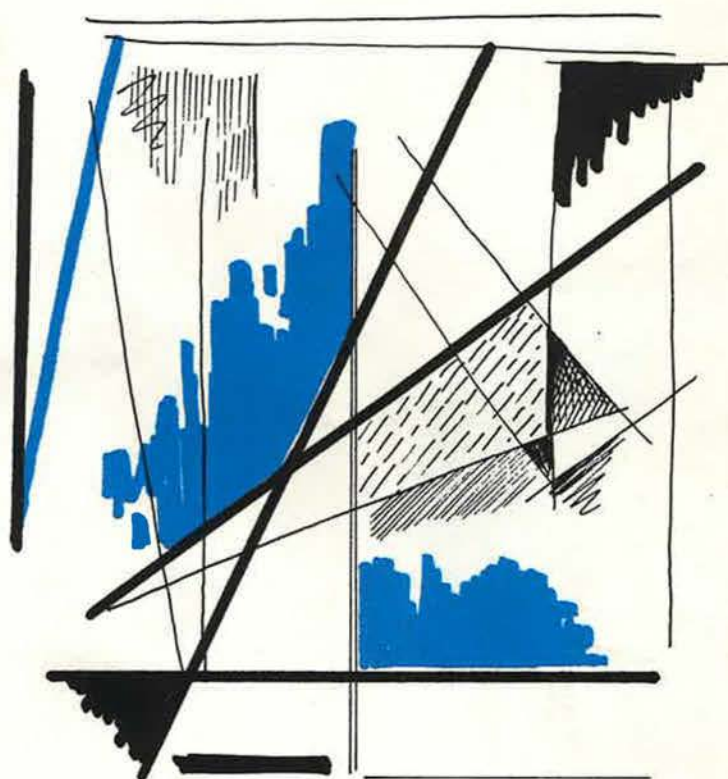


nueva revista de enseñanzas medias



invierno 83

4

CONSEJO DE DIRECCIÓN

Presidente: José Segovia Pérez
Vocales: José M.^a Arias Cabezas
Patricio de Blas Zabaleta
Martina Cases Ponz
Armando Javier Ibáñez Aramayo
Rafael López Linares
Jaime Naranjo Gonzalo
José Saura Sánchez

REDACCIÓN

Director: Felipe B. Pedraza Jiménez
Secretario: José M.^a Benavente Barreda
Redactores: Melquiades Prieto Santiago
Pedro Provencio Chumillas
Archivo: Guadalupe Panicello Torrejón

Asesores: José Antonio Álvarez Osés
Emilio Barnechea Salo
José Manuel Bolado Somolinos
M.^a Jesús Butrón Vila
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 Lorenzo Pradillo
Luis Mir Sánchez
Rosa Navarro Durán
Ana Oñorbe de Torre
Alejandro L. Ortiz de Navacerrada
Carmen Ramos Sarasa
Milagros Rodríguez Cáceres
Victor Santiuste Bermejo
Leopoldo Suardíaz Espejo

sumario

nueva revista de
enseñanzas medias

N.º 4

Invierno-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:

Héroes, S. A.
Torrelara, 8
Madrid
Depósito legal: M-8586-1983

Editorial	3
Tablón de anuncios	5
● Pepito discente	6
● La reforma que viene	7
● Fallos de concursos	13
● Crónicas	18
● Convocatorias	26
● Encuesta entre el profesorado	28
Perspectivas de la participación	31
● La participación y la reforma (coloquio)	33
● La participación en la vida escolar, por Javier Doz	41
● La participación en el centro docente, por Carlos Conde Díaz ..	45
● La Asociación de catedráticos ante la LODE, por Rosa González Huerta	47
● La participación en los centros de E.M., por M. ^a Pilar H. Agel- let de Saracibar	49
● Relaciones profesor-entorno humano en el medio rural, por Desiderio Fernández Manjón	57
● Cauces de participación de los padres en un centro público, por José David Gutiérrez López	63
● Participación y eficacia, claves inseparables de un modelo de funcionamiento institucional, por Manuel Sánchez Alonso	67
Los pocos sabios que en el mundo han sido	
● Antonio Rodríguez Huescar (diálogo con J. M. Benavente)	73
Museo	
● Aproximación a la historia del instituto-colegio de Cabra, por José Camero Ramos	85
Creación	
● Tomás García Asensio	93
● Una pintura desde los orígenes, por Pedro Provencio	94
● Transfiguración del poema, por Eliacer Cansino Macías	97
● Amanecer, por M. ^a Antonia Sanz Cuadrado	99
● Poemas, por Aurora Saura	101
Ensayo porque dudo	
● Observaciones sobre un cuento de Ignacio Aldecoa: «Un cora- zón humilde y fatigado», por Alina García Suárez	105

Libro cerrado non saca letrado

● Índice de la sección.....	112
● El estado de la cuestión.....	113
<i>La participación educativa: estudio bibliográfico</i> , por Rafael López Linares y M. ^a Gloria Guarnido Olmedo.....	113
● Censo de publicaciones de centros de enseñanza media.....	123
● Críticas y reseñas.....	127

Ilustraciones

- Este número de la *NREM* contiene ilustraciones de:
Tomás García Asensio («Saltés») (páginas en cuatricomía y págs. 21, 23, 24, 65, 69, 92, 94, 95, 96, 133 y 141).
José M.^a Benavente Barreda (portada y págs. 6, 57, 60, 98, 107, 109, 129, 131, 135 y 139).
Vicente Meavilla (págs. 104, 109 y 134).
José Carlos Muñoz Carrión (fotos en págs. 32, 50, 51 y 53).

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

EDITORIAL

La participación



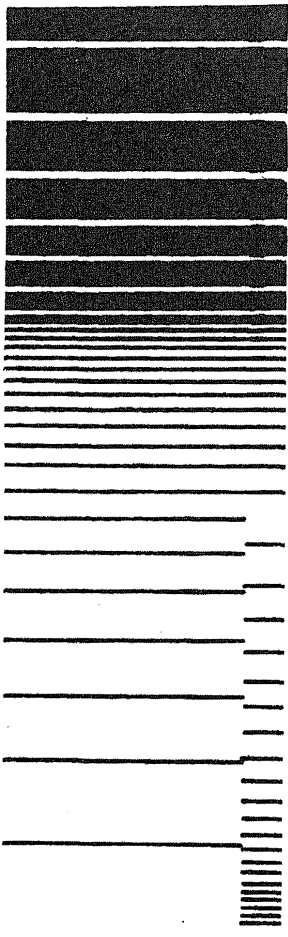
Debe de ser bonito esto de participar; todos los partidos, gobiernos, sindicatos y asociaciones lo prometen en programas y estatutos. No debe de ser fácil conseguirlo ya que nadie se considera participe en grado suficiente.

Este sentimiento de marginación existe en toda la vida social: Empresarios, sindicatos, profesores, alumnos, padres, amas de casa, organismos eclesiásticos, miembros del gobierno, ayuntamientos... piensan que su voz no se oye todo lo que se tenía que oír, que las cosas —públicas y privadas— irían mejor si los órganos de poder y decisión atendieran a los consejos que generosamente prodigamos unos y otros. El desencanto de que se habló durante los años próximos pasados no era más que eso. Las expectativas de participación directa e inmediata se volatizaban. La democracia no consistía en que nos hicieran caso, sino —¡oh desengaño!— en que nosotros hiciéramos caso a los demás, no al poder de hecho, sino al derecho de todos los ciudadanos.

Naturalmente, la enseñanza no es una excepción en este panorama. Aquí y allá, en congresos y encuentros, los profesores, los padres, los sindicatos y asociaciones, los empresarios, la iglesia, el personal no docente... pedimos participación. El gobierno, a través de sus representantes, promete una y otra vez que se establecerán los cauces pertinentes. Y sin embargo...

Quizá exista un sutil equívoco agazapado en el término que hoy nos ocupa. Al pedir la participación en un asunto, solicitamos que se nos conceda un área o sector en el que podamos decidir. Se pide en el fondo —y no decimos que no sea legítimo— un reparto de poder, una parcelación.

Como todo en esta vida, semejante actitud tiene sus pros y sus contras. Es patente que quienes piden la libertad de los empresarios para ha-



cer y deshacer en sus feudos, de los profesores para tomar determinaciones en la marcha del curso, de los padres para elegir centro e influir en su funcionamiento tienen sus razones, respetables como todas. Pero la participación no consiste en segmentar el sistema educativo. No se trata de que cada sector del consejo escolar o de los poderes públicos se adueñe de una zona de influencia en la que campar por sus respetos.

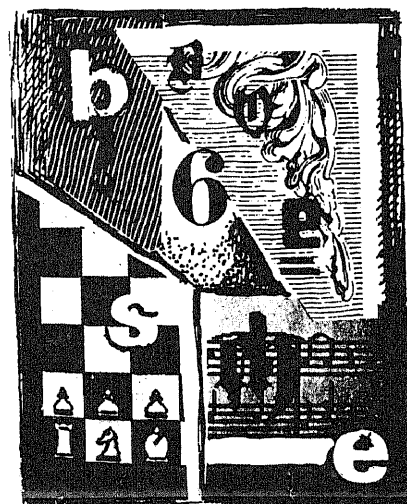
La enseñanza es un servicio público, es decir, de todos y para todos. No cabe pedir, como algunos irreflexivamente hacen, su parte, su trozo de la tarta. A riesgo de ser tachados de líricos inoportunos, diremos que nuestro mundo es como una orquesta, en la que cada instrumento tiene su papel. Cada cual ha de interpretar su parte con todo el fervor y la pasión de que sea capaz; pero no puede exagerar su protagonismo ni querer convertirse en solista excepcional al que se subordinen los demás elementos. Las diversas *particelas* encajan unas en otras. Su conjunción, que no mera suma, da como resultado la sinfonía.

Si peligrosa es la voluntad de algún sector por alzarse con el santo y la peana, tampoco son escasos los riesgos que encierra la apatía, el desinterés y el abandono. Si los padres, los alumnos, los profesores, los empresarios, la administración local o el gobierno de la nación se inhiben, no toman parte en el conjunto; no asumen su responsabilidad, el concierto va a resultar cojo y —permítasenos el juego de palabras— desconcertado.

Participar es, pues, integrar nuestras ideas en un proyecto común y admitir que los demás sectores implicados, la sociedad en suma, fiscalicen nuestros actos, nos llamen al orden cuando desafinemos, cuando se nos oiga poco (en un tímido *piano* improcedente) o demasiado (en un *forte* desmedido).

¿Que no es fácil conseguir tanta precisión y justeza? Ya lo sabemos. Para eso están los ensayos y las experiencias. La condición previa es la voluntad de tocar al unísono.

Tablón DE ANUNCIOS



Pepito discente

Pongo en tu conocimiento que el sr. profesor tutor de mi curso te cita a "... UNA REUNIÓN QUE TENDRÁ LUGAR EN LOS LOCALES DEL CENTRO EL DÍA..."

NO PUEDO IR, TRONQUETE. HAY UN PARTIDO EN LA TELE.

¿ME PERMITES TERMINAR, MI Bien amado padre?

"... EL DÍA 27 DEL MES EN CURSO, PARA HABLAR SOBRE LOS PROBLEMAS ESCOLARES DE SU HIJO."

ESTE... NO, ESE DÍA NO HAY PARTIDO. PERO ESAS MOVIDAS DE PROFESORES ME MOLAN POCO. ADEMÁS, TÚ NO TIENES PROBLEMAS...

¿NO TE COMES UNA ROSCA, "PROGENI"? -Y PERMÍTEME QUE HABLE EN TU ARGOT-. TENGO MULTITUD DE PROBLEMAS QUE PODRÍAN ACLARARSE EN UN DIALOGO CON LOS PEDAGOGOS QUE TUTELAN MI PARVULEZ IGNARA

¿PERO QUÉ PROBLEMAS TIENES, TITI? LUEGO VOY ALLÍ Y SE ENROLLAN CON LOS OBJETIVOS Y CON LAS TAXONOMÍAS, YES QUE NÍ ME ACLARO...

MÍ PROBLEMA ES QUE TÚ NO TE ACLARAS, ELLOS NO SE EXPLICAN, Y YO ESTOY EN MEDIO, CON UNA NULA CAPACIDAD PARTICIPATIVA

PERO TÚ ERES UN TIERNO INFANTE -Y PERMÍTEME QUE HABLE EN TU CULTO LÉXICO -Y NO TIENES MÁS CASCARAS QUE AGUANTARTE

PERO YO PREGUNTO ENTONCES, Amado padre: SI LOS ELEMENTOS DEL PROCESO EDUCATIVO ESTÁN INCONEXOS, SI LAS PARTES NO LO SON DE UN TODO ORGANICO, ¿ES QUE NO ES POSIBLE LA PARTICIPACIÓN?

PARA PARTICIPAR HAY QUE SENTIRSE PARTE, COLEGA. NO APARTE

La reforma que viene

JORNADAS DE SETIEMBRE

Los días 27, 28 y 29 de setiembre pasado tuvo lugar en Madrid la primera reunión de los profesores que iban a realizar —que están ya realizando— en sus centros las experiencias didácticas necesarias para llegar a lo que será la Reforma de las Enseñanzas. Fue la primera ocasión de contacto entre el equipo de coordinadores, que estaba programando estas actividades durante todo el verano en el Ministerio, y los primeros interesados en el trabajo que se va a llevar a cabo: los profesores de los centros que se han ofrecido a experimentar los nuevos métodos.

La concentración tuvo lugar en el colegio mayor «Isabel de España». Alrededor de trescientos profesores de toda España llenaron las salas y los pasillos del edificio y trabajaron durante tres días para elaborar, a partir de los primeros Documentos de Trabajo —editados en julio por la Dirección General—, las pautas y los procedimientos de implantación del nuevo sistema. Tal como se había anunciado, los documentos propuestos por el ministerio no eran unos mandamientos inexorables, sino unas bases sobre las que discutir, concretar, reformular y poner en práctica. En estas jornadas se dio el segundo paso, o si se quiere, el primer paso de puntualizaciones y correcciones. En la práctica concreta de la enseñanza y en el funcionamiento de los centros, los pasos deben ser todavía muchos para que la reforma llegue a buen fin. Todo se andará.

Por lo pronto, en las Jornadas de setiembre los profesores se enfrascaron en el estudio de los documentos de base, en las propuestas pertinentes y en las inevitables discusiones.

El primer día, tras una sesión general informativa, se formaron grupos de profesores de materias distintas para establecer una escala de prioridades generales entre una serie de objetivos pedagógicos señalados. Estos objetivos eran:

1. Ser capaz de expresar oralmente y por escrito de manera correcta y ordenada sus pensamientos, y utilizar adecuadamente el vocabulario específico de cada materia.
2. Comprender los mensajes de la comunicación habitual.

3. Utilizar de forma crítica las fuentes de información.
4. Actuar de forma creativa.
5. Razonar con corrección lógica.
6. Tener una visión integradora de las distintas áreas del saber.
7. Dominar las aptitudes y habilidades técnicas más comunes.
8. Tener una actitud crítica y no dogmática ante la realidad.
9. Tener un hábito racional de trabajo y dominar los métodos de estudio.
10. Ser capaz de trabajar en equipo con un equilibrio entre la visión de conjunto y la tarea individual.

(Otros que el grupo considere de interés.)

A continuación, y partiendo de un objetivo concreto —por ejemplo, «Actuar de forma creativa»—, había que 1) hacer un inventario de los distintos aspectos de la conducta del alumno en que puede manifestarse el objetivo, 2) distribuir en orden temporal cada uno de esos aspectos, 3) indicar las actividades oportunas, en cada una de las materias, que pueden ayudar a la consecución de ese objetivo común, y 4) indicar lo que necesitarían los profesores (documentación, cursos, material, etc.) para orientar, de forma competente, la actividad de los alumnos.

Este trabajo, como se ve, estaba orientado a iniciar a los profesores en el análisis de la metodología global que se quiere poner en práctica con la reforma. Sin duda, muchos profesores han hecho experiencias de este tipo, aisladas o en grupo, y a más de cuatro no les sonarán a nada nuevo. Lo nuevo es que estas experiencias se sistematicen, integren un proyecto global y se generalicen cuando todavía es tiempo de responder a las nuevas exigencias de una sociedad en transformación como la nuestra.

El día 27, al final de las sesiones de trabajo, acudió a las jornadas el Ministro de Educación, José María Maravall, y se dirigió a los asistentes en el salón de actos del colegio. Junto a él se encontraban el Director General de Enseñanzas Medias, José Segovia, el Inspector General de Bachillerato, Rafael López Linares, el Subdirector General de F.P. Armando Javier Ibáñez, el Subdirector General de Ordenación Educativa, Patricio de Blas, y la



De izquierda a derecha: Rafael López Linares, A. Javier Ibáñez, José Segovia, José M.º Maravall, Pilar Pérez Mas y Patricio de Blas.

Subdirectora General de Perfeccionamiento del Profesorado, Pilar Pérez Mas. Es decir, la plana mayor de las Enseñanzas Medias.

Palabras del Ministro de Educación

El ministro empezó a hablar de una forma distendida, señalando que era «relajante estar entre profesores, hablando de temas actuales de educación y no discutiendo cuestiones que más bien son del siglo XIX». Todos sabíamos que venía de participar en la sesión gobierno-conferencia episcopal española en la que se debatió el ya superado problema de los catecismos escolares.

Maravall situó la reforma dentro del marco de transformaciones del sistema educativo que tienen plasmación normativa en la Ley Orgánica del Derecho a la Educación. «Lo primero que nos propusimos llevar a cabo en el ministerio fue un proyecto coherente de ordenación educativa. En ese sentido se está estudiando la reestructuración del ciclo superior de EGB. Pronto saldrá a la luz también un proyecto de actualización del sistema de perfeccionamiento del profesorado, y para primeros del 84 estamos preparando la Ley de la Ciencia». Y dentro de ese proyecto de remodelación de la enseñanza hay que situar esta reforma.

Al referirse concretamente a nuestra reforma, el ministro habló del método empleado para su lanzamiento. «El ministerio ha tenido la iniciativa, y su intención es coordinar y estimular el proceso de reforma de este ciclo unitario. Es cierto que en el mundo de la enseñanza hay bastante recelo hacia toda la reforma. Por un lado, se trata de un reflejo condicionado por la experiencia de reformas pasa-

das; y también es una reacción de defensa, propia de la susceptibilidad corporativa. Los que estáis aquí, lo que os habéis prestado a llevar adelante con vuestro esfuerzo este proceso de reforma, debéis saber que esos recelos no tienen justificación, que la primera mira del ministerio ha sido la de establecer un sistema de enseñanza en el que la participación sea fundamental. Por eso hemos querido, además, que entre vosotros haya profesores de enseñanza pública y privada, de FP y de BUP».

Tras hacer una llamada a la «autorreflexión», sin la que la reforma no podrá funcionar, el ministro hizo un repaso de las consecuencias que tuvo la Ley General de Educación del año 70 en las enseñanzas medias: «discriminación, falta de conexión con otros niveles educativos y con la realidad social, autoritarismo —puesto que no se ponía en práctica un verdadero sistema de participación— y, en definitiva, insuficiente capacidad, por parte del sistema educativo, de asumir las crecientes exigencias sociales de democratización».

La reforma es un proceso abierto

«La reforma debe ir en ese sentido. Fundamentalmente debe servir para que el sistema educativo llegue a ser un elemento corrector de desigualdades sociales, y para consolidar las bases de una sociedad democrática». Tras subrayar esos dos objetivos, el ministro señaló «la necesidad de eliminar el desfase entre el sistema educativo y las necesidades reales de los jóvenes y de la sociedad». En este sentido se refirió a «la discriminación existente entre el bachillerato y la formación profesio-

nal», recordó «la situación penosa en que se encuentra la formación profesional, y la saturación del bachillerato, al que se le ha enfocado, errónea y masivamente, hacia la universidad». El objetivo básico de una enseñanza media bien entendida es, dijo el ministro, «preparar ciudadanos conscientes, capaces de ocupar un puesto en la sociedad libre, y orientar a los más capacitados hacia las especializaciones técnicas y universitarias». «Para que el joven se halle en disposición de ser ciudadano al acabar la enseñanza media, tiene que haberlo sido ya, tiene que haberlo practicado ya, durante este ciclo de enseñanza».

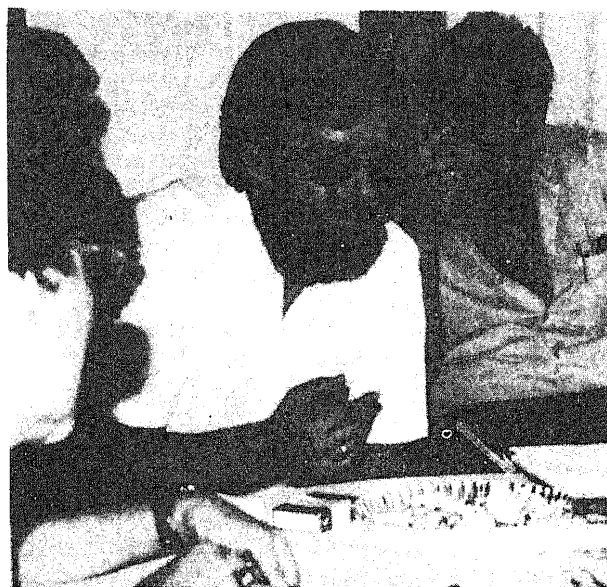
José M.^a Maravall explicó que a la hora de lanzar la reforma no se optó «ni por el dictado impuesto desde arriba ni por el empirismo exhaustivo de lo que hubiera sido una encuesta interminable, sino por la aplicación del método científico que consiste en proponer una hipótesis de trabajo: hipótesis que se discute, se pone a prueba, se corrige, se reajusta y, finalmente, se fija en unas conclusiones que se generalizan».

Insistió en llamar «proceso» a la reforma: «un proceso en el que la autoinnovación continua es importantísima». El profesorado tiende a inhibirse como respuesta a lo que considera responsabilidad del ministerio: la escasez de recursos y las cortapisas a la participación. «Hoy no hay razón para que el profesorado responda así. Sabed —acabó diciendo el ministro— que el ministerio respalda totalmente vuestros esfuerzos y apoya y apoyará este proceso renovador».

A continuación, el ministro respondió a las preguntas que le dirigieron los profesores. Casi todas se referían al mismo problema de fondo, el de las dotaciones, el de la falta de material, de espacio, de instalaciones, el de la homologación del profesorado. José M.^a Maravall dijo que le gustaría «responder como ministro de Educación, no como ministro de Hacienda», pero fue inevitable entrar en aclaraciones presupuestarias de esas que a casi todos nos siguen pareciendo crípticas. Esperemos que un día lleguemos a desentrañarlas y a darle la razón al ministro Maravall, que no fue demasiado optimista pero dio a entender que, poco a poco, todos los problemas de tipo económico deben ir encontrando solución.

No hubo conversiones en masa

Durante la segunda jornada se reunieron los profesores de cada materia para establecer, a grandes rasgos, una distribución de objetivos a lo largo de los dos años que va a durar el nuevo ciclo. «Aunque los objetivos deben ser los mismos para todos los centros —se lee en la propuesta de trabajo hecha a los profesores—, la programación de actividades puede variar de un centro a otro, según lo aconsejen las circunstancias particulares. Al final de esta jornada de trabajo debe existir una pro-



Se pensó y discutió en los grupos de trabajo.

gramación concreta de actividades aunque luego en cada centro los profesores sean libres para seguir esa programación o una alternativa».

Como se ve, la propuesta iba orientada hacia la unificación de criterios más que hacia la fijación de un programa cerrado. Ese mismo planteamiento de las jornadas facilitó que las discusiones dentro de los grupos se alargaran y a veces hasta se estancaran tratando de aclarar el sentido global de la reforma. Sin duda el principal objetivo de la reunión era iniciar en el proyecto a profesores que, en principio, sólo tenían de él una idea muy vaga.

Pero también había profesores que tenían su idea particular bastante elaborada de lo que la reforma debería ser. Nosotros quisimos recoger opiniones de unos y otros y nos mezclamos entre los grupos con el micrófono abierto. La pregunta prevista era: «¿En qué ha cambiado tu opinión respecto a la reforma a lo largo de estas jornadas?». No había respuestas para todos los gustos porque si a alguien le hubiera gustado encontrar respuestas exultantes de entusiasmo o absolutamente pesimistas no las habría encontrado. Pero sí encontramos una buena gama de matizaciones.

«A mí se me está planteando la necesidad de modificar no sólo mis métodos, sino la misma idea de quien soy yo como profesor». ¿Una especie de conversión? Esperemos que no: sospechamos que no, porque el mismo profesor, que trabaja en un centro privado de Madrid, nos decía después: «La administración pública debe hacer frente a los problemas que se nos van a plantear en la enseñanza privada, porque ¿cómo compaginas esta reforma con las veintiocho horas semanales de clase?». El gobierno deberá hacer frente, sin duda, a problemas que no están, ni podían estar, minucio-

samente previstos. De ahí que el esfuerzo de imaginación necesario para llevar a buen fin la reforma tenga que ser compartido por todos: gobierno, docentes, padres y, por fin pero no en último lugar, los alumnos.

Había también escépticos, no tanto con relación a la reforma como con relación a sí mismos. «Va a ser muy duro mentalizarse», nos decía un profesor, preocupado. «El problema —señalaba una profesora— se va a complicar una barbaridad cuando, dentro de unos años, este proyecto se haga general, entonces sí que van a tener que estar previstos por la Administración un montón de problemas». «Por supuesto —apuntaba otra—, en este tiempo el ministerio tendrá que inventarse como sea una serie de ajustes presupuestarios, fíjate lo que va a ser recibir en la enseñanza obligatoria a doscientos o trescientos mil alumnos más».

Pero yo me pregunto si el planteamiento de la reforma es o no el adecuado. No lo sé; tengo mis dudas. Por parte del profesorado, ¿cómo se puede transmitir el espíritu de la reforma a profesores de privada, cuando la privada al fin y al cabo es un negocio y el profesor produce o no produce unos beneficios, cuando tiene que dar veintiocho horas semanales, etcétera? Y en el sector público, ¿cómo se le va a inculcar creatividad a los funcionarios?». Nosotros, que también somos funcionarios, tendríamos mucho que decir al respecto, pero las reglas del juego nos obligaban a permanecer, si no impasibles, al menos callados. «Yo estoy convencido de que la reforma hay que ponerla en marcha —sigue diciendo el mismo profesor— pero temo que no se hayan calibrado bien las dificultades; por ejemplo, no se ha pensado en esa masa de estudiantes que vamos a tener cuando ya esto no sea



Un aspecto del concurrido salón de actos en el Colegio Mayor «Isabel de España».

La creatividad y los funcionarios

«Yo ya tenía idea de por dónde iban los tiros porque conocía los documentos de trabajo» —nos habla un profesor de Leganés que parece tener muchas cosas que decir— «y a mí no me han servido de mucho las jornadas, aunque han sido una toma de contacto, un lanzamiento. Pero hay compañeros que se van a ir de aquí más confusos, más preocupados que cuando vinieron. Se han encontrado con que aquí, en vez de aclararles las ideas, se las han complicado, lo que quizás ha sido bien premeditado por los organizadores, porque la idea de la reforma no es nada simple y además hay que ir aclarándola a lo largo de su puesta en marcha.

ni bachillerato ni FP, cuando además estén en clase, obligatoriamente, chavales que a sus catorce años han fracasado en la EGB y que estarán allí porque tienen que estar en algún sitio, aparcados; yo estoy por la unificación pero creo que habrá que inventarse un sistema mínimo de selección, de grupos A y B, no sé, creo que hay muchísimo por hacer».

¿Reforma intuitiva o reforma científica?

En un momento dado, los grupos de profesores del vestíbulo principal fueron derivando hacia una pequeña caravana que al penetrar en un pasillo se

afilaba hasta transformarse en una cola paciente: era la hora del primer turno de comidas. Aprovechamos la ocasión que se nos presentaba de asaltarlos sin que pudieran escapar, y recorrimos la cola grabando opiniones: «Mi opinión sobre la reforma ha cambiado, sí, pero no en un sentido positivo ni negativo, sino en expectativas». «La dificultad mayor es adaptar el bachillerato, porque con la FP se podrá hacer mejor». «Con la FP es que no se puede seguir, tal como está, o sea, que para la FP la reforma ya es cuestión de vida o muerte». «Yo no tenía previsto venir, me enteré hace tres días... no sé: tengo ciertas reservas...» «¿Qué reservas?» «Está todo muy planteado desde el punto de vista del bachillerato, no se ha tenido muy en cuenta la visión FP». «Y ¿también». «¿También, qué?». «Lo que dice ésta». «Lo que yo no sé es qué va a pasar con los chicos que vengan a nuestras clases cuando termine este ciclo, después de estos dos años, ¿van a poder ir a tercero de BUP, a segundo de FP?». «A lo mejor para entonces ya no hay ni BUP ni FP». «¿Qué menú tenemos hoy?».

Dos profesoras, totalmente desentendidas del reloj, estaban enzarzadas en una discusión que prometía ser interesante. Nos acercamos y grabamos —tampoco les importaba el micrófono— parte de la conversación: «...«No se puede pensar que un profesor cambie de la noche a la mañana, que la reforma sea una cosa de decisión personal». «Eso no es lo que se pretende con la reforma». «Vale, pero no se ha tenido en cuenta: uno, la formación permanente; dos, la experimentación permanente, y tres, la reflexión contrastada». «De acuerdo, pero ¿por dónde empezas, por el huevo o por la gallina?, había que empezar la reforma sin falta». «Pero si se empieza con vicios de partida, los profesores se van a quemar». «No lo creo, a mí me parece que hay, desde hace tiempo, un ambiente de receptividad, que se ha creado porque las circunstancias sociales están cambiando». «Pero de forma intuitiva, y una reforma no puede hacerse de manera intuitiva, sino científica». «De las dos maneras, y para eso se han organizado estas jornadas y para eso va a haber un seguimiento y una coordinación». «Sin formación permanente no se va a ninguna parte». «Yo no creo que sea un escollo insalvable»...

Por último, he aquí la opinión de un profesor que nos decía estar muy de acuerdo con la reforma pero no muy contento con las jornadas: «esto ha sido —quizás no podía ser otra cosa— un hervidero de preguntas en busca de respuestas que no existen, que no pueden existir todavía porque esto debe ser un proceso, es decir, los objetivos están claros porque están basados en necesidades reales —unificación de BUP y FP, etc.— pero los pasos que hay que dar están sólo esbozados, y muchos de nosotros nos sentimos como se debe sentir la línea que va uniando algunos de los muchos puntos que se le ofrecen, ¿no?, con la esperanza de

trazar, al final de su trayectoria quebrada y tal, la figura de la reforma. El final será la reforma, pero de un punto a otro no sabemos muy bien cómo vamos a ir». «¿Te parece, entonces, una aventura?», le preguntamos. «Sí, pero no una aventura a ciegas, sino con todos los sentidos alerta y con la cabeza clara, eso es muy importante».

No se puede decir que sean palabras de «aventurero».

Volver al espíritu renacentista

Tuvimos la impresión de que las jornadas habían durado poco tiempo, y más de un profesor estaba de acuerdo con nosotros. El acto de clausura, breve y sin pretensiones de acorde final, se celebró a mediodía del 29. El Director General de Enseñanzas Medias, José Segovia, se dirigió a los asistentes y empezó resaltando el espíritu de trabajo y la buena predisposición que había observado en ellos. También señaló algo que concuerda con las opiniones que aquí venimos registrando: «He detectado mucho voluntarismo pero también desconcerto», y anunció que no escatimaría ningún esfuerzo por su parte a fin de poner en marcha los mecanismos necesarios para que, junto a los equipos de apoyo, los profesores que lleven adelante el proyecto se sientan realmente respaldados.

«Pero no creáis que las dificultades son sólo externas: instalaciones, adaptación de centros, etc. Aquí también habéis visto que cada uno de nosotros tenemos tendencia a reproducir las estructuras, los esquemas aprendidos: es la dificultad interna de que hablaba Bachelard; pues bien, como decía el filósofo francés, debemos sicoanalizar nuestra propia ciencia, darnos cuenta de que este proceso de reforma lo que quiere no es cambiar simplemente el método, sino la concepción general del hecho educativo».



... También hubo sonrisas...

Más adelante, José Segovia —que se dejó llevar de su deformación profesoral para darnos hasta un poco de bibliografía de su (con razón) admirado Bachelard—, habló de «volver al espíritu de la educación renacentista, para lo cual hay que apartarse de la asignatura e integrarse en el área y en el trabajo de equipo, de forma que se enseñe en equipo a aprender en equipo». Su tono de voz —no su volumen, que seguía siendo confidencial— ascendió ostensiblemente para subrayar que «éste es el proyecto central, el proyecto prioritario que tiene hoy el ministerio», y lo justificó explicando cómo la edad a que se dirige la reforma es punto de apoyo básico y crítico de todo el sistema educativo.

Volvió a asegurar que se van a buscar los medios materiales necesarios, «y se van a buscar don-

de sea, repelando en presupuestos ajenos, empleando también en eso la imaginación, aunque sea para llegar a sótanos oficiales donde se almacena inútilmente el material que podría servirnos».

Dejó claro que «ahora la reforma sois vosotros, sus impulsores sois vosotros, como núcleo difusor real, concreto; tened confianza en que desde la Dirección General vamos a estar permanentemente pendientes de vosotros, tened también un poco de paciencia, porque todo no se puede resolver tan pronto como quisiéramos, y tened buen ánimo».

Se despidió «hasta el año que viene» porque, como es lógico, estos mismos profesores deberán reunirse («en un lugar más ecológico, a poder ser») para intercambiar experiencias y para examinar juntos la trayectoria de la reforma.

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.

Precio del ejemplar: 200 ptas.

Suscripción anual: 1.000 ptas.

Extranjero:

Precio del ejemplar: 300 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.

Fallos de concursos

PREMIO «GINER DE LOS RÍOS» A LA INNOVACIÓN PEDAGÓGICA

Se presentaron 119 trabajos

La primera convocatoria del «Giner de los Ríos» ha sido un rotundo éxito. La Fundación Banco Exterior y la Dirección General de Enseñanzas Medias pueden estar satisfechas de los resultados, no sólo por el crecido número de participantes, sino también por lo que representa para nuestro sistema educativo esa masiva participación. Son muchos los institutos que se mueven, que tienen proyectos pedagógicos renovadores, que desarrollan multitud de actividades artísticas y culturales.

Los únicos que han podido sentir el peso del entusiasmo educativo han sido los miembros del jurado. Han tenido que analizar y valorar ese centenar largo de trabajos y contrastar aportaciones muy diversas y difícilmente comparables. En algunas modalidades ha sido extremadamente comprometido el adoptar una determinación y los debates y las votaciones han tenido que repetirse una y otra vez hasta que las opiniones se han decantado.

El jurado estuvo presidido por el Director General de Enseñanzas Medias, José Segovia Pérez. Los vocales fueron José Luis Sampedro, vicepresidente de la Fundación Banco Exterior; José Gimeno Sacristán, catedrático de universidad; Pilar Pérez Mas, subdirectora general de Perfeccionamiento del Profesorado; Felipe B. Pedraza Jiménez, director de la NREM; M^a Dolores Garmendia Idiáquez, inspectora de bachillerato; Domingo Muñoz Marín, coordinador de FP y Juana Niedo, de Acción Educativa. El secretario fue Carlos Pulido Bordallo, jefe del Gabinete de Material Didáctico.

Los premiados

Premio a la iniciativa individual para profesorado dotado con 500.000 pts: «Experiencias educati-

vas sobre las energías renovables en formación profesional» de Teresa Ayusa Atienza, Teodoro Inchausti Alonso, Agustín Labarta Muruzábal, Pedro Sesma Vallas y Sebastián Urquía Lus, todos ellos del I.F.P. «Emperador Alfonso VII» de Alfaro (Rioja).

Premio al equipo pedagógico para profesores y alumnos dotado con dos millones de pesetas: «Chipiona 82», realizado por 19 profesores y 320 alumnos del I.B. «María Zambrano» de Leganés.

Accesits dotados con 1 millón de pesetas:

— «La experiencia teatral como forma de innovación educativa», realizado por 7 profesores y los alumnos del I.B. de Rentería (Guipúzcoa).

— «Una experiencia de conexión interdisciplinar en la enseñanza media. Geometría y plástica», realizado por Francisco Hernán Siguero, Javier Carvajal Baños, Ángel Salara Gálvez y alumnos del I.B. «Fuente San Luis 2» de Valencia, Centro de Enseñanzas Integradas de Cheste, e I.B. mixto nº 1 de Sagunto.

El jurado, dada la imposibilidad de premiar otras iniciativas interesantes y de calidad, desea hacer una mención especial al trabajo:

— «Lugones, un espacio desordenado a partir de un nudo de comunicaciones en la región urbana central de Asturias» de Consolación Mendaza Querejazu y alumnos del I.B. mixto de Lugones (Oviedo). La Fundación Banco Exterior, generosamente, ha acordado dotar esta mención con 500.000 ptas.

Premio al centro docente dotado con 1.500.000 pesetas:

«Quevedo y su época. Una experiencia interdisciplinar» del I.B. «Quevedo» de Madrid.

Accesits de 500.000 pesetas:

— «Organización de la actividad de un instituto de bachillerato en función del pueblo donde está ubicado», presentado por Carmen Díaz Castañón en nombre del I.B. «Bernaldo de Quirós» de Mieres (Asturias).

— «Madrid: un proyecto y una realidad histórica. I semana cultural del I.B. María Moliner» de Coslada (Madrid).

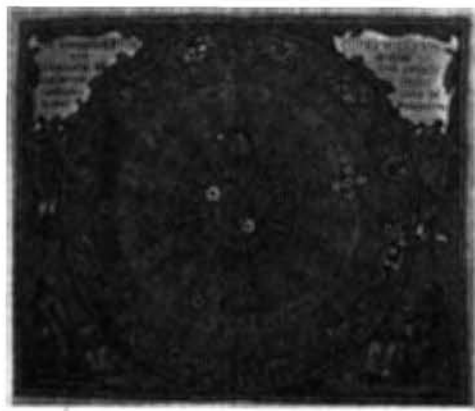
En nuestros próximos números trataremos de recoger en síntesis las opiniones y los trabajos de los premiados.

SE HAN SELECCIONADO LOS PROYECTOS DE INNOVACIÓN EDUCATIVA

En el mes de junio pasado (B.O.E. del 17 de junio de 1983) se hizo pública la convocatoria de los Programas de Innovación Educativa que organizaba la Subsecretaría del MEC. El objetivo era estimar, apoyar y difundir iniciativas concretas de profesores y centros sensibles a las necesidades de los alumnos y, por otra parte, armonizar esas iniciativas, en la medida de lo posible, con las líneas de innovación que se ha propuesto el Ministerio.

Los programas debían tener aplicación en EGB, BUP y FP. Los temas que el Ministerio consideraba preferentes, con carácter general eran: la adaptación del «currículum» y la organización escolar al entorno, las experiencias de participación educativa y la educación compensatoria. Después de fijar los preferentes para EGB se indicaban los objetivos prioritarios para BUP y FP en el mismo epígrafe: introducción de nuevas tecnologías de las EATP, experiencias de formación básica y global por áreas temáticas, innovaciones didácticas en las enseñanzas del ordenamiento constitucional e introducción de la informatización de la enseñanza en las diferentes materias.

De los cerca de 200 proyectos presentados, procedentes de todo el Estado —salvo Cataluña y País Vasco—, han sido aprobados unos ochenta. Las ayudas varían según la naturaleza de cada proyecto y serán entregadas en dos partes: un 60 por ciento al ser notificada la aprobación, y el resto a la entrega de la memoria con que se cerrará la experiencia educativa correspondiente.



«Quevedo y su época». (Diapositiva del Audio-visual de Astronomía, premiado en el «Giner de los Ríos».)

CONCURSO «LEER A CERVANTES»

Con demasiada frecuencia se oye decir que los alumnos no leen, o por lo menos que ya no leen tanto en una época más sellada por la visión y el color que por el libro. Y ello no es del todo así (o no igualmente aplicable a todos los alumnos). Otra cuestión sería cavilar acerca de cómo y qué leen los alumnos. Y para la reflexión puede servir el certamen celebrado el curso pasado entre los alumnos de la región asturiana, un certamen infrecuente: «leer a Cervantes».

Efectivamente, la participación se puede calificar de «excelente» (unos 200 participantes) y los resultados de «notables» en el concurso «leer a Cervantes», organizado por el instituto de bachillerato «Bernaldo de Quirós» de Mieres del Camino entre otros muchos actos culturales. Interesantes premios y dos primeros clasificados: María Teresa González Cachero (primer premio, segundo de BUP) y Juan José Díaz Argüello (segundo premio, segundo de BUP también), ambos del instituto de bachillerato «Benedicto Nieto» de Pola de Lena.

Las bases del certamen respondían a un bien trabado planteamiento de lectura para estos niveles: «una relación de los 10 pasajes o aventuras de *El Quijote* que más hayan impresionado al lector», indicando todas las cuestiones en torno al espacio, tiempo, personajes, etc., y estructura del capítulo más sugestivo para alumno. La respuesta de los alumnos asturianos (a pesar del corto plazo para la presentación) se tradujo en una serie de interesantes trabajos de madurez insospechada en alumnos de este nivel.

En el caso de los dos primeros clasificados (ambos del mismo centro, aula y curso) el planteamiento presenta el atractivo de responder a una técnica de lectura (tal vez ni meditada ni aprendida) por elemental que ella sea: en cualquier caso es su lectura de *El Quijote*. Un planteamiento en campos temáticos, ejes semánticos, esferas de lectura: la etiqueta es lo de menos. Dos lecturas tan completas y tan radicalmente dispares, bajo el signo de *Dulcinea* el uno, en torno a *los libros* el otro. Dos lecturas de *El Quijote*. Dos Quijotes. Dos Cervantes si leemos con y como estos alumnos.

Y todo esto nos lleva a una reflexión más: el concurso ha demostrado que nuestros alumnos leen. Y leen *El Quijote* aunque sea con otro ángulo de lectura, con otros ejes motivadores. Lo que puede ocurrir es que se lea menos si sólo se tiene en cuenta la extensión, número de páginas, obras, autores. Pero se lee con técnicas (aprendidas o no) tal vez más económicas, tal vez con más rigor. Se lee mejor o no, o simplemente se lee, que ya no es poco.

Porque, efectivamente, las lecturas de *El Quijote* (como de otras tantas obras) han venido cambiando de tiempo en tiempo, de acuerdo con las pautas culturales de cada época. Desde Herder o Schultz a Ranson, Vossler, D. Alonso, Goldmann o Alarcos, se nos han venido dosificando muy variadas (incluso encontradas) técnicas de lectura. De lo genético a lo ontológico, de lo histórico y científico a lo impresivo, de lo psicológico a lo estructural, pasando por lo semiótico y lo social, para volver de nuevo a empezar: siempre se ha leído *El Quijote* y se sigue haciendo aunque sea desde esquinas y en escorzos diferentes.

En estas (tal vez no meditadas) técnicas de lectura (quizá sólo de selección lectora) los alumnos en los niveles de BUP siguen leyendo y de algún modo se siguen proyectando en lo que leen: esas esferas temáticas seleccionadas. También ellos leen de acuerdo con lo que viven en su entorno. Leen aquello que motiva y centra su atención. Se leen a sí mismos. Leen sin más.

Y en estos trabajos de nuestros alumnos lectores de *El Quijote* se ha podido comprobar cómo, por ejemplo, el argumento o incluso la trama del conjunto literario resultan aparentemente desplazados por este otro entramado que va surgiendo con la lectura motivada por aquel eje, esfera o perspectiva de cada lector. Y de este modo aparecen desdibujados planteamientos tradicionales de la obra como totalidad de relieves internos semejantes. Pues, para estos alumnos, tantas lecturas equivalen a tantos esquemas de relieves diferentes.

En consecuencia, el alumno más joven del bachillerato va más allá de *El Quijote* histórico o genético. Parece como si la obra de Cervantes se hubiera terminado de tejer con la lectura realizada en el certamen. Para esa lectura éste fue su Quijote. Por esto también, con el concurso literario se ha comprobado que *El Quijote* sigue vivo con la misma vitalidad de estos jóvenes que lo retuercen de nuevo en cada lectura y que lo seguirán haciendo por muchos certámenes que haya.

Julio Concepción Suárez



LA ENSEÑANZA DE LA CONSTITUCIÓN, TEMA DE LOS PREMIOS DEL V CONCURSO DE EXPERIENCIAS ESCOLARES

Los profesores José Adolfo García Roldán y José Nieto Vico, del colegio público «Carmen Pantián» de Priego de Córdoba, han obtenido el primer Premio del V Concurso Nacional de Experiencias Escolares, convocado por Editorial Santillana y dotado con doscientas mil pesetas. El trabajo presentado por los ganadores gira en torno al tema «La participación democrática del alumnado como estrategia didáctica en la educación de los valores de la Constitución».

El jurado calificador, constituido por personalidades del mundo de la educación, bajo la presidencia del catedrático de la Universidad de Madrid Eduardo García de Enterría y Martínez Carande, ha concedido tres primeros premios y cinco accesits, que fueron entregados en un acto celebrado en un hotel de Madrid.

El segundo premio correspondió al equipo «Acción Educativa», formado por ocho profesores de distintos institutos de bachillerato de Madrid, por su trabajo sobre «La Constitución en 3.º de BUP». María del Camino Prieto Gutiérrez, profesora del colegio público «Caja de Ahorros» de Puente Castro y Secundino Villoria Andreu, profesor de la Escuela Normal de León, obtuvieron el tercer premio por su trabajo «Iniciación a la enseñanza de la Constitución».

Los cinco premios restantes correspondieron a José Antonio Aznar Casanova por su trabajo «¿Cómo lograr arraigar hábitos democráticos en la personalidad del alumno de EGB?», a Efrén Fernández Lavandera por «El estudio de la Constitución de 1978», a Manuel Lorenzo Delgado por «¿La enseñanza de la Constitución en el ciclo inicial?», a Amador Sánchez Sánchez por «Constitución y fantasía» y a María de la Vega Antolín por «La Constitución española a través de la acción tutorial en la EGB».

Una vez que los ganadores recogieron sus premios, el profesor García de Enterría felicitó a todos los participantes y destacó la diversidad de experiencias y la riqueza de iniciativas didácticas aportadas; un hecho digno de subrayarse dado que la enseñanza de la Constitución es un contenido educativo de reciente incorporación al «currículum».

XXVII CONCURSO INTERNACIONAL DE FORMACIÓN PROFESIONAL

Este año ha sido Austria el anfitrión del XXVII Concurso Internacional de Formación Profesional. Estas «Olimpiadas del trabajo» —como las han llamado sus organizadores— han reunido en la ciudad de Linz, durante la segunda quincena del mes de agosto pasado, a 312 jóvenes especialistas en 32 distintos oficios y procedentes de Austria, Australia, Brasil, Suiza, Alemania, Irlanda, Francia, Liechtenstein, Gran Bretaña, Japón, Corea del Sur, Luxemburgo, Holanda, Portugal, Taiwan, EE. UU., Venezuela y España.

Austria, país de la música y del barroco arquitectónico, es también —y a lo mejor precisamente por eso— uno de los pioneros en prevención de desastres ecológicos susceptibles de ser producidos por la industria. Precisamente en la ciudad de Linz, a primeros de siglo, se construyó el mayor complejo siderúrgico y termoquímico de centroeuropa, y en él se consiguió que las previsiones técnicas aliadas a las condiciones climatológicas evitaran la contaminación del ambiente.

Junto a los participantes formaban un grupo de 150 expertos cuya misión era ofrecer propuestas de ejercicios de su especialidad, compulsarlas con las de otros países, realizar las definitivas, exponerlas, vigilarlas, juzgarlas y calificarlas.

España estuvo representada por un equipo compuesto por diez concursantes seleccionados entre unos trescientos, procedentes de 17 provincias y encuadrados en un certamen organizado por la «Asociación de amigos de los concursos de formación profesional» y celebrado en La Coruña en el mes de octubre del año pasado. Los participantes procedían de escuelas de formación profesional y de empresas.

Las jornadas fueron maratónicas, sobre todo para expertos y delegados técnicos. Los concursantes compitieron duramente. No le correspondió ningún trofeo al equipo español, cuyos resultados fueron más bien modestos. Por si a alguien le sirve de consuelo, digamos que se quedaron a nuestro mismo nivel Australia, Brasil, Irlanda, EE.UU., Venezuela y Luxemburgo. El ganador fue Corea del Sur, con 15 medallas de oro, seguido de lejos por Taiwan, con 6.

Luis Mir Sánchez

PRIMERA PARTICIPACIÓN ESPAÑOLA EN LA XXIV OLIMPIADA MATEMÁTICA INTERNACIONAL (PARÍS, 1-12 JULIO 1983)

Del 1 al 12 de julio de 1983 tuvo lugar en París la XXIV Olimpiada Matemática Internacional que se viene celebrando anualmente, cada año en un país diferente. Concurrían 186 estudiantes de enseñanza secundaria de 32 países. Cada país presentaba un equipo de 6 estudiantes. España participaba por primera vez con un equipo de 4 estudiantes seleccionados a través de la Olimpiada Matemática Nacional, celebrada en diciembre de 1982 (fase regional) y en enero de 1983 (fase global). Los estudiantes españoles fueron los siguientes, con sus centros de estudios respectivos: José Burillo Puig («Pons d'Icart», Tarragona), Fco. Javier Díez Vegas («López de Mendoza», Burgos), José Marañón Mora («Alonso Sánchez», Huelva), Roberto Selva Gomis («Jorge Juan», Alicante). La delegación española estaba dirigida por los profesores Ceferino Ruiz, de Madrid, y Jordi Dou, de Barcelona.

Los días 6 y 7 de julio se les propusieron 6 problemas que se reproducen más abajo. Lo más destacable de la XXIV Olimpiada ha sido sin duda la victoria poderosamente llamativa de la República Federal de Alemania. Tres de sus estudiantes han obtenido la máxima puntuación posible, $6 \times 7 = 42$ puntos, lo que indica que estos estudiantes han proporcionado una solución perfecta (7 puntos) a cada uno de los 6 problemas propuestos. Sumando los puntos de los componentes de cada equipo, las cinco primeras puntuaciones han sido:

República Federal de Alemania	212
Estados Unidos	171
Hungría	170
Unión Soviética	169
Rumanía	161

La puntuación media por alumno y problema fue de 2,6 sobre un máximo de 7 posible. La media correspondiente a los estudiantes españoles fue de 1,6. El resultado no ha sido muy satisfactorio, pero a la vista de los problemas propuestos y teniendo en cuenta los programas de nuestra enseñanza secundaria y la escasa preparación específica de nuestros estudiantes para tal competición, se hubiera podido esperar un resultado mucho más negativo.

PRIMER DÍA: MIÉRCOLES 6 DE JULIO

TIEMPO: 4 h. 30 m.

CADA EJERCICIO VALE 7 PUNTOS

- Hallar todas las funciones f , definidas en el conjunto de los números reales estrictamente positivos, que toman valores reales estrictamente positivos y que satisfacen las condiciones:
 - $f[x f(y)] = y f(x)$ para $x, y > 0$ y
 - $f(x) \rightarrow 0$ cuando $x \rightarrow +\infty$.
- En un plano hay dos circunferencias secantes C_1 y C_2 de radios distintos y centros O_1 y O_2 respectivamente. Sea A uno de los puntos comunes. Una de las tangentes comunes a las dos circunferencias toca a C_1 en P_1 y a C_2 en P_2 , mientras que la otra toca a C_1 en Q_1 y a C_2 en Q_2 . Sea M_1 el punto medio de P_1Q_1 y M_2 el punto medio de P_2Q_2 . Demuestre que los ángulos O_1AO_2 y M_1M_2 son iguales.
- Dados los enteros estrictamente positivos a , b y c que son primos entre sí, dos a dos; demostrar que $2abc - ab - bc - ca$ es el mayor número entero que no puede expresarse en la forma $xbc + yca + zab$ con x , y y z enteros positivos o nulos.

SEGUNDO DÍA: JUEVES 7 DE JULIO

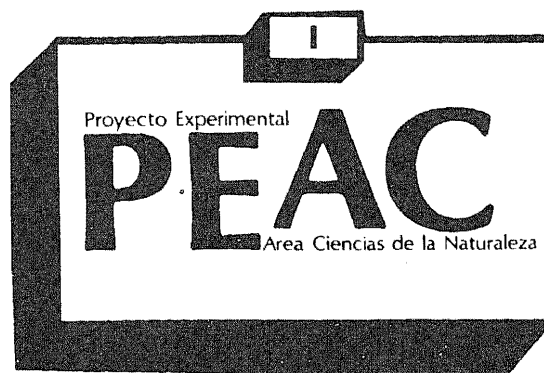
TIEMPO: 4 h. 30 m.

CADA EJERCICIO VALE 7 PUNTOS

- Sea ABC un triángulo equilátero y E el conjunto de los puntos de los segmentos AB , BC y CA (que incluyen a A , B y C). ¿Será cierto que en toda partición de E en dos subconjuntos disjuntos existe al menos un triángulo rectángulo cuyos tres vértices pertenecen al mismo subconjunto? Justifique su respuesta.
- ¿Podrán encontrarse 1983 números enteros estrictamente positivos y distintos, menores o iguales que 10^5 , tales que tres cualesquiera de ellos no sean términos consecutivos de una progresión aritmética? Justifique su respuesta.
- Sean a , b y c las longitudes de los lados de un triángulo. Probar que: $a^2b(a-b) + b^2c(b-c) + c^2a(c-a) \geq 0$, Determinar cuándo se cumple la igualdad.

Miguel de Guzmán

PARA EL PROFESOR DE CIENCIAS DE LA NATURALEZA



PROYECTO EXPERIMENTAL DEL ÁREA CIENCIAS DE LA NATURALEZA

El PEAC es un Proyecto dirigido al perfeccionamiento del profesorado del Área de Ciencias de la Naturaleza.

Consta de 7 publicaciones (NUCLEOS), cada uno de los cuales trata un tema específico del área Ciencias de la Naturaleza. Se complementa con MONOGRAFÍAS referidas a temas de actualidad en la enseñanza de las CIENCIAS.

Títulos publicados:

- «Proyecto PEAC», que sirve de introducción y presenta el plan general (200 ptas).
- UNIDAD 0. Técnicas de observación y medida (200 ptas).
- NÚCLEO 1. «Las fuerzas en la Naturaleza» (450 ptas.).
- MONOGRAFÍA. «La enseñanza por el entorno ambiental» (450 ptas.).
- NÚCLEO 2. «La materia» (1.000 ptas.).

Próxima aparición:

- NÚCLEO 3. «La energía y sus cambios».
- NÚCLEO 7. «El medio ambiente».

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.

XXXV REUNIÓN INTERNACIONAL DE LA CIEAEM (Commission Internationale pour l'Etude et l'Amélioration de l'Enseignement des Mathématiques)

Se ha celebrado en Lisboa (Portugal) entre los días 5 y 11 de agosto de 1983, la XXXV reunión de la CIEAEM, que este año ha tenido como tema central «Didáctica de la Matemática y Realidad Escolar y Social», dividido en tres subtemas:

1. ¿Cómo concebir y experimentar las situaciones de aprendizaje?
¿Cómo utilizar en clase algunos resultados de la investigación?
¿Cómo pueden utilizar los enseñantes, en la conducción de la clase, el análisis del comportamientos de sus propios alumnos?
2. ¿Cómo el medio cultural, económico y social del alumno puede facilitar o entorpecer la adquisición de las nociones fundamentales de matemáticas?
3. ¿Cómo podemos establecer lazos entre la enseñanza de las matemáticas y la enseñanza de otras ciencias?

A esta reunión han asistido 180 profesores de matemáticas entre los que podemos destacar a E. Castelnuovo, H. Freudenthal, C. Gaulin, G. Brousseau, G. Glaeser y F. Michel.

La sesión de apertura fue seguida de una conferencia de la profesora portuguesa en Ginebra Teresa Vergani, que hizo una introducción a la conciencia globalizante de la actividad matemática.

El resto de las actividades fueron:

a) presentación de comunicaciones, de las que hubo unas 40, más o menos relacionadas con el tema de la reunión.

b) «Foire aux Idées», donde se expusieron libremente materiales, libros, etc., y se intercambiaron opiniones entre los diversos participantes.

c) Sesiones de discusión de los tres subtemas principales y otras sesiones de discusión general de todo el tema.

El contenido de la conferencia y de las comunicaciones aparecerá en las actas de la Reunión, que

se pueden solicitar al Secretario de la CIEAEM, Guy Brousseau, Hamean Lafitte. 17, rue Frank. 33400 Talence, Francia.

Sirva como botón de muestra el siguiente resumen de las conclusiones provisionales:

Con relación al tercer subtema se señaló que en las programaciones oficiales de la mayoría de los países no hay integración de las matemáticas con otras ciencias, excepto en la escuela de 11 a 14 años de Italia y en algunos programas de la misma edad en escuelas inglesas.

A propósito del segundo subtema se subrayó la importancia del lenguaje para la adquisición de los conocimientos matemáticos, sobre todo en países donde la enseñanza se imparte en una lengua que no es la materna. Además se constató la falta de unidad del propio lenguaje matemático y su poca adecuación al empleado por el estudiante en su ambiente de cada día.

El primer subtema fue el más discutido. Quedó patente la distancia entre el enseñante y el investigador en didáctica que sólo pisa el aula aisladamente. Estas discusiones, lejos de suponer un obstáculo para el desarrollo de estos encuentros, muestran la vitalidad de las cuestiones tratadas y la conveniencia de seguir investigando y contrastando opiniones y experiencias.

Florencio Villarroya

II JORNADAS DE DIDÁCTICA DE LAS MATEMÁTICAS EN EL BACHILLERATO

En Salamanca y del 28 al 30 de septiembre se celebraron las segundas jornadas de didáctica de las matemáticas en el bachillerato, organizadas por el I.C.E. de la universidad de Salamanca, la sección de matemáticas y el seminario permanente de matemáticas del I.C.E. de la universidad.

A estas segundas jornadas, a diferencia de las primeras de carácter nacional, se les ha dado un carácter más local, restringiéndose a este distrito universitario. No obstante, fueron invitados diferentes grupos de otros distritos. Todos ellos comenzaron dando a conocer la historia y metodología del grupo, y expusieron posteriormente un tema monográfico.

El grupo Zero de Barcelona desarrolló el tema de la astronomía que este año han llevado a cabo con alumnos de 1º de BUP. La sociedad Thales de Sevilla presentó experiencias que llevan a cabo sobre informática y el grupo Azarquiel de Madrid desarrolló el tema: «Evaluación de un método activo para el aprendizaje inicial de la estadística en la enseñanza media». La primera jornada concluyó con un coloquio con los tres grupos participantes.

La segunda jornada se abrió con una mesa redonda en la que participaron: don José M. Fraile Sánchez (químico, catedrático de I.B.), don Eulogio Hernández Alonso (matemático, inspector de enseñanza media), doña Adelaida Martín Sánchez (filóloga, catedrática de I.B.), don Jesús Muñoz Díaz (matemático, catedrático de la universidad de Salamanca), don Miguel A. Quintanilla Fisac (filósofo, adjunto de la universidad de Salamanca), don José L. Rodríguez Diéguez (pedagogo, catedrático de la universidad de Salamanca). Versó sobre el sentido del bachillerato y el papel de las matemáticas en el mismo. Se reconoció la necesidad de conseguir una formación más completa de los alumnos y se discutió sobre el hecho de que la reforma prevista vaya dirigida a los alumnos de 14 a 16 años y no a los de 12.

En la cuarta sesión se presentaron cuatro comunicaciones. La primera de ellas, a cargo de J. M. Pacheco, se titulaba: «De ejemplos, contraejemplos y otras soledades». Francisco Ruiz López habló de «Matemáticas y naturaleza en la enseñanza» para subrayar la necesidad de conseguir un acercamiento entre las matemáticas y las ciencias naturales por medio de tres ejemplos: las sucesiones de Fibonacci, el número de oro y las espirales. De la interdisciplinariedad entre el dibujo y las matemáticas habló José del Río en su ponencia «Programación coordinada de geometría y dibujo», en la que presentó un detallado programa para relacionar el dibujo lineal y la geometría clásica, que propuso que se impartiera en 1º de BUP. Por último, Vicente Sierra expresó la conveniencia de no impartir la inducción completa en el BUP en «La inducción en el bachillerato».

En la última jornada don José Colera, coordinador de la experimentación de los nuevos programas de matemáticas en BUP, dio a conocer la reforma de las enseñanzas medias y de las matemáticas dentro de ellas. El debate que siguió versó, fundamentalmente, sobre la reforma en sí, debido a la poca información que se tenía sobre ella. José Colera aseguró que transmitiría al ministerio las quejas y sugerencias que se plantearon durante el diálogo. Se hizo especial hincapié sobre la poca información recibida acerca del proyecto de reforma.

En la última sesión se elaboraron las conclusiones de las II jornadas que se darían a conocer a la opinión pública y se discutió sobre la convenien-

cia o no de convocar las sucesivas jornadas cada dos años, alternando con las jornadas nacionales.

Luis F. Hernández Encinas

JORNADAS DE POLÍTICA EDUCATIVA

El Colegio de Doctores y Licenciados de Madrid organizó unas «Jornadas de política educativa» que versaron en esencia sobre la L.O.D.E., tema polémico donde los haya en este otoño del 83. Las sesiones se desarrollaron en el Instituto de Ingenieros Civiles los días 7 y 9 de octubre.

Entre el público asistente (no más de 70 personas en la sesión del día 7 por la mañana, unas 100 personas en las sesiones del sábado) predominaban los profesores de la enseñanza privada y aún más los de la privada confesional. Entre los ponentes se contaban representantes del gobierno, los sindicatos y asociaciones y la patronal. Hubo en algunas intervenciones ataques frontales contra la L.O.D.E. a la que los representantes de los empresarios calificaron de nefasta y anticonstitucional. La alternativa presentada incluye los puntos que ya son conocidos: cheque escolar, ideario, mayor libertad del titular para la contratación y despido del profesorado, etc.

Hubo algunos momentos de tensión, en especial cuando doña Carmen Fernández Segade de Alvear, presidenta de la Confederación Católica de Padres de Familia, habló del rodillo parlamentario, de la inutilidad de los debates y apuntó como posible arma contra la L.O.D.E. el negarse a pagar impuesto. El Director General de Enseñanzas Medias subrayó que era extremadamente grave este tipo de incitación a la desobediencia civil. Respecto a la L.O.D.E. apuntó que era una ley moderada. «Me gusta porque no me gusta» dijo en un momento de su intervención. «Esta ley es un compromiso, un acuerdo entre sectores muy heterogéneos. No está elaborada desde una perspectiva de partido, sino que responde con realismo a los intereses de la colectividad. Es una ley que no se impone a nadie, y concede un alto grado de protagonismo a los padres, profesores y, en general, a la sociedad. El gobierno y el grupo parlamentario socialista están abiertos a enmiendas que mejoren el texto».

Francisco Arance, Director General de Programación e Inversiones, afirmó que una vez aprobada la ley se aplicará con la mayor firmeza.

Los sindicatos hicieron especial hincapié en la necesidad de equiparar laboral y salarialmente a todos los docentes.

El Colegio de Doctores y Licenciados, por boca de su decano, José Luis Megro, expuso «la necesidad de un pacto escolar que deje la educación al margen de la confrontación política».

PRIMERAS JORNADAS DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA

Durante los días 6, 7 y 8 de octubre han tenido lugar en Madrid las Primeras Jornadas de Orientación Educativa que se celebran a nivel estatal. Era también la primera vez que se reunían diversos organismos públicos y privados para organizar un encuentro sobre estos temas. Tomaron parte la Asociación Española de Técnicos de Orientación Escolar y Vocacional (ATOEV), el Colegio Oficial de Psicólogos, la Dirección General de Educación Básica, el Instituto Nacional de Educación Especial, la sección de orientación de la Sociedad Española de Pedagogía, y la sección de orientación escolar y profesional de la Sociedad Española de Psicología.

Las jornadas comprendían, además de varias ponencias y conferencias, diez mesas redondas sobre temas de orientación escolar, profesional y familiar. En los debates aparecieron dos corrientes claramente definidas: la que considera la orientación escolar desde la óptica de la educación especial, y aboga por un tratamiento individual de casos concretos; y la que enfoca el problema desde la perspectiva de la dinámica interna y global de los centros. También hubo discrepancias sobre si los servicios de orientación deben organizarse en las comunidades autónomas o desde la administración central.

Como conclusiones, cabe destacar la necesidad de evaluar desde una edad temprana los procesos psicológicos y lingüísticos básicos para el rendimiento académico, la revisión de la formación inicial del profesorado y su formación permanente, y la urgencia de que la administración pública determine claramente su línea de actuación en materia orientativa y que dote a los centros de los recursos y del personal necesarios.

SIMPOSIUM SOBRE SICOPE- DAGOGÍA DE LA EXCEPCIONALIDAD

Un primer simposium sobre sicolopedagogía de la excepcionalidad, convocado bajo el lema «Presente, futuro y proyecto global comunitario», ha tenido lugar entre los días 27 de septiembre y 1 de octubre en Barcelona. Estaba organizado por la Obra Social de la Caja de Pensiones y la cátedra de psicología de la educación de la Universidad Autónoma de Barcelona.

El simposium contaba con un comité científico presidido por el doctor Cándido Genovar, de la

Universidad Autónoma de Barcelona, y estaba dirigido a educadores, psicólogos, especialistas y estudiosos interesados en el tema de la excepcionalidad entendida desde una perspectiva renovadora e integradora tanto en el aspecto educativo como en el social.

La excepcionalidad a que se refiere el tema del simposium puede reflejarse en la conducta social (y adquirir así caracteres conflictivos), en la conducta intelectual (deficientes o superdotados), en la conducta física, fisiológica y emocional, o en las aptitudes artísticas; puede ser abordada desde aspectos como la actividad tecnológica (utilización de la informática en la tarea educativa), la circunstancias ambientales (minorías raciales, sociales o lingüísticas) o la historia (la psicología desarrollada en situaciones críticas de colectivos o pueblos).

Estos temas exigen un trato global y comunitario porque los resultados de una aproximación correcta a la excepcionalidad nos benefician a todos. Su estudio y sus aplicaciones no deben contribuir a crear minorías marginadas o selectas en razón de su peculiaridad, sino a integrarlas en el contexto de una normalidad social y mentalmente sana.

Para obtener más información sobre este simposium, los interesados pueden dirigirse al Centro Cultural de la Caja de Pensiones, Paseo de San Juan, 108, Barcelona, Tfno. 2588907

IV JORNADAS PARA LA EDU- CACIÓN DEL DEFICIENTE SENSORIAL

La necesidad de un enfoque pluridisciplinario en la educación del niño sordo así como la detección y diagnósticos tempranos, han sido algunas de las principales conclusiones de las IV Jornadas para la educación del deficiente sensorial, que han tenido lugar esta semana en Barcelona organizadas por la Obra Social de la Caja de Pensiones.

El tema central de estas cuartas jornadas, que corren a cargo del Centro Psicopedagógico Sensorial de la Obra Social, ha sido este año la educación temprana del niño sordo. El replanteamiento actual del problema de la educación de los niños sordos apunta, según conclusiones de estas jornadas, a capitalizar las aportaciones de la psicolingüística, la lingüística aplicada al lenguaje de los signos, la psicología evolutiva y las experiencias de educación bimodal, entre otras.

El enfoque pluridisciplinario debe permitir la detección temprana de la deficiencia sensorial, el diagnóstico y educación temprana, la aplicación de prótesis lo más inmediatamente posible al momento del diagnóstico y la integración del niño sordo en el mundo de los oyentes al mismo tiempo

que la potenciación de las relaciones entre oyentes y sordos (en la familia, escuela, ámbito social, etc.).

El encuentro de distintas tendencias en estas Jornadas que se acaban de concluir ha enriquecido el campo de la educación del deficiente sensorial con aportación de críticas y propuestas de modificaciones de los métodos educativos.

ACTIVIDADES DEL I.C.E. DE SANTANDER

Jornadas sobre informática y enseñanza

El I.C.E. de la Universidad de Santander ha organizado unas jornadas de estudio sobre el tema «Informática y enseñanza». Los días 10, 11 y 12 de noviembre, en la Facultad de Medicina de aquella Universidad, se reunieron especialistas en las relaciones entre las dos materias. El día 10 se abordó el tema «Actividades informáticas relacionadas con la enseñanza en algunas regiones españolas», con la participación de representantes de Aragón, Cantabria, Cataluña, Galicia, Murcia y País Vasco. El día 11 las discusiones versaron sobre «La enseñanza de la informática en las enseñanzas no universitarias», y el 12, sobre «La enseñanza por ordenador».

El día 12, antes de la clausura y de las propuestas relativas a la práctica de la materia estudiada, se habló del papel reservado a la informática en la reforma de las enseñanzas medias.

Convocatoria de seminarios permanentes

El mismo I.C.E., en colaboración con la Dirección Provincial de Educación y Consejería de Cultura, han publicado la convocatoria de diversos seminarios permanentes, como parte integrante del plan de coordinación didáctica y renovación pedagógica que dichas instituciones propugnan en Cantabria.

Los seminarios serán de tres tipos: comarcales, regionales y de libre estructuración. Todos ellos consistirán en grupos de profesores —pertenecientes a cualquier nivel del sistema educativo, de EGB a Universidad— que se comprometan públicamente a realizar en equipo trabajos de investigación educativa al menos durante el curso 1983-84.

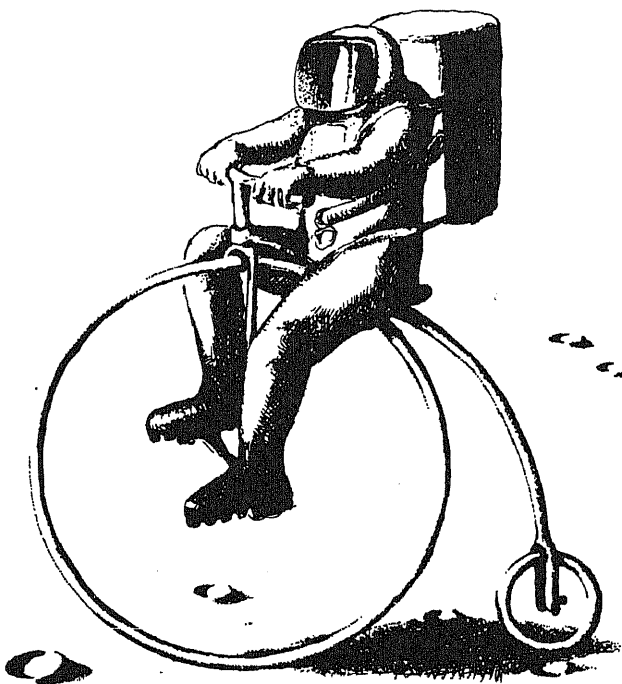
El I.C.E. llevará la coordinación y la secretaría permanente de los seminarios. Los interesados pueden dirigirse a sus oficinas, Avda. de los Castros, s/n, Santander.

NUEVA ASOCIACIÓN DE PROFESORES DE GALICIA

Se ha constituido en Santiago de Compostela la Asociación de profesores de enseñanzas medias de Galicia, que reúne a un amplio colectivo de profesionales que ejercen en BUP y FP.

Según la comisión gestora, los fines de esta asociación son «prestigiar el cuerpo de profesores, y para ello, recabar una mejor dotación de medios, intercambiar experiencias, programar cursillos, fomentar la investigación y las publicaciones educativas».

Nada más formarse, la Asociación ha hecho acto de presencia pública con una declaración en la que critica «la actuación de la Consellería en la resolución del último concurso de traslados por la no publicación previa de las vacantes, ni, posteriormente, la lista provisional de las adjudicaciones». Asimismo pone de manifiesto que se han detectado irregularidades en la resolución del concurso: comisiones de servicios sin base legal, asignaciones de plazas de centros municipales homologados que no habían salido a concurso, etc.



Salte's

HOMENAJE A LOS PROFESORES JUBILADOS

Palabras de don Fernando Jiménez de Gregorio.

Cada año las asociaciones de catedráticos y agregados rinden en el I.B. «Beatriz Galindo» un homenaje a los compañeros jubilados. Es una ocasión para recordar viejos tiempos y para darse ánimos en la nueva vida, no exenta de dificultades pero llena también de alicientes.

El acto tiene en cada ocasión el tono entrañable y cariñoso del reencuentro con los compañeros que dejaron las aulas tras una vida dedicada a la docencia.

Este año, el homenaje se celebró el 14 de mayo. A él asistieron el Director Provincial de Educación, el Inspector Jefe del Distrito, representantes de las entidades organizadoras y, naturalmente, numerosos profesores jubilados.

Las actividades se inician a las 11 de la mañana con una misa. En los locales del «Beatriz Galindo» se presenta una exposición de pinturas. Antes de la comida tiene lugar un acto solemne en el que se escuchan las palabras de aliento y homenaje de los representantes de las asociaciones y el discurso de un jubilado.

Este año le ha tocado el turno a don Fernando Jiménez de Gregorio, catedrático que fue del I.B. «Isabel la Católica», ilustre historiador, autor de una espléndida historia de los pueblos de Toledo.

En su discurso, tras la salutación y después de pasar revista a las vicisitudes históricas de los sufridos institutos y de los en otro tiempo estudiantes, después profesores y hoy jubilados, dijo:

«Pero, volvamos a la jubilación. Creo que es una etapa de la vida que al profesorado, por suerte o por desgracia, nos llega tarde, sin apenas tiempo para descansar y meditar sobre el pasado. Etapa que se da cuando ya estamos bajando la penosa cuesta de la vida. Una jubilación a los sesenta años, para poder terminar la obra científica que cada profesor lleva consigo, sería la más conveniente y eficaz...

Estoy de acuerdo, en efecto, en que es una edad en la que si se quiere se puede descansar, pero este descanso debe ser relativo. Sabemos que el descanso es un bien necesario, pero una vez logrado, hay que reanudar el trabajo. En este tiempo culminar de la vida, el trabajo es el gran bien del ser humano. Nada distrae tanto, ilusiona, fortalece el ánimo como el trabajo. Ya sé que no es fácil continuar dando clases, que éstas, deben quedar y de hecho quedan, para los más jóvenes, que los viejos debemos dejarles nuestro espacio profesional, para que así se vaya realizando el ciclo vital. Pero hay muchas formas de proseguir el magisterio, a través de las conferencias, asistencia a congresos, simposium, aportando comunicaciones, ponencias, escribiendo libros, colaborando en las revistas cien-

tíficas y profesionales, mandando artículos a los diarios. Todo menos quedarse inactivos, esto es lo peor y lo que no aconsejo a nadie.

Me parece oportuno decir que ahora, en la jubilación, cuando quedamos aparcados, es cuando más sabemos, cuando tenemos la valiosa experiencia. Lo digo sin ninguna vanidad, hoy sé muchísimo más que cuando salí de las aulas universitarias con mi flamante título o cuando obtuve la cátedra. Entonces me creía un sabio o poco menos. Cuando puse un telegrama a mis padres, a los que ahora invoco y recuerdo, me sentía el hombre más feliz de la tierra, el más satisfecho por lo conseguido. ¡Qué lástima me da ahora el recuerdo de aquel muchacho, ilusionado pero lleno de lagunas en su formación científica!...

Con el tiempo he ido entrando en la realidad, he estudiado más y más, he aprendido muchas cosas y ahora a mis setenta y dos años, puedo decir que sé un poquito más de Geografía e Historia, pero que necesito continuar estudiando, aprendiendo, para llegar a tener conocimientos claros y precisos en mi parcela. Una de las ventajas de la vejez estudiantil es tener ideas claras.

Y digo *vejez*, porque a mí nada me importa, ni preocupa, que me llamen —o pensar que soy— viejo, siempre en el sentido de algo que tiene muchos años, que es útil y sabio, como decían los griegos a los moderados y prudentes...

En las palabras que pronuncié con motivo de mi jubilación, les dije que tenía muchos proyectos para el futuro, que a muchos trabajos comenzados les daría ahora condigno término, que muchísimos ideados serían llevados a la realidad, que tenía la certeza, con la ayuda de Dios, de no aburrirme.

He cumplido en estos dos años de jubilado mis propósitos y ahora puedo decirles a mis queridos compañeros de claustro y a todos vosotros, que tengo tanto que hacer que apenas saco tiempo para descansar y esto, queridos compañeros y amigos, no es una frase o una postura más o menos original, es una estúpida realidad...

También conozco a compañeros que llevan con pesadumbre la jubilación, unos por dificultades económicas, otros por falta de ánimo, al no encontrar acomodo en su nueva situación. Cosa, por otra parte, que no me extraña, porque el Estado entrega al jubilado la exigua pensión y no se acuerda ni se preocupa más de él. Pienso que nuestras autoridades superiores debían primar el trabajo que se realiza y comenzar a cumplir esa tan cacareada ayuda a la investigación.

Al entrar en la jubilación se siente uno liberado de muchas y, a veces, graves preocupaciones; se libera uno de la tiranía del reloj, de la idea de que te esperan los escolares dando gritos a la puerta de tu aula, de la exigencia de la malhadada evaluación continuada, de los interminables claustros. Nada de ello te inquieta, ¡eres un hombre libre! Por su-

puesto que no todo es felicidad; hay un punto negro en esto de la jubilación que voy a destacar y rogar la atención de las autoridades competentes: es la baja pensión que nos queda, aproximadamente la mitad de lo que se recibe en la situación de activo. Esto es amargo, el pensar que después de toda una vida dedicado al estudio y al servicio de la enseñanza, tengas que vivir sujeto a una exigua pensión, cuando la mayor parte de ella la has adelantado a través de los pingües descuentos que te hace el Estado...

Pero las ventajas de la libertad son tales que el estudioso pronto se olvida de aquellas dificultades y lanza su mente ilusionada a nuevas tareas.

Si alguno se acerca a mí para preguntarme cuál es el secreto de esta ilusión, yo le diría que la alegría interior de haber cumplido con el deber y el fortísimo aliciente de hacer, de escribir, de proyectar, de ahondar en el conocimiento de las cosas, de la parcela propia, de ir consiguiendo, poco a poco, la sabiduría de la que os hablé, meta siempre lejana pero que está ahí, esperándonos».

El acto se cerró con una comida, a la que asistieron cerca de 100 personas, y un obsequio que las asociaciones convocantes entregaron a los profesores jubilados.

PRIMERAS JORNADAS SOBRE EDUCACIÓN AMBIENTAL

Organización: Diputació de Barcelona y Dirección General del Medio Ambiente (MOPU).

Lugar: Palau Maricel de Sitges (Barcelona).

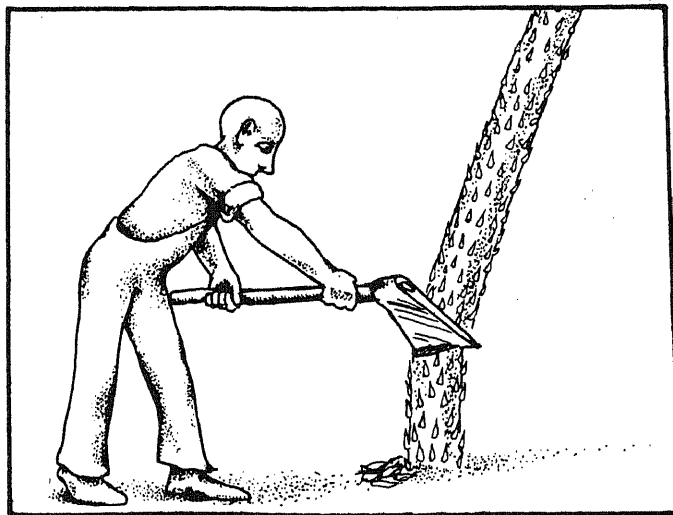
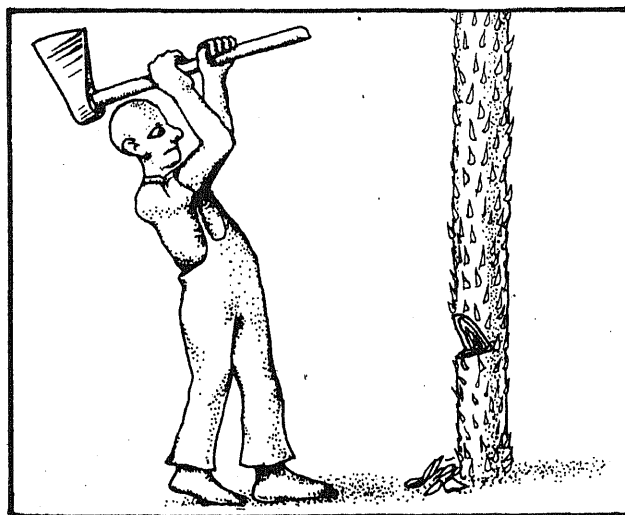
Fechas: 13 a 16 de octubre de 1983.

El objetivo fundamental que se persiguió era saber quiénes están en el complejo mundo de la E.A.

y qué es lo que hacen. Para poder diseñar una política de sensibilización adecuada era necesario que los profesionales interesados en el tema se reunieran a intercambiar opiniones y a comunicarse sus experiencias. Habrá quien diga que «no están todos los que son», pero una buena parte se dieron cita en un lugar (Sitges) que influyó mucho en el ambiente relajado del que se disfrutó en todo momento. Así pues, la agresividad estuvo prácticamente ausente en esta reunión, a diferencia de las de características similares tan llenas de protestas, peticiones de dimisión, etc.

Entre las paredes de un edificio agradable y decadente, los «ecólogos», «ecologistas», «profes» y gentes de diversa condición, procuraron aportar y proponer más que contestar e impedir. Incluso un esperantista-calé que quiso montar su «numerito», se vio solo y abandonado de la «cla» que él esperaba.

El día 13, tras la inauguración oficial, se desarrolla una de las ponencias que más se citaron posteriormente, lo que demuestra su gran aportación. Era de esperar que Jaume Terradas (catedrático de Ecología. Universidad Autónoma de Barcelona) fijara ideas importantes. Mostró dos concepciones distintas de lo que se entiende por educación ambiental: por un lado la línea «pedagoga» (educación «mediante» el estudio del entorno) marca el énfasis en la educación, que aprovecha el medio para ocuparse del desarrollo integral de la personalidad del individuo, olvidando la problemática ambiental. Por otra parte, la postura «ambientalista» (educación «sobre» y «en favor» del medio) destaca la importancia del mensaje (propaganda-contenido) y de la sensibilización. Terradas pretende la síntesis entre ambas líneas, evitando discusiones bizantinas que desvíen esfuerzos en la consecución de una E.A. a la vez «mediante» (por), «sobre» y «en favor» (para) del entorno.



Destaca el papel importante de los equipamientos y espera que la E.A. no se quede en «moda» y eche raíces en la reflexión y en la dotación de recursos.

Por las tardes se desarrollaron las tareas de los Grupos de Trabajo. Alguno de ellos con excesivo número de participantes. Un total de 6 grupos (3 por día) trataron temas tales como: E.A. y medio natural, medio urbano, gestión, sensibilización del gran público, medios audiovisuales y bases científicas y planteamientos metodológicos. Recogieron un total de 86 comunicaciones que sirvieron de base a las conclusiones que se citan después.

El día 14, previa a una exposición de carteles y trabajos Harry Wals, el «experto» extranjero que siempre ha de venir en estos casos, nos mostró las realizaciones que se han llevado a cabo en Europa.

El día 15 dos ponencias cubren la mañana. José Ramón Sánchez-Moro (Programa de Educación Ambiental. Subdirección General de Perfeccionamiento del Profesorado MEC) realizó un análisis de la situación del sistema educativo respecto a E.A. Destacó los aspectos positivos y negativos y propuso sugerencias alternativas enmarcadas en un Plan General de E.A.

Fernando González Bernáldez (subdirector de Formación de la Dirección General de Medio Ambiente MOPU, catedrático de Ecología de la Universidad Autónoma de Madrid) hizo una revisión crítica de diversos planteamientos de la E.A. Propuso recuperar la tradición de la Institución Libre de Enseñanza, grupos excursionistas, etc., más que incorporar clichés importados; favorecer la actividad de ciudadanos y educadores; realizar un seguimiento y evaluación destacando los aspectos afectivos y de acción.

Por la tarde se presentaron las conclusiones que habían elaborado los grupos de trabajo. De entre ellas destacamos:

- Pedir un cambio de actitud en la Administración para que las propuestas de E.A. sean debidamente atendidas.

- Que la Administración actúe de forma coordinada entre sus diferentes organismos que se ocupan de los temas en relación con el Medio Ambiente y que dote de recursos, equipamientos, etc.

- Creación de un consejo de E.A. como unidad de gestión que dé coherencia a las actuaciones políticas.

- Creación de Fondos documentales y centros de recursos descentralizados, y equipos de asesoramiento técnico.

- Creación de infraestructura destinada al gran público e información ciudadana.

- El sistema democrático debe asegurar la participación del ciudadano en el conocimiento y planificación del medio urbano.

- Instar al MEC a cooperar en el logro de los objetivos de las jornadas.

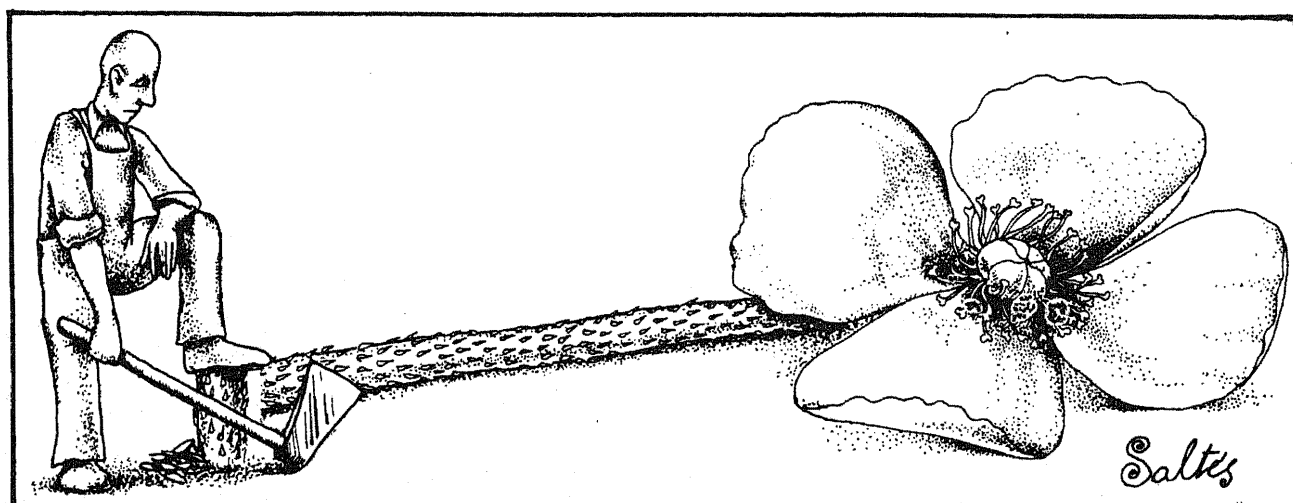
- Destacar el papel fundamental de la formación del profesorado en E.A.

- Utilización de las instituciones docentes como focos de sensibilización en la comunidad social.

- El aprendizaje ha de ser interdisciplinar, globalizado y provocar la sensibilización (conciencia) que implique un cambio de comportamiento social.

El M.O.P.U. publicará una relación completa de las conclusiones.

Clausuró el President de la Diputació y la Directora General del Medio Ambiente, Concepción Sáenz. Con una excursión al parque natural de Sant Llorenç del Munt, terminaron unos días que han dejado un buen sabor de boca a los asistentes. El principal objetivo de las jornadas era la toma de contacto. Por primera vez era posible realizarlo y el resultado ha sido, pensamos, positivo. Estuvie-



ron a punto de desbordarse las previsiones de organización ya que acudieron unas 300 personas que, estamos seguros, aportaron lo mejor de sí mismas y de sus realizaciones. Esperemos las «segundas» jornadas que consideramos necesarias.

II JORNADAS DE SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN. PODER Y PARTICIPACIÓN EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL

Del 29 de setiembre al 2 de octubre, en el edificio del CSIC se han desarrollado las II jornadas de sociología de la educación. El tema era interesante en extremo. Veinticuatro comunicaciones y seis mesas redondas lo abordaron desde diversos ángulos: «Competencias administrativas sobre las escolaridades españolas», «Igualdad social y educación», «Sistema educativo y sistema productivo», «La reforma universitaria», «Renovación, reproducción y conflicto en la enseñanza» y «Educación pública y privada».

La importancia de los temas tratados concentró a especialistas de los distintos aspectos que abarca la educación. Según Alberto Moncada, secretario de organización, «las jornadas han servido para el intercambio de puntos de vista entre sociólogos, pedagogos, maestros, políticos y asociaciones corporativas».

La participación de todos los sectores en el proceso educativo fue un tema tratado por activa y por pasiva en las jornadas. Es a un tiempo una premisa aceptada por todos y una necesidad que cada vez se siente con mayor urgencia.

La relación entre empresa y escuela fue también centro de atención. Su actualidad es aún mayor en estos tiempos en que se está poniendo en marcha la reforma de las enseñanzas medias. Como en otros foros, se apuntó la amenaza de que en un futuro próximo la población activa se escinda en dos sectores: uno de superespecialistas y otro, simple mano de obra que no requiere cualificación alguna. Esta posición contrasta con la que mantiene que en el futuro será necesaria una formación polivalente, capaz de ajustarse a los cambios que la técnica introducirá.

El problema del empleo y de los desajustes entre expectativas laborales y preparación académica fue también ampliamente tratado en el curso de los debates. La falta de orientación de los alumnos, la inexistencia de cauces de colaboración entre las empresas y el ministerio, la frustración que genera en el estudiante ver cómo sus compañeros que han acabado los estudios no encuentran dónde aplicar sus conocimientos..., son problemas que se han abordado en comunicaciones y mesas redondas; pero la solución trasciende, por supuesto,

las posibilidades y competencias de este tipo de encuentros.

La Asociación Castellana de Sociología prepara la edición de las actas de estas jornadas. Los interesados en recibir más información pueden dirigirse a su domicilio: C/ Duque de Medinaceli, 4 (Madrid-14).

Próximos números de las PNREM

En preparación: *Trabajos de campo*

En el 2.º trimestre del presente curso aparecerá el número dedicado a trabajos de campo. El plazo de entrega finaliza el próximo 15 de diciembre. Un equipo de asesores estudia los artículos de nuestro archivo y los que van llegando a nuestra redacción para seleccionar aquellas aportaciones que tengan mayor interés para nuestros lectores.

Convocatoria para el n.º 5: *Actividades artísticas y culturales*

Durante el 3.º trimestre del presente curso las PNREM dedicará uno de sus números a las actividades artísticas y culturales. Es ocioso subrayar el relieve y la importancia que este aspecto tiene en la formación intelectual y humana del alumno.

El volumen tendrá, como todos los de la colección, 208 páginas, límite que en ningún caso podemos rebasar. Un equipo de asesores seleccionará aquellos artículos que expongan las experiencias más originales y susceptibles de ser reproducidas en otros centros.

La extensión máxima de los trabajos será de 12 folios. Pueden ir acompañados de ilustraciones. El plazo de entrega finaliza el 15 de febrero de 1984.

Convocatorias

«ALFONSO X EL SABIO: VIDA, OBRA, ÉPOCA»

Con este título, el Instituto de Historia «Jerónimo Zurita» del CSIC organiza un congreso itinerante que se desarrollará entre los días 29 de marzo y 5 de abril de 1984. Se trata de conmemorar el séptimo centenario de la muerte del monarca, acaecida el 5 de abril de 1284.

Con los organizadores colaboran actualmente la Real Academia Española, la Real Academia de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales, el Instituto de Estudios Manchegos de Ciudad Real, la Academia «Alfonso el Sabio» de Murcia, las Universidades de Madrid (Complutense), de Murcia y Sevilla y el Colegio Universitario de Toledo. Se espera que se unan a esta empresa cultural otras entidades y centros españoles.

El congreso se desarrollará en las ciudades directamente ligadas al rey Sabio: Toledo, Ciudad Real, Murcia y Sevilla. La apertura del mismo y su primera sesión de trabajo tendrán lugar en Madrid.

Entre otros temas, que se especificarán más detalladamente en la segunda circular, el Congreso se ocupará de los siguientes:

1. Perfil humano de Alfonso X el Sabio.
2. La cultura alfonsí: historiografía, derecho, ciencia, literatura, artes plásticas y música.
3. Política interior del rey Sabio.
4. Las relaciones castellanas con los otros reinos peninsulares (Corona de Aragón, Navarra y Portugal).
5. Europa y el Islam durante el reinado del rey Sabio.

El carácter itinerante del encuentro lo hacen especialmente atractivo e interesante. He aquí el programa:

- Día 29 de marzo, jueves. Madrid.
- 12 h. Apertura del Congreso.
- 17 h. Sesiones de trabajo simultáneas.
- Día 30 de marzo, viernes. Toledo.
- 9 h. Salida hacia Toledo.
- 11 h. Sesiones de trabajo simultáneas.

- 18 h. Salida hacia Ciudad Real.
- Día 31 de marzo, sábado. Ciudad Real.
- 10 h. Sesiones de trabajo simultáneas.
- 16 h. Visita al Archivo Nacional de la Marina, en El Viso del Marqués.
- Día 1 de abril, domingo. Ciudad Real-Murcia.
- 10 h. Salida hacia Murcia.
- 18 h. Visita a la ciudad.
- Día 2 de abril, lunes. Murcia.
- 10 h. Sesiones de trabajo simultáneas.
- 17 h. Sesiones de trabajo simultáneas.
- Día 3 de abril, martes. Murcia-Granada-Sevilla.
- 9 h. Salida hacia Granada.
- 14 h. Comida.
- 16,30 h. Sesión de trabajo.
- 18,30 h. Salida hacia Sevilla.
- Día 4 de abril, miércoles. Sevilla-Puerto de Santa María.
- 10 h. Sesiones de trabajo simultáneas.
- 13 h. Salida hacia El Puerto de Santa María.
- 16,30 h. Sesión de trabajo y regreso a Sevilla.
- 20 h. Clausura del Congreso.
- 21 h. Cena.
- Día 5 de abril, jueves.
- 9 h. Salida para Córdoba.
- 11 h. Llegada a la ciudad y visita a sus principales monumentos.
- 14 h. Comida en Córdoba.
- 16 h. Salida hacia Madrid.
- Para cualquier información complementaria, los interesados deben dirigirse al Instituto «Jerónimo Zurita» del CSIC: C/Duque de Medinaceli, 4. (Madrid-14).

CONGRESO SOBRE JUGLARESCA Y CONCURSO DE JUGLARÍA

Durante la primera semana de julio de 1984 (2 al 8 de julio) El Patronato «Arcipreste de Hita» celebrará en Madrid, Pastrana e Hita (Guadalajara) el *I congreso internacional sobre juglaresca y I concurso mundial de juglaría*.

La intención fundamental de este congreso es establecer nuestro actual pensamiento sobre el largo proceso que llevó a los juglares medievales a la creación de un mundo literario tan auténticamente popular y universal que bien puede considerarse una fuente de las culturas occidentales.

Naturalmente, el principal centro de atención será la juglaresca hispánica, pero carecería de sentido aislar dentro de la unidad internacional que constituye la Edad Media europea a uno de sus miembros. Para el juglar no existen fronteras, ni a la hora de su estudio puede olvidarse el mundo clásico y oriental.

La convocatoria de este congreso sobre «La juglaresca» va dirigida, en última instancia, a cuantos se interesan por el juglar y su creación tanto dentro como fuera del mundo hispánico.

El temario, intencionadamente general, es el siguiente:

- I. Los orígenes. Teorías sobre la creación y la transmisión juglaresca antes de los primeros textos romances.
- II. El juglar. Características y variantes. Su evolución.
- III. Los textos juglarescos medievales en las lenguas romances. Juglaresca gallego-portuguesa y provenzal. Juglaresca árabe y judía y su relación con el mundo románico. Influencia y relación de la juglaresca germánica, anglosajona y eslava con la románica.
- IV. La juglaresca en el siglo XV. Cancioneros y romanceros.
- V. La juglaresca desde el siglo XVI al XIX. Su introducción en los distintos géneros literarios.
- VI. La juglaresca en el siglo XX.
- VII. Manifestaciones juglarescas en la música, el arte y el folclore.
- VIII. Bibliografía.

Coincidiendo y complementando el congreso sobre juglaresca, se convoca un concurso mundial de juglaría, dirigido a todos los intérpretes, tanto de música, poesía, danza, teatro como de otro tipo de representaciones que mantienen en la actualidad el espíritu y la tradición juglaresca.

Este concurso tendrá su fase final en Madrid, coincidiendo con el congreso. Su clausura será en Hita con ocasión del XX Festival Medieval.

Para inscribirse y recibir información complementaria los interesados pueden dirigirse a la secretaría del congreso:

I CONGRESO INTERNACIONAL SOBRE LA JUGLARESCA

Duque de Medinaceli, 4
(a la atención de M. Criado de Val).
Madrid-14 (España)
Teléfono: 429 20 17 (ext. 118).

MANUALES DE PROCEDIMIENTO



De gran interés para Directores, Secretarios, Jefes de Estudios y personal no docente de Institutos de Bachillerato.

n.º 1. LA GESTIÓN DE LAS TASAS EDUCATIVAS

La multiplicidad de disposiciones sobre tasas, así como sus dificultades de aplicación en una amplia gama de centros docentes dispersos por toda la geografía nacional, tratados exhaustivamente y pensando en todos aquellos que gestionan tasas en el Ministerio de Educación y Ciencia.

(Autor: Santiago Rius Civera. 146 págs. 300 ptas.)

n.º 2. LA ADMINISTRACIÓN DE LOS INSTITUTOS DE BACHILLERATO

Una recopilación total de los problemas que se plantean en la Administración de Institutos de Bachillerato. (Varios autores. 266 págs. 600 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.

Encuesta entre el profesorado

Actitudes ante la innovación educativa y satisfacción profesional.

En nuestro número anterior dimos la noticia de que la Inspección estaba elaborando los resultados de una encuesta sobre actitudes del profesorado ante la innovación educativa y sobre satisfacción profesional. Tal como prometimos, damos a continuación un extracto del documento final que, en forma de monografía, será publicado en la colección «Documentos de trabajo de la Inspección de Bachillerato».

Introducción

A iniciativa propia, favorablemente respaldada por la Dirección General de Enseñanzas Medias, la Inspección de Bachillerato ha llevado a cabo la aplicación de dos encuestas a profesores de institutos y de centros homologados.

La encuesta de «actitudes hacia la renovación» consta de 48 ítems, y la codificación es de 1 a 5. Los aspectos que se han considerado en ella son los siguientes: actualización y perfeccionamiento del profesorado, actitud y selección de alumnos, innovación metodológica, trabajo en equipo, participación, relación con el entorno, relación con la Administración, sistemas de evaluación, infraestructura del centro, plan de estudios y programas. No se pretendía con la encuesta obtener todos los datos posibles sobre estos aspectos ni sustituir con ella futuras consultas al profesorado. El propósito ha sido continuar en la línea de consulta que la Inspección viene realizando y detectar la actitud del profesorado (el acuerdo o desacuerdo) hacia las innovaciones en algunas facetas del trabajo docente.

La segunda encuesta, sobre «insatisfacción profesional», consta de 38 ítems, repartidos en 5 subescalas, y la codificación es de 1 a 10. Las cinco subescalas abarcan los aspectos: académico, profesional, administrativo, económico, social-relacional y político ético.

Ambas encuestas, después de pasar por tres criterios de validación, se han aplicado a 840 profesores procedentes de toda España (excepto Galicia, el País Vasco y Cataluña).

Aplicación de las encuestas

Han aplicado las encuestas Inspectores de Bachillerato, cada uno dentro de su distrito de destino. Se tuvo con todos ellos una reunión previa en la que se dieron normas comunes para la aplicación a fin de evitar lo más posible los sesgos que pueden introducir las diferentes presentaciones de las encuestas a los profesores. La sesión de aplicación de la encuesta, que debería ser única en cada provincia, iba seguida de otra sesión de coloquio donde los profesores podían opinar sobre todos los aspectos de la encuesta e introducir los matices que consideraran oportunos.

Resultados de las encuestas

Primera aproximación a los resultados de la encuesta de satisfacción profesional.

En general, los profesores de Bachillerato sienten insatisfacción acerca de los aspectos tratados en el cuestionario. En una escala de 0 a 100 (0 muy satisfecho, 100 muy insatisfecho) la media de los encuestados se encuentra en el percentil 57, con una dispersión que va desde 12 a 90. (Es decir, el profesor más satisfecho se mantiene en esta escala en el percentil 12 y el más insatisfecho en el 90.)

En porcentajes, la mayoría de los profesores (56,1 por ciento) está en el intervalo 50-80. Las contestaciones se adaptan a la distribución normal, ligeramente asimétrica hacia la derecha (ver gráfico 1).

Para la interpretación de los datos, hemos agrupado las 10 categorías en tres:

Satisfecho agrupa las categorías 1, 2, 3, 4.
Indiferente agrupa las categorías 5, 6.
Insatisfecho agrupa las categorías 7, 8, 9, 10.

Hemos comprobado que esta agrupación, entre las posibles, era la que más se adaptaba a la distribución de las contestaciones.

Los ítems en que se manifiesta mayor insatisfacción son los que corresponden al aspecto económico y administrativo. Sorprende que con éstos correlaciona fuertemente (y tiene así mismo un alto porcentaje) un ítem del apartado académico: «el excesivo número de alumnos aula».

Los aspectos económicos producen insatisfacción pero, según parece deducirse de la encuesta y de los comentarios de los profesores, es la sensación de «agravio comparativo» lo que genera en parte esta insatisfacción. Respecto a la Administración, crea gran insatisfacción la sensación de que no se les consulta en las reformas y en las decisiones que afectan a su trabajo, de desconexión y aislamiento con respecto al Ministerio.

Les producen insatisfacción también, en un alto porcentaje, todos los temas relacionados con la promoción y la carrera docente, y con la falta de estímulos profesionales y de incentivos económicos.

Se opina también que la carrera docente está cerrada, que faltan estímulos, y algunos llegan a afirmar que «da igual ser bueno o mal profesor», y que esto «origina la desesperanza y la apatía».

Se han recogido opiniones como éstas: «la insatisfacción profesional se resolvería con la fórmula: control + incentivos», «se debe reflejar el descontento por su discriminación con el resto de la sociedad, tanto a nivel remunerativo como ético», «hay que considerar que hay buenos profesionales y no se debe generalizar el comportamiento de unos pocos».

Los ítems que producen menos insatisfacción se refieren a los aspectos social-relacional o ético-político (aunque hay uno de ellos que pertenece al ámbito académico, está relacionado con el trabajo en equipo, y, por tanto, también con el aspecto social-relacional).

Es curioso que sobre los aspectos de los cuales se encuentran más satisfechos sólo esporádicamente hagan comentarios. Resulta también sorprendente, y lo planteamos como una constatación sin hacer ningún juicio de valor, que los pro-

fesores (que en otra parte de esta encuesta han comentado la necesidad del trabajo de seminario, pero su bajo rendimiento en la realidad) no se encuentren insatisfechos ni manifiesten preocupación por una de las tareas básicas que deben realizarse en el seno del seminario: las programaciones. ¿No les preocupa este hecho? ¿No se hacen en el seminario dichas programaciones? ¿Las consideran siempre buenas? ¿Las ignoran?...

Es interesante destacar, asimismo, que junto a la repetida y justificada petición de puesta al día y perfeccionamiento en temas educativos y pedagógicos que aparece insistentemente y que viene siendo una constante en reuniones, informes, conclusiones de seminarios, etc., del profesorado, no acusen preocupación por su formación científica y por su perfeccionamiento y puesta al día en este campo. ¿Consideran que en lo científico no hay que renovarse? ¿Lo ven sólo como necesidad a más largo plazo y les preocupa de forma más perentoria lo didáctico y metodológico? ¿Consideran suficiente, para este nivel de enseñanza, lo aprendido en la Universidad?...

Primera aproximación a los resultados de la encuesta de Innovación Educativa

En general, los profesores tienen una actitud positiva hacia la renovación pedagógica respecto a los aspectos considerados en este cuestionario. Esta actitud positiva queda matizada por los comentarios recogidos. Los profesores, aún admitiendo su adhesión a la innovación y su repercusión en una mayor satisfacción profesional, consideran que en realidad no existe renovación pedagógica. Achacan esta carencia, a la falta de medios, a la ausencia de información en el profesorado, a la frecuente falta de actualización metodológica, o a la incidencia en el trabajo docente de aspectos negativos que dificultan cualquier innovación: «el gran número de horas de clase, la escasa retribución, el excesivo número de alumnos por aula, las programaciones inadecuadas, la falta de material y de presupuesto, el descontento del profesorado, etc.».

A pesar de estos inconvenientes, en una escala de 0 a 100 (0, actitud negativa; 100, actitud altamente positiva hacia la innovación pedagógica), la media de los encuestados están en el percentil 70, con una dispersión que va desde 45 hasta 91. (Es decir, el profesor de actitud más negativa aparece en el percentil 45 y el de actitud más positiva en el 91).

En porcentajes, la mayoría de los profesores (es decir, el 47,3 por ciento) está en el intervalo 70-80. Las contestaciones se adaptan a la distribución normal, aunque ligeramente asimétrica a la derecha. (Ver gráfico 2).

Para la interpretación de los datos hemos agrupado las cinco categorías en tres:

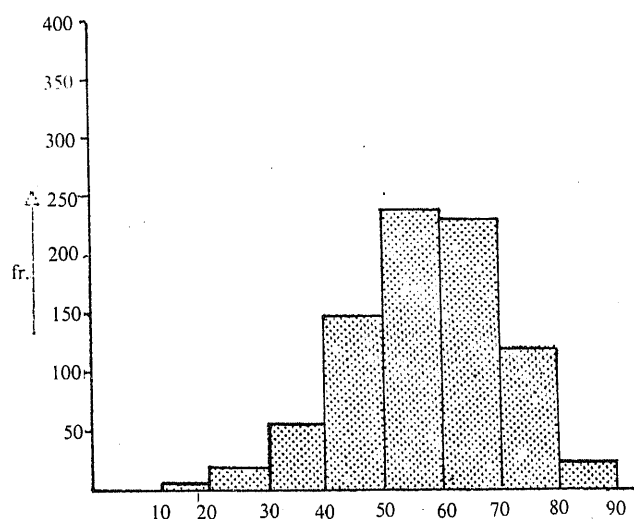


GRÁFICO 1

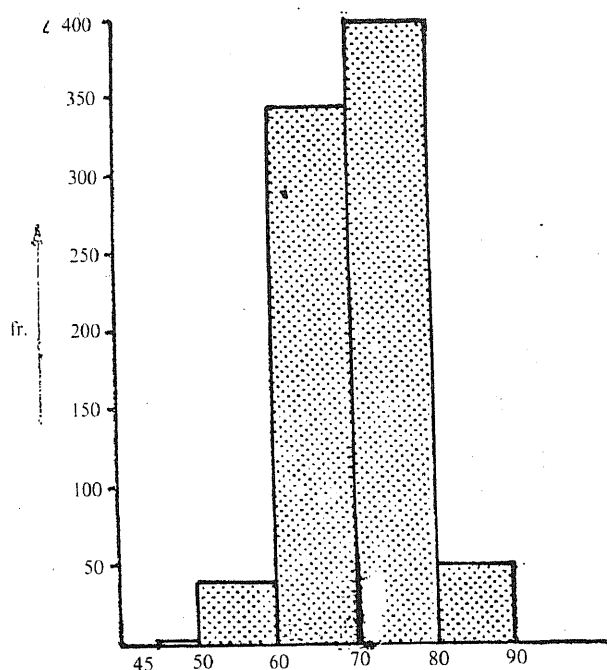


GRAFICO 2

En desacuerdo agrupa las categorías 1 y 2.
No tengo opinión/opinión intermedia ... corresponde a la categoría 3.

De acuerdo agrupa las categorías 4 y 5.

Los items con los que los profesores manifiestan un mayor acuerdo son los que se refieren a: actitud, actividad, condiciones del aprendizaje y formación integral de los alumnos.

En estos aspectos, en un porcentaje muy elevado, los profesores se inclinan por una enseñanza seria pero no rígida, activa y en la que el alumno trabaje, dedicada a conseguir una formación integral que tenga fundamentalmente presente al alumno y sus necesidades, una enseñanza en la que pasen a ser secundarios otros aspectos como el desarrollo y cumplimiento de los programas (que con frecuencia consideran inadecuados en contenido y extensión).

También muestran acuerdo en la necesidad de un trabajo en equipo de los profesores del seminario a fin de poder realizar innovaciones didácticas, si bien matizan en sus comentarios que «aunque actualmente los SS.DD funcionan a bajo rendimiento, deben potenciarse porque son imprescindibles para mejorar la tarea didáctica de una materia». Un porcentaje muy elevado de respuestas considera necesario una formación en pedagogía y psicología del aprendizaje y un reciclaje que prepare expresamente para la renovación. De igual modo insisten en la necesidad de que profesores y alumnos participen, aunque de distinta manera, en las reformas educativas, y consideran necesaria la concesión de estímulos profesionales y económicos al profesor que quiera innovar.

Los profesores manifiestan desacuerdo con aquellos items que subrayan aspectos contrarios a los que hemos enumerado anteriormente, lo cual reafirma la consistencia interna del cuestionario. En efecto, no coinciden en que se den en los alumnos actitudes negativas que imposibiliten la innovación: desinterés, pasividad, pasotismo. Tampoco comparten que el bajo nivel de entrada, el fracaso escolar, el bajo rendimiento, sean situaciones que hagan imposible la innovación.

Están en desacuerdo, asimismo, con todo lo que se refieren a imposibilidad de trabajo en equipo y de coordinación de áreas (con lo que la encuesta sigue demostrando su consistencia; recuérdense los aspectos de evaluación positiva que hemos subrayado).

En cuanto a las innovaciones expresadas en la encuesta, la única dificultad significativamente señalada es la de hacer relaciones interdisciplinarias entre seminarios (el 52 por ciento lo consideran difícil y el 36,9 por ciento lo consideran posible).

Muestran un gran rechazo a la intervención de los padres en las programaciones y en la metodología; y esto lo justifican en sus comentarios aludiendo a que la mayoría de los padres de los alumnos no están técnicamente capacitados para participar en estos aspectos del trabajo docente; por el contrario, no tienen este inconveniente respecto a la participación de los alumnos en la programación y evaluación de la asignatura.

Gratuidad del transporte escolar

CRETO 322/1983, de 13 de septiembre, sobre la gratuidad en el transporte escolar.

Esta la Resolución 821 del Pacto de Ginebra sobre la libertad en el transporte escolar, aprobada por la Comisión de Política Cultural en su sesión de 25 de febrero de 1983, y propuesta del Consejo de Enseñanza y de acuerdo con el Consejo Ejecutivo.

PRIMERO.—Los alumnos de centros docentes públicos que estén en edad de escolarización obligatoria y que se les haya proporcionado una plaza escolar en un centro alejado de su residencia, gozarán de transporte escolar gratuito, de acuerdo con la normativa vigente y con las siguientes teorías, tesis y en la enseñanza, porque el cartel de 10p en la enseñanza y en la actividad su trabajo diario no nos vale. Siempre a

algo que nos pertenece: la participación activa en la investigación educativa, siendo nosotros, en colaboración con la comunidad escolar, los que definamos cuáles son los contenidos significativos y cómo se llega hasta ellos.
Para que esto sea realidad es necesario:
— Que el enseñante, el maestro, el docente, el profesor, el educador, el pedagogo (cada uno en su ámbito)

— Que se rompa el cisma del maestro, ganado a veces de tantos años de promesas.
Y si nos paramos a pensar reduce a una palabra mágica reclamada, siempre anunciada, bella para unos y pero de incontestable participación.

tomar parte activa en el proyecto educativo que pert

Experimentación previa

La reforma de este constituye uno de los importantes de la transformación educativa. Los métodos en cuando se discriminan en la LGE, te que está con

perspectivas de la participación

79.81
64.15
78.81
49.37

Una escuela que despierte el sentido crítico del alumno

Investigación y participación

Carlos Vacas Belda (*)
enseñanza científica y crítica una actitud innovadora e investigadora por parte de los en la realidad escolar.
ue han tenido la oportu- io de pasar por la uni- ista más de una vez des repletas de es

Se hace necesario definir y precisar el contenido de objetivos no sólo a corto plazo, sino especialmente a largo plazo.
Se hace necesario definir y precisar el contenido de objetivos no sólo a corto plazo, sino especialmente a largo plazo.
Se hace necesario definir y precisar el contenido de objetivos no sólo a corto plazo, sino especialmente a largo plazo.

La escuela es también para los padres

preocupante: la educación acusa graves problemas que la escuela por sí sola, como institución especializada, no puede resolver. El ejercicio no discriminatorio del derecho a la educación, los problemas de la calidad docente, de las desigualdades de re-

trario, en algunas franjas de nuestro sistema educativo, como la Formación Profesional, las tasas de fracaso escolar alcanzan mayores niveles.
En contraste con estos datos, no está de más recordar otros que ayudan a retratar algunos de los factores que influyen en la importancia que tie-

Alrededor de treinta centros de Bachillerato y Formación Profesional comenzaron este curso la reforma de las enseñanzas medias con carácter experimental. Uno de los objetivos fundamentales de este proyecto

A. tecnológica/artística.

Total horas semanales.....

INDICE DE FRACASO ESCOLAR		
76-78	77-79	78-80
57.34	58.41	62.89
1975-78	76-79	77-80
48.93	43.45	43.65

ciudadana, entorno social, autonomía: la comunidad organizada: organ proceso auton las Cortes, el judicial; «Una dos»; ordena nal, el Defer Tribunal Con danos del mu mundo cont los derechos distribución logía, España los actuales económicos

BOLETIN DE TRONCO CON

La participación y la reforma



a participación y la reforma son dos temas que preocupan a profesores, padres y alumnos. Son además, dos temas interrelacionados. La reforma de las enseñanzas medias exige que se modifiquen los hábitos de los miembros de la comunidad educativa y también que se llegue a mecanismos más ágiles y eficaces que faciliten la integración de todos en un proyecto común. Para hablar de esos mecanismos y de esos proyectos hemos reunido a las personas que, dentro del Ministerio, están más ligadas a esta problemática. Intervienen en el coloquio:

ARTICULO 27 Libertad de enseñanza

1. Todos tienen el derecho a la educación. Se garantiza la libertad de enseñanza.
2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales.
3. Los poderes públicos garantizan el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones.
4. La enseñanza básica es obligatoria y gratuita.
5. Los poderes públicos garantizan el derecho que asiste a todos a la educación, mediante una programación general de la enseñanza, con participación efectiva de todos los sectores afectados y la creación de centros docentes.
6. Se reconoce a las personas físicas y jurídicas la libertad de creación de centros docentes, dentro del respeto a los principios constitucionales.
7. Los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos en los términos que la ley establezca.
8. Los poderes públicos inspeccionan y homologan el sistema educativo para garantizar el cumplimiento de las leyes.
9. Los poderes públicos ayudarán a los centros docentes que reúnan los requisitos que la ley establezca.
10. Se reconoce la autonomía de las Universidades, en los términos que la ley establezca.

Patricio de Blas Zabaleta, Subdirector General de Ordenación Académica.

Pilar Pérez Más, Subdirectora General de Perfeccionamiento del Profesorado.

Javier Ibáñez Aramayo, Subdirector General de Formación Profesional.

Felipe Navarro, Subdirector General de Educación a Distancia.

Rafael López Linares, Inspector General de Bachillerato.

Felipe B. Pedraza Jiménez, director de la NREM.

Una queja vieja y repetida: el Ministerio no facilita la participación

—La primera pregunta es para Patricio. Existe en el mundo de la enseñanza una queja muy vieja y repetida: el Ministerio, los sucesivos ministerios no permiten o, cuando menos, no facilitan la participación. El profesorado siente todas las medidas gubernamentales como una imposición, rara vez las asume como algo propio. Incluso con ocasión del proceso de reforma, que busca ser eminentemente participativo, se han oído voces que lamentaban no haber sido escuchadas. No deja de ser sorprendente. Porque desde el gobierno se reiteran las ofertas de participación... ¿Qué ocurre, pues? Es indudable que existe una violenta antítesis entre las afirmaciones de unos y otros. ¿Son insinceras las ofertas del gobierno? ¿No existen cauces adecuados? ¿O es que más vale buena queja que mala paga y la comunidad escolar rechaza las ofertas que se hacen y mantienen como permanente reivindicación la de participar?

Patricio de Blas.—No sé. Creo que hay que aclarar qué es participar. La idea que tenemos de la participación está viciada, condicionada por dos conceptos: la participación política en el parlamento a través de la oposición al gobierno, las enmiendas, las votaciones, etc., y la participación en los claustros en los que se discute de todo lo divino y lo humano. La experiencia de la participación a través de estos cauces no se pueden aplicar a una reforma en la que intervienen muchas más personas que en un parlamento o un claustro. No es extraño que algunos profesores de los que van a aplicar la reforma y que, con su experiencia, van a determinar los futuros planes de estudios, digan que no participan. Porque la idea de participación no se vincula a la realización práctica de un proyecto, sino a dar la opinión en un debate formal, parlamentario, con enmiendas, votaciones, etc.

Rafael López Linares.—Añadiría un detalle: a veces, sobre el problema de la participación escolar se proyectan otros conflictos anteriores. El profesorado tiene a menudo el sentimiento de haber sido marginado por la administración. Ese lastre, que arrastramos de una situación anterior con po-

cas posibilidades para participar, se proyecta sobre la reforma y puede provocar esa sensación de falta de participación. Además hasta ahora la reforma no ha hecho más que echar a andar, es un esbozo que las experiencias irán perfilando. Colaborar en esas sucesivas correcciones es una tarea abierta a todos. Y eso es, a mi entender, la auténtica participación.

Pilar Pérez Mas.—Creo que tradicionalmente no ha habido una participación en las discusiones de las condiciones de trabajo del profesorado. Mi impresión es que los gobiernos anteriores han tenido una confusión en este asunto. A veces, se ha identificado la participación con las negociaciones sindicales. Y la participación es algo más amplio y variado. Hay que hacer las elecciones sindicales y los delegados deben plantear las reivindicaciones laborales, pero la participación en la reforma es otra cosa. En las jornadas de la reforma han salido muchas reivindicaciones que son fácilmente negociables por un sindicato: horarios, dedicaciones... Hay que delimitar claramente los campos.

—*Ciertamente ese fenómeno es fácilmente observable. Ante cualquier propuesta aparecen las reivindicaciones colectivas.*

Pilar Pérez Mas.—Hay poca tradición de discusión y poca costumbre de separar los distintos niveles. Recuerdo las reuniones para el perfeccionamiento del profesorado de los años 75-76. Eran asambleas. Se pedía de todo: libertad de expresión, libertad de asociación, abajo la dictadura, y luego se decía que había que emplear una determinada didáctica del francés. Se confunden los foros y se siguen confundiendo porque falta una tradición sindical.

«No tenemos una tradición de participación activa y real»

Felipe Navarro.—Creo, Pilar, que es más grave lo que apuntaba Patricio: estamos acostumbrados a que la participación se reduzca a un nivel teórico, a presentar alternativas a las propuestas del gobierno, pero falta una tradición de participación activa y real. Somos muy aficionados a discutir la faena desde el tendido, sin bajar al ruedo.

—*¿No le cabe una grave responsabilidad al partido en el poder por haber fomentado esa mezcla que ahora se le vuelve en contra?*

Pilar Pérez Mas.—Sí, sí, estoy de acuerdo.

Rafael López Linares.—Hay que matizar lo que ha dicho Pilar. Se da en efecto una confusión de hecho, pero no de ideas. El profesor sabe distinguir perfectamente unas jornadas de trabajo y una mesa de negociación, pero, con frecuencia, no quie-

re dejar pasar la ocasión de exponer una serie de reivindicaciones.

(Javier Ibáñez, que representa a la FP en nuestro coloquio, ha escuchado hasta ahora las razones de sus compañeros. Ahora se decide a intervenir. Se incorpora e inicia su parlamento)

«Una cosa es participar y otra expresar meras opiniones»

Javier Ibáñez.—Una cosa es participar, que supone integrarse en un proyecto, y otra expresar meras opiniones. Además, a veces esas opiniones se presentan como lo único válido; no se admite que puedan existir otras posiciones razonables. Esto se ha visto en el proceso de reforma. En algunos sectores, sobre todo en la gente —digamos— de izquierda, hay una propensión al maximalismo que nos lleva a atacar lo que no se ajusta a nuestras ideas. Y ahí se ha acabado toda la participación. La reforma trata de superar la discusión meramente teórica, el enfrentamiento de opiniones encastilladas. En la elaboración del primer modelo ha participado un grupo reducido de especialistas, pero a lo largo del proceso la reforma está abierta a la participación, pide que se introduzcan cambios y correcciones que mejoren el modelo inicial. Prueba de la voluntad participativa de la reforma son esas 9 u 11 horas que los centros tienen a su libre disposición. Es una invitación para que el profesorado tome decisiones, dé soluciones válidas para su comunidad educativa.

Patricio de Blas.—Lo que hemos buscado es comprometer al profesor en un proyecto que ha de hacer suyo.

—*Me da la impresión de que los dirigentes de la reforma están a la defensiva.*

Patricio de Blas.—Mira, hay algo que no vamos a hacer. Decirle al profesor: «Opine Vd. de esto», sumar los miles de respuestas, sacar el común denominador... Nadie puede sentirse identificado con el resultado. Lo que pretendemos es que la mayor parte de los profesores se comprometan en hacer algo con su trabajo.

Pilar Pérez Mas.—Por mi parte, sí había una cierta actitud defensiva. Las cosas como son. Nosotros hemos pedido siempre la participación. Y, bueno, la reforma sí es un proceso participativo, pero el Ministerio no ha dado canales estables de participación en otros terrenos y eso sí es grave. Aunque, ahí está la ley de consejos escolares que yo creo que va a ser un cauce idóneo. Pero ese proceso no está culminado. La gente ve que en decisiones ge-



Pilar Pérez Mas y Felipe B. Pedraza en un momento del coloquio.

nerales no participa y yo creo que ese sentimiento es cierto. Todavía se siguen haciendo las negociaciones con miles de siglas que no se sabe si representan a muchos o pocos profesores. Cuando una dirección general tiene un problema llama a los cuatro o cinco sindicatos que le son más conocidos. Eso no está resuelto todavía.

¿Qué ocurre con la participación de padres, alumnos, etc.?

—De vuestras respuestas parece deducirse que los únicos con derecho a participar son los profesores. No nos hemos acordado en esta primera ronda de otros participantes: alumnos, padres, personal no docente y otras entidades u organismos. Es muy significativo. Quizá se deba a que todos somos profesores.

Patricio de Blas.—Hombre, tu primera pregunta nos obligaba a ir por ese camino; pero desde luego la participación en mi concepto abarca a más grupos y sectores. En la reforma de las enseñanzas medias hay un aspecto (lo que viene en el folleto verde) que con mucha legitimidad lo ha fijado el Ministerio de Educación. Pero después hay muchas facetas que involucran a toda la sociedad: los padres, los alumnos, la empresa...

—Los padres, en concreto ¿cómo deben participar? Porque en los últimos tiempos parece que se intenta utilizarlos como arma arrojadiza. ¿Se ha

pensado en qué papel deben jugar en la educación, si es que deben jugarlo?

Rafael López Linares.—Desde luego que sí deben jugarlo. Lo que habrá que determinar es cómo, en qué momento, y cómo articularlo.

Javier Ibáñez.—Si la LODE se aprueba, ya está articulada la participación de los padres, y no sólo en la reforma de las enseñanzas medias.

Rafael López Linares.—Por supuesto que la LODE es un marco más amplio que la abarca e incluye, pero hay aspectos concretos que no pueden estar en una ley. Por ejemplo, en la reforma la misión de los profesores es hacerla y experimentarla. Es una forma de participación que no está en la LODE. Puede, por tanto, pensarse en un medio de participación de los padres en el proceso de reforma.

Patricio de Blas.—Los padres participan a través de los centros en que se está realizando la reforma. La reforma no la hacen sólo los profesores, la hacen principalmente —y es lo más difícil y lo más innovador— toda la comunidad educativa. La evaluación final deberá traer la opinión de los padres incorporada.

Javier Ibáñez.—También los alumnos tendrán que opinar sobre la reforma. Está previsto, ya, que lo hagan al final de este primer curso de experimentación.

Felipe Navarro.—Creo que la pregunta se ha formulado de forma muy abstracta.

—No, no lo creo así. Lo que ocurre es que el papel de los profesores está muy claro; pero el de pa-

dres y alumnos está más indefinido. Esto no es bueno ni malo; pero es un hecho.

Felipe Navarro.—Los padres van a participar de forma activa en los centros. Otra cosa es que, además, el colectivo de padres pueda opinar también sobre el proceso de reforma, al margen de los centros. Como podrían hacerlo los alumnos o los profesores a través de un sindicato o una asociación.

—La reforma va a introducir unas posibilidades más amplias para que el profesor pueda programar su asignatura con libertad. ¿Puede esperarse que los padres colaboren en esas programaciones a través del consejo escolar?

Patricio de Blas.—En la circular de principio de curso se indica, por ejemplo, que las programaciones de seminario se entreguen al consejo de dirección para que padres y alumnos sepan qué se ha preparado para el curso y puedan modificarlo. Hay que establecer cauces, pero que se empleen o no es un problema distinto. Hay cauces que no se emplean.

«Hay que mimar la participación de los padres»

Pilar Pérez Mas.—En muchas asociaciones de padres se vota a unos representantes pero después nadie se siente vinculado a eso. Las asambleas de padres son tristísimas. Nadie se siente informado, nadie se siente partícipe.

Rafael López Linares.—La participación de los padres es diferente porque están, incluso físicamente, más alejados del centro. Los profesores y los alumnos obligatoriamente disfrutan o padecen lo que ocurre en el centro.

—Hombre, esperemos que disfruten y no que padezcan.

Rafael López Linares.—De acuerdo, pero lo cierto es que los padres tienen que acercarse al centro a costa de sus quehaceres cotidianos. Su participación es de índole especial. Hay que mimarla si queremos que realmente se produzca.

Patricio de Blas.—Las memorias anuales de la inspección nos muestran cómo los profesores tienden a identificar democracia con omnipotencia del claustro, en el que sí participan. Sin embargo, todos los colectivos de la comunidad escolar se retraen a la hora de constituir el consejo de dirección. Hay muchos centros donde no se constituye el consejo porque no hay candidatos. A veces los claustros rechazan como sugerencia extraña las determinaciones del consejo de dirección.



Rafael López Linares.

«La participación de los alumnos depende de la actitud del profesor»

—La participación de los alumnos, —creo—, no puede centrarse en la designación de unos representantes. Me parece que es mucho más importante su actuación en la vida diaria del centro, de modo que cada instituto se convierta en un foco de cultura y un núcleo de convivencia. ¿Cómo puede fomentarse esa participación real e inmediata?

Javier Ibáñez.—Hay centros que establecen convenios con los ayuntamientos y otras entidades para realizar actividades en común, es decir, abrir el centro al entorno.

Pilar López Mas.—Los Ceires prevén este tipo de convenios; pero creo que la cuestión es más profunda. Por primera vez se está abordando una reforma institucional a la que va estrictamente unido el perfeccionamiento del profesorado. Uno de los aspectos de esa mejora del profesorado es animar a la participación de todos, ejercer la tutoría, etc., etc.

—Yo creo que el meollo de la cuestión es ése. El profesorado tiene la llave de la participación del alumno. Es inútil que haya setenta representantes del alumnado en setenta consejos. O el profesor trabaja con ellos o el alumno no participa. Y eso es un problema de cambio de mentalidad del profesorado.

Felipe Navarro.—Es una cuestión de cambio de la mentalidad corporativista que todavía impregna a la sociedad española. Por parte del profesorado se da un cierto miedo de raíces psicológicas, muchas veces subconsciente. Parece que la participación de los padres y alumnos resta protagonismo al profesor. A veces está «frente a», en lugar de estar «con». Hay que perder ese miedo. Estamos en una empresa común. El alumnado tiene muchas cosas que decir.

—*Más que decir, tiene que hacer.*

Felipe Navarro.—Claro, en ese sentido lo decía.

Patricio de Blas.—Una de las raíces de la falta de participación es la inexistencia de un «pacto escolar»: en la enseñanza secundaria de primer grado hay un desajuste entre los intereses del alumnado y la concepción de los profesores. Eso genera una frustración tremenda. La vida juvenil va por un lado y la vida académica del centro va por otro.

Rafael López Linares.—La resistencia en el profesorado a adoptar estos nuevos roles se debe a dos razones: por una parte la concepción de la enseñanza; pero por otra parte hay un sentimiento de inseguridad profesional. No se les ha dado una preparación pedagógica para abordar estos planteamientos participativos. El perfeccionamiento del profesorado tiene una labor muy importante que desarrollar en este terreno.

«En este país se ha fomentado el individualismo más feroz»

Pilar Pérez Mas.—Estoy totalmente de acuerdo con lo que dice Rafael. Pero es que en este país nos hemos pasado mucho tiempo fomentando el individualismo más feroz y la no participación, porque no había canales. Estamos trabajando en un sentido muy diferente y el proceso es muy complicado.

Felipe Navarro.—Esa falta de hábito participativo tiene manifestaciones contradictorias. Por un lado, tenemos el profesor que adopta un comportamiento autoritario, pero por otra existe el que dice «Haced lo que queráis». Esa permisividad sin límites es fruto también de la inseguridad.

—*Según veo, todo o casi todo depende del perfeccionamiento del profesorado. ¿La Subdirección General tiene pensado algo concreto e inmediato?*

(Pilar Pérez Mas se incorpora con energía. La pregunta es directísima, pero se crece ante ella. En la réplica que transcribimos a continuación habla con más vehemencia que en las anteriores.)

Pilar Pérez Mas.—Pues sí. Hay que coordinar muy estrechamente el programa de reforma y el de

perfeccionamiento. Para que ellos no actúen en el vacío ni yo organice un programa de festejo maravilloso que no tenga nada que ver con la realidad. Estamos programando reuniones para fomentar el trabajo en equipo, estamos trabajando en las técnicas de estudio para preparar al profesorado...

—*En las escuelas de verano parece que el profesorado se hace más participativo. Se ve al personal representando, jugando, bailando..., cosa que no se hace en los centros.*

Pilar Pérez Mas.—El perfeccionamiento del profesorado no puede limitarse a bailar la jota. Las cosas son más serias, más profundas, más rigurosas. Y no estoy descalificando las escuelas de verano. Lo que quiero decir es que han tenido un papel importante en la sensibilización de los profesores, pero no han logrado un cambio esencial. Y eso lo saben los movimientos de renovación pedagógica, que están ahora en un proceso de autorreflexión. Del 75 para acá se han dado 4.000 cursos de tutorías y la tutoría no ha cambiado en este país.

—*Eso puede llevarnos a preguntar si la tutoría puede cambiar.*

«Los seminarios permanentes pueden influir más que los cursillos».

Pilar Pérez Más.—Yo creo que sí, pero no podemos limitarnos a cursos presenciales con un «experto» que te explica la teoría y te vas a tu casa.

Javier Ibáñez.—A veces esos cursos han generado una profunda frustración por los desajustes que se dan entre la teoría y las condiciones reales de nuestros centros. Es mejor actuar a través de seminarios permanentes.

Pilar Pérez Mas.—Los Ceires, que se crearon por una orden ministerial que apareció en el mes de agosto, quieren corregir lo que han sido los ICES. Los ICES han sido una fábrica de cursos, sin sistematización. Los Ceires van a estar en los mismos centros. Van a ser una organización para que los profesores intercambien experiencias y, si necesitan información de los «expertos», entonces se organiza un curso, íntimamente ligado a las necesidades concretas. Lo que queremos es que se reúnan quince, veinte profesores, y discutan. Por ahora, voluntarios, pero yo sería partidaria de que dentro de 4 ó 5 años estas actividades fueran parte del trabajo docente.

Javier Ibáñez.—Ahora el perfeccionamiento va, fundamentalmente, a ser horizontal, entre iguales. No es un cursillo que te dan —venga o no a cuento— desde fuera.

Pilar Pérez Mas.—Tampoco podemos quedarnos a ese nivel porque «aldeanizamos» todo. Hay que combinar los dos sistemas. Además, ha habido un cambio trascendental: el perfeccionamiento se trasfiere a las comunidades autónomas; el papel del estado es coordinar, orientar.

—*¿Se van a dejar coordinar las comunidades autónomas?*

Pilar Pérez Mas.—Sí, sí. Yo creo que hay buena voluntad por su parte. Hemos tenido reuniones sobre el tema. Y lo han aceptado perfectamente. No hay ninguna reticencia.

—*¿Es fácil conseguir ese cambio de actitud del profesorado que permita y estimule la participación de los demás miembros de la comunidad educativa?*

Patricio de Blas.—Creo que hasta ahora se ha impedido por diversos medios que el profesor cambie de actitud. La reforma, por el contrario, se lo exige. El tutor no puede ser el que copie los «erpas», tiene que entrar, en la individualidad de cada muchacho. No debemos proyectar la situación precedente sobre las expectativas de futuro.

Pilar Pérez Mas.—De todas formas, la experiencia de diez meses en el gobierno ha evidenciado que los cambios han de ser lentos, que las cosas no son tan sencillas como parecen desde fuera.

«A la enseñanza media llevamos lo que hemos recibido de la universidad»

Rafael López Linares.—Es, desde luego, difícil lograr un cambio en la mentalidad del profesorado porque lo que todos hacemos es trasponer a la enseñanza media lo que hemos recibido de la universidad. Y en la universidad lo importante son los contenidos científicos, la formación en las materias específicas, en las ciencias concretas. Hay que conseguir profesores que compartan la idea de educar al alumno en la participación y la convivencia es un objetivo tan importante o más —mucho más— que saber matemáticas, por poner un ejemplo concreto.

—*Lo que no veo claro es que conseguir ese cambio de actitud esté en la mano de ningún gobierno. Hoy, aquí y ahora, hay profesores que permiten esa participación, que la fomentan con determinados sistemas, y hay otros que no. La historia nos demuestra que la educación cambia con mayor lentitud que otros aspectos de la vida. Todos conocemos el cuentecillo del señor del siglo XVI trasplantado a nuestros días: se asombraría ante los edificios, se espantaría ante el tráfico y recobraría la calma en la escuela. Porque es esencialmente la misma que en su tiempo. Pero no nos engañemos.*

Eso no se debe a ineptitud perpetua del profesorado. A lo mejor se debe a que la escuela opera con personas y es una realidad más compleja, más difícil de cambiar que un artificio mecánico.

Rafael López Linares.—Eso es un hecho, pero es un hecho que tiene sus ventajas pues protege a la escuela de los vaivenes de cada momento. Pero el cambio es posible y deseable. Lo importante es que el profesorado aprenda a...

—*¿Es posible enseñar algo tan complicado? ¿No es una realidad tan desmedidamente compleja que sólo está al alcance del conocimiento intuitivo? Todos sabemos de profesores que, sin especial preparación, se meten la clase en el bolsillo, y de otros que se angustian cuando se enfrentan a los cuarenta pares de ojos que esperan en cada aula. ¿Los cursillos pueden enseñar a tratar eficazmente con los alumnos?*

Patricio de Blas.—La intuición no se puede enseñar, pero hay conocimientos que son provechosos. Al entablar una relación con esos cuarenta pares de ojos, bueno es saber que tienen 15 años y que a esa edad hay una problemática determinada. Hay que tener unas nociones, aunque sean elementales, de psicología evolutiva del chaval y saber que, aunque todos tengan la misma edad, no están en el mismo nivel de desarrollo.

«El perfeccionamiento del profesorado: ¿píos deseos?»

Felipe Navarro.—Hay que enseñar «el oficio» sobre el terreno.

Pilar Pérez Blas.—Creo que los cursillos intentaban suplir el trabajo riguroso del profesor. Se les daba un barniz y nos quedábamos tan contentos...



Armando Javier Ibáñez.



Patricio de Blas y Felipe Navarro.

—¿Pero cómo se organiza el trabajo sistemático?

Pilar Pérez Mas.—Yo creo que el profesor debe ser riguroso y estudiar y trabajar.

—*Pero eso son píos deseos. Y buenos son los píos deseos —peores son los perversos—, pero...*

Pilar Pérez Mas.—Sí, de acuerdo. Pero nuestro compromiso es ofrecer unas posibilidades de trabajo constante a través de los Ceires, seminarios permanentes, etc. No cursillos sueltos e inconexos. Es un reto.

Rafael López Linares.—Para enseñar a enseñar hemos de descender a la práctica, a la vida diaria de los centros. El profesorado ha aprendido dinámica de grupos... teóricamente (¡Qué cosa más absurda!), ha aprendido tutorías. Todo esto es interesante, pero hay que darle una dimensión práctica y activa.

Pilar Pérez Mas.—Lo que me gustaría es que ante cualquier problema el profesor hablara con sus compañeros y, si hace falta, se pide la asesoría de un especialista.

«La educación a distancia: un sistema de tutorías»

Felipe Navarro.—Yo quería plantear otro aspecto, al que estoy muy vinculado: la enseñanza a distancia. Por el tipo de técnica empleada, la tutoría, supone una participación más activa del alumno. Se

trata de guiar al alumno en el trabajo que tiene que ir realizando personalmente.

—*Se trata de un tipo de participación distinto, ¿no?*

Felipe Navarro.—Sí, pero no son dos cosas independientes. Si el alumno protagoniza su propia formación, estamos potenciando que participe en la gestión del centro.

—*¿Pero en qué centro? Si la enseñanza a distancia no concentra a los alumnos en un edificio, ni los integra en una comunidad...*

Felipe Navarro.—No hay que confundir la enseñanza a distancia con tutorías y contactos periódicos, y la enseñanza por correspondencia.

—*¿La actual o la futura enseñanza a distancia logra o va a lograr una participación del trabajo del tutor y del alumno?*

Felipe Navarro.—Eso es lo que se pretende.

«Límites y posibilidades de la participación»

—*Planteamos la última cuestión: los límites de la participación.*

Pilar Pérez Mas.—Hoy existen problemas de jurisdicción, roces entre asociaciones de padres y profesores. Hará falta un rodaje.

Javier Ibáñez.—Habrà que romper el sentido patrimonial que a veces tenemos sobre los centros.

Porque los centros no son del director, ni del claustro, ni de los alumnos ni de los padres. Son de la sociedad entera. Pensemos en la necesidad imperiosa de relacionar la escuela, sus programas y actividades con los ayuntamientos, el sistema productivo, etc.

—*Al parecer hay muchos empresarios que desesperan de la educación profesional, que dicen: «No preparen a los muchachos para un oficio; ya los prepararemos nosotros».*

Javier Ibáñez.—Hoy mismo, en el Forum de innovación y empresa, se ha pedido que el sistema educativo dé una formación básica y polivalente. La empresa dará la especialización concreta.

Rafael López Linares.—Vuelvo al problema de los límites de la participación. Creo que la participación no se justifica por sí misma, sino por los obje-

tivos que con ella se pueden conseguir. Sus límites vendrán fijados por las necesidades de la comunidad educativa para hacer mejor las cosas. No podemos convertir esto en un campo de confrontación por el poder. Lo que precisamos es la colaboración de todos para conseguir unos objetivos en los que no es difícil ponernos de acuerdo.

Patricio de Blas.—Participar es corresponsabilizarse. Ésa es la cuestión.

(Como siempre ocurre, muchos aspectos quedan en el tintero. El debate sobre la participación es, por definición, abierto. La dinámica social y escolar engendrará nuevas formas de participación, nuevas maneras de entender la colaboración entre los sectores de la comunidad escolar. Esperemos que todo sea para bien. Son píos deseos, pero...)

Juan del Enzina

Nº 1.024 a 1.027 de la Colección

“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 Cancellada, respectivamente, así como los textos completos de las obras interpretadas, ilustrados con grabados.

Precio: 3.000 Ptas.

Edita: Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia



- Planta baja del Ministerio de Educación y Ciencia. Alcalá, 34.
- Paseo del Prado, 28. Madrid-14.
- Edificio del Servicio de Publicaciones. Ciudad Universitaria Madrid-3. Teléfono: 449 67 22.



La participación en la vida escolar

Javier DOZ*



a España franquista nos legó un modelo escolar, fuertemente autoritario y jerarquizado, en el cual el concepto de participación no tenía cabida alguna en la legalidad. Sin embargo, al igual que en otros campos de la sociedad durante los últimos años de la dictadura, una corriente profunda de democratización se desarrolló en el seno de la institución escolar. Esta corriente impulsada de forma unitaria por organizaciones políticas y sindicales de izquierda, alcanzó una concreción programática en la elaboración de la Alternativa de Escuela Pública. En ella la idea de participación democrática en la vida escolar constituía uno de los elementos fundamentales.

Huyendo sin duda de la ambigüedad del término participación, susceptible de concreciones diversas, apropiado incluso en sus modalidades más diluidas o adulteradas por la derecha, se usó el término de gestión democrática. Los agentes participantes en la gestión: profesores, personal no docente, padres y alumnos. Los niveles en que la gestión debía desarrollarse eran tanto el centro escolar como los político-administrativos superiores, hasta alcanzar la ordenación y planificación del sistema educativo.

La preocupación por la inserción de la escuela en el entorno social llevó a preconizar también la participación de representantes de los poderes municipales, cuya democratización simultáneamente se reclamaba, en los órganos de gestión de los centros para asegurar la asunción de las demandas educativas y culturales del medio social.

Durante los primeros años de la transición política, las prácticas de gestión democrática se abren paso de forma desigual en los centros escolares, utilizándose normas provisionales —elección de directores por terna— y vacíos legales. Fuera del ámbito del centro seguía siendo nula pues el Ministerio de Educación mantenía el anacrónico, por su composición, Consejo Nacional de Educación y no reconocía papel a los sindicatos salvo en mo-

mentos de agudo conflicto. Tampoco a otras organizaciones que no fueran la CECE o la Confederación Católica de Padres.

LA CONSTITUCIÓN Y LA LOECE

El artículo 27 de la Constitución que regula los derechos educativos fue uno de los de más controvertido consenso. Está basado tanto en un reconocimiento de distintos derechos cuya aplicación simultánea plantea fricciones como en un grado importante de ambigüedad en la definición de algunos de ellos. Sin embargo, en lo relativo a participación el mandato es claro en el doble nivel de la programación general y de la gestión de los centros sostenidos con fondos públicos.

En el 27.5 declara: «Los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación, mediante una programación general de la enseñanza, con participación efectiva de todos los sectores implicados...». Y en el 27.7 afirma: «Los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos en los términos que la ley establezca».

El gobierno de UCD en la LOECE (junio de 1980) olvida el mandato constitucional. No establece ningún cauce de participación en los centros estatales, reforzando el papel del director y deja al arbitrio de los propietarios y sus reglamentos de régimen interno el que los haya en los privados subvencionados. Esta última cuestión la declara inconstitucional el Tribunal Constitucional en su sentencia de 13 de febrero de 1981. El gobierno no lo rectifica.

La coincidencia de una legislación educativa muy poco propicia a la participación junto con un ambiente social dominado por la ideología del desencanto por la transición política hacen que sean estos años un período de retroceso en el que la vida escolar, más allá de lo estrictamente académico, languidece en muchos centros.

*Secretario de CC.OO. de la enseñanza.



LA LODE

El proyecto de LODE, actualmente en trámite parlamentario, supone un avance legislativo importante en el aspecto de la participación. Criticable en otros aspectos, regula la participación de los distintos sectores de la comunidad escolar en la gestión de los centros estatales de forma bastante satisfactoria. Podemos hablar de un acercamiento sustancial al modelo diseñado en la Alternativa de Escuela Pública con un consejo escolar con amplias competencias en la gestión del centro, entre ellas la muy importante de elegir y revocar al director. No es un modelo autogestionario como vocea la derecha política y social, pues la legislación deja en manos de las administraciones educativas un importante número de atribuciones y mecanismos de control.

La participación en la programación general de la enseñanza la regula el título II de la LODE a través del Consejo Escolar del Estado y de los que puedan crearse en las comunidades autónomas y

municipios. Profesores, personal de administración y servicios, padres y alumnos a través de sus organizaciones representativas estarán presentes en el Consejo Escolar del Estado, en proporción no inferior a un tercio de sus miembros y no superior a la mitad, junto con empresarios privados, centrales sindicales y organizaciones patronales generales, representantes de las comunidades autónomas, universidades, administración educativa del estado y expertos en educación.

Las competencias del consejo escolar a través de los mecanismos de consulta preceptiva (art. 33) y capacidad de iniciativa (art. 34) abarcan todos los aspectos importantes de la política educativa.

El proyecto de LODE escoge la fórmula de situar órganos de participación de carácter consultivo cerca de los responsables de las administraciones educativas estatal y autonómicas y abre la posibilidad de que se establezcan a otros niveles. Renuncia a diseñar una administración educativa nueva, en la que los sectores educativos a través de sus organizaciones representativas o mediante mecanismos de elección democráticos participen en

los distintos niveles, desde el barrio o municipio hasta el estado.

Este otro modelo, basado en consejos escolares de zona o distrito, podría proporcionar un mayor grado de responsabilización a los agentes sociales en las tareas educativas además de introducir mecanismos de democracia directa en las instituciones del estado.

El consejo escolar de los centros concertados, su composición y funciones, desencadenan las más fuertes críticas del grupo de presión ligado a los intereses empresariales e ideológicos de la enseñanza privada. La posición es de muy sencilla explicación: no quieren cambiar un estatus que les favorece y que se basa en ser financiados por el estado sin que el titular de los centros ceda en ninguna de sus competencias como empresario ni tenga por qué establecer mecanismos de participación. A los partidarios de una «libertad de enseñanza» entendida exclusivamente como libertad de crear centros, de que sean financiados con el dinero de todos y de dirigirlos a su antojo, no les gusta ni el pluralismo ni la participación, no les gusta la libertad.

Aún reconociendo que por primera vez se abren mecanismos de participación para el sector más numeroso de centros privados, los subvencionados, y que su consejo escolar asume una parte de la capacidad de decisión en cuestiones tan importantes como la contratación y despido de los profesores, el título IV del proyecto de LODE muestra excesivas concesiones a la derecha confesional.

El grado de integración de las dos redes escolares, resulta insuficiente, en comparación con lo preconizado en la Alternativa de Escuela Pública de la que los socialistas fueron copartícipes.

Refiriéndome sólo al tema que comentamos, pienso que la Constitución, al no hacer distinción en el citado artículo 27.7 en cuanto a las formas de gestión y control en los centros sostenidos con fondos públicos, permitía equipararlas.

Por otra parte, se da capacidad al titular para establecer en exclusiva, el «carácter propio». El ideario bajo este nuevo nombre puede chocar, a pesar de que se establezcan más límites que en la LOECE, con el pluralismo escolar exigible a todo centro sostenido con fondos públicos y consiguiendo también puede chocar con una gestión participativa.

Por poner un ejemplo, si el contenido de las actividades extralectivas que realice un consejo escolar de un centro concertado entra en conflicto, según el titular, con el «carácter propio» fijado por él, ¿qué derecho prevalece?

Resumiendo: la participación en una concepción democrática avanzada debe suponer la capacidad de gestión plena, mediante procedimientos democráticos, por parte de los integrantes de la comunidad escolar, con una autonomía sólo limitada por el respeto a las leyes y a las competencias de una Administración educativa en la que también se debe participar a la hora de determinar los objetivos de la enseñanza, planes de estudio, contenidos, requisitos curriculares, normas de evaluación, etc.

A pesar de las críticas expuestas al proyecto de LODE pienso que el nuevo marco permitirá que la participación sea una realidad más efectiva. No depende sólo de las leyes y reglamentos sino de la vitalidad social en el campo educativo, de la capacidad de crítica, de innovación de los trabajadores de la enseñanza, de los alumnos y de los padres.

NOVEDAD



BACHILLERATO

TECNICAS DE HOGAR. 1 TECNICAS DE HOGAR. 2

Estos libros se redactaron de acuerdo con la concepción moderna del aprendizaje propia de las EATP (Enseñanzas y Actividades Técnicas-Profesionales).

Han sido siempre acogidos con notable interés dentro de los medios educativos.

Los cambios ocurridos en los últimos años entre nosotros imponían su actualización, particularmente en los aspectos legislativos y económicos que hacen referencia al hogar.

Son libros de hoy, para la realidad de hoy.



HISTORIA 3.º B.U.P.

En nuestro país se han producido importantes acontecimientos en los últimos años. La actualización de nuestros textos se nos ha presentado como una necesidad imperativa.

Ofrecemos los datos de mayor relieve de la vida contemporánea y el juicio, ponderado y sin pasión, de los acontecimientos de nuestro tiempo.

Libros de hoy, para el mañana.



COMERCIO. 1 COMERCIO. 2

He aquí unos libros de Comercio concebidos no sólo como instrumento de información, sino especialmente dirigidos al conocimiento vivo de la realidad social, vista desde cuatro aspectos: el técnico, el económico, el social y el de organización.

Los cambios ocurridos en corto tiempo en la economía española y mundial imponían su actualización.

Libros de hoy, para la realidad de hoy.



Didascalía

Parque de la Colina. Bloque 3
Madrid-27. Telf. 416 52 18

NUEVO HORIZONTE EDUCATIVO

La participación en el centro docente

Carlos CONDE DÍAZ*

COMUNIDAD EDUCATIVA



La actividad y postura de las personas físicas y de los colectivos de esas personas, que se relacionan con el centro docente, es lo que va a determinar el grado y signo de la participación.

La concepción, demasiado frecuente, de que el colegio es un lugar de «aparcamiento» del niño, a quien se deja a las 9 para recogerle a las 12, la idea de un centro docente como oficina de notas y títulos, la consideración de que la escuela pueda ser una ocasión para la indoctrinación o el lavado de cerebros y mucho menos el tomarla como plataforma para una acción de agitación política, son actitudes que no pueden llevar ni engendrar una verdadera participación.

Prevía a la participación es la *Comunidad educativa* o comunidad escolar. Es decir, un conjunto de personas que tienen una comunidad de trabajo, de tarea, de afectividad amical, de participación, de corresponsabilidad, de integración e identificación con la identidad del centro educativo y sus objetivos.

Esta comunidad, así entendida, debe señalarse y significarse por unos rasgos mínimos que dan fe de su existencia. Estos rasgos, cuando menos, deben ser:

1. *Un clima favorable a la comunidad educativa.* La interrelación de alumnos, profesores, padres, promotores y empleados, tiene que ser, necesariamente cordial, distendida, amistosa, alejada de recelos y desconfianzas.

2. *Objetivos claros y aceptados por la comunidad.* A dónde camina el centro, qué pretende, qué medios haya de poner para conseguirlo, debe ser conocido, aceptado, elaborado por todos. Lo contrario es una tensión que rompe la comunidad.

3. *Núcleo motor de esa comunidad educativa.* Como en toda colectividad, hace falta un núcleo motor que cree, aglutine, impulse. Tal núcleo

puede ser muy bien la entidad promotora o el propio consejo escolar.

4. *La participación en la vida del centro.*

PARTICIPACIÓN

La participación la contemplamos, pues, como rasgo fundamental de la comunidad educativa, que como acabamos de decir es la expresión auténtica del centro docente.

Puede darse una participación impuesta y una participación graciosa. En esta última, el que tiene el gobierno y última palabra en la vida del centro (estado o promotor) es el que fija los cauces, límites y alcance de la participación. En la primera es la ley la que deja establecida la política participativa. Tal puede ser el caso de la Constitución española en el artículo 27. Pensamos que, en cualquier caso, la raíz ha de buscarse en el hecho de la comunidad educativa, bien se deje libre cauce a su expresión, bien se reglamente y exija por vía de ley.

La participación, como toda actividad humana, comporta sus riesgos y tiene sus problemas. En concreto, queremos señalar como más graves los siguientes:

- 1.º El temor a la participación. Suele ser propio de determinados titulares o promotores, incluso directores, que temen la pérdida de autoridad o sospechan injerencias extrañas y a las veces tienen un exagerado sentido del derecho de propiedad, en

* Rector Instituto Politécnico «Padre Aramburu» de Burgos. Presidente CECE Castilla-León.

tema tan complejo como es el de la formación de personas.

Tampoco el temor es ajeno a parte del profesorado, que adivina pesquisas o inquisiciones en su quehacer docente.

2.^a Un segundo enemigo de la participación es la asunción por parte de los diversos sectores de roles o funciones que no les son propias. La convergencia de todos en una búsqueda de lo que es bueno, es deseable. Utilizar la participación como asunción de competencias que no son las propias por parte de padres, profesores, alumnos, etc., es desvirtuar el fin participativo.

3.^a La politización. Si el centro se convierte en un lugar de conquista o agitación política hemos logrado subvertir el propio sentido de la escuela.

LA PARTICIPACIÓN EN LA LODE

El Proyecto de Ley del Derecho a la Educación, actualmente en el Parlamento para su debate y posterior aprobación, puede decirse que tiene como principal filosofía la de la participación de la comunidad escolar en la vida del centro docente, sea éste público o privado. Partiendo del artículo 27 de la Constitución que en su apartado 7, dice: «Los profesores, los padres y en su caso los alumnos intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos, en los términos que la ley establezca», desarrolla lo que ha de ser la participación.

4.^a Somos defensores de la participación en la gestión y control, siguiendo el mandato constitucional en aquellos centros sostenidos con fondos públicos, pero no de la autogestión. Determinados aspectos del artículo 58 a no pocos se les aparecen como autogestionarios. En esta línea apuntamos contradicción entre los derechos del titular que la Constitución reconoce (art. 10.2) y la propia Ley, art. 21.1, recoge, y determinadas limitaciones de los artículos 58, 60 y 61, referidas sobre todo al nombramiento del director, selección del profesorado y aprobación de presupuesto y reglamento de régimen interno por el consejo escolar.

5.^a Como la participación de que habla la Ley nace del art. 27.7 debe cumplirse un requisito previo y es el «sostenimiento con fondos públicos». Este sostenimiento no nos parece asegurado ni cuantitativa ni cualitativamente en el texto de la ley (art. 50). Esto puede ser origen de conflictos o de una injusta situación de agobio al exigir una gratuidad total no compensada por el pago del coste total de la enseñanza.

En conclusión, sería de desear que estos aspectos de la Ley fueran modificados, asegurando cla-

ramente la coherencia del centro, su respeto, la libertad de los padres para elegir, la seguridad del régimen económico, los derechos de los promotores, de manera que sin desvirtuar para nada el impulso a la participación y el necesario control de los fondos públicos, se entrase en un protagonismo de la comunidad escolar necesario para que el centro sea vivo y para que entre todos busquemos lo más necesario: encontrar lo mejor para la formación y aprendizaje de los alumnos, verdaderos destinatarios de la institución escolar.

Está claro que hay una imposición en concreto en el control de los fondos públicos y gestión del centro. Esta imposición se refiere a los centros sostenidos con fondos públicos, que son en concreto:

a) los centros públicos, en los cuales la participación viene fijada en los artículos 19 («la participación... será el principio rector que inspirará...»), art. 42, de la composición del consejo escolar y el 43 en el que se fijan las competencias y los arts. 44, 45, 46 y 47.

b) los centros privados sostenidos con fondos públicos, es decir, aquellos centros que pasan a ser concertados. La participación, entre otros, queda señalada ampliamente en los artículos 55, 56, 57, sobre todo en el 58, 59, 60 y 61; en posteriores, se establecen cautelas y sanciones contra el titular que actúa en contra del parecer de los otros grupos del consejo escolar en determinados puntos.

Sobre la participación, tal y como se recoge en la LODE, muy en resumen y refiriéndome sobre todo a los centros privados se me ocurren estas reflexiones:

1.^a La importancia que se concede al tema participativo en la Ley, es fundamental, de manera que bien pudiera titularse «Ley reguladora de la participación en la vida escolar».

2.^a El hecho de resaltar la participación es positivo y enriquecedor para la vida del centro.

3.^a A la hora de salvar la armonía y coherencia de los centros con carácter propio, derecho constitucional que la propia LODE recoge y enuncia, no aparece suficientemente clara y garantizada la jerarquía que lleve a salvar dicho carácter. Se adivina el conflicto entre la línea participativa y el límite del carácter propio, sancionado por otra parte por el Tribunal Constitucional. No nos parece operativo el que, en la práctica, haya que recurrir frecuentemente a lo establecido en dicha sentencia.



La Asociación de Catedráticos de Bachillerato ante la LODE

Rosa GONZÁLEZ HUERTA*

La reforma del bachillerato en vías de experimentación precisa, a nuestro juicio, de algunas puntualizaciones.

Primero: Los niveles de participación de los distintos colectivos implicados (profesores, alumnos, padres de alumnos y personal no docente) que actualmente están representados en el consejo de dirección de los centros estatales son análogos a los que ofrece el futuro consejo escolar. La diferencia consiste en que el consejo de dirección proponía al director del centro mientras que el nuevo sistema al parecer tiene capacidad decisoria para elegirlo y también para revocarlo. Esperamos que en la aprobación definitiva del proyecto se reconozca también a la Inspección de Enseñanza Media la posibilidad de valorar la capacidad, los méritos académicos y los servicios prestados por el funcionario candidato a director, en beneficio de la mayor objetividad del proceso.

Segundo: Opinamos que la reestructuración de las enseñanzas medias en dos ciclos, de los cuales el primero será común para bachillerato y formación profesional puede ser poco operativa, ya que disminuye las horas lectivas de materias básicas para la formación integral del individuo, como la lengua, las matemáticas, el idioma moderno y las ciencias sociales, lo que aumentará la dificultad del alumnado para conseguir unos niveles mínimos de formación.

La reducción de horas en materias tan fundamentales como la geografía y la historia mal se compagina con la pretensión de introducir una nueva disciplina: «Educación para la convivencia», que abarca temas tales como «participación ciudadana», «entidades territoriales y locales», «ciudadanos del mundo», etc.

No debemos olvidar que el idioma, el cálculo aplicado y los conocimientos histórico-sociales preparan para la vida, pueden preparar para el empleo y sirven de base en la preparación para la universidad.

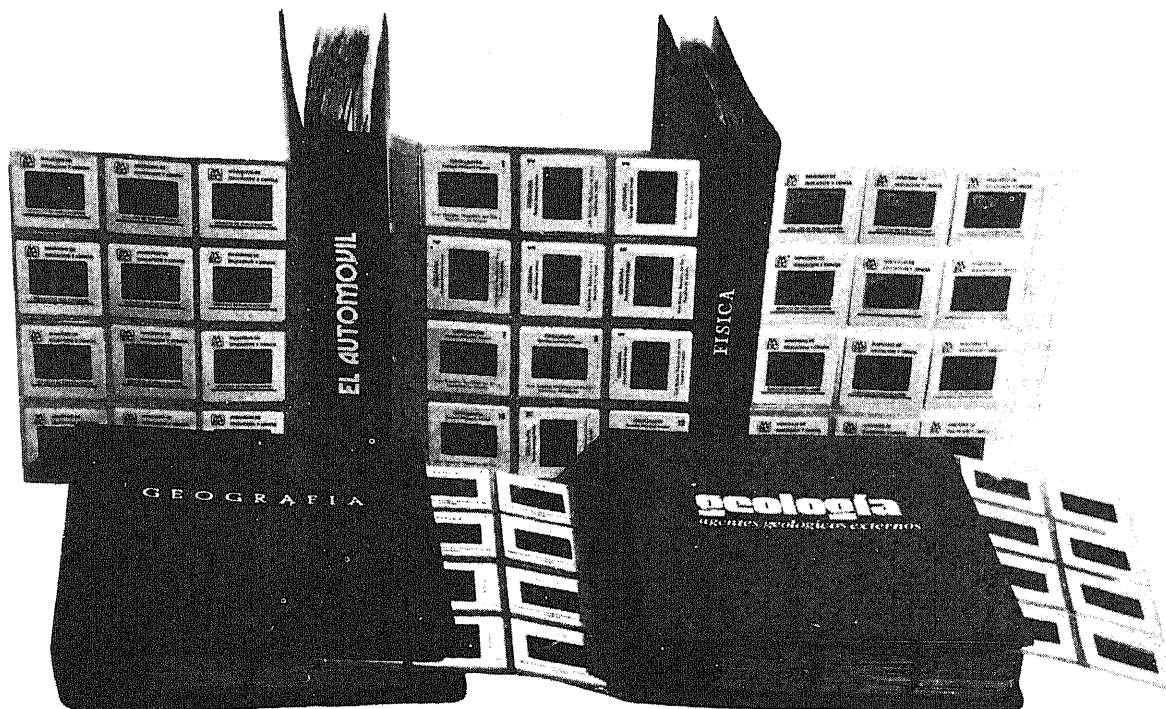
Tercero: Desconfiamos, no de la buena intención, pero sí de la viabilidad del proyecto en orden a convertir los institutos de bachillerato en centros de enseñanzas integradas donde se impartan varias ramas de tecnología, así como de que se doten los presupuestos necesarios a los centros para familiarizar al alumno en el uso de ordenadores y calculadoras, informática, técnicas de la imagen, etc., ya que el elevado costo de estos equipos rebasan con mucho el actual presupuesto anual de un centro de enseñanza en el que hoy en día resulta muy problemático adquirir el mínimo exigible de material de laboratorios y biblioteca.

La medida de ampliar la gratuidad y la obligatoriedad de la enseñanza a los 16 años nos parece muy acertada, pero nosotros proponemos extenderla hasta los 18 años, con objeto de lograr una igualdad de oportunidades para los estudios universitarios basada exclusivamente en el mérito y la capacidad de los alumnos.

En cuanto al profesorado consideramos necesario se establezca un sistema de actualización y formación permanente, por supuesto gratuito, impartido y dirigido por profesionales de reconocido prestigio y solvencia en los niveles académicos y docentes; de este modo la capacidad que los profesores de bachillerato tenemos ya reconocida por la titulación académica y administrativa podría rendir al máximo en beneficio del alumnado.

* Secretaria de la Asociación Provincial de Catedráticos de I. B. de Madrid.

series didácticas



Se compone cada tema de estas series de diverso número de diapositivas, con cuadernillo explicativo incorporado y contenidas en carpetas de plástico de sistema de anillas. El número variable de diapositivas referido a cada ejemplar hace que su precio no sea unitario.

	. Ptas.
1. Geología: Agentes geológicos externos (Agotado).....	
2. Física: Magnitudes, fuerza, movimiento, gravitación, péndulo.....	1.800
3. Física: El motor eléctrico, el motor térmico de cilindros.....	2.750
4. Química: La materia, propiedades. Átomos y partículas, propiedades atómicas, radiactividad. Enlace (Agotado).....	
5. Geografía: Génesis del Universo. Europa I.....	2.800
6. Geografía: Europa II.....	2.000
7. Ciencias de la Naturaleza: Biología: Célula vegetal y animal. Funciones celulares. Zoología: Anfibios, arácnidos, gusanos, reptiles, moluscos.....	7.500
8. Industria y técnica: El automóvil.....	2.900
9. Industria y técnica: Construcción: Empleo de la piedra. Trabajo de pocería. El hormigón (Agotado).....	
10. Industria y técnica: El torno mecánico y el torneado.....	4.000
11. Industria y técnica: La fresadora y el fresado.....	3.650
12. Industria y técnica: La limadora y la taladradora.....	3.450

Edita: Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia



Venta en:

Planta baja del Ministerio de Educación y Ciencia. Alcalá, 34. Madrid-14. — Paseo del Prado, 28. Madrid-14.
Edificio del Servicio de Publicaciones. Ciudad Universitaria, s/n. Madrid-3. Teléfono: 449 67 22.

La participación en los centros de E.M.

M.^a Pilar HERNÁNDEZ AGELET
DE SARACIBAR*

La ley posibilita cauces participativos; a nosotros, los hombres, compete el convertirlos en instrumento eficaz de la tarea común de la enseñanza y el aprendizaje cotidiano.



Al aprobarse la Constitución española en 1978, los profesores de E. M. hicimos bandera del art. 27 y nos aferramos a su contenido con esperanza. Como exposición de principios era teóricamente aceptable y presumiblemente eficaz: la libertad de enseñanza y el derecho a la educación se reconocía y garantizaba en un marco constitucional democráticamente configurado y aceptado.

El punto 7 del mencionado artículo exponía:

«Los profesores, padres y, en su caso, los alumnos, intervendrán en el control y gestión de los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos, en los términos que la ley establezca.»

Reconociendo con él, el ordenamiento constitucional, el derecho a la participación de los principales sectores que configuran el ámbito educativo.

Casi dos años más tarde, el «Estatuto de Centros escolares» (BOE 27-6-80), tan debatido en su momento, establecía el régimen jurídico de diversos centros educativos (entre los que se incluían los de E.M.) y desarrollaba con rango de Ley orgánica, algunos apartados del artículo 27 de la Constitución.

En su artículo 16 anunciaba la regulación jurídica preludiada en el aludido punto 7 en los siguientes términos:

«Los profesores, los padres, *el personal no docente* y, en su caso, los alumnos, intervendrán en el control y gestión de *todos* los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos en los términos establecidos por la presente ley.»

A los sectores aludidos por la Constitución, el Estatuto añadía el único estamento que aquella olvidaba: el personal no docente. Con ello, el dere-

cho a la participación en el control y gestión de los centros públicos se reconoce ya a todos los componentes y configuradores del ámbito educacional.

I. Regulación del derecho de participación en los centros de E.M.

Tomando como base el Estatuto de Centros, punto de partida de las posteriores ampliaciones, sustituciones y modificaciones legales que las diversas Comunidades Autónomas establecen en virtud de la Disposición adicional 3.^a, encontramos los siguientes puntos:

a) Reconocimiento del derecho de participación:

Como hemos visto anteriormente, el derecho de participación en el control y gestión de los centros públicos, se reconoce genéricamente para todos y cada uno de sus componentes en el mencionado artículo 16.

Específicamente, el estado reitera su reconocimiento a este derecho al hablar de los diversos estamentos:

- Profesores:
— en el Claustro, «órgano de participación activa de éstos en el Centro» (art. 27.1).
- Alumnos:
— como derecho: «a la participación activa en

* Catedrática de lengua y literatura castellanas. I.B. «Màrius Torres» (Lérida).

la vida escolar y en la organización del Centro, en la medida en que la evolución de las edades lo permita» (art. 36, d).

- como deber: «participar en la medida en que lo permitan las edades propias de cada nivel, en la vida escolar y en la organización del Centro» (art. 37, b).
- Padres: entre sus funciones: «participar activamente en los órganos colegiados del Centro» (art. 18, 2.b).

b) Regulación del derecho de participación:

1. Cauces participativos:

De la redacción del estatuto se desprende el reconocimiento de cauces de participación en los órganos de control y gestión del centro, agrupados en dos tipologías que admiten un distinto nivel participativo respecto a los diversos estamentos componenciales:

- Órganos unipersonales: Director, Vicedirector, Jefe de Estudios, Secretario y Vicesecretario: profesores (art. 24,2).
- Órganos colegiados:
 - Claustro: profesores.
 - Consejo Dirección: profesores, alumnos, APA, PND.
 - Junta Económica: profesores, APA (art. 24,3).

De lo que se desprende que el único órgano de control y gestión en que participan activamente representantes de todos los estamentos, es el Consejo de Dirección.

2. Participación presencial: datos numéricos:

Los distintos componentes del centro tienen derecho reconocido a participar en su gestión y control, a través de los cauces aludidos, en el siguiente orden:

- Profesores:
 - O. unipersonales: Director, Vicedirector, Jefe de Estudios, Secretario, Vicesecretario (art. 24,a): 5 profesores. Estos, a su vez, se integran en los órganos colegiados en la siguiente forma:
 - Director: Claustro (27,1). Consejo de Dirección (26,1,b). Junta Económica (28,1).
 - Jefe de Estudios: Consejo de Dirección (26,1,b).
 - Secretario: Consejo de Dirección (26,1,b) sin voto; Junta Económica (28,1).
 - O. colegiados:
 - Claustro: todos los del centro (27,1).
 - Consejo de Dirección: 4 elegidos por Claustro (26,1,b).
 - Junta Económica: 2 elegidos por Claustro (28,1).
- Alumnos:
 - O. colegiados:
 - Consejo Dirección: 2 elegidos por delegados de curso (26,1,b).

- Padres:
 - O. colegiados:
 - Consejo de Dirección: 4 elegidos por APA (26,1,b).
 - Junta Económica: 3 elegidos por APA (28,1).
- P.N.D.:
 - O. colegiados:
 - Consejo de Dirección: 1 elegido por PDN (26,1,b).

Estos datos, que muestran el mayor nivel participativo en el estamento del profesorado (seguido a gran distancia por el APA), permiten establecer el siguiente diagrama de participación numérica en los órganos de gestión y control del Centro: (ver figura 1).

En resumen, los órganos de control y gestión del centro se estructuran de la siguiente manera:

- O. unipersonales: 5 profesores (como mínimo) (24,2).
- O. colegiados:
 - Claustro: todos los profesores (27,1).
 - C. Dirección: Director, Jefe de Estudios, Secretario, 4 prof., 4 APA, 2 alumnos, 1 PND (26,1,b).
 - Junta Económica: Director, Secretario, 2 prof., 3 APA (28,1).



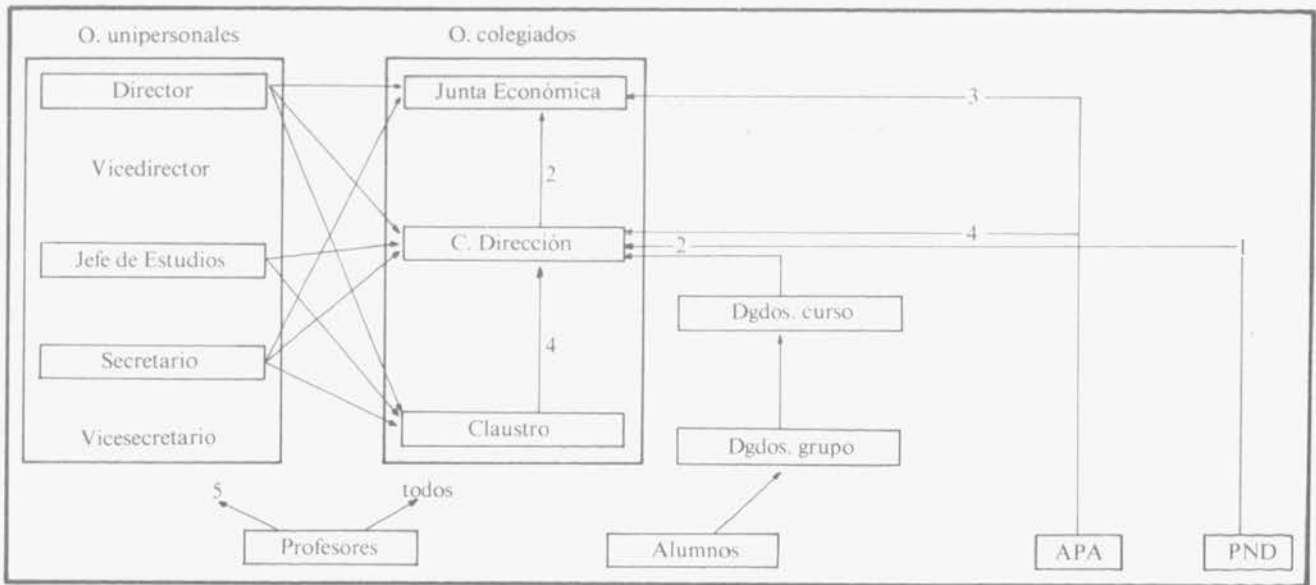


FIGURA 1

3. Participación real: calidad y alcance de la participación.

La participación de los diversos estamentos del centro en los órganos de gestión y control del mismo es *representativa*. Aquellos que integran dichos órganos lo hacen en calidad de representantes

de aquel sector que los ha elegido (a excepción de los órganos unipersonales, nombrados por el director, y del claustro, compuesto por todos los profesores) en este orden:

- Profesores → Claustro → representación: C. Dirección / Junta Económica
- Alumnos → Dgdos. grupo → Dgdos. curso → representación: C. Dirección
- Padres → APA → representación: C. Dirección / Junta Económica

Esto nos muestra al Consejo de Dirección como el órgano con mayor nivel de participación estamental, seguido de la Junta Económica.

Ahora bien, ¿cuál es el *alcance real* de esta participación estamental representativa? La respuesta, a un nivel programático-teórico, nos la da el mismo estatuto a lo largo de su articulado en cuanto reglamenta las funciones de los órganos de gestión y control. Recordemos tan sólo el alcance participativo que otorga a los colegiados:

- a) Claustro:
 - Programar las actividades educativas del Centro.
 - Elaborar el R.R.I. del Centro junto con el APA, de conformidad con las disposiciones vigentes.
 - Elegir sus representantes en los órganos colegiados.
 - Fijar y coordinar los criterios sobre la labor de evaluación y recuperación de los alumnos.
 - Coordinar las funciones de orientación y tutoría de los alumnos.
 - Promover iniciativas en el ámbito de la experimentación e investigación pedagógica.



- Cualesquiera otras que les sean encomendadas reglamentariamente (art. 27,2).
- b) C. Dirección:
 - Aprobar el R.R.I. del Centro, elaborado por el Claustro junto con el APA.
 - Definir los principios y objetivos educativos generales a los que habrá de atenerse toda la actividad del centro.
 - Informar la programación general de las actividades educativas del centro.
 - Velar por el cumplimiento de las disposiciones vigentes sobre admisión de alumnos en el centro.
 - Aprobar el plan de administración de los recursos presupuestarios, elaborado por la Junta Económica y previa audiencia del Claustro, así como supervisar la gestión económica ordinaria de la Junta Económica a través de la información periódica que ésta deberá facilitar.
 - Resolver los problemas de disciplina que afecten a los alumnos de conformidad con el art. 39.
 - Planificar y programar las actividades culturales y extraescolares del centro.
 - Establecer relaciones de cooperación con otros centros docentes.
 - Elevar a los órganos de la Administración informe sobre la vida del centro y sus problemas formulando, en su caso, las oportunas propuestas.
 - Asistir y asesorar al director en los asuntos de su competencia.
 - Cualesquiera otras que reglamentariamente le sean atribuidas (art. 26,2).
- c) Junta Económica:
 - Elaborar el plan de administración de los recursos presupuestarios del Centro.
 - Elevar un informe periódico de su gestión (art. 26,2,e).

Si comparamos estas funciones con las que el mismo estatuto determina para los órganos unipersonales del centro, deducimos claramente la prioridad de los colegiados —al menos teóricamente— en la gestión y el control compartido del centro.

II. La gestión y el control de un centro de E.M.

Hasta aquí hemos visto como el Estatuto de Centros regula programáticamente una serie de cauces participativos —órganos unipersonales y colegiados en los que se integran representantes de los distintos estamentos que componen un centro— profesores, alumnos, padres y PND —y cuya finalidad operativa es la gestión y control compartido del mismo.

Si trasladamos la reglamentación articulada linealmente en el estatuto a la configuración real —global y sistematizada— de un centro de E.M., vemos que la participación en su gestión y control se permite en todos los planos de actuación configuradora del mismo, y que dicha participación se posibilita y potencia mediante unos derechos explícitamente reconocidos.

1. Niveles participativos:

Al analizar globalmente todos los artículos que regulan las funciones propias de los órganos colegiados: Claustro (art. 27,2), Consejo de Dirección (art. 26,2) y Junta Económica (art. 28,2), puede deducirse que la participación estamental, guiada por vías determinadas, tiene cabida en todos los niveles básicos de actuación organizativa de un centro:

a) Regulación general de la vida escolar:

Reglamento de Régimen interno.

- elaboración: Claustro + APA (art. 27, 2,b).
- desarrollo o modificación: Claustro + APA (art. 18, 2,e).
- aprobación: Consejo de Dirección (art. 26,2,a).

b) Ordenación académica:

- Programación general: Administración (art. 19, a).
 - Ordenación general de las enseñanzas.
 - Determinación de niveles mínimos de rendimiento.
 - Inspección, evaluación, control y asesoramiento: Administración (art. 19, b).
- Principios y objetivos educativos (base de toda la actividad del centro).
 - Definición: Consejo de Dirección (art. 26, 2,b).
- Criterios de evaluación y recuperación de alumnos:
 - Fijación y coordinación: Claustro (art. 27, 2,d).
- Funciones de orientación y tutoría de los alumnos:
 - Coordinación: Claustro (art. 27, 2,e).
- Experimentación e investigación pedagógica:
 - Propuesta de iniciativas: Claustro (art. 27,2,f).
- Problemas de disciplina de los alumnos:
 - Especificación de faltas y sanciones: R.R.I. (art. 39,1).
 - Determinación de los órganos y sujetos competentes para imponer sanciones: R.R.I. (art. 39,1).
 - Resolución e imposición de sanciones en casos de faltas muy graves: C. Dirección (según R.R.I.) (art. 26,2,f).
- Relaciones de cooperación con otros Centros:
 - Establecimiento: Consejo de Dirección (art. 26,2,h).

- Informe y propuestas a la Administración:
 - Elevación: Consejo de Dirección (art. 26,2,i).
- Colaboración a la labor educativa: APA (art. 18,2,c).

c) *Ordenación extraacadémica*: actividades educativas y extraescolares:

- Actividades educativas:
 - Programación: Claustro (art. 27,2,a).
 - Informe de esta programación: Consejo de Dirección (art. 26,2,a).
- Actividades culturales y extraescolares:
 - Planificación y programación: Consejo de Dirección (art. 26,2,g).
- Orientación y dirección de actividades: Director (art. 25,3,c).
- Colaboración en actividades complementarias y extraescolares: APA (art. 18,2,c).

d) *Ordenación económica*:

- Plan de administración de recursos presupuestarios:
 - Elaboración: Junta Económica (art. 26,2,e).
 - Audición: Claustro (art. 26,2,e).
 - Aprobación: Consejo Dirección (art. 26,2,e).
- Gestión económica: Junta Económica (art. 28,1).
 - Informe periódico: Junta Económica (art. 26,2,e).
 - Supervisión de la gestión ordinaria: Consejo de Dirección (art. 26,2,e).

Este esquema sistematizado demuestra claramente la posibilidad, ofrecida por el estatuto, de la ordenación compartida de un centro, atendiendo a sus especiales características y respondiendo a sus específicas necesidades tanto educativo-pedagógicas como socio-culturales.

2. Reconocimiento de derechos:

Para poder llevarse a cabo la organización — gestión y control — de los centros de E.M. de una forma eficaz y operativa, el estatuto reconoce, en cada uno de los niveles básicos de actuación, el derecho de *autonomía organizativa*.

a) *Regulación general de la vida escolar*: Reglamento de Régimen interno.

● Será elaborado conjuntamente por el Claustro y el APA sin más limitaciones que las impuestas por las leyes, tendrán autonomía para:

b) *Ordenación académica*: «Los Centros, sin discriminación para ningún miembro de la comunidad educativa y dentro de los límites fijados por las leyes, tendrá autonomía para:

- establecer materias optativas.
- adaptar los programas a las características del medio en que están insertos.
- adoptar métodos de enseñanza...» (art. 14).

c) *Ordenación extraacadémica*: «Los centros... dentro de los límites fijados por las leyes, tendrán autonomía para:...

- organizar actividades culturales y extraescolares» (art. 14).

d) *Ordenación económica*: «Los centros dispondrán de autonomía para administrar sus recursos (presupuestarios) sin perjuicio de lo establecido en la Ley General Presupuestaria» (art. 28,3).

Paralelamente, para poder realizar progresiva y adecuadamente la labor compartida de gestión y control, el estatuto reconoce el derecho de *libertad de reunión*, para todos los estamentos del Centro, como una de las vías organizativas previas y necesarias:



a) *Profesores, alumnos, PND*: «Se garantiza el derecho de reunión del personal del centro en los locales del mismo, siempre que no se perturbe el desarrollo normal de las actividades docentes y, en su caso, de acuerdo con lo que disponga la legislación laboral. (Las reuniones deberán ser comunicadas al director con la antelación debida)» (art. 17).

b) *Padres (APA)*: «La Asociación podrá celebrar reuniones en los locales del Centro cuando tengan por objeto sus fines propios y no perturben el desarrollo normal de las actividades docentes, con conocimiento previo, en todo caso, del director del Centro» (art. 18,3).

Frente a esta libertad plena de reunión garantizada por el Estatuto a todos los estamentos del centro, destaca la regulación estatutaria de las reuniones de los órganos colegiados —verdaderos ejes de gestión y control— con una periodicidad mínima, en los términos que establece el artículo 31:

«Los órganos colegiados deberán reunirse al menos una vez por trimestre, y cuantas veces sean convocados por el Director del Centro a iniciativa propia o a petición de un tercio de sus componentes. Serán preceptivas una reunión a comienzos de curso y otra al final».

Como es fácil deducir de todo lo expuesto en este capítulo, las posibilidades que ofrece el derecho de participación garantizado por el estatuto son operativas únicamente si se actualizan al máximo, dado que permiten, por su especial configuración, programar, organizar, gestionar y controlar la vida del centro en todos sus órdenes y de acuerdo con su propia idiosincrasia. Es cuando pasamos de la potencialidad reglamentada a la realidad práctica, cuando nos duele reconocer la inoperancia aceptada de la regulación jurídica.

III. Algunos puntos de reflexión sobre la gestión y control en los centros de E.M.

Es el momento, cuando se anuncia por parte del gobierno la renovación estatutaria del régimen jurídico de los centros de E.M., en que nos es lícito preguntarnos sobre el eco real y práctico que la actual legislación ha tenido en la vida cotidiana de nuestros centros. Así, sobre el derecho de participación en su gestión y control podríamos plantearnos, entre otras muchas, preguntas como las siguientes:

1. Niveles de participación:

a) *Regulación de la vida del Centro*: Reglamento de Régimen interno:

● ¿Por qué en estos momentos, tres años después de aprobarse el Estatuto, algunos centros no tienen todavía su R.R.I., eje ordenador de toda la vida escolar?

● ¿Por qué muchos R.R.I. no son más que copias —más o menos veladas— de otros preexistentes, sin la adecuación necesaria a la problemática y caracterización peculiar del propio centro (única garantía de eficacia)?

b) *Ordenación académica*:

● ¿Por qué algunos centros no disponen de la redacción de unos principios y objetivos educativos generales, definidos y aprobados mayoritariamente o unánimemente?

● ¿Por qué en muchos centros no existen unos criterios de evaluación y recuperación conjuntos, comunes a todos los seminarios?

● ¿Por qué en muchos centros no se coordinan eficazmente las funciones de orientación y tutoría de los alumnos?

● ¿Por qué en la mayoría de los centros no se plantean iniciativas de experimentación e investigación pedagógica en claustro? ¿Por qué, en ellos, la metodología y didáctica de las diversas asignaturas se reduce a la aplicación —ineficaz y descuidada a veces— de los principios orientadores publicados en el BOE hace ya ocho largos años?

● ¿Por qué en algunos centros, al no disponer de R.R.I. —o ser éste incompleto— las faltas de disciplina de los alumnos son sancionados arbitrariamente por alguno o algunos de los órganos unipersonales?

● ¿Por qué no existen, muchas veces, relaciones de cooperación entre diversos centros de una misma localidad o provincia?

c) *Ordenación extraacadémica*:

● ¿Por qué en muchos centros no existe una planificación y programación general de actividades educativas?

● ¿Por qué en algunos centros las actividades —aisladas— propuestas por algún profesor —o seminario— se ven obstaculizadas o anuladas por la falta de una planificación general?

d) *Ordenación económica*:

● ¿Por qué en algunos centros sólo se concede un informe anual de reparto presupuestario, sin saber de la ordenación inicial de los recursos, ni de la gestión llevada a cabo sobre los mismos?

2. Reconocimiento de derechos:

a) *Derecho de autonomía*:

● ¿Por qué algunos centros renuncian al derecho de autonomía organizativa que el Estatuto reconoce, y se limitan en sus distintos niveles de actuación:

• *Ordenación académica*: a seguir fielmente el plan de estudios de 1975, reflejado uniformemente en unos libros de texto más o menos operativos y actualizados.

• *Ordenación extraacadémica*: a realizar esporádicamente alguna que otra actividad programa-

da individualmente por algún profesor —o, en el mejor de los casos, por algún Seminario—.

- **Ordenación económica:** a seguir las indicaciones generales emanadas de las autoridades departamentales, muchas veces sin valorar la rentabilidad pedagógica, metodológica o formativa de sus inversiones?

b) **Derecho de reunión:**

- ¿Por qué no se establece en muchos centros un horario adecuado para que sus componentes tengan, al menos, la posibilidad de reunirse? (Piénsese, por ejemplo, en los horarios sobrecargados de los alumnos, que impiden en muchos casos gozar de este derecho).

- ¿Cómo puede realizarse eficazmente la gestión y control de un centro con reuniones establecidas estatutariamente con una periodicidad mínima obligatoria trimestral, sin preverse reuniones mediales entre los órganos colegiados y los componentes base del centro?

Si revisáramos y analizáramos las actas de reu-

nión de los órganos colegiados de todos los centros de E.M. durante estos tres últimos años, encontraríamos la respuesta adecuada a cada una de las preguntas anteriores. Estas respuestas evidenciarían, sin duda, la inoperatividad —por no decir inexistencia o desconocimiento— real del derecho de participación reconocido por la Constitución y reglamentado por el Estatuto de Centros.

Pero no es el momento de dolernos de fracasos pasados, sino el de programar con ilusión nuevas realidades. Por ello creemos que, ante una renovación anunciada de la regulación jurídica de los centros de E.M., tan sólo podrá considerarse eficaz y positiva si, al ser llevada a la práctica en la vida cotidiana de nuestros centros, no permite que se generen preguntas como las precedentes. Es preciso reglamentar operativamente, no sólo reconociendo, sino también potenciando, garantizando y controlando la participación activa y conjunta de todos y cada uno de los estamentos integrantes de un centro en todos y cada uno de los órganos de gestión y control del mismo.

Colección libros de bolsillo de la revista de educación

Colección que trata de difundir, entre el público especializado de habla castellana, estudios e informes de interés sobre diversos aspectos de la Educación, elaborados por organizaciones internacionales, como la OCDE, Consejo de Europa, etcétera, y por los propios órganos de la Secretaría General Técnica del Departamento.

	Ptas.
1. OCDE: Los indicadores de resultados en los sistemas de enseñanza (Agotado).	
2. Hacia una sociedad del saber (Agotado).	
3. La educación en Francia (Agotado).	
4. Método de cálculo de costes en las Universidades francesas (Agotado).	
5. La escuela de opciones múltiples: sus incidencias sobre las construcciones escolares.	300
6. Gastos públicos de la enseñanza.	300
7. Educación compensatoria. Selección de estudios elaborados por el Consejo de Cooperación Cultural del Consejo de Europa.	300
8. Política cultural en las ciudades. Informe sobre el estudio experimental del desarrollo cultural de algunas ciudades europeas del Consejo de Europa.	300
9. Estudios sobre construcciones escolares: OCDE.	300
10. Política, igualdad social y educación.	300
11. La cooperación intergubernamental cultural y educativa en el marco del Consejo de Europa 1948-1978.	400
12. Historia de la educación en España. Tomo I: Del despotismo ilustrado a las Cortes de Cádiz.	600
13. Historia de la educación en España. Tomo II: de las Cortes de Cádiz a la revolución de 1868.	600
14. La radio al servicio de la educación y el desarrollo.	500
15. Historia de la educación en España. Tomo III: de la Restauración a la II República.	750

EDITA: SERVICIO DE PUBLICACIONES DEL MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA



Venta en:

- Planta baja del Ministerio de Educación y Ciencia. Alcalá, 34. Madrid-14.
- Paseo del Prado, 28. Madrid-14.
- Edificio del Servicio de Publicaciones. Ciudad Universitaria, s/n. Madrid-3. Teléfono 449 67 22.



HISTORIA DE LA EDUCACION EN ESPAÑA

Dentro de la colección "LIBROS DE BOLSILLO DE LA REVISTA DE EDUCACION" 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 hasta 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 REVOLUCION DE 1868 (nº 13, Ed. 1979, 536 páginas, 600,- ptas.)

TOMO III. DE LA RESTAURACION A LA II REPUBLICA (nº 15, Ed. 1982, 400 páginas, 750,- ptas.)

EDITA: SERVICIO DE PUBLICACIONES DEL MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA.



Venta en:

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

Relaciones profesor-entorno humano en el medio rural

Desiderio FERNÁNDEZ MANJÓN*



Entiendo por *medio rural* la extensión territorial en la que no existen núcleos industriales o urbanos con población superior a los cuarenta o cincuenta mil habitantes.

Las relaciones profesor-entorno dejan a veces que desear en los centros de EE.MM. rurales, siendo, sin embargo, potencialmente una fuente inagotable de oportunidades enriquecedoras mutuas. Por ello y desde la óptica de la experiencia trato de analizar tres tipos de relaciones:

- relación profesor-alumnos.
- relación profesor-padres.
- relación profesor-habitantes de dicho entorno humano.

No suele hablarse de este tema en los medios públicos, no tanto porque no existan problemas ni porque carezcan de virulencia, sino porque no interesa hablar de ellos ni sacarlos a la luz; sólo casos muy destacados como el de Fregenal, de Becerril y alguno más muy llamativo salen a luz pública confiriendo a sus protagonistas un cierto halo de heroicidad, si bien, otros casos menos sangrantes suelen ser más frecuentes de lo que parece derivarse de la publicidad.

En relación a la realidad escolar, el medio rural del Estado se caracteriza por rasgos peculiares y comunes, como son: el apego a la tradición, a las relaciones humanas tradicionales autoritarias padre-hijos; la colonización cultural a que se le somete desde la ciudad mediante los medios de comunicación de masas; la aplicación, en las aulas, de métodos de enseñanza y de pautas de cultura y conocimientos ajenos a su peculiar realidad, confeccionados por técnicos que viven inmersos en el tráfago de la ciudad y que sólo tienen una concepción muy deformada y remota del medio rural y ningún interés de potenciar en él una vida digna; la deficiente escolarización, cualitativa en todos los niveles de la enseñanza y además cuantitativa en sus niveles medios; los raquíticos medios didácticos que poseen dichos centros y la infrautilización que se suele hacer de los mismos; la carencia abso-

luta de asistencia psicopedagógica; situaciones frecuentes de concentraciones escolares con los problemas inherentes de transporte escolar, de alojamiento en pensiones, internados, de los alumnos que viven lejos del centro y la merma de tiempo de estudio debido al invertido en los transportes escolares; los problemas de adaptación a ambientes extraños, en especial cuando son concentrados en núcleos urbanos relativamente grandes en relación al propio pueblo o caserío; suelen ser los últimos centros en tener completa la plantilla de profesores, perdiendo incluso anualmente varias semanas de clase determinados grupos de alumnos; dificultad que tienen los padres en relacionarse con los centros no sólo por la distancia sino por el horario escolar y la falta de correlación con el horario de descanso de las tareas agropecuarias; la natural y justificada desconfianza que tienen los padres en su propia capacidad personal para ayudar a sus hijos no sólo en las tareas escolares sino en la propia orientación en el estudio y en la orientación profesional; la mitificación que en muchos ámbitos rurales aún se hace de los estudios medios y superiores; cierta deificación del profesorado; la escasa mentalización entre los padres sobre la extrema importancia de las relaciones padres-centro escolar; la tradicional desconfianza hacia la utilidad de las tareas colectivas y de participación en la gestión de unos bienes que son de la colectividad y respecto a los cuales tienen derechos concretos, como el de contribuir a hacerlos rendir óptimamente; la inveterada interinidad y la escasez de tiempo de permanencia de muchos profesores en los centros rurales con todas las implicaciones que el desconocimiento del entorno y la falta de voluntad por superarlo produce; la despreocupación por la realidad del entorno físico, económico y social; y una connatural desgana por la labor y la tendencia a la evasión respecto de dicha realidad.

* Físico. Profesor de E.M.

Obsérvese que estas nefastas realidades, en alto porcentaje, son debidas a la deficiente estructura administrativa del actual sistema educativo rígidamente centralizado aún en grandes regiones del Estado.

1. Relaciones profesor-alumnos:

No voy a realizar una descripción detallada de todas las relaciones que se pueden establecer; voy a quedarme en las de mayor interés y especificidad.

1.1. Relaciones académicas:

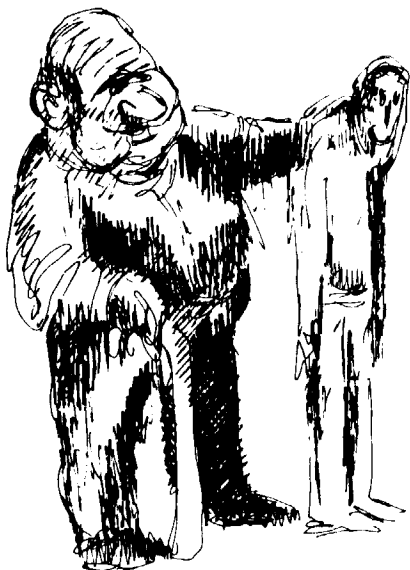
En este tipo de relaciones hay, a veces, un excesivo interés egocéntrico por parte de los alumnos; por su parte pueden reducirse a una serie de consultas de temas académicos concretos. No obstante son de gran utilidad ya que entre las misiones de la enseñanza están la de formar ciudadanos críticos, que se resistan a quedarse con lagunas o dudas en sus conocimientos y la de formar ciudadanos bien capacitados que puedan en su día apostar por el progreso y luchar eficazmente por él. Merece la pena atenderlas y potenciarlas: creación de clubes científicos, de estudio, creación de grupos de discusión y debate, grupos de iniciación al teatro, grupos musicales, creación de órganos de prensa, etc. Pueden constituir una alternativa al colonialismo del campo, ya citado. Pueden presentarse problemas tanto de protagonismo del profesor como de intencionalidad manipuladora. El profesor debe plantear actividades e impulsarlas en todo momento, pero jamás debiera realizar nada que los propios alumnos puedan efectuar por sí mismos; así se evita incurrir en un dirigismo paternalista y en posibles intenciones manipuladoras que puede abocar en situaciones embarazosas. La experiencia demuestra que en los centros en que se carece de tradiciones de esta índole difícilmente aparecen sin intervención directa del profesorado. Siempre amenaza el peligro de que estos grupos de discusión o de trabajo se queden reducidos a un cenáculo en el que los adolescentes se sientan muy a gusto con el adulto campechano, con el que pueden hablar de todo y en todos los tonos, algo inédito en estos ambientes rurales; pero si el círculo no se abre y si necesita constantemente de la tutela del profesor, la experiencia ha servido muy poco. Por lo menos habría de lograrse un rescoldo permanente que sirviese para futuros impulsos. Difícilmente se puede crear un movimiento sólido y duradero por la propia naturaleza del medio y, desde luego, la consolidación de estos grupos se logrará si han sintonizado con sectores dinámicos del pueblo y han sabido descubrir e impulsar la discusión y toma de conciencia de amplios sectores de la población con alguno de sus problemas.

Por ello si en el pueblo existen ya círculos de personas inquietas debiera impulsarse la participación de los alumnos en los mismos, en lugar de crear otros nuevos ámbitos de participación. Las iniciativas que se tomen desde el centro escolar y las que impulsan los profesores deben ir siempre en la dirección de potenciar lo que ya existe o de sembrar en el caso de que no existan.

1.2. Relaciones de empatía:

Las relaciones empáticas de mayor interés, las de simpatía, nacen de la actitud del profesor principalmente ante el entorno; el niño y el adolescente del medio rural se han educado, por lo general, en sistemas férreos, fuertemente autoritarios, dogmáticos, jerarquizados, donde las cosas son «así», «de toda la vida», y apenas cabe modificarlas. En el hogar *manda* el padre y la madre es poco más que una sirvienta que trata inteligentemente de adaptarse a su papel, a la cual el hijo quiere, pero no teme; por eso ante ella adopta actitudes que no se permite adoptar ante su padre. Luego trasladará mecánicamente este esquema al centro escolar y, así, su relación con las profesoras dejará mucho que desear, y al profesor varón temerá, y estará distanciado de él. ¿Qué ocurre cuando el profesor, por contra, rehuye la dureza por sistema en el aula y adopta formas más humanizadas de trato? El alumno no sabe actuar; se encuentra como pez fuera del agua: desconcertado, sin apoyo de reflejos, completamente descontrolado. Por ello el profesor con intención de modificar actitudes debe conocer las posibles respuestas —no tanto negativas—, desorientadas del alumno; de alguna manera hay que ir creando pacientemente reflejos positivos ante un mayor grado de movilidad y libertad. De otro modo, el profesor ingenuo, puede verse obligado a reaccionar muy negativamente y reconducir el proceso imponiendo unas relaciones con los alumnos aún más cargadas de tinte autoritario irracional, ser aún más reaccionario. El alumno debe aprender a adoptar medidas de autocontrol; a realizar conductas pensadas, superando la actuación inconsciente. Pero esto supone esfuerzos de semanas e incluso de meses. Ahora bien, a la larga es muy gratificante contribuir a aportarles un bagaje de madurez en sus acciones y relaciones personales con los adultos. En ocasiones a la dificultad intrínseca de la concientización de los alumnos y de la impresión en ellos de ciertos reflejos antiautoritarios deberá añadirse la posibilidad de enfrentarse a jerarquías del propio centro y de la Inspección Técnica que defienden el «principio de autoridad» a ultranza, y predispuestos a la incoacción de expedientes.

Las relaciones de simpatía pueden derivar a relaciones nítidamente afectivas; en ese momento el profesor se sitúa en un terreno movedizo y sumamente peligroso.



1.3. Relaciones sociopolíticas:

Es un hecho notorio que el medio rural es muy refractario a ideologías y militancias a la izquierda del socialismo tradicional. Por ello, los profesores simpatizantes, militantes o impregnados de ideologías de izquierda, deben actuar con mucho tacto para evitar se les bloquee o se les declare la guerra abiertamente desde sectores belicosos de la población, del alumnado e incluso del propio claustro. De todos modos en estos medios soportan mejor la ideología —sencillamente porque sus moradores no entienden altas disquisiciones filosóficas ni políticas, y porque la ideología en sí puede estar escasamente ligada a una actividad práctica comprometida— que la militancia, que siempre es algo ostensible. Por descontado que no se trata de ocultar la identidad ideológica personal simplemente por ocultarla, sino de adoptar ciertas medidas de cautela, ya que por una escasa habilidad pueden echarse a perder interesantes posibilidades de actuación tanto con los propios alumnos como en el medio. También habrá que tener en cuenta que en los pueblos existen poderes nominales o democráticos y otros poderes en la sombra, poderes fácticos, que en determinados aspectos de la realidad local pueden tener más peso que los poderes nominales; aunque frecuentemente unos y otros coinciden en esa cuasi-perfecta simbiosis que llamamos *caciquismo local*.

A modo de anécdota constato algunas de las circunstancias que pueden agriar las relaciones de los profesores —al menos de algunos: todos aquellos que desafíen los privilegios y los sistemas corruptos inherentes a dicho caciquismo— en estos medios:

1. Negarse a conceder «favores» (generalmente al final del curso y que pueden ser solicitados no directamente sino a través de marionetas) a los hijos o allegados de los caciques locales.
2. Tropezarse con los propios caciques atrincherados, en ocasiones, en los propios centros escolares, y que con cierta frecuencia son personas allegadas a ideas políticas muy reaccionarias, dominantes hace escasos años.
3. Crear o impulsar determinadas actividades culturales a través de las cuales se aireen determinadas corrupciones, privilegiados, etc.
4. Negarse a comulgar con cualquier situación que lance hedor a privilegio feudal.

1.4. Otras circunstancias que influyen en la relación profesor-alumno en el medio rural:

- El grado de entrega a la tarea profesional, fenómeno rápidamente detectado por los alumnos en cualquier medio socioeconómico.

- La respuesta del profesor a la multiplicidad de peculiaridades del medio: postura ante el clima, el paisaje, pasando por la postura ante la lengua o el dialecto coloquial de la localidad, a las costumbres, fiestas, gustos, y los medios de expresión y de cultura que en él existen.

- El impacto, en especial en el primer momento, del profesor: desde su atuendo personal, pasando por las costumbres o convicciones ideológicas, religiosas, sobre el amor, etc.

- La actitud que, por costumbre, adoptan los alumnos frente a los nuevos profesores y la respuesta que él dé.

1.5. La labor tutorial:

La condición clave para que un profesor tenga éxito como tutor es que primero lo tenga como persona: ha de ganarla a pulso desarrollando una gran humanidad como persona y una notable competencia y honestidad como profesional. Sería demasiado largo plantear aquí la enmarañada figura del tutor, tantas veces inoperante, pero sí conviene hablar de su importancia en el medio rural, ya que en él escasean los equipos psicopedagógicos. Y es imprescindible más que en otros medios, pues tiene que orientar a sus tutorandos, debido a la natural distancia respecto de los grandes centros universitarios y a la consiguiente falta de información sobre carreras superiores, salidas profesionales, asignaturas que en ellas se imparten, etc.

La acción tutorial se dificulta en el caso del tutor varón en relación a las alumnas; éstas encuen-

tran muchas dificultades para poder hablar a solas con sus profesores, por razones obvias, máxime en centros en los que no exista un local adecuado para ejercer la tarea tutorial.

Es preciso que en los pueblos se acostumbren a ver a profesores acudiendo a las cantinas, a las pistas de baile, hablando con alumnos y con alumnas en grupos y a solas; se trata de desmitificar al profesor para que pueda realizar más tareas y con más adecuación; quitar ese halo que se le coloca y que es pernicioso porque supone unos roles que el pueblo quiere imponer a los profesores y que pueden o suelen distar mucho de la concepción pedagógica actual de lo que conviene sea un profesor.

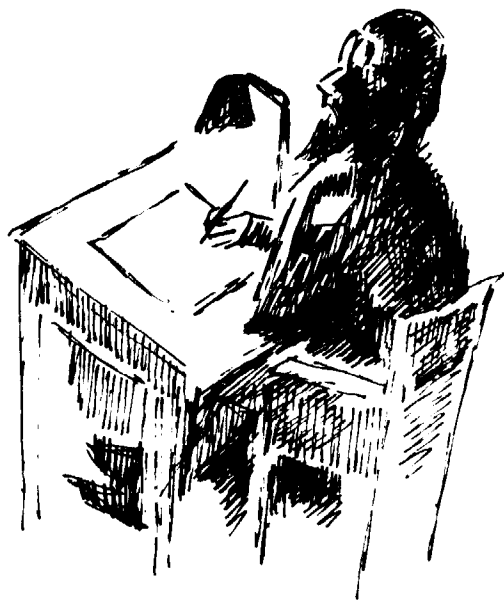
La acción tutorial puede desarrollarse de muchas maneras: con ciclos de conferencias sobre estudios superiores que pueden dar profesionales de la población o de localidades próximas, sobre correlaciones entre estudios medios, sobre salidas profesionales, etc.; se pueden constituir grupos de alumnos que recaben información y que posteriormente relatan a sus compañeros; coloquios sobre causas de fracaso escolar y abandonos de estudio; sobre la manera más acertada de elección de asignaturas optativas, ramas técnicas, etc. Es posible y conveniente establecer una cierta programación de actividades para tutoría en todos los cursos que respondan a un plan coherente de orientación profesional supervisado por las Jefaturas de Estudio.

2. Relaciones profesor-padres de alumnos:

La enseñanza mejorará en la medida en que todos los padres tomen conciencia de su papel en la labor educativa. Cada día cobra más fuerza el principio de que la primera selección del niño está en la propia familia; una familia que sigue la marcha de los estudios de sus hijos les asegura un éxito mínimo, mientras que las familias que se desentenden o que carecen de preparación para comprender el rendimiento escolar por completo de sus hijos les dejan expuestos al fracaso escolar. Pero los padres pueden preguntarse: ¿Cómo debe ser esta participación? ¿En qué medida debe participar? Para comenzar, los padres deberán abandonar ciertos prejuicios, y los profesores y tutores deben contribuir a ello:

1. que el centro escolar no es el lugar donde los hijos van a solucionar todos los problemas; puede llegar a ocurrir, en algunos casos, todo lo contrario, que se agudicen;

2. que los problemas educativos son bastante más amplios y complejos que la simple obtención de calificaciones escolares; existen aspectos de la personalidad que deben seguirse en el hijo; equilibrio psíquico, actitud ante el trabajo, sociabilidad, etc.; además nos encontramos con los problemas de orientación profesional: qué carrera va a estu-



diar el hijo, requisitos de diversa índole para ello, etc.;

3. que los profesores no somos seres subidos a un pedestal, y por tanto, todos los padres tienen capacidad para hablarles.

«Pero si mi hijo va bien, ¿por qué voy a tener que hablar con el profesor?» Hay que mostrar a los padres que buenas calificaciones no significa que no tenga problemas el hijo; quizás obtiene las buenas calificaciones con un esfuerzo desmesurado. Es preciso mostrarles que los profesores no disponemos de medios mágicos para adivinar lo que cada alumno encierra en sí, ni sus causas; que unos estudios superiores no conceden la ciencia infusa.

Existen centros en los que los padres no acuden porque entre los propios alumnos se ha creado una corriente de opinión en contra, basada en la idea de que cuando un padre va al centro es porque el hijo ha infringido algún principio importante o porque ha sido directamente llamado por la Dirección o por un determinado profesor a raíz de algún serio percance. Esta es otra razón: los padres deficientemente informados o simplemente desinformados no acuden. Esto podría superarse mediante circulares entregadas directamente a los padres en el momento de realizar la matrícula con los temas de política educativa del centro, horarios de los profesores y tutores, etc. y convocando a lo largo del curso un cierto número de asambleas explicativas, informativas o decisorias sobre temas de educación.

Los padres necesitan información directa: sobre las asignaturas que estudian sus hijos y la importancia de las mismas, sobre las salidas profesionales de las carreras, sobre el propio boletín de calificaciones escolares, sobre el transporte escolar, sobre los comedores, sobre la actitud de sus hijos y la asistencia al aula, sobre la ocupación del ocio de los hijos y otros muchos temas. No basta el escrito frío; es preciso la comunicación directa y el intercambio de ideas, opiniones, etc., que él permite.

El centro escolar debiera asumir, en un primer momento, el compromiso de crear el APA y la tarea consiguiente de impulsar la participación de los padres a través de ella. Existe una dificultad objetiva para que se plasme esta democracia participativa en la realidad: que con frecuencia en el medio rural de los padres asumen la enseñanza gratuita como una gracia que les concede el Estado, no como un derecho que les corresponde debido a la distribución del dinero de los impuestos en bienes y servicios entre toda la población. Aquejados de esta mentalidad, muchos padres aceptan como bueno cuanto reciben en la escuela, con agradecimiento y resignación.

4. Relación profesor-habitantes del medio rural:

La labor que el profesor puede realizar en el medio rural es ingente ya que:

1. posee una formación suficiente para realizar eficazmente diversas tareas;
2. en la actualidad está relativamente libre de contingencias económicas;
3. dispone de un tiempo libre estimable.

Todo cuanto he dicho al tratar el apartado 1.1 cabría volver a repetirlo ahora, ampliando la relación del profesor con los adultos al resto de la población.

Hoy en día estamos viviendo un momento propicio para que los pueblos recuperen el protagonismo que antaño tenían y para que eleven su cabeza, se sientan seguros y orgullosos de sí mismos y de su cultura ancestral. No se trata de que los profesores adopten posturas acaparadoras ni paternalistas, ni busquen protagonismos. Al mismo tiempo es preciso superar el hándicap que supone obsesionarse por la limitada preparación personal; es preciso desmontar el tópico de la preparación a nivel de especialista para comenzar a realizar una determinada tarea; la ejecución de toda tarea, si bien requiere unos tecnicismos, la podemos ir aprendiendo y mejorando constantemente con la práctica. La obsesión por el perfeccionismo puede ser tan paralizante como la carencia crasa de rudimentos técnicos.

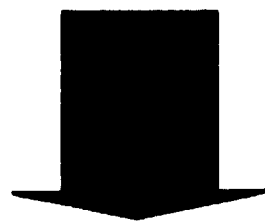
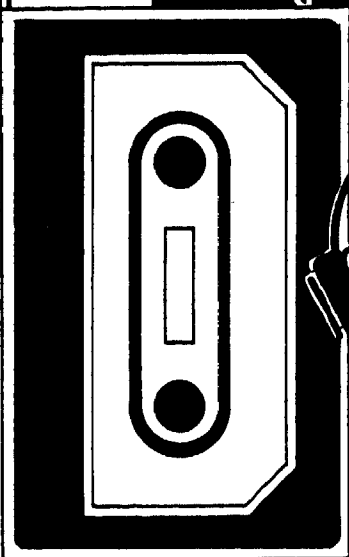
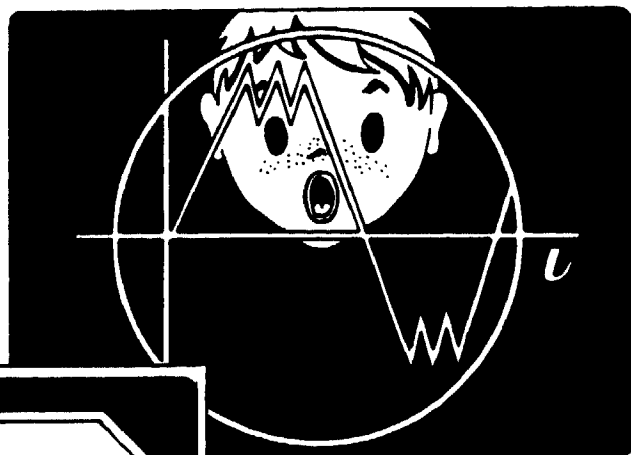
Para terminar, hay que señalar que la política actual de concurso de traslados anuales, y sin otro criterio que el de las puntuaciones obtenidas en la oposición y/o acumulados, debe ser drásticamente reformado, pues una relación constructiva profesor-medio debe fundamentarse:

1. en la aceptación voluntaria de la plaza (haberla solicitado directamente, no como mal menor);
2. en poseer un conocimiento adecuado del medio en el que se encuentra,
3. en estar dispuesto a permanecer un número de años en ella.

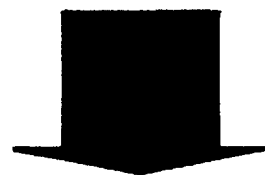
Esperamos que algunos de estos objetivos se logren pronto.

HIARES EDITORIAL

DIAPPOSITIVAS y "CASSETTES"



18.324 diapositivas
agrupadas en
796 colecciones
10.540 páginas
de textos
explicativos
116 "cassettes"



medios audiovisuales

El más extenso
conjunto
de DIAPOSITIVAS
para la
ENSEÑANZA

Preescolar
E.G.B./B.U.P.
Formación
Profesional

Solicite
el envío de nuestro
CATALOGO

HIARES EDITORIAL

Arturo Sosa, 330. Madrid-33

Muy Sres. míos:

Les ruego a Vds. remitan a la dirección abajo indicada, libre de todo gasto, su Catálogo General.

Centro

Don

Calle

Localidad



- CIRCULACION VIAL
- NATURALEZA
- SOCIEDAD
- HISTORIA del ARTE
- GEOGRAFIA
- TECNOLOGIA del METAL
- DEPORTES
- BIOLOGIA
- CUENTOS INFANTILES

Cauces de participación de los padres en un centro público

José David GUTIÉRREZ LÓPEZ*



Estas notas son una síntesis de dos experiencias en materia de *participación* realizadas en El Bierzo (León), con asistencia de padres de tres niveles escolares (EGB, FP, BUP), durante el segundo trimestre del curso académico 82-83. Posteriormente, nos hemos dado cuenta de la importancia de la participación de los padres en los centros escolares, y por ello este ensayo pretende explicar los cauces de la gestión compartida que integra la comunidad escolar, formada por padres, profesores, alumnos y personal no docente. De ellos, la presencia de los padres, garantiza la motivación inicial para un acercamiento a la comunidad. Los medios son varios. Analizaremos algunos dejando al margen otros aspectos tales como: los padres y la comunidad escolar; las asociaciones de padres; fines y objetivos, etc.¹.

1. CAUCES DE PARTICIPACIÓN

Aunque el Estatuto de Centros sólo contempla alguna participación de los padres, nadie niega la participación por encima del centro, en las que se toman decisiones fundamentales de cuanto se hace en el centro².

A nuestro entender, tres son las vías de participación legislada y que se aplican, aunque hay otras que no existen. Estas tres formas más genera-

lizadas algunos autores como Moreno García³ las denominan: «participación de presencia» o pseudoparticipación, «participación de cogestión» o intervención responsable y «participación de consulta» o información antes de tomar decisiones. Nosotros preferimos hablar de:

1.1. *Participación directa*: a través del Consejo de Dirección.

1.2. *Participación relacional*: a través del Tutor o como señala la Circular n.º 1 del curso 82-83 «Coordinadores de grupo-Tutores»⁴.

1.3. *Participación orientativa*: «Equipos de Orientación Educativa familiar»⁵.

1.1. *La Participación directa* —aunque en realidad sería más propio hablar de «indirecta» puesto que son sólo cuatro padres— permite influir en las decisiones que a escala de centro afectan a la educación. Para ello deben analizarse las funciones del *Consejo de Dirección* (art. 26.2 LOECE) y las implicaciones de la *Junta económica* —tres representantes de padres— y podremos obtener algunos cauces de participación idóneos⁶.

¹ Véase Mayoral Cortés-Gómez Llorente: «Los padres y las escuelas» (APAS), *Cuadernos de Política sectorial*, (PSOE, Madrid, 1982), pág. 12 y ss.

² Véase Ley Orgánica 5/1980 («BOE» 27 de junio de 1980). También Sentencia del Tribunal Supremo («BOE» 24 de febrero de 1981). Asimismo R. D. de 12 de agosto de 1982 que modifica los artículos uno, once y trece del Real Decreto de 4 de agosto de 1980 que regula la constitución de los órganos colegiados. («BOE» de 16 de setiembre de 1982).

³ Cfr., Moreno García, J.: «¿Cómo realizar una investigación social?» (Madrid, Ed. Marsiega, 1972), citado por Carrascosa M. en *Las Asociaciones de Padres de alumnos* (Madrid, Cincel-Kapelusz, 1979), pág. 241.

⁴ Dirección General de Enseñanzas Medias (Madrid, 3 de setiembre de 1982).

⁵ O. M. de 28 de abril de 1982 por la que se crea el Programa Nacional de Formación de Padres de Alumnos. («BOE» 4 de mayo de 1982). Presentado en Valladolid el 4 de junio de 1982. Véase también Resolución de la Dirección General de Personal de 12 de julio de 1982. («BOE» 7 de agosto de 1982).

⁶ Véase Mayoral Cortés-Gómez Llorente: «Los padres y las escuelas» (APAS), *o. c.*, págs. 20-21 donde aportan una serie de reflexiones sobre el artículo 26 de la LOECE.

*Catedrático de filosofía del «I.B. Mixto» de La Bañeza (León).

1.2. *La Participación relacional:* Se encauza a través del Tutor o «coordinadores de grupo-tutores» que debe/n dirigir el aprendizaje de los alumnos y ayudarles a superar las dificultades. (O. M. de 16 de noviembre de 1970)⁷. «Al Tutor se le encomienda orientar la evaluación de su grupo y mantener contacto con las familias de los alumnos». Sin embargo la tutoría, sus aspectos, su ejercicio, la condición grupal de la misma y el análisis de las tareas propias de la función tutorial nos lleva a *describir las tareas* del tutor en relación con los alumnos, con los profesores y con los padres de los alumnos en los siguientes apartados:

1.º *Funciones administrativas:* a) elaborar boletines de calificaciones; b) colaborar con secretaría para resolver tramitación de fin de curso; c) exigir en secretaría información adecuada.

2.º *Funciones académicas:* a) elaborar fichas de tutoría; b) reunión previa para intercambiar impresiones; c) convocar profesores de grupo cuando lo requieran las circunstancias.

3.º *Funciones humanas:* a) relacionarse con los alumnos y padres de alumnos: información que los padres pueden facilitar sobre su hijo, ambiente familiar del alumno⁸.

4.º *Funciones de convivencia:* a) responsable de las relaciones humanas con los alumnos y entre estos y profesores; b) llevar el control de asistencia de los alumnos según normas del Consejo de Dirección en base al reglamento interno; c) explicar y exigir que se cumplan las normas de convivencia.

5.º *Orientación vocacional:* a) discernir posibilidades para continuar estudios evitando el mal criterio del «provincianismo»; b) conocer intenciones profesionales del alumno; c) orientar en las opciones que implica el final de la EGB, hacia FP y BUP así como la problemática de las opciones en estos niveles.

6.º *Relaciones con la dirección y profesores:* a) como delegado del Jefe de Estudios en asuntos del grupo a su cargo; b) cauce de sugerencias de todas las actividades y problemas; c) dirigir la evaluación —no medición— coordinando la labor de los profesores en beneficio del buen funcionamiento del grupo⁹.

1.3. *Participación orientativa:* Es la última innovación efectiva que se ha puesto en marcha

el curso 82-83 desarrollando la Orden Ministerial de 28 de abril de 1982 por la que se crea el *Programa Nacional de Formación de Padres de Alumnos* pretendiendo la formación y estímulo de la actividad de los padres y de sus *Asociaciones* dentro de la comunidad escolar. Solamente se ha implantado a nivel de Educación General Básica y en determinadas provincias (Anexo I de la Resolución de 12 de julio de 1982 «BOE de 7 de agosto»).

Estos equipos de Orientación Educativa y Familiar están integrados por funcionarios en comisión de servicios, con carácter temporal, otorgada por el Director General de Personal a propuesta del Director del Programa Nacional y previo informe de las Direcciones Generales de Educación Básica y Enseñanzas Medias. En su mayoría son licenciados en Pedagogía, Psicología, Sociología y Filosofía.

Las razones para poner en marcha este programa fueron, según su Director Nacional Miguel Carrascosa: a) la importancia de la familia; b) su papel decisivo en la educación; c) la necesidad de los padres de ser orientados en plenitud y hacer posible la participación de los padres en el centro; d) gestión de los centros tal y como señala la Constitución¹⁰, etc.

Esta última innovación educativa tuvo su origen en 1908 en Alemania representada por Brehler. En 1928 Emmy Lima lo pone en funcionamiento en Finlandia con el nombre de «Mariage Courand» y en 1929 aparece en Inglaterra. En otros estados fueron los municipios o entidades religiosas quienes se encargaron de ello. Por lo que a España se refiere sus estudios se vienen realizando desde 1978 en algunas universidades no estatales.

2. PERSPECTIVAS DE FUTURO

Las expectativas que específicamente ya se están apreciando son *la instauración de un nuevo modo de hacer y de comportarse*, en materia educativa, con un criterio confiado, y una *abierto participación*. Participación en una triple vertiente:

1.º De una parte, dando luz verde a los *movimientos de renovación pedagógica*, facilitando y potenciando su autonomía.

2.º De otro, ofreciendo a los padres un *estatuto de participación* en la vida de los centros que sea más efectivo y real.

3.º Por último, posible *intervención* de los sindicatos sobre la base de unos criterios operativos y no excluyentes.

Dos cuestiones parciales, la *crucial reforma de la formación del profesorado* y la también pendiente aplicación del ciclo superior de la EGB así

⁷ Para EGB, «Textos legales» (Ed. Magisterio Español, Madrid, 1980) («BOE» 17-1-81; 6-3-81), para BUP («BOE» 25 de noviembre de 1970). También art. 11.2 LGE; art. 23.2 del Reglamento de Institutos de 21 de enero de 1977. Asimismo otras disposiciones recogidas en Sánchez Sánchez, S.: *La tutoría en los centros docentes* (Madrid, Ed. Escuela Española, 1979, 2.ª edic.), pág. 9.

⁸ Véase «Tareas del tutor en relación con los padres de alumnos» en Sánchez Sánchez, S.: *La tutoría en los centros docentes*, o.c., págs. 186-191.

⁹ Cfr., Rodríguez San Martín, A.: *Fundamento y estructura de la evaluación educativa* (Madrid, Ed. Anaya/2, 1978), págs. 47-92.

¹⁰ Prensa. *Norte de Castilla* de 2 de junio de 1982 (Valladolid).

Cauces de participación de los padres

como la *modificación* —posible— de las *enseñanzas medias*.

Es buena hora para iniciar otro «libro blanco» que desemboque en una Ley General de Educación.

La difusión de resoluciones, congresos, ponencias, escuelas de verano y proposiciones de ley, así como los «*treinta puntos*» del programa educativo del actual gobierno, ponen de manifiesto la democratización del sistema educativo.

Existe la esperanza de que las *declaraciones programáticas* se adapten a la nueva situación y se traduzcan en leyes y medidas a corto y largo plazo. El nuevo Presidente del Gobierno y el actual Ministro de Educación, José María Maravall, señalan algunas directrices que se van a tomar en los próximos años. Sobre las actuaciones que el Ministerio de Educación pretende llevar a cabo y que ya presentó en la pasada legislatura destacan:

1.º *Modificación del Estatuto de Centros Escolares* (proposición no de ley), aunque en las últimas declaraciones a «Cuadernos de Pedagogía» señala: «(...) No va haber una sustitución de Estatutos de Centros tal cual (...). No se va a hacer ni la simple modificación de los artículos 18 y 34, ni la simple derogación de la ley por otra ley»¹¹. (Corresponde al punto 13 del programa educativo del Gobierno).

2.º *Creación de gabinetes psicopedagógicos y de orientación* (proposición no de ley). (Corresponde al punto 12 del programa: «Constitución de equipos comarcales multiprofesionales de orientación»).

3.º *Elección de representantes de padres* de alumnos en los órganos colegiados de los centros públicos. (Corresponde al punto 14 del programa: «Intervención en el control y gestión de los centros en las comunidades escolares a través de los Consejos Escolares»).

El tema de la *participación* y democratización del sistema educativo, causa de enfrentamientos en los debates habidos de la LOECE, ha sido uno de los temas más problemáticos en el nuevo período democrático. En esta línea, se presentó la proposición de ley sobre la *Constitución de Consejos Escolares* que ahora pretende llevarse a cabo, el 9 de febrero de 1978. Dicha proposición consta de un preámbulo, cuarenta y nueve artículos, dos disposiciones transitorias y tres disposiciones finales, recogiendo varias ideas en materia educativa tales como:

1.º La *democratización de las instituciones* educativas; que conlleva la gestión democrática de los centros educativos en la que también sean participativos los órganos de la administración educativa en el nivel del distrito o comarca, provincia, región, nacionalidad y Estado.

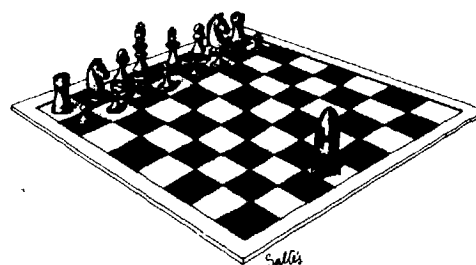
2.º La *participación y la gestión democrática* en la enseñanza contribuirán a una enseñanza de más calidad y a la formación de alumnos más interesados y responsables.

3.º La *participación* a través de los representantes democráticamente elegidos dará mayor publicidad a las actuaciones y establecerá un sistema de garantías que favorecerá una enseñanza más racional y antiautoritaria; integrando en la vida escolar la riqueza de la comunidad en la escuela¹².

Las ponencias de J. Torreblanca, actual Subsecretario de Educación y de A. Sabin, rector del colegio San Fernando de la Diputación de Madrid, junto con las de V. Mayoral, sobre el tema de «participación» a través de los Consejos Escolares, aclaran su constitución y finalidad. Estos tienen por finalidad «aplicar los principios constitucionales sobre participación. El protagonismo de la intervención democrática de la sociedad sustituiría el del Estado y el de las empresas privadas del sector educativo. Y en ese protagonismo la colaboración de ayuntamientos, sindicatos y empresarios hará de la escuela un lugar dinámico perfectamente conectado con su entorno»¹³.

Se basan en el principio de que los centros deben ser gestionados democráticamente, es decir, con participación de todos los sectores implicados en la vida educativa. Su concreción teórica se encuentra en la proposición de ley presentada por el grupo parlamentario socialista de 1978 y tiene sus antecedentes históricos-educativos en 1931 cuando R. Llopis era director general de Enseñanza Primaria.

El sistema de Consejos Escolares se concreta en el Consejo Escolar de centro —órgano de dirección y participación más importante— con atribuciones respecto a la aprobación del reglamento de régimen interno, la regulación de la admisión de alumnos, la elección de los cargos directivos, la aprobación del presupuesto, la elaboración de objetivos que orienten las actividades educativas y complementarias, etc.



¹² Pérez Galán: «Notas sobre el PSOE y la enseñanza», *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 97 n. cit. págs. 4-9.

¹³ Idem, pág. 17. También n.º 1 de *Comunidad Escolar*, (1983, periódico quincenal editado por el MEC).

¹¹ Torre de la M.: «José María Maravall, Ministro de Educación». (Entrevista), *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 97 (1983), págs. 24-25.

Estos Consejos Escolares existirán a nivel de municipios, comarcas y distritos a través de los cuales participarán los integrantes de las comunidades escolares, sindicatos, ayuntamientos y asociaciones en la planificación y gestión de los servicios de enseñanza. Tendrán competencias en materia de medicina escolar, de educación permanente, de adaptación de programas al medio; planificación en la localización de los centros, los servicios de orientación y asistencia social, etc.

Los Consejos Escolares provinciales coordinarán a los consejos de comarcas, distribuyéndose fondos para gastos de financiamiento de centros y construcciones escolares, regular las becas y ayudas al estudio. Habrá consejos escolares también en las Comunidades Autónomas, y finalmente, el Consejo Escolar de Estado que actuará como órgano superior de participación democrática. Este órgano será de consulta en cuestión de proyectos de ley, del sistema docente, planificación del mismo y presupuesto del Ministerio de Educación; precios de la enseñanza y libros de texto, entre otros ¹⁴.

También se preve una reforma del Consejo Nacional de Educación que estará integrado por ocho padres, ocho particulares, cuatro rectores de universidad, cuatro representantes de centrales sindicales y doce personalidades destacadas nombradas por el MEC.

De los costes de nuestro programa educativo que era el 0,5 por ciento anual del producto interior bruto (PIB) se ha tendido a aumentarlo entre el 3 y el 3,5 por ciento, girando el objetivo presupuestario del actual Ministerio en el acercamiento al 4 por ciento del producto interior bruto (PIB) que los gobiernos conservadores europeos dedican a la enseñanza. Un total de 1.500 millones dedicará el MEC al ser aprobado por Real Decreto el «Proyecto sobre educación compensatoria» para solucionar las desigualdades escolares ¹⁵. De ese total, una partida, aún sin especificar, será destinada a las APAS (Asociación de Padres de Alumnos) y 500 millones a la realización de inversiones en obras y equipamientos.

Se consideran zonas de actuación preferente «aquellos ámbitos geográficos que muestren tasas superiores a la media nacional en analfabetismo, no asistencia a Educación Preescolar, desfase entre curso académico y edad en Educación General Básica; abandonos en este mismo nivel, no escolarización en Enseñanza Media y en particular en Formación Profesional de primer grado y abandonos en este mismo tipo de enseñanzas» ¹⁶.

Estos cauces de participación y reforma ya no se

limitan al ámbito puramente genérico con lo que el paso a la descentralización en un proceso de adaptación de las estructuras anteriores, a la nueva situación, nos lleva a un tipo de centro escolar de características muy diferentes al pasado. «Si se le pretendiese definir con una sola palabra ésta podría ser la de "complejo"». Un centro escolar que reclama un aparato de dirección y gestión en el seno del mismo; es decir, una administración educativa interna con la que habrá de articular su actuación, la educación administrativa exterior» ¹⁷.

El objeto de la democratización del sistema educativo ha dejado de entenderse sólo como extensión de la educación a todos para comprender también la *democratización del sistema* por vía de participación, participación que ha de desarrollarse en el campo de toma de decisiones.

Convergen así en nuestro sistema educativo un nuevo ideal político a partir de 1976 (alternativas de los partidos políticos) ¹⁸ —participación democrática, autogestión— con todas sus derivaciones, un remanar contra corriente de la economía y la legítimo deseo de mejora didáctico-pedagógica en un amplio sector de interesados en el tema.

En este contexto debemos entender las nuevas corrientes educativas, la amplia participación de padres y profesores y la división del trabajo y comunicación específica y directa con el medio ¹⁹.

El nuevo centro está en aproximación variable de la futura institución escolar y la *comunidad del entorno*, aproximación y/o integración que se considera deseable, así como su utilización por la comunidad donde está ubicado, repercutirá en el aprovechamiento de sus equipamientos y de los equipamientos comunitarios de la zona existentes en los demás centros escolares ²⁰.

La crisis cultural que estamos atravesando es mucho más profunda que lo que indican los análisis socioeconómicos (...). En todo caso creemos que seguirán siendo virtudes, las virtudes tradicionales, como la honradez, la comprensión, la solidaridad, el interés por el trabajo y la lealtad ²¹, como señala la Fundación Europea de Cultura.

Ambos fenómenos —nuevas orientaciones educativas y situación coyuntural española— se diluyen en una amplia gama de nuevos resortes y posibilidades. Uno de estos, la *participación* implica llevar a la práctica todo lo detallado así como aquellos cauces que se vayan abriendo en todos los ámbitos que integran la comunidad escolar.

¹⁷ Véase *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 86 (1982), págs. 2-20 dedicado al «Espacio escolar».

¹⁸ Véase «Planing» en *Revista de Educación*, n.º 91 (1977).

¹⁹ Prado Díez de D.: *El torbellino de ideas* (Madrid, Ed. Cincel-Kapelusz, 1982), págs. 170-181.

²⁰ Cfr., Botkin E. Malitz: «Aprender un horizonte sin límites». Informe *Club de Roma* 1979. También Fure R.: *Medio local y geografía viva* (Barcelona, Ed. Laia, 1977), págs. 7 y ss.

²¹ González García, E.: «Fines y valores de la educación (II)». *Rev. Ciencias de la Educación*, n.º 250-251 (1977), pág. 42.

¹⁴ Cfr., J. M. D. L. T.: «Semana socialista de la educación». *Cuadernos de Pedagogía*, 97, n.º cit., pág. 17 l.c.

¹⁵ Real Decreto 1174/1983 de 27 de abril, sobre educación compensatoria en «BOE» de 11 de mayo de 1983.

¹⁶ Información. *Comunidad Escolar*, n.º 2 de 5 de mayo de 1983, pág. 7.

Participación y eficacia, claves inseparables de un modelo de funcionamiento institucional.

Manuel SÁNCHEZ ALONSO*

INTRODUCCIÓN



La participación como valor social e individual, como meta u objetivo de una organización, como modo de funcionamiento de cualquier grupo o institución es un tema de gran importancia. Personalmente me inscribo en la amplia relación de personas, instituciones, declaraciones, documentos públicos y privados que ensalzan la participación, que la exigen como aplicación irrenunciable y que la elevan a la altura de la utopía. Precisamente porque soy de los que creen en la participación, me interesa su éxito convincente y su afianzamiento constante. La participación no es una moda. Es una etapa de la democracia, que mejora la fase anterior de representación.

Participar es tomar parte o compartir. Compartir unos métodos o propósitos. Y eso no sólo a nivel de actitud, sino de hecho con una conducta o comportamiento en una institución. Dado que la participación debe ser un hecho real a realizar en una entidad organizada, está necesariamente vinculada a la eficacia de esa entidad. Una institución u organización si existe será para algo, para cumplir unos fines. La eficacia consiste en el cumplimiento de esos fines.

La eficacia de las organizaciones es algo irrenunciable por coherencia y «sentido común». Ahora bien, esa eficacia o cumplimiento de fines puede obtenerse de formas diversas. De modo autoritario o de modo democrático. En favor de la manera democrática juega el respeto y la consideración de los miembros de la organización, incluso una mayor eficacia, en determinadas circunstancias, según está probado. Pero, por razones de eficacia, hay que poner en cuestión si siempre y en

todos los temas lo más apropiado es el máximo de participación. Digo «poner en cuestión», esto es, preguntarse sobre las ventajas e inconvenientes de la participación. He dicho también «máximo de participación», opinando que hay un mínimo y niveles o grados intermedios de participación.

La participación es un proceso, no es un todo o un nada. Como queda apuntado, hay grados o niveles de participación. Otro tanto sucede con la eficacia, que puede ser mayor o menor. Siendo las cosas así parece conveniente poder utilizar unos parámetros que nos sirvan para cuantificar la participación y la eficacia, e incluso indiquen cuándo es más conveniente o no la participación. Por poner un ejemplo, no parece que para contestar una llamada telefónica o una carta de correspondencia sea lo más óptimo la intervención de todos los miembros de la organización, o que para resolver un problema psicológico de un alumno, pongamos también por caso, lo más adecuado sea someter a votación entre sus compañeros de curso cuál sea la mejor solución. Por el contrario, puede ser lo más acertado que los profesores de un centro docente opinen sobre las normas de disciplina o convivencia escolar. Discrepo de Deng Xiaoping, el nuevo dirigente chino, cuando dice «poco importa que el gato sea negro o rojo, lo importante es que cace ratones». Digamos que participación es uno de esos dos colores —el que prefiera el lector— y que ca-

* Presidente de la Asociación para la Formación Social. Coordinador del Plan AULA ACTIVA. CECA. Ex-Miembro de la Ponencia de Educación para la Convivencia de la Comisión de Evaluación de la Ley General de Educación.

zar ratones es la eficacia. No es indiferente que la eficacia se logre o no con participación, pero sí es problemático que por preferir un color en el gato no se cacen ratones, esto es, que la participación sea eficaz.

Con el intento de hacer una aportación al tema de la cuantificación de la eficacia y de la participación, presentamos en líneas generales un modelo o esquema sobre los procesos de la eficacia de la participación, así como de su mayor o menor realización o cuantía.

PROCESO DE LA EFICACIA. LÍNEAS DE CUANTIFICACIÓN

Con una fórmula simple, la eficacia del funcionamiento de una institución se mide según el grado de obtención de los objetivos. De un modo más riguroso o completo conviene analizar todos los pasos que llevan a la formación de esos objetivos, todas las fases de la eficacia. Opino que estos pasos o fases no son otros que las funciones directivas. Según se cubran con mayor o menor acierto se es más o menos eficaz.

Las funciones directivas son esencialmente tres: 1.— planificación (el para qué), 2.— organización (el cómo) y 3.— control (comprobar si el cómo se ha ajustado al para qué).

1. La planificación exige primeramente un diagnóstico de la realidad social o una definición o análisis del problema. (1.1) Este diagnóstico no debe ser meramente externo, conviene que profundice en los estratos de esa realidad o causas del problema. Cubierto este punto, esto es, sabiendo en qué situación o dónde se está, procede de terminar o dónde se quiere ir o formular unos fines u objetivos. (1.2) No es lo mismo ir desde Madrid o desde Cádiz (situación) a La Coruña, como tampoco es lo mismo ir desde una de esas ciudades a La Coruña o a Barcelona (meta u objetivo).

2. Organización y ejecución: se trata de buscar y coordinar los medios personales y materiales para lograr esos fines u objetivos. Se trata asimismo de elaborar estrategias y tácticas de actuación. Y, por supuesto, se trata también de actuar. Esta fase implica la búsqueda constante de soluciones, analizadas y evaluadas, para resolver los mil problemas grandes y pequeños que toda actuación implica.

3. Control o evaluación: estamos ante la comprobación del logro de los objetivos a través de la organización y ejecución. Importa saber clara y concretamente si aquella que se quería alcanzar se ha obtenido o no, para hacer las oportunas rectificaciones y para volver a planificar a partir de la nueva situación creada por la organización y la ejecución.

Mucho hay que decir sobre el contenido y desarrollo de cada una de estas tres fases, ya que hay métodos y técnicas validados por la experiencia. Pero no es el momento. Si conviene, por el contrario, que se destaque que la eficacia de una institución —de un centro docente— será mayor o menor según que se haya planificado, organizado y evaluado con más o menos acierto. Por ello, se puede hablar de proceso y de grados de eficacia.

PROCESO DE LA PARTICIPACIÓN. LÍNEAS DE CUANTIFICACIÓN

¿Cuáles son los niveles o grados de participación en la gestión?. Pienso que el conocido método «Ver, juzgar y actuar» nos sirve de escala de medida. Este método coincide substancialmente con los roles-funciones que Bales reclama para la tarea de grupo: informar, opinar y decidir-actuar. El grado más elevado de participación es el que consiste en tomar parte en la adopción de decisiones y colaborar en la ejecución de gestiones.

En rigor, la línea divisoria entre autoridad y democracia es la forma de tomar decisiones, individual o grupal. Ahora bien, aunque esto es verdad y una realidad importante, no pienso que no exista nada de participación si no se influye mediante el voto en la elaboración de la decisión de un problema a resolver o en un proyecto a iniciar. Hay un mínimo de participación al recibir y dar información, de acuerdo con la escala citada, que presento como orientativa. De ahí que quepa hablar de un proceso gradual de participación. De esta opinión son numerosos autores como Tannembaum, Schmidt, etc.

Aplicado a un centro docente, una representación gráfica de lo que acaba de decirse sobre la participación —suponiendo en este momento que la gestión es eficaz— será:

1. Gestión autoritaria de la dirección que ordena al resto del personal del centro lo que hay que hacer.

2. Gestión autoritaria de la dirección, con inicio de consulta, que da y recibe información del resto del personal del centro sobre lo que la dirección decide que hay que hacer.

3. Gestión autoritaria-consultiva de la dirección que pide y recibe opiniones del resto del personal del centro sobre lo que la dirección decide que hay que hacer.

4. Gestión democrática del centro en la que las decisiones sobre lo que hay que hacer se toman por el personal del centro.

5. Gestión democrática del centro en la que las decisiones sobre lo que hay que hacer y la ejecución de «lo que hay que hacer» se realiza por el personal del centro, no a título de empleado o

«mandado», sino a título de «director». Autogestión.

Cuanto se está indicando tiene un carácter general. Precisamente ésa es la intención, la de tratar de ofrecer un marco referencial sobre la conveniencia u oportunidad de la participación. Corresponde ahora establecer la relación entre el proceso de la eficacia y el proceso de la participación.

RELACIÓN EFICACIA-PARTICIPACIÓN. NIVELES DE PARTICIPACIÓN EN UN CENTRO DOCENTE

Establecidos unos métodos cuantitativos de eficacia y de participación, es el momento de establecer conexión entre las fases de la eficacia citadas —planificación, organización-ejecución y control— con los niveles de participación sugeridos —información, opinión y decisión-ejecución.

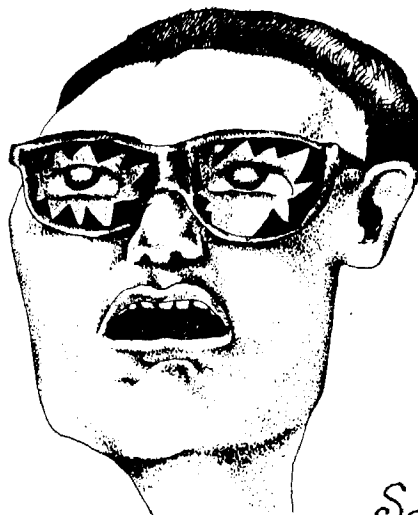
No obstante, dado que hacemos ya alusión expresa a los centros docentes, procede aclarar qué se entiende por personal de esa institución. Como ésta es —debe ser— una comunidad escolar, el personal lo constituye: el director, el profesorado, los alumnos, los padres de éstos, el personal administrativo y de servicios no docentes y la representación de la comunidad local. La intervención de este personal y su participación, nos parece positiva a nivel de información y de opinión en todas las fases de un funcionamiento eficaz del centro.

Un centro docente no es una fábrica que obtiene productos materiales, es una organización que ha

de conseguir resultados humanos en personas concretas. De ahí que su finalidad y su funcionamiento está caracterizado por el respeto de algunos valores o principios determinados. Como estamos en un aquí y ahora concretos, España y proyecto de LODE, a partir de este momento hago referencia al mismo.

En el proyecto LODE, como valores humanos, pueden entresacarse éstos: Hay que conseguir «el pleno desarrollo de la personalidad del alumno», «un aprendizaje de la tolerancia y de la libertad», «preparación para participar activamente en la vida política, social y cultural» (artículo 2). Los profesores tienen libertad de cátedra (artículo 3), los padres tienen libertad de asociarse, pueden colaborar en actividades educativas, tanto docentes, como complementarias, como extraescolares (artículo 5). Los alumnos tienen «derecho a que se respete su integridad y dignidad personal» y «derecho a participar en el funcionamiento y en la vida del centro, en función de su edad» (artículo 6).

Todos estos principios nos parecen positivos e imprescindibles para que el centro educativo sea eficaz. De ellos se deriva y, al mismo tiempo, para que realmente se puedan cumplir es necesario que se alcancen los niveles de participación primeros o más básicos de información y de opinión. Si en un centro no hay información en un doble sentido —de arriba abajo y de abajo arriba— y si no es posible una crítica y una aportación de sugerencias de modo sistemático y ocasional, esos principios no se cumplen. De cuanto se está afirmando se deduce que no consideramos eficaz un funcionamiento del centro, ni una concepción educativa que sean plenamente autoritarios, esto es, que no acepten la información y la consulta. Por otra parte, recordando la teoría y experiencias



Saltes

de Mr. Gregor y las de la «profecía que se cumple a sí misma», si tendemos en nuestra percepción a ver al otro como inmaduro o incapaz, le vamos forzando a ser tal. Y, si, prudentemente, le vemos como maduro o capaz, le vamos ayudando a ser de esa forma.

Quedan otros niveles superiores o más avanzados de participación: intervención en la toma de decisiones y colaboración personal en las tareas o actividades organizativas y educativas en general. Nos parece ineficaz que todo el personal, en todo momento y en todas las materias alcanzara estos niveles de participación. La cuestión es entonces ¿cómo, cuándo y quiénes deben intervenir en la toma de decisiones y en la ejecución de actividades? Daremos nuestra opinión tomando como base los indicadores y datos de investigación del Center for Leadership Studies (Universidad de Ohio, USA), que dirige Paul Hersey y que tiene una sede en España —Consultores Españoles, S.A. Madrid. Según este Centro de Estudios del Liderazgo, una participación es eficaz o es superior en resultados a la sumisión cuando los miembros de la organización «saben» y «quieren» lo que hay que hacer. ¿Qué nos dice que «saben»?; de otra forma ¿Qué indicadores podemos tener en cuenta para detectar si hay o no madurez profesional o hacia el trabajo? He aquí su respuesta: experiencia previa del tema, conocimientos técnicos, capacidad de resolución de problemas, capacidad para asumir responsabilidades —necesidad o no de supervisión— y cumplimiento de plazos o fechas.

¿Qué nos dice que los miembros de la organización «quieren» realizar una actividad o resolver un problema? Según el citado centro —que ha aplicado sus cuestionarios y metodología en países de 12 culturas diferentes— los indicadores a tener en cuenta son: voluntad para asumir responsabilidades —diligencia—, motivación de logro, constancia, actitud positiva hacia la actividad e independencia de actuación.

Opino que la utilización de estos criterios o indicadores permite sostener la afirmación ya hecha

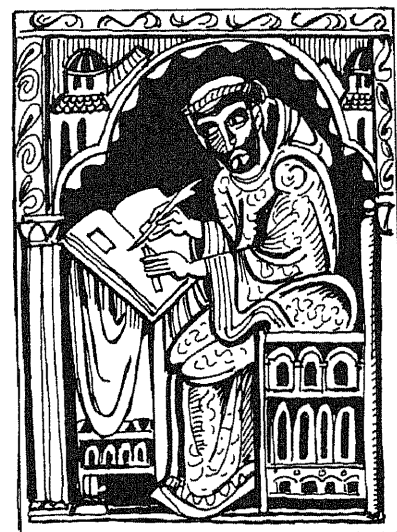
de que el personal de un centro docente puede y debe participar en los niveles de información y de opinión o consulta. Respecto a la pregunta pendiente sobre la participación a nivel de toma de decisiones y de ejecución de actividades, se responde distinguiendo, de entre el personal del centro, a los alumnos del resto de los componentes del mismo.

En cuanto a los alumnos es acertada la formulación y la preocupación del artículo 7.º, que permite que se asocien para expresar su opinión para colaborar y realizar actividades culturales, deportivas y de fomento de la acción cooperativa y del trabajo en equipo. Estas posibilidades refuerzan y acrecientan las ventajas de la pedagogía activa —generalmente cada vez más extendida— que es participativa.

En cuanto a profesores, director, personal de administración y servicios, padres y representantes de la comunidad, opinamos que los títulos tercero y cuarto, sobre los órganos de gobierno de los centros públicos y de los centros concertados dan suficiente campo de decisión y de actuación como para que pueda hablarse realmente de participación. Si bien podría ser ésta mayor, como por ejemplo, que la línea pedagógica del centro fuese elaborada por todo el profesorado —con una mecánica de actuación apropiada— también es una verdad muy reiterada en las experiencias de participación plena que el acierto de éstas es gradual y que una participación altamente positiva requiere tiempo o «rodaje».

En cuanto a los centros privados no concertados, si bien no están obligados jurídicamente a alcanzar los anteriores niveles de participación, es oportuno que, «en nombre de la eficacia», profesores, alumnos, personal no docente y padres evalúen el funcionamiento general del centro, ya que son numerosos los casos en que, cubiertas las condiciones o indicadores citados, la participación se ha mostrado mucho más eficaz que el funcionamiento institucional autoritario.

LOS POCOS SABIOS
QUE EN EL MUNDO
HAN SIDO _____





- *A fuer de filósofo, y en la medida en que lo sea, soy gato escaldado.*
- *Como hombre de mi tiempo, no puedo ser ajeno a la general crisis de creencias.*
- *Ante Ortega se tenía la impresión del genio.*

Antonio Rodríguez Huéscar

Diálogo con José M.^a BENAVENTE BARREDA



Antonio Rodríguez Huéscar se jubiló el año pasado como catedrático de instituto. Once años atrás lo había hecho como catedrático de la Universidad de Puerto Rico. Es, además, uno de los más representativos discípulos de Ortega, formando parte de lo que ha dado en llamarse la Escuela de Madrid.

De mediana estatura, enjuto, con el pelo entrecano, mira con viveza a través de los cristales de sus gafas: tiene unos ojos inquietos, escrutadores, irónicos, rematados por unas cejas en pincel. Me recibe en un despacho amplio, luminoso. Las paredes están cubiertas en su totalidad por librerías, cuadros y fotos. Una mesa, junto a la ventana, también llena de libros y de escritos en gestación. Todo tiene la sobria elegancia de su ocupante.

La conversación empieza distendida, porque Antonio Rodríguez Huéscar, como hombre que es de auténtica valía, tiene también una profunda humanidad, un sexto sentido peculiar para que nadie se sienta incómodo en su presencia. Mi coloquio con él transcurre como sigue:

ANTONIO Y SU CIRCUNSTANCIA

—Antonio, creo que las primeras preguntas que debo hacerte, tratándose, como se trata en tu caso, de un filósofo de la razón vital, son las que se refieren a tu vida misma. Si te parece vamos a hablar de ti y de tu circunstancia. ¿Dónde y cuándo naciste?

—Nací en Fuenllana, provincia de Ciudad Real, en 1912. Es un pueblecito totalmente agrícola, a cinco kilómetros de Villanueva de los Infantes, en pleno Campo de Montiel.

—Te viniste, desde Fuenllana, a estudiar a Madrid. ¿Requería eso, en tu época, una base económica sólida?

—Relativamente. En aquella época, sin duda, el seguir una carrera universitaria, requería, en la mayoría de los casos, el pertenecer a una familia más o menos acomodada. En las clases económicamente débiles, casi ni se pensaba en que los hijos estudiaran, no ya carreras universitarias, sino ni siquiera el bachillerato; y con frecuencia no terminaban la enseñanza primaria. Naturalmente había excepciones, que confirmaban la regla. En esto, afortunadamente, las cosas han cambiado mucho. Hoy, en el medio rural, al menos en el que yo conozco, estudian casi todos.

—¿Tu caso cuál es?

—Mi familia era de agricultores. Mi padre era también maestro aunque no ejercía. Y era escritor. Versificaba muy bien. Colaboraba en periódicos, sobre todo en «Las dominicales del libre pensamiento», porque mi padre era librepensador. Desgraciadamente no pude tener apenas comunicación con él, porque murió cuando yo tenía 13 años. Mi padre, que era un labrador acomodado, y con claras aficiones intelectuales, creó el clima para que sus hijos hiciésemos carrera.

—¿Te consideras un hombre del pueblo o de la «élite» intelectual?

—Creo que la disyuntiva no es correcta: sus términos no se excluyen necesariamente sino que pueden armonizarse y coexistir. En muchos aspectos me siento radicalmente vinculado al pueblo, e implantado en él a través de múltiples y profundas raíces. Creo que quien carezca de este fundamental afincamiento en el *humus* del pueblo es un hombre incompleto. (En esto tu sabes que puede haber mucha confusión. Por ejemplo, Ortega, tópicamente considerado como un *elitista* y hasta «aristócrata», y sin embargo, fue uno de los intelectuales más profundamente identificados con su pueblo). No me siento nada *elitista*; pero tampoco tendré la hipocresía —muy común— de no reconocer que, por el mero hecho de haber elegido como dedicación la filosofía, nos condenamos a pertenecer a una *minoría* (que no es lo mismo que una *élite*) más o menos «selecta». La filosofía, como sabes muy bien, siempre ha sido (y por su misma índole seguirá siendo mientras exista) cosa de minorías. La *actitud filosófica*, desde su origen griego, lleva en su esencia la secesión minoritaria del gran torso social, pues consiste en la búsqueda de unas convicciones propias, personales, porque ha perdido crédito ante uno justamente lo que viene funcionando como *opinión común*. Pero, por debajo de las opiniones —aunque éstas sean las llamadas *verdades filosóficas*— están aquellos vínculos más profundos por los que nos sentimos radicalmente pertenecientes a nuestro pueblo. Son, pues, dos órdenes de pertenencia distintos pero no mutuamente excluyentes —antes al contrario—. En la expresión orteguiana, tan difundida, «yo soy yo y mi circunstancia», está contenido esto: circunstancia básica es tu etnia, tu sustrato último. Yo me siento ante todo español. Toda esta fragmentación actual, a mi juicio artificiosa y convencional de las autonomías... algunas están perfectamente justificadas, pero otras me parecen arbitrarias y absurdas.

—¿Te sientes, según eso, antiautonomista?

—No me siento antiautonomista; lo que pienso es que con las divisiones convencionales de España ya tenemos bastante. Por ejemplo, ¿qué es eso de Castilla-León o Castilla-La Mancha? Yo no me siento «patriota» de Castilla-La Mancha, ni de Madrid, sobre todo entendidas como «nacionalidades». Yo amo mucho a mi región y a mi provincia y a mi pueblo; pero no elevo esos amores a la categoría de «patriotismo». Me siento español.

AQUELLA INSENSATA LUCHA FRATRICIDA

—Hablando de patria: tengo entendido que te licenciaste cuando empezó la guerra, que luchaste como soldado republicano y que fuiste herido. ¿Te importaría hablar de esta época de tu vida?

—En realidad me licencié poco antes de empe-

zar la guerra, en junio de 1936, e inmediatamente hice en Madrid el cursillo-oposición para cátedras de filosofía de instituto —en el que obtuve el número 1— y cuyo final coincidió con el estallido de la guerra civil. Muy pronto fui movilizado y posteriormente, en el verano de 1937, herido en la pierna derecha. Fue en el frente de Teruel, en la contraofensiva de Belchite. Una herida bastante considerable, con fractura abierta de tibia, de la que tardé en recuperarme. Con la ventaja, eso sí, de que no tuve que volver al frente...

—¿Tú luchaste por obligación o por devoción?

—Yo era republicano. Había sido de la F.U.E. Era, además, demócrata; pero sobre todo, liberal. Y, por lo tanto, me pareció muy mal el alzamiento. Pero inmediatamente después, por las experiencias personales que yo tuve, me horrorizó lo que estaba pasando en España. Aquello no era una República, aunque se llamase así; como lo del otro lado tampoco era una «cruzada», ni el nombre de «nacionales» que se daban correspondía a la realidad, porque eran «nacionalistas», mejor dicho, «nacional sindicalistas», que es cosa distinta.

—Con muy típicas connotaciones germánicas...

(Antonio sigue el hilo del discurso, ensimismado en sus recuerdos)

—Lo que me pasó a mí (y a muchos otros), es que nos encontramos en una situación terrible: la de, naturalmente, no querer traicionar nuestras ideas; pero sin tener tampoco ocasión de servir las con entusiasmo porque ya no eran nuestras ideas.

—¿Te encontraste desilusionado?

—Más que eso: interiormente desgarrado. Mira: de aquella insensata lucha fratricida prefiero hablar lo menos posible. Fue un trauma espantoso para todos los que la vivimos, pero yo creo que de un modo especial para las personas de mi generación. Los de la generación anterior estaban ya, más o menos, situados en la vida; los de la siguiente eran todavía niños. Para unos y para otros, en casos individuales, la guerra fue una tragedia espantosa. Pero si hablamos de generaciones, es evidente que la nuestra fue la más castigada. Y no sólo por el hecho, en definitiva externo, de haber llevado sobre sí, materialmente, el peso máximo de la contienda, sino, sobre todo, porque ésta nos sorprendió en el momento crucial de estar iniciándonos en la vida adulta. Y el brutal cercenamiento de los primeros, ilusionados pasos en la vida, constituyó un golpe del que muchos no consiguieron —o no conseguimos— recuperarse nunca. La posguerra nos ofreció de pronto un mundo y un horizonte totalmente distintos de aquellos en función de los cuales habíamos hecho nuestro primer proyecto serio de vida. Había, pues, que empezar de nuevo, y hacerlo desde una situación y unas condiciones que no habían sido previstas. En mi caso concreto —y en el de otros condiscípulos, por supuesto— tuvo un significado especial la ausen-



ANTONIO
1978

Vista de Fuenllana. Dibujo a lápiz, por Antonio Rodríguez Huéscar.

cia, o el ostracismo, en ese nuevo mundo, de nuestros maestros. Unos, como Besteiro, estaban en la cárcel; otros, fuera. Morente, cuya conversión y ordenación sacerdotal, le obligaron a permanecer en la universidad, no era tampoco el mismo... El propio Zaraguëta no se encontraba en su sitio.

VIDA Y RAZÓN

Prefiero no seguir removiendo recuerdos desagradables. Pero en Antonio Rodríguez Huéscar he creído ver, siempre, un hombre sincrético y antitético a la vez —¿quién no lo es, lo sepa o no?—. Por eso, mis preguntas, van ahora referidas a él mismo, a su modo de pensar y de encarar la vida.

—Filosóficamente me parece que tienes una relativa fe en la razón, al menos en esa «razón vital» con la que Ortega puso algún orden en el caos. De un modo vital, emocional, visceral —como se dice ahora— ¿te consideras hombre de creencias? ¿En qué cree Antonio Rodríguez Huéscar?

—Hombres de creencias lo somos todos, porque sin creencias no hay vida humana posible. Pero la cuestión está en saber con seguridad en qué cree

uno de verdad, a diferencia de aquello que *creemos creer* y acaso, en última instancia, no creamos. Y este discernimiento es muy difícil. En segundo lugar, en esto de las creencias es también esencial el poder calibrar el grado de firmeza o de arraigo de las mismas. Por eso no puedo dar a tu pregunta una respuesta rotunda e inequívoca, sino muy matizada. Me referiré, ante todo, a la primera parte de ella: mi «fe en la razón». No: en el sentido fuerte de la palabra no tengo fe en la razón, ni aun adjetivando ésta, como haces, siguiendo a Ortega, como «vital». Te diré más: se puede tener fe en la «razón pura», como la tuvieron los racionalistas, porque la razón pura no se identifica con la vida inmediata, y hasta se opone a ella: es una contrahechura, gloriosa, pero contrahechura de la razón sin más; pero no se puede tener fe en la «razón vital», porque ésta es justamente la razón sin más, es decir, la razón como ingrediente, o estructura, o función *constitutiva* de la vida humana: es la vida misma funcionando, realizándose en forma de hacer, que tienen todos, si de verdad lo son, una estructura *justificativa*; y esa estructura, y no otra cosa, es la razón vital. Por tanto, en esta razón —que es la vida misma— no es cuestión de creer o no creer: vivir consiste en estar ejercitándola, sim-

plemente. Más aún: en tener que ejercitarla, *velis nolis*.

Pero, dejando aparte este sentido —que para mí es el primario— de la «razón» y ateniéndonos al uso más corriente de la expresión «fe en la razón», que podríamos traducir como «fe en el poder de la razón» para darnos un conocimiento seguro del mundo y de la vida, te diré que, efectivamente, mi creencia en ella es relativa, o mejor *crítica*. A fuer de filósofo, y en la medida en que lo sea, soy gato escaldado. Mi maestro Ortega, como sabes, ha visto en la duda la fuente nutricia de toda la filosofía —«tanto de duda, tanto de filosofía»— lo cual no significa escepticismo, sino necesidad de que la verdad filosófica esté constantemente revalidando, renovando y vivificando su evidencia, lo que es imposible sin la duda. En fórmula escueta: «verdad filosófica es superación de la duda filosófica; por tanto, sin ésta no hay aquélla». Esa necesidad de una presencia activa de la duda como constante estímulo o «carburante» de la verdad, es lo que realmente y con plena propiedad merece el nombre de *crítica*.

DIOS A LA VISTA

Por otra parte, como hombre de mi tiempo, no puedo ser ajeno a la general crisis de creencias —de toda clase de creencias— que caracteriza a nuestra desnortada época, y que hace de ésta algo tan inseguro, extraño y hasta estupefaciente. Pero crisis no quiere decir ausencia total —ya te dije que sin creencias no se puede vivir—: quiere decir, sí, ausencia de ciertas creencias, quiebra de otras y debilitamiento de las restantes, todo lo cual origina diversas reacciones «defensivas», entre las que destaca por su entraña paradójica, la ficción agresiva de firmes creencias como un *Ersatz* de las auténticas. Pues bien, puedo decirte que creo (bueno, por lo menos *creo creer*) en muchas cosas: en todo lo que enriquece la vida y le da sentido —y ahí entran todos, o casi todos, los valores «tradicionales»: verdad, belleza, justicia, bien, amor, solidaridad humana, respeto y estimación de toda excelencia, familia, amistad... Bien entendido: todo ello puesto al día pero conservando su esencia.

Creo, también, como contrapartida, en nuestra constitutiva limitación, ignorancia e indignancia, en el radical anclaje de nuestra vida en el misterio y en su correlativa proyección a lo trascendente. Si me preguntas por creencias religiosas te diré que las tengo. No coinciden plenamente, quizá, con las de ninguna religión positiva. Están más cerca, naturalmente, del cristianismo, e incluso del catolicismo. Pero yo no me definiría como católico. Soy un creyente en el sentido que acabo de precisar: con una creencia trágica de dudas, de perplejidades, de inquietudes... no soy católico

practicante. Pero me encuentro en un clima espiritual muy próximo al cristianismo. Me parece que el temple que preside la actitud negativa de muchos hombres de hoy, ante aquellos valores y estas dimensiones de la vida, su agnosticismo «desmitificador», su materialismo «cientificista», su sistemática negación de la norma, su estólido «progresismo», etc., etc., es uno de los templos más estúpidos y de corto aliento, más ridículamente engreídos y, en definitiva, más frívolos e inauténticos que ha conocido la historia.

POLÍTICA Y MORAL

—*Mi siguiente pregunta creo que, al menos en lo esencial, la has contestado ya. Es la siguiente: ¿te consideras conservador o progresista? Tengo la impresión de que eres una mezcla...*

—Por lo que acabo de decirte, colegirás que, efectivamente, soy algo así como una mezcla. Más que mezcla, lo que sucede es que estos términos están cargados de un sentido político deformante, semánticamente degradados. Y donde entra la política todo lo enturbia y confunde. Soy «conservador», no en el sentido político, pero sí en cuanto creo que se debe conservar todo lo valioso que el hombre ha ido descubriendo o creando en la historia, que no hay que renunciar a ello, sino asimilarlo e incorporarlo a nuestro presente. Renunciar a la «tradición» —en el sentido literal del término— es retornar al primitivismo (y, en efecto, este es otro rasgo visible en aquellas actitudes antes aludidas).

En ese atesoramiento y transmisión de riquezas culturales y espirituales consiste el verdadero progreso humano. Por eso resulta que el conservador, en este sentido concreto, es el verdadero amante del progreso. Entonces el «progresista» tópico actual resulta ser, en realidad —y siento tener que emplear la palabra, pero es así— un «reaccionario». En efecto, el «progresismo» es una ideología, y hasta un «dogma», típicamente decimonónico. Ser progresista, en el siglo XX —y más ya a finales de él— es puro reaccionarismo. Al menos, puro anacronismo.

—*¿Te consideras liberal?*

—Liberal sí lo soy, lo he sido siempre, porque el liberalismo no es —o no es sólo— un mote político, sino un modo de entender la convivencia, con cuya actitud y orientación coincide. En la medida en que una política, aunque no se llame liberal, asuma esta orientación, estaré de acuerdo con ella, pero advirtiéndote que el liberalismo político actual no puede seguir siendo ya el de antaño, sino que debe atenerse a las exigencias de hoy y ser reformado en consecuencia.

—*Otra cuestión, Antonio. Y ésta no sé si sabré plantearla en sus justos términos, porque su formulación requeriría una contextualización exten-*

sa que, obviamente, aquí no puedo hacer. Veamos: «derechas» e «izquierdas» son términos tópicos, politizados también pero, aparte de opciones políticas, ¿son también opciones morales?

—Son opciones políticas, sin duda, pero están sometidas a la misma ambigüedad semántica de los términos políticos antes mencionados, y de otros como «democracia», «revolución», etc., que los usa y reivindica todo el mundo y que no se sabe ya bien lo que significan. En la praxis política, y en boca de quienes se los adjudican, han pasado a designar también opciones —o mejor, pseudo-opciones— morales, culturales, y hasta, con frecuencia, insultos o armas arrojadas. A mí me parece que tratar de definir una personalidad, o de calificarla moral o culturalmente por su «localización» —presunta o real— a la derecha o a la izquierda, es propio de cerebros rudimentarios, o, dicho en plata, una majadería. (Yo, por ejemplo, sin haber cambiado de manera de pensar —«liberal» y «democrática», bien entendidos ambos términos— he podido ser tildado de izquierdista por unos y de derechista por otros. Y como yo, tantos otros en análoga tesitura). Pero, en definitiva, en el fondo de estos términos late la banderización bipolar del mundo actual y su situación de potencial —pero efectiva— guerra civil. Mientras no se supere en las conciencias de los hombres de hoy esta torpe confrontación, y el odio que la sustenta, me temo que el mundo va a ir dando tumbos, sin encontrar salida —que no sea la catástrofe— a sus problemas actuales.



VIDA PROFESIONAL EN ESPAÑA...

—Si te parece, vamos a retomar el hilo de tu vida. Después de la guerra fuiste profesor en el «Colegio Estudio». ¿Cómo fue eso?

—Sí, fui en él, durante diez años, profesor de filosofía. ¿Por qué? Después de la guerra yo no hice nada por incorporarme a la enseñanza oficial. Me pareció que, estando todos mis maestros fuera de ella —alguno en ella aún, pero en un estado de semi-ostracismo— yo no debía estar en ella, y menos aún cuando los que ingresamos en institutos por el sistema de cursillo-oposición se nos negó, con la más absoluta arbitrariedad, todo derecho, sin duda, porque el sistema había sido instaurado por la República. Después de algún tiempo de trashumancia en la enseñanza privada, encontré en el Colegio Estudio, recién fundado, un verdadero hogar docente. Este benemérito centro, heredero del Instituto Escuela y, por tanto, del espíritu de la Institución Libre de Enseñanza, pudo surgir y desarrollarse en la España franquista, diríase que casi milagrosamente, gracias al tesón, a la inteligencia y a la insobornable y lúcida vocación pedagógica de Jimena Menéndez Pidal, ayudada en su labor directiva por las también admirables Ángeles Gasset y Carmen García Diestro, y con la entusiasta colaboración de un valioso equipo profesional, del que no citaré más nombres —porque de lo contrario tendría que citarlos a todos— que el del eminente físico Miguel Catalán, por ser, como marido de Jimena, también de algún modo miembro del equipo directivo. La labor del Colegio Estudio en la España de después de la guerra, es un fenómeno histórico, social y cultural que algún día habrá que analizar cuidadosamente, por lo que en sí mismo fue y por la luz que ese análisis arrojaría, sin duda, sobre diversos aspectos de ese período de la vida española.

...Y EN AMÉRICA

—Después fuiste a Puerto Rico, y allí pasaste varios años...

—Desde 1954 empecé a tener invitaciones para enseñar en algunas universidades hispanoamericanas: primero en Ecuador, donde me ofrecieron la organización y el decanato de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Cuenca. Mi primer impulso fue aceptar: mis hijas crecían y, con ellas, mis exigencias familiares, y mi situación económica se iba haciendo precaria. El rector de la universidad ecuatoriana, y poco después ministro de Instrucción Pública, doctor Cueva Tamariz, tuvo la deferencia de esperar mi decisión durante varios meses... Pero yo no podía irme mientras Ortega estuviera en Madrid. Después tuve una oferta para Costa Rica, aún en vida de Ortega.

quien escribió al rector recomendándome; pero al final también la decliné. Mas, cuando ya muerto Ortega, recibí la invitación de Puerto Rico, no lo dudé, y fui contratado, como profesor visitante de filosofía, en sustitución de Risieri Frondizi, el filósofo argentino que, exiliado en Puerto Rico, regresó a su país a la caída de Perón. En enero de 1956 me fui a Puerto Rico, con la intención de estar allí sólo un año o dos; pero encontré en aquella universidad tantas facilidades y tan buenas amistades —entre ellas las de Tomás Rodríguez Bachiller, el gran matemático español, y la de Manuel García Pelayo, el ilustre politólogo y jurista, actual presidente del Tribunal Constitucional, y muchos otros cuya lista sería larga—, y tan buena acogida por parte del rector, Jaime Benítez y del decano de la Facultad de Humanidades a la que pertenecía mi departamento, el profesor español de arte Sebastián González García, que acabé quedándome allí durante quince años, ya como profesor permanente, que equivale a nuestro numerario, con el *status* máximo de catedrático.

(Antonio queda en silencio, recordando. En la calle se oyen bocinazos impacientes, que contrastan con la quietud del despacho. El magnetófono, mostrenco, los recoge fielmente.)

—La Universidad de Puerto Rico era una especie de universidad-puente entre Europa y América. Por ella pasaban y en ella residían, gracias a la política abierta de Benítez, eminentes profesores y artistas de ambos continentes: Pedro Salinas, Navarro Tomás, Juan Ramón Jiménez, Francisco Ayala, Ricardo Gullón, Dámaso Alonso, Julián Marías, Américo Castro, Sánchez Albornoz, Federico de Onís, Laín Entralgo, Aranguren, Ferrater Mora, José Gaos... Allí encontré un clima propicio para entregarme a un trabajo personal, del que han salido mis principales publicaciones. Fui jefe de redacción de la Editorial Universitaria y director adjunto de *La Torre*. Recién llegado edité, por encargo del rector —discípulo a distancia de Ortega— el gran número monográfico de *La Torre*, dedicado a mi maestro, que abrió esta serie y marcó la pauta para números ulteriores.

LA OBRA FILOSÓFICA

—¿Hablamos de tu obra, Antonio? ¿Cuáles son tus libros principales, qué temática abor das en ellos...?

—Creo que mis libros principales son *Perspectiva y Verdad*, *Con Ortega y otros escritos* y *La innovación metafísica de Ortega*. En el primero y tercero de los libros mencionados el asunto central es un intento sostenido de interpretación, esclarecimiento y absorción personal del difícil pensamiento orteguiano, como viático necesario para mi propio pensamiento. En el segundo —así como

en otros ensayos publicados en diversas revistas y no reunidos aún en volumen— expongo mis propias opiniones sobre diversos temas, principalmente metafísicos, o, por lo menos, vinculados, en su enfoque, a temas metafísicos. Así, *Mirada a la Metafísica*, *Para una teoría de la posibilidad*, *Filosofía y vida individual*, *Problemática de la novela*, *Unamuno y la muerte colectiva*, *Sobre el perder y el ganar*, *Homo Montielensis*. *La rebelión contra el tiempo*, *La verdad como liberación del hombre hacia sí mismo*, *El principio del idealismo como punto de partida de su superación*, *Sobre el origen de la actitud teórica*, etc. En otro libro, *Del amor platónico a la libertad*, he reunido estudios sobre obras y autores clásicos de la filosofía, que van desde Platón (*Fedro y Banquete*) hasta Stuart Mill (*Sobre la libertad*) —de ahí el título del libro—, pasando por Aristóteles, San Agustín, Abentofail, San Buenaventura, Descartes, Rousseau, Diderot, Kant y Comte.

—En alguna ocasión, de pasada, me has hablado de tus inéditos. ¿Tienes mucha obra inédita?

—Mi obra inédita es casi más voluminosa que la publicada, pero está inacabada. Puedo decirte que tengo algo en marcha, o a medio escribir y en espera de reanudación y acabamiento no menos de seis o siete libros, que te enumeraré, y que están en estas carpetas y cuadernos que ves.

(Antonio se levanta, abre un armario y me muestra unos anaqueles llenos de carpetas, gruesas carpetas, cuidadosamente ordenadas.)

...—Algunos son trabajos muy antiguos. Así, esta carpeta contiene los materiales para un libro: *Las simetrías conceptuales de Kant* (que probablemente ya no acabaré). Estas otras corresponden a cursos universitarios, todos en la Universidad de Puerto Rico; cada uno de los cuales puede convertirse fácilmente en un libro y así lo proyecto: *Tiempo y posibilidad*, *Perspectiva y situación*, *Ficción y realidad*, *Los modos de acceso a la realidad* y algunos otros. Pero lo que hoy más me interesa abordar es la terminación de un libro, en el que trato de exponer mis ideas filosóficas fundamentales, y del que tengo redactados unos cien folios, y muchos apuntes y notas, cuyo título no tengo aún decidido, pero me inclino por este: *Ethos y Logos. Las bases metafísicas de su mutualidad*. De un modo inmediato, reuniré en un volumen las conferencias, ensayos y artículos que he dado y escrito en diversas conmemoraciones orteguianas —su muerte, el primer decenario de ella, los 25 años de la misma, y, ahora, el centenario de su nacimiento—. Dará un tomo de unas 250 páginas, con el título *Ortega conmemorado*. También quiero reunir en otro tomo otra serie de ensayos filosóficos de pensamiento propio, algunos publicados en revistas y otros inéditos, que llevará el título del primero de ellos: *Mirada a la metafísica*. En otro volumen querría reunir mis escritos de carác-

ter pedagógico. Y, en fin, ya en otro terreno más literario, o puramente literario, un libro de viajes, dos novelas que tengo iniciadas y medio escritas y un tomito de narraciones cortas. Como ves, demasiadas cosas para un tiempo ya, en cualquier hipótesis, escaso. Pero, ¿qué se le va a hacer? Llegaré hasta donde pueda...

(Se hace un silencio. Pienso que es reconfortante ver a un hombre, con 71 años, tan lleno de proyectos, de intereses. Pienso, también, algunas banalidades sobre la interacción psique-somá, que no transcribo. No, definitivamente, nunca es tarde...)

LA OBRA LITERARIA

—Antonio, me has hablado de novelas. Sé que tienes una publicada —Vida con una diosa— que fue finalista en el Nadal. ¿Hablamos de tu actividad literaria?

— Mi actividad de escritor empieza muy joven. En realidad, de niño. Ya en la escuela hacía poesías, y en el bachillerato. De universitario llegué a tener dos tomos de poesía. Pero perdí todos mis escritos de esa época en la guerra. Sobre todo siento haber perdido los apuntes que tenía de Ortega, pues seguí casi todos sus cursos, de 1931 a 1936...

(Antonio queda un momento pensativo. Hace un gesto con la mano, como si aventase malos recuerdos.)

...—Tenía también una novela corta, con influencias barojianas y de Máximo Gorki. Era una novela de bajos fondos: la vida de una muchacha campesina que llega a la gran ciudad. Y acaba en tragedia, como era inevitable. La novela a que te referías, *Vida con una diosa*, fue finalista del Premio Nadal el año 48, el año en que ganó Sebastián Juan Arbó. El secretario del jurado era Vázquez Zamora. Llevaba mi novela como candidata. Me dijo que le gustaba, pero que le quitase unos interludios que, según él, perturbaban la lectura. Yo entonces era muy joven y no cedí. Aquello le pareció una impertinencia, y no me votó. Luego me llamó, para decírmelo; con muy buenas palabras, pero me dio a entender que había sido por lo de los interludios... Yo no sé si fue bueno o malo que no me dieran el Premio Nada. Aquello me desanimó. Puede que, si no, me hubiera orientado por ese terreno literario...

—¿De qué va la novela?

—Es la ficción de un individuo que se encuentra con una muchacha que es una diosa griega. El problema novelístico era darle verosimilitud a esta trama tan fabulosa. Es un tema que se me impuso: durante meses estuve obsesionado por dar forma a lo que podía ser la vida con una diosa...

—¿Le va mejor al protagonista que con las mujeres mortales?



Autorretrato al óleo. (Pintado cuando el autor tenía 26 años.)

—No, no, le va muy mal. Acaba trágicamente, en Atenas, suicidándose en el Partenon...

(Antonio se ríe. Luego explica):

—La novela en mí no es una veleidad. La novela es un ensayo complementario de la filosofía. Esto es algo que sucede en la filosofía de todo nuestro siglo —Sartre, Camus, Marcel,...—. Para mí la novela es un modo de conocimiento de ciertos aspectos de la vida que no son asequibles a la razón. Ortega ha hablado de una «razón narrativa», otro nombre de la «razón histórica» y la «razón vital».

LA TENTACIÓN DE LA FORMA

—Antonio, vamos a otro de tus mundos, de tus aficiones: la pintura.

—La pintura ha sido para mí también una tentación. Comencé a pintar muy joven. Y ante la pregunta clásica: *quod vitae sectabor iter*, tuve un tiempo mis vacilaciones. Ortega me ayudó a resolver este problema. (Ortega se ocupaba de los más mínimos detalles de sus alumnos). Un día me dijo

que tenía que hablar seriamente conmigo: «Huéscar —me dijo— esto le está perturbando a Vd. y no debe perturbarle. Vd. tiene que decidir el asunto, claro está. Yo creo que Vd. haría un buen papel en las artes plásticas. Pero aun suponiendo que esto fuese así, en el mejor de los casos, la pintura no responde a lo que yo creo que son las inquietudes fundamentales de su vida. Los problemas que le han llevado a la filosofía y a la literatura». En cambio me hizo ver que entre estas dos últimas no había incompatibilidad, y que incluso se podía fundir en un mismo designio...

He seguido pintando, pero por afición, de tarde en tarde, sin la dedicación que habría exigido...

(Antonio me enseña fotografías de algunos de sus cuadros y cuadros originales. Hay bodegones y retratos, de excelente factura clásica. Hay también unos deliciosos paisajes a la acuarela. «Están algo desvaidas —me aclara— porque las pinturas no eran muy buenas». Hay también unos dibujos a lápiz —paisajes y retratos— magníficos, precisos. Verdaderamente es una pena que no se pueda hacer en la vida todo aquello para lo que uno se siente llamado y para lo que tiene aptitudes...)

EL OMNIPRESENTE ORTEGA

—Antonio, durante todo este tiempo ha estado presente —al menos latente— Ortega. ¿Cuáles son tus recuerdos más importantes de Ortega?

—Bueno, de Ortega yo tengo recuerdos entrañables. Y la impresión general de él, que era la de estar en presencia de la filosofía misma. En cuanto tocaba un tema, tenía su palabra la «virtud» de desvelarlo, de aclararlo...

—Eso pasa leyéndole...

—Sí, pero ante él tenía mucho más dramatismo. Tenías la impresión de estar ante un cerebro funcionando a toda máquina, en el que se estaba produciendo una alquimia prodigiosa. Si el secreto del pensamiento auténtico consiste en poner cualquier tema en conexión con las grandes cuestiones del espíritu humano, eso lo hacía Ortega de un modo totalmente espontáneo y yo diría que irremediable. Aunque no quisiera: de cualquier cosa que hablase, de una corrida de toros, de un partido de fútbol... Tenía la virtud nudificante de la palabra. Era, en definitiva, la impresión del genio.

—¿Ortega era una persona cordial?

—Cordialísimo. Yo tengo recuerdos increíbles. Estaba atento a nuestros problemas, como te decía antes. Se preocupaba por si tenías o no trabajo, o vivienda. Te ayudaba en todo lo que podía. Yo faltaba a veces a la tertulia de la Revista. A estas ausencias más las llamaba Ortega «ausencias planetarias». Cuando aparecía yo de nuevo me preguntaba: «¿De qué planeta viene Vd., Huéscar?».

—¿Era irónico?

—Sí, pero era una ironía totalmente bien intencionada. Era una ironía socrática, buena.

—¿No atacaba?

—No. Hacía crítica. Pero sin atacar. Trataba de entender, siempre, a todos. Mira, quizá uno de los aspectos más relevantes de su personalidad era su afán por sacar a la luz, por llevar a la plenitud, lo mejor de cada uno. Se basaba en lo que yo he llamado su «platonismo intrínseco». Hay paradigmas, sí; pero en cada uno. En la *Estética en el tranvía*, en las *Meditaciones*, está clarísimo: «Hay en toda cosa la indicación de una posible plenitud». Domingo Ortega, el torero, que es un hombre muy inteligente, se hizo amigo de Ortega. Un día nos contaba que, cuando conoció al filósofo, estuvieron hablando de toros. Y que le sorprendió comprobar que sabía de toros una barbaridad. «Y cómo sería la cosa —nos dijo—, y tienen que creerme bajo mi palabra, que desde aquel día yo toreé mucho mejor». En Domingo Ortega había un gran torero; pero José Ortega, el filósofo, le ayudó a descubrirse, a realizar con mayor plenitud su paradigma intrínseco. Esto lo hacía, o lo intentaba hacer, siempre, con todos.



Una foto histórica: Ortega y Zubiri, en El Escorial, por los años treinta.

—¿Cómo murió Ortega? Quiero decir: ¿cómo encaró la muerte?

—Con gran serenidad. Un día o dos antes de operarle se estuvo hablando de la operación. Ortega estaba preocupado, pero hablaba con objetividad y conocimiento de causa. No pudo evitar la ironía y el símil taurino: «Esta operación, en comparación con otras que ya he sufrido, es una novillada». A mí me recordaba, a posteriori, la serenidad socrática ante la muerte.

—¿Era creyente Ortega?

—Él dijo siempre que era a-católico (no anticatólico). Pero era creyente. Siempre sostuvo que el hombre está mutilado sin el horizonte de las postrimerías. Sobre toda esta temática Ortega escribió mucho. No sólo en *Dios a la vista*, sino en

muchos otros lugares de su obra. Y siempre de esos pasajes trasciende un profundo respeto por la dimensión religiosa del hombre y una actitud de honda conciencia de nuestra pequeñez, de sobrecogimiento ante el *mysterium tremendum* y, a la vez, *fascinans* de lo divino.

Y hay que poner punto final. He estado cerca de tres horas con Antonio Rodríguez Huéscar, filósofo, novelista, profesor, pintor... Forzosamente, por obvias razones de espacio, debo extraer. Tengo que dejar en el tintero sus recuerdos de Zubiri, de Morente, de Gaos, de Besteiro; de aquella «Edad de Oro» que vivió en la Facultad de Filosofía y Letras. Sólo pretendía dar una visión de conjunto del hombre y de su obra. Espero, al menos en parte, haberlo conseguido.

ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA



La administración educativa como organización y como proceso. La planificación de la educación. La financiación de la educación. Recursos humanos y físicos. Construcciones escolares y equipamiento. Administración del centro escolar.

17 x 24 cm
318 páginas
775 pesetas

Estructura organizativa del centro escolar. Ordenación y organización de la enseñanza. Organización administrativa. Régimen económico. Los alumnos.

17 x 24 cm
233 páginas
700 pesetas



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



Venta en.

Planta baja del Ministerio de Educación y Ciencia. Alcalá, 34. Madrid-14. Paseo del Prado, 28. Madrid
Edificio del Servicio de Publicaciones. Ciudad Universitaria, s/n. Madrid-3. Teléfono: 449.67.22.



Monumentos históricos de la música española.

Colección discográfica realizada con el asesoramiento del Instituto Español de Musicología del C.S.I.S., con el propósito de ofrecer al público, a través de una documentación sonora, auténtica y rigurosa, los valores esenciales de la música española de pasados siglos.

1. Música en la Corte de los Reyes Católicos.
2. Música para viola de gamba de Diego Ortiz.
3. Música orgánica española de los siglos XVI y XVII.
4. Música en la Corte de Carlos V.
5. Canciones y villancicos de Juan Vázquez.
6. Música instrumental de los siglos XVI y XVII.
7. Música para tecla de los siglos XVI y XVII.
8. Música instrumental del siglo XVIII.
9. Canto mozárabe.
10. Música de cámara en la Real Capilla de Palacio (siglo XVIII).
11. El cancionero musical de la colombina.
12. Música para violín del siglo XVIII: Seis sonatas de José Herrando.
13. Música en la Corte de Jaime I (1209-1276).
14. Organistas españoles del siglo XVII. Pablo Bruna.
15. Las cuatro ensaladas de Mateo Flecha, el Viejo, siglo XVIII.
16. Maestros de capilla de la Catedral de Oviedo, siglo XVIII.
17. Cantatas barrocas españolas del siglo XVIII.
18. Maestros de capilla de la Catedral de León (siglo XVIII).
- 19/20. Polifonía religiosa española del siglo XVI: Francisco Guerrero.
21. Maestros de capilla de la Catedral de Las Palmas (siglos XVII y XVIII).
- 22/23. Cantigas de Santa María de Alfonso X el Sabio.
- 24/27. Obra musical completa de Juan del Enzina.
28. Música en la obra de Cervantes.

Precio de cada ejemplar: 1.000 Ptas.

N.º 19/20 a 1.600 Ptas.

N.º 22/23 a 6.000 Ptas.

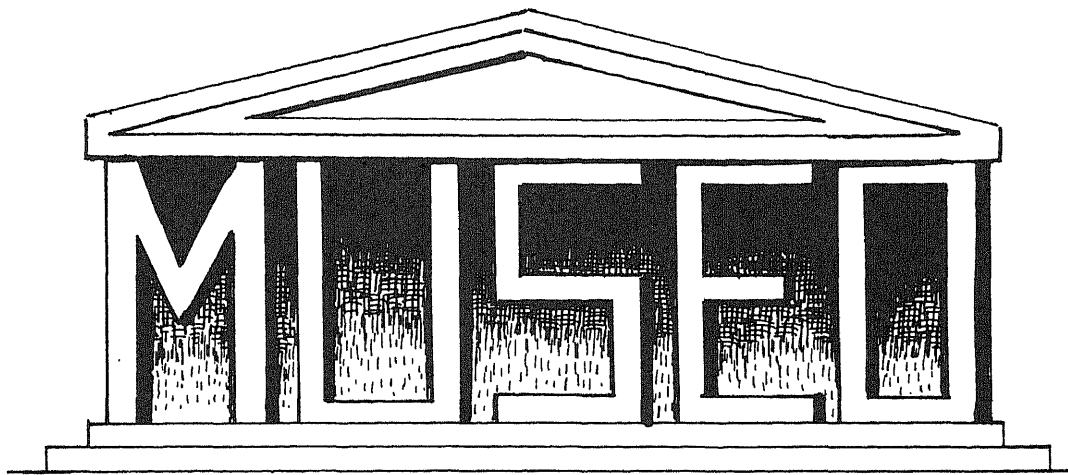
N.º 24/27 a 3.000 Ptas.

También se encuentra editada en cassettes, siendo su precio de 600 Ptas., el sencillo y 1.000 Ptas., el doble.

EDITA: SERVICIO DE PUBLICACIONES DEL MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA

Venta en:

- Planta baja del Ministerio de Educación. Alcalá, 34.
- Edificio del Servicio de Publicaciones. Ciudad Universitaria, s/n. Teléfono: 449 67 22.
- Paseo del Prado, 28





Portada del Instituto.

Aproximación a la historia del instituto-colegio de Cabra

José CAMERO RAMOS*

LOS CIMIENTOS: EL REAL COLEGIO DE LA PURÍSIMA CONCEPCIÓN



Para acercarnos a las raíces de este centro tricentenario, hemos de remontarnos a los últimos años del siglo XVII, cuando D. Luis de Aguilar y Eslava, presbítero y comisario del Santo Oficio de la Inquisición, decide dejar buena parte de sus bienes para la fundación de un colegio en Cabra, en el que dotaba doce becas que habrían de disfrutar tal número de colegiales, «los más pobres y virtuosos y sabios en la Gramática, que hubiere en dicha villa...»¹.

Ese colegio de Artes y Teología se pone bajo la advocación de la Purísima Concepción. Será un colegio seglar, contará con una dotación anual de dos mil ducados de renta y se regirá por una Junta de Patronato, compuesta por un descendiente del fundador, el vicario de la iglesia parroquial de la villa de Cabra y los priores de los conventos de Santo Domingo y San Juan de Dios.

Conseguidas las licencias del duque de Sesa, señor de Cabra, del prelado de la diócesis y la autorización real para fundar, el Real Colegio se dispone a abrir sus puertas en el curso 1692-93.

Realizadas las primeras oposiciones para cubrir las cátedras y las plazas de colegiales, el 17 de diciembre de 1692 se da inicio a la actividad académica, no sin antes haber recomendado a los alum-

nos «que confesasen y comulgasen el día antes de entrar, para el mayor acierto en la prosecución de los estudios»².

La organización del Real Colegio quedó plasmada en unas Constituciones escritas que abarcaban desde el rector y su jurisdicción hasta los días de recreo, pasando por el hábito de los colegiales y por todos aquellos aspectos de personal o de comportamiento individual o colectivo que habían de atañer directamente a la buena marcha del centro, para mejor cumplimiento de la voluntad de D. Luis de Aguilar y Eslava. El documento original está fechado en 10 de abril de 1700.

Puesto que la estancia en el colegio se divide en tres años de artes y cuatro de teología, se dispone en las Constituciones la existencia en él, cuando menos, de un catedrático de artes y otro de teología, que serán nombrados previa oposición, que habrán de residir en el colegio y que por llevar adelante convenientemente todas sus tareas docentes, tendrán de sueldo anual doscientos ducados, los de artes, y doscientos cincuenta los de teología. En cuanto a las materias a tratar en los diferentes cursos, también quedan suficientemente detalladas en las Constituciones.

El alumnado, según voluntad del fundador, deberá componerse como máximo de doce colegiales, naturales de la villa de Cabra, cuyo linaje debe ser limpio, legítimo y de cristianos viejos y sus edades al ingresar deberán estar comprendidas entre los doce y los veintiún años. Habrán de permanecer en el colegio siete años, pero ninguno más, y el ingreso en el mismo se hará, forzosamente también, mediante oposición entre todos los aspirantes.

¹ Vargas y Alcalde, M. de: *Historia del Real Colegio de la Purísima Concepción y del Instituto de 2.ª enseñanza de Cabra*. Págs. 10-11.

* Profesor del I.B. de Cabra (Córdoba).

² Op. cit. pág. 33.

CIENTO CINCUENTA AÑOS DE VIDA DEL REAL COLEGIO (1700-1847)

El colegio inicia su andadura con diez colegiales, pero este número irá incrementándose a medida que avance el siglo XVIII, llegando a ver ostensiblemente elevada su matrícula, sobre todo a partir de 1740, cuando por una Real Provisión se permita en él la entrada de «porcionistas».

Un hito trascendental para la vida de este centro lo constituye la fecha de 7 de noviembre de 1777, en que queda definitivamente incorporado a la Universidad de Granada, pues a partir de ahora los grados cursados en él tendrán el mismo efecto que si se hubiesen logrado en dicha Universidad.

Durante el siglo XIX se nota el peso de la marcha política de la nación sobre el Real Colegio; viéndose éste condicionado constantemente por los planteamientos de los distintos grupos que asciendan al poder en Madrid.

El triunfo de Riego y los planteamientos liberales hace que se supriman las clases de teología y se instaure la Academia de Dibujo, «para conveniencia y utilidad de los artesanos del pueblo»³.

Pero «dichas innovaciones no serían del agrado de la política extremadamente absolutista de Fernando VII, que además de cerrar el Colegio obligará a los catedráticos que quieran reincorporarse de nuevo en su reapertura a someterse a purificación»⁴. Así, al iniciarse el último período del reinado de este monarca, el Real Colegio se verá obligado a cerrar sus puertas durante cinco años. En la Junta celebrada el 8 de octubre de 1823 se lee el fatídico oficio: el colegio, pues, queda cerrado y el rector y catedráticos pendientes de purificación.

De todas formas, los cinco años de cierre forzoso tienen para nosotros mucho más sentido como paréntesis vivificador que como silencio de muerte. Y ahí están los hechos: inmediatamente después de conocerse la disposición ordenando su clausura, es un antiguo alumno y excatedrático de física y química del mismo, D. Agustín López del Baño, quien va a presentar una solicitud para que este colegio de Cabra no sólo no desaparezca, sino que se convierta en Universidad de Segunda Clase, para lo cual se le podían agregar los bienes de la Obra Pía, fundada en 1763 por D. Gil Alejandro de Vida Hidalgo. Esos argumentos hubieron de tener el peso suficiente porque, como dice Soledad Rubio, «la proposición fue apoyada por más de treinta ayuntamientos de los pueblos vecinos, que elevaron sus exposiciones sostenidas por los documentos fundamentales del colegio que se revisaron



D. Luis de Aguilar y Eslava, fundador del Real Colegio de la Purísima Concepción.

a este propósito, y por el argumento de que a la familia del fundador y de los naturales de Cabra se le debían respetar sus bienes, puesto que eran de su exclusiva propiedad»⁵.

Tras los forcejeos correspondientes, sin que prosperase propuesta alguna de incautación, mediando la Chancillería de Granada y obteniendo el beneplácito de la Inspección General de Instrucción Pública, el día 3 de marzo de 1828, se dictó una Real Orden, por la que se proponía al rector la conversión del centro en colegio de Humanidades, como reglamentaba el R.D. de 29 de noviembre de 1825, cosa que se vio realizada con la autorización regia, en mayo del mismo año⁶.

La novedad más importante introducida por este cambio consiste en que el rector será nombrado por S.M. a propuesta de la Junta. Por lo demás, el colegio, como público y oficial, no ha de hacer los depósitos exigidos a los centros privados, ni ha de supervisar sus exámenes comisión alguna de profesores de Universidad, ni del Instituto Provincial.

Hay cambios de consideración en el plan de estudios, ya que los tres años de enseñanza se reducen a tres de Filosofía, asignatura a la que se ad-

³ Rubio Sánchez, M.^a Soledad: *Historia del Real Colegio de Estudios Mayores de la Purísima Concepción de Cabra (1679-1847)*. Pág. 197.

⁴ Ídem pág. 36.

⁵ Ibid. pág. 55.

⁶ Ibid. págs. 244-45.

juntaba la historia, matemáticas y dibujo, así como una lengua extranjera, en nuestro caso el francés. En el preámbulo del Reglamento que va a regir la marcha del establecimiento desde su reapertura se especifica que, como existen en Cabra unas escuelas que se encargan de dar a los niños las primeras letras y latinidad, en el Real Colegio se empezará la enseñanza por la filosofía. Las clases de dibujo y de matemáticas se impartirán por la noche «...con el fin de que sin perjuicio de sus trabajos puedan asistir a ellas oportunamente los artesanos sin dar recompensa alguna...»⁷.

CREACIÓN Y TRAYECTORIA DEL INSTITUTO-COLEGIO (1847-1973)

Este colegio de Humanidades es incorporado en 1846 a la Universidad Literaria de Sevilla, tras lo cual se conseguirá su transformación en instituto de segunda enseñanza, mediante una Real Orden de 24 de febrero de 1847. Es todavía un instituto de tercera clase, según lo cual no podrían impartirse en él los cinco cursos del bachillerato, sino solamente cuatro⁸. Al año siguiente se le autoriza a impartir el quinto año de enseñanza, en 1857 se le faculta para conferir grados académicos y en 1870 es elevado a la categoría de los de Madrid.

Alfonso XII, gracias a D. Luis Herrera y Robles, secundado por el claustro de profesores, la Junta Inspectora y la Junta de Patronato y contando con la conformidad de la Diputación Provincial, así como con la inestimable influencia de D. Martín Belda, marqués de Cabra, declaró a este instituto, Provincial de Segunda Enseñanza, el 23 de junio de 1877, con lo que podía admitir matrículas de enseñanza doméstica y la incorporación de colegios privados.

De su profesorado destacamos las figuras de D. Manuel de Vargas y Alcalde, catedrático de lógica, ética y psicología, vinculado al centro desde 1846 hasta 1886, quien escribiría una *Historia del Real Colegio de la Purísima Concepción y del Instituto de Cabra*, al cumplirse el doscientos aniversario de su fundación. D. Luis Herrera y Robles, del claustro de la Universidad Literaria de Sevilla, catedrático de retórica y poética, amigo personal de D. Juan Valera y de D. Marcelino Menéndez y Pelayo, el primero de los cuales le prologaría su notable traducción de la *Eneida*.

Las cifras de alumnado son elocuentes por sí solas. Es evidente que el Instituto-Colegio ha emprendido una marcha esplendorosa, puesto que los matriculados en él superan la cantidad de trescientos, entre oficiales, colegiados y libres, cifra más



José de la Peña y Aguayo, uno de los alumnos ilustres del centro.

que destacable por la repercusión social que había de tener en la comarca. En la memoria correspondiente al curso 1872-73, se dice que, de 63 institutos existentes en España, sólo 25 tienen mayor número de alumnos que el de Cabra.

No hace falta decir que el instituto va enriqueciéndose en el edificio y en la cantidad de material bibliográfico y pedagógico en general, de que va a ir haciendo buen acopio y que aún hoy puede ser admirado por quien decida visitarlo.

Del alumnado que ha pasado por sus aulas, entresacamos solamente tres nombres ilustres.

José de la Peña y Aguayo, que sería catedrático de Economía Política en el mismo establecimiento, abogado ilustre, senador del Reino, Intendente de la Real Casa y ministro de Hacienda⁹.

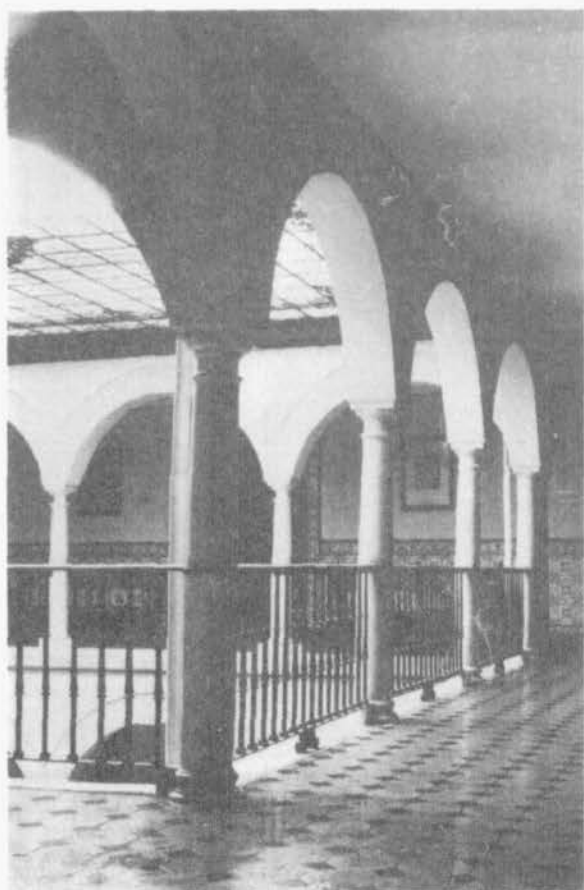
Niceto Alcalá-Zamora y Torres realizó aquí sus estudios de bachillerato entre 1887 y 1891, con un expediente brillantísimo que se conserva completo en este archivo. En cuanto a su propia vida, poco podemos decir nosotros, cuando está escrita ya en las páginas de la historia.

Blas Infante Pérez, el padre del andalucismo, también pasó por el instituto de Cabra, aunque fugazmente: sólo para realizar su examen de ingreso en el bachillerato entre los días 10, 11 y 12 de junio de 1897.

⁷ Ibid. pág. 247.

⁸ Archivo del Instituto-Colegio de Cabra, legajo 78-8.^o.

⁹ Alborno Portocarrero, N.: *Historia de la ciudad de Cabra*. Págs. 396-98.



Patio de Cristales.

En 1916 se abre una época realmente importante para el Centro, bajo la dirección de D. Manuel González-Meneses Giménez, catedrático de matemáticas, con quien va a formar un tándem vitalizador D. Juan Carandell Pericay, catedrático de ciencias naturales. Desde esa fecha hasta 1932 se caracteriza el instituto por su proyección exterior y por seguir unos planteamientos metodológicos claramente avanzados para ese momento.

Carandell ve en él las condiciones idóneas para convertirlo en un centro educativo de vanguardia: «El Instituto-Colegio Aguilar y Eslava es un Instituto-Escuela en embrión... no pretendemos que coincida con el ideal a cuya luz se mueve el Instituto-Escuela de Madrid, la intención (...) honrada y modesta que al de Cabra agita. Nada de comparaciones... ¿y quién me negará que en este instituto cabría establecer automáticamente cualquier ensayo pedagógico? El plan cíclico del Instituto-Escuela cabe aquí...»¹⁰.

La apertura del curso 1932-33 se realiza solemnemente contando con la presencia de D. Niceto

Alcalá-Zamora, presidente de la República, a quien acompaña el ministro de Instrucción Pública, D. Fernando de los Ríos, y el rector de la Universidad de Sevilla, D. Estanislao del Campo. Fue un acto brillante y emotivo, en el que se ponía de manifestación la cordialidad de un pueblo y la solera de una institución que recibía en esos momentos a uno de sus hijos más preclaros. Así se expresaba Alcalá-Zamora en aquellos momentos: «...yo acordé que la primera inauguración de curso académico que se realizara bajo mi mandato, fuera en un instituto de segunda enseñanza y fuera además en Cabra»¹¹.

Hemos de decir, como conclusión, que el Instituto de Cabra ha sido el centro obligado de toda enseñanza media impartida en el sur de Córdoba, pero poco a poco irá perdiendo su relevante papel al ir convirtiéndose en institutos cuantas secciones delegadas dependían de él y al tener que cerrar sus puertas el internado del Real Colegio, por ese mismo motivo, en 1973.

EL INSTITUTO DE CABRA, HOY

Hoy, este centro tiene una matrícula de 500 alumnos aproximadamente, y cuenta con treinta y seis profesores.

El edificio se compone de dos cuerpos bien diferenciados: la parte noble, que conserva todo el empaque y el sabor de su larga vida, y una parte de obra nueva en claro contraste con la anterior, en la que alumnos y profesores hemos de desenvolvernos con las estrecheces propias de la edificación funcional y estandarizada. Sin embargo, la primera se encuentra en fase de restauración y consolidación, terminada la cual se recuperará todo el espacio necesario para la mejor marcha del establecimiento. Queremos dejar constancia de nuestro agradecimiento por estas obras, a la Junta de Patronato del Real Colegio, al alcalde de Cabra, a la Excm. Diputación Provincial y a la Delegación Provincial del Ministerio de Cultura, que las han hecho realidad.

De sus dependencias destacamos especialmente la biblioteca, cuyos fondos se remontan a los primeros años del siglo XVI, enriquecida durante la larga vida del Instituto-Colegio con adquisiciones y donaciones importantes, como las de D. Manuel de Vargas y Alcalde, D. Martín Belda, D. Juan Valera, D. Vicente Tezanos y cuantas aún hoy se siguen recibiendo, por parte de antiguos alumnos o de personas sentimentalmente vinculadas con la institución.

¹⁰ Carandell Pericay, J.: *Instituto de Aguilar y Eslava*. Pág. 22.

¹¹ *El popular*, semanario egabrense, n.º 739.

Los laboratorios de física y química, en los que se ha ido sumando material desde el siglo pasado, albergando hoy una valiosísima colección de instrumental de todo tipo, utilizado en estas enseñanzas.

El gabinete de ciencias naturales, en el que hay que resaltar sus colecciones petrográficas y mineralógicas y sus vitrinas repletas de animales disecados, dignas hoy de la mayor admiración.

Pero lo más importante de todo ello es que estas dependencias se encuentran bien instaladas y acondicionadas, son bastante amplias y permiten que en ellas se desarrollen satisfactoriamente las actividades docentes.

Desde el punto de vista artístico, hemos hecho referencia ya a la restauración y consolidación de la parte antigua del edificio, pero no podemos olvidar las magníficas muestras de azulejería sevillana que decoran la entrada al centro y las paredes y dinteles de las puertas que se asoman al llamado patio de cristales, patio central contorneado en sus cuatro lados por doce columnas en cada uno de los cuerpos superpuestos, encima de los cuales queda suspendida, dando mayor belleza al conjunto, una montera de cristales finamente coloreada, que fue colocada en 1931.

También se guarda en el centro una buena colección de cuadros, que actualmente se intenta someter a restauración. Destacan especialmente dos Inmaculadas, atribuibles a la escuela granadina, y algunos retratos de personajes vinculados al instituto, de los que hemos hablado anteriormente, así como la Asunción que Garmelo dedicó al centro. No podemos olvidar tampoco la bella imagen de la Purísima Concepción, patrona del Real Colegio.

Mención especial merece asimismo el mobiliario utilizado todavía en la sala de profesores y el escritorio y la mesita de taracea, del despacho del director del instituto y rector del Real Colegio.

Como final de esta breve colaboración, queremos decir que el instituto se ve aún arropado por la Junta de Patronato del Real Colegio, preocupada especialmente de la ayuda a los muchachos, tanto en su época de alumnado como durante su paso por la Universidad, así como de la participación en actividades y de la mejora de una institución tan querida por todos los egabrenses.

No sé si alguien se preguntará todavía por qué hablamos de Instituto-Colegio al referirnos a este centro. Pues bien, la respuesta era brindada ya por Juan Carandell en 1924: «No cabe, en efecto, hablar del Instituto de Cabra a secas, sin referirse, irremediablemente, al Real Colegio, y viceversa. Como en el fenómeno biológico de la simbiosis, la exclusión de cualquiera de las dos entidades culturales supondría, a plazo más o menos largo, pero fatal, la desaparición de la restante»¹².



Ofrece un planteamiento general de la educación a los más altos niveles. Aparece cada cuatro meses.

Suscripción anual: 1.200 Ptas.

Número suelto: 400 ptas.

ÚLTIMOS TÍTULOS PUBLICADOS

- 250-251. Cooperación interuniversitaria e integración europea.
- 252. Participación y democracia en la enseñanza.
- 253. Constitución y educación.
- 254-255. Administración educativa.
- 258-259. Investigación educativa.
- 261. Educación y crisis económica.
- 262. La educación en Iberoamérica.
- 263. Nueva tecnología educativa.
- 264. La calidad de la educación.
- 265. XXI Conferencia general de la Unesco.
- 266. La administración del centro escolar.
- 267. Educación y empleo.
- 268. Educación y bilingüismo.
- 269. Formación del Profesorado.
- 270. Orientación Escolar.
- 271. La reforma de las enseñanzas medias.
- 272. Educación compensatoria.

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.

¹² Carandell, op. cit., págs. 8-9.

Sr. Profesor: ¿CONOCE LOS TEMAS CLAVE? EXAMINELOS.

**EDICION ESPECIAL
PARA PROFESORES**
hasta el 15 de febrero

AL PUBLICO, 225 PTS.
SOLO PARA PROFESORES, 125 PTS.

ULTIMAS COLECCIONES DE
LA EDICION ESPECIAL

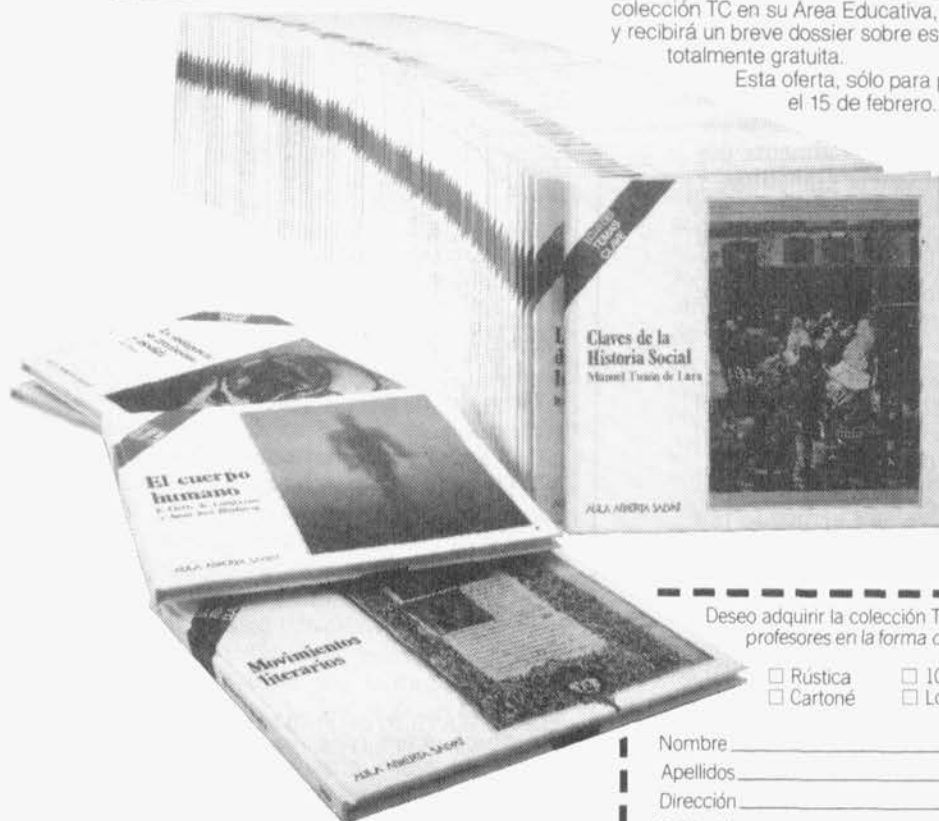
Aula Abierta Salvat ha hecho una edición, especial para profesores, de la colección.

Si Vd. nos envía el cupón adjunto recibirá en su domicilio los 100 libros de la colección TEMAS CLAVE al precio de 125 pts/título, en lugar de las 225 que actualmente le cuestan al público, haciéndonos cargo de los gastos de envío.

Si prefiere recibir lotes mensuales de 10 libros sólo deberá abonar 1.250 pts. por lote, más 100 pts. de gastos de envío.

Dada la utilización constante que tienen estos libros, hemos preparado, además, una edición en cartóné que aumenta su consistencia y permite un uso más continuado; en ese caso el precio para Vd. sería de 155 pts/título en lugar de las 275 de venta al público; si desea recibir información sobre la utilidad de la colección TC en su Área Educativa, indíquenos cuál es y recibirá un breve dossier sobre este tema de forma totalmente gratuita.

Esta oferta, sólo para profesores, termina el 15 de febrero.



COLECCION
TEMAS CLAVE
AULA ABIERTA SALVAT

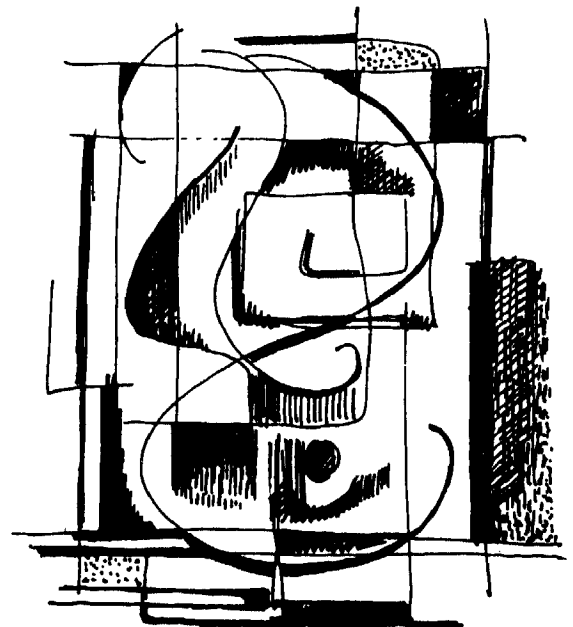
Deseo adquirir la colección TC de la edición especial para profesores en la forma que indico a continuación.

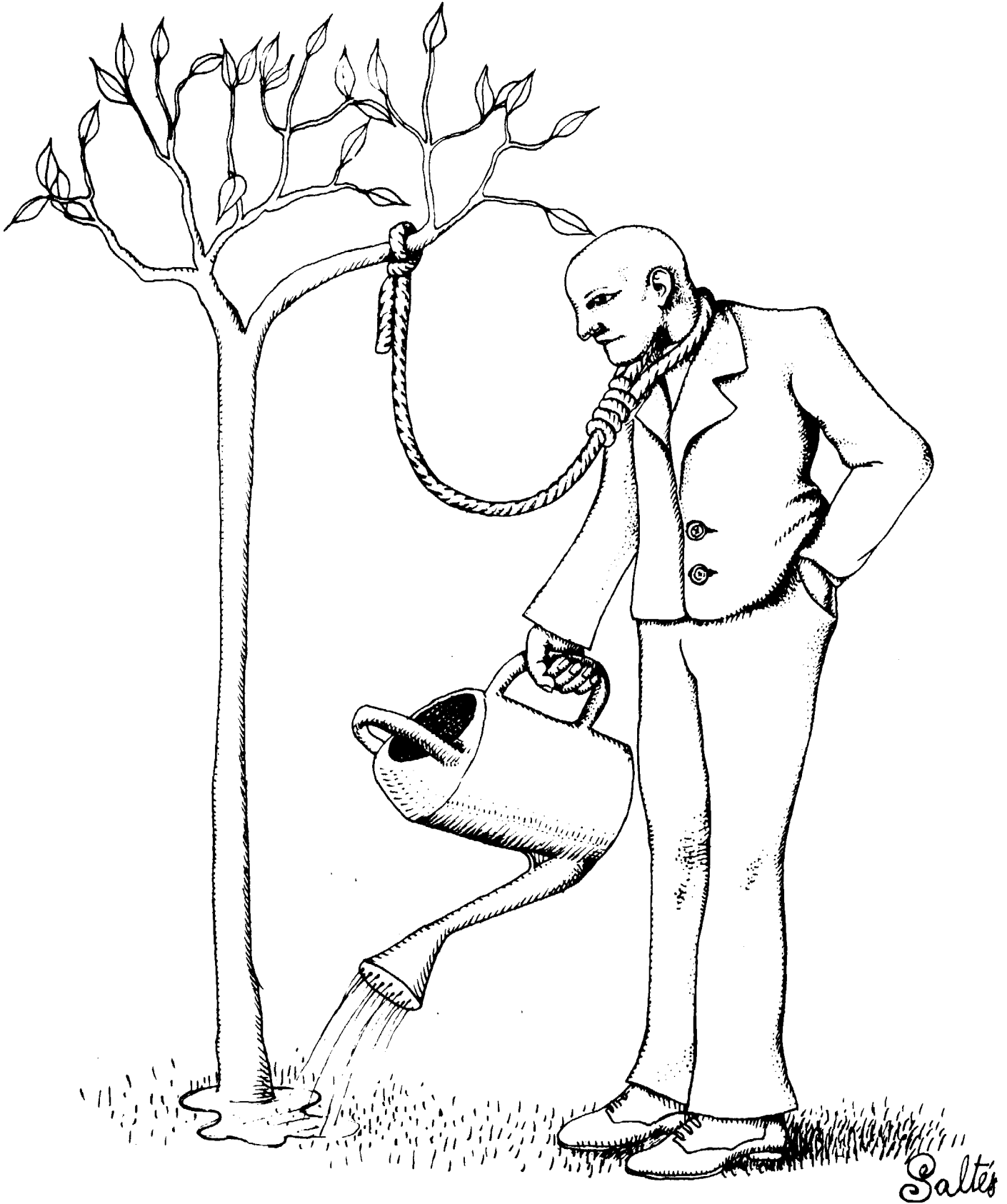
- ☐ Rústica ☐ 100 libros en un solo envío.
☐ Cartóné ☐ Lotes mensuales de 10 libros.

Nombre _____
Apellidos _____
Dirección _____
Población _____ Tel. _____
Profesor del Centro _____

 **AULA ABIERTA SALVAT**
División de Salvat Editores, S. A.
Príncipe de Vergara, 32. Tel. (91) 435 90.35. Madrid-1

REACTION





Tomás García Asensio:



Tomás García Asensio nació en Huelva en 1940. Cursó estudios en la Escuela de Bellas Artes de Madrid entre 1961 y 1966. Ha sido profesor del Departamento de Arte de la Universidad Ponce de Puerto Rico de 1971 a 1974. En este último año regresa a Madrid y en el 75 ocupa la cátedra de dibujo del I.B. «Calderón de la Barca». Con el seudónimo Saltés publica dibujos en *Triunfo* y otras revistas españolas. En 1974 aparece su libro de dibujos de humor *El Salterio*. En la actualidad ejerce la docencia en el I.B. «Cardenal Herrera Oria» de Madrid.

EXPOSICIONES

1961-66: Mientras cursa estudios de Bellas Artes en la Escuela de Madrid, se dedica a la práctica de la pintura extraescolar, que aunque fuertemente influida por el informalismo de la época, tiene una estructura concreta y aspectos ópticos y cromáticos predominantes.

Participa en una exposición colectiva en la Galería El Bosco de Madrid.

1967: Exposición individual en la Sala de Exposiciones de la Caja de Ahorros de León.

1968: Exposiciones individuales en la Sala de Exposiciones del Excmo. Ayuntamiento de San Sebastián y en la del Hotel Tartessos de Huelva. Participa en las colectivas «Arte Español de Hoy», en Huelva, y Exposición «i» en el C.M.U. Fernando el Sabio, de Sevilla.

1969: Expone en la Escuela Superior de Arquitectura de Madrid. Inicia su participación

en el Seminario «Generación de Formas Plásticas» del Centro de Cálculo de la Universidad de Madrid. Participa en la exposición «Formas Computables» en el Centro de Cálculo de la Universidad de Madrid, que más tarde fue trasladada a la Galería Pasarela de Sevilla, y a la Sala del Monte de Piedad de Córdoba. Participa también en «Mente 42», en Bilbao y en «Pictorama I.^a», en Barcelona.

1970: Exposiciones individuales en la Galería Cultart de Madrid y en la Galería Grises de Bilbao. Participa en la colectiva «Generación Automática de Formas», en Madrid.

1971-74: Participa en las exposiciones colectivas «Facultad 71» en el Museo de Bellas Artes de Ponce, Puerto Rico; «Formas Computadas» en la sala Santa Catalina del Ateneo de Madrid; Arte Computado en el Palacio Nacional de Exposiciones de Madrid.

1974: Participa en la exposición colectiva «Arte es Libertad».

1977: Participa en la exposición colectiva «Forma y Medida en el Arte Español actual» en la Sala de Exposiciones de la Dirección General de Bellas Artes.

1979: El Centro de Investigación de Nuevas Formas Expresivas le concede una ayuda a la investigación para un estudio de color.

1980: Participa en la exposición colectiva «Las 8 Caras del Cubo» en la Galería Ovidio de Madrid.

1981: Participa en la exposición colectiva itinerante a través de 10 capitales españolas «La Abstracción Geométrica». Participa en la exposición colectiva «El Espacio Constructivo», celebrada en la Universidad de Salamanca.

1982: Participa en la exposición itinerante «El Realismo Real».

Una pintura desde los orígenes

Pedro PROVENCIO

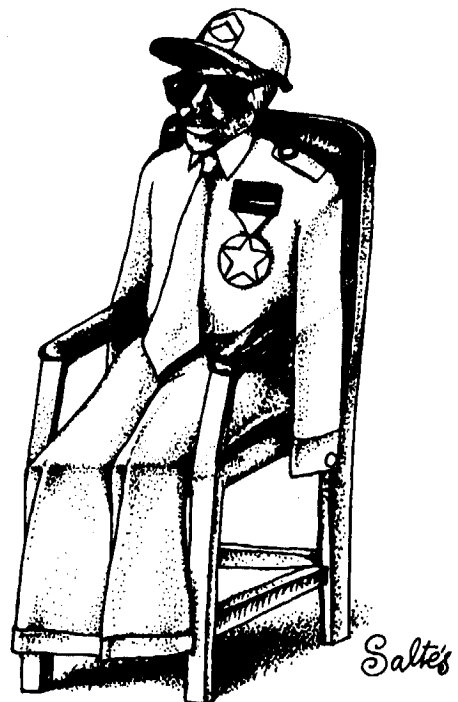
La realidad está siempre por crear. Al menos eso es lo que los artistas de todos los tiempos parecen querer demostrarnos. Siempre habrá una figura de bisonte acosado diferente a todas las que hemos podido observar. Dos retratos de la misma persona, hechos por dos pintores al mismo tiempo, deben ser rigurosamente distintos. ¿Dos imágenes ficticias y una sola realidad verdadera? La ficción no es más que una de las muchas caras de la realidad. A veces puede ser una de las más «reales».

Ante los cuadros de García Asensio alguien podría pensar que no está viendo nada relacionado con ninguna realidad. Los colores planos, las formas geométricas y la cercanía de los tonos pueden engañar al ojo impaciente por ver en el lienzo correspondencias inmediatas. Cada cuadro requiere su reposo visual, su gestación perceptiva. Llegar y cargar no es el método idóneo para apreciar nada, ni en arte ni al natural. Generalmente, si los ojos están acostumbrados a ver pintura, un cuadro banal se «adivina» enseguida. Pero si un lienzo manchado te engancha la vista y hace que te detengas y que escrutes en su propuesta estética, es señal de que, tarde o temprano, el cuadro va a «manifestarse».

Eso es lo que ocurre con los cuadros de García Asensio: retienen los ojos, fijan nuestra mirada en un marco anchísimo, total —por algo no se exponen con marco—, y poco a poco empiezan a expresarse. Por inercia, los ojos empiezan a apreciar elementos clásicos en estos lienzos tan actuales: distribución triangular de las masas de color, perspectiva brecha con tonos claros «arriba» y tonos oscuros «abajo». Pero quizás lo más clásico de estos cuadros sea su frontalidad, una especial disposición de las formas que, contrariamente a lo que podría pensarse a primera vista, da la impresión de que algo en el cuadro se está descarando con el observador.

DESPLANTE INTERROGATIVO

Hay un verdadero descaro en la búsqueda extrema de la forma fundamental. Es la búsqueda de los orígenes. De ahí el esqueleto de trazos, la mínima expresión de los cuadros de García Asensio. Y ya no es sólo la inercia lo que nos hace pensar en el minimalismo — cuando es búsqueda y no simpli-



ficación— y en Mondrian, el del «cerebralismo sensible», según Apollinaire.

El cuadro plantea al observador atento —al otro, no; al otro, qué le vamos a hacer— preguntas sobre los dos polos entre los que se produce el hecho artístico: el objeto y la percepción. ¿En el origen fue el triángulo, o el ángulo recto —la cruz, anterior a todas las religiones, símbolo aconfesional—? ¿Es autónomo, como objeto artístico, un cuadro en el que las formas son mínimas, previas a cualquier definición?, es decir, ¿tiene posibilidades de sobrevivir por sí mismo y no por su adecuación a la idea previa que el observador tuviera de lo que debía ser un cuadro?, ¿los picos son montañas?, ¿los fondos claros, cielos?

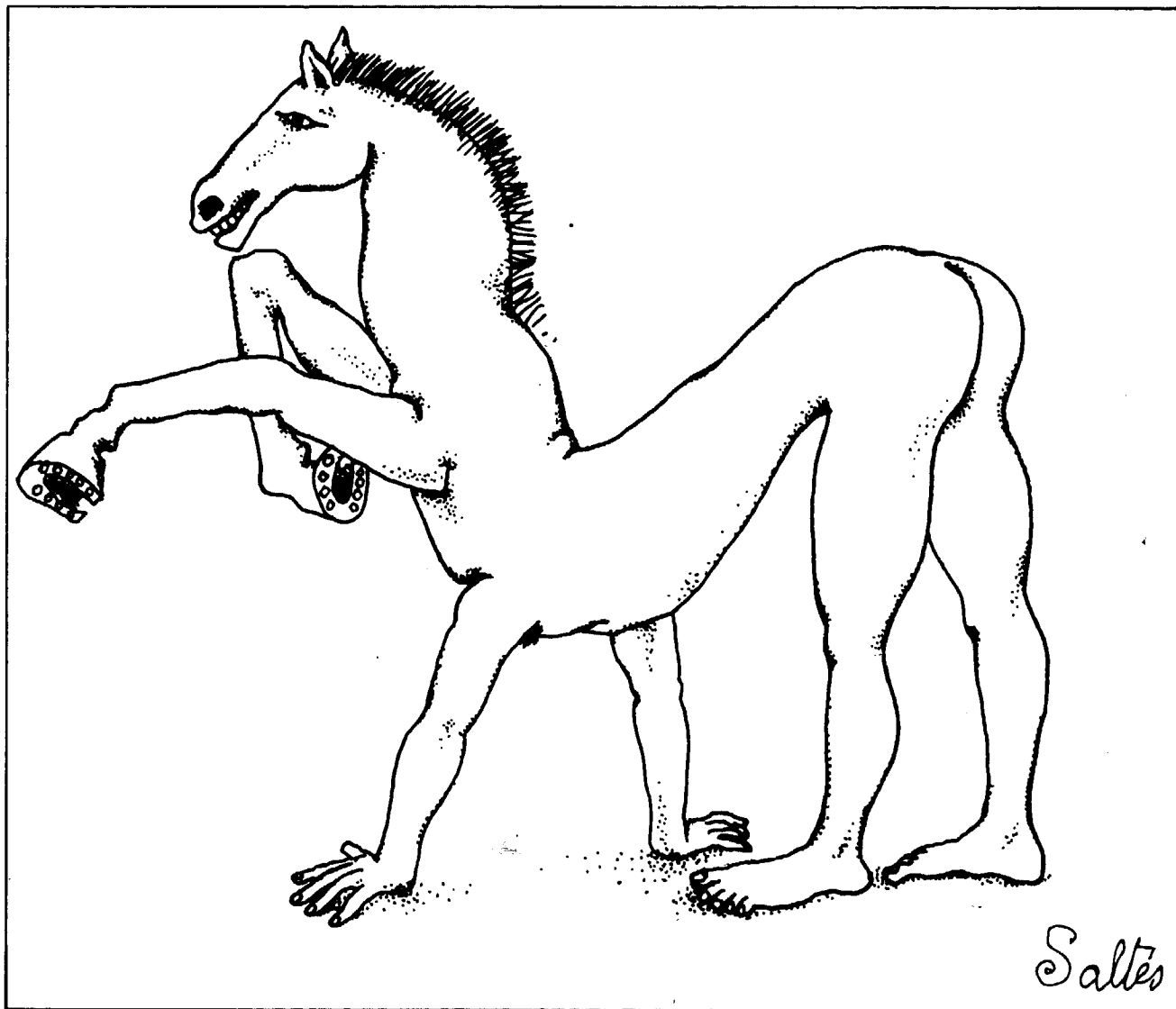
La respuesta puede estar al otro lado de los cuadros, es decir: a este lado de los ojos. Hay que aceptar las últimas consecuencias de aquello que se le ocurrió al viejo Cézanne, pero que podría ha-

ber dicho ya Mantegna: «todas las formas se reducen al cilindro, el cono y la esfera».

¿Todo se reduce a ver? «Porque no poseemos, / vemos», dice Claudio Rodríguez. En las formas evidentes —rectángulo, triángulo, círculo—, conjugadas y elaboradas como en los cuadros de García Asensio, hay un mundo insólito y posible para ser percibido por una insólita y, para el artista, urgente forma de ver.

LOS DIBUJOS: EL HUMOR DE SALTÉS

Del mundo en gestación permanente de los cuadros pasamos al mundo cotidiano de los dibujos. Pero la distancia entre los dos se acorta si observamos los elementos formales de que está compuesto el segundo: líneas sobrias acompañadas de nubes



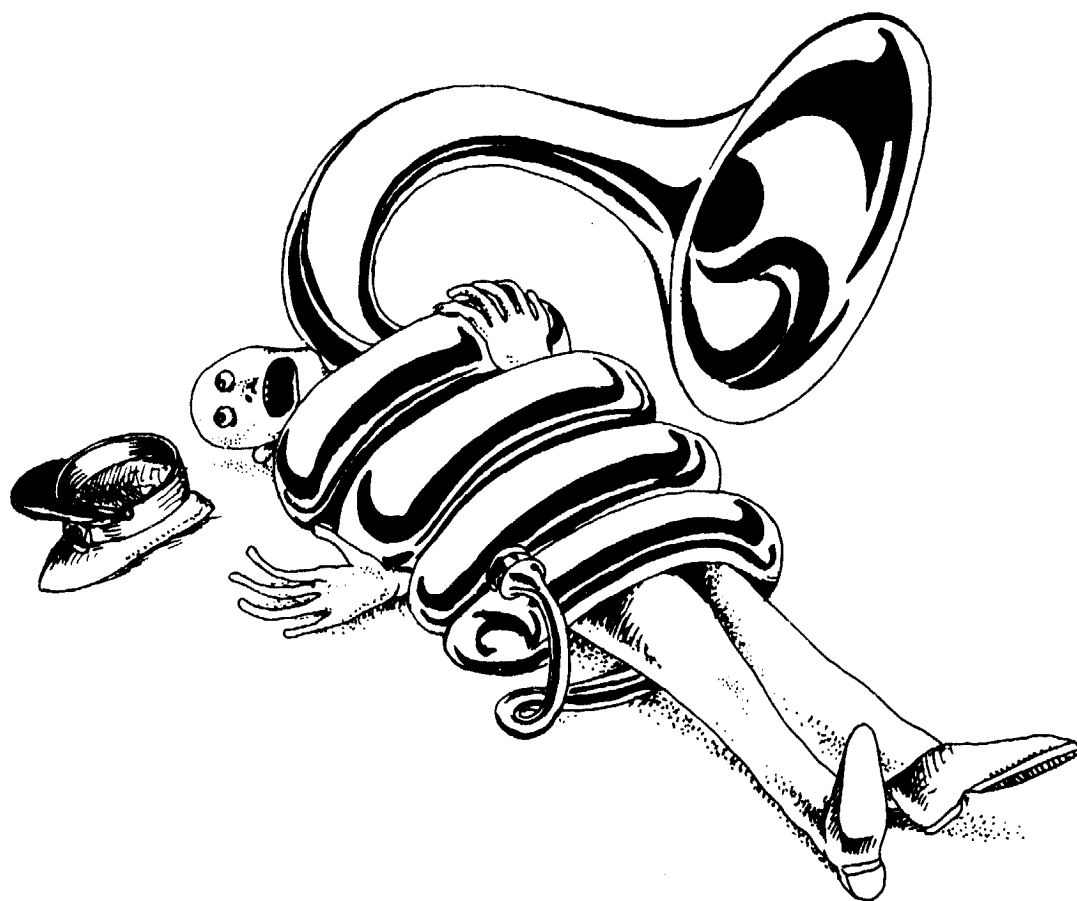
de puntos, ríndos vacíos, detalles ambientales imprescindibles, bocas cerradas, ojos estáticos.

El humor es un arte al que se llega por múltiples caminos, y García Asensio llega por las vías de la ternura, del sarcasmo, de la denuncia y a veces de la truculencia. Además, llega con nombre distinto, porque García Asensio es Saltés, el Saltés del desaparecido *Triunfo*, del callado *Hermano Lobo* y de otras publicaciones tan de la «transición» que no han encontrado lectores en la, digamos, «postransición».

Lo que sí distancia a los dibujos de los cuadros es el relieve de los temas. La expresión, que en los cuadros era remota, aquí está orientada a la escena

que se quiere mostrar o al efecto que se pretende producir. A veces, sobre todo cuando trata temas bélicos o sociales, el efecto quiere ser brusco y rápido, pero otras el dibujo es menos explícito y más sutil, como en el caso del personaje que riega el árbol joven al que ya ha atado la cuerda con que piensa ahorcarse. Y hasta podemos ver la recreación del espacio visual en ese campo de tréboles de cuatro hojas, donde alguien se siente afortunado al encontrar uno de tres.

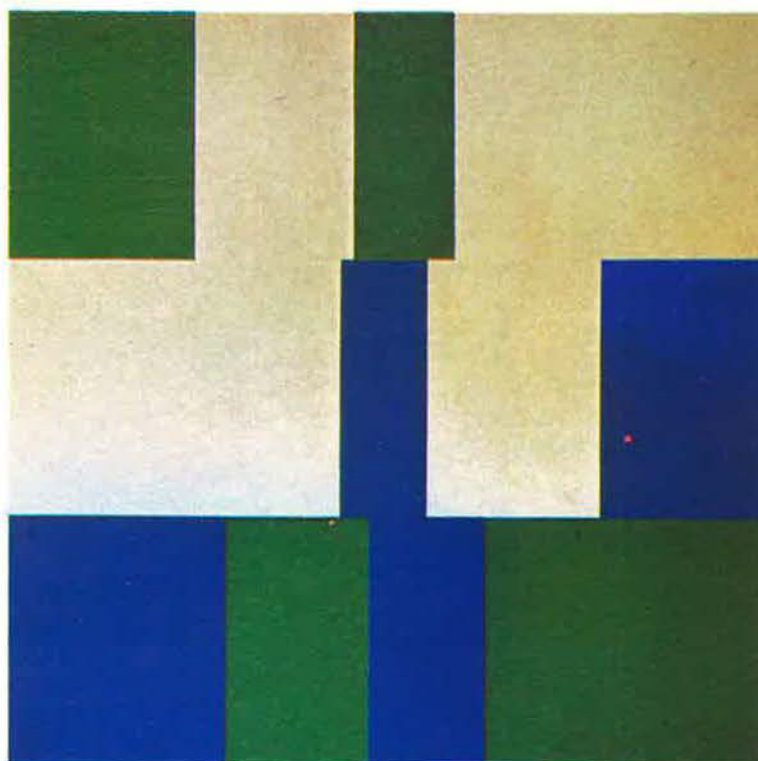
Dos facetas de un mismo pintor, dos caras de ese poliedro de infinidad de planos —la realidad— al que siempre le quedan nuevas imágenes por descubrir.



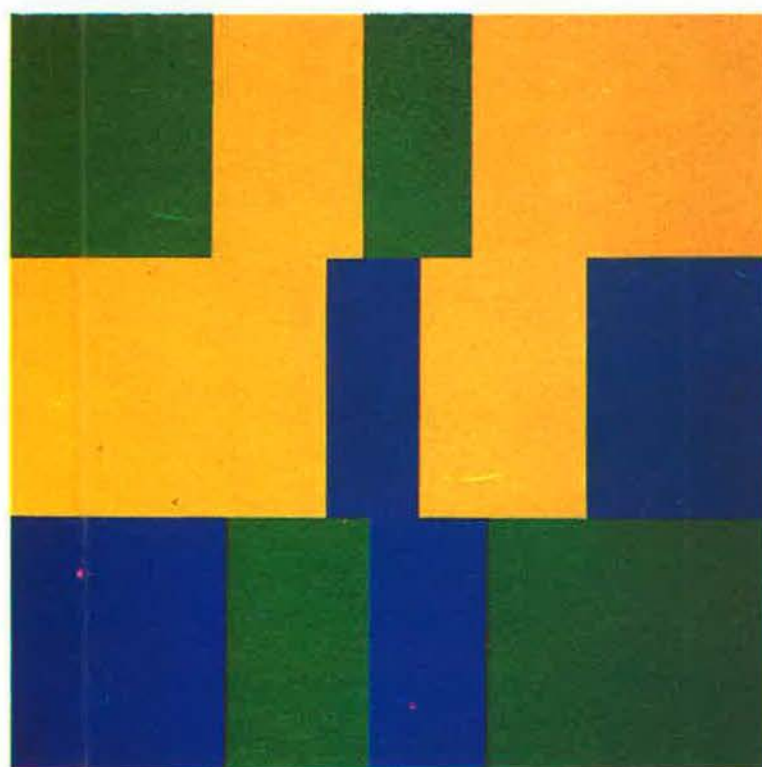
Saltés



Tricomía fundamental 2. (Oleo sobre tela. 200 × 200).



Variación sobre situaciones cromáticas 2.
(Oleo sobre tela. 120 × 120).



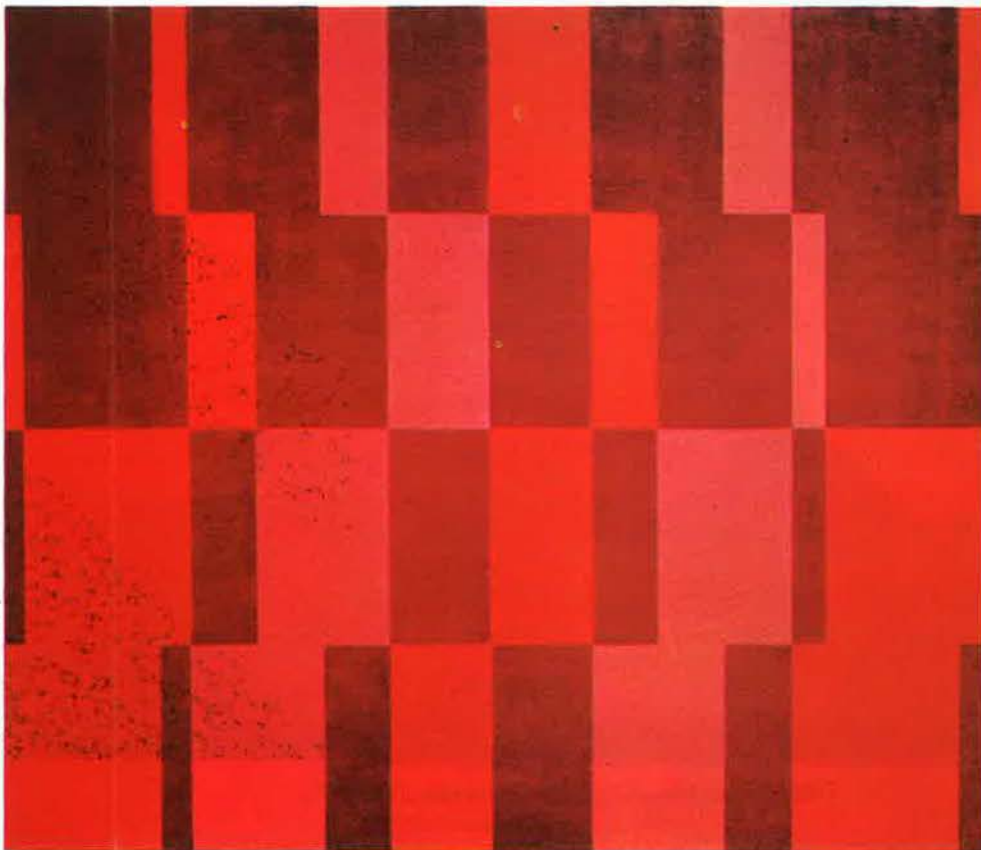
Variación sobre situaciones
cromáticas 1.
(Oleo sobre tela.
120 × 120).



Composición fría. (Oleo sobre tela. 160 × 97).



Composición cálida.
(Oleo sobre tela.
80 × 80).



Composición cálida. (Oleo sobre tela. 120 × 97).



Tricomía fundamental 1.
(Oleo sobre tela.
80 × 80).

Transfiguración del poema

Eliacer CANSINO MACÍAS*



Como si un cepo interior hubiese atrapado la fauna de mi frente, durante varios días permanecí irresuelto en torno a una idea. Con esfuerzo diario logré ir desentrañando el artificio que me tenía preso y, al fin, una tarde pude abrir los dientes férreos de la opacidad y presentir la iluminación de los versos.

Con la firmeza que dan las intuiciones logradas tras largo tiempo de persecución en silencio, tomé la pluma y escribí:

«Donde habita el sapo

en ese mismo instante el papel comenzó a temblar como si un viento interior lo hubiese habitado y, en el lugar exacto en que había inscrito la última palabra, se inició una mancha parduzca que fue cobrando consistencia y volumen hasta convertirse en un pequeño gránulo palpitante. Inmediatamente un crecimiento vertiginoso se apoderó del cuerpo extraño y, fruto de una metamorfosis increíble, surgió un bulto de rugosidades pardas y gelatinosas en el que se abrieron, como azahares de luto, dos ojos que me miraban.

Me sentí aterrado. Con un gesto mecánico intenté clavarle la punta de mi pluma en el dorso. El sapo, pues eso era lo que allí había, saltó, más ágil que mi brazo, hacia delante y se colocó, siempre mirándome de soslayo, en un extremo de la mesa. Lancé de nuevo, sin pensarlo, mi puñalada estilográfica sobre él y logré herirlo ahora, de un roce, en el vientre. Él volvió a saltar y cayó por el borde de la mesa sobre un acopio de cajas que allí había

apiladas, ocultándose de mi vista. Me quedé paralizado. Con esfuerzo retomé la pluma y escribí de nuevo:

«Donde habita el sapo

no había aún acabado de cerrarla cuando, removiéndose entre las cajas, saltó otra vez hasta la mesa el mismo sapo de antes. Se arrellanó y me dejó fijo en la línea de sus ojos. No sentí ahora agresividad alguna. Una curiosidad insospechada se apoderó de mí y reprimiéndome el asco que el pálpito de su garganta, como si de un enfermo de bocio se tratase, me producía, intenté continuar mi escritura. El animal pareció presentir que no existía ahora amenaza alguna en el agudísimo final de mi pluma y permaneció inmóvil. Continué:

«Donde habita el sapo en ese lugar exacto de la noche planta la luz con su delirio

súbitamente, el sapo, con un brote de impudicia, escupió en el mismísimo lugar en el que iba a colocar la siguiente palabra. Un sentimiento de indignación y sorpresa me invadió. Volví a leer el poema, pero las letras se agitaron extrañamente y la palabra sapo descendió hasta el lugar en donde el sapo había escupido. No entendía nada de lo que allí ocurría.

* Catedrático de filosofía del I.B. «Los Alcores», Mairena del Alcor-Viso del Alcor. (Sevilla).

Leí, de nuevo:

«Donde habita
en ese lugar exacto de la noche
planta la luz con su delirio
el sapo

y junto a esta última palabra se colocó el bicho.

Aquello no tenía sentido. Al menos no el que mi intuición me prometía. Decidí no soportar ni un momento más el juego estúpido del batracio y, con una resolución inalterable, agarré con una mano el cortaplumas que siempre estaba en mi mesa y con la otra escribí:

«Donde habita el sapo

en ese momento el sapo se instaló junto a la palabra sapo y yo aproveché el instante para, de una estocada precisa, clavarlo allí, en mi mesa, en el lugar exacto del papel en que quería situarlo. Se retorció al sentir el frío de la hoja. Exhaló un resoplido débil y una segregación salivosa rodeó la comisura de su enorme bocaza. Sin asco ni pánico, continué:

en ese lugar exacto de la noche
planta la luz con su delirio
las rosas que ahuyentan
las hélices de lo feo.»

Volví a releerlo:

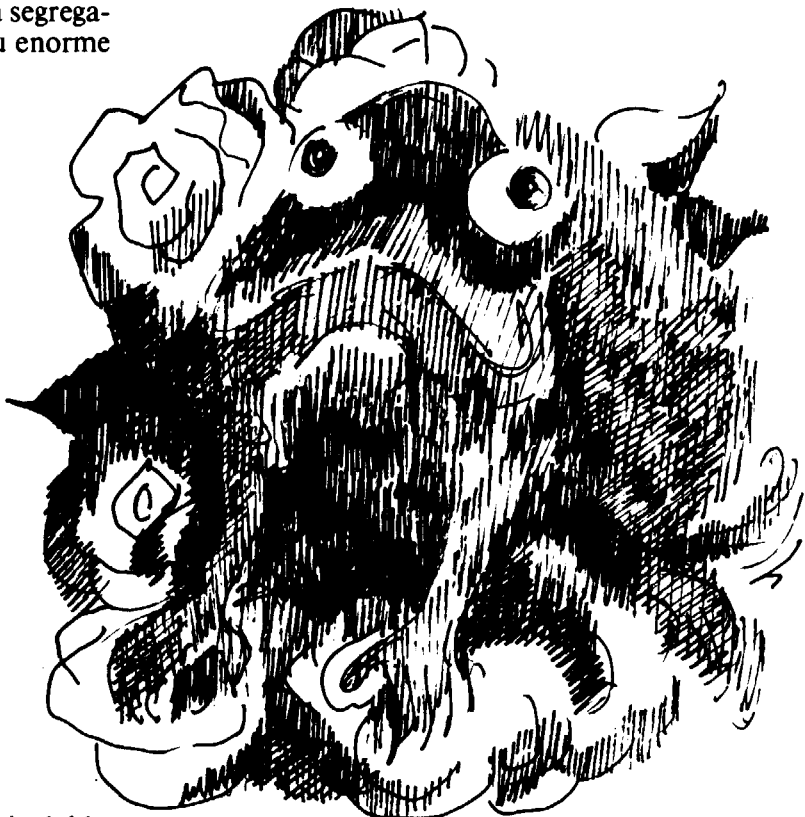
«Donde habita el sapo
en ese lugar exacto de la noche
planta la luz con su delirio
las rosas que ahuyentan
las hélices de lo feo.»

Me sentí lleno de satisfacción. Había doblegado al estúpido animal. ¡Aún era posible guiar la punta de mi pluma, con precisión, hasta el corazón de la idea!

Exhausto, por el esfuerzo, abandoné todo sobre la mesa y salí a la calle para ver las ro-

sas verdaderas. La brisa en la cara me hizo recobrar el otro lado del cristal, el lugar donde la lucidez depende de las cosas. Paseé durante toda la tarde hasta que las calles quedaron oscuras. Volví a casa caída ya la noche y, al llegar, me entré derecho al gabinete para releer el poema que había concluido horas antes. Me acerqué a la mesa deseoso de recobrar los versos y, al verlos, me sentí horrorizado: el sapo había logrado zafarse del abrecartas y con el cuerpo destrozado, casi sin abdomen, se había situado, manchando de un líquido verduzco el papel, en el lugar de las rosas; éstas se habían corrido hacia arriba, las palabras estaban trastocadas y el animal parecía sonreír entre salivas y lengua. Volví a leer con espanto:

«Donde habitan las rosas
en ese lugar exacto de la luz
planta la noche con su delirio
el sapo que ahuyenta
las hélices de lo feo.»



*Amanecer*¹

M.^a Antonia SANZ CUADRADO*

I



ielos en sombras de vigilia. Oscura
pesantez, negro río, espesas aguas,
inusitados ángeles confusos,

ligerísimas curvas silenciosas:
todo gira en la rueda de la muerte.
Y el corazón avanza por un campo
de amor y de interés a iguales partes.
Desorbitados mundos sin pupilas,
selladas bocas con olor de anciano.
Tierra con rango y sal de cosa inerte,
y crujidos de bello papel muerto.
¡Ah; dejadme salir, dejar la vida,
esta ruta sin fe, que es ciego el día
y mi existir navega sin piloto!
Tierna desolación, llanto encendido;
soles de amarga luz, casi doliente
por el hastiado verde cenizoso
de un paisaje lunar adivinado.
¡Corred, corred, que ya los campos crujen
y hay almendros desnudos, y falaces
golpes de viento entre las cañas rotas!
Pesadilla de dientes calcinados,
incolora, fugaz, delicuescente,
no tortures mi noche, mi enseñada
con azotantes vendavales turbios.
Violentas agujas desceñidas,
ululantes misterios carcomidos,
pálidos estertores solitarios,
abismos perturbados de los bosques,
os canto ya sin llano, y enumero
vuestro existir, vuestra fundida alarma,
el acucioso hervir de nuestro tiempo.

¹ Del libro en preparación *Con esta voz de ahora*.

* Catedrático de literatura del I.B. «Joaquín Turina». Madrid.

II

Herrumbres, caracolas y lagunas,
 ¿qué se hizo del mar, ya sumergido
 en el palor trivial del alba triste?
 Hosco cañaveral, podrida savia
 que roe la medula de los tilos.
 Desollados países, piedras frías,
 ramas de carne fósil, osamentas
 mordidas por las nubes, por la luna
 y el soplo de los troncos horadados.
 Quiero gritar, hender, sajar los aires.
 ¿Por qué no hay rosas ya? ¿Quiebra el rugido?
 Alienta aún mi corazón caliente,
 miles de manos pujan con las bocas,
 alaridos hambrientos, rabia oculta
 en la espera brutal de los segundos,
 en los ojos brillantes, en la espesa
 confusión de las noches y los días.
 Avanzan, sin querer, los pasos tardos
 y el gavián afila pico y uñas
 en la gastada sombra de los muertos.

III

Cimbrea las cinturas de los cirros,
 cálido amanecer, lampos celestes,
 suave y sedosa pulcritud de pluma.
 Salmos redondos: sol, barco de luces
 rompiendo por un mar de claridades,
 rasgándose en la espuma de los montes.
 Continuo, hermoso empuje, gloria pura:
 Albricias a la fresca alba crecida.
 Háblanos, Dios de amor, estamos secos.
 ¡Oh, desvelada soledad, murmullo
 de plata azul, contorno ya suavísimo!
 Juntos, a tu costado, tercamente,
 despertamos corolas encendidas,
 luceros milagrosos, labios suaves,
 coronas de nevado frescor trémulo,
 cristales de exactísima hermosura
 volcados al crecer del día agosto.
 Te esperamos, Señor. Muéstrate. Habla.

«RESIDENCIA EN LA TIERRA»
(Homenaje)



Debió de ser un tiempo en que las cosas
se vistieron de otras
y fueron nuevas cosas;
debieron de ser días terribles y gloriosos,
tempestad en la calma,
y soledad y besos.

En aquel tiempo no navegaban por el mar los barcos,
sino flotando en ti,
que los creabas;
no existían las palomas, ni el águila,
ni el fuego, sino
porque surgían de ti como de un cráter.

Fue aquél un tiempo extraño.
Fue extraño y deslumbrante el tiempo aquel
en que tú habías, definitivamente,
seducido y amado
a la palabra.

Imagen de los otros, falsamente
a través de nosotros
transmitida.
Otros nos buscan y nos aman,
nos rechazan a través
de quien dice conocernos.
Otros nos aman o nos odian,
y nos miran considerando
nuestra falsa imagen:
imagen transmitida como un eco,
como un espejo turbio que deforma
la fragmentada realidad,
la dispersión
que somos.

* I.B. de Santonera (Murcia)

*«I fidel viuré amarinat
fins acabat el vent»
(Lluís Llach)*

Mar nuestro, permanencia.
De un año a otro se va tensando el puente
que lleva de ola a ola.

Que nos siga por siempre ese gemido,
ese fluir adamantino y calmo:
canto de luz hiriente en las ventanas,
claridad de una atmósfera
que todo lo arrebató.

Mar para tantos. Misterio a cuya orilla
encuentra sitio exacto nuestro cuerpo
y busca la memoria permanencia.

Juguemos a enredarnos en la punta
del campanario de los pequeños pueblos.
Allí seremos amantes de las nubes:
mañana volveremos.

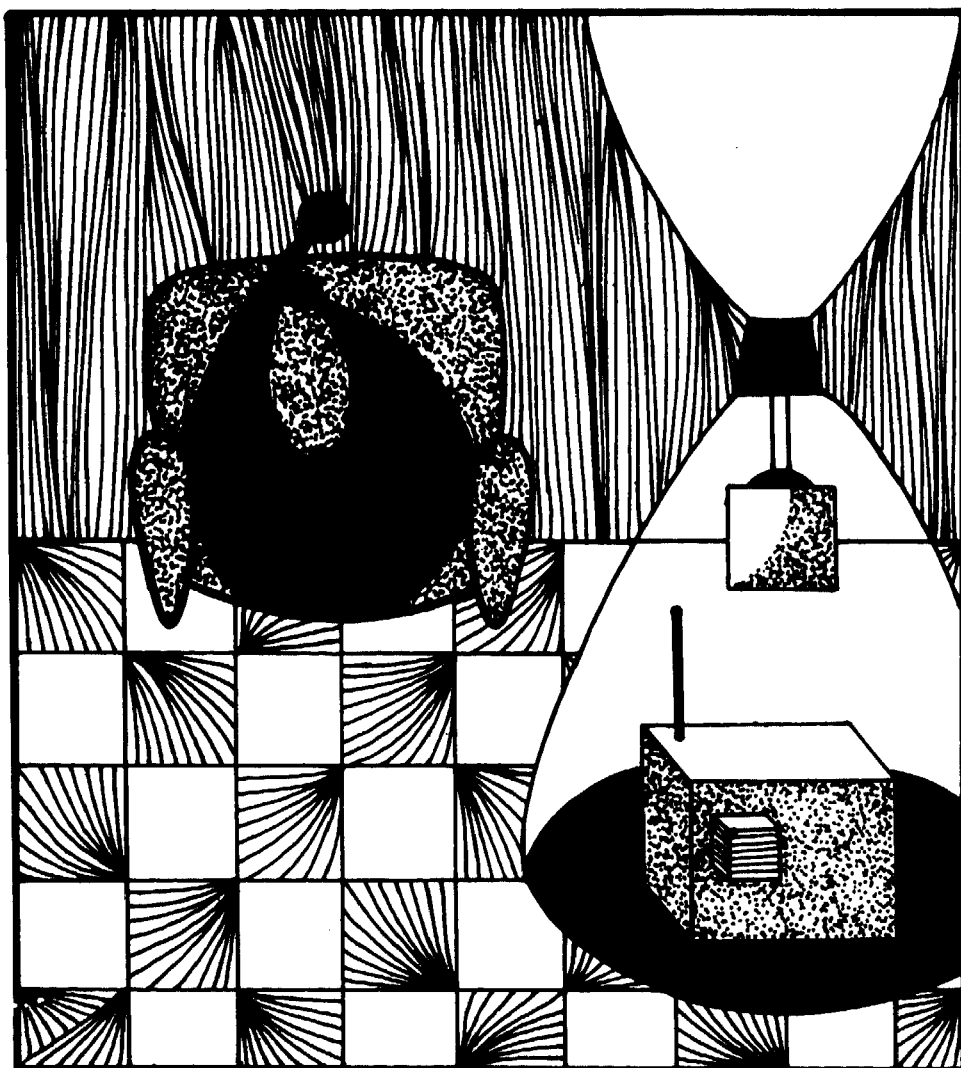
Juguemos a pensar que nuestra casa
está a la orilla de alguna playa sola,
y es un castillo de arena ebria de mar:
mañana volveremos.

Juguemos a ser pájaros de agua,
cayendo por encima de los árboles
en un vuelo de alas y de lluvia:
mañana volveremos a ser serios.

ENSAYO

porque dudo





V. MEAVILLA-83

Observaciones sobre un cuento de Ignacio Aldecoa: «Un corazón humilde y fatigado»

Alina GARCÍA SUÁREZ*



O frecemos en este trabajo una muestra de análisis de un cuento para el nivel de BUP. El texto elegido es *Un corazón humilde y fatigado* de Ignacio Aldecoa¹, autor cuya obra es muy frecuentada en nuestras aulas.

Conviene, a modo de preámbulo, recordar algunos principios críticos. En primer lugar, la distinción entre la realidad empírica y el mundo de ficción propio de la narrativa: la narrativa no puede suplantar a la historia. La narrativa, aun refiriéndose a datos de la realidad histórica, es capaz de trascenderla para alcanzar un nivel de significación simbólica. En segundo lugar, la obra literaria es un texto lingüístico de características especiales. El acercamiento lingüístico es lógicamente anterior a cualquier otro. Recordamos estos dos principios críticos porque Ignacio Aldecoa pertenece a la segunda generación posterior a la guerra civil española, a la «joven novela española de posguerra»², esto es, a la generación de Sánchez Ferlosio, Juan Goytisolo, Fernández Santos, etc., que se caracterizó en su momento por el uso de técnicas realistas y por unas inquietudes sociopolíticas perfectamente explicables dentro del marco histórico en que surge. Esto hace que inconscientemente caigamos en la falacia de relacionar la narración con acontecimientos realmente ocurridos. Por otro lado, junto a su gran fertilidad fabuladora, Ignacio Aldecoa posee una extraordinaria maestría en el uso de la lengua. Ambas capacidades convergen siempre en los buenos narradores. Aunque analizamos el cuento atendiendo a varios elementos narrativos,

no podemos olvidar que la base sobre la que descansan es siempre una especial conformación de la lengua.

En el presente cuento Ignacio Aldecoa no relata ninguna aventura ni ningún acontecimiento externo sorprendentes. Es más sencillo, pero, tal vez, más conmovedor. Narra lo que acontece en el alma de uno de sus personajes: el cambio que se produce desde un estado de seguridad y casi inocencia al descubrimiento doloroso de algo terrible y amenazador. Es el tránsito de la seguridad a la zozobra.

La información sobre *la situación* —o medio geográfico, sociopolítico e histórico en el que se desarrolla un relato³— se puede ofrecer detalladamente al comienzo de la narración o, como ocurre en este caso, irse exponiendo poco a poco a medida que avanza el relato:

Es una tarde calurosa de un día de verano en un lugar, llamado Santiago, situado junto a una bahía. En un extremo de ella un pequeño muelle comercial, sucio de polvo de cemento. En el otro, el rompeolas, junto a cuyo costado se alinean atracados vistosos yates de verano. En medio, desperdicios y restos de mercancías sobre el agua. En el pueblo se halla un almacén de ultramarinos de don Alfredo, padre de Toni, el protagonista del relato. La droguería está en el camino que va del almacén al muelle comercial. La cantina a la que Juanito, el capataz de descargadores, invita a Toni no está lejos del muelle.

Los lugares descritos con más minuciosidad son el almacén y el mar: el lugar de trabajo y el

¹ Aldecoa, I.: *Cuentos*. Ed. de Josefina Rodríguez de Aldecoa. Madrid, Cátedra, 1977.

² Corrales Egea, J.: *La novela española actual*. Madrid, Cuadernos para el diálogo, 1971.

*Catedrática de lengua y literatura española del M.B. «Eusebio Barreto» de Los Llanos de Aridane (Tenerife).

³ Moody, H. L. B.: *The Teaching of Literature*. Londres, Longman, 1971.

lugar de descanso, la sombra y la claridad luminosa. La puerta del almacén permanece cerrada para conservar la frescura y alejar los olores de los desagües, así como para sugerir el aislamiento de don Alfredo del resto del pueblo. El sonido irritante de una campanilla anunciará la entrada de un visitante. En el interior del almacén se respiran sorprendentes olores de especias exóticas. Más allá del mostrador, y apenas visible a causa de las pilas de sacos y cajas, una habitacioncilla sirve de oficina. La luz llega allí muy disminuida. El tabuco nos evoca la cripta de una iglesia. Olores, sacos, arañas, ratones y un gato constituyen el mundo familiar de don Alfredo, que se siente tan seguro en su almacén como si de una fortaleza se tratara. Más allá de este recinto sombrío y fresco, atestado de bultos y de olores, irrumpen el mar, la claridad, los bañistas y los veleros de colores que libremente trazan sus blancas estelas. El enfermizo Toni, cuando esté haciendo números en el lúgubre tabuco del almacén, sentirá la llamada del mar a través de las imágenes veraniegas de un viejo calendario, insignificante puente que unirá ambos espacios en la perspectiva del protagonista.

El ambiente social queda reflejado en las relaciones de Toni con los demás personajes. Su padre es un acomodado comerciante del lugar. Se permite dar una educación a su hijo, convaleciente de una enfermedad de corazón. Pachicha, empleado en el almacén de don Alfredo, trata a Toni «con respeto porque era estudiante y con tutela porque era joven» (pág. 103). La chica de la droguería le resulta a Toni inoportuna y algo antipática; sin contemplaciones de ningún tipo, pasa de largo casi sin hablarle. Se detiene a conversar, en cambio, con don Jaime, el cura del pueblo, hombre de edad que merece el respeto de Toni. También Juanito, capataz de descargadores, se mostrará atento con el muchacho y lo invitará a la cantina. Económica y socialmente don Alfredo está por encima de los demás. A él le pedirá ayuda el misterioso y humilde «hombre del otro lado de las montañas».

Los acontecimientos que se narran tienen lugar después de una guerra cuyas consecuencias siguen aún gravitando sobre algunos personajes. Pero un relato no se reduce con frecuencia a ser la mera exposición de una serie trabada de acontecimientos. Detrás de lo contado yace muchas veces un sentido profundo. El escritor relata una historia no por el simple placer de contar algo, sino para hacer un comentario sobre el comportamiento o la sociedad humana. Por lo general, ese sentido profundo que se esconde en un relato, *el tema*, no se expresa directamente sino que se sugiere a través de una serie de detalles. Como dice Coseriu, «en la poesía, todo lo significado y designado mediante el lenguaje (actitudes, personas, situaciones, sucesos, acciones, etc.) se con-

vierte a su vez en un “significante”, cuyo “significado” es, precisamente, el sentido del texto. Desde este punto de vista, Kafka, por ejemplo, no habla en realidad sobre Gregor Samsa, sino por medio de Gregor Samsa, y sobre algo distinto; a este respecto, también Gregor Samsa es sólo un “significante”»⁴.

En este cuento nos encontramos que un muchacho imaginativo y sensible, pero físicamente débil, se siente protegido por su padre y por las personas que lo rodean. Una tarde, de pronto, experimenta una terrible congoja (angustia): se da cuenta de que su padre, que representaba hasta el momento para él un ser ejemplar en el que podía depositar su confianza, estuvo implicado durante la guerra en la muerte de un joven. El visitante de última hora es una pesadilla para don Alfredo: le evoca la guerra, esa especie de fantasma que se cierne sobre su vida. El muchacho, sin haber vivido la guerra, es también una de sus víctimas. Toni se da cuenta de todo: «Había como un horizonte de tiempo donde estaban sucesos y aullidos que no formaban parte de su vida, y ahora regresaban, siniestros y en bandada» (pág. 109). La enfermedad de Toni se convierte en símbolo del dolor y del sufrimiento de una víctima inocente.

Uno de los mayores atractivos de la narrativa está en que permite conocer, a través de los *personajes*, una gran variedad de tipos humanos.

El personaje que da unidad a este cuento es Toni. Únicamente no tiene relación con el visitante de última hora. Aunque no se crucen la palabra, Toni escuchará el diálogo de aquel con su padre. Paradójicamente, será el personaje que más impacto le cause.

Ningún otro personaje entra en tantas relaciones como Toni. Por ello, y por otras razones que expondremos, afirmamos que Toni es el elemento de cohesión a las partes del cuento y, en consecuencia, el personaje central.

Toni se siente seguro y protegido en su debilidad por la figura de su padre. Se muestra dócil a sus consejos y los aprecia como muestra de cariño: «Me quiere mucho —pensó casi emocionándose—, y está muy preocupado por mi corazón, que, como el de mi madre, no va bien, y es casi seguro que nunca irá bien» (pág. 105). El ambiente seguro que le ofrecen su padre y las cosas de su padre se tambaleará para Toni cuando vea que su mismo padre flaquea ante la presencia del misterioso visitante. Hay algo oculto y sombrío en la vida de su progenitor que pondrá en entredicho la aparente seguridad.

Hemos dicho que Toni es el personaje central del relato. El argumento que dimos fue que no había otro personaje más relacionado que él. Po-

⁴ Coseriu, E.: «Tesis sobre el tema “lenguaje y poesía”», en *El hombre y su lenguaje*. Madrid, Gredos, 1977, pág. 207.



demostramos añadir un segundo argumento, en cierto sentido derivado del anterior, y es el de la presencia de Toni en los cuatro capitulillos o apartados del cuento. Esta circunstancia no se da en ninguno de los restantes personajes. A partir de este hecho podríamos pensar que es él quien más veces habla. Pero esto no sucede. Le lleva la delantera don Alfredo con veintisiete intervenciones relativamente largas —detalle que se encuentra en relación con el carácter del padre—. Las veinte intervenciones de Toni son relativamente cortas. Es posible que Toni en conjunto diga menos cosas incluso que Pachicha las once veces que interviene. ¿Quiere esto decir que no sabemos apenas nada de lo que piensa el protagonista? Nada de eso. Lo que piensa y siente Toni está expresado casi todo por boca del narrador. Este adopta con frecuencia la perspectiva del muchacho. Así, en el apartado I, las palabras de don Alfredo van siendo interrumpidas por textos del narrador donde indirectamente se nos muestra la interioridad de Toni. Su pensamiento se va expresando como una película proyectada en cámara lenta. Al mismo tiempo que su padre habla, él recorre con su pensamiento el medio en que se encuentra: el calor sofocante de Santiago, el almacén, el mar, los agrios olores del almacén

y sus otros habitantes, el ruido irritante de la campanilla. El narrador nos pinta a la chica de la droguería de tal modo que llegamos a sentirnos molestos. No otra es la reacción de Toni; es la única persona que le resulta antipática. Lo que ha hecho, en realidad, el narrador es adoptar la perspectiva del protagonista. En el último apartado se va a operar una conmoción en su alma a medida que escucha la conversación entre su padre y el visitante. Toni es la conciencia que observa atenta y detenidamente todo lo que sucede a su alrededor. Esto contribuye a que el personaje nos parezca un ser retraído y observador, algo ajeno a lo que ocurre en su medio, a pesar de que de nada de esto se nos hable expresamente.

El relato comienza con una intervención del padre de Toni: «Déjate de fantasías...». Estas tres palabras, colocadas al inicio mismo de la narración, son muy reveladoras de la forma de pensar del personaje. Es un hombre práctico que no ve con buenos ojos el carácter contemplativo y soñador de su hijo. En una ocasión le dice a Pachicha, entre bromas y veras, que está dispuesto a despedirlo si no trabaja duro porque «el negocio es el negocio. Todo lo que no es rentable es inútil» (pág. 104). No vive sino para su trabajo. Desprecia a su empleado porque se pasa la vida en

las tabernas. Es cicatero con las propinas y sus reacciones son bruscas: el individuo que entra a comprar al detall es despedido con asperceza. Don Alfredo siempre aparece situado dentro del almacén, donde se siente tan seguro como si estuviera en una fortaleza. Su mundo lo constituyen su almacén y su hijo, a quien desea ver trabajando allí en tanto se restablece de su dolencia.

En el último apartado surge un personaje cuyo nombre se nos oculta. Esto contribuye a darle un aire de misterio, de extrañeza. Tampoco se nos dice cómo es. Su fuerte personalidad queda plasmada en sus palabras y en el tono de su hablar: humilde, lento, suave, seguro. A pesar de lo poco que sabemos de él, se trata de un personaje de gran fuerza: hace tambalear al que hasta el momento nos parecía el personaje más firme: don Alfredo. Este, que sin duda conoce al visitante, se niega a prestarle cualquier tipo de ayuda, incluso antes de que exponga su petición, ya que sospecha de qué se va a tratar. Sucesos de la guerra andan por medio. El desconcierto que el visitante produce en don Alfredo lo advierte Toni, que también se siente confundido. Se compara al visitante con un gran cazador y a don Alfredo con un animalillo asustado. Don Alfredo siente como si su fortaleza —su seguridad— fuese asaltada. El visitante pide concretamente que don Alfredo certifique que su hijo está muerto, no desaparecido. Pero don Alfredo se va a negar con obstinación a la insistente súplica del visitante. Este no cede en su empeño y asegura que volverá. Toni descubre que algo innoble se oculta en la vida pasada de su padre. El acceso que sufre al término de la visita no es sino una manifestación del golpe psicológico que acaba de sufrir.

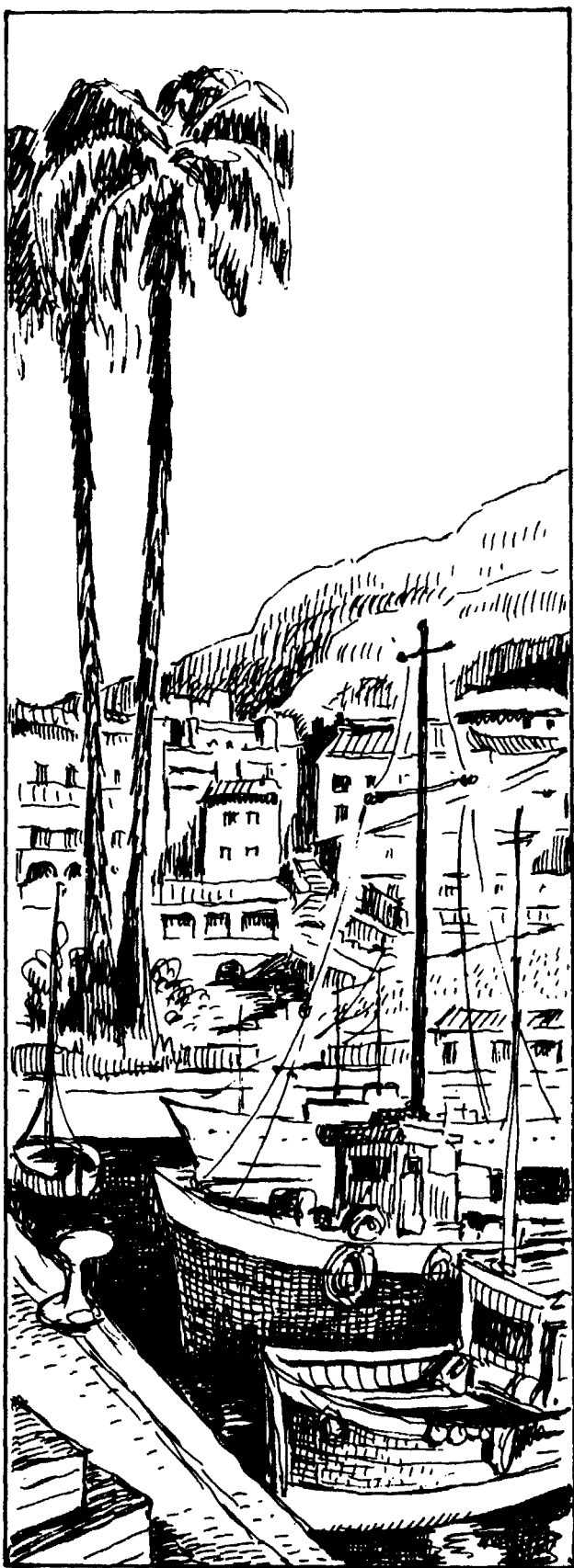
En lo referente a *aspectos técnicos*, el cuento se distribuye en cuatro apartados entrelazados por la presencia del protagonista en todos ellos. Los apartados esenciales son el primero y el último, en los que se presenta a los personajes fundamentales y se percibe su evolución. En el apartado I el lector se enfrenta con don Alfredo, persona autoritaria y segura de sí misma, y con Toni, joven ensimismado y soñador. En estos dos personajes se va a producir una transformación en el último apartado. Don Alfredo perderá su seguridad («¿Usted? —oyó la voz contenida y temerosa de su padre»), aunque no su autoritarismo («Váyase —gritó el padre—, váyase con sus malditos asuntos de la guerra...»). Toni, que probablemente seguía soñando en la oficina («Llevaba unos minutos en la penumbra de la oficina sin decidirse a encender la lámpara. Garrapateaba palabras y dibujos sobre los dorsos de las viejas facturas, que el padre empleaba para realizar sus cuentas»), tropieza por su parte con una realidad dramática e insospechada para él.

La función de los dos apartados intermedios es, quizá, la de resaltar algunos rasgos del carácter de estos personajes, sólo esbozados al comienzo

de la narración, y presentar también a diversos miembros de la comunidad para caracterizarlos someramente. De igual modo, estos apartados intermedios, sobre todo el tercero que muestra la vida anodina del pueblo, sirven de distensión para ese momento final que se desarrolla en medio de sombras, de tonos oscuros como los lutos antiguos del visitante de última hora. De los personajes secundarios se señala principalmente lo mal tratada que se encuentra la clase trabajadora —consciente de ello, Juanito, el capataz de descargadores, se queja de las condiciones en que desarrolla su trabajo («Este polvo se mete hasta los bofes», pág. 107) y Pachicha se ve obligado a realizar una tarea que «es mucho tomate para sólo dos brazos» y que «la gente joven no quiere» (pág. 104).

El cuento, que rehúye la experimentación técnica, tiene un argumento lineal y está narrado en tercera persona. El narrador, a veces con poder omnisciente, adopta en ocasiones la perspectiva del protagonista. Así ocurre, como señalamos anteriormente, en el apartado I, donde parece como si se expusiera en cámara lenta lo que va pasando por la cabeza de Toni a medida que su padre le habla, oponiéndose de este modo el mundo de sueños de Toni al real y práctico de su padre. Se intenta por medio de ese procedimiento poner de relieve la simultaneidad de dos procesos: el hablar de don Alfredo y el pensar de Toni, personajes tan diferentes y en principio tan compenetrados.

Las descripciones, utilizadas fundamentalmente al comienzo del relato, sirven para la ambientación espacial y temporal: una tarde en Santiago. En ellas deslumbra la belleza del lenguaje, su lirismo. Parece como si Ignacio Aldecoa pretendiera encubrir con un lenguaje elaborado la miseria y tristeza del lugar —igual que don Alfredo se evade de sus antiguos remordimientos con el trabajo («...entretente y no pienses», le recomienda de forma significativa a Toni en la página 102) y Toni huye de la triste realidad con el vuelo de su imaginación. Aldecoa, a diferencia de lo que hace en los diálogos, rehúye abiertamente la expresión clara y directa. Para expresar que el sofocante calor y la molesta claridad se cuelan por las casas, compara la luz del sol con el hierro que sale fundido de los altos hornos, al rojo vivo, que va penetrando más allá de los umbrales («sobrándose en los umbrales de las casas», pág. 101, con el empleo poco corriente de *sobrar* como verbo pronominal). Opone la luz casi violenta («mugiente») que invade el pueblo y sus casas a la más tenue que penetra escasamente en el almacén de don Alfredo («En el almacén, desde la puerta al espigón del mostrador, la luz movía sus informes y nacarados élitros, crepitando lejana como agua derramada sobre una ru-siente chapa», pág. 101). El empleo de la palabra «élitros» para referirse en este caso a la luz es



significativo: los élitros son las alas protectoras, igual que el almacén es el lugar en que don Alfredo se protege de las inmundicias del pueblo en una habitación oscura que, desde el comienzo, se dice que está fortificada.

Se puede destacar asimismo la continua utilización de imágenes animales («una mugiente colada de alto horno», «informes y nacarados élitros», «el mar, rumiando en las playas», pág. 101) que proporcionan cierta vida a elementos inanimados como la luz o el mar.

Las referencias al color morado («sombras cárdenas», «lilas, labios, venas», pág. 101) acaso presagien el tinte sombrío del final de la narración, lo mismo que la aparición de palabras como «melancólicas escorias» —que con «sombras cárdenas» forman un quiasmo para hacer más evidente la aliteración—, que se refiere tanto al pueblo en sentido físico como a la imagen moral de don Alfredo revelada en el último apartado. A la tristeza del medio que se describe hay que añadir la enfermedad del protagonista, que la refuerza. Junto a ello se percibe una sensación de ahogo y de inactividad que se intensifica debido al momento de calor sofocante. Lo único a lo que se proporciona movimiento es, precisamente, a la luz o al mar en ocasiones: «El mar dormía las barcas», «guillotinaba a los bañistas» —imagen con cierto sabor surrealista—, pero «pleno de modorra hasta el trazo del horizonte» (pág. 101).

En estas descripciones son constantes las aliteraciones, que le prestan gran sonoridad («cárdenas, melancólicas escorias», «lilas, labios, venas», «y el huelgo insoportable de las bocas de los sumideros de la somera conducción de cloacas», págs. 101-102); las parejas de adjetivos enriquecedoras («informes y nacarados élitros», «la luz dejaba de ser algo cautivo y bordoneante», «movedizo y nivoso en los arrecifes», pág. 101); las enumeraciones, como la que se realiza de las especias y objetos del almacén, que contribuye a acrecentar la sensación de agobio del estrecho recinto.

Los diálogos son sencillos y ágiles, los personajes intervienen normalmente con frases cortas que dotan de rapidez al relato y reflejan el ritmo de una conversación ordinaria. En ellos el autor suele utilizar el estilo directo libre que, según Geoffrey N. Leech y Michael H. Short⁵, se caracteriza por la falta del verbo introductor, de las comillas o de ambos elementos. La lengua de los diálogos difiere claramente de la utilizada en las descripciones o en los fragmentos narrativos, pues Ignacio Aldecoa caracteriza a la clase social más baja con una forma peculiar de hablar. Pone en boca de Pachicha palabras como «coñearse»

⁵ G. N. Leech y M. H. Short: *Style in fiction*. Londres, Longman, 1981.

(pág. 103); locuciones familiares como «pero hay que darles aceite en los bolsillos» (pág. 103), «¿Quemárdote las cejas?», «aunque es mucho tomate para sólo dos brazos», «¿me iba a dar la patada?» (pág. 104); y formas con sabor popular «¿Ya te sientes?», «El cerrado siempre es malo para lo que tú sufres» (pág. 104), que también aparecen en otros personajes, como la chica de la droguería («¿Cómo va eso tuyo?», pag. 106, con carácter coloquial y algo evasivo) o Juanito, el capataz («Este polvo se mete hasta los bofes», pág. 107). La manera de expresarse de don Jaime es una mezcla de formas que se caracterizan por su expresividad («¡Cuánto bueno, hijo!» o «Se te ve muy requetebién», pág. 106), junto a expresiones chocantes por su uso comercial («En el cielo, todo lo que hagas de bueno se cotiza», pág. 107). Esto último permite relacionar a dos personajes en apariencia distantes, que mantienen la misma actitud paternalista hacia Toni y que tienen una visión práctica y mercantil de la vida, aunque en diferentes esferas: don Alfredo y don Jaime. Y, por último, señalemos que un aspecto tan importante en la conversación real como el tono, presenta en el diálogo una gran variedad de matices. Junto al tono autoritario, áspero de don Alfredo

—reflejado en el empleo continuo de imperativos, tanto para dar órdenes como para aconsejar—, se encuentran el tono familiar de Pachicha, Juanito, don Jaime o el humilde y cortés del visitante de última hora.

El texto que acabamos de comentar se centra en la revelación de una realidad espiritual, en el conocimiento de algo que repercutirá en las relaciones entre dos personas. Vemos cómo un hecho tan simple y tan alejado de la tensión que deriva de la narrativa de aventuras puede constituir la sustancia de una pieza literaria. Los medios que se han empleado para conformar esa sustancia no ofrecen complicación. La riqueza de detalles contribuye a la verosimilitud, sin dejar de proporcionar ocasiones para establecer paralelismos y contrastes, y sugerir significados simbólicos. Al ser la realidad de ficción que se nos expone una «realidad posible», la narración está dotada de credibilidad. Ambas características, presentes en alto grado, contribuyen a la ilusión de realidad de todo el texto. Tal vez este hecho sea el motivo de que los lectores avezados a historias más sorprendentes puedan sentirse defraudados al enfrentarse a un tipo de narración como la que ejemplifica el texto de Ignacio Aldecoa.

Artistas Españoles Contemporáneos

En esta colección se recoge la vida y 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.

Precio de cada ejemplar: 150 Ptas.

**Edita: Servicio de Publicaciones
Ministerio de Educación y Ciencia**

Venta en:

— Paseo del Prado, 28, Madrid-14
— Planta baja del Ministerio de Educación, Alcalá, 34
— Edificio del Servicio de Publicaciones,
Ciudad Universitaria, s/n. Teléfono 449 67 22





**ibro cerrado
non saca letrado**



ÍNDICE DE LA SECCIÓN

El estado de la cuestión

La participación en la enseñanza, por Rafael López Linares.

Censo de publicaciones de los centros de enseñanza media

Cauce, del I.B. «Fernando I» de Valencia de Don Juan (León).

Hambra, del I.B. mixto de Pego (Alicante).

Maitinada, del I.B. «Lucas Mallada» de Huesca.

Tartessos, del I.B. «La Orden» de Huelva.

Críticas y reseñas

- 37.013 BLANCO, Rogelio: *La pedagogía de Paulo Freire*.
- 371 MARTÍNEZ LÓPEZ, Manuel et ali.: *La comarca escolar*.
- 501 ASIMOV, Isaac: *Introducción a la ciencia*.
- 501 LÓPEZ RUPÉREZ, Esteban: *Freud, Darwin, Einstein, Popper...*, y otros. *Textos comentados*.
- 711.13 VINUESA ANGULO, J. et al.: *El estudio de la población*.
- 860«13» *Libro del caballero Zifar*. Edición, introducción y notas de Joaquín González Muela.
- 860«16» BANCES CANDAMO, Francisco: *El esclavo en grillos de oro y La piedra filosofal*. Edición, introducción y notas de Carmen Díaz Castañón.
- 860«16» NAVARRO DURÁN, Rosa: *Poemas inéditos de Félix Persio, Bertiso*.
- 860«17» JOVELLANOS, Gaspar Melchor de: *Selección de textos*. Edición y estudio de Joaquín Benito de Lucas.
- 860«19» PEREZ DE AYALA, Ramón: A.M.D.G.
- 930.1 CHORDA, F., T. MARTÍN e I. RIVERO: *Diccionario de términos históricos y afines*.
- 94«18» MORI, G.: *La revolución industrial*.
- 94«18» RUDE, G.: *Europa desde las guerras napoleónicas a la revolución de 1848*.

El estado de la cuestión

LA PARTICIPACIÓN EDUCATIVA: ESTUDIO BIBLIOGRÁFICO

Rafael LÓPEZ LINARES*

María Gloria GUARNIDO OLMEDO**

*«La participación educativa
es una tierra que se sabe fértil,
pero que es aún mal conocida.»¹*

1. PARTICIPACIÓN EN GENERAL

La necesidad, las peticiones y las formas de *democratizar la enseñanza*² es con frecuencia lo primero que surge cuando nos sumergimos en los trabajos sobre participación educativa. Si nos ocupamos de obras más concretas que plantean la *gestión participativa en la enseñanza*, aparece —como imprescindible y de obligada consulta— el trabajo de Sánchez de Horcajo, en el que ofrece una reflexión rigurosa sobre la gestión de la enseñanza, propugnando que la introducción en la misma de todos los agentes del proceso educativo implica unos presupuestos *sociopedagógicos* entre los que se encuentra la reestructuración de los ro-

les a desempeñar por todos los que intervienen en la enseñanza; y que esta *redefinición* de papeles entre los *participantes* reducirá la importancia de los modelos tradicionales, fundados sobre las relaciones alumnos-profesor, dando lugar al nacimiento de múltiples roles que configurarán una *nueva comunidad educativa*³. Otra de las constantes que encontraremos en la bibliografía es que la participación ofrece —evidentemente— peculiaridades y características diferenciales según los niveles educativos, que es preciso conocer: no se puede estructurar igual en la EGB que en la Enseñanza Superior⁴.

*Catedrático de Instituto. Inspector de Bachillerato.

**Catedrática de Instituto.

¹ La cita está tomada de un informe del Consejo de Europa. Cfr.: *La participación en materia de Educación en Europa*, Ed. OEI, Madrid (1982), pág. 78.

² Es interesante consultar a este respecto, por ejemplo, la obra de QUINTANA CABANAS, J. M., *La democratización de la enseñanza*, Ed. Prima Luce, Barcelona, 1974; pues a pesar de que la primera parte la dedica a los problemas derivados de la *selectividad* merecen interés las páginas dedicadas a «la educación como medio para la democracia» y a «la democratización de la escuela», en donde propugna que sólo la instauración de estructuras anti-autoritarias (auto-gestión, co-gestión) permitirá hablar de la existencia realmente de un régimen democrático en ella. Otros trabajos sobre el mismo tema son: VENTOSA, J. N.: «La democratización de la enseñanza», Ed. Fere, Madrid (1968); PASSERON, J. C.: «Les problèmes et les faux problèmes de la démocratisation du système scolaire», en *Education et gestion*, n.º 28 (enero 1972); «¿Qué es la democratización de la enseñanza?», *Boletín del Centro de Documentación*, Madrid, n.º 50 (octubre-noviembre 1973), págs. 7-10; ACERO SÁEZ, E.: «La democratización en la enseñanza», *Rev. Profesiones y Empresas*, Madrid, año 1 (febrero 1974), págs. 18-19; BERNAL, F. J.: «Democratizar todos los niveles», en *El Magisterio Español*, n.º 10.225 (septiembre 1974), págs. 10-11; y SEMINARIO DE PEDAGOGÍA DE LA UNIVERSIDAD DE VALENCIA. *Por una reforma democrática de la enseñanza*, Ed. Avance, Barcelona, (1975).

³ SÁNCHEZ DE HORCAJO, J. J.: *La gestión participativa en la enseñanza. (Presupuestos sociopedagógicos)*, Ed. Narcea, Madrid (1979) (2.ª ed.). En esta obra se hacen planteamientos teóricos interesantes y claros; se analiza la evolución histórica de las tendencias participativas (en la línea de participación, co-gestión y autogestión), inspirándose en los principios y prácticas de corrientes pedagógicas tales como la «no-directividad», la «pedagogía institucional» o la «pedagogía libertaria». Otros estudios de interés son: MAYORAL CORTÉS, V.: «La gestión democrática del Sistema Educativo», *Rev. Documentación Administrativa*, n.º 168 (noviembre-diciembre 1975), y SÁNCHEZ DE HORCAJO, J. J.: «La participación en la enseñanza: presupuestos sociológicos de la comunidad educativa», en *Revista de Bachillerato*, n.º 17 (enero-marzo 1981), págs. 6-11.

⁴ Citaremos, sólo a título de ejemplo: QUINTANA CABANAS, J. M.: *La democratización de la Enseñanza Primaria*, Ed. Prima Luce, Barcelona (1974); SECO, E.: «El Consejo Asesor en los Centros de EGB», *La Escuela en Acción*, Madrid, vol. VII, n.º 10.202 (abril 1974), págs. 9-13; FERNÁNDEZ PALACIOS, A.: «Participación universitaria», en *Revista del Instituto de la Juventud*, n.º 58 (abril 1975), págs. 79-87; y RODRÍGUEZ, M. y otros: «Los métodos de participación y el estudio de los problemas de la Educación Superior», en *Revista de Educación Superior*, México, vol. IV, n.º 3 (julio-septiembre 1975), págs. 8-22.

Si se quiere entrar en la *participación a nivel de centro*⁵ sería bueno consultar al tiempo las obras que tratan de la *organización de la comunidad educativa*⁶.

Ahora bien, en educación existen también posibilidades de participación en decisiones fuera del centro, y en niveles superiores a él, como son —por ejemplo— las de definición de las necesidades de puestos escolares (del mapa escolar, de las construcciones de centros, etc.). Seage y De Blas tienen un interesante trabajo sobre este campo⁷.

Entre los números de revistas educativas que han tratado preferentemente la participación en la enseñanza vamos a destacar el titulado *participación y democracia en la enseñanza* de la «Revista de Educación», editado por el Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, y el n.º 71 de «Comunidad Educativa». Están confeccionados por artículos muy dispares, pero ambos poseen el indudable mérito de su temprana aparición pública (año 77) abordando de forma monográfica este tema; y el primero de ellos puede, además, servir bien para introducirse en el concepto que de la participación educativa tienen algunos países europeos⁸.

⁵ Interesa ver: FERNÁNDEZ OSÉS, M.: *Participación en el centro educativo*, Ed. Eunsa, Pamplona (1974); FERNÁNDEZ OTERO, O.: *Participación en los centros educativos*, Ed. Eunsa, Pamplona (1974); GIMENO JARAUTA, J. A.: «La participación en la gestión del centro educativo», *Comunidad Educativa*, n.º 71 (diciembre 1977), págs. 4-16; y «La participación en los Institutos de Bachillerato» (Debate entre Luis Gómez Llorente y Raúl Vázquez Gómez), *Revista de Bachillerato*, Madrid, n.º 22 (abril-junio 1982), págs. 106-111.

⁶ Véase MORENO GARCÍA, J. M.: «La comunicación en la comunidad educativa escolar», *Didascalía*, Madrid, n.º 26 (noviembre 1972), págs. 65-72; VASCONCELLOS, J. DE, y otro: *La escuela, comunidad educativa*, Ed. Búsqueda, Buenos Aires (1974); LORENZO DELGADO, M.: «La comunidad educativa: ideas en torno a su organización», *Educadores*, Madrid, vol. XVII, n.º 82 (marzo-abril 1975), págs. 195-207; DÍEZ, J. J.: *La comunidad educativa*, Ed. Narcea, Madrid (1980); PASCUAL PACHECO, R.: «La Comunidad educativa y la participación. Problemas y pautas de solución», *Educadores*, Madrid, n.º 117 (marzo-abril 1982), págs. 171-186.

⁷ SEAGE, J. y DE BLAS, P.: «Aspectos de la participación educativa» *Documentación I.T.E.*, n.º 4 (noviembre 1978). En este trabajo se exponen consideraciones sobre la necesidad de encontrar instrumentos para lograr una auténtica participación en las decisiones de la administración educativa y —en concreto— en la planificación de las construcciones escolares. Se puede consultar también: KJELL, E.: «Participation et planification dans les systèmes d'enseignement», en *Perspectives*, vol. III, n.º 2, págs. 165-185; HARDING, R. P.: «Los aspectos de la participación en la planificación de la enseñanza en la esfera local en Inglaterra y País de Gales», en *Revista de Educación*, Madrid, n.º 252 (septiembre-octubre 1977), págs. 124-137; PRADERIE, M.: «La participación en la planificación de la educación en Francia», en *Revista de Educación*, Madrid, n.º 252 (septiembre-octubre 1977), págs. 108-123; e INFORME NUESTRA ESCUELA: «Los Ayuntamientos y la descentralización de la política educativa», *Nuestra Escuela*, Madrid, n.º 49 (abril 1983), págs. 9-16.

⁸ *Revista de Educación*, Madrid, n.º 252 (número monográfico sobre participación), (septiembre-octubre 1977); y *Revista Comunidad Educativa*, n.º 71 (número monográfico sobre participación) (diciembre 1977).

Asimismo, para tener una visión muy actual —aunque breve— del enfoque que se está dando hoy a la participación, es interesante leer el *Dossier* recientemente publicado por «Comunidad Escolar»⁹.

2. PANORÁMICA EUROPEA

El movimiento participativo en Educación es relativamente reciente. En la década de los sesenta, y más concretamente a partir del mayo francés del 68, empieza el auge de la participación en el mundo de la enseñanza. Han sido, pues, circunstancias no propiamente educativas sino más bien sociológicas las que han dado origen a la *generalización de la participación* en los centros docentes¹⁰. Fue precisamente en el *sesenta y ocho* cuando entre las conclusiones de la «Reunión de Versalles de Ministros europeos de Educación» se incluía una invitación a los Gobiernos para que prestaran atención a la participación en la enseñanza, y también el año a partir del cual la Unesco comenzó a estimular todas las iniciativas en favor de un mayor grado de participación de los alumnos en su propio aprendizaje¹¹.

Al hacer un recorrido —estudiando el estado de la participación educativa en el mundo occidental— por algunos de los países más próximos a nosotros desde el punto de vista del nivel cultural (Noruega, Suecia, Austria, Bélgica, Francia,...), nos encontramos con una serie de órganos: Consejo escolar, Asamblea general, Consejo de alumnos, Comités de cooperación, Conferencia sobre las *materias*, Consejos de equipo, Consejos de cooperativa, Comités de gestión, Comités de participación, etc., tras los que —aparte de una diferente y, a veces, confusa terminología— se encuentra también una diversidad de estructuras, competencias y grados de participación. Se puede

⁹ «Dossier sobre participación escolar», en *Comunidad Escolar*, Madrid, n.º 1 (abril 1983), págs. 9-11. Es interesante también, a este respecto, el artículo: INFORME NUESTRA ESCUELA. «La participación en la escuela es necesaria ya», *Nuestra Escuela*, Madrid, n.º 47 (febrero 1983), págs. 8-16.

¹⁰ Cfr.: VÁZQUEZ GÓMEZ, R.: «La participación en la enseñanza», en *Educación y sociedad pluralista*, Ed. Fundación Oriol-Urquijo, Madrid (1980), págs. 179-180.

¹¹ Cfr.: SÁNCHEZ DE HORCAJO, J. J.: *La gestión participativa en la enseñanza*, ob. cit., págs. 11 y 28; del mismo autor, «La participación en la enseñanza: presupuestos sociológicos de la comunidad educativa», ob. cit., pág. 6; VÁZQUEZ GÓMEZ, R.: «La participación en la enseñanza», ob. cit., págs. 170 y 180; FONTAN JUBERO, P.: «La participación de los alumnos de Bachillerato en la gestión de la enseñanza», *Revista de Bachillerato*, n.º 15 (julio-septiembre 1980), pág. 33; Debate: «La participación en los Institutos de Bachillerato», *Revista de Bachillerato*, n.º 22 (abril-junio 1982), pág. 109; y FAURE, E.: *Aprender a ser* (Informe de la UNESCO sobre la educación en el mundo). Ed. Alianza Universidad, Madrid (1973) (citado por Fontán Jubero).

decir —en resumen— que a nivel estatal (de legislación, etc.) se ha avanzado en el desarrollo de la participación en la mayoría de las naciones europeas; pero la transferencia de experiencias de un país a otro es francamente difícil por las diferentes características y circunstancias que concurren en cada uno de ellos ¹².

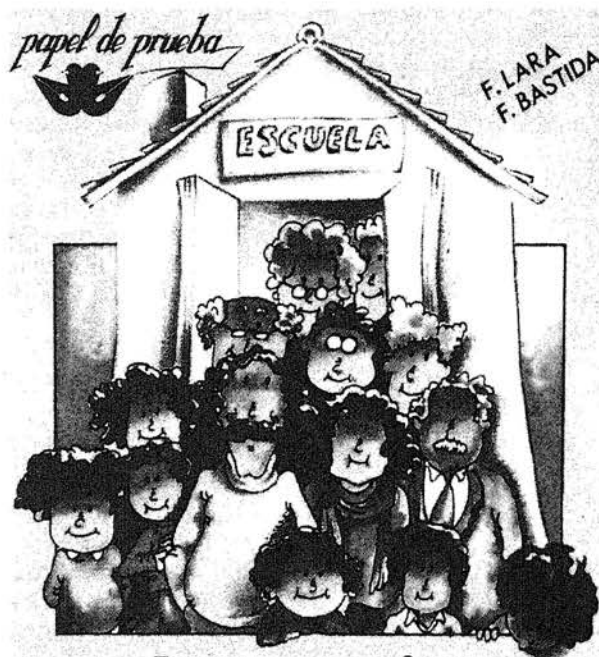
Refiriéndonos a la situación actual en España, hay mucho que hacer aún. Se está comenzando ahora, pues —prácticamente— hasta el año 80 no se empieza el desarrollo normativo. En términos generales, podemos afirmar que los padres *van entrando* poco a poco y con muchas dificultades; un sector cada vez más importante de profesores comienzan a desear poner en práctica los conceptos de las *nuevas corrientes participativas*; e incluso entre los directivos se detecta un cierto interés por conocer *experiencias de Dirección participativa*, algunas de las cuales se han realizado con el patrocinio de los correspondientes ICEs ¹³; pero, como conclusión —y teniendo en cuenta las informaciones disponibles y los estudios realizados al respecto— hay que reconocer que, en general, el panorama es bastante deficiente ¹⁴.

Para el lector preocupado por conocer el estado

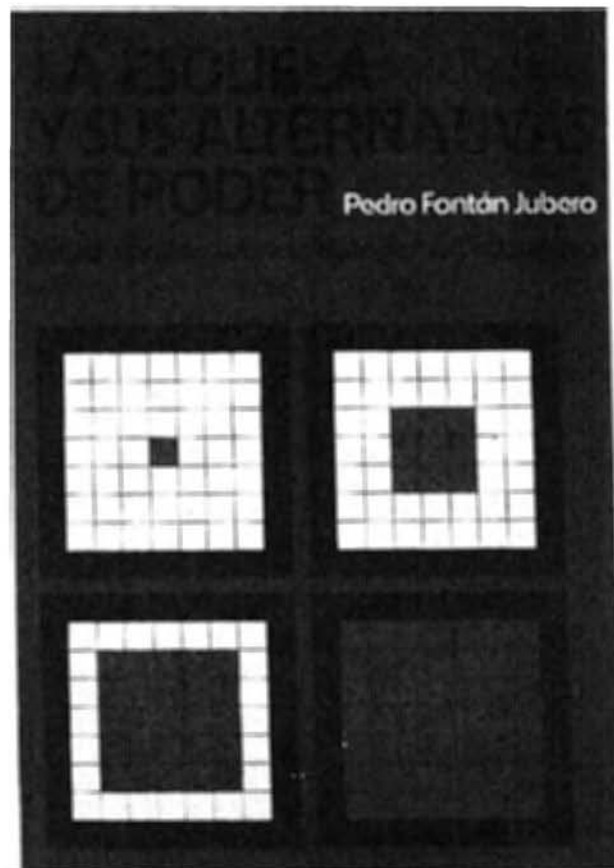
¹² Cfr.: FONTÁN JUBERO, P.: «La participación de los alumnos de Bachillerato en la gestión de la enseñanza», *ob. cit.*, pág. 36; JORGENSEN: *Un lycée aux lycéens*, Ed. Les Editions du Cerf, París (1977), pág. 218; OURY-VASQUEZ: *Vers une pédagogie institutionnelle*, Ed. Maspéro, París (1967); *Cahiers Pédagogiques* (enero 1976) (citadas de Fontán Jubero); WETTERSTROM, M.: «Algunos resultados de la investigación sobre la democracia en la escuela en Suecia», *Revista de Educación*, Madrid, n.º 252 (septiembre-octubre 1977), págs. 138-150; «Actualidad educativa: la participación estudiantil en Austria», *Revista de Educación*, Madrid, n.º 260 (enero-abril 1979), págs. 133 y 134; CONSEJO DE EUROPA: *La participación en materia de educación en Europa*, Ed. Consejo de Cooperación Cultural del Consejo de Europa, Strasburgo (1977); FERRY, G.: «La participación educativa en Europa», *Documento ITE*, n.º 4 (abril 1978); FUENTE y MUÑOZ-REPISO: *Preparación para la vida en una sociedad democrática en las escuelas de la Europa Meridional*, Ed. MEC, Madrid (1981); INSPECCIÓN DE BACHILLERATO: *La preparación para la vida en una sociedad democrática*. Informe sobre la participación española en el proyecto n.º 1 del Consejo de Cooperación Cultural del Consejo de Europa (Documento de Trabajo n.º 10 de la Inspección de Bachillerato), Ed. Servicio de Publicaciones del MEC, Madrid (1981), págs. 53-56.

¹³ Cfr.: GIMENO JARAUTA, J. A.: «La participación en la gestión del centro educativo», *ob. cit.*, pág. 7; «Equipo directivo, profesores y padres de familia: por una educación participativa (opinan seis expertos en temas educativos)», *El Magisterio Español*, n.º 10.643, 26 de marzo de 1982, págs. 8 y 10; FONTÁN JUBERO, P.: «La participación de los alumnos de Bachillerato en la gestión de la enseñanza», *ob. cit.*, pág. 3.

¹⁴ Cfr.: Los capítulos dedicados al funcionamiento de los Órganos Colegiados de los centros en los *Informes anuales sobre funcionamiento de los Centros de Bachillerato*, (Ed. Inspección General de Bachillerato —publicados a ciclostil—), Madrid: Informe del curso 80-81, págs. 86-89; Informe del curso 81-82, págs. 112-118; e Informe del curso 82-83, págs. 311-322. Son útiles también para este propósito: INFORME NUESTRA ESCUELA: «Chequeo a la organización de centros docentes», *Nuestra Escuela*, Madrid, n.º 46 (enero 1983), págs. 9-16; y DE LA TORRE, J. M.: «Encuesta sobre los Órganos Colegiados», *Nuestra Escuela*, Madrid, n.º 48 (marzo 1983), págs. 9-16.



Autogestión en la escuela



de la participación en los distintos países europeos podríamos —evidentemente— hacer una rápida relación de trabajos cuya consulta sería de interés¹⁵; pero quizá lo más eficaz —y económico, desde el punto de vista intelectual— para hacerse una idea bastante completa de la panorámica internacional sobre este problema —en nuestra área geográfica europea— sea limitarse a estudiar, en una primera aproximación al tema, los resúmenes e informes generales que sobre esta cuestión hay publicados, y —en concreto— los del Consejo de Europa¹⁶.

3. PARTICIPACIÓN DE LOS PADRES Y DE LOS ALUMNOS

La participación de los padres es siempre problemática y —quizás por ello— su estudio ha sus-

citado un mayor interés, lo que explicaría los numerosos trabajos a ella dedicados. Trabajos que van desde los que inciden en la importancia del factor familiar en el proceso educativo del alumno¹⁷ hasta los preocupados por establecer las bases para una fructífera participación de este sector en el centro escolar¹⁸, pasando por los que abordan la difícil relación padres-profesores¹⁹ o la más general, pero no por ello más fácil, familia-escuela²⁰, entre los que cabría destacar el realizado por Díez²¹, preocupado por ofrecer unas reflexiones a padres y educadores que les ayude a coordinar mejor su quehacer educativo, conociendo sus derechos y deberes dentro del centro. Podemos, asimismo, citar una amplia bibliografía sobre el cometido de las Asociaciones de Padres de Alumnos y cómo instrumentar la participación a través de ellas, empezando por la conocida obra de Carrascosa²².

Recientemente, Pulpillo Ruiz, tras constatar

¹⁵ Por ejemplo: CASTEL, R.: «Observaciones sobre la democratización de la enseñanza en algunos países socialistas», *Revista Francesa de Sociología*, IX, número especial (1968), págs. 254-278; MEISTER, A.: «Où va l'autogestion yugoslave», *Anthropos* (1971); PRIBICEVIC, B. y otro: «L'autogestion dans les Universités yugoslaves», en *Perspectives Internat.*, n.º 4 (1973), págs. 564-571; BEZNADOV, S.: *Una escuela de comunidad en Yugoslavia*, Ed. Unesco-Oie, París (1973); BACH, U.: «Organisation et problèmes de l'autogestion dans l'enseignement yugoslave», *Bildg Erziehg.*, n.º 6 (1974), págs. 217-226; CORRADINI, L.: «Comunidad, democracia, pluralismo y participación: el caso de Italia», en *Revista de Educación*, Madrid, n.º 252 (septiembre-octubre 1977), págs. 92-107; «Francia: Organización de la participación en el sistema educativo», en *Revista de Educación*, Madrid, n.º 252 (septiembre-octubre 1977), págs. 161-202; «Italia: Estructura de los Órganos Colegiados en los centros docentes», en *Revista de Educación*, Madrid, n.º 252 (septiembre-octubre 1977), págs. 203-224; WETTERSTROM, M.: «Algunos resultados de la investigación sobre la democracia en la escuela en Suecia», *ob. cit.*, págs. 138-150.

¹⁶ Es especialmente interesante conocer el Informe al respecto del Consejo de Europa correspondiente al año 1977 y editado recientemente en español por la Oficina de Educación Iberoamericana: *La participación en materia de Educación en Europa*. Ed. OEI, Madrid (1982). En este «informe» se trata de los objetivos, los niveles y los lugares de funcionamiento de la participación; así como de los «órganos de concertación escolar» (Consejos de Dirección/Consejos Asesores), de las resistencias y frenos a la participación; y, por último, se exponen las perspectivas en este campo y se hacen una serie de «recomendaciones», al tiempo que se formulan «conclusiones». Está confeccionado: a partir de textos redactados por los propios países miembros (de concepto, filosofía y contenidos muy diferentes); partiendo —asimismo— de informes anteriores del propio Consejo de Europa sobre Reuniones, Conferencias Internacionales, etc., celebradas sobre el tema; y, por último, utilizando también las respuestas de los distintos países a un cuestionario elaborado por técnicos del propio Consejo. En él se hace una síntesis y se proporciona una valiosa información sobre el estado de la cuestión en Europa, aunque mediante una presentación del problema meramente descriptiva, sin comparar datos ni formular juicios de valor. Sería también útil la consulta de: CONSEJO DE EUROPA, Documentos y Conclusiones de las Reuniones sobre «La participation dans l'enseignement et l'éducation à la participation», celebradas en Bruselas en los años 1973 y 1974; OCDE, «Planification et participation dans l'enseignement», París (1974); GARCÍA FERNÁNDEZ, E.: «La participación en materia de Educación en Europa (Reseña bibliográfica)», en *Revista de Bachillerato*, n.º 3 (julio-septiembre 1977), págs. 115-116; y FERRY, G.: «La participación educativa en Europa», *ob. cit.*

¹⁷ MARCHANT, P.: «El papel de los padres, más necesario que nunca», *Surgam*, Madrid, vol. XXV, n.º 290 (junio 1973), págs. 9-12; ORTUTAY, Z.: «Función educativa de la familia», *Familia Española*, Madrid, año II, n.º 229 (enero 1974), págs. 17-23; PÉREZ PEÑASCO, A.: «El factor familiar en el proceso educativo», *Razón y Fe*, Madrid, tomo 190, n.ºs 920-921 (septiembre-octubre 1974), págs. 225-234; CARRASCOSA, M. J.: «El por qué de la participación familiar en la educación», *Limmen*, Buenos Aires, n.º 43 (1974); RÍOS GONZÁLEZ, J. A.: «La familia como contexto de comunicación educativa», *Educadores*, Madrid, vol. XVII, n.º 82 (marzo-abril 1975), págs. 233-242; PICAZO MARTÍNEZ, L.: «Posibilidades educativas de la familia», *Educadores*, Madrid, vol. XVII, n.º 83 (mayo-junio 1975), págs. 365-375; BARREALES, M.: «Estímulos del entorno familiar y rendimiento escolar», *Educadores*, vol. XVII, n.º 82 (marzo-abril 1975), págs. 181-194.

¹⁸ GARCÍA HOZ, V.: «La participación de los padres en la actividad escolar», *Enseñanza Media*, n.º 77 (marzo 1967); PLAZA, C. G.: «Los padres de familia en la comunidad educativa», *Educadores*, Buenos Aires, n.º 80 (marzo-abril 1970), págs. 103-122; RODRÍGUEZ MARTÍNEZ, E.: «Participación de los padres en un centro educativo», *Bordón*, vol. XXIV, Madrid, n.º 188 (abril 1972) págs. 263-281; «Presencia participativa de los padres en el colegio», *Diálogo*, Sevilla, n.º 77 (1976), págs. 24-25; SERRA, A.: «Los padres y la gestión democrática», *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 18 (junio 1976).

¹⁹ GARCÍA HOZ, V.: «Dificultades y posibilidades en la relación padres-profesores», *Bordón*, Madrid, vol. XXIV, n.º 188 (abril 1972), págs. 253-262; LÓPEZ RIOCEREZO, J. M.: «Colaboración mutua entre padres y maestros», *Educadores*, Madrid, n.º 69 (septiembre-octubre 1972), págs. 591-611; LANCHU, A.: «La relación maestro-familia», en *El Magisterio Español*, Madrid, n.º 10.633 (6 de agosto de 1982) pág. 7.

²⁰ Sobre este punto conviene consultar: RÍOS GONZÁLEZ, J. A.: *Familia y centro educativo*, Ed. Paraninfo, Madrid (1972). Otras obras sobre el mismo tema son: CANESSA DE MAZZUCA, G.: *Escuela-padres: una relación difícil*, Ed. Estrada, Buenos Aires (1971); ROMERO RUBIO, A.: «Evaluación relación familia-colegio», *Familia Española*, n.º 184 (septiembre 1971), págs. 4-10; del mismo autor, «Cooperación y responsabilidad compartida familia-centro», *Didascalia*, Madrid, n.º 20 (marzo 1972), págs. 16-21; YUSTO HERNÁN, C.: «Diálogo familia-colegio», *S. M. Revista de Orientación Educativa*, n.º 24 (octubre 1971), págs. 28-32; FERNÁNDEZ POZAS, F.: «Las relaciones escuela-familia», *Educadores*, Madrid, vol. XV, n.º 74 (septiembre-octubre 1973), págs. 599-606; y MARTÍN ALCÁZAR, M.: «Colaboración familia-colegio», *S. M. Revista de Orientación Educativa*, Madrid, año X, n.º 35 (septiembre 1974), págs. 78-84.

que el actual movimiento de penetración de los padres en la comunidad educativa va en aumento en los últimos años, ha manifestado su opinión de que esta creciente intervención hay que compaginarla con las obligaciones/derechos de profesores y alumnos para que no aparezcan excesivas tensiones y conflictos (que conducirían al deterioro del proceso educativo de los alumnos). En su libro intenta aclarar los campos de actuación de los padres en el centro escolar para que se puedan evitar las situaciones problemáticas (la mayoría de las cuales se producen —según él— porque los deberes y derechos de los distintos sectores educativos no tienen suficientemente delimitadas sus fronteras o porque las normas vigentes al respecto se prestan a diversas interpretaciones)²³.

Aunque, el papel a jugar por los alumnos y las cuestiones con ellos relacionadas están siempre presentes en todas las obras que tratan de la participación educativa, existen —naturalmente— estudios que se ocupan en concreto de este sector²⁴. Estos trabajos abordan desde las *situaciones de no-participación* y cómo resolverlas²⁵, hasta las *formas de organizar la participación* de los escolares²⁶; y, pese a haber casi un consenso general en

²¹ DÍEZ, J. J.: *Familia-escuela una relación vital*, Ed. Narcea, Madrid (1982).

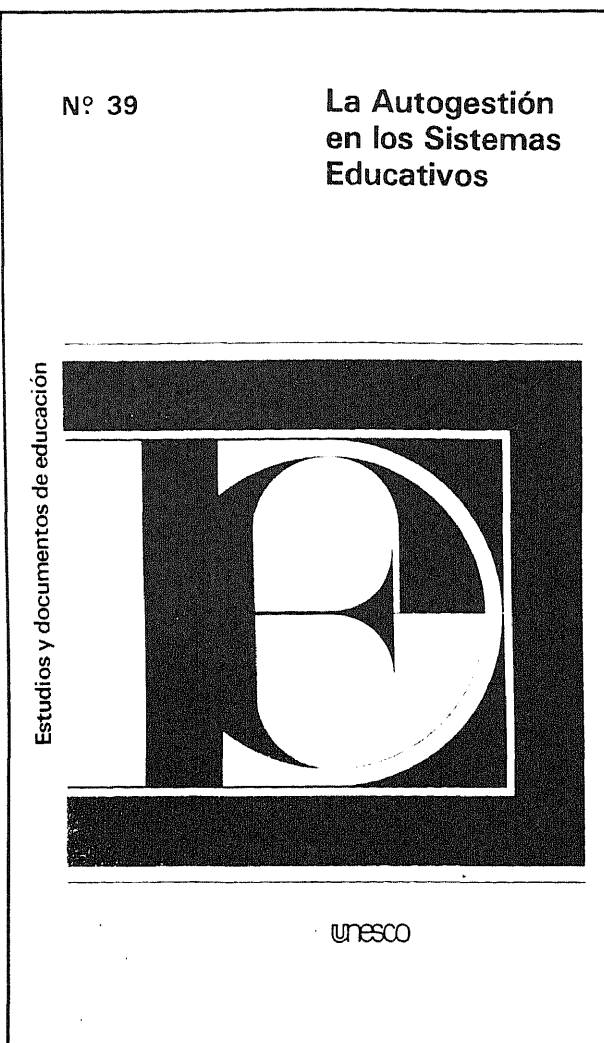
²² CARRASCOSA, M. J.: *Las Asociaciones de Padres de Alumnos. Organización y dinámica*, Ed. Cincel-Kapelus, Madrid (1979). Diferentes tratamientos de este mismo tema se pueden ver en: LÓPEZ-SOLORZANO, T.: «Las Asociaciones de padres de alumnos en el medio rural», *Bordón*, Madrid, vol. XXV, n.º 196-197 (abril-mayo 1973), págs. 347-354; PINTADO ROBLES, J.: «Asociaciones de padres de alumnos», *La Escuela en acción*, Madrid, vol. VII, n.º 11.202 (abril 1974), págs. 4-7; ROMERO RUBIO, A.: «Las Asociaciones de padres de alumnos y la relación familia-centro docente», *Educadores*, La Plata, n.º 103 (mayo-junio 1974), págs. 205-210; MARTÍN-MAESTRO, J.: «Las Asociaciones de padres de alumnos en los centros de EGB y Preescolar», *Vida Escolar*, Madrid, año XVI, n.º 161 (septiembre 1974), págs. 6-9; MUTTERS, T.: «Las Asociaciones de padres. Su tarea, su papel y su importancia», *Siglo cero*, n.º 48 (noviembre-diciembre 1976).

²³ PULPILLO RUIZ, A. J.: *La participación de los padres en la escuela (Estudio pedagógico y legal)*, Ed. Escuela Española, Madrid (1982). La obra tiene una primera parte, más teórica, en la que trata la filosofía de las relaciones familia-centro; mientras que las siguientes están relacionadas con la práctica de la participación. En resumen, el libro presenta el tema de la participación de los padres desde los puntos de vista legal y pedagógico; indudablemente, su consulta puede ser de utilidad (tanto a padres como a profesores).

²⁴ KUNZ, L.: *Participación de los alumnos en las responsabilidades del colegio*, Ed. SM, Madrid (1968); MARTÍNEZ BELINCHÓN, A.: «La participación del alumno», *La Escuela en acción*, n.º 10.386 (noviembre 1977), págs. 6-7; y RODRÍGUEZ BRIONES, J. L.: «El alumno en la gestión educativa», *Comunidad Educativa*, Madrid, n.ºs 93-94 (abril-mayo 1980), págs. 39-41.

²⁵ SÁNCHEZ, E.: «Cuando el niño es problema. La no-participación: un problema grave en educación», *Comunidad Educativa*, n.ºs 93-94 (abril-mayo 1980), págs. 49-53; y, del mismo autor, «¿Qué hacer cuando los alumnos no participan en clase?», *Comunidad Educativa*, n.º 113 (junio 1982), págs. 25-29.

²⁶ Ver, por ejemplo, EGUZQUIZA, M.ª L.: «El Consejo de curso», *SM Revista de Orientación Educativa*, n.º 38 (septiembre 1975), págs. 7-9; BERNARDO CARRASCO, J.: «La participación de los escolares», *La Escuela en acción*, n.º 10.403 (octubre 1979), págs. 16-17; y ORELLANA: *La asamblea en la escuela*, Ed. Zero, Madrid (1977).



aumentar su grado de implicación e influencia, el acuerdo suele desaparecer cuando se trata de llegar a determinar cuáles deben ser las modificaciones necesarias —en la estructura participativa— para conseguirlo²⁷. Especial mención merecen algunos artículos que estudian en profundidad los *principios, características, condiciones y límites de la participación* de los alumnos²⁸.

²⁷ Cfr. WETTERSTROM, M.: «Algunos resultados de la investigación sobre la democracia en la escuela en Suecia», *ob. cit.*, pág. 143.

²⁸ SARRAMONA, J.: «Participación de los alumnos en la gestión escolar», *Revista de Educación*, Madrid, n.º 252 (septiembre-octubre 1977), págs. 58-74; del mismo autor, «La participación discente: principios y condiciones», *Revista ITE*, n.º 4 (1978); y FONTÁN JUBERO, P.: «La participación de los alumnos de Bachillerato en la gestión de la enseñanza», *ob. cit.*

4. COGESTIÓN

Cuando se intenta encontrar un compromiso entre la autoridad del profesor y la libertad de los alumnos, y se concede a los escolares solamente una autonomía limitada, nos movemos en el espacio de las experiencias cogestivas. Para algunos, la cogestión así entendida es una forma restringida de autogestión escolar²⁹. Pero como tipo real de cogestión (gestión participada) se considera la participación paritaria (o al menos proporcional) de todos los grupos y personas que intervienen o tienen intereses en la enseñanza³⁰.

La cogestión en la empresa educativa, en el sentido últimamente citado, es actualmente la tendencia hacia la que camina el mundo de la educación. Sin embargo —aparte de las que abordan los problemas de la participación en general— no es frecuente encontrar obras que traten con amplitud la problemática específica de la cogestión, aunque existe algunas que lo hacen de forma bastante completa³¹.

Y bajando ya al terreno práctico, es interesante conocer —por la seriedad y rigor en el tratamiento— los planteamientos y resultados de la experiencia de cogestión (autogestión limitada y gradual) que, auspiciada por el ICE de la Universidad de Barcelona, se realizó en Cataluña (de 1970 a 1973) por el equipo dirigido por el profesor Sarra-mona³².

²⁹ FONTÁN JUBERO, P.: *La escuela y sus alternativas de poder*, Ed. Ceac, Barcelona (1978), pág. 48.

³⁰ Sobre la cogestión se pueden consultar los siguientes artículos de revistas: HINGRAY, M. J.: «L'autodiscipline et la cogestion dans les perspectives de la Coopération Scolaire dans les établissements d'enseignement du 1^{er} et 2^{me} degré», *Revue de la Coopération Scolaire*, n.º 131-132 (julio-agosto-septiembre 1969), págs. 3-5; del mismo autor, «Cogestion, autogestion, autodiscipline», *Le Surveillant général*, n.º 21 (marzo 1970), pág. 3-12; BILDUNG UND WISSENSCHAFT: «Cogestión i-revolución en la escuela?» (septiembre 1973); MARTÍNEZ BEL-LINCHÓN: «Participación, cogestión, autogestión I, II y III», *La Escuela en acción*, vol. II, n.º 10.360 (noviembre 1976), n.º 10.365 (diciembre 1976) y n.º 10.371 (enero 1977); DE VEGA, J.: «Cogestiones escolares», *Escuela Española*, 5 de octubre de 1977; MORATINOS IGLESIAS, J. F.: «La cogestión en la escuela», *Servicio*, del 10 de noviembre de 1976; y, del mismo autor, «Significado y valor de la cogestión educativa», (*EGB* del 23 de junio de 1978).

³¹ Ver: SÁNCHEZ DE HORCAJO, J. J.: «La gestión participativa en la enseñanza», *ob. cit.*; y MORATINOS IGLESIAS, J. F.: *La cogestión en la empresa educativa*, Ed. Luis Vives, Zaragoza (1981). Moratinos empieza por un tratamiento teórico (fundamentando la cogestión y su estructura participativa) para —pasando por la exposición de la crisis educativa actual— llegar a la cogestión como vía integradora; dedicando los últimos capítulos a estudiar las características más sobresalientes de cada elemento/sector cogestor (familia, padres, docentes, alumnos y comunidad).

³² SARRAMONA y otros: *Cogestión en la Escuela*, Ed. Teide, Barcelona (1975). Ver también sobre este tema el artículo del mismo autor sobre la «Participación de los alumnos en la gestión escolar», *Revista de Educación*, Madrid, n.º 252 (septiembre-octubre 1977), págs. 58-74; y FONTÁN JUBERO, P.: *La escuela y sus alternativas de poder (Estudio crítico sobre la autogestión educativa)*, *ob. cit.*, págs. 92-97.

5. AUTOGESTIÓN

Como sabemos, la autogestión está de total actualidad y sus principios se pretenden aplicar a múltiples campos³³.

Si queremos responder a las preguntas ¿qué es la autogestión pedagógica?, ¿cuándo y por qué surge?, ¿si es aconsejable o no su práctica?, o ¿existen otras alternativas más eficaces?, debemos leer a fondo y con detenimiento «*La escuela y sus alternativas de poder*»³⁴.

Asimismo, es obligado ocuparnos del proceso de nacimiento y evolución —en Francia— del concepto de autogestión educativa³⁵ para poder hacer referencia de forma lógica a obras clásicas en este tema y que consideramos de interés para introducirse en él. De acuerdo con esto, y haciendo una breve reflexión histórica, recordaremos que los orígenes de la autogestión educativa en Francia —aunque existen otros antecedentes— podemos considerar que arrancan del movimiento Freinet³⁶. En 1960, en el congreso de Avignon de dicho movimiento, aparece por primera vez el término *Pedagogía institucional*³⁷ para designar el camino tomado por un conjunto de docentes asistentes al mismo; de entre estos profesores surgió el Grupo de Técnicas Educativas (G.T.E.), el cual —posteriormente— se dividió en dos corrientes: por un lado, la representada por F. Oury y A. Vas-

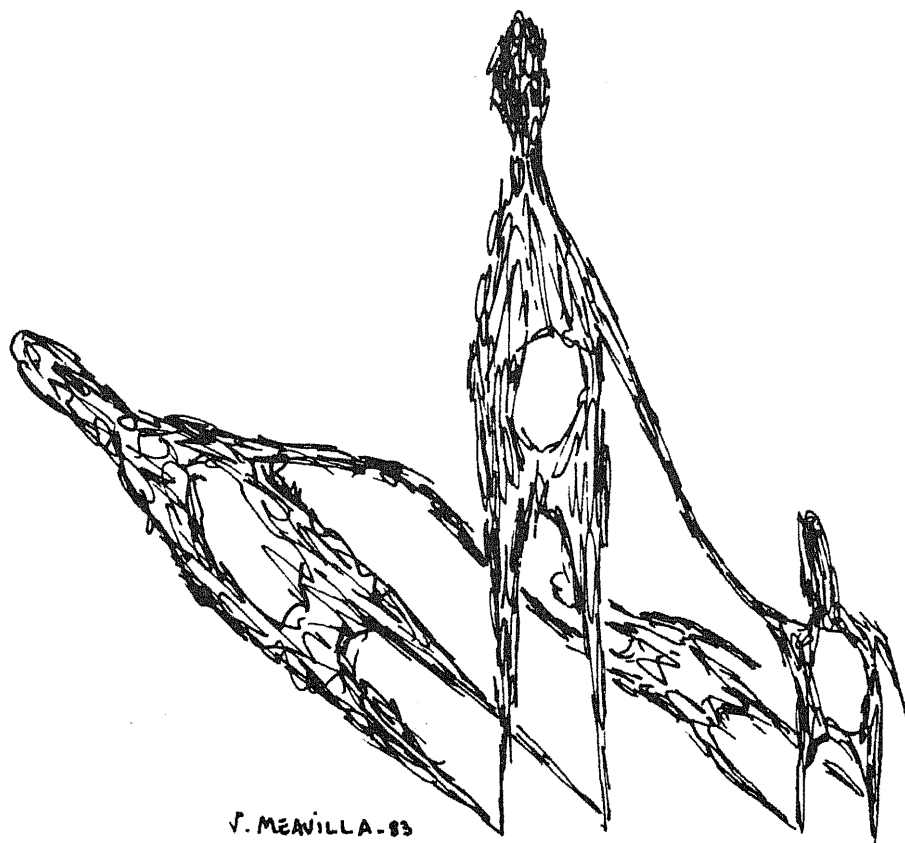
³³ G.R.E.P.: *La autogestión a examen*, Ed. Masiega, Madrid (1981). Este libro ofrece ideas, pistas; presenta realizaciones; ejerce la crítica de ciertos proyectos; plantea interrogantes. Todo ello en muy diferentes campos: la autogestión y la agricultura, los movimientos ecológicos y la autogestión, la autogestión y la economía, etc. Resulta especialmente interesante el capítulo dedicado a autogestión y pedagogía en el que se examinan tres experiencias que corresponden a situaciones educativas distintas: 1.º La clase Freinet, 2.º El Grupo de Pedagogía Institucional y 3.º La Experiencia de Vincennes. Cabe decir, por último, que a los que estén realizando alguna experiencia autogestionaria les sugerirá nuevas perspectivas y a los que se introducen por primera vez en el tema de la autogestión les aclarará muchas dudas.

³⁴ FONTÁN JUBERO, P.: *La escuela y sus alternativas de poder (Estudio crítico sobre la autogestión educativa)*, *ob. cit.* En donde, con concisión pero con el necesario rigor, se analizan las diversas maneras de ejercer la autoridad en la escuela, centrándose —preferentemente— en el problema de la autogestión y sus implicaciones.

³⁵ Cfr.: *La escuela y sus alternativas de poder*, *ob. cit.*, págs. 85-91. En esta obra, que es necesario conocer, como ya hemos dicho, nos vamos a apoyar para esta parte del estudio.

³⁶ Cfr.: las siguientes obras de FREINET, C.: *Parábolas para una pedagogía popular*, Ed. Estela, Barcelona (1970); *La educación por el trabajo*, Ed. FCE, México (1971); *Por una escuela del pueblo*, Ed. Laia, Barcelona (1972); *Modernizar la escuela*, Ed. Laia, Barcelona (1976); y de FREINET, E.: *Nacimiento de una pedagogía del trabajo*, Ed. Laia, Barcelona (1974).

³⁷ Para una rápida visión sobre ella puede servir la obra de HESS: *La pedagogía institucional hoy*, Ed. Narcea, Madrid (1976). Aunque Hess declara haber hecho un esfuerzo para presentar el tema de forma académica (sobre todo los primeros capítulos), la realidad es que —en gran parte— hace un tratamiento ligero de él, de tipo narrativo, si bien con frecuentes aportaciones de textos de los autores citados.



J. MEAVILLA-83

quez³⁸ y —por otra parte— la encarnada por R. Fonvieille, M. Lobrot y G. Lapassade, que se orientan claramente hacia la autogestión. Lo que persigue fundamentalmente este último conjunto de educadores es analizar la dimensión institucional global del proceso de escolarización. Con ellos se empieza a hablar —por primera vez— de *autogestión pedagógica* y este término estará presente, de forma continua, en toda la obra escrita de estos autores³⁹. De especial interés para el estu-

dio de los diferentes grados posibles de participación es la clasificación que Lapassade ofrece sobre los *niveles de autogestión*, de los cuales sólo el último (el tercero) se puede considerar realmente como de autogestión⁴⁰.

Hablando de autogestión, no podemos dejar de citar el n.º 39 de la colección «*Estudios y documentos de Educación*» editada por la Unesco; y esto, tanto por la garantía que representa quien lo publica, como porque en dicho folleto se resumen, de forma breve pero clara, los diversos aspectos que se deben considerar en este tema⁴¹.

Por último, hay que constatar que la autogestión no parece ser, actualmente, la solución a los males educativos que padecemos; se le han encontrado bastantes puntos débiles y, por ello, despierta abundantes rechazos y suspicacias⁴².

³⁸ El sector encabezado por ellos dio lugar al movimiento (democrático y participativo, pero no propiamente autogestionario) denominado Grupo de Educación Terapéutica (G.E.T.). Consultar: OURY, F.: «Mise en place des institutions permettant le contrôle des relations dans le groupe classe», *Education et Techniques*, n.º 7 (agosto 1972); y las siguientes obras de OURY, F. y VASQUEZ, A.: *Hacia una pedagogía del siglo XX*, Ed. Siglo XXI, México (1968); *Vers une pédagogie institutionnelle*, Ed. Maspéro, París (1971); *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*, Ed. Maspéro, París (1971); y de OURY, F. y PAIN, J.: *Crónica de la escuela cuartel*, Ed. Fontanella, Barcelona (1976).

³⁹ Cfr.: de LOBROT las siguientes obras: *La pedagogía institucional*, Ed. Humanitas, Buenos Aires (1974). En esta obra se desarrolla la idea de combatir el fenómeno de la burocracia mediante la puesta en práctica de la autogestión; *Pour ou contre l'autorité*, Ed. Gauthier-Villars, París (1973); *L'animation non-directive des groupes*, Ed. Payot, París (1974); y de LAPASSADE las que se citan a continuación: *Groupes, organisations et institutions*, Ed. Gauthier-Villars, París (1974) (3.ª edic.); *Socianalyse et potentiel humain*, Ed. Gauthier-Villars, París (1975);

Autogestión Pedagógica. ¿La educación en libertad?, Ed. Pece, Madrid (1977).

⁴⁰ Véase LAPASSADE, G.: *L'autogestion pedagogique*, Ed. Gauthier-Villars, París (1971); y FONTÁN JUBERO, P.: «La escuela y sus alternativas de poder», *ob. cit.*, págs. 45-49.

⁴¹ *La autogestión en los Sistemas Educativos*, Colección «Estudios y documentos de Educación», n.º 39, Ed. Unesco, París (1981).

⁴² Cfr., por ejemplo, FONTÁN JUBERO, P.: *La escuela y sus alternativas de poder*, *ob. cit.*, págs. 135-166; y «No es lo mismo escuela libre que escuela autogestionada», *Comunidad Educativa*, n.º 92 (marzo 1980), págs. 1-2 y 32.

6. EXPERIENCIAS DE PARTICIPACIÓN

Es difícil obtener un denominador común o pretender hacer transferencias válidas de situaciones producidas en las experiencias de participación, ya que —dado el número de variables que intervienen— se puede decir que cada experiencia es única (debido a las características específicas en cada caso de: profesor/es, grupo/s de alumnos, centro, etc.). No obstante, el estudio y comparación de las realizadas es muy útil para todo el que quiera entrar en el tema de la participación, e imprescindible para el que desee poner en práctica una experiencia de este tipo.

Si nos restringimos al ámbito europeo, habría que citar, en primer lugar, las experiencias históricas de Makarenko y Blonskij en la URSS, las «Comunidades de Hamburgo» y las «Boutiques de niños» en Alemania, la clásica de Summerhill en el Reino Unido, la de Lorenzo Milani (*escuela de Barbiana*) en Italia, las de Freinet, Deligny, Fonvieille, Lobrot, Lapassade, Lourau, Bizot,... en Francia, etc., etc. Casi todas ellas, aparte de contar con las exposiciones y obras originales de los protagonistas, que no vamos a citar aquí, han dado origen, además, a numerosas publicaciones y son tratadas con extensión en la mayoría de los trabajos generales dedicados a la participación/autogestión⁴³. En el extranjero se han realizado —naturalmente— bastantes más experiencias que las citadas, pero que no entraremos a comentar; aunque la enumeración anterior podríamos hacerla más completa sin más que profundizar un poco en los países mencionados o introducir otros como Yugoslavia, en el que la participación y autogestión han adquirido un gran auge, llegando casi a su generalización total.

Resulta particularmente interesante una publicación de la Unesco, del año 1981, en donde se presentan (haciendo un estudio comparado) diferentes casos de autogestión⁴⁴.

También, entre las realizadas en el extranjero, merece especial atención la del *Instituto Experimental de Oslo*, que ha sido calificada como la más brillante de las tentativas de participación escolar llevadas a cabo hasta el presente dentro del campo de la educación, a nivel de enseñanza media⁴⁵. Es una experiencia que encaja mejor dentro

de las clasificadas como de cogestión que entre las de autogestión propiamente dicha⁴⁶.

Concretándonos a España, encontramos muy pocos casos de experiencias realizadas en donde se haya dado una auténtica participación de los estudiantes, y casi siempre han sido *aventuras* de poca duración, esporádicas⁴⁷. No obstante, algunas merecen la pena ser reseñadas y estudiar su desarrollo y resultados: en Andalucía las de Río Tinto, La Palma del Condado y el ICE de Sevilla⁴⁸; en Extremadura la de Fregenal de la Sierra⁴⁹; en Cataluña la de Franch⁵⁰. Mención aparte merecen la llevada a cabo por el ICE de Barcelona y la realizada en Madrid, en Palomeras Bajas.

El ICE de la Universidad de Barcelona realizó (en cuatro centros y desde 1970 a 1973) una interesante y ambiciosa experiencia sobre las posibilidades y los límites de la cogestión en la empresa educativa. Los objetivos que se intentaban conseguir con ella eran: 1.º La progresiva responsabilización del alumno; y 2.º El desarrollo de su capacidad social. Se empezó por formar al profesorado participante. Se dividió en grupos a los escolares (cada grupo tenía una tarea concreta que realizar y debía valorar tanto su trabajo como el de los demás equipos). Se programó una evaluación seria de la experiencia (de lo que suelen carecer la mayoría de las que se realizan); la evaluación se hizo por medio de un *cuestionario situacional*, de 22 ítems con cinco alternativas cada uno, eligiéndose como «elementos-testigo», con los que hacer comparaciones, cuatro centros escolares que no habían realizado experiencias de este tipo y eran de características socioeconómicas parecidas a los experimentales.⁵¹

Por último, a quien desee conocer —con un poco más de detenimiento— alguna experiencia

⁴⁶ Ver: JORGENSEN, M.: *Un Lycée aux Lycéens*, ob. cit., y VOGT, C.: «La autogestión en la escuela y el Liceo», *Revista de Educación*, Madrid, año XXIV, n.º 242, págs. 103 y 55.

⁴⁷ Cfr.: SARRAMONA, J.: «Participación de los alumnos en la gestión escolar», ob. cit., pág. 64.

⁴⁸ ICE DE SEVILLA: *Ensayo de Pedagogía Institucional*, Ed. ICE, Sevilla (1971).

⁴⁹ MARTÍN LUENGO, J.: *Fregenal de la Sierra. Una experiencia de escuela en libertad*, Ed. Nuestra Cultura, Madrid (1979). La autora expone, en forma de «diario pedagógico», sus actuaciones e impresiones como directora de la Escuela-Hogar «Nertobriga» durante los cursos 75-76 y 76-77; la obra es interesante y aleccionadora, son páginas que conviene leer (especialmente la etapa que va del 18 de noviembre de 1976 al 14 de abril de 1977, fecha en que fue cesada como directora). Consultar también: ACEBES, A.: «Las experiencias de Fregenal de la Sierra y el Claudio Moyano de Madrid. Escuela en libertad», *Nuestra Escuela*, Madrid, n.º 28 (enero 1981), págs. 24-27.

⁵⁰ FRANCH, J.: *L'autogestió a l'Escola*, Ed. Nova Terra, Barcelona (1972). Franch describe bien las etapas, crisis y dificultades de un grupo de escolares que caminaron hacia cotas cada vez más avanzadas de participación, intentando llegar así a la autogestión.

⁵¹ SARRAMONA y otros: *Cogestión en la escuela*, ob. cit.; SARRAMONA, J.: «Participación de los alumnos en la gestión escolar», ob. cit.; y FONTÁN JUBERO, P.: *La escuela y sus alternativas de poder*, ob. cit., págs. 93-97.

⁴³ Cfr.: HESS, R.: *La pedagogía institucional*, ob. cit., págs. 17-59; SARRAMONA, J.: «Participación de los alumnos en la gestión escolar», ob. cit., págs. 60-64; FONTÁN JUBERO, P.: *La escuela y sus alternativas de poder*, ob. cit., págs. 61-91; y MORATINOS IGLESIAS, J. F.: *La cogestión en la empresa educativa*, ob. cit., págs. 35-51.

⁴⁴ *La autogestión en los sistemas educativos*, ob. cit., págs. 24-50.

⁴⁵ Cfr.: FONTÁN JUBERO, P.: *La escuela y sus alternativas de poder*, ob. cit., pág. 177.

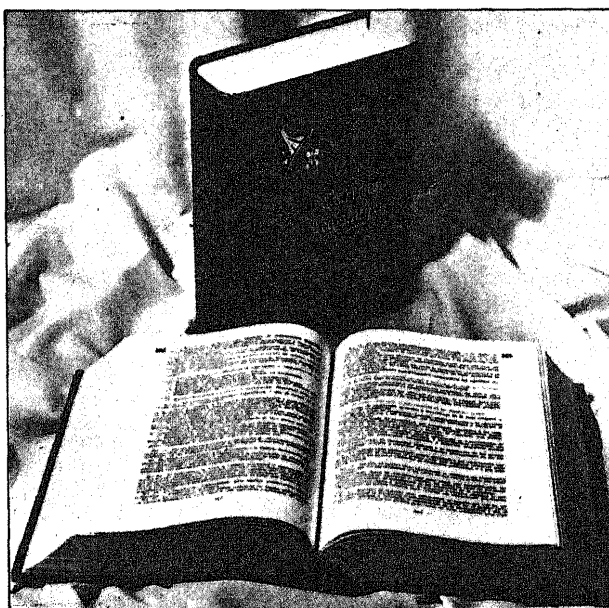
de autogestión realizada en España, le recomendamos la lectura de «Autogestión en la escuela» de Lara y Bastida, que presenta un trabajo de doce años llevado a cabo en un Colegio de EGB de un barrio obrero de Madrid (Palomeras Bajas de Vallecas). A través de sus más de trescientas páginas, de lectura fácil, nos introducimos —mediante la crónica y la anécdota— en el funcionamiento de una *asamblea general de centro*, una *junta perma-*

nente, un *consejo de curso*, etc., y —en suma— en el conocimiento del complejo mundo de relaciones y reacciones que se presentan en toda experiencia de autogestión educativa ⁵².

⁵² LARA, F. y BASTIDA, F.: *Autogestión en la escuela. Una experiencia en Palomeras*, Ed. Popular, Madrid (1982).



COLECCION LEGISLATIVA



INDICE ANALITICO 1940-1975
(tomos I y II)

INDICE CRONOLOGICO 1940-1975
(tomo III)

Cuatro mil páginas en las que se sistematizan casi diez mil disposiciones sobre la materia educativa. Un instrumento útil de conocimiento en el profuso y complicado campo de las disposiciones relativas a la enseñanza durante el período 1940-1975.

Encuadernados en guaflex, color verde.
Precio de los tres volúmenes: 6.000 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. — Paseo del Prado, 28. Madrid-14.
- Edificio del Servicio de Publicaciones. Ciudad Universitaria, s/n. Madrid-3. Teléfono: 449 67 22.

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 Ma 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.

Interpretes: Pro Música Antigua de Madrid. Versiones y adaptaciones de Miguel Angel Tallante. Precio: 1.000,- Ptas.

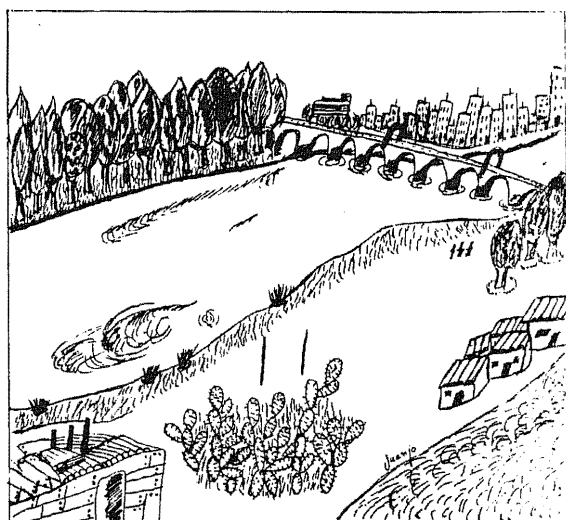
EDITA: SERVICIO DE PUBLICACIONES DEL MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA



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.

Censo de publicaciones



Título: *Cauce.*

Centro: I.B. «Fernando I» de Valencia de Don Juan (León).

Tipo de publicación: Revista para ser difundida en el centro pero con interés extraescolar.

Presentación: Tamaño folio de multicopista. El n.º 1 tiene 34 páginas. Es un acierto la variación del color de la tinta y el conjunto está bien distribuido por secciones. *Cauce* es muy agradable a primera vista —algo tan importante para una publicación—, pero los dos dibujantes que la ilustran podrían dar un paso más allá, quizás desde la clase de dibujo, hacia una más elaborada diagramación de páginas.

Periodicidad: No más de tres ni menos de dos números cada curso.

Fines: «Encauzar, canalizar iniciativas, ilusiones de alumnos, profesores y otras personas interesadas en la educación y la cultura», nos dice el equipo de elaboración de la revista, y añaden: «queremos manifestar a la opinión pública el fruto de nuestro trabajo, las actividades que los miembros de este instituto llevan a cabo». La revista está ideada para que en ella se sientan reflejados quienes de alguna manera estén implicados en la tarea educativa, que pueden ser muy bien todos los habitantes de Valencia de Don Juan. De hecho, el artículo sobre la evaluación de los alumnos está orientado en ese sentido. Y páginas como las de humor no tiene nada que envidiar de otro tipo de publicaciones más profesionales.

Números publicados: Hasta el momento de responder a nuestra encuesta habían publicado un número. Esperamos recibir los siguientes.

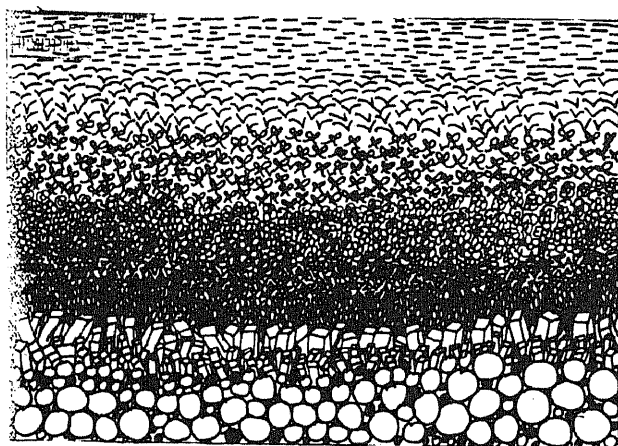
Colaboradores y sistema de redacción: Colaboran profesores y estudiantes, pero, siempre en la ambiciosa línea de expansión ya apuntada, «está abierta —nos dicen— a toda clase de personas que quieran participar en las tareas que hemos señalado». Hay, naturalmente, un equipo que promueve y recibe las colaboraciones para planear la maquetación y realizar la parte material de la publicación.

Financiación: De momento, la financia el instituto, pero los coordinadores piensan pedir ayuda a organismos públicos e introducir publicidad.

Precio: El número 1 era gratuito: aprovéchense. Los interesados pueden dirigirse a «Revista *Cauce*». I.B. «Fernando I», c/ Constitución s/n, Valencia de Don Juan (León).



HAMBRA



Revista del Instituto de Bachillerato Mixto de Pego. Nº 2, mayo 1982.

Título: *Hambra*, el nombre del monte junto al que está enclavado Pego

Centro: I.B. mixto de Pego (Alicante).

Tipo de publicación: Revista de difusión interna, aunque en algún número hay artículos que podrían interesar fuera del instituto.

Presentación: Se imprime a multicopista y suele tener entre 30 y 40 páginas. La portada, sobria y bien estructurada, merecería un papel que la distinguiera del resto, y el conjunto ganaría con una encuadernación más cómoda para el lector.

Periodicidad: No parece tener una periodicidad fija.

Fines: Según nos dicen sus responsables, «la idea de la revista partió del seminario de lengua y literatura españolas para recoger en ella todos aquellos trabajos de investigación o de creación que, habiendo parecido de interés para el profesorado, quedaban en el anonimato».

Números publicados: Tres, en enero y mayo del 82, y en febrero del 83.

Colaboradores y sistema de redacción: Colaboran profesores y estudiantes. En el primer número, los componentes del seminario de lengua declaraban: «nuestra intención es que *Hambra* no sea exclusivamente literaria. Queremos que aparezcan en ella colaboraciones de todos los seminarios». Lo cierto es que la revista sigue siendo sobre todo literaria, y que la rica mezcla de trabajos que a veces presenta —comentarios de textos clásicos junto a poemas originales, artículos sobre historia local junto a reseñas de conferencias— podría ser más jugosa si el conjunto estuviera distribuido con

un criterio más ágil: tipos de letra distintos, ilustraciones menos subsidiarias de los textos. Y no vendría mal un índice o sumario colocado, por ejemplo, en esa última página que, curiosamente, siempre se queda en blanco.

Financiación: Se financia con su venta.

Precio: Oscila entre 30 y 35 pesetas, según las páginas. Se puede solicitar al I.B. de Pego, Paseo de Cervantes, 10.



MAITINADA

Título *Maitinada*.

Centro: I.B. «Lucas Mallada» de Huesca.

Tipo de publicación: Revista de información, comentario y crítica. Su ámbito de difusión es, en primer lugar, el centro donde se edita, pero aunque sus responsables no se lo hayan propuesto, muchas de sus páginas pueden ser de interés fuera del recinto docente.

Presentación: Hojas grapadas del tamaño folio de multicopista. No tiene número fijo de páginas. Por cierto, los dos números que nos han llegado están sin paginar, y no tienen índice. Es lástima

porque la mayoría de los artículos, sobre todo los más periodísticos, tienen la agilidad y la gracia de una publicación que merece ser más fácilmente manejable por el lector.

Periodicidad: No está prefijada. «Depende —nos dice su director— de lo que se tiene que decir en cada momento y del tiempo disponible».

Fines: Sigue hablando el director, catedrático de lengua y literatura: «la necesidad de abrir caminos y de dejar constancia de lo hecho están en el origen de *Maitinada*, ligada a los primeros pasos del Instituto». La idea es original y puede ser útil para llevar una «memoria» alternativa del instituto.

Números publicados: Hemos recibido dos, editados en 1982, pero nos informan de que en 1981 salió otro número.

Colaboradores y sistema de redacción: En cada número intervienen profesores y alumnos, y se hace constar la participación del personal no docente en las tareas de impresión. Hay que destacar la «Crónica de cinco meses» y las entrevistas a los profesores del número 2, y, entre otras colaboraciones excelentes del número 3, el artículo sobre los *punk*. Por otra parte, los rótulos e ilustraciones son tan buenos que saben a poco. Hay que decir que el tono general de la revista parece estar llevado por quien conoce la técnica del ritmo gráfico y el atractivo de la apostilla coloquial. Una «memoria» así puede ser un seguro de salud mental para la vida del centro.

Financiación: Se utilizan materiales y medios del instituto. La venta de ejemplares proporciona una ayuda parcial.

Precio: 50 pesetas. Se admiten intercambios con otras revistas de institutos. Pedidos al instituto, c/ Torremendoza, s/n, Huesca.

Título: *Tartessos*.

Centro: Instituto «La Orden» (Huelva).

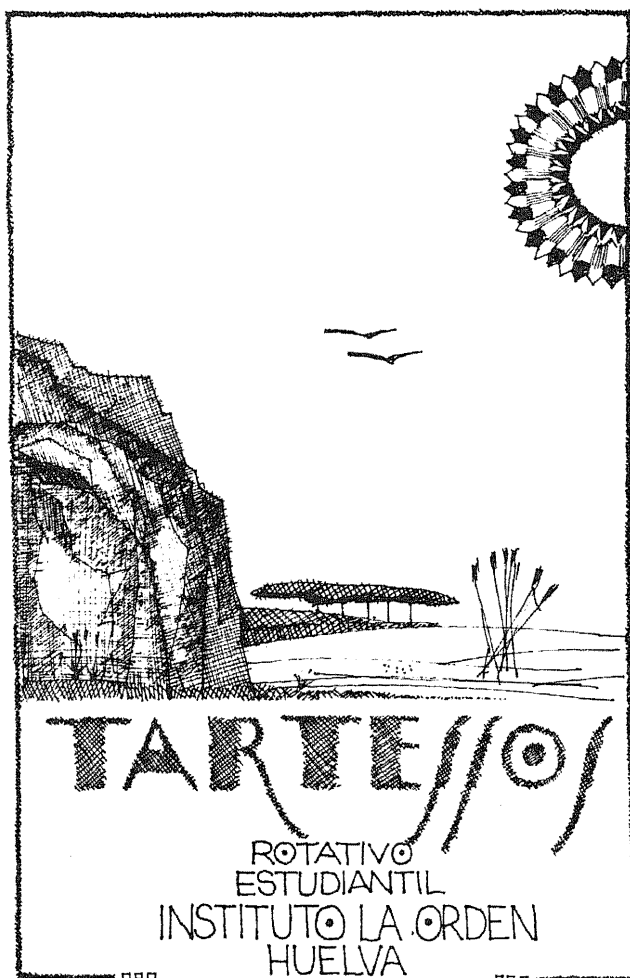
Tipo de publicación: «rotativo estudiantil», según reza la portada.

Presentación: Muy bien impreso. Combina el offset, en la portada y páginas especiales, con la multicopista, para el resto. La impresión en las dos variantes es muy nítida. Las ilustraciones y los titulares airean y agilizan las páginas. Los dibujos están hechos con soltura, a pesar de las dificultades que presenta manejar un punzón sobre un cliché. Una gratísima sorpresa: tiene muy pocas erratas y la ortografía —¡oh maravilla!— es la correcta. La revista se imprime a una o dos columnas, según los artículos. El ejemplar que nos ha llegado tiene 24 páginas. La cubierta es de cartulina color crema.

Periodicidad: Afirman los autores que publican 5 números durante el curso. Nuestra enhorabuena

si efectivamente consiguen mantener ese ritmo; pero nosotros, como Santo Tomás, si no lo vemos y tocamos, no lo creemos.

Fines de la publicación: Según nos dicen, ser un «instrumento de expresión para todos los que trabajan en el instituto». El ejemplar que tenemos entre las manos podría subtitularse «órgano satíri-



co del alumnado». Nadie puede sentirse engañado. En el editorial se nos dice que la revista ha tenido como razón de ser desde su nacimiento «la crítica, la sátira punzante y burlona», y prometen lanzarse por «la senda del más genuino Quevedo». Cumplen su palabra. Los redactores dan mandobles a diestro y siniestro. El profesorado del instituto debe de tener muy buena pasta y ser muy respetuoso con las reglas del juego. Conocemos más de un centro en que una revista como *Tartessos* no publicaría ni un solo número.

Números publicados: *Tartessos* afirma haber salido a la luz pública cinco veces cada curso escolar desde el 80-81 a nuestros días. El ejemplar que nos

han enviado y cuya portada reproducimos no está numerado. Según nuestras cuentas debe ser el 14 o el 15.

Colaboradores: Los redactores nos dicen: «Colaboran en la revista alumnos, profesores y padres de alumnos. El consejo de redacción está formado por alumnos de todos los cursos y un profesor del centro. Existe un buzón en el que se depositan las colaboraciones. Después, en reunión del consejo de redacción, se seleccionan las colaboraciones».

Por el tono de la revista parece que los alumnos colaboran más que los demás grupos.

Financiación: Se realiza de la siguiente manera:

- a) Todos los gastos de impresión de la multi-copista (papel, tinta) corren a cargo del centro.
- b) Ayuda económica de la Asociación de padres de alumnos.
- c) Venta de los ejemplares.

Precio de cada número: 25 ptas.

Señas: TARTESSOS

Instituto «LA ORDEN»

Avda. Santa Marta, s/n

HUELVA



NUESTRAS LETRAS

Transcripción de las cuatro conferencias pronunciadas en la «Cátedra de América» de la O.E.I. por:

**Jorge Luis Borges
Camilo José Cela
Mario Vargas Llosa
Luis Rosales**

Cuatro cassettes y un texto de 78 p.
Precio: 1.800 ptas.

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



- Planta baja del Ministerio de Educación y Ciencia. Alcalá, 34.
- Paseo del Prado, 28. Madrid-14.
- Edificio del Servicio de Publicaciones. Ciudad Universitaria. Madrid-3. Teléfono: 449 67 22.



Críticas y reseñas

37.013 BLA

BLANCO, Rogelio

La pedagogía de Paulo Freire

Colección "Biblioteca del Pueblo",
nº 102.

Ed. ZERO, Madrid, 1982

189 págs. (20'8 x 12'8 cms.)

371 MAR

MARTÍNEZ LÓPEZ, Manuel et al.

La comarca escolar

Editorial Escuela Española, Madrid, 1983

Colección Educación y Sociedad.

150 págs. (11'5 x 18'5 cms.)

Entre los supervivientes de aquella oleada de síntomas renovadores de los años sesenta —*aggiornamento*, *contracultura*, *mayo del 68 francés*, etc— Paulo Freire ocupa un lugar donde no caben los rictus de fracaso o las decepciones colectivas. Sus métodos pedagógicos siguen siendo fundamentales a la hora de hablar de descolonización o de sistemas educativos de países subdesarrollados. Más aún: las obras de Freire abordan cuestiones tan críticas del hecho educativo, que su estudio arroja una luz nueva sobre la práctica educativa en los países considerados «primermundistas».

Rogelio Blanco nos ofrece en este libro una exposición amplia y apasionada de «la ideología y el método de la educación liberadora» de este brasileño incansable que, por su voluntad o a causa de «padecer persecución por la justicia», ha enseñado a enseñar en diversos estados de Brasil, en Bolivia, Chile, Estados Unidos (Universidad de Harvard), Guinea-Bissau y Ginebra.

«Este libro —se nos dice en el prólogo— ha pasado una prolongada estancia entre las máquinas impresoras». De la pequeña historia quizás accidentada de este libro puede ser que provengan las erratas y un cierto descuido en el montaje general del texto. El libro tiene la virtud de estar redactado desde dentro, desde quien no duda de las ideas que está exponiendo, y de ser una introducción teórica sopesada y completa de esas mismas ideas.

Al final del volumen se nos ofrece un artículo de Freire titulado «El compromiso del profesional en la sociedad», y una extensa bibliografía que completa la utilidad del conjunto.

Las 150 páginas de este libro están escritas, según dice la portada, por Manuel Martínez, Pedro Plans, Gastón Rousseille, Louis Andrianne, Carlos Ortiz, M. Zucker, Manuel Rico y Pablo Guzmán. No están en orden alfabético, sino en el orden en que está escrito el libro.

La obra está dividida en tres partes: *La comarca escolar*, *Educación comparada* y *Servicios*. Las tres partes totalizan ocho capítulos, cada uno a cargo de uno de los autores apuntados. Pese a ser un típico libro-mosaico, no carece de unidad.

El libro empieza tratando de aclarar el concepto de *comarca* en geografía. «Las comarcas son demarcaciones establecidas por el instinto de sus habitantes, con independencia de cualquier parcelación hecha para finalidades políticas o administrativas». Como ejemplos de comarcas españolas tendríamos la Altiplanicie del Duero, los Valles de Cerrato; en Cataluña, el Vallés, El Panadés; en Extremadura, La Serena, Las Hurdes, etc. En definitiva, se trata de llegar a una cierta *individualización* geográfica, ya que la comarca representa una unidad con cierta homogeneidad: aspectos del paisaje, tipo de economía, carácter de sus habitantes, etc. Una de las características más definitorias de la comarca es la de estar *encabezada por una ciudad mercado*. «Y ese centro erigido en cabecera ejerce el papel de aglutinante, nexo de unión entre sus habitantes».

Sobre esta base natural —menos precisa, a nuestro modesto entender, de lo que se pretende dar por sentado en la obra— se sientan las bases de la comarca como unidad administrativa y pedagógica.

ca. En principio la administración educativa española ha sido «enormemente *centralista y burocratizada*. Alejada, por tanto, de los lugares y de las personas cercanos al hecho educativo y con un centro de toma de decisiones a gran distancia...» Se trataría, en consecuencia, de lograr una descentralización y una potenciación de la comarca como ente *fuerte*, administrativo y pedagógico: en definitiva, una mayor *autonomía* comarcal, mediante: 1) El conocimiento exacto estadístico y sociológico de la educación, que permitiera determinar estrategias de acción teniendo en cuenta la realidad. 2) La comarca escolar debe asegurar a la población un servicio continuo de orientación personal y profesional, e incluso de terapia escolar. 3) La comarca debe estar capacitada para adaptar los programas a la realidad de la población de la misma, e incluso para producir sus propios programas originales. 4) Gran poder para el reclutamiento del profesorado «ad hoc». 5) Ocuparse del perfeccionamiento del profesorado. 6) Poseer los medios económicos de equipamiento y la suficiente flexibilidad para usarlos.

La segunda parte de la obra trata de Educación comparada. Se nos habla de la circunscripción escolar francesa, sus escuelas, sus actividades, tales como el control y las prácticas pedagógicas, las relaciones con los padres, el «Mapa escolar», etc. Después nos enteramos de lo que es el cantón escolar y la enseñanza fundamental en Bélgica, con su organización administrativa, pedagógica, el perfeccionamiento de los maestros y el de los directores de escuela, etc. Por último, en esta segunda parte, se nos informa de la administración comarcal escolar en la República Federal de Alemania, los niveles de su administración, la inspección escolar, las autoridades escolares en los diferentes estados de la Federación alemana, formación y perfeccionamiento del profesorado y de los directores escolares.

Finalmente, la tercera parte trata de los servicios, tales como el centro médico-psicológico en la comarca escolar, el centro comarcal de recursos pedagógicos y las bases organizativas de la Educación Permanente en un distrito o comarca.

La obra, que trata de adaptar las exigencias autonómicas actuales al proceso educativo —o viceversa— es un intento de modernización, de puesta al día. Por lo menos considera problemas que son actuales y que hay que tener en cuenta.

María José Cabanillas Jiménez.

501 ASI

ASIMOV, Isaac

Introducción a la Ciencia

Ed. Plaza y Janés, S.A., 1982

837 págs. (18 x 10 cms.)

El autor de la obra que aquí reseñamos es actualmente uno de los más importantes y prolíficos en el campo de la divulgación científica, haciendo además incursiones en otros campos como son el de la Historia, la Literatura y la Religión. En todas sus obras se palpa el deseo de que sean de gran utilidad a un gran número de lectores que no tienen por qué ser, en la mayor parte de los casos, especialistas en los temas tratados, pues sólo en contadas ocasiones es necesario poseer previamente unas ideas generales sobre la materia de que versa la obra o una parte concreta de la misma.

«Introducción a la Ciencia» es el título en castellano que corresponde a la obra original en inglés «Asimov's guide to Science» y que consta de dos partes y un apéndice, la primera de las cuales tiene como eje central las Ciencias Físicas; está estructurada en nueve capítulos (¿qué es la ciencia?, el Universo, la Tierra, la atmósfera, los elementos, las partículas, las ondas, la máquina y el reactor); la segunda parte tiene como eje central a las Ciencias Biológicas y a su vez está estructurada en siete capítulos (la molécula, las proteínas, la célula, los microorganismos, el cuerpo, las especies y la mente); y con respecto al apéndice señalaremos que trata un interesante tema que es de gran utilidad en la Didáctica de la Física y cuyo título es «Las Matemáticas en la Ciencia», concretándolo al caso del estudio de la gravitación y al de la relatividad.

Según lo dicho anteriormente es fácil de imaginar la extensión del libro, pero ello no resta interés en proseguir la atenta y amena lectura que como si viajásemos en un imaginario autobús el autor nos va conduciendo de parada a parada aumentando continuamente el deseo de proseguir hasta la próxima.

Con respecto a la primera parte destacaremos la existencia de una introducción a las Ciencias Físicas desde sus inicios hasta los últimos interesantes descubrimientos y todo ello con un lenguaje claro, conciso y extraordinariamente ameno incluso para los profanos en la materia, pues una simple lectura será suficiente para comprender conceptos e instrumentos de uso frecuente por los medios de comunicación social, como son: motor de explosión, isótopos, relatividad, láser, energía nuclear,

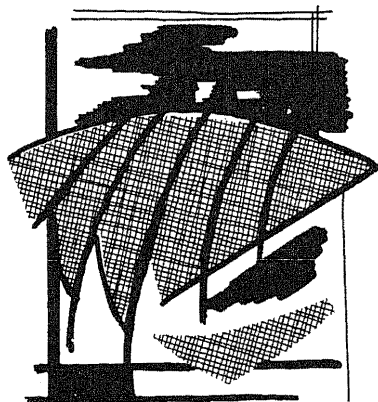
etc. Como datos a tener en cuenta destacan: la profusión de citas de científicos con algunos datos biográficos de sumo interés; las alusiones históricas concordantes con el tema científico propiamente dicho, que son muy clarificantes y formativas; y un elevado número de ejemplos, por lo que en suma se puede afirmar, como suele decirse, «que hace fácil lo difícil».

En cuanto a la segunda parte, que está dedicada a las Ciencias Biológicas, se observa un tratamiento gradual del ser vivo, especialmente referido al ser humano, que es el único, como es sabido, dotado de inteligencia. Al igual que en la primera parte, puede afirmarse que está escrita con idéntica claridad y con una profusión de términos biológicos muy bien encastrados en el contexto de cada capítulo, acompañados casi siempre de dibujos o esquemas aclaratorios.

Del apéndice apuntaremos que su completa comprensión, a nuestro juicio, requieren poseer un bagaje de conocimientos físico-matemáticos de tipo medio, pero su interés y actualidad nos inducen a aconsejar su atenta lectura a los lectores de esta obra.

Aunque nuestra valoración global es positiva, señalaremos que podía haberse mejorado el formato del libro (de manejo algo incómodo), el tipo de letra que a nuestro juicio es excesivamente pequeño y por último el apartado gráfico que adolece de coloración y de algunas notas aclaratorias al pie de las figuras; pero quizá esas incomodidades y deficiencias, antes apuntadas, sean compensadas con el precio del libro, que es sumamente bajo y por ello es muy asequible a las modestas economías de estudiantes y centros educativos en cuyas bibliotecas pensamos que es muy necesaria la existencia de una obra de esta clase.

Juan Isidro Martín Esteban



501 LÓP

LÓPEZ RUPÉREZ, Esteban

Freud, Darwin, Einstein, Popper...

otros. Textos comentados.

Ed. J.J. Menezo, Madrid, 1983.

283 págs. (21 x 15 cms.)

El libro objeto de la presente reseña es ante todo, en mi opinión, una invitación a la reflexión filosófica que se apoya en una acertada selección de palabras e ideas de científicos ilustres cuya aportación, con frecuencia, traspasó los límites de sus ciencias particulares y son considerados hoy hitos en la historia del pensamiento. En este sentido hace, pues, posible esa aproximación interdisciplinar Ciencia-Filosofía tan deseable y, sin embargo, tan olvidada en el aula. Pero, además, constituye un cauce que permite desarrollar una metodología activa en la enseñanza de la Filosofía. La secuencia que se inicia en la lectura de un comentario y termina en la propia construcción, por parte del alumno, de un texto de contenido filosófico constituye, de hecho, todo un programa de progreso personal que, superadas las etapas iniciales, sitúa a aquél ante el reto de comentar, criticar o incluso generar, con sus propias herramientas intelectuales, diversos contenidos de reflexión filosófica.

El autor, profesor numerario de Filosofía, ha estructurado la obra en cinco módulos temáticos que incluye, junto con sus correspondientes comentarios, textos de contenido psicológico, textos de corte antropológico, textos de naturaleza epistemológica, textos con planteamientos éticos y textos científicos con connotaciones filosóficas respectivamente. Un apéndice que recoge un esquema para la confección de un comentario de texto y una selección de textos para seguir comentando cierra su contenido. «Freud, Darwin, Einstein, Popper..., otros. Textos comentados» va dirigido, en primer término, a alumnos de Enseñanza Secundaria y a Profesores de Filosofía y Ciencias de este nivel, que pueden emplearlo de forma diversa y polivalente ya sea como material base o como elemento auxiliar del libro de texto.

Francisco López

744.43 VIN

VINUESA ANGULO, J. et al.

El estudio de la población

Instituto de Estudios de Administra-
ción Local.

Madrid, 1982.

234 págs. (20'5 x 14 cms.)

La aparición de una obra bajo el título «El estudio de la población» no representa una novedad dentro de las publicaciones que habitualmente se nos ofrecen. Es un tema que desde perspectivas diversas, se ha tratado con profusión en los últimos tiempos. Si a ello añadimos que el libro se nos autopresenta como un «manual», esa primera impresión se afirma y lleva a que se inicie la lectura con cierta frialdad. No es menos cierto, sin embargo, que poco a poco esta prevención va desapareciendo, al tiempo que la idea contraria gana posiciones.

Se trata de un texto que bajo la coordinación de Julio Vinuesa Angulo, (profesor de geografía de la Autónoma de Madrid y del Centro de Estudios Urbanos a la vez que técnico del Instituto Nacional de Urbanización), ha realizado un equipo de geógrafos del que, además del ya citado, forman parte Ana Olivera Poll, Antonio Abellán García y Antonio Moreno Jiménez. Se publica como «Manual para la administración práctica» destinado a los alumnos del centro de estudios urbanos del I.E.A.L. y a los profesionales y funcionarios de la administración local.

Su objetivo fundamental se enmarca en la defensa, afortunadamente cada vez con mayor número de partidarios, de que los aspectos demográficos, estudiados en relación con los fenómenos que les afectan e influyen, han de ser muy tenidos en cuenta por los «administradores» para todo lo que hace referencia a las medidas urbanísticas y de ordenación del territorio. Para el logro de este objetivo los autores entienden que se hace preciso formar en unos mínimos científicos y conciencia a los «funcionarios» que a pie de obra se ocupan de la adopción de medidas al respecto.

La división de la obra en capítulos se hace siguiendo lo que denominaríamos una línea clásica para este tipo de estudios: distribución espacial de la población y poblamiento; valoración de una población a través de su composición según sexo y edad de los habitantes; estudio de la población activa; movimientos naturales; movimientos migra-

torios; crecimiento de la población; fuentes demográficas españolas. Sin embargo el contenido de cada uno de los mismos, y ello merece la pena ser destacado, ofrece una triple dimensión: la explicación de los conceptos y variables con sus correspondientes implicaciones especiales, la descripción y capacidad de las fuentes estadísticas y cartográficas que en cada caso pueden utilizarse, y una relación bibliográfica bien seleccionada.

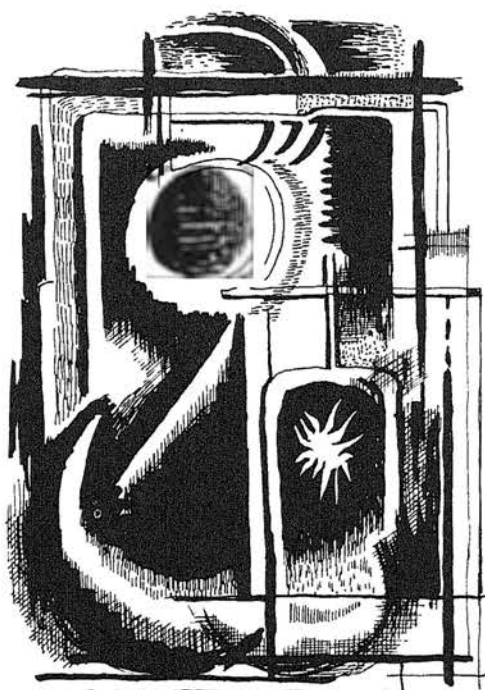
Con respecto a la primera de estas dimensiones es preciso destacar el que se definan y se diga qué utilidad pueden tener conceptos en general poco tenidos en cuenta en manuales de población. Es el caso de las densidades específicas, estructura de la población por generaciones, modelos para el estudio de movimientos migratorios, crecimiento de la población por subconjuntos, y, sobre todo, las páginas relacionadas con los análisis proyectivos de la población.

La descripción y posibilidades de utilización práctica de las fuentes estadísticas y de las representaciones cartográficas va desde la referencia a las distintas fuentes existentes (las últimas páginas de la obra ofrecen en forma de cuadro un interesante resumen de la «información básica demográfica» con las variantes de ámbito, fuente, periodicidad, desarrollo-cálculo y observaciones que corresponde a cada una de ellas) hasta los tipos, modo de confección y utilidad que tienen muy diversas formas de representación gráfica.

Pese a que los autores hayan concebido el libro como práctico para la Administración, entendemos que el profesor de geografía en la enseñanza media encontrará en la lectura de esta obra aspectos de interés destacando sobre todo los referidos a la «aplicación» que los datos demográficos han de tener en otros campos. Como además las referencias estadísticas y la representación gráfica a casos generales o provinciales de nuestro país son continuas, una gran parte del libro puede ser aprovechado por el profesorado en la organización de «dossiers» a utilizar por los alumnos dentro de una metodología activa.

José Crespo Redondo





860 "13" LIB

Libro del caballero Zifar

Edición, introducción y notas de
Joaquín González Muela.

Ed. Castalia, Colección Clásicos
Castalia, nº 115, Madrid, 1982.
446 págs. (18 x 10 cms.)

Clásicos Castalia nos ofrece una edición de la primera novela caballeresca española, el *Libro del caballero Zifar*, obra ciertamente de minorías pero que debe estar al alcance del lector interesado; para ello nada más a propósito que una colección a la vez popular y erudita como la que nos ocupa.

Téngase en cuenta que la edición más prestigiosa hasta ahora, la de Charles Philip Wagner, se publicó en 1929 en Michigan y está agotada; tiene, por otro lado, notables limitaciones que han sido subsanadas en gran parte por la de González Muela. La que editó Martín de Riquer en Barcelona en 1951 sigue puntualmente a la de Wagner y, además, no es fácil de conseguir. Resulta evidente, pues, la utilidad del libro que comentamos.

Estamos ante un trabajo escrupuloso en el que se han superado las dificultades de lectura que presenta el manuscrito; se señalan, además, los errores cometidos por el copista. Unas oportunas

y correctas anotaciones facilitan la comprensión del texto. Se han hecho algunas modificaciones en la grafía original con idéntico propósito.

La obra viene precedida de un prólogo en el que González Muela hace un buen resumen del estado de la cuestión, a la vez que aporta algunas observaciones propias. Sugiere la posibilidad de que Ferrand Martínez, el presunto autor, fuera mallorquín y no castellano, como siempre se ha dicho. Se basa para ello en un documento en el que se le llama «archidiacono maioricensis», es decir, de Mallorca, y no «majoritensis», de Madrid, como reza en otros documentos. Por añadidura, en el lenguaje hay lemosinismos y catalanismos. Recoge aquí el editor una idea que ya había apuntado en un trabajo precedente («¿Ferrand Martínez, mallorquín, autor del *Zifar*?», en *Revista de Filología Española*, LIX, 1977, págs. 285-288). Con todo, reconoce prudentemente la imposibilidad de sacar conclusiones definitivas.

Aborda también González Muela el problema de la datación de la obra. Expone una serie de argumentos para demostrar que no pudo escribirse en torno a 1300, como suele decirse, sino que ha de ser forzosamente posterior.

Hay, además, un resumen y comentario del complejo argumento. Compara al protagonista, víctima de los reveses de la fortuna, con la figura del Cid; uno y otro se ven obligados a abandonar su tierra tras haber perdido injustamente el favor del rey que ha dado crédito a los malos consejeros.

Resume González Muela las diversas opiniones sobre las fuentes del *Zifar*. Explica con más detenimiento la teoría de Walker, según la cual el origen es un cuento de *Las mil y una noches* llamado «El rey que lo perdió todo», que guarda puntuales semejanzas con nuestro relato; y la Krappe, para quien el modelo fundamental, reconocido por el propio autor, es la leyenda cristiana de San Eustaquio o Plácidas que probablemente procede de un arquetipo indio perdido.

Aborda también el tema de la estructura, a la vista de los últimos estudios, que comenta ampliamente. En un principio la crítica había puesto en tela de juicio la unidad de la obra debido a la mezcla de novela de caballerías y literatura sapiencial, pero se han apuntado argumentos en favor de una unidad técnica, que aprovecha los recursos típicos del sermón medieval, y de significado, ya que toda la novela puede interpretarse como una alegoría de la creación del hombre, su caída y su redención. También se han visto paralelismos en la distribución de la materia entre las diversas partes del libro.

Tras lamentar la falta de un trabajo serio sobre el lenguaje del *Zifar*, hace una comparación entre su estilo y el de *El conde Lucanor* de don Juan Manuel; concretamente toma como referencia el ejemplo XX de este último, «De lo que contesció a un rey con un omne quel dixo quel faría alquimia».

Remata el prólogo dando noticias de los dos manuscritos conservados, el de Madrid (M) y el de París (P), y de las ediciones. Se plantea si algunos célebres autores medievales, como el arcipreste de Hita o don Juan Manuel, y otros del Siglo de Oro, como Cervantes o Lope de Vega, conocieron o no esta novela, ya que en sus obras se ha creído ver algún reflejo.

Como puede advertirse, el trabajo de González Muela es muy completo y viene a llenar uno de los vacíos de nuestra literatura medieval, muchas de cuyas obras aún no han sido puestas al alcance del público en ediciones fácilmente asequibles.

Milagros Rodríguez Cáceres

860 "16" BER (NAV)

NAVARRO DURÁN, Rosa

Poemas inéditos de Félix Persio,

Bertiso.

Publicaciones de la Excm. Diputación Provincial de Sevilla, 1983.

350 págs. (24 x 15 cms.)

No descubrimos nada al afirmar que está por hacer la historia de la lírica del Siglo de Oro. Ha habido, y hay, estudiosos y eruditos que podrían abordar tamaña empresa y que esperamos que se decidan a emprenderla. La razón para no llevar adelante este proyecto reside, probablemente, en la complejidad del mismo. La poesía áurea es un maremagno en el que resulta difícil orientarse. En cuanto salimos de los nombres consagrados, lo que aparece ante nosotros es un piélago de manuscritos o, en el mejor de los casos, de ediciones raras y curiosas que no siempre son accesibles. Para escribir, con profundo conocimiento de causa, esa historia de la lírica áurea es preciso gastar muchos años en consultar las reservas de nuestras bibliotecas y de muchas bibliotecas extranjeras, disponer de un arsenal de xerocopias y microfilmes, y contar con un cúmulo de monografías que habrá que ir elaborando poco a poco.

La mies es mucha y los obreros pocos. Y, además, buena parte de los segadores se dedican a reiterar una y mil veces lo ya sabido, lo que se presume va a tener una inmediata salida comercial.

El libro de Rosa Navarro es una aportación original y de importancia. Es la edición, precedida de un extenso y documentado prólogo, de un oscuro poeta sevillano: Félix Persio, Bertiso. Contemporá-

neo de Lope, comparte con Quevedo la atribución del entremés de la Infanta Palancona. Su poesía se conserva en lo esencial en un manuscrito que fue propiedad de Rodríguez Marín y que hoy se encuentra en la biblioteca C.S.I.C.

La edición de Rosa Navarro pone a nuestro alcance 82 poemas del olvidado Bertiso. Los más de ellos discurren por los cauces métricos y de género que son habituales en su época. El modelo seguido, tal y como se señala y analiza en el prólogo, es Lope. Bertiso no es un poeta excepcional, pero sí es un lírico que se mueve con soltura y agilidad en los moldes del romancero nuevo, en el de los apasionados sonetos amorosos al estilo de las *Rimas* lopescas, o en las letras para cantar tanto sacras como profanas.

El romancero pastoril, dedicado a una tal Narcisa o Narfisa, tiene el tono melancólico y sentimental que es característico del género. Los tópicos obligados afloran en los eufónicos octosílabos. El tiempo invernal acompaña las tristezas de los amantes:

Elado granizo y agua
despiden las nubes densas,
y los ojos de Narfisa,
nevado aljófár y perlas.

(pág. 233)

Las márgenes del río, los alisos, la enfermedad del amor y los celos, las lágrimas que aumentan el caudal del arroyo, las imprecaciones contra la amada desdeñosa, etc.: nada falta en el romancero de Bertiso. El jugoso estudio que le dedica Rosa Navarro analiza todos estos métodos expresivos y persigue los precedentes literarios, la larga tradición que va de los clásicos greco-latinos al poeta sevillano.

Una curiosidad estructural de estos romances es su ordenación según la rima. Se agrupan en series que empiezan con una asonancia aguda y luego combinan esa vocal con -a, -e, -o. He aquí las rimas de los 21 poemas:

á,	a-a,	a-e,	a-i,	a o
é,	e-a,	e-e,		e-o
í,	i-a,	i-e,		i-o
o,	o-a,	o-e,		o-o

El romance 4.º (en a-i) es, sin duda, ajeno al conjunto, tanto por su difícilísima rima como por su tono burlesco.

Al margen de esta serie, perfectamente construida, el manuscrito contiene otros romances sueltos dedicados a la misma Narfisa o a Elisa. El titulado *Romance del trato de Sevilla* es un poema satírico, conceptista, con abundancia de equívocos malintencionados, más próximos a Quevedo que a Lope.

Los sonetos, dedicados unos a la muerte de Rosarda y otros a temas varios, tienen el sabor del barroco no violento, que mira todavía con respeto y

admiración la lírica renacentista. Como los romances, los sonetos están muy cerca de Lope, pero —cosa curiosa— no emplea en ningún caso los tercetos de dos rimas (CDC DCD) sino los de tres (CDE CDE). Sin embargo, algunos versos podrían atribuirse al Fénix:

Si muger es lo mismo que mudança
y en la muger mudança es movimiento...
(pág. 212)

¿A dónde vas, cansado pensamiento,
harto de imaginar noches y días...?
(pág. 209)

La Canción Fúnebre de Bertiso a la muerte de su querida Rosarda es una de esas elegías en forma de égloga a que tan aficionados se muestran siempre los poetas del Siglo de Oro. El extenso estudio preliminar evidencia su parentesco con otros mil poemas de la época desde Garcilaso a los discípulos de Lope, pasando por Herrera, Figueroa, Camoens, Laynez, Francisco de la Torre, Bartolomé L. de Argensola, etc. Al fondo, los clásicos grecolatinos y los italianos. *La Canción fúnebre de Bertiso* no desmerece, si no fuera por pequeños detalles prosaicos, del conjunto de los elegíacos precedentes y coetáneos.

A los asuntos ya señalados (amores de Narfisa, muerte de Rosarda) dedica el poeta sextinas y cuartinas eslabonadas y unas liras, decorosas pero no fuera de común.

Las letrillas tienen las dos vertientes obligadas en los poetas de la época: la humana y la divina. Para mi gusto las primeras son más bellas que las segundas. No es Bertiso, en ningún caso, un poeta de inspiración excepcional, pero en las letras amorosas tiene gracejo y soltura. Casi todas sus seguidillas están tocadas de un conceptismo que, aunque más ingenioso que poético, todavía sigue siendo vehículo del lirismo:

Vuestra boca me mata,
que perlas vierte,
llébenmela pressa
por una muerte.
(pág. 298)

Otro cantar son las cancioncillas sacras. En ellas el juego conceptuoso se rebaja a bromas de dudoso gusto y, desde luego, muy poco poéticas:

Si os haze Amor, Niño garço,
que por diciembre os eléys,
él os hará que sudéys
con todo el cuerpo por março.
(pág. 330)

El prólogo de Rosa Navarro, casi doscientas páginas, va mucho más allá de lo que exige este tipo de escritos. No se trata de una mera presentación del autor y la obra, sino de un exhaustivo análisis de los motivos, temas y tópicos desarrollados por

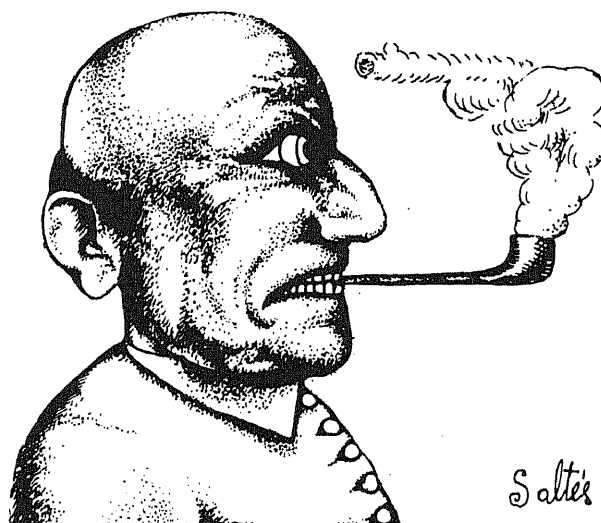
Bertiso. Su interés trasciende con mucho el estudio de la poesía de Bertiso.

A través de los versos del sevillano, la editora estudia tres géneros esenciales de la Edad de Oro: el romance pastoril, los sonetos y la égloga fúnebre. Se hace hincapié —el modelo de Rosa M.^a Lida es patente— en la herencia recibida de los clásicos, en los tópicos que serpentean a lo largo de la tradición lírica del Occidente. Este prólogo va a ser documento imprescindible para cuantos tratemos de la poesía áurea.

Razones editoriales han debido impedir la publicación del estudio correspondiente a las letrillas sacras y profanas. Es lástima. A juzgar por los estudios dedicados a romances y composiciones endecasilábicas, el análisis de los villancicos prometía ser una poética descriptiva de este género apasionante y a veces olvidado.

Felicitemos a la autora por darnos a conocer un nuevo poeta y por su análisis eruditísimo de los tópicos y motivos de la lírica áurea. A la Diputación sevillana, nuestro agradecimiento por haber sacado a la luz este libro.

Blas de la Rosa



860 "16" BAN

BANCES CANDAMO, Francisco

El esclavo en grillos de oro y La piedra filosofal.

Edición, introducción y notas de Carmen Díaz Castañón.

Biblioteca Académica Asturiana, nº 4
Caja de Ahorros de Asturias, Oviedo, 1983
349 págs. (19 x 11 cms.)

Bances Candamo es un dramaturgo barroco poco conocido, al menos entre el gran público. No es, desde luego, un genio singular e ignorado. Pero sí es creador de comedias dignas de ser leídas y, sobre todo, autor de una preceptiva, *Theatro de los theatros de los passados y presentes siglos*, en que se sintetizan los rasgos de la comedia española después de Calderón.

Al interés estético de sus producciones hay que añadir un aspecto novedoso y peculiar: Bances Candamo cultiva lo que con toda propiedad podemos llamar «teatro político». Nombrado por decreto dramaturgo oficial de la corte, su arte escénico se ocupará, por medio de la alegoría, de los problemas que, a sus ojos, tiene en ese momento España. Uno de ellos, ciertamente grave a pesar de su aparente trivialidad, fue la elección de un sucesor para el trono. Carlos II, traumatizado por su impotencia, no permitía que nadie le hablara del asunto. Fue Bances el que, por medio del teatro, planteó la cuestión. Para ello escribió *La piedra filosofal*. La alegoría es meridiana. Bajo un argumento que recoge el tópico barroco de la vida y el sueño, Bances incita al rey para que se decida y parece aconsejarle que desestime a los príncipes extranjeros que solicitan el trono español. La alegoría era tan clara que no hubo quien no la entendiera; los partidarios de los aspirantes protestaron airadamente y Bances hubo de abandonar la corte.

La otra pieza que nos ofrece Carmen Díaz Castañón es, también, una reflexión política y una sugerencia, más velada, para que Carlos II nombrara heredero. *El esclavo en grillo de oro* desarrolla el tópico del peso de la púrpura. El senador Camilo, que preparaba un golpe de estado, es castigado a ejercer el poder que tanto apetecía. El desengaño barroco se apodera de su ánimo:

Solo todos me han dejado,
y el imperio conseguido
no me parece, adquirido,
tanto como imaginado...

(vv. 1607-1610)

La edición de Carmen Díaz Castañón está pensada para que el lector medio, sin especial preparación filológica, no encuentre dificultades. Profu-

samente anotada, sale al paso de cualquier duda, aclara el valor de los vocablos arcaicos y las acepciones particulares que adquieren los términos en el contexto dramático.

El prólogo (116 págs.) contiene aproximaciones a la vida, la teoría dramática, las obras teatrales en general y las dos comedias publicadas. Los primeros capítulos son una feliz síntesis de cuanto se sabe sobre Bances Candamo. El análisis de las comedias es extremadamente detallado. Díaz Castañón va enumerando todos aquellos pasajes que destacan por la belleza de su estilo, por recoger el pensamiento del autor o por sintetizar un carácter o una situación dramática. Pone, quizá, un énfasis excesivo en el desarrollo de la estructura argumental. Para ello recurre a las iniciales de los personajes, lo que dificulta, en más de una ocasión, la lectura ágil y suelta de esta parte del prólogo. Junto a estos análisis de la estructura, encontramos diagramas que recogen la intervención de los personajes en las distintas escenas.

A la impresión, muy cuidada, sólo puede reprochársele que las notas del prólogo no estén al pie de la página correspondiente, sino al final. Es una pena. Al impresor le cuesta muy poco trabajo compaginar notas y texto. Sin embargo, al buscar esa pequeña comodidad, obliga a miles de lectores a interrumpir decenas de veces la lectura. Afortunadamente, los comentarios a los textos dramáticos están al pie de los versos correspondientes.

Aunque las notas al prólogo recogen la bibliografía consultada, no hubiera sido ociosa una relación de las ediciones de Bances Candamo y los estudios sobre su vida y obra.

El libro preparado por Carmen Díaz Castañón va a ser una eficazísima ayuda para cuantos deseen acercarse a este aspecto, menor si se quiere, pero apasionante, del teatro barroco.

Felipe B. Pedraza Jiménez



860 "17" Jov

JOVELLANOS; Gaspar Melchor de
Selección de textos, edición y estudio
 de Joaquín Benito de Lucas.
 Ediciones Tàrraco.
 Colección Arbolí. Tarragona, 1982
 22 págs. (18'5 x 11 cms.)

La pobre idea que el español medio tiene del siglo XVIII está ya siendo justamente corregida. En los últimos años han aparecido estudios históricos, literarios y de costumbres que nos ayudan a contrarrestar esa imagen vergonzante más basada en complejos imperiales que en el acercamiento a la realidad. Si de Feijoo puede decirse que estaba bastante solo, a primeros de siglo, intentando poner un poco de racionalidad en un ambiente depresivo y engoladamente vacuo, no se puede decir lo mismo de Jovellanos. La evolución de la sociedad española fue lenta y nada espectacular, pero dio síntomas claros de recuperación y de aspirar a ocupar su puesto en el tren de la historia occidental.

Jovellanos no es sólo un síntoma; es, además, un excelente escritor. Pero en su obra no se puede separar el valor literario de la voluntad «iluminadora». El libro que nos ocupa muestra bien ese carácter regenerador que animaba al jurista asturiano. Se trata de un pequeño volumen que, como todos los de la colección a que pertenece, está orientado hacia el lector joven no iniciado, y creemos que cumple con creces su propósito didáctico.

La introducción, la selección de textos y el cuidado del conjunto están a cargo de Joaquín Benito de Lucas. Creo que lo más acertado de esta edición es la orientación general hacia el entronque justo de la figura de Jovellanos en su época, y, por otra parte, la amplia y representativa muestra de textos del autor.

Jovellanos, como señala Benito de Lucas, es un prerromántico, no sólo por la idealización de la Edad Media en su *Descripción del castillo de Bellver*, sino por la posición central que el ser humano tiene en su concepción de la sociedad y de la historia. El renacer cultural del siglo XVIII es una nueva versión del humanismo —el enciclopedismo—, y el movimiento filosófico, literario y artístico que se abrió paso ya en la segunda mitad del siglo de las luces, el Romanticismo, es una vuelta más de esa espiral humanista que de siglo en siglo, con diferentes estrategias y aunque parezca mentira, se sigue abriendo camino.

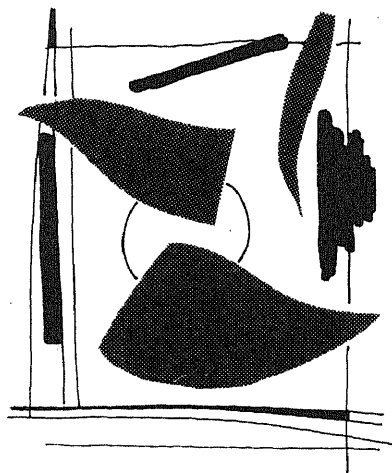
Con esta escogida muestra de escritos —poemas, memoriales, cartas— el profesor y el estu-

diente pueden aproximarse suficientemente al quehacer intelectual, extenso e intenso de Jovellanos. Entre estos textos se incluye la conocida descripción del ambiente entristecido y sórdido de los pueblos españoles, extraída de la *Memoria para el arreglo de la policía de los espectáculos y diversiones públicas*, y *sobre su origen en España*. Ante textos así podría pensarse que Jovellanos profesa el paternalismo implícito en la fórmula «todo para el pueblo pero sin el pueblo». Ciertamente que tras dos siglos de historia es inevitable mirar con un cristal de otro color, pero no necesariamente con un cristal empañado: basta seguir adelante en la lectura y en el análisis de la obra de aquel reformador para apreciar sus rectas intenciones y su lúcida ecuanimidad.

Precisamente ésa es una de las virtudes de este libro: poder observar la vida y la obra de aquel hombre polifacético desde muy diferentes puntos de vista, incluso desde el de quienes han querido denigrarlo.

Con vistas a la utilidad didáctica del libro, el presentador ha empleado el método usual: adaptar el contenido de la introducción al nivel aproximado del estudiante todavía no universitario, proponer ejercicios y acompañar los textos de notas aclaratorias. El profesor de historia de la literatura encontrará propuestas muy útiles en el capítulo de «Ejercicios y temas de estudio», y —salvo algún descuido, como la relación que se establece entre Racine, Voltaire y *Du Bellay* a propósito del *teatro galo*—, podrá trabajar en su clase a partir de las indudables potencialidades del libro.

Pedro Provencio



860 "19" PER

PÉREZ DE AYALA, Ramón

A.M.D.G.

Ediciones Cátedra, Madrid, 1983

Col. Letras Hispánicas

Tan sólo dos ediciones tuvo en vida de Ramón Pérez de Ayala la novela que reseñamos: la primera en 1910, la segunda en 1931. Nos hemos pasado, pues, más de cincuenta años sin ella. La edición actual ha estado a cargo de Andrés Amorós lo que es señal inequívoca de calidad y dedicación.

A.M.D.G. pertenece al grupo de obras con clara base autobiográfica. Junto con «Tinieblas en las cumbres», «La pata de la raposa» y «Troteras y danzaderas» forma parte del ciclo de novelas que presentan al personaje Alberto Díaz de Guzmán (Bertuco en A.M.D.G.), verdadero trasunto de Pérez de Ayala. En esta novela Pérez de Ayala rememora, aunque en excelente forma novelada, su experiencia de estudiante en el colegio de la Inmaculada de Gijón regentado por los jesuitas. Pero no se debe caer en la fácil tentación de reducir la obra a un eslabón más de la abundante literatura antijesuítica de principios de siglo. En efecto la obra es antijesuítica, pero no sólo eso. A los setenta y tres años de su redacción y habiendo ocurrido tantas cosas en España, despacharla con este adjetivo sería cuando menos una alegría ingenua. Afortunadamente los métodos educativos en los colegios religiosos espero hayan variado de un tiempo a esta parte. Me refiero a los castigos brutales a que son sometidos los alumnos en esta novela, y a los premios, no menos brutales también.

La gran actualidad de A.M.D.G. reside en la exigencia que hace Ayala de una educación que desarrolle la capacidad crítica y de análisis; una educación en libertad que sirva para que los hombres que la reciban mejoren la sociedad actual y no reproduzcan, solamente, esquemas de vida y de moral preexistentes; una educación que cree hombres no amedrentados por ideología alguna, del signo que sea (y tomo el término «ideología» en su más amplio sentido). Los conceptos de libertad de enseñanza, control social, etc., tan manoseados y controvertidos, tienen aquí un claro exponente de su porqué.

Pero A.M.D.G. es por encima de todo una obra artística y no puede quedar reducida —como algunos críticos e historiadores de la literatura hacen— a un mero libelo anticlerical. A.M.D.G. es litera-

tura y si nos situamos en la fecha de su composición, literatura innovadora que partiendo de los moldes ya viejos y caducos del realismo galdosiano, hace evolucionar a la novelística española. Evolucionar no es acabar con lo anterior, sino suprimir ciertos aspectos por otros nuevos, primar elementos, secundarios antes, que pasan a ser centrales, etc. Y así la obra que reseñamos entronca con la novela realista al ser, entre otras cosas, una novela de costumbres colegiales; costumbrismo éste que no queda sólo dentro de la institución escolar, sino que se extiende a toda la población circundante: Bertuco, Coste, Ricardín,... son así por ser hijos de Asturias; y los jesuitas pueden reunir los fondos suficientes para edificar el colegio gracias a los donativos de los asturianos y a las donaciones de alguna que otra «madreselva» controlada por la Compañía. Pero al tiempo que entronca con la novelística anterior la supera, anticipando recursos que aparecen en el Joyce del «Retrato del artista adolescente», tales como:

- distorsiones temporales,
- perspectivismo,
- mezcla de géneros y de discursos, etc.

Aunque sólo fuese por esto, y ya es mucho, la novela merece ser leída. Y además porque la generación a la que pertenece Pérez de Ayala es muy poco conocida por el lector español, al estar situada entre esos dos grandes hitos de nuestra literatura: el 98 y el 27. Pero no hay que desdeñarla. Baste con recordar a algunos de sus integrantes: Juan Ramón Jiménez, Ortega y Gasset, Eugenio d'Ors, Gabriel Miró y otros.

La edición, como ya he dicho, corre a cargo de Andrés Amorós, que, asimismo, se encarga de una extensa introducción. En ella sitúa la obra dentro de las coordenadas sociales, políticas y religiosas del momento; y nos recuerda que el tema anticlerical no es original de Pérez de Ayala, pues al menos desde «El escándalo» de Pedro Antonio de Alarcón existe en España este tipo de novela de tesis religiosa.

En mi opinión el único «pero» que puede ponerse al excelente trabajo realizado por Andrés Amorós se refiere a la excesiva atención que dedica a las repercusiones, más políticas que literarias, que tuvo no ya la novela aparecida en 1910, sino una adaptación teatral de la misma, que se estrenó en Madrid, en noviembre de 1931, siendo en este momento D. Ramón Pérez de Ayala embajador de España en Londres.

Juan Carlos López



930.1 CHO

F. CHORDA, T. MARTÍN, I. RIVERO

Diccionario de términos históricos y afines.

Ed. Istmo, Madrid, 1983.

331 págs.

Cada vez que me acerco a la obra de algún profesor de Enseñanza Media —como es el caso de estos tres catedráticos de Institutos de Bachillerato—, me asalta para inquietarme un verso de Machado sobradamente conocido.

«Y al cabo nada os debo, debéisme cuanto he escrito...»

¿Puede alguien prestarme una interpretación para este verso que no pase por el rechazo y la rebeldía? Porque es lo cierto que, aunque el hecho de que tres profesores de instituto se reúnan y compongan una obra bastante apañada no constituye propiamente una rareza, sí comporta un alto talante intelectual, una entrega y un empuje tanto más de agradecer cuanto que el profesorado de Enseñanza Media no tiene reconocida la facultad de investigación, de creación, de producción de cultura o ciencia; me refiero, como es obvio, a una facultad propiciada y protegida por la administración, como es el caso del nivel universitario. De este modo, varias decenas de miles de profesores viven atrapados en el tópico maligno de que su función se limita a repetir la ciencia o la cultura que se crea en otras esferas. *E pur si mouve...*

Y bien, a la vista de este nuevo libro, parece que asistimos a la eclosión de los diccionarios de términos científicos y humanísticos, a la saturación editorial del libro/instrumento, del libro/herramienta; así que, en su propio interés, el usuario se encuentra en la necesidad de seleccionar entre la abundante materia ofrecida. Ahí el viejo y siempre nuevo «Diccionario de Historia de España» que sacó la Revista de Occidente por los años cincuenta, ahí toda la serie de la editorial Rioduero, los más recientes de Benassar, Abós, Vilar, Bonnasie..., constituyen todos ellos un utilísimo banco de datos con los que se aligera el trabajo intelectual y, en este sentido, resulta que son muy de agradecer.

Esta obra que ahora saludamos goza de todos los aspectos positivos que señalamos y de algunos otros. Está hecha en edición de bolsillo, con entradas de desarrollo breve y preciso, bastante arrimadas a la historia de España, relacionados todos cuantos términos pertenecen a una misma familia

por medio de los correspondientes signos. Es un texto de contenido doctrinal —ideologías, política, economía, sociedad, instituciones, entre otros— y, por tanto, tiene poco que ver con una relación de biografías u otros datos más o menos anecdóticos. Y así, puesto que se trata de un texto de contenido doctrinal según, decimos, he buscado maliciosamente si también se apuntaba al método del adoc-trinamiento del lector y digo honestamente que los autores no están por esa labor; en los temas de mayor compromiso, el libro es meridianamente claro, mantiene en ocasiones el tono de denuncia, la facultad crítica, pero nunca aparece la crispación mi mucho menos la demagogia; por eso puede el lector entrar en esas páginas con la tranquilidad de que no asiste a una sesión de catequesis.

Fuera del desarrollo de cada uno de los términos, el aparato erudito aquí empleado es mínimo. Lo digo como elogio, en su descargo, por el abuso que se ha seguido —también en diccionarios y vocabularios de tipo histórico— en incluir orientaciones bibliográficas en los niveles docentes más elementales; y esto, con frecuencia, resulta una crueldad innecesaria para con el lector, cuando no una pedantería inadmisibles. Creo que me explico.

Cabe preguntarse, en otro aspecto, por el nivel del texto; asunto, como se sabe, bastante relativo. Me consta que una primera aproximación a la nómina de los términos glosados se ha obtenido de los manuales de bachillerato, pero obviamente ello no es determinante de ningún tipo de nivel porque nunca las formas han sido lo mismo que los contenidos. En todo caso, es claro que para ese nivel citado, el texto en cuestión es más que suficiente. Véase la palabra *crisis*, que tiene cuatro entradas —*del siglo XVII*, *de 1929*, *económica y petrolífera*—; véase también cómo en la *crisis económica* se definen, entre otros conceptos, las fluctuaciones económicas llamadas *movimientos seculares* o *trends*, los *movimientos de larga duración Kondratieff*, los *ciclos largos de Kuznets*, el *ciclo decenal o Juglar* y el *ciclo menor o Kitchin*; cómo igualmente se explican algunos términos como los de *recesión*, *depresión*, *recuperación*, *expansión*, sin agotarse con ello el contenido de esta expresión. Naturalmente sólo se trata de una muestra; los conceptos no siempre disponen de tanta amplitud; pero es una muestra verificable en muchas ocasiones. Por eso decimos que los niveles de un texto suelen ser siempre algo relativo.

Visto todo lo cual y no habiendo cargos serios en contra del presente diccionario, testimoniamos desde esta nota su aparición y le deseamos la amplia difusión que se merece.

J. A. Álvarez Osés

94 "18" MOR

MORI, G.

La revolución industrial.

Editorial Crítica, Barcelona, 1983.

244 págs. (20 x 13 cms.)

El autor, catedrático de Historia Económica de la Universidad de Florencia, aborda en este libro el tema de la revolución industrial de Gran Bretaña con gran claridad y profundidad, rehuyendo las explicaciones simplistas y señalando la interrelación de cuantos fenómenos contribuyeron al cambio revolucionario que se produjo en este país desde las últimas décadas del siglo XVIII.

A su juicio el tema de la revolución industrial inglesa es central en el debate historiográfico internacional y constituye unos de los elementos condicionantes de mayor peso en la historia económica, representando sin duda el punto de partida más o menos explícito de elaboraciones teóricas y de polémicas sobre cuestiones tan importantes como las de la industrialización y de las áreas subdesarrolladas (MORI, G. *Revolución industrial: Historia y significado de un concepto*. Alberto Editor, Madrid, 1970, páginas 12-13).

En definitiva, la revolución industrial inglesa es uno de los acontecimientos más destacados de la historia universal. La burguesía industrial que con ella triunfó ha jugado un papel muy importante en el avance de la historia de la humanidad.

El libro, traducido del original italiano por Carlos Elordi, consta de siete capítulos e incluye una serie de documentos de trabajo y una exhaustiva bibliografía sobre el tema.

Como marco de referencia (Capítulo primero) el autor sitúa a la Gran Bretaña como una sociedad plenamente capitalista ya en el siglo XVIII, principalmente en el sector agrario. Es en el marco de estas características donde se deben situar los primeros inventos, como la «lanzadera volante» de Kay en 1733, y el desarrollo de las actividades algodoneras.

La revolución industrial es el fruto del lento desarrollo de nuevas tecnologías, pero al mismo tiempo es fruto también del desarrollo del sistema de producción capitalista, introducido con anterioridad y definido por la separación progresiva entre el productor directo (trabajador) y los medios de producción (tierras, instrumentos y máquinas). Entiende la revolución industrial como una

continuidad del modo de producción capitalista y al mismo tiempo como ruptura.

En el capítulo segundo examina el grado de desarrollo y expansión que había alcanzado el modo de producción capitalista en Gran Bretaña cuando estalla la revolución industrial. Considera de menor relieve, aunque no irrelevantes, los aspectos de la acumulación de capital monetario y de recursos (que no fueron fondos procedentes de las colonias, invertidos éstos más en las transformaciones agrarias).

Si bien la tierra pertenecía en su mayor parte a propietarios libres, todavía eran importantes los vínculos feudales existentes (las relaciones entre propietarios, arrendatarios y campesinos). La introducción de nuevos cultivos y alquileres de tierras a largo plazo, la desecación de tierras pantanosas, el empleo de fertilizantes y la agricultura de alternancia fueron las principales transformaciones tras la «Gloriosa Revolución». Al mismo tiempo las nuevas relaciones de producción capitalistas penetraron paulatinamente en tres estructuras típicas: el «putting out system», la llamada «industria doméstica» y la manufactura, (siendo su importancia inversamente proporcional a su peso cuantitativo).

Las nuevas técnicas introducidas en la industria algodonera y los avances en la siderurgia son analizados en el capítulo tercero.

Antes de finalizar el siglo XVIII el sistema de factoría estaba ya sólidamente instalado en la industria algodonera, cuyo costo de capital fijo al principio fue muy modesto, realizándose con el ahorro personal del empresario y con una elevada tasa de explotación de la mano de obra asalariada (Capítulo cuarto).

Nuevas clases sociales surgen con la revolución industrial. Grupos sociales que desaparecen (pequeños propietarios, pequeños arrendatarios de carácter feudal, «cottagers» y «squatters»); se redujo el papel del comerciante-empresario (lanero); pierde peso la nobleza terrateniente; aumenta el papel de la burguesía industrial (la primera generación procedía de la pequeña propiedad terrateniente) y nace el proletariado (mano de obra barata y abundante, debido al aumento demográfico y al flujo de gente del campo a la ciudad atraída por los mejores salarios). La toma de conciencia de su condición como grupo social les llevó a formar asociaciones obreras clandestinas para luchar por mejoras salariales y mejores condiciones de trabajo (Capítulo quinto).

En el capítulo sexto el autor analiza la apertura del mundo intelectual y de la cultura al de la revolución industrial. El maquinismo y el sistema de factoría afectó a la sensibilidad de literatos, artistas, filósofos y pensadores.

Finaliza el libro con un capítulo de recapitulación («La revolución industrial y el proceso de industrialización») en el que recoge la tesis de Hobs-

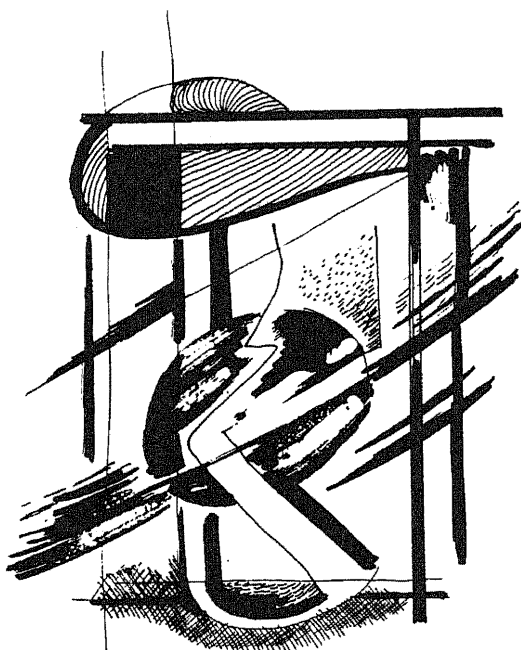
bawm de que el proceso de industrialización capitalista ha de ser entendido como un proceso unitario a escala mundial, con un momento único y punto único de partida: Gran Bretaña. Después tendrá lugar su difusión hacia nuevas áreas y situaciones económico-sociales. Dicho proceso agudiza el enfrentamiento entre los distintos grupos sociales de clase dirigente y entre las distintas clases:

«En definitiva, la revolución industrial y el ascenso de la burguesía industrial en Gran Bretaña no sólo sacudieron a la economía del país y a la economía internacional, haciendo a esta última cada vez más sólida, unificada y sometida a presiones contradictorias que no tenían precedentes, sino que también contribuyeron a conmover en profundidad (...) la precedente situación de las economías y de las relaciones sociales así como la constitución política de la mayor parte de los países del viejo continente» (página 158).

Pero al nacer la burguesía, nacía también su clase antagonica, el proletariado.

El libro del profesor G. Mori tiene el mérito de la claridad y de la concisión e invita al lector a profundizar en el tema de la revolución industrial inglesa, por lo que constituye una de las mejores síntesis actuales sobre este acontecimiento de tanta relevancia en la historia universal.

Antonio Moliner Prada



94 "18" RUD

RUDE, G.

Europa desde las guerras napoleónicas a la revolución de 1848

Ediciones Cátedra, Madrid, 1982

272 págs. (13'5 x 20 cms.)

Tanto si la fecha de 1848 la consideramos como un final o un principio en la historia europea, a lo largo de estos años de la primera mitad del siglo XIX se produjo en Europa una serie de cambios estructurales importantes que han merecido la atención de los historiadores. La obra de G. Rudé que reseñamos trata los temas más relevantes de este período (restauración, nacionalismo, liberalismo, revoluciones de 1830 y 1848, industrialización y movimiento obrero) señalando las diferentes interpretaciones dadas por los historiadores al respecto. Al seleccionar estos temas el autor ha intentado buscar un equilibrio entre los factores materiales (revolución industrial, crecimiento de las ciudades) y los políticos e ideológicos (antagonismos de las ideas, movimientos políticos y revoluciones). A su vez centra más su atención en Inglaterra y Francia que en otras naciones como Italia, Alemania, Rusia o España.

Si la historia es un diálogo entre el pasado y el presente (Carr), las distintas interpretaciones dadas por los historiadores se deben relacionar con sus respectivas convicciones políticas y religiosas, nacionalidad, generación, documentación analizada y técnica particular de investigación empleada. El autor es consciente de que el historiador no escapa a estos aspectos personales a la hora de delimitar y enfocar su estudio histórico.

Los mismos términos elegidos para referirse a la Europa de 1815 (Capítulo I) indican las distintas orientaciones de los historiadores («Concierto de Europa», «Confederación de Europa», «Santa Alianza»). Mientras se intenta ver dichos acontecimientos a la luz de la experiencia de 1919 y 1945, existen fuertes discrepancias en su análisis entre los historiadores franceses, ingleses o americanos o los historiadores marxistas. La «Santa Alianza» ha sido contemplada por algunos historiadores con sumo desprecio, otros la han elogiado por ser un empeño para conseguir la paz o la han visto como un instrumento de lucha entre las potencias rivales del momento. Para los historiadores liberales la Restauración supuso un retroceso con respecto a la nueva era inaugurada por la Revolución Francesa, sin embargo para los conservadores

fue un correctivo saludable ante los excesos revolucionarios.

El debate sobre la revolución industrial (Capítulo II) ha alcanzado cotas importantes desde los primeros estudios de Marx, A. Toynbee, H. de B. Gibbins hasta los modernos P. Mantoux, J.H. Clapham, Ashton, Harwell, Deane, Cole, Nef, Rostow y otros. El análisis «revolucionista» o «gradualista» del proceso de industrialización ha obligado a investigar sus causas, el modelo de crecimiento y su difusión mundial. Otro aspecto de la revolución industrial británica profusamente debatido ha sido su efecto sobre el nivel de vida durante las primeras décadas del siglo XIX, el crecimiento de las ciudades y los antagonismos sociales.

Si cada época tiene sus propias ideas-fuerza, en el período estudiado se deben mencionar las de nacionalismo, liberalismo y socialismo (Capítulo III). El liberalismo aparece como credo común a comienzos del siglo XIX, si bien tiene en cada nación connotaciones propias: en Francia revolucionarias, en Inglaterra reformistas, en Italia y Alemania nacionalistas. El término «nacionalista» o «nacionalidad» entra a formar parte de lleno en el vocabulario político europeo de los años 30. El socialismo, por su parte, nace en el contexto de la industrialización, gracias a las nuevas clases que produjo. A excepción de Francia e Inglaterra, el socialismo causó muy poco impacto en Europa hasta mediados del siglo XIX y sus ideas tuvieron poca influencia en las revoluciones de 1830 y 1848.

En torno a la revolución de 1830 el autor se detiene a estudiar en el Capítulo IV los temas de la Monarquía de julio en Francia; el «Risorgimento» italiano; el llamado «Vormärz», en Alemania; la revolución y contrarrevolución en España; la Ley de Reforma, la Abolición de las Corn Laws y los poderes del Gobierno, en Inglaterra.

El papel desarrollado por el «pueblo», los campesinos, los artesanos, los asalariados de la ciudad y del campo en estas rebeliones y motines inspirados por la aristocracia liberal es analizado en el

Capítulo V. Los primeros historiadores del movimiento obrero han estado comprometidos con la causa socialista. Todas sus historias tienen un marcado sello «oficial». Preocupados más por tratar las instituciones que las personas, les falta en su análisis un estudio en profundidad, llegando incluso a crear una auténtica «mitología». La nueva historia «laboralista», nacida después de la segunda guerra mundial, ha abandonado la vieja narrativa histórica para volverse hacia una historia social que comprende tanto al «laborismo» como al pueblo en general (E.J. Hobsbawm, Thompson, C. Hill). Dicha orientación mira más hacia Europa que a Inglaterra y presta más atención a los estudios regionales y locales (Sydney Pollard, C. Wright). En definitiva, contempla la historia «desde abajo». Este tipo de historia «popular» ha llevado al historiador a su vez a una relación más íntima con las ciencias sociales.

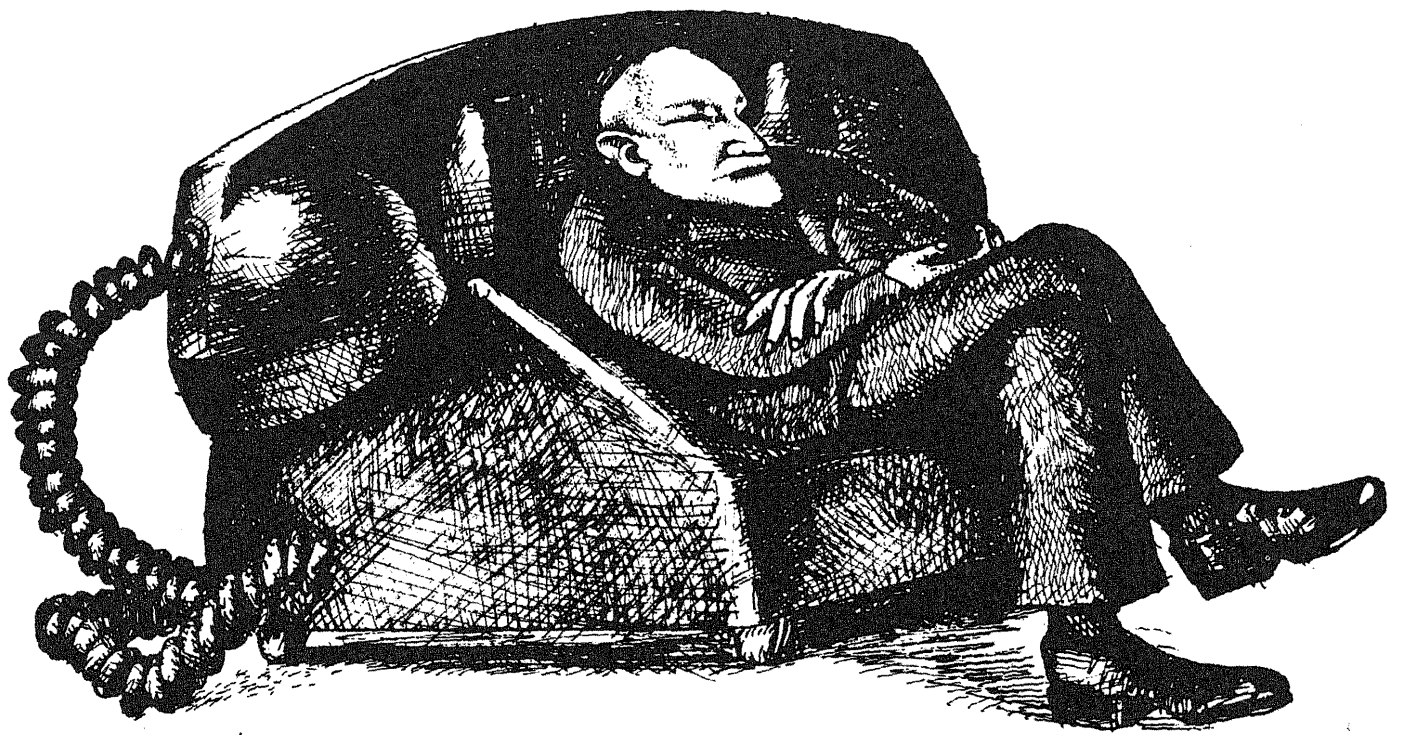
El estudio de la revolución de 1848 ocupa el último capítulo de la obra. El análisis de sus orígenes y causas, su desarrollo en Francia y su repercusión en Alemania, Imperio Austríaco e Italia son los aspectos tratados.

Al final el autor traza un balance de la revolución y de las nuevas investigaciones estimuladas por las discusiones habidas en Francia, Hungría, Italia y en otros lugares con motivo de su centenario.

El mérito de este libro, publicado en inglés en 1972, estriba en presentar una historiografía muy actualizada sobre cada uno de los aspectos más sobresalientes de este período. Los debates continuarán porque la controversia «yace en el corazón de la investigación histórica, y la erudición no tendría sentido sin ella» (página 17).

Una vez más G. Rudé muestra en esta obra sus dotes de buen historiador como en sus estudios anteriores (*La multitud de la historia*, *Captain Swing* —escrita en colaboración con E.J. Hobsbawm—, *Protesta popular y revolución en el siglo XVIII*, etcétera).

A. Moliner Prada



Saltés

COLECCION "ESTUDIOS DE EDUCACION"



	<i>Ptas.</i>
1. Metodología de la lectura y la escritura en el nivel de Educación Preescolar (agotado).	300
2. Enseñanza de la Física en la Universidad.	450
3. Creatividad e imagen en los niños (agotado).	300
4. Las enseñanzas medias en España.	300
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.	1.500
7. Los estudiantes españoles y los valores democráticos (agotado).	650
8. Interferencias lingüísticas en el habla de los niños españoles emigrantes en Francia (2.ª edición).	500
9. Lógica, epistemología y teoría de la ciencia.	200
10. Educación y medios de comunicación.	575
11. Las enseñanzas medias en España. Resultados de la consulta (agotado).	
12. La reforma de la formación de profesores de E.G.B.	
13. Educación, ocupación e ingresos en la España del Siglo XX.	



9

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.

arte en imágenes



Cada ejemplar de la colección
 "Arte en Imágenes" consta de 12
 diapositivas, recogidas en una carpeta en forma de libro
 (de 12,5 x 18 cm.), con texto explicativo.

- | | |
|----------------------------------|-----------------------------------|
| 1. Velázquez, I: Retratos reales | 17. Chillida, I: Metal |
| 2. Goya, I: Retratos reales | 18. Picasso, II: 1906-1916 |
| 3. Zurbarán | 19. Solana |
| 4. Miró | 20. Gaudí |
| 5. Alonso Cano, I: Escultura. | 21. Arquitectura |
| 6. Salzillo | hispano-musulmana, I: Córdoba |
| 7. Berruguete | 22. Chillida, II: Madera, |
| 8. Martínez Montañés | alabastro, collages |
| 9. Picasso, I: (1881-1906) | 23. Zabaleta |
| 10. Escultura románica, I: | 24. Arquitectura del Renacimiento |
| Santiago de Compostela | 25. Arquitectura románica: |
| 11. Velázquez, II: | Camino de Santiago |
| Temas mitológicos | 26. Juan Gris |
| 12. El Greco, I: Museo del Prado | 27. Gargallo |
| 13. Arquitectura asturiana | 28. Fortuny |
| 14. Arquitectura neoclásica | 29. Dalí |
| 15. Prehistoria: | 30. Miguel Millares, I |
| Construcciones megalíticas | 31. Miguel Millares, II |
| 16. Cerámica española, I: | 32. Sorolla |
| Del neolítico al siglo I | 33. Canogar |

Precio de cada
 ejemplar: 250 Ptas.

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

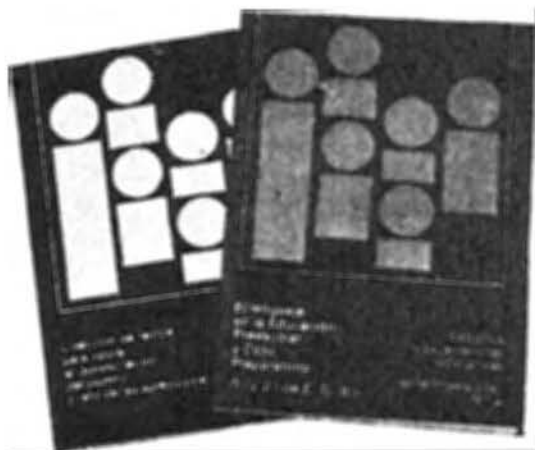


Venta en.

Planta baja del Ministerio de Educación y Ciencia. Alcalá, 34. Madrid-14. - Paseo del Prado, 28. Madrid-14.
 Edificio del Servicio de Publicaciones. Ciudad Universitaria, s/n. Madrid-3. Teléfono: 449 67 22.

COLECCION "ESTUDIOS Y EXPERIENCIAS EDUCATIVAS"

I.- SERIE PREESCOLAR



	Ptas
Nº 1, 2, 3, 4, 9, 10 y 11 agotados	
5 El lenguaje en la Educación Preescolar y Ciclo Preparatorio (Catalán-Castellano)	250
6 El lenguaje en la Educación Preescolar y Ciclo Preparatorio (Vasco-Castellano)	250
7 El lenguaje en la Educación Preescolar y Ciclo Preparatorio (Gallego-Castellano)	250
8 La Formación Religiosa	250

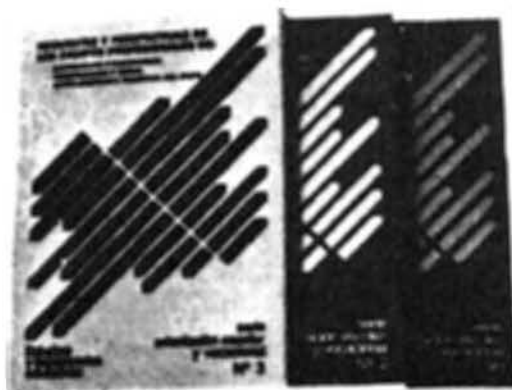
II.- SERIE E.G.B.

Nº 5, 6 y 11 agotados.

	Ptas.
1. La enseñanza de las ciencias y sus relaciones interdisciplinarias de la 2ª etapa de E.G.B.	200
2. Didáctica de la lengua inglesa en E.G.B. (I)	150
3. Educación vial (documento de apoyo para la educación vial en Preescolar y E.G.B.)	300
4. El área social en la E.G.B.	200
7. Educación y medio ambiente. Actividades y Experiencias	250
8. Matemáticas	250
9. Educación Sanitaria (I). La dependencia de las drogas. Exposición para educadores	150
10. Didáctica de la lengua inglesa (II)	250
12. Ciencias de la Naturaleza (II)	250



III.- SERIE ORIENTACION ESCOLAR Y VOCACIONAL



	Ptas
Nº 1 agotado	
2. Requisitos y perspectivas del campo profesional administrativo y comercial.	200
3. Requisitos y perspectivas del campo profesional de electricidad y electrónica, construcción y obras, artes gráficas e industria del papel.	200
4. Requisitos y perspectivas de los campos profesionales: marítimo-pesquero, hostelería y turismo y agrario	200
5. Requisitos y perspectivas de los campos profesionales: metal, minero y automoción	250
6. Requisitos y perspectivas de los campos profesionales: estética, sanitario, hogar	250

EDITA: SERVICIO DE PUBLICACIONES DEL MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA



Venta en:

- Planta baja del Ministerio de Educación y Ciencia. Alcalá, 34.
- Edificio del Servicio de Publicaciones. Ciudad Universitaria, s/n. Teléfono 449 67 22
- Paseo del Prado, 28.

CANCIONES POPULARES E INFANTILES ESPAÑOLAS



Este volumen, segundo de la colección FONOTECA EDUCATIVA, comprende cuatro "cassettes" sonoras que recogen, en cerca de cuatro horas de grabación, más de un centenar de CANCIONES POPULARES E INFANTILES ESPAÑOLAS, de diversa procedencia (canciones de autor; creadas por niños; de origen folklórico y popular).

Las canciones están interpretadas por niños, de tres a catorce años, acompañados de guitarra y otros instrumentos (castañuelas, crócalos, flauta dulce...).

Se incluye un libro de 252 páginas que comprende la partitura de cada canción, su texto y las actividades complementarias, con destino a Preescolar y los distintos ciclos de E.G.B.

Realizó la selección y dirigió la grabación: Montserrat Sanuy Simón.

Precio: 2.000 Ptas.

EDITA: SERVICIO DE PUBLICACIONES DEL MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA



Venta en:

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



Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia