

nueva revista de enseñanzas medias

invierno 84

nº 8



- Las artes en la enseñanza media • Biología y moral
- Revistas pedagógicas • Museo: el instituto de Baeza
- Nuestras publicaciones para 1985: convocatoria

CONSEJO DE DIRECCIÓN

Presidente: José Segovia Pérez
Vocales: Felipe Navarro Ruiz
Patricio de Blas Zabaleta
Martina Cases Ponz
Armando Javier Ibáñez Aramayo
Rafael López Linares
Antonio Malo Ríos
José Saura Sánchez

REDACCIÓN

Director: Felipe B. Pedraza Jiménez
Secretario: José M.ª Benavente Barreda
Redactores: Melquíades 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 Lozano Pradillo
Luis Mir Sánchez
Rosa Navarro Durán
Ana Oñorbe de Torre
Alejandro L. Ortiz de Navacerrada
Carmen Ramos Sarasa
Milagros Rodríguez Cáceres
Víctor Santiuste Bermejo
Leopoldo Suardiáez Espejo

sumario

Págs.

Editorial	3
Tablón de anuncios	5
• La reforma que viene	7
• Crónicas	15
• Actividades artísticas y culturales en centros de enseñanzas medias	23
• Concursos	28
• Opinión	28
Hoy hablamos de la enseñanza de las artes	31
La ciencia y la experiencia	
• <i>Hacia una fundamentación biológica de la moral</i> , por Juan Estrada Segura	53
• <i>La lengua literaria en «Viaxe ao país dos ananos»</i> , por José Francisco González González	63
• <i>Nomenclatura de física y química</i> , por I. Colegio oficial de D. D. y L. L. de Madrid	67
• <i>Influencia del dique de abrigo sobre la evolución de la playa de San Felipe</i> , por Fernando Viñuela Álvarez	69
• <i>Campos con ordenador</i> , por José F. Gutiérrez Melero	75
• <i>La formación profesional en la empresa española</i> , por Víctor Gabriel Peino Janeiro	77
Museo	
• <i>El instituto de bachillerato «Santísima Trinidad»</i> , de Baeza, por Rafael Rodríguez-Moñino Soriano	81
Creación	
• <i>Las noches luminosas de Cristina Taltavull</i> , por J. Bueno Fontana	85
• <i>Excursión</i> , por Pedro Provencio	89
Los pocos sabios que en el mundo han sido	
• Entrevista con Rafael López Trujillano	92
Libro cerrado non saca letrado	
• Índice de la sección	98
• El estado de la cuestión <i>Bibliografía de revistas pedagógicas</i> , por J. M. ^a Benavente, M. Prieto y P. Provencio	100
• Censo de publicaciones de centros de enseñanzas medias ..	107
• Críticas y reseñas	119
Índice de artículos aparecidos en NREM	132

nueva revista de
enseñanzas medias

N.º 8
INVIERNO-1984

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:
250 pesetas

Imprime:
Galea, S.A.
Artes Gráficas
Francisca Gibaja Perdigue-
ro, s/n
ALCOBENDAS (Madrid)

Depósito Legal: M-8586-1983

Ilustraciones

Este número de la *NREM* contiene ilustraciones de:

- Alumnos del CEI de Gijón, revista *Diseñar*, (págs. 34, 38 y 39).
- José M.^a Benavente Barreda (págs. 6, 37, 39, 48 y 98).
- Julio Caro Baroja, *Cuadernos de campo*, Ed. Turner, M.^a de Cultura, 1979 (pág. 33).
- Roberto Matta, Ed. del Ministerio de Cultura, Dirección General de Bellas Artes y Archivos, 1983, (págs. 89, 90, 91 y 131).
- José Carlos Muñoz Carrión (fotos en págs. 15, 16, 17, 18, 19, 32, y 35).
- Melquíades Prieto Santiago (pág. 123).
- Antonio Salas Ximelis (pág. 35).
- Cristina Taltavull (páginas en cuatricromía y págs. 86, 87 y 88).

El resto de las fotografías y los grabados son de los autores de los artículos o del archivo de la *NREM*.

Portada

- Diseño de Melquíades Prieto sobre miniaturas de un códice del siglo XV que se conserva en la biblioteca de la catedral de Toledo.

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

Un escogido muestrario de estudios, propuestas prácticas y experiencias sobre temas de actualidad educativa.



Precio hasta el 31 de diciembre de 1984: 300 pesetas ejemplar.
Pedidos a: Servicio de Publicaciones del MEC.
Ciudad Universitaria, s/n. Teléfono 449 66 63. 28003 Madrid.



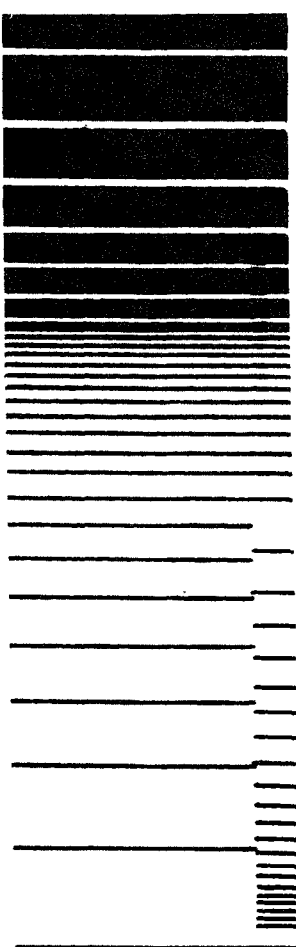
EDITORIAL

Despedida, pero no cierre



ESTAMOS en período de reajustes. También le ha llegado la hora a la *NREM*. Esta publicación, sucesora de la *Revista de bachillerato*, nació para servir a la enseñanza media. Por eso no se limitó a dar a la luz los artículos que nos enviaban los profesores. Queríamos, sobre todo, ser el eco de las mil facetas que presenta un instituto de bachillerato o formación profesional. De ahí que diéramos prioridad a un noticiario que pretende recoger todo lo que interesa a profesores y alumnos: actividades de los centros, revistas y otras publicaciones realizadas en los mismos, anuncio de congresos y cursillos, creación artística, reseñas de libros y revistas, experiencias pedagógicas, bibliografía sobre cuestiones educativas, etc., etc. La *NREM* se dirigía a un público muy amplio y pretendía interesar a todos sin excepción. Esa actitud tiene sus riesgos. Las revistas científicas generales pueden tener muchos lectores, pero es difícil que encuentren un número equivalente de suscriptores. Ese sino pesó sobre la *Revista de bachillerato*, pesa sobre la *NREM* y pesará sobre las que puedan crearse del mismo tipo. La falta de rentabilidad económica, aunque sus resultados pedagógicos sean óptimos, es grave en estos momentos. El presupuesto es escaso, como todos saben, y hay que ingeniárselas para sacar el mayor producto de los menores medios.

La redacción de la *NREM* —no vamos a ocultarlo— está muy satisfecha de los logros alcanzados en los aspectos que dependen exclusivamente de ella: diseño de la revista, maquetación, material gráfico, informes, etc. Era un camino que emprendimos en los primeros días de 1983 y que nos llevaba a la consecución de un estilo propio, ágil, atractivo. Era un esfuerzo para hacer olvidar el tono frío y gris que es habitual en las publicaciones oficiales. Nos proponíamos que una presentación cuidada y bella fuera una invitación para leer con más atención y gusto las experiencias, los ensayos, las noticias.



Ese camino no acaba con este número. Simplemente toma un derrotero distinto. Las *Publicaciones de la NREM* van a continuar la trayectoria ya iniciada. A ellas pasarán algunas secciones como «Los pocos sabios...», «El estado de la cuestión», «Hoy hablamos»... Se mantendrá su carácter monográfico. La experiencia parece haber demostrado que una publicación de sus características centrada en un tema único tiene más posibilidades de conseguir la atención de lectores y compradores. Quizá por su manejo más sencillo son de mayor utilidad al profesorado y su consulta sea más frecuente.

Naturalmente, deseamos que así sea. Las *Publicaciones de la NREM*, que seguirán llamándose de la misma manera, han sido un instrumento didáctico y un canal para que todos los vinculados a la enseñanza media puedan difundir sus experiencias y expresar sus opiniones. Con tiempo suficiente se hará la convocatoria para cada número. Lo anunciaremos en la propia revista, en algunas publicaciones del Ministerio y mediante circular a los centros.

Vamos a intentar por todos los medios que los tres números que habitualmente publicábamos cada año se amplíen en dos o tres más. De esta forma esperamos compensar la pérdida de la *NREM* y seguir ofreciendo a nuestros compañeros la posibilidad de comunicar sus indagaciones y experiencias. Es público y notorio que entre los profesores de enseñanza media se encuentran investigadores de extraordinario relieve y otros que tienen mucho que aportar a este difícil arte de transmitir el conocimiento y el método científico. Las *Publicaciones de la NREM* están abiertas a todos ellos.

La actualidad educativa la recogerá *Comunidad Escolar*, nuestra revista hermana, que en lo sucesivo suplirá, con la ventaja de la inmediatez, las noticias que dábamos en la *NREM*.

A la redacción y a la Dirección General de Enseñanzas Medias no le queda más que agradecer su esfuerzo y dedicación a cuantos han colaborado para sacar adelante nuestra revista, especialmente al consejo asesor que tan eficazmente ha cumplido su delicada misión.

tablón de anuncios

PUNTO Y SEGUIDO

En la serie de números ordinarios de *NREM* que ahora termina, es lógico que *Tablón de anuncios* sea la sección más perecedera. Pocos artículos dirigidos a estas páginas podrán tener cabida en nuestros monográficos. Pero nos queda la satisfacción de que, a lo largo de estos dos años de trabajo, ha sido aquí donde se ha reflejado con más claridad nuestra voluntad de seguir el curso de la vida cotidiana de los centros. Ciertamente que nuestra periodicidad no nos permitía ser más puntuales, pero, en conjunto, esta sección está satisfecha de sí misma.

Hoy ofrecemos un documento de interés sobre la reforma de una materia del área instrumental, lengua y literatura. Seguimos reseñando las actividades de los centros y, a propósito, invitamos a que en adelante se siga teniendo en cuenta que lo realizado por un centro puede servirle a otro. Así, esta sección seguirá viva aun sin nosotros. Y aprovechamos para subrayar desde aquí la convocatoria de nuestros monográficos para 1985.

A NUESTROS COLABORADORES

La desaparición de los números ordinarios de la *Nueva revista de enseñanzas medias*, que se limitará de aquí en adelante a las *Publicaciones* de carácter monográfico, aconseja las siguientes puntualizaciones:

1) Rogamos a nuestros colaboradores espontáneos, que no envíen artículos pensando en el carácter misceláneo de los números ordinarios: las *Publicaciones* tienen que limitarse a la temática prefijada y, en consecuencia, quienes deseen colaborar, conviene que estén atentos a las convocatorias de estos monográficos.

2) Procuraremos, siempre que sea posible, utilizar los artículos que tenemos en nuestros archivos para las distintas *Publicaciones* que vayan apareciendo. Cuando así sea, se comunicará oportunamente a sus autores.

3) En los números ordinarios de la *NREM* había secciones como *El estado de la cuestión* y *Museo* — por ejemplo — que, por su interés y buena acogida, convendrá conservar — aunque, claro es, ateniéndonos en cada caso a la naturaleza del monográfico.

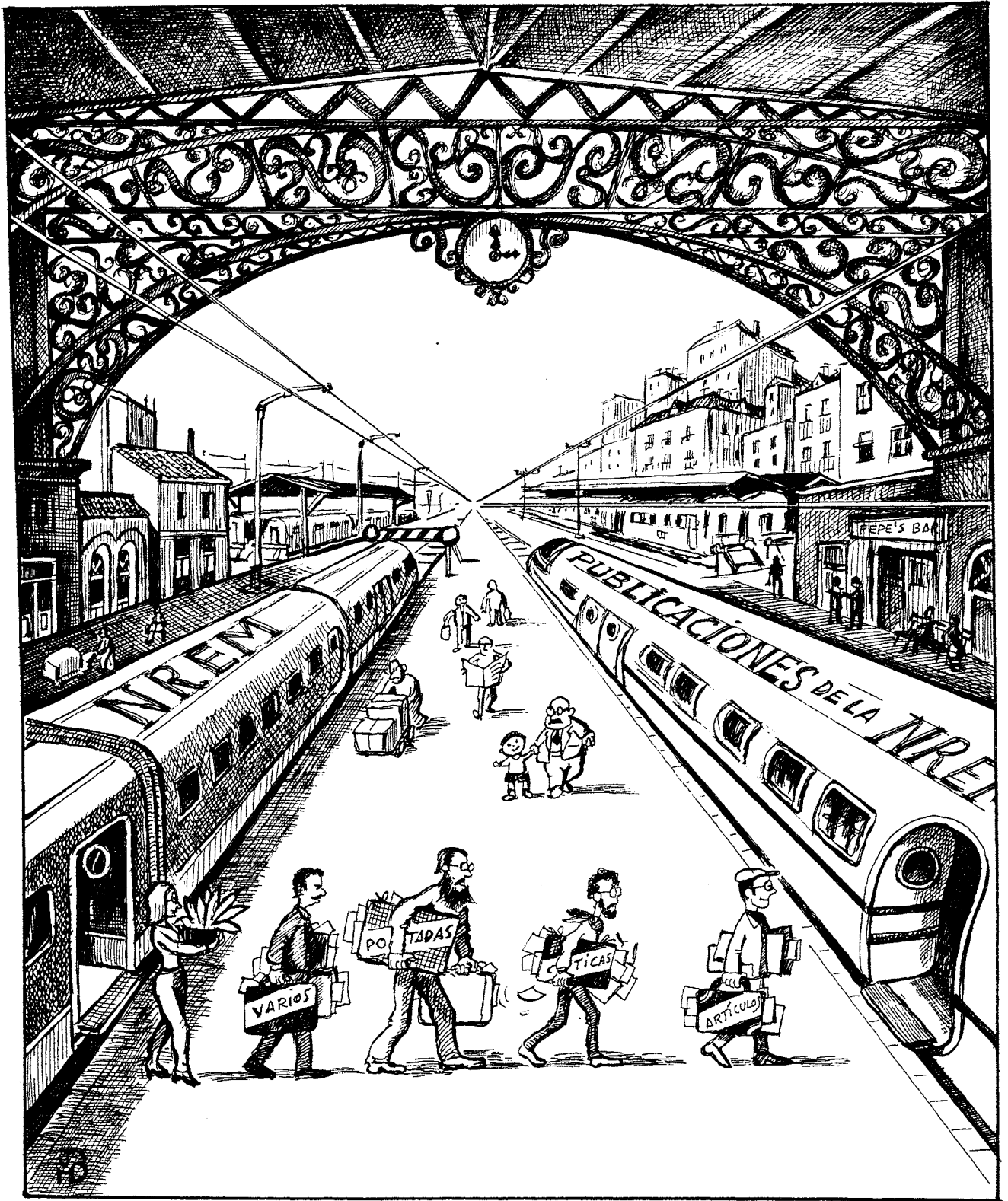
4) Una vez más, y aun a riesgo de ser reiterativos, queremos pedir a nuestros colaboradores que se atengan a las normas sobre presentación de originales; sólo respetando estas normas es posible saber lo que un original va a ocupar en «ti-

pos» de imprenta, algo importantísimo a la hora de confeccionar la publicación. Recordamos que son:

- Extensión: 12 folios.
- Pulsaciones (letras + espacios): 60.
- Espacios: 2.
- Renglones: 30.
- Ilustraciones en papel vegetal.

Gracias por vuestra colaboración.





La reforma que viene

LA LENGUA COMO INSTRUMENTO



Alguien ha dicho, alguna vez, que la indefinición característica de nuestra enseñanza media, está contenida hasta en su propia denominación: media, porque no es ya básica pero todavía no es universitaria. Y no cabe trasladar al caso el principio lingüístico según el cual los signos del sistema se identifican por oposición a los demás; no cabe, entre otras cosas, porque es dudoso que el sistema de enseñanza funcione, en realidad, como tal. A no ser que tomemos por señal de identidad el frecuente recurso de echar las culpas a la etapa anterior: para los profesores de medias, los maestros son responsables del escaso nivel de los alumnos; por su parte, los profesores universitarios no comprenden qué sucede en el bachillerato para que tan mal preparados lleguen los estudiantes.

La ampliación en dos años del período de educación obligatoria, la pretensión de construir un plan homogéneo para la etapa comprendida entre los doce y los dieciséis y la inminente reforma del bachillerato superior, son medidas que pretenden dotar de entidad y personalidad propia a la enseñanza secundaria. Lógicamente, tal pretensión exige profundos replanteamientos didácticos: las asignaturas que conforman los planes vigentes reflejan la indefinición a que antes aludíamos y colocan a los estudiantes frente a programas descompensados, excesivamente ambiciosos en el terreno de la información y faltos de medida pedagógica con frecuencia. Así, las programaciones de lengua y literatura, dominadas por la gramática y la historia literaria, acaban por devorar a profesores y alumnos, las más de las veces, con su desproporción.

Parecía ocasión pintiparada la preparación de un proyecto de reforma —el del ciclo comprendido entre los catorce y los dieciséis años— para reflexionar sobre el lugar de la lengua y la literatura en dicho nivel y, en consecuencia, procurar una orientación adecuada de su enseñanza. La posibilidad de contar con unos años de experimentación, permitiría retocar, perfeccionar y contrastar el planteamiento inicial, que aprovechó, como es lógico, el

trabajo de quienes llevan años esforzándose por abrir otros caminos. De esta forma, no se trataba de ofrecer grandes novedades, sino de asumir desde instancias oficiales la tarea de seminarios, equipos didácticos e individuos que, a veces en condiciones obligadamente *subterráneas*, habían dado un giro sustancial a la asignatura sólo con variar la referencia de su trabajo y situarla en el alumno —en el hablante— antes que en la ciencia lingüística o literaria, que es, en rigor, referencia esencialmente universitaria.



El planteamiento inicial

Los presupuestos de diverso tipo que configuran, pues, el carácter de la materia en el ciclo reformado, son los siguientes:

1. **Supuesto básico.** El ciclo polivalente, tronco común, bachillerato general o como quiera que acabe llamándose —la reforma es denominación que parece haber hecho fortuna, quizá por razones de economía lingüística para tiempo de titubeos—, tendrá carácter común y marcará el término de la educación obligatoria. Se trata de un dato fundamental a la hora de trazar el diseño de las materias que lo componen (e incluso antes: no se puede perder de vista esa perspectiva cuando se trate de determinar si, en efecto, son las materias señaladas en principio las que deben estar ahí).

2. **Principios generales de la reforma.** Recogidos en diversos documentos editados por la Dirección General de EE.MM. y en las páginas de esta NREM, señalan el marco general dentro del que deben moverse los presupuestos específicos de materias y áreas. Para lo que aquí nos interesa, resultan particularmente decisivos dos hechos: en primer lugar, la existencia de objetivos comunes, que exigen una labor conjunta del equipo educativo capaz de superar la actual concepción de las asignaturas como compartimentos estancos; en segundo término, la consideración de la lengua como instrumento, por lo que su enseñanza difícilmente puede plantearse desde consideraciones teóricas, por más que éstas resultaran plenamente científicas.

3. **Presupuestos específicos.** En consecuencia, el grupo de profesores de BUP y FP llamado por la Dirección General en enero de 1983 para elaborar el documento de lengua y literatura (ver NREM, n.º 3), redactó éste conforme a los siguientes presupuestos:

3.1. La enseñanza del idioma propio es responsabilidad de todo el equipo educativo y no una tarea exclusiva del profesor de lengua y literatura. La labor específica de éste se centra en cómo desarrollar las capacidades lingüísticas que los alumnos poseen desde estrategias didácticas adecuadas a sus posibilidades.

3.2. El objeto de estudio es la lengua y no la lingüística o las disciplinas literarias; todas ellas constituyen valiosos instrumentos de ese estudio pero deben interpretarse desde la perspectiva señalada y abordarse, por tanto, de manera conjunta o integrada.

3.3. El alumno, es decir, el hablante, es el centro de la enseñanza. Por ello, la reflexión sobre el propio discurso ha de ser el punto de partida y la referencia inexcusable para la tarea de desarrollar la «competencia lingüística» del estudiante. La clase de lengua promoverá el respeto por todas las formas de expresión.

3.4. El método de trabajo será fundamental-



mente inductivo y favorecerá el desarrollo de la creatividad del alumno.

3.5. Finalmente, y a tenor de lo dicho, la enseñanza de la lengua no puede concebirse como un proceso lineal: cada nuevo paso en el dominio del idioma supone los anteriores y los amplía.

El documento resultante señala los objetivos que se persiguen para la lengua oral y la escrita desde la doble perspectiva de la expresión y la comprensión (ver en el cuadro adjunto una síntesis de los mismos). Dicho documento, incluido en el llamado *libro verde*, sirvió de punto de partida para las experiencias iniciadas en el curso 1983-84 en 31 centros de toda España, extendidas, en este momento, a aproximadamente 100. Cuando finalice el curso 1984-85, la Dirección General de EE.MM. editará un nuevo *libro verde*, todavía provisional, que contendrá los cambios que hayan de introducirse a la vista de lo sucedido a lo largo del ciclo. Por lo que atañe a lengua y literatura, ese será el momento indicado para subsanar deficiencias técnicas que ya han sido señaladas por los profesores y para concretar determinados extremos que, deliberadamente, fueron abordados de manera ambigua por la comisión redactora: se pretendía que la práctica arrojará luz sobre los mismos.

Una tarea difícil y apasionante

Indicar el camino en líneas generales, no significaba más que eso; lo que en definitiva haya de ser la materia, tendrá que determinarlo la práctica. Y bien: pasado el primer curso, hay que decir que la tarea encomendada a los profesores de los centros experimentales es difícil, pero también apasionante. Por diversas razones —entre ellas el escaso desarrollo de la didáctica de la lengua en nuestro país y las insuficiencias en la formación del profesorado— el trabajo en las aulas tiene carácter de verdadera investigación. En este sentido, es obligado reconocer desde aquí el esfuerzo que se está realizando: piénsese que los profesores se mueven en condiciones no siempre favorables, con escasez de recursos y exceso de trabajo.

Por otro lado, y mientras muchos profesores han mostrado, desde fuera, su acuerdo parcial o total con la orientación dada a la materia, no faltan recelos —o incluso franca oposición— por parte de quienes insisten en señalar una «desproporcionada rebaja del nivel científico del bachillerato»; particularmente resulta polémico el tratamiento de la historia de la literatura, cuya independencia como disciplina resulta incuestionable para algunos. No es este, desde luego, el lugar adecuado para entrar en discusión con interlocutores invisibles: en líneas anteriores hemos hecho un esfuerzo por situar la cuestión dentro de sus límites y, en todo caso, ahí están los centros experimentales, a los que resulta aconsejable acudir para conocer de cerca el trabajo

diccionario. (De *dicción*.) m. Libro en que por orden comúnmente alfabético se contienen y explican todas las dicciones de uno o más idiomas, o las de una ciencia, facultad o materia determinada. || 2. Catálogo numeroso de noticias importantes de un mismo género, ordenado alfabéticamente. **DICCIONARIO bibliográfico, biográfico, geográfico.**
diccionarista. com. lexicógrafo.

que se está llevando a cabo. Sea como fuere, ni qué decir tiene que todas las aportaciones y las opiniones son importantes y productivas.

Desde otros puntos de vista se ha llegado a mostrar extrañeza ante la falta de concreción del «programa». Desde luego, estamos todavía haciendo camino y hay determinados aspectos de la materia que no están plenamente perfilados: entre ellos, el ya mencionado de la literatura, las formas del estudio gramatical, el papel formativo que debe desempeñar la lectura, el desarrollo de la expresión creativa del alumno o la práctica de la evaluación concebida como elemento esencial, y no puntual, del proceso didáctico; en suma, todas aquellas cuestiones que marcan la distancia entre la teoría y la práctica y cuya entidad permite traer a colación un refrán castizo donde los haya: una cosa es predicar y otra distinta dar trigo. Somos conscientes de ello y no creemos que esta situación de expectativa deba interpretarse negativamente: tenemos un planteamiento inicial y unas perspectivas finales; pero ha de ser la práctica la que ponga de manifiesto la utilidad del método y la que arroje información suficiente para valorar su grado de adecuación a las pretensiones. Y será también la práctica la que nos permita elaborar una programación contrastada: ya nos referíamos antes a la importancia que tiene la investigación didáctica, un terreno que tradicionalmente ha sido de nadie o ha estado ocupado por iniciativas tan valiosas como aisladas. Estamos ahora mismo metidos en el cogollo del esfuerzo, enfrentados a un problema que es, sustancialmen-

lexicografía. (De *lexicografía*.) f. Arte de componer léxicos o diccionarios, o sea de coleccionar todas las palabras de un idioma y descubrir y fijar el sentido y empleo de cada una de ellas.
lexicográfico, ca. adj. Perteneciente o relativo a la lexicografía.
lexicógrafo. (Del gr. *λεξικός*, léxico, y *-grafía*.) m. Colector de todos los vocablos que han de entrar en un léxico. || 2. El versado en lexicografía.

te, metodológico. En definitiva, se trata de determinar cómo aprende el alumno para saber cómo debe enseñarse la lengua propia, qué instrumentos lingüísticos y literarios resultan adecuados y, en última instancia, cuál debe ser la gradación en objetivos de aprendizaje desde el comienzo del ciclo superior de EGB hasta el final de la enseñanza obligatoria.

* * *

Pero no bastará con lo dicho si es que queremos dotar a la lengua, verdaderamente, de ese carácter instrumental que el *libro verde* le concede. Será preciso e ineludible definir en qué ha de traducirse tal consideración para el conjunto de la tarea didáctica: si todo se queda en el puro enunciado desembocaremos en una situación parecida a la actual, cuando el profesor de lengua es militante crónico de las filas de la impotencia y cuando es posible asistir a un claustro, poco después de iniciado el curso, y oír cómo alguien se queja: «¿Puede saberse qué hacéis los de lengua con los chicos de primero, que cada vez hablan y escriben peor?» Una pregunta, por cierto, doblemente descorazonadora: si quien la hace tiene la conciencia de que su misión es otra bien diferente —enseñar matemáticas o biología, por ejemplo—, quienes la reciben siempre podrán sorprenderse respondiéndose a sí mismos: «¿Pues qué vamos a hacer? Enseñar análisis sintáctico...»



Lengua oral

Expresión

- Desarrollar la capacidad para exponer o narrar sin guión previo.
- Exponer razones en torno a un tema con independencia del acuerdo o desacuerdo íntimo del ponente.
- Exponer durante quince minutos un tema previamente elaborado.
- Manejar el vocabulario que aparezca en los textos utilizados en clase.

Comprensión

- Leer de forma expresiva textos en prosa y verso.
- Distinguir las variedades lingüísticas diatópicas y diastráticas.
- Desarrollar la capacidad para la recepción de mensajes orales.
- Analizar emisiones televisivas y radiofónicas.

Lengua escrita

Expresión

- Hacer esquemas y resúmenes de textos de diversa naturaleza.
- Argumentar por escrito a favor o en contra de una idea.
- Redactar informes y monografías y todo tipo de documentos usuales.
- Redactar las diferentes secciones de un periódico.
- Crear textos literarios.
- Manejar el vocabulario que aparezca en los textos utilizados en clase.

Comprensión

- Resumir por escrito una conferencia de unos treinta minutos en un tiempo similar.
- Comentar textos literarios y no literarios.
- Analizar y explicar los mecanismos semánticos.
- Reconocer las estructuras gramaticales dominantes en un texto y su valor expresivo.
- Leer diez obras literarias íntegras y realizar una ficha de lectura de cada una.

Julián MOREIRO PRIETO *

Octubre, 1984.

* Coordinador de lengua y literatura para la reforma de las enseñanzas medias.

LA REFORMA DE EE. MM.: JORNADAS DE SEPTIEMBRE

El comienzo del curso en la reforma se ha caracterizado por la adopción de un nuevo modelo de apoyo y seguimiento al profesorado que participa en el proceso de experimentación, exigido, en parte, por el amplio número de centros que este año se incorporan, y también por el decidido ánimo de los responsables del M.E.C. de «descentralizar» estas tareas en la mayor medida posible.

La descentralización pretende: facilitar con un contacto próximo y rápido, a través de los nuevos «coordinadores de zona», el apoyo a los profesores en sus necesidades inmediatas; el crear en cada provincia (por ahora en cada «zona») una infraestructura «pedagógica» propia para debate y elaboración de materiales y, por último, posibilitar un seguimiento detallado que permita detectar con prontitud la problemática que va surgiendo en el desarrollo de la experiencia y arbitrar las medidas o estudios necesarios para lograr su superación.

De esta forma, en los primeros días de septiembre (del 4 al 7), se celebraron unas jornadas con todos los coordinadores de zona (en número de 15), y los equipos coordinadores de las comunidades autónomas con competencias educativas ya transferidas (Andalucía, Canarias, Galicia, Valencia y País Vasco), en las que tras una reflexión sobre el desarrollo de experiencias en el pasado año se estructuró el funcionamiento de las tareas de apoyo y seguimiento para este curso. El agrupamiento de las zonas fue establecido como sigue: Zona 1.ª: Asturias, Castilla-León. Zona 2.ª: Madrid, Cuenca, Guadalajara, Toledo. Zona 3.ª: Aragón, Rioja, Navarra. Zona 4.ª: Albacete, Ciudad Real, Murcia. Zona 5.ª: Extremadura.

Siguiendo con el mes de septiembre, del 10 al 13 se celebraron otras jornadas «centralizadas», con



asistencia de todos los profesores que habían impartido clases en los grupos experimentales durante el curso pasado. Las dos tareas básicas para realizar en estos cuatro días eran, por un lado, hacer una revisión de todo lo hecho el primer curso (a lo que se dedicó los dos primeros días), y por otro, a planificar y programar en cada materia el segundo curso que cierra este ciclo de experimentación.

Desde el día 17 de septiembre al 5 de octubre se convocaron, ya por «zonas», una serie de jornadas «descentralizadas», de dos días de duración, que agrupaban a los profesores que en el presente curso comienzan la experiencia y cuya misión fundamental era debatir, en la respectiva materia, los materiales elaborados el año anterior, que previamente se les habían hecho llegar, y programar su actuación en el curso que iban a comenzar. En concreto, los encuentros se produjeron en Madrid (días 17 y 18), agrupando a los profesores de Madrid, Cuenca, Guadalajara, Toledo, Extremadura y Baleares; en Valladolid (20 y 21), con los de Asturias, Castilla-León, Aragón, Rioja y Navarra; en Valencia (24 y 25), con los de Albacete, Ciudad Real, Murcia y Comunidad Valen-

ciana; en Almería (27 y 28), con los profesores de esta comunidad, y en Santa Cruz de Tenerife (4 y 5 de octubre), con los respectivos profesores de la comunidad canaria.

Por último, y también en Madrid, se montaron dos aulas-taller en el colegio de San Fernando, donde, durante dos semanas y en colaboración con la Subdirección General de Perfeccionamiento del Profesorado, se impartieron unos cursillos de reciclaje a todos los profesores que este año intentarán poner en práctica, en los centros de la reforma, un nuevo enfoque en la enseñanza de la educación tecnológica según las conclusiones de los debates que, sobre esta materia, se realizaron en todos los centros experimentales el curso pasado.

Para finalizar, señalemos que durante este año se piensa seguir manteniendo el esquema de una serie de jornadas «descentralizadas» para los profesores que empiezan este año la experiencia, y otra serie de encuentros «centralizados» con los profesores que realizan ya el segundo curso y que culminarán a finales de junio del 85 con la primera revisión de la hipótesis de partida del ciclo (recogida en el comúnmente denominado «Libro verde»), revisión que significará la nueva base para la experimentación en los dos años siguientes.



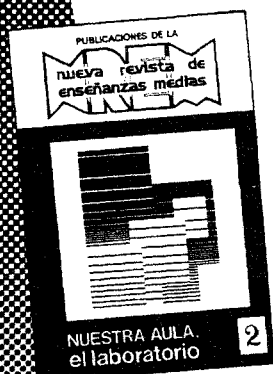
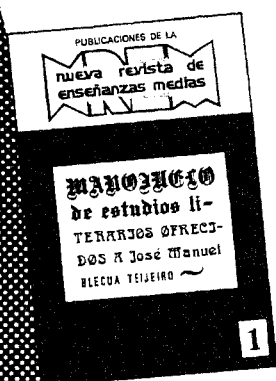
Por una enseñanza activa

Un escogido muestrario de estudios, propuestas prácticas y experiencias sobre temas de actualidad educativa

El mundo de la enseñanza media ocupa un lugar de privilegio en el entramado de transformaciones que está experimentando nuestra sociedad. El profesor de este nivel de enseñanza tiene una legítima exigencia de información que le hace ser a la vez receptivo y crítico. De ahí que sus propias experiencias pedagógicas, sus inquietudes científicas o los resultados de su trabajo cotidiano merezcan ser dados a la luz para enriquecer el fondo de materiales de trabajo del colectivo a que pertenece.

Las *Publicaciones de la Nueva revista de enseñanzas medias* vienen siendo un medio de difusión de esas experiencias. El conjunto de nuestros monográficos no puede faltar en la biblioteca de los centros y de los profesores de enseñanzas medias.

***PUBLICACIONES DE NREM,*
PORTAVOZ DE LA ACTIVIDAD
RENOVADORA DE LOS CENTROS**



Los monográficos de 1985

CONVOCATORIA

Los títulos de los monográficos que *Publicaciones de la NREM* ha programado para 1985 son los siguientes:

N.º 7 Didáctica de las matemáticas

(Recepción de originales hasta el 31 de diciembre de 1984.)

N.º 8 La reforma: teoría y práctica

(Recepción de originales hasta el 28 de febrero de 1985.)

N.º 9 Técnicas de expresión y redacción

(Recepción de originales hasta el 30 de abril de 1985.)

N.º 10 Historia e historia del arte

N.º 11 La informática

Como siempre, el interés de nuestra revista está en los trabajos de tipo práctico, que puedan generalizarse sin problemas. Siempre que sea posible, se recomienda un estilo ágil y atractivo, todo lo sencillo y claro que permita la materia tratada. También es conveniente que los trabajos estén ilustrados.

La extensión máxima de los artículos es de 12 folios mecanografiados a doble espacio y por una sola cara.

Cada número de los *PNREM* tendrá 208 páginas, límite que en ningún caso podemos sobrepasar. Un equipo coordinador se encargará de seleccionar los artículos que puedan ser de mayor interés para nuestros lectores.



Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
Ciudad Universitaria, s/n., 28040 Madrid.

HOJA DE PEDIDO DE LAS PUBLICACIONES DE LA NREM

Señale con una X los volúmenes que le interesan

- ☐ Manojuelo de estudios literarios ofrecidos a J. M. Blecua Teijeiro 200 ptas.
- ☐ Nuestra aula, el laboratorio 200 ptas.
- ☐ La técnica en la enseñanza 200 ptas.
- ☐ Trabajos de campo 300 ptas.
- ☐ Actividades artísticas y culturales 300 ptas.
- ☐ La traducción: arte y técnica 300 ptas.

D.

Domicilio

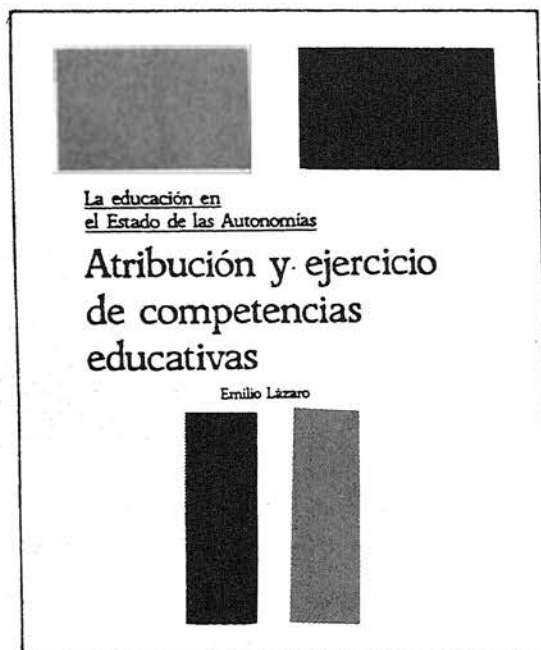
Localidad Código postal

Provincia



Atribución y ejercicio de competencias educativas

Un análisis del reparto de competencias entre el Estado y las Comunidades Autónomas en materia educativa, seguido de una descripción detallada del estado actual de la cuestión.



17x24 cm.; 253 págs. Precio: 800 ptas.

Partes de la obra:

El desarrollo del proceso autonómico
La atribución de competencias educativas
El ejercicio de las competencias educativas
La nueva organización de la Administración del Estado.

Completan el texto:

ANEXOS, en número de 46
INDICE LEGISLATIVO por materias
INDICE ALFABETICO por materias

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
- Servicio de Publicaciones. Ciudad Universitaria s/n. Madrid-3

ENTREGA DE LOS II PREMIOS «FRANCISCO GINER DE LOS RÍOS»

El día 6 de noviembre tuvo lugar la entrega de los II Premios «Francisco Giner de los Ríos» a la innovación educativa. Nuestros lectores han podido encontrar amplia información del fallo de este concurso en el número de otoño de *NREM* (páginas 39 a 56). El éxito de la convocatoria fue rubricado por la brillantez del acto de entrega de galardones, que se celebró en la sede de la Fundación Banco Exterior. Como se sabe, esta institución dota económicamente los premios, y la organización corre a cargo de la Dirección General de Enseñanzas Medias.

La sala donde tuvo lugar el acto se encuentra en la sede central del Banco Exterior de España, en pleno corazón de Madrid. Se trata de un local amplio e íntimo a la vez, que a la hora de la cita estaba abarrotado de invitados y periodistas. Los focos de televisión, las cámaras y los magnetofones se pusieron en funcionamiento en cuanto hicieron su aparición en el estrado el Ministro de Educación y Ciencia, José M.^a Maravall, y el presidente del Banco Exterior y del Patronato de la Fundación, Francisco Fernández Ordóñez. Junto a ellos ocuparon la mesa presidencial el Director General de Enseñanzas Medias, José Segovia Pérez, el Director General de la Fundación Banco Exterior, Gonzalo Ávila y el Director General de Enseñanza General Básica, Jaime Naranjo.

Entre los asistentes pudimos distinguir a numerosos altos cargos



Raimundo Cuesta, en nombre del grupo «Cronos», recibe el primer premio para equipos.

del Ministerio de Educación y Ciencia, inspectores de Bachillerato, coordinadores de F.P. y directores de centros de Madrid y alrededores. Había también muchos profesores, entre los que se encontraban los premiados.

Hay que decir que algunos informadores de medios de comunicación, poco habituados al mundo de la enseñanza media, no veían alumnos en la sala. No dejaron de sorprenderse, y agradablemente, cuando les señalamos que aquel joven de porte ejecutivo podía estar en tercero de BUP —y no ser repetidor—, o aquel grupo de damas *sans merci* a lo mejor eran alumnas de primero. Preguntamos

a un amigo profesor y nos confirmó el diagnóstico, con una aclaración muy conveniente: «hay crías de primero que parecen señoras de los años cuarenta, y profesores con aire juvenil anclados en la progresía de los setenta».

No querían el cheque

Abrió el acto el señor Ávila, que dio la bienvenida a los asistentes y cedió la palabra a Francisco Fernández Ordóñez. Éste felicitó a los premiados y al resto de los participantes, e hizo votos por la continuidad de los Premios «Francisco Giner de los Ríos», «fruto de la



Intervención de Francisco Fernández Ordóñez.

eficaz colaboración entre instituciones públicas y privadas».

Seguidamente, el secretario del Jurado dio lectura a la Resolución oficial por la que se hizo público el fallo en el BOE, y a renglón seguido se procedió al reparto de los galardones. Se entregaron en primer lugar los premios individuales y a continuación los de equipos pedagógicos. En la sala, lógicamente, había más proporción de profesores y alumnos llegados de los centros premiados de Madrid y alrededores. Este detalle explicaba la especial intensidad de algunas ovaciones.

Los premiados recibían un diploma de manos del Ministerio de Educación y un modesto sobre blanco que les entregaba el presidente de la Fundación. Todos sabíamos que el sobre menos «valioso» contenía un cheque por doscientas cincuenta mil pesetas, y que el premio «gordo», concedido al grupo «Cronos» de Salamanca, alcanzaba la suntuosa cifra de dos millones. No sabemos si fue el nerviosismo producido por los números o el calor de los focos y los aplausos lo que hizo que algunos premiados recogieran el diploma e iniciaran la vuelta a sus butacas sin recibir el cheque. Menos mal que el resto de los asistentes, más tran-

quilos y hasta irónicos, les corrigieron a tiempo semejante error, tan impropio de los tiempos que corren.

Palabras del Ministro

A continuación habló el señor Maravall. Empezó constatando la excelente acogida que tienen estos premios entre los profesores de en-

señanzas medias. «Sigue siendo —dijo— una intención muy clara del Ministerio potenciar este tipo de realizaciones particulares, donde radica un aspecto de los menos despreciables de la libertad de enseñanza». Al llegar a este punto, era lógico que los asistentes tuviéramos la referencia obligada de las recientes —y a lo mejor duraderas— polémicas. «Creemos en la libertad de enseñanza —señaló— porque la conocemos, porque la estamos practicando y porque en ella estamos intentando asentar las bases del futuro».

«Un futuro —siguió el señor Maravall— que en España y en estos momentos está directamente ligado al desafío que supone la potenciación de la investigación científica y tecnológica, capaz de ir alcanzando para España cotas cada vez más altas de autosuficiencia y de independencia con respecto a otros países de alto nivel tecnológico. Pero investigar es dejar libre el pensamiento, la capacidad de crítica, la ausencia de fronteras inquisitoriales, es decir, no hay posible investigación sin ese derecho que es la libertad de cátedra que la Constitución reconoce a todos los españoles».

«Creemos en la libertad de enseñanza porque la conocemos».



La investigación en la enseñanza media

Al reconocer la valía y la diversidad de los trabajos presentados, el ministro señaló: «Es cuando menos inexacto que la investigación deba existir sólo en el tercer ciclo de la enseñanza universitaria, en el doctorado o estar limitado sólo a postgraduados. Es, por el contrario, bien cierto que el aprendiz de investigador que debe ser hoy el estudiante de enseñanzas medias, al modesto nivel que ello supone, será mañana el investigador experto que nuestra sociedad necesita. Es también importante que el profesor de Enseñanzas Medias no sienta esa misma exclusión de la posibilidad investigadora. Hay también lugar para él en los llamados 'colegios invisibles' que son las comunidades científicas».

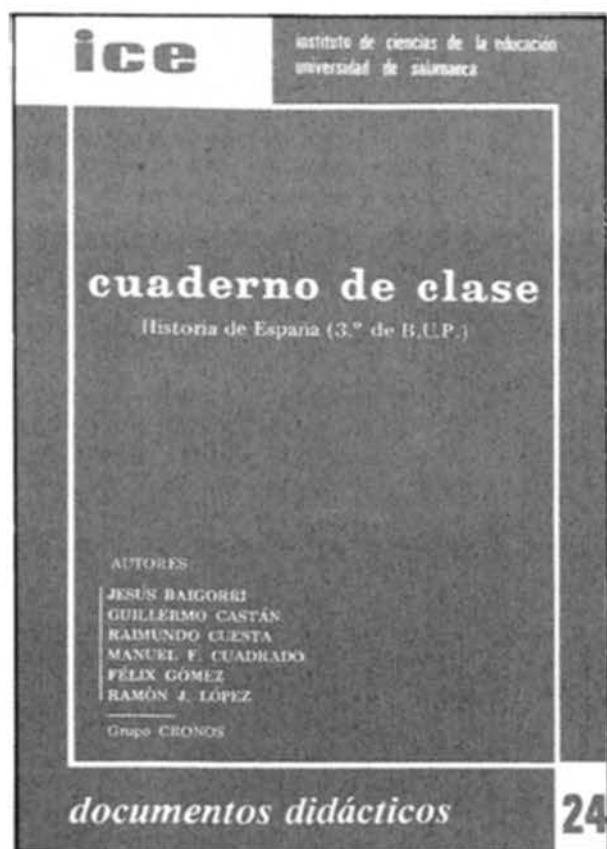
Estos premios reflejan que «el profesor puede ser no sólo transmisor de información, sino animador científico, reflejo también de que la relación profesor-alumno



«El aprendiz de investigador que debe ser hoy el estudiante de enseñanzas medias, será mañana el investigador experto que nuestra sociedad necesita».

puede no ser una relación donde prive el autoritarismo de unos y la pasividad de otros, sino una labor conjunta de orientación, aprendizaje y descubrimiento».

Finalmente felicitó a los premiados, estimuló a los no premiados para que prueben fortuna nuevamente y dio las gracias a todos los que han hecho posible la realización del concurso.



Fin de fiesta



Este año los premios se han distribuido más ampliamente: trece galardones en total.

Una panorámica de la sala. En primera fila, alguno de los premiados entre ellos (primera por la derecha) Esperanza Ortega, primer premio de la modalidad de trabajos individuales.



Como colofón del acto, la Fundación ofreció a todos los asistentes un aperitivo. Fue el momento de dialogar relajadamente con los premiados. Así conocimos al grupo de profesores que obtuvieron el tercer premio de la modalidad B (equipos), y con ellos comentamos algunos aspectos de su excelente trabajo *Desde mi ventana*. Esperanza Ortega, primer premio para trabajos individuales, estaba «secuestrada» en una de las cabinas de prensa, pero después pudimos saludarla y felicitarla. Los ganadores del primer premio por equipos había asistido al acto con el libro que contiene la obra premiada, editado recientemente por el ICE de Salamanca, un tomo bastante voluminoso que ya tenemos en NREM. Nos permitimos preguntarles por el destino que van a dar a esos flamantes dos millones. «Una buena parte está ya comprometida en la continuación del mismo proyecto —nos dijeron—, y ahora estamos embarcándonos en una serie de inversiones en material audiovisual y de informática, también orientado todo a la puesta en práctica de nuestros métodos». Suponemos que les quedará algo para tomarse unos vinos.

En conjunto el acto resultó agradable y estuvo bien organizado. Contó, además, con la presencia masiva de los medios de comunicación, y eso, es señal de éxito seguro.

El éxito fue, por supuesto, el de los ganadores. Pero a ellos no les importará que los demás —participantes en el curso, informadores y funcionarios de la Dirección General— nos apropiemos también la satisfacción de comprobar el excelente estado de renovación y de inquietud científica de nuestros centros.

Según uno de los miembros del jurado, la convocatoria de los III Premios ya está en estudio. Es decir: ya pueden ir preparándose los participantes del año próximo.

II CAMPAÑA NACIONAL JUVENIL DE ARQUEOLOGÍA CIENTÍFICA E INDUSTRIAL



Fernando Lorente, subdirector del Instituto de la Juventud; Miguel Hernández y M.^a Dolores Rodríguez coordinadores del I.B. «Luis Coloma» de Jerez de la Frontera.

Como ha venido dando cuenta la NREM, la *II Campaña nacional juvenil de arqueología científica e industrial* se ha desarrollado con notable éxito entre jóvenes de BUP y FP de toda la geografía nacional. Como colofón a las actividades programadas en esta convocatoria, los profesores y coordinadores de los equipos premiados han asistido a un encuentro sobre historia de la ciencia.

El seminario, organizado por el Museo nacional de la ciencia y la tecnología del 8 al 11 de octubre, ha consistido en una serie de conferencias sobre la evolución del pensamiento científico, junto a visitas y recorridos culturales por los centros e institutos de investigación tecnológica. El acto final fue una mesa redonda entre los coordinadores de los grupos premiados y los representantes de los organismos patrocinadores: Fernando Lorente, subdirector del Instituto de la Juventud, Patricio de Blas, subdirector general de ordenación

académica del MEC y José M.^a Losada, director del museo de la ciencia, que moderó las distintas intervenciones.

Hubo una coincidencia general respecto al gran interés de una campaña de ciencia y tecnología dedicada a jóvenes en una etapa de formación. Se reiteró la necesidad de nuevas convocatorias que amplíen los objetivos fijados y sirvan para extender la práctica de la recuperación y conservación de cuantos objetos y útiles tecnológicos marquen nuestro entorno.

Las deficiencias más señaladas se referían a la falta de una suficiente difusión entre los alumnos tanto de centros oficiales como privados y, en especial, los coordinadores pidieron un encuentro organizado para ellos. Señalaron el carácter marcadamente teórico de un curso donde la mayoría esperaba mejorar sus conocimientos y técnicas sobre la recuperación de objetos de interés tecnológico y no un ciclo de conferencias magistrales.

Entre las sugerencias más repetidas están la necesidad de estos encuentros, su carácter utilitario y participativo, la creación de un fondo bibliográfico específico y una videoteca didáctica, y el conseguir algún reconocimiento oficial para el centro premiado, sus alumnos y los profesores coordinadores.

Los representantes de los Ministerios de Cultura y Educación hicieron suyas estas observaciones no sin dejar de señalar que su función nunca sería la de capitalizar actividades sino la de fomentar cuantas se desarrollaran en sus ámbitos de responsabilidad. Con el compromiso de una inmediata convocatoria para el año 1985 se dio por finalizada la campaña del presente.

Patricio de Blas, subdirector de Ordenación Académica; Jorge Soler y Oscar Cruz coordinadores de I.F.P. «Ezequiel González» de Segovia.



ASOCIACIÓN DE AMIGOS DE LAS BIBLIOTECAS

Creada en el año 1977, la Asociación de amigos de las bibliotecas ha sido una voz autorizada y entusiasta en el desierto lector de nuestro país. Últimamente las dificultades económicas por las que atraviesa están amenazándola hasta el punto de llegar a provocar palabras de desaliento en quien parecía infatigable, el promotor y presidente de la asociación, Francisco J. Bernal. Como él mismo ha declarado, «es más fácil montar verbenas que bibliotecas».

Y no es que F. J. Bernal sea enemigo de las verbenas, sino que el montaje y mantenimiento de una biblioteca resulta, por lo visto, menos rentable electoralmente que un jolgorio con famosas estrellas de lamé. «Una biblioteca es una feria *permanente* del libro. Y, pa-



radójicamente, mientras nuestro patrimonio bibliográfico es riquísimo, nuestra oferta de servicios de biblioteca es vergonzante.»

La asociación tiene como objetivo primordial fomentar la educa-

ción para el uso del libro y especialmente de las bibliotecas y sus diversas metodologías; también realiza reivindicaciones de servicios y apoyos bibliotecarios en la actividad profesional y socio-cultural en general, convocatoria de cursos y seminarios sobre funcionamiento de bibliotecas, préstamo de libros por correo, convenios con instituciones educativas, etc.

Permítasenos romper una lanza y, si nos dejan, hasta un misil por esta ejemplar asociación que no merece los portazos oficiales y privados de los que ahora se resiente y, parece ser, se recupera: este año se están relanzando sus actividades en un intento de adaptar su funcionamiento a la estructura institucional del país y a las condiciones —duras— impuestas por la consabida crisis.

Los interesados pueden dirigirse —¡pronto!— a la sede de la asociación en calle Cedaceros, 11, 3.ª, 28014 Madrid. Teléfono (91) 429 22 28.

EQUIPO «LECTURA Y EDUCACIÓN»

Se ha formado en Madrid el «Equipo lectura y educación» (ELE), integrado en la Asociación para la reforma pedagógica. El objetivo de este equipo es promover la lectura en los centros de enseñanza y en las bibliotecas públicas. En un país como el nuestro, donde se imprimen tantos libros y se leen tan pocos, puede ser muy útil un grupo de promoción de la lectura. Ellos piensan, como todavía pensamos muchos, que la lectura no sólo puede ser una diversión de primer orden, sino que, pese a quien pese, cumple todavía funciones culturales imposibles de ser transmitidas por otros medios. Leer es una necesidad para cualquier cerebro que quiera mantenerse en forma. El problema es, sólo, ¿qué, cómo, dónde leer?

Para responder a estas preguntas se crea este grupo que quiere conectar con enseñantes, bibliotecarios, asociaciones de padres, lectores de a pie y de a caballo y con cualquiera que no sepa cómo orientarse. Piensan constituir un fondo bibliográfico y documental, recoger las iniciativas que se están realizando en centros de enseñanza y bibliotecas, y no piensan obtener beneficio económico alguno. ¿Locos? No: lectores empedernidos.

Los interesados pueden dirigirse a Central de bibliotecas populares, calle Felipe el Hermoso, 4, 28010 Madrid, o Asociación para la reforma pedagógica, calle Cedaceros, 6.º, 28014 Madrid.



SEMINARIO SOBRE ELECTRICIDAD EN F.P.

Entre las numerosas actividades que concentran a profesores durante el verano, se han llevado a cabo en el I.P. de F.P. «Carlos M.º Rodríguez de Valcárcel» de Madrid dos seminarios de innovación educativa en las asignaturas de tecnología y prácticas de electricidad.

Fueron debatidas en ponencias las áreas de tecnología, práctica y dibujo. La conclusión inicial fue que era necesario modificar los programas y adaptarlos a las necesidades derivadas de la reforma de las enseñanzas medias. Se constató también el alarmante divorcio entre teoría y práctica.

Se contaba con la presencia de Félix Urbón, profesor de tecnolo-



Seminario de innovación educativa en tecnología y electricidad.

gía de automoción, que actualmente es uno de los coordinadores de la reforma desde la Dirección General de Enseñanzas Medias.

Se establecieron tres objetivos: programas de la futura F.P. tras el ciclo polivalente, metodología y, por último, el tronco común en el nuevo plan experimental.

Una de las reflexiones más notables con relación al primer objetivo fue que «la excesiva especialización del alumnado cuando acaba la F.P. sólo puede conducir al paro. Por un lado, la empresa necesita titulados con una amplia base de conocimientos técnicos para especializarlo posteriormente en el puesto de trabajo. Por otro, si el alumno va a continuar estudios técnicos superiores, tiempo tendrá entonces de profundizar en las ramas que más le interesen». Por ello, el programa obtenido se llamó de electricidad, sin más, aunque teniendo presente el enfoque hacia las máquinas eléctricas con sus automatismos y el estudio e instalación de líneas eléctricas.

En cuanto a la metodología de la clase se abogó decididamente por el método activo, que, como se sabe, es la base pedagógica del proyecto de reforma en marcha.

Y a propósito de la reforma, el estudio del tronco común fue el punto más controvertido del seminario. El debate, con la colaboración de Félix Urbón, fue interesante y prolongado. La impresión que se tiene es la de una reforma teóricamente válida, pero con muchas dificultades para ser llevada a la práctica. Los problemas principales vienen del lado económico y de las dudas ante quienes van a impartir una asignatura tan fundamental como la tecnología.

El seminario presentó sus conclusiones a la Subdirección General de Perfeccionamiento del Profesorado y expresó el deseo de que estas reuniones proliferen a lo largo y ancho del país para debatir estas u otras cuestiones y hacer públicas sus experiencias y opiniones. Todo ello no puede redundar más que en beneficio de esta vital parcela de las enseñanzas medias que es la enseñanza profesional.



CURSOS PARA PROFESORES EN EL MUSEO DEL PRADO

El Gabinete Didáctico del Museo del Prado sigue programando actividades de interés para el mundo docente. Ya es sabido que, para el mayor aprovechamiento de las visitas, el Gabinete pone a disposición de los centros una serie de publicaciones sobre el Museo: guías de observación, hojas didácticas, guías de pintura española, fichas de las principales obras, etcétera. Estas publicaciones, que tienen un precio casi simbólico, se pueden adquirir en los puestos de venta del Museo.

A lo largo de este curso escolar, el Gabinete va a desarrollar varios cursos para profesores de E.G.B. y Enseñanzas Medias, con el fin de mostrar las posibilidades y recursos didácticos de los fondos de nuestra pinacoteca. Los interesados deben ponerse en contacto con los organizadores al comienzo de los meses de noviembre, febrero y mayo, pues habrá un curso cada trimestre.

También existe la posibilidad de que sea el propio museo el que monte charlas, coloquios e incluso pequeñas exposiciones de divulgación en los propios centros escolares.

El museo publica un *Boletín*, de periodicidad cuatrimestral, en el que aparecen estudios de sus fondos e información sobre todas estas actividades. Los interesados pueden dirigirse al Gabinete Didáctico del Museo del Prado, Casón del Buen Retiro, calle Felipe V, núm. 13, 28014 Madrid. Pueden también llamar al teléfono 239 64 60 de 9 a 14 horas.

CATALOGO SERVICIO DE PUBLICACIONES

PUBLICACIONES PERIODICAS

Boletín Oficial del Ministerio de Educación
y Ciencia.

Comunidad Escolar.

Revista de Educación.

Revista de Psicología General y Aplicada.

PUBLICACIONES UNITARIAS

Libros de Bolsillo de la Revista de Educación.

Publicaciones de la Nueva Revista de Enseñanzas Medias

Breviarios de Educación.

Estudios de Educación.

Educación y Administración.

Documentación y Formación.

Artistas Españoles Contemporáneos.

Ciencias, Medicina, Informática...

MEDIOS AUDIOVISUALES

Diapositivas.

Fonoteca.

Producción Discográfica.

Cinemateca.

Videoteca.

MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA

SERVICIO DE PUBLICACIONES. MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA
Ciudad Universitaria, s/n. Teléfono: 449 67 22. 28040 MADRID

BOLETIN
DE PEDIDO
DE CATALOGO
**SERVICIO
PUBLICACIONES
MINISTERIO
EDUCACION
Y CIENCIA**

Don
Calle
Localidad Código
Provincia
Teléfono

Actividades artísticas y culturales en centros de enseñanzas medias

I.B. «PAU CASALS»
(BADALONA)

Para todos los gustos

Ser alumno del instituto «Pau Casals», y no tener alguna afición para los ratos de ocio, debe de ser casi imposible. Pensamos esto a la vista del programa, variopinto, de la semana cultural: un programa apretado, con tanto donde elegir como pueda haber en la «carta» del restaurante más lujoso. Un auténtico aperitivo para apáticos. Por eso creemos que los alumnos de este instituto tienen que estar encantados —por lo menos en este aspecto, aunque suponemos que en los otros también—.

La semana cultural se preparó a conciencia. El director del centro, Pedro M. González Urbaneja, nos dice que «... se fue preparando por comisiones que se reunían cada semana, contando con el inestimable apoyo y ayuda del Ayuntamiento de Badalona, a través del Instituto Municipal de Educación y de la Asociación de Padres de Alumnos. Se publicó con anterioridad a la semana cultural una revista con referencia particular a las actividades concretas de ese día». Y en efecto, nos envían esta «revista» de las actividades, que es, en realidad, una «revista-programa». Esta revista-programa tiene algo que nos ha llamado la atención: está escrita en catalán y castellano, indistintamente, mezclando los dos idiomas con esa fluidez con que sólo las personas bilingües pueden pasar de uno a otro idioma. Es algo grato, porque lo específico —Cataluña— se mantiene, sin perder por eso su vinculación genérica a un conjunto más amplio —España—. Pero esto —da al menos la impresión— está hecho de un modo espontáneo, directo, con

fiesta final (ball de disfresses)

AMB EL GRUP EL VENTALL

Balls populars de tots els països, danses mores amb i sense "7velos", canvis de parella, kashachoff rus, roc and rolls for the body, salsa i marxeta guapa. No t'oblidis la disfressa!
Grans premis a les millors disfresses !!!

NO HI FALTEU!



Talleres, concursos, deportes, conferencias y espectáculos para una semana cultural.

la misma espontaneidad con que un niño, que ha oído desde pequeño dos idiomas, los mezcla en la conversación sin ser consciente de la riqueza que representa la posesión de dos lenguas. Sea dicho esto entre paréntesis; pero queríamos dejar constancia del hecho.

Para dar una idea de la variedad de actividades que se proponían a la consideración de los posibles asistentes, tomamos de la revista-programa los siguientes datos: *Talleres*.—De cometas, de astronomía, de vídeo, de papiroflexia, de bailes de salón (vals, pasodoble, cha-cha-cha, rock and roll, etc), de expresión corporal, de pintura, de comics, de canto coral, de primeros auxilios, de cerámica, de disfraces, de máscaras, de arqueología, de informática, de yoga, de gastronomía, de fotografía, de danzas folk, de radio y de magia. Si no hemos contado mal, veintiún

talleres. ¿«Mágico», no? *Concursos*.—De baile, de tortillas, de disfraces, de móviles y posters (para 1.º de BUP), de fotografía y de pintura. *Deportes*.—Fútbol, carrera popular, ajedrez, ping-pong, baloncesto y patinaje sobre hielo. *Espectáculos*.—Danzas populares, baile de disfraces —en la gran fiesta final—, música barroca y música clásica, títeres, cine, música trovadoresca y ballet contemporáneo. *Conferencias*.—Sobre «Integración social», «Medios de comunicación», «Desnuclearización», «Salidas profesionales», «Sexualidad», «Hipnosis», «África», «Los Andes», «El Everest» y «América central». No está nada mal para cinco apretados días.

«De la experiencia periodística de la semana cultural —nos sigue diciendo su director— surgió el n.º 1 de la revista «Parábola», que pretende ser el vehículo de co-

municación de todas las inquietudes del centro, abriendo además sus páginas a la creación literaria, al artículo científico o al pasatiempo original». (La revista será reseñada en la sección *Censo de publicaciones*. Por eso aquí no hacemos más que dejar constancia de su existencia).

También, con motivo de la festividad de San Jorge, de gran tradición en Cataluña, se realizaron otras actividades: representaciones teatrales, certámenes literarios y concursos musicales. Finalmente se ha convocado y fallado un premio de investigación, organizado por el Instituto y la Asociación de Padres de Alumnos, «pretendiendo demostrar con ello que la investigación puede realizarse también en la Enseñanza Media y no ser actividad exclusiva de la Universidad e instituciones específicas».

A pesar del —forzoso— carácter telegráfico de esta crónica, pensamos haber dejado de manifiesto que en el Instituto «Pau Casals» se trabaja con grandes ánimos y con —esto es muy importante— una gran imaginación. Enhorabuena, sincera y cordial, a todos, profesores y alumnos.

I.B. MIXTO. FABERO (LEÓN)

Preocupaciones sociales

El Vicedirector del Instituto de Fabero, Gabriel Montes Martínez, nos envía un informe sobre las actividades extraescolares (culturales, deportivas y de tiempo libre) realizadas durante los dos primeros trimestres del curso 83/84.

El informe viene muy ordenado —dividido en 8 puntos básicos— y no vamos a desordenarlo nosotros; lo único, por cuestión de espacio, cambiar la estructura topográfica y, si acaso, completarlo algo con la documentación complementaria.

1. *Conferencias*.— Se han dado dos: «Marxismo y humanismo cristiano», por D. Máximo Álvarez, y «Cambios morfológicos de la pubertad», por D. Luis Fernández.

2. *Cine*.— Se han proyectado las películas: «Muerte en Roma», «Tratamiento de Schok», «Ángeles Rebeldes» y «Asignatura pendiente».

3. *Revista*.— El Instituto edita una revista —*Punto y coma*— realizada por alumnos, padres y profesores del centro. (Daremos cuenta de ella, más detalladamente, en la sección de libros y revistas —*Censo de publicaciones*—; de todos modos queremos subrayar aquí que está muy dignamente impresa, lo que nos hace suponer que, aparte de los consabidos mecenazgos, se sostiene gracias a la abundante publicación —aproximadamente una veintena de anuncios— que restan belleza al conjunto, amén del sitio que ocupan. Pero bueno, esto es algo que sólo deben decidir los responsables de *Punto y coma*, aunque desde aquí nos atreveríamos a sugerirles que pongan cuidado en la maquetación, porque la revista ganaría mucho).

4. *Viajes*.— Se han hecho visitas culturales a León, Madrid, Barcelona, Gerona, Andorra, Zaragoza, Santiago de Compostela y La Coruña.

5. *Semana de la Constitución y los derechos humanos*.— Se celebró entre los días 5 y 9 de diciembre, organizada por los Seminarios de Geografía e Historia y Filosofía, aunque la colaboración —por lo que se trasluce a través del programa— fue casi masiva. Hubo, en efecto, un mural alusivo a los derechos humanos, confeccionado por el Seminario de Dibujo; se entregó a los alumnos la Declaración Universal de los Derechos Humanos, y se convocó un concurso de dibujo y redacción sobre el tema «La Constitución y los Derechos Humanos». Los Seminarios Didácticos de Geografía e Historia y Filosofía dedicaron una hora en cada grupo para comentar la Constitución y los Derechos Humanos. Sobre esta temática dio una conferencia D. Gregorio Pérez de Lera, Vicepresidente de las Cortes de Castilla-León.

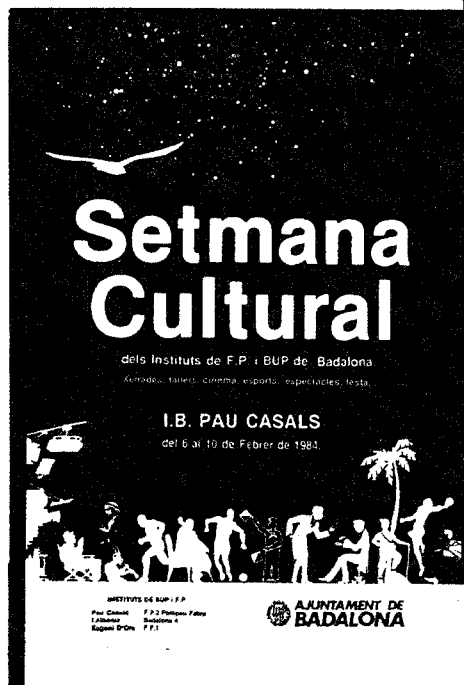
Hubo, al día siguiente, una sesión de Cine-fórum. Se proyectó la película *El diario de Ana Frank*, presentada por D. José Antonio Díaz. Después se abrió un coloquio coordinado por D. Javier García Nogueiro.

Se cerraron esta serie de actos con la exposición de dibujos, selección de redacciones y entrega de premios.

6. *Día de la mujer trabajadora*.— Se celebró el día 8 de marzo, se entregó a los alumnos la declaración de la ONU sobre la mujer, se abrió después un coloquio sobre la mujer trabajadora en las clases de Geografía e Historia y Filosofía y se hizo un cartel sobre el tema en el Seminario de Dibujo.

7. *1ª Semana Cultural*.— Del 12 al 16 de marzo se celebró una semana cultural organizada por el Claustro de profesores del Instituto. Así, el día 12 fue el «Día de la Pintura». Ese día se presentó también la revista *Punto y coma*, hubo una exposición de «Pintores Bercianos» y una conferencia-coloquio sobre «Arte en el Bierzo: pintores contemporáneos», por D. Luis Gómez Domingo.

El día 13 fue el «Día del teatro». Hubo una conferencia-coloquio sobre «Lauro Olmo y el teatro español contemporáneo».



por D. Antonio Fernández Insuela, y la representación de la obra *El cuerpo*, de Lauro Olmo, por el Grupo de teatro del Instituto.

El día 14 se dedicó al *Cine*. Se proyectó la película «El acorazado Potemkin» y un documental sobre «Historia del cine», todo ello a cargo de D. Roberto Bayón Fernández.

El día 15 fue el «Día de la minería», con la exposición de minerología «Colección Antonio Martín Lorente», y proyección de los documentales «Eslabón vital» y «La energía llave del futuro», seguida de un coloquio.

Por último, el día 16 de marzo, fue el «Día de la música y el deporte», aunque en realidad hubo diversidad de actividades deportivas y un recital del cantante José María Casas que, aunque estaba anunciado, no pudo celebrarse al final.

Durante todos los días de la Semana Cultural, tuvieron lugar actividades deportivas, por aquello del «corpore sano». Nos parece muy interesante, desde luego, este enfoque «monográfico» de los días de la semana cultural.

8. *Centenario de León Felipe*.—Hubo lectura de obras del poeta castellano-leonés, audición de discos con su voz y con interpretaciones musicales de alguno de sus poemas, así como carteles conmemorativos. Los actos estuvieron organizados por los seminarios didácticos de Lengua y Literatura y Dibujo.

Como se puede apreciar, en conjunto, un Instituto inquieto éste de Fabero, y en el que se adivina —por lo menos a través de los datos objetivos: la armonía de actividades— una armonía más profunda de tipo humano.



I.B. MIXTO DE MASSAMAGRELL (VALENCIA)

Homenaje a Miró (o cómo montar una exposición con 1.600 pesetas)

El director del centro, Carlos Pérez Bermúdez, nos envía la memoria de la exposición-homenaje a Joan Miró, realizada en el presente curso como actividad cultural interdisciplinar. «En la programación de actividades culturales previstas para el presente curso en nuestro centro —se dice al comienzo de la memoria— se propuso aprovechar los acontecimientos puntuales que surgieran, tales como aniversarios de personalidades o de sucesos importantes por su trascendencia histórica, artística o literaria, a fin de introducir a los alumnos en un conocimiento vivo de la realidad, que trascendiera los, a veces, estrechos límites de las respectivas asignaturas».

Al morir Joan Miró, en diciembre de 1983, los seminarios de historia, dibujo, literatura y valenciano programaron un homenaje que acercase a los alumnos al conocimiento de la vida y la obra del artista. (Algo, por otra parte, necesario en una comarca relativamente agraria y necesitada de información en lo que se refiere a manifestaciones artísticas relativamente actuales.)

Con esta exposición-homenaje se han tratado de cubrir una serie de *objetivos*: a) *De conocimiento*. El principal era el acercamiento y la comprensión de Miró en su evolución personal; la comprensión de las tendencias actuales del arte; la comprensión del movimiento surrealista, al que tan íntimamente estuvo unido el artista, y, como objetivo «histórico», el conocimiento de la realidad política, social y cultural de las épocas a través de las cuales transcurrió la vida del artista, resaltando el compromiso cívico de Miró, en su apoyo constante a las reivindicaciones democráticas, y en su inserción firme en la defensa de la cultura catalana en los años de persecución de la misma. b) *Habilidades*

y *técnicas*. Se trataba aquí de que los alumnos adquirieran las técnicas de búsqueda de fuentes y documentos bibliográficos, así como de lectura, resumen, esquematización y redacción. A la vez, se buscaba también una potenciación de la creatividad personal, a través del conocimiento de las técnicas mironianas, utilizándolas en creaciones personales de los alumnos. (Miró, en efecto, es un artista asequible para el nivel técnico de los alumnos; tan fácil es de imitar su estilo y técnica como difícil de *crear*). c) *De sociabilidad*. A lo largo del desarrollo de la actividad, se trató de desarrollar la capacidad de trabajo en equipo, tanto en la creación literaria y artística propuesta, como en el montaje de la misma exposición.

El problema con que se encontraron profesores y alumnos —no por repetido menos grave— era el de montar la exposición con 1.600 pesetas. «Indudablemente —añaden innecesariamente— no contábamos con fondos, y tuvimos que agudizar el ingenio utilizando materiales baratos y accesibles, y recurriendo incluso a materiales propiedad de los alumnos y profesores». Aportaron, en consecuencia, carteles y reproducciones de obras de Miró, libros, fundas de discos y de cassetes realizados por Miró, recortes de prensa y revistas, diapositivas, etc., etc.



Pertrechados con estos elementos, y sobre todo con entusiasmo, alumnos y profesores se lanzaron a montar la exposición-homenaje. La exposición constaba de los carteles y reproducciones citados, de murales con recortes de prensa y revistas, de pinturas y dibujos realizados por los alumnos, así como móviles, bandas pintadas con motivos mironianos colgadas por las paredes, etc., etc. La exposición funcionó a lo largo de una semana, durante las horas de recreo, y



como actividades complementarias, se realizaron en ella proyección de diapositivas, se repartía la hoja ciclostilada con la biografía del pintor, e incluso se impartieron algunas clases en el ámbito de la exposición. Finalmente, como colofón del homenaje, se colaboró en la revista del instituto con la redacción de un artículo sobre la vida y obra del artista.

Desde aquí, nuestra enhorabuena a los profesores Pérez Bermúdez, Escrig Fortanete, Abad Cabaco, Amaya Aguinagale y Elodia Pastor, y a los alumnos que hayan participado. Son todos ellos un ejemplo de entusiasmo y... economía.

I.B. MIXTO «MEDINA DE POMAR-VILLARCAJO». MEDINA DE POMAR (BURGOS)

En torno a lo interdisciplinar

Nos envían de este Instituto una nota —que transcribimos— con motivo de una exposición sobre Patrimonio Cultural de la zona norte de la provincia de Burgos, realizada por los profesores y alumnos. La experiencia, como actividad extraescolar e interdisciplinar, no pretendió ser «un trabajo exhaustivo ni muy profundo, sino un intento de conocer y divulgar la comarca en la que está emplazado el centro». En esta línea, de conocimiento temático del entorno, se movió esta experiencia didáctica, de acuerdo con el plan siguiente:

Objetivos

— objetivos generales —

- Inculcar a los alumnos unos hábitos de trabajo, una metodología en la que se conjuguen la labor intelectual y el trabajo mecánico, orientados a la formación integral de aquéllos.
- Sensibilizar a la opinión pública de la zona sobre un patrimonio cultural que debe ser conocido y respetado.

— objetivos operativos —

- Desarrollo del trabajo en equipo, manejo de material cartográfico, integración de distintos puntos de vista sobre el estudio de la comarca correspondientes a los seminarios de geografía e historia y ciencias naturales.
- Enseñar a los alumnos y profesores a realizar el montaje de una exposición (realización de paneles, carteles y catálogos), dirigida por el seminario de dibujo.

Contenidos

Se ha dividido el trabajo en dos partes fundamentales:

- Patrimonio geográfico.— Medio físico; circunscripciones administrativas; vegetación; poblamiento rural; terrazgo: cerealista, ganadero y de regadío; estudio urbano de una localidad (Medina de Pomar).— Patrimonio histórico-

artístico — Contemplando los siguientes temas:

- Cuevas con yacimientos arqueológicos; romanización; restos visigodos y mozárabes; eremitorios rupestres; enterramientos altomedievales: tumbas antropomorfas y de lajas; Arte Románico; torres y castillos conservados y derruidos; despoblados, según Pascual Madoz; localidades de la provincia de Burgos con fueros.

Metodología

Se crearon unos equipos de trabajo, formados por alumnos del instituto coordinados por los profesores de las respectivas especialidades.

Las labores de equipo se han orientado en tres frentes

- Obtención de datos sobre el terreno o sirviéndose de fondos bibliográficos.
- Elaboración de mapas con los temas correspondientes.
- Documentación fotográfica mediante excursiones llevadas al efecto.

El apartado de geografía ha sido realizado por los alumnos de 2º de BUP, por ser parte de los contenidos de su asignatura.

Para el estudio histórico, se han elegido algunos de los aspectos más significativos con participación de los alumnos de Historia del Arte de C.O.U.

El montaje gráfico de la documentación recogida se coordinó en el seminario de dibujo y laboratorio fotográfico, con la colaboración de alumnos de todos los cursos y profesores del centro.

Se comenzó a finales del primer trimestre, concluyendo con la exposición al público en la Semana Cultural, organizada por el Ayuntamiento con motivo de las fiestas de San Isidro.

La exposición constaba de veintidós paneles, compuestos por mapas, fotografías y textos indicativos, que se completaban con un folleto explicativo de veinticinco páginas.

Esta exposición se pudo llevar a cabo gracias a la aportación económica del Excmo. Ayuntamiento y de la Caja de Ahorros Municipal.

Conclusiones

Valoramos muy positivamente los resultados obtenidos con este trabajo.

- Los alumnos han comenzado a interesarse por su entorno.
- Nos ha servido de instrumento para potenciar las relaciones entre seminarios didácticos.
- Por último, la población de la zona acogió favorablemente la exposición con su numerosa asistencia.

A la vista de estos resultados, el instituto continuará desarrollando en los próximos cursos algunos de los aspectos ya tratados.

I.B. «INSTITUTO DE CANARIAS: CABRERA PINTO». LA LAGUNA (TENERIFE)

Decirlo cantando

El I.B. «Cabrera Pinto» ha realizado numerosas actividades, según consta en los diez apretados folios que nos envían, dando puntual relación de las mismas. También envían una serie de recortes de periódico, en los que destaca, casi de modo unánime, la presencia de la música. El instituto tiene una coral, dirigida por Pilar Castro Palazón, profesora de música del centro y, por lo que parece, la gran inspiradora de estas inquietudes artísticas. Según leemos en estos recortes de prensa, la actividad de la coral ha sido constante en la vida cultural de Canarias. (Por ejemplo, encuentro coral en el Teatro Leal de La Laguna, en el centenario de la muerte de Teobaldo Power, en el día del Corpus, etc.) Canarias es, sin duda alguna, cuna de excelentes cantantes, y se debe a Pilar Castro el descubrimiento de la contralto más joven del mundo, Lucía Teresa Serradell Espinosa —catorce años—. Por donde se echa de ver que —hablando en términos deportivos— tiene una gran importancia el cuidado de «la cantera».

Las actividades del centro, como decimos, han sido variadas: un club de ajedrez, dirigido por el

profesor señor Guijarro; asistencia a representaciones teatrales; audiciones musicales, con recitales de violoncelo, violín y piano y actuación de un grupo «folk»; El ciclo de estudios canarios —esta vez ha sido una monografía sobre La Gomera—, con un total de ocho conferencias; un ciclo de literatura hispanoamericana; el club de inglés, que parece tener una gran vitalidad: dirigido por el profesor don Ignacio Sola Ariz, se reúne todos los viernes de 4 a 7 aparte de alguna hora extra a decidir por el grupo. Dentro de este club hay hasta cinco grupos: de vídeo, de revista, de música, de teatro y de carteles. El grupo de música prepara y canta canciones tradicionales y actuales en inglés. El grupo de vídeo ha hecho grabaciones de cosas creadas por ellos mismos, y el de la revista consigue colaboraciones entre alumnos y profesores para la revista «Freeway» que editan conjuntamente el instituto «Cabrera Pinto» y el «Padre Anchieta».

Ha habido, además, concursos —de murales, de posters y postales, de narrativa y poesía, de bocetos para la tradicional alfombra del Corpus—. Las conferencias han sido numerosas —dieciséis en total—, con un claro protagonismo de los temas filosóficos, literarios y artísticos; ha habido conmemoraciones varias: del día de Santa Ce-

cilia, con las actuaciones —cómo no— del coro del instituto y de la coral San Agustín —dirigidos ambos por Pilar Castro Palazón—, amén de una conferencia de don Antonio Mederos, ex profesor del centro. Se conmemoró también el Día de la Constitución, el día del árbol —en el que había prevista una plantación de dragos, pero que hubo de suspenderse debido al mal tiempo—, el día mundial del Teatro, el día del Libro, con distintos actos literarios y musicales, y el centenario de la muerte de Teobaldo Power, con la actuación del cuarteto checo «Cassoviae», proyección de un documental sobre Power, actuación de la coral del instituto, etc. También ha habido un curso de corte y confección, charlas de orientación para C.O.U. —cuyos alumnos parecen estar interesados, mayoritariamente, por las carreras de derecho y arquitectura—; deportes —lucha canaria, baloncesto, atletismo, etc.—; excursiones —diez en total—; exposiciones, curso de fotografía, y múltiples visitas culturales, proyecciones, etc., etc.

Como puede apreciarse, un instituto este de La Laguna lleno de inquietudes, con un predominio claro de lo artístico y, dentro de ello, de lo musical. Nuestros mejores deseos, desde aquí, al «Cabrera Pinto».



Concursos

TERCER CONCURSO DE LITERATURA

El Instituto de Formación Profesional de Haro «Manuel Bartolomé de Cossío» convoca su Tercer Concurso de Literatura, cuyas bases son las que a continuación se indican:

Podrán participar en dicho Concurso todos los estudiantes de los niveles educativos:

a) Enseñanzas Medias: F.P. y B.U.P.

Se establecen dos modalidades literarias:

a) *Narración corta*.—De tema libre y una extensión máxima de cinco folios, mecanografiados a doble espacio.

b) *Poesía*.—Uno o varios poemas de tema libre y una extensión máxima de 50 versos escritos a máquina a doble espacio.

Los trabajos deberán ser inéditos. Se enviarán al Instituto de Formación Profesional «Manuel Bartolomé de Cossío», por cuadruplicado y con el lema o seudónimo elegido por el autor; en el exterior del sobre figurará el epígrafe: «Para el Tercer Concurso de Literatura». Bajo plica se anotarán los datos siguientes:

— Nombre y apellidos del concursante.

— Centro en el que realiza los estudios y curso.

— Dirección.

El plazo de admisión de los trabajos finalizará el día 15 de mayo de 1985.

El Jurado nombrado a tal efecto otorgará los siguientes premios:

A) *Modalidad de Narración corta*:

1.º Diploma y 10.000 pesetas.

2.º Diploma y 5.000 pesetas.

B) *Modalidad de Poesía*:

1.º Diploma y 10.000 pesetas.

2.º Diploma y 5.000 pesetas.

Opinión

SELECTIVIDAD E IDIOMA MODERNO

Cuando a principios de diciembre recibíamos de las DD.GG. de E. Universitaria y Medias la circular en la que se nos comunicaba la decisión de incluir en la Selectividad pruebas de idioma moderno, veíamos culminadas con éxito las gestiones iniciadas algunos años atrás. En el simposio de AEDEAN celebrado en Santiago, 1979, uno de los temas centrales que se trataron en la Asamblea General fue el de la enseñanza del inglés en COU y la galopante tendencia a convertir en 'maría' el idioma moderno. Para cambiar el rumbo de tal tendencia se consideró, entre otras medidas, hacer las gestiones pertinentes para que se incluyera el idioma en la prueba de Selectividad en COU. Éramos conscientes que con ello nuestros alumnos se verían 'motivados' y también los profesores, con lo que mejoraría la enseñanza del inglés.

Estaban dándose los primeros pasos tendentes a organizar las pruebas para este junio del 83-84 cuando a mediados de febrero recibimos un escrito de las DD.GG. antes mencionadas en el que se nos decía que para este curso no habría en la Selectividad idioma moderno. Aunque parezca paradójico a muchos nos alegra tal decisión y no por las razones aducidas en dicho escrito, sino por las que a continuación consideramos.

Según la circular, las orientaciones básicas para las pruebas podrían ser, y aquí se resaltaban dos apartados claramente diferenciados, «1.º) Un texto redactado en lenguaje de uso cotidiano, no especializado, ni familiar, ni coloquial, y 2.º) Sobre este texto se formularán POR ESCRITO, y en el idioma objeto de la prueba, varias preguntas que permitan valorar el grado de comprensión del mismo, a las que el alumno deberá contestar también POR ESCRITO

y en el mismo idioma». En ambos casos el subrayado es mío. Estas son las líneas maestras de la prueba, por lo que el examen habría de ajustarse a ellas, que en prácticamente la totalidad de los casos más que ajustarse a unas orientaciones era aferrarse a ellas.

Curiosa y paradójicamente tres líneas más arriba, dentro del mismo apartado 3, se dice explícitamente que las pruebas deben ser «coherentes con los objetivos y metodología de la enseñanza de idiomas en el BUP». O se desconocen tales objetivos o las líneas maestras indicadas no se adecúan a los mismos. En la Orden, BOE 18-4-75, que desarrolla el Decreto en que se aprueba el Plan de Estudios del Bachillerato, se regulan éstos junto con los objetivos a conseguir y sus respectivas orientaciones metodológicas. Se dice claramente, en lo que se refiere al inglés, «que se tenderá a una presentación práctica del idioma con gran predominio de lo oral sobre lo escrito». Más abajo se lee: «Se dedicará una atención especial a la fonología y fonética. Debe insistirse en una correcta asimilación y reproducción del sistema fonológico inglés, ...precisión fonética, ...ritmo y entonación..., comprensión oral», etc.

Revisando los contenidos y orientaciones metodológicas del COU (BOE 17-3-78) observamos que se hace hincapié en lo dicho anteriormente para BUP consolidándolo e intensificando dicho trabajo hasta «el logro de un dominio oral y escrito». Queremos resaltar un aspecto importante de los contenidos en el COU que es la variedad «en temas, géneros y estilos» «arte, historia, literatura, política, economía, etc.» o, como con más claridad se especifica en la parte correspondiente al francés, «el francés de la vida corriente, así co-

mo la práctica de la lengua literaria, técnica, científica, periodística, etc... en el terreno de la comprensión oral y escrita... prestar atención.. diferentes niveles de lengua: culta, familiar, popular, etc.» y se continúa enumerando diferentes aspectos culturales que se deberán hacer a «través de textos, documentos escritos, visuales, auditivos, etc. y comentarios realizados íntegramente en francés».

Si comparamos lo especificado en los objetivos de BUP y COU con las orientaciones básicas para la confección de las pruebas de idioma moderno en la Selectividad, observamos de inmediato la inadecuación de las segundas a los primeros pues en éstos se exige un predominio de lo oral sobre lo escrito mientras que en aquéllas sólo se contempla lo escrito. Y un segundo aspecto, en mi opinión no tan importante, es el que el texto propuesto para la Selectividad habría de estar «redactado en lenguaje de uso cotidiano, no especializado, ni familiar, ni coloquial», lo que se contradice con los objetivos marcados para el COU.

Preocupa, y mucho, al profesorado de idioma que una prueba tan importante como la Selectividad, y hoy la única prueba externa pública en toda la enseñanza media, se realice de un modo u otro, se haga bien o no, sea o no completa. La preocupación fundamental reside en el efecto que en inglés denominan 'backwash' y que se caracteriza por la influencia que un examen o prueba tiene sobre la enseñanza de dicha materia, influencia que puede ser positiva o negativa. Un examen no completo, parcial, con toda seguridad tendrá como consecuencia una enseñanza no completa, parcial. Si la prueba es únicamente escrita, aun abarcando los dos aspectos importantes de la comprensión y expresión escritas, dicha prueba será parcial e incompleta. En dicha prueba no se prevé incluir ni los aspectos auditivos ni los orales (comprensión y expresión orales). Con este enfoque los efectos que tal prueba va a ejercer sobre la enseñanza de idioma moderno van a ser previsiblemente negativos. Las consecuencias se

pueden pronosticar de antemano; el profesorado que hasta ahora venía incidiendo machaconamente sobre los aspectos orales de la comunicación en el idioma objeto de estudio, abandonará dicha posición y dedicará prácticamente todo su tiempo a la preparación de sus alumnos en los objetivos previstos en el examen: comprensión escrita y expresión escrita. Y esto no sólo va a ocurrir en COU sino que se va a hacer extensible a los cursos de BUP. Con ello estaremos dando un paso atrás de nefastas consecuencias especialmente cuando nuestra integración en una Europa Unida va a ser una realidad en un plazo inmediato. Si estamos preparando a los hombres del mañana, ya del hoy, preparémosles debidamente de modo que, cuando seamos ciudadanos de la Unión, los ciudadanos del estado miembro que se llama España no se encuentren en inferioridad de condiciones respecto a los de los otros estados miembros.

Pudiera parecer que al universitario sólo le fuera necesario o conveniente conocer la lengua escrita para así obtener información de los artículos, revistas, libros especializados del idioma que fuere, especialmente inglés, pero es triste comprobar cómo médicos, químicos, economistas, ingenieros, etc., se lamentan de no comprender la lengua hablada ni de hablarla y se esfuerzan a menudo desesperadamente por conseguir este objetivo una vez que han llegado al campo profesional. Hoy para estos profesionales el conocer la lengua total es una necesidad, con frecuencia imperiosa necesidad. Mañana esta necesidad se hará sentir aún más.

El hecho de que por fin se vaya a realizar una prueba de idioma moderno en la Selectividad puede ser el revulsivo que se necesita para dar nuevo empuje y vigor a la enseñanza de idioma. Al tener un objetivo inmediato, a cortísimo plazo, como es la prueba de la Selectividad, tanto profesores como, sobre todo, alumnos se verán motivados a una enseñanza y aprendizaje mejores. No desaprovechemos la oportunidad de conseguir esto, aunque sea por caminos

un tanto tortuosos. En nosotros está el saber dar una respuesta adecuada al reto que tenemos delante. Para una enseñanza buena, pruebas buenas; para una enseñanza de idioma total, pruebas totales.

Las realizaciones de pruebas bien planteadas, que abarquen todos los aspectos fundamentales de la enseñanza de un idioma presenta dificultades, problemas. Tiempo y medios humanos y, en menor medida, materiales, son los principales escollos. Si se pretende examinar a algunos miles de alumnos en un par de horas y contando con un miembro por tribunal, obviamente el recurso a la prueba escrita es la solución fácil. El que la prueba de idioma moderno se celebre a lo largo de varios días para así dar cabida a todos los examinados no ha de ser obstáculo para que se realice dicha prueba con garantías. No comprendemos cómo una prueba de tanta trascendencia se liquida en un día. Respecto a los medios humanos, los hay, aun cuando cuantos más miembros compongan un tribunal más difícil será la homogeneización de criterios. Difícil no quiere decir imposible. Además el planteamiento no es nuevo. Quienes pasamos por las reválidas y PREU comprobamos que en los exámenes de idioma se realizaba una parte oral, lo que demuestra que este tipo de pruebas orales se pueden llevar a cabo. Y, si se pueden, se deben, pues en caso contrario la enseñanza de idioma se viciaría desde el inicio con las consecuencias negativas previsibles.

Juan A. ÁLVAREZ GONZÁLEZ *

* Del «Círculo de estudios del inglés», Oviedo. Catedrático de inglés. Ph. D. (Londres). Doctor, Universidad Complutense de Madrid.



MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA

Servicio de Publicaciones

EJEMP	TITULO
	GOYA
	APRENDER A VER
	LENGUAJES TECNOLOGICOS
	ELEMENTOS DEL ARTE
	LA VIDRIERA
	EL GOTICO EN LA CATEDRAL DE LEON
	LA ACTIVIDAD DE UN VOLCAN
	LA IMAGEN EN LA ENSEÑANZA
	CERVANTES
	PREHISTORIA
	LA TIERRA CUENTA SU HISTORIA

Ciudad Universitaria, s/n. - 28040 Madrid
Teléfs.: 449 77 00 - 449 67 22

Hoy hablamos

La enseñanza de las artes



Que el arte pueda transmitirse de un profesor a un alumno es algo discutido. Con el concepto romántico del artista demiurgo ha llegado a pensarse que o se nace ya director de orquesta o no hay forma de dar una nota. Pero el último romántico está ya lejos y nuestra sociedad se rige culturalmente por patrones menos excéntricos, más racionales. La línea divisoria entre las habilidades descriptivas y la chispa de genialidad no estará nunca bien delimitada, pero lo cierto es que hay necesidad de profesionales del bien hacer y de la correcta aplicación del más lúcido buen gusto.

En las páginas que siguen hemos convocado a una serie de técnicos en diversas materias artísticas para que nos den su opinión sobre el papel que desempeñan las enseñanzas de las artes en nuestro nivel educativo. Somos —y son— conscientes de que ninguno va a agotar el tema. Ni siquiera José M.^a Merino, subdirector general de Enseñanzas Artísticas, que volcó ante nosotros su entusiasmo por la tarea que lleva a cabo y su visión realista de las dificultades que existen. A él y a todos los que se han prestado a colaborar con nosotros, vaya nuestro agradecimiento.

ENTREVISTA CON JOSÉ M.^a MERINO, SUBDIRECTOR GENERAL DE ENSEÑANZAS ARTÍSTICAS

Los redactores de *NREM* nos desplazamos a otro de los edificios donde radica el M.E.C., el de la calle Cartagena, para entrevistas a José M.^a Merino, subdirector general de Enseñanzas Artísticas. No lo conocíamos personalmente, aunque sí habíamos leído parte de su obra literaria. Las presentaciones corrieron a cargo de nuestro malhadado magnetofón, que no quería funcionar: gracias a él, al cabo de unos minutos ya sabíamos que estábamos entre funcionarios acostumbrados a sobrellevar las flaquezas materiales de la administración.

Por fin la cinta cedió, rodó y nos permitió sentarnos tranquilos a dialogar.

Pronto nos dimos cuenta de que José María Merino no necesitaba preguntas: todas las que teníamos preparadas, y unas cuantas más, estaban previstas por él. Previstas, planteadas y estudiadas: no absolutamente respondidas, pero sí en vías de solución, como corresponde a cuestiones que no tienen tratamiento fácil ni precipitado.

José M.^a Merino comienza trazando un panorama general del estado de las enseñanzas artísticas.

—Empecemos por la cuestión legislativa para ver el marco normativo en que nos movemos. En materia de artes aplicadas y oficios artísticos, el decreto regulador general es del año 63. Desde entonces hay una serie de órdenes, un goteo legislativo totalmente coyuntural. Incluso la Ley de Educación deja estas enseñanzas en vía muerta, prevé unas integraciones, pero quedan ahí, y en este momento estamos regidos por el decreto del 63 y en muchos casos por leyes anteriores. Por ejemplo: este año se derogó un Real Decreto de 1886. En materia de música, la reglamentación es del año 66, y hasta la actualidad no han mediado sino algunas órdenes muy circunstanciales. En el sector hay enormes lagunas que se han afrontado, en mi opinión, sin la seriedad legislativa necesaria, y se ha llegado a interpretaciones de todo tipo, incluso disparatadas.

Un alumno de cada mil

—Hablemos de los conservatorios. Periódicamente la prensa airea el tema de las colas.

—Bueno, por lo pronto hay que decir que este año se han suprimido las colas. Pero vayamos al origen. Los conservatorios surgieron de un modo biológico, es decir: un conservatorio nace elemental, va creciendo y se convierte en profesional; sigue creciendo y llega a superior. Ese esquema biológico, en este momento, es una trampa, porque un conservatorio superior no debe arrastrar obligatoriamente tras él a uno profesional y a otro elemental: hay una masificación enorme del elemental, donde está el 85 por 100 de los estudiantes; de ese 85 por 100 sólo pasa al profesional el 12 por 100, del que pasa al superior sólo el 2 por 100; y del superior sólo se gradúa el 50 por 100 de los que llegan a ese nivel, es decir, de cada mil alumnos que entran, sólo uno sale con el título superior, y desde el año 73 el sistema de conservatorios sólo ha producido 281 titulados superiores. Esto significa que la rentabilidad del sistema es bajísima. Encima, en este país producimos sobre todo guitarristas y pianistas, pero, por ejemplo en el violín, y la cuerda en general, cuando cualquier instancia del Estado o las comunidades autónomas forma sus orquestas tiene que acudir a la oferta extranjera.

El Ministerio y los conservatorios

—¿Y existen todavía primeras cátedras para instrumentos de cuerda y no para los de viento?

—A propósito de esto, yo creo que la Ley de la Función Pública ha sido afortunada para el sector. Era absurdo haber creado cátedras para unos instrumentos, y plazas de profesor especial para otros, como si se considerasen «menos nobles». En este momento, todos son profesores del mismo nivel. Ésa era una de las reliquias del pasado. Pero volviendo al panorama legislativo general, hay que subrayar que estas enseñanzas han estado al margen de todo proyecto de reforma, y que así se ha llegado a la falta de identidad. Es decir, se sabe que todo, tanto las artes aplicadas como los conservatorios, viene definido por *lo artístico*, lo cual es bastante vago, pero realmente no se ha entrado a dilucidar qué relación tiene con el resto del sistema y qué es lo que se quiere conseguir con este tipo de enseñanzas, qué pretende el ministerio con los conservatorios, qué objetivos deben cumplir.

—Vayamos a ello: ¿el conservatorio es un centro que se dedica a enseñar música a todo el que la solicita como terapia, como empleo del ocio, como cultura general, o debe dirigirse a formar profesionales de la música?

—El ministerio se inclina porque sea un centro de formación de profesionales de la música, decididamente, y que la enseñanza no profesional, lúdi-



José M.ª Merino, subdirector general de enseñanzas artísticas.

«La enseñanza no profesional, lúdica, debe ser ofrecida por otras instancias sociales»

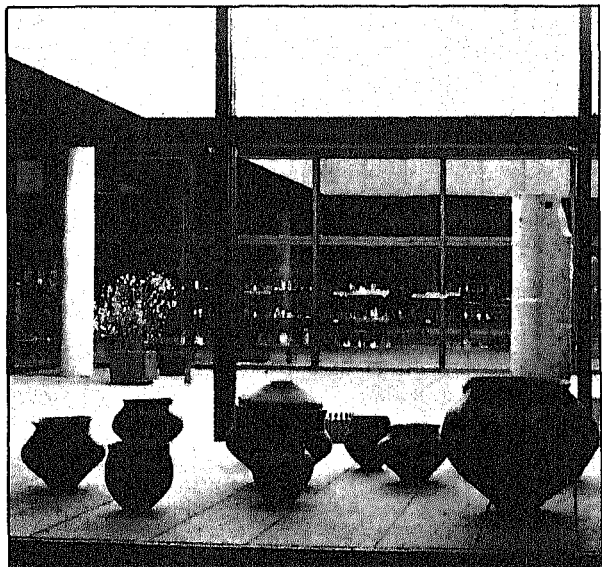
ca, sea ofrecida por otras instancias sociales, sin perjuicio de que se establezcan mecanismos de comunicación entre esa otra enseñanza y la profesional.

—¿Se ha replanteado también la función de las escuelas de artes aplicadas?

—Por supuesto. Las escuelas de artes aplicadas nacen, allá por el año 1911, como respuesta a la preocupación general, a nivel europeo, por el diseño. Ése fue el objetivo de las artes y oficios británicas, de la escuela de Morris, etc. En su origen, tienen también un signo obrerista; nacen para estimular en las clases trabajadoras una cierta preocupación por su mejora y apartarlas incluso de posibles ocios disolventes, por un lado; y por otro, esa intención obrerista tuitiva está orientada hacia lo vespertino, lo complementario. De ahí se derivarán luego la formación profesional propiamente dicha y las artes aplicadas como aspecto artístico de ese sector. En este momento tenemos un número de escuelas suficiente, pero totalmente diferentes: al lado de una escuela bien dotada tenemos otras impresentables; en algunos casos nos encontramos con mucha solicitud de especialidades y en otras nos encontramos uno o dos alumnos. No hay nin-

«Somos deficitarios en todo lo que es aplicación de nuestra disposición natural hacia la plástica»

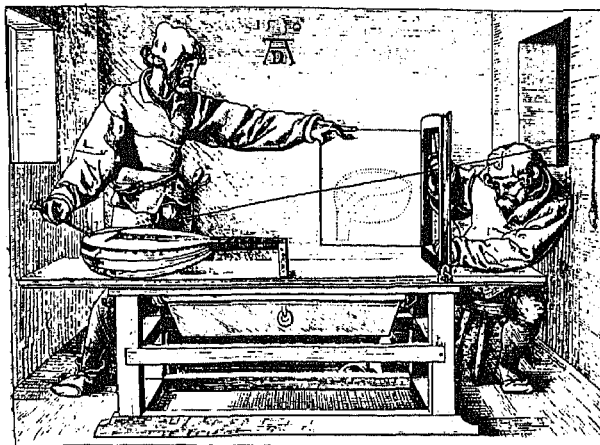
guna homogeneidad y el sistema se hace endogámico, es decir: los alumnos acaban siendo profesores del sector y el conjunto permanece al margen del sistema educativo regular. El problema es el siguiente: este país tiene —en eso estamos de acuerdo todos— una gran base plástica; casi podríamos decir que nuestra base cultural es la plástica: hemos estado a la altura de Europa y lo estamos en lo que se refiere a las artes plásticas, y sin embargo resulta que en todo lo que es la aplicación de esa disposición natural hacia la plástica, al diseño industrial, de objetos, de interiores, etc., somos deficitarios y hasta estamos colonizados.



Especializarse en materias concretas

—Eso debe ser el horror tradicional y castizo a la aplicación utilitaria del saber.

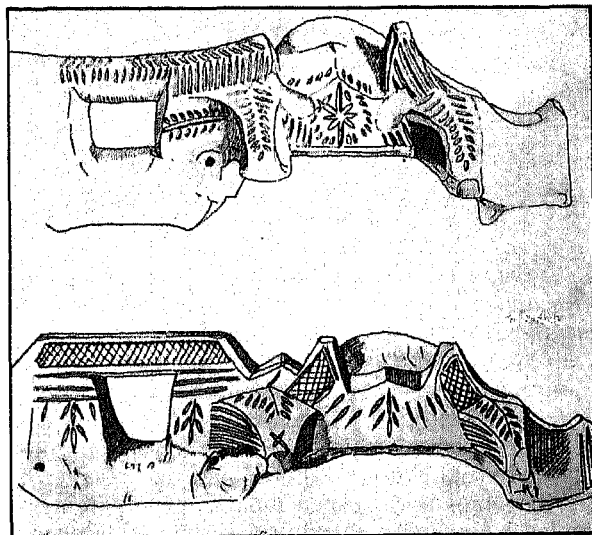
—Posiblemente, y así nos va. Yo estoy seguro de que casi todos los objetos que hay en este despacho, desde esta pluma a este cenicero, son de diseño extranjero. Nuestro diseño de muebles se queda en lo popular, el llamado «castellano», que también es una herencia que ha quedado ahí; luego está la cerámica, también popular, y pocas cosas más, porque a escala industrial, salvo pequeños detalles, acabamos recurriendo al plagio o al *royalty*. Enton-



ces, las escuelas de Artes y Oficios ¿qué deben ser? ¿unos pequeños talleres que se sigan manteniendo por rutina, por fervor arqueológico o respeto cultural, o hemos de implicarlos en otra manera de enfocar estas enseñanzas? Lo primero es separarlas de esa pretensión generalista, es decir, favorecer que se especialicen en materias concretas para que puedan ofertar a la sociedad en su momento un campo que no es vagamente artístico sino aplicado, no sólo al mantenimiento de saberes, sino al diseño de cosas. Es decir, el taller nos debe interesar en función de un proyecto general de la escuela, no como enseñanza aislada.

—¿No hay posibilidad de conexión con las escuelas de bellas artes?

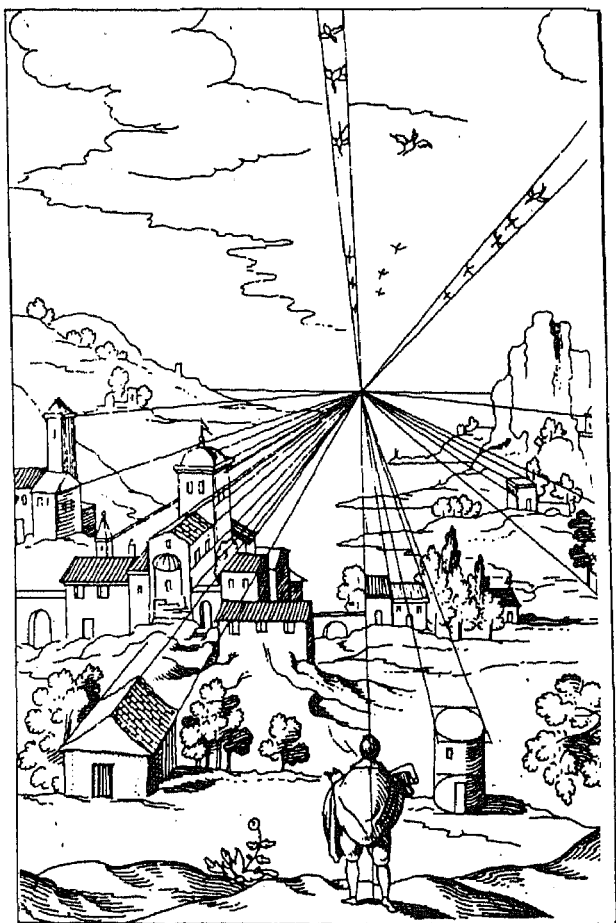
—Por supuesto, en estos centros hay una gran base para esa conexión. Pero nuestro objetivo debe ser formar instrumentalmente en todo lo que se relaciona con la representación del espacio, con las formas y los volúmenes; preparar a un diseñador gráfico competente que pueda entrar en un periódico o una editorial y sepa maquetar, tenga idea de lo que se está haciendo por el mundo, conozca ma-



teriales, etc. Y lo mismo en cerámica: formar alumnos que sepan engancharse con la industria de la cerámica, que sean capaces de desarrollar formas tradicionales hasta formas nuevas, etcétera.

—En ese punto se entra de lleno, creemos, en la formación profesional.

—Pues sí. Lo que pasa es que hay un factor, el artístico, que si deja de tener esa vaguedad con que se le considera, puede diferenciarlo en cierto modo. Es decir, el señor que diseña una silla no tiene por qué ser un ebanista, debe tener otra formación, aunque sí debe saber lo necesario para no diseñar una silla irrealizable.



Una escuela de diseño

—¿Entonces la intención del Ministerio es que las artes aplicadas se conviertan en una modalidad de bachillerato?

—Que sean una alternativa al bachillerato, como la formación profesional. Así, al final del ciclo polivalente, el campo de las enseñanzas artísticas deberá estar bien acotado, que no sea un campo difuso, generalista como es ahora, sino más concreto; que tengamos pocas especialidades pero potentes; que las especialidades estén relacionadas con el en-

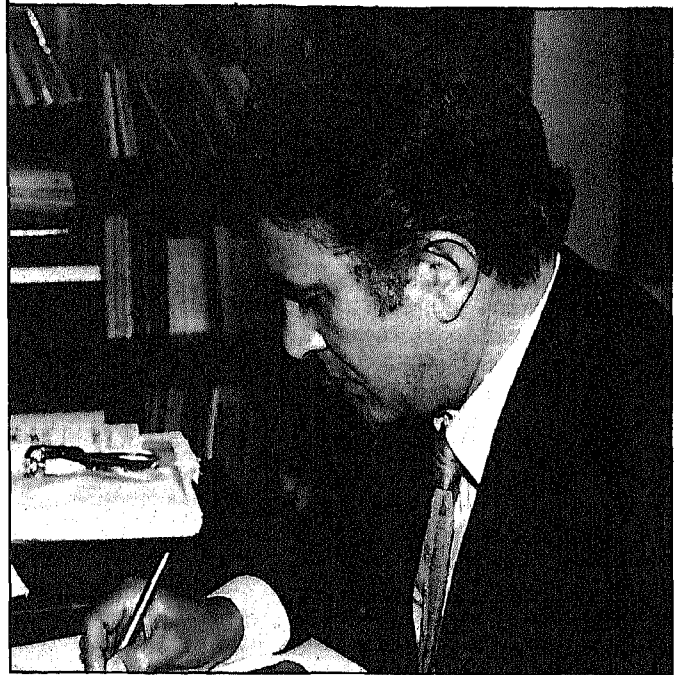


torno, con el tamaño de las ciudades o comarcas donde funcionan, y que constituyan así una red operativa. Fijaros concretamente en el diseño: nadie enseña diseño de una forma directa, se considera todavía algo vago. Pues el Ministerio se ha atrevido a hacerlo en una escuela creada con carácter experimental, y eso, además, utilizando los medios de que se dispone; lo que se ha hecho es especializarla y definir lo que creemos que debe trabajarse para hacer diseño. Es un principio modesto, no sabemos a dónde va a llegar, pero es un principio racional; los profesores están bien dispuestos y tal experiencia puede darnos, ésa es nuestra intención, el marco para desarrollar todo lo demás.

—Es decir, que vuestro trabajo está siendo el de racionalizar el sistema.

—Exactamente. No queríamos empezar redactando una ley en el aire para ver luego si en la realidad es aplicable o no. Durante seis o siete años, los ministerios anteriores intentaron hacer la ley de enseñanzas artísticas, que es aquel hermoso paquete que veis allí en la estantería. El proyecto es atractivo, pero tiene unos presupuestos básicos muy difusos. Cuando la estudiamos aquí vimos que habría sido impracticable incluso para los gobiernos anteriores. Para que no nos ocurra igual nos hemos dicho «¿cómo aproximarse al tema?». Bueno, pues con sentido común, caso por caso. Así nació el Real Decreto autorizando al Ministerio a establecer innovaciones y experiencias en el sector. Por ejemplo, en Madrid, desmembramos la escuela única que había antes, con doscientos y pico de profesores y una diversidad absoluta de matrícula para cada especialidad, la dividimos y ahí están trabajando varias escuelas independientes. La de diseño tiene dos cursos que ya están programados, y vamos a enseñarles a los alumnos diseño, con un pre-programa, porque este año, con la experiencia recogida, los profesores van a hacer el programa. Esto va a ser la base de lo que se va a hacer en el resto de las escuelas. En cerámica, igual: se ha re-

«No somos escuelas de ocio, somos escuelas regulares. Si podemos hacer un servicio se lo hacemos al resto del sistema educativo»



convertido el plan de la escuela de cerámica de Madrid con un enfoque de sentido común, de aprovechamiento y de rentabilidad de lo que ya existe.

—¿Ha habido cambios en el funcionamiento interno de las escuelas?

—Las escuelas de artes aplicadas también funcionaban en ese plan vespertino que os decía antes. Es decir, complementarias o de ocio. O sea, que según cierto análisis de costos, lo que se estaba haciendo era cultura. Lo cual me parece muy bien, pero ya no es sistema educativo regular. Y eso hay que tenerlo muy claro. Hay, por ejemplo, cursos vespertinos para la tercera edad, cursos de terapia ocupacional, de acuerdo, pero ¿eso debe ser imputado a los costos regulares de educación? Pues bien, aquí le hemos dado la vuelta a los cursos monográficos, y pretendemos que, aunque los paguemos nosotros, por lo menos enriquezcan el siste-

ma, y para ello los hemos convertido un poco en centros de perfeccionamiento de profesores, es decir: establecemos una lista de prioridades. Primero: los profesores del resto del sistema (no universitario) porque pensamos que el efecto multiplicador del profesorado puede ser máximo; segundo, los alumnos del resto del sistema, y sólo en tercer lugar, quien sea de la edad y condición que sea y tenga certificado de estudios primarios. Es decir: no somos escuelas de ocio, somos escuelas regulares que si podemos hacer un servicio, se lo hacemos prioritariamente al resto del sistema educativo.

El arte dramático y la realidad artística

—No hemos hablado hasta ahora de las escuelas de arte dramático y danza. ¿También hay mucho que racionalizar en ellas?

—Todavía no nos hemos ocupado a fondo de ellas, pero desde luego, a mi entender, tienen que ser sometidas al replanteamiento general tal como os vengo diciendo. Lo que no es lógico es que las escuelas de arte dramático estén desvinculadas de las actividades de arte dramático de este país. Ahora se está estudiando la forma de conectarlas con la enseñanza media, quizá para formar animadores, en fin, ahora empieza a despertarse la necesidad de que estas escuelas no estén al margen de la realidad artística del país ni del resto del sistema educativo. Lo que no se puede concebir es que no haya conexión ninguna entre las escuelas de arte dramático y el Centro Dramático Nacional, o entre la es-



«No se puede mantener una formación costosa de alumnos que luego no van a saber qué hacer con sus diplomas»

cuela de danza y el Ballet Nacional. Concretamente, puedo decir que se va a hacer un plan experimental de dirección escénica, con los medios que tenemos, aprovechando lo que se tiene, también con carácter experimental y siendo modestos, pero seriamente y con una valoración final para seguir o no seguir con ello. El objetivo es que este sector deje de ser marginal, y sin embargo, caro. No se puede mantener así una formación cara de alumnos que luego no van a saber qué hacer con sus diplomas, con unos profesores desatendidos y desorientados, ni se debe consentir que se formen centros por emanación voluntarista de determinados señores, sin un estudio racional de las condiciones y los objetivos.

—¿Y en cuanto a la homologación de titulaciones?

—Ése es un tema pendiente que todavía no ha sido abordado, pero que lo tenemos en puertas precisamente como consecuencia de los planes experimentales que se van a llevar a cabo. Ahora, lo que nos preocupa en primer lugar no es la exactitud de las equivalencias entre un sector y otro, sino su operatividad en el conjunto. Lo que no es lógico es convalidar el dibujo de estas escuelas a un chico que viene de bachiller con su dibujo, cuando nuestro dibujo es más avanzado, pues la base de nuestras enseñanzas son el dibujo lineal, el dibujo artístico y el modelado. Pero, claro, en nuestras escuelas resulta que todas las convalidaciones son de fuera adentro, es decir, nosotros convalidamos y fuera no convalidan nada con nuestros estudios: eso no es lógico, es sintomático de lo viciado del sistema, de esa inercia que ha valorizado unos sectores de enseñanza y ha marginado otros.

Oportunidad de la Ley de la Función Pública

—¿No puede surgir un problema de competencia entre asignaturas de bachillerato y de estas escuelas o conservatorios?

—En ese sentido la Ley de la Función Pública es absolutamente afortunada para nuestros centros. Es decir, al pensar en el replanteamiento de estos centros y en que hay que enseñar física e idiomas, pues ya se sabía que Hacienda no iba a crear fácilmente plazas de nuevas plantillas. Pero es que no necesitábamos nuevas plantillas porque el Ministerio va a diseñar las matemáticas que necesita y un profesor de enseñanzas medias puede venir a los centros de artes aplicadas y oficios artísticos. Es

decir, que ya no hay que pensar estrictamente en especialistas del sector. Y al mismo tiempo, los profesores de dibujo de estos centros pueden optar a plazas de instituto. En esto la ley ha venido a favorecer, no sólo a este sector, sino al conjunto, porque de esta forma, a mi juicio, el sistema entero se enriquece.

—¿Qué volumen de matrícula global tiene el conjunto del sector de enseñanzas artísticas?

—Tenemos aproximadamente unos 10 000 en artes aplicadas y unos 15 000 en conservatorios. Me refiero a centros administrados por el Estado. Y los profesores son unos 500 en conservatorios y algo más de 600 en artes aplicadas.

—¿El sistema de provisión de plazas es igual al del resto de los profesores?

—Sí, el normal de otros colectivos de profesores. Dependientes de la Dirección General de Personal, con la normativa general. Esto es así desde hace pocos años.

—Lo cierto es que tu exposición ha desbordado las preguntas que teníamos preparadas. Pero hay algo, de nivel más personal, que quisiéramos saber: aparte de tu dedicación a la literatura, ¿practicas algún deporte?

—Pues sí: a mí me encanta el modelismo, si se puede llamar arte, concretamente el modelismo naval. Llevo pocos años en ello, pero cada día me interesa más. Aparte de eso, me gusta ver pintura.

—Y para acabar, quisiéramos saber cuáles son los proyectos inmediatos de la Subdirección.

—Primero, la puesta en marcha del curso, que no es poco con todas las innovaciones de tipo normativo. Porque del mismo modo que hemos puesto en marcha el plan experimental de diseño y cerámica y de comunes (en Soria y Palma de Mallorca) y los cursos monográficos, quisiéramos introducir también un nuevo plan de diseño de interiores y continuar debatiendo los contenidos, que es lo que llevamos ahora entre manos, ya con un borrador de lo que deben ser en las otras enseñanzas. En la escuela de canto se está trabajando también en un replanteamiento de los planes. Y por lo que toca a conservatorios, este curso se va a dedicar a elaborar los nuevos contenidos y planes.

Acabamos comentando con él que los métodos de reforma empleados por su subdirección se corresponden bastante con los utilizados en otros sectores del sistema de enseñanza, es decir: no se pretende dar grandes pasos de espectacularidad dudosa, sino pasos seguros y modestos a base de experimentar, recoger experiencias y generalizarlas después.

Al salir nos damos cuenta de que no hemos hecho la prueba final de grabación delante de nuestro entrevistado. Conste que ha sido olvido y no falta de confianza. Ha sido, sobre todo, que el tema nos ha ganado toda la atención. No es para menos ante un expositor tan impetuoso y tan entusiasta. Ya en el ascensor, manipulamos nuestro útil de trabajo y respiramos hondo: funciona.

Informe

REGULACIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LAS ARTES

Intensa actividad de la Subdirección General de Enseñanzas Artísticas

El año en curso pasará a la pequeña historia legislativa en materia de enseñanza de las artes como el despertar del letargo en que se encontraba el desarrollo de las normas necesarias para su buen funcionamiento.

Reales decretos, órdenes ministeriales y otras resoluciones internas han venido no sólo a actualizar la reglamentación apropiada, sino a vigorizar un tipo de enseñanzas que se consideran, tan a la ligera, marginales al sistema general o incluso puramente ornamentales.

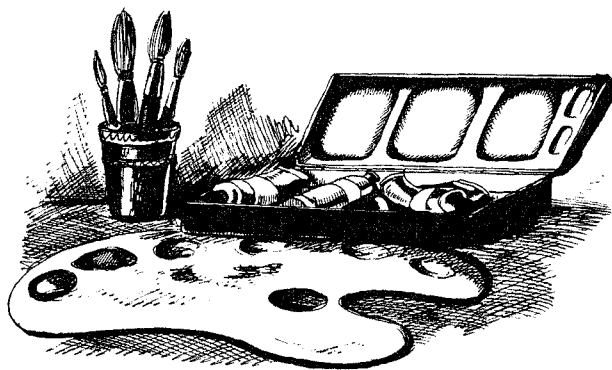
El Real Decreto 799 de 28 de marzo (BOE del 27-4) regula en términos generales las experiencias en centros de enseñanzas artísticas y designa al Ministerio de Educación y Ciencia como autoridad competente en la materia. No resulta ociosa esta afirmación si consideramos que algunos de los centros donde se imparten estas enseñanzas han funcionado a veces sin una adscripción administrativa muy clara. El decreto indica que se consideran centros de enseñanzas artísticas los conservatorios de música, las escuelas de arte dramático y danza, la escuela superior de canto y las escuelas de artes aplicadas y oficios artísticos. Es evidente que esta norma no tiene aplicación en las comunidades autónomas con plena competencia en materia educativa.

Planes experimentales

La orden ministerial del 13 de junio regula con carácter experimental el plan de estudios de la escuela de artes aplicadas y oficios artísticos número 12 de Madrid para los cursos primero y segundo en la especialidad de artes aplicadas al diseño industrial.

Un mes más tarde, en OM de 10 de julio (BOE del 16) se establece un plan de estudios también con carácter experimental en la escuela oficial de cerámica de Madrid. Y con fecha 11 de setiembre se autoriza la puesta en marcha de las experiencias docentes que irán orientadas a nuevos planes de estudios en las escuelas de artes aplicadas y oficios artísticos de Soria y Palma de Mallorca.

Como era de esperar, estas experiencias se vienen desarrollando con el mismo método que otro tipo de reformas educativas: se ponen en marcha cursos experimentales, se evalúan los resultados y



se fijan posteriormente los programas. Es sintomático que uno de los centros elegidos, el de Soria, esté incluido en los planes de reforma de las enseñanzas medias.

Regulación de las tareas académicas

Especial atención merecen las disposiciones ministeriales de 11 de abril y 11 de mayo (BOM de 18 y 25 de junio, respectivamente), por las que se completa la normativa vigente con instrucciones concretas sobre la ordenación de las actividades docentes en escuelas de artes aplicadas y oficios artísticos y en conservatorios. Con estas normas, los directores de los centros tendrán referencias claras para ejercer sus funciones, y los profesores y los alumnos podrán conocer con exactitud el marco académico en que debe desarrollarse su labor.

En estas resoluciones se establecen horarios escolares, dedicación de profesores, número de alumnos por clase, seminarios, claustros y otros puntos de capital interés como las matrículas o la admisión de alumnos. De esta manera, los centros de enseñanzas artísticas adquieren una configuración interna que, si no los homologa totalmente con otros de niveles próximos—dadas sus especialidades características—, sí los sitúa en el nivel de funcionamiento riguroso que requiere la actualidad y que exigen las recientes disposiciones sobre la función pública.

Las artes en la reforma

EL ÁREA ARTÍSTICA EN LA REFORMA DE LAS ENSEÑANZAS MEDIAS

Lidón BELTRÁN *

El «libro verde», en la *Declaración de intenciones* de la Reforma de las Enseñanzas Medias, alude de manera expresa a la necesidad de una preparación artística.

Así, entre los defectos del actual sistema educativo, se citan «la falta de tiempo para el ocio y la creatividad»; entre las necesidades que cubrir, la de que los alumnos aprendan «a gozar de la existencia junto a los demás». Entre las metas por conseguir, «el despertar la creatividad».

Pero especialmente este prólogo se cierra con un párrafo que está enteramente dedicado a la preparación artística y dice:

«El desarrollo integral de la persona ha de atender no sólo a lo práctico e inmediato. La creativi-



dad artística es una posibilidad de placer, de autoconocimiento y de apertura al mundo, que no podemos dejar a un lado. La Reforma ha de incorporar cursillos y talleres en los que se dé paso al teatro, al cine, la cerámica, la fotografía, la pintura... Esa preparación artística no es algo gratuito, sino que redundará en beneficio de todo el proceso educativo, de la futura actividad profesional del alumno y, en suma, llevará a una existencia más rica y plena.»

Naturalmente estas frases, por su brevedad, son forzosamente simplificadoras del pensamiento total que traducen y cabría matizarlas y contrastarlas. Pero en cualquier caso, se trata de una declaración de intenciones, y el «libro verde», todo él, es un punto de partida que recoge orientaciones básicas, fija un marco general y, en el caso del área artística, deja sin perfilar aspectos que se han ido concretando a lo largo del curso 1983-1984.

Horarios, enfoque y metodología

El horario inicialmente previsto en el «libro verde» para el área tecnológica y artística es de ocho y siete horas en los cursos primero y segundo, respectivamente, más tres horas de libre disposición. Se especifica además que «ambos aspectos, el tecnológico y el artístico, deben estar incluidos necesariamente en la programación del ciclo».

El «libro verde» indica expresamente que deben potenciarse los talleres y las prácticas y que la metodología ha de ser activa: «Las enseñanzas artísticas... sólo han de ocuparse de la reflexión teórica o histórica sobre la materia en cuestión, en la medida en que sirva de forma inmediata para la práctica artística: dibujo, taller de teatro, alfarería, laboratorios fotográficos, interpretación musical, cine. Con todo ello se persigue la formación integral (teórico-práctica) de los muchachos y romper la actual situación de pasividad receptiva que sufre nuestro alumnado.»

La carencia de un documento que marcara pautas iniciales originó dificultades a la hora de empezar a trabajar en la experiencia artística.

En principio, cada centro había presentado un programa con el fin de comenzar el proceso de reforma. Luego, en setiembre, los profesores tuvieron una puesta en común para establecer un punto de partida.

El MEC, por su parte, constituyó comisiones de trabajo, a la vez que se pidió la colaboración de colegios profesionales, asociaciones, etc., para el diseño de una programación básica.

En mayo del 84 —nombrada ya la coordinadora— se desarrollaron unas jornadas de trabajo con el profesorado, en las que se debatieron fundamentalmente los objetivos generales del área.

El material recogido fue contrastado por profesionales y grupos de trabajo de las distintas artes, así como docentes en las progresivas etapas del desarrollo artístico.

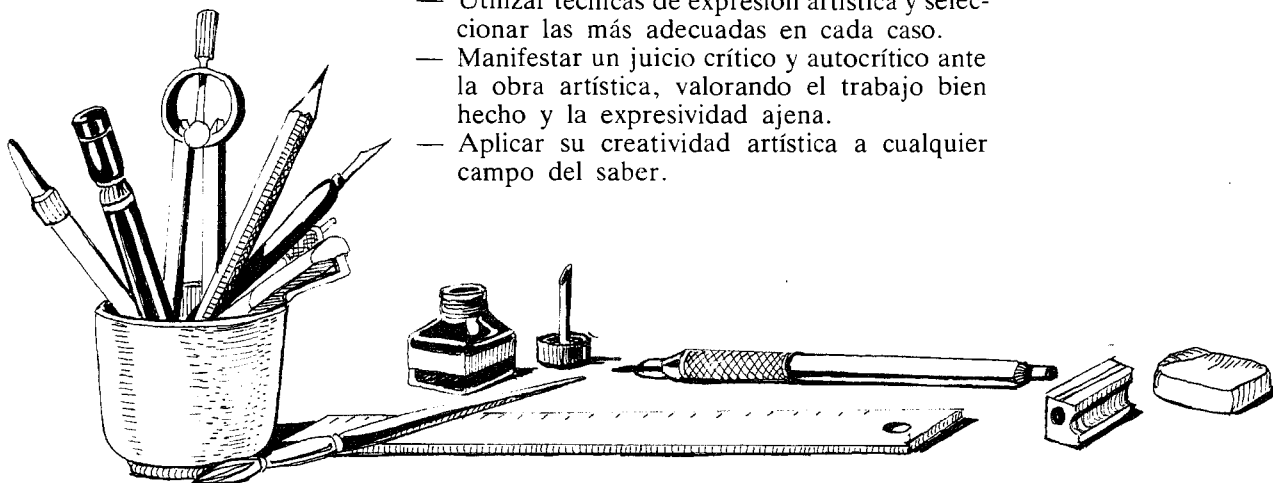
El resultado ha sido una propuesta de trabajo abierta e integradora recientemente publicada en la segunda edición del «libro verde». Según ella, al término del ciclo común el alumno deberá ser capaz de:

- Percibir y disfrutar del entorno natural y artificial.

* Coordinadora del área artística para la reforma de las EE.MM.

Las artes en la reforma

- Expresar los propios sentimientos y pensamientos con medios artísticos.
- Utilizar técnicas de expresión artística y seleccionar las más adecuadas en cada caso.
- Manifestar un juicio crítico y autocrítico ante la obra artística, valorando el trabajo bien hecho y la expresividad ajena.
- Aplicar su creatividad artística a cualquier campo del saber.



- Descubrir la dimensión estética de la tecnología y la ciencia.
- Integrar las distintas formas de expresión artística.
- Colaborar con sus compañeros en la realización de un proyecto artístico conjunto.



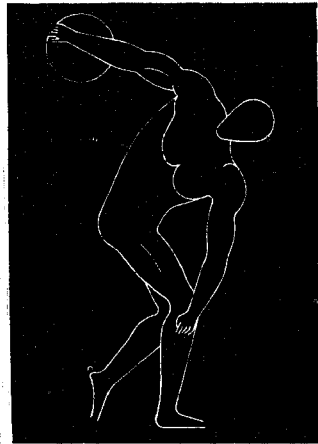
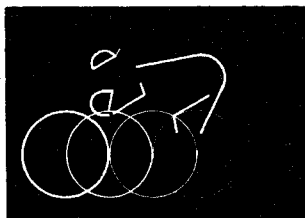
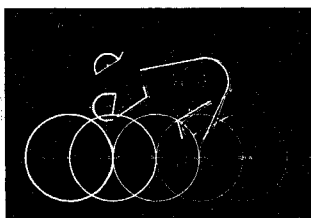
Asimismo, el documento recoge orientaciones metodológicas para fomentar la participación activa del alumno y propiciar un proceso de búsqueda personal.

Los contenidos que presenta son una enumeración de elementos y valores formales que pueden servir de índice al profesor para programar actividades; no son una lista de teorías que debe aprender a recitar el alumno.

El documento termina apuntando hacia un proyecto artístico integrador, como centro de interés común a varias artes, materias e incluso áreas, y sugiere partir del propio entorno y de los intereses específicos de alumnos y profesores.

Con él se abren enormes posibilidades interdisciplinares en el proyecto general de la Reforma.

Queda, pues, un largo y difícil —pero atractivo— trabajo de acción y debate que busque nuevos enfoques y líneas de actuación en el desarrollo de la capacidad estética.



Teatro

EL ARTE DRAMÁTICO EN LOS CENTROS

De nuestra redacción

Quien haya ojeado los documentos de trabajo de la reforma, el «libro verde», habrá encontrado una curiosa novedad: se incluye el arte dramático en el área artística de la enseñanza media. Si hay alguien que se pregunta por qué el arte dramático y no la papiroflexia o el canto jondo, tiene la respuesta en el prefacio del documento de este área: «las actividades posibles son muchas y variadas. El presente documento (...) está abierto a toda la amplia gama existente, como la fotografía, el cine, televisión y video, etc., que pueden muy bien figurar en la programación de cualquier centro y que, por otra parte, aparecen recogidas en algunas de las propuestas interdisciplinares.»

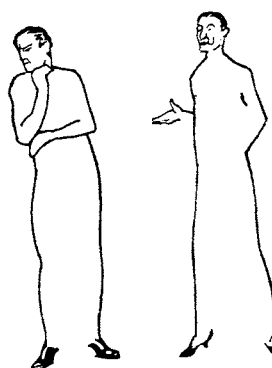
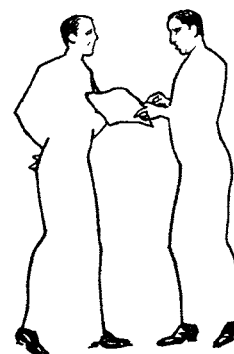
Pero la elección de arte escénico viene, además, a reconocer una situación de hecho: en la mayoría de nuestros centros se hace teatro. Bueno será recoger esa amplísima experiencia y, no reglamentarla, pero sí atenderla con el respaldo necesario y con el apoyo técnico y teórico que requiere.

Generalmente las actividades teatrales de los centros son fruto de la buena voluntad de algún profesor al frente de un grupo de alumnos. Cada grupo funciona a su manera, lo que es normal y hasta deseable, pero no vendría mal que estos grupos reflexionaran sobre la tarea que llevan a cabo y se la tomaran, no diremos más «en serio», pero sí como lo que es: una actividad donde se entrecruzan conocimientos y facultades personales con las habilidades más diversas, el estudio, la planificación y el trabajo en equipo.

No se pretende crear una nueva asignatura. Demasiado sabemos lo trasnochado que está el concepto de asignatura cerrada. Se trata de sistematizar las diversas maneras de abordar una realización escénica, y de aprovechar el esfuerzo para practicar «técnicas de concentración, de desinhibición mental y física, de desarrollo de la imaginación», como reza el documento antes aludido. Todo ello va orientado a que el alumno se integre armónica y eficazmente en todo tipo de trabajo de grupo, teniendo en cuenta que este trabajo debe ir acompañado del correspondiente autocontrol.

El papel de las escuelas de arte dramático

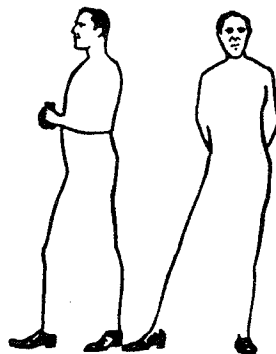
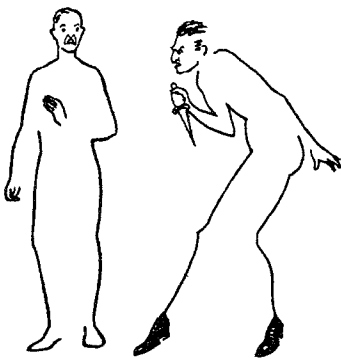
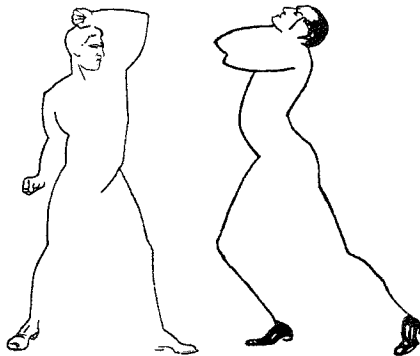
En nuestro sistema educativo existen centros especializados de donde cada año salen diplomados en teatro. Es evidente que no todos los que se gra-



dúan en las escuelas de arte dramático tienen cabida en los circuitos comerciales. Menos explicable resulta que no pasen a formar parte, siquiera sea temporalmente, de ninguna compañía oficial estable o centro dramático nacional o autonómico. Muchos de ellos pueden tener tanta vocación pedagógica como escénica: sabido es que de la una a la otra sólo hay un paso y que muchas veces los profesores más convincentes son los que mejor actúan ante su clase. Pues bien, estos diplomados en teatro podrían aportar su grano de arena a la preparación sistemática y coherente de los estudiantes para un montaje concreto.

No estamos abogando por un nuevo cuerpo de docentes, ahora que se están reunificando. Pero hay otras fórmulas de intercambio de servicios docentes entre unos centros —de arte dramático, de música, de danza— y otros —de enseñanzas medias, de formación del profesorado, universitarios, etc.—. Hay posibilidad de organizar cursos monográficos, cursillos, ciclos de repeticiones, etc. Y esas escuelas pueden organizar también cursos de verano donde los profesores de enseñanzas medias in-

Teatro



teresados puedan cotejar sus intuiciones y conocimientos más o menos dispersos con las indicaciones de profesores especializados en cualquier aspecto del arte escénico.

Objetivos realistas y aprovechables

El documento de trabajo propuesto, que, repetimos una vez más, no es un dogma de fe sino una propuesta para experimentar sobre ella, señala que las enseñanzas de arte dramático «procurarán orientarse dentro de un ambiente que desarrolle la capacidad lúdica del alumno. Será práctica común la crítica ejercida individual y colectivamente. El taller de arte dramático deberá proporcionar al alumno elementos técnicos de autoconocimiento y de análisis de situaciones vitales que le ayuden al desarrollo de su personalidad y a encontrar su propia situación en el contexto social donde ha de desenvolverse».

Como se puede apreciar por estas palabras, se pretende aprovechar la natural tendencia a reunirse con un objetivo lúdico común, para profundizar en sus motivaciones y en la función reflexiva que el grupo puede desarrollar sobre su entorno y sobre los propios individuos. El trabajo de introspección y de penetración en el medio puede constituir una ocasión de incalculable valor para crear o desarrollar en el adolescente reflejos propios de un organismo saludablemente constituido. Y esto, tanto en el aspecto físico como en el afectivo y el psicológico.

Por otra parte, desde el punto de vista puramente académico, las actividades de arte dramático pueden aglutinar gran número de otros saberes y constituir un núcleo de integración pedagógica. Ello no debería minusvalorar las labores propias de un taller de arte dramático, donde es necesario practicar técnicas que nada tienen que ver directamente con el deporte o el movimiento angular, técnicas como improvisación, coordinación corporal, expresión corporal, nemotécnica, ejercicios de voz, etc. Pero, sin duda, el trabajo en equipo va orientado también a que los alumnos desentrañen el mundo complejo de la producción artística con todos sus requisitos de proyecto económico, control de calidad de materiales, puntualidad, compromiso y contacto responsable con el mundo extracadémico. Y eso sin olvidar los aspectos más clásicos de preparación teórica y práctica: análisis de textos, estudio de una época, plan y realización de escenografía y figurines, interpretación musical, etcétera.

El «deleitar aprovechando» puede ser aplicado a cualquier materia, por supuesto. Pero «quienes lo probaron saben» que el arte dramático puede ofrecer el máximo deleite con el más amplio aprovechamiento.

Plástica

LO GRÁFICO PLÁSTICO CARA AL FUTURO

Miguel Manuel GARCÍA MONTERO *

En las últimas décadas el dibujo ha sido una asignatura sometida a oscilaciones, a veces verdaderas danzas, apareciendo y desapareciendo de los programas de bachillerato para volver nuevamente a ellos de forma apresurada, incluso cambiando de nombre: diseño, dibujo técnico, etc. Ahora, frente a un nuevo plan de estudios en el nivel medio de enseñanza, cabe reflexionar sobre esta cuestión y surge la pregunta:

¿Es verdaderamente necesario el dibujo en el nivel medio de enseñanza?

Si no lo es, su inclusión en los programas, aun en la mínima dedicación de dos horas semanales, tal como se imparte actualmente el diseño en segundo y tercero de bachillerato, supondría una lamentable pérdida de tiempo, así como la falta de criterio y planteamientos claros. No obstante, si se demostrara que estudiar dibujo podía constituir uno de los pilares básicos en el aprendizaje con la activación intensa y el perfeccionamiento de capacidades psicofísicas, o en su utilización como instrumento de formación integral en la coordinación de procesos sensitivos e intelectivos en la percepción, o en la articulación del conocimiento a través del «pensamiento convergente» (Guilford) conforme al razonamiento lógico sobre la base de mecanismos adquiridos, y del «pensamiento divergente» articulando respuestas diferentes o soluciones originales inherentes a lo creativo, tal vez, la supresión del dibujo podría significar «un error histórico» al cancelar uno de los lenguajes genuinos y universales comparable a la articulación de la voz en el lenguaje oral.

Sensibilizar a la sociedad

Es cierto que existen malentendidos. Resulta incomprensible que aún haya quienes creen que el dibujo —expresión y representación del entorno visual y consecuente lenguaje de la configuración de ese entorno y su simbología, entre otras muchas cosas— debe quedar reservado a «minorías» cuya vocación incipiente parece apuntar hacia una futura dedicación al arte; incluso se niegan las posibilidades a cualquier persona cuando alguien afirma no poseer capacidad para el dibujo. Aportaciones científicas y experiencias empíricas ponen de relieve la eficacia de este lenguaje en el aprendizaje en

todos y cada uno de los individuos, pues al permitir objetivar el espacio en las formas, es canal de su potencialidad expresiva, que vive, transmite y opera en la proyección de sí sobre lo que le rodea, elaborando respuestas e implicando sus propias capacidades en las diferentes dimensiones contenidas en el panorama percibido.

Las connotaciones negativas que todos conocemos sobre «el dibujo» y sus adjetivos «artístico», «lineal», etc. —términos ambiguos, no profesionales— no deben impedirnos una visión renovada, un sincero acercamiento a esta materia, injustamente maltratada, tal vez como consecuencia de una imagen con la que nada o muy poco tiene que ver. Sin duda, la extensión de sus contenidos y la diversidad de metodologías e interpretaciones, así como complejos factores de orden académico y administrativo; la falta de continuidad en los sucesivos cursos, omisiones y saltos en la programación, carencias de profesorado especializado —se han comprobado altos índices de intrusismo profesional—, son otras tantas pruebas que expresan de algún modo el desinterés que la sociedad ha manifestado por el dibujo e incluso una de las causas de que no haya sido posible una coordinación de su metodología, así como haber impedido demostrar ampliamente la eficacia de la materia en la formación integral de todos los estudiantes.

A pesar de que cada día crece el número de convencidos que ven en el «lenguaje gráfico-plástico» cauces para una renovación pedagógica y cuyos ensayos se originaron en la revisión del dibujo hace tres o cuatro décadas, prometiendo un alentador futuro, sigue siendo necesario y urgente sensibilizar a nuestra sociedad hacia un análisis y mejor conocimiento de las posibilidades de esta materia en el terreno educacional, a menos que, temerariamente, estemos dispuestos a prescindir de algo que los prejuicios o la falta de información ya han sentenciado.

En estos momentos, cuando la imagen ha alcanzado y mantiene niveles de comunicación comparables a los del lenguaje escrito; que la tecnología de lo visual está revolucionando el mundo de la información y la comunicación incidiendo en la sociedad con la revisión de la escala personal de valores y la creación de nuevas formas de comportamiento, se está obviando el lenguaje gráfico-plástico,

* Catedrático de dibujo. I.B. «Ramón y Cajal» de Madrid.

Plástica



acotando sus posibilidades y utilizando de él aquellas facetas de aplicación directa sin las que nada puede ser construido. Es así como se excluye, deliberada o inconscientemente, la capacidad expresiva de la intuición visual-táctil desviándola hacia otros códigos que vienen monopolizando desde antiguo, en Occidente, la comunicación y los canales del conocimiento.

Con el acceso del adolescente a los estudios medios, donde los programas obligan más intensamente al dominio de técnicas con claro predominio de la disciplina racional, se produce el alejamiento de una educación sensitiva que, poco a poco, va siendo sustituida por hábitos en los que la jerarquía de valores canaliza la formulación de interrogantes cuya respuesta sólo parece hallarse por cauces racionales. Es en este momento cuando, en el proceso educativo, la incidencia del lenguaje visual puede, con la acción gráfico-plástica, conjugar funciones sensitivo-intelectivas en las que la visión permite la implicación activa de la configuración-verificación de respuestas, así como de mecanismos de análisis y síntesis, de dominio de la representación del espacio, de un mayor enriquecimiento de la memoria, el juicio y la imaginación, y especialmente, la globalización de funciones a través de la palabra y la imagen en la idea en conexión con otros lenguajes, posibilitando la invención de códigos

y símbolos visuales, cada vez más abstractos.

Interpretamos así el proceso educativo como la conjunción de funciones psicofísicas, donde la acción mental puede desplegar su potencialidad, si durante la formación, en el nivel medio de enseñanza, no se interrumpe prematuramente lo que ha evolucionado la propia psicofisiología: un proceso integral en el que no se excluye la referencia constante a la experimentación personal y al propio descubrimiento. No debe olvidarse que la acción gráfico-plástica como instrumento de conocimiento en el proceso educativo, intensifica funciones de análisis y síntesis, de identificación y clasificación, descriptivas, el perfeccionamiento de la memoria y la imaginación, pero también, las de deducción, relación y asociación, etc., implicadas en la representación e interpretación de la imagen visual.

Uno de los objetivos prioritarios de cualquier programación consiste en proporcionar instrumentos para la codificación de lenguajes en el proceso de aprendizaje, incluso se buscan cauces para la coordinación interdisciplinar, en la seguridad de que la aprehensión de experiencias y la adquisición de conocimientos se asienta sobre estructuras de interrelación que cristalizan en la eficacia intelectual, justificados, en este caso, por la universalidad e intemporalidad del lenguaje que nos ocupa.

Nos preocupan los trabajos de programación de la enseñanza del dibujo en el nivel medio, ante el peligro de que pudieran cometerse errores irreparables, errores nacidos del apresuramiento o de la carencia de datos objetivos, pues si todo proyecto de programación necesita del análisis de las experiencias precedentes, siendo de gran utilidad conocer las causas que motivaron los fracasos o los planteamientos que permitieron el éxito, no tenemos información oficial de que se hayan realizado estudios en profundidad, lo suficientemente fiables, sobre los resultados de la impartición del dibujo en el actual bachillerato y COU.

Prescindir, como se ha hecho, de la información que sobre la materia los seminarios didácticos de dibujo de institutos de bachillerato debieron proporcionar, en relación con la actividad diaria de los últimos diez años, nos parece una decisión muy desafortunada, tanto como comenzar una experimentación en dibujo con un programa que hoy, tras su publicación en el «libro verde», julio 84, resulta a todas luces carente de realismo e inadecuado para alumnos de catorce y quince años, ya que tanto la ambigüedad de objetivos como la elementalidad de los contenidos, no se corresponden con la madurez intelectual de los estudiantes a quienes va dirigido. Produce asombro y tristeza, entre quienes vienen dedicándose a la *pedagogía del dibujo*, y tienen muy claros cuáles son los objetivos que, ahora, y en los próximos años, la sociedad va a demandar.

Música

MÚSICA: UNA NECESIDAD

Pilar SAÚCO *
 Ignacio GUIBERT *
 Presentación RÍOS *
 J. Dionisio MARTÍN *

Sería sencillo justificar la importancia de la música en la formación integral del individuo, como tal y como ente social, elaborando una lista de citas significativas, no ya de músicos, sino de pensadores de muy diversas ideologías a lo largo de la cultura europea desde los tiempos antiguos hasta nuestros días.

Indudablemente sería un hermoso trabajo que nos llevaría al reconocimiento de la no desdeñable tradición musical que llevamos sobre nuestras espaldas, a pesar de que en España circunstancias históricas desgraciadas en muchos sentidos (cuyo recuerdo sólo es útil para enmendarlas) han hecho quebrar esta tradición alguna que otra vez.

Basta con detenerse a escuchar a nuestro alrededor para constatar un hecho incuestionable: jamás la música ha estado tan presente en la vida cotidiana como en nuestros días.

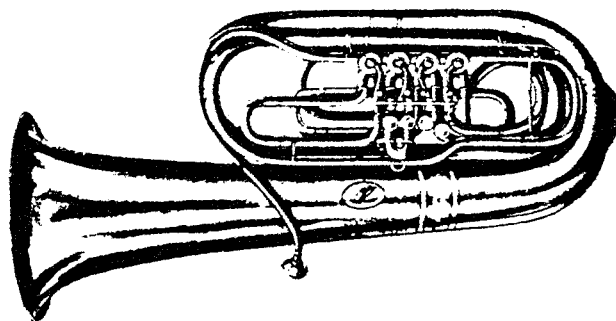
La música nos acompaña en el trabajo, va de viaje con nosotros, es omnipresente en los lugares de diversión (¡y a qué volumen!); es símbolo de generaciones y de grupos sociales; incluso, los estilos históricos, generalmente descontextualizados, se asocian a los distintos momentos de la vida y estados de ánimo (alguien dijo alguna vez que Mozart era el más «digestivo» de los compositores).

La música se compra y se vende desde y para todos los gustos.

Sería posible también extenderse larga y profundamente acerca de los medios de comunicación de masas (que no se llaman así en vano) y de la propagación de valores musicales y sociales a través de los departamentos de ventas y promoción discográfica, para terminar resumiendo que la música es un factor social y comercial de primer orden.

Audición consciente y comprensiva

Dicho todo lo cual podemos concluir que la educación musical es una necesidad vital del individuo. Por ello se le debe garantizar al estudiante el derecho a esta formación y dotarle de unos medios que le permitan comprender mejor el mundo en que vive (sumergido, hoy por hoy, en un indiscriminado maremágnum sonoro).



Los pasos para conseguir esta educación musical general estarían orientados a capacitar al individuo para la audición consciente y comprensiva de cualquier fenómeno musical.

El primero de ellos debería darse en la etapa preescolar a través del canto como actividad musical primordial, no sólo por las posibilidades de juegos rítmicos y melódicos que contiene, sino porque favorece el desarrollo psicomotor y lingüístico del niño y constituye un medio idóneo para establecer relaciones de grupo.

En la siguiente etapa, la que corresponde a la enseñanza básica, el canto sigue siendo una actividad fundamental, pues sobre su base se puede aumentar progresivamente la complejidad de los elementos musicales, siempre por métodos empíricos, de modo que al finalizar este período el alumno haya adquirido alguna experiencia en la práctica instrumental, individual y en grupo, así como el conocimiento de las nociones más elementales del código musical (lectura e interpretación de partituras). El conocimiento de este código supone un primer paso para la comprensión de elementos abstractos, ya que la partitura es la representación gráfica de elementos espaciales y, fundamentalmente, temporales de las estructuras sonoras.

La edad en que el alumno llega a la enseñanza media coincide con el momento en que se opera

* Profesores de música del INBAD. Madrid.

Música

una transformación fundamental en el pensamiento del niño. Según ha demostrado Piaget, es en este punto de su evolución cuando se produce el paso del pensamiento concreto propio de la segunda infancia, al pensamiento «formal», es decir, «hipotético-deductivo».

El adolescente es capaz de construir teorías generales y sistemas desligados de la realidad inmediata. Puede «reflexionar» sobre hipótesis, extrayendo conclusiones, y pasar al plano de las ideas expresándolas simbólicamente.

Este es, pues, el momento adecuado para iniciarlo en el concepto de música como lenguaje: elementos que lo constituyen, su función, relaciones entre ellos, sus desarrollos lógicos y formales, su evolución a lo largo de la historia y su interdependencia con los distintos hechos sociales y culturales de cada época.

Analizar y comentar

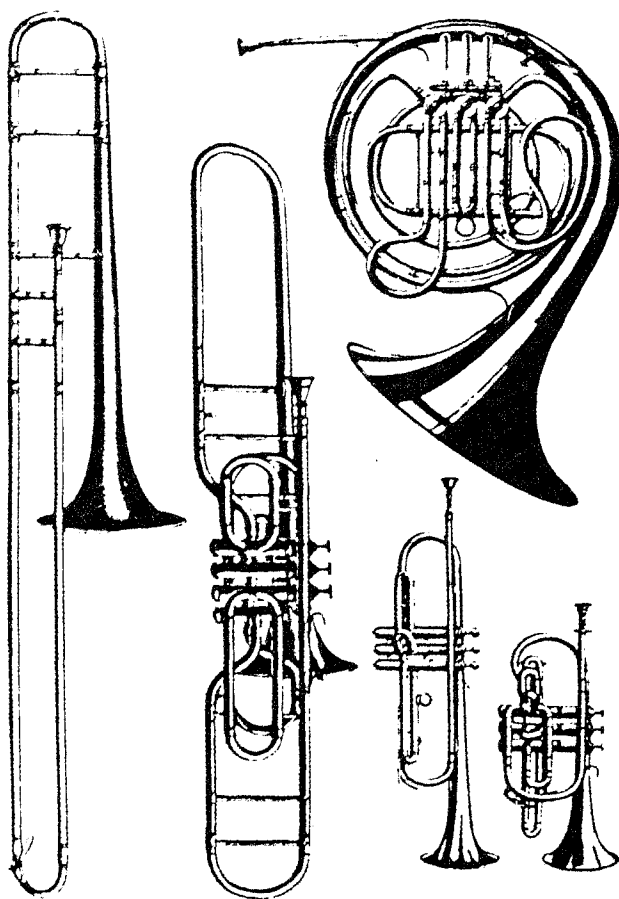
A esta edad el adolescente ha escuchado ya mucha música y está sensibilizado hacia determinados estilos que suelen venir marcados por algo tan sutil como la moda. Por lo tanto, es un buen momento para hacerle reflexionar sobre cuestiones que afectan a la vivencia del hecho musical en función del gusto individual y de los hábitos y tradiciones propios de cada cultura, y de ampliar su horizonte vital e intelectual dándole a conocer diversos tipos de música, proporcionándole los medios necesarios para analizarlos y emitir un juicio crítico sobre ellos. Todo esto le permitirá seleccionar y elegir libre y conscientemente la música que más se adecue a su personalidad, sus gustos y situaciones concretas.

En resumen, es el momento de introducirle en la historia de la música, no como relación de compositores famosos que nacieron y murieron, sino como aproximación a cuestiones generales a través de la música misma.

Para lo cual es necesario acercarse a ella por medio del conocimiento auditivo de las principales producciones musicales de nuestra cultura.

Y no basta con hacer oír: hay que enseñar a escuchar comprensivamente por medio del análisis de los elementos, procedimientos, estructuras y formas.

Consideramos que el objetivo fundamental de este nivel es capacitar al alumno para analizar y comentar los ejemplos musicales que se le propongan, y para ello es necesario utilizar un método cuyo esquema sea aplicable a cualquier tipo de audición. Esto, naturalmente, sin olvidar que es en la música «clásica», «cultura» (o como queramos lla-



marla) donde el lenguaje musical como medio de expresión ha sido desarrollado hasta sus últimas consecuencias.

Todo este proceso debe basarse en una metodología esencialmente activa y adecuada a cada momento, que debe siempre contar con el complemento imprescindible que suponen las actividades musicales realizadas en el mismo centro (interpretaciones instrumentales y vocales; montajes musicales en colaboración con otras materias...) y fuera de él (asistencia a conciertos, visita a talleres de construcción de instrumentos, museos...).

Todo ello sería posible partiendo de un planteamiento racional y coherente de todo el sistema, que habría que afrontar con la claridad del que sabe que debe quebrar unas trabas fuertes simplemente por atávicas. Todavía hoy, herederos de la inopia, ni el planteamiento de la programación, ni la situación que de hecho existe entre el profesorado que tiene que impartir la materia, ni la dotación de los centros permiten que se cumplan estos objetivos satisfactoriamente.

Esperemos más del futuro.

Música

SIMPOSIO NACIONAL DE DIDÁCTICA DE LA MÚSICA

Se ha celebrado en Madrid, del día 27 al 29 de septiembre, en la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado «María Díaz Jiménez», el I Simposio nacional de didáctica de la música, organizado por la Asociación de profesores de música de escuelas universitarias.

Estas jornadas han estado abiertas a todos los profesionales de la educación musical no profesional. Han asistido a las sesiones profesores y estudiantes de conservatorio, profesores de música tanto de la enseñanza privada como de la estatal, de EGB, de enseñanzas medias, de escuelas universitarias y facultades, psicólogos y pedagogos, todos con una excelente disposición y con aportaciones de experiencias y opiniones que han contribuido al enriquecimiento del simposio.

Las ponencias relativas a la didáctica de la música en las enseñanzas medias corrieron a cargo de Jaime Lorenzo y Marina Gómez, representantes de la Asociación de profesores de música de institutos de bachillerato.

Entre las conclusiones podemos destacar las siguientes:

- Se pone de manifiesto la existencia de una inadecuación entre la técnica (programas oficiales) y praxis (realidad cotidiana).
- Es necesario evitar la arbitrariedad con que se enseña esta materia y determinar con claridad la plantilla del profesorado que debe impartirla.
- Se debe incluir la música en las pruebas de acceso en la selección del profesorado estatal.
- La mesa de musicoterapia consideró que la aplicación de la música en la educación especial es totalmente necesaria.

El profesorado de enseñanzas medias presentó algunas conclusiones particulares: Considera esencial la conexión entre todos los niveles de enseñanza y entre la música y otras materias; definir el objetivo de la música en las enseñanzas medias como «la asimilación y comprensión del fenómeno cultural musical, que se realizará utilizando tanto la práctica técnico-musical como el conocimiento del contexto histórico y socio-cultural».

Como conclusión final, fue subrayada por todos los presentes la necesidad de crear una auténtica política musical educativa no profesional, que coordine los estudios musicales desde la etapa preescolar hasta la universidad.

El planteamiento metodológico de los «talleres literarios» responde a una reflexión sobre los objetivos a cubrir por la enseñanza de la lengua y la literatura en el *momento presente*¹.

Subrayamos la expresión *momento presente* en la convicción de que cualquier orientación de la enseñanza debe responder al conjunto de transformaciones sociales operadas en los últimos años y a su reflejo en la institución escolar.

En este sentido y en nuestro campo, la concepción «universitaria» de la enseñanza de la asignatura, orientada exclusivamente en uno de los aspectos de la «profesionalidad» literaria —la crítica—, responde a un modelo escolar rebasado, en la primera y segunda enseñanzas, desde que es un hecho la tantas veces hablada y teorizada «escuela de masas».

Ese hecho, socialmente esencial, ha ido poniendo en entredicho toda una concepción educativa basada en un modelo bastante más próximo al de la escuela de élites. Los contextos culturales, los códigos verbales que el nuevo alumnado aporta, no hallan respuesta adecuada en programaciones y planteamientos encasillados en situaciones históricamente rebasadas. De ahí una situación de desconexión, incluso de antagonismo, entre enseñantes y alumnos, situación que se hace especialmente patente en nuestra asignatura.

Por otra parte, toda una serie de complejas transformaciones en el terreno de la cultura y de los valores (prestigio de lo tecnológico, importancia de la comunicación visual, incluso crisis del modelo «humanista» de cultura) no repercuten en una revisión a fondo del tipo de enseñanza que se esté dando. La escuela se alimenta de sí misma y se desgasta y se inutiliza.

En vez de crítica, creatividad

Como apuntábamos antes, el aparato educativo continúa enquistado en un *modelo universitario* de enseñanza (la Universidad como centro «poseedor» del saber), que se va «adaptando» y rebajando según el nivel educativo de que se trate. En el campo de la enseñanza de la literatura, los conteni-

¹ La experiencia se recoge actualmente en siete libros, publicados inicialmente por el ICE de la UAB y ahora por Promociones Publicaciones Universitarias (PPU).

1.º BUP: *Morfonética del humor, Sintaxis del suspense y la aventura*.

2.º BUP: *Taller de la novela, Alfar de poesía, La fábrica del teatro*.

3.º BUP: *Propuestas creativas para temas de Literatura Medieval, Siglo de Oro, Rom. y Realismo*.

Creación literaria

EL TALLER: UNA ALTERNATIVA GLOBAL EN LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

Juan SÁNCHEZ-ENCISO *
Francisco RINCÓN RÍOS *

dos son los mismos (los de siempre, los indiscutibles), varía el grado de «rebaja» según se apliquen en EGB, BUP o COU.

Frente a esta concepción «horizontal» de la enseñanza de nuestra materia, proponemos otra «vertical» en que los objetivos didácticos se fijen según factores de psicología evolutiva y de maduración cultural. La lengua o la literatura oportuna en EGB, será diferente a la que tiene sentido en el bachillerato.

El análisis del trasfondo ideológico y político del tema cae, por desgracia, fuera de los límites del presente artículo.

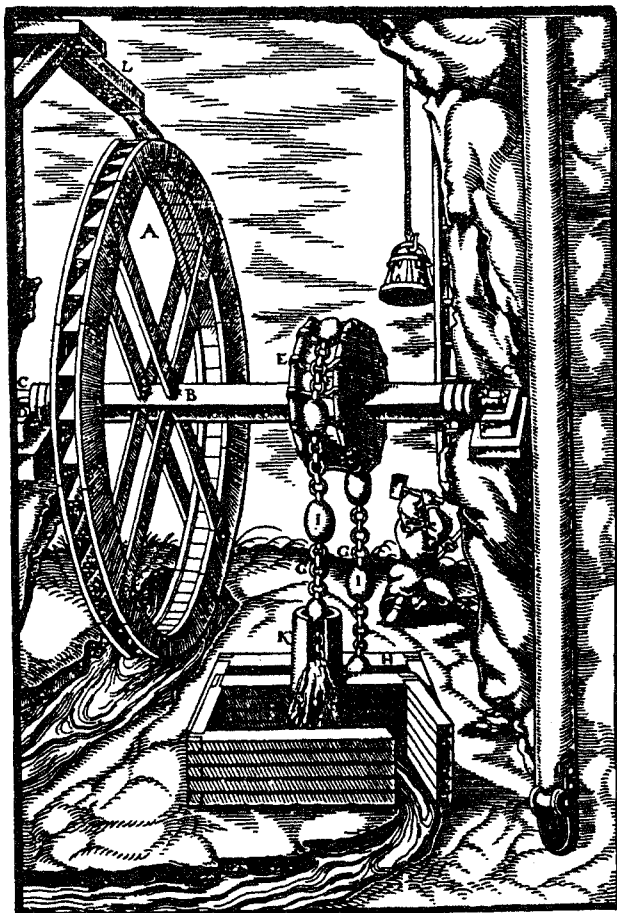
Lo primero que hace el método de taller es sustituir la concepción crítica por la creativa. Hay en el BUP una literatura coherente con el marco general que hemos esbozado y, además, motivadora. Aquella que se plantea no como «baño cultural», sino como propuesta de unos códigos artísticos para expresar lo personal, las concepciones del mundo, las emociones e intuiciones de nuestros alumnos, lejanas muchas veces de las preocupaciones culturales y artísticas impuestas.

Esos códigos son los *géneros literarios*. En nuestra concepción de la literatura de 2.º de BUP como curso de «iniciación», los alumnos realizan una novela, una colección de poesías y montan colectivamente una obra de teatro. El «taller» les proporciona las «herramientas» concretas o las sugerencias que necesitan para todo ello. La información literaria, los «textos», tan prestigiados desde hace tiempo como centros de interés didáctico, no se plantean como objetos terminales del análisis literario, sino como «ejemplos», como respuestas de calidad a las categorías formales utilizadas en la elaboración de las obras literarias (punto de vista, simbolización fonética, etcétera).

Por supuesto, la *historia de la literatura* es rechazada en este curso de iniciación a la literatura y al placer de la literatura.

Tampoco tiene cabida en nuestra propuesta el *comentario de textos*, cuya práctica sólo motiva cuando hay una motivación previa por lo literario. Normalmente —pese a la habilidad e interés de muchos profesores—, acaba siendo un conjunto de fórmulas que se agotan en su misma mecánica.

Si 2.º de BUP se plantea como acabamos de explicar, en nuestra propuesta para la lengua de 1.º se concibe la asignatura (actualmente a caballo entre la información de teoría lingüística, análisis sin-



tático y ejercicios de lengua práctica) como un aprendizaje reflexivo en la lengua escrita a través del análisis y la escritura del cuento. En este esquema de trabajo, sólo interesarán las nociones teóricas que permiten reflexionar prácticamente sobre la lengua que se escribe. La morfosintaxis tiene parecido tratamiento. Se trabaja con especial insistencia la ortografía y la puntuación.

Complementariamente se analiza la lengua real y cotidiana de los medios de comunicación por medio de ejercicios de trasvase de un mensaje concreto de un código a otro.

* Profesores del I.B. de Sardanyola (Barcelona).

Creación literaria

Puentes de lenguaje

El planteamiento creativo sigue siendo fundamental en esa aproximación a los textos y a la información de la evolución literaria y cultural que entendemos como objetivo para 3.º de BUP. Hemos pasado de la «literatura ingenua», que han practicado los chavales en el curso anterior, a esta otra literatura con mayúsculas, literatura «culpable», también según la expresión de Umberto Eco.

Pero, interesados en que esta otra literatura no se plantee como algo ajeno, impuesto, hemos procurado seleccionar en los clásicos aspectos, enfoques, que puedan interesar a los chavales que en un instituto medio cursan estudios de 3.º de BUP. Hemos pretendido también establecer «puentes» de lenguaje, coloquial y afectivamente próximo, para que la información cultural no sea vivida como usualmente se hace cuando va inscrita en el «libro de texto». Finalmente, la información literaria no tiene sentido en sí misma, sirve para posibilitar ejercicios creativos, algunos próximos al ensayo literario: una «estampa impresionista» tipo Azorín sobre fragmentos del *Libro del Buen Amor*, Fernando de Rojas escribiendo otra carta «a un su amigo» sobre su *Tragicomedia*, etcétera.

Actualmente investigamos una propuesta para la literatura de COU. El análisis y la práctica del ensayo sería el objetivo central.

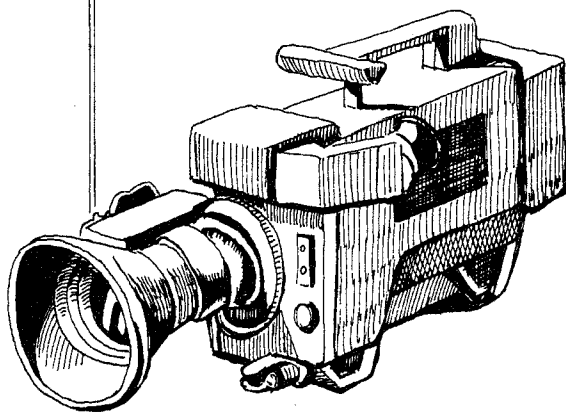
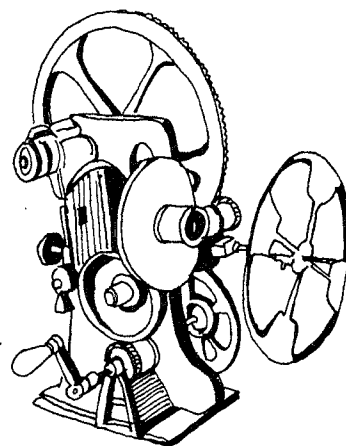
Utilizan parcial o totalmente esta metodología didáctica, cuyas líneas generales hemos expuesto, varios institutos de la provincia de Barcelona y del resto del Estado. Ante las dificultades para mantener contactos periódicos con todos esos centros, expresamos muy esquemáticamente, y a partir de nuestra propia experiencia, los resultados que creemos estar obteniendo:

- Un aumento espectacular en el interés por la literatura.
- Mucha mayor motivación para la lectura.
- Incluso, mayor capacidad «crítica», según se desprende de los comentarios sobre obras literarias que leen.
- Mejora de capacidad expresiva en alumnos que han seguido el método desde primero.
- Situaciones de placer, de verdadera «vibración» artística.
- Cambios importantes en la relación profesor-alumno, vivido el primero como motivador próximo y no como juez.

Nada resulta hoy tan sencillo como argumentar la urgencia de la incorporación de la enseñanza sobre la imagen —fotográfica, filmica, electrónica...— en el ámbito de la enseñanza media:

1. La televisión constituye hoy, sin lugar a dudas, el instrumento de difusión cultural con el que el individuo, desde su infancia, se halla en más constante y directo contacto.

2. El cine —ya sea a través de su recepción televisiva o por la frecuentación de las salas cinematográficas— constituye, a su vez, el instrumento prioritario del ocio.



Cine

LA ENSEÑANZA MEDIA Y LA IMAGEN

Jesús G. REQUENA *

3. La imagen fotográfica, presente masivamente en periódicos y revistas, se ha convertido en un fenómeno profundamente asociado a la comunicación escrita, hasta el extremo de orientar, a través de una retórica visual fuertemente codificada, el acceso a ésta.

4. La publicidad, cuyo primer impacto se halla totalmente supeditado a la imagen, cualquiera sea su modalidad, invade nuestro entorno cultural a través de la televisión y de las «vallas» que pueblan la ciudad —pero también el campo.

5. Incluso en terrenos aparentemente lejanos a su ámbito tradicional, la comunicación visual se halla hoy íntimamente introducida: desde los escaparates de las tiendas hasta, incluso, las discotecas —ese otro lugar en el que el joven invierte sus horas de ocio—, donde los «clips» (breves cortometrajes en soporte vídeo o cinematográfico que ilustran y publicitan las canciones de moda), se han convertido en la actualidad en un fenómeno absolutamente cotidiano.

6. La enseñanza de las disciplinas convencionales —tanto en la universidad como en los otros ámbitos docentes— recurre cada vez más sistemáticamente a instrumentos audiovisuales —diapositivas, films, grabaciones vídeo— para su actividad regular.

7. Podríamos continuar indefinidamente enumerando los lugares donde la comunicación visual se halla ya firmemente asentada —desde los emblemas de las empresas, hasta las portadas de discos, desde el cómic a la fotonovela. Pero debemos constatar al menos un fenómeno que está ya transformando de manera decisiva nuestro entorno cultural: la cada vez mayor accesibilidad, para el ciuda-

dano medio, de las más diversas tecnologías de producción de imágenes y, por tanto, su posibilidad de actuar como manipulador activo de imágenes. O en otros términos: la progresiva democratización de la escritura visual.

Lo hemos advertido; son estas evidencias inapelables y sólo la mecánica burocrática de las instituciones oficiales puede explicar —pero en ningún caso justificar— el atraso en la elaboración de medidas capaces de hacer frente a esta situación. Debe reconocerse, en todo caso, el esfuerzo que algunas comunidades autónomas, como la valenciana y la catalana, están realizando en la perspectiva de introducir la enseñanza de las ciencias y las técnicas de la imagen en el ámbito de la enseñanza media.

Pero las medidas oficiales, para que sean realmente eficaces, exigen ser complementadas con la apertura de un diálogo continuado entre pedagogos, sociólogos y estudiosos de las ciencias de la imagen que permita una progresiva elaboración tanto de los contenidos de las nuevas asignaturas que habrán de hacerse cargo de este campo como —y esto quizá sea aún más importante— del necesario replanteamiento de las formas y contenidos del conjunto de la docencia de la enseñanza media que permita afrontar el desafío que imponen las cada vez más vertiginosas transformaciones de nuestro universo cultural.

No basta, por tanto, con introducir las hoy inexcusables enseñanzas sobre, por ejemplo, historia de cine o semiótica de los mensajes audiovisuales. Es necesario también, y a la vez, sensibilizar a los profesores de literatura con, por ejemplo, el fenómeno de las adaptaciones cinematográficas o

televisivas de las obras literarias y teatrales (pues, para bien o para mal, hoy el joven accede a éstas en la mayoría de los casos a través de aquéllas); o llamar la atención de los profesores de lenguaje sobre la importancia de la dialéctica verbal-icónica en la lectura de los medios de información impresos; o hacer ver a los profesores de geografía o biología que sus clases mejorarían notablemente si supieran llamar la atención de sus alumnos sobre los códigos icónicos que actúan en los mapas o en los esquemas gráficos que constituyen un instrumento decisivo de su enseñanza; o convencer a los profesores de física sobre la importancia del pensamiento visual-abstracto tanto para las explicaciones de su materia como para la más eficaz resolución de los problemas que proponen a sus alumnos.

Se trata, en suma, de superar la relación meramente intuitiva que hoy mantienen nuestros medios docentes con la imagen en cualquiera de sus modalidades. Es decir, de convertir en moneda corriente la idea de que donde está presente una imagen trabaja un código y que sólo el conocimiento racional y explícito de éste permitirá una más productiva manipulación de aquélla.

* Profesor de comunicación visual en la Facultad de Ciencias de la Información. Madrid

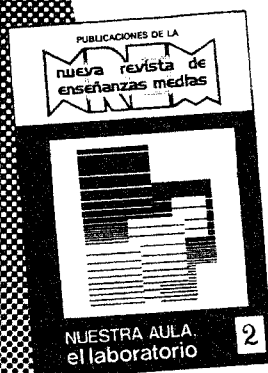
Por una enseñanza activa

Un escogido muestrario de estudios, propuestas prácticas y experiencias sobre temas de actualidad educativa

El mundo de la enseñanza media ocupa un lugar de privilegio en el entramado de transformaciones que está experimentando nuestra sociedad. El profesor de este nivel de enseñanza tiene una legítima exigencia de información que le hace ser a la vez receptivo y crítico. De ahí que sus propias experiencias pedagógicas, sus inquietudes científicas o los resultados de su trabajo cotidiano merezcan ser dados a la luz para enriquecer el fondo de materiales de trabajo del colectivo a que pertenece.

Las *Publicaciones de la Nueva revista de enseñanzas medias* vienen siendo un medio de difusión de esas experiencias. El conjunto de nuestros monográficos no puede faltar en la biblioteca de los centros y de los profesores de enseñanzas medias.

**PUBLICACIONES DE NREM,
PORTAVOZ DE LA ACTIVIDAD
RENOVADORA DE LOS CENTROS**



Los monográficos de 1985

CONVOCATORIA

Los títulos de los monográficos que *Publicaciones de la NREM* ha programado para 1985 son los siguientes:

N.º 7 Didáctica de las matemáticas

(Recepción de originales hasta el 31 de diciembre de 1984.)

N.º 8 La reforma: teoría y práctica

(Recepción de originales hasta el 28 de febrero de 1985.)

N.º 9 Técnicas de expresión y redacción

(Recepción de originales hasta el 30 de abril de 1985.)

N.º 10 Historia e historia del arte

N.º 11 La informática

Como siempre, el interés de nuestra revista está en los trabajos de tipo práctico, que puedan generalizarse sin problemas. Siempre que sea posible, se recomienda un estilo ágil y atractivo, todo lo sencillo y claro que permita la materia tratada. También es conveniente que los trabajos estén ilustrados.

La extensión máxima de los artículos es de 12 folios mecanografiados a doble espacio y por una sola cara.

Cada número de los *PNREM* tendrá 208 páginas, límite que en ningún caso podemos sobrepasar. Un equipo coordinador se encargará de seleccionar los artículos que puedan ser de mayor interés para nuestros lectores.



Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
Ciudad Universitaria, s/n., 28040 Madrid.

HOJA DE PEDIDO DE LAS PUBLICACIONES DE LA NREM

Señale con una X los volúmenes que le interesan

- | | |
|--|-----------|
| ☐ Manojuelo de estudios literarios ofrecidos a J. M. Bleca Teijeiro | 200 ptas. |
| ☐ Nuestra aula, el laboratorio | 200 ptas. |
| ☐ La técnica en la enseñanza | 200 ptas. |
| ☐ Trabajos de campo | 300 ptas. |
| ☐ Actividades artísticas y culturales | 300 ptas. |
| ☐ La traducción: arte y técnica | 300 ptas. |

D.

.....

Domicilio

Localidad Código postal

Provincia



Colección

«ESTUDIOS DE EDUCACION».

Ultimos títulos



LA ESCUELA EN EL MEDIO RURAL

Autores: Gregoria Carmona y Jesús G. Regidor.
Formato: 24 x 15,5 cm.
Páginas: 288.
Precio: 650 ptas.

Un trabajo que trata de llevar a cabo un análisis de la situación actual de la escuela en el medio rural, y una evaluación de la política educativa y explícita o implícitamente aplicada a la misma, con una doble utilidad: una toma de conciencia sobre la situación y las posibilidades de la escuela en el medio rural y de otro, un nuevo perfil de objetivos, que sirvan de guía para ayudar a resolver los problemas concretos.

TECNICAS DE EVALUACION INSTITUCIONAL EN LA EDUCACION SUPERIOR

Autor: Miguel Angel Escotet.
Formato: 24 x 15,5 cm.
Páginas: 201.
Precio: 450 ptas.

La evaluación institucional dentro del marco de la evaluación investigativa, constituye un proceso fundamental para el diagnóstico y mejoramiento de la calidad educativa de las instituciones orientadas a ese fin. Este libro ofrece una serie de técnicas para que las diferentes instituciones de educación superior, o sus unidades académicas se autoevalúen con pautas de mayor rigurosidad que posibiliten tomas de decisión en distintos ámbitos.

EDUCACION, OCUPACION E INGRESOS EN LA ESPAÑA DEL SIGLO XX

Autor: Julio Carabaña.
Formato: 24 x 15,5 cm.
Páginas: 327.
Precio: 575 ptas.

Los ingresos de los españoles son más desiguales de lo que la mayor parte de la gente considera justo y necesario. También son desiguales los oficios y profesiones que desempeñan, y la educación que recibieron y reciben. Hay quien afirma que la educación es, cada vez más, la clave de la movilidad social; para otros, en cambio, no hace más que reproducir, generación tras generación, las mismas desigualdades.

DIFICULTADES EN EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA

Autor: M.ª Dolores González Portal.
Formato: 24 x 15,5 cm.
Páginas: 122.
Precio: 400 ptas.

Algunos niños no logran alcanzar el nivel de rendimiento lector que se les exige en el tiempo y condiciones determinadas que se les ofrece, mientras que sus compañeros sí lo logran. Se necesita una sólida investigación que verifique métodos diagnóstico-terapéuticos y en último término de enseñanza, lo más eficaces posibles. Este libro trata de ofrecer una contribución en este sentido, presentando un modelo integrado de diagnóstico, evaluación y tratamiento de las dificultades en el aprendizaje de la lectura.

EL APRENDIZ DE MAESTRO

Autores: Julia Varela y Félix Ortega.
Formato: 24 x 15,5 cm.
Páginas: 260.
Precio: 575 ptas.

El maestro ha venido teniendo en nuestra sociedad una imagen mistificada tras la cual se ocultan la penuria material y cultural de su condición. Posiblemente, tal estatuto explique la práctica inexistencia de investigaciones destinadas a desvelar la situación real de estos profesionales. El presente libro trata de cubrir este vacío ofreciendo un análisis sociológico de los actuales estudiantes de las Escuelas Universitarias de Magisterio.

MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA

Servicio de Publicaciones

Ciudad Universitaria s/n 28040 Madrid

Telf. 449 67 22

La ciencia y la experiencia

Hacia una fundamentación biológica de la moral

Juan ESTRADA SEGURA *

I. La biología, fundamento de la ética

A



Desde la publicación de la obra de Darwin numerosos filósofos y científicos han tratado de justificar los valores éticos de la humanidad por el proceso de la evolución. La idea común a tales intentos es que la evolución es un proceso natural que lleva a metas deseables, que son por ello moralmente buenas y, de hecho, constituyen los objetivos que justifican el valor moral de las acciones humanas: que una acción sea o no moralmente aceptable depende de que contribuya directa o indirectamente a facilitar el proceso de la evolución y sus metas naturales. (Ayala, 80, 178).

En la última centuria es fácil detectar una serie de autores en esta línea de pensamiento. El primero, cronológicamente, fue Herbert Spencer (1820-1903).

1. El naturalismo biológico de Spencer

Spencer sostuvo, en primer lugar, que la sociedad humana ha evolucionado, lo mismo que ha evolucionado la especie humana, y que la evolu-

ción de la especie y de la sociedad pueden ser colocadas en una única escala continua. En segundo lugar consideró que cuanto más elevada es una sociedad de acuerdo con esta escala, tanto más ideal es su moralidad. Y en tercer lugar sostuvo que la conducta tiende más y más hacia el fin de preservar la vida. (Macintyre, 70, 242).

Para Spencer «la aceptación de la doctrina de la evolución orgánica determina ciertos principios éticos». Su fórmula del principio fundamental para juzgar el valor moral de las acciones humanas es el siguiente: «La forma más excelsa de conducta es aquella que conduce a la mayor duración, enriquecimiento y perfección de la vida». No se debe confundir el placer con lo bueno y el dolor con lo malo —como hacen los hedonistas— porque lo que ocurre, aun cuando se den excepciones como regla general, es que el placer acompaña a lo que es biológicamente útil y el dolor indica lo que es biológicamente peligroso.

La posición de H. Spencer es claramente natura-

* Doctor en filosofía, catedrático del I.B. «Séneca» de Córdoba.



El Bosco: *La mesa de los pecados capitales* (Detalle).

lista, y aún con diferentes matices, en la misma onda se sitúan, entre otros, Julián Huxley y Waddington. Este último afirma que «cualquier código de principios éticos que pueda proponerse puede ser juzgado con arreglo a su eficacia en promover la tendencia general de la evolución» (cit. en Ayala, 80, 180-181).

Como puede verse, los argumentos de Spencer, Huxley y Waddington descansan en la afirmación de una tendencia evolutiva progresiva o prevalente hacia mayor riqueza de experiencia, en cuyo ápice se sitúa la especie humana. Pero lo que ocurre es que se ha introducido, sin explicitarlo, una preferencia netamente humana que, como tal, descansa en un juicio de valor. ¿Por qué la rama evolutiva que nos lleva al hombre ha de ser superior a las demás? Como agudamente señala el profesor Ayala:

«No hay nada en el proceso mismo de la evolución (es decir, dejando de lado las consideraciones y preferencias humanas) que determine que el éxito de las bacterias, que han persistido durante más de tres mil millones de años y son extremadamente numerosas, sea evolutivamente menos deseable que el de los vertebrados, aun cuando éstos sean estructuralmente más complejos; ni hay razones desde el punto exclusivamente natural para considerar a los insectos, con más de un millón de especies, como organismos menos deseables o con menor éxito que los vertebrados, aun cuando éstos posean mayor capacidad cognitiva.» (Ayala, 80, 181.)

2. Etología y moral: Konrad Lorenz

A mi modo de ver, la clave de las ideas de Lorenz sobre el hombre —tal como las expone, por ejemplo, en el capítulo XIII («Ecce Homo») de su obra *Sobre la agresión* (Siglo XXI, Madrid, 1976⁴)—, está en la concepción que tiene de la etología. En efecto, su noción es ésta: «ciencia... que se aplica a la investigación del comportamiento animal y humano» (Lorenz, 75, 11). Esta definición implica, entre otras cosas, lo siguiente: 1) que los estudios y conclusiones realizados sobre los animales pueden extrapolarse al hombre. En esta postura coinciden otros autores, por ejemplo, Niko Tinbergen (79, 170), cuando reflexiona sobre los dos sentidos en que puede afirmarse que el hombre es *diferente* de los animales; sin embargo, la posición de Lorenz es la más fuerte en este sentido; 2) el estudio del comportamiento humano no se reduce —como hacen los conductistas— al segmento observable de éste, sino que la cientificidad de su estudio estriba en que la explicación de dicho segmento se hace desde los instintos o pulsiones innatos —y no, dicho sea de paso y en lo que concierne a la conducta humana, a su finalidad, sentido, motivación o significación, como señala Castilla del Pino (1978).

De la multiplicidad de pulsiones —mejor que «instintos»— que presenta el animal, constituyendo lo que Lorenz llama «el gran parlamento de los instintos», la principal es la agresividad. Esta agresividad, cuyo valor de supervivencia, o eficacia biológica (*fitness*) es evidente, se da, por supuesto en el humano, como dice Mosterín (1977).

La agresividad intraespecífica —que de ésta es de la que se trata— no es normalmente causa de la muerte del animal atacado, debido a ciertas señales inhibitorias que éste exhibe, filogenéticamente adaptadas.

¿Qué ocurre en la especie humana para que esta agresividad, por el contrario, lleve con harta frecuencia a la muerte del contrincante? Sencillamente lo siguiente: en el humano, por vez primera, se da, junto a un desarrollo evolutivo biológico, una dimensión cultural. Este hecho cultural es, por una parte, mucho más rápido en su evolución que el biológico y, en segundo lugar, posibilita al hombre la acción a distancia. Dos son las consecuencias que se derivan de la anterior: 1) que se produce un *decalage* o distanciamiento —que, desgraciadamente, va en aumento— entre el hombre como ente biológico y el humano como sujeto cultural. Se trata de dos líneas que al ser divergentes aumentan su distancia conforme avanzan en el mismo sentido; 2) que los mecanismos inhibitorios que actuaban en las relaciones agresivas, y en cuyo funcionamiento era *conditio sine qua non* la presencia del agredido, ya que él era el que los exhibía, no pueden darse, ya que la acción a distancia que permite la cultura posibilita la agresión sin que esté presen-

te la víctima. Veamos esto mismo con palabras del propio Lorenz:

«La responsabilidad moral y la repugnancia por el acto de matar que de ella se deriva han aumentado ciertamente desde la invención del hacha de piedra, pero por desgracia también ha aumentado, y en la misma medida, la facilidad para matar, y sobre todo la impunidad emocional, ya que el perfeccionamiento de la técnica de matar ha hecho que la gente no sienta en el corazón directamente las consecuencias de lo que hace. La distancia a que son eficaces todas las armas de fuego protege al matador de todas las situaciones estimulantes que sin eso le harían sentir físicamente el horror de las consecuencias. Las profundas capas emocionales de nuestro ser, sencillamente, ya no registran el hecho de que apretar el gatillo significa destrozar con el tiro las entrañas de otro individuo. Ningún hombre mentalmente normal iría jamás a cazar conejos si hubiera de matarlos con los dientes y con las uñas, o sea, sintiendo plenamente, emocionalmente, lo que hacía». (Lorenz, 76⁴, 268-269.)

Ahora bien, el comportamiento agresivo y la inhibición que impide matar no representan más que un caso particular entre tantos otros en que la rápida transformación de la ecología y la sociología humanas, por el desarrollo cultural, desequilibran mecanismos de comportamiento antaño filogenéticamente adaptados.

¿Cuál es el papel de la moral en este escenario? Pues justamente el de «restablecer un equilibrio aceptable entre los instintos del hombre y las necesidades de un orden social que la cultura hizo evolucionar» (Lorenz, 7⁴, 274). Esto es, si la cultura ha introducido el crimen en el *Homo sapiens*, que sea la cultura —en su forma de valores morales, por ejemplo, «no matarás»— la que trate de restablecer el balance o equilibrio, impidiendo lo que ella propició.

«La primera función que realizó la moral responsable en la historia de la humanidad consistió, pues, en restablecer el equilibrio perdido entre el armamento y la inhibición innata contra el acto de matar. (...) Todos los sermones ascéticos que nos previenen los impulsos agresivos y la doctrina del pecado original, que nos dice que el hombre es malo desde niño, tienen el mismo contenido cierto: la idea de que el hombre no puede seguir ciegamente las inclinaciones heredadas y que debe aprender a dominarlas y a comprobar de antemano sus efectos mediante la autointegración responsable». (Lorenz, 76⁴, 279-282.)



El Bosco: *La mesa de los pecados capitales* (Detalle).

La moral tiene, pues, una misión ortopédica.

Con lo que antecede probablemente sería suficiente para ver que la moral que defiende Lorenz es la de las comúnmente llamadas «éticas naturales». En efecto, este autor sostiene la existencia de una «naturaleza» humana, de carácter pulsional, que es el fundamento real y explicativo, a través de determinados mecanismos perfectamente explicables desde los presupuestos de la teoría de la evolución, de los valores o normas éticas fundamentales.

Pero por si cupiese alguna duda al respecto, vamos a acudir a otros textos del propio Lorenz donde esta postura se explicita con meridiana claridad.

Por una parte, afirma que «la mayoría de los vicios y de los pecados mortales hoy condenados corresponden a inclinaciones naturales del hombre primitivo, que eran adaptativas y que, en definitiva, podremos afirmar que brotaban de su *esencia* o *naturaleza*». Así, dice Lorenz, la *gula* no responde sino al hecho de que «los hombres del paleolítico en general tenían poco que comer y cuando por casualidad lograban cazar un mamut, era biológicamente acertado y moral que cada miembro de la horda comiera hasta hartarse» (*ibidem*, p. 282). En cuanto a la *pereza*, era lógico que «una vez harto el primitivo descansaba de su agotadora vida y se entregaba a ella el mayor tiempo posible» (*ibidem*). Por otra parte, «su vida era tan dura que la sana sensualidad no podía degenerar en desenfreno» (*ibidem*): ya tenemos la *lujuria*. Y en cuanto a la *avaricia* ocurría que «cada quien tenía la imperiosa necesidad de conservar sus escasos bienes» (*ibidem*).

Así pues, los pecados, vicios o antivalores se de-

ducen lisa y llanamente de la hipótesis del hombre del paleolítico.

Otro tanto ocurre con los mandatos o prescripciones. En este caso la hipótesis operante es la misma: el hombre, en los albores de la humanidad, viviendo «en grupos de hasta diez o quince amigos con sus mujeres e hijos». Dada esta situación, digo, Lorenz concluye lo siguiente:

«Creo que en las circunstancias expuestas en esa sociedad de quince varones, cada uno de nosotros, *por su propia inclinación natural*, obedecería los diez mandamientos de la ley mosaica, salvo quizá el tercero; que no mataría ni robaría las provisiones ni las armas a quien le hubiera salvado la vida y honraría no solamente padre y madre, sino también a los ancianos y sabios experimentados» (Lorenz, 76⁴, 280). (Subrayado del autor.)

El «naturalismo» lorenziano es palmario. Así como para Tomás de Aquino las normas éticas pueden extraerse de las tendencias o exigencias de la «naturaleza» humana, para Lorenz sucede exactamente lo mismo, con tal de que le asignemos a la «naturaleza» humana no un carácter metafísico, sino una esencia puramente biológica.

B

Dentro de la corriente de pensamiento que afirma una fundamentación biológica de la conducta en general y del comportamiento ético en particular, hemos considerado hasta ahora posiciones que pueden catalogarse de «naturalistas», ya que todas ellas afirman que de una supuesta «naturaleza» humana, de índole biológica, pueden extraerse normas morales, al menos las fundamentales.

Vamos a considerar ahora otras posiciones que coinciden con las anteriores en afirmar un condicionamiento biológico de la moral, si bien discrepan de ellas en algo fundamental, a saber: que lo que la biología fundamenta no son las normas morales concretas, sean fundamentales o no, sino la *capacidad ética de los individuos*; esto es, la mera dimensión moral del hombre, el hecho de que el

hombre y sólo él puede ser sujeto moral. Esta posición no conlleva la adopción de un código moral único, sino que es perfectamente compatible con una pluralidad de tablas de valores, pluralidad que vendría exigida por la variedad de situaciones culturales en que el hombre puede ubicarse. Está claro que desde esta postura no se incurre en la «falacia naturalista». (Muguerza, 70, 142.)

En este rubro vamos a considerar brevemente las posiciones de Jacques Monod y de Francisco J. Ayala.

1. El convencionalismo biológico de Jacques Monod

Para Monod la piedra angular del método científico es lo que él llama «*postulado de la objetividad de la naturaleza*» y que define como «la negativa sistemática» de considerar capaz de conducir a un conocimiento verdadero toda interpretación de los fenómenos dada en términos de causas finales, es decir, de «proyecto» (Monod, 71, 31). Fue precisamente la definición, adopción y uso de este postulado, por parte de Galileo, Descartes y Newton principalmente, lo que dio lugar a la ciencia moderna, con su prodigioso desarrollo desde hace tres siglos.

En el campo de la biología, si bien ocurre que la teoría selectiva es la única compatible con el postulado de objetividad, con la física moderna —en la que se fundamenta sin restricciones ni adiciones— hay otras teorías en que la ontogenia está guiada y la evolución orientada: tales son los vitalismos y los animismos.

Con ambas posiciones ocurre: 1) que no siguen el postulado de objetividad, y 2) que incurren en antropocentrismo, al extrapolar el funcionamiento finalístico de la conducta humana, la totalidad de la naturaleza. El paradigma de estas posiciones, que Monod nombra conjuntamente como la «antigua alianza», son el animismo clásico, el vitalismo de Bergson y de Theilard y el materialismo dialéctico.

Ahora bien, se impone una ruptura de la «antigua alianza» y en su lugar ir a una opción coherente en cuanto a la exigencia que siente el hombre de explicación. Dicha explicación no puede ser otra que la proporcionada por la ciencia, tal como ésta se entiende por la comunidad culta en los últimos tres siglos. Porque ocurre que en nuestra sociedad occidental se da una especie de estrabismo o de esquizofrenia por cuanto «las sociedades modernas han aceptado las riquezas y los poderes que la ciencia les descubría. Pero no han aceptado, apenas han entendido el profundo mensaje de la ciencia: la definición de una nueva y única fuente de verdad, la exigencia de una revisión total de los fundamentos de la ética, de una radical ruptura de la tradición animista, el abandono definitivo de la «anti-



El Bosco: La lujuria.

gua alianza", la necesidad de forjar una nueva. Armada de todos los poderes, disfrutando de todas las riquezas que deben a la ciencia, nuestras sociedades intentan aún vivir y enseñar sistemas de valores ya arruinados, en su raíz, por esta misma ciencia» (Monod, 7, 184). (Subrayado mío.)

Ahora bien —y esto es quizá lo que más nos interesa ahora—, se trata de optar por una explicación racional, científica, abandonando el lastre de la explicación vitalista y animista. ¿Pero necesita el hombre absolutamente de explicaciones o de normas de conducta? Y en caso de que así sea, ¿cuál es el origen de tal necesidad?

Haciendo una reconstrucción del proceso filogenético, piensa Monod que durante miles de años el destino de un hombre se confundía con el de su grupo, el de su tribu, fuera de los cuales no podría sobrevivir. Ahora bien, puesto que la tribu no podía perdurar sin cohesión, de ahí el enorme poder subjetivo de las leyes que organizaban y garantizaban tal cohesión. Siendo nosotros los descendientes de aquellos hombres, sin duda hemos heredado de ellos la exigencia de una explicación, la angustia que nos obliga a buscar el sentido de la existencia. «Angustia creadora de todos los mitos, de todas las religiones, de todas las filosofías y de la ciencia misma», añade Monod (*ibídem*, p. 181).

Este impulso de explicación del mundo, de encontrar normas o pautas de conducta, es lo que nos separa del resto de los animales, cuyo automatismo o integración absoluta en la naturaleza es total.

«La invención de los mitos y de las religiones, la construcción de vastos sistemas filosóficos, son el precio que el hombre debe pagar para sobrevivir como animal social sin caer en un puro automatismo». (Monod, 81, 181.)

Esta *necesidad de explicación*, para Monod, es *innata*. Pero fijémonos bien, lo que es *innato* es la *necesidad de explicación*, no la explicación concreta que en cada caso se dé.

«Que esta imperiosa necesidad sea innata, inscrita de algún modo en el lenguaje del código genético, que se desarrolle espontáneamente, no lo dudo por mi parte». (Monod, 71, 181.)

Si esta necesidad de explicación y de normas es innata, de origen genético, las respuestas a tales expectativas y, en concreto, las normas morales no están inequívocamente determinadas ni al hombre le son dadas en absoluto. El hombre, en este sentido, está solo, y tiene que construirse *velis nolis* su camino a transitar. Sólo es exigible algo que podríamos denominar *prerrequisito*: las explicaciones, los sistemas de normas de conducta, deben ser racionales, basados en la ciencia y lejos de todo animismo y vitalismo. Como dice Monod:

«La antigua alianza está ya rota; el hombre sabe al fin que está solo en la inmensidad indiferente del universo de donde ha emergido por azar. Igual que su destino, su deber no está escrito en ninguna parte. Puede escoger entre el Reino (de la Razón) y las tinieblas». (Monod, 7, 193.)

En resumen, conviene retener lo que sigue: 1) Para Monod la capacidad o sentido ético del hombre es innato, de naturaleza genética; 2) esta capacidad ética innata no determina un único código moral, siendo de estricta responsabilidad personal el elegirlo libremente.

2. Las raíces biológicas de la ética, según F. J. Ayala

Para el profesor Ayala la *capacidad* ética está determinada por la naturaleza biológica; es decir, que los hombres, en virtud de su propia constitución genética, emiten necesariamente juicios morales.

La raíz de esta dimensión ética del hombre está en tres condiciones necesarias y juntamente suficientes, que son:

- a) La *capacidad* de prever las consecuencias de las acciones propias.
- b) La *capacidad* de formular juicios de valor, es decir, de evaluar las acciones (o los objetos) como buenos o malos, deseables o indeseables.
- c) La *capacidad* de elegir entre modos alternativos de acción (Ayala, 80, 172.)

A su vez, y esto es importante, estas tres capacidades «se dan en los seres humanos como consecuencia de su gran eminencia intelectual» (*ibídem*, *passim*), la cual es fruto de la evolución biológica debido a que el desarrollarse la capacidad intelectual fue favorecido por la selección natural en la evolución del linaje humano, por ser adaptativo y facilitar su éxito biológico en sus circunstancias históricas.



El Bosco: La avaricia.

La primera de las tres capacidades señaladas por Ayala prácticamente se confunde con la de establecer la conexión entre el medio y el fin, lo que implica la capacidad de imaginar el futuro y de formar imágenes mentales de realidades no presentes en un momento dado o todavía inexistentes. Ésta es la base de toda tecnología y su raigambre intelectual resulta obvia.

La segunda capacidad es la de formar juicios de valor y es también una variedad o manifestación de la capacidad intelectual del hombre. En efecto:

«La facultad de formar juicios de valor depende de la capacidad de abstracción, de ver objetos o acciones determinados como miembros de clases generales, lo cual hace posible la comparación entre objetos y acciones diversos y *percibir unos como más deseables que otros*. Tal capacidad de abstracción requiere una inteligencia desarrollada, como ocurre en los seres humanos y sólo en ellos» (Ayala, 80, 173). (Subrayado mio.)

Para Ayala, en tercer lugar, la capacidad de elegir entre modos alternativos de acción está también basada en una inteligencia avanzada «que hace posible la exploración de alternativas diversas y la elección de unas u otras en función de las consecuencias anticipadas» (*ibidem*).

En conclusión, dice Ayala:

«La capacidad de comportamiento ético es un atributo de la constitución biológica humana y por ello resultante de la evolución, no porque tal capacidad fuera directamente promovida por la selección natural por ser adaptativa en sí misma, sino porque se deriva de una capacidad intelectual avanzada. Es el desarrollo de la capacidad intelectual lo que fue directamente impulsado por la selección natural, puesto que la construcción y el uso de utensilios contribuyen al éxito biológico de la humanidad». (Ayala, 80, 173.)

Hasta aquí, la posición de Ayala. Por nuestra parte sólo dos observaciones:

1.ª De las tres capacidades que señala Ayala como necesarias para que en el hombre se dé comportamiento ético, la esencial es la segunda, esto es, la de «formular juicios de valor». Ahora bien, a nuestro juicio esto es tautológico, pues siendo la formulación de juicios de valor la expresión más cabal de la capacidad ética, esto equivale a afirmar que en el hombre se da comportamiento ético cuando se tiene capacidad de él. Sería algo así como afirmar que la condición necesaria para ser millonario es tener un millón, cuando en verdad resulta que el tener un millón no es la condición para ser millonario, sino justamente el serlo.

2.ª Ayala hace derivar la capacidad ética del desarrollo de la capacidad intelectual. Y esto es,

precisamente, lo que desde Hume hasta Moore ha sido criticado, al menos en su aplicación. En efecto, es difícilmente admisible que una mirada cada vez más inteligente y penetrante sobre la realidad, una «inteligencia avanzada», produzca, en un momento determinado, la aparición subitánea de un juicio de valor sobre la realidad intelectualmente contemplada. Si yo pongo más y más inteligencia en el escudriñamiento de la realidad, me sitúo en un proceso *cuantitativo* y no se ve por qué de él y en él se ha de producir el salto *cualitativo* que supondría la emergencia de un juicio de valor. Ante un homicidio, un animal permanece insensible — antropomorfismos aparte — y un *Homo sapiens*, en cuanto ser inteligente, tampoco nos dirá si ésa es una acción buena o mala, sino que lo que hará, en todo caso, como consecuencia de su «inteligencia avanzada», será describir los procesos mecánicos, anatómicos y fisiológicos que subyacen a la acción de matar a un hombre.

II. La biología, fundamento de la capacidad moral. Conjeturas

Tras la consideración de las posiciones anteriores sobre el problema de una posible fundamentación biológica de la moral o de la capacidad ética, se hace preciso llegar a nuestras propias conclusiones, o mejor a hacer nuestras propias conjeturas. Para ello tenemos en cuenta lo siguiente:

- 1.ª Las afirmaciones de estos autores —y de otros muchos que se han ocupado del tema— no se hacen en su condición de biólogos o de científicos, sino *velis nolis* desde su posición, aunque sea coyuntural, de filósofos morales.
- 2.ª Lo que vamos a proponer son auténticas conjeturas, en sentido popperiano, y, como tal, testables y falsables. No son en absoluto afirmaciones «acabadas», sino aseveraciones sometidas al riesgo y que, a lo sumo, lo que constituirían es un programa de investigación.

Dicho lo que antecede, proponemos lo siguiente:

Primera conjetura: *La ética se encuentra en una etapa precientífica. Pero al igual que ha ocurrido con los demás saberes, puede y debe acceder a un estadio plenamente racional. Utilizando la terminología de Jesús Mosterín, la ética debe abandonar la forma histórica para estructurarse teóricamente.*

Justificación: Como ha señalado el profesor Mosterín, el humano ha racionalizado sus *creencias*, pero no sus *acciones* (1977). Tanto a nivel de códigos de conducta como en el plano de la conducta vivida, la sinrazón, el contrasentido, la irracionalidad, en definitiva, son moneda corriente hoy día. No hay más que mirar en nuestro derredor:

violencia, hambre, desempleo, superpoblación, contaminación, despilfarro energético... Pues bien, del mismo modo que pasamos de la superchería, la superstición, el animismo y la ignorancia —en definitiva, del «mito»— a la ciencia y la racionalidad a través de la revolución científica, concretada, como dice Monod, en las figuras de Galileo, Descartes y Newton, se impone ahora realizar una empresa paralela en el ámbito de nuestras conductas. Y para ilustrar lo que postulamos, vamos a utilizar las categorías epistemológicas que recientemente ha propuesto el profesor Mosterín: la de «historia» y la de «teoría». (Mosterín, 81, 52-53).

Por «historia» entiende toda descripción de lo particular. El sentido usual de este término —historia de Andalucía o historia de la ética— constituiría, por tanto, una restricción del sentido que le asigna Mosterín. En efecto, se trataría en estos casos y otros análogos de la descripción de lo particular *pasado*. Asignándole tal amplitud a la significación del término «historia», realmente no se hace sino empalmar con la tradición clásica. Para Aristóteles lo peculiar de la historia consiste en que se ocupa de lo particular.

Entendida así la noción de historia, puede afirmarse: 1) que todas las ciencias son parcialmente históricas; 2) que toda ciencia comienza siendo exclusivamente histórica. En efecto, en todas las ciencias se registran datos, se buscan datos, se sistematizan datos, se enuncian hipótesis, se contrastan con los hechos; en definitiva, se hace historia. Como dice Mosterín: «en todas las ciencias, tanto naturales como sociales, la mayor parte del trabajo se dedica a establecer la historia del sistema en cuestión, a recoger datos históricos, a enunciar hipótesis históricas, a tratar de describir la realidad». (Mosterín, 81, 53.)

Frente —o mejor junto— a la noción de «historia», se sitúa la de «teoría», que si bien ha sido establecida rigurosamente por el matemático Hilbert, ya fue manejada por Aristóteles. La palabra «teoría» siempre ha subrayado la generalidad de lo tratado. Según Aristóteles no hay teoría de lo particular, sino sólo de lo universal. La noción de teoría, pues, denota *universalidad* y *formalización* lógica y/o matemática. Sus elementos básicos son los conceptores y los teoremas.

De lo anterior se desprende que el camino a recorrer por un estudio cualquiera de la realidad es el que va de la *historia* a la *teoría*. Este camino es el que, según Kant, había recorrido la matemática y la física de su tiempo, y al que calificaba de «seguro». También es análogo al paso que, según Mario Bunge (1975), media entre la protociencia y la ciencia.

Segunda conjetura: La biologización de la moral puede permitir a ésta pasar del estadio «histórico» a la fase «teórica». Este pasar se lleva a cabo como una labor de «fundamentación». La biología se encuentra lo suficiente formalizada para poder llevar a cabo esta misión.



El Bosco: *El infierno*.

Justificación: La teorización creciente de las ciencias biológicas es un hecho. Hasta ahora el modelo de ciencias teóricas, esto es, formalizadas, eran las ciencias físicas. Pero como señala Ayala (80, 23-24), la teoría evolutiva ha adquirido mayor consistencia formal «debido a los trabajos de tres eminentes evolucionistas, el norteamericano Sewall Wright y los ingleses R. A. Fisher y J. B. S. Haldane». Otro tanto podríamos decir de la genética de las poblaciones, etc.

Un ejemplo, entre otros muchísimos que podrían ponerse, de la aplicación de la matemática a campos de la biología hasta ahora no formalizados, lo tenemos en la etología. Así la noción de *estrategia evolutivamente estable* (EEE) —definida como aquella que «si la mayoría de la población la adopta, no puede ser mejorada por una estrategia alternativa» (Dawkins, 7, 109)— es susceptible de tratamiento matemático gracias a los trabajos de J. Maynard Smith, en colaboración con G. R. Price y G. A. Parker. Si las EEE se las considera como comportamiento preprogramado, el diseño de una de ellas puede considerarse como el lanzamiento de una hipótesis, cuya contrastación puede hacerse, y de hecho se hace, en un ordenador, mediante las técnicas de simulación. (Cfr. Dawkins, 1979.)

En definitiva, nuestra conjetura es, repetimos, el paso, por parte de las ciencias de la conducta, de la etapa *histórica* a la etapa *teórica*; se puede hacer fundamentándose en las ciencias biológicas, cuya progresiva matematización (formalización) asegura la teorización de aquéllas.

Tercera conjetura: La fundamentación biológica de que hablamos en la conjetura anterior iría en la línea de que la universalidad del sentido moral estaría basada en una estructura moral común a la espe-

cie humana. Esta estructura moral se desarrolla en y con cada individuo y tal desarrollo corre parejo al biológico.

Justificación: Lo que proponemos es la superación, en el plano de la moral, de la posición conductista, labor que ya llevaron a cabo Piaget en el campo de la inteligencia y Chomsky en el del lenguaje, frente a Skinner y Bloomfield, respectivamente. En efecto, tanto Piaget como Chomsky afirman que el sujeto no es como un papel en blanco en el que mediante el mecanismo del condicionamiento operante se van grabando comportamientos mentales y lingüísticos. Por el contrario, existen unas estructuras epistémicas y lingüísticas innatas, previas a, y condicionantes de la experiencia. Análogamente, en todo sujeto se da una innata estructura moral, si bien este innatismo es de carácter virtual, no formal.

Lo que proponemos es una concepción *evolutiva-genética* de la conducta ética, en la línea de la proporcionada por Lawrence Kohlberg (*«Stage and sequence: The cognitive-developmental approach to socialization»*, 1969. Cit. en Wilson, 80a, 580) que adopta un punto de vista estructuralista y específicamente piagetiano. Él ha esbozado lo que cree que son las seis etapas consecutivas del razonamiento ético por medio del cual cada persona progresa como parte de su desarrollo mental normal. El niño pasa de una incuestionable dependencia en las reglas y controles externos a un conjunto crecientemente refinado de normas internalizadas, de la siguiente manera: 1) obediencia simple a reglas y autoridad para evitar el castigo; 2) conformidad a la conducta del grupo para obtener recompensas e intercambiar favores; 3) orientación del buen chico, conformidad para evitar el desagrado y el rechazo por otros; 4) orientación del deber, conformidad para evitar la censura de la autoridad, el rompimiento del orden y la resultante culpa; 5) orientación legal, reconocimiento del valor de los contratos, algunas arbitrariedades en la formación de reglas para mantener el bien común; 6) conciencia u orientación de principios, lealtad primaria a los principios de elección, que pueden superar a la ley en casos donde se juzgue que la ley hace más daño que beneficio. (Vid. Wilson, 80a, 580-581, y Wilson, 80b, 235.) En las etapas 1 y 2 del desarrollo anterior el valor moral se define por el castigo y la recompensa; en las 3 y 4, el valor moral reside en rellenar los papeles correctos, en el mantenimiento del orden y en unirse a las esperanzas de los demás, y en las 5 y 6, en la conformidad con las reglas, derechos y deberes compartidos.

En esta misma línea estaría la obra de C. H. Waddington: *The Ethical Animal* (1960) y los trabajos de Piaget: *The Moral Judgement of the Child* (1932) (ambos cit. en Ayala, *ibidem*), así como las posiciones de G. S. Stent (1981) y de E. O. Wilson (1980a y 1980b), que pasamos a considerar a continuación.

La postura de Stent puede resumirse en los siguientes puntos:

1.º «Aunque la biología no puede justificar los valores morales, puede ser capaz de dar una explicación de su base biológica». (Stent, 81, 20.)

2.º Él propugna lo que llama una «ética estructuralista kantiana» que trata de reconciliar la visión kantiana de la fuente de moralidad innata y, por lo tanto, subjetiva, con el hecho empírico de que parece no haber límite para el número de situaciones sociales significativamente diferentes sobre las que los individuos producen juicios de valor que parecen razonables a otros hombres (*ibidem*).

3.º La ética estructuralista, por tanto, considera que un juicio moral de un individuo surge por un *proceso transformacional* que opera sobre una *estructura profunda innata*. Esto lleva, a su vez, a dos consecuencias: a) que a pesar de su fuente subjetiva, los juicios morales no son vistos como arbitrarios, pues esta estructura profunda ética innata es universal, la tienen todos los seres. Se asegura así una referencia universal común en el ámbito de la moralidad; b) esa estructura común no es óbice, en absoluto, para la existencia *de facto* de una pluralidad de códigos morales, en función, sobre todo, de los valores sociales vigentes en cada caso.

4.º Como consecuencia de lo anterior, y en orden a la concreción de esta *estructura profunda innata*, Stent asegura que hay características fundamentales en todos los sistemas morales, «entre las cuales la propia noción de valor moral y el inanalizable e indefinible concepto de bueno, son las más básicas (*ibidem*)».

Lugar destacado merece en el problema que estamos tratando, siquiera sea por la audacia y rotundidad de sus afirmaciones, la posición de E. O. Wilson. Para él la fundamentación de las normas morales debe establecerse sobre el terreno de la biología. Por eso estima que

«científicos y humanistas deberían considerar conjuntamente la posibilidad de que ha llegado el momento de retirar temporalmente la ética de las manos de los filósofos y biologizarla». (Wilson, 80a, 580.)

Sin embargo, esta fundamentación biológica de la ética no conlleva la existencia de un único código moral derivado de aquélla:

«La imposición de un código (moral) uniforme significa la creación de los problemas morales complejos e intratables, los cuales, por supuesto, son la condición usual del género humano». (Wilson, 80a, 581.)

Concretando su posición, piensa que el *quid* de la cuestión está en la «maquinaria nerviosa» que subyace al «juicio ético», cuya «completa exploración —afirma— es deseable y está ya progresando» (*ibidem*).

Wilson señala, pues, que en el hecho moral se puede detectar un doble plano: el más superficial, fenomenológico —que es el que contiene las normas éticas variables que han regido y rigen en concreto la conducta de los hombres—, y el más profundo y fundante, que es de naturaleza biológica. Lo que ocurre es que una falta de adecuada perspectiva no ha permitido, en general, ver este último:

«... los filósofos éticos intuían los cánones deontológicos de la moral consultando los centros emotivos de su propio sistema hipotalámico-límbico... sólo mediante la interpretación de los centros emotivos como una adaptación biológica, puede descifrarse el significado de los cánones». (Wilson, 80a, 581.)

Aparece, pues, aquí la distinción de niveles epistemológicos que señala Mosterín: la «historia» *versus* «teoría». Wilson los llama, respectivamente, como veremos en el siguiente párrafo, «teoría puramente fenomenológica» y «(teoría) fundamental».

El programa de dar un *status* científico al saber de la conducta humana consistirá, pues, en transitar de aquel a este nivel. El programa es ambicioso:

«La transición de una *teoría puramente fenomenológica* a otra *fundamental* en sociología, debe esperar una explicación nerviosa y completa del cerebro humano. Sólo cuando la maquinaria puede verificarse sobre un papel a nivel de célula, y reunirse después, se aclararán las propiedades de la emoción y el juicio ético. Los simulacros podrán emplearse entonces para estimar toda la gama de respuestas del comportamiento y la precisión de sus contrastes homeostáticos. La tensión se evaluará en términos de perturbaciones neuro-fisiológicas y sus tiempos de relajación. El conocimiento será traducido a circuitos. El aprendizaje y la creatividad se definirán como alteraciones de partes específicas de la maquinaria cognoscitiva regulada por la entrada procedente de los centros emotivos. *Habiendo devorado a la psicología, la nueva neurobiología proporcionará un conjunto de principios primarios a la sociología*». (Wilson, 80a, 592.) (Subrayado nuestro.)

Con todo, una cuestión insoslayable es que la especie humana es la única capaz de crear y transmitir cultura (prescindiendo de casos puntuales en que puede afirmarse un comportamiento cultural en otros animales, por ejemplo, los *macacca fuscata*. (Fernández, 78, 25 y 55.) ¿Qué papel desempeña entonces la cultura en la erección y/o modificación de las normas éticas? ¿Acaso puede ocurrir, como afirman algunos, que la cultura incluye a la moral, o sea, que ésta no es sino una de las mani-

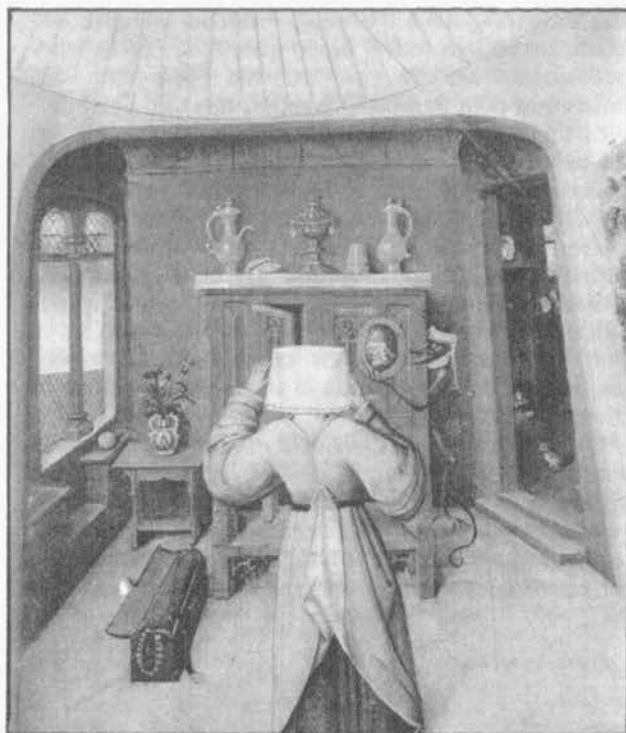
festaciones de aquélla? Wilson se plantea la cuestión y su respuesta es negativa:

«¿Puede la evolución cultural de los valores éticos superiores ganar impulso y dirección propios y reemplazar completamente la evolución genética? Creo que no. Los genes sostienen a la cultura al extremo de una correa. La correa es muy larga, pero los valores inevitables se limitarán de acuerdo con sus efectos en el banco genético humano. El cerebro es un producto de la evolución. *La conducta humana —como las capacidades más profundas para la respuesta emocional que la orientan y la guían— es la técnica tortuosa por medio de la cual el material genético humano ha sido y será conservado intacto. No es posible demostrar otra función definitiva de la moral*». (Wilson, 80b, 236-237). (Subrayado nuestro.)

Lo que se dice al final es justamente lo que antes había afirmado: «El organismo es el sistema que tiene el DNA para fabricar más DNA (Wilson, 80a, Introducción) o lo que afirmará reiteradamente Dawkins (1979).

Es el propio Wilson el que nos va a señalar cuáles son algunos de los eslabones de la «larga correa» que media entre los genes y los valores morales:

«Los genes humanos programan (*sic*) el funcionamiento de los sistemas nervioso, sensorial y hormonal del cuerpo y, por lo



El Bosco: La mesa de los pecados capitales (Detalle).

tanto, casi podemos tener la certidumbre de que influyen en el proceso de aprendizaje. Limitan la maduración de algunas conductas y las reglas de aprendizaje de otras». (Wilson, 80b, 249.)

Cuarta conjetura: *La existencia de una estructura moral básica innata en todo hombre es compatible con la pluralidad de códigos morales.*

Justificación: Afirmar la existencia de una estructura moral innata y específica no equivale a afirmar, ni de lejos, que nazcamos con algo así como una moral definida, aunque incoada. De la misma manera que afirmar una estructura inteligente no implica que se tenga más o menos inteligencia o que ésta sea de preferencia numérica, verbal o espacial; de la misma manera que la admisión de unas estructuras lingüísticas innatas y comunes a la especie no implica que un individuo en concreto posea más o menos fluidez verbal, o que se hable tal o cual lengua; también de que se postule una estructura ética específica no se infiere el código moral que en concreto tenga una persona.

La posición que conjeturamos supera tanto a la postura convencionalista como a la naturalista. A la convencionalista, por cuanto la existencia de una estructura moral específica no abandona el hecho moral, de una manera absoluta, al arbitrio de los individuos. Y a la naturalista, en cuanto que se niega que de la existencia de una estructura moral se infiera inmediatamente un código de conducta concreto.

Así pues, contra la posición que denominamos «naturalista», de un Lorenz o de un Spencer, no existe un código moral único que se derive lógicamente y necesariamente de presupuestos biológicos. Lo único que postulamos —lo repetimos una vez más— es una estructura moral básica y común a todos los hombres. Pero esto es absolutamente compatible con un pluralismo ético, entendido en un sentido espacial (sincrónico) y temporal (diacrónico). Dicho pluralismo ético se basa en la pluralidad de situaciones culturales, ya que aquél no es, en definitiva, sino una consecuencia de ésta. En otras palabras, la moralidad concreta de un individuo no es sino la introyección de los valores morales vigentes, introyección realizada al través de mecanismos psicosociológicos.

Quinta conjetura: *Derivada necesariamente de la anterior —o presupuesto de ella, según se mire—, afirma la libertad del hombre, en la medida en que puede aceptar o no un determinado código moral, aceptarlo parcialmente, modificarlo y, en definitiva, elegir entre varios modelos éticos o tablas de valores.*



El Bosco: La ira

Bibliografía utilizada

- AYALA, F. J.: *Origen y evolución del hombre*. Alianza. Madrid, 1981.
- BUNGE, M.: *La investigación científica*. Ariel. Barcelona, 1975, 4.ª ed.
- DAWKINS, R.: *El gen egoísta*. Labor. Barcelona, 1979.
- CASTILLA DEL PINO, C.: *Introducción a la psiquiatría* (I). Alianza (textos). Madrid, 1978.
- FERNÁNDEZ, T. R.: «Culturas animales», en *El Basilisco*, I, pp. 17-31.
- LORENZ, K.: *Sobre la agresión. El pretendido mal*. Siglo XXI. Madrid, 1976, 4.ª ed.
- LORENZ, K.: *Hablaba con las bestias, los peces y los pájaros*. Labor. Barcelona, 1975.
- MONOD, J.: *El azar y la necesidad*. Seix Barral. Barcelona, 1971.
- MOSTERÍN, J.: «La incompleta racionalidad», en *Teorema*, vol. VII/I, pp. 55-88, 1977.
- MOSTERÍN, J.: *Grandes temas de la filosofía actual*. Salvat. Barcelona, 1981.
- MUGERZA, J.: «Es y Debe: en torno a la lógica de la falacia naturalista», en *Teoría y Sociedad*. Ariel. Barcelona, 1970.
- MACINTYRE, A.: *Historia de la ética*. Paidós. Buenos Aires, 1970.
- POPPER, K.: *El desarrollo del conocimiento objetivo. Conjeturas y refutaciones*. Paidós. Buenos Aires, 1967.
- STENT, G. S.: *Las paradojas del progreso*. Alhambra. Madrid, 1981.
- TINBERGEN, N.: *Estudios de etología 2*. Alianza. Madrid, 1979.
- WILSON, E. O.: *Sociobiología. La nueva síntesis*. Omega. Barcelona, 1980 (a).
- WILSON, E. O.: *Sobre la naturaleza humana*. FCE. México, 1980 (b).

La lengua literaria en Viaxe ao país dos ananos

José Francisco GONZÁLEZ GONZÁLEZ *



Es Celso Emilio Ferreiro uno de los autores más estudiados de la literatura gallega de posguerra, dada la calidad de su obra. *O sonho sulugado, Longa noite de pedra, Viaxe ao país dos ananos* son cimas de esa forma de entender la poesía rabiosamente comprometida que se estilaba en la España de aquella época. Aun considerando la importancia de los citados libros como reflejo sentido de una sociedad —la gallega— sumida en la ignorancia y olvidada muchas veces cuando de repartir beneficios se trataba, creemos exagerada la comparación que el poeta Manuel María hace ¹ al colocar a su autor, por la sinceridad de su elocución y talento poético, encima del resto de la poesía social que se publicaba en castellano, si se exceptúa a Neruda; apreciación ésta con la que coincide el prólogo a la *Obra completa* ² el crítico y profesor X. Alfonso Montero al decir que el éxito de Celso Emilio Ferreiro fuera del ámbito gallego se debe al acento tercermundista, realmente popular y proletario de sus versos.

No hemos de esperar de estas líneas un estudio filológico o dialectal, aunque el gallego se preste a tal indagación. Las palabras 'o sangue', 'a arbe' conservan en gallego el originario género latino —masculino la primera y femenino la segunda— que altera el castellano ('la sangre', 'el árbol'), y el resultado del neutro latino 'mel, mellis' pasa a masculino en gallego mientras en castellano da al femenino 'miel'. Celso Emilio recuerda generalmente bien en su corpus poético los anteriores vocablos, pero en los siguientes casos cabe hablar de

castellanismos morfológicos: 'sangue renovada' (p. 276), 'tódolos arbes' (p. 340) y 'escuras meles' (p. 352). En ocasiones utiliza voces nacidas por analogía con el castellano, tal es el caso de 'aliciado' en vez del correcto 'alucinado', como recuerda Alonso Montero ³. Y, por poner un ejemplo de pluridialectismo, diremos que en el libro se hallan dos formas, cada una de las cuales es característica de distintas zonas: 'mazás' (p. 280) —manzanas— y 'cans' (p. 354) —perros—. Pero ya fueron tratadas estas cuestiones por el escritor cuando, en entrevista concedida a C. A. Molina ⁴, comentaba la acusación de algún crítico según la cual nada había aportado a la lengua. Y a C. Emilio, al menos en parte, le asiste la razón cuando afirma: «Es una acusación cierta, aunque absurda y trivial. (...) El poeta, partiendo de la lengua que le ha sido dada, lo que tiene que aportar es poesía, si buena, mejor. No está obligado a ser, a la vez que poeta, filólogo o lingüista».

Lo que aquí pretendemos es interpretar las peculiaridades del lenguaje poético a la luz de la lingüística para lo que seguimos, como ya anteriormente hicieron otros, al profesor José Antonio Martínez ⁵.

Es característico de la lengua literaria, y aún más de la poética, utilizar textos agramaticales, entendiendo por tales: 1º.— Aquellos que violan reglas sintácticas; así, el convertir un verbo, habi-

¹ MARÍA, Manuel: *A poesía galega de C.E.F.*, Grial, VI, Vigo, 1964.

² FERREIRO, Celso E.: *Obra completa*, vol. I, Akal, Madrid, 1978. Citaremos siempre por esta edición.

³ ALONSO MONTERO, X.: «Magosto, dondo, mucho, arreo, aluciado...», *Gaceta Ilustrada*, n.º 647 (2/3/69), p. 13.

⁴ MOLINA, César A.: «Anverso literario y poético de C.E.F.», *Insula*, n.º 395 (Octubre, 1979), p. 11.

⁵ MARTÍNEZ, José A.: *Propiedades del lenguaje poético*, Universidad de Oviedo, Oviedo, 1975.

* Profesor de lengua y literatura en el I.B. mixto n.º 4 de Orense

tualmente intransitivo, por medio de un complemento directo, en transitivo. 2º.- Construcciones asemánticas por las que se atribuyen a una palabra semas incompatibles con el recto uso de ésta. 3º.- Creatividad léxica, característica menos frecuente que la anterior, pero también usada por nuestro poeta. Llamaremos a estos tres tipos de creatividad «textos desviados», y su correcta interpretación por el lector ha de hacerse a través de un proceso: la reducción a la norma de la lengua.

Por otra parte, nos encontramos expresiones que, sin quebrantar ninguna regla del sistema, añaden otras de muy distintos tipos, aun cuando todas ellas estén caracterizadas por servir a una mayor trabazón entre las distintas palabras del texto poético, es decir, afianzar la estructura –en el significante y significado– de ese microcosmos formado por los versos que constituyen el poema. Fenómenos como el ritmo, la antítesis o la onomatopeya cumplen tal función. Nos hallamos ante textos ‘creativos anómalos’, caracterizados por reglas que se añaden a la norma. Estas anomalías se clasifican en tres tipos según se den en el plano de la expresión, del contenido, o bien abarquen uno y otro.

Vista, aunque muy superficialmente por motivos de espacio, la tesis de J. A. Martínez, concretamos nuestras indagaciones a *Viaxe ao país dos ananos*, aparecido en 1968, libro –según confesiones del autor– de crítica a un sector de la emigración gallega en tierras hispanoamericanas.

Consideramos agramaticales aquellas expresiones que según nuestro sistema de la lengua son incorrectas porque contravienen a éste. El hablante las rechaza y sirven en poesía para atraer la atención del lector. Así la transitividad de un verbo, según la norma intransitivo. En el caso:

- 1.- A nena está durmindo
un sono longuíssimo. (p. 352) (Traducción: 1)

el sistema de la lengua acepta completar el verbo «dormir» con «sono» –acusativo interno– por lo que no nos encontramos aquí con un texto desviado. (Otra cuestión sería considerar a «dormir» y «sono» como relativos a muerte en el contexto). Sin embargo, si hemos de hablar de agramaticalidad en los ejemplos siguientes:

- 2.- Chove noite no mundo,
a libértá morréu fai moitos anos. (p. 288. Tr.:2)
3.- (...) na madrugada
cando todo los arbes choran noite
i os galos cantan (p. 340. Tr.:3)

Son versos éstos que necesitan para su correcta lectura una reducción. En 2 hemos de interpretar «noite» como «maldad». Tal simbolismo lleva muchos siglos de vigencia en nuestra cultura⁶; por restricción de significado, de «maldad» pasaríamos a «injusticia, opresión». «Chove» cobra



Celso Emilio Ferreiro.

entonces el sentido de ‘llegar con reiteración y constancia la opresión’, pero no a la tierra, sino a la sociedad. Al texto 3 –‘choran noite’– le proponemos la siguiente reducción: la primera palabra se refiere al rocío depositado en las hojas después de una noche serena, de ahí que ‘lloren el producto de esas noches’.

Celso E. Ferreiro, como el resto de los poetas, utiliza con mucha frecuencia construcciones asemánticas. Los rasgos semánticos se dividen en selectivos e inherentes, los primeros corresponden a verbos y adjetivos, los segundos a los sustantivos. Si un lexema con determinado rasgo selectivo se asocia a otro que no lo tiene como inherente, nos encontramos ante una superposición –‘o vento verde’ (p. 352)– lo que produce la imagen. Analizar todas estas construcciones nos llevaría un espacio desproporcionado con respecto a las otras partes agramaticales y, en realidad, nada nuevo había de aportarnos la acumulación de ejemplos.

- 4.- Nos curutos están as caixas fortes
encheitas do sudor dos inocentes.
Debaixo estades vos, caste de ananos,
sostindo a inxusticia (p. 278. Tr.: 4)
5.- No País dos ananos
veñen a ven, fon, fon, os automóveles,
como bestas fuxindo,
non se sabe,
bulindo escuramente polas rúas,
camiño de ningures,
non importa
con tal de ser veloces. (p. 280. Tr.: 5)
6.- Alí, nas longas chairas,
onde o tempo
se pon a dormir no aire, queda quedo

⁶ Véanse, como ejemplos, S. Pablo: Ef 5, 8 ss., Tes 5, 4 ss.

como aguia que espreitase a súa presa.
Ali onde os reloxios
sinalan a hora aceda das angurias,
ou o minuto eterno da inxusticia. (p. 290.
Tr.: 6)

7.- A miña terra é doce coma a mel,
pro, a carón de tanta fermosura,
a miseria labroulle
un tunel amarguísimo na historia. (p. 322.
Tr.: 7)

Las «caixas fortes» del ejemplo 4 debieran servir para guardar dinero, joyas, etc.; «sudor» no pertenece a tal campo semántico. La interpretación es clara: 'cajas fuertes llenas con la riqueza producida por el sudor de los inocentes'. El verbo «sostener» necesita un complemento directo con rasgo '+ físico', lo que se incumple aquí. La casta de enanos hace que injustos y opresores sigan triunfando.

Por lo que al texto 5 se refiere, el autor considera a los automóviles como seres animados al compararlos con bestias en las calles; el adverbio «escuramente» nada tiene que ver con la oscuridad y sí con el confusiónismo. Entre «camiño» y «ningure» se da incompatibilidad semántica (resulta incomprensible una senda sin un lugar de destino); hemos de interpretarlo como la ignorancia de los fines a que nos lleva una vida irreflexiva.

Del fragmento 6 observamos que «tempo», inanimado, no puede dormir, aparte de compararlo con un águila. Se habla de amargor para la hora y la angustia, y «minuto», unidad temporal sumamente breve, está modificado por «eterno». Los pasos del autor hasta llegar a estos significados los suponemos así: La hora de la angustia es triste, lo triste desagradable a la persona al igual que lo amargo; el tiempo parece no cambiar, es decir, se «queda quedo» —palabras paranomásticas que resaltan aún más la inmovilidad, del mismo modo que el águila con su silueta estática destacándose en el cielo—. Todos estos rasgos de quietud indican ausencia de cambio, recalcado en lo eterno del minuto.

El texto 7 ofrece a nuestra consideración varias características. La palabra «doce» se une por comparación a «mel» con la que sí tiene relación semántica, pero es incompatible con «terra», y se interpretará aquí como 'hermosa' y 'acogedora'. Le siguen después una serie de desajustes en el significado que, aun de fácil desciframiento, son interesantes. La miseria no puede ser el sujeto que realice la perforación de un túnel, al que, por otra parte, no podemos considerar amargo ni socavado en la historia. Proponemos la siguiente reducción: A lo largo de la historia gallega la pobreza ha convertido estos hermosos paisajes en fincas mal cultivadas y miserables, lo que obliga a sus habitantes a vivir esclavizados del terruño, enterrados en ese túnel amargo de la incultura. Triste queja, más triste aún por lo que de verdadera tiene.

Pasemos al tercer caso de agramaticalidad: la formación de nuevas palabras que el lector ha de reinterpretar. Alguna vez resulta difícil adivinar la intención del poeta cuando opta por el neologismo y habrá que atribuirlo a un mero juego lingüístico como en el siguiente ejemplo:

8.- Os tranvías van, fe,
fe, fe, ferrové,
ferrové, ferrovello
pola rúas en costa coas leiteiras. (p. 350.
Tr.: 8)

«Ferrové» sólo se explica como un juego de fonemas, tal como abajo tendremos ocasión de probar cuando se analice la onomatopeya. Es el cruce de 'ferro' con 'vello', palabra compuesta que encontramos en los diccionarios como 'ferro vello'⁷, y acaso sugiera esa marcha ranqueante de los antiguos tranvías.

En «Gulliver Ferreiro» (p. 272) el segundo elemento del antropónimo es el apellido del poeta, el primero se trata del célebre personaje de J. Swift y cuya aventura en el reino de Liliput da título a este poema y al libro entero objeto de este comentario. La identidad de C. Emilio se transforma, entremezclada con la del conocido viajero, al iniciar el destierro por lejanos países.

9.- Non me importan
as derradeiras modas
nin os modos snob
dos poetisos. (p. 370. Tr.: 9)

El vocablo «poetisos» no existe en gallego. Al igual que en castellano, son 'poeta' y 'poetisa' las palabras con que el idioma cuenta. Sin embargo, al sufixar 'poeta' con el morfema femenino, aunque alterando la '-a' —propia de este género— en '-o', se consigue un texto desviado. La reducción nos lleva a interpretarlo como 'poetas poco vigorosos para enfrentarse a una realidad desagradable'. El matiz es claramente peyorativo.

Hemos visto ejemplos de agramaticalidad, e iniciaremos ahora el comentario de textos creativos anómalos. Comencemos, pues, con los casos en que la isotopía se encuentra en el plano de la expresión.

J. Antonio Martínez analiza con detalle⁸ estos fenómenos. Advierte que, entre los variados recursos fónicos, únicamente los métricos y los expresivos vienen recibiendo cierta atención de la crítica, sin que susciten apenas interés los paranomásticos. Como dijimos al principio, las múltiples

⁷ La lexicografía gallega se encuentra muy retrasada y hemos de aceptar con recelo las 'nuevas creaciones léxicas' no suceda que lleven siglos en el pueblo. Para considerar neologismos los términos aquí expuestos, consultamos los siguientes diccionarios: RODRÍGUEZ GONZÁLEZ, E.: *Diccionario enciclopédico gallego-castellano*, Vigo, 1958; CARRE ALVARELLOS, L.: *Diccionario gallego-castelán*, 4ª ed. La Coruña, 1972; FRANCO GRANDE, X. L.: *Diccionario gallego-castelán*, 4ª ed. Vigo, 1978.

⁸ MARTÍNEZ, José A.: *Repetición de sonidos y poesía*. Separata de *Archivum* XXVI. Oviedo, 1976. Siguiéndolo, ponemos con mayúsculas los segmentos paranomásticos.

reiteraciones casi siempre sirven —únicamente— para establecer mayores vínculos entre las palabras convirtiéndolas en insustituibles por sinónimos.

Analicemos algunos casos, pocos en relación con los existentes.

- 10.— FARDADOs con exóticos ALBARDAS,
FALAnDO nun idioma esTRaFALARIO.
TRocaron o seu mundo proletARIO
polo mundo sin fe dos ALpaBARDAS.
(p. 282. Tr.: 10)

Vemos paranomasias discontinuas, es decir, segmentos paranomásticos en que se intercalan fonemas que no se repiten, una paranomasia de inclusión en que el segmento paranomástico coincide con el significante de una palabra (ALBARDAS – ALpaBARDAS). Lo mismo ocurre en las paranomasias continuas siguientes:

- 11.— aMARGo MAR, deixa a túa aMARGura.
(p. 312. Tr.: 11)
12.— un rebumbio de berros e cANTIGAS,
unhas verbas ANTIGAS. (p. 344. Tr.: 12)

Podemos encontrar paranomasias quiásmicas:

- 13.— a xente come o pan sin ter OLLAdo
agALLOpar o vento mas centieiras (p. 284.
Tr.: 13)

Se incluyén aquí, además, figuras como la antanaclasis. Véase el texto siguiente, con una palabra formada por las siglas de los Estados Unidos de Norteamérica, mientras que otra es el participio del verbo 'usar':

- 14.— digo devastación que USA, usa. (p. 366.
Tr.: 14)

Basado en la reiteración está, también, el concepto de ritmo, dado por la acentuación, la rima, el estribillo.

- 15.— Por algo estába alí, por algo estába
tan lónxe da riqueza gasalléira,
tan péрто da probéza desoláda. (p. 328.
Tr.: 15)

Comprobamos se unen, a fin de conseguir el efecto rítmico de este terceto, idéntico número de sílabas antes de cada pausa versal, rima asonante (á-a) en los vv. 1 y 3 junto a un marcado ritmo acentual.

La rima, que no es sino el fenómeno paranomástico más pausa versal, es frecuente en el libro. En algún poema aparece también el uso del estribillo.

Pasando al plano del contenido, hallamos vocablos semánticamente equivalentes (sinónimos), con una relación entre ellos de 'identidad'. Así:

- 16.— Perderon a súa escada de valores,
as súas creenzas badocas
i as súas ideas túzaras de horteras. (p. 304.
Tr.: 16)

Puede haber una relación de 'antítesis' entre los distintos significados; lo vimos en los dos últimos versos del texto 15 y en

- 17.— Os que levan por dentro dentes de lobo
e por fora risa de coello. (p. 338. Tr.: 17)

Relación de 'participación' se establece entre una palabra de amplio campo semántico y escasa intención (hiperónimo) y otras de menor extensión y mayor intención (hipónimos). En el texto 18 los vocablos del segundo verso son hipónimos de las máquinas dañinas al igual que lo son las 'carpetas' y 'ficheros', aunque éstos lo sean sólo en sentido figurado:

- 18.— Máquinas de facer daño,
rodas, coitelos, tornillos.
Carpetas, ficheiros
con papeles escritos (p. 286. Tr.: 18)

Finalmente, podemos observar vocablos relacionados entre sí espacial o temporalmente (relación de 'contigüidad'):

- 19.— As vacas muxen nos cortellos. (p. 324.
Tr.: 19)

Verso en que, entre 'vacas', 'muxen' y 'cortello', encontramos contigüidad referencial.

Puede ocurrir que la isotopía de expresión conlleve una de contenido por tener alguna función semántica la repetición acústica. Es la 'isotopía simbólica', cuyo uso más frecuente encontramos en la onomatopeya. Así en el verso 2 del texto 5, en que los sonidos fricativos en unión con los nasales sugieren el ruido de los automóviles. Similar caso tenemos en el texto 8. Al analizar el texto 6, notamos cómo la paranomasia existente entre «queda quedo» ayudaba a resaltar la inmovilidad del tiempo. Y en el primer verso del texto 20 hallamos reduplicación en sílabas que inician pala-



bras seguidas: «DENde DENTro», y ese 'dentro' se reflejará en la paranomasia de inclusión en la que, a semejanza de un juguete oriental, una palabra se incluye en otra, que a su vez está comprendida en una tercera y ésta en una cuarta que las abarca todas:

20.- Eu canto dende dentro do meu pobo.
Tido,
meTIDO,
proMETIDO,
comPROMETIDO
cos homes, meus hirmáus (p. 370. Tr.: 20)

Hasta aquí el análisis de *Viaxe ao país dos ananos*.

TRADUCCIONES

- (Tr.: 1) La niña está durmiendo/ un sueño larguísimo.
(Tr.: 2) Lluve noche en el mundo./ la libertad murió hace muchos años.
(Tr.: 3) (...) en la madrugada/ cuando todos los árboles lloran noche/ y los gallos cantan.
(Tr.: 4) En las cúspides están las cajas fuertes/ llenas del sudor de los inocentes./ Debajo estáis vosotros, casta de enanos./ sosteniendo la injusticia.
(Tr.: 5) En el País de los Enanos/ vienen y van, fon, fon, los automóviles./ como bestias huyendo./ no se sabe./ bullendo oscuramente por las calles./ camino de ninguna parte./ no importa/ con tal de ser veloces.

- (Tr.: 6) Allí, en las largas llanuras./ donde el tiempo/ se pone a dormir en el aire, queda quieto/ como águila que acechase a su presa./ Allí donde los relojes/ señalan la hora amarga de las angustias./ o el minuto eterno de la injusticia.
(Tr.: 7) Mi tierra es dulce como la miel./ pero al lado de tanta hermosura/ la miseria le labró/ un túnel amarguísimo en la historia.
(Tr.: 8) Los tranvías van, fe,/ fe, fe, ferrové./ ferrové, ferrove-llo/ por las calles empinadas con las lecheras.
(Tr.: 9) No me importan/ las últimas modas/ ni los modos snob/ de los poetisos.
(Tr.: 10) Fardados con exóticas albardas./ hablando un idioma estrafalario./ cambiaron su mundo proletario/ por el mundo sin fe de los papanatas.
(Tr.: 11) Amargo mar, deja tu amargura.
(Tr.: 12) Una algarabía de gritos y canciones./ unas palabras antiguas.
(Tr.: 13) La gente come el pan sin haber mirado/ galopar el viento en los centenales.
(Tr.: 14) Digo devastación que U.S.A., usa.
(Tr.: 15) Por algo estaba allí, por algo estaba/ tan lejos de la riqueza agasajadora./ tan cerca de la pobreza desolada.
(Tr.: 16) Perdieron su escala de valores./ sus creencias rudas/ y sus ideas hoscas de horterías.
(Tr.: 17) Los que llevan por dentro dientes de lobo/ y por fuera risa de conejo.
(Tr.: 18) Máquinas de hacer daño./ ruedas, cuchillos, tornillos./ Carpetas, ficheros/ con papeles escritos.
(Tr.: 19) Las vacas mugen en las cuadras.
(Tr.: 20) Yo canto desde dentro de mi pueblo./ Tenido./ metido./ prometido./ comprometido/ con los hombres, mis hermanos.

Nomenclatura química

Los Seminarios Didácticos Permanentes del Colegio, además de su tarea exterior de programación de cursos, conferencias, excursiones y otras actividades realizan otra labor interna muy importante: investigación, experimentación y elaboración en temas de diáctica general o específica. Así, nuestro Seminario está analizando el Proyecto de Reforma de EE.MM. y está atento a toda la problemática de su entorno.

Uno de sus trabajos se ha centrado en estudiar los desajustes más frecuentes que se dan en el lenguaje químico en España (editoriales, laboratorios...), todavía en 1984, y lanzar una campaña de información y estímulo para que se corrijan. La campaña tiene los siguientes puntos:

1. Intentar que participen en ella todos nuestros compañeros, doctores y licenciados en Ciencias. Para ello van a recibir de modo inmediato una circular con una tabla de desajustes más frecuentes de lenguaje químico. En ella se les va a pedir que defiendan en su entorno profesional la corrección de la comunicación en química.
2. Intentar que participen en ella todos los colegios de DD. y LL. de España, para lo que se les envía información y material; también el Consejo General de Colegios.

3. Interesar en la campaña a la Real Sociedad Española de Física y Química, la Asociación de Químicos Españoles, a la Academia de Ciencias, a los Colegios de Biólogos y a toda institución implicada en la comunicación de didáctica o investigación química.
4. Informar a fábricas, laboratorios y canales comerciales de distribución de productos químicos de los desajustes que cometen con frecuencia, para que se eviten.
5. Informar a las editoriales de los fallos frecuentes de formulación y nomenclatura que se dan en los textos, para que se uniforme el lenguaje químico, según los acuerdos internacionales.
6. Solicitar de la Administración el apoyo necesario para que no se autoricen textos con lenguaje incorrecto y para que ella misma, en su documentación, dé ejemplo de corrección.

A continuación se reproduce una tabla de desajustes de lenguaje químico, tomados de textos, catálogos, etiquetas y documentos de la Administración y que, aunque puedan ser en algún momento anecdóticos, muestran el grave problema de disciplina interna de la «clase científica» española.

El Seminario Didáctico Permanente de Física y Química prepara otro documento sobre desajustes del lenguaje científico en relación con la semántica normal del lenguaje literario y coloquial.

Desajustes frecuentes de comunicación química en España

1. Traducciones literales de catálogos ingleses, alemanes, etc.

Ejemplos:

Sodio sulfato por Sulfato de sodio.
Plomo (H) cloruro ... por Cloruro de plomo (II).
Polivinil cloruro por Cloruro de polivinilo.

2. Componente más electronegativo delante en las fórmulas.

Ejemplos:

OHNa por NaOH.
OCa por CaO.
ClH por HCl.

3. Mayúsculas indebidas, uso de la adjetivación, espacios e incorrecciones en la notación de STOCK.

Ejemplos:

Ácido Clorhídrico Ácido clorhídrico.
Sulfato de Sodio por Sulfato de sodio.
Ácido sulfúrico por Ácido sulfúrico.
Cloruro sódico por Cloruro de sodio.
Nitrato férrico por Nitrato de hierro (III).
Sulfato ferroso por Sulfato de hierro (II).
Hidrógeno fosfato de níquel (II) por Hidrogenofosfato de níquel (II).
Sulfuro de cobre (II) por Sulfuro de cobre (II).
Ácido meta fosfórico por Ácido metafosfórico.

Nótese cómo en la notación de STOCK los números romanos tienen caracteres de versalitas.

4. Notaciones «ad symbolum» incorrectas.

Ejemplos:

$\text{Cl}_{17}^{35,5}$ por ${}_{17}^{35}\text{Cl}$ ó ${}_{17}^{36}\text{Cl}$ ó ${}_{17}^{37}\text{Cl}$

A es un número entero, por ser cardinal de un conjunto.

${}_{92}\text{U}^{235}$ por ${}_{92}^{235}\text{U}$

$\text{S}^=$ y Ca^{++} por S^{2-} y Ca^{2+}

Ni^{+3} por Ni^{3+}

5. Mantenimiento de nombres desechados para las «sales ácidas» e iones de ellas.

Ejemplos:

Fosfato ácido por Hidrogenofosfato.
Fosfato monosódico .. por Dihidrogenofosfato de sodio.
Fosfato disódico por Hidrogenofosfato de sodio.
Carbonato ácido por Hidrogenocarbonato (bicarbonato).

6. Espacios inadecuados en los nombres específicos. «Un nombre específico es una palabra química».

Ejemplos:

Metil butano por Metilbutano.
1,1,1 - Tricloro - 2,2 - bis (p-clorofenil) etano por 1,1,1-Tricloro-2,2-bis(p-clorofenil)etano.

Ácido 2 - hidroxibutírico por Ácido 2-hidroxibutírico.

7. Situación inadecuada de los locantes.

Ejemplos:

Butanol-2 por 2-Butanol.
Metil-2-hexano por 2-Metilhexano.
1,2-Bromocloropropano por 1 - B r o m o - 2 - cloropropano.

8. Uso incorrecto de los signos punto, coma, guión, dos puntos...

Ejemplos:

Metil-butano por Metilbutano.
1-2, Dicloropropano .. por 1,2-Dicloropropano.
(1,1') (2',1'')-terciclohexano por 1,1': 2',1'' - terciclohexano.

9. Varios sufijos sobre el nombre del hidrocarburo o uso inadecuado de sufijos.

Ejemplos:

Metilamida-benceno .. por Bencenocarboxamida («benzamida»).

α -Metilnaftaleno ... por α -Naftalenocarbaldehído («naftaldehído»).

Ácido propanol-2-oico por Ácido 2-hidroxipropanoico.

Ácido butanodioldioico por Ácido dihidroxibutanodioico.

Butanol-3-al por 3-Hidroxibutanal.

Ácido metiloicobenceno por Ácido bencenocarboxílico («benzoico»).

10. Locantes literales incorrectos.

Ejemplos:

Ortodiclorobenceno .. por o-Diclorobenceno.
Alfametilnaftaleno ... por α -Metilnaftaleno.
M-Xileno por m-Xileno.

NOTA: Todos los ejemplos propuestos son tomados de textos, etiquetas, prospectos, catálogos, documentos de la Administración Educativa, etc., de uso y difusión en febrero de 1984 en España.

(ILUSTRE COLEGIO OFICIAL DE DOCTORES Y LICENCIADOS EN FILOSOFÍA Y LETRAS Y EN CIENCIAS DISTRITO UNIVERSITARIO DE MADRID)

Influencia del dique de abrigo sobre la evolución de la playa de San Felipe

Fernando VIÑUELA ÁLVAREZ *

Introducción



El fin principal que he intentado conseguir al realizar el presente trabajo ha sido el de poder determinar la influencia que tiene el dique de abrigo sobre la evolución normal de la playa de San Felipe.

El dique fue terminado en los primeros meses de 1983 y ha sido construido siguiendo una dirección general O-E, siendo la dirección de la playa NO-SE.

Para la realización del trabajo he contado con la colaboración de los alumnos de geología de COU que se han encargado de recoger datos de direcciones de olas, batimetrías y recopilación de antecedentes bibliográficos.

Objetivos

Con el presente trabajo he tratado de conseguir los siguientes objetivos:

— Servir de experiencia práctica para la formación del alumnado de COU, complemento obligado de las explicaciones teóricas de geología, sirviéndoles como modelo de metodología en trabajos de investigación.

— Resaltar la influencia que la construcción del dique de abrigo tiene sobre el ciclo de erosión-sedimentación de la playa de San Felipe.

— Servir de base para estudios posteriores de orientación similar.

Descripción

a) *Geografía:* La zona considerada en el presente trabajo se encuentra situada al NE de la bahía de Algeciras, adopta una forma sensiblemente triangular, delimitada por el pantalán de San Felipe, dique de abrigo y playa de San Felipe.

La bahía de Algeciras, situada al sur de la península Ibérica, posee forma semicircular, estando sus puntos extremos delimitados por Punta Carnero al oeste y Punta Europa (Gibraltar) al este. Interiormente tiene dos ríos de caudal medio que evacúan sus aguas en el extremo norte y poseen alimentación pluvial exclusivamente.

Las aguas de la bahía se encuentran sometidas directamente a la influencia de las corrientes del estrecho y presentan dos direcciones dominantes: del Mediterráneo hacia el Atlántico y del Atlántico hacia el Mediterráneo. Según se trate de una u otra, en el interior de la bahía presentarán direcciones cambiantes (figs. 1 y 2) sensiblemente paralelas a la costa con inversión de la dirección en la parte central; los movimientos de aguas por corrientes se ven influenciados por los vientos dominantes que puedan soplar.

La presencia de las corrientes facilita el proceso de renovación de las aguas de la bahía y el movi-

* Profesor de ciencias naturales en el I.B. mixto n.º 2 de La Línea de la Concepción (Cádiz).



Mapa general de la bahía y dirección y sentido de las corrientes marinas en su interior cuando la corriente general en el estrecho es del Mediterráneo hacia el Atlántico.



Dirección y sentido de las corrientes en la bahía con corriente general en el estrecho del Atlántico hacia el Mediterráneo.

Fig. 1 y 2

miento de partículas finas o muy finas, siendo interferido por la presencia de obstáculos naturales o artificiales.

El factor más importante que condiciona el modelado de la playa son las olas. La bahía está afectada por dos direcciones dominantes de vientos: el poniente que rola de NO a SO y el levante con dirección del E casi constante. El primero facilita la formación de olas en el interior de la bahía y la acción de éstas sobre las playas; el segundo desarrolla poco oleaje, pero realiza una intensa acción de retoque de las arenas depositadas en la playa por el efecto de succión que suele originarse.

Se ha observado que las olas en San Felipe presentan direcciones dominantes del SO al comienzo del pantalán, del O en su tramo medio y del ONO al comienzo del dique, con independencia de la dirección del viento cuando éste es de poniente. El viento de levante no es propicio a desarrollar olas. También se ha comprobado que existe una corriente general de deriva provocada por las olas hacia el vértice formado por la playa y el comienzo del dique. Las mayores batimetrías corresponden a los extremos del dique y del pantalán, con seis metros, y presentan perfiles batimétricos decrecientes hacia la playa, pero de trazado irregular.

b) *Geología*: Litológicamente la bahía está formada por calizas en Gibraltar; *flysch* margoarcilloso en Punta Carnero, Algeciras, Punta San García y afloramientos rocosos al norte de la bahía, estando constituido por arenas cuarzosas el tómbolo que une Gibraltar a Sierra Carbonera y sobre el que se sitúa La Línea de la Concepción.

En sondeos de reconocimiento con recuperación de testigo continuo realizado en las proximidades de la playa de San Felipe se ha podido determinar que la marga no aparece hasta los 12-15 metros, estando constituidos los materiales más superficiales por alternancia de arena cuarzosa y limo.

Estratigráficamente los materiales son de edad jurásica las calizas, plegadas y falladas; cretácicas las clacarenitas y en posición casi vertical; del oligoceno-mioceno los materiales de *flysch* muy replegado y fallado que facilita la formación de ensenadas en la bahía, y del cuaternario horizontal las arenas cuarzosas.

La bahía es una formación de modelado reciente, habiendo sido afectada por los procesos transgresivos y regresivos cuaternarios. Está limitada por acantilados al este y oeste, con desarrollo de ensenadas en algunos casos bien desarrolladas (ensenada de Getares) y en otros en franco proceso evolutivo (ensenada del Saladillo, Camp Bay y Little Bay en Gibraltar). En su tramo norte existen playas de arena que presentan delimitaciones cons-



Fotografía 1.—Panorámica del tramo medio de la playa de San Felipe. En ella se aprecia la poca pendiente que posee.



Fotografía 2.—Aspecto del cordón playero depositado en SF-4 durante el último año. Se aprecian las distintas alturas marcadas por la marea en retroceso.



Fotografía 3.—Detalle del cordón y canal playero en SF-4 con formaciones *ripple-marks* en primer término.



Fotografía 4.—Detalle de los *ripple-marks* del cordón playero de SF-4.

tituidas por afloramientos rocosos (al norte de Algeciras, CEPESA y este de Puente Mayorga) o desembocaduras de ríos (Palmones y Guadarranque), con notable influencia en la evolución de las zonas próximas.

La playa más evolucionada es la del Rinconcillo, delimitada por el río Palmones al este, con desembocadura tipo marisma, y al oeste los afloramientos rocosos situados al norte de Algeciras; como formas más notables presenta marisma en su interior, cordón de dunas litorales, berma bien desarrollada y playa arenosa de pendiente fuerte con formas en abanico. Generalmente es una zona bastante batida por las olas.

El siguiente tramo es el comprendido entre el río Palmones y Crinavis, con la desembocadura del río Guadarranque y numerosas interferencias evolutivas debido a la presencia de construcciones localizadas en distintos puntos.

El último tramo lo constituye la playa de San Felipe, desde Crinavis hasta la frontera con Gibraltar, cuyo rasgo más notable es el tómbolo que une Gibraltar con Sierra Carbonera. El tramo de playa desde el pantalán de San Felipe hasta la frontera (donde se ha construido el dique), se caracteriza por el poco desarrollo superficial en el primer tramo (hasta el Club Náutico) y bastante desarrollo desde su parte media hasta el dique, con ausencia casi total de dunas y de berma, presentando una pendiente muy escasa (fotografía 1).

Un rasgo muy notable son las formaciones tipo *ripple-marks* que se forman en la playa del pantalán en la bajamar (fotografías 3 y 4), formaciones que no se han observado en el resto de San Felipe.

Metodología

El método de trabajo ha consistido en:

- Recopilación de antecedentes bibliográficos relacionados con el tema.
- Antecedentes batimétricos de la zona.
- Medición de dirección de olas, batimetrías y recogida de muestras de arena para su análisis granulométrico y observación microscópica.

A las muestras de arena les he asignado las letras SF seguidas de dos números, el primero indica la posición y el segundo el año de recogida (fig. 3).

- SF-1: Dique de abrigo hacia el sur.
- SF-2: Dique de abrigo al norte.
- SF-3: Club Náutico.
- SF-4: Pantalán de San Felipe.

Dichas muestras se han recogido en la zona media de mareas, haciendo coincidir los criterios de recogida en los dos períodos en los cuales se ha realizado: abril de 1983 y abril de 1984 (fotografía 5).

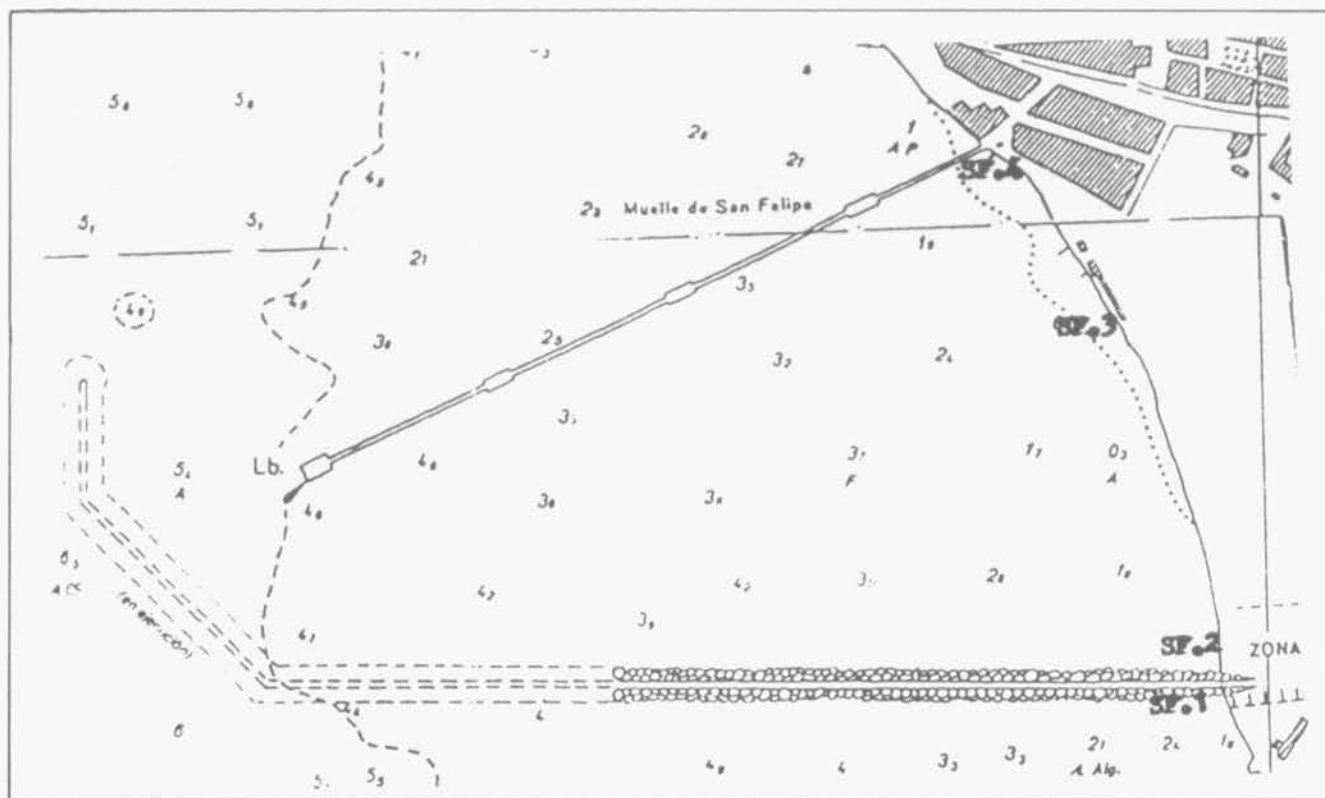


Fig. 3.—Mapa de detalle del muelle-pantalán de San Felipe, playa de San Felipe y dique, con los puntos de recogida de las muestras de arena y batimetrías correspondientes al año 1981. E: 1/8.200.

Para el tamizado se han utilizado tamices con luz de malla de 2,5, 1,25, 0,63, 0,32, 0,16 y 0,08 mm. (fotografía 6).

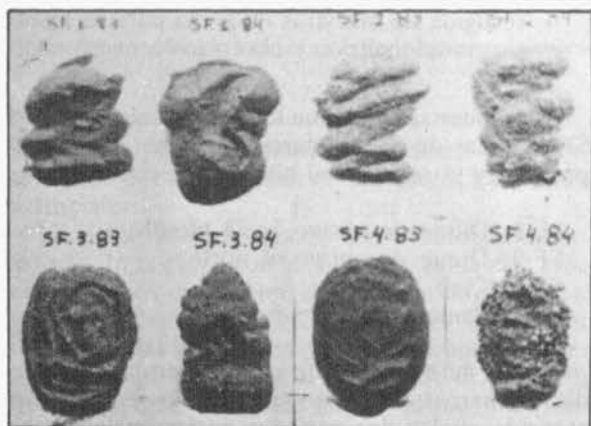
Los datos porcentuales se han obtenido de las gráficas logarítmicas y a partir de éstas los parámetros de cada uno de ellos (fig. 4).

Para el cálculo de la media, sesgo, asimetría y curtosis se han utilizado las fórmulas propuestas

por Folk y Ward (1957) por considerarlas más fiables y determinantes de las conclusiones que pueden obtenerse.

Los valores de parámetros e índices se han agrupado (cuadro 1) para poder comparar las mismas muestras de periodos distintos y han permitido determinar las variaciones producidas durante un año y sobre todo la tendencia de cada zona.

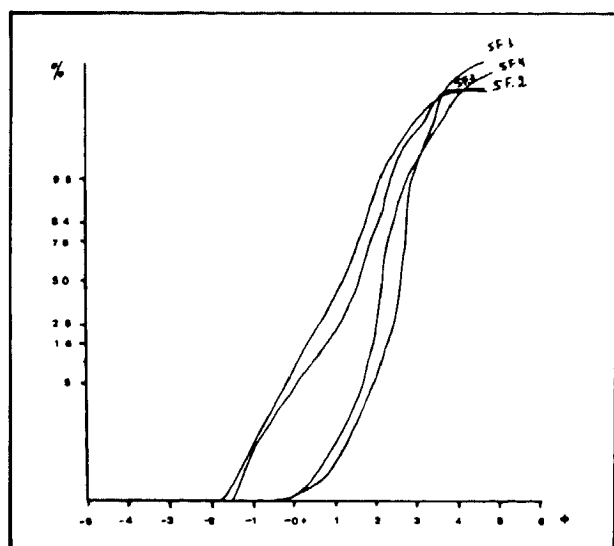
La medición de la dirección de las olas se ha realizado en los puntos de recogida de las muestras de arena y la dirección medida ha sido la perpendicular de las olas en ese punto a la playa. Se han realizado mediciones de direcciones de viento en los



Fotografía 5.—Series 83 y 84 de muestras sometidas a análisis granulométricos.



Fotografía 6.—Batería de tamices y tamizadora utilizados para las determinaciones granulométricas.



Representación logarítmica de las granulometrías de la serie SF.83.

puntos anteriores. Para observar la variación de dirección que experimentan las olas se realizó una medición de direcciones de olas y viento en el extremo del dique.

Los puntos de recogida de datos batimétricos se ha procurado que coincidan con los realizados en épocas anteriores (fig. 3) y que constan en las cartas náuticas.

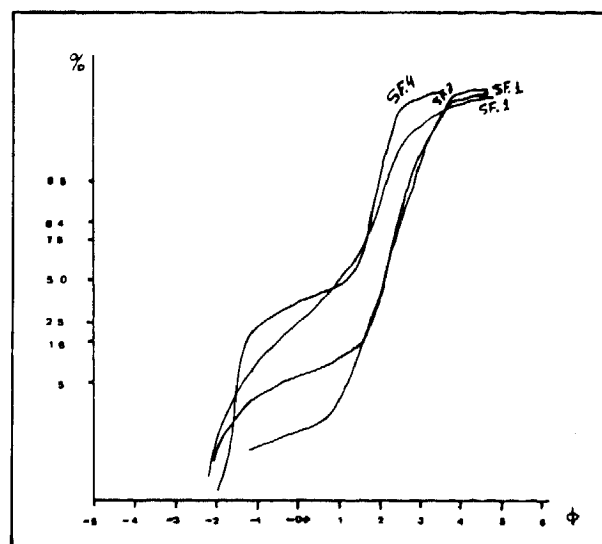
Análisis de los resultados obtenidos

1. *Observación microscópica:* En las muestras recogidas se pueden separar tres fracciones de composición y características distintas.

Los tamaños superiores a 0,63 mm. están constituidos mayoritariamente de restos orgánicos desgastados (trozos de gasterópodos y pecípodos). Los tamaños comprendidos entre 0,63 y 0,16 mm. tienen un claro dominio de granos de cuarzo, observándose en el tamaño superior restos de organismos constituidos por espículas de equinodermos, algún foraminífero y algún grano calizo; los granos, por lo general, están bien rodados y presentan superficies semimates o con poco brillo. En los tamaños inferiores a 0,16 mm. se concentran granos de minerales ferruginosos y cuarzosos con características de redonde similar al grupo anterior. En los tamaños inferiores a 0,08 mm. no se ha observado material distinto al cuarzoso.

2. Análisis granulométrico (cuadro 1):

a) *Parámetros:* Estudiando las tendencias paramétricas de las muestras recogidas en el mismo punto pero de distinto período, se ha observado que en SF-1 la tendencia es a depositar materiales ligeramente más gruesos en la actualidad, pero con



Representación logarítmica de las granulometrías de la serie SF.84.

una distribución más equilibrada que las anteriores. En SF-2 existe una tendencia actual al mantenimiento de tamaños con respecto al año anterior. En SF-3 se aprecia un incremento general de materiales finos depositados en la actualidad. En SF-4 existe una marcada tendencia en la actualidad a depositar tamaños más gruesos.

b) *Índices:* Se trata de arenas que presentan una selección dispar según la zona considerada. Existen desde las muy bien seleccionadas con tendencia a bien seleccionadas en SF-1 e índices de Folk y Ward de 0,24 y 0,44, respectivamente; moderadamente seleccionada a pobremente seleccionada en SF-2 e índices 0,70 y 1,10; mantienen el grado moderado de selección en SF-3 con índices 0,65 y 0,68, y cambian bruscamente en SF-4 de muy bien seleccionadas a pobremente seleccionadas con índices de 0,24 y 1,25.

Los valores de la mediana son variables según los puntos de recogida y experimentan cambios de un año a otro, excepto en SF-2, que se mantiene los valores; en SF-4 la tendencia actual es a depositar materiales más gruesos, en SF-1 ligeramente más gruesos y en SF-3 tendencia a depositar más finos. Estando comprendidos los términos entre arenas finas y límite con fase media arenosa.

Según el índice de asimetría se observan dos zonas con tendencias distintas, una al sur del dique, con incremento de distribución más equitativa de los materiales en la actualidad, y otra en el pantalán, con marcada tendencia a depositar materiales más gruesos.

Por la curtosis se aprecia que la zona más afectada es la del pantalán, en la que se aprecia que en la actualidad existe un cambio muy notable en las condiciones deposicionales.

c) *Subpoblaciones:* Del análisis de subpoblaciones se aprecia que existe un dominio de transporte

CUADRO 1

Parámetros e índices granulométricos								
Muestras	SF.1.83	SF.1.84	SF.2.83	SF.2.84	SF.3.83	SF.3.84	SF.4.83	SF.4.84
Parámetros								
Φ_5	1,90	1,20	- 0,20	- 1,30	0,10	- 0,40	1,65	- 1,20
Φ_{16}	2,25	1,45	0,10	- 0,85	0,50	1,05	1,80	- 1,20
Φ_{25}	2,35	1,80	0,55	0,15	1,10	1,75	1,95	- 0,80
Φ_{40}	2,50	2,10	1,10	1,10	1,55	2,05	2,10	1,20
Φ_{75}	2,60	2,30	1,60	1,70	1,85	2,30	2,30	1,75
Φ_{84}	2,70	2,45	1,75	1,90	2,05	2,45	2,40	1,85
Φ_{95}	2,80	2,75	2,10	2,25	2,35	2,75	2,75	2,05
Índices								
MODA (Mo)	2,15	2,15	1,60	1,60	1,60	2,15	2,15	2,15
MEDIANA (Md)	2,50	2,10	1,10	1,10	1,55	2,05	2,10	1,20
MEDIA (M)	2,48	2,05	1,05	0,91	1,46	2,03	2,11	0,61
SELECCIÓN σ	0,24	0,44	0,70	1,10	0,65	0,68	0,29	1,25
ASIMETRÍA (Ski)	- 0,21	- 0,06	- 0,11	- 0,32	- 0,24	- 0,33	0,13	- 0,51
CURTOSIS (Kgi)	1,47	1,27	0,89	0,93	1,22	2,35	1,12	0,52

por saltación sobre tracción en SF-1, tracción sobre saltación en SF-2, tracción saltación equilibrada en SF-3 con ligera tendencia de tracción en la actualidad, neto dominio de saltación sobre tracción en SF-4 en los materiales más antiguos depositados, habiendo cambiado en la actualidad dicha tendencia con dominio de tracción sobre saltación e incluso presentando evolución degradada con transporte incompleto y procesos de decantación.

3. *Oleaje*: Del estudio de las direcciones de oleaje y viento se deduce que las olas presentan ángulos de incidencia en la playa casi constante, independientemente de la dirección del viento. En SF-4 la dirección dominante de incidencia es del SO, en SF-3 del O y en SF-2 del ONO, observándose una corriente de deriva por el oleaje del NNO-SSE.

Por la dirección de las olas medidas en el extremo del dique se observa que las olas al acercarse a la playa cambian la dirección y adoptan la descrita anteriormente.

4. *Batimetrías*: A partir de los datos obtenidos en las cartas náuticas publicadas por el Instituto Hidrográfico de la Marina en los años 1951, 1957, 1963, 1970, 1978 y 1981, se ha podido observar que del año 1951 al 1978 las batimetrías se mantienen

sensiblemente iguales; a partir de 1978 se aprecian cambios ligeros, siendo éstos más acusados cuanto más próximos a la playa y más hacia el tramo central de la zona (fotografía 1), obteniéndose una batimetría más superficial. Por las mediciones realizadas en la actualidad se observa que se mantiene la tendencia en el tramo central.

Consideraciones finales

El presente trabajo, realizado sobre una zona muy concreta de la bahía de Algeciras, se considera como un inicio para sucesivos trabajos de la misma naturaleza en otras zonas de la bahía y con toma de muestras y datos recogidos en períodos distintos; por lo tanto, he preferido plantear consideraciones de carácter general con vistas a una continuidad de esta línea de investigación.

Se ha tratado de resaltar la influencia que en el proceso de erosión-sedimentación de la playa de San Felipe ha tenido la construcción del dique. Se ha determinado que existen dos tramos concretos, pantalán de San Felipe y zona sur del dique, en los cuales dicha incidencia se ha puesto de manifiesto de manera más patente por acumulación excesiva

de materiales (fotografía 2) con incremento en la granulometría de las arenas depositadas en el primero y fuerte incremento de la pendiente en la zona intermareal en el segundo. Esto permite deducir que se ha producido un incremento de la energía cinética del medio respecto a años anteriores en el primer tramo, con disminución de la energía cinética en el segundo. En el tramo medio la influencia se ha dejado sentir fundamentalmente en la disminución de las batimetrías por excesiva sedimentación de materiales, perdiendo progresivamente energía cinética desde el pantalán hacia el dique.

El grado de redondez de los granos que constituyen las acumulaciones en la playa de San Felipe, la superficie que presentan y su naturaleza cuarzosa hacen pensar en un aporte eólico de las mismas, sin descartar totalmente el aporte fluvial, pero de mucha menor importancia.

Bibliografía

- CORRALES ZARAUZA, I., et al.: *Estratigrafía*. Edit. Rueda. Madrid, 1977.
- CHALINE, Jean: *El cuaternario*. Edit. Akal, serie textos. Madrid, 1982.
- DERRUAU, Max: *Geomorfología*. Edit. Ariel. Barcelona, 1978.
- GUILCHER, Andrés: *Morfología litoral y submarina*. Edit. Omega. Barcelona, 1957.
- MIRGARRO MARTÍN, F., y ORDÓÑEZ DELGADO, S.: *Petrología exógena I*. Hipergénesis y sedimentogénesis alóctona. Edit. Rueda. Madrid, 1982.
- ROMANOVSKY, V., et al.: *El mar*. Edit. Labor. Madrid, 1968.
- SCIENTIFIC AMERICAN. Selección de: *Oceanografía*. Edit. Blume. Barcelona, 19 .
- SHEPARD, Francis: *La tierra bajo el mar*. Edit. Omega. Barcelona, 1968.
- STRAHLER, Arthur N.: *Geografía física*. Edit. Omega. Barcelona, 1979.

Campos con ordenador



En el n.º 3 de las *Publicaciones de la Nueva Revista de Enseñanzas Medias* apareció un artículo firmado por D. Tomás Díez Ramajos titulado *Campos con ordenador* pensado para el ZX81 y de gran interés para los que impartimos Física de COU.

Puesto que el tema es novedoso y de gran interés, hemos transcrito el programa para aquellos que disponemos de un VIC-20, con Superexpander, módulo sin el cual la representación de las trayectorias no sería posible, al menos a un nivel elemental.

Comentarios al programa

El programa ha sido pensado para que sea desmenuzado y analizado por los grupos de alumnos de nuestro instituto que han elegido la informática como E.A.T.P., por lo que de una manera expresa se han utilizado sentencias que podrían ser suprimidas en aras de una mayor sencillez del programa, como dos bucles encajados (líneas 90-260) y las sentencias DIM, READ y DATA.

Para el caso de trayectorias elípticas de energía tiene que estar comprendida entre 0 y -800 de-

José F. GUTIÉRREZ MELERO *

pendiendo su excentricidad del valor de E, es decir la elipse tiende más a la forma de circunferencia cuanto más negativa es E. Si se alcanza o se hace menor que -800 la partícula es «atrapada» por el cuerpo central, lo que va acompañado por un efecto sonoro de choque (líneas 570-630), muy celebrado, por cierto, por los alumnos.

Para las trayectorias parabólicas ($E=0$) e hiperbólicas (E mayor que 0) el programa dibuja aleatoriamente 2 curvas siempre (línea 170). Finalmente, dos aclaraciones:

1. Para dibujar la hipérbola hemos utilizado la misma función que para la parábola, aunque cambiando los parámetros que la definen (líneas 170-190) para que sea más abierta y se asemeje más a una verdadera; por ello, que nos disculpen los matemáticos.

2. Aunque el programa, en la sentencia DATA de la línea 60 tiene ya unos valores para E, el experimentador debe dar los valores que desee según se advierte en las sentencias REM del principio. (líneas 5-40).

* Catedrático de física y química del I.B. «Ramón de Cabanillas» de Cambados (Pontevedra).

```

5 REM «TRAYECTORIAS EN CAMPO GRA-
VITATORIO»
10 REM «ENERGÍAS PERMITIDAS:»
15 REM «CHOQUE: E <= -800; ELIPSE:
-800 < E < 0»
20 REM «PARABOLA: E = 0; HIPERBOLA:
E > 0»
25 REM «ESCRIBA DOS VALORES DE E»
30 REM «SEGÚN INSTRUCCIÓN DATA EN LÍ-
NEA 60»
35 REM «PARA E=0 Y E>0 DIBUJA DOS
TRAYECTORIAS»
40 REM «DE MANERA ALEATORIA»
50 DIM E
60 DATA-790, 790
70 FORI=1 TO 2: READ E(I): NEXT I
80 GRAPHIC2: COLOR 1, 2, 0, 4
90 FORI=1 TO 2
100 DEFFNY (X) = ABS (SQR(K*X))
110 CIRCLE1, 300, 511, 20, 30
120 PAINT1, 300, 511
140 E = E (I): IFE <= -800 THEN 200
150 IFE < 0 GOTO 220
160 FORJ = 1 TO 2
170 A = 600: B = INT (RND(0) * 400)
180 IFE = 0 THEN C = A + B: GOTO 240
190 C = A - B: GOTO 240
200 GOSUB 500 REM CHOQUE
210 GOTO 260
220 GOSUB 1000 REM ELIPSE
230 GOTO 260
240 GOSUB 1500 REM PARAB. + HIPERB.
250 NEXT J
260 NEXT I
270 STOP
500 REM CHOQUE
510 COLOR 1, 2, 2, 4
520 A = 1000: C = 200: K = 511 12/C
530 FORX = A TO 0 STEP -5
540 Y = FNY (X)
550 POINT1, X+300, 511+Y: NEXT X
560 CHAR12, 11, «CRASH!!»
570 POKE36877,0
580 POKE36877,200
590 FORL = 15 TO 0 STEP -.05
600 POKE36878,L
610 NEXT L
620 POKE36877,0
630 COLOR 1, 2, 0, 4
640 RETURN
1000 REM ELIPSE
1010 COLOR 1, 2, 5, 4
1020 A = 1000: C = A + E: K = 511 12/C: P = INT
(ABS (E/5))
1030 FORX = A TO 0 STEP -5
1040 Y = FNY(X)
1050 POINT1, X + P, 511 + Y: NEXT X
1060 CIRCLE1, 500, 511, 500-P, 300 + P, 50, 100
1070 CIRCLE1, 500, 511, 500-P, 300 + P
1080 CHAR16, 11, «EC0, ELIPSE»
1090 COLOR 1, 2, 0, 4
1100 RETURN
1500 REM PARAB. E HIPERB.
1510 COLOR 1, 2, 6, 4
1520 K = 511 12/C
1530 FORX = C TO 0 STEP -5
1540 Y = FNY (X)
1550 POINT1, X + 100 - INT (C/10), 511 + Y:
NEXT X
1560 FORX = 0 TO C STEP 5
1570 Y = FNY (X)
1580 IF Y > 511 THEN 1600
1590 POINT1, X + 100 - INT (C/10), 511 - Y: NEXT X
1600 IFE = 0 THEN 1620
1610 CHAR8, 11, «E > 0, HIPERB.»: GOTO 1630
1620 CHAR8, 11, «E = 0, PARAB.»
1630 COLOR 1, 2, 0, 4
1640 RETURN

```

Aclaración

En el número 7 de NREM (otoño-84), y en el artículo «Estructura de árbol y computación: tratamiento computacional del problema de los cuatro colores», se deslizaron algunas erratas, de las que damos fe, con nuestras disculpas a su autor, Antonio Moreno Rael, y a nuestros lectores.

Pág.	Línea	Dice	Debe decir
79	Nombre autor	Antonio Moreno Real	Antonio Moreno Rael
81	27	1978	1878
83		Figura n.º 6	Figura n.º 6

En este cuadro, la asignación de valor $p = p + 1$ es $p = p - 1$; y a la inversa, en la asignación de valor $p = p - 1$, debe leerse $p = p + 1$. En este mismo cuadro, la asignación de valor $p = n$ es, en realidad, una comparación, y debía ir encerrada en un rombo. (Aprovechamos, una vez más, para decir a nuestros posibles colaboradores, que envíen los gráficos, cuadros, etc. en papel vegetal y a tinta china, de modo que sean fácilmente reproducibles en la fotomecánica, sin obligar a recomposiciones en la redacción o en la imprenta).

La formación profesional en la empresa española

Víctor Gabriel PEINO JANEIRO *



La idea de una subordinación directa del sistema educativo al sistema de producción no se puede aceptar de ninguna forma, según han revelado estudios recientes llevados a cabo por el Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP). Un concepto de interdependencia entre el sistema educativo y el sistema de producción, en tanto que componentes sociales estarán más próximos a la realidad, el uno y el otro conservando una cierta autonomía y teniendo su evolución propia, dictada por leyes propias.

En primer lugar, el estudio de las estructuras microeconómicas y de los esquemas específicos de utilización del personal ha puesto en evidencia que las estructuras del sistema educativo y las del sistema de empleo tienden a largo plazo a estabilizarse recíprocamente. Una oferta específicamente estructurada de mano de obra dotada de una formación determinada engendra siempre su propia demanda e inversamente.

En segundo lugar, la relación entre sistema educativo y organización del trabajo en el seno de las empresas no debe ni puede ser considerado de manera aislada: está profundamente influenciada por otros factores, como las estructuras macroeconómicas y las tendencias evolutivas de las principales variables, las formas de reivindicación social y las políticas de seguridad, de estabilidad y de consenso social.

Finalmente, la suma de aptitudes y conocimientos adquiridos por una persona no depende únicamente de su formación inicial, sino también de las diferentes etapas de su carrera profesional. Toda formación demasiado estrecha, orientada hacia un empleo determinado para ocuparlo al final del referido período de formación, carece de un auténtico objetivo. Éste debiera ser el dominio de dife-

rentes situaciones de trabajo en el curso de la vida profesional y también, en una amplia medida, la prevención del paro estructural. La importancia de una formación inicial general sólida y amplia es importantísimo dentro de este proceso que pudiéramos denominar de pluricualificación.

En definitiva, el conjunto de los empleos forman una red dentro de la cual circulan los trabajadores y que refleja también los modos de organización del trabajo, el estado del sistema educativo o los niveles relativos de las remuneraciones. Cuando aparecen desequilibrados en algún punto de la red es importante emprender una política correctiva no sólo para este punto, sino para todo el conjunto.

En consecuencia, lo máximo que se puede intentar, al parecer, es que el sistema productivo organice su propio sistema educativo para atender a sus propias necesidades de mano de obra cualificada y especialistas de todo tipo.

La situación española

En el caso concreto de España hay que partir de una tasa de paro del 17 por 100 de la población activa y una ausencia casi total de estadísticas sobre los sectores que demandan mano de obra y en cuáles otros sobra empleo; la consecuencia no puede ser otra que el empeoramiento de la situación por medio del paro friccional. Todo lo que sea mejorar la información laboral, de acuerdo con la opinión del profesor Luis Ángel Rojo, es tarea primordial para España: «Todo esfuerzo eficaz encaminado a mejorar la organización del mercado de trabajo y la información de sus agentes se traduciría, por tanto, en una mayor movilidad de los tra-

* Profesor numerario de tecnología administrativa en el instituto de F. P. de Lugo.

bajadores y en una reducción del paro para cada nivel de demanda de trabajo; además, al disminuir la intensidad de los esfuerzos que han de hacer las empresas para atraer fuerza de trabajo superando la insuficiencia de información de los agentes, toda mejora en la organización del mercado laboral determinaría una menor presión alcista de los salarios monetarios para cada nivel de tensión de dicho mercado. De modo análogo, una política de formación profesional que elevase el nivel medio de capacitación de los trabajadores incrementaría el número de ofertas de puestos vacantes accesibles, en promedio, para cada uno de ellos, y de este modo facilitaría la movilidad laboral, acortaría la duración media del período de búsqueda de empleo y reduciría la tasa de paro para cada nivel de demanda de trabajo»¹.

Es preciso mejorar enormemente la información laboral y estadística en torno al mercado de trabajo, información que debe iniciarse en la escuela, como sucede en otros países europeos, y que debe ser previa a cualquier reforma de la F. P., ya que sin aquella esta otra seguramente fracasaría.



Colocados ante la necesidad de procurar que la política educativa, en la medida de lo posible, contribuya al descenso de la tasa de paro, y en una coyuntura histórica en la que es preciso reforzar a fondo la formación profesional en España por razones que quedarán explícitas más adelante, y teniendo en cuenta todo lo anterior, es preciso preguntarse qué tipo de F. P. queremos: ¿Será, acaso, una formación profesional reglada de las que nos ofrece MEC a años luz de las necesidades del país, o más bien se tratará de potenciar la F. P. ocupacional?, ¿qué profesiones conviene reforzar y cuáles

están ya caducas? ¿conviene realizar inversiones necesariamente cada día más costosas en equipamiento escolar o buscar otros cauces para dirigir los fondos a potenciar, por ejemplo, la enseñanza básica? Estas y muchas otras preguntas similares es preciso que sean contestadas antes de proceder a cualquier cambio y proceder con urgencia a una revisión de la situación actual.

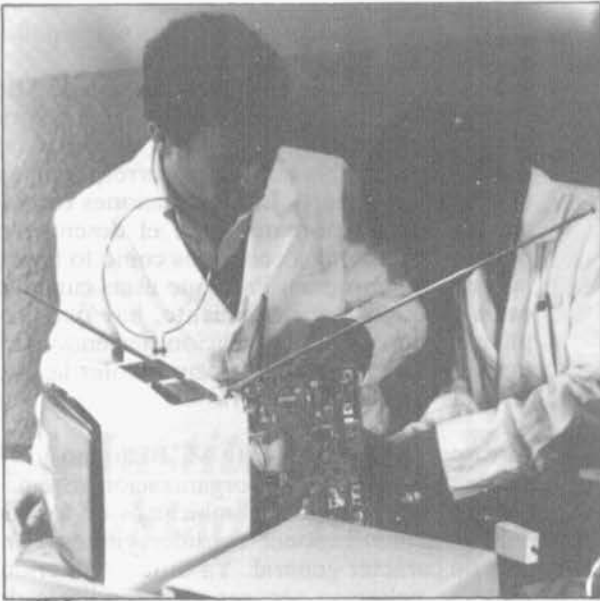
La F. P. actual

Veamos, antes de nada, cuál es la situación de partida en nuestro país. El decreto 70/1976, de 5 de marzo, sobre ordenación de la formación profesional, venía a desarrollar lo preceptuado por la Ley General de Educación de 1970, estableciendo la formación profesional de 1.º y 2.º grados. En cuanto a la primera, tal y como estaba concebida, acabó convirtiéndose en aquel lugar al que iban a parar todos los fracasados de EGB, con lo que el nivel cultural de esta masa estudiantil es muy bajo, la mayoría necesitados de medidas de apoyo que en ningún caso se suministran, con horarios sobrecargados (cursos de 12 y más asignaturas) y programas alejados de la realidad. El índice de fracaso en este nivel de primer grado es, según cifras oficiales, superior al 50 por 100 y en algunos casos puede llegar al 7 por 100.

En cuanto a la F. P. de 2.º grado, la única que podría tener un cierto sentido y ser homologable en Europa, hay cifras lo suficientemente significativas que indican que está muy lejos de responder a las necesidades del país y a una eficaz utilización de los recursos puestos a su disposición. En efecto, según datos del curso 1979/80, últimos de que disponemos, resulta que la rama administrativa, que comprende varias subespecialidades, representaba el 39,67 por 100 del total de alumnos matriculados; el total de alumnos de esta especialidad, sumados a los que siguen las enseñanzas de electricidad-electrónica, son el 65,28 por 100 de toda la F. P. de 2.º grado. Por el contrario, apenas si hay oferta de plazas en la especialidad de informática.

La situación desde aquel curso no ha dejado de empeorar, y seguramente nos encontraríamos actualmente con que la rama administrativa representa cerca del 50 por 100 del total del alumnado; los estudiantes se eternizan en programas de tres y dos años (estos últimos para los bachilleres superiores), cuando las propias declaraciones de los empresarios y la experiencia demuestra que con una cultura básica y sólida y ligeros conocimientos específicos se puede acceder a los mismos puestos. Aparte de que es el sector de servicios, hacia el que mira esta especialidad, la salida provisional o definitiva de gran número de licenciados y técnicos superiores y medios que con pequeños cursos intensivos de mecanografía, por ejemplo, tienen la vía libre para una posible competencia con el alumnado de F. P. Así, al final, nos encontramos con

¹ ROJO, J. A.: *Renta, precios y balanza de pagos*. Alianza Universidad, pág. 387.



que el 50 por 100 de la formación profesional de 2.º grado no responde a las necesidades de las empresas, está poco considerado por aquéllas, sus titulados son futuros parados y en conjunto se produce una increíble dilapidación de recursos en forma de sueldos a personal docente y auxiliar, material escolar y de mantenimiento.

Indiquemos, finalmente, que en España no existe prácticamente la formación en la empresa y que la formación ocupacional, para parados y otros colectivos, corre a cargo del INEM, siempre desconexiónada de la formación profesional reglada.

Otras alternativas

Visto el panorama de partida, y antes de proponer una alternativa de formación en la empresa, conviene explicar claramente lo que entendemos por esta modalidad pedagógica y sus posibles variantes, así como sus ventajas e inconvenientes.

En primer lugar, tenemos la formación de alternancia definida por una comunicación de la comisión de las Comunidades Europeas al Consejo de Ministros de fecha 2 de octubre de 1979 como «un proceso de formación asociante al ejercicio de una actividad profesional sobre el lugar de trabajo con la formación adquirida en un servicio, una organización o un establecimiento de formación». Esta definición muy abierta nos pone, no obstante, en camino de saber a quién va dirigida este tipo de formación; se trata más bien de jóvenes que han acabado la enseñanza obligatoria y formalizan un «contrato peculiar» con algún centro o empresa debidamente autorizados para impartir estas enseñanzas; sin embargo, nada impide que cualquier adulto pueda acceder a este tipo de ense-

ñanza, con lo cual podrían verse favorecidos trabajadores en paro, disminuidos, etc.

Sobre la formación en alternativa se han vertido muchos juicios y las posiciones están muy encontradas: para algunos es algo innovador y que los nuevos tiempos precisan para que la escuela pueda adaptarse al continuo cambio tecnológico, mientras que para otros no es más que un comodín que de vez en cuando sacan los gobiernos, sobre todo en épocas de crisis, para poder frenar los gastos en educación. En cualquier caso, la realidad de la dura etapa que estamos atravesando se impone y la alternancia es un hecho en toda Europa occidental, menos precisamente en España.

La forma más conocida de alternancia es el contrato de aprendizaje, pero ya hemos anticipado algo de lo que debe ser para nosotros este tipo de contrato: para jóvenes que han acabado las *enseñanzas obligatorias comunes para todos* y subrayamos lo de obligatorias y comunes porque este contrato muy extendido en los países germánicos y en el Benelux es la vía a los catorce años para diferenciar a los jóvenes en dos grupos: los futuros universitarios y los que se dedicarán a profesiones manuales, a pesar de existir una enseñanza obligatoria (pero no común) hasta los dieciséis y más años. En los países del Benelux ya se han iniciado importantes reformas educativas, tendentes, aparte de otras características, a potenciar la enseñanza en común, retrasando el período de elección en busca de una mayor madurez y una mayor cultura básica imprescindible para hacer frente a la crisis; en los países germánicos ya dijimos que el contrato de aprendizaje goza de gran prestigio, y no está en cuestión el sistema educativo; curiosamente son estos países, Suiza, Austria y Alemania Federal, los tres del mundo que mejor han resistido la presente crisis.

En segundo lugar, tenemos la formación en la empresa propiamente dicha, que consistiría en aquella variante en la cual la formación teórica, lo mismo que la práctica, es impartida en escuelas empresariales que funcionan con las debidas garantías pedagógicas y, en cualquier caso, bajo la supervisión de las autoridades educativas. También en formación en la empresa son pioneros los países germánicos, en especial Alemania Federal, donde el sistema goza de gran prestigio.

En cuanto a ventajas de la formación en la empresa podemos citar las siguientes:

- Contrato directo del alumno con el mundo laboral, lo cual, aunque decaiga la calidad de la enseñanza teórica (no tiene porqué producirse necesariamente), no debe implicar más que ventajas. El alumno podrá tocar y trabajar con todo tipo de máquinas, y no necesariamente con material obsoleto, como la mayoría del que existe en los centros escolares.
- Disminución de costes para la empresa por una más rápida amortización de la maquinaria.

ria e instalaciones, cuestión doblemente interesante en épocas de gran avance tecnológico que convierte la obsolescencia en un coste fijo importantísimo.

- Posibilidad de darle mayor movilidad funcional al factor trabajo y disminuir el paro, dejando que sea la propia empresa la que cree sus propios «cursos» para actualización de su propio personal o de cualquier otro, siempre supervisados por las autoridades educativas para su homologación.
- Menores costos para el estado que puede dedicar los recursos ahorrados a otros fines.

Como inconveniente sólo podemos citar la ya mencionada pérdida posible de calidad de la enseñanza, advirtiendo que para las lecciones teóricas podría utilizarse el personal del MEC que realiza actualmente idénticas funciones.

Así nos encontraríamos con la formación profesional reglada u oficial, a ser posible en alternancia, y la formación en la empresa, debidamente conectadas, con títulos equivalentes y con el gran objetivo de preparar la mano de obra cualificada que un país moderno, y en continuo cambio, necesita.

Exigencias mínimas

Pero no es posible la formación en la empresa en ninguna de sus variantes sin una amplia descentralización y diálogo entre todos los agentes que van a participar en su puesta en marcha. Así lo ha entendido la comisión de la CEE que en junio de 1980 declaraba: «No hay desarrollo de la formación en alternancia sin voluntad de diálogo entre las partes sociales y entre éstos y los poderes públicos.» Así lo han entendido también la mayoría de los países comunitarios, y en especial el Reino Unido, donde ya desde 1964, antes de pertenecer a la Comunidad Económica Europea, existían las juntas de formación profesional creadas por la British Industrial Training Act. y que tiene como misión fundamental organizar la F. P. en la empresa, dar el visto bueno a los cursos que organizan y repartir los fondos recaudados por medio de tasas entre aquellas empresas que organizan cursos de formación. Existe una junta para cada industria ampliamente descentralizadas por departamentos o provincias. Quizá en la formación de toda junta u órganos similares hubiese una tarea importante a realizar en España.

En las conclusiones provisionales del I Seminario Tecnológico Internacional de Prospectiva General y Educativa (Madrid, 15-20 de noviembre de 1982), leemos lo siguiente:

«Para una mayor conexión de la oferta educativa con la demanda laboral resultan aconsejables:

- Promocionar las relaciones entre las institu-

ciones educativas y las empresas, promoviendo un mejor conocimiento de las necesidades y exigencias del mercado de trabajo.

- Primar la formación globalizadora y básica de las personas más que una educación excesivamente especializada. Es preciso volver a dar a la educación el lugar que le corresponde en el centro de trabajo. Las instituciones escolares no pueden preparar para el desempeño de puestos laborales concretos como lo hacen las propias empresas. Para que éstas cumplan estos objetivos adecuadamente, hay que ampliar el concepto de educación haciendo partícipes a las empresas y procurándoles las necesarias ayudas financieras.»

Por otra parte, el especialista M. Blaug nos dice lo siguiente: «A falta de una organización sistemática en España de programas ambiciosos de formación, sólo podemos exponer consideraciones y argumentos de carácter general. Ya dijimos anteriormente que es peligroso separar el aprendizaje de las técnicas industriales del mundo del trabajo, y aunque nadie se atrevería a negar que existe un campo de acción para un cierto número de escuelas de formación profesional e institutos técnicos en cualquier país, el método más eficaz para la formación de mano de obra cualificada es el de programas breves de formación intensiva orientados a las necesidades específicas de las distintas industrias. La idea es que las empresas deben recibir ayuda para la formación de su propia mano de obra en el trabajo y fuera del trabajo y que este sistema acaba con todas las críticas que repetidamente se han levantado contra la formación profesional oficial».²

Si todos los especialistas en la materia coinciden en idénticos o parecidos términos, ¿cómo podremos presionar a nuestros políticos para que tomen las medidas oportunas?

Bibliografía

- Diversas publicaciones del Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP).
- Diverso material cedido por las embajadas de los países de Europa occidental.
- Ponencias y conclusiones provisionales del I Congreso Internacional sobre Educación y Futuro. Madrid, noviembre 1982.
- Varias leyes y decretos que se citan expresamente en el texto.
- QUINTÁS, Juan R.: *Economía y educación*. Pirámide, 1983.
- BLAUG, Mark: *Educación y empleo*. Instituto de Estudios Económicos, 1981.
- Rojo, Luis A.: *Rentas, precios y balanza de pagos*. Alianza Universidad.
- MINISTERIO DE ECONOMÍA Y COMERCIO: *Formación profesional de España: situación y perspectivas*, 1981.

² BLAUG, M.: *Educación y empleo*. Instituto de Estudios Económicos, pág. 199.

MUSEO



El Instituto de Bachillerato «Santísima Trinidad» de Baeza

Rafael RODRÍGUEZ-MOÑINO SORIANO *

Orígenes



La raíz del actual Instituto de Bachillerato «Santísima Trinidad» de Baeza se encuentra en la Universidad que en 1538 creara la santidad de Paulo III, mediante una bula fundacional que hizo posible la vida académica universitaria de la alta Andalucía. El centro, en sus inicios, funcionó como colegio de gramática en un pequeño edificio que aún se conserva, si bien muy deteriorado, al principio del paseo de las Murallas, en el barrio de San Pedro. El doctor don Rodrigo López fue el verdadero impulsor de la institución y la primera promoción de licenciados sale del recinto universitario en 1549. En sus comienzos es decisiva y constante la labor de los primeros rectores, entre ellos San Juan de Ávila y don Bernardino de Carleval. No obstante, en cuanto a su organización, es fundamental la gestión del arcediano de campos, don Rodrigo Pérez de Molina, y de su sobrino y heredero el canónigo de la catedral de Jaén, don Pedro Fernández de Córdoba, quien hizo construir un nuevo edificio dotándolo de un hermoso templo bajo la advocación de San Juan Evangelista.

Los primeros momentos de la vida de la universidad no fueron fáciles, a pesar del carácter tenaz y disciplinado del canónigo Fernández de Córdoba. Conoce momentos tremendos en el último tercio del siglo XVI, cuando en su seno aparece una supuesta rama de la secta de los alumbrados, viéndose implicado en las acciones tomadas contra ella el mismo rector, don Bernardino de Carleval.

Sin embargo, la universidad tiene a partir de entonces épocas de gran esplendor y grandeza. En 1630 don Felipe IV falla a su favor en el pleito que sostenía desde hacía tiempo con el Colegio de Santa Catalina de Alejandría, ubicado en Jaén, por considerarse esta institución universitaria con títulos similares a la de Baeza. Lo cierto es que la Universidad de la Santísima Trinidad, tras ganar la citada causa, quedó, junto con Sevilla, Granada y Osuna, como centro representante de alta enseñanza en toda Andalucía. Años después, en 1667,

* Catedrático de geografía e historia del I.B. «Santísima Trinidad» de Baeza.



Cuadro de San Juan de Ávila, de pintor anónimo del siglo XVIII, que se conserva en el Paraninfo, junto a otros dos, asimismo anónimos, de don Pedro Fernández de Córdoba, y la Santísima Trinidad, copia esta última obra del cuadro de Ribera sobre el mismo asunto.

se llega a un acuerdo de hermandad con la universidad de Salamanca.

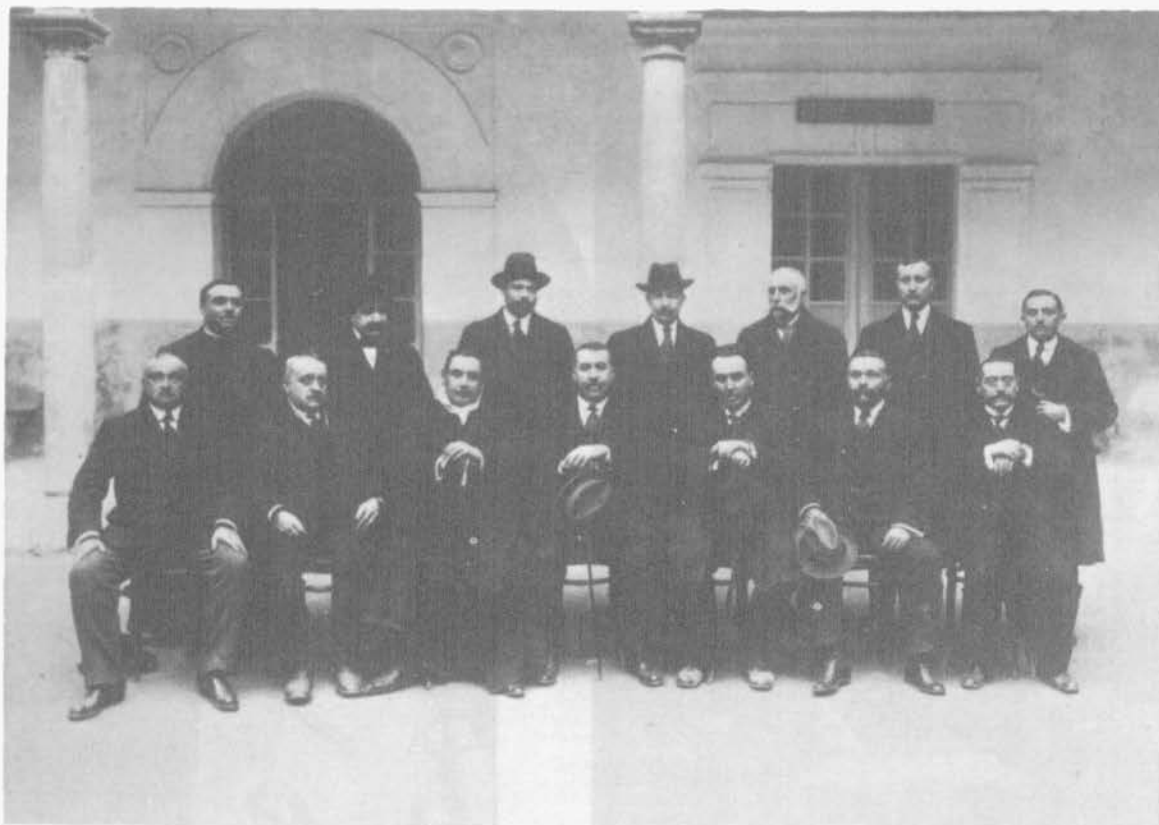
Diversos conflictos surgieron durante esta época brillante porque a veces sus relaciones no fueron demasiado amistosas con el colegio de Santiago, perteneciente a la Compañía de Jesús, ni con el propio seminario de San Felipe Neri. Incluso en la misma universidad aparecen motivos de inquietud y rebeldía a finales del siglo XVIII. Así, en 1789, los catedráticos señores Ogáyar e Hidalgo son juzgados por la inquisición de Córdoba, debido a supuestas desviaciones religiosas; existen roces incessantes entre los patronos de la universidad y el claustro de profesores. Por parte del alumnado son constantes, asimismo, las faltas al orden, la escasa asistencia a los cursos, la mala conducta, los alborotos, los «versos sucios y groseros», las «palabras picantes», etc. Había quien opinaba que desde 1795 existía en el centro «el espíritu republicano,

jansenista... nacido y criado en este colegio de San Felipe Neri».

El siglo XIX cambia todo este panorama de inquietudes y vivencias. En julio de 1807 llega la primera supresión y el doctor Gámez hace entrega a la universidad de Sevilla de todos los efectos y libros que constitufan el patrimonio del centro. Pero en 1815, vuelto a España Fernando VII, es restablecido por breve tiempo y en circunstancias difíciles, que comprenden el primer período absolutista del monarca y el Trienio Liberal. Eran los últimos momentos universitarios de Baeza, pues en 1824 la Real Chancillería de Granada ordenaba la no apertura del nuevo curso. De nada sirvieron las protestas; de nada tampoco las intervenciones de los estamentos oficiales de la ciudad.

Nace el instituto

Para compensar la desaparición de la universidad se crea en 1834 un colegio de humanidades, ubicado en los mismos edificios que ocupó el centro universitario. Dicho colegio heredó el patrimonio que poseía el antiguo y fue baluarte importantísimo del saber en la alta Andalucía hasta que al fin, y dada su importancia, se convierte por disposición real en instituto nacional de bachillerato en 1875. Esta institución, a través de un siglo largo, ha hecho posible la permanencia de la cultura en Baeza y su comarca, ya que hasta mediado el siglo XX el instituto baezano, junto al de Linares, fue el único abierto a la enseñanza en toda la zona centro-norte de la provincia de Jaén. Don Julio Burrell, ministro de Fomento de don Alfonso XIII y diputado por Baeza, contribuyó a este esplendor y en agradecimiento el instituto le ha dedicado una lápida en el claustro principal. El número de profesores y alumnos en esta época es reflejo de su importancia, puesto que en ciertos momentos la matrícula de alumnos sobrepasó el número de 1.500, estando considerado como meta para la formación cultural de los habitantes de la Loma de Úbeda, las poblaciones de la vertiente sur de Sierra Morena y los pueblos de las sierras de Cazorla y Segura. Por este motivo, y muy especialmente durante el siglo XX, el profesorado del instituto ha sido de elevada preparación y alto nivel científico. De sus manos han salido alumnos que han ocupado destacado lugar en sectores importantes de la vida pública, profesional y cultural de España. Sólo citaremos aquí los nombres de algunos catedráticos ya desaparecidos, pero que tuvieron resonancia nacional. Entre ellos destacaremos a don Antonio Machado, que ocupó la cátedra de francés desde 1912 a 1919 y en Baeza escribió gran parte de su obra poética, tal vez la más desgarrada y triste; don Jaime Vicens Vives, creador de las nuevas concepciones históricas de España, que fue catedrático en el centro tras la guerra civil; don José Manuel Camacho, profe-



sor de literatura, poeta y colaborador en algunas obras con el ilustre catedrático don José Manuel Blecuá, y doña Encarnación Álvarez, catedrática de historia, que escribió una relación muy completa sobre la vida de la universidad. Entre el alumnado cabe señalar a personalidades como don José de Yanguas Messías, catedrático de derecho internacional en la universidad central y ministro que fue de don Alfonso XIII; don Rafael Laínez Alcalá, escritor y catedrático de la universidad de Salamanca; don Felipe Pita da Veiga, almirante de la Armada; don Manuel Tuñón de Lara, historiador; don Ramón de La Moneda, político destacado durante la Segunda República, etc.

Debido a la creación de diversos centros oficiales de enseñanza media en la zona que antes pertenecía a Baeza, el instituto «Santísima Trinidad» ha contemplado la disminución de la matrícula de alumnos, que en los últimos años oscila entre 500 y 600.

Patrimonio actual del instituto

El centro sigue conservando el mismo título que el de la extinguida universidad. A él pasaron los edificios y bienes que la misma poseyó. Aparte de los nuevos locales levantados en torno al patio de capellanes, el instituto cuenta con las siguientes dependencias de alto valor arquitectónico: la hermo-

Antonio Machado. Fotografía que muestra al poeta junto con otros miembros del claustro de profesores en 1913. Don Antonio Machado permaneció en Baeza desde 1912 a 1919.

sa fachada y el claustro viejo, ambos del siglo XVI, tal vez debidos al arquitecto Francisco del Castillo, coetáneo de Vandelvira, al igual que la iglesia de San Juan Evangelista, joya artística de finales del citado siglo; el paraninfo, que data de la misma centuria, con magnífico artesonado, carpintería del siglo XVIII y cuadros de la Santísima Trinidad, San Juan de Ávila y don Pedro Fernández de Córdoba; la biblioteca, rica en ediciones de los siglos XIX y XX, y el inigualable archivo histórico, en el que se recogen en expedientes, manuscritos y legajos toda la historia de la universidad, destacando las bulas fundacionales y confirmatorias de los pontífices Paulo III y Urbano VIII, perfectamente conservadas y enmarcadas. Menor es la riqueza pictórica, sólo representada por cuadros de discreta calidad, actualmente en la sacristía de la iglesia. Valiosa es una talla del Crucificado, del siglo XVI, con el nombre de la Misericordia, y algunos objetos de culto, en especial una interesante custodia de plata repujada del siglo XVIII.

En el aspecto pedagógico son muy completos los laboratorios de física, química y ciencias naturales. El museo de ciencias, muy variado, fue uno de los



Medallón de la Santísima Trinidad, que se halla en la puerta principal del edificio de la antigua universidad, hoy instituto de bachillerato. Es obra muy hermosa del último tercio del XVI.

primeros en ser organizado en la provincia de Jaén. Por su valor sentimental se conserva aún el aula en que dictó lecciones el poeta don Antonio Machado, quien cuenta además con un sencillo monumento en uno de los costados del patio principal.

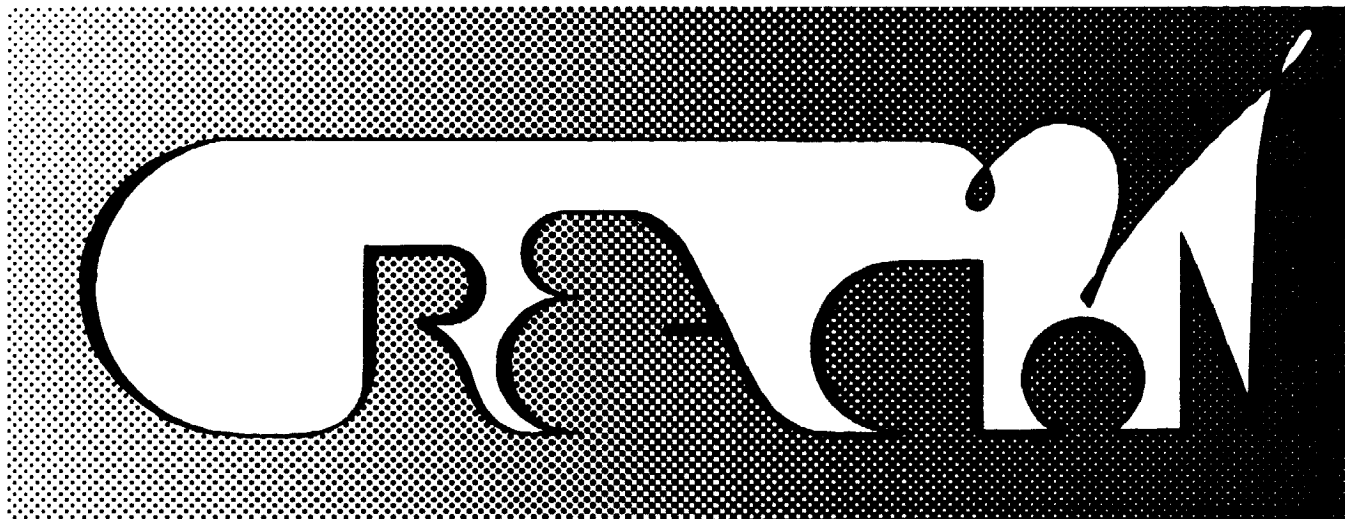
Actualmente el edificio sirve también como sede de la universidad internacional Antonio Machado.



Torre de la iglesia de San Juan Evangelista. Tanto ella como el edificio del actual instituto han sido atribuidos a Francisco del Castillo, coetáneo de Vandelvira, siglo XVI.

Bibliografía escogida

- SALA BALUST: *Edición de las Obras Completas del Beato Juan de Ávila.*
 F. ESCOLANO: *Documentos y noticias de la antigua Universidad de Baeza.*
 ENCARNACIÓN ALVAREZ: *La Universidad de Baeza y su tiempo.*
 JOSÉ MOLINA HIPÓLITO: *Baeza histórica y monumental.*
 ÁLVARO HUERGA: *Los alumbrados de Baeza.*
 RAFAEL RODRÍGUEZ-MOÑINO: *El Archivo Histórico de la Universidad de Baeza (en prensa).*



Las noches luminosas de Cristina Taltavull

J. BUENO FONTANA

Prefacio



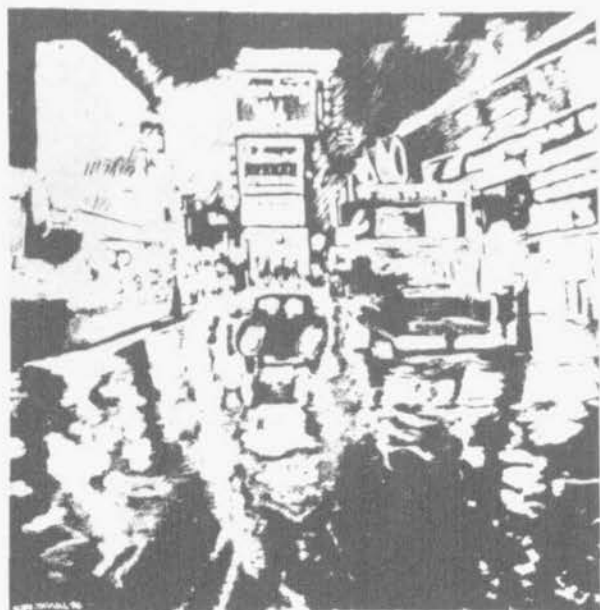
Nadie piense, por el título que encabeza estas líneas, que empezamos una novela sentimental por entregas. Puede ser un título algo retórico, pero responde a la realidad. Cristina Taltavull es una joven pintora —«menuda como un soplo», que diría Serrat—, pero que pinta con inusitado vigor. Y entre sus cuadros destacan, por su especial fuerza y dinamismo, unos nocturnos brillantes, luminosos, llenos de sugerencias. Algunos de estos nocturnos se reproducen en este número y creemos que su expresividad no exige demasiados comentarios. No obstante, la pintura de nocturnos tiene unas características peculiares, unas dificultades específicas, que sí aconsejan el que hagamos algunas aclaraciones contextuales.

Luz y color

Distinguen los maestros de dibujo y pintura dos aspectos muy importantes cuando hacen sus preceptivas: lo que es la estricta «valoración» de un cuadro —el juego de luces y sombras que es, en definitiva, lo que le da el relieve, la «tridimensio-

nalidad»— y el colorido del mismo. Conjuguar los valores y los tonos, la luz y el color, es el secreto del arte pictórico. Hay pintores «valoristas» que apuran los contrastes, que se gozan en buscar iluminaciones inéditas; para otros, por el contrario, prima el color y se desentienden —en parte al menos— de valoraciones. (Ilustres pintores valoristas pueden ser Rembrandt, Ribera, Ribalta...; insignes coloristas fueron Matisse, Modigliani, Zabaleta y un largo etcétera, al final del cual se incluirían todos los partidarios de la «abstracción»). Pero el arte pictórico —esa «pintura-pintura» de que habla D'Ors y cuya cima, también a su juicio, está en Velázquez— consiste en conjuguar, claro es, luz y color como elementos que se interpenetran y que mutuamente se apoyan.

Vienen estas consideraciones —cuya elementalidad sabrán perdonar los que ya las saben— a propósito de la apuntada dificultad de los temas nocturnos, que no se prestan con facilidad a compaginar esos dos principios básicos de la preceptiva pictórica. Y ello por razones obvias que expondré también, y también con perdón de los sapientes, en favor de aquellos que, menos avisados o curiosos, no hayan reparado en ellas.



Es del dominio público que por la noche «todos los gatos son pardos». (Los alemanes dicen «todas las vacas», pero ello es explicable dada su afición al colosalismo.) El *Corán*, por su parte, determina que los fieles musulmanes durante el Ramadán —ese terrible mes de ayuno— pueden comer al finalizar el día, «cuando no se distinga un hilo blanco de un hilo negro». En fin, para no cansar con digresiones, lo que parece bastante claro es que en este punto coinciden la sabiduría oriental y la occidental, observando —con agudeza— que cuando no hay luz se ve peor. La luz y el color están en relación de dependencia y los físicos establecen, hablando en términos de «longitudes de onda» y de «milimicras» —y no de gatos pardos y de hilos, que es como se entiende uno—, que los colores no existen sin un foco luminoso correspondiente. (Un sencillo experimento de física recreativa puede ser el cotidiano —y, como tal, inadvertido— apagar la luz en una habitación: se comprueba entonces que el mundo «desaparece»).

Día y noche

Durante el día la luz del sol —localizada o difusa, según sea el día claro o nublado— confiere a las cosas sus colores y relieves; conforme el día sea más claro, los contrastes de luz y sombra serán mayores y la valoración correspondiente deberá ser también más acusada. A la vez, y por la dependencia de los tonos respecto al foco luminoso, el colorido contribuirá a determinar factores ambientales de importancia. (No es lo mismo la luz clara de la mañana —«Dios está azul», decía Juan Ramón Jiménez— que la luz dorada de la tarde. Piénsese,

por ejemplo, en la maravillosa interpenetración de luz y color en los cuadros de Sorolla). En definitiva, lo que me interesa subrayar es que el pintor que quiera reflejar «cosas iluminadas» —clase de pintura a la que pertenecen los paisajes diurnos— tendrá, por una parte, estas cosas y, por otra, el foco luminoso.

Sin embargo, en el paisaje nocturno no sucede igual. El pintor de nocturnos se encuentra ante un problema especialmente complejo, y es que la fuente de color y de luz suele ser, en la mayoría de los casos, la misma o, de otro modo, que la luz —al contrario de lo que sucede con el sol— no es otro elemento distinto del color, y su «causa» o, por lo menos, «ocasión» para que aquel se manifieste: la luz es, a la vez, algo que tiene un color, y en esta doble vertiente tiene que ser asumida y representada. Por eso mientras nadie pinta el Sol en un cuadro —que se da por supuesto— sí es frecuente, en cambio, que en un nocturno se pinte la Luna. Y es que un cuadro nocturno con luz de luna, a pesar de la mayor palidez de su luz, puede prestarse a equívocos, si no se ve directamente la Luna y sólo se ve su luz. La noche, imprecisa siempre, requiere aclaraciones; de ahí que los pintores de nocturnos con luna hagan constar este extremo. Eso sí, una vez establecido el carácter nocturno de su paisaje, la Luna —foco de luz y de color a la vez, elemento decorativo y en gran medida protagonista— «teñirá» el paisaje y se compaginará con otras luces-colores del contexto.

Y ahora, sin Luna

Pero Cristina Taltavull, como esos trapezistas que mandan quitar la red para sus saltos más difíciles y arriesgados, ha apagado la Luna. Los nocturnos de Cristina —sus luminosos nocturnos— son nocturnos de ciudad. Y en la ciudad, por lo general, aunque haya Luna no suele notarse. La luz y el



color se funden, peligrosamente, en un mismo foco —blanco, rojo, azul, verde— que suele tener la frialdad, un tanto espectral, de los letreros luminosos. Otras veces es la luz más cálida y amarillenta —escaparates, bares o cafeterías, alguna ventana— la que se recorta en la negrura y la que más que iluminar se refleja en las cosas. Quizá la «impresión» general —hablando en términos de Monet— de la ciudad de noche sea un contraste violento de negros y amarillos, de luz y sombra absolutos. Las luces en la noche no potencian los colores, porque apenas iluminan; las luces en la noche bastante tienen con sobrevivir, con alentar a duras penas en medio de la negrura. Su misión se agota —siendo luz y color— en ser faros, puntos de referencia y en evitar, en suma, que las tinieblas —la nada— se adueñen del universo. Cuando hace sol las sombras son pequeños islotes de negrura; por el contrario, en la negrura general de la noche la luz-color es lo aislado y, por decirlo de algún modo, anecdótico. Teóricamente, al menos, un nocturno se debería pintar sobre un fondo negro, porque la luz-color es algo que emerge de la negrura, que lucha contra ella.

Los nocturnos de Cristina Taltavull son luminosos porque el color y la luz, de un modo especial, se funden en una sola entidad; la luminosidad colorista de estos paisajes está, en muchas ocasiones, más cerca de lo abstracto que de lo figurativo. Hay, sin embargo, un curioso «intimismo» en esta pintura —que yo he creído detectar, aunque suene a tópico, en otras pintoras— y que nos hace apete-

cer el refugio, el hogar, la luz en suma; es un intimismo a pesar de esos suelos húmedos de lluvia —o quizá por ellos— que duplican la luz de los anuncios; a pesar de esas figuras que no pasan de ser —como sucede en la realidad— algo más que confusas siluetas fantasmales, que sortean como pueden los raudos automóviles, los autobuses mastodónticos.

Postfacio

No me gustaría tratar de encasillar la pintura de Cristina Taltavull. Un pintor —una pintora en este caso— es algo individual, irrepetible. (Naturalmente, si aporta algo nuevo; si no, no es pintor/a, aunque «pinte».) Y también es algo individual e irrepetible cada cuadro. Las etiquetas, los «ismos», las «épocas», son simplificaciones abstractas, categorizaciones cómodas para dejar en paz nuestro afán de racionalización. Se ha dicho que la pintura de Cristina Taltavull es «cinética». Puede. Hay en ella, desde luego, ese movimiento en ráfagas que tienen las fotos nocturnas hechas con larga exposición. Hay en ellas también mucho de secuencia cinematográfica. Pero todo esto es tan irrelevante como natural, puesto que los cuadros son —cómo no— hijos de una época. Yo veo también en estos cuadros elementos impresionistas —¿hay algo más impresionista que captar un reflejo de luz?— y, cómo no, expresionistas. Pero insisto: esto no es decir nada. En el fondo un cuadro —cada cuadro—,



como todo lo individual y vivo, se escapa de las categorizaciones. Ante un cuadro sólo cabe —al final— decir: «me gusta» o «no me gusta». Y a mí estos cuadros de Cristina Taltavull, tan pictóricos y tan literarios a la vez, me gustan. En lo que antecede he tratado de justificar, al menos en parte, este juicio subjetivo de valor.



DATOS BIOGRÁFICOS

Nace en San Sebastián. Cursa estudios completos en la Escuela Superior de Bellas Artes «San Carlos» de Valencia. En 1975 hace un viaje de estudios por Francia y cursa técnicas de serigrafía en Valencia. En 1976 sigue un curso de grabado calcográfico en la Escuela de Bellas Artes de Valencia y en 1979 un curso de talla en madera en la Escuela de Artes y Oficios de Valencia. En 1980 realiza un estudio de investigación pedagógica y perceptiva sobre «Cinetismo y espacio pictórico» (publicado en *Revista de Bachillerato*, núm. 14). En 1981 sigue un curso de litografía en la Escuela de Arte y Ex-Libris de Barcelona.

Exposiciones y premios

- 1973 Exposición en el Museo de «San Telmo» de San Sebastián.
- 1974 Premiada por la Caja de Ahorros Provincial de Guipúzcoa.
- 1975 Seleccionada en el XXI Salón de Otoño de Pintura del Ateneo Mercantil de Valencia. Exposiciones de pintura en Valladolid, Gue-taria, Fuenterrabía y Zarauz. Certamen de pintura en el Museo de «San Telmo» de San Sebastián.
- 1976 Exposición individual en la Sala de Exposiciones del Ministerio de Cultura, en San Sebastián.
- Premiada en el Certamen de Pintura organizado por la Caja de Ahorros Provincial de Guipúzcoa. (Museo de «San Telmo» de San Sebastián.)
- 1977 Exposición en la Galería Segrelles, con el Grupo 17, en Valencia. Exposición individual en la Sala de Exposiciones del Ministerio de Cultura, en Valencia.
- Curso de grabado calcográfico en la Escuela de Bellas Artes «San Carlos» de Valencia. Exposición de obra gráfica, en permanencia, en la Galería L'Eixam, en Valencia. Exposición de la serie «Cinetismo Urbano», en la Galería «Portal de Valldigna» de Valencia.
- Medalla al Mérito Artístico, concedida por el Ministerio de Cultura.
- 1979 Exposición en las salas del Museo Histórico Municipal de Valencia. Exposición «Pro Amnesty International» en la Sala Parpalló (Diputación Provincial de Valencia).
- 1980 «Perspectiva 80». Museo de San Pío V, Colegio de Arquitectos y Ateneo Mercantil de Valencia.
- 1981 Seleccionado en el I Certamen de Pintura «Ciudad de Burjasot», en Valencia. Seleccionada en el I Certamen «Villa de Alfafar de Pintura», en Valencia. Galería Kandinsky. Exposición «Pintores de la Galería». Madrid.
- I Premio Nacional de Pintura en el concurso «La ciudad vista por los jóvenes», organizado por el Consejo de Europa (UNESCO), Hispania Nostra y el Colegio Oficial de Arquitectos de Madrid.
- 1982 Feria Internacional de Arte Gráfica «AR-TEDER» de Bilbao. Obra pictórica en permanencia en la Galería Kandinsky de Madrid.
- 1983 Exposición individual en la Feria Internacional «ARTEDER», en Bilbao.
- 1984 Exposición «Mujeres pintoras». Ministerio de Cultura. Castellana, 101. Madrid. Exposición individual Sala de Arte «Gran Vía, 21». Bilbao.





1. *Galería de vitrinas*. 81 × 100 cm. Técnica mixta sobre lienzo



2. *Reflejos de lluvia*
91 × 130 cm.
Técnica mixta sobre lienzo

3. *Luces en la noche*
105 × 112 cm.
Técnica mixta sobre lienzo





4. *Ráfagas*
60 × 80 cm.
Técnica mixta sobre tablex

5. *Petit Bar*
164 × 190 cm.
Técnica mixta sobre lienzo





6. *Autos de choque* (De la serie *Las ferias*) 60 × 80cm. Técnica mixta sobre tablex



7. *Entrada en la estación* 65 × 81 cm. Técnica mixta sobre tablex

Excursión

Por Pedro PROVENCIO

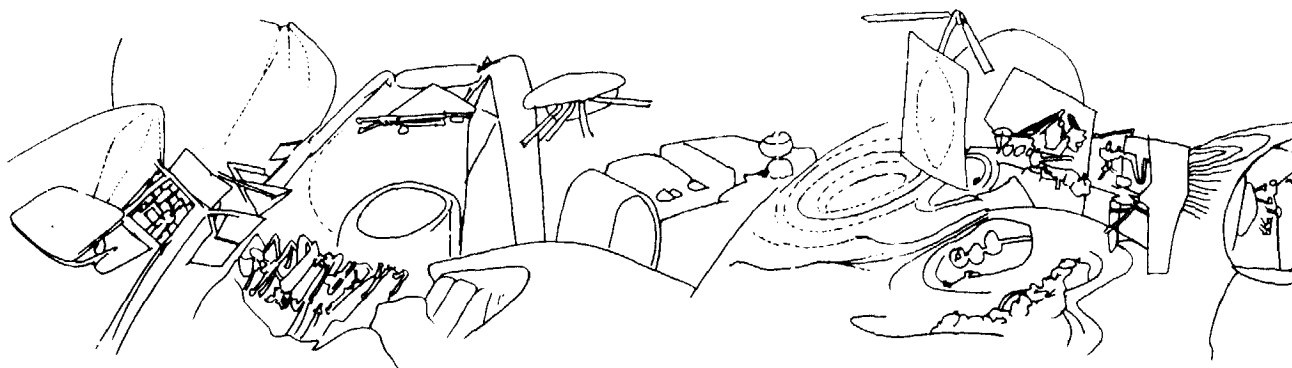
Pacto

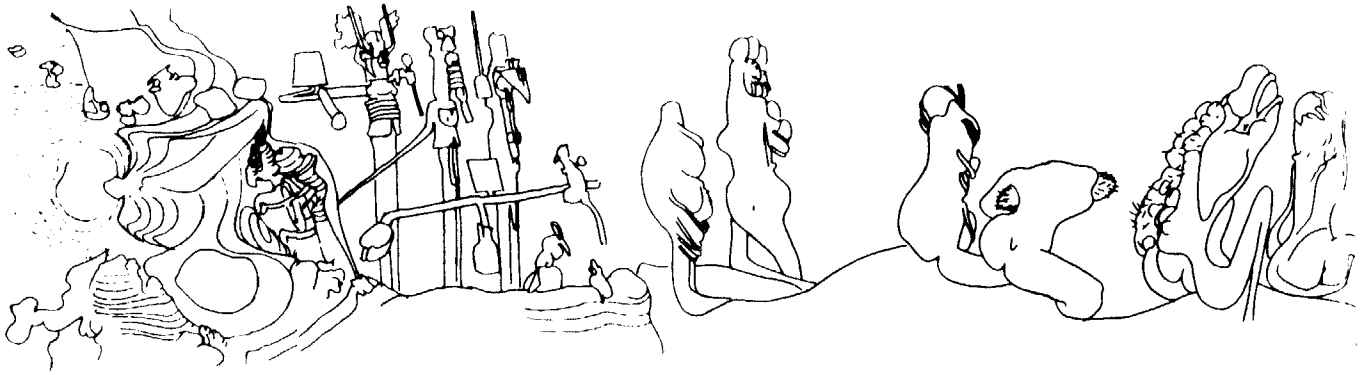
Entre el ojo y el mar
hay un pacto:
los dos
prolongan la ficción
del origen
para que la memoria
nunca pueda expresarlo.

Imagen

El árbol mezcla los colores
que le manchan la copa
con los que anegan su raíz.

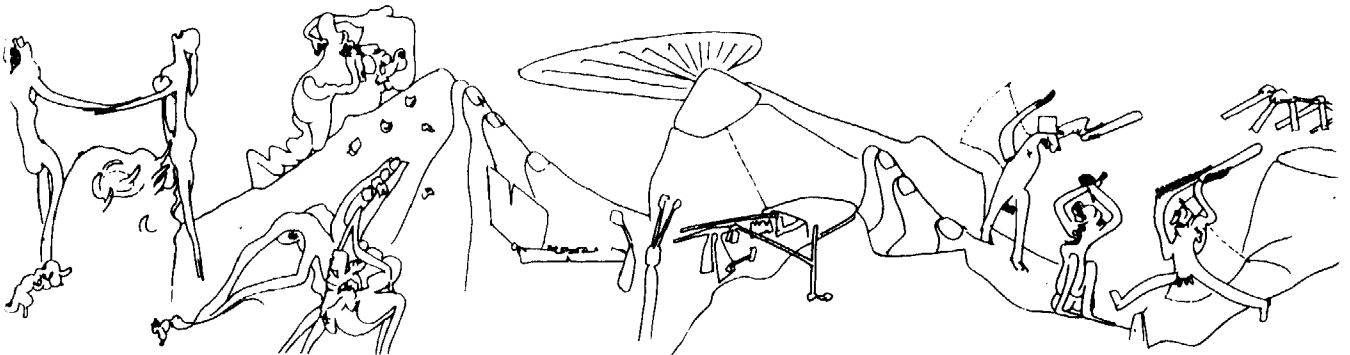
Pincel de dos cabezas
y a la vez teórico del claroscuro.





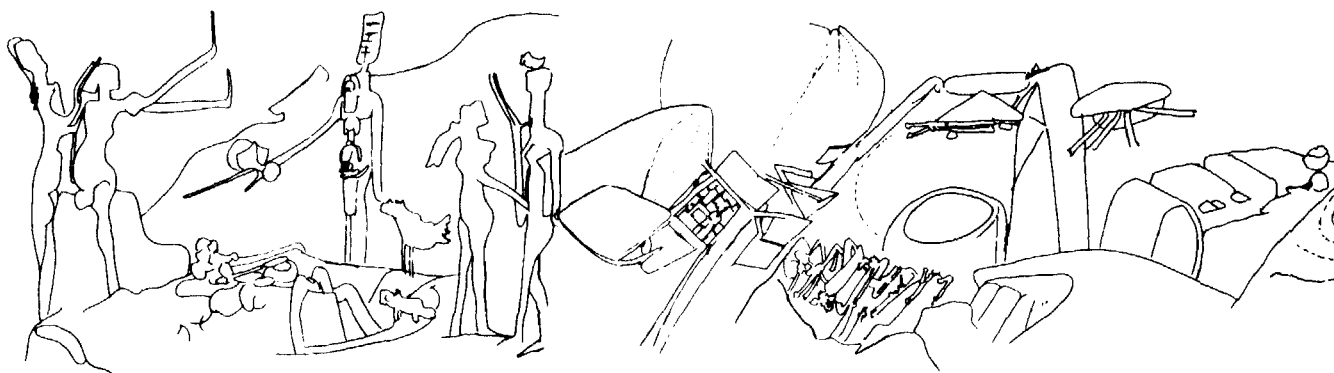
Paisaje

La sombra del día no comete errores.
 Persigue los incendios pero no los apaga.
 Contiene su emoción mientras difumina
 la hierba acartonada de los eriales.
 Tienta las yemas con pericia de viejo tasador.
 Emplea a cada hora un truco nuevo
 para hacer habitable la cal viva.
 Cierne a su paso escenas callejeras
 y las libera de auras deformantes.
 Pone en cada color una gota de gris
 para que se la beban las miradas nostálgicas.
 Y al final de la única representación
 la sombra se desenmascara: deja a cada actor
 sin personaje, a la intemperie del teatro vacío.



Bicho raro I

La hembra tiene largas alas nervudas,
 distingue las heces de cada especie amiga o enemiga,
 lava a sus crías con una cría de reina derrotada
 y acoge a un macho en cada uno de sus múltiples ojos.
 Porque el macho es áptero, tiene la piel sedosa,
 es alérgico a su propio olor, sabe de todo un poco,
 trabaja en el diseño de un puente irreversible
 y se ruboriza cuando alguien, macho o hembra,
 le aplaude su secreta renuncia al suicidio.

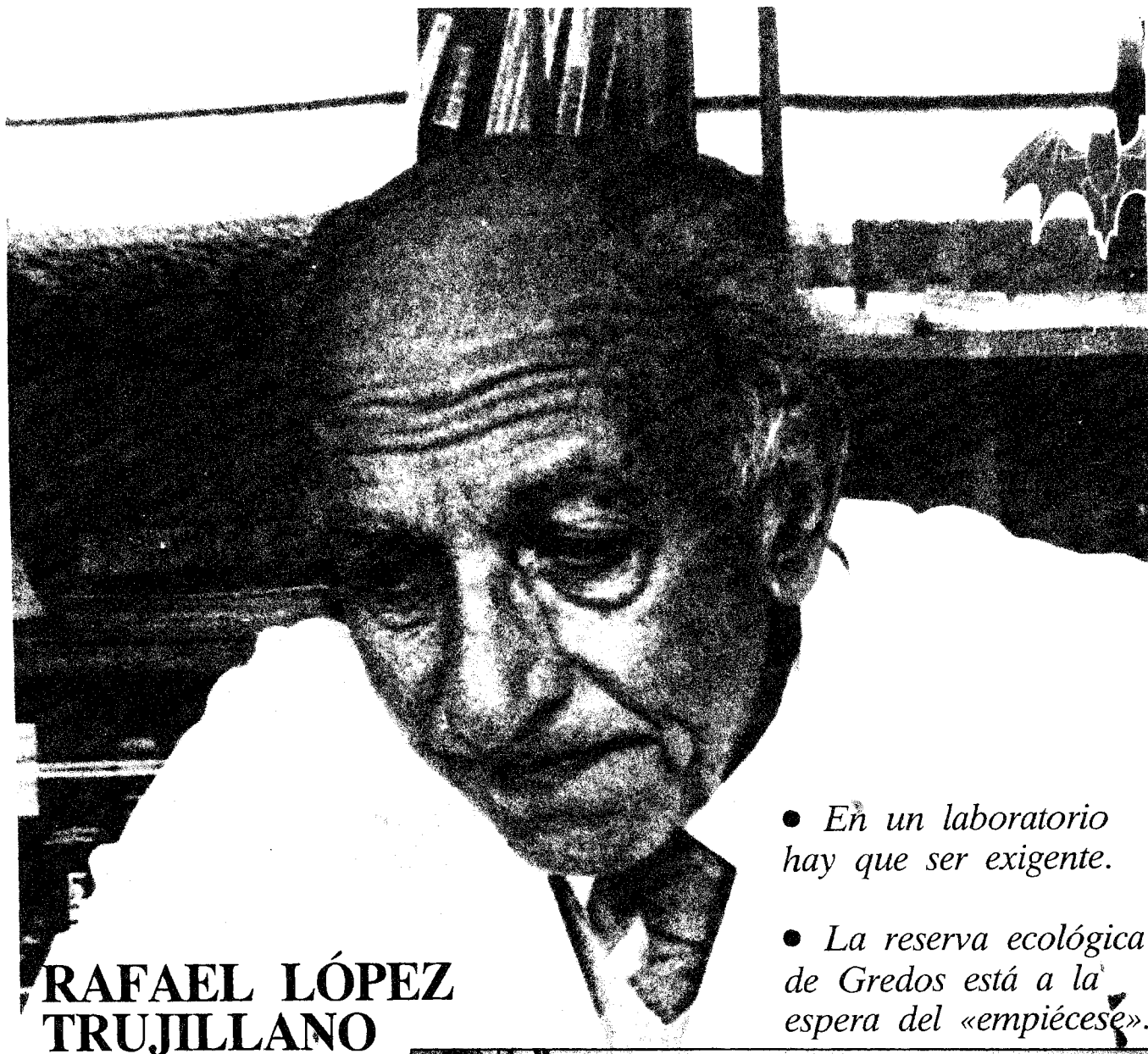


Bicho raro II

No tiene historia natural.
 Improvisa derrotas
 para contrarrestar la tendencia a lo esférico
 que lo atormenta a cada paso.

Vende su estética a sus depredadores
 a cambio de una noche de vida adulta libre,
 pero en cuanto amanece
 se debate rabioso y rompe el pacto.

Conoce su final.
 Por eso mira como si quisiera
 que lo cazáramos para exhibirse
 en lugar preferente de museo.
 Pero sabe y sabemos
 que su cadáver es su peor caricatura.



RAFAEL LÓPEZ TRUJILLANO

● *En un laboratorio
hay que ser exigente.*

● *La reserva ecológica
de Gredos está a la
espera del «empiécese».*

● *El alumno, en clase
de lenguaje, que
en la de ciencias, que v*



LOS POCOS SABIOS QUE EN EL MUNDO HAN SIDO



Diálogo con Melquíades PRIETO

Rafael López Trujillano es catedrático de ciencias naturales en el instituto «Alonso de Madrigal» de Ávila. A esta ciudad y su entorno ha estado ligado durante casi toda su vida. Desde hace varios años anda empeñado en el proyecto de la reserva ecológica de la Garganta Blanca en la sierra de Gredos. Próximo ya a su jubilación y profesor que ha recorrido todo el escalafón de la enseñanza media, es voz autorizada en una conversación sobre las ciencias naturales.

Cuando por teléfono le propusimos este diálogo, de inmediato, nos advirtió que él sólo sabía hablar de «sus cosas»: del laboratorio, de las excursiones, de la sierra de Gredos, de las cabras, etc. Le comentamos que precisamente era eso lo que queríamos y, un poco más tranquilo ya, nos recibió en Ávila en uno de esos días primaverales que este año nos trajo el mes de junio.

Nuestra llegada al instituto coincidió con el recreo de la mañana; el habitual torbellino de rapaces que circula por los pasillos de cualquier centro en esos momentos no fue obstáculo para localizar de inmediato a nuestro personaje: mediana estatura, bata blanca, escaso pelo a tono, cierto aire de despiste, muy afable y una potente voz que te envuelve con su cariñosa tonalidad. La conversación se desarrolló en la trastienda del laboratorio de ciencias, aunque al final se fue alargando por despachos, pasillos, plazas, hasta llegar a su propia casa, a donde fuimos «empujados» por la agradable charla de nuestro entrevistado. Allí pudimos comprobar que su profesión se sustenta en una desbordada afición por el mundo de la naturaleza. Láminas, fotos, colecciones variadas, un completo laboratorio, la videoteca, etc., todo habla de una vida volcada hacia el estudio y disfrute del entorno. Su esposa, entre resignada y muy complacida, nos comentaba que los hijos siguen en afición y profesión al padre, con lo que aquello —toda la casa— se ha convertido en un seminario didáctico-práctico de la naturaleza.

Para iniciar formalmente la conversación, López Trujillano rememora, a petición nuestra, sus primeros años de estudios. Habla, con cierta nostalgia, del viejo caserón de Vallespín, de sus tiempos de bachiller al filo de la República, de cómo inició estudios de ingeniero industrial porque le gustaban las matemáticas; de los 2 años de exactas que cursó y de cómo definitivamente se licenció en física y química por la Universidad de Salamanca en el año 1941, después de haber pasado la guerra en una compañía de minas.

—¿Aquella universidad formaba científicamente?

—Teníamos bastantes prácticas de laboratorio, sobre todo con el catedrático Rivas. Era un profesor que sabía crear inquietudes progresistas. Nos obligaba a experimentar en sus prácticas y a montar instalaciones de destilación sin copiar «la del libro». El profesor Rivas influyó mucho en mí; era de los que te prepara para el resto de tu vida académica.

—¿Cómo recuerdas tus primeras clases de profesor?

—En el año 1942 empiezo dando clases en un colegio de monjas, pero no de física y química, sino de ciencias naturales. Había tenido de profesor en esta materia al doctor Santodomingo del que creo haber heredado la forma de tratar a los alumnos.

—¿Reconoces el valor de ejemplo del profesor?

—Sí, sí, tiene un influjo enorme. Al profesor de ciencias naturales lo concibo como un señor que tiene (debe tener) su propio material: su microscopio, su colección de insectos... Si aún no los tiene, que nunca los compre; que haga sus propias colecciones, empezando por las de la localidad en que enseñe. A mí no me interesa, como profesor, tener una mariposa exótica o tropical, sino tener algo del entorno. Aquí, en Ávila, «la mariposa de la virgen de las vacas» (*Saturnia pyri*) es conveniente que todos los años los alumnos la recojan y así tienen el tema de lepidópteros solventado.

—¿Una clase de ciencias se prepara sobre el terreno?

—El estudio botánico se debe hacer de todos los árboles que haya en los terrenos del centro. No pensemos en ir a un pinar si nosotros tenemos aquí un ciprés, un rosál o un álamo. Ahí ya tenemos ejemplos de *angiosperma* y *gimnosperma*.

Con el alumno se inicia la observación desde otoño-invierno: la presencia o ausencia de hoja en un caso u otro le obligará a discernir por su cuenta.

Todo esto sin descuidar la llamada teoría, porque nadie «aprende naturaleza» de un modo instintivo. La teoría cuesta, porque tener que entusiasmar a un chico con la botánica de libro es difícil; por el contrario, la zoología y en especial el campo de los insectos es relativamente sencillo. En cuanto a la geología, si se tiene la suerte de vivir en una zona abundante en minerales, es sencillo todo; luego ya vendrá la parte árida de la cristalografía, pura geometría para los chicos. Cuando empiezan a «ver» los fenómenos geológicos ya lo entienden mejor.

López Trujillano, como experimentado profesor que es, salpica la charla de anécdotas que refuerzan expresivamente cuanto nos dice.

En Alicante, en una sesión sobre el aparato circulatorio, tema habitualmente atractivo para los chicos, notaba que la mayoría no prestaba atención a mis palabras. Todo su interés se centraba en mirar a través de la ventana para ver caer los copos de nieve de un invierno extraordinario para aquellas latitudes. Ya algo enfadado les digo:

—¿Pero es que nunca habéis visto nevar?

—No señor —me contestan.

—¡Todos a la ventana!

A mí, que había vivido las nevadas de Ávila, no me sorprendían los copos de nieve sino el estupor de un alumno de tercero que no entendía aquel fenómeno aunque por su formación intelectual ya podía hacerlo.

Este incidente me hizo pensar que era necesario explicar con mucho detalle la cristalización del agua. Todavía recuerdo el asombro que me produjo el ver cómo alguno de aquellos alumnos alicantinos pretendían guardar las bolas en los bolsillos. ¿Qué concepto tendrían de la nieve?

Cuando volví a Ávila, con sus frecuentes nevadas, no podía por menos que contar esta «escenita» y pasar a continuación a la observación directa del fenómeno. Aquí ya se les puede hablar de los diferentes tipos de copos y de las posibles siete clases de nieve. En este curso lo sorprendente ha sido no tener la nevada en enero: no hemos podido explicar el glaciario sobre el propio terreno.

—Retornando a tu historia personal, ¿después del colegio de monjas a dónde fuiste?

—Solicité una plaza de profesor interino gratuita, sin derecho a la percepción de haberes, en el instituto de Vallespín.

Ante nuestra ignorancia y asombro nos explica que por aquellos años se podía ejercer como asistente voluntario: unas prácticas gratuitas para el estado.

Daba mis clases dependiendo de la salud del profesor de turno.

—¿En qué época era esto?



—Debió de ser por el 42-45. En esos años daba mis clases de ciencias naturales en el colegio de monjas, era profesor de educación física e impartía las clases que me correspondieran como profesor interino.

Muchos años después conserva la suficiente energía como para dar esa sensación de dinamismo que tan rápidamente transmite; claro que para rematarlo nos dice:

Luego hice oposiciones a formación profesional como profesor numerario de física y química, sin abandonar por ello las anteriores ocupaciones. Posteriormente, antes de volver a Ávila en 1960, fui director durante siete cursos del colegio menor José Antonio en Alicante.

De esta época alicantina debe quedarle su afición a la natación que practica regularmente, hasta el punto de ser monitor de aprendizaje para chicos de EGB durante los veranos. Se ríe mientras nos cuenta la cara de estupor que ponen algunos alumnos de primero de BUP cuando se lo vuelven a encontrar en el instituto a principios de cada curso.

Hemos perdido la formación

—¿Encuentras diferencia entre BUP y FP?

—En aquellos tiempos, no; ahora, sí; hay una diferencia enorme. La asignatura de ciencias naturales, tal como está en FP, ya hace años que por mí se podía haber suprimido.

Derivamos hacia otros temas laterales relacionados con la especialización de los técnicos y la adecuación de la enseñanza a la demanda real de trabajo.

—¿No se corre el riesgo de formar un técnico excesivamente especializado?

—Contestando con palabras de Torrente Ballester te diré que «hemos perdido la formación». Todavía no he conseguido entender el invento del bachillerato de ciencias o de letras. Cuando alguien se ve obligado a elegir tan pronto, nunca conseguirá completar su formación humana. A ello hay que añadir que en muchos casos los alumnos eligen una opción u otra llevados por su «amor u odio» hacia la asignatura o a un profesor determinado.

—¿Explícame cómo organizaste el laboratorio y qué función cumple en la enseñanza de las ciencias naturales?

—En un laboratorio hay que ser exigente. Este que

has visto ha cambiado mucho. En algún tiempo, cuando coincidió aquí Vicente Gómez, estaba organizado en equipos de observación y estudio. Salíamos juntos a la sierra y sobre el propio terreno se ejercitaba... Ahora «está muy limpio».

Deja la frase en el aire. No parece que le guste hablar de este tema.

—¿Qué entiendes por estar limpio?

—No tener minerales, no tener esqueletos de aguilucho, conejo, etc.; cobayas para sencillos experimentos, ratas amaestradas...

Aquí se anima otra vez; se levanta, nos arrastra con su entusiasmo y al segundo nos encontramos ante un itinerario que sobrevuela una hilera de mesas del laboratorio. En la parte superior del soporte de la iluminación, unas líneas de color verde y rojo marcan unos senderos que años atrás sus animales amestrados recorrían a impulsos del ruido y del color. (Fácilmente suponemos nosotros el entusiasmo y aún la algazara con que debían vivir sus alumnos las clases dedicadas al estudio de los condicionamientos físicos del hábitat.)

—¿En la enseñanza media se puede investigar?

La respuesta es contundente.

—Sí y de modo variado. Nos falta coordinación, pero es posible. El primero que se tiene que programar es el ministerio. Soy partidario de que se marquen unas pautas (reservas ecológicas, campos de trabajo, huertos escolares, etc...) y a partir de ahí ya veremos lo que se consigue en cada caso; no al revés.

La reserva de Gredos

—Háblame de la reserva ecológica de Gredos.

López Trujillano se echa hacia atrás, se arrellana en la silla y pone cara de satisfacción. Ahora vamos a hablar de lo que le gusta: «su» reserva de la Garganta Blanca.

—Desde mi infancia iba con mis padres a Gredos. Por entonces me llamaban la atención aquellos chalados escaladores, que con medios tan rudimentarios se atrevían a vivir sobre el terreno. Una de las veces, me sorprendió que dijeran que iban a cazar. Llegaron con unas escopetas muy especiales y a los pocos días aparecieron con sus asnos cargados de cabras ensangrentadas. Esta visión produjo en mí un enorme efecto. Desde aquel momento las cabras fueron para mí animales dignos de respeto.

Aquello, a mí, tan crío, no me pareció correcto. Con los años me he dado cuenta que todo ciclo biológico llega a cerrarse. Hoy soy de los que defiendo que un animal de 20 años, próximo a morir, puede ser abatido a cambio de una fuerte cantidad (800.000 pesetas) que permita la conservación del resto de sus congéneres.

—¿Cómo nació la idea de la reserva?

Trujillano antes de contarnos las gestiones administrativas se lanza a una encendida defensa de la vida en contacto con la naturaleza. Él es montañero, esquiador, profesor de ciencias naturales, coleccionista de todo y en general un empedernido observador naturalista porque, en palabras suyas, «me lo paso bomba».



Al hablar de la cabra de Gredos (*Capra pyrenaica victoriae*) se reitera en la necesidad de la documentación previa a cualquier observación y de paso denuncia la penuria de publicaciones que hay en español sobre este tema. Nos habla de los años que le ha costado recoger todo el material fotográfico y filmico que posee sobre este animal. Así, en esta predisposición personal hacia lo que se refiere a Gredos, llega el año 1977 y surge la idea de crear una reserva ecológica en todos los distritos universitarios.

—Me citó el ingeniero del ICONA para intercambiar pareceres. Después de unas cuantas entrevistas nos fuimos a ver al delegado de agricultura de Salamanca y Zamora. Los representantes de Salamanca propusieron la zona de Las Batuecas y los de Zamora la de Sanabria. Nosotros propusimos una zona de 5.000 hectáreas en la Garganta Blanca, con unas condiciones inmejorables: en el camino forestal de Candeleda hay una buena casa de campo, en la parte alta está el Refugio del Rey, de fácil acondicionamiento, y todo el terreno es de propiedad estatal, con lo que no se planteaba ningún problema de expropiación. Sólo era y es cuestión de decir: *empiécese*. Como modelo habíamos tomado dos reservas que ya estaban en funcionamiento por entonces. Me refiero a la del puerto de Canencia en Madrid y la del Montseny en Cataluña.

Así planteado, el tema de la reserva parecía cosa clara. El I.C.E. de Salamanca la apoyaba, el rector de la época, doctor Villanueva, estaba entusiasmado con la idea, pero... pasa el tiempo y en 1978 no se hace nada, en 1979 se vuelve a la carga sin resultado y así hasta ahora. No sé

si lo que falla es la conexión entre los estamentos educativos de la universidad, la enseñanza media y la EGB.

—¿Cuéntame cuál sería su organización?

—La reserva ecológica debe tener tres grandes zonas delimitadas: una de protección de la especie en peligro, otra de observación y una tercera para establecimientos comerciales (hoteles, restaurantes, etc.).

La primera debe estar estrictamente reservada para el personal cualificado y encargado de los rebaños salvajes: biólogos, ingenieros y guarda mayor. Hoy, a Gredos, va el *señor de tortilla y bota* en plan de invadirlo todo, sin parar mientes en el sobresalto que puede suponer su presencia para unos animales que bien pueden estar ses-teando después de soportar una tormenta. Con esto no quiero decir que no pueda ser interesante observar a los animales en su huida, pero desde luego, no de un modo tan gratuito.



Plano del proyecto de la reserva ecológica de Gredos.

En derredor de esta zona de protección habrá una zona de observación a la que se puede acceder fácilmente, siempre acompañados por un monitor o pastor-guía que conozca las rutas de emigración de las cabras. Es el lugar adecuado para los llamados *safaris fotográficos* y la simple contemplación de animales en libertad por parajes agrestes y únicos.

El aprovisionamiento didáctico

—¿Qué beneficios puede traer la creación de una reserva de este tipo y en especial para los alumnos de enseñanza media?

—Multitud de ellos. Es el lugar ideal para conocer la orogenia alpina, el periglaciario, hacer estudios petrográficos, zoológicos, botánicos, etc. Además se da la circunstancia de que sobre varios de estos campos ya hay suficiente documentación y trabajos sobre el terreno. Este es el caso del estudio geológico realizado por el profesor García de Figuerola o toda una serie de investigaciones financiadas por la Institución Gran Duque de Alba. Completamente terminados tenemos sobre líquenes y fanerógamas. En este año se ha iniciado un estudio de los embalses del río Voltoya, otro sobre reptiles y uno más sobre anfibios. A continuación se completará el de las rapaces.

Lo más triste de todo es que este material pasará a su archivo correspondiente sin que pueda ser aprovechado por nuestros alumnos. Al correr de los años se «descubrirán».

—¿Se ha hecho ya alguna experiencia con alumnos?

—Nosotros hemos organizado durante varios años visitas programadas con alumnos de Zamora, Navalmoral de la Mata, Alcalá de Henares y por supuesto del «Alonso de Madrigal».

—¿Cuánto dura una visita de este tipo?

—Un día, porque no interesa el estacionamiento en altitudes de 2.100 metros.

—¿Con cuántos alumnos y cómo se desarrolla?

—Alrededor de cuarenta pero no más; siempre acompañados de varios profesores especialistas, más alguno que tenga verdadero interés.

En los días previos todos los componentes han visionado una colección de diapositivas que le presenta de un modo global lo que más tarde han de ver sobre el terreno. El día de la excursión se les entrega un plano de la zona, a escala 1:50.000, en el que se reflejan los puntos más interesantes.

El profesor de ciencias respectivo habrá dedicado unas sesiones a la preparación científica imprescindible para poder captar todos los aspectos de interés que van a encontrarse. Les reparte un guión en el que junto a algunas explicaciones generales se le marca a cada alumno las pautas que debe seguir para efectuar las debidas observaciones a medida que avanza en el itinerario ecológico: glaciaciones, vegetación, orogenia, zoología, etc.

Las observaciones científicas

—¿En qué época del año se realiza la visita?

—Acostumbra a hacerse en mayo o junio, cuando las cabras y los chivillos se separan de los machos dominantes.

—¿Qué población observan?

—Un rebaño de unos ochenta animales totalmente salvajes. En la reserva ecológica de la Garganta Blanca viven unas 800 de las 3.800 que hay en el macizo de Gredos. En esa época tienen unos lugares de pastoreo y ses-teo muy particulares. A las tres de la tarde es la mejor hora para una observación atenta y próxima.

—¿Qué les puede molestar?

—Los colores, no. La presencia del hombre tampoco, a condición de que se lleve un tiempo en la sierra. Su olfato es tan fino que se espantan pronto del hombre de ciudad. Les ofende enormemente cualquier ruido metálico; la caída de un plato de aluminio las hace desaparecer rápidamente.

Siempre guardan unos cincuenta metros de defensa y tampoco aceptan a nadie por encima de su cota. Necesitan tener la sensación de dominio. Guardando estas mínimas precauciones se puede uno acercar hasta escasos metros aun cuando te acompañe un perro.

—¿Qué otras observaciones se pueden hacer?

—Los buitres. Es un espectáculo maravilloso, tan interesante o más que el de las cabras.

Cuando muere una vaca en la reserva no hay modo de retirar sus restos. A las pocas horas aparecen las quince parejas que tienen su asentamiento fijo en aquellos parajes. A las cuarenta y ocho, por un procedimiento aún no bien explicado, ya han avisado a otros congéneres, en especial a los de la provincia de Cáceres, que vienen en

vuelo directo desde los alcornocales. Pueden juntarse varios centenares.

—¿Cabría entonces la «trampa» de echar carroña para el estudio de estos buitres?

—¡Hombre, claro! Ya lo hacen en la buitrera de Segovia. Aquí es relativamente sencillo puesto que ya esas quince parejas residen en la Garganta de Tejada.

—De las especies protegidas hay alguna en verdadero peligro de extinción

—El buitre. El buitre lo tiene de verdad; sobre todo en la época de migración de la paloma. Durante los meses de octubre y noviembre en los puertos de Mijares, Casillas y Candeleda hay una verdadera carnicería.

Las cacerías

Con sonrojo nos dice que el día que los finlandeses sepan que aquí matamos «sus» palomas nos fusilan a todos.

Las palomas provienen de la parte central y nórdica de Europa. Llegan en bandadas de más de cincuenta mil individuos. Cada año con un techo mayor para evitar el alcance de las escopetas. Años atrás pasaban a ras de puerto, hoy ya casi alcanzan los 3.000 metros.

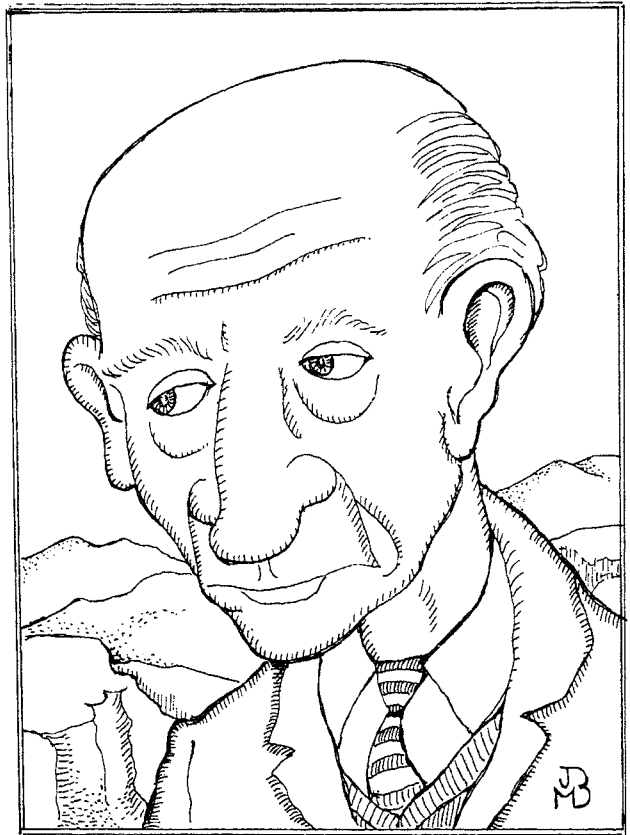
Los cazadores se reparten en una treintena de puestos dobles, armados de escopetas repetidoras con doble carga de perdigones acerados. A las siete de la mañana el bando se ve llegar como una nube. Hay un silencio imponente. Cuando la nube está encima del puerto se produce un tiroteo ensordecedor. El grupo se parte en dos; las que quedan adelante se dan cuenta de que han dejado al resto atrás y vuelven otra vez. En el desconcierto de las aves se perpetra su abatimiento tiro a tiro. Cada disparo, una paloma: el ciclo de emigración queda cortado.

—¿Y el buitre?

—El buitre en esta época planea a ras de puerto y paga las iras de cualquier cazador desafortunado. Todos saben que está protegido, pero por el gusto de disparar... Este año nos han traído un ejemplar muerto en el puerto de Mijares. El cuerpo estaba acribillado por perdigones de séptima acerados. Ahora está en el taxidermista con la autorización del ICONA. El esqueleto reconstruido por mí sirve ahora para el estudio en clase.

Pudimos comprobar posteriormente que cuando hablaba de «reconstruir» lo que en verdad describía era una paciente y habilidosa tarea de arqueología zoológica: cada uno de los huesos está montado sobre cristales, de tal modo que el esqueleto se mantiene erguido para su observación general y a la vez permite la «desmembración» de cada uno de sus elementos. Así se facilita el estudio detenido de medidas, formación, etc. López Trujillano sonríe ante nuestro asombro mientras ironiza sobre los conocimientos manuales del profesor de ciencias naturales. Él a esto lo llama *bricolaje de laboratorio* del que nada se dice en nuestros programas oficiales. Remata con satisfacción:

El profesor de C.N., además de observar la naturaleza ha de ser un coleccionista y tener alguna habilidad para realizar ciertos trabajos de conservación de material y así poderlo transmitir a sus alumnos y compañeros.



—¿Por fin, ¿qué posibilidades tiene de realizarse este proyecto?

—Falta dinero y dotación de personal. Un jefe de reserva, un ingeniero del ICONA, un biólogo y dos profesores de EGB como monitores-animadores son suficientes para atenderla. Todo consistiría en una buena coordinación entre los distintos estamentos educativos. La universidad, la enseñanza media y la EGB de toda la zona tendrían un lugar adecuado para desarrollar sus programas. En la actualidad cuando llega el verano, las famosas *aulas de la naturaleza* continúan siendo los antiguos campamentos de juventudes. No hay observación y sí cien niños en chozas.

La charla continúa por otros derroteros y otros rincones de esta Ávila primaveral. Trujillano habla de la necesaria incorporación de los adelantos técnicos a las prácticas de una clase de ciencias. Orgulloso nos cuenta cómo su laboratorio tiene un magnetoscopio de uso exclusivo para el departamento.

«Hay que suprimir al antiguo profesor de ciencias naturales.»





ibro cerrado non saca letrado



ÍNDICE DE LA SECCIÓN

El estado de la cuestión

Bibliografía sobre revistas pedagógicas, por J. M.^a Benavente, M. Prieto y P. Provencio.

Censo de publicaciones de centros de enseñanza media

Ábaco, del I.B. mixto de Cieza (Murcia).
Acordes, del I.F.P. de Baeza (Jaén).
Adivina adivinanza de Borja y su comarca, de la institución «Fernando el Católico», Borja (Zaragoza).
Alambique, del I.F.P. de Almuñécar (Granada).
Alquivira, del I.F.P. de Huéscar (Granada).
50.º Aniversario, del I.F.P. «Tetuán de las Victorias», Madrid.
Aula, del I.B. mixto de Telde (Las Palmas).
El barranc, del I.F.P. de Gandía (Valencia).
Bibliografía de F. Ayala, del I.B. «Bernaldo de Quirós» de Mieres del Camino (Asturias).
Centímetro cúbico, del I.B. de Cieza (Murcia).
Centro, del I.F.P. «Emilio Jimeno» de Calatayud (Zaragoza).
Cianuro, del I.F.P. «Val Minor» de Nigran (Pontevedra).
Claustrofobia, del I.B. «Gómez Moreno» de Madrid.
Computeca, del I.B. «Complutense» de Alcalá de Henares (Madrid).
Cultura 81, del I.B. «Lucas Mallada» de Huesca.
Diseñar, del C.E.I. de Gijón (Asturias).
El dodó feroz, del colegio «San Roque» de Beniclap (Valencia).
Efepelandia, del I.F.P. de Guadix (Granada).
Encuentros, del I.B. «Cairasco de Figueroa» de Tamaraceite (Las Palmas).
Espill, del I.B. «Vicente Sos Beynat» de Castellón.
Fantasia comprimida, del I.B. «Emilio Prados» de Málaga.
El fardatxo, del I.B. de Novelda (Alicante).
La gaviota, del I.B. «Barrio de Shamanm» (Las Palmas).

Grado 1/2, estudios e investigación, del I.B. «El Brocense» de Cáceres.
Guadalaviar, del I.B. «José Ibáñez Martín» de Tera.
Hermes, del I.B. «Tomás Morales» de Las Palmas de Gran Canaria.
Hojas, del I.B. «Santa Teresa de Jesús» de Madrid.
Herrera, del I.B. «Fernando de Herrera» de Sevilla.
Ideas, del I.F.P. «Pérez Comendador» de Plasencia (Cáceres).
Inbaco, de los I.B. de Córdoba.
Indumart, del I.F.P. de Almagro (Ciudad Real).
Informe «Miguel Servet», del I.B. «Miguel Servet» de Carabanchel (Madrid).
Instituto de San Isidro, de Madrid.
Tu Juglar, del I.B. «León Felipe» de Benavente (Zamora).
El Korreazo, del I.B. «Maestro Gonzalo Korreas» de Jaraíz de la Vera (Cáceres).
La lechuza común. Villafáfila, del I.B. «Claudio Moyano» de Zamora.
Más, del I.B. «Cardenal López de Mendoza» de Burgos.
Memoria académica, del I.B. «Alfonso II» de Oviedo.
Més Lluny, del I.N.B.A.D. de Valencia.
Mi I.B. «Penyagolosa», de Castellón.
Naipes, del I.B. «Infante don Fadrique» de Quintanar de la Orden (Toledo).
New Madwas, Consulado General de España en EE.UU.
La Mota, del I.B. «León Felipe» de Benavente (Zamora).

La Noria, del I.B. de Santa María (León).
Novel, del I.B. «Jorge Juan» de Alicante.
Ocelo, del I.F.P. de Alcantarilla (Murcia).
P'alante, del I.B. «Suárez Figueroa» de Zafra (Badajoz).
Panorama, del I.B. «Santa Eulalia» de Mérida (Badajoz).
Papeles, del I.B. «María Moliner» de Zaragoza.
Parábola, del I.B. «Pau Casals» de Badalona (Barcelona).
O Pemento de Padrón, del I.F.P. de Padrón (La Coruña).
Piedra Gómez, del I.B. «Gómez Moreno» de Madrid.
Pluma y tintero, del I.B. «Donoso Cortés» de Don Benito (Badajoz).
Poemar, del I.B. «Cristóbal de Monroy» de Alcalá de Guadaira (Sevilla).
Premios V concurso literario de Cieza, del I.B. de Cieza (Murcia).
Punto y coma, del I.B. de Fabero (León).
La Revista, del I.B. «Matemático Puig Adam» de Getafe (Madrid).

A Santa Compañía, del I.B. «Ramón Cabanillas» de Cambados (Pontevedra).
Seminario de lengua y literatura, del I.B. «Pinar de la Rubia» de Valladolid.
Solárium, del I.B. «Sierra Bermeja» de Málaga.
Tábano, del I.B. «Pedro de Valdivia» de Villanueva de la Serena (Badajoz).
Taller de poesía, del I.B. «Vicente Blasco Ibáñez» de Cullera (Valencia).
Toupeira, del I.B. (no figura localidad).
Trébede, del I.B. «Eijo y Garay» de Madrid.
Tribulete, del I.P.F.P. «Juan Antonio Castro» de Talavera (Toledo).
Tribuna Joven, del I.B. «Pérez Galdós» de Las Palmas.
Troquel, del I.P.F.P. de Cartagena.
El Único, Delegación de Juventud del Ayuntamiento de Zaragoza.
Ventanal, de los I.F.P. de Murcia.
El vuelo de la corneja, del I.B. «Julio Caro Baroja» de Getxo.
Jara, del I.B. de Villanueva de Córdoba.
?, del I.B. «Meléndez Valdés» de Villafranca de los Barros (Badajoz).

Críticas y reseñas

- | | | | |
|--------|---|----------|---|
| 027.8 | VENTURA, Nuria: <i>Guía práctica para bibliotecas infantiles y escolares.</i> | 518.9 | DE GUZMÁN, Miguel: <i>Cuentos con cuentas.</i> |
| 069.1 | LUNA, Juan J.: <i>Guía actualizada del Prado.</i> | 523.03 | LECQUEUX, James (recopilador y presentador): <i>Astrofísica. Recopilación de artículos de «La Recherche».</i> |
| 167 | VUYK, Rita: Panorámica y crítica de la epistemología genética de Piaget 1965-1980, I. | 574 | BUIZA, C.; MARTÍN, N.; NIEDA, J.; RODRÍGUEZ, L. y SENANTE, F.: <i>Estudio de ecosistemas: Una experiencia de campo y laboratorio.</i> |
| 17.01 | L. ARANGUREN, José Luis: <i>Propuestas morales.</i> | 575 | CUELLO SUBIRANA, Josep: <i>Didáctica de la genética.</i> |
| 37.014 | SOLER FIÉRREZ, Eduardo y otros: <i>Interculturalismo y educación.</i> | 575.8 | BENAVENTE BARREDA, José M.: <i>¿Qué es la evolución?</i> |
| 51 | PÍO GONZÁLEZ, Ángel; NAVAS, Salvador y SALVAT, Agustín: <i>Programación didáctica en bachillerato I. Matemáticas.</i> | 82.14 | MORENO, Luis J.: <i>En tierra.</i> |
| | | 860 «18» | ZORRILLA, José: <i>Antología poética.</i> |

El estado de la cuestión

REVISTAS DE TEMAS EDUCATIVOS EN ESPAÑA

J. M.^a BENAVENTE BARREDA
Melquíades PRIETO SANTIAGO
Pedro PROVENCIO CHUMILLAS *

Introducción



Las revistas «educativas» —en sentido amplio— que se editan en España son muy numerosas. Esta abundancia de títulos viene explicada, en parte, por el «boom» psicopedagógico de los últimos tiempos, pero también porque algo tan problemático y fundamental como es la educación se presta, de un modo privilegiado, a que las distintas «corrientes de pensamiento» se consideren en la obligación de opinar sobre el asunto. En el transcurso de estas revistas hay, pues, más o menos latente, una filosofía —en el sentido estricto de la palabra—, y cuando esta filosofía no está absolutamente clara hay, por lo menos, una cierta ideología.

Y es que el «dominio de la escuela», desde tiempo inmemorial, viene siendo considerado como un instrumento de poder —no sin razón—. De ahí que se haga tanto hincapié en todo lo que gire en torno a la enseñanza. En España, sobre todo a partir de la Ley General de Educación de 1970, el interés por los temas educativos ha ido en aumento. En esta larga década, la sociedad española ha evolucionado más deprisa que su sistema educativo, y ello ha hecho que se tomase conciencia de la necesidad de una reforma. Así, a la complejidad que ya tiene de por sí todo lo que se refiera a la educación, se ha añadido la problemática circunstancial que se deriva de los cambios previstos. Todo ello ha contribuido a crear el «caldo de cultivo» adecuado para la proliferación de las revistas. I.C.E.S., Sindicatos, Asociaciones, grupos de presión, el propio Ministerio de Educación, etc., respaldan y potencian sus revistas como órganos de difusión y aclaración de sus puntos de vista. Hay

revistas que, por apoyarse sobre todo en un colectivo profesional muy numeroso, han pervivido durante muchos años, adaptándose a las cambiantes circunstancias. (Un ejemplo ilustre de longevidad es *La escuela en acción*, que viene publicándose desde 1906).

Filosofía de la educación

Aparte de esta inevitable filiación «ideológica», todas las revistas de pedagogía tienen una cierta fundamentación filosófica. Esta base filosófica —más o menos explícita— es algo que viene pedido por la naturaleza misma del problema, ya que, pese a los intentos «científicos» de hacer de la educación un proceso «mastematizable», estos intentos tienen que constreñirse, al fin y a la postre, a problemas de didáctica; la «esencia» del proceso educativo, el siempre litigioso problema de sus «fines» queda bajo el dominio, casi exclusivo, de la «filosofía de la educación». Cuando esta filosofía de la educación no está absolutamente clara —lo que no es difícil— da lugar a concepciones vagas e/o ideológicas.

Esta base abstracta y conceptual tiene como resultado —hablando en términos generales— unas revistas misceláneas y no excesivamente especializadas. Quitando las revistas didácticas —que se ciñen más precisamente a una materia o área— las revistas generales tienen un predominio de temas

* Miembros de la redacción de N.R.E.M.

«teóricos», muchos de ellos desvinculados de la práctica educativa. No obstante, mientras las ciencias de la educación sigan en su estado actual, es decir, en periodo —aún— de formación y constitución, es normal que suceda esto. Sólo las ciencias cuyo estatuto está rigurosamente establecido pueden permitirse el lujo de la especialización más absoluta; cuando una ciencia se está haciendo, lo habitual es que nos dé visiones amplias de sus objetos y métodos, puesto que se va aproximando a ellos progresivamente. Hay que aceptar estos supuestos y acercarse a este tipo de publicaciones sin que ello implique, en absoluto, un rechazo.

Criterios

En esta bibliografía hemos recogido —creemos— las revistas principales que se editan en España, en torno a la educación y a la problemática conexa. No pretende ser un trabajo exhaustivo, sino más bien una aproximación a esta compleja temática.

Hemos seguido un sistema de clasificación en rúbricas amplias, que permiten la inclusión de revistas relativamente heterogéneas. Esta clasificación, no obstante, creemos que es orientativa del «tono» general de las publicaciones; la breve «reseña» con que acompañamos algunos títulos puede contribuir, también, a orientar al lector potencial. La selección no se ha hecho con ningún criterio restrictivo; si alguna publicación no está, es debido solamente a que no hemos tenido noticias de ella. Nuestra idea, al hacer esta bibliografía, era, fundamentalmente, *cuantitativa*. (Si no podemos pretender ser «exhaustivos», no es por nuestro gusto).

Queremos dejar constancia, también, de que bastantes publicaciones diarias dedican a la educación un suplemento semanal; por ejemplo: *El País*, *Diario de Granada*, *Liberación*, *Nueva España*, etc. Hubiera sido útil, quizá, completar esta biografía con la nómina completa de estos suplementos. Pero ha escapado, por el momento, a nuestras posibilidades. Esperemos que estas notas, pese a todo, sean de alguna utilidad.

1. Revistas de educación en general

En este grupo se encuadran, de un modo amplio, las que en la C.D.U. tienen las entradas 37.01: *Bases de la educación*, y 37.02: *Problemas generales de didáctica y metodología*. El carácter misceláneo de las revistas, en general, hace muy difícil una clasificación en rúbricas exactas. Por eso de un modo convencional —más pragmático que riguroso— hemos clasificado las revistas en estos grupos muy amplios, de acuerdo con la orientación o temática predominantes. Dentro de este primer grupo incluimos también las que, siendo generales

COMUNIDAD ESCOLAR

PERIÓDICO QUINCENAL DE INFORMACIÓN EDUCATIVA

Año 11 - Número 11 - 1984 - Suplemento de 1984 - 11 días. Sección de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia - 1984

Ingresan en el cuerpo de EGB los aprobados en 1983

El Ministerio de Educación y Ciencia ha publicado en el Boletín Oficial del Estado el Real Decreto 1301/1983, de 14 de octubre, por el que se regula el ingreso en el cuerpo de EGB de los aprobados en 1983. Este decreto establece que los aprobados en las pruebas de acceso a EGB en 1983 podrán ingresar en el cuerpo de EGB en el primer curso de enseñanza primaria, correspondiente al curso 1983-1984. El ingreso se realizará en el primer curso de enseñanza primaria, correspondiente al curso 1983-1984. El ingreso se realizará en el primer curso de enseñanza primaria, correspondiente al curso 1983-1984.

Equipo de apoyo para seguir la reforma en EGB

El Ministerio de Educación y Ciencia ha publicado en el Boletín Oficial del Estado el Real Decreto 1302/1983, de 14 de octubre, por el que se regula el ingreso en el cuerpo de EGB de los aprobados en 1983. Este decreto establece que los aprobados en las pruebas de acceso a EGB en 1983 podrán ingresar en el cuerpo de EGB en el primer curso de enseñanza primaria, correspondiente al curso 1983-1984. El ingreso se realizará en el primer curso de enseñanza primaria, correspondiente al curso 1983-1984.

SENE

SENE, revista de educación, fundada en 1976, es una publicación trimestral que se dedica a la difusión de la cultura y la educación. Su contenido abarca temas de actualidad educativa, estudios, experiencias y realizaciones, información y documentación.

Niños superdotados

El Estado no está obligado a financiar la enseñanza privada. En la Ley de Educación Nacional se establece que el Estado no está obligado a financiar la enseñanza privada. En la Ley de Educación Nacional se establece que el Estado no está obligado a financiar la enseñanza privada.

o fundamentalmente teóricas, se ocupan más directamente de un nivel de la enseñanza —E.G.B., Bachillerato, etc.— o las que se dirigen a la didáctica de una asignatura o área.

1. Aula Abierta

Ed. I.C.E. Universidad de Oviedo. Trimestral. Secciones: Estudios, experiencias y realizaciones, información y documentación. De aspecto amplio, contiene trabajos sobre teoría y práctica de la enseñanza en general y por materias.

2. Boletín del I.C.E.

Ed. U.A.M., mensual, 8 números publicados. Desaparecida a partir de 1983. Secciones: Información monográfica. Investigación. La despena del profesor. Calendario de actividades del I.C.E. Recensiones.

3. Bórdon

Revista de orientación pedagógica. Edita: Sociedad Española de Pedagogía. C/ Serrano, 127. 28006 Madrid. Periodicidad: bimestral (5 números). Último número visto, 252 (marzo-abril 1984), tomo XXXVI. Estudios, información, bibliografía, monográficos. Revista de gran contenido. Estudios de cualquier aspecto educativo. Apareció en 1958. Atención a E.G.B. y Medias.

4. Documentación e Información Pedagógicas

Boletín de la oficina Internacional de Educación (organismo de la UNESCO). Trimestral, número

- 228, tercer trimestre, 83. París-Ginebra (7, Place Fontenoy, 75700 París), (OIE. Palacio Wilson, 1211 Ginebra-14).
Cada número está dedicado a un tema de interés a escala internacional: «El porvenir de la educación» (n.º 220), «Interacción entre educación y trabajo productivo» (n.º 225), «Enseñanza técnica y profesional» (n.º 228).
Las referencias bibliográficas que ofrece están, mayoritariamente, en inglés.
5. *Documentación Pedagógica*
Boletín de orientación e Información educativa. Madrid. (Inspección Provincial de E.G.B., C/ Vitruvio, 4).
Periodicidad: trimestral. Último volumen: número 5 (junio, 84).
 6. *Educación y Sociedad*
Akal Editor. Madrid. Paseo Santa María de la Cabeza, 132 - 28026-Madrid.
Periodicidad: trimestral. Último número visto: número 2 (del 83).
Revista bien presentada, en formato cuadrado, superando las 200 páginas. Edición cuidada, a dos columnas casi todo el texto. Tiene artículos serios, de investigación, de autores españoles y extranjeros. Las secciones que la componen son «Archivo», «Revisión», «Libros» e «información.»
 7. *Educator*
Ed. Sección de Ciencias de la Educación. Universidad Autónoma de Barcelona. (Servicio de Publicaciones).
Semestral, su número 3 está dedicado a la pedagogía comparada. Monográfica, de alto nivel académico y científico. Temas generales a escala teórica.
 8. *Enseñanza*
Anuario interuniversitario de didáctica.
Ed. Universidad de Salamanca, UNED, Santiago y Barcelona. Número 1 (enero-diciembre 1983).
Carácter general y teórico. Secciones: «Análisis del acto didáctico», «Los medios didácticos», «El profesor», «Evaluación» y «Vario».
 9. *Estudios Pedagógicos*
Institución Fernando el Católico de la Diputación Provincial de Zaragoza. Último número visto: número 10 (año 83). Gratuita.
 10. *Informes*
Ed. I.C.E. de Zaragoza, número 2, 1982.
Monográfico sobre la enseñanza de la filosofía en BUP y COU: versión de alumnos y profesores.
Secciones: «Objetivos del estudio», «Aspectos metodológicos», «La asignatura de filosofía en BUP y COU», «Los objetivos educativos y su proceso de definición, los programas», «Metodología y problemas didácticos», «Rendimientos educativos», «Observaciones generales y observaciones finales».
 11. *Patio Abierto*
Revista de orientación educativa del I.C.E. Universidad de Cádiz.
 - Periodicidad: indeterminada. Último número visto: número 11 (de 1984).
 12. *Perspectivas*
Ed. UNESCO. Trimestral. Último número: 50. Volumen XIV, número 2, 1984.
Tras una editorial que lleva siempre por título «Jalones», la revista se compone de cuatro secciones: «Posiciones/controversias», «Cuaderno», «Tendencias y casos» y «Revista de publicaciones». Cada una de las tres primeras es monográfica. «Cuadernos» del número 50 está dedicado a 1985, Año Internacional de la Juventud. Colaboran especialistas de todo el mundo.
 13. *Perspectivas Pedagógicas*
Ed. C.S.I.C. Institución «Milá y Fontanals», Barcelona. Artículos de contenido teórico sobre temas de ciencias de la educación. Psicología comparada, didáctica comparada, bibliografía y noticiario.
 14. *Revista Española de Pedagogía*
Ed. Consejo Superior de Investigaciones Científicas. C/ Serrano, 127. 28006-Madrid. Administración en C/ Vitruvio, 8 28006Madrid. Salen cuatro números al año.
Fundada en 1943, es una de las más veteranas revistas españolas dedicadas al tema. Está compuesta por tres grandes apartados: «Estudios», «notas» e «informaciones». En el último de ellos, aparte de informar sobre las actividades del mundo pedagógico, se incluye una sección de «Noticias de libros» y otra de «Libros recibidos».
 15. *Revista de Ciencias de la Educación*
Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación de C.S.I.C. Madrid. C/ Eraso, 3.
Periodicidad: trimestral. Último número visto: número 119 (julio-agosto-septiembre 84).
 16. *Revista de Educación*
Publicación de la Secretaría General Técnica del M.E.C.
Edita: Servicio de Publicaciones del M.E.C.
La Revista de Educación, con sus treinta y dos años, es ya una veterana. Órgano de la Secretaría General Técnica —es una sección de la misma— tiene siempre una información de primera mano en lo que se refiere a legislación, proyectos ministeriales, etc. Es una revista seria, bien estructurada, más rigurosa que amena. Suele dedicar un amplio espacio a cuestiones monográficas —V.gr.: reforma de las enseñanzas medias, número 271—. Estas «monografías» son de gran utilidad para informarse tanto en los centros como de modo individual.
 17. *Studia paedagógica*
(Antes *Patio de escuelas*)
Revista de ciencias de la educación.
Edita: I.C.E. de la Universidad de Salamanca. Secretariado de Publicaciones e Intercambio Científico. Patio de Escuelas 1. Apto. 325. Salamanca.
Periodicidad: semestral. Último número visto: 12 (julio-diciembre 1983).

Estudios, comunicaciones, experiencias, información y documentación. Como la mayoría de las publicaciones de este tipo, adolece de variedad.

1.1. Niveles Educativos

18. *Efepé*

Revista de enseñanza media.
Editorial Profesiones, S. A. Avda. de la Aviación, número 85. 28024-Madrid.
Información general sobre F.P. Revista miscelánea; hace hincapié en aspectos corporativistas.

19. *E.G.B.*

Asociación Nacional Profesorado estatal de E.G.B. Madrid. C/ José Antonio, 45. 4.ª planta.
Periodicidad: semanal o quincenal. (No se publica en julio y agosto). Último número visto: número 234.
Una veterana, ya, en las lides de información y puesta al día de su público.

20. *El Maestro Católico*

Órgano de la Federación Católica de los Maestros Españoles. San Marcos, 3. Madrid.
Periodicidad: mensual. Último número visto: número 323 (octubre-84).

21. *Escuela Española*

Ed. Escuela Española. C/ Mayor, 4. Madrid.
Periodicidad: indeterminada. Último: número 2.740 (noviembre-84).

22. *Escuela 81*

Una escuela popular para una Andalucía nueva.
Edita: C.A.P.P. San Gregorio, 1. Sevilla.
Periodicidad: mensual. Último número visto: 14 (En tres años han salido cuatro números. Suponemos que tienen dificultades de financiación y/o de infraestructura).

23. *Magisterio Avemariano*

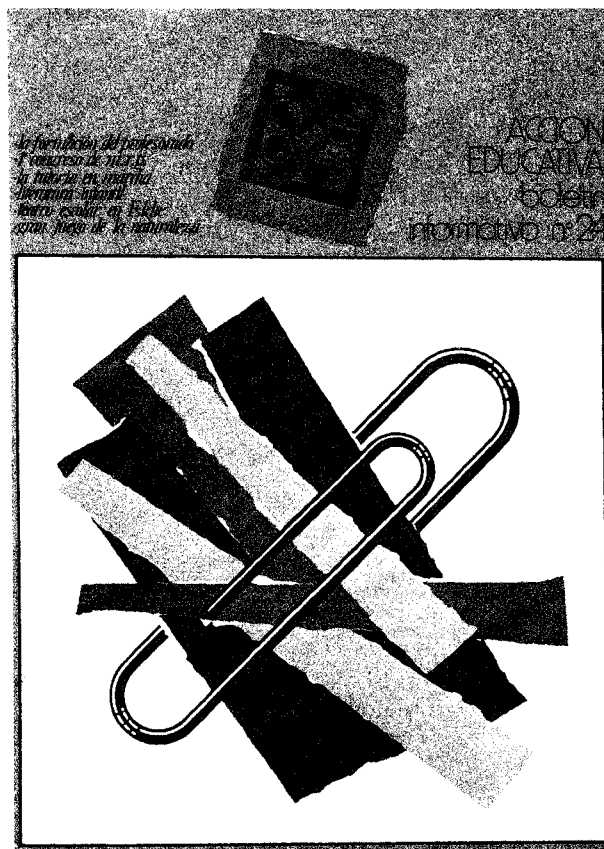
Escuelas del Ave María y Escuela de Formación del Profesorado de E.G.B. Carretera de Murcia, s/n. Granada.
Periodicidad: indeterminada. Último visto: número 627.

24. *Magisterio Español*

Ed. Emesa. Quevedo, 1, 3 y 5. Madrid.
Periodicidad: semanal. Último número visto: número 10.775 (noviembre-84).
Revista informativa, esencialmente práctica. De todas las que hemos consultado, es éste el número más elevado, si bien hay que tener en cuenta su carácter semanal.

25. *Nueva Revista de Enseñanzas Medias*

Ed. Servicio de Publicaciones del M.E.C. Trimestral. Último número: número 8 (invierno-84).
Información general. Informes. Artículos de conte-



nido científico. Entrevistas. Bibliografía comentada. Especial atención a la reforma de las enseñanzas medias. (A partir de este número, se extinguen los números ordinarios. Quedan los monográficos).

26. *Profesiones y Empresas*

Revista de orientación e investigación profesional.
Ed. Ediciones Técnicas y Profesionales, S. A. Gran Vía, 38, 9.º 1. 28012-Madrid.
Periodicidad: mensual.
Información general sobre temas educativos. Especial dedicación a las relaciones entre la enseñanza y el mundo del trabajo.

27. *Publicaciones de la NREM.*

Ed. Servicio de Publicaciones del M.E.C. Ciudad Universitaria, s/n. 28040-Madrid.
Periodicidad: tres números al año. Último número: número 6/84. Carácter monográfico. Colaboración de profesores de E.E.M.M. Aspectos didácticos sobre la enseñanza media:

Manojuelo de estudios literarios ofrecidos a don José Manuel Blecua Teijeiro, Nuestra aula el laboratorio, La técnica en la enseñanza, Trabajos de campo, Actividades artísticas y culturales y La traducción, arte y técnica.

28. *Revista de Bachillerato*

Ed. Servicio de Publicaciones del M.E.C. Ciudad Universitaria, s/n. 28040-Madrid.
Periodicidad: trimestral.

Antecesora de *Nueva Revista de Enseñanzas Medias*, sin las secciones de información de esta última, pero más amplia en los apartados de estudios y experiencias educativas. Dejó de publicarse a finales de 1982.

29. *Vida escolar*

Dirección General de Educación Básica.
Edita: Servicio de Publicaciones del M.E.C.
Esta revista, que ha tenido dos etapas, fue una de las de más tirada y difusión. También ha conseguido una aceptable longevidad, lo que, siendo una publicación ministerial, es todo un récord. La segunda etapa —que había conseguido una presentación muy bella y unos contenidos ágiles y variados— ha llegado hasta el número 229. Pertenecía a las revistas extintas. Problemática centrada en la E.G.B.

1.2. **Didácticas especiales**

30. *Apuntes de Educación*

Ed. Anaya. C/ Iriarte, 4. Madrid.
Periodicidad: trimestral. Último número visto: número 11 (septiembre-83).
La revista edita cuatro series, con la misma numeración todas: *Naturaleza y matemáticas*, *Lengua y Literatura*, *Ciencias Sociales y Dirección y administración escolares*.

31. *Enseñanza de las Ciencias*

Revista de investigación y experiencias didácticas.
Edita: I.C.E. de la Universidad Autónoma de Barcelona e I.C.E. de la Universidad de Valencia. C/ Nave 2. Valencia-3.
Periodicidad: Tres números anuales.
Revista de didáctica de ciencias experimentales y matemáticas.

32. *Revista de filosofía y de didáctica de la filosofía*

Ed. Sociedad Española de Profesores de Filosofía de Instituto. C/ San Nemesio, s/n. 28027-Madrid.
No indica periodicidad.
Dedicada expresamente a la filosofía, no siempre a su didáctica.

33. *Sinite*

Revista de pedagogía religiosa. Instituto Superior de Ciencias Catequísticas San Pío X. Marqués de Mondejar, 32. Madrid.
Periodicidad: cuatrimestral. Último número visto: número 75.

34. *Sodiad canaria*

Boletín de la Sociedad de Profesores de Ciencias.
Periodicidad: trimestral. Último número visto: número 1 (octubre-diciembre 1983).
Aparte de los temas puramente relacionados con la didáctica de las ciencias, trata aspectos generales del mundo de la enseñanza.

2. Revistas de información general educativa

Bajo este epígrafe se acoge un numeroso grupo de publicaciones que abarcan temas estrictamente pedagógicos, didácticos y también profesionales. Se encuentran en este grupo algunas de las revistas de más prestigio y difusión en España; unas son de reciente creación y otras con gran solera. Parece ello indicar que, con independencia de los temas teóricos, es importante abordar, en una publicación de este tipo, problemas de carácter profesional. Parece, así, que la habitual desvinculación entre la teoría y la práctica, tan común en lo pedagógico, se suaviza en parte en estas revistas, que no tratan al profesor como un ente abstracto —«razón pura pedagógica»—, sino como un ser humano de carne y hueso.

35. *Acción Educativa*

Boletín informativo de Acción educativa. Príncipe, 35, 2.º Madrid.
Una de las revistas actuales situadas más en vanguardia de la renovación pedagógica. Recoge todo trabajo experimental, innovador y divergente que esté en la línea de construcción de una escuela distinta, hecha desde el niño. Defensa de la Escuela Pública y del pluralismo ideológico.

36. *Actualidad Docente*

Edita: Confederación Española Centros Enseñanza. C/ España 19, Madrid.
Periodicidad: indeterminada. Último número visto: número 78 (septiembre-84).

37. *Ágora*

Boletín informativo de la Consejería de Educación de Canarias. C/ Dieciocho de julio, 18. Santa Cruz de Tenerife.
Periodicidad: mensual. Último número: 2, 1984.
Trata temas generales de la enseñanza, con especial dedicación a cuestiones legislativas y administrativas.

38. *Andecha Pedagógica*

Ed. Colectivo Pedagógico de Asturias.
(No tiene periodicidad). Último número: 11, 1984.
Información general y problemas concretos de la enseñanza a escala escolar. Publica un suplemento monográfico. El del número 11 está dedicado a «Objetivos operativos del ciclo medio».

39. *Boletín de la F.E.R.E.*

Federación Española de Religiosos de la Enseñanza. C/ Conde Peñalver, 45. Madrid.
Periodicidad: mensual. Último número visto: 273 (septiembre-84).

40. *Boletín informativo del INBAD*

Ed. I.N.B.A.D. C/ Ronda de Atocha, 2. 28014-Madrid.
Periodicidad: cuatro volúmenes por año.

Problemas de la enseñanza a distancia. Documentación e informes sobre el tema en España y en el extranjero.

41. *Colaboración*

Movimiento corporativo de Escuela Popular. (Apto. 2085), Granada.
Periodicidad: trimestral. Último número visto: 47 (junio-84).

42. *Comunidad Educativa*

Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación. Eraso, 3. Madrid.
Periodicidad: nueve números al año. Último visto: número 131 (junio-84).

43. *Comunidad Escolar*

Edita: Servicio de Publicaciones del M.E.C. Redacción en C/ Alcalá, 34, 6.ª planta, 28014-Madrid. Periódico quincenal de información educativa. (Pasa a semanal en los próximos meses).
Con formato de periódico, pretende recoger cuanto sea actualidad en toda la enseñanza. Mantiene secciones de información sobre disposiciones legales y convocatorias. Colaboran firmas de prestigio y su información roza el valor de oficial. En cada número hay un dossier sobre un tema específico y la entrevista a un personaje relevante de la educación.

44. *Crítica*

Ed. Dulma, S. A. Editorial Católica, S. A. C/ Mateo Inurria, 15. 28016-Madrid.
Periodicidad: mensual.
Información general, temas de interés general y educativo. Secciones que acogen cartas de lectores. Arte y espectáculos. Pasatiempos.

45. *Cuadernos de Pedagogía* (1)

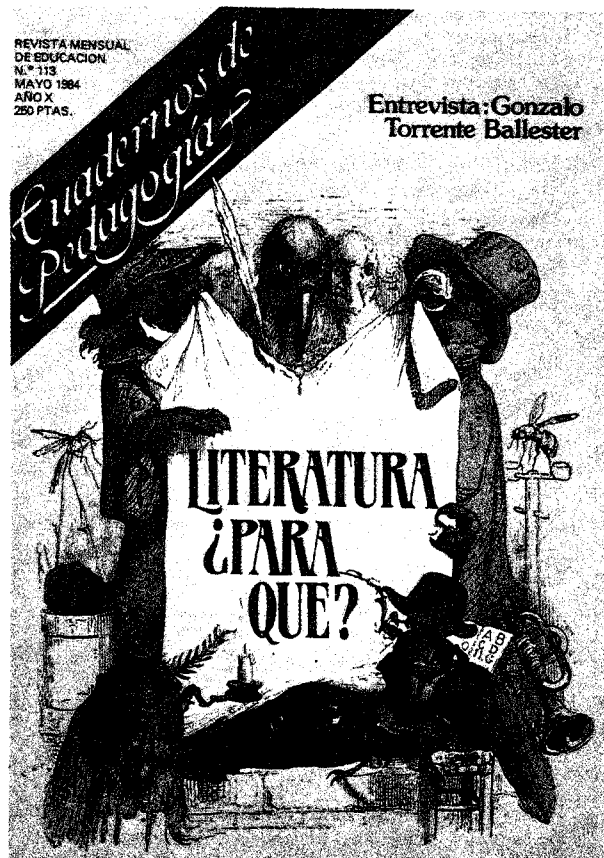
Ed. Publicacions de Joventut i Societat, S. A. C/ Ganduxer, 115-2.º, 08022 Barcelona.
Periodicidad: mensual, 119 números.
De gran variedad temática y profundidad de tratamiento en sus editoriales. Monografías sobre algún tema «candente». Edición de cuadernos renovados sobre preescolar u otro nivel.
Esquema de sumario: «Editorial», «Tema del mes», «Práctica» (con experiencias), «Entrevista», «Esc./sociedad», «La vida en» y «Bibliografía». En la actualidad es una de las publicaciones de mayor difusión y arraigo entre los profesionales de la enseñanza.

46. *Debate Escolar*

Órgano Informativo de F.E.S.P.E. C/ Fuencarral, 61, 4.º Madrid.
Periodicidad: semanal. Último visto: número 216 (octubre-84).

47. *Educadores*

Federación Española de Religiosos de la Enseñanza.



za. Conde Peñalver, 45. Apto. 53.052. Madrid.
Periodicidad: bimensual. Último visto: número 129 (septiembre-octubre 1984).

48. *La Escuela en Acción*

Edita: Magisterio Español. C/ Cervantes, 18. Madrid.
Periodicidad: mensual (no se publica en julio y agosto). Último visto: número 10.449.
Quizá una de las revistas más veteranas en el ámbito de la educación. Sus casi diez mil quinientos números así lo atestiguan. Revista orientada a la información práctica, que es la que más público suscita.

49. *Escuela Asturiana*

Ed. Dirección Provincial de Asturias del M.E.C.
Periodicidad: mensual.
Información general: Noticias, disposiciones legales, informes, iniciativas de la Administración.

50. *E.H. (Escuela Hoy)*

Editor: Carlos Carmeño Gómez, Madrid.
Periodicidad: semanal.
Información general sobre el mundo escolar, especial en temas sindicales, desde el punto de vista de UCSTE.

51. *Guix*

Elements d'acció educativa.
Ed. Serveis pedagògics. Barcelona.

1. Coincidiendo con la entrada en máquinas de esta bibliografía, *Cuadernos de Pedagogía*, en su número 119 (noviembre de 1984), publica un amplio listado de «Revistas de Ciencias de la Educación».

Año 8.º, n.º 77 (marzo-84).

Información general sobre temas relacionados con la enseñanza. Artículos sobre experiencias pedagógicas. Bibliografía.

52. *Mañana*
Boletín de la Asociación para la Reforma Pedagógica. Cedaceros, 8, 6.º Madrid.
Periodicidad: bimensual. Último visto: número 3 (enero-febrero, 84).
53. *Padres y Maestros*
La Coruña (Chalet «El Solar», carretera del Paje. Apto. 751).
Periodicidad: 10 números al año. Último visto: número 110.
54. *Papers de joventut*
Edita: Publicacions de Joventut i Societat, S. A. C/ Princesa, 6, 1.º Barcelona.
Periodicidad: mensual. Último visto: número 16 (febrero-84).
Miscelánea de información educativa. Secciones: «Noticiari», «Pedra de toc», «El veí» (legalización si o no, cine, futuro profesional, etc.), «Lletra menuda» (información práctica).
55. *Perspectiva Escolar*
Edita: Rosa Sensat. Córcega, 271. Barcelona.
Periodicidad: mensual. Último visto: número 81, 1984.
Gran influencia en los movimientos de renovación pedagógica (defensa de libertad, de escuela laica, catalán, etc.). Indica: «Els nens a les 5 i 5» (extraescolar), «Escola» (experiencias, fichas, etc.), «Notícies de l'associació» y «Actualitat».
56. *Trabajadores de la Enseñanza*
Ed. Federación de la Enseñanza de CC.OO. Fernández de la Hoz, 12, 2.º 28004-Madrid.
Periodicidad: mensual.
Dedicada a la actualidad educativa con entrevistas, informes, experiencias pedagógicas, noticias y bibliografía.
Especial dedicación a temas legislativos y problemas de profesores. Afanes renovadores de las estructuras educativas desterrando autoritarismos. Defensa de la Escuela Pública, para evitar que sigan cometiéndose desmanes con ella.
57. *Zénit*
Asociación de Profesores estatales de E.G.B. Carretera de Burgos, 11, 6.º Santander.
Periodicidad: indeterminada. Último visto: número 59, 1984.

3. Revistas de educación especial

Hemos recogido aquí las revistas más importantes en torno al siempre candente problema de la educación especial. No son demasiadas publicaciones si se tiene en cuenta la gravedad de los problemas que abordan. Pero esta decena de títulos da una idea de que la necesidad de la educación especial va haciéndose cada vez más presente en España.

58. *Epheta*
Secretariado de Educación especial de la Comisión Episcopal, Alfonso XII, 4, 1.º Madrid.
Último visto: número 30 (noviembre-diciembre 1983).
59. *Citap*
Boletín de Psicomotricidad. Citap, Londres, 41, 3.º Madrid.
60. *Guía*
Guía Bibliográfica. Real Patronato de Educación y Atención a Deficientes. Servicio Internacional de Información sobre Subnormales. S. Sebastián. (En Madrid, C/ Orense, 12.)
Periodicidad: cuatrimestral (tres números al año, más un monográfico). Último visto: número 2.
61. *Infancia y Aprendizaje*
Editor: Pablo del Río. C/ Libertad, 15. Madrid.
Periodicidad: trimestral. Último visto: número 26.
Revista fundamentalmente psicológica.
62. *La Otra Cara*
Órgano difusor de AFES (Asociación pro enfermos psíquicos). Príncipe de Vergara, 7. Madrid.
Periodicidad: trimestral. Último visto: número 18.
63. *Quinesia*
Revista de educación especial.
Edita: Centro de educación especial San Rafael. C/ San Juan de Dios. Vigo.
64. *Revista de Psicología y Pedagogía Aplicadas*
Instituto Municipal de Educación de Valencia.
Periodicidad: tres números al año. Volumen XV, número 28/1984.
Se edita parte en español y parte en catalán.
Temas generales de psicología aplicada a la educación, con una sección especial dedicada a la documentación psicopedagógica.
65. *Siglo Cero*
Boletín de la Federación Española de Asociaciones pro Subnormales. General Perón, 32. Madrid.
Periodicidad: bimestral. Último visto: número 94.
66. *Surgam*
Revista bimestral de orientación psicopedagógica. Carretera de Bétara, s/n. Godella. Valencia.
Periodicidad: bimestral. Último visto: número 378 (julio).
67. *Voces*
Federación Española de Asociaciones pro Subnormales. General Perón, 32. Madrid.
Periodicidad: mensual. Último visto: número 154 (septiembre-84).



Censo de publicaciones

Nuestros lectores saben que esta subsección es una de las que hemos confeccionado con más cariño. Es evidente que este variado panel de publicaciones no tendrá cabida en los monográficos, al menos en esta forma de censo. Por ello hemos querido ofrecer aquí las reseñas, obligadamente muy resumidas, de todas las que figuran en nuestros archivos y no han aparecido todavía en estas páginas.

Pero no se piense que el interés por estas revistas acaba en los números estacionales: desde aquí reiteramos nuestro deseo de seguir recibiendo los nuevos números de las ya reseñadas y, por supuesto, las que aún no nos han llegado. Tenemos la intención de seguir su trayectoria y contar con ellas a la hora de proyectar cualquier tipo de publicaciones futuras.

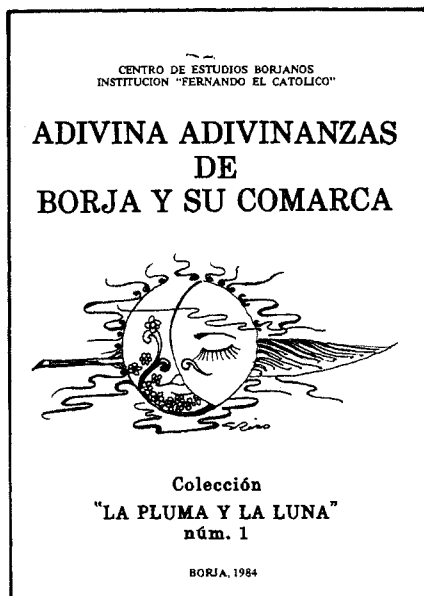
Lo importante es que en este apartado de *NREM* nuestros lectores han podido apreciar la vitalidad de los centros y establecer entre ellos una red saludable de intercambios y colaboraciones.

Ábaco. I. B. mixto de Cieza (Murcia).

Ésta es la publicación más «regular» del I. B. mixto de Cieza, pero advierta el lector que en aquel centro se editan dos revistas más —*Premios de concursos literarios*, una vez al año, y *Centimetro cúbico*, que no indica periodicidad—. Es decir, estamos ante un colectivo escolar activísimo. Por lo que respecta a *Ábaco*, su presentación y sus contenidos la sitúan entre las revistas susceptibles de ser leídas fuera del centro por el lector más exigente. Hemos recibido hasta el número 5, donde aparece una interesante encuesta socio-religiosa a los alumnos del centro. Los tipos de letra elegidos, la agilidad de la maquetación y las excelentes ilustraciones —hasta un cómic del mejor humor negro— hacen de esta revista un ejemplo de rigor y de bien hacer.

Acordes, del I. F. P. de Baeza.

El taller de periodismo, con un criterio amplio del concepto de colaboración, ha conseguido publicar cinco números. En sus diez breves páginas lo mismo aparecen un grabado con sabor decimonónico como una página de otra publicación, sin citar la fuente, o se reincorporan los personajes más populares del cómic actual. El resultado final no deja de ser animado y simpático.



Adivina adivinanza de Borja y su comarca, colección «La pluma y la luna» n.º 1, Centro de estudios borjanos, institución «Fernando el Católico», Borja (Zaragoza).

Con este número se inicia una nueva colección dispuesta a recoger los resultados de cuantos estudios tengan como objeto Borja y su comarca. En este caso se trata de textos originales de alumnos del instituto que, bajo la dirección del catedrático de literatura,

han ido construyendo un corpus versal, al modo de las antiguas retahílas del adivinancero español, sin despreciar los hallazgos más actuales: «En esta manifestación lúdica el ingrediente tradicional se confabula con el culto: la seducción vanguardista por las cosas, el neopopularismo del 27, las rimas locas del postismo...» Ahora la experiencia se ha convertido en este libro de lectura infantil.

Alambique, del I. F. P. de Almuñécar (Granada).

Dos o tres esforzados —Antonio, Isabel, Consuelo— consiguen publicar unas cuantas páginas en la multicopista de su centro. Pretenden, en la modestia de su empresa, «promocionar de algún modo la formación profesional». Se trata, pues, de una publicación nacida desde la buena voluntad y que sobrevive mal que bien gracias a que cada curso siempre hay alguien convencido de que el empeño merece el esfuerzo.

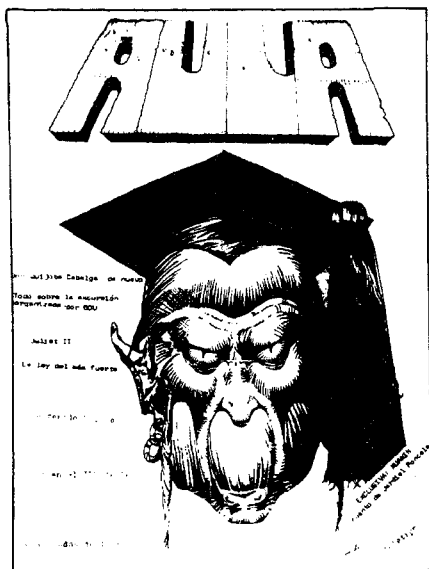
Alquivira, del I. F. P. de Huéscar (Granada).

Con el nombre de una de las acequias que riegan los campos granadinos aparece esta revista de más de cincuenta páginas. La preocupación por las cubiertas e ilustraciones de interior hablan muy en favor de la redacción.

La entrevista con don Gabriel, la información sobre enseñanzas medias y «nuestra comarca» están a la altura de publicaciones de mayor empeño.

50.º Aniversario, del I. F. P. «Tetuán de las Victorias». Madrid.

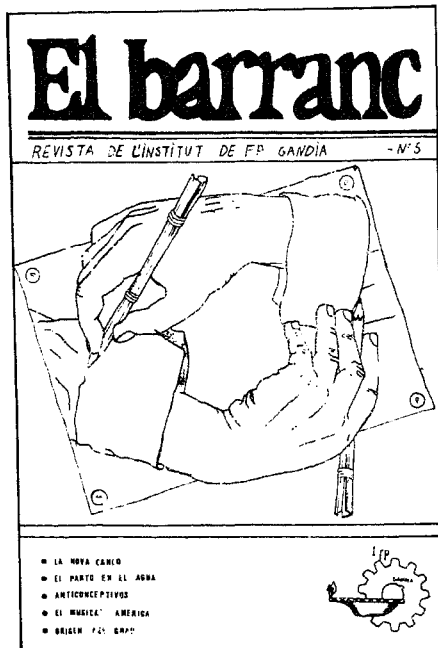
Con ocasión de su cincuentenario, este instituto de formación profesional edita una revista conmemorativa que mucho nos tememos no podrá ser continuada con tantos lujos de papel e impresión. Una carta al ministro de Educación y su correspondiente respuesta da el tono general de lo publicado. En páginas posteriores colaboran el subdirector general de Formación Profesional, antiguos alumnos y profesores que reiteran su apuesta por la mejora de las enseñanzas medias y su preocupación por todo lo relacionado con el mundo educativo.



Aula, del I.B. mixto de Telde. Las Palmas de Gran Canaria.

Parece que D'Artagnan y los tres mosqueteros editores continúan en su heroica defensa de las joyas periodísticas de la reina escolar de Telde. De largo viene esa lucha por la publicación de dos o tres números al año, sin más ayuda que la colaboración espontánea de los compañeros del centro. Las treinta y dos páginas, pese a todo, aparecen repletas de ilustraciones y texto. Se incluyen las habituales entrevistas, reportajes, crónicas y hasta las pequeñas notas para la nostalgia. Los ocho años de historia de la revista obli-

gan a las nuevas generaciones a tomar la responsabilidad editorial que hasta ahora han recaído en cuatro esforzados de turno.



El barranc, del I. F. P. de Gandía (Valencia).

En papel multicopista y por los medios comunes de reprografía se editan casi cuarenta páginas en catalán y castellano. Entre las habituales secciones llama la atención la dedicada a la salud y educación sexual. Una amplia y variada información sobre el parto en el agua y los métodos anticonceptivos marcan el talante progresista de la publicación. Pese a la buena intención, el ilustrador de turno no se ha escapado del más inercial machismo: la mujer aparece completamente desnuda mientras el varón conserva toda su indumentaria. Todo empeño editorial tiene esos riesgos; peor es no correrlos.

Bibliografía de Francisco Ayala, de José Álvarez Calleja, I.B. «Bernaldo de Quirós», Mieres del Camino (Asturias).

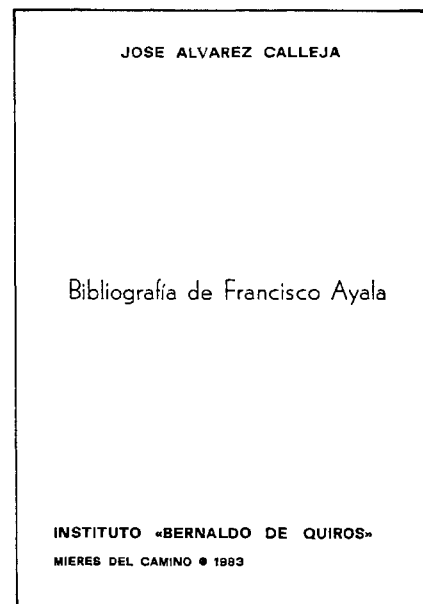
El 28 de abril de 1983, Francisco Ayala pronunció una conferencia en el

I.B. «Bernaldo de Quirós». Con ese motivo se organizó una exposición bibliográfica y de ella salió el libro que ahora presentamos. Es un opúsculo de 56 págs. que recoge las publicaciones de y sobre Francisco Ayala.

La obra original está dividida en cuatro secciones: autobiografía, narrativa, crítica literaria, y sociología y política. A menudo, se reproduce algún breve fragmento orientativo o el índice de la obra para que sirva de guía al lector.

Las páginas 41-47 están dedicadas a la bibliografía sobre Francisco Ayala. También reproducen en ocasiones el índice de la obra reseñada, por lo que resulta de gran interés para el estudiante y el aficionado.

Las Publicaciones del I.B. «Bernaldo de Quirós» nos ofrecerán en breve otro cuaderno bibliográfico dedicado a Santa Teresa.



Centro, del I. F. P. «Emilio Jimeno» de Calatayud (Zaragoza).

A pesar de que en el curso pasado no consiguieron publicar más que un solo número, la vida de la revista se estira ya por varios años con resultados muy dignos. Aunque no se aparte de los cauces habituales de este tipo de publicaciones, el material editado está bien distribuido, con unas adecuadas reproducciones fotográficas y buen cuidado por diagramar cada una de sus secciones. La portada, con cierto juego papirofléxico, habrá obligado a sus editores a un uso abundante de tijeras.



Cianuro, de I. F. P. «Val Minor» de Nigran (Pontevedra).

Hay revistas y revistas. Ésta, al amparo de su mancheta, da verdadero espanto: está muy bien hecha. No son más que doce páginas, pero desde la cubierta hasta el último detalle de publicidad está todo cuidado y muy bien distribuido. Los próximos números, con sumario y con ilustraciones originales, se convertirán en un punto de referencia obligado dentro de la enseñanza media gallega.

Clautrofobia, del I. B. «Gómez Moreno» de Madrid.

Aunque de periodicidad irregular, pero con propósitos de salida trimestral, esta revista representa muy bien el tono de las publicaciones de centros de enseñanza media. Una entrevista, colaboraciones literarias, crónicas del centro, críticas de cine y abundante información cultural forman los apartados de mayor interés. Lástima de la penuria tipográfica en que se mueven los editores, condicionados sin duda por otras prioridades habituales en los institutos de deficiente dotación.

Compluteca, del I. B. «Complutense» de Alcalá de Henares (Madrid).

Si es cierto aquello de que el entorno social favorece la afición por determinados estudios y profesiones, en es-

te caso la evidencia se hace palpable. Los tres números que el seminario de lengua y literatura de este instituto alcalaíno ha publicado, amén de un ejemplo de edición, son un dechado de virtudes gráficas: papel de calidad y peso, color en alguna cubierta, impresión correcta y un contenido acorde con la empresa. Su tirada (1.200 ejemplares) y su financiación predicen una larga vida.



Cultura 81, del I. B. «Lucas Mallada» de Huesca.

Al finalizar cada año académico los centros se esfuerzan en la publicación de algún boletín que recoja una muestra de aquellas actividades más relevantes del curso pasado. A este interés responden las páginas que reseñamos: premios literarios, breves reportajes, entrevistas y alguna que otra colaboración sobre la pervivencia del aragonés. Hay que animar a sus editores para que prosigan en su empeño con periodicidad regular.

Diseñar, del C. E. I. de Gijón (Asturias).

Esta revista nace a raíz de un proyecto sobre innovación educativa aprobado por el MEC en 1983. Se trata, pues, de una empresa de amplios vuelos y con una finalidad muy concreta: «completar el proceso de formación de nuestros alumnos dentro de un campo vivo y propio, y prestar un servicio a la pequeña y mediana empresa en sus problemas de diseño gráfico, industrial y ambiental».



Todos los diseños que aparecen en esta revista, así como textos, maquetación, etc., han sido realizados por los alumnos de segundo y tercero de diseño del C. E. I. de Gijón, con la colaboración de 1.º de BUP y COU. La calidad de reproducción de las ilustraciones y la tipografía están a la altura de una publicación profesional, aunque es evidente que la concepción general responde a la necesidad de aproximar los planes de estudios a la práctica industrial.

El dodó feroz, del colegio «San Roque» de Benicalap (Valencia).

«Al nacer una publicación siempre se presenta el mismo problema, ¿cómo denominarla? Nosotros, al igual que los de la Generación del 27, decidimos bautizar la revista con el nombre de un pájaro. El dodó (*Didus ineptus*) es una mezcla de gallina, paloma y gato; su aspecto es así muy curioso: indefenso, ingenuo, estúpido... pero con ese encanto de las víctimas.» El adjetivo «feroz» le da el toque de desenfado que la revista transmite. Una cuidada diagramación e impresión, junto con un equipo editorial muy notable, respaldan este proyecto abierto.

Efepelandia, del I. F. P. de Guadix (Granada).

Esta hoja volandera, hermana menor de *Arlequín* (reseñado en NREM/7), aparece cada semana con información sobre los acontecimientos del centro. El subtítulo nos habla de «hoja desinformativa», con lo que ya

podemos imaginar que su función es hacer la contra a la oficialidad cotidiana.

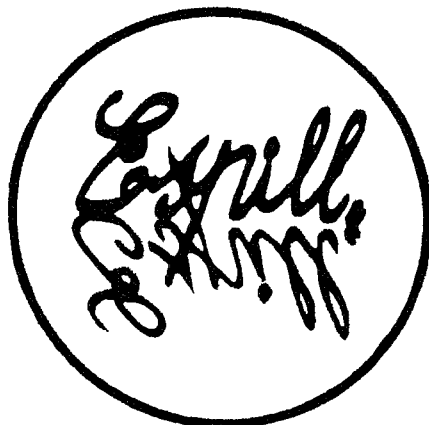


EDITORIAL

El nacimiento de una revista en un mundo donde los medios de comunicación se han convertido en un monopolio, es un hecho que merece ser recordado. En la actualidad, la prensa escrita y audiovisual se ha convertido en un instrumento de poder, que permite a unos pocos controlar la información y, por tanto, la opinión pública. En este contexto, la creación de una revista que se oponga a la oficialidad cotidiana, es un acto de valentía y de compromiso.

Sociedad y juventud

Podemos decir que esta revista es una respuesta a la necesidad de una voz propia para la juventud. En un mundo donde la información es controlada por unos pocos, es necesario crear espacios donde la juventud pueda expresarse y ser escuchada. Esta revista es un intento de hacerlo, un intento de dar voz a la juventud y de hacerla oír. En este sentido, la revista es un instrumento de transformación social, un instrumento que busca cambiar la realidad y mejorar la vida de la juventud.



«Espill, del I. B. «Vicente Sos Beynat» de Castellón.

Joel Mata, diseñador de las portadas, consigue por sí solo hacer atractiva la revista-espejo. Este joven instituto mantiene una publicación sencilla de material, pero de jugoso contenido. Las preocupaciones ecologistas, junto a la entrevista del personaje local, ocupa gran parte de sus páginas, pero no por eso olvidan a sus creativos poetas o dibujantes. Si la revista quiere ser expresión de la vida del instituto, cauce de participación y estímulo de otras actividades, es evidente que lo va consiguiendo.

Fantasia comprimida, del I. B. «Emilio Prados» de Málaga.

Este, según sus editores, nostálgico cuadernillo está dedicado por comple-

to al cómic. La calidad media de sus colaboradores está muy por encima de los ilustradores habituales del resto de publicaciones de centros. La voluntad de estilo, la investigación de formas y estructuras denota algo más que afición al mundo de la historieta. La convocatoria con que se cierra este número nos confirma el gran futuro que le aguarda.

El fardatxo, del I. B. de Novelda (Alicante).

Una revista es una actividad importante en la vida escolar y, por ello, no necesita justificación. La reseña es una invitación a todos para que el centro de bachillerato se integre plenamente en el mundo social que le corresponde: Novelda, Monóvar, Monforte, La Romana, etcétera.



EL FARDATXO

REVISTA DE L'INSTITUT DE BATXILLERAT

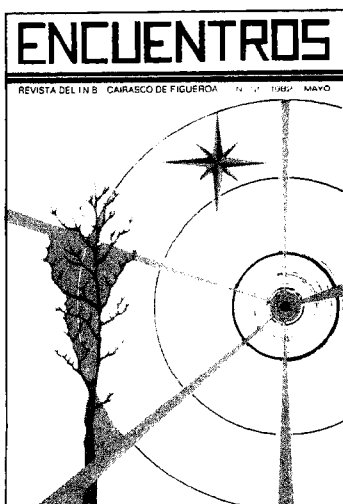
NOVELDA

La gaviota, del I. B. Barrio de Shannm (Las Palmas).

En uno de sus editoriales se lee: «Hacer una revista —el quehacer editorial— no es cosa de broma, aunque no podamos decir —al mismo tiempo— que no estamos para bromas. Es un campo de aprendizaje para las relaciones humanas, que cualquiera que sea el camino que emprendamos el día de mañana o de pasado mañana, es necesario que experimentemos. El que emprendamos alegremente el camino no quiere decir que no pensemos que ésta debía ser una asignatura obligatoria... Ardor y entusiasmo no se les puede negar.

Encuentros, del I. B. «Cairasco de Figueroa» de Tamaraceite (Las Palmas de Gran Canaria).

En repetidas ocasiones hemos recomendado un pequeño esfuerzo económico en la procura de una cubierta impresa que le dé cuerpo al conjunto. La que reseñamos es un buen ejemplo de lo que decimos: su atractiva portada es una invitación a la lectura de un contenido que, si no tan resultón, es de una dignidad satisfactoria.



Grado 1/2, estudios e investigación, del I. B. «El Brocense» de Cáceres.

«Nace *Grado 1/2* como un proyecto comunitario del claustro de profesores para crear un vehículo abierto y estable de publicación, donde tengan cabida nuestras experiencias didácticas y nuestras inquietudes científicas; (...) esta revista desea ser, al menos, un medio de difusión de todas aquellas investigaciones aplicadas que tengan como objetivo mejorar el nivel medio de nuestras enseñanzas o que vayan encaminadas a una renovación pedagógica de los métodos de transmisión de conocimientos que permitan elevar el rendimiento escolar de los alumnos de bachillerato.» Las anteriores líneas presentan el primer número de esta nueva publicación, nacida por el empeño de un grupo de profesores dispuestos a inventarse el cauce adecuado para dar salida a sus preocupaciones pedagógicas.



maestro Mateo») y Frómista («un románico de alucine»).

Herrera, del I. B. «Fernando de Herrera» de Sevilla.

El formato habitual de nuestras revistas de centro pasa por el de folio, dada su facilidad para la reproducción artesanal a que se ven obligadas la mayoría. *Herrera* rompe con esa disposición y aparece como *pliegos* al estilo secular de nuestro romancero. Su contenido literario queda así en total consonancia con el titular y la disposición de textos. La frecuencia mensual irá dando cuerpo a este proyecto tan original.



Guadalaviar, del I. B. «José Ibáñez Martín» de Teruel.

Pocas revistas de centro han sabido aprovechar las ventajas de la serigrafía para reproducir a varias tintas su portada. *Guadalaviar* ha solucionado su cubierta nada menos que en cuatro colores. El interior lo reproducen a fotocopia o multicopia, según ande la relación páginas-presupuesto. Entre sus colaboraciones destacamos la crónica americana de Egidio Murciano en la que, aparte su amabilidad, sus lectores-condiscípulos pueden aprender algo más que teorías educativas.

Hermes, del I. B. «Tomás Morales» de Las Palmas de Gran Canaria.

Si hay algún titular de publicación periódica bien contrastado en la historia ése es el de *Hermes* o *Mercurio*. A este nombre se acoge la nueva publicación del «Tomás Morales» grancanario, protegida por instancias oficiales isleñas y el apoyo financiero de varias casas comerciales. Entre sus colaboradores aparece nada menos que el redactor jefe del *Canarias-7*, José A. Alemán, y entre sus entrevistados al ya habitual en aquellas latitudes Lindsay Kemp. Para rematar el cuadro, la portada reproduce «La rendición de Breda» con los personajes de dos equipos directivos en un relevo de funciones.

Hojas, del I. B. «Santa Teresa de Jesús» de Madrid.

Hasta veinte hojas componen este repulido boletín de actualidad estudiantil, subido a las ramas de la información, simpático y limpio, además de muy variado para los medios de reproducción habituales. En sus páginas se puede encontrar de «todo un poco»: reseñas, comentarios y una amena crónica de un viaje de estudios y climatología por tierras de Portugal y España: Salamanca («la suerte y la rana»), Coimbra («excelentísimas meninas»), Porto («las catedrales del vino»), Santiago de Compostela («cabezazos al



Ideas, del I. F. P. «Pérez Comendador» de Plasencia (Cáceres).

La preocupación por los valores ecológicos del entorno se ha ido extendiendo de tal modo que rara es la publicación escolar que no dedique alguna de sus páginas a tratar de recuperar algo. En esta ocasión es una denuncia de los cazadores de aves, tanto rapaces como migratorias. Otros artículos de sabor parecido recogen colaboraciones sobre el habla y la historia de Plasencia. La revista se cierra con una carta a los reyes magos donde los chicos buenos piden de todo... hasta menos calabazas.



Inbaco, de los I. B. de Córdoba.

Entre las distintas modalidades de publicaciones que se editan en los centros de enseñanza media hay uno muy específico y con un público muy determinado; se trata de la revista hecha por profesores, con el suficiente interés científico como para no poderla encuadrar entre las escolares, y destinada a un lector culto y con exigencias científicas. *Inbaco*, con el meritorio patrocinio de una entidad financiera local, reúne en sus casi 200 páginas un denso bloque de ensayos sobre algún aspecto del currículum escolar de bachillerato. Sus autores, profesores de los institutos de Córdoba, presentan estudios, experiencias o análisis críticos desde la inquietud por una renovación pedagógica que no venga de afuera. Todo lo contrario, convencidos de que «la reforma en profundidad de nuestro sistema educativo debe comenzar por los profesionales que imparten esa enseñanza», abogan «por una atención continuada a su formación y a su reciclaje».

En los cuatro números que conocemos se incluyen, además, unas páginas dedicadas a las actividades de los distintos I. B., a breves reseñas de premios y concursos y una sección de bibliografía. Se trata, en suma, de un empeño riguroso de los enseñantes cordobeses que bien puede servir como pauta para otras empresas similares.

Indumart, I. F. P. de Almagro (Ciudad Real).

Es una memoria-resumen del curso académico y de las actividades complementarias. Sirve para presentar el programa de actos de las jornadas culturales, así como para anunciar las firmas y empresas que se presentan en la exposición que organiza el instituto. Se presenta con cierto lujo de papel y tipografía.

Informe «Miguel Servet». Un instituto de barrio. I. B. «Miguel Servet» de Carabanchel (Madrid) con el patrocinio de la Junta Municipal de Carabanchel.

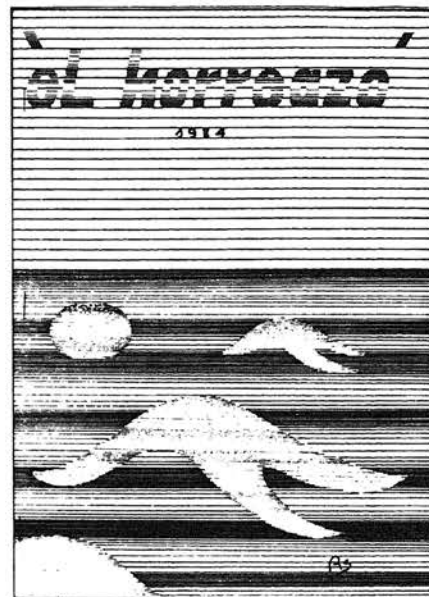
No se trata de una revista, puesto que no tiene periodicidad ni está concebida para ello, pero la calidad que derrocha hace pensar lo que sería una verdadera «revista de centro» al mismo estilo. El «Retrato robot de los chicos/media» es un alarde de los que sólo encontrábamos en la desaparecida *Viejo topo*. Las fotos son creativas e informativas a la vez. Los datos, sacados de encuestas entre los estudiantes, son no sólo interesantísimos, sino útiles a la hora de programar clases y hasta de pensar, desde instancias superiores, en los «problemas» de la juventud. La impresión, la utilización de espacios en blanco y de colores y el papel empleado son de primera —salvo alguna foto más desvaída o más oscura de la cuenta—. Los artículos no van firmados, y al final se incluye una lista de autores. Allí también se nos dice que la responsabilidad editora es de «Publicaciones» del instituto. ¿Hay otras?

Instituto de San Isidro (Madrid).

Con una cuidada impresión, gran calidad de papel y cubierta a cuatricromía, este venerable centro edita la memoria del curso 409 desde su fundación. Junto a las foto-recuerdo de cada uno de los cursos existentes hoy, se publican los distintos premios de poesía y narración breve, así como una amplia reseña de las actividades culturales desarrolladas en el período escolar.

Tu Juglar, del I. B. «León Felipe» de del I. B. de Cieza (Murcia).

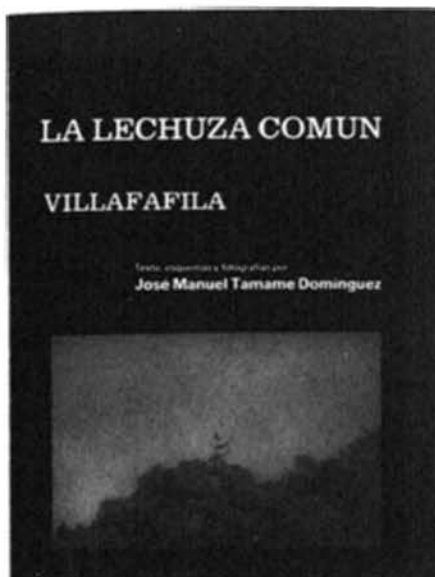
Es una revista bastante artesanal, hecha con muy pocos medios e impresa a multicopista. Los trabajos que publica son de verdadero interés para dentro y fuera del centro, y es lástima que la impresión no resulte algo más vistosa. A destacar los artículos titulados «Los fracasos escolares» y «Carta a un dictador».



El Korreazo, del I. B. «Maestro Gonzalo Korreas» de Jaraíz de la Vera (Cáceres).

Nunca se hubiera imaginado el ilustrador gramático jaraiceño que su nombre perviviría de un modo tan restallante. El «ingenioso» título corresponde muy bien a lo que esta publicación pretende conseguir en su entorno: ser agudo acicate para los miembros de la comunidad escolar. Las treinta y seis páginas impresas recogen una variada muestra de noticias, informes y crónicas sobre La Vera y sus problemas educativos. Las colaboraciones dedicadas a la investigación demográfica y al titular del centro sobresalen por su gravedad y rigor científico.

La pulcritud general de impresión y el equilibrio entre texto e ilustraciones responde a una evidente preocupación por el diseño de un conjunto original. Si en próximos números consiguen el apoyo de otras instituciones y empresas podrán plantearse mayores ambiciones.



La lechuza común. Villafáfila, edición del seminario de ciencias naturales del I. B. «Claudio Moyano» de Zamora.

José Manuel Tamame Domínguez fue hasta su dolorosa desaparición un brillante alumno del instituto zamorano. Amante como pocos de la naturaleza y colaborador infatigable de cuantas actividades se organizaban en su centro, se hizo sobradamente acreedor de este póstumo homenaje.

Repetidamente premiado en concursos de fotografía, dedicaba sus ratos de ocio al desarrollo combinado de sus dos aficiones: la observación de la naturaleza daba argumento a una estimable colección de diapositivas, rica tanto por la insólita captación de animales y plantas como por el acierto técnico con que trataba cada instantánea. Sus inquietudes ecológicas lo habían empujado al contraste público de opiniones; desde hacía algún tiempo y a pesar de su juventud, sus colaboraciones eran habituales en la prensa local (*El Correo de Zamora*) como en publicaciones especializadas (*Quercus*). Fue miembro activo del INICE, colaborador de ICONA y asistente habitual de cuantos encuentros o jornadas de la naturaleza se convocaran en su ámbito regional.

El opúsculo ahora editado recoge dos breves muestras del quehacer científico que desarrollaba habitualmente el joven investigador. Si el primer trabajo es atractivo por sus acotaciones al estudio de la lechuza común, no menor es el interés del ensayo dedicado a la zona biológica de Villafáfila. Las lagunas de aquel entorno se ofrecen hoy

«como el principal enclave de invernada de los ánsares común y campestre de todo el noroeste peninsular».

Por desgracia, este trabajo ha quedado forzosamente inconcluso y sólo con el patrocinio de instituciones como las que han financiado esta edición se hará posible la continuación de una labor tan encomiable.

Más, del I. B. «Cardenal López de Mendoza» de Burgos.

En la mayoría de los casos, las revistas o publicaciones escolares aparecen «protegidas» o coordinadas por algún seminario didáctico, por un profesor voluntarioso o, en su caso, por los alumnos de los últimos cursos. Siempre hay excepciones: *Más*, aunque editada en un centro capitalino, aparece de la mano de los más jóvenes. El equipo de redacción, incluido su director, cursa primero de BUP, justificando así plenamente el subtítulo de la publicación (*revista juvenil*). Es de esperar que su crecimiento sea parejo en edad y sabiduría.

Memoria académica, del I. B. «Alfonso II» de Oviedo.

Las cincuenta páginas que conforman esta memoria responden al arquetipo de miscelánea escolar. Junto a las estadísticas de alumnado, reseña de actividades culturales, notas necrológicas, etc., hay una interesante encuesta entre antiguos alumnos del instituto, hoy prestigiosos hombres de las ciencias: Rafael L. Fernández Álvarez, Francisco Grande Covián, Luis Sela Lampil, etc. Se cierra el opúsculo con una reproducción facsimilar del editorial del número 1 de *El Estudiante* (1916), antecesora de las actuales publicaciones escolares. Valor de ejemplo para las actuales generaciones de estudiantes ovetenses.

Mes Lluny, del I. N. B. A. D. de Valencia.

Hasta ahora no conocíamos ninguna publicación de una extensión del bachillerato a distancia. La de Valencia tapa esa ausencia con la edición de una atractiva revista diseñada por Carmen Chinchilla. Con una claridad digna de una publicación experimentada aborda las cuestiones candentes del siempre peculiar I.N.B.A.D.

La entrevista con Vicent Andrés Estellés y Javier Paniagua marcan los ex-

tremos temáticos entre los que discutir el interés del «más lejano instituto».

Mi I. B. «Penyagolosa», de Castellón.

Con el tamaño de un cuaderno escolar, sin pretensiones formales, pero con una gran eficacia de contenido, este documento es una publicación sumamente útil para los alumnos que llegan por primera vez a un instituto. En efecto, en poco más de 50 páginas, escritas de modo sencillo y directo, se informa al alumnado sobre métodos para mejorar el estudio, la organización interna del instituto, los trámites administrativos para hacer la matrícula o conseguir una beca, la función tutorial, las actividades complementarias, etc., etc. Creemos que este tipo de documento —con las adaptaciones pertinentes— debería publicarse con carácter general, ya que se trata de una información de «utilización pública».



Naipes, del I. B. «Infante don Fadrique» de Quintanar de la Orden (Toledo).

En este juego de la edición escolar los hay que tienen la suerte de cara: iniciar una publicación con todos los ases en la mano es asegurarse la partida. En Quintanar y para que a nadie le quepa duda de sus pretensiones hasta los ponen en portada (los ases). Al posible lector no le queda más remedio que aceptar de buen grado el saber hacer de los responsables de este cuadernillo. El concursillo literario y la sección «nuestra región» muestran una constante preocupación por enseñar aun «jugando».

New Madwas, aula de español. Agregaduría de educación del Consulado General de España en EE UU.

El número que llega hasta la redacción es el 3 del año 2. Son 54 páginas, en ofset, que recogen trabajos heterogéneos, pues colaboran aquí alumnos de EGB, BUP y COU. Hay colaboraciones con toda la ingenuidad de una niñita de 3.º de EGB —una redacción sobre el invierno—, que se recoge con la letra original y todo —lo que le da más encanto—; y otras, como «Santa» —de un alumno de COU—, que revelan ya una considerable madurez literaria. No podemos, por razones de espacio, reseñar todo lo que hemos visto de interés. Pero la revista —aunque, por la dispersión del alumnado, es explicable— resulta un poco «mosaico». Sería bueno, quizá, que no se limitase a lo estrictamente literario, sino que intentase aglutinar más a los estudiantes con algún «ideal» común. Creemos que es una buena idea la de esta revista; pero también que se debe pensar más para perfeccionarla.

La Mota, del I. B. «León Felipe» de Benavente (Zamora).

«Queremos que *La Mota* sea el órgano de expresión y comunicación de todos cuantos formamos la comunidad escolar, alumnos, profesores, padres de alumnos y personal no docente. Que todos tengan un espacio en sus páginas, para poder expresar sus opiniones, críticas, informaciones, etcétera».

La Noria, del I. B. de Santa María (León).

Cangilones de buena voluntad van a necesitar los actuales redactores para conseguir mayor colaboración. Singularidades discrepantes como la incluida en las primeras páginas pueden animar algo más el ritmo cansino de esta noria editorial. Las esquelas y los informes científicos hacen un maridaje curioso, pero de excelentes resultados periodísticos. Una línea editorial que acierte a combinar bromas con veras puede ser la solución para la revista.

Novel, del I. B. «Jorge Juan» de Alicante.

El número doble que conocemos de esta jovencísima publicación da muy bien la medida del animoso grupo de

editores empeñados en mantener abierta la redacción. Según nos cuentan, pretenden ser «punto de acercamiento entre alumnos y profesores, teniendo como mediador la cultura». Parece que se han buscado un intermediario difícil de manejar pero atractivo para todos.

Ocelo, del I. F. P. Ext. Cultural del Alcantatilla (Murcia).

Nuestros divertidos compañeros de Alcantarilla pretenden asemejarse «al ojo sencillo del insecto, que deja pasar la luz pero no la imagen». Como intención no puede ser más peculiar; basta leer la crónica de las actuaciones musicales de su fiesta patronal para comprobar que la tal peculiaridad es patrimonio de la mayoría de los centros en cuanto tienen delante un «cuerpo de baile». Es indudable que estos «moscardones» van a continuar dando la tabarra con sus jocosas gaceticillas.

P'álante, del I. B. «Suárez de Figueroa», Zafra (Badajoz).

Un esforzado grupo de alumnos —con predominio de los de 2.º curso— nos asegura, en la primera página, que *Trabajan* duro. Es creíble, porque conseguir 50 páginas, en una revista de instituto, no deja de tener su mérito. *P'álante* es una típica revista de alumnos, con la frescura de ideas y el humor típico de estas edades, y también —cómo no— con las imperfecciones e ingenuidades que suelen tener estas revistas.

De contenido vario, el número nos muestra una serie de artículos y notas sobre cuestiones variadísimas: deportes, poesía, crónicas sobre el pueblo, colaboraciones varias e, incluso, una sección que se llama «cajón de sastre» —por si algo había quedado fuera—. La parte gráfica, variopinta también. Quizá demasiado dibujo «prestado».

Panorama, del I. B. «Santa Eulalia» de Mérida (Badajoz).

Nos han llegado dos números correspondientes al curso pasado y cada uno tiene una portada distinta. Cualquiera de las dos podría servirles como «escaparate». El interior varía menos y está igualmente cuidado. Contiene bastantes dibujos originales, no siempre muy conseguidos técnicamente, pero expresivos y eficaces. A destacar



el artículo sobre la droga, que incluye un esquema exhaustivo de los efectos que produce y otras circunstancias útiles para defenderse de la propaganda que los confunde o los magnifica.

Papeles, del I. B. «María Moliner» de Zaragoza.

El número que tenemos ante nosotros pertenece al año IV. No figuran más datos técnicos. El número es un extraordinario, dedicado a María Moliner, la autora del *Diccionario de uso del español*, la más importante obra léxica sobre el castellano que se ha escrito. La razón de este número es, a la vez que un homenaje a la insigne lexicógrafa, una celebración porque el instituto lleva su nombre. Recoge un extenso artículo de M.ª Antonia Martín Zorraquino que se titula *María Moliner: aproximación a la autora del «Diccionario de uso del español»*, recortes de prensa, colaboraciones diversas, etc., sobre esta temática monográfica.

Parábola, del I. B. «Pau Casals» de Badalona (Barcelona).

Tardaron en salir, pero cuando lo consiguieron lo hicieron a lo grande: cubierta a cuatro tintas y lomo de revista mayor. Sus cuatro secciones fijas aparecen repletas de colaboraciones, en castellano y catalán, con un sentido de la variedad digno de elogio. Los tres heroicos redactores que han resistido hasta el final bien se merecen el aplauso; en cuanto consigan mayor

originalidad en las ilustraciones tendrán una revista de peso propio y específico.

O pemento de Padrón, del I. F. P. de Padrón (La Coruña).

Los números que tenemos sobre la mesa —seis en total— son todos de 1983. Con una periodicidad mensual —lo que es todo un récord— aparecieron estos números, a partir del 28 de febrero de 1983. No sabemos si la revista *O pemento* continúa, o si, como sucede tantas veces, habrá dejado ya de publicarse. (No os preocupéis: eso es algo que pasa «en las mejores revistas».) La revista *O pemento* tiene el título intencionado, pero no es tan «picante» —en sentido amplio— como su título hacía prever. Es una revista no-blota, ingenuota, bien intencionada, pero que se mueve mucho en la línea tradicional de las publicaciones de este género. La impresión es borrosa. Y en las ilustraciones se abusa de los dibujos del «cómic» catalán. (¿Se han parado a pensar los gallegos en el tesoro de ilustraciones que es la obra prodigiosa de Castelao?) Pues entonces...

Piedra Gómez, del I. B. «Gómez Moreno» de Madrid.

Esta revista, a pesar de su presentación modesta, y de su estructura escolar —en el sentido más tradicional—, con rótulos poco cuidados y maqueta-ción elemental, es, sin embargo, una revista «peleona» y con bastante garra. Desde el editorial, que es una llamada al desperezamiento y al inconformismo, hasta los artículos y cuentos, hay en toda esta publicación inquietud y un cierto espíritu crítico, muy en consonancia con la edad de sus autores. Sin embargo, no se nos dice quiénes hacen la revista, ni el número que tiene, etc. En cualquier caso, nuestro aliento desde aquí a sus anónimos y esforzados autores.

Pluma y Tintero, del I. B. «Donoso Cortés» de Don Benito (Badajoz).

Pocas son las publicaciones escolares que consiguen mantenerse durante años y muchas menos las que lo hacen al ritmo de cinco números por curso. El caso excepcional que ahora comentamos habla por sí solo de las posibilidades que hay de dar vida a un proyecto que no se limite al número ocasio-



nal de azarosa salida. Aunque sean muchas las plumas despuntadas y muchos los tinteros vertidos en estos cuatro años de andadura editorial, ha merecido la pena hacer este esfuerzo colectivo que ahora tan orgullosamente lucen.

Poemar, I. B. «Cristóbal de Monroy» de Alcalá de Guadaira (Sevilla).

La revista se subtitula «Cuaderno de poesía» y contiene una muestra de la producción de cinco poetas: Óscar Vítaller, Juan E. Espinosa, Nicolás Montalvo, Lauro Gandul Verdún y Rafael Herrera. El autor del prólogo, Ramón Reig, no nos dice si estos poetas tienen algo que ver con el instituto. Pero no estaría nada mal que los centros pudieran incluso editar a autores ajenos a las tareas propias de la enseñanza. En este caso, la obra que representa a cada uno es suficiente para tener una buena idea del trabajo, inicial sin duda, pero muy vocacional, de estos poetas.

Premios V Concurso literario de Cieza, del I. B. de Cieza (Murcia).

Esta publicación da cuenta de la vitalidad cultural del I. B. de Cieza, que organiza anualmente un concurso literario para alumnos de BUP y EGB, ex-

alumnos e incluso escritores noveles ajenos al sistema de enseñanza. Los trabajos premiados aparecen aquí muy dignamente editados en un libro bien encuadernado y agradable de leer. No tenemos espacio para comentar los valores literarios de los poemas y narraciones. Valga nuestra reseña para felicitar a los autores y animarlos a seguir trabajando al margen de las críticas —sobre todo de las más favorables— del final. Señalemos también que la edición está muy cuidada, bastante más que la de los premios del año pasado. Todo ello quiere decir que el espíritu de superación funciona plenamente en este centro.



Punto y coma, I. B. de Fabero (León).

La abundante publicidad que incluye ha hecho posible que esta revista constituya un ejemplo de pulcritud y de buena impresión. Los temas tratados no difieren en mucho de los de otras revistas de centros, pero el cuidado tipográfico es excepcional. Sale una vez al año, lo que es una lástima, pues podrían distribuir a lo largo del curso las ayudas de sus numerosos anunciantes y hacer una labor más periódica. Ya que han tenido el acierto de evitar el carácter de «memoria anual», podrían dar el paso a una periodicidad más ágil, con lo que ganarían los lectores y la vitalidad del centro.



La Revista, del I. B. «Matemático Puig Adam» de Getafe (Madrid).

No debe confundirse esta *La Revista* con su homónima, de reciente creación —y que les ha «pisado» el nombre, quizá por aquello de «poderoso caballero...». *La Revista* que llega a nosotros dista mucho de ser una publicación almibarada y social. En algunos aspectos es más bien ácrata. En la «presentación» del n.º 1 nos dicen: «Somos los hijos bastardos de una sociedad de marginados, pero aún sentimos el orgullo de no reconocer estandartes...» *La Revista* está bien editada, con portada en papel cuché a dos colores, y el resto a imprenta. La maquetación no es ágil, y parece que nadie se ha puesto a imaginarla en serio. En cambio, el contenido literario es de un nivel muy digno y se abordan cuestiones de interés. Quizá desentone algo la página erótica, no por ser erótica, sino por lindar —en un plan ligeramente «borde»— con lo estrictamente porno. Por lo demás, es una publicación de nivel indudable.

A Santa Compañía, del I. B. «Ramón Cabanillas» de Cambados (Pontevedra).

A una revista que se acoge a este titular forzosamente tienen que sobrevenirle dificultades. Sus editores nos lo confirman en el segundo número que han llegado a publicar esforzadamente. Pero a pesar de las dificultades sur-

gidas, las más de 100 páginas publicadas recogen un muestrario digno de cuanto puede inquietar en un centro de media. Su presentación gráfica y sus textos están muy de acuerdo con la intención señalada en el primer editorial: «Pretendemos sacar do monotonía á vida do noso ben querido manicomio, perdón, quirem dicir instituto».

Seminario de lengua y literatura. I. B. de Pinar de la Rubia (Valladolid).

Como su nombre indica, se dedica exclusivamente a temas literarios, pero ello no es obstáculo para que aparezcan buenas páginas de humor gráfico e ilustraciones expresivas. El número dos ofrece una adaptación a cómic del *Parañuelo* en homenaje a Juan de Timoneda. El último que hemos recibido corresponde a mayo de 1984. La revista tiene agilidad e interés y está muy bien estudiada por el nutrido equipo de redacción que forman profesores y alumnos.

Solárium. I. B. «Sierra Bermeja» de Málaga.

Se trata de una revista literaria, sobre todo poética, primorosamente ilustrada, maquetada y encuadernada. Los poemas en su gran mayoría, se adhieren al estilo de los post-novísimos. A destacar el texto de Manuel Salinas, que además lleva como epígrafe un verso del inolvidable Pablo del Águila, el pequeño bestiario titulado «Limericks», de varios autores, y el cuento «Kafka y yo» de Jorge Pérez. Hay una glosa de Machado y una imitación de los dibujos de Lorca. En conjunto, una publicación impecablemente presentada de la que nos gustaría recibir números posteriores.

Tábano. I. B. «Pedro de Valdivia» de Villanueva de la Serena (Badajoz).

Hemos recibido tres números de esta revista. El último debe ser de finales del curso 83-84, pero no se nos dice ni en portada ni en el sumario, que, por cierto, no remite a las páginas de cada trabajo. Son detalles menores que apenas restan interés a una revista incisiva, ágil, bien maquetada y entretenida, que admite publicidad para financiarse. En la página cinco del número tres dan cuenta de las revistas que han recibido de otros centros. Eso quiere



decir que el mundo de las publicaciones de centros está vivo. Es una gran noticia.

Taller de poesía. I. B. «Vicente Blasco Ibáñez» de Cullera (Valencia).

Se trata de un librito impreso con pocos medios pero magistralmente trabajado desde el punto de vista de la distribución del material y la organización del conjunto. Resulta manejable, es agradable y tienta ser leído. Más difícil todavía: todos los autores —pues se trata de una antología— consiguen «concentrar al máximo la idea y concretar sin excesos la expresión», como se nos dice en la introducción. Todo un ejemplo a seguir. Tras el índice, el libro incluye un colofón del mejor estilo donde se nos informa que la edición corrió a cargo del seminario de lengua y literatura. Enhorabuena.

Toupeira, del I. B. (no figura localidad).

La cubierta acostumbra a ser uno de los más frecuentes problemas con que se encuentran los editores de revistas escolares. Ya conocemos de todo tipo, aunque siempre hay alguna más rara o difícil. En este caso las pastas de un tamaño mayor al de las páginas interiores se atan o ligan con un cordoncillo. Por desgracia, este método, aunque de añejo sabor libresco, no resulta nada cómodo para la lectura y mucho menos para la conservación de la revista. El contenido, tan trabajado como la portada, guarda el agradable sabor de lo hecho con cuidado.



Trébede. I. B. «Eijo y Garay» de Madrid.

Cinco números nos han llegado de esta revista. El primero es de enero del 83 y el último de junio del 84. No sólo han mantenido una cierta periodicidad, sino que las buenas «prendas» del principio se han mantenido hasta el final. Entendemos por prendas: una maquetación agradable, temas de candente interés (como la droga) tratados sin rodeos, un desenfado de lo más creativo (sobre todo en las crónicas ilustradas, como la del viaje de COU del número cinco), los comics originales, los Pasatrébedes y las excelentes «Jaculatorias de un estudiante». Anotemos en su deber lo mal que han imprimido algunas fotos y la cojera de un soneto.

Tribulete. I. P. F. P. «Juan Antonio Castro» de Talavera (Toledo).

El ejemplar que nos ha llegado del número uno de *Tribulete* es de diciembre del 83. El interés de los contenidos que ofrece hace pensar que el equipo editor habrá seguido trabajando. El carácter del centro ayuda precisamente a una amplitud de miras que se refleja en la diversidad de temas tratados y en los diferentes puntos de vista recogidos. Las ilustraciones son escasas pero expresivas, y la impresión, aunque podría mejorarse, resulta también eficaz. Bajo la lista de colaboradores hay un espacio en blanco que podría albergar el índice. Es un pequeño detalle que, junto con la numeración, redondearía la buena labor del conjunto.

Tribuna Joven. I. B. «Pérez Galdós» de Las Palmas de Gran Canaria.

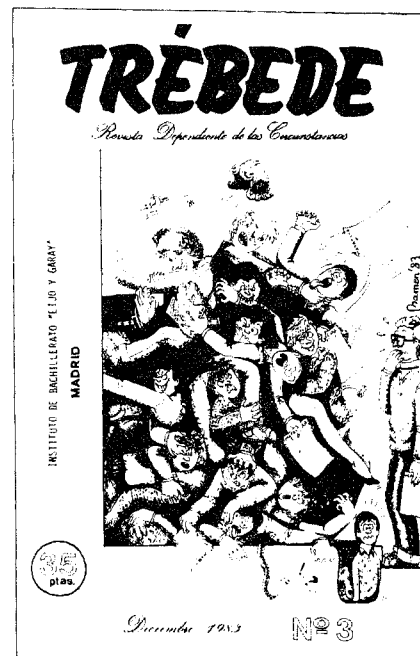
Cincuenta páginas son muchas para una revista como las que comentamos. Sólo se explican si, como *Tribuna Joven*, se editan una vez por curso. La revista apareció el curso pasado y esperamos que las claras intenciones de su editorial le proporcionen continuidad. En conjunto, es una publicación más escrita que ilustrada. Los textos están bien enmarcados, pero los dibujos suelen ser subsidiarios de las palabras, salvo, como es de rigor, en la portada. De todas formas, se trata de una revista muy bien organizada y merecería —quizás a costa de aligerarse de peso— aparecer con una periodicidad más ágil.

Troquel. I. P. de F. P. de Cartagena.

Esta revista está patrocinada por la Caja de Ahorros Provincial de Murcia. La presentación es eficaz y cómoda, y el contenido resulta variado, con la lógica carga de los temas propios de un instituto politécnico. Pero a diferencia de otras de procedencia similar, airea bien las páginas y las ilustra profusamente, además de admitir bastantes colaboraciones literarias. Hemos recibido tres de los cuatro números que, según nuestras noticias, llevan publicados. Como botones de muestra valgan dos títulos de artículos: «La pintada callejera como experiencia interdisciplinar» e «Indicador de polaridad a través de una patata».

El Único. Equipo de alumnos de B. U. P. y F. P. de Zaragoza. Delegación de Juventud del Excmo. Ayuntamiento de Zaragoza.

Único, insólito y refrescante. Ocho páginas en papel y tamaño de diario callejero, con una composición de páginas agilísima e imaginativa, puede hacerle la competencia al más atractivo del quiosco de periódicos. En nuestra colección de revistas de centros, es *el único* que vuela con una soltura de profesional por los turbulentos aires del periodismo. Anotemos, para que no se crean demasiado únicos, tres defectos: la paginación está equivocada, lo que se explica por las prisas y emociones del número cero (el que hemos recibido); les falta un acento en la u de su nombre, detalle quizás provocado por el mal ejemplo de otros grandes



rotativos; y no nos han mandado ningún número más, lo que no tiene disculpa. A no ser que éste sea el *único* número que pensaban sacar.

Ventanal. Departamentos de extensión cultural de los I. F. P. de Murcia.

En uno de los números que hemos recibido de esta revista aparece un dibujo con el que se quiere expresar el estado ruinoso del Departamento de extensión cultural. Pues bien, la revista también puede ilustrarse con esa imagen. Sin duda tiene pocos medios, pero el interés del contenido —información práctica, concursos, convocatorias— merecería más que una «gacetilla», como *Ventanal* se autotitula. Y una presentación más estudiada y ambiciosa añadiría atractivo a las ya de suyo enjundiosas actividades que contiene.

El vuelo de la corneja. I. B. «Julio Carro Baroja» de Getxo (Vizcaya).

Todo lo que le puede pedir el lector joven a una revista de gente joven, aquí lo tiene: desenfado, calidad gráfica, brevedad, música más o menos ruidosa, protestas varias, «marcha» y hasta «instrucciones para hacer una rondilla», que nunca vienen mal. Nos han calcado una orla rococó para enmarcar un poema, pero no importa: ya

le calcará NREM alguno de sus magníficos dibujos cornejiles. Especialmente recomendada para quien quiera planificar una nueva revista: aquí encontrarán una excelente forma de unificar 32 páginas con un tema —en éste caso, con un personaje— recurrente. Sólo un ejemplo a evitar: las páginas no están numeradas.

Jara. I. B. Villanueva de Córdoba.

(Fuera de orden alfabético, por dificultades de maquetación que nuestros compañeros editores disculparán.)

El editorial hace una llamada a los componentes de la comunidad escolar para que colaboren con la revista. Algunos lectores pueden pensar que prefieren colaborar en páginas mejor impresas, pero la calidad tipográfica es también consecuencia del trabajo de colaboración entre todos. Los contenidos de este número —el tres— y el en-

tusiasmo de los que han conseguido que salga a la luz, merecen que se les eche una mano.

«?». I. B. «Meléndez Valdés» de Villafranca de los Barros (Badajoz).

La revista, sin nombre, sólo con una gran interrogación en la cabecera, pide ayuda para ser «bautizada» —la pide, claro es, a los alumnos del instituto, compañeros de afanes y fatigas de los que hacen la revista innominada—. Editada a multicopista, la maqueta y los rótulos no muy cuidados, se nos presenta este número 0 necesitado aún de muchos retoques, aparte del nombre. Ignoramos —pues el número 0 es de diciembre del 83— si habrán salido más números de esta innominada revista, que, si sus autores ponen un poco de empeño y de imaginación, puede quedar muy bien.



REVISTA DE EDUCACION

273

ENERO-ABRIL

1 9 8 4



BOLETIN
DE
SUSCRIPCION
A
REVISTA DE
EDUCACION

Don
Calle
Localidad Código
Provincia
Teléfono

La REVISTA DE EDUCACION ofrece una serie de estudios y de experiencias e investigaciones educativas sobre temas relacionados con los más variados aspectos de las CIENCIAS DE LA EDUCACION.

FIRMA,

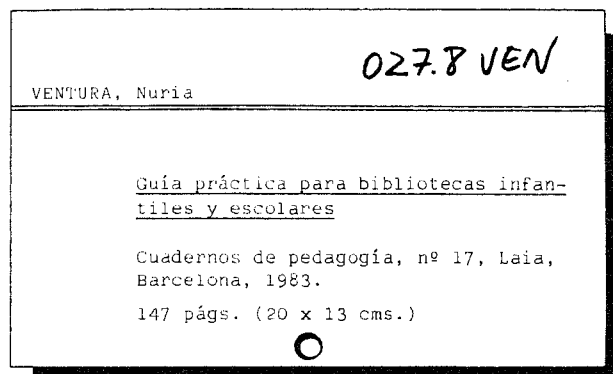
Precios de suscripción (sin gastos de envío):

UN AÑO	1.200 ptas.
NUMERO SUELTO	400 ptas.
NUMERO ATRASADO	500 ptas.

MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA
Servicio de Publicaciones

Ciudad Universitaria, s/n. 28040-MADRID. Tel. 449 67 22

Críticas y reseñas



Una suficiencia de bibliotecas, combinada con una adecuada educación lectora, inicia a niños y jóvenes en el hábito de su uso y en el conocimiento de su importancia y utilidad. Es necesaria una política educativa que cree bibliotecas escolares en escuelas y centros de enseñanza media, bibliotecas infantiles en barrios y pueblos; ambos tipos de bibliotecas pueden complementarse recíprocamente.

Esta necesidad se ha visto incrementada cuando últimamente se ha pasado del texto único a la consulta de obras de información y referencia; las bibliotecas pueden satisfacer estas necesidades sin sobrecargar el presupuesto familiar.

La autora comienza por exponer las características imprescindibles, tanto para la biblioteca escolar como la infantil, así como las principales funciones y servicios. Continúa con la ubicación y material necesarios. La biblioteca infantil debe ser céntrica, bien comunicada, independiente físicamente; la escolar debe ocupar un lugar dentro del centro, bien situado y para su uso exclusivo. Iluminación, ventilación y calefacción se ajustarán a determinadas condiciones, lo mismo que el mobiliario, incluidos ficheros y estanterías; además, la biblioteca necesita disponer de un material imprescindible y con características peculiares: libros de registro, fichas variadas, sellos, etc.

Es de gran importancia hacer una correcta selección de libros; la extensa producción editorial actual hace la selección difícil de objetivar; la autora facilita esta tarea exponiendo unos cuantos criterios prácticos que orienten este trabajo.

Un buen rendimiento del material depositado en una biblioteca no es fácil; se necesita un buen sistema de catalogación y de clasificación que permita el

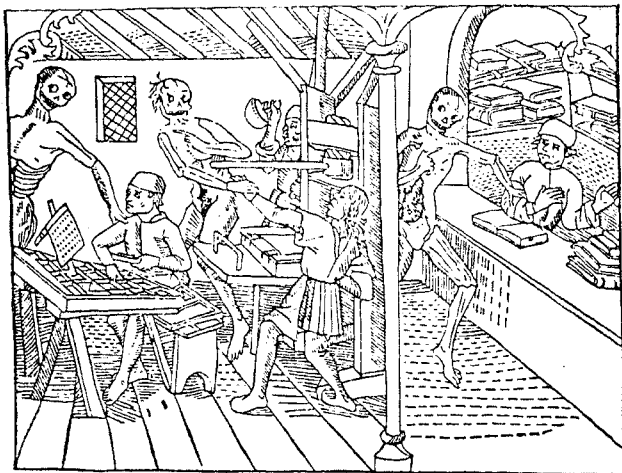
pleno aprovechamiento y que sea válido para cualquier profesional y para cualquier usuario; por ello se aconseja la utilización de sistemas normalizados y aceptados en la mayor parte del mundo. La obra aconseja una catalogación y una clasificación simples y sencillas, pensando en personas no especializadas y con remota posibilidad de acceder a un profesional. Omite, sin embargo, toda explicación del proceso administrativo que conlleva la adquisición de nuevos libros e inicia el proceso a partir de que el libro ha entrado en la biblioteca.

Trata en primer lugar del registro: su formato y datos que deben inscribirse, incluyendo un ejemplo que puede aceptarse como modelo. Continúa con algunos requisitos que conviene observar a la hora de sellar un libro y finalmente pasa a aconsejar una redacción sencilla de la ficha principal, explica los problemas de encabezamiento más habituales e incluye de todo ello ejemplos muy claros que facilitan la comprensión.

Se puede utilizar una clasificación alfabética de materias que complete a una clasificación sistemática, más conveniente, como puede ser la clasificación decimal. La obra expone con brevedad el sistema de clasificación alfabética. Con más detenimiento expone el funcionamiento de la clasificación decimal; este sistema tiene la ventaja de que sirve a la vez para proveer a cada libro de su signatura. Los libros de consulta deben clasificarse por el sistema decimal, los de ficción por un sistema más sencillo que facilite a niños y jóvenes el acceso directo a las estanterías y la rapidez de la consulta: grandes grupos que corresponden a diferentes edades. De todo ello la obra incluye numerosos ejemplos gráficos, claros y precisos que facilitan la comprensión y la puesta en práctica.

Todos los libros deben llevar unas señales en el lomo y en determinadas páginas que acrediten su propiedad, faciliten su ordenación en las estanterías, lo identifiquen y lo diferencien de todos los demás libros de la biblioteca.

Una vez confeccionadas las fichas pasan a intercalarse en los catálogos según órdenes determinados que permitan un rápido y fácil manejo; las fichas resultantes de la clasificación alfabética de materias, las de autores y las de títulos se intercalan según un orden alfabético, mientras las resultantes de la clasificación decimal se intercalan según un orden siste-



mático-jerárquico. La explicación va acompañada nuevamente de numerosos ejemplos.

Bibliotecas infantiles y escolares deben ofrecer a niños y jóvenes un servicio de préstamo domiciliario como estímulo a la lectura en tiempo de ocio. Las condiciones de préstamo variarán según la edad de los usuarios, el tipo de biblioteca (escolar o infantil) y la cantidad de obras que posea la biblioteca. La autora expone un sistema de préstamo sencillo, aplicable tanto a bibliotecas infantiles como escolares, acompañándolo con ejemplos de tipos de fichas de préstamo y el funcionamiento de su mecánica.

Es necesario conservar los libros aptos para su utilización, de ello depende la amortización del material; para solucionar este problema se exponen varios tipos de trabajos dirigidos a la protección física y a la conservación de los libros: forrarlos, remendarlos, encuadernarlos, educar a los usuarios.

El material audiovisual y los grabados deben tener su lugar en la biblioteca; de su adecuada ordenación y ubicación dependerá su buena y variada utilización. Además la obra expone las directrices de selección y mecanismos de ordenación y clasificación que convienen a un archivo escolar de grabados.

Revistas y periódicos proporcionarán una información más reciente que complete y adelante la información del libro. Para facilitar su selección la autora expone una tipología de revistas y periódicos que conviene a una biblioteca escolar o infantil; trata también su ordenación, clasificación y aprovechamiento de sus contenidos, finalizando con una pequeña bibliografía sobre el tema.

Bajo el epígrafe «animación del libro» se exponen brevemente en el último capítulo una serie de actividades que pueden contribuir a promover la biblioteca y la lectura entre niños y jóvenes: sistema de confección de guías de lectura, exposiciones de libros y hora del cuento.

Finalmente la bibliografía presentada al final de la obra es clasificada en grupos para facilitar su consulta y elección: normas para bibliotecas, guías de bibliotecas, montaje de bibliotecas, clasificación y catalogación, la lectura y su importancia, la hora del cuento y bibliografías de libros infantiles.

José J. Fernando Ramos

LUNA, Juan J.

069.1 LUN

Guía actualizada del Prado

Ed. Alfiz. Madrid, 1984.

360 págs. (12 x 22'5 cms.)



Desde hace mucho tiempo los profesionales de la historia y del arte estábamos esperando un libro como el que ahora aparece. Su autor, Juan José Luna, catedrático de instituto, doctor en historia y conservador del Museo del Prado, es conocido por su aportación al estudio de la pintura de los siglos XVI, XVII y XVIII.

El editor, impresor y autor del diseño es Fernando Sanz Vega, licenciado en historia y famoso en el mundo de la enseñanza y del arte por sus reproducciones gráficas en este campo.

Su libro, *Guía actualizada del Prado*, es más que uno de los muchos catálogos y guías comentadas del museo, con breves reseñas de los cuadros depositados en las salas. Con este libro el autor ha querido ofrecer una verdadera historia de la pintura a través de las obras expuestas en el Museo del Prado.

Autor y editor pretenden:

- Ofrecer a los visitantes del museo y estudiosos del arte una panorámica de la pintura mundial a través de las obras expuestas en el museo.
- Presentar un catálogo completo de las obras.
- Incluir las obras dentro de un esquema general de historia de la pintura.
- Actualizar la guía paralelamente a los cambios de situación de los cuadros en el museo e incorporar las nuevas aportaciones de los estudiosos.

Juan José Luna comienza explicando sucintamente la historia del museo y su estructura actual; a continuación y a lo largo de 360 páginas, con 1.087 ilustraciones en blanco y negro y 72 en color de gran calidad, se desarrollan los capítulos:

- La pintura española desde el románico hasta «El Greco». Pintura.
- La pintura española del Siglo de Oro.
- La pintura española desde 1700 hasta la muerte de Goya.
- La pintura italiana.
- La pintura flamenca.
- La pintura francesa.
- La pintura holandesa.
- La pintura inglesa y otras escuelas.



Estos capítulos se encuentran a su vez subdivididos por escuelas y/o artistas.

Incluye el libro otros temas importantes, como: escultura, dibujos, tesoro del Delfín, mobiliario y objetos de arte.

La estructura del libro, con esquemas sencillos y profundos, deja traslucir los años de profesor de bachillerato de Juan Luna, así como de investigador profundo. Con su pluma ágil y de fácil comprensión, precisa y clara, desarrolla los temas con suficiente detalle para comprender y apreciar el lienzo, incorporando nueva cronología y las teorías que hasta la fecha se han descubierto.

Como complemento, el libro cuenta con una bibliografía fundamental para el estudio del museo y de su obra, así como de un índice de artistas e índice de obras por número de catálogo e indicación de la página donde se cita.

Con objeto de facilitar la visita a los centros educativos o a personas con problemas de tiempo, se ha incorporado a la cubierta una selección de los cuadros más famosos del museo. Sobre un plano detallado por salas se desarrolla un itinerario señalado en rojo, con indicación de la situación de cada obra seleccionada y el número de la página donde se puede encontrar la explicación del cuadro que deseamos.

Las ilustraciones en blanco y negro se encuentran situadas en la misma página donde se produce la explicación, facilitando enormemente el manejo del libro.

Manuel Mercado Arangüena

167 VUY

VUYK, Rita

Panorámica y crítica de la epistemología genética de Piaget 1965-1980, I.

Versión española de Cristina del Barrio y Antonio Corral.

Edición Alianza Universidad, nº 382, Madrid, 1984.
304 págs. (21 x 14 cms.)

Aunque tan sólo han transcurrido 3 años de su muerte, la gigantesca tarea realizada por Piaget le coloca, con todo derecho, entre los científicos más rigurosos del presente siglo. La índole propia de su trabajo hace imprescindible una completa revisión crítica, actividad que él mismo se encargó de estimular. En efecto, su personal concepción de la investigación le hacía revisar, si no continuamente sí con mucha frecuencia, sus conclusiones, que tenían en su base la discusión y análisis con el conjunto de colaboradores, quienes, por otra parte, alternaban periódicamente en el Centro Internacional de Epistemología Genética. Así avanzó su método de trabajo, sacando anualmente los distintos informes que recogía como fruta ya casi madura del esfuerzo colectivo. Eran genuinos *informes científicos*, y no elaboraciones definitivas de un preciso sistema. Tal fue el ambiente magistral que supo ir creando pacientemente en Ginebra y que, en mi opinión, quedará como paradigma en el futuro.

Que el propio Piaget está presente en este libro es algo que debe afirmarse en favor de su autora. Pero todavía más: no lo está en la fórmula dogmática de la veneración sino en la inteligente de la crítica. B. Inhelder recuerda en el prólogo que así entendía el maestro el trabajo de R. Buyk, lo que le proporcionaba «un placer poco frecuente». Y lo está también por tratarse de alguien que cree en los profundos valores de la ciencia. A este respecto Vuyk mantiene reservas, pero jamás da una respuesta definitiva, ya que entonces sería necesario disponer de una ajustada teoría propia. Recomendación nada desdeñable para muchos advenedizos de última hora que presumen pomposamente de sus alternativas, aunque generalmente no pasan de simples correcciones, externas sugerencias o desinformación inadecuada sobre la última corrección de Piaget.

La obra que comento está constituida, en su conjunto, por dos volúmenes. El primero es descriptivo-explicativo y pretende mostrar el pensamiento del maestro, limitado al período que va desde 1965 a 1980. Son 15 años de intensa producción teórica, difícil de comprender por estar fundamentalmente inacabada. En el segundo ofrecerá el panorama de las distintas críticas que se le han he-



cho a través de un material de primera mano, para lo que, a veces, ha pedido a los protagonistas el resumen de sus propias teorías o el comentario a los textos antes de la publicación. Como es lógico, ambos volúmenes contienen mutuas referencias, indicadas con la mayor claridad, aunque resulte compleja la lectura.

P. Palop ha escrito que Piaget es *psicólogo a su pesar*, lo que niega Rita Vuyk desde la primera página, tomando postura a favor del Piaget *epistemólogo genético*. Presenta mediante tal caracterización su teoría, haciendo una descripción pormenorizada del instrumental básico de la misma y defendiendo que, en cuanto epistemología científica, ha de estar fundamentada en el constructivismo y sólo puede desarrollarse metodológicamente por medio de la participación interdisciplinar.

Los tres temas indicados —interdisciplinaridad, constructivismo y epistemología— constituyen hoy los asuntos del mayor interés de todas las teorías de investigación. Al mismo tiempo reactualizan un viejo problema filosófico, el de la posibilidad del conocimiento, junto con la cuestión de su desarrollo histórico. Por ello, la parte más enjundiosa del volumen está dedicada a la descripción de la construcción psicogenética del conocimiento y su fundamento biológico para elaborar una teoría general, que, desde siempre, ha sido también patrimonio de la filosofía.

Estamos de acuerdo todos —salvo nostálgicos minoritarios— en que únicamente la ciencia puede alcanzar la verdad del conocimiento, mientras la filosofía dirige sus metas a la sabiduría, siéndole por ello necesario renunciar a sus sempiternas ilusiones, pero parece hartó difícil propugnar la autonomía radical de la epistemología genética. Cualquier intento de explicación total recaba finalmente la apertura a la filosofía. Merece la pena enfatizar en este sentido que Piaget no fue, *ante todo*, psicólogo ni pedagogo, por más que sus descubrimientos sean indudablemente susceptibles de aceptar aplicaciones de largo alcance en estos y otros campos. Ya no cabe ninguna duda: Piaget será para siempre el creador de la epistemología genética.

Cabría señalar igualmente reservas críticas al intento de desligar la epistemología de la filosofía. Dado que ni las teorías empiristas ni las estructuralistas pueden ser las bases para la edificación de la epistemología genética, tales sistemas deben ser desechados. Pero eso no significa que no haya sido propio de la filosofía ofrecer ámbitos epistemológicos en todo momento. La legítima reflexión sobre la ciencia no puede borrarse de la tierra filosófica, a no ser que pretendiéramos convertir a la filosofía en *ancilla scientiae*, destruyendo, de este modo, toda su función histórica en cuanto *saber de segundo orden*. Así quedaría eliminada igualmente la tradición histórica en aras de un reduccionismo impropio de la concepción sistemática interdisciplinar.

Una vez más hay que pedir al gremio de los filósofos que bajen al terreno de los sistemas de investigación, no sólo de corte piagetiano. M. Bunge, en uno de sus ensayos recientemente traducidos, propone una *nueva metafísica* en la línea de la metateoría, «pues sólo la filosofía que dé cuenta de la naturaleza y papel de la teoría en la ciencia contemporánea merece ser tomada en consideración». Tales sistemas constituirán un material importante para ejercer la más específica función filosófica, esto es, la *actividad crítica* como contribución enriquecedora fundamental. Mas con esto puede que estemos pisando terreno exclusivo del segundo volumen, cuya aparición supondrá un estímulo aún mayor para prolongar las contribuciones ofrecidas por la impresionante *sabiduría* de Piaget. La actualidad de su *ignorancia enciclopédica* sería, a buen seguro, imprescindible fermento a la raquítica cientificidad instrumental de nuestro tiempo.

Julián Arroyo Pomeda

17.01 ARA

L. ARANGUREN, José Luis

Propuestas morales

2ª edición.

Tecnos, Madrid, 1984.

136 páginas (18 x 11 cms.)

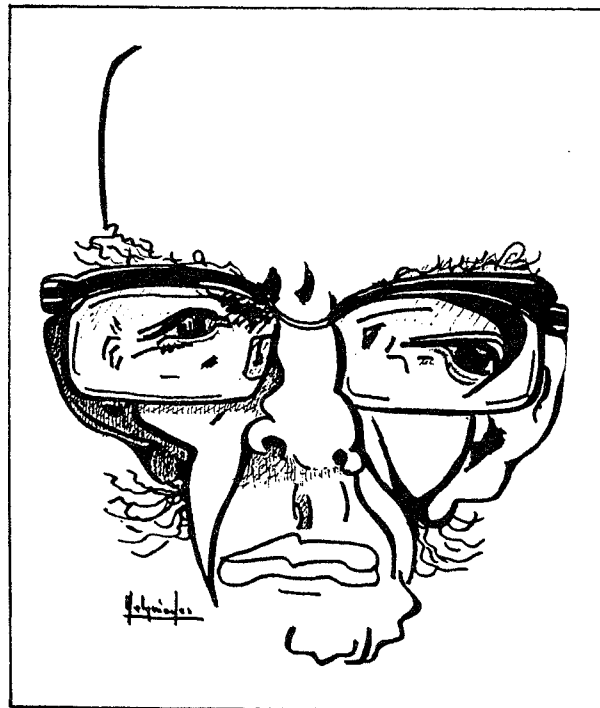


Es este libro de Aranguren, pese a lo reducido de su tamaño, una de las mejores obras de uno de nuestros mejores filósofos. Para los que hemos sido alumnos suyos, en la época en la que aún no había publicado su *Ética* —yo conservo, en gruesos cuadernos, los apuntes que nos daba entonces, y que eran como el embrión de lo que sería su libro— la aparición de este pequeño volumen, en el que se consideraban las principales teorías éticas «a vista de pájaro», resumidas con un lenguaje claro y preciso, fue una gozosa novedad. Me refiero, claro es, a la primera edición, que se titulaba *Lo que sabemos de moral* (1967), y que, como dice Feliciano Blázquez en la introducción a la edición actual —con palabras que suscribo plenamente— «... aunque no fue concebido para especialistas en la materia, sino con la generosa intención de difundir el conocimiento moral entre el gran público, se convirtió, por su claridad expositiva y suficiente rigor, en un vademécum para profesores de teorías éticas» (p. 14).

Aranguren —cuyo talante moral pone sordina sin duda alguna a su aguda ironía, a su facilidad para el sarcasmo— empezaba su prólogo del 67 con un párrafo —glorioso— que muchos pergeñadores de libros deberían saberse de memoria: «Siempre he pensado que escribir libros pedantes —defecto, en el que sin duda, he incurrido— llenos de citas, hasta el punto de fortificarse tras un aparato bibliográfico impresionante, es relativamente fácil. Basta con trabajar, leer de verdad (lo que no es demasiado frecuente entre nosotros), sacar fichas, ordenarlas en un cuerpo articulado de doctrina —más ajena que propia— y presentar el producto al público. No niego, de ningún modo, la utilidad de tales obras, honradas, que valen, por lo menos, lo que pesan, y que inspiran respeto a la vez que otorgan fama». (p. 19).

En este libro que nos ocupa, Aranguren hace buena su crítica a la pedantería libresca, aunque se trasluce, inevitablemente, su profunda cultura filosófica. Pero es una exhibición sin ostentación, sin alardes de musculatura circense, —como ya Ortega pedía que se hicieran estas cosas—.

Tiene un gran interés lo que hay en esta obra de estricta divulgación ética, tanto en la revisión de



teorías —expuesto con claridad meridiana— como en las consideraciones en torno a los problemas morales. Esta visión panorámica es tanto más de agradecer en una época como la nuestra, que suele brindar tan pocas posibilidades para una lectura reposada. Pero, con tener su importancia, no es esto lo fundamental: Aranguren, a la vez que consigue este objetivo, obliga a pensar, revisa tópicos, ironiza con elegancia y expone algunos puntos básicos de su giro hacia una concepción más social de la ética. (Giro que —al menos externamente— se produce con *Ética y política*, cuya primera redacción se remonta a 1963). Y, para los que hemos sido alumnos suyos, esta orientación de la ética, en la concepción de Aranguren, no dejó de ser relevante. Hay que tener en cuenta que, en esos primeros años de la década de los 50, Aranguren —el luego mítico Aranguren, todo un símbolo y un ejemplo— hablaba en clase de una ética personalista, existencialista, incluso cristiana (en el sentido «ontológico-culturalista», criticado luego por Díez Alegria); pero esto no era —estoy seguro— simple cautela (inevitable en el contexto, por otra parte); era algo que venía dado por el ámbito cultural. Su flexibilización y apertura posterior fue —como todos pudimos comprobar— tanto teórica como práctica.

Llamo la atención a los lectores de este libro sobre lo expuesto en el capítulo 12 —*El hombre en la sociedad desde el punto de vista moral*—: el hecho de nuestra inserción social —que posibilita o no una determinada forma de vida, de *way of life*—, está condicionando todo nuestro comportamiento moral: cualquier reforma, cualquier «revolución»



—aunque parta de una iniciativa individual— necesita de un grupo —los discípulos— para viabilizarse de un modo práctico. La sociedad, por otra parte, nos muestra una estratificación: en el estrato superior están quienes poseen la mayor cultura, el mayor poder y la mayor riqueza. Lo más grave es que esta estratificación no depende de valores morales, sino que «... los factores determinantes suelen ser el valor físico, la violencia y la astucia...». La estratificación suele ser cerrada, y a los «inferiores» no les queda a veces más recurso que ser «mejores» que los superiores, cumpliendo con más rigor el vigente código moral. Pero esto no es, sin más, un índice de superioridad: puede ser vulgar sumisión (cobardía) o, si se hace de modo inconsciente, simple *alienación*. Esto implica —concluye Aranguren— «... que toda la sociedad es injusta porque en toda sociedad el acceso a los bienes de todo orden está, en mayor o menor grado, condicionado por el puesto en que nace cada uno de sus miembros. Pero no todas las sociedades son igualmente injustas. Y, desde este punto de vista, quien con mayor razón merece el calificativo de «bueno» es quien con más empeño lucha por la justicia». (pág. 96).

La edición actual, además, se enriquece con un Anexo de 1984: *La situación de los valores morales hoy*, de especial importancia por su rigor y actualidad.

No he pretendido, con estos renglones, más que dar una visión aproximada de esta obra, mucho más densa de contenido de lo que puede hacer pensar una inspección superficial. Recomendar su lectura me parece, amén de ocioso, una pretensión por mi parte. Pero creo que, a quienes en esta sociedad en crisis de valores, les preocupen las cuestiones de moral, la lectura (reposada y reflexiva) de este librito magistral, les será de gran provecho.

José M^a Benavente Barreda

37.014 SOL

SOLEF FIERREZ, Eduardo y otros.

Interculturalismo y educación

Instituto Español de Emigración,
Madrid, 1984

Biblioteca de emigración, n.º 1.

231 págs. (17 x 24 cms.)



Durante los últimos años, la administración española ha comenzado a plantearse con rigor, desde múltiples perspectivas, la educación de los hijos de emigrantes españoles en los países receptores. Atendida formalmente desde hace tiempo, carecía hasta hace poco de objetivos y orientaciones didácticas precisos, y aún hoy hay mucho camino por recorrer en este terreno. Organizar la tarea y acomodarla a las recomendaciones internacionales al respecto, preocupa actualmente a los ministerios de Educación y Trabajo. Este último, a través del Instituto Español de Emigración, acaba de publicar un volumen de indudable interés para todos los que están implicados en la educación en el exterior y, en general, para todos los profesionales de la enseñanza.

El libro consta de diez trabajos referidos en su mayor parte, a los problemas didácticos de este tipo de enseñanza; se completa con una amplia selección bibliográfica en la que predominan, como era de esperar, los libros y artículos en francés e inglés. Una reflexión a varias voces confiere unidad a los trabajos que componen la publicación: la que se hace en torno a la situación actual y las perspectivas de futuro de los hijos de aquellos emigrantes que invadieron Europa a finales de los sesenta y que ahora integran la llamada «segunda generación». Una generación que acude a las aulas escasamente motivada, demasiado alejada de la realidad de un país cuya lengua y cuya cultura tratan de recuperar o mantener vivas en ellos los profesores españoles.

La inexistencia de un programa bien definido de lengua y cultura españolas, precisamente, es la dificultad principal con la que tropiezan quienes enseñan en el extranjero. Diseñar ese programa es, pues, necesidad perentoria pero además debe enmarcarse en una realidad europea plural que, vista desde la óptica de la educación, obliga a pensar en eso que el libro denomina —el término se nos antoja poco digestible— *interculturalismo*. Eduardo Soler, secretario técnico de la Junta de promoción educativa de los emigrantes españoles, plantea así las cosas en la presentación del volumen: «Nos encontramos con que en la actualidad no se puede considerar la sociedad europea sin contar con la presencia, muy dinámica, a veces, de ciudadanos que le dan carácter pluricultural, primero, e intercultural, después. Esta rea-

lidad (...) reclama respuestas interculturales en todos los ámbitos de la sociedad, y muy especialmente en el educativo».

En ese sentido, las páginas del libro ofrecen interesantes aportaciones de personas que imparten o han impartido clases a los hijos de emigrantes. Y no sólo desde un punto de vista teórico: Enrique Gutiérrez e Isabel Monguilot ofrecen diversas propuestas de actividades lingüísticas y culturales adecuadas a la especial condición de unos estudiantes para los que, con toda razón, se reclaman planteamientos didácticos específicos. En efecto, no se trata de enseñarles una lengua extranjera, pero tampoco es posible hablar ya del simple desarrollo de una lengua materna. Como señala Asunción Barroso, «los niños españoles, hijos de emigrantes, se encuentran situados desde su infancia entre una lengua materna empobrecida e insuficiente y otra lengua, más pujante, que escuchan por doquier (...). Es absolutamente necesario tener muy claro que los niños no deben aprender dos lenguas a la vez con la misma intensidad y dedicación. El aprendizaje de una de ellas debe primar en los niveles escolares sobre el de la otra».

Los convenios bilaterales que España establezca en adelante con los países receptores, condicionarán la solución del problema; para cuando eso suceda, nuestras instancias educativas en el exterior tendrán que haber definido plenamente la didáctica de la lengua española para las diversas situaciones en que ésta se halle. Por el momento, el libro que comentamos apunta una serie de caminos y muestra que, afortunadamente, el problema es objeto de estudio para muchos profesionales. Lástima que esa preocupación no alcance de lleno al resto de los profesores, quienes, desde aquí, no siempre consideran la educación en el exterior como algo más que una cuestión de suerte o influencias para conseguir una atractiva y bien pagada comisión de servicios.

Julian Moreiro



51 Pío

PÍO GONZÁLEZ, Ángel; NAVAS, Salvador
y SALVAT, Agustín.

Programación didáctica en bachillerato.
I. Matemáticas.

Ed. Narcea, S.A., Madrid, 1983.

(17 x 18'5 cms.)

Programación didáctica en bachillerato es una aplicación de los principios de la «tecnología didáctica» y de la programación a la práctica de la enseñanza. Entienden los autores como programación aquel proceso que coordina fines y medios y que constituye el núcleo de la planificación, asegurando a la vez unidad y movilidad. No como una mera lista de temas, sino como contenido y método, en función de los objetivos. Se trata, pues, de un texto en el que se estudian y desarrollan los conocimientos y pautas necesarios para convertirnos en «técnicos de la enseñanza», por medio del uso y aplicación de la tecnología didáctica.

Ángel Pío González ha sido profesor de la escuela universitaria de formación del profesorado. Ha impartido diversos cursos del ICE en la universidad de Barcelona a profesores de enseñanzas medias, sobre programación y técnicas didácticas y directivas. En la actualidad es profesor de ciencias de la educación en la facultad de filosofía y letras de Tarragona. Salvador Naves es catedrático de matemáticas y profesor de la escuela universitaria de formación del profesorado de Tarragona y Agustín Salvat es profesor de didáctica de física y química en la misma escuela.

Los autores dedican el primer capítulo del libro a la tecnología didáctica, es decir, a la planificación tecnológica del proceso enseñanza-aprendizaje, para pasar luego al estudio de la programación. Posteriormente estudian las condiciones previas (o la exploración inicial) del ambiente (general, familiar y del centro) y personales (externo, de base y de adaptación). Se incluyen ejemplos de cómo llevarlo a cabo para los tres cursos de bachiller. En el capítulo cuarto distinguen las diferentes clases de objetivos, estudiando los generales y los específicos. En el capítulo siguiente indican cómo hacer análisis, selección y organización de los contenidos, para volver en el capítulo sexto al estudio de los objetivos operativos.

El estudio continúa con los medios: actividades y recursos (se desarrollan tres supuestos prácticos: la probabilidad para primero de BUP, el número «e» para segundo y para tercero las aplicaciones de la derivada), la evaluación de los resultados obtenidos (con ejemplos para los tres cursos de bachiller)

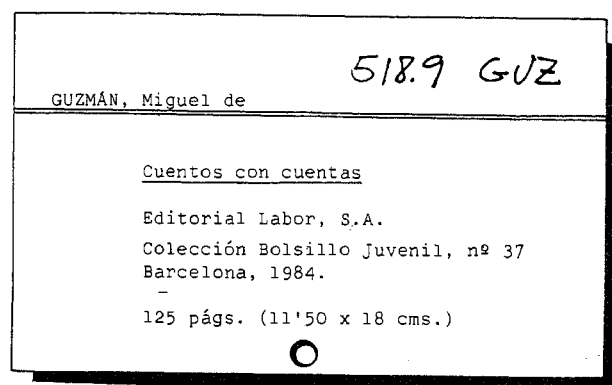
y temporalización (se desarrolla la programación de los tres cursos por evaluaciones y quincenas).

Terminan los autores con la plasmación gráfica de la programación y la presentación de los seminarios didácticos y equipos docentes.

A lo largo de los diferentes temas se incluyen los documentos legislativos relativos al caso, así, se incluyen: la lista de los contenidos de los programas («BOE» del 18-IV-75), las normas reguladoras de los seminarios didácticos, el decreto por el que se regula el plan de estudios del bachillerato (110/1975 del 23 del 1), etc.

Finalmente se incluye una bibliografía sobre didáctica de las matemáticas y la física y química.

Luis F. Hernández Encinas



Van apareciendo, afortunadamente cada vez con mayor frecuencia, libros dedicados a juegos y entretenimientos matemáticos. En este volumen aparecen algunos ejemplos que quizá puedan explicar el porqué de esa aparente locura de los matemáticos, ¡se divierten jugando con números!, y que posiblemente se contagie a más de uno. Este libro puede ser un buen comienzo (se recomienda a niños de más de doce años).

Está bastante aceptado que recurriendo a este tipo de juegos, podemos captar la atención de los estudiantes. Utilicemos, entonces, este material didáctico para atraer a nuestros alumnos.

Algunos de los ejemplos que tratan de la elipse suelen llamar mucho la atención. En este libro aparecen dos de ellos, «las matemáticas de un bocata» y «el secreto del salón ovalado». En ambos casos se estudian y demuestran diferentes propiedades de esta curva. Los resultados pueden ser sorprendentes para los no iniciados.

El primero de los juegos que se explica es el «nim». Se dan unas pequeñas anotaciones sobre el sistema de numeración binario a fin de conseguir una estrategia para ganar, explicando en todo momento el porqué.

El famoso problema de «los puentes de Königsberg» se estudia a continuación. Se hace un detallado análisis de la red topológica que se le asocia y finalmente se resuelve.

En «un grupo para solitarios» se desarrolla un juego que requiere de fichas y un tablero de ajedrez. Se explica, con la ayuda del grupo de Klein, cómo conseguir resolverlo; sin ir a la buena de Dios y matematizando las diversas jugadas.

En el capítulo siguiente se discute sobre la invención y descubrimiento de los teoremas, siguiendo el desarrollo de alguno de ellos. En este caso se estudian los polígonos regulares y el teorema de Euler para poliedros convexos.

El problema de «el mapa de los cuatro colores» también se trata en este libro. Se cuenta el desarrollo histórico del mismo, la primera demostración falsa y la posterior solución correcta con ayuda de los computadores.

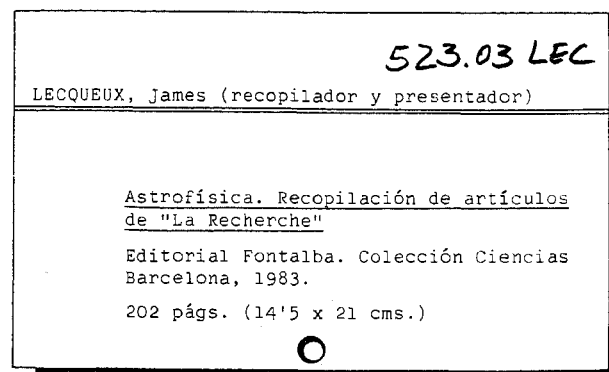
Otro juego, el de «la rana saltarina», también se explica en profundidad, apareciendo en su estudio el número áureo.

El último juego, que utiliza fichas de dominó y un tablero de ajedrez, se llama «ajedrez recortado». Se trata de recubrir el tablero con las fichas de dominó en determinadas condiciones. Este juego también precisa del grupo de Klein para obtener una estrategia y resolverlo.

Al final de cada uno de los capítulos que hemos comentado, se añade una nota en la que se comenta la evolución del problema planteado, así como una pequeña reseña de los personajes que intervinieron en la resolución de los entretenimientos.

En principio, puede parecer que para divertirse con este libro es necesario saber matemáticas. No es así, el fundamento matemático necesario en cada uno de los capítulos ha sido cuidadosamente elaborado y dosificado para que cualquier persona, con interés, pueda seguir su desarrollo. Al final descubrirá que, además de divertirse con los juegos, ha logrado aprender bastantes cosas de matemáticas. Lo que pudiera haberle parecido increíble.

Luis F. Hernández Encinas



El interés por los temas relacionados con la astrofísica y la cosmología ha aumentado en los últimos años. Varias ramas de la física natural actual (física de altas energías, física de partículas fundamentales, teorías unificadoras de las interacciones básicas...) ven confirmadas o refutadas sus hipóte-

sis en el marco de las observaciones astrofísicas y de los conceptos cosmológicos. Una muestra de la importancia que actualmente se atribuye a las investigaciones astrofísicas ha sido la concesión del premio Nobel de Física en 1983 a Chandrasekhar y Fowler, dos veteranos científicos que destacaron por sus trabajos sobre el medio estelar. Por otra parte, es fácilmente comprobable el incremento relativo de artículos sobre astrofísica y cosmología en las publicaciones científicas recientes.

No obstante, los libros centrados en la astrofísica son aún escasos. No siempre es asequible a quien se interesa por estos temas alcanzar una perspectiva de conjunto suficientemente amplia y actualizada. Por ello, la aparición de cualquier libro que agrupe coherentemente una serie de artículos variados que se relacionen con la astrofísica y la cosmología debe ser favorablemente acogida.

La editorial Fontalba presenta en su colección Ciencias una recopilación de artículos publicados en *La Recherche* (o en su antecesor *Atomes*) hasta marzo de 1976 bajo el título general de «Astrofísica».

Los artículos han sido recopilados por James Lequeux, que también es autor de varios de ellos. El orden de presentación sigue un esquema clásico que parte del sistema solar y finaliza con el universo en su conjunto y con la cosmología.

Los primeros artículos se centran en el estudio del sistema solar. Destacan por su claridad y su carácter divulgador los titulados «El origen del sistema solar» y «Venus».

El origen y la evolución de las estrellas se aborda en una serie de artículos que tratan sobre los pulsares y las estrellas de neutrones, los modelos de explosión de las supernovas, los métodos de búsqueda de agujeros negros y los sistemas estelares binarios.

Las galaxias son objeto de estudio en dos cuestiones parciales: la dinámica propia de las galaxias espirales y los problemas que plantea el centro de nuestra galaxia.

Muy desigual es la serie de cuatro artículos dedicados al medio interestelar con exposiciones claramente desfasadas («Las moléculas del espacio»).

«El origen de la radiación cósmica» constituye una breve aproximación a la astrofísica de las altas energías.

Los últimos artículos recopilados están reservados a la cosmología. Se exponen las bases de la cosmología observacional y algunos problemas clásicos no resueltos (¿universo abierto o cerrado?).

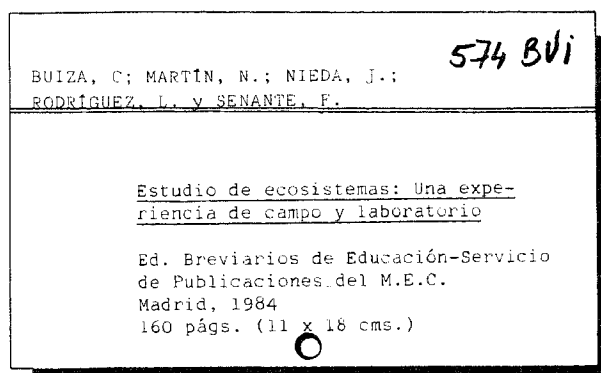
La obra se completa con un glosario de términos astrofísicos y cosmológicos, que puede ser útil para quien se acerque por primera vez a estos temas, y una bibliografía que resulta muy completa para 1976, pero que queda bastante desfasada en la actualidad.

La recopilación ofrece una visión completa y clara de la astrofísica y de la cosmología para el lector no especializado; en general, se han equilibrado

con acierto rigor científico y exposición didáctica de los temas. Sin embargo, dado que la recopilación concluye con dos artículos publicados en marzo de 1976, el conjunto presenta un carácter obsoleto en muchos aspectos: faltan referencias a las últimas aportaciones de las observaciones desde satélites de rayos X o de infrarrojos, o se excluyen cuestiones tan actuales como la relación de la física de partículas fundamentales con la cosmología.

Sería muy interesante que la recopilación se viera actualizada con artículos publicados recientemente. Baste señalar que *Mundo Científico*, versión castellana de *La Recherche*, ha publicado últimamente artículos relacionados con estos temas: «El medio interestelar» (enero 1984) o «El Big Bang hoy» (marzo 1984).

Julio Puente Azcutia



Cuando se conoce una obra desde su nacimiento y se sigue su trayectoria llena de dificultades, se le toma cariño y se valora lo que ha costado llevarla a cabo. La que nos ocupa fue iniciada en un momento en que no estaba muy bien visto rebajar la «excelsa ciencia» hasta niveles asequibles para los adolescentes. Hará cinco o seis años, Carmen, Nieves, Juana, Luisa y Fátima rompieron atavismos y se fueron con sus alumnos a la Casa de Campo de Madrid para tratar de alcanzar el objetivo que se habían propuesto: que los muchachos fueran conocedores críticos y defensores de su medio ambiente próximo y que aprendieran las ciencias de la naturaleza donde siempre se debieron aprender: en la naturaleza misma.

Las cinco formaron un equipo, estudiaron de forma casi autodidacta y a través de la práctica llegaron a una conclusión: es necesaria una *metodología activa* que motive y acerque al alumno al verdadero conocimiento de su medio.

Presentaron su trabajo en escuelas de verano y en reuniones de profesores, donde *abrieron* camino a otros compañeros (entre ellos el que suscribe). Hoy por fin lo vemos publicado no por la vía de la «conquista» de la editorial, sino gracias a la concesión de uno de los premios nacionales de Innovación y Experiencia Educativas convocados por el Ministerio de Educación en 1983. Dicho premio lleva aparejada la

publicación en la colección «Breviarios de Educación». Y así nos llega «Estudio de ecosistemas», que muestra un modelo maduro y sobre todo práctico de llevar a cabo la programación de ciencias naturales del primer curso de bachillerato. La ecología es su núcleo de contenidos y el método activo se concreta en trabajos de campo y de laboratorio, que vienen explicados con todo detalle y claridad, sin el ánimo de mostrar la «gran teoría de la experiencia», sino de comunicar «cómo hacer» y a qué resultados se puede llegar. Esta concreción y sencillez hacen de este librito un documento práctico y útil, recomendable a todo aquel que se plantee una enseñanza activa y motivadora de unas «ciencias» que no tienen que ser necesariamente aburridas para quien quiera internarse en ellas.

El trabajo se desarrolla a través del estudio de tres ecosistemas: uno acuático (lago) y dos terrestres (encinar y bosque de ribera). Concretamente, por su proximidad a Madrid, se escogieron los de la Casa de Campo. La experiencia es trasladable automáticamente a cualquier zona que presente alguno de estos ecosistemas y sirve de modelo para el trabajo en cualquier otro.

Cada uno de los estudios incluye una serie de fases magníficamente diseñadas y explicadas:

- Preparación de la salida.
- Trabajo en el campo. Guión del alumno.
- Vocabulario.
- Trabajo en el aula-laboratorio.
- Puesta en común. Conclusiones.
- Otras actividades.

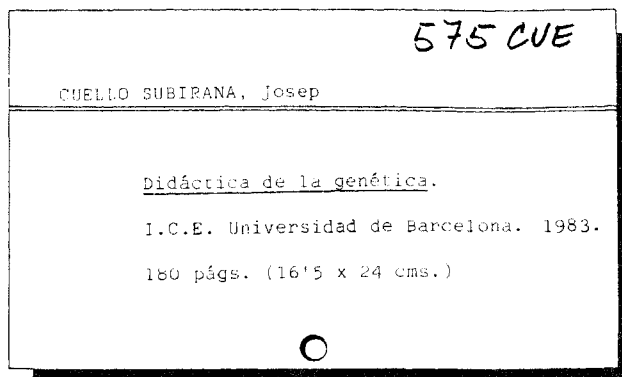
Además, en cada estudio se incluye un esquema conceptual, y mención especial merecen las *claves* de árboles, aves, etc., sencillas y adaptadas al nivel de los alumnos. Las numerosísimas ilustraciones de animales, plantas y útiles de laboratorio son una maravilla lograda por Isidoro González.

Completan el volumen un estudio comparativo de los tres ecosistemas, un cuadro sobre dietas y hábitos de alimentación y un apartado sobre *evaluación*, poco común en este tipo de publicaciones. Este último, entre otras cosas, nos presenta una prueba realizada a los alumnos seguida de un serio análisis que puede ser un modelo a imitar, en un momento en el que se publican tantas experiencias, cuya validez se da por supuesta a veces con demasiada «alegría». Asimismo, se exponen los resultados reales (tanto lo conseguido como lo que no se ha logrado) con una honradez admirable y nada frecuente.

Como ya dijimos, a pesar de ser un libro «recién salido del horno», el trabajo que lo engendró fue «el principio» de un equipo de excelentes profesionales que ha dado ya otros frutos; el Ayuntamiento de Madrid ha puesto en manos de los colegios una carpeta que contiene una guía didáctica y material (láminas) para abordar el estudio de los *árboles* de la

ciudad¹, también confeccionada por estas compañeras de las que esperamos más realizaciones con la calidad y la sencillez que les son características.

Carlos Pulido Bordallo



La *Didáctica de la Genética* que nos presenta el ICE de la Universidad de Barcelona ofrece una serie de protocolos para la realización de experiencias de laboratorio en los centros escolares.

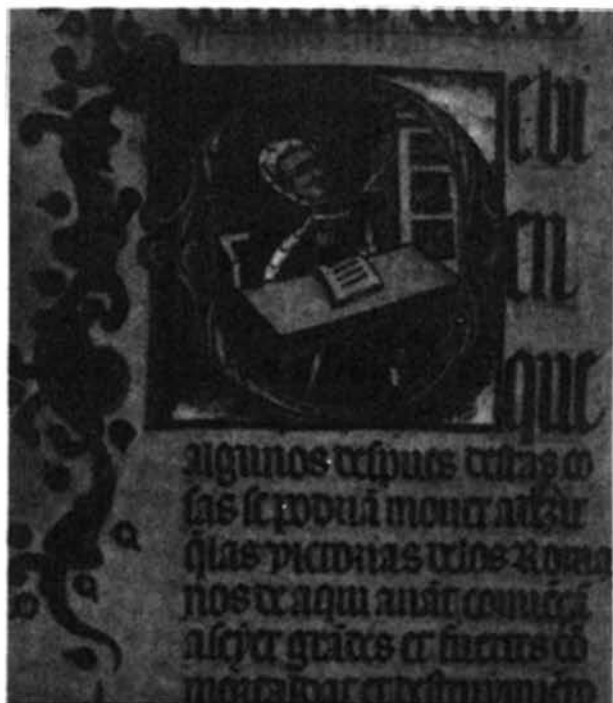
El autor participó en la redacción de un libro conocido: *Prácticas de Biología*. Ed. Fontalba. Josep Cuello proviene del medio universitario con todas las ventajas e inconvenientes que ello supone, y ha llegado a la enseñanza media con un importante bagaje: el trabajo científico de investigador. Concedor de los problemas que se le plantean al profesor de materias experimentales, trata (a través de numerosas indicaciones) de subsanar dichos problemas y de acercar la experimentación a unos modelos educativos que insisten fundamentalmente en lo teórico y a un profesorado muy adaptado a estos modelos.

El reto es importante y el resultado satisfactorio. Bien es cierto que un tema tan particular, pequeña parte de los programas de Biología y Ciencias Naturales, no puede ser desarrollado tal y como se plantea en el libro sin detrimento del resto de los aspectos que necesariamente ha de tratar cada una de las asignaturas. Por otra parte, algunos de los desarrollos ofrecen cierta complejidad. Pero la claridad y orden de la exposición y el intento de atar cabos sueltos, aseguran al que se acerque a este documento un buen conjunto de ideas para poner en práctica.

Otra característica muy importante de los trabajos propuestos es el enfoque de algunas prácticas como formas de *descubrimiento* por parte de los alumnos, de las conclusiones o hipótesis planteadas, aunque en la programación se incluyen tal vez demasiadas «explicaciones de temario».

El libro comienza con los *objetivos y programación de la enseñanza de la genética* (cap. 1) pro-

¹ Los árboles. Colección «La naturaleza y la escuela». Ed. Servicio de Educación del Ayuntamiento de Madrid.



puestos por el autor sin determinar a qué curso aplicarlos, dejando esto (con buen criterio) al análisis de las condiciones reales en las que se encuentre un grupo concreto de alumnos. Continúa (cap. II) con el estudio de la reproducción celular y de los cromosomas donde trata de la meiosis y la mitosis y propone su distribución a lo largo de los cursos. En el capítulo III propone experimentos con microorganismos, el IV el trabajo experimental con vegetales superiores, el V con animales superiores. En el VI aborda el estudio experimental de la genética humana a través de protocolos (ensayados con los alumnos) sobre la observación de la variabilidad en nuestra especie. La genética evolutiva (cap. VII) incluye trabajos sobre polimorfismo, competencia y mutaciones. Añade para terminar, bibliografía y direcciones de suministradoras extranjeras.

El profesor de biología se verá muy apoyado por este documento en la realización de trabajos prácticos de genética. El libro está «cargado» de ideas ensayadas, fáciles de llevar a cabo sin necesidad de sofisticados productos ni métodos excesivamente complejos y aplicables a los últimos cursos de enseñanza media y primeros de la universitaria.

Carlos Pulido Bordallo



BENAVENTE BARREDA, José M^a

¿Qué es la evolución?

Ed. Grupo Cultural Zero.

Colección Promoción del Pueblo nº 105

4ª Edición, Madrid, 1984

140 págs. (13 x 20 cms.)



Si hay una obra de comunicación, especialmente difícil e importante, ésta es la divulgación, y si hay un tema cuya relevancia e interés nadie cuestiona, éste es la evolución. Es curioso; pocas palabras comunes precedidas del artículo determinado (la) y sin adjetivos adquieren el mismo significado sea cual fuere el interlocutor. Sin embargo, la aceptación, las interpretaciones y las consecuencias de este «hecho» biológico han provocado ríos de tinta y vendavales de palabras desde que Darwin, proponiendo un mecanismo que explicara el origen de las especies vivientes, desató en el pensamiento del hombre la formulación de preguntas sobre su propia existencia. Si Galileo situó nuestro mundo en el universo, los evolucionistas sitúan al ser humano dentro de él y emparentado con los demás animales. Era de esperar que encontradas opiniones establecieran un airado debate permanente en el tiempo. Aún hoy encontramos, y precisamente en el país con mayor desarrollo científico, acérrimos detractores (aunque no sean científicos) que no aceptan considerar al hombre como producto de la evolución biológica.

Así pues, es necesario un esfuerzo divulgador que acerque a todas las personas (con mayor o menor formación cultural) un tema de tanta trascendencia para que sus opiniones estén fundadas en el conocimiento crítico y no en atavismos despertados desde el campo de reaccionarios intereses más o menos claros.

Tenía que ser un profesor de enseñanza media, animado del afán de enseñar (en el mejor y más amplio sentido), el que lograra con acierto y rigor divulgar, hasta hacer asequible, un tema tan complejo y que toca diversas ramas del saber.

Así, José María Benavente se propuso contar ¿qué es la evolución? y diseñó en 1972 una obra cuyos capítulos constituyen por sí solos (aisladamente) pequeños tratados sobre genética, paleontología, etc.

En el primer capítulo entra a definir la evolución y nos introduce en la historia del evolucionismo y sus protagonistas (Buffon, Lamarck, Darwin y Wallace). En el segundo muestra los mecanismos que desencadenan el proceso (influencia del medio, selección natural). La genética, la mutación y hasta su base molecular es explicada (capítulo III) con una sencillez difícil de conseguir al transmitir modelos

tan complicados como el de los ácidos nucleicos y la biosíntesis de proteínas. Lo mismo ocurre en el capítulo IV, en el que trata sobre el origen de la vida. La evolución animal es relatada en el capítulo V y en el VI aborda el estudio paleontológico de las especies de homínidos. Por último (capítulo VII) las consecuencias religiosas y filosóficas, ya apuntadas en anteriores apartados del libro, son tratadas con más detenimiento.

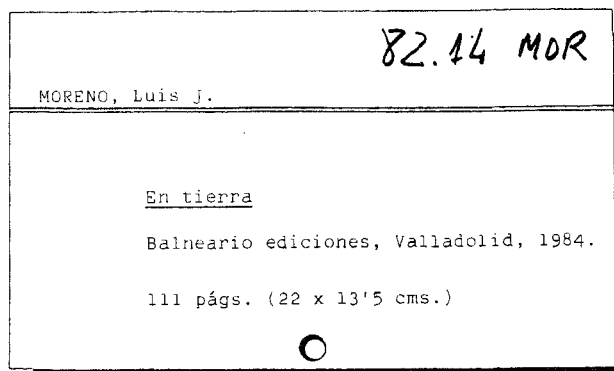
En suma, la obra no puede ser más completa y ajustada, dado que a pesar de la extensión del documento (140 páginas) la profundidad en el tratamiento es máxima y la claridad en las explicaciones (que parten de esclarecedoras etimologías: pedagógico «vicio» del buen profesor) no es conseguida a base de rodeos o reiteraciones, sino de sencillez y facilidad expositiva.

Ninguna publicación sobre un tema que excite polémicas puede ser «aséptica» ideológicamente (sentido amplio, no político) y aunque es deseable que un libro de divulgación contenga una muestra de las opciones posibles, es inevitable que la tendencia personal aflore continuamente a lo largo del discurso. Y esto ocurre con el texto que nos ocupa. Tal vez por su formación filosófica o por influencias del momento, Benavente opta por el «*finalismo*» como forma de deshacer contradicciones entre «el sentido de la existencia del hombre» y un origen evolutivo, que a otros ojos puede aparecer como azaroso.

La idea de que el hombre es resultado final de una evolución preconcebida y predeterminada ayuda a resolver problemas de conciencia religiosa y filosófica, pero a nuestro juicio no aporta nada al conocimiento científico (sentido amplio, no neopositivista) del ser humano y su origen. Ahí están, sin embargo, las reflexiones del autor para que cada cual, por medio de una lectura crítica, extraiga sus propias consecuencias. Aunque esté demostrado (a cierto nivel) el carácter preadaptativo de la mutación, la ciencia se sigue debatiendo en sus límites entre «el azar y la necesidad y la lógica de lo viviente». He ahí una razón más que apoya la «vivacidad» de un libro concebido hace doce años y que llega tras un explicable éxito a su cuarta edición.

Esperemos que tanto el autor como otros compañeros continúen (o inicien) esta labor divulgadora tan necesaria en nuestro país.

Carlos Pulido Bordallo



Este libro de poemas es el cuarto que publica Luis J. Moreno. Paralelamente a *Diecisiete poemas* (Salamanca, 1978), *Época de inventario* (Valladolid, 1979) y *En contra y a favor* (Barcelona, 1980), el autor fue escribiendo series de poemas que hoy aparecen unidos por el hilo conductor de un tema: la ciudad.

Siete ciudades componen el itinerario de este libro, y todas tienen el rasgo común de no estar clasificadas entre las grandes metrópolis, sino ser más bien reductos densos de historia reposada y controvertida (Segovia, Salamanca, Florencia). No estamos ante el paisaje convulso de los poetas *beat* americanos, sino ante «simulados paraísos / que fueron sucedáneo / del ámbito abrasado de los hechos / de lo que debió ser sin haber sido» (pág. 35).

La descripción simbólica lleva al poeta por derroteros expresivos claros y severos, cargados de subjetividad pero ajustados a referentes concretos. De esa forma, los poemas fijan la atención y la sorprenden con imágenes precisas que se apartan de la evanescencia altisonante tan al uso en la poesía última española. Unos toques de ironía bien distribuidos y un lenguaje fluidamente sobrio hacen que este libro se lea con el placer infrecuente de no tropezar con ternurismos orondos ni con angustias postizas.

La poesía de Luis J. Moreno tiene un timbre brillante, pero nunca cae en el relumbrón. Su expresión tiende a lo sustantivo, y cuando aparece el adorno no es para exhibir habilidades, lo que en su caso sería tarea fácil, sino para fijar la imagen entre las coordenadas que el autor aventura y que la percepción del lector debe captar. El desbocamiento metafórico y la obviedad «*avant toute chose*» están lejos.

Libro compendio, pues, del quehacer poético de este autor, poco conocido entre los humos de la fama cenacular, pero excelente conocedor y practicante del «oficio de poeta».

Pedro Provencio

860 "18" ZOR

ZORRILLA, José

Antología poética

Edición de Gregorio Torres Nebreda

Ed. Plaza y Janés.

Colección Clásicos. Barcelona, 1984.

429 págs. (11 x 18 cms.)



No es habitual que en una colección de clásicos encontremos un libro de Zorrilla. La innovación poética del siglo XX ha sido arrolladora, y al mirar al pasado desde tan numerosos y rotundos *ismos* como se han producido, pocas figuras han quedado en pie en el panorama de la poesía española del XVIII y el XIX. Zorrilla ha sido uno de los menos recordados por la crítica, pero no hay que olvidar otro hecho, tan de interés como cualquier otro para la historia literaria: Zorrilla ha sido uno de los poetas más frecuentados por el lector «a la antigua», el que mezcla en su memoria ristas de octosílabos del *Cristo de la Vega* con *La casada infiel* de Lorca o con semblanzas poéticas de feria y fiestas. Muchos de estos lectores son abuelos de los estudiantes a quienes va dirigido este libro.

El divorcio entre el lector y el poeta comienza precisamente en vida de Zorrilla, que conoció el París de mediados del siglo pasado, donde se estaban fraguando, entre tantas otras cosas, la irresistible orientación de la poesía hacia el subjetivismo y la aparición de la novela moderna.

Zorrilla optó por un tipo de poesía que durante bastante tiempo nos ha parecido rancia. Pero no es casualidad que este libro aparezca hoy, cuando las recuperaciones de «antimalditos» están a la orden del día. El agotamiento de las vanguardias ha derivado, desde hace años, en una revalorización de poetas considerados mediocres durante gran parte de este siglo demasiado genial. No es extraño que poetas actuales cultivadores del tópico y la discreta artesanía verbal sean considerados grandes valores y hasta jóvenes maestros.

En ese contexto, tiene su interés leer y releer a Zorrilla, un poeta sin tortuosos pliegues psicológicos que se ganó la vida dignamente de una forma hoy inimaginable: escribiendo largas tiradas de versos descriptivos y recitándolos en salones y teatros.

La antología de Gregorio Torres Nebreda es una muestra suficiente, incluso extensa, de la abundante producción de Zorrilla. La edición va dirigida al estudiante medio, y ello es empresa ardua, puesto que no está nunca exactamente delimitado el nivel que deben alcanzar las notas y aclaraciones. La mayoría de las que encontramos en este volumen son muy oportunas, aunque a veces parezcan en exceso evidentes. Por eso resalta más algún descuido como la no justificación de versos que rompen el esquema métrico (pág. 122, versos 35 y 50, por ejemplo) o algunos acentos erróneos fácilmente eliminables en una adecuada corrección de pruebas.

Zorrilla puede no entusiasmar a los estudiantes, pero es sin duda un testimonio, casi reciente, de un tipo de versificador profesional que merece ser situado en el lugar que le corresponde. Y esta edición contribuye eficazmente a realizar la delicada labor de acercarse al personaje y a su obra para analizarlos sin prejuicios.

Pedro Provencio



ÍNDICE DE ARTÍCULOS APARECIDOS EN NREM

Ofrecemos a continuación un índice de todos los trabajos aparecidos en los números ordinarios de *NREM* hasta hoy. Presentamos cada ficha de forma que pueda ser recortada en fotocopia para tener así un fácil «vaciado» de nuestra revista. La clasificación se atiene más a la distribución didáctica habitual que a la de materias generales.

BIOLOGÍA

FRANCH MENEU, Vicente: «Una práctica para biología de C.O.U.». *NREM/6* (Verano-84), págs. 55-59.

CIENCIAS NATURALES

ESTRADA SEGURA, Juan: «Hacia una fundamentación biológica de la moral». *NREM/8* (Invierno-84), págs. 53-62.

LÓPEZ TRUJILLANO, Rafael: «Entrevista». *NREM/8* (Invierno-84), págs. 92-97.

LLOP FERNÁNDEZ, Daniel: «Notas sobre vida y comportamiento del gorrión común». *NREM/7* (Otoño-84), págs. 71-77.

PULIDO BORDALLO, Carlos: «Las guías de campo» (1.ª parte). *NREM/3* (Otoño-83), págs. 109-115.

PULIDO BORDALLO, Carlos: «Las guías de campo» (2.ª parte). *NREM/5* (Primavera-84), págs. 115-122.

YUS RAMOS, Rafael, y ARJONA ARCAS, Jacinto: «El espectro alimentario del cernícalo primilla (falco naumanni)». *NREM/2* (Verano-83), págs. 37-43.

CINE

ROSINO MATA, Cesáreo: «Bibliografía básica sobre cine». *NREM/7* (Otoño-84), págs. 105-111.

CREACIÓN LITERARIA

ÁLVAREZ VELASCO, Francisco: «Otra orilla». *NREM/6* (Verano-84), págs. 89-90.

BENAVENTE BARREDA, José M.: «Se prohíbe decir la verdad». *NREM/7* (Otoño-84), págs. 89-94.

BLANCO, Ezequías: «Tres poéticas con epílogo». *NREM/1* (Primavera-83), págs. 67-68.

BUJ VALLÉS, Francisco: «Flores muertas en Tübingen». *NREM/6* (Verano-84), pág. 97.

CANSINO MACÍAS, Eliacer: «Transfiguración del poema». *NREM/4* (Invierno-83), págs. 97-98.

CORES GUILLÉN, Emma: «Indagación y Escuchando a Mozart». *NREM/3* (Otoño-83), págs. 76-77.

HERNÁNDEZ SÁNCHEZ, Antonio: «A. Laura, por los libros imprevistos». *NREM/5* (Primavera-84), págs. 97-102.

MESTRE MESTRE, Carmen: «La mudanza». *NREM/1* (Primavera-83), págs. 73-75.

NAVARRO MARTÍN, José Félix: «Intacta noria de siempre». *NREM/1* (Primavera-83), págs. 77-78.

PEDRAZA JIMÉNEZ, Pilar: «Apuntes de física». *NREM/1* (Primavera-83), págs. 69-71.

PROVENCIO CHUMILLAS, Pedro: «Excursión». *NREM/8* (Invierno-84), págs. 89-91.

ROSA, Blas de la: «Carmen V de Catullo». *NREM/2* (Verano-83), pág. 67.

SANZ CUADRADO, M.ª Antonia: «Amanecer». *NREM/4* (Invierno-83), págs. 99-100.

SAURA, Aurora: «Poemas». *NREM/4* (Invierno-83), págs. 101-102.

SIRVENT LLORET, José Rafael: «La metáfora y Desesperación». *NREM/3* (Otoño-83), pág. 75.

VICEDO SÁNCHEZ, Celestino J.: «Poema del otro» y «Nacido en Auschwitz». *NREM/6* (Verano-84), págs. 91-92.

DIBUJO

BENAVENTE BARREDA, José M.: «Homenaje a Kafka». *NREM/2* (Verano-83), págs. 68-72.

FILOSOFÍA

ALARCOS LLORACH, Luis: «Los universales y el laboratorio fotográfico». *NREM/3* (Otoño-83), págs. 39-45.

FERNÁNDEZ RUEDA, Emiliano: «Reflexiones para un comienzo de curso de filosofía». *NREM/5* (Primavera-84), págs. 75-79.

RODRÍGUEZ HUESCAR, Antonio: «Entrevista». *NREM/4* (Invierno-83), págs. 73-81.

FÍSICA

DÍAZ TORRES, Alvaro; DELGADO ALONSO, José Luis, y REYES GONZÁLEZ, Nicolás: «Bla Cabrera y la Física española». *NREM/3* (Otoño-83), págs. 65-72.

LEZAMETA GAÍNZA, M.^a Elena: «¿Cómo es el universo?». *NREM/2* (Verano-83), págs. 75-85.

MARTÍN SÁNCHEZ, M.^a Teresa, y MARTÍN SÁNCHEZ, Manuela: «Bibliografía sobre trabajos de tipo práctico de física y química». *NREM/1* (Primavera-83), págs. 109-112.

ORANTES DE LA FUENTE, José Luis: «Leyes físicas de la acústica musical». *NREM/2* (Verano-83), págs. 87-93.

VIÑUELA ÁLVAREZ, Fernando: «Influencia del dique de abrigo sobre la evolución de la playa de don Felipe». *NREM/8* (Invierno-84), págs. 69-75.

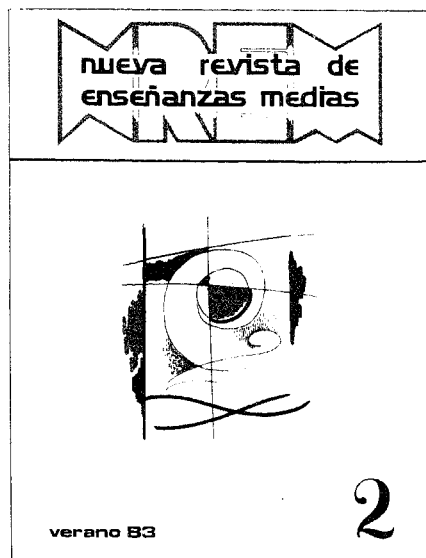
FORMACIÓN Y PERFECCIONAMIENTO DEL PROFESORADO

INFORME DE LA REDACCIÓN: «Diálogo con Pilar Pérez Mas». *NREM/6* (Verano-84), págs. 29-34.

FORMACIÓN PROFESIONAL

ARRANZ CATALÁN, Gregorio: «Las asignaturas comunes en la Formación Profesional». *NREM/3* (Otoño-83), págs. 93-95.

FORMACIÓN PROFESIONAL: «Mesa redonda en el Instituto Politécnico "Carlos Rodríguez de Valcárcel"». Con: Ángel Torres Gómez, Félix Urbón Montero y Jesús Muñoz Sanjuán. *NREM/2* (Verano-83), págs. 33-36.



HERNANDO VALDIZÁN, Paula: «Las enseñanzas de peluquería y estética en F. P.». *NREM/5* (Primavera-84), págs. 81-82.

PEINO JANEIRO, Víctor Gabriel: «La formación profesional en la empresa española». *NREM/8* (Invierno-84), págs. 77-80.

URBÓN MONTERO, Félix: «Laboratorio de ensayo de motores». *NREM/6* (Verano-84), págs. 49-54.

GEOGRAFÍA E HISTORIA

ÁLVAREZ OSÉS, José Antonio: «Autonomías y cuestión nacional». *NREM/1* (Primavera-83), págs. 91-96.

BOLADO SOMOLINOS, José Manuel: «El Bachillerato español y su proyección en el extranjero». *NREM/2* (Verano-83), págs. 25-33.

BOSCH CARRERA, M.^a Dolores: «Educación y prensa española del siglo XVIII». *NREM/5* (Primavera-84), págs. 57-65.

CASANOVA SURROCA, Eudaldo: «Jesús en la historia de BUP». *NREM/7* (Otoño-84), págs. 63-70.

CUELLO SUBIRANA, José: «El darwinismo y los profesores de enseñanza media en la España del siglo XIX». *NREM/7* (Otoño-84), págs. 57-62.

GEOLOGÍA

BARAHONA, Santiago y MARTÍNEZ, Jaime: «Una propuesta para la geología de C.O.U.». *NREM/6* (Verano-84), págs. 71-76.

INFORMÁTICA

GUTIÉRREZ MELERO, José F.: «Campos con ordenador». *NREM/8* (Invierno-84), págs. 75-76.

MORENO RAE, Antonio: «Estructura de árbol y computación: tratamiento computacional del problema de los cuatro colores». *NREM/7* (Otoño-84), págs. 79-84.

INGLÉS

MUGAS, Eduardo: «La imagen y el estudio de los diálogos en la clase de idioma. Desarrollo de un instrumento expositivo». *NREM/1* (Primavera-83), págs. 49-52.

INSTITUTOS

AVILÉS ARROYO, Enrique: «El Instituto "San Isidro" de Madrid». *NREM/3* (Otoño-83), págs. 99-105.

CAMERO RAMOS, José: «Aproximación a la historia del instituto-colegio de Cabra». *NREM/4* (Invierno-83), págs. 85-89.

HERNÁNDEZ MORÁN, Remigio, y ALBA LÓPEZ, Juan Carlos: «El instituto de bachillerato "Claudio Moyano" de Zamora». *NREM/7* (Otoño-84), págs. 95-101.

LUXÁN MELÉNDEZ, Santiago de: «La biblioteca del I. B. "Brianda de Mendoza" de Guadalajara». *NREM/1* (Primavera-83), págs. 99-106.

MOLINA MORALES, Juan M., y MARTÍN MARTÍN, Jacinto: «El instituto de bachillerato "Padre Suárez" de Granada». *NREM/5* (Primavera-84), págs. 103-111.

RODRÍGUEZ-MOÑINO SORIANO, Rafael: «I. B. "Santísima Trinidad" de Baeza». *NREM/8* (Invierno-84), págs. 81-84.

SANTAMARÍA, José Manuel: «El "museo González" del Instituto "Mariano Quintanilla" de Segovia». *NREM/2* (Verano-83), págs. 103-107.

SEMINARIO DE GEOGRAFÍA E HISTORIA: «El "Instituto de Canarias Adolfo Cabrera Pinto"». *NREM/6* (Verano-84), págs. 105-109.

LENGUA

BLANCO FERNÁNDEZ, Carlos E.: «Cuestiones de terminología lingüística». *NREM/2* (Verano-83), págs. 95-99.

SECO REYMUNDO, Manuel: «Entrevista». *NREM/5* (Primavera-84), págs. 85-91.

LENGUAS CLÁSICAS

CALONGE RUIZ, Julio: «Entrevista». *NREM/6* (Verano-84), págs. 98-103.

MUÑOZ JIMÉNEZ, Remedios, y MONTERO MONTERO, Mercedes: «Bibliografía didáctica para un seminario de latín». *NREM/6* (Verano-84), págs. 113-121.

RUIZ, Elisa: «De Salustio a los detergentes». *NREM/5* (Primavera-84), págs. 47-55.

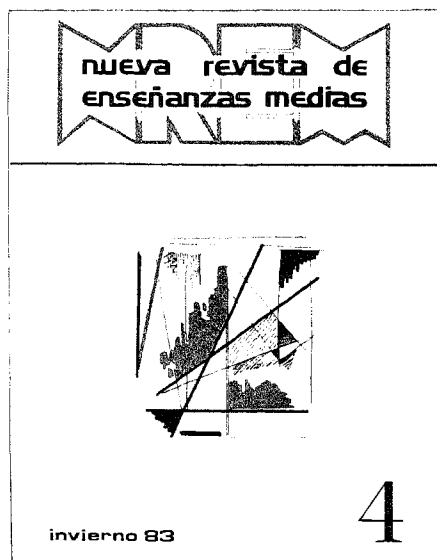
LITERATURA

BALCELLS, José M.: «Bibliografía sobre Quevedo». *NREM/2* (Verano-83), págs. 111-115.

CORRALES GÓMEZ, Sergio V.: «El cuento. Medio de expresión y de conocimiento». *NREM/1* (Primavera-83), págs. 41-47.

GARCÍA SUÁREZ, Alina: «Observaciones sobre un cuento de Ignacio Aldecoa: "Un corazón humilde y fatigado"». *NREM/4* (Invierno-83), págs. 105-110.

GONZÁLEZ GONZÁLEZ, José Francisco: «La lengua literaria en *Viaxe ao país dos ananos*». *NREM/8* (Invierno-84), págs. 63-67.



MARTÍN MARTÍN, Teodoro: «Nuevas tecnologías en la enseñanza de la literatura». *NREM/6* (Verano-84), págs. 69-70.

SAMPEDRO, José Luis: «Entrevista». *NREM/2* (Verano-83), págs. 55-62.

SÁNCHEZ, Alberto: «Entrevista». *NREM/1* (Primavera-83), págs. 55-64.

MATEMÁTICAS

ÁVILA PLASENCIA, Dámaso: «La historia de las matemáticas. Un recurso didáctico». *NREM/1* (Primavera-83), págs. 87-90.

BARRIO GUTIÉRREZ, José: «La teoría de las probabilidades y la realidad». *NREM/5* (Primavera-84), págs. 67-73.

GARCÍA PÉREZ, José: «Un ensayo elemental sobre racionalización». *NREM/6* (Verano-84), págs. 61-68.

MEAVILLA SEGUÍ, Vicente: «Geometría informal». *NREM/2* (Verano-83), págs. 45-52.

MEAVILLA SEGUÍ, Vicente: «El problema de los siete puentes de Königsberg». *NREM/6* (Verano-84), págs. 83-88.

RÍO SÁNCHEZ, José del: «Evolución y métodos de la topología». *NREM/3* (Otoño-83), págs. 85-92.

VAQUERO GUERRI, José M.: «Determinación del radio de la Tierra por el método de Eratóstenes». *NREM/6* (Verano-84), págs. 79-81.

PARTICIPACIÓN

AGELET DE SARACIBAR, M.ª Pilar H.: «La participación en los centros de E. M.». *NREM/4* (Invierno-83), págs. 49-55.

CONDE DÍAZ, Carlos: «La participación en el centro docente». *NREM/4* (Invierno-83), págs. 45-46.

DOZ, Javier: «La participación en la vida escolar». *NREM/4* (Invierno-83), págs. 41-43.

FERNÁNDEZ MANJÓN, Desiderio: «Relaciones profesor-entorno humano en el medio rural». *NREM/4* (Invierno-83), págs. 57-61.

GONZÁLEZ HUERTA, Rosa: «La Asociación de catedráticos ante la LO-DE». *NREM/4* (Invierno-83), pág. 47.

GUTIÉRREZ LÓPEZ, José David: «Cauces de participación de los padres en un centro público». *NREM/4* (Invierno-83), págs. 63-66.

LÓPEZ LINARES, Rafael, y GUARNIDO OLMEDO, M.ª Gloria: «La participación educativa: estudio bibliográfico». *NREM/4* (Invierno-83), págs. 113-121.

LA PARTICIPACIÓN Y LA REFORMA: «Coloquio. Con: Patricio de Blas Zabaleta, Pilar Pérez Mas, Javier Ibáñez Aramayo, Felipe Navarro, Rafael López Linares y Felipe B. Pedraza Jiménez». *NREM/4* (Invierno-83), págs. 33-40.

SÁNCHEZ ALONSO, Manuel: «Participación y eficacia, claves inseparables de un modelo de funcionamiento institucional». *NREM/4* (Invierno-83), págs. 67-70.

PEDAGOGÍA

COLECTIVO ACCIÓN EDUCATIVA: «Formación y perfeccionamiento del profesorado». *NREM/6* (Verano-84), págs. 44-46.

GIMENO SACRISTÁN, J.: «El contexto de la formación de profesores». *NREM/6* (Verano-84), págs. 38-40.

GONZÁLEZ JIMÉNEZ, Félix: «Algunas reflexiones sobre el futuro de la enseñanza». *NREM/6* (Verano-84), págs. 34-38.

REYES, M.^a Josefa; OLAVARRIETA, Begoña, y REVILLA, Fidel: «El interés pedagógico de un diagnóstico inicial del alumno». *NREM/3* (Otoño-83), págs. 55-61.

RODRÍGUEZ GONZÁLEZ, Enrique Jesús: «El consejo de profesores de curso. Aspectos didácticos y organizativos». *NREM/1* (Primavera-83), págs. 53-54.

SALMERÓN SANZ, Roberto: «Perfeccionamiento del profesorado en España». *NREM/6* (Verano-84), págs. 40-43.

SEGOVIA PÉREZ, José: Director General de Enseñanzas Medias. *NREM/1* (Primavera-83), págs. 25-36.

PINTURA

BUENO FONTANA, J.: «Rafael Requeña, pintor de la atmósfera». *NREM/2* (Verano-83), págs. 64-66.

BUENO FONTANA, J.: «Realidad y ensañación en la pintura de Miguel M. García Montero». *NREM/5* (Primavera-84), págs. 93-96.

BUENO FONTANA, J.: «Las noches luminosas de Cristina Taltavull». *NREM/8* (Invierno-84), págs. 85-88.

BERMEJO, Javier: «Pintura». *NREM/6* (Verano-84), pág. 96.

CANELO, Luis: «Pintura». *NREM/7* (Otoño-84), págs. 87-88.



DOMÍNGUEZ, Carlos: «Pintura». *NREM/3* (Otoño-83), pág. 81.

GARCÍA ASENSIO, Tomás: «Pintura». *NREM/4* (Invierno-83), pág. 93.

GARCÍA MONTERO, Miguel M.: «Pintura». *NREM/5* (Primavera-84), pág. 95.

PEDRAZA JIMÉNEZ, Felipe B.: «Rubén Torreira y la poesía barroca». *NREM/1* (Primavera-83), págs. 80-83.

PEDRAZA JIMÉNEZ, Felipe B.: «Carlos Domínguez: el sarcasmo y la ternura». *NREM/3* (Otoño-83), págs. 79-81.

PRIETO SANTIAGO, Melquíades: «Luis Canelo, pintor de la génesis». *NREM/7* (Otoño-84), págs. 85-88.

PROVENCIO, Pedro: «Tomás García Asensio: Una pintura desde los orígenes». *NREM/4* (Invierno-83), págs. 94-96.

PROVENCIO, Pedro: «Javier Bermejo: la línea que no cesa». *NREM/6* (Verano-84), págs. 93-96.

REQUENA REQUENA, Rafael: «Pintura». *NREM/2* (Verano-83), pág. 65.

TALTAVULL, Cristina: «Pintura». *NREM/8* (Invierno-84), pág. 88.

TORREIRA, Rubén: «Pintura». *NREM/1* (Primavera-83), pág. 79.

QUÍMICA

I. COLEGIO OFICIAL D. Y LI. EN FILOSOFÍA Y L. Y CIENCIA DISTRITO UNIVERSITARIO DE MADRID: «Nomenclatura de Química». *NREM/8* (Invierno-84), págs. 67-68.

LÓPEZ CANCIO, José A., y POLO CONDE, Fructuoso A.: «El método de los proyectos. Dos aplicaciones». *NREM/3* (Otoño-83), págs. 47-53.

MARTÍN SÁNCHEZ, M.^a Teresa y Manuela: «Bibliografía sobre trabajos de tipo práctico de física y química». *NREM/1* (Primavera-83), págs. 109-112.

REFORMA

BELLVER, Lola; PUENTE, Julio, y PULIDO, Carlos: «El área de las ciencias de la materia y del hombre». *NREM/5* (Primavera-84), págs. 7-12.

GALLEGO, M.^a Teresa, y ECHEVERRÍA, Carmen: «El idioma extranjero». *NREM/7* (Otoño-84), págs. 6-9.

MANZANO, Jesús; CABRERA, Andrés, y URBÓN, Félix: «El área tecnológica». *NREM/5* (Primavera-84), págs. 7-10.

MOREIRO PRIETO, Julián: «La lengua como instrumento». *NREM/8* (Invierno-84), págs. 7-10.

TEATRO

EL TEATRO EN LA ENSEÑANZA MEDIA: «Mesa redonda con: Maruja López, Felipe Pedraza, Pedro Provencio, Elena Pimenta y Mercedes Etreros». *NREM/5* (Primavera-84), págs. 35-45.



SEMANAL

**COMUNIDAD
ESCOLAR**

Boletín de

**SUSCRIPCION
EN OFERTA**

C/ Alcalá, 34-6.
28014 Madrid

D./D.ª
Domicilio
Localidad
..... Código Postal
Provincia
Deseo suscribirme a partir de

Oferta válida hasta el 15 de febrero

Señale ☒ período de suscripción que le interesa:

Precios de suscripción
(sin gastos de envío)

☐ UN SEMESTRE
☐ UN AÑO

OFERTA

ORDINARIA

800 ptas.	1.000 ptas.
1.600 ptas.	2.000 ptas.

Forma de pago. Señale ☒

☐ Cheque adjunto ☐ Contra reembolso
☐ Giro postal ☐ Domiciliación bancaria

FIRMA

Sr. Director del Banco/Caja de Ahorros de
Sucursal/Agencia Urbana núm.
Calle
Localidad Código

Ruego a Ud. se sirva cargar a mi cuenta núm.
el importe de mi suscripción semestral/anual al periódico COMUNIDAD ESCOLAR, del
Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia (Madrid).

....., a de de 198

Firmado:

Por la Entidad Bancaria
(Sello de la Entidad)

**Desde enero,
un recreo más
a la semana**



**SEMANAL
COMUNIDAD
ESCOLAR**

Boletín de

**SUSCRIPCION
EN OFERTA**

C/ Alcalá 34 - 6º
28014 Madrid
Oferta válida hasta
el 15 de febrero

D/Dña
Domicilio
Localidad
Provincia
Deseo suscribirme a partir de
Señale periodo de suscripción que le interesa
Precio de suscripción (sin gastos de envío)
☐ UN SEMESTRE
☐ UN AÑO

OFERTA
800 pts
1.600 pts

ORDINARIA
1.000 pts
2.000 pts

Firma

Forma de pago. Señale
☐ Cheque adjunto
☐ Giro Postal
☒ Contra reembolso
☐ Domiciliación bancaria

Sr. Director del Banco/Caja de Ahorros de
Sucursal/Agencia Urbana num
Calle
Localidad
Código
Ruego a Ud. se sirva cargar a mi cuenta num
el importe de mi suscripción semestral/anual al periódico COMUNIDAD ESCOLAR, del
Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia (Madrid).
de 198
Firmado
Por la Entidad Bancaria
(Sello de la Entidad)

EGB

FP

BUP



Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia