

nueva revista de enseñanzas medias

otoño 84

nº 7



- Ampliación de la reforma • Darwinismo español en el siglo XIX • Los II Premios «Francisco Giner de los Ríos» • Bibliografía sobre cine • La pintura de Luis Canelo

CONSEJO DE DIRECCIÓN

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

REDACCIÓN

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

Asesores: José Antonio Álvarez Osés
Emilio Barnechea Salo
José Manuel Bolado Somolinos
M.^a Jesús Butrón Vila
Antonio Castro Viejo
José Crespo Redondo
Encarnación García Fernández
Matilde Garzón Ruipérez
Alberto Guerrero Fernández
Luis Hernández Encinas
Paula Hernando Valdisanz
Rosafino 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

nueva revista de
enseñanzas medias

N.º 7
Otoño-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 Perdiguer-
ro, s/n
ALCOBENDAS (Madrid)

Depósito Legal: M-8586-1983

	Págs.
Editorial	3
Tablón de anuncios	5
• La reforma que viene	6
• Crónicas	14
• Actividades artísticas y culturales en centros de enseñanzas medias	17
• Convocatorias y fallos de concursos	27
• Opinión	37
Hoy hablamos de los II Premios «Francisco Giner de los Ríos»	39
La ciencia y la experiencia	
• <i>El darwinismo y los profesores de enseñanza media en la España del Siglo XIX</i> , por José Cuello Subirana	57
• <i>Jesús en la historia de BUP</i> , por Eudaldo Casanova Surroca	63
• <i>Notas sobre vida y comportamiento del gorrión común</i> , por Daniel Llop Fernández	71
• <i>Estructura de árbol y computación: tratamiento computacional del problema de los cuatro colores</i> , por Antonio Moreno Real	79
Creación	
• <i>Luis Canelo, pintor de la génesis</i> , por Melquíades Prieto Santiago	85
• <i>Se prohíbe decir la verdad</i> , por José M.ª Benavente Barreda	89
Museo	
• <i>El instituto de bachillerato «Claudio Moyano» de Zamora</i> , por Remigio Hernández Morán y Juan Carlos Alba López	95
Libro cerrado non saca letrado	
• Índice de la sección	103
• El estado de la cuestión <i>Bibliografía básica sobre cine</i> , por Cesáreo Rosino Mata ...	105
• Censo de publicaciones de centros de enseñanzas medias ...	113
• Críticas y reseñas	121
Ilustraciones	
Este número de la NREM contiene ilustraciones de:	
• José M.ª Benavente (página 25).	
• Luis Canelo Gutiérrez (páginas en cuatricromía y págs. 86, 87 y 88).	
• Tomás García Asensio, <i>Saltés</i> (página 5).	
• Melquíades Prieto Santiago (págs. 89, 90, 91, 92 y 93).	

- José Carlos Muñoz Carrión (trabajo de laboratorio fotográfico).

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

Portada

- Diseño de Melquíades Prieto Santiago sobre grabados de Eugène Grasset (Museum Für Kunst und Gewerbe Hamburg).

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.

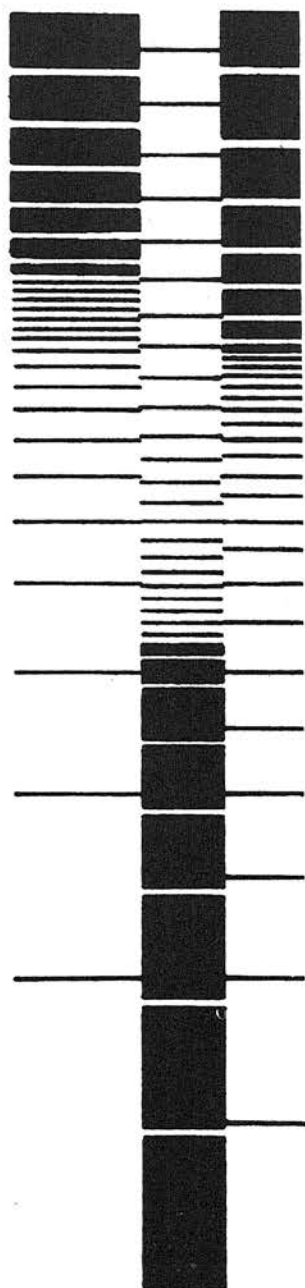


Precio hasta el 31 de diciembre de 1984: 300 pesetas ejemplar.
Pedidos a: Servicio de Publicaciones del MEC.
Ciudad Universitaria, s/n. Teléfono 449 66 63. 28003 Madrid.



EDITORIAL

Los «deberes» de los profesores



Los que no conocen el mundo de la enseñanza por dentro piensan que el quehacer del profesor no va más allá de las tres o cuatro sesiones de 60 minutos en que diariamente imparte clase a sus alumnos. Los que vivimos desde dentro el complicado proceso de la educación sabemos que no basta con eso, que existen muchas labores antes y después. Es cierto que hasta el presente esos «deberes» del profesorado han quedado al arbitrio de cada individuo y, si una mayoría ha cumplido y cumple religiosamente con ellos, existen contadas pero escandalosas excepciones que han olvidado esas tareas y, fuera de las horas de docencia directa, no prestan más servicio ni apoyo a sus alumnos y a su centro.

Estos abusos de una minoría redundan en perjuicio del conjunto del profesorado y desprestigian de forma injusta e irreparable a un colectivo dedicado por vocación y con profesionalidad al apasionante trabajo de enseñar.

Los que hasta el presente no se han ocupado de la marcha general del centro, de las actividades artísticas y culturales, del contacto con los padres de sus alumnos, de la preparación de las clases, etc. deben comprender que su empleo más que un trabajo ha sido una sinecura inadmisibles. Su fraudulenta inhibición perjudica en primer lugar y muy especialmente a los alumnos que la sufren. En segundo lugar, a sus compañeros, que han de suplir con mayor dedicación el hueco que dejan en la organización y marcha del centro. En último término, a toda la sociedad que los mantiene con el fin de que contribuyan a la formación de los adolescentes.

Un profesor no es un francotirador. Es un profesional que forma parte de un equipo y que tiene el deber y la necesidad de coordinarse con él. Por eso, no por capricho burocratizante, son indispensables las reuniones de los seminarios y departamentos, los claustros, las juntas de evaluación, los consejos de dirección y las juntas económicas. Es preciso planificar entre todas las actividades educativas, dentro y fue-



ra del aula. Es necesario coordinar nuestros programas con los de otros centros tanto de básica como de bachillerato o formación profesional.

Todo esto hay que hacerlo sin prisas, dedicando a cada tarea el tiempo que precise y sin poner artificiales obstáculos para las reuniones con nuestros compañeros. Es seguro que de ellas saldremos beneficiados todos y nuestro trabajo resultará más grato, más eficaz y también más llevadero.

Pero aún más importante que integrarnos en nuestro equipo pedagógico es atender a nuestros alumnos. Lo ideal sería, en opinión de la *NREM*, que parte de nuestro tiempo de trabajo no coincidiera con el horario de clase. Así, podríamos aclarar dudas, orientar el estudio y ayudar a resolver los mil problemas que surgen al adentrarse en los campos del saber.

También los alumnos forman un equipo. Una de las misiones de la escuela es la socialización de los jóvenes. El profesor, aunque sea un especialista en física o en lingüística o en motores de explosión, no puede considerarse ajeno a esta labor. El centro debe proporcionar a sus alumnos la posibilidad de trabajar, investigar y divertirse en grupo. Las competiciones deportivas, las visitas a museos, las excursiones, las representaciones teatrales, la edición de libros y revistas, las exposiciones pictóricas, etc., etc. son asunto de todos y cada uno de los miembros del claustro. Aunque exista tal o cual profesor especialmente capacitado para dirigir alguna de estas actividades, el desarrollo del conjunto nos incumbe a todos sin excepción. El que no pone su granito de arena nos está defraudando.

Queda otro aspecto fundamental de los «deberes» del profesor: su propia formación y renovación científica y pedagógica. La enseñanza no es, no debe ser mera transmisión de los conocimientos adquiridos en la universidad. Hoy, como ayer, las ciencias adelantan que es una barbaridad. Y el modo de enseñarlas también. Si queremos ser eficaces, nuestro aprendizaje ha de ser permanente. Existen escuelas de verano, cursos universitarios, seminarios permanentes... que facilitan la puesta al día. Pero quizá hemos olvidado que uno de los principales factores de enriquecimiento personal, científico y pedagógico son nuestros propios compañeros de claustro. Los miembros de un seminario pueden discutir sus experiencias, comunicarse sus lecturas y orientarse mutuamente en el camino de la permanente renovación.

El Ministerio debería facilitar y potenciar los proyectos de investigación científica y pedagógica, y alentar por los medios que son habituales en otros países a aquellos profesores que dediquen parte de su tiempo a esas tareas.

Todos estos «deberes» del profesorado precisan de mucho tiempo, dentro y fuera del centro. Pero es posible cumplir con ellos, si todos arrimamos el hombro. Tengamos presente, además, que nuestro trabajo exige la dedicación exclusiva, la de verdad, no la burocrática.

tablón de anuncios

LA VITALIDAD DE UNA SECCIÓN

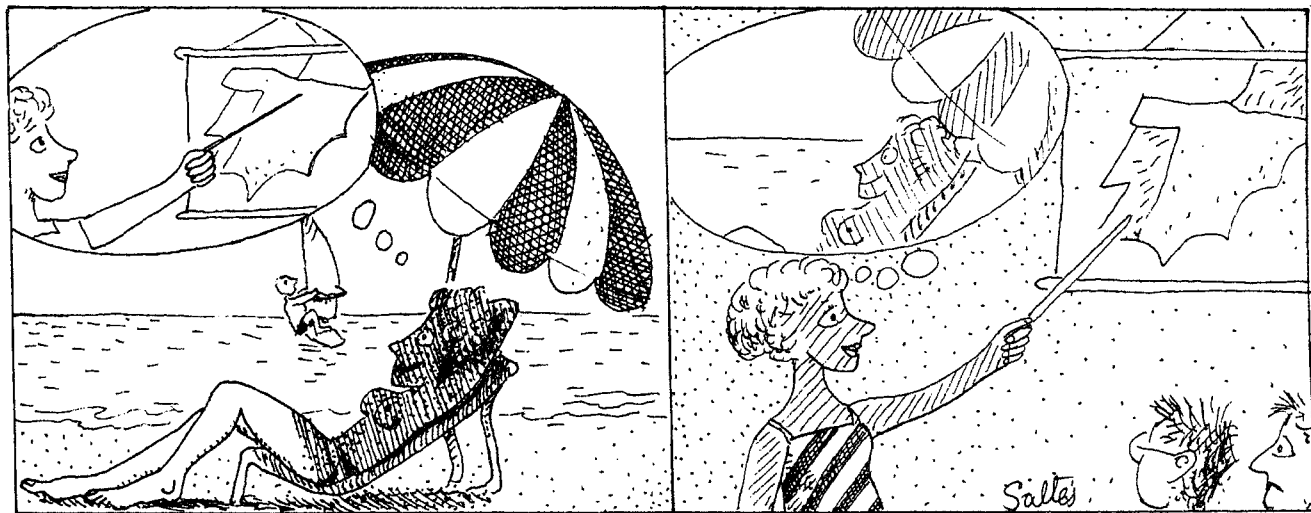
No es casual que *Tablón de anuncios* sea la primera sección de NREM, a renglón seguido de nuestro editorial. Por supuesto, no consideramos más «importante» una sección que otra, pero sí es imprescindible ordenarlas con la mayor aproximación posible al plan que nos hemos propuesto. *Tablón de anuncios* ocupa en ese plan un papel fundamental puesto que se trata de la sección donde más se informa a nuestros lectores sobre cuestiones relacionadas con el mundo de las enseñanzas medias. Para nosotros empezó siendo un reto, ha sido un campo de trabajo donde cabían —y casi eran obligadas— las modificaciones y hoy nos encontramos con que algunos de sus apartados son capaces de invadir, por sí solos, toda la revista.

Así nos ha ocurrido con *La reforma que viene*, rúbrica bajo la que cada vez se acumulan más datos y más expectativas de información. Como era

de esperar, nuestros lectores han atendido a nuestras convocatorias, que procuramos incluir siempre en esta sección, y han dado vida a los espacios que nosotros hemos propuesto desde la redacción después de llevar a cabo el necesario ejercicio de relectura y de autocritica.

Uno de los apartados que confirman la buena predisposición de nuestros lectores y el afán de intercambio de experiencias entre los centros, es el que aparece en este número por primera vez: *Actividades extraescolares*. Nuestra convocatoria para esta subsección apareció en el número de primavera, y la respuesta ha sido, si no masiva, sí copiosa y, desde luego, entusiasta. Permítasenos anotar, no como un triunfo, pero sí como un síntoma de que aquel plan, andando el tiempo y analizando experiencias, podría configurar la revista que nuestros centros merecen y que todos deseamos.

El rincón de *Saltés*



La reforma que viene

EL IDIOMA EXTRANJERO

Planteamiento general

Se está intentando experimentar una enseñanza que no sólo proporcione unos contenidos específicos sino que además, por la propia forma de presentarlos, pueda crear, potenciar o desarrollar, según los casos, unas capacidades intelectuales y vitales de carácter general. No se trata de elegir entre contenidos y objetivos —es éste un temor que surge con frecuencia pero que, bien pensado, es absurdo, pues ¿qué clase de objetivos intelectuales podrían alcanzarse sin la presentación por parte del profesor y la asimilación por parte del alumno de una serie de contenidos?— sino de crear una interacción continua de manera tal que la forma de presentar los contenidos y de trabajar con ellos no pierda nunca de vista los objetivos generales y que, a su vez, la adquisición de estos objetivos permita, a través de la maduración intelectual que ello supone, una mejor comprensión, progresión y asimilación de los contenidos específicos y ello a través de idénticos métodos de trabajo, con idéntico enfoque para todas las materias.

Este tipo de enseñanza exige un trabajo en el aula eminentemente activo en el cual —como ya se ha repetido tantas veces, ya que todo esto no supone hallazgo ni novedad en modo alguno— el centro de la clase, el protagonista sea el discente y el docente pase a ser informador primero y animador después. No es que este método de

trabajo, amén de no ser ningún descubrimiento de última hora, sea algo privativo de la etapa de primer ciclo de la enseñanza secundaria sobre la que se está experimentando. Es deseable que sea algo general y que exista una unidad de criterios y métodos entre la EGB y la enseñanza secundaria y, muy especialmente en lo que a nosotros, profesores de enseñanza secundaria se refiere, con los últimos años de la EGB, de forma tal que la etapa escolar que abarca de los 12 a los 16 años forme un todo homogéneo y que los 14 años dejen de ser un partir de cero, un borrón y cuenta nueva, con el consiguiente despilfarro de recursos materiales y humanos y el consiguiente desconcierto de los alumnos.

A la vanguardia de la enseñanza activa

Si este tipo de enseñanza activa que se está experimentando con la intención de generalizarla no supone novedad teórica alguna en general, menos aún lo supone en lo que al idioma extranjero se refiere. Esta orientación de la clase de francés o de inglés es algo comúnmente admitido y practicado desde hace ya bastantes años. La clase de idioma ha ido en vanguardia de la enseñanza activa no sólo en la teoría sino, ante todo, en la práctica porque, quizá, sus peculiares características la obligan continuamente a renovarse y a ser campo

de experimentación. Es posible que se deba al hecho de que se trata de un intento de transmisión de algo vivo y en movimiento; o al hecho de que se trata de la materia que más ajena le resulta al alumno, aquella cuya aplicación inmediata e incluso mediata con menos evidencia se le manifiesta (y ello obliga al profesor a tender ciertos «señuelos»); o al hecho de que la lengua sea el campo en que resulta más fácil y al mismo tiempo más necesario, más enriquecedor, el juego, en todos los sentidos de la palabra; o al hecho de que en ningún campo es tan imprescindible como en el aprendizaje y en la práctica de una lengua la participación activa del «aprendiz», de que en ningún campo está tan fuera de lugar como en éste la clase «magistral».

Por alguno de estos hechos o por todos ellos la clase de idioma extranjero ha estado y sigue estando sometida a una continua renovación, a una continua experimentación mucho más activa que las demás materias de los programas escolares (sin por ello querer minimizar la importancia de los intentos que muchos profesores de otras materias vengán haciendo):

El umbral

Para el curso experimental del tronco común (o primera etapa de la enseñanza secundaria) que se ha experimentado durante los pasa-

dos meses, no se ha propuesto, pues, ninguna novedad en lo que al idioma se refiere. Las propuestas se atienen, grosso modo, a las directrices del tan traído y llevado «nivel umbral» y de lo que hoy en día se llama «enfoque comunicativo», quedando bien entendido que dicho «nivel umbral» se considera como un mínimo, como una frontera por abajo. No hay tope por arriba y queda bien entendido también que no se trata de aferrarse rígidamente a ningún dogma metodológico ni de descartar cualquier recurso que pueda parecer, sobre la marcha, aconsejable para el buen desarrollo de la orientación global, no ya sólo del idioma sino del proyecto educativo en general.

Modas y metodologías no deben, pensamos, excluirse mutuamente ni ser incompatibles entre sí, ya que deben ser las necesidades del alumno, en cada momento, y las condiciones, en cada momento también, las que aconsejen la utilización de diferentes recursos, de diferentes estrategias, aunque ello suponga mezcla de metodología y se vulnere el dogma global de cada una de ellas. Siempre y cuando el por qué y el para qué estén muy claros, el cómo puede ser todo lo flexible que se quiera o precise.

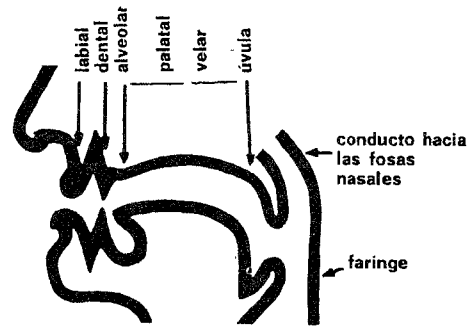
¿Qué aporta el idioma extranjero a la reforma?

La orientación que, en este experimento, se está intentando dar a la enseñanza toda, tiene, pues, mucho que ver con aquello que tantos profesores de lengua extranjera venían ya poniendo en práctica. Lo cual puede llevarnos a plantearnos dos preguntas:

1. ¿Qué puede aportar el idioma moderno a la obtención de los objetivos educativos generales que se plantea la reforma del primer ciclo de la enseñanza media? O dicho de otro modo: ¿cómo puede la enseñanza de una segunda lengua colaborar a la consecución de unos objetivos educativos comunes a todo el proceso de enseñanza?, ¿qué puede suponer su grano de arena,

su pieza, dentro del paisaje, del puzzle que hay que componer entre todos?

Por una parte, la enseñanza de un idioma es un campo privilegiado en el terreno educativo, pues, ¿qué mejor que el aprendizaje de una lengua para crear, potenciar, desarrollar capacidades tales como la creatividad, el espíritu crítico, la adquisición de técnicas de trabajo intelectual, la discriminación entre esencial y superfluo, la capacidad de participación, la sociabilidad, la responsabilidad, la utilización reflexiva del lenguaje? Estos objetivos pueden ser programados y desarrollados durante el estudio de cualquier disciplina pero resultan particularmente coherentes con la clase de idioma y para ellos la clase de idioma resulta particularmente favorable. El idioma moderno es, pues, una disciplina muy propicia para colaborar de forma preponderante en la consecución de los objetivos educativos generales que la reforma del primer ciclo de la enseñanza secundaria se propone. Por otra parte, puede aportar su larga experiencia en metodología activa que cuenta ya, en lo que a esta materia se refiere, con una tradición que puede ser, en buena parte, aprovechada por los demás.



zonas de la cavidad bucal



ARTICULACION ORAL



ARTICULACION NASAL

¿Qué aporta la reforma al idioma extranjero?

2. La reforma, en el sentido ya apuntado, del primer ciclo de la enseñanza secundaria, ¿qué puede aportar al aprendizaje del idioma moderno? Esencialmente, la ventaja de integrar la clase de idioma dentro de un sistema común, con las consiguientes ventajas que se deriven de que todos los esfuerzos tiendan en la misma dirección y con idéntico paso. Ese desarrollo integral del alumno, que pretenden potenciar todas las disciplinas, no podrá por menos de repercutir de forma beneficiosa sobre el progreso en los contenidos y en los objetivos específicos de todas y cada una de las disciplinas. Por otra parte, el enfoque global ayuda a explicitar los objetivos no ya específicos sino generales que están latentes en todo momento en la enseñanza del idioma moderno pero de los que no se es siempre plenamente consciente y que, por lo tanto, no se potencian quizá lo suficiente. Por otra parte, por este camino se puede llegar también a una interdisciplinariedad que sea algo más que la participación de varios seminarios en una misma actividad, que sea más bien y ante todo un

usar los mismos caminos para ir al mismo sitio, de forma coordinada, aunque cada cual vaya por su carril.

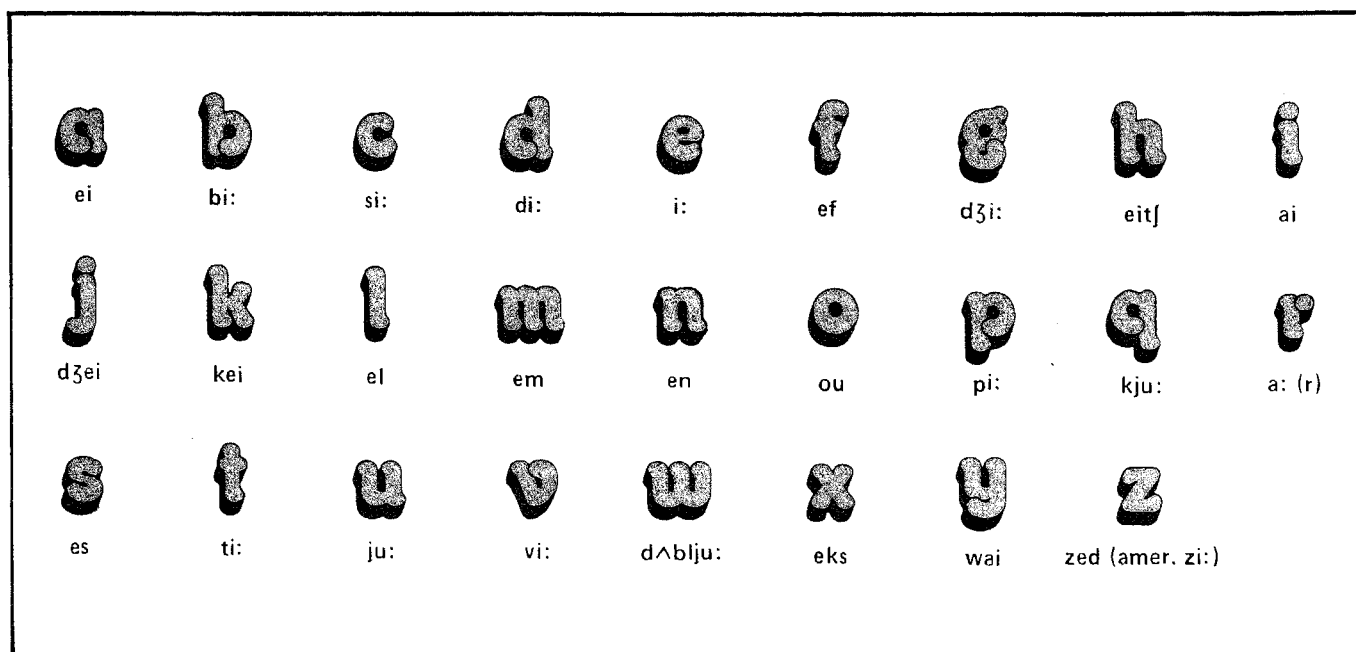
A mayor abundamiento, si este sistema se extiende a la EGB, como ya se apunta en la proyectada experimentación de la reforma del tercer ciclo de la misma, nos encontraremos ante la ventaja indudable de que el primer ciclo de la enseñanza secundaria deje de ser un nivel inicial y se convierta, al fin, en un nivel intermedio, deje de ser un punto de partida y se convierta en una continuación, en

A partir del «Libro verde»

En el documento que se incluyó en el «libro verde» que ha servido de punto de partida al experimento, se presentaba una lista de objetivos funcionales basada en el «nivel umbral» en un orden relativamente arbitrario. Los profesores que iban a comenzar a impartir el curso experimental establecieron de común acuerdo unas prelación que tampoco eran rígidas. Se estableció una autonomía de cada centro —de cada grupo en los centros en los que había más de uno—

cundaria ha sido debido a la ya tradicional situación de «partir de cero». Según se vaya experimentando el tercer ciclo de EGB a partir de los mismos supuestos, habrá que ir «fabricando» y experimentando lo que quizá nunca ha estado al alcance del profesor de idioma de enseñanza secundaria (o muy pocas veces): un cuarto nivel de idioma para el alumno que llega al centro. Será tarea que habrá que ir haciendo durante los próximos años.

La misma autonomía —dentro de los supuestos comunes— se



un cuarto curso real del idioma, con una homogeneidad en cuanto a programación, progresión, objetivos globales y específicos, metodología, etc.

Otra ventaja nada desdeñable es la de una evaluación global que mida en el alumno su proceso de maduración y que, también en este aspecto, integre la pieza del idioma en el puzzle y le proporcione su valor real y solidario y no el valor absoluto y, por tanto, deformado que tiene cada materia aislada e independiente. De la evaluación volveremos a hablar dentro de un momento.

para alterarlas si la marcha de la clase y la oportunidad del momento lo aconsejaban. Al final del ciclo experimental (2 años) los alumnos tenían que haber dado *como mínimo* (y evidentemente sin límite alguno para ir más allá) estas nociones y funciones básicas con la progresión gramatical que cada profesor fuera viendo conveniente.

Siempre ha quedado claro que este documento inicial era no sólo transferible sino incluso más adecuado para la iniciación al idioma moderno, en la EGB. Si se ha utilizado para la experimentación de este primer ciclo de enseñanza se-

acordó para la utilización del material de clase: los profesores, en su mayoría, han partido de un par de manuales y de una serie de material complementario con todo lo cual han ido confeccionando «dossiers».

Un recorte excesivo del horario

Una cuestión que fue y sigue siendo conflictiva es la del tiempo concedido en el horario al idioma moderno. Todas las materias, en el

primer curso experimental, sufrieron un recorte para acortar la jornada escolar del alumno y, por otra parte, el recorte del idioma moderno fue más tajante debido a la aparición de horas de lengua vernácula en las comunidades autónomas que la poseen. Dicho recorte era a todas luces excesivo. En espera de que se introduzcan las modificaciones pertinentes cuando se proceda a la revisión del documento inicial o «libro verde», parece necesario que los centros dediquen al idioma moderno tres horas semanales, con la posibilidad de repartir esos 180 minutos en los períodos que se juzgue conveniente en cada centro, pudiendo tener sesiones de menos de una hora pero más frecuentes.

De todas formas supone un recorte respecto a los horarios del BUP, aunque no respecto a los de la enseñanza profesional y no se debe olvidar que este primer ciclo de la enseñanza secundaria recoge a todos los alumnos de 14 a 16 años. Ello no quiere decir que haya que tomar como modelo lo que estaba vigente en la enseñanza profesional ya mencionada. Pero sí puede ser interesante experimentar, y es lo que se está haciendo, si la marcha «integrada» de todas las materias no palía la disminución semanal de horas consiguiendo unos resultados cuando menos similares y, ¿por qué no?, mejores, dado que, de forma general, los obtenidos en el BUP tampoco eran excesivamente halagüeños.

Tampoco hay que olvidar que según se vaya experimentando e implantando la reforma de tercer ciclo de EGB se podrá llegar, como antes se ha apuntado, a no partir de cero en el primer año de enseñanza secundaria, sino de un cuarto nivel, lo que, de hecho, supondrá más tiempo que aquél con el que se cuenta en la actualidad durante los años de secundaria.

La evaluación

En lo que a la evaluación se refiere, no entraremos aquí a fondo en tan espinoso problema que ha

sido debatido en todas las reuniones de profesores «experimentales» que este curso se han celebrado pero que dista mucho de estar zanjado y sobre el que habrá que seguir reflexionando muy seriamente durante el próximo curso. Lo que sí parecía punto de vista unánime era que una nueva forma de concebir la enseñanza debe arrastrar forzosamente una nueva forma de evaluar el aprendizaje que no suponga una «sanción», sino una constatación, un hito indicativo del estado puntual dentro de un proceso en trance de desarrollo. Lo cual obligará a plantearse desde la raíz los tradicionales sistemas de cambios de nivel, repetición de nivel, recuperación, etc.

Para concluir esta exposición que tiene cierta pretensión de modesto resumen del curso transcurrido, queremos repetir que, en nuestra opinión, la novedad que pueda suponer esta experimentación reside no tanto, en lo que al idioma moderno se refiere, en el enfoque que era ya algo conocido y puesto en práctica desde hace años, sino en su interrelación con las demás materias con la intención de proporcionar un desarrollo global, en el enriquecimiento que el aprendizaje del idioma moderno puede aportar a este desarrollo y en el enriquecimiento del que el aprendizaje del idioma moderno puede beneficiarse con este desarrollo y esta interrelación.

María Teresa GALLEGO
Carmen ECHEVARRÍA *

* Coordinadoras de lenguas modernas para la reforma de las enseñanzas medias.

AMPLIACIÓN DE LA REFORMA

Desde el primer momento fue intención de la Dirección General de Enseñanzas Medias que la reforma se fuera extendiendo lentamente, de unos centros a otros. Durante el curso 1983-84 participaron 32 centros. En el que ahora empieza se acercan al centenar. En todos los casos se trata de decisiones que han adoptado libremente cada claustro, tras conocer las experiencias de otros institutos y colegios.

Este año es mayor la participación de las autonomías con competencias educativas. Canarias y Valencia, que participaron con tres centros en la experiencia del curso 1983-1984, doblan ese número. Andalucía, Galicia y el País Vasco arrancan este año con 14, 4 y 14 centros, respectivamente.

En el llamado «territorio MEC» se observa un incremento también notable, alrededor del 100 por 100. Los 30 centros que se suman a la experiencia en estas autonomías son los siguientes:

Principado de Asturias

IB Roces, Gijón.
FP Avilés, Oviedo.

Castilla y León.

CPP María Madre, Burgos.
FP Quintanar Sierra, Burgos.
IB Guardo, Palencia.
FP Virgen Calle, Palencia.
IB Vitigudino, Salamanca.
CFP Cristo Rey, Valladolid.
IB Claudio Moyano, Zamora.
FP Benavente, Zamora.

Comunidad de Madrid

IB E. María de Austria.
IB San Isidro.

C Marillac.
FP Tetuán.
FP Navalcarnero.
FP Móstoles.

Castilla-La Mancha

IB San Clemente, Cuenca.
FP Alcaraz, Albacete
IB Maestro Juan Ávila, C. Real.

Aragón

FP Teruel.
IB N.º 10, Zaragoza.
FP Virgen del Pilar, Zaragoza.

La Rioja.

CEI Logroño.

Comunidad Foral de Navarra

FP San José Obrero, Navarra.

Extremadura

FP Navalmoral, Cáceres.
IB Castuera, Badajoz.

PRUEBAS DE EVALUACIÓN EN LA REFORMA

Durante el mes de abril del curso pasado, los alumnos de los centros experimentales se sometieron a una prueba de evaluación objetiva, realizada por personas ajenas al grupo con la colaboración de los profesores.

En total fueron 2.400 los alumnos que contestaron a los test propuestos. De ellos, 1.600 estaban cursando el nuevo plan y 800 formaban parte de los grupos de contraste.

Con anterioridad, al empezar el curso, se había realizado una prueba similar para establecer el nivel de conocimientos con que llegaban de la EGB.

En una primera aproximación a los resultados de la prueba, los datos permiten establecer una comparación favorable en relación con los alumnos de contraste.

Aunque las diferencias no son grandes, piénsese que escasamente habían transcurrido 5 meses, de clase real, desde el comienzo de curso hasta el momento de pasar las pruebas (comienzo abril 1984). Es de resaltar que dos de las mayores diferencias a favor de la reforma se obtienen en los tests DAT-AR y DAT-SR (con valores de 1,66 por 100 y 3,6 por 100), que son pruebas que no están preparadas por el equipo de apoyo y gozan de reconocida solvencia a nivel nacional.

Promocionan curso el 80 por 100 de los alumnos

Un estudio de 28 centros de la reforma (90 por 100 del total) con 48 grupos y 1.536 alumnos permite llegar a interesantísimas conclusiones.





Cabueñes 84.

nes sobre la marcha del primer curso experimental:

1) El abandono de alumnos durante el curso se cifra en un 5,2 por 100 (80 alumnos sobre 1.536), aunque hay que resaltar que en sólo seis centros (de los 28 escrutados) se produce el 65 por 100 de los abandonos (52 de los 80 totales).

2) Del total de alumnos que terminaron el curso (1.456) ha promocionado el 80 por 100 (1.169 alumnos).

3) Del total de alumnos que han promocionado (1.169), el 97 por 100 (1.133 alumnos) lo fue siguiendo el criterio del grupo de profesores y sólo en un 3 por 100 (36 alumnos) los padres impusieron la promoción contra el criterio de aquéllos, acogiéndose a la posibilidad que establece la resolución de la Dirección General de Enseñanzas Medias de 4 de abril de 1984 («BOE», del día 7). El porcentaje en que los padres imponen la promoción contra el criterio del equipo educativo puede verse aumentado ligeramente, ya que en cuatro de los centros la decisión de los padres se ha retrasado hasta septiembre.

ENCUESTA ENTRE LOS PROFESORES DE LA REFORMA

A finales de curso se distribuyó un cuestionario entre los profesores de los centros experimentales para conocer sus opiniones sobre la planificación, la práctica y los resultados del duro trabajo que están realizando. Damos a continuación un resumen de las respuestas recogidas, que en total supusieron un porcentaje bastante representativo.

Escolarización.—La mayoría de los profesores (93 por 100) opina que la escolaridad debe ser obligatoria hasta los 16 años. Según el 76 por 100, es deseable que los alumnos no comiencen su especialización antes de esa edad.

Principios pedagógicos prevalentes.—El ideal de la educación es preparar al alumno para que resuelva por sí mismo los problemas que se le presenten en la vida cotidiana (87 por 100). Es más importante fomentar en el alumno el espíritu crítico que conseguir su adaptación a situaciones ya hechas (95 por 100). Aprender no es acumular información (85 por 100). Habría que conseguir una mayor globalización de materias (85 por 100). El 44 por 100 no cree que se pueda prescindir de ninguna de las materias que se dan en la reforma; el 27 por 100 opina lo contrario, y el resto no opina.

El papel del profesor.—El profesorado de la reforma no se considera a sí mismo como mero transmisor de conocimientos, y da una gran importancia a la estimulación de las capacidades del alumno (98 por 100). La investigación, por modesta que sea, es parte integral de su trabajo (94 por 100).

¿Cómo ve la reforma el profesorado? En este apartado las cifras dejan de tener la tendencia a la unanimidad que hemos observado hasta ahora. Un 55 por 100 opina que la reforma está ayudando a la calidad de la enseñanza. La renovación metodológica propugnada en la reforma está produciendo resultados positivos (61 por 100), va a

ayudar a los alumnos a ser más eficaces en situaciones problemáticas (68 por 100) y está reportando al profesorado satisfacciones personales. Sólo el 44 por 100 (frente al 41 por 100 en contra) opina que los criterios generales de la reforma son lo suficientemente atractivos aunque no haya estímulos externos. Para el 45 por 100, la reforma se ha reducido hasta ahora a unas mejoras en la didáctica, no ha conseguido que se planteen problemas más profundos relativos a la educación en general.

Logros y concretos.—El 54 por 100 de estos profesores piensa que hay mucha diferencia entre los alumnos de cursos experimentales y los demás del centro, por lo que se refiere a su acercamiento al mundo real. Son más participativos que los otros (63 por 100), están más preparados para trabajar en equipo (85 por 100) y para el trabajo (56 por 100).

Fallos y puntos dudosos.—No en todos los casos ha sido satisfactoria la implantación de la reforma. Sólo el 49 por 100 de los profesores creen que la manera en que se ha llevado la experiencia en su centro cumple los ideales de la reforma (20 por 100 opina lo contrario y el resto no opina). Para un 65 por 100 el grado de interdisciplinariedad a que se ha llegado no es satisfactorio.

Influencia de la reforma en la marcha de los centros.—Sólo el 47 por 100 cree que el centro está más relacionado con el entorno desde que comenzó la reforma, y el 48 por 100 piensa que los planteamientos de la reforma no han llevado al centro a prestar servicios culturales a la comunidad (el 21 por 100 cree que sí).

Motivación del profesorado.—El 54 por 100 ve al conjunto de estos profesores altamente motivados. Se sienten como agente de un cambio educativo, no como puro receptor de normas reformadoras (72 por 100). Para un 81 por

100, la reforma está ayudando a que el profesor se acerque al mundo de la investigación educativa. Pero un 80 por 100 está en desacuerdo con quienes creen que el profesorado necesita, en general, pocos estímulos para implicarse en la reforma.

Problemas del profesorado.—El

97 por 100 se encuentra con bastante más trabajo que en la enseñanza tradicional. La clase activa les supone mayor esfuerzo (80 por 100). Para un 49 por 100 el trabajo en equipo de los profesores de la reforma es satisfactorio; el 39 por 100 opina lo contrario. Las relaciones con el resto del claustro no han sido satis-

factorias (56 por 100). El 69 por 100 cree que es insatisfactoria la atención que se ha prestado a sus problemas. El 71 por 100 opina que no han recibido la ayuda material necesaria, y en cuanto a la recibida, sólo el 44 por 100 la considera suficiente y el resto opina lo contrario.



NUEVA EDICIÓN DE LOS DOCUMENTOS DE TRABAJO

Hace meses se agotó la primera edición del «libro verde» que contiene los iniciales documentos de trabajo de la reforma. La Dirección General de Enseñanzas Medias ha lanzado una segunda edición que incorpora nuevos documentos (los correspondientes a idiomas modernos, formación artística y cultura física).

Esta edición, al igual que la anterior, está especialmente orientada hacia los centros donde se está llevando a cabo la experiencia. Los 2.000 ejemplares de la tirada no permiten anunciar este libro para que sea adquirido por los, sin duda muchos, que estarían interesados en leerlo. Se trata de unos «documentos de trabajo». Aun así, si algún centro estuviera muy interesado en adquirirlo puede dirigirse a los coordinadores de la reforma, en esta misma Dirección General.

CABUEÑES 84

El encuentro de estudiantes en Cabueñes ha servido este año para que un grupo de alumnos, procedentes de centros donde se imparte la reforma, hagan un balance de la marcha del proyecto.

El trabajo de análisis de la reforma se realizaba fundamentalmente por la mañana: pequeñas dinámicas de grupos para que se conocieran entre sí, formación de equipos de trabajo sobre temas específicos como problemas y consecuencias de la reforma, realización de pósters, dramatizaciones sobre el profesor ideal o el horario ideal, realización de encuestas sobre hábitos de trabajo, ventajas e inconvenientes de los nuevos cursos, participación en la vida de los centros, opiniones sobre la política educativa, proyecto de futuro, etc. Entre las dramatizaciones hay que destacar la parodia en la que se llevó a cabo el juicio a la reforma.

Las tardes se dedicaban a asistir a los talleres de informática, fotografía, vídeo, prensa o radio. Los alumnos realizaron así una emisión radiofónica y un periódico interno, *El Globo*, participaron en la realización de un gran mapa en relieve de Asturias, trenzaron tapices, etc.

Se hicieron también las obligadas, pero no por ello menos interesantes, excursiones, de las que se extrajo material para la elaboración de los trabajos de taller.

Los estudiantes recibieron la visita del director general de Enseñanzas Medias y del subdirector de Ordenación Académica, con los que mantuvieron un largo coloquio sobre el tema que los reunía.



Hubo sus quejas, más que justificadas, sobre las comidas, esencialmente «garbanceras». Hubo deportes, agujetas, «fines de fiesta» muy agradables, con Mecano, con Víctor Manuel y Ana Belén, con verbenas, cucañas, sidra, etc. Y lamentablemente hubo un accidente, un estudiante que tuvo que ser hospitalizado con una perforación de esófago producida por un hueso de pollo. Ofrecemos a continuación la nota de prensa redactada por los alumnos sobre el desarrollo de las jornadas y sobre el «juicio a la reforma».

El lunes día 16 llegamos al CEI de Gijón 93 alumnos de los distintos centros que este año experimentamos la reforma de las enseñanzas medias.

La mayor parte de nosotros fuimos elegidos por el tutor o por nuestros compañeros; en unos pocos centros se tomó la decisión por sorteo.

Nuestra labor durante la primera semana era hacer una valoración de la experiencia. El resultado de esta valoración es el objeto de este informe.

Nuestro primer día en Cabueñes 84 lo dedicamos a conocernos entre noso-

tros, empleando técnicas de grupo y a rellenar una encuesta sobre nuestra forma de trabajo; los resultados fueron los siguientes: nos consideramos ordenados, sociables y moderadamente trabajadores, tenemos buena relación con los profesores y no estudiamos por obligación.

El segundo día hablamos sobre las ventajas e inconvenientes de la reforma. Nos reunimos por grupos para confeccionar una lista que fue expuesta por los portavoces. Los principales inconvenientes que encontramos fueron la falta de material y medios, la organización precipitada, la escasez de información y la dispersión de soluciones en cada centro.

En cuanto a las ventajas, las más sobresalientes son el fomento del trabajo en equipo, las buenas relaciones profesor-alumno, la importancia de la práctica, el desarrollo de la creatividad y la orientación vocacional.

El resultado de la encuesta que posteriormente hicimos dio como resultado que las asignaturas que más nos gustan son las ciencias experimentales, matemáticas, informática y educación física. Las que menos, lengua española y educación para la convivencia.

Parece claro que los problemas fundamentales son de organización, que no de los objetivos.

El jueves 19 pensamos en las características que debían tener el profesor, el horario y el aula para que compusieran una clase ideal. Parece fundamental que el profesor ponga voluntad en su trabajo, que el horario se atenga a las necesidades de las asignaturas y de los alumnos y que el aula facilite el diálogo y el trabajo, siendo condición imprescindible el que el número de alumnos sea en torno a 25.

En la mañana del viernes se nos comunicó que íbamos a montar un juicio a la reforma de las enseñanzas medias.

Elegimos los jueces y el jurado y nos dividimos el resto en dos grupos: defensa y acusación. Se preparó la sala y durante casi una hora y media se llevó a cabo el juicio. La defensa actuó mal, sin preparación ni organización; por el contrario, el fiscal realizó una buena labor.

Tras deliberar el jurado, se decretó la culpabilidad de la reforma y se la condenó a comer durante quince años sandruñejos («garbanzos sin pellejo»).

Estos cuatro días nos han servido para aclarar la situación de la reforma, cubriendo la falta de información acusada durante este año. Al Ministerio le ha servido para enterarse de las posiciones de los alumnos, con los cuales no había habido ninguna reunión.

PUBLICACIONES DE LA



LOS MONOGRÁFICOS DE 1985

La *Nueva revista de enseñanzas medias* ha programado ya los títulos de sus *Publicaciones* 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.)

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.

Como en ocasiones precedentes, confiamos en la colaboración entusiasta de nuestros compañeros y amigos.

EL MINISTRO Y LA ORIENTACIÓN UNIVERSITARIA

El pasado día 4 de junio tuvo lugar en el salón de actos del I.B. «Emilio Castelar» de Madrid la presentación del libro *Estudiante universitario, Orientación, información, futuro*, editado por el MEC con la colaboración de la Fundación Universidad-Empresa. El acto estuvo presidido por el ministro de Educación y Ciencia, quien justificó su presencia en un centro escolar de barrio por un doble motivo: en primer lugar, para cumplir con el deber de conocer el mayor número posible de centros; en segundo lugar, porque un libro de orientación universitaria debe presentarse en un lugar como el elegido.

Hizo uso de la palabra, en primera instancia, don Adrián Piera, Presidente de la Fundación Universidad-Empresa, quien expresó su satisfacción por el resultado de la colaboración entre la empresa privada y el Ministerio, hizo votos por un estrechamiento de los lazos entre la universidad y la empresa y definió la tarea de las fundaciones en el sentido de completar la función del estado desde la iniciativa privada.

A continuación, don Rafael Portaencasa, Rector de la Universidad Politécnica de Madrid, se refirió a la oportunidad de un libro que viene a prestar una ayuda imprescindible a los miles de estudiantes que hoy acuden a la universidad cargados de incertidumbre; ayuda que debe encontrar su continuación en el esfuerzo del profesorado de enseñanza media y del propio Ministerio por trasladar a los estudiantes la situación

de la universidad española, actualmente en vías de recuperación gracias a las posibilidades de maniobra que ofrece la Ley de Reforma Universitaria.

El ministro de Educación y Ciencia cerró el acto –al que también asistieron la secretaria de Estado para la Universidad y los directores generales de Enseñanzas Medias y Enseñanza Universitaria– refiriéndose a las pretensiones del libro presentado. Seguidamente, y tras definir como propio de la universidad «todo lo que hace a las personas más libres y más cultas», ofreció una panorámica, contundentemente avalada por cifras y porcentajes, de la inquietante situación por la que atraviesa actualmente la universidad española.

Según afirmó, el número de licenciados en paro en la actualidad es cuatro veces superior al existente en 1976. Entre las razones que pueden explicar esta situación, se encuentra el hecho de que la matrícula se ha multiplicado en los últimos años, a lo largo de los cuales se ha producido además una concentración de matriculados en los ciclos largos, de cinco años (el 74% del total) y, especialmente, en las facultades de Letras y Derecho. Paralelamente, las escuelas técnicas superiores han ido quedándose atrás y se ha llegado a una grave desproporción que se pone de manifiesto al examinar la clase de título que poseen los 329.000 españoles que lo han obtenido en los últimos 10 años (número que representa, por cierto, un 60% del total de los españoles titulados). Si a ello se añade que el

número de estudiantes universitarios existente en la actualidad alcanza el doble del número de titulados con que cuenta el país, se comprenderá que la situación, consecuencia de una mala planificación, necesita un tratamiento urgente por parte de todos: hasta el año 2000 ó 2005 no decrecerá la demanda de estudios universitarios. Para entonces, existirán en España cerca de un millón y medio de titulados...

Según explicó el ministro, a partir de la LRU cabe pensar en una organización universitaria diferente, más acorde con la situación social y capaz de producir titulaciones más versátiles que faciliten la movilidad interprofesional a que el ciudadano futuro se verá obligado. Por ello, concluyó el señor Maravall, el libro presentado significa el comienzo de una tarea inaplazable y constituye un servicio al estudiante para orientarle antes de su elección, en la que deben pesar razones profesionales pero también –y subrayó este dato– vocacionales.

Los estudiantes de 3º de BUP y COU asistentes al acto, escucharon atentamente al ministro y dejaron ver en sus rostros, a medida que se desgranaban datos y cifras, el gesto de la resignación escéptica que parecen tener tan bien aprendida.

NATURALEZA Y EDUCACIÓN

El seminario de ciencias naturales del I.B. «Claudio Moyano» de Zamora, celebró las *III Jornadas de la naturaleza*, dedicadas a la memoria de José Manuel Tamame que fue alumno del centro y, en varios aspectos, también compañero de trabajo de los profesores de dicho seminario.

La convocatoria de un premio conmemorativo y la publicación de algún trabajo del propio José Manuel, era un compromiso moral que habíamos adquirido con nuestros alumnos el curso pasado. Ambas cosas se consiguieron y así el premio se convocó con carácter territorial y la edición estuvo lista para las susodichas jornadas.

Las actividades se alargaron durante varias semanas, cerrada cada una de ellas con una conferencia. En la primera, Jorge Civis Llovera, catedrático de paleontología de la universidad de Salamanca, trató



José Manuel Tamame Domínguez.

sobre *Evolución y registro fósil*, con un análisis de las formas fósiles aparecidas y los momentos en que se produjeron. La exposición concluyó recordando a los jóvenes espectadores que el desarrollo cultural, el atributo más grande que posee el hombre, tiene un origen genético, biológico.

La segunda trató sobre *Ecología y ecologismo*, y fue dictada por el catedrático de ecología de la universidad de Salamanca, José Manuel Gómez Gutiérrez. Denunció la acción devastadora del hombre a lo largo de las últimas décadas, sus obsesiones consumistas, los intereses bastardos o injustificables que tratan de esconderse tras falsas ideologías ecológicas para no declarar motivos políticos o económicos. Recomendó la preparación individual del ecologista, la moderación y prudencia de los objetivos buscados y la tenacidad para conseguirlos.

La última de las conferencias fue pronunciada por Rafael López Trujillano, catedrático de ciencias naturales del I.B. «Alonso de Madrigal» de Ávila, sobre *La reserva ecológica de la sierra de Gredos*. Después de hacer una descripción geográfica, geológica y bioclimática de la zona, propuso la creación de una reserva ecológica didáctica, donde se establecería un cen-

tro de investigación y varios de observación.

Al finalizar la charla, se celebró un coloquio, que fue rematado con la entrega de premios del concurso «José Manuel Tamame»* y con la clausura oficial de las jornadas a cargo de Lorenzo Pedrero, delegado territorial de educación y cultura de la Junta de Castilla y León.

Ángel Barberó

* Véase el artículo que obtuvo el primer premio en página 71.

SEGUNDAS JORNADAS SOBRE LA NATURALEZA
Homenaje a José Manuel Tamame Domínguez

CONFERENCIAS
PROYECCIONES

SALÓN DE ACTOS DE LA DELEGACIÓN TERRITORIAL
DE EDUCACIÓN Y CULTURA DE CASTILLA Y LEÓN



PRIMER CONGRESO DE FORMACIÓN PROFESIONAL DE CANARIAS

Conforme a lo previsto, durante los días 27 al 30 del pasado mes de junio, en el Centro de Enseñanzas Integradas de La Laguna (Tenerife) tuvo lugar el I Congreso de FP de Canarias.

Al acto inaugural asistieron numerosas personalidades políticas y académicas ocupando la mesa presidencial el presidente del gobierno autónomo, Jerónimo Saavedra, una representación de la Capitanía General, la Consejería de Educación y el alcalde de La Laguna, Pedro González. Ante 350 profesores de FP de la región, el presidente del ejecutivo canario pronunció un discurso del que sintetizamos las siguientes palabras: «La formación profesional está mal, no responde a las exigencias de la sociedad canaria. Es hora de dejar de lamentarse y pasar a la acción, introducir modificaciones que conduzcan a un nivel educativo que resulte eficaz para nuestra sociedad, subsanar las deficiencias legislativas, resolver temas de capital importancia como son la titulación del profesorado, las convalidaciones para acceder de la FP a otros niveles, o el acceso del alumnado a estos estudios con la simple presentación del certificado escolar. Revisar el contenido de las asignaturas que en su mayoría no tienen en cuenta la capacidad evolutiva del alumno, conseguir la racional ubicación de los centros y dotarlos de la infraestructura adecuada.» Finalmente expresó su convencimiento de que este Congreso servirá de «punto de arranque» para conseguir la formación profesional que todos deseamos.

Han sido cuatro días cargados de actividades, con un programa amplio, intenso, bien acogido por los congresistas, ellos, sin duda, lo más positivo, incasables, plétóricos de



Intervención del consejero de educación en el acto de clausura.

entusiasmo, prestos a colaborar para hacer realidad los postulados en que se inspira este congreso. Aspectos negativos ninguno, tal vez desear que la coordinación con otros departamentos y entidades empresariales fuese más efectiva y recordar a los medios de comunicación, esa estupenda red informativa que poseen ambas provincias insulares, qué no ha sido aprovechada convenientemente.

Resumen de las conclusiones:

— La formación profesional debe estar enmarcada dentro de las enseñanzas medias, considerada sinónimo de educación permanente o recurrente y sus componentes especiales la polivalencia, formación institucional y tecnológica del área, base para la formación continuada e innovadora. La reforma de las enseñanzas medias prevé el período educativo obligatorio y gratuito hasta los 16 años.

— Clarificar la relación entre la FP reglada y la ocupacional para establecer la complementariedad entre ambos niveles.

— Adecuar las ramas y especialidades del actual sistema de FP a las exigencias reales del entorno canario y que estos estudios mantengan alguna forma alternativa de

escuela-trabajo mediante acuerdo con las entidades empresariales y sindicales.

— Introducir el contenido del área de ciencias sociales, reestructurar el contenido y horario de matemáticas e incorporar la microelectrónica en la especialidad de electricidad electrónica.

— Constituir consejos de formación profesional por zonas geográficas, compuestos por sindicatos, empresas, ayuntamientos y los propios centros de formación profesional de cada demarcación. Cumplirán dos funciones básicas: la acción pedagógica de coordinación de los centros y la relación e integración de éstos con el medio que les rodea. También se constituirá un consejo regional que los unifique y sirva de interlocutor ante la Administración.

— Considerar prioritaria la formación profesional agrícola y ganadera.

Por último el sector de hostelería propone la creación de un hotel-escuela donde se complemente y concluya el ciclo profesional de una actividad de capital importancia para Canarias.

C. F. Lubillo Ortiz

Actividades artísticas y culturales en centros de enseñanzas medias



En el nº 5 (ordinario) de NREM, pág. 31, hicimos una convocatoria: la del posible intercambio de actividades entre los centros. Fieles a nuestro propósito de servir de lazo y puente entre los profesores y alumnos de enseñanzas medias, iniciamos ahora la publicación de la nómina de los institutos que han respondido a nuestra llamada; y, a la vez, damos puntual –aunque forzosamente resumida– noticia de las actividades de estos centros. De este modo creemos que las posibilidades de intercambio, basadas en un conocimiento más preciso, así como en datos prácticos imprescindibles –direcciones, nombres de responsables, etcétera– pueden aumentar de modo notable.

Es posible que todavía existan muchos centros con actividades de interés, y les animamos otra vez a que nos escriban. Lo que, en cualquier caso, resulta evidente por la relación que incluimos aquí, es que hay una excelente vitalidad, un auténtico afán por aumentar el propio nivel –y el de su entorno– en muchos institutos. Esta primera relación, como «censo de actividades», tiene un doble propósito: el informativo, ya mencionado, y el de servir como ejemplo y aliento para otros centros.

Frutos» (Segovia); *Fuiste a ver a la abuela???*, de Fermín Cabal, por el Grupo Juan del Enzina (Zamora); *Aires de colores*, de Carmen Vázquez Vigo, por el Grupo «Acuario» (Segovia); *Los árboles mueren de pie*, de Alejandro Casona, por el Grupo Jacarandá (Valencia de D. Juan-León); *Electra*, de Eurípides, por el Grupo «Los Lucios» (I.B. «Lucía de Medrano»-Salamanca); *Petra Regalada*, de Antonio Gala, por el Grupo de Antiguos alumnos del I.B. «Andrés Laguna» (Segovia); *Antígona*, de Jean Anouilh, por el Grupo del I.B. «Mariano Quintanilla» (Segovia); *Amor en blanco y negro* de Julio Mathías por el Grupo E.M.T. (Madrid) (Grupo Invitado); *Farsa infantil de la Cabeza del Dragón*, de R.M. del Valle Inclán, por el Grupo Corazón Teatral. (C.P. «José M.ª Pemán»-Cantalejo-Segovia); *La barca sin pescador*, de A. Casona, por el

I. B. MIXTO

«ANDRÉS LAGUNA»

SEGOVIA

No es sólo teatro...

Su director, Juan Luis Sanz de Andrés, nos comunica que el instituto realiza unas actividades de carácter permanente. Por los programas de mano y otra información complementaria, parecen destacar las actividades teatrales.

Existen dos grupos de Teatro –uno formado por alumnos y otro por antiguos alumnos–, que dirige Miguel Contreras. Aparte de esto, y coordinada por Carlos Cantero Hernández, se hace una Muestra de Teatro independiente; a nivel regional. En la última Muestra (la VII), del 8 al 20 de marzo de 1984, se representaron *Bodas de Sangre* de García Lorca (por el Grupo del I.B. Andrés Laguna); *La casa de Bernarda Alba*, también de Lorca, por el Grupo E.P.A. de Segovia; *Proceso a un espantapájaros*, de J. González Torices, por el Grupo G.T.I. «San

I.B. ANDRÉS LAGUNA



Grupo Guaco. (Colegio M.M. Concepcionistas-Segovia); *Momo* (o la extraña historia de los ladrones del tiempo y de la niña que devolvió tiempo a los hombres), adaptación de la novela M. Ende, por el Grupo G.T. Estación de El Espinar; *¡Chao!*, Marc-Gilbert Sanvación, por el Grupo Castilla (Arévalo-Ávila); *Tres sombreros de copa*, de Miguel Mihura, por el Grupo I. B. «Jorge Manrique» (Palencia); y *A imagen y semejanza*, de Miguel Angel Medina, por el Grupo I.B. «Jorge Guillén» (Villalón de Campos-Valladolid.).

Como puede apreciarse, una variada muestra, que pone de manifiesto el interés creciente del teatro entre nuestra juventud.

Además del Teatro, existe en el centro un Grupo de Danzas regionales, que dirige Rosa María Olmos; un Aula de Cerámica, cuyo director es Ignacio Sanz; Las actividades fotográficas tienen también su relieve: las coordina Enrique Ramos, y hay grupos de fotografía (por diversos profesores) y concursos.

El cine club —coordinado por Francisco Gozalo Viejo— tiene una programación ordinaria y unas Semanas monográficas (las dos últimas sobre cine polaco y checo). Existe también un concurso de cuentos —el «Emiliano Barral»— cuya VI convocatoria nos llega a la redacción. Su dotación es muy aceptable: hay un Premio de la Caja de Ahorros y M. de Piedad de Segovia, de 40.000 pesetas, (abierto), y un Premio especial de la APA, con 20.000 pesetas, para estudiantes del I.B. «Andrés Laguna».

Por último, en la lista de actividades de este centro, figura un Concurso de habilidades científicas, coordinado por Ángela Molina; de este concurso, sin embargo, no se facilitan datos complementarios.

En conjunto —salta a la vista— un instituto inquieto, lleno de proyectos y realizaciones.



I.F.P. «EMPERADOR ALFONSO VII» DE ALFARO (LA RIOJA)

Un auténtico centro de investigación

Si entre los lectores de estas páginas hay alguien interesado en instalar unas placas solares, o si en la zona en que vive sopla un fuerte viento y no quiere desaprovecharlo, sino encauzar esa energía eólica en su beneficio, etc. etc., no tiene más que escribir al Instituto de F.P. «Emperador Alfonso VII». Allí son —sin duda algunos auténticos especialistas en energías renovables.

En la primera convocatoria del Premio Giner de los Ríos a la innovación educativa, un grupo de cinco profesores de este centro recibió un premio (Cat. A), de 500.00 pesetas, por un trabajo sobre «Experiencias educativas sobre las energías renovables en Formación Profesional». (Como se recordará este trabajo fue publicado en el nº 3 de PNREM, sobre *La técnica en la enseñanza*).

Como ellos mismos nos dicen en su carta, «... a partir de esta dotación, creamos un fondo de aportación voluntaria. Dicho fondo nos ha permitido trabajar durante el presente curso en el sentido ya iniciado, con ilusión, y con un soporte económico estupendo para salir del paso de una larga serie de gastos que no se pueden cubrir con la consignación económica trimestral del instituto».

Así pues, sobre la base del premio recibido, se ha organizado el trabajo con más gente interesada y con renovados bríos. Los alumnos, en las horas de clase, han realizado distintos montajes, coordinando las asignaturas de Física y Química con la Tecnología y las prácticas. De estos trabajos destaca, por su interés, un motor de vapor de doble efecto, con distribuidor rotativo, y un sistema para recoger y depurar agua de lluvia para su uso en el laboratorio.

Esto, en clase. Pero en Alfaro no se pierde el tiempo: las activi-

dades extraescolares, como ellos mismos dicen, «también han estado concurridas»: se ha colocado la placa solar para agua caliente del gimnasio, y varios alumnos están terminando sus aerogeneradores. Estas actividades no se limitan, por otra parte, al estricto ámbito del centro sino que tienen proyección en el entorno, mediante charlas y cursillos prácticos sobre energías renovables, a los que acuden personas interesadas en aprender y en construirse sus propios aparatos.

Pero tampoco para aquí la cosa: el 15 de mayo se abrió una exposición al público, con trabajos de los alumnos; tienen constantes llamadas telefónicas y una intensa correspondencia, puesto que son muchos —particulares, entidades, etc.— los interesados en estos temas.

El ICE de la Universidad Autónoma de Madrid ha solicitado un cursillo de «Introducción a las energías renovables»; y también hay cursillos previstos en Logroño, en la escuela de verano de Castilla-León, en Zamora, etc. (Cuando estas páginas vean la luz, casi todos cursillos se habrán celebrado ya).

Gracias al Premio Giner de los Ríos, nos dicen, «disponemos también de una buena bibliografía sobre energías renovables y alternativas». Piensan, además, realizar una publicación titulada *Energía Hidráulica y Eólica Práctica*, con la que esperan ayudar a cuantos se interesen por las energías renovables.

En la carta, terminan agradeciendo su colaboración a todas las personas y entidades que hacen posibles los premios «Giner de los Ríos». La Dirección General de Enseñanzas Medias y la Fundación del Banco Exterior saben, por consiguiente, que esas 500.000 pesetas del Premio, que dieron a estos profesores de Alfaro, constituyen, sin ningún género de dudas, un medio millón muy bien empleado. La labor de estos profesores riojanos —como investigadores y como administrativos— es todo un ejemplo a seguir.

GRUPO «ATELIER» DE TEATRO DEL I.B. DE RENTERÍA (GUIPÚZCOA)

Damos a continuación una apasionante crónica de las actividades del grupo de teatro Atelier (que no Akelarre, como por error indicábamos en el índice de nuestro monográfico Actividades artísticas y culturales), durante el curso 1983-84. Como saben nuestros lectores, este grupo obtuvo uno de los premios «Francisco Giner de los Ríos» a la innovación educativa del año 1983. NREM asistió a la representación de Cándido en la sala Gayo Vallecano de Madrid. Tal como dice la coordinadora del grupo, Helena Pimenta, estaban cansados después del ajetreo de los días de «gira», pero damos fe de que el montaje es excelente: que se lo tomen con calma porque los van a llamar para muchas giras más.



Comenzó el curso y comenzó una vez más nuestra actividad teatral. Con los resultados de la temporada anterior y el acicate que suponía el interés de los distintos centros de enseñanza, comisiones de cultura y demás asociaciones culturales por nuestro trabajo, seguimos poniendo en escena el espectáculo de calle *El sueño del Director*. El espectáculo de sala *En attendant Godot* se halla sensiblemente merma por la ausencia de dos actores. *El sueño del Director* es un espectáculo que nos supone muchas dificultades por el gran número de personajes que en él intervienen, por lo cual nos vimos obligados a limitar las actuaciones. Así pues, actuamos el 19 de septiembre en la Alameda de Rentería, el 10 de noviembre en Lesaka (Navarra), el 4 de diciembre en la Plaza de la Constitución de San Sebastián (Campaña pro-damnificados de las inundaciones), el 15 de diciembre en las jornadas culturales de Trintxerpe (Guipúzcoa) y el 14 de febrero en Tolosa (Guipúzcoa).

Cándido

Durante todo este tiempo estábamos preparando un nuevo trabajo: *Cándido*, basado en *Cándido o el optimismo* de Voltaire. El estudio de esta obra comenzó con el curso y desde el principio comprendimos la dificultad que suponía compaginar las clases, los compromisos con *El sueño del Director* y los ensayos y

demás tareas que conforman un nuevo espectáculo. La solución que elegimos fue ir abandonando progresivamente el espectáculo de calle y aprovechar las horas libres (de comida, fines de semana, vacaciones...).

El trabajo de creación se llevó a cabo de la siguiente manera:

Primero: Los profesores de Historia, Literatura, Arte, Filosofía y Francés sin abandonar el programa, harían hincapié en el Siglo XVIII y más concretamente en las figuras de Leibnitz y Voltaire. El texto en cuestión se eligió como lectura obligatoria en distintos cursos y materias.

Segundo: Como los actores y demás componentes del grupo de teatro necesitaban un estudio más concienzudo para abordar la teatralización de «Cándido», se realizaron una serie de sesiones con dichos profesores que les llevaron a una comprensión mayor del texto, de la época, de la filosofía, etc.

Tercero: Una vez hecho el guión teatral del cuento, empezamos los ensayos donde se fueron incorporando a través de un trabajo arduo y constante los elementos que una vez seleccionados llevaron a la consecución de las distintas escenas, en suma, a la obra.

Paralelamente avanzaban los trabajos de escenografía y vestuario que en este caso eran inmensos.

Y por fin, el 14 de marzo estrenábamos.

II Muestra de Teatro de Institutos de Guipúzcoa

Simultáneamente, estábamos organizando la II Muestra de Teatro de institutos, que este año contó con la participación de nueve grupos de centros de enseñanza media de Guipúzcoa y tres grupos profesionales que colaboraron desinteresadamente ofreciéndonos sus espectáculos.

Durante dicho festival que comenzó el 26 de marzo y terminó el 7 de abril, se llevaron a cabo varios talleres: mimo, títeres, acrobacias, máscaras, clowns y un debate con distintas personalidades del mundo del teatro (Alfonso Sastre, Paco Obregón, Miguel A. Gallardo, Patri Urkizu...) que versó sobre el tema «Teatro-autor, teatro-creación colectiva».

El 30 de marzo, en el seno del festival, volvíamos a representar *Cándido* con tanto éxito como la primera vez.

El 14 de abril emprendimos una nueva andadura: rebasar los límites de nuestro centro.

El lugar: Lesaka (Navarra); El local: el Frontón Municipal. Era un reto convertir un frontón en un teatro. Fue necesario disciplinarnos en la distribución del trabajo de montaje y organización del material. Además el espectáculo necesitaba cambios, dado el nuevo espacio. Todo salió bien.

Después de varios contactos con distintos institutos de España nos vimos obligados a recortar una «gira» que en principio estaba prevista para quince días, cuatro actuaciones en cuatro provincias. Las razones eran incuestionables: con tanto trabajo se nos había echado encima el mes de mayo y perder tantos días de clase en unas fechas claves suponía un problema grave para los alumnos y profesores del grupo. Decidimos, pues, limitarlo a una actuación en Zafra (Badajoz) y otra en Vallecas (Madrid), lo cual nos ocuparía una semana.

La aventura

El hecho de viajar con cuarenta y cinco alumnos, el compromiso de las actuaciones y la gran cantidad de material que llevábamos nos producía un cierto respeto. Sin embargo, nos animaba la gran confianza en la cohesión del grupo y la responsabilidad que se había demostrado en otras ocasiones.

Después de haber visitado Salamanca, Cáceres y Mérida, como parte turística del viaje, un atardecer llegamos a Zafra.

Existían dos problemas que desde siempre hemos considerado: el espacio al que debíamos adaptar la obra, pues los locales de los Centros no suelen reunir las condiciones esenciales, y la captación del público, no sólo como público teatral sino como grupo de personas con las que íbamos a convivir unos días.

El problema técnico se subsanó con muchas horas de trabajo y no menos ilusión. En cuanto el segundo, las dudas se disiparon después de un «pasacalles» que presentamos durante el recreo del día siguiente a nuestra llegada.

Bueno, quedaba una gran pequeña duda: ¿les gustará?... Y gustó, gustó tanto que consideramos la posibilidad de que la vieran otros quinientos chavales que habían tenido que quedarse a la puerta dadas las limitaciones del aforo. Planteé al grupo si se sentían capaces de desmaquillarse, comer y volver a maquillarse para empezar una nueva representación a las siete de la

tarde, y ¡aceptaron! Más centrados que por la mañana, o más seguros, consiguieron, una vez más, levantar al público de las butacas ilusionados y gritando «bravo» entre ensordecedores aplausos.

Como anécdota curiosa, a la hora de firmar los autógrafos que les pedían los actores no estaban muy seguros de quién era el solicitante y quién el solicitado.

En medio de esta vorágine unos profesores del Instituto de Bachillerato de Azuaga (Badajoz) considerando la ilusión que podría hacerle a sus alumnos, nos propusieron representar al día siguiente en dicho pueblo. No dijimos que no, pero era bastante loco el pretender montar, hacer en Zafra dos actuaciones seguidas, desmontar, viajar hacia Azuaga, acomodar a los chavales, montar al día siguiente a las ocho de la mañana, actuar a la una y desmontar, y además, viajar a Madrid donde nos esperaban para hacer el viernes un espectáculo de calle y el sábado por la mañana *Cándido*, con el correspondiente acomodo del grupo, montaje y desmontaje.

Después de considerarlo entre todos como es habitual en nuestro grupo, aceptamos el ofrecimiento del Instituto de Azuaga y allí actuamos con mucha ilusión, público y éxito.

Como resumen diré que el comentario de los profesores de ambos centros fue que nunca habían visto a los alumnos tan concentrados e ilusionados como lo estuvieron durante las casi dos horas que duró el espectáculo. Además, algunos profesores llevaron a componentes de «Atelier» a su clase para que explicaran a sus homólogos sus conocimientos sobre Leibnitz, Voltaire...o el País Vasco.

Plenos de satisfacción y con un bagaje de recuerdos inolvidables, pero eso sí, sin un átomo de fuerza, emprendimos viaje hacia Madrid. Llegamos a las siete de la mañana y a las doce teníamos que hacer un pasacalles en los patios del Instituto «Tirso de Molina» del madrileño barrio de Vallecas para presentarnos ante los alumnos y profesores de este Centro. ¡Teníamos demasiada sueño y cansancio para llamar la

atención de alguien! Pero, como siempre, lo que iba a durar veinte minutos duró una hora y cuarto pues el ambiente de fiesta se contagió.

Acerca de la representación del sábado en la Sala «Gallo Vallecano» hay que decir que la hora era mala, la propaganda nula (solamente la que pudimos hacer el Viernes en el «Pasacalles»), los componentes del grupo estaban deshechos y desconcertados por la falta de descanso, la adaptación a la capital y el poco tiempo de que dispusieron para conocer mínimamente un teatro tan grande. A pesar de estos fatales inconvenientes, quedamos contentos; la actuación había sido muy fría y poco coordinada: casi lo contrario de lo que siempre nos proponemos conseguir con nuestros espectáculos. Pero el balance es muy positivo.

Unida a la experiencia teatral, hay que resaltar una faceta no menos importante, la humana. Durante los días que duró nuestro viaje hemos sido recibidos en los hogares de los alumnos y profesores de los centros que hemos visitado y no va a ser fácil olvidar este intercambio de vivencias.

Al volver hemos actuado en Hernani para los alumnos del Instituto de Bachillerato, el día 17 de mayo, con un lleno absoluto.

El ocho de junio actuábamos por tercera vez en Rentería, y el doce de junio en la Escuela Profesional de Comercio de Irún. Era ésta última una situación muy especial porque montamos el escenario y el patio de butacas en los campos de deportes del centro, por lo que *Cándido* se convirtió en un espectáculo nocturno (diez de la noche) al aire libre, con la luna llena de fondo, cosa difícil de repetir por estos lares.

Ahora, ya de vacaciones, preparamos una nueva concentración del grupo en un caserío para preparar el trabajo del próximo año.

¡Ya veremos qué nos depara todo esto!



I.B. «PRÁXEDES MATEO SAGASTA» (LOGROÑO)

La información que nos envía el Director del Centro —D. Alfredo Ollero de la Torre— tiene la concisión de un «oficio». Y es una lástima, porque hubiera sido interesante tener algunos datos complementarios.

Nos envía, eso sí, unas fotografías, que dan una idea plástica —aproximada— de lo que allí se ha hecho.

A cargo de la Profesora agregada de Griego, D^a Teresa Felip Villarejo, se ha hecho una representación de Teatro clásico. (No nos dice qué obra —u obras—. La foto muestra un coro y una ambientación muy apropiada.)

También, y bajo la responsabilidad de la Catedrático de Dibujo, D^a Elena Ariznavarreta Ruiz, se han hecho exposiciones de dibujo y pintura, realizadas por los alumnos. (La foto que nos envían, muestra un montaje ágil, en caballetes y paneles, del conjunto de la exposición).

Y, por último, el Profesor Agregado de Inglés, D. Jesús Ramírez Martínez, ha dirigido un labo-

I.F.P. DE SUECA (VALENCIA)

También en la línea del arte

Nos envían de este Instituto de Sueca fotografías de las actividades extraescolares que se realizan en el curso 1983-84.

Tienen una revista —que, desgraciadamente, no conocemos—. Según nos dicen en su informe, la revista, «como actividad a la vez académica y extraescolar en este Instituto, ha tenido dos fases en su andadura desde el curso 1979-1980: la época de «Ribera baixa» y la de «Espurna», que se inició con tal nombre en el curso 1982-83. Su finalidad es la de integrar y hacer participar al mayor número de alumnos posible y de servir de órgano de información de las gentes que nos movemos en el ámbito del Instituto».

ratorio fotográfico, en el que los alumnos han hecho prácticas de revelado, exponiendo también sus obras.

Nos dicen, también, que en el curso de 1983-84, la pretensión es sacar tres números, con una tirada de 200 ejemplares en cada uno. Suponemos —y deseamos— que esta pretensión se haya cumplido.

Otra actividad de este Instituto es la fotografía. Para este curso se han programado, fuera del horario lectivo, una serie de trabajos con la finalidad de inculcar en los alumnos el interés por este arte. Se forman grupos de trabajo, para tomar muestras al aire libre, así como tomas en las competiciones deportivas del Instituto. La idea es realizar una exposición en los salones del Ayuntamiento con los trabajos de esta actividad.

La tercera actividad es el Taller de Teatro. Viene realizándose desde el curso 1979-80, y año tras año ha ido alcanzando un nivel de más calidad. Aparte de formar el gusto estético de los alumnos, e introducirles en los aspectos técnicos del teatro, se ha pretendido que este trabajo tenga una proyección en la ciudad de Sueca. (Se han hecho montajes como «La cua», de Ribal; «Qui no et conega que et compre», «La baralla del mon», de Xavier Coloma; «Picnic», de Arrabal, etc., etc.).

Dirigen los montajes dos profesores diplomados en Arte Dramático por la Escuela de Arte Dramático de la Universidad de Valencia: Robert Lisart y Vicent Genovés. La dirección de la producción y la coordinación corren a cargo de la profesora del instituto doña Carmen Granell. Las cuatro especialidades del Instituto (Delineación, Automoción, Administrativo y Electricidad) encuentran su sitio en la realización de los montajes: Elaboración de carteles y programa (Delineación); Instalación de luminotecnia (Electricidad); Utilaje y montaje escénico (Automoción), y Reproducción mecanográfica (Administrativo).

Animamos a este instituto —que sabe aprovechar de un modo tan práctico sus especialidades— a continuar en esta línea y a mejorarla. Todo es posible con voluntad.



I.B. «GARCÍA MORATO» DE MADRID

Un instituto artístico

No es que en el «García Morato» se descuiden otros aspectos de la cultura; pero, por los programas de mano que nos envían, comprobamos que hay en este centro un predominio de lo artístico. En cualquier caso damos cuenta en lo que sigue del nutrido programa de actividades que han desarrollado durante este curso.

El día 2 de noviembre, a las 12 horas, tuvo lugar en el salón de actos la inauguración del curso 1983-84. En una primera parte, tras la lectura de la memoria del año anterior y el reparto de premios, hubo un concierto de piano a cargo de P. Mariné, con música de Debussy, Mompou, Schumann, y Gershwin. A continuación habló el Ilmo. Sr. Director del Instituto sobre «El curso que comienza» y el Excmo. Sr. General Delegado de Acción Social del Ejército del Aire, inauguró el curso.

En la segunda parte se inauguró una *Exposición de Iconos* de M^a Ángeles Pizarro y Antonio López y hubo —como no— un Vino Español.

En el mismo mes de noviembre, el día 22, a las 12,30 horas, el profesor Seco Santos, de la Universidad de Salamanca, dio una conferencia sobre el tema *La sequía*.

Ya a comienzos de diciembre tuvo lugar la denominada «Semana de la Constitución y los Derechos Humanos» —aunque, según el programa, se dedicaron a esta temática solamente dos días—: el martes 6, el periodista Federico Ysart dio una conferencia sobre «La Constitución española de 1978». El miércoles 7, el catedrático de Filosofía, D. Guillermo Quintana, disertó sobre el tema «La vida como derecho fundamental del hombre». Durante estos 2 días hubo una exposición de *Ilustraciones de textos de la carta*



Una de las esculturas de don Luis Sánchez

de los Derechos Humanos, a cargo de los profesores y alumnos de Dibujo.

Ya en el año 1984, a las 12 h. del día 26 de enero, se celebra un Acto Académico en honor de Santo Tomás de Aquino. Tras el reparto de premios, el Catedrático de filosofía, D. Guillermo Quintana, habló sobre «Persona y sociedad en la filosofía de Santo Tomás de Aquino». Hubo después un concierto de piano a cargo de Santiago Mayor, que interpretó *La Sonata op. 110 en la bemol mayor* de Beethoven; *Pour le Piano*, de C. Debussy; y *Fantasía Bética*, de M. de Falla. Por último se inauguró la exposición de pintura y escultura de Luis Sánchez, coronel retirado, que mostró, con su buen y polifacético hacer, que «lo valiente no quita lo cortés» (valga la «neo-frase»).

En el mes de marzo se celebró la III Semana Cultural, entre los días 5 y 9. En realidad fueron unos días densos, como consta por

lo que sigue. El día 5 el *English Group* representó «The bus stop» y «Let Child speak»; también se puso en escena la obra de Alejandro Casona «Sancho Panza en la Ínsula».

A las 12 se inauguró oficialmente la III Semana Cultural con una conferencia, a cargo del Catedrático y Académico de la Lengua D. Manuel Seco Reymundo, sobre el tema «Historia de un diccionario».

Hubo después una exposición de maquetas de arquitectura, monotypes, grabados y carteles, y por la tarde se representó la obra «El sueño del gran río» de Lorenzo Silva Amador.

El día 6, José Quintana, profesor de la Universidad Autónoma de Madrid, presentó un montaje audiovisual sobre «Los mozárabes de Toledo». A continuación, en un acto académico, hubo entrega de premios, lectura de trabajos literarios y recital poético. Por la tarde se representó la obra de E. Jardiel Pondela, «Margarita, Armando y su padre» y una segunda representación de «El sueño del gran río». (Las obras de teatro, en general, se repusieron dos y hasta tres veces).

El día 7 hubo una exposición de libros, con participación de diversas editoriales, un coloquio sobre periodismo en el momento actual, con la participación de Pilar Urbano, de ABC, Antonio López de Zuazo, de TVE, y Federico Issart, de TVE. En la tarde, una conferencia y debate sobre energía nuclear, por D. Lorenzo Muñoz Ballester y D. Andrés de la Poza.

El día 8, aparte de las reposiciones de teatro, hubo un concierto de órgano por Luis Estrella, con un variadísimo repertorio, que abarcó desde la *Tocata en re menor* de J.S. Bach o el *Concierto en la menor* de A. Vivaldi, hasta una selección de Bossa Nova o los famosos Mambos 5 y 8 de Dámaso Pérez Prado, por ejemplo.

A las 5 y media hubo una conferencia sobre su obra poética de Rafael Morales, que firmó después ejemplares de sus libros.

El día 9 —último de la Semana Cultural— se siguieron reponiendo

obras de teatro y a las 11,30 se dio una conferencia. (En el programa de mano que ha llegado a la redacción no figura sobre qué fue la conferencia ni quién la dio).

En conjunto la Semana Cultural resultó animada, como puede apreciarse, moviéndose en esa tónica artística que, como decíamos al principio, caracteriza al centro.

El mes de mayo nos brindó otra conferencia: «La filosofía de Bertrand Russell», por D^a. M^a Victoria Crespo Güemes, Profesora de Filosofía. Fue el día 24, a las 12,30, en el salón de actos.

I.B. «ISABEL DE VILLENA». VALENCIA

Variedad sin alardes

Mariano de Pedro, Jefe de Estudios del I.B. «Isabel de Villena», nos escribe a la redacción una carta, más bien escueta, en la que nos da cuenta de las actividades artísticas, técnicas y culturales que allí realizan.

1) Editan una revista —que, por cierto, aún no conocemos—: «La Basca». Es de carácter trimestral, y está dirigida por el profesor D. Antonio Alfaro, del seminario de latín. Según nos dicen, con gran precisión, colaboran en ella 17 alumnos de 2º, 3º y COU.

2) Durante los sábados, a lo largo de todo el curso, funciona un grupo de teatro, en el que participan unos veinte alumnos. Está dirigido por Enrique Herreros y coordinado con el seminario de lengua y literatura por la profesora del mismo, D^a Ángeles Zaragoza.

3) Todos los miércoles hay sesión de Cine-Fórum, por la tarde. Se proyectan películas que tengan interés desde el punto de vista estrictamente cinematográfico, o bien que, por su temática, tengan este interés para algún seminario.

Este Cine-Fórum, dirigido por D. Mariano de Pedro, y en el que colaboran unos 8 alumnos, consi-

Y, por lo que parece, las actividades del «García Morato» se han cerrado, por este curso, con un digno «broche de oro»: una exposición del pintor Rafael Requena, ese extraordinario acuarelista (de quien ya dimos noticia en las páginas de *Creación* de NREM, nº 2). La inauguración fue el día 7 de junio, a las 13 horas.

Es posible que haya habido algún otro acto de clausura en el centro, pero no tenemos noticia de nada más. Nuestra enhorabuena al «García Morato» por la labor cultural y artística en este curso 83/84.

gue una media de asistencia de 150 alumnos —aproximadamente— por sesión.

4) El seminario de ciencias naturales, junto con el de historia, está realizando un estudio del entorno (barrio de la Malvarrosa), como actividad interdisciplinar. Coordinan estas tareas las jefes de seminario, D^a Rosa Jerez y D^a Asunción Alejos.

5) El seminario de francés proyecta a lo largo del curso cinco películas de cine francés. Lo dirige el jefe del seminario, D. Manuel Campos.

6) En deportes los alumnos tienen organizado un Campeonato de «Futbito», que realizan a lo largo del curso, entre equipos formados y coordinados por ellos mismos.

7) También, y organizado por los mismos alumnos, hay un Campeonato de Ajedrez.

8) Por último, funciona en el centro un grupo por la Paz, que ha organizado charlas y confeccionado murales con motivo de fechas conmemorativas importantes como el Día de la Paz.

Como puede apreciarse, una variedad notable de actividades, si bien, por el carácter escueto —antes apuntado— de las noticias, no podemos extendernos más en su reseña. Enhorabuena, y sinceramente además, a los profesores y alumnos de este dinámico centro valenciano.

I.P.F.P. «JUAN ANTONIO DE CASTRO». TALAVERA DE LA REINA (TOLEDO)

Una actuación variopinta

Este Instituto de F.P. nos envía un «dosier» de programas de mano bastante completo. Es cierto que algunos no son de este curso, pero ello demuestra que ya es tradición en este centro el realizar actividades de muy diversa índole.

Según nos dice su Director, D. Pedro S. Ollero, existe en el centro un Grupo de Teatro, que actúa al menos una vez al año.

Se realiza una Semana de Formación Profesional. Este año ha sido la IV Semana, del 7 al 11 de mayo de 1984 en la Casa de la Cultura. Esta Semana ha tenido dos exposiciones de trabajos: los del I Concurso Provincial de Formación Profesional y la de los alumnos del Instituto Politécnico de Talavera.

Ha habido también un festival musical —el día 11 de mayo—; y, del 7 al 10, conferencias-coloquio: «España ante la comunidad económica europea», por D. Juan Pedro Hernández Moltó; «Robótica: la nueva revolución industrial», por D. Jesús Pérez Parrillas, profesor de Tecnología Electrónica del I.P.F.P. «Juan Antonio Castro»; «La pequeña empresa: su problemática y momento actual», a cargo de D. José M^a Ramón de Fata Manterola y D. Alejandro Bermúdez Alonso. Se clausuró el ciclo con «La reconversión industrial», que dio D. Fernando Novo Muñoz.

Se celebra anualmente una maratón deportiva al finalizar el curso en el que participan jóvenes deportistas de la ciudad. Las especialidades deportivas han sido fútbol sala, baloncesto, balonmano y voleibol. Esta maratón ha tenido un total de 104 partidos, 113 equipos y 900 deportistas participantes.

Aparte de esta maratón deportiva se realizan otras actividades en esta línea: gimnasia de manteni-

miento, campeonatos de Tenis, y un equipo de fútbol-sala de profesores que participan en el campeonato local.

Se celebra anualmente un concurso de felicitaciones de Navidad y de murales, con motivo del día de la Constitución, y hay sesiones mensuales y quincenales de Cine-Club, celebrándose un ciclo, normalmente en el mes de abril.

En esta línea cultural, se edita una revista «con carácter periódico». (Aunque no se especifica más sobre esta periodicidad, suponemos que será —más o menos— mensual: la que nos llega es de diciembre de 1983). La revista se llama *Tribute* está hecha a multcopista y parece movida y amena, aunque con las típicas irregularidades de las revistas de los centros. Echamos en falta un «Índice», «Sumario», o algo por el estilo, que nos informase del contenido.

Tiene interés, también, el Concurso literario anual que organiza el centro, para alumnos de B.U.P.,



C.O.U. y F.P., en el que hay amplia participación de todos los centros de la provincia. El certamen lleva el nombre del centro, y tiene premios para trabajos en prosa y verso.

Parece que dan importancia a una serie de conferencias técni-

cas relacionadas con las especialidades del centro. No faltan las que se refieren a seguridad e higiene en el trabajo y las de ADAE (Asociación de aplicaciones de la electricidad).

En su informe, terminan diciéndonos que tiene un amplio salón de actos, con proyector de 16 m/m. y un equipo de megafonía «no muy bueno». Las pistas deportivas en buenas condiciones, un gimnasio en el que falta material deportivo... y escasos medios económicos. (Problema éste, tan común, que se da por supuesto). En cualquier caso, está claro que los profesores y alumnos del I.P.F.P. «Juan Antonio Castro», suplen, con su entusiasmo, las posibles deficiencias materiales. Esto, aunque no tan común, es algo que también debe darse por supuesto: que lo fundamental no es los medios que se tengan, sino las ganas de utilizarlos. La imaginación y el entusiasmo aludido son la base de cualquier progreso educativo.

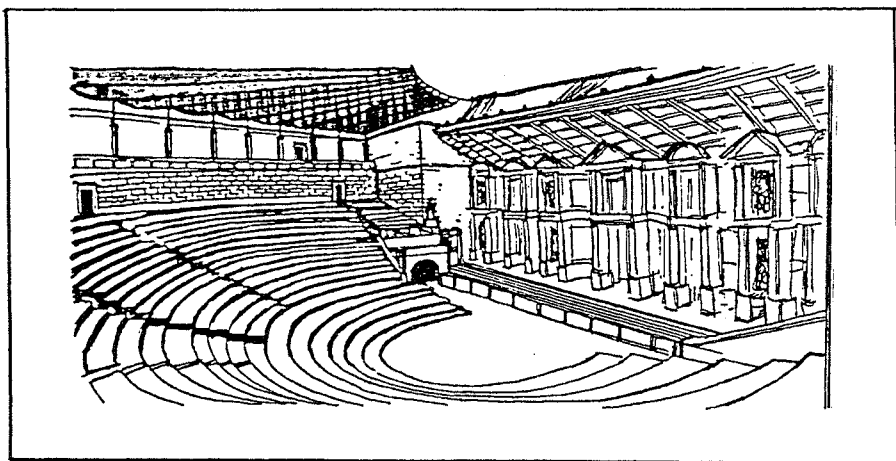
I.B. «LÓPEZ NEYRA» (CÓRDOBA)

«Andalucía nuestra»

El Vicedirector del Centro, Antonio Arrebola, nos envía el programa de la «II Semana Cultural de primavera»; entre los días 2 y 6 de abril de 1984.

Esta semana cultural, montada bajo el lema que encabeza estos renglones —«Andalucía nuestra»— obedece a una actitud de principio: ocuparse de una temática eminentemente andaluza —aunque no de modo exclusivo—. Utilizando una expresión muy al uso (aunque, personalmente, nos parezca excesiva), se nos expone al comienzo del programa la «Filosofía de la Semana». Y esta «filosofía» se resume en los siguientes puntos:

- «Persigue adentrarse en algunas facetas del vasto campo de la



CULTURA, profundizando y complementando la formación «académica» que reciben los alumnos de bachillerato.

- Pretende, asimismo, introducir al alumno en la vivencia del «hecho cultural», al tiempo que se le posibilita que él mismo sea el «hacedor de su propia cultura».

- La «Semana», por lo tanto, no será meramente informativa, sino animadora, participativa y potenciadora de los valores culturales».

Los temas a tratar fueron encaminados a ofrecer una visión panorámica y favorecer una actitud positiva de iniciación en diversos campos culturales: cinematográfico, pictórico, literario, socioeconómico, teatral, deportivo, musical, poético, científico, histórico, urbanístico, ecológico, artístico, etc.

En esta línea de atención preferente a lo andaluz, hay que desta-

car las conferencias siguientes: «El movimiento obrero andaluz», por D. Francisco Paños, Profesor del I.F.P. «Trassierra»; «Hacia un planteamiento de la Literatura Andaluza», por D. Feliciano Delgado, Profesor Adjunto de la Facultad de Filosofía y Letras de Córdoba; «El Barroco andaluz: escultura y pintura», por D. Agustín Navas Chaveli, Profesor del I.B. «Blas Infante» de Córdoba; «Científicos andaluces», por D. Constantino Pleguezuelos, Catedrático del I.B. «López Neyra»; «Rasgos urbanos de la ciudad de Córdoba», por D. Antonio López Ontiveros, Catedrático de la Facultad de Filosofía y Letras de Córdoba; «Andalucía en la voz de sus poetas», recital poético a cargo del Taller de Poesía del I.B. «López Neyra»; «Geografía humana de la provincia de Córdoba», por D. Bartolomé Valle, Profesor de la Facultad de Filosofía y Letras de Córdoba; «La agricultura andaluza ante la entrada de España en la CEE», por D. Eduardo Moyano, Profesor de la Facultad de Agrónomos; «Andalucía en la Historia Contemporánea», por D. Antonio Barragán, Profesor de la Escuela Universitaria de F. del Profesorado; «Nacionalismo e identidad andaluza», por D. José Acosta, Profesor Adjunto de la Facultad de Derecho; «Los orígenes de la marginación andaluza», por D. Javier Rodríguez, Profesor de la Facultad de Derecho y «Avifauna de las zonas húmedas del sur de la provincia de Córdoba», por D. José A. Torres, Profesor de la Facultad de Biológicas.

Como puede verse, una auténtica monografía sobre la temática regional, lo que tiene su importancia si tenemos en cuenta la necesidad de imponer, cada vez más, a los alumnos, en el conocimiento de su entorno.

Los actos culturales se complementaron con conciertos, exposiciones, finales deportivas, etc. Creemos que esta iniciativa del I.B. «López Neyra» tiene indudable interés.

I.B. «SANTA MARÍA DEL PÁRAMO». LEÓN

Un Director en globo...

En España utilizamos esta expresión —«lo veo en globo», u otra similar— para dar a entender que algo no se ve muy seguro y estable. Nuestro epígrafe no tiene este significado metafórico, pues el director del centro —D. Serafín Barrio Díez— lo que hizo, de verdad, fue subir en globo. Al menos eso es lo que leemos, sinceramente admirados, en el programa de actividades desarrolladas en el instituto de su digna dirección, durante el curso 1983-84.

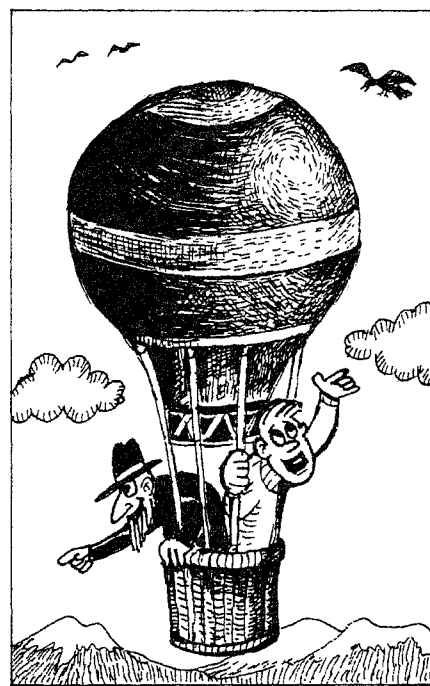
Pero vamos por partes, puesto que las actividades, en orden cronológico, fueron las siguientes:

28 de octubre de 1983: El centro organiza en esta fecha una excursión a la capital para asistir a la representación de Ballet Clásico, ofrecida por el conjunto de Teatro Bolshoi de la URSS. La actividad fue promovida por el profesor de Historia de la Música, D. Adolfo Alba Álvarez.

25 de noviembre de 1983: Día «D» hora «H». Conferencia sobre aerostación, seguida de una exhibición consistente en la *ascensión de un globo aerostático tripulado*. La conferencia la dio D. José Luis Lorente, a las 16 h. A las 17,30 el propio Sr. Lorente y el Director del Centro, ascendieron en globo. Y una hora más tarde tuvo lugar el *feliz aterrizaje*. (Así, con este adjetivo —«feliz»— se califica al aterrizaje en el escrito que nos enviaban. Desde aquí le damos la enhorabuena, y nos compenetramos por completo con su felicidad al pisar de nuevo tierra). La actividad fue promovida por el seminario de Física y Química.

6 de diciembre de 1983: Se despidió el primer trimestre con la representación teatral —totalmente preparada y realizada por alumnos— de la obra *La venganza de la Petra* de Carlos Arniches.

El año 1984, comienza con actividades en torno a la festividad de



Sto. Tomás de Aquino. Se lee un trabajo sobre Sto. Tomás y el apogeo de la escolástica. Se representaron más sainetes de Arniches —«El Premio de Nicanor» y «El zapatero filósofo»—. Hubo parodias, partidos de fútbol, de baloncesto y de ajedrez. Una labor conjunta de profesores y alumnos.

15 febrero de 1984: Los Seminarios de Inglés e Historia realizan conjuntamente una excursión a Oviedo, con alumnos del centro y jóvenes de EE.UU. procedentes del intercambio que organiza la institución Herencia Española. Así, de paso que los alumnos locales perfeccionan el inglés, con los «boys» —y éstos el español con los locales— ambos grupos contemplan los monumentos de la citada capital y su entorno. (Las responsables de la experiencia fueron D^a Carmen Gutiérrez López, Jefa del Seminario de Inglés, y D^a M^a Paz San Martín Rodríguez, Agregada del Seminario de Historia). El 20 de febrero se realiza en las mismas condiciones y con los mismos objetivos, una excursión a Salamanca.

Entre los días 6 al 9 de marzo se desarrolla la Semana Cultural-84, también con un calendario apreta-

do, y en la misma línea de originalidad que caracteriza al centro.

El día 6 es la apertura de la Semana. Se distribuye la revista del Instituto, titulada *La Noria*. (Nos dicen que nos envían un ejemplar, pero a redacción no ha llegado. Lo volvemos a pedir).

El día 7 hay una Misa de Ceniza en la Iglesia Parroquial. De ahí se pasa a una conferencia audiovisual sobre el tema «El Universo», que da el Director del Centro. (Suponemos que documentado con diapositivas hechas desde el globo...). Una audición de Chanson Française, a cargo de los profesores del Seminario de Francés, D^a Dolores Garin y D. Adolfo Alba. Y la apertura de varias exposiciones: de Urbanismo en Santa M^a del Páramo, organizada por la Catedrática de Geografía e Historia D^a Pilar Blanco; de Anfibios y Reptiles de León, organizada por D. Angel Argüello y D^a Dolores Romero; de Mariposas y otros insectos, con material cedido por los alumnos José Luis y Miguel Angel Fernández Trisac, de 1^o de BUP; y de Informática, organizada por la profesora de esta asignatura en el centro, D^a Sagrario Díaz, Agregada de Física y Química.

A la 1,30 se falla el Concurso de Cocina. Durante la mañana, y bajo la supervisión y organización de D^a Federica Blanco, profesora de Hogar, tres equipos de alumnos fueron preparando platos de repostería. (No se nos dice quiénes y con qué ganaron). Hubo por la tarde una conferencia audiovisual sobre el tema «La Imagen y los medios de Masas», a cargo de D. Fernando Huerta, catedrático de Geografía e Historia del I.B. «Obispo Mérida» de Astorga. A continuación, D. Ernesto Álvarez, catedrático de Matemáticas, hizo una interpretación de música renacentista y barroca para flauta de pico, con obras de Jacob Van Eyck, Händel y Telemann.

El jueves 8 hubo una conferencia audiovisual sobre el tema «Embriología», por D^a Dolores Romero. En Cineforum se proyectó la película «La Reina de Afri-

ca», y por la tarde el Grupo de Teatro «Teleno», del I.B. «Obispo Mérida» de Astorga, que presentó la obra *Peribáñez y El comendador de Ocaña*.

A las 7 se clausuró la semana cultural 84, con entrega de premios de los diversos concursos y actuaciones musicales y de danza por el alumnado.

El viernes 9 de marzo se celebra una excursión a La Maragatería y el Bierzo. (Astorga, Castillo de los Prevazares, Ponferrada, y Las Médulas).

El 2 de abril de 1984, con motivo del séptimo centenario de la muerte de Alfonso X El Sabio, D^a M^a Antonia Cañón, agregada de Lengua, con la colaboración de los alumnos del centro, prepara y expone varios carteles murales sobre el rey castellano y su impulso a la cultura de su época.

El 9 de abril de 1984, el seminario de Física y Química del centro organiza una visita al pueblo industrial de Guardo, para alumnos de 3^o y COU. (Se visitan Unión de Explosivos Riotinto, S.A. y Central Térmica de Carbón de Velella del Río Carrión).

Entre los días 11 y 13 de abril de 1984, en el centenario del nacimiento del poeta León Felipe, el Seminario de Lengua, con la colaboración de alumnos, realiza una exposición de carteles, audición de poemas, (musicados por algunos cantautores actuales) o con la voz del propio poeta.

Nadie puede negar, a la vista de lo expuesto, que nos encontramos ante un instituto original, lleno de vitalidad y de inventiva. ¡Ánimo, y a seguir —o mejorar, si es posible— en esta línea!



I.B. MIXTO «SAN JUAN BAUTISTA». MADRID

Un fin de curso entre lo clásico y el tipismo

Suponemos que, a lo largo del curso, habrán tenido lugar distintas actividades. Sin embargo, lo que llega a la redacción de NREM es un programa con las actividades de fin de curso, los días 12 y 13 de junio.

El número fuerte del día 12, fue el concierto musical. Comenzó por un dúo de pianos, a cargo de D^a Consolación de Castro y D^a Encarnación Fernández Ortega, Profesoras de piano del Real Conservatorio Superior de Música de Madrid. Interpretaron la *Sonata en Sol Mayor* de J.C. Bach (el hijo más pequeño del famoso Juan Sebastián Bach) y las *Danzas Húngaras 1, 2 y 5* de J. Brahms.

En la segunda parte, un coro de 100 alumnos del conservatorio, acompañados por percusión y pianos, y dirigidos por D. Adrián Cobo, Profesor de Conjunto Coral del Conservatorio, interpretaron «Carmina Burana» de Carl Orff.

El día 13 hubo competiciones deportivas —el tan en boga fútbol-sala—; se representó la obra de A. Gala «Anillos para una Dama» y hubo un «Show» humorístico y un vino de honor que dio la Junta Directiva de la A.P.A. a los profesores.

Terminaron los actos de fin de curso con una típica verbena «Alfileres de San Antonio». (En el programa se rogaba a los asistentes que fueran vestidos con el traje típico madrileño).

Como puede apreciarse, toda una síntesis de academicismo y casticismo.

Convocatorias y fallos de concursos

CONCURSO LITERARIO FUNDACIÓN SANTA MARÍA

El pasado jueves 24 de mayo, a las siete y media de la tarde, se celebró en Madrid el acto de entrega de premios de la VI Edición de los Concursos Literarios Barco de Vapor de Libro Infantil y Gran Angular de Libro Juvenil, convocados por la Fundación Santa María.

Tras la lectura de las actas de los jurados, se hizo la presentación de las obras galardonadas con los primeros premios: *Un solo de clarinete*, de don Fernando Almena, y *Tres veces Eleazar*, de don José León Delestal, ambas publicadas ya por Ediciones S. M., dentro de las colecciones Barco de Vapor y Gran Angular, respectivamente.

Concurso LIBRO JUVENIL 1984

El Patronato de la Fundación Santa María convoca el *Concurso del libro juvenil 1984*, para promover la creación de una literatura para jóvenes que fomente el gusto por la lectura en esa edad y transmita, con calidad literaria, unos valores humanos, sociales, culturales o religiosos que ayuden a la construcción de un mundo y una sociedad dignos de la persona humana.

Se establecen tres premios de 600.000 ptas. y edición del texto, 300.000 ptas. y 175.000 ptas. respectivamente, para originales e inéditos de más de 100 folios mecanografiados. El plazo de admisión se cierra el 1 de noviembre de 1984 y los trabajos deben remitirse por el sistema de plika a la FUNDACIÓN SANTA MARÍA (Para el concurso del Libro Juvenil), C/ Doctor Esquerdo, 125-3º 28030-Madrid.

CONCURSO DE REVISTAS DE CENTROS DE ENSEÑANZA

Cuando este número de otoño llegue a los centros, todavía estará abierto el plazo de presentación de un concurso de revistas que ha organizado el Programa del Alumno del MEC. Nuestros lectores han podido ver los carteles anunciadores, junto con los de otros concursos simultáneos, también muy sugerentes, y de la misma procedencia.

La NREM se congratula de que las publicaciones de los centros sean cada vez más tenidas en cuenta a la hora de analizar y fomentar las actividades culturales que,

aparte de las clases, se llevan a cabo en los centros de enseñanza. De esta redacción partió precisamente la sugerencia que dio lugar a esta convocatoria, a la vista de los resultados prácticos de nuestra sección *Censo de publicaciones de centros*: un archivo denso y extenso de revistas de todo tipo que hemos ido recibiendo a lo largo de casi dos años.

Los «editores» que quieran participar tendrán que apresurarse a hacer sus envíos antes del mes de noviembre próximo, al Programa del alumno, MEC, c/Alcalá, 34, 6.ª planta, 28014 Madrid.

A la vez que deseamos suerte a todos, ofrecemos a los ganadores las páginas de nuestro *Censo* para dar cuenta de su experiencia.

LA EVALUACIÓN EN B.U.P. Y F.P.

Del 1 al 4 de noviembre próximo, en el I.C.E. de la universidad de Granada se celebrarán las *I Jornadas sobre la evaluación en B.U.P. y F.P.*, convocadas por la Asociación de nuevos pedagogos (A.N.P.), con el patrocinio de la Consejería de educación de la Junta de Andalucía.

Presentarán ponencias el profesor Ángel Pérez Gómez sobre *Modelos de evaluación*; José Gimeno Sacristán sobre *Evaluación del proceso educativo* y un miembro del M.E.C., aún por designar sobre la *Evaluación de la Reforma de las E.E.M.M.*

Los participantes se organizarán en seminarios interdisciplinares que tratarán de la evaluación de matemáticas, ciencias sociales, literatura y lingüística, ciencias físicas y naturales, tecnología e idiomas. El programa incluye además debates sobre el fracaso escolar, la investigación en el aula, el cambio educativo, los centros y los profesores.

Las solicitudes de inscripción han de remitirse al Colegio de doctores y licenciados de filosofía y letras y ciencias de Granada, calle General Narváez, 1. Para recibir información directamente se puede llamar al tfno. 958/254716.

COMENTARIO DE TEXTOS

El 5 de mayo pasado, los profesores Javier Huerta Calvo, Enrique Rull Fernández y Pedro Aullón de Haro, componentes del jurado del *II Concurso Rafael Lapesa de comentario de textos*, acordaron otorgar los premios del siguiente modo:

Primer premio: Gonzalo Alcalde Rodríguez, alumno de COU del Colegio Fray Luis de León, de Madrid, por su comentario al texto «El uso y la contemplación» de Octavio Paz.

Accésits: Samuel Arias Ramos, alumno de 3º de BUP del I.B. «Álvar Núñez» de Jerez de la Frontera (Cádiz) por su comenta-



rio al poema «Prólogo» de F. García Lorca; José Mª de Areilza Carvajal, alumno de COU del Colegio Retamar, de Madrid, por su comentario al poema «El otoño» de J.R. Jiménez.

Menciones: Salvador Durán Tomás, Mario Reyes Sanagustín, Blanca Lacasta Cain y Luis Fernando García Rodríguez.

CONCURSO-EXPOSICIÓN DE PINTURA

El 22 de mayo de 1984 se reunió el jurado del *XII Concurso-Exposición de pintura del personal adscrito al M.E.C.* Lo componían D. Antonio Cobos Soto, como presidente, Dª Consuelo de la Gándara, D. Andrés Barajas, D. Antonio Solano, como vocales y Dª Teresa Balbín López como secretaria. El fallo fue el siguiente:

Sección primera:

Primer premio: Dª. Concepción Monferrer Rodríguez, profesora de dibujo de bachillerato, por su obra *Durmiendo vasco*.

Segundo premio: D. Juan Amo Vázquez, catedrático de dibujo, por su obra *Paisaje semiótico*.

Menciones: D. Carlos Domínguez Bajo, D. Miguel Ángel Bosque Almiñana y D. Manuel González Núñez

Sección segunda:

Primer premio: D. Ramón Planes Serra, profesor de E.G.B. por su obra *Hacia 1980*.

Segundo premio: D. José Luis Salazar, auxiliar administrativo, por su obra *Montsignore*.

Menciones: D. Enrique Julio Sanchís Cosme, Víctor Marín González y D. Faustino Manchado Pascual.

ARTES PLÁSTICAS EN F.P.

Organizado por los profesores de F.P. M. Prieto, J. Felgueroso y J.A. Samaniego, financiado en su mayor parte por el Banco Herrero y con diplomas y carteles puestos por el M.E.C. se ha celebrado durante los meses de febrero marzo y abril de este año el *II Premio regional de artes plásticas para F.P.*

Los dos primeros premios recayeron en Jesús Uña y Amador Suárez, por sus obras «Estudio de figura en reposo» y «Rocas en Coballes» respectivamente. El resto de los premiados fueron Ángel Secades, Manuel Pérez García, Félix García Ordás, Jesús Santoveña, Leonardo Ballesteros y José Mª. Gallego. La selección de las obras se realizó de entre las 150 obras colgadas en los tres centros organizadores; en una segunda fase 50 de los originales fueron presentados en exposiciones públicas y por fin un jurado compuesto por pintores, críticos y profesores de arte falló entre las dificultades habituales.

Entre los concursos que se convocan a lo largo y ancho de España para premiar la labor innovadora en materia de educación, sin duda los Premios «Francisco Giner de los Ríos» son los más sustanciosos. No se convoca todos los días un concurso cuyos primeros premios supongan dos millones de pesetas en una modalidad y un millón en otra. Como saben nuestros lectores, la Fundación Banco Exterior financia este concurso al que pueden presentarse profesores de enseñanzas medias que ejerzan en centros públicos. La Dirección General de Enseñanzas Medias, organismo que, con la Fundación antedicha, creó los premios el año pasado, ha procurado ajustarse en esta segunda convocatoria a los requisitos de plazos previstos en la resolución por la que se creaba el concurso, es decir, fallar los premios a final del curso académico.

El jurado calificador estaba compuesto por José Segovia Pérez, director general de Enseñanzas Medias, que actuaba de presidente, y los siguientes vocales: José Ángel Moreno, en representación de la Fundación Banco Exterior; José Gimeno Sacristán, catedrático de Pedagogía; Pilar Pérez Mas, subdirectora general de Perfeccionamiento del Profesorado; Felipe B. Pedraza Jiménez, director de la NREM; M.ª Dolores Garmendia Idiáquez, inspectora de Bachillerato; Domingo Muñoz Marín, coordinador de FP, y Antonio Colino Pérez, de Acción Educativa. La secretaria estaba a cargo del redactor de esta revista Pedro Provençio.

En nuestra sección *Hoy hablamos...* damos información completa de estos premios, con resúmenes de los trabajos presentados. Por lo pronto, ofrecemos a continuación la relación de trabajos premiados, según el acta del jurado.

FALLO

Grupo A. Premios a la iniciativa individual (profesores)

Primer premio

Dotado con un millón de pesetas:

II PREMIOS «FRANCISCO GINER DE LOS RÍOS»

«Ideas y experiencias para un curso práctico de literatura».

Autora: Doña Esperanza Ortega Martínez. Agregada de lengua y literatura españolas del I.B. «Jorge Manrique» de Palencia.

Segundo premio

Dotado con quinientas mil pesetas:

«América. De las altas culturas a los primeros asentamientos hispánicos. Primeros contactos entre pueblos diversos».

Autora: Doña Cristina Álvarez Suárez. Profesora de geografía e historia del I.B. «Ramiro de Maeztu» de Madrid.

Accésit

Dotado con doscientas cincuenta mil pesetas:

«Estudio integral del medio ambiente».

Autor: Don Aurelio Santiesteban Cimarro. Agregado de ciencias naturales del I.B. «Barrio de la Elipa» de Madrid

Grupo B. Premios al equipo pedagógico (profesores, alumnos y centros)

Primer premio

Dotado con dos millones de pesetas:

«Experiencia de configuración de un grupo de renovación pedagógica para la enseñanza de la geografía e historia en bachillerato».

Autores: Don Raimundo Cuesta Fernández, don Jesús Baigorri Jalón, don Guillermo Castán Lanaspa, don Ramón J. López Flores, don Félix Gómez Martín y don Manuel Fernández Cuadrado, todos de geografía e historia. I.B. «Fray Luis de León», I.B. «Fernando de Rojas», I.B. «Torres Villarroel» e I.B. «Ramos del Manzano» de Salamanca.

Segundo premio

Dotado con un millón de pesetas:

«Experiencia pedagógica en torno a un libro».

Autores: Doña Nieves Arilla Puyuelo, doña M.^a Carmen Celma Escartín, don José L. Fortea Ramírez, don José A. Fumanal García, don Severino Pallaruelo Campo, doña M.^a Teresa Querol Guillén y doña M.^a Luz Vaquero Pinto, profesores del IFP de Sabiñánigo (Huesca).

Tercer premio

Dotado con quinientas mil pesetas:

«Desde mi ventana».

Autores: Doña Mercedes D'Ocón del Cid, doña Eulalia Rosch José, doña M.^a Antonia Loste Rodríguez, doña Gloria Millán Navarro, doña Mary Paros Amestoy, don Santiago Serrano Maya, doña M.^a Teresa Verdaguer Autonell y 130 alumnos del centro. I.B. «Joanot Martorell» Esplugues de Llobregat (Barcelona).

Accésit

Dotado con doscientas cincuenta mil pesetas:

«Una experiencia interdisciplinar en COU: La Astronomía».

Autores: Doña Carmen Romera Ena, doña Isabel Yende Castro y don Francisco Javier Marijuán López. Profesores del Centro de Enseñanzas Integradas de Cáceres.

Accésit

Dotado con doscientas cincuenta mil pesetas:

«Homenaje a Jorge Guillén».

Autores: Don José Manuel Pérez Carrera. Catedrático de lengua y literatura españolas y alumnos del INBAD extensión de Londres.

Accésit

Dotado con doscientas cincuenta mil pesetas:

«Semana cultural 'Años Veinte'».

Autores: Doña Camino Pérez Pinto, doña Carmen Estella Álvarez, doña Alicia Gómez-Navarro

González, don León González Soto, doña Pilar Lledó Real y don Manuel Navamuel Toribio. Todos profesores del I.B. «Complutense» Alcalá de Henares (Madrid).

Accésit

Dotado con doscientas cincuenta mil pesetas:

«Sala de exposiciones con carácter didáctico y ciudadano».

Autores: Don Manuel Val Leirín, don Ramón Acín Fanlo, don Julio García Galavis, con más profesores y personal del centro I.B. mixto «El Portillo» de Zaragoza.

Accésit

Dotado con doscientas cincuenta mil pesetas:

«Descubrir y conocer Palma».

Autores: Profesores y alumnos del I.F.P. «Francesc de Borja Moll». Polígono de Llevant. Palma de Mallorca.

Accésit

Dotado con doscientas cincuenta mil pesetas:

«Conocimiento e inserción del alumno en su entorno: El término municipal de Alicante».

Autores: Doña Josefa Granados Martínez, don Daniel Climent Giner, doña Pilar Navarro Sacristán, doña Josefa Ferrandiz Martínez, doña M.^a Luisa Sierra Marco, doña Mercedes de la Cámara Muñoz, doña Remedios Palencia Pérez, doña Dolores Marcos González y 147 alumnos del centro. I.B. «Miguel Hernández» de Alicante.

Accésit

Dotado con doscientas cincuenta mil pesetas:

«Semana de estudio interdisciplinar sobre el siglo XVII».

Autores: Don Eugenio García, don Fernando Sendra, don Manuel Carbajosa, don Javier Urdanibia, don Juan Ivars, don Florencio Burrel, don Francisco Gutiérrez, don Eduardo Mira, don Antoni Fornes, doña Manuela Bisquert, doña Magdalena Morata, don José Llopis, doña Ana Centelles, don Enrique Villamañan, don Ramón Sebastián, y don José M.^a Areste. Profesores del I.B. «Historiador Chabás» Denia (Alicante).

II CAMPAÑA NACIONAL JUVENIL DE ARQUEOLOGÍA CIENTÍFICA E INDUSTRIAL

El 28 de mayo se fallaron los premios de la *II campaña nacional juvenil de arqueología científica e industrial*. Han participado 95 grupos de toda España. En su mayor parte pertenecen a centros de BUP y FP, públicos y privados. No faltan a la cita otro tipo de organismos como las casas de cultura y las asociaciones juveniles. Algunos jóvenes han participado a título individual.

Se han destacado por el interés

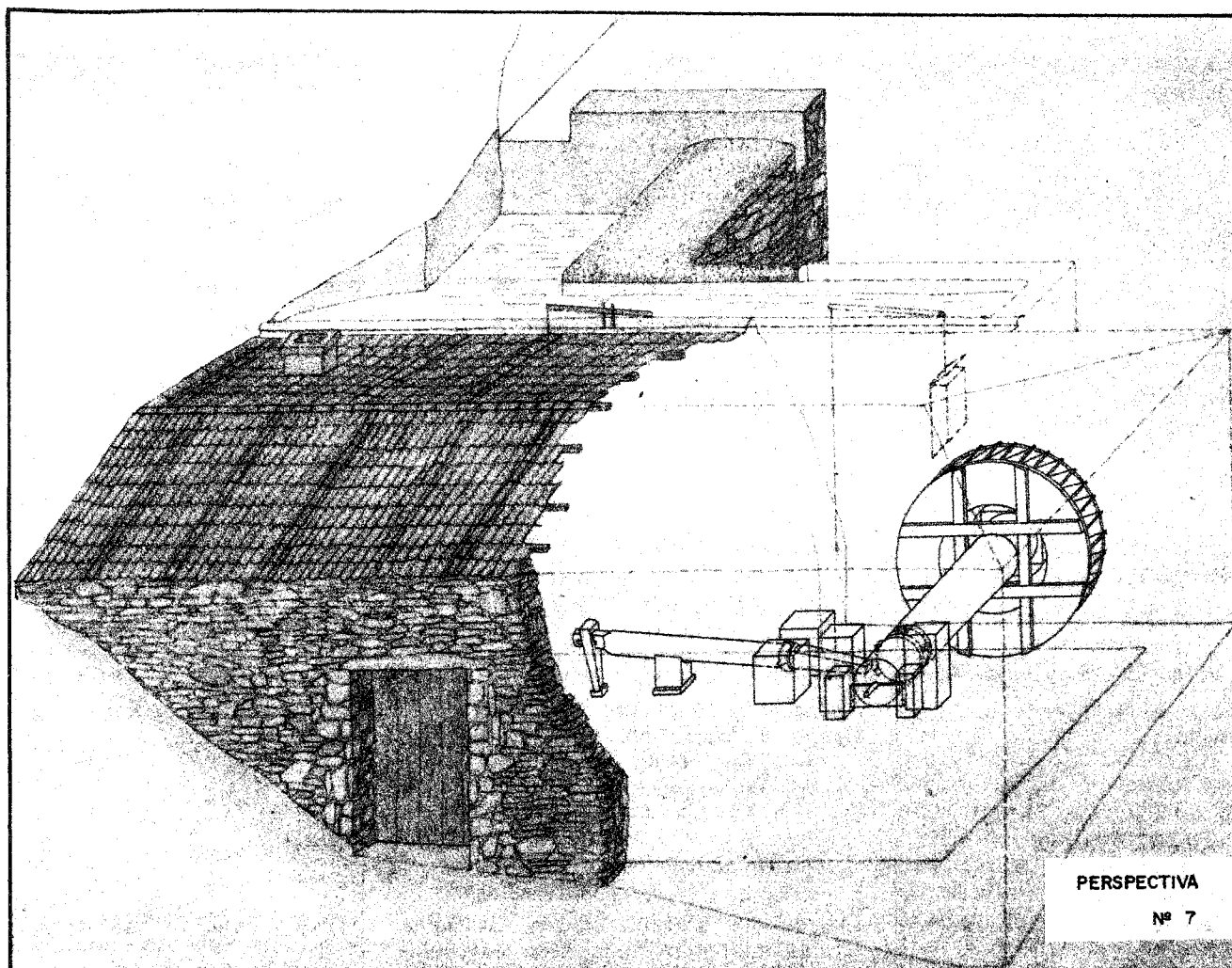
de los elementos estudiados y por la calidad de la memoria presentada los siguientes equipos:

I.F.P. «Ezequiel González» de Segovia, integrado por Jorge Soler Valencia y Oscar Cruz García (coordinadores) y los alumnos M.^a Fuencisla Aragonese Sanz, J. Miguel Castillo Arance, F. Javier Carretero Clemente, Víctor Merino Migueláñez y Santiago Sanz Cabas. Su trabajo versa sobre un *Martinete de fundición de cobre*.

I.B. «Luis Coloma» de Jerez de la Frontera, integrado por Miguel Hernández Zarrandieta y M.^a Dolores Rodríguez Doblas (coordinadores) y los alumnos Manuel Torres Díaz, M.^a del Carmen Flórez Yungueras, Encarnación Álvarez Cabrera y Silvia López Gil. Su trabajo se titula *Laboratorio de física*.

Junto a ellos, el jurado ha destacado la labor de otros dieciocho equipos:

CENTRO	GRUPO	TRABAJO
Casa Municipal de Cultura Almadén (Ciudad Real)	<i>Coordinador:</i> Ismael Mansilla Muñoz <i>Grupo:</i> M. ^a Elena Bravo Sánchez Ángeles Carrasco García Francisco Cabrera Sánchez Anastasio Muñoz Carretero	<i>Olla de Xabeca</i>
Colegio Bularas Pozuelo de Alarcón (Madrid)	<i>Coordinador:</i> Fernando Cueto García <i>Grupo:</i> M. ^a José Rodríguez Cristina Serrano	<i>Umbralómetro</i>
Colegio Kensington-Bularas Pozuelo de Alarcón (Madrid)	<i>Coordinadores:</i> Juan García Frontera Rafael Sevitch Meran <i>Grupo:</i> Juan Miguel Ortiz Valencia J. Manuel Cámara Gimeno	<i>Oftalmómetro de Joval</i>
Colegio San Antonio de Padua Martos (Jaén)	<i>Coordinador:</i> Fernando Colodre Campos <i>Grupo:</i> Antonio Garrido Rubia Bernardo Millán Cubero Amador Miranda Caño J. Luis Molina Martos J. Manuel Moya Pérez	<i>Fonógrafo de Edison</i>
I. B. de Cabezón de la Sal Cabezón de la Sal (Cantabria)	<i>Coordinador:</i> José Luis Fernández Fernández <i>Grupo:</i> Fernando Rodrigo Sañudo Rocío Rivero Sánchez Ana M. ^a Riaño Galán Patricia Sánchez Martínez Marta Saiz González	<i>Locomotora</i>
Colegio «El Pilar» Zaragoza	<i>Coordinador:</i> Pedro Latorre Andrés <i>Grupo:</i> Javier Sisarnon Victor Paosa Alejandro Rivero	<i>Proyector cinematográfico</i> <i>Pathé</i>



I.B. «Utiez»
Valencia

Coordinador: José Martínez Ortiz
Grupo: Juan García Gómez
Luis Yuste Martínez
Francisco Gárcel Moya
Carlos Hernández Álvarez
Rosa Cocera Llahosa

Almazara

I.F.P. de Reinos
Reinosa (Santander)

Coordinador: Ángel Ruiz Serna
Grupo: A. Feran
M. A. Prieto
J. Poyato
J. D. Rodríguez

Bomba Vulean

I.F.P. Benicarló
Castellón

Coordinador: V. Moseguer Fulch
Grupo: E. Belles Edo
V. Miralles Bordes
P. Vinagre Fernández

Bomba aspirante-impelente

I.B. «Otero Pedrayo»
Orense

Coordinador: Fernando González Suárez
Grupo: Benita Escudero Alonso
M.^a Pilar Rodríguez Rodríguez
M.^a Carmen Conde Fernández
M.^a José Pérez González
Clementina Blanco Simón

Microscopio solar

I.B. «Otero Pedrayo» Orense	<i>Coordinador:</i> Margarita Vila Pena <i>Grupo:</i> M. ^a Fernanda Rey-Stolle Valcarce Rogelio González Menéndez Manuel Febrero Bande	<i>Generador de energía eléctrica y prensa hidráulica</i>
I.B. mixto de Telde Telde (Las Palmas de Gran Canaria)	<i>Coordinador:</i> Álvaro Díaz Torres <i>Grupo:</i> Concepción Ortega Cruz Josefa Ortega Gil Marfat Amin Rafat Gouaheh M. ^a Dolores Galván Muñoz Gloria Suárez Cano	<i>Tacho a vacío y bomba de vacío a vapor</i>
I. Politécnico de F.P. León	<i>Coordinador:</i> Miguel Ferrero Fernández <i>Grupo:</i> Alfredo Allen Rodríguez Cristina Calderón Riaño Gustavo Fuertes López José Roberto Ontanilla Sandoval	<i>Bomba de trasiego</i>
I.B. «José Conde García» Almanza (Albacete)	<i>Coordinador:</i> Lucía Tomás Valiente <i>Grupo:</i> Juli Bonete Oter José-Domingo Navalón Martínez José-Ramón García Villar Amparo López García	<i>Máquina de coser</i>
I.B. de El Arahál (Sevilla)	<i>Coordinador:</i> M. ^a Ángeles García <i>Grupo:</i> J. Mari Valle Coronado Eloísa Gelo Ortiz Juan Ignacio R. L.	<i>Máquina para la fabricación de fieltro.</i>
D. Alberto Sánchez Corella (Navarra)		<i>Telégrafo</i>
I.F.P. de Belorado (Burgos)	<i>Coordinador:</i> Fermín Baldazo González <i>Grupo:</i> Alejandro Santa Cruz Hoyuelos Abel Mingo Velasco José Antonio Díez Hernando Roberto Díez Hernando Vicente Pascual Bartolomé José Luis Rodríguez Achg	<i>Telar manual de calcetines</i>

El premio obtenido por los veinte equipos ha sido la participación en un encuentro sobre informática y creatividad que se desarrolló durante el mes de julio en el C.E.I. de Gijón.

Para los profesores y coordinadores está prevista la celebración de un encuentro sobre historia de la ciencia, que se habrá celebrado cuando salgan estas líneas a la calle. El marco elegido es el Museo Nacional de Ciencia y Tecnología de Madrid.

El jurado que falló los premios estaba constituido por José M.^a Losada, presidente y director del



Museo Nacional de Ciencia y Tecnología, y por los profesores: Ernesto García Camarero, Joaquín Fernández Pérez, Ramón Gago Bohórquez, Jaime Josa Llorca, Miguel Giménez Yanguas y Aurora M.^a Rabanal Yus. Como secretario actuó Rafael Parrilla Pérez.

En la organización de esta campaña han colaborado el Instituto de la Juventud, el Museo Nacional de Ciencia y Tecnología, Radio 3 de Radio Nacional de España, Adamicro y la Dirección General de Enseñanzas Medias.

En nuestro próximo número procuraremos ofrecer las bases de la *III campaña*. ¡Que no decaiga!

EL MARTINETE DE NAVAFRÍA

El texto que sigue a continuación de estas breves líneas introductorias es un resumen del trabajo que, con el título de «El martinete de la fundición de cobre de Navafría: una supervivencia tecnológica medieval en tierras de Segovia», fue presentado a la Segunda Campaña Nacional Juvenil de Arqueología Científica e Industrial/1984, promovida por el Ministerio de Cultura, a través de su Instituto de la Juventud, por un equipo de cinco alumnos pertenecientes a segundo curso de segundo grado de la rama de delineación del instituto de formación profesional «Ezequiel González», de Segovia, y coordinados por dos profesores del mismo.

Este trabajo mereció, según fallo del jurado calificador, una mención especial entre los veinte ganadores del referido concurso, junto con el titulado «Laboratorio de física» que presentó el instituto de bachillerato «Padre Luis Coloma», de Jerez de la Frontera (Cádiz).

* * *

Nada más recibir en la secretaría del instituto la circular del Ministerio de Cultura, convocando la Segunda Campaña Nacional Juvenil de Arqueología Científica e Industrial, puse en conocimiento de la misma al resto del equipo encargado de dirigir el centro durante el curso 1983-84. Adelanté la idea de que un martinete como el que aún funciona en Navafría, Segovia, para batir y moldear el cobre fundido, encajaba perfectamente en los objetivos propuestos por la citada campaña de localización y estudio de cualquier instrumento tecnológico con valor para la historia de la ciencia y de la técnica. El proyecto fue acogido con singular interés por el entonces jefe de estudios, Jorge Soler, profesor de prácticas de delineación del curso cuyos alumnos mejor cumplían con los requisitos exigidos para la participación en dicho certamen. Contó siempre con el apoyo decidido y la colaboración entusiasta de José María Antón y José María Díaz, a la sazón director y subdirector,



Victoriano Abán, propietario del martinete, rodeado del equipo investigador

respectivamente, del instituto Ezequiel González de Segovia.

Una vez decidida nuestra participación en esta Segunda Campaña, convinimos Jorge y yo en establecer un plan de trabajo que escalonara y delimitara las diferentes labores que darían como resultado el estudio final presentado a concurso. Así Jorge, como profesor del área tecnológica de delineación, se ocuparía de la parte técnica del trabajo, empezando por la designación de los alumnos integrantes del equipo que lo realizaría, y yo, como profesor del área de formativa común, me encargaría de la consecución de la información necesaria para redactar la memoria final.

Planteada de esta manera nuestra actividad concreta, y vista la satisfacción con que acogieron los alumnos del equipo recién constituido esta nueva modalidad de trabajo de prácticas, el primer paso que tuvimos que dar fue desplazarnos todos a Navafría para conocer y estudiar en vivo el mecanismo y las funciones del aparato de nuestra elección. En todo momento contamos con la benevolencia, que aquí agradecemos muy sinceramente, de su propietario, don Vic-

toriano Abán Vicente, hombre perteneciente ya a una larga dinastía de caldereros de cobre y artesano ejemplar. Respondió con suma gentileza al sinnúmero de preguntas que entre todos le hicimos, y contempló con simpatía cómo cinco jóvenes estudiantes, Fuencisla, José Miguel, Francisco Javier, Víctor y Santiago, recorrían su taller de arriba abajo, midiendo, levantando croquis, tomando entre sus mazos, moldes y tenazas, o tratando de levantar sin éxito las pesadas cabezas metálicas del martillo. Mientras tanto, Jorge y yo tratábamos de hacer un breve pero suficiente reportaje fotográfico, tanto del exterior como del interior del taller de fundición. De vuelta al instituto, y ya en sus horas de prácticas, los cinco alumnos con su coordinador técnico establecieron un plan de trabajo. Seleccionaron, de entre todos los apuntes tomados, la información más pertinente para elaborar los planes que constituyen la parte gráfica del estudio (planos generales de situación del martinete, planta y alzado de conjunto del mismo, alzados y sección de la rueda hidráulica, vistas de la cabeza y de la corona metálica de apoyo del martillo, y pers-

pectiva del taller cortado convencionalmente para mostrar el emplazamiento del aparato).

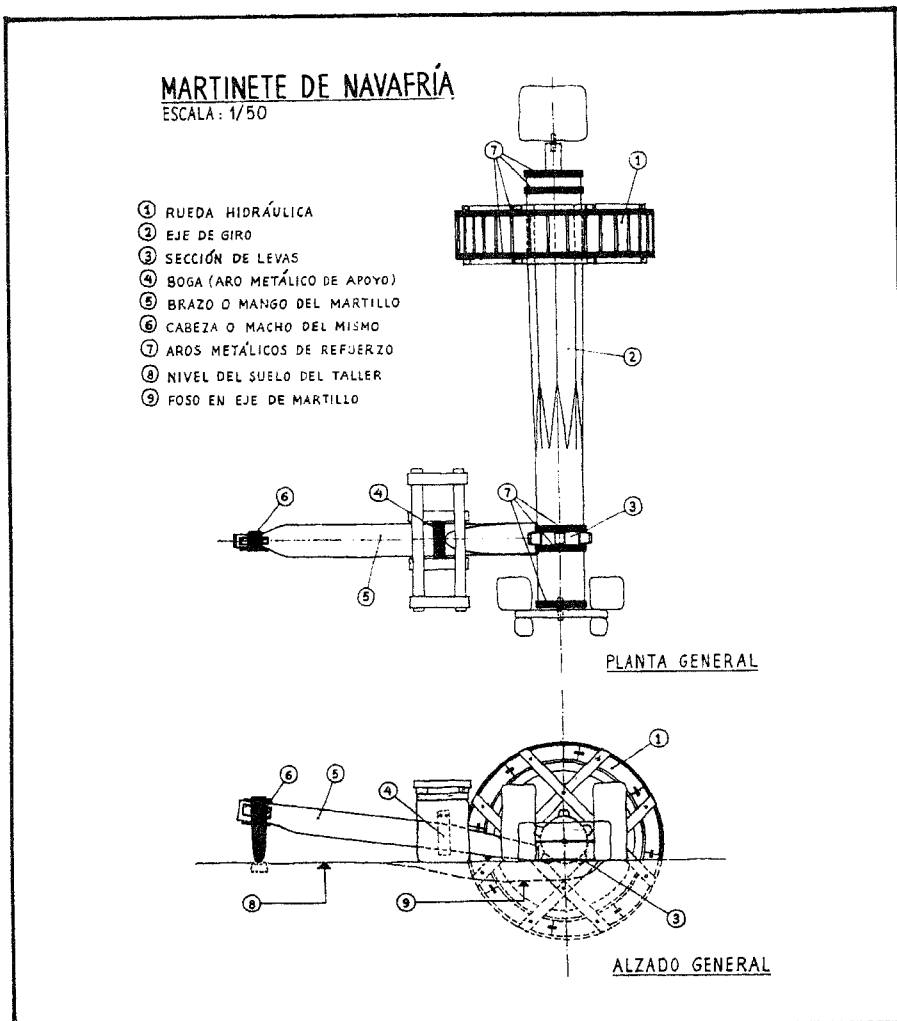
Por mi parte, como coordinador teórico y redactor de la memoria, tuve que recoger igualmente de los mismos alumnos todos los datos que me parecieron necesarios para componer una imagen lo más precisa. En el magnífico libro *Tecnología popular española*, de don documentación, tanto general como local, sobre este tipo de maquinarias. En el magnífico libro «Tecnología popular española», de don Julio Caro Baroja, encontré la información necesaria para conocer el origen y desarrollo de la idea de batir metal fundido con energía hidráulica, y hasta una pista toponímica para encontrar antiguos emplazamientos de martinetes en la provincia de Segovia.

Delineados los planos y redactada la memoria, no quedó más que realizar las copias necesarias, revelar las fotografías y, acoplando cada tema en su espacio más conveniente, encargar el conjunto para remitirlo al Museo de Ciencia y Tecnología.

Martinete para batir y moldear cobre fundido

Se llama comúnmente martinete a un martillo movido con energía hidráulica. El martinete de la fundición de cobre, objeto de nuestro estudio, se encuentra en el término municipal de Navafría, en la provincia de Segovia, al pie de la sierra de Guadarrama, y a unos ochocientos metros aguas arriba del pueblo del mismo nombre, en la margen derecha del río Cega. Fue construido por un bisabuelo de don Victoriano hacia 1850 y, desde entonces, no ha dejado de funcionar, batiendo y moldeando metal, para proporcionar, entre otros utensilios de cobre, esos vistosos calderos, a un tiempo rústicos y perfectos de forma, de tonos opacos pero calientes, sencilla pero primorosamente repujados a mano.

Desde la antigüedad es conocida y utilizada la energía hidráulica, el



aprovechamiento de la energía potencial del agua para su conversión en energía cinética de giro. Existen textos de inventores e ingenieros griegos y latinos, de antes del nacimiento de Cristo, que describen ya con todo detalle los mecanismos que transforman, por ejemplo, un movimiento de giro realizado según un eje fijado de antemano, en otro movimiento, igualmente de giro, que tiene su eje dispuesto en dirección perpendicular al primero: son los sistemas de engranaje de las norias, y los conjuntos mecánicos de rueda dentada y linterna de los molinos harineros. Si se sustituye ese mecanismo por una sección de levas que golpee de forma intermitente sobre el extremo del mango de un mazo o martillo, se tiene el batán de paños, o el martinete de fundición.

Las primeras aplicaciones industriales de la idea mecánica anteriormente descrita, no se conocieron en Europa y en la península Ibérica hasta mediados del siglo XIII, no llegando a perfeccionarse y alcanzar su máximo rendimiento energético hasta finales del siglo XV o principios del XVI.

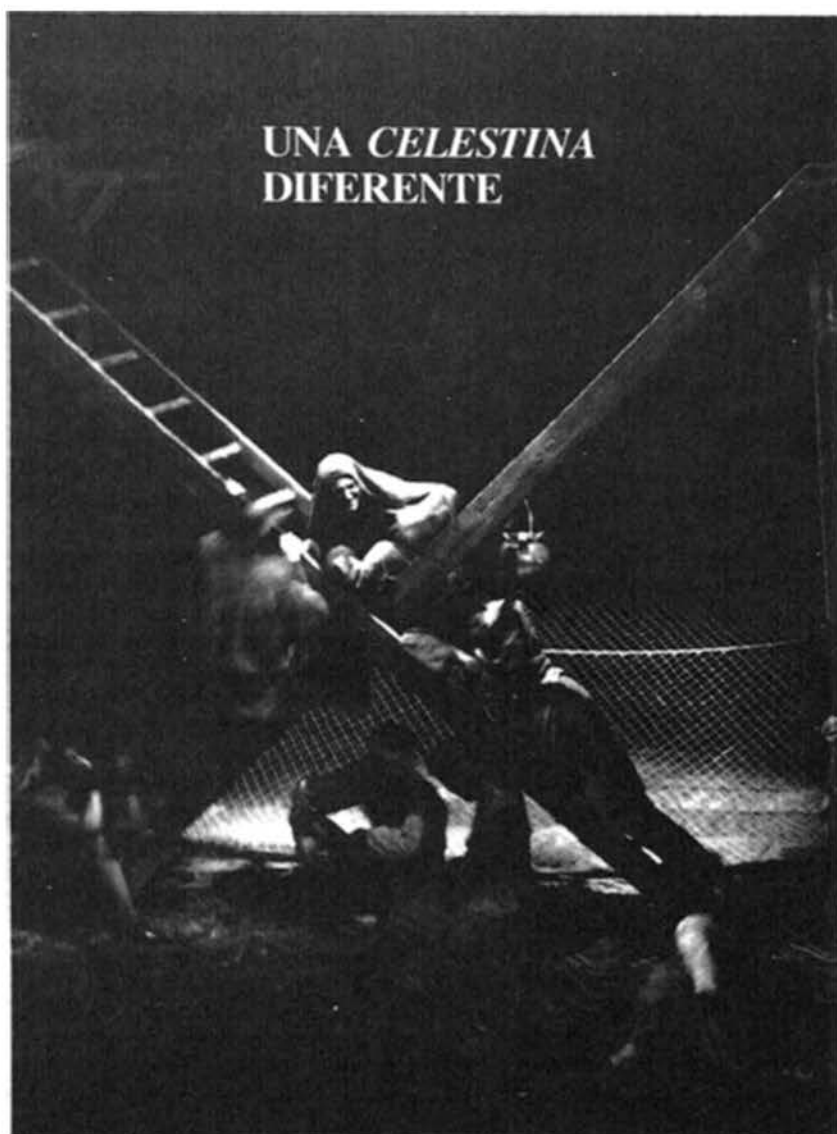
Nuestro martinete de Navafría toma el agua para su funcionamiento del río Cega a través del correspondiente caz, seguido de un encauzamiento de fábrica que la conduce hasta su caída sobre las paletas de la rueda hidráulica, que genera el movimiento de giro necesario. Al mismo tiempo que la rueda, gira su eje, que lleva encajadas a presión, en el extremo opuesto, las cinco levas que golpean de forma intermitente sobre el brazo del martillo. Este último se comporta

exactamente como una palanca de segundo grado, con un apoyo aproximadamente central en su mango o brazo, y aplicación de fuerzas en ambos extremos: positiva en el que golpean las levas del eje de giro, y negativa en el opuesto que sostiene la cabeza o macho de unos doscientos kilos de peso. Todos los elementos descritos son de madera, a excepción de la cabeza del martillo y de la boga o corona circular que ciñe a su brazo justamente en la sección de apoyo, que son metálicos.

No quiero terminar este resumen sin dejar constancia del asombro que experimentamos tanto profesores como alumnos ante la insólita presencia de una máquina de tal antigüedad cumpliendo fielmente con su venerable cometido. Estábamos verdaderamente ante un *ingenio* —nombre que recibían esta clase de máquinas hace uno o dos siglos—, e ingenioso es, a todas luces, realizar una tan fuerte y noble labor metalúrgica con un mecanismo tan sencillo como el de un juguete infantil, y con unos elementos materiales básicos tan humildes como los pinos que en abundancia crecen en su entorno inmediato. Admirable nos resultó igualmente la «naturalidad», si así puede decirse, de su funcionamiento, obteniendo la energía necesaria de un simple desvío de agua, que es devuelta al río tan limpia e incontaminada como a su entrada en el caz. Maravilla ecologista sin proponérselo, es al mismo tiempo un ejemplo de adecuación perfecta entre su propia estructura material y la arquitectura del edificio que la alberga, y un ejemplo de adaptación sorprendente de una actividad industrial al paisaje físico y humano circundante.

Todo ello me hizo recordar la frase del filósofo francés Dionisio Diderot, principal responsable de la gran Enciclopedia del siglo XVIII, tan pródiga en ingenios como el que constituye el objeto de nuestro estudio, según la cual: «El genio es de todos los tiempos».

Oscar Cruz García



A mediados de octubre se presenta en Madrid un montaje de *La Celestina*, que ha sido presenciado en otras zonas de España — Sevilla, Valladolid, Alicante, Palma, etc. — por muchos estudiantes de enseñanza media. Se trata del trabajo realizado por el grupo «Teatro del aire», dirigido por Ángel Facio. Esta *Celestina* ha sido orientada expresamente hacia la tarea de formar espectadores. Lo que no quiere decir que estemos ante una adaptación con fines didácticos. Por el contrario, la versión del texto, el trabajo de dramaturgia y el esfuerzo de los actores tienen la intención de situarse a la vanguardia de las técnicas teatrales del momento. Buena mues-

tra de que a veces, y por lo menos en arte, para llegar al estudiante no es obligado simplificar, sino llevar a sus últimas consecuencias la materia ofrecida.

Junto con la puesta en escena, el grupo aporta una serie de charlas sobre el mundo en que se produjo la gran obra de Fernando de Rojas, especialmente programadas para centros de enseñanzas medias.

La *Tragicomedia de Calisto y Melibea* abrirá la temporada de teatro del Círculo de Bellas Artes y va a presentarse ante el mundo de la enseñanza con una mesa redonda a la que asistirán profesores y especialistas en temas del renacimiento español.

JORNADAS INTERNACIONALES SOBRE PROSPECTIVA DEL AÑO 2000

Las Jornadas Internacionales sobre Prospectiva del año 2000, que han sido organizadas por la Fundación Caja de Pensiones, y que fueron presentadas con motivo de la visita a Barcelona el pasado mes de febrero de John K. Galbraith, se han continuado en el mes de junio con el primer seminario, y seguirán hasta su clausura en diciembre, según el calendario que exponemos.

El primer seminario ha tenido lugar en el Museo de la Ciencia de Barcelona, los días 7 y 8 de junio. Se ha dedicado a las perspectivas económicas, políticas y sociales en la prospectiva del año 2000 y a los cambios de escenario en estos diversos campos de la actividad humana colectiva.

Con el fin de dar más eficacia al trabajo de cada profesor con las personas inscritas en las jornadas, este seminario ha sido dividido en cinco apartados dedicados, respectivamente, a los modelos económicos, a la política de bloques, a éti-

ca y comportamiento, a libertad individual y control estatal y a educación y sociedad.

Para dirigir cada uno de estos bloques de trabajo han venido a Barcelona los profesores Peter John de la Fos Wiles, economista, profesor de estudios económicos y sociales rusos en la Universidad de Londres; el doctor Arnold Hottinger, periodista del «Never Zürcher Zeitung», especializado en temas este-oeste; el doctor Nicholas Lobkowitz, catedrático de teoría política y de filosofía de la Ludwig Maximilian Universität de Munich; el profesor Franco Terratori, catedrático de sociología de la Universidad de Roma, y James L. Hayes, doctor en ciencias empresariales y presidente de American Management Associations.

Los seminarios que faltan son los siguientes:

Para septiembre, *Ciencias, tecnología y progreso*. En octubre, *Recursos para el futuro*. En noviembre, *El hombre y su medio: Las condiciones de vida*. Y en diciembre, por último, tendrá lugar la *clausura*, con una *mesa redonda interdisciplinar* y el *resumen de las jornadas*.

Estos seminarios se desarrollan a lo largo de dos días cada uno, en sesiones de mañana y tarde.

Las inscripciones —si aún pueden hacerse, porque las plazas son limitadas— cuestan, para un seminario, 15.000 pesetas, y 50.000 pesetas para todas las jornadas.

Para más información, dirigirse a la Secretaría de las Jornadas. Mañanas: horario de 9 a 14 horas. Obra Social de la Caja de Pensiones. Vía Cayetana, 56. Teléfono (93) 302 57 00, extensión 241. Tardes: horario de 16 a 20 horas. Centro Cultural de la Caja de Pensiones. Paseo de San Juan, 108. Teléfono (93) 258 89 07, extensión 20.

EL CLUB CIENTÍFICO, UNA ALTERNATIVA AL OCIO JUVENIL

Con el fin de fomentar en un ambiente crítico, imaginativo y creador la aparición de mentalidades científicas al servicio del desarrollo de la tecnología española surge la asociación *Joven ciencia española*. (Asociación nacional juvenil, de carácter científico y no lucrativa.)

Los estatutos establecen como fines primordiales de la asociación: 1) Ofrecer a la juventud española una *alternativa* altamente formativa en el empleo de su tiempo libre. 2) Potenciar la *divulgación científica*, orientada específicamente a la población juvenil, para contribuir al *fomento de vocaciones investigadoras*. 3) Asesorar en materia de *actividades científicas escolares* a profesores y algunos que deseen constituir *equipos de investigación* en los centros docentes.

Correspondencia:
Apartado 9.083. Madrid.

LOS MONOGRÁFICOS DE 1985

La Nueva revista de enseñanzas medias ha programado ya los títulos de sus *Publicaciones* 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.)

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.

Opinión

ESCUELA DE VERANO DE MADRID: EL FUTURO DE LA FILOSOFÍA

La Escuela de Verano de Acción Educativa ha fijado estos dos últimos años sus reales sitios en el colegio de San Fernando de Madrid, conjunto semihistórico de múltiples pabellones, que bien parece haber alojado otrora a varias compañías militares; estos parajes, sin embargo, han sido esta vez posada de la reflexión, de la pedagogía activa, del juego y del arte. No muy lejos del lugar donde algunos miles de docentes hemos pasado semana y media quedan la Universidad Autónoma, el Asilo de Ancianos y el Psiquiátrico; perfecta conjunción «foucaultiana» —referida al filósofo Foucault— de un mundo cuya dinámica se sitúa al margen de la racionalidad productiva. (No hubiera sido extraño en este ambiente que en cualquier momento hubiera aparecido la figura del anciano Diógenes para iluminar nuestras discusiones con el candil de su sabia locura.) A algunos kilómetros del monstruo urbano, el marco no podía invitar más que al alumbamiento de la verdad, de la belleza y del bien si no hubiera sido por la urgencia de nuestro tema y las circunstancias políticas actuales: una reforma educativa, todavía sin definir en alguno de sus ciclos, que es vista por más de uno como espada de Damocles para la continuidad del ejercicio socrático.

El encuentro que comentamos empezó con una preocupación excesiva como el mismo título del curso indicaba, «¿Qué pasa con la filosofía?» La pregunta que se cernía en el aire era ésta: ¿Qué iba a suceder en la nueva estructura de las Enseñanzas Medias con el ejercicio por antonomasia del pensamiento? En la respuesta de los cur-

sillistas no había duda: el lugar de la filosofía es insustituible en cualquier modelo educativo serio. La filosofía puede y debe dar, por una parte, a los distintos aprendizajes unificación y síntesis; por otra parte, sigue siendo una instancia que se plantea el papel de la ciencia y su influencia en el pensamiento a través de las distintas épocas. (Aquí se han alzado muchas voces señalando la cantidad enorme de operaciones mecánicas, deshilachadas y acrílicas que el alumno se traga diariamente en el aula.) Muy claro ha quedado que nadie quiere suplantar, como en otras ocasiones, la tarea de los otros saberes.

Aunque los techos del recinto de San Fernando eran altísimos y alguna vez podía darse cuenta confusión de lenguas, nadie se ha ido por las nubes —como se cuenta del maestro Tales de Mileto— tras el sentido de la estrella matutina. Se han hecho propuestas muy concretas para ir a la par —y no como es el caso del actual caos, desarmonía cacofónica y desconcierto— en la programación con los demás profesores del centro: codo con codo con los de ciencias naturales para redefinir la antropología e intentar responder sus preguntas abiertas; a la par con los historiadores de las civilizaciones, del arte y de la literatura, intentando penetrar en el pensamiento y espíritu que caracterizan cada uno de los momentos históricos, renunciando a perder la perspectiva global de conjunto con exquisiteces gratuitas, minucias insignificantes, pensamientos periclitados, que lo único que hacen de la historia del pensamiento y de las ideas es un panteón de autores momificados.

¿Ha vuelto a ser el alumno una vez más el gran olvidado? El hecho de estar sentados en pupitres de antaño, que nos transportaban a otros tiempos, ha sido el motivo de una constante presencia del sujeto educativo. Incluso se han presentado metodologías que partían totalmente de los intereses, emotividad y edad mental del chico. (Todo un triunfo ha sido a este respecto la falta de alusiones eruditas al omnipotente y todopoderoso Piaget.) Aunque este año, a diferencia del pasado, no se pretendía el estudio explícito de los métodos, ahí estaban instrumentos como el vídeo y el proyector con el fin de adaptar las enseñanzas a los distintos medios de comunicación actuales. (¡Cuántos colegas de instituto se extrañan todavía de oír de labios de profesores de filosofía la urgente necesidad de estos administrículos!)

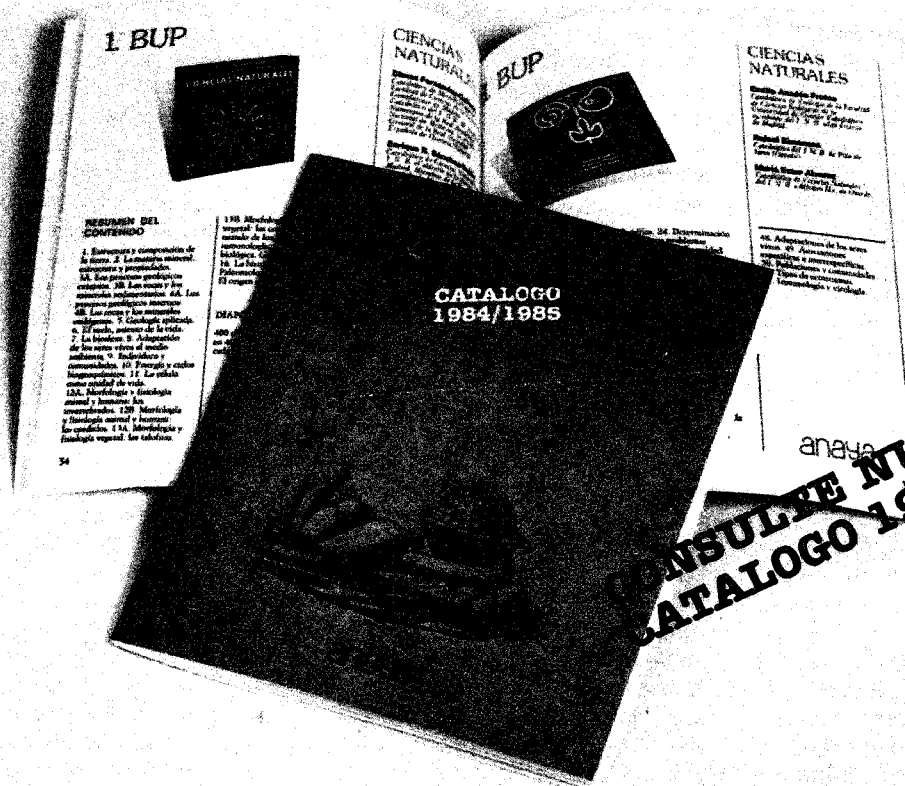
Acabo con una anécdota real a punto de convertirse en alegoría. Cuando finalizábamos nuestra hora y media de encuentro cotidiano, una voz burlona, desde fuera de la clase, repetía diariamente el mismo sonsonete: «La filosofía ha muerto, viva la filosofía». Viva... la filosofía... ha muerto... Que nadie pregunte ya, como es costumbre, por aquella filosofía pura de sus años de estudiante, ente inmaterial, vacua forma platónico-aristotélica, rumor etéreo, significante sin significado. Este año ha vuelto a quedar muy claro: aquella esencia se esfumó por la fragilidad de los frascos que la contenían.

El campus del colegio de San Fernando ha debido quedar muy silencioso. Que empiecen a hablar los planes creativos de los despachos de la Administración y de las aulas. Que hablen también tantos y tantos profesores que desde hace tiempo están llevando a cabo experiencias de una pedagogía nueva. En este concierto de voces mucho es seguramente lo que tiene que decir la filosofía.

Daniel TAMAYO ACOSTA
Del Grupo de Filosofía
de Acción Educativa

BACHILLERATO Y C.O.U.

Lengua y Literatura, Geografía e Historia, Matemáticas, Ciencias Naturales, Física y Química, Filosofía, Inglés, Francés, Latín, Griego, Religión y Dibujo.



CONSULTE NUESTRO
CATALOGO 1984/1985

anaya

Hoy hablamos

Los II premios «Francisco Giner de los Ríos»

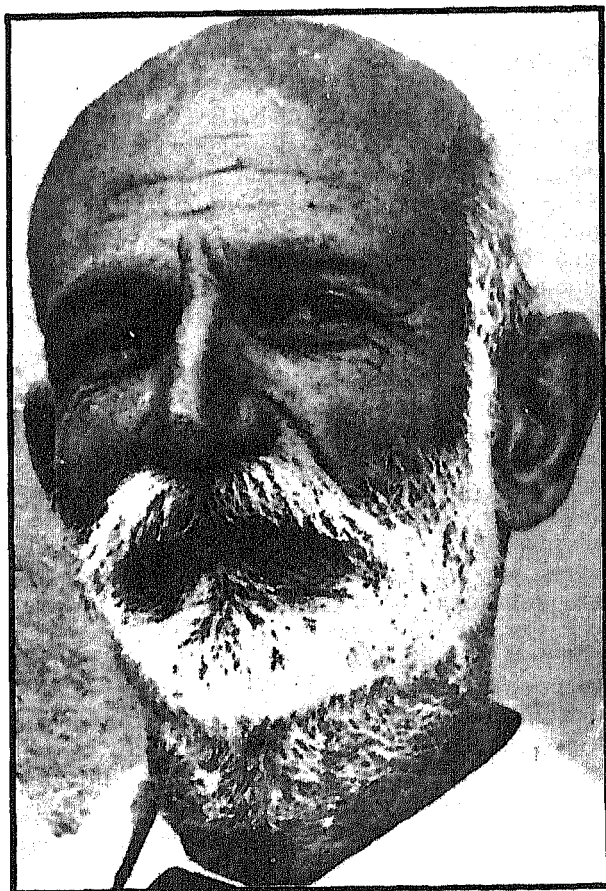
- La segunda convocatoria
ha sido un éxito

Informe de nuestra redacción



La segunda convocatoria de los Premios «Francisco Giner de los Ríos» a la innovación educativa suponía un reto para sus organizadores, la Dirección General de Enseñanzas Medias y la Fundación Banco Exterior. Era lógico que a la primera se presentaran muchos profesores y equipos pedagógicos interesados desde años atrás en la renovación pedagógica. La cifra de trabajos que respondieron a la convocatoria de 1983 era difícil de igualar en 1984. El anuncio de los II Premios apareció en el «BOE» del 21 de marzo y el plazo de presentación se cerraba el 27 de abril. La fecha límite había quedado fijada en la resolución por la que se creaban estos premios y se convocaban por primera vez («BOE» del 26-3-83).

Pero las circunstancias aconsejaban ampliar el plazo de envío o presentación de obras. La resolución de convocar estos segundos premios tenía fecha del 28 de febrero, pero su publicación en el «Boletín Oficial» se demoró cerca de un mes. Por añadidura, las vacaciones de Semana Santa podían desorientar también a los interesados. El plazo era a todas luces insuficiente, y si se amplió hasta mediados de mayo fue para aliviar las prisas y las improvisaciones de última hora. Alguien ha podido



pensar que los motivos eran otros, menos legítimos. A quien ha venido por la Dirección General y ha tenido la franqueza de expresar esas dudas, los responsables administrativos de los premios les han despejado la incógnita. De hecho, en la ampliación del plazo era imposible que nadie tuviera tiempo de realizar una experiencia, relatarla debidamente y presentarse «favorecido». El maquiavelismo, si se practica, pertenece a otras esferas.

La mayor concentración de trabajos se recibieron entre la última semana de abril y los primeros días de mayo. Y, después de recibir los enviados desde más lejos a través de las direcciones generales —algunos tardaron varias semanas—, se comprobó que habían entrado 119 en total, prácticamente el mismo número que en 1983. La segunda convocatoria había sido un éxito.

● Se han presentado
54 profesores a título individual,
250 en 58 equipos,
y 7 claustros completos

De toda España

Al habla con el jurado, la NREM ha tenido acceso a los archivos de los II Premios y ha podido incluso oír alguna memoria, premiada o no. Nuestra curiosidad es la del informador y no de la quien tiene que juzgar. La tarea de informar es agradable cuando se cuenta con un material tan sugerente, y, por esta misma razón, emitir un juicio ha debido ser mucho más incómodo.

Los trabajos aspirantes a los premios de la modalidad A (iniciativa individual), eran 54. Los clasificables en la modalidad B (equipo pedagógico), 65.

Como puede apreciarse en el cuadro 1, Madrid fue la zona que aportó mayor cantidad de trabajos. De la misma capital se recibieron 13, y de los demás municipios, 8. Hay que señalar que entre estos envíos, sólo uno procedía de un centro de formación profesional. La segunda provincia en número de envíos fue Alicante, con 8.

Madrid, Castilla-León, Andalucía y Comunidad Valenciana son las regiones claramente destacadas en cantidad de obras presentadas. El desnivel hasta las restantes resulta muy pronunciado. Por ciudades, aparte de Madrid, podemos indicar que de Alicante procedían 4 envíos, y 3 de cada una de las siguientes: Málaga, Valencia, Valladolid y Zaragoza.

Hubo centros que presentaron más de un tra-

bajo: El IB «Reyes Católicos» de Vélez-Málaga, envió 2, y el Centro de Enseñanzas Integradas de Cáceres colaboró con 3.

Alta participación

Hemos calculado que los profesores concursantes, entre una y otra modalidad, son aproximadamente 500. Nuestra cifra no puede ser exacta porque al menos en siete ocasiones se han presentado trabajos firmados por claustros completos. Incluso ajustando los cálculos para no «hinchar» la cifra alegremente, resulta que un 1 por 100 de los profe-

CUADRO 1

Procedencia de los trabajos	
Madrid	21
Castilla-León	20
Andalucía	19
Comunidad Valenciana	16
Cataluña	7
Aragón	6
País Vasco	5
Canarias	4
Extremadura	4
Asturias	3
Baleares	3
Castilla-La Mancha	3
Galicia	3
La Rioja	2
Cantabria	1
Región Murciana	1
Londres (INBAD)	1

sores de enseñanzas medias, en cualquiera de sus variantes, ha respondido a esta convocatoria. No está mal, sobre todo si unimos este dato al siguiente: se han recibido obras de una cantidad de centros que supone el 7,5 por 100 del total. Teniendo en cuenta que éstos no son los únicos premios de innovación pedagógica que se convocan, hay que reconocer que su capacidad de motivación ha sido bastante considerable.

En cuanto a las obras realizadas en equipo, será interesante señalar que a veces eran resultados de la coordinación pedagógica de varios centros. Veamos en qué medida:

Modalidad B. Número de centros de procedencia

N.º centros	Trabajos
1	56
2	4
3	1
4	1
5	1
6	1
7	1

En ninguna ocasión la labor conjunta ha unido a centros de bachillerato y de formación profesional. Uno de estos frutos de la colaboración entre profesores de diversos centros ha obtenido el primer premio de la modalidad que comentamos. Se trata de una experiencia llevada a cabo por seis profesores en cuatro institutos de Salamanca.

• La mayoría de las obras tenían carácter interdisciplinar

De las ciencias naturales a la archiasignatura interdisciplinar

En nuestra clasificación por materias (cuadro 2) ocupan el primer puesto las ciencias naturales. Entre las 20 experiencias presentadas las hay de títulos tan atractivos como *Ciencia fuera del aula*, *Nuevas energías y nuevas tecnologías* (muy parecido a uno de los premios del año pasado), o *El comportamiento de las cigüeñas*. Este último trabajo, hecho con pocos medios bien utilizados, muestra lo minuciosos que pueden ser los estudiantes a la hora de anotar sus observaciones científicas. Muy

CUADRO 2

Distribución de los trabajos por materias

Ciencias naturales	20
Interdisciplinar	16
Lengua y literatura	13
Geografía e historia	10
Formación profesional (gral.)*	10
Dibujo, expresión gráfico-plástica	8
Matemáticas	8
Física y química	7
Semanas culturales	6
Informática	5
Lenguas clásicas	5
Reforma de las EEMM	4
Filosofía	2
Educación sexual	2
Francés	2
Educación física	1

* Se incluyen en este apartado trabajos expresamente orientados a la FP o que tratan materias no homologables con las restantes.

Distribución de los trabajos por modalidad de presentación

Grupo A. Iniciativa individual	54
Grupo B. Equipo pedagógico	65



próximo a este título, aunque con una metodología más compleja, encontramos otro que trata del *Desarrollo embrionario del pollo*, que presenta unas diapositivas de impresionante calidad y, creemos, con mucha utilidad pedagógica.

De esta materia ha obtenido el accésit de la modalidad A el trabajo presentado desde el I. B. «Barrio de la Elipa» de Madrid. Se titula *Estudio integral del medio ambiente* y nos ha parecido que, aparte de los méritos científicos que el jurado haya podido apreciar, tiene la virtud de plantearse la ecología con realismo, sin románticas pretensiones de volver al neolítico puro.

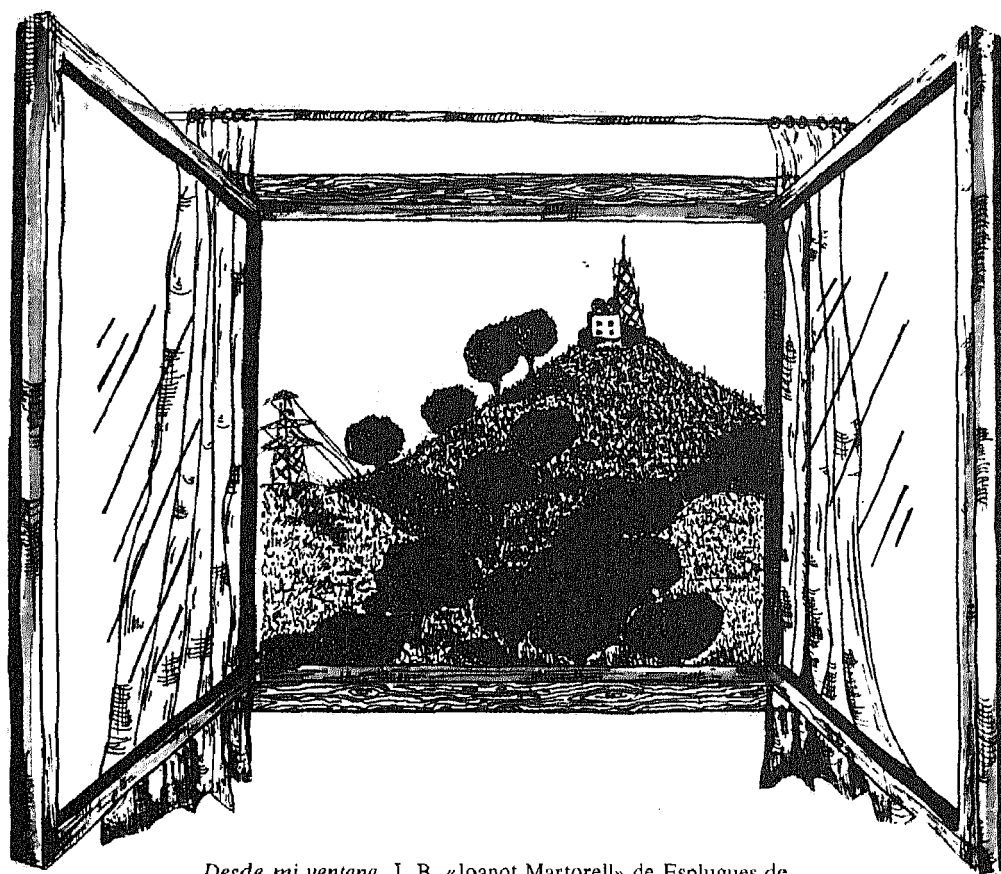
La segunda materia que aparece en nuestra relación es la que figura en los archivos con un adjetivo en el rótulo: interdisciplinar. Cuesta trabajo pronunciarla en sustantivo, resulta opaca y hay dudas al llegar al diptongo: interdisciplinariedad. De hecho, se trata de una concepción del sistema de enseñanza, y está claro que es la *vedette* académica del momento. En segundo puesto que le hemos asignado corresponde a la realidad de los trabajos que han optado claramente por esta atípica asignatura, pero lo cierto es que la gran mayoría de las obras que hemos consultado tienen algún matiz interdisciplinar. En los mapas históricos hay expresión lineal, en las acampadas científicas hay nocio-

nes de geografía humana y en la enseñanza de la matemática asistida por ordenador hay un texto que describe la experiencia.

A los 16 trabajos clasificados de esta manera podrían sumarse las seis *Semanas culturales*, interdisciplinarias por definición, que hemos situado aparte por su especial carácter de actividad global del centro. Igualmente hay obras que suponen realizaciones no estrictamente académicas ni encuadrables en las «Semanas», y que polarizan hacia un tema concreto los esfuerzos y las ideas de profesores y estudiantes de diversas asignaturas.

En nuestra opinión, esa confianza en el manejo del instrumento lingüístico no siempre da resultados tan expresivos como sería de suponer. La sencillez de la descripción de un trabajo de ciencias naturales tiene por momentos más valor estilístico que muchas páginas de pedregosa conceptualización. Lamentablemente, éste no es un defecto privativo de ninguna asignatura, pero en lengua y literatura sorprende más.

Claro que por algo ha recaído un primer premio, el de la modalidad A, en un trabajo de esta materia, *Ideas y experiencias para un curso práctico de*



Desde mi ventana. I. B. «Joanot Martorell» de Esplugues de Llobregat (Barcelona).

No cabe duda de que esta archiasignatura es la que más ha tentado a los autores. Y a los miembros del jurado: el tercer premio y seis de los siete accésit de la modalidad B han ido a parar a manos de los que se han atrevido a coordinar sus ciencias y sus objetivos pedagógicos. El esfuerzo de integración ha valido la pena.

Los de «letras»

Como era de esperar, las clases de lengua y literatura han aportado bastantes experiencias. Puestos a escribir, los de «letras» no se quedan nunca atrás.

literatura. Un accésit de la B ha viajado a Londres, donde la extensión del INBAD ha dedicado un homenaje al poeta Jorge Guillén. He aquí otra experiencia que roza claramente lo interdisciplinar, aunque esté tan orientada hacia la literatura.

También era de esperar que se presentaran bastantes trabajos de geografía e historia. En la modalidad A, aparte del segundo premio, nos ha llamado la atención el titulado *Los hispano-musulmanes y nosotros*, realizado en Sigüenza. Pero la mayoría de las obras de esta materia se inscriben en el apartado B. Y entre ellas está el primer premio por equipos pedagógicos, que es el más dotado económicamente (nada menos que dos millones de pesetas). Se titula *Experiencia de configuración de un*

grupo de renovación pedagógica para la enseñanza de la geografía e historia en bachillerato. No se puede decir que el título sea muy atractivo, pero el contenido de la obra se impone por su altura teórica, la amplitud de las experiencias docentes llevadas a cabo, la metodología empleada y la impecable presentación. La memoria es, prácticamente, un libro dispuesto para su publicación. El trabajo está enfocado claramente hacia los objetivos de la reforma de las enseñanzas medias.

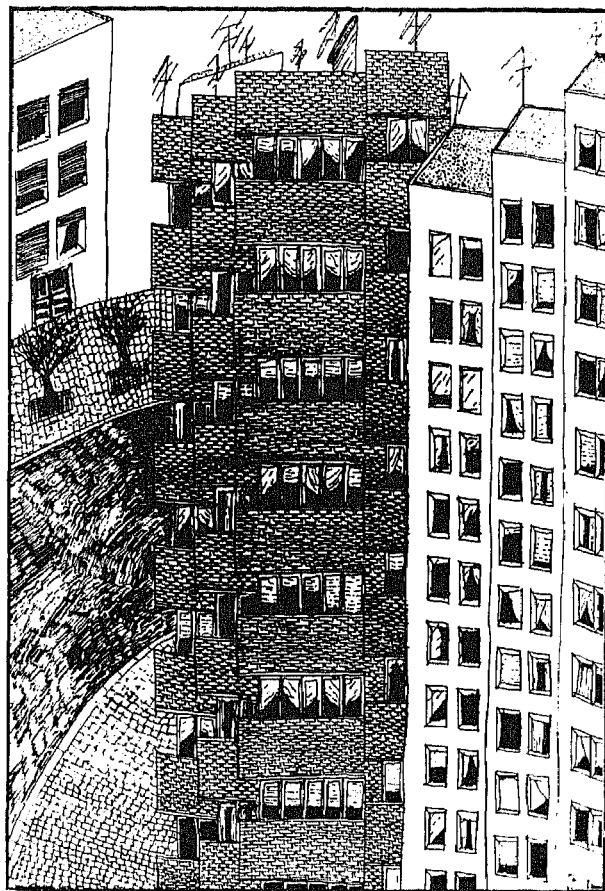
Pero en este mismo apartado había otros trabajos tan curiosos como el titulado *Cuatro gallos en corral ajeno* (una dramatización sobre episodios de la historia medieval española, presentada por el I.B. mixto núm. 1 de Jaén), o *Una feria medieval*, del que sólo se presentó la memoria, sin el aporte de material gráfico que quizá le hubiera ayudado mucho. Otro producto de clases de historia obtuvo el segundo premio de la modalidad A: *América. De las altas culturas a los primeros asentamientos cristianos*.

La formación profesional

En nuestro cuadro 2 hemos reservado un puesto para las materias de formación profesional que destacan muy específicamente del conjunto. Pero hay obras procedentes de este tipo de centros —25 en total tienen esta procedencia— que en nuestra clasificación figuran asignadas a las materias tratadas desde el mismo punto de vista que en los centros de bachillerato.

Hay que destacar la tarea realizada por el CEI de Cáceres, que ha presentado tres trabajos: *Una experiencia interdisciplinar en COU* y *Proyecto para una reforma de las enseñanzas medias* en el apartado B, y *Las cónicas* en el A. La primera de estas experiencias ha obtenido un accésit.

Una de las obras que a nosotros nos han parecido más sugerentes es la que ha obtenido el 2.º premio de la modalidad de equipos pedagógicos. Se titula *Experiencia pedagógica en torno a un libro* y ha sido realizada en el IFP de Sabiñánigo (Huesca). Allí, alumnos y profesores han andado todos los pasos necesarios para llegar desde la idea de escribir y publicar un libro hasta la colocación del volumen en un escaparate de librería: recogida de datos —en este caso, romances tradicionales de transmisión oral—, solicitud de préstamos, gestión, contabilidad, contratos, envío a medios de comunicación, etc. Ha debido ser una tarea apasionante y, desde luego, totalmente integrada en la vida real. Para ser justos hay que decir que el librito podría haber estado mejor impreso —es evidente que en aquel instituto no hay taller de artes gráficas—, pero no se trataba de hacer virtuosismo tipográfico, sino de enseñar a desenvolverse en el mundo.



Desde mi ventana.

La imagen, los números y el ordenador

La expresión plástica ha estado muy representada en estos II Premios. Otra vez hay que advertir que los buenos oficios de las clases de dibujo están bastante diseminados por experiencias adjudicables a otras materias o al gran apartado interdisciplinar. Precisamente allí figura un trabajo inicialmente clasificable en expresión gráfico-plástica, *Desde mi ventana*, que ha obtenido el tercer premio de la modalidad B. Ofrecemos a nuestros lectores algunas de las bellísimas ilustraciones que contiene. Entre los que hemos podido observar, es uno de los que más nos ha llamado la atención.

Los trabajos de matemáticas han sido, sobre todo, realizaciones individuales: *Elementos*, *Enseñanza de la matemática asistida por ordenador*, o uno que tiene incidencia en la psicología del aprendizaje: *Relación del aprendizaje de las matemáticas con la duración del tiempo de la explicación y su conexión con algunos factores de la personalidad*. En la B figuraban trabajos como *La trigonometría ¿para qué?* o *Programación por objetivos*, una obra realizada conjuntamente por cinco centros de Valencia y Castellón.

En cuanto a las experiencias de informática es de señalar que todas tenían el carácter de trabajos en equipo, y la mayoría guardaban estrecha relación con otras materias: *La informática aplicada al área de las ciencias naturales: un estudio antropológico procesado mediante ordenador* o *Declinación y conjugación latinas: aplicaciones de la informática al latín*, producto, este último, de la colaboración entre un catedrático de latín y un estudiante de COU.

Clásicos y modernos

Los profesores de lenguas clásicas han hecho un esfuerzo por mostrar el interés que sus materias tienen para la enseñanza actual. En más de una ocasión, se han aliado con docentes de otras materias, como en el caso de *Las calzadas de la Safor*, realizada en el IB «Ausias March» de Gandía por un catedrático de latín y otro de geografía e historia con un grupo de 11 alumnos. Desde el Puerto de Santa María se ha presentado a los premios el apretado currículum del grupo de teatro clásico «Baco», dirigido por un catedrático de latín.

Nos ha extrañado no encontrar más que dos experiencias de idiomas modernos. Pero no cabe duda de que en los trabajos interdisciplinares, y sobre todo en las semanas culturales, han intervenido lo mismo los profesores de francés o inglés que los de filosofía o de educación física, materias de las que ha habido también escasa aportación.

En nuestra distribución por materias hay dos rúbricas poco frecuentes. Una es «Educación sexual» y está integrada por dos trabajos presentados a la modalidad A. Uno procede del IB de Churriana de la Vega (Granada) y otro del IFP de Algemesí (Valencia). La segunda rúbrica es «Reforma de las enseñanzas medias», no de una materia o un área, como proponen tantos otros trabajos, sino del sistema en su conjunto. Cuatro obras han abordado este tema tan de actualidad: tres de ellas proceden de centros de formación profesional o de enseñanzas integradas, pero, curiosamente, sólo una está firmada por un equipo de profesores.

Los premiados

El jurado nos ha facilitado el acceso a todos los detalles posibles. Así supimos que en la primera selección resultaron aceptadas 17 obras de la modalidad A y 31 de la B. Tras nuevas deliberaciones, pasaron a la final 7 de la A y 19 de la B. Más allá ya no pueden decirnos mucho, pero al menos obtuvimos algún detalle, no meramente anecdótico, que puede interesar a nuestros lectores: «Algunas memorias —nos decía un miembro de jurado— vienen acompañadas de un aparato de ilustraciones que a lo mejor no demuestra nada; por el contra-

rio, hay otras muy bien estructuradas que no se justifican luego con el resto del material documental. Aún así, hay trabajos de presentación muy equilibrada, claro».

Es curiosa la observación que nos hace sobre el material audiovisual presentado: «Salvo raras excepciones, ha sido decepcionante. Y es que no todo el mundo sabe manejar una cámara: es un arte. El vídeo está de moda y, por supuesto, puede ser parte fundamental de un trabajo de investigación, pero a veces puede resultar, no diré contraproducente pero sí insignificante, si lo que filma es la típica escena familiar, el reportaje casero, con sus balbuceos de enfoque y su... sobre todo su falta de contenido. De todas formas, ya digo que ha habido excepciones; ahí está el primer premio por equipos.»

Veamos, sólo a título indicativo, la distribución de los premiados por materias y por tipo de centro emisor:

Modalidad A	Materia	Centros
Primer Premio	Lengua y literatura	I.B.
Segundo Premio	Historia	I.B.
Accésit	Ciencias naturales	I.B.

Modalidad B	Materia	Centros
Primer Premio	Geografía e historia	I.B.
Segundo Premio	Formación profesional	I.F.P.
Tercer Premio	Interdisciplinar	I.B.
Accésit	Interdisciplinar	C.E.I.
Accésit	Literatura	INBAD
Accésit	Interdisciplinar	I.B.
Accésit	Interdisciplinar	I.B.
Accésit	Interdisciplinar	I.F.P.
Accésit	Interdisciplinar	I.B.
Accésit	Interdisciplinar	I.B.

• Algo se mueve en el mundo de la enseñanza media

Un resultado alentador

Independientemente de que hayan obtenido premio o no, el esfuerzo por innovar que se está realizando en los centros de enseñanza media queda bien reflejado en la calidad y la variedad de las realizaciones presentadas a estos II Premios. Si además tenemos en cuenta que muchas veces no se presentan, ni a éstos ni a otros premios, profesores, grupos y centros enteros que están desarrollando una labor innovadora callada y meritoria, pode-

mos decir que el mundo de la enseñanza media está en un excelente momento de renovación y de creatividad.

En la NREM disponemos de la relación completa de los trabajos presentados a las dos modalidades, con indicación de los autores y centros de procedencia. No sería extraño que a algún profesor le interesara ponerse en contacto con colegas suyos que hubieran realizado alguna de estas experiencias. Si nuestra redacción puede servir de enlace para que entre los interesados haya una más intensa colaboración, ya saben nuestros lectores que estamos dispuestos a facilitar los datos de que dispongamos, siempre que no estén sujetos a ningún tipo de reserva oficial.

Cuando este número de otoño llegue a los centros, los autores agraciados ya habrán recibido sus succulentos premios. Enhorabuena a todos ellos. Pero también queremos felicitar a todos los demás, y no por la socorrida «consolación», sino porque cada trabajo presentado supone un esfuerzo que viene de atrás, un empeño diario por superar lo establecido y por superarse. Que esa llama no se apague.

* * *

Los autores de los trabajos galardonados nos han remitido los resúmenes que ofrecemos a continuación.

Modalidad A. Primer Premio

IDEAS Y EXPERIENCIAS PARA UN CURSO PRÁCTICO DE LITERATURA

Autora: Esperanza Ortega Martínez,
profesora agregada de lengua y literatura
del I.B. «Jorge Manrique» de Palencia

Por medio de este trabajo he intentado responder, no con teorías pedagógicas, sino con experiencias realizadas, a esta pregunta general: ¿Qué es un curso práctico de literatura? Sería aquel que no sólo informara al alumno de la historia de la literatura española, sino que además, y sobre todo, hiciera de él un protagonista activo, situándose en un ámbito cercano al acto creador.

Esquemáticamente, éstas son las experiencias llevadas a cabo:

1. El taller de literatura

Las actividades del «taller de literatura» consisten en ejercicios que el profesor propone a sus alumnos para que ellos mismos escriban, tanto en



«El trabajo se plantea como juego, en apariencia intrascendente.»

prosa como en verso, sus propias composiciones literarias. El trabajo se plantea como juego, en apariencia intrascendente, en el que interviene el factor sorpresa y en el que hay un deseo de conciliar la ironía y la ternura.

Dividimos el trabajo del taller en dos partes:

- *Área del poema.* Con ejercicios basados en:
La métrica: «El juego del rompecabezas».
La metáfora: «El juego de la ruleta china», etc.
- *Área del relato.* Con ejercicios basados en:
El perspectivismo:
«El juego del punto de vista».
«El juego del personaje rebelde».
La invención narrativa:
«El juego del túnel del tiempo».
«El juego de la obra abierta», etc.

2. Recopilación de la literatura oral

Muchos romances que aparecen en las antologías eran ya conocidos por los alumnos, pero no los consideraban «literatura» porque estaban acostumbrados a cantarlos mientras saltaban a la comba, jugaban al corro o a las palmas. La mayoría no los recordaba en su versión completa, y sí de forma fragmentaria. Antes de proponer este trabajo de recopilación, es necesario explicarles el valor que tienen para nosotros estas muestras populares. Ellos las menospreciaban por dos razones: estaban unidas al mundo de la infancia, del que todo adolescente desea escapar cuando quiere ser considerado como una persona adulta, y van ligados también al origen rural de muchos alumnos, en general poco valorado por los medios de comunicación, y signo de pobreza y atraso cultural. Pero la mejor manera de que ellos mismos se den cuenta del valor de este tesoro que aún poseen, es comenzar la recopilación y selección de los textos.

La clase se dividió en grupos que contaban con el mismo esquema de clasificación:

1. Canciones propias de los niños de cuna: nanas y juegos.
2. Canciones infantiles: de comba, de palmas, de pasillo, de pelota y de corro.
3. Fórmulas: de rifa y fórmulas varias.
4. Romances: tradicionales y de ciego.
5. Adivinanzas y trabalenguas.

A la vista de la recopilación de los distintos grupos, comienza la labor de selección. El trabajo ha superado ya los límites del aula para integrar a la familia, los vecinos y hasta el pequeño pueblecito del que procede algún alumno. Además, han visitado escuelas y asilos en busca de viejas y nuevas manifestaciones orales. Puedo afirmar que la alegría íntima que sienten al rescatar estos poemas populares que han crecido con ellos, es una de las experiencias educativas más enriquecedoras para los alumnos.

Modalidad A. Segundo Premio

AMÉRICA: DE LAS ALTAS CULTURAS A LOS PRIMEROS ASENTAMIENTOS HISPÁNICOS. PRIMEROS CONTACTOS ENTRE PUEBLOS DIVERSOS

Autora: Cristina Álvarez Suárez,
profesora de geografía e historia
del «Ramiro de Maeztu» de Madrid

Con la perspectiva del presente, España puede y debe mirar a América como obra de un pasado que hay que aceptar, asimilar y asumir de una vez por todas. Muchas de nuestras vergüenzas sobre estos temas proceden del mal uso que se ha hecho de la historia siguiendo conveniencias sectarias. Para evitar planteamientos interesados ideológicamente y aproximarnos a una mayor comprensión de la historia, nada mejor que potenciar su estudio y así erradicar tantos y tantos tópicos como nos invaden, y casi todos nacidos en los estudios de bachillerato.

La responsabilidad que el profesor de historia tiene ante las nuevas generaciones, que van a vivir con interés la conmemoración del V centenario del descubrimiento de América, nos ha impulsado a abordar esta experiencia de trabajo.

3. Los viajes literarios

La idea del viaje se me ocurrió al conocer las actividades que la Institución Libre de Enseñanza promovía para vivir de forma concreta las obras literarias.

Estos proyectos tienen un doble interés pedagógico: la propia elaboración del itinerario, que se realiza en clase, a la vez que se estudia la obra objeto del viaje; y la realización del plan, el viaje mismo.

Una vez divididos los alumnos en grupos, unos estudian la geografía, otros la historia, la gastronomía, el arte, etc., a que se hace alusión en la obra. Poco a poco se elabora un itinerario que más tarde se divide en etapas y cada etapa ha de tener una relación estrecha con algún acontecimiento de la obra. Se buscan citas literales que hagan alusión a la localidad que se visita o al acontecimiento que se recuerda. No sólo se viaja en el espacio, sino también en el tiempo. Este es un viaje hacia el pasado, el viaje de la imaginación.

En resumen, todas estas actividades parten de una misma convicción. La literatura es una asignatura viva, fundamental para el desarrollo de una personalidad completa.

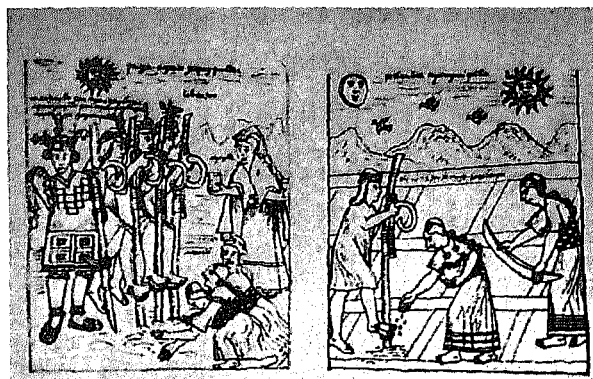
Los objetivos generales que nos hemos marcado son los siguientes:

- Resaltar la trascendencia que el descubrimiento de América tuvo para el mundo, en su doble vertiente: según sus contemporáneos y para la actualidad.
- Analizar las distintas colonizaciones vividas por América y su repercusión en el mundo actual.
- Señalar la evolución experimentada por el nuevo continente: de una tierra aislada y escasamente poblada a un puesto relevante como el que tiene en la actualidad.
- Concretar los enriquecimientos y aportaciones mutuos entre el viejo y el nuevo mundo.
- Marcar la importancia del mestizaje y la distinta problemática racial que tienen las dos Américas (latina y anglosajona).

Ha sido necesario, satisfactoriamente necesario, dar a este tema el tratamiento interdisciplinar que requería, ya que no se encuentran lejos de él materias como la geografía, el arte, la etnología o la historia de la ciencia. Los alumnos se han fijado sobre todo en la producción literaria del periodo en cuestión.

La experiencia fue llevada a cabo como estaba prevista, si bien terminar con algunos detalles, más técnicos que otra cosa, requirió una pequeña prolongación en el tiempo. Tal es el caso de la puesta a punto del material audiovisual elaborado por los propios alumnos.

Con un entusiasmo encomiable por parte de los



alumnos y respondiendo en muchos momentos por encima de lo que su bagaje cultural y técnico cabría esperar tuvo fin este trabajo. La amplia y seria labor que se les brindaba, el sentirse partícipes activos, decimos más: protagonistas principales de un quehacer docente, fue aceptado por todos como un reto de superación personal. Este acicate fue nuestro aliado más firme.

Al hacer balance del desarrollo y resultados obtenidos en esta experiencia de innovación educativa se mezclan incensantemente como un todo perfectamente engarzado dificultades, esfuerzo y éxito, porque éxito es que nuestros alumnos hayan conseguido el trabajo que ha merecido este premio.

Modalidad A. Accésit

ESTUDIO INTEGRAL DEL MEDIO AMBIENTE

Autor: Aurelio Santisteban Cimarro,
profesor agregado de ciencias naturales
del I.B. «Barrio de la Elipa» de Madrid.

La obra está estructurada en tres apartados:

1. Objetivos: cuestionario de conceptos ecológicos esenciales y aproximación al conocimiento del impacto del hombre sobre la naturaleza. Análisis medioambiental de un área: la Sierra Norte de Madrid. Problemática del medio ambiente urbano: Madrid capital.
2. Guiones para uso del alumno: ecología en el centro de enseñanza (Guión para estudiar los conceptos ecológicos esenciales). Guión para la salida de campo (sierra de Madrid). Guión para la salida de campo a un medio ambiente urbano.
3. Resultados.

Este trabajo se ha concebido con la ambición de

que el difícilmente definible concepto de medio ambiente sea aprehendido en toda su amplia y rica acepción. Los estudiantes se han enfrentado a un área que no conocían, han estudiado la información medioambiental y han propuesto alternativas para mejorar los problemas de los lugares y barrios que ellos han visitado.

El estudio incluye, evidentemente, la realización de una serie de excursiones a los focos de interés ecológico, con el fin de que los estudiantes observen y tomen las notas necesarias. De esta manera el aula se les ha ampliado a la escala del entorno en que viven, y el método científico ha supuesto para ellos, más que un esquema a seguir, un instrumento personal susceptible de ser empleado por iniciativa propia.

Modalidad B. Primer Premio

EXPERIENCIA DE CONFIGURACIÓN DE UN GRUPO DE RENOVACIÓN PEDAGÓGICA PARA LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA Y LA HISTORIA EN EL BACHILLERATO

Autores: Grupo CRONOS, formado por los siguientes profesores de geografía e historia: Jesús Baigorri, Guillermo Castán, Raimundo Cuesta, Manuel F. Cuadrado, Félix Gómez y Ramón Jaime López, del I.B. «Fray Luis de León», los tres primeros, y de los institutos «Ramos del Manzano» (Vitigudino), «Torres Villarroel» y «Barrio del Rollo», respectivamente, los otros tres. Salamanca.

Introducción

Nuestro grupo de trabajo comenzó en 1981 con un proyecto, inicialmente borroso, de programación de la asignatura de geografía e historia de tercero de BUP. Los seis miembros componentes del equipo partíamos de una sola plataforma común: nuestra inquietud y desasosiego con la práctica docente habitual. Nos planeamos, como hipótesis de partida, que las deficiencias en la enseñanza de la geografía y la historia en el bachillerato se debían fundamentalmente a dos grandes bloques de problemas: qué enseñar —los contenidos de las asignaturas— y cómo enseñar —los métodos didácticos—. En ambos campos nos parecían necesarias reformas profundas, que nosotros ensayamos en la programación de la geografía e historia de tercero de BUP. Nuestra formación específica de licenciados en historia nos impone limitaciones de carácter teórico-metodológico, que hemos ido tratando de corregir a través de nuestro diario esfuerzo en la práctica docente y un correlativo trabajo de autoformación.

Características generales de nuestra experiencia

Los objetivos generales formulados iban encaminados a una renovación de la enseñanza de la geografía y la historia a través de una nueva estructuración de los contenidos y una modificación de los métodos didácticos, merced a la distribución equilibrada de diversos tipos de trabajo en el aula (profesor, pequeños grupos, gran grupo, individual del

alumno) y a la incorporación de recursos didácticos nuevos (explotación integral del vídeo, etc.). La propuesta completa de programación la hicimos sobre el curso de tercero de BUP.

Por otro lado, la realización del proyecto y la consolidación del grupo de trabajo requirió la actualización científica y pedagógica a través de contactos con grupos de renovación, cursos de actualización, etc. El presupuesto básico del proyecto descansa en una idea central: que los alumnos, a partir de fuentes y documentos historiográficos, con las orientaciones del profesor, lleguen a reconstruir el proceso histórico.

Hemos querido compartir nuestra experiencia con compañeros del distrito universitario (más de mil alumnos han seguido durante este curso la programación), y, en la misma dirección, pretendemos aportar nuestro esfuerzo a los empeños de reforma del sistema educativo, especialmente en las Enseñanzas Medias. Y desde una perspectiva globalizadora de la educación hemos mantenido contactos con grupos de otros niveles, como el CEIRE de Alba de Tormes, y es nuestra intención seguir la experiencia de la reforma en los centros de BUP y FP de nuestra provincia que ya están unidos a ella.

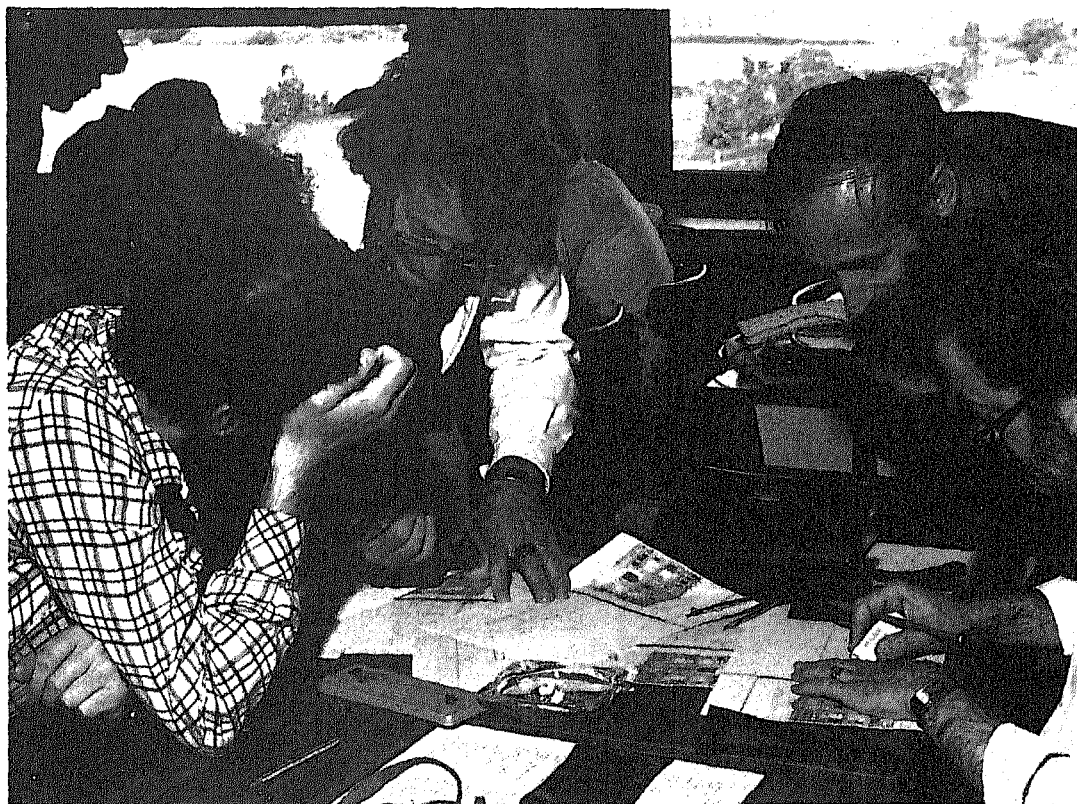
A largo plazo nos proponemos contribuir con nuestro trabajo a la elaboración de un modelo general de aprendizaje de las ciencias sociales, con un sólido basamento experimental y también con un aporte teórico cada vez más riguroso.

Balance de la experiencia

La valoración, provisional aún, que podemos hacer sobre nuestras actividades ha de centrarse necesariamente en dos niveles:

Balance de la programación: Se basa en diferentes fuentes de información: los compañeros que la están poniendo en práctica, compañeros que la conocen parcialmente a partir de diversos cursos impartidos en ICEs y Escuelas de Verano, los alumnos y nosotros mismos. En general hemos recibido una valoración global positiva y alentadora, no exenta de críticas que nos han sido muy valiosas. No obstante, hemos de decir que es necesaria la retroalimentación para ciertos puntos que no están suficientemente maduros o contrastados: la ambición de los contenidos, la falta de una formación teórica

«El profesorado siente la inquietud y la necesidad de la profunda reforma de las enseñanzas medias.»



suficiente sobre cuestiones como la psicología evolutiva o la dinámica de grupos, los problemas que plantea la evaluación del trabajo en grupos, los problemas que plantea la evaluación del trabajo en grupos, una mayor eficacia en la sistematización del tratamiento de las fuentes y algunos otros aspectos que son objeto de nuestra preocupación actual.

Evaluación de nuestra experiencia global: Después de tres años de trabajo en la innovación educativa, formulamos como objetivos propios de cualquier grupo de renovación pedagógica los siguientes:

- a) *Dinamización de la innovación educativa en los centros de trabajo* (el grupo como intermediario entre las grandes líneas de la renovación y los seminarios didácticos o los propios individuos interesados en el tema).
- b) *Realización de actividades dirigidas a la formación del profesorado:* al margen de las institucionalmente desarrolladas, muy a menudo al margen de las necesidades e inquietudes actuales de los docentes, para promover entre los profesores la idea de que es preciso actualizarse, no sólo en términos científicos, sino también técnicos (hacerles conocer los nuevos métodos de trabajo en el aula, etc.).
- c) *Adaptación y experimentación para la reforma de las Enseñanzas Medias:* los grupos de

renovación pedagógica deben mantener una relación recíproca con quienes orientan y aplican la reforma, y ser punta de lanza de las propuestas más progresivas para generalizarlas.

- d) *Creación de espacios autónomos de investigación por los docentes:* nuestra experiencia ha contemplado desde el principio la posibilidad de iniciarnos en una investigación propia en el campo de las ciencias de la educación, en diversas áreas temáticas, como la psicología evolutiva, dinámica de grupos, teorías del aprendizaje, didácticas específicas, nuevas tecnologías, etc. Estamos convencidos de que la profundización teórica en estos campos abrirá muy pronto posibilidades de solución a muchos problemas que encontramos diariamente en nuestra práctica docente.

No es preciso recalcar que el cumplimiento de estos objetivos constituye un proyecto a largo plazo que exige una gran dedicación voluntarista y un fuerte apoyo externo —institucional— que no siempre es posible encontrar. Convencidos como estamos de que el profesorado siente la inquietud y la necesidad de la profunda reforma de las enseñanzas medias, es preciso que todas las instituciones con competencias salgan del letargo en que están sumidas y sean ellas mismas un importante elemento dinamizador.

Modalidad B. Segundo Premio

EXPERIENCIA PEDAGÓGICA EN TORNO A UN LIBRO

Autores: Nieves Arilla Puyuelo, M.^a Carmen Celma Escartín, José L. Fortea Ramírez, José A. Fumanal García, José Garcés Romeo, Juan R. González Ortiz, Severino Pallaruelo Campo, M.^a Teresa Querol Guillén y M.^a Luz Vaquero Pinto, profesores del Instituto de Formación Profesional de Sabinánigo, Huesca.

Qué hemos hecho

Los alumnos del Instituto de Formación Profesional de Sabinánigo recopilaron durante los cursos 81/82 y 82/83 una amplísima información de carácter etnográfico. Los informantes fueron vecinos de esta ciudad que llegaron a la misma procedentes de numerosas aldeas repartidas por todo el Pirineo aragonés.

La información recogida fue clasificada, ordenada, resumida, analizada y debatida por los alumnos y el profesor.

Al comenzar el curso 83/84, se decidió editar una parte del material recopilado (los romances cantados en estas montañas) en un libro. La edición ha ofrecido —y sigue ofreciendo— una interesante experiencia pedagógica de carácter global. El libro ya está editado. La obra se está ofertando, se distribuye y se cobra: estamos actuando como una reducida empresa editorial cuya administración ofrece un ejemplo vivo para las clases de teoría y prácticas administrativas. La experiencia continúa.

Quiénes

A la rama administrativa quedan adscritos los alumnos y alumnas participantes en toda la experiencia. Los de electricidad —la otra rama que se imparte en nuestro centro— sólo participaron en la recopilación.

Lo que comenzó siendo una tarea en clase de formación humanística, pronto ofreció para las clases de lengua materiales de interés, que cuando se intentaron editar plantearon problemas técnicos, económicos y administrativos cuyo análisis y resolución práctica han ofrecido tema para dar vida real a las clases de tecnología y prácticas adminis-

trativas. Los nueve profesores que impartimos las materias citadas nos hemos encargado de programar, dirigir, coordinar y evaluar la experiencia. Cada materia se ha planteado numerosos objetivos concretos a lo largo de las distintas fases de la experiencia. Pero una idea —que es un deseo y una necesidad— lo preside todo: queremos que el mundo real entre en las aulas.

Con la recopilación se pretendió que los alumnos investigaran, supieran cómo obtienen su información los autores de libros, cómo la organizan y cómo elaboran sus escritos. Luego se les ha querido hacer ver cómo se «fabrica» el libro, un objeto que todos manejan y casi nadie sabe cómo materialmente se ha producido. Todo esto lo han aprendido haciéndolo ellos mismos.

De igual manera, se han constituido en empresa, han pedido un préstamo, han comprado y han vendido; han solicitado presupuestos y han llevado la contabilidad. Todo con dinero real.

En resumen: han comprobado cómo 100 páginas impresas, encoladas y pegadas entre unas tapas de cartulina, que tantas veces han tenido entre sus manos, o han visto en los escaparates de las librerías, son fruto de muchas tareas de distinto signo, todas encuadradas y coordinadas, todas responsables y necesarias para el resultado final. Y lo han comprobado porque han realizado ellos todas esas tareas.

Reflexiones tras la experiencia

A la vista de los logros obtenidos, se nos ocurren las siguientes reflexiones.

1. El trabajo de investigación ha permitido un acercamiento al medio, dando a conocer al alumno la sociedad tradicional que desaparece y el nacimiento de una urbana e industrial.

2. Siempre que se ha hablado de globalización en formación profesional se ha hecho referencia a las asignaturas del área formativa común —por un lado— y a las tecnológico-prácticas por otro. Esta experiencia ha globalizado, en torno a un tema, materias de todas las áreas, rompiendo la dicotomía teoría-práctica. Las asignaturas desde las que se ha trabajado en el libro han sido: formación humanística, lengua española, contabilidad, derecho, técnicas de comunicación, prácticas de oficina y mecanografía.

3. Sobre el uso de las técnicas de impresión en el instituto, pensamos que:

- a) La mayor parte de los que hablan de la utilidad de la imprenta en la enseñanza se refieren sólo a su uso entre niños pequeños. Parecen ver agotadas todas las posibilidades didácticas de estos métodos al acabar la EGB.
- b) Sólo parecen encontrar utilidad a los textos impresos en la escuela para ser usados dentro del recinto de la escuela o —todo lo más— hacer intercambios con otras escuelas.
- c) Describen unos sistemas de impresión decimonónicos y parecen olvidar que la masificación de algunos sistemas modernos de impresión ha hecho llegar a numerosos centros educativos el clisé electrónico, el ciclostil automático e —incluso— el offset.

Nosotros, que hemos empleado para imprimir las páginas de nuestro libro una máquina de ciclostil accionada eléctricamente y unos clisés grabados en un fotograbador (de ambas máquinas se dispone en numerosos institutos de enseñanzas medias), hemos observado lo siguiente:

- a) Los trabajos de impresión constituyen un elemento pedagógico muy importante en las enseñanzas medias. Hacen pasar a los jóvenes de consumidores a autores del producto editorial.

Por este método, conocen, valoran y desmitifican el papel impreso (y su más complejo derivado: el libro).

- b) A unos jóvenes para los cuales el instituto es sólo una parte de su vida, que se relacionan con bastante gente, salen, hablan y viajan, no les puede satisfacer un producto editorial que se quede encerrado entre las cuatro paredes del instituto. Deben hacer algo que salga a la calle y que, por tanto, reúna dos condiciones mínimas:

- Tratar un tema de interés general y no sólo referente al centro escolar.
- Tener una cierta calidad técnica que lo haga presentable al público.

- c) Los medios de impresión de los que suelen disponer los institutos permiten obtener un producto editorial de una calidad técnica notable. En general, se saca poco partido de estos medios. La edición de nuestro libro creemos que demuestra la posibilidad de imprimir en cada centro apuntes, programas, textos de lectura, reglamentos y un sinnúmero de impresos que en estos momentos se encargan a establecimientos comerciales o no se imprimen por su elevado costo.

4. De nuevo, ha quedado demostrada la utilidad de la enseñanza activa. Para llevar a cabo su objetivo —la edición del libro— los alumnos han tenido que pedir un préstamo, han tenido que trabajar para que su empresa sea rentable, capaz de hacer frente a su situación financiera. Han tenido



que hacer un producto de calidad, tanto en su contenido como en su aspecto; porque era un libro que tenían que ofertar y al que tenían que dar salida.

Por supuesto, esta situación ha llevado a los alumnos a múltiples discusiones, a cambios de planteamientos, a estudios del mercado, que salvo lógicas excepciones han mantenido vivo el interés de todos; el hecho de que ellos se sintieran responsables de la edición del libro ha sido fundamental para mantener esta actitud.



Modalidad B. Tercer Premio

DESDE MI VENTANA

Autores: Eulalia Bosch José, Mercedes D'Ocon del Cid, M.^a Antonia Loste Rodríguez, Gloria Millán Navarro, Mary París Amestoy, Santiago Serrano Maya y M.^a Teresa Verdager Autonell, profesores, con la colaboración de más de 180 alumnos del I.B. «Joanot Martorell» de Esplugues de Llobregat. Barcelona.

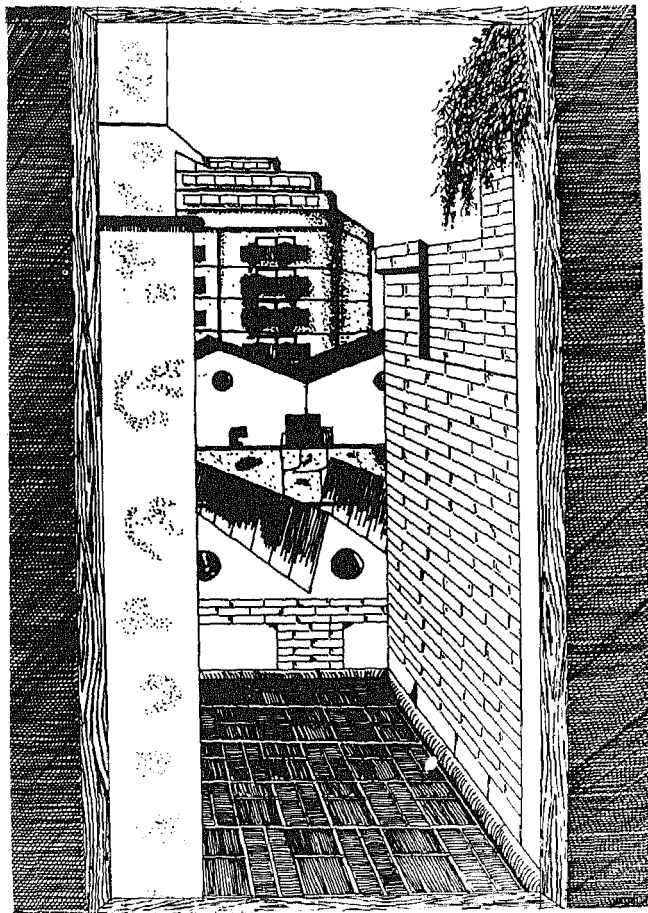
El arte entendido como lenguaje, como forma de expresión personal, como vehículo entre individuos, como conjunto armónico de signos que danzan frenéticamente en busca de un significado, como forma de ver lo que hay y de imaginar lo que podría haber, ese arte es el centro en torno al que gira este trabajo.

Desde mi ventana nació como proyecto en el segundo trimestre del curso 82-83. Tuvo su origen en el seminario de dibujo, aunque aglutinó más tarde a los seminarios de historia y catalán.

La idea matriz es extraordinariamente ambiciosa: introducir a los alumnos de BUP en la contemplación del espacio, como si se tratara de una realidad objetiva a fin de que, lentamente, aprendieran a jugar con él en sus representaciones gráficas. El punto de partida propuesto era una lectura atenta y lo más completa posible de su contexto inmediato. Para imaginar hay que empezar por ver y una mirada atenta con frecuencia no es espontánea.

Así pues, nos planteamos un itinerario hacia la «ubicación personal» de cada uno de los alumnos que tomaba parte en la experiencia, que tenía las siguientes etapas fundamentales:

1. Concretar a través del dibujo la vinculación personal que cada uno tenía con el medio ambiente común a todos: el pueblo de Esplugues de Llobregat. Para ello delimitamos concretamente el horizonte de su mirada en el marco de UNA VENTANA ya que este elemento arquitectónico simboliza la relación comunicativa entre el exterior y el interior.
2. La segunda etapa se iniciaría una vez resueltos los problemas de observación (atención reflexiva a la realidad) y de comunicación plástica (uso del lenguaje propio del dibujo con sus dificultades técnicas y estéticas). Este segundo estadio consistiría en proponer a los alumnos un lento paseo por el pueblo para descubrir en él aquello que desearían ver desde su ventana. Después del esfuerzo



realizado en el primer ejercicio, la ventana elegida había pasado a ser ya SU VENTANA y lo visto desde ella el deseo hecho realidad.

El resultado fue un nuevo conjunto de dibujos que, aun siendo la mayoría muy concretos, habían perdido su carácter descriptivo. Eran un claro producto de la imaginación creadora.

3. El paso final propuesto era ya, desde el punto de vista de la imaginación, es decir de la abstracción, mucho más complicado. Consistía en cambiar el punto de mira: desde el exterior, desde el espacio concreto del primer ejercicio y el espacio imaginado del segundo, se proponía a los alumnos que vieran el interior de su ventana; que se vieran a sí mismos como momento concreto entre la realidad y su deseo de realidad; que buscaran la forma de expresar su visión de lo existente sin desestimar el carácter subjetivo de esa mirada. El deseo de lo imaginado está siempre presente en la descripción más fiel: se trataba de descubrirlo.

Así esbozado, el proyecto fue presentado a los alumnos en términos casi teatrales. El entorno, en

el sentido más amplio, constituye el escenario de la conducta individual y colectiva. El conocimiento y reconocimiento del conjunto de tramoyas permite desenvolverse mejor en él y llegar a imaginar posibles cambios. El espacio lleno, ordenado, controlado por mitos y valores, jerarquizado y fragmentado en mil pedazos, que encajan o se repelen, ese espacio funciona casi como objeto de consumo al igual que los coches o los refrescos. Sólo después de crear una cierta conciencia en los estudiantes de «usuarios de un espacio concreto» puede despertar en ellos el interés por dejar de ser sólo consumidores y adquirir un papel creador.

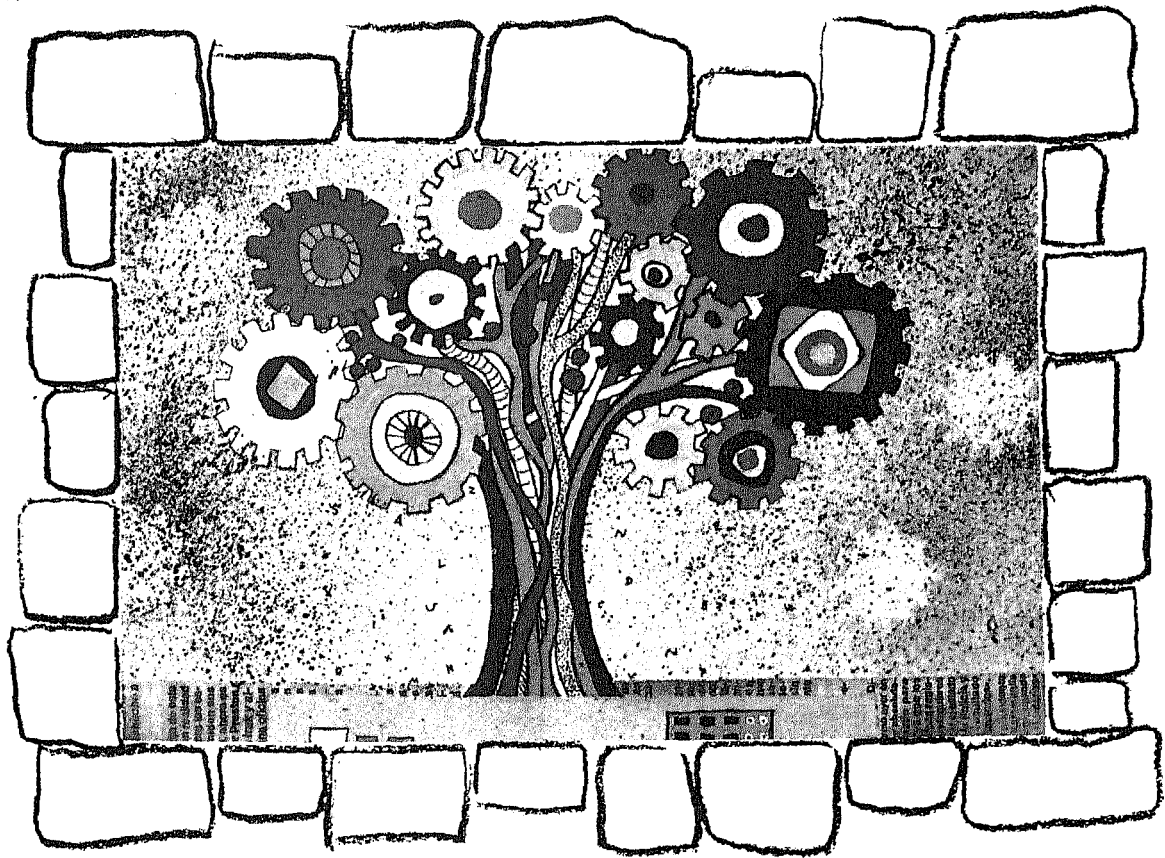
Sólo después de ver lo que hay puede uno llegar a imaginar con claridad lo que podría abrir y mejorar el espacio de la vida: el escenario de nuestro devenir.

de cada alumno y, espontáneamente, se iba mucho más allá del trazo y del color.

Se amplía la visión

La calidad de los dibujos y la euforia del ambiente conseguido animaron a geógrafos y lingüistas a participar en la experiencia. Ya en el curso 84-85, mapas y alzados de barrios y calles se sumaban a los dibujos anteriores y una nueva generación de alumnos tomaban como fuente de inspiración e interpretación literaria la expresión plástica de sus compañeros.

Las ventanas sucumbían a todas las miradas expresivas posibles. El resultado final fue el descubri-



... y continuamos

Al finalizar el curso 83-84 se habían recorrido ya las tres etapas previstas en un principio. La afluencia de dibujos fue enorme. Cuatrocientos trabajos debieron ser ordenados y clasificados. La discusión en torno a técnicas expresivas y posibilidades dio lugar a magistrales lecciones de estética. En el caso del ejercicio introspectivo, el significado ganó la partida. El planteamiento, ya totalmente abstracto, desbordó el afán despertado anteriormente por la técnica, y la intuición pasó decididamente a primer término. Se estaba valorando la vivencia personal

miento por parte de los alumnos de la trampa oculta en nuestro propósito: que cada uno se empezara a ver como una ventana viva, fugaz, móvil, pública y reflexiva a la vez, perseguidora y pacientemente acumulativa de imágenes, llena de pasado y deseosa de futuro, sonriente al mismo tiempo hacia afuera y hacia dentro.

El gran valor que vemos en la que es ya «nuestra ventana» es que resulta fuente de inspiración para nuevos ejercicios en torno a ese tema tan olvidado, por cotidiano, que es la ubicación del sujeto que piensa.

Modalidad B. Accésit

HOMENAJE A JORGE GUILLÉN

Autores: Equipo de profesores y alumnos del INBAD, extensión de Londres, coordinados por José Manuel Pérez Carrera, catedrático de lengua y literatura.

En la Extensión del INBAD de Londres hemos inaugurado este curso una «Tertulia Hispánica» en la tarde de los sábados con el fin de mantener una presencia de lo español no sólo entre nuestros alumnos, sino también entre la colonia española emigrada en la capital del Reino Unido.

Pretendemos aprovechar la presencia —esporádica o permanente— de personalidades españolas en Londres para que nos ofrezcan una vi-

sión actualizada de la realidad española. Las tertulias pretenden ser un foco abierto a las diversas manifestaciones de la vida española en el campo de lo político y lo cultural. En este primer curso han predominado los temas literarios, pero en los proyectos del curso próximo hay un predominio de los asuntos políticos y económicos.

Junto a los invitados prestigiosos, hemos querido que los alumnos también dejen sentir su voz y sus inquietudes. Con motivo del fallecimiento del poeta Jorge Guillén proyectamos un homenaje a su vida y a su obra, integrándolo dentro del programa que en la asignatura de COU de Literatura se dedica a los poetas de la generación del 27. Preparamos un texto sobre la vida del poeta y la evolución de su poesía intercalando poemas significativos de su creación poética. A la vez, fuimos recogiendo testimonios gráficos que nos sirvieron para montar unos paneles complementarios a la lectura-recital.

Quizá lo más interesante de la experiencia fue el conseguir acercar a un poeta tradicionalmente conocido como *difícil* a un público no especialista en poesía. Con el estímulo que nos ha dado el premio «Giner de los Ríos» hemos logrado que la experiencia iniciada un poco al azar el curso pasado logre su continuidad en los próximos años.

Modalidad B. Accésit

SEMANA CULTURAL «AÑOS VEINTE»

Autores: Camino Pérez Pinto, Carmen Estella Álvarez, Alicia Gómez-Navarro González, León González Soto, Pilar Lledó Real y Manuel Navamuel Toribio, profesores del I.B. «Complutense» de Alcalá de Henares. Madrid.

Entre los objetivos generales que se citan en nuestro proyecto se insiste en la idea de hacer del centro educativo un lugar de encuentro cultural, en el que sea posible una interacción personal, entre alumnos y profesores, que vaya más allá de los «roles» educativos tradicionales.

La experiencia «Años veinte» ofrece a cada seminario la posibilidad de poner a prueba su capacidad de renovación pedagógica y de búsqueda de nuevos métodos e instrumentos educativos. En esta línea se ha constatado el éxito de instrumentos didácticos como el teatro, el cine, la danza y el vídeo, aplicados todos ellos y conjuntamente a un tema concreto. La época elegida es especialmente «cercana» a la actual en muchos aspectos. En ella



se originan situaciones políticas, económicas, sociales y artísticas que siguen alimentando los titulares de prensa de nuestros días.

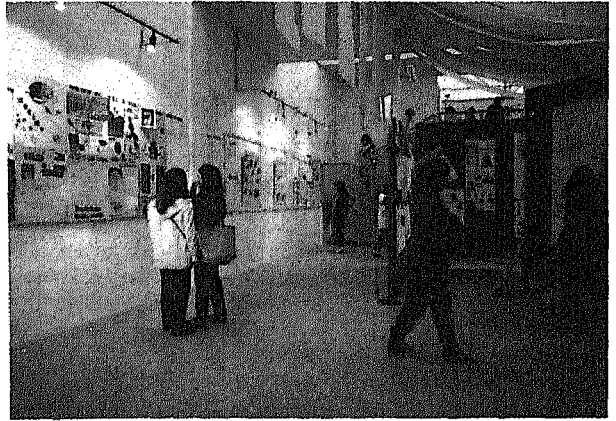
Por otra parte se ha concretado, en la práctica, la idea de que es posible una colaboración interdisciplinar que vaya más allá de los cauces tradicionales en lo referente a la coordinación de área; objetivo, este último, que nos parece de vital importancia para la reforma de las enseñanzas medias.



Modalidad B. Accésit

SALA DE EXPOSICIONES CON CARÁCTER DIDÁCTICO Y CIUDADANO

Autores: Manuel Val Lerín, Ramón Acín Fanlo y Julio García Galavis, con la colaboración de otros profesores y personal del I.B. mixto «El Portillo» de Zaragoza.



Somos conscientes de que en los institutos se desconoce, en general, la cultura viva aragonesa y, por supuesto, también la parcela plástica actual. Tenemos un local apropiado con mínimas reformas para sala de exposiciones. Y nos decidimos a aprovecharlo. Para ello, elaboramos una serie de proyectos que, sin una exhaustiva concreción, se centran en actividades para realizar dentro de la sala, y otras, en estrecha conexión, fuera de ella.

La sala, lógicamente, incluye como proyecto principal exposiciones de artistas aragoneses de todas las ramas: pintura, escultura, cerámica, tapices, fotografía, cómic, etcétera. Y su variedad de presentación queda abierta a todo tipo de modalidades (exposiciones individuales, colectivas, retrospectivas, obra reciente o montajes que resultan di-

ficiles en otras galerías y que ésta, por ser un centro de enseñanza, es campo abonado para todo tipo de experimentaciones artísticas).

Asimismo, nos planteamos el ofrecimiento de nombres varios, no sólo de consagrados sino noveles. Por otra parte, la sala de exposiciones alberga muestras artísticas de nuestros alumnos, bien dirigidas desde la misma sala (profesores de dibujo) o programadas por iniciativa de los propios alumnos.

Como actividad colateral se realiza en la sala cualquier acto cultural que presente concomitancia con el producto expuesto en la sala. Se integran actos que clarifiquen, prolonguen, ambienten... el material ofrecido por el artista. Un punto vital en estas manifestaciones es destacar la cualidad viva del arte.

Los coloquios, conferencias, montajes audiovisuales, actuaciones musicales, teatro, explicaciones del artista *in situ*... son exponentes claves para conseguir un paralelismo funcional y educativo.

Modalidad B. Accésit

CONOCIMIENTO E INSERCIÓN DEL ALUMNO EN SU ENTORNO: EL TÉRMINO MUNICIPAL DE ALICANTE

Autores: Mercedes de la Cámara Muñoz, Daniel Climent Giner, Josefa Ferrándiz Martínez, M.^a Josefa Granados Martínez, M.^a Dolores Marcos González, Pilar Navarro Sacristán, Remedios Palencia Pérez y M.^a Luisa Sierra Marco, profesores del I.B. «Miguel Hernández» de Alicante.

El objetivo global de la experiencia, como su título indica, ha sido conseguir que el alumno llegue a ser un ciudadano consciente, participativo y crítico. Para lograr este objetivo general se han marcado otros objetivos secundarios: a) La interdisciplinariedad, que ha supuesto la superación del concepto de

los distintos seminarios y disciplinas como compartimentos estancos, para incorporarse a la tendencia creciente de explorar a fondo unidades naturales en toda su complejidad. b) El cultivo del espíritu científico, mediante la utilización de hipótesis, recogida de datos, observaciones sistemáticas, comprobaciones, clasificación, selección, elaboración de resultados y valoración crítica de los mismos. Posteriormente, estos resultados fueron contrastados ante los demás miembros de la comunidad escolar. c) La concepción del aprendizaje como un proceso. d) El trabajo en equipo, como sistema de investigación más idóneo y ventajoso para la consecución del objetivo global.

La experiencia se ha realizado con 147 alumnos, distribuidos en cuatro grupos, la mitad de los grupos de 1.º de BUP existentes en el centro, con el fin de poder contrastar los resultados obtenidos con los del sistema tradicional.

Los seminarios participantes han sido: ciencias naturales, geografía e historia y filosofía (en la asignatura de ética), cuyos programas se han reelaborado en función de los objetivos propuestos.

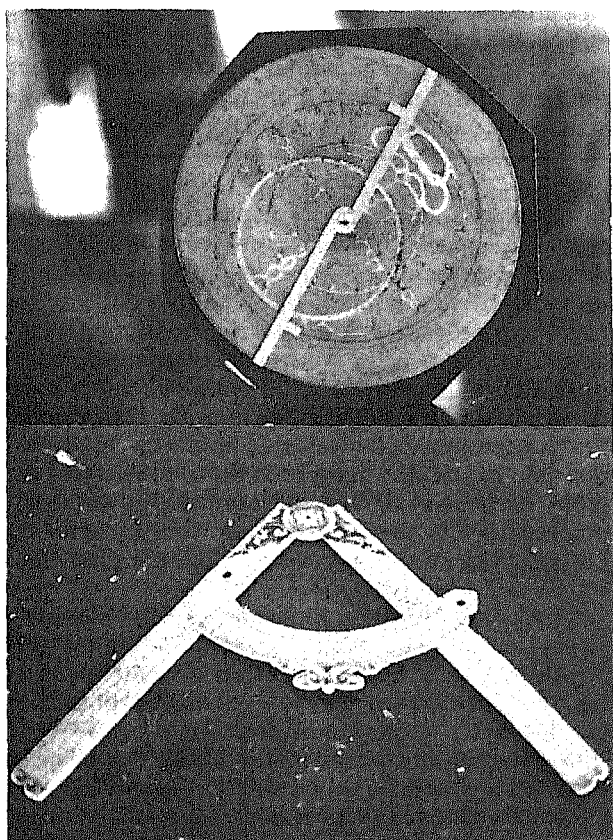
Modalidad B. Accésit

DESCUBRIR Y CONOCER PALMA

Autores: Profesores y alumnos del IFP «Francesc de Borja Moll» de Polígon de Llevant. Palma de Mallorca.

Este instituto de formación profesional es uno de los dos que existen en la ciudad. Los alumnos proceden mayoritariamente del sector terciario, integrado por inmigrantes, menos arraigados e integrados que los alumnos de los I.B. Por eso decidimos realizar esta experiencia que, como aplicación del método activo, era un compendio de pequeñas realizaciones con el objetivo común de una educación integral y basada en la realidad circundante.

La tarea se dividió en tres etapas: obtención de datos, análisis de datos y elaboración de contenidos, y participación exterior. En las dos primeras, la participación de los alumnos fue fundamental. En la tercera, desfilaron por el centro hombres públicos, ingenieros, médicos tradicionales y alternativos (homeópatas) y expertos en cada una de las materias tratadas. El instituto era una fiesta.



Modalidad B. Accésit

SEMANA DE ESTUDIO INTERDISCIPLINAR SOBRE EL SIGLO XVII

Autores: Eugenio García, Fernando Sendra, Manuel Carbajosa, Javier Urdanibia, Juan Ivars, Florencio Burrel, Francisco Gutiérrez, Eduardo Mira, Antoni Fornes, Manuela Bisquert, Magdalena Morata, José Llopis, Ana Centelles, Enrique Villamañán, Ramón Sebastián y José M.ª Areste, profesores del I.B. «Historiador Chabás» de Denia. Alicante.

Esta experiencia tenía como meta, desde el punto de vista cognoscitivo, que los alumnos fuesen capaces de conocer la evolución del pensamiento filosófico, científico, artístico y musical del siglo XVII, así como la situación histórica de Europa y de España, y más concretamente, del reino de Valencia y el marquesado de Denia.

En el campo educativo-afectivo pretendíamos que los alumnos y profesores reconociesen la realidad como proceso, como algo donde todo está íntimamente relacionado e integrado.

Se trataron temas como «Los Moriscos después de la expulsión», «El mito de don Juan en Tirso y en Molière», «Polémica entre Descartes y Hobbes». Se dio un especial relieve al estado de las ciencias experimentales en la época y en el mismo marquesado.

La experiencia fue plenamente satisfactoria y, tras una sesión de evaluación, se decidió continuar con experiencias similares en los próximos años.

Modalidad B. Accésit

UNA EXPERIENCIA INTERDISCIPLINAR EN COU: LA ASTRONOMÍA

Autores: Carmen Romera Ena, Isabel Yende Castro y Francisco Javier Marijuán López, profesores del CEI de Cáceres.

Este trabajo persigue un fin concreto: utilizar la astronomía como tema interdisciplinar. La experiencia se ha realizado con alumnos de COU porque el bagaje científico necesario para entender algunas cuestiones exigía alumnos con un mínimo nivel de información sobre las distintas ramas de la ciencia. Por otra parte, para llegar a captar el sentido de ciertas teorías cosmogónicas es necesario tener una mentalidad «abierta», y ello se da más fácilmente cuando se ha adquirido una cierta madurez intelectual. Se desarrolló el trabajo en diez sesiones (una a la semana), alrededor de las cuales giraba el trabajo de clase y la coordinación con otras asignaturas que necesariamente tenían que aportar sus datos, sus técnicas o sus comentarios y críticas. El objetivo pedagógico último era conseguir «cabezas bien hechas, que no bien llenas».

La ciencia y la experiencia

El darwinismo y los profesores de enseñanza media

(En la España del siglo XIX)

José CUELLO SUBIRANA *



En 1859 la publicación del *Origen de las especies* de Darwin abrió una nueva etapa en la historia de la biología e iniciaba –asimismo– un período de intensos debates sobre el tema de la evolución. Es sabido que, en Inglaterra, la polémica fue notable –exacerbada a veces– e inmediata. Ya en 1860 en la sesión de la *British Association* de Oxford, Huxley, que en su turno había expuesto los principios del darwinismo, fue interpelado por el obispo Wilberforce acerca de si descendía del mono por parte de padre o por parte de madre, a lo que Huxley contestó, provocando con ello el desmayo de algunas damas: «si tuviera que escoger a mi padre entre un mono cualquiera y un hombre que denigra con sus palabras a un sabio preocupado todo su vida por el progreso de la verdad, preferiría ser el hijo de un humilde simio».

Precisamente este *miedo al mono*, la cuestión relativa al origen del hombre, y con ella todo el trasfondo ideológico acerca de la propia imagen del mundo es la que determinaría, en ciertos ambientes, el núcleo central de la polémica. Los científicos de por sí –y ello en la mayoría de los casos– solían, como es lógico, otorgar o no crédito a Darwin en función de la opinión que se formarían acerca de los aspectos técnicos de su obra.

En Inglaterra defensores de primera hora, y por este orden, fueron, además de Huxley, Hooker, Bates y Lyell. Owen fue el principal contradictor junto con Agassiz, en Norteamérica. En Alemania la «cuestión darwinista» tardó un cierto tiempo (en relación a Inglaterra) en plantearse y puede decirse que, en buena medida las grandes figuras de la ciencia de momento (Virchow, Kölliker,

etc.) fueron –casi en bloque– detractores del nuevo sistema. En el bando de los defensores destacó un profesor de zoología de Jena, Ernest Haeckel, quien por su ardor y gusto por la polémica se convirtió bien pronto en el «campeón de la teoría de la descendencia».

Del mismo modo en Francia los grandes sabios del momento fueron reacios a adoptar las nuevas concepciones (Pasteur, Claude Bernard,...) aunque algunos de ellos –como H. Milne-Edwards y A. de Quatrefages– fueron muy respetuosos con el trabajo y el prestigio de Darwin. En cambio, desde bien pronto científicos como Marion, Perrier, Duval (y en cierto modo Broca), etc., fueron darwinistas convencidos.

La polémica en España

En España –con algún retraso, aunque no demasiado importante– el tema suscitó las mismas pasiones dentro y fuera del terreno científico, llegando a ser durante casi toda la mitad del siglo XIX una «cuestión palpitante».

Yo mismo en otro lugar he puesto de relieve las referencias que es posible encontrar en las obras literarias escritas en aquella época o la noticia de traducciones de obras consagradas al tema, sueltos de revistas de la época, y en general de todo aquello que nos revela que el darwinismo fue en la España de la segunda mitad del XIX un motivo de polémica de primera magnitud.

* Doctor y catedrático de ciencias naturales del I.B. «Luis Antúnez», de Barcelona.

Por lo que al ámbito científico se refiere es igualmente sabido que Augusto González Linares (1845-1904) fue uno de nuestros primeros evolucionistas convencidos. González de Linares era desde 1872 catedrático de «Ampliación de historia natural» de la Universidad de Santiago, en donde explicaba el *transformismo*, y había logrado que «con el mismo calor que se venían discutiendo la soberanía nacional, y la separación de la iglesia y el estado», empezara «a discutirse en los círculos intelectuales la mutabilidad de las especies y el origen simio del hombre, no siendo raro oír a grupos de estudiantes, en sus paseos por la Herradura, por la rúa del Villar o por el Preguntoiro, disputar acerca de la lucha por la existencia, de la selección natural y de la adaptación al medio, invocando los testimonios de Darwin y de Haeckel».

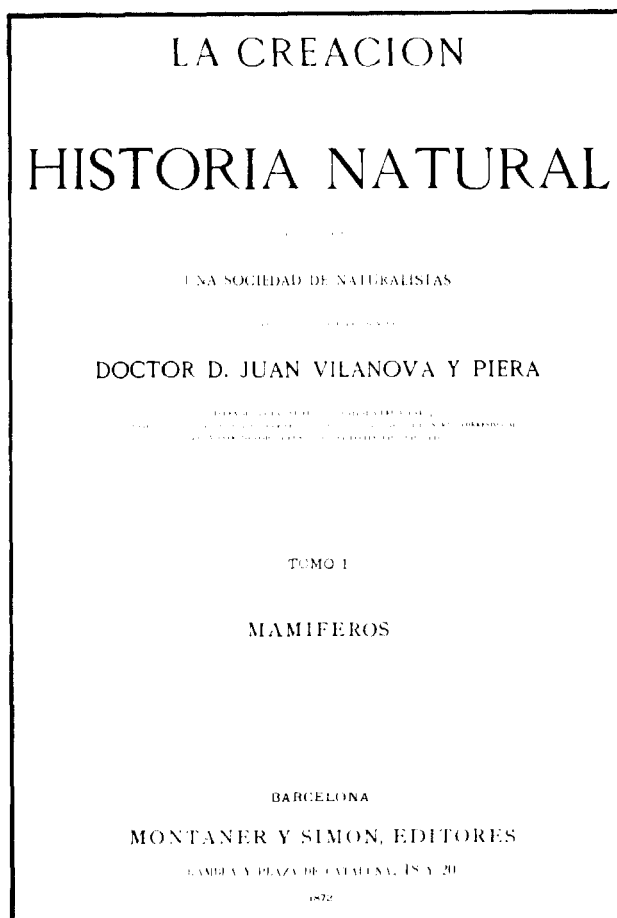
González Linares era uno de los discípulos de primera hora de Giner de los Ríos, al que estaba ligado más que por el krausismo en sí por una circunstancia personal e histórico-política. Lo cierto es que el darwinismo de González Linares iba a propiciar la circunstancia detonante de la creación de la Institución Libre de Enseñanza. Efectivamente, en 1875 González Linares pronunció una conferencia sobre la evolución en la Academia Escolar de Medicina de Santiago con cuya exposición levantó las iras de parte del público que se enzarzó con el conferenciante en un agrio y áspero debate. Aquella conferencia y su final provocó la *segunda cuestión universitaria*, motivada por el real decreto y la circular (de 26.II.1875) del ministro de Fomento, el riojano marqués de Oroño, que venía a recortar la libertad de cátedra y prohibía la explicación del darwinismo basándose en que era ofensivo para la conciencia católica de la mayoría de los españoles. Aquella circular exigía de los rectores la inspección de los programas que explicaban los catedráticos y de éstos eliminar cualquier punto «el darwinismo entre ellos» que atentara a la moral establecida.

González Linares no quiso acatarlos y por dicho motivo fue separado de la docencia. Junto a él, naturalistas como Laureano y Salvador Calderón —asimismo darwinistas— negáronse también a retractarse e igualmente fueron desposeídos de sus cátedras. En total —Giner entre ellos— los represaliados fueron 37. La mayoría fundaba, muy poco tiempo después (1876, en Madrid), la Institución Libre de Enseñanza. No es de extrañar, por tanto, que uno de sus primeros actos fuera, en 1877, nombrar profesores honorarios a Darwin y a Haeckel.

Otros científicos españoles de la segunda mitad del XIX fueron igualmente darwinistas, entre ellos Antonio Machado y Núñez —el abuelo de los poetas— catedrático de historia natural de la Universidad de Sevilla; José Rodríguez Carracido, catedrático, desde 1881, de química orgánica y qui-

mica biológica de la Universidad de Madrid; los médicos Gaspar Sentinón, en Barcelona, Hernández Huasco en Madrid y Rafael Ariza y —especialmente— Pelegrín Casanova y Ciurana (discípulo de Haeckel y catedrático de anatomía en la Universidad) en Valencia.

También el botánico Blas Lázaro, el prestigioso entomólogo Ignacio Bolívar, el prehistoriador M. Sales, así como, más adelante, el polémico Odón de Buen, catedrático de mineralogía y zoología en la Universidad de Barcelona, desde 1889.



En esta obra del catedrático de geología y paleontología de la Universidad de Madrid se encuentra uno de los primeros tratamientos rigurosos del darwinismo, en su aspecto biológico, escrito por un naturalista español. Son setenta páginas a modo de introducción al volumen dedicado a la antropología.

Otros científicos fueron más bien eclécticos como Juan Vilanova y Piera (1821-1893), catedrático de geología y paleontología de la Universidad de Madrid (considerado a veces como el «padre de la prehistoria española»), quien a pesar de mostrarse disconforme en parte con el sistema de Darwin, ya en 1872 incluyó en su *Historia natu-*

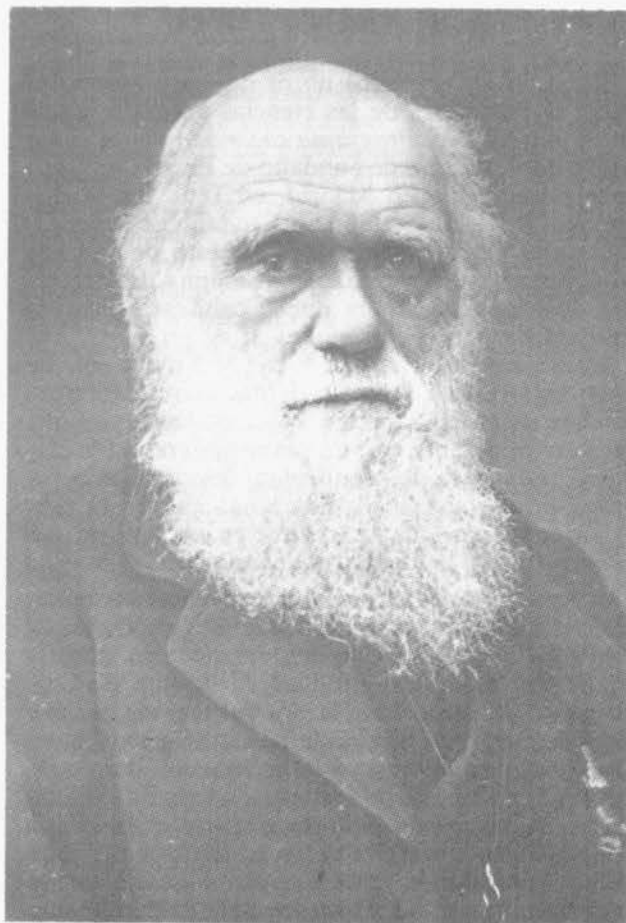
ral setenta páginas dedicadas a exponer con todo detalle el darwinismo. Igualmente contemporizador, empeñado en conciliar ciencia y fe, fue el gran geólogo catalán Jaime Almera y Comas (1845-1919), canónigo y profesor de historia natural del Seminario Conciliar de Barcelona.

Más podría extenderse la nómina de los primeros evolucionistas en nuestro país, sin embargo preciso es recordar que fueron más bien escasos. La universidad fue –salvo excepciones, algunas de las cuales ya han sido mencionadas– un bastión conservador y a lo largo y ancho del país se sucedieron públicas condenas. Una prueba la constituyen los discursos leídos con motivo de la solemne inauguración del curso entre los que se cuentan, en la Universidad de Santiago, el de José Planellas Giralt, catedrático de historia natural, en 1859; en la de Sevilla, el de Francisco Fernández Arenas, catedrático de medicina, en 1886; en la de Salamanca, el de Lucas García Martín, catedrático asimismo de medicina, en 1873; en la de Valencia el discurso *Algunas consideraciones sobre el origen y antigüedad del hombre encaminadas a contrariar la doctrina materialista* del catedrático de medicina Nicolás Ferrer y Julve, leído en 1877 y el de Federico Benjumeda Fernández, catedrático asimismo de medicina, leído en la inauguración del curso 1878-79 en la Universidad de Sevilla. En todos ellos se expone el rechazo de la evolución –en general– o del darwinismo, en particular.

El evolucionismo en los institutos

Por aquel entonces los Institutos de Bachillerato, procedentes de las Escuelas Elementales Superiores (cuyas enseñanzas fueron reguladas por primera vez por la ley de 21 de julio de 1838) disponían de un peso específico notable y mantenían una relación estrecha con la universidad (en muchas ciudades se ubicaban incluso en el mismo edificio) y las plantillas de su profesorado se nutrían por oposiciones a las que concurrían –principalmente– profesores interinos y auxiliares de la universidad que –dado del carácter vitalicio de las cátedras y el escasísimo número de plazas disponibles– optaban por buscar en la cátedra de instituto una seguridad de empleo y una plataforma donde desarrollar su labor profesional.

Entre las misiones que tenían encomendadas los catedráticos de Historia Natural de los Institutos figuraba (Real Orden de 12 de enero de 1845) la de recolectar, dentro del ámbito territorial de su provincia, los objetos naturales correspondientes a fin de dotar a estos centros, a las universidades y al Museo de Ciencias Naturales de Madrid de las colecciones pertinentes. Esta Real Orden indicaba además la conveniencia de que los catedráticos de instituto se coordinaran con dicho museo y, especialmente, con los rectores de las universidades para proceder al trueque de duplicados. Casi cua-



renta años más tarde, en 1888, un Real Decreto del ministerio de Fomento, en favor de los gabinetes de historia natural, vino a recordar estas disposiciones a los señores catedráticos y a dar normas complementarias a ellos dirigidas así como a los ingenieros jefes de los distritos mineros y a los miembros de la comisión geológica del mapa de España, entre otros; normas encaminadas básicamente a aquel mismo fin.

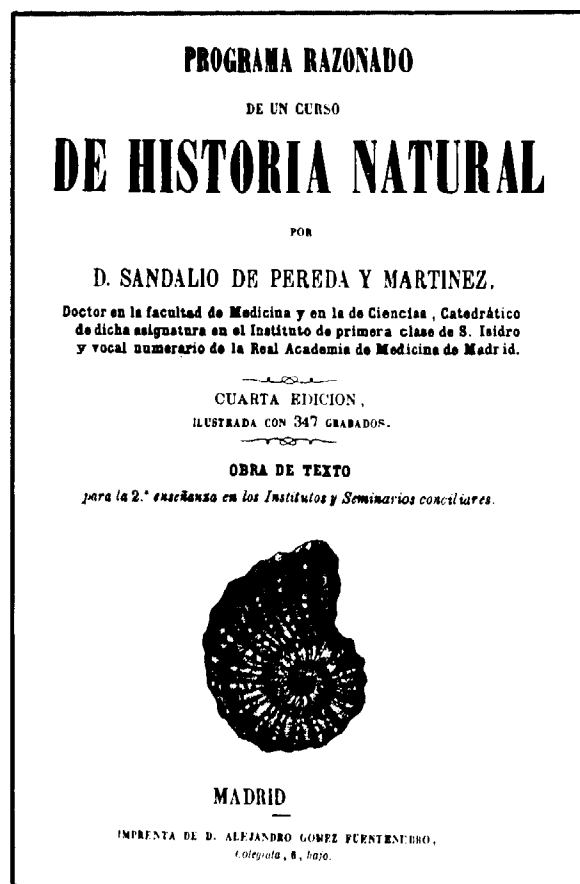
Es casi un tópico calificar de retrasada –con respecto a Europa– a la ciencia española de la época. Tópico, en realidad deforme y no exactamente cierto. Realmente la ciencia española del momento estaba globalmente desasistida y muchos de sus cultivadores lo eran en un ambiente –no exactamente hostil– pero sí totalmente ajeno a sus inquietudes. Sin embargo, España contó con figuras relevantes que con un gran esfuerzo personal (desarrollado las más de las veces en ese ambiente gélido) se mantenían al día con respecto a los avances de la ciencia en el extranjero y desde su lugar de trabajo empleaban sus conocimientos en la misma dirección. Entre ellos, muchos profesores de instituto cuyas obras (testimonio de su actividad) podemos consultar.

Nombres propios de la polémica

Uno de los primeros libros de texto españoles para la enseñanza de las ciencias naturales en el bachillerato es el *Programa razonado de un curso de historia natural* de Sandalio de Pereda impreso por primera vez en Madrid, en 1858, en la imprenta de Alejandro Gómez. Sandalio de Pereda y Martínez era catedrático del instituto de San Isidro y vocal numerario de la Academia de Medicina de Madrid. La obra puede calificarse de pre-darwinista con sus alusiones al *neptunismo* y al *vulcanismo*, sus citas de Pictet y Cuvier son de tipo catastrofista y por lo demás mantiene (especialmente en los aspectos relacionados con el origen de los organismos) un planteamiento bien clásico, en la línea de «confirman las ciencias naturales lo que anticipadamente nos enseñó la religión cristiana» que se traduce en un epílogo demostrativo de la idoneidad del relato del *Génesis*.

Uno de los primeros darwinistas fue el catedrático de historia natural del Instituto de Granada, Rafael García Álvarez quien mostraba su admiración por la solidez científica de la obra de Darwin: «la inmortal obra de Carlos Darwin, *El origen de las especies*, hija de una inteligencia superior y de una laboriosa y larga vida con la más inquebrantable constancia dedicada a escrutar la naturaleza, tiene por objeto explicar y deducir... el origen de toda infinita variedad de formas... y en fin de multitud de hechos... que ninguna otra teoría, ni aún ninguna hipótesis, pueden explicarlos científicamente. Darwin, como dice Haeckel, no toma como causas eficientes de las metamorfosis de las formas orgánicas fuerzas naturales desconocidas, condiciones hipotéticas, sino pura y simplemente las actividades bien conocidas que pertenecen a los organismos, llamadas herencia y adaptación». García Álvarez, no obstante, fue muy respetuoso de la adecuación ciencia-fe y en sus *Nociones de historia natural*, publicado en 1867 (igualmente uno de nuestros primeros libros de texto para las ciencias naturales en el bachillerato) expresa esta convicción repetidas veces (la obra incluye además una dedicatoria al reverendo granadino, Fernando González).

Sin embargo era tal la crispación que el darwinismo provocaba y la prevención con que la iglesia y muchos sectores inmovilistas lo miraban que, pese a todo, García Álvarez fue condenado. El motivo fue el discurso que pronunciara con motivo de la solemne inauguración del curso académico de 1872-1873 en el instituto de Granada; en dicho discurso García Álvarez expuso los elementos fundamentales de la obra de Darwin, dejando entrever su adhesión a la misma. La respuesta fue fulminante; el obispo de Granada -Bienvenido Monzón- promovió contra él una *censura sinodal* y la *condenación del discurso herético* acusándole de modernista y de «herético,

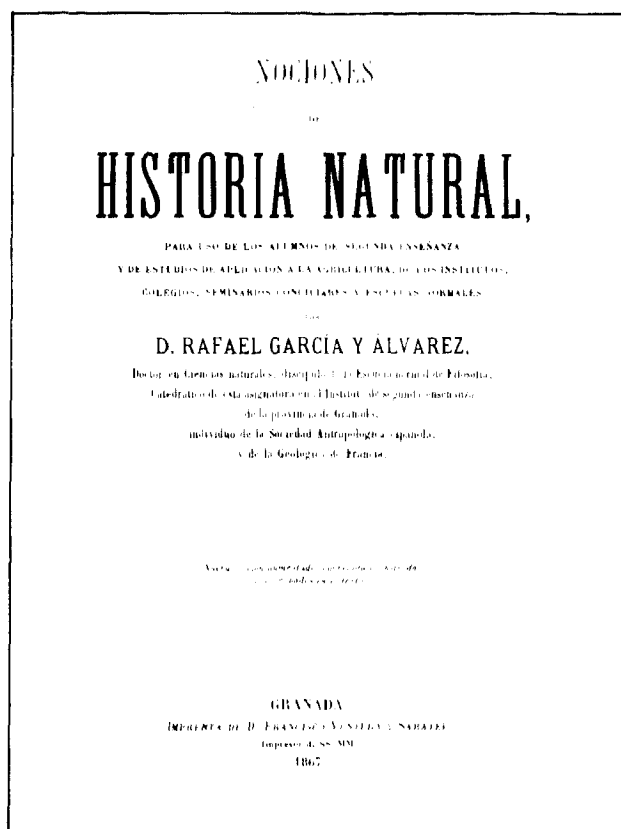


La obra de Sandalio de Pereda se imprimió por vez primera en 1858 (siguieron reediciones en los años 1861, 1864, 1867,...). Se trata de uno de los primeros libros de texto para las ciencias naturales del bachillerato español. Su contenido puede calificarse, en aquellas primeras ediciones, de pre-darwinista.

injurioso a Dios y a su providencia y sabiduría infinitas, depresivo de la dignidad humana y escandaloso para las conciencias».

Aunque catedrático de física y química, Enrique Serrano y Fatigati (1845-1918) fue otro de los profesores de instituto que se adhirió pronto a la corriente evolucionista. Serrano tuvo una gran pasión naturalista y con el tiempo llegó a disponer de grandes conocimientos de geología y zoología. En 1870 lo encontramos de catedrático de aquella materia en el instituto de Vitoria, pasando -por traslado- al Cardenal Cisneros en 1883. De 1874 en su obra *La evolución en la naturaleza* en la que nos revela un criterio transformista muy amplio, abarcando al universo entero. Es de notar, además, que Serrano colaboró en diversas publicaciones de índole naturalista con otro científico ya citado, Salvador Calderón y Arana.

También catedrático de instituto, primeramente de historia natural y agricultura en el de Palma de Mallorca (1855-62) y luego de agricultura en el de Barcelona, fue el naturalista catalán José Monlau Sala (1832-1908) quien posteriormente, y ya afin-



Rafael García Álvarez, catedrático de historia natural del Instituto de Granada, fue uno de los primeros autores de libros de texto de historia natural para el bachillerato. Asimismo fue también uno de nuestros primeros darwinistas. En esta obra, sin embargo, se muestra muy respetuoso de la conciliación entre la ciencia y la fe. No obstante, andando el tiempo (1872) su evolucionismo iba a provocar una *censura* y *condena* por parte del obispo de Granada.

cado en Palma de Mallorca, fuera presidente de la Cámara Agrícola Balear. En 1867 publicó el primero de los tres libros de su *Compendio de historia natural* en el que se adhiere a las doctrinas evolucionistas.

Luis Pérez Mínguez, catedrático de historia natural del instituto de Valladolid, publicó en 1880 un libro titulado *Refutación de los principios fundamentales del libro titulado «Origen de las especies» de Carlos Darwin*. En dicha obra, y como su nombre parece indicar, es posible encontrar una crítica al darwinismo, pero —y esto es notable— expresada en un sentido bastante ecuaníme (a pesar de ciertos párrafos jocundos) y, lo más importante, con un cierto conocimiento de causa en la parte técnica que se echa de menos en muchos planteamientos críticos de la época.

Conciliador, aunque sin mostrar una clara preferencia por el tema, fue el catedrático del Instituto de Badajoz, Máximo Fuertes Acevedo quien en 1883 publicó su libro *El darwinismo, sus adversarios y sus defensores*.

Sin embargo, una pluralidad de causas (gnoseo-

lógicas, sociológicas, políticas, etc.) configuran una situación tal que hace que durante aquella segunda mitad de siglo muchos de nuestros hombres de ciencia se mostraran recelosos o claramente contrarios. Entre tales causas (sin agotarlas y sin establecer una clara prelación) tendríamos: el inmovilismo de índole varia; el predominio de la filosofía tomista; el recelo que suscitaban las afirmaciones del polémico Haeckel (por cuyas obras, antes que por las de Darwin, tomaron contacto muchos españoles con la teoría de la evolución); la adhesión al darwinismo de que hacían gala muchos combativos positivistas, etc., etc.

Opositores

Por ceñirnos a la nómina de los profesores de instituto es preciso mencionar entre los que combatieron las nuevas ideas a Manuel Polo y Peyrolón (1846-1918), senador tradicionalista y propagandista católico quien fuera catedrático de psicología, lógica y ética del instituto de Teruel, más tarde del de Valencia y posteriormente catedrático de metafísica de la Universidad de Santiago. Polo y Peyrolón escribió varias obras de refutación del tema, entre las cuales *Ignorancia religiosa e idolatría científica de los enemigos del catolicismo* y, en 1881, *Supuesto parentesco entre el hombre y el mono*. De esta última proceden los siguientes párrafos: «Aunque parezca increíble también el mundo sabio rinde pleito homenaje a la moda científica. Sólo así se comprende que muevan ruido o logren prosélitos y apologistas aberraciones colosales... Se necesita toda la sangre fría de un germano, la ligereza de un francés o el escepticismo de un inglés para tomar en serio semejantes delirios... Mujer, tití, lobo, puercito-espín, mastodonte, dasyuro, perro pachón, gerifalte y asno, venerables y antiquísimos antepasados de Darwin, permitidme que os salude y abrace fraternalmente... ha sonado la hora de que hagamos vida cariñosa y común, como a miembros de la misma familia corresponde».

Este ambiente de crispación era lamentablemente común y persistía, a diferencia de otros países europeos, todavía en la fecha de la publicación del libro de Polo. Así se explica que Genaro Alas —publicista, en general ecléctico y conciliador— pudiera escribir con resquemor refiriéndose a un religioso extranjero tolerante con respecto al darwinismo: «Viniera él a España y oyera o leyera, por ejemplo, al preclaro Sardà y Salvany —muy conocido por ser el autor del libro *El liberalismo es pecado* (1884)— tronando contra el darwinismo, que no entiende, y aprendería a anonadar al contrario, llamándole bruto, salvaje, hereje, feo e hipeputa, en el sentido literal moderno de la palabra; viniera aquí, con sus liberalescas componendas científicas y ya sabría cómo las gastan algunos teólogos españoles».

Contrario fue también el botánico Fructuoso Plans y Pujol (1832-1890) catedrático de historia natural del Instituto de Gerona desde 1862. Disponemos de un testimonio suyo, correspondiente a una época posterior, cuando era catedrático de materia farmacéutica en la universidad de Barcelona; concretamente, Plans y Pujol fue el encargado de pronunciar el discurso de apertura del curso académico de 1880-1881. Su discurso se titulaba precisamente *Del método: cuál es el más conforme con el carácter de la filosofía natural* y en él expresaba un abierto rechazo al darwinismo por considerarlo «contrario a la ciencia, a la filosofía y a la libertad».

Aunque de época algo más reciente también es preciso consignar aquí la defensa que hiciera del evolucionismo (especialmente en la Universidad de Barcelona, en la que vino a coincidir con los últimos años en ella del polémico darwinista Odón de Buen) en valenciano José Fuset y Tubiá (1872-1952) quien había iniciado su carrera docente en la cátedra de historia natural del instituto de Palma de Mallorca.

Bibliografía

1. Aunque no conozco ninguna obra que trate específicamente la relación entre el profesorado de los Institutos españoles y el darwinismo en su primer período, puede ser útil la consulta de algunas obras (libros o artículos) sobre el *darwinismo en España*, o de historia de la ciencia española. Entre ellas:

- CARO BAROJA, J. *El miedo al mono o la cuestión universitaria de 1875* en la revista *Historia* 16, págs. 59-67.
 CUELLO, J. *Los científicos españoles del XIX y el darwinismo* en la revista *Mundo Científico*, nº 14, mayo 1982.
 GLICK, TH. *La recepción del darwinismo en España en dimensión comparativa* en *anales de III Congreso nacional de Historia de la medicina* 1, 193-200; Valencia, 1969.
 NÚÑEZ, D. *El darwinismo en España*. Castalia, Madrid, 1977.
 NÚÑEZ, D. *La muerte de Darwin en la prensa española* en la revista *Mundo Científico* nº 13, abril de 1982.
 TEMPLADO, J. *Historia de las teorías evolucionistas*. Alhambra, Madrid, 1974.
 VERNET, J. *Historia de la ciencia española*. Instituto de España, Madrid, 1975.

2. Sobre la historia del evolucionismo en general (aunque con escasa o nula referencia a España) pueden consultarse también:

- FARRINTONG, B. *El evolucionismo*. Barcelona, Cultura Popular, 1967.
 LEONARDI, P. *Carlos Darwin y el evolucionismo*. Fax, Madrid, 1961.
 PRENAT, M. *Darwin y el darwinismo*. Grijalbo, México, 1969.

3. Indudablemente muchos otros profesores de instituto debieron añadir sus escritos a un lado o a otro de la polémica. Ciertamente es un aspecto de nuestra particular historia poco conocido. Por mi parte, interesado como estoy por el tema, agradecería de todos cuantos colegas me lean cualquier referencia que pudieran facilitarme, respecto a aquel período. (Referencias que podrían remitirse al Instituto de Bachillerato «Luis Antúnez», Paseo de Casa Antúnez, s/n. Barcelona-4).



Jesús en la Historia de B.U.P.

Eudaldo CASANOVA SURROCA *



El programa oficial de historia de las civilizaciones en 1º de B.U.P., registra un tema titulado «El cristianismo». En diversos contactos mantenidos con compañeros que imparten esta asignatura, nos hemos encontrado con dos posturas generalizadas: o el tema no se explica, pretextando la extensión del programa y que ya se aborda en clase de religión, o bien se explican los orígenes del cristianismo en su contexto histórico, pero se soslaya la figura de Jesús. Nos mostramos abiertamente en contra de ambos procedimientos.

En el primer caso, con respecto a la extensión del programa nada podemos objetar, pero, si hemos de realizar una selección, uno de los temas que no podemos desechar es el del cristianismo, que es sin duda uno de los factores clave en el desarrollo de la civilización occidental. Con la otra razón, caemos abiertamente en una confusión entre religión e historia, confusión explicable en años anteriores, pero hoy inexcusable.

En el segundo supuesto, si bien es cierto que la historia que hoy se explica es una historia despersonalizada, en la que se presta mucha más atención a los movimientos culturales y sociales que a los «héroes», no podemos por menos que considerar, que uno de los pocos personajes históricos que se ha de mencionar a nuestros alumnos es el de Jesús. Y no podemos comprender cómo muchos de nuestros compañeros hacen referencia a Mahoma al explicar el Islam y prescinden de Jesús al hablar de cristianismo.

A este defectuoso enfoque del tema y sobre todo del personaje, contribuyen los libros de texto de que disponemos. Algunos con una clara definición ideológica, como el de la editorial Edelvives, consagran la confusión entre religión e historia y conceden a Jesús una valoración kerigmática, que la explicación histórica no tiene por qué tener.

Los más, como los de las editoriales Vicens Vives, Anaya, Santillana, etc. al presentarnos en pocas líneas la vida y el mensaje de Jesús, manifiestan una clara ignorancia o inhibición crítica de cuál es el actual estado de la cuestión sobre el tema.

Los datos o visiones que se nos facilitan, ignoran olímpicamente los últimos cien años de investigación neotestamentaria, y nos ofrecen la imagen de un Jesús, Cristo y católico, más que discutible desde el punto de vista histórico.

Puede servir de consuelo a los autores de textos españoles, que sus homólogos europeos caen en el mismo error. Así la prestigiosa editorial francesa Bordas, en su libro de segundo curso de bachillerato, se encuentra en la línea de lo antes expuesto, y la también francesa editorial Istra, que construye sus libros con textos históricos, al abordar el tema, utiliza sin ninguna aclaración crítica única y exclusivamente fragmentos del evangelio.

El libro de 1º curso publicado por la Nuova Italia Editrice interpreta algunos pasajes evangélicos, dando una visión no admitida por la crítica actual.

Lo cierto es que, aun reconociendo las limitaciones de los libros de texto, es difícil encontrar en los antes mencionados otro tema tratado con la ligereza y las impresiones con las que se aborda el que nos ocupa.

Dándose la paradoja además, de que resultan más útiles, para plantear el estudio histórico de la figura de Jesús, algunos libros de religión de 1º curso, como el de la editorial Cristiandad, que los propios libros de historia. El por qué de esa acriticidad científica, lo ignoramos, pero nos inquieta y nos llama la atención. Existe hoy en este país una

* Profesor agregado de geografía e historia. I.B. «Baix Penedès». El Vendrell (Barcelona).

rica exégesis evangélica, no sólo teológica sino histórica, que permite abordar el tema con mayor precisión. Y en estos momentos en los que la iglesia católica española clama por la libertad de enseñanza de su dogma, no entendemos cómo ni los textos, ni los profesores de historia, no realizan un esfuerzo por deslindar el campo de lo histórico, de lo puramente religioso.

Nosotros proponemos un esquema de trabajo, puesto en práctica en nuestras clases y con el que hemos obtenido, creemos, unos buenos resultados: despertar el interés, obtener una comprensión básica, tanto del hecho histórico, como de su delimitación con la creencia religiosa, y lograr una participación crítica que nos ha sorprendido.

El esquema en ningún momento pasa de ser eso, un boceto a desarrollar, por supuesto, susceptible de ser mejorado y abierto a toda crítica, y que nosotros consideramos un punto de partida válido para programar la clase.



La matanza de los inocentes.

Jesús, un personaje histórico

El primer problema metodológico con el cual abriremos el tema, es el de precisar a qué nivel vamos a estudiar nosotros la figura de Jesús.

Durante siglos y para una buena parte de la humanidad, Jesús ha sido y aún hoy sigue siendo, el hijo de Dios vivo. En el ámbito cristiano occidental no se cuestiona de un modo sistemático y crítico la divinidad de Jesús hasta el s. XVIII con el movimiento de la Ilustración, y no es hasta mediados del s. XIX cuando, de manos de la escuela mitológica, se pone en duda su propia existencia. Nos enfrentamos pues a dos cuestiones: primera, el aclarar que nosotros en clase de historia y respetando todas las creencias, vamos a prescindir de la posible dimensión divina de Jesús, y que por

tanto nos vamos a centrar en la vida de un hombre, que nació y murió en la Palestina del s. I de nuestra era; segunda, que basados en una serie de textos y documentos que vamos a manejar, podremos precisar su existencia.

En resumen: que vamos a abordar el estudio histórico de un personaje real.

Su historicidad viene avalada por dos tipos de fuentes: unas, relativamente abundantes y de origen cristiano, los Evangelios; otras, más bien escasas, que proceden de autores de la época, no cristianos.

Comenzaremos por el estudio de las segundas porque como dice Bornkamm, «el hombre moderno suele atribuirles especial significación, porque le parece que son imparciales».

Como apenas son unos cuantos fragmentos podremos entregar al alumno un folio con los mismos.

A) A fin de contrarrestar el rumor que señalaba a Nerón como culpable de este incendio, él acusó a personas llamadas por las gentes cristianos quienes eran odiados por sus fechorías, culpándolos y condenándolos a los mayores tormentos. El Cristo de quien habían tomado el nombre, había sido ejecutado en el reinado de Tiberio por el procurador Poncio Pilato.

Tácito, *Anales*, XV, 44

B) Ananías convocó una asamblea de Jueces e hizo comparecer al llamado Santiago, hermano de Jesús llamado el cristo y algunos otros; le acusó de haber trasgredido la ley y les entregó a la lapidación.

Flavio Josefo, *Antigüedades judías* 20/9/1, párrafo 200

C) En la víspera de la fiesta de Pascua se colgó a Jesús. Cuarenta días antes había pregonado el herald: «será apedreado, porque ha practicado la hechicería y ha seducido a Israel, haciéndolo apostatar».

Talmud, «Baraita del tratado de Sanedrín»

Podríamos citar alguna otra referencia de Suetonio y Plinio, pero no hacen mención explícita de Jesús sino de los cristianos. Otro pasaje muy discutido de Josefo, no lo incluimos pues la crítica actual admite su manipulación.

El objetivo principal del trabajo de estos textos en clase será el de poner en relieve cómo autores no cristianos se hacen eco de la existencia del personaje. Se puede comentar brevemente la personalidad de los autores y el carácter de las obras. Se aclararán algunos términos y en definitiva retendremos la escasa información que nos transmiten sobre Jesús.

Los evangelios

Abordar las fuentes evangélicas nos colocará ante una serie de problemas que suscitan las mismas. En primer lugar su tardía redacción, de 70 a 100 años después de los hechos que narran. En segundo lugar las analogías, diferencias y en ocasiones contradicciones, que existen en los diferentes relatos. Pondremos en antecedentes al alumno de la similitud entre los evangelios de Marcos, Lucas y Mateo, conocidos como sinópticos, porque a simple vista se puede apreciar su parecido, y las diferencias de estos con el más moderno de Juan. Mencionaremos también la tesis de las dos fuentes en la configuración del texto evangélico: por un lado, los hechos, por otro, las palabras, recogidas ambas de la tradición de las primeras comunidades cristianas y que sirven de base, la primera a Marcos, y éste y la segunda fuente, a los relatos de Lucas y Mateo. Señalaremos también que sólo poseemos la versión griega de los mismos, lengua estructuralmente distinta al arameo que hablaban Jesús y sus seguidores. Y aclararemos que vamos a basar nuestro estudio en los evangelios canónicos, obviando la utilización de los apócrifos.

Pero donde haremos verdadero hincapié a la hora de valorar estos textos, es en el carácter del redactado de los mismos. No podemos tratarlos como documentos históricos, en el sentido estricto del término pues ya en su origen fueron más documentos teológicos, que noticias biográficas. Los evangelistas no pretendieron narrar la vida de Jesús, sino dar testimonio a través del relato, de que éste era el Mesías esperado. A pesar de los reparos, consideramos válidas estas fuentes y en ausencia de otras mejores, trabajaremos críticamente con ellas. Todos los alumnos dispondrán, a buen seguro, de un *Nuevo Testamento*, que deberán tener a mano en las explicaciones siguientes.

A esta altura de la exposición podremos puntualizar que no es fácil biografar a Jesús: un hombre de la antigüedad que pasa casi inadvertido para sus contemporáneos, que no deja nada escrito y a cuya figura nos debemos acercar a través de unos documentos escasos y difícilmente interpretables. No obstante valiéndonos de los mismos y sobre todo intentando enmarcarlo en la Palestina y el mundo del s. I, procuraremos trazar su perfil histórico.

El medio

En este apartado trataremos un breve esbozo de cuál era la realidad palestina cuando aparece Jesús en escena. En primer lugar, atenderemos a la situación geográfica y al medio físico, ligándolos a las actividades económicas del pueblo judío. Abordaremos después el estudio de los grupos sociales y los distinguiremos de las sectas religiosas, prestando una particular atención a éstas: saduceos, los evangélicamente tan maltratados fariseos, zelotas, etc.

Esto nos servirá para empalmar con la religión y la religiosidad judía, así como con sus instituciones: el sanedrín, el templo, las sinagogas. Pero sobre todo haremos hincapié en dos aspectos que consideramos básicos a la hora de interpretar la personalidad de Jesús.

Primero, *la situación política de Palestina*, como pequeña provincia del Imperio Romano.

Desde la conquista por Pompeyo en el 63 a.J., Palestina se había convertido en un enclave imperial, más estratégico que económico, que aseguraba las comunicaciones entre dos grandes provincias, Siria y Egipto, y los judíos habían vuelto a perder así una vez más, como tantas otras a lo largo de su historia, su independencia. Esto nos sirve para adentrarnos en la segunda cuestión que antes apuntábamos y que no es otra que la del mesianismo escatológico, que vertebra la resistencia judía contra el opresor romano.

El mesías salvador que tenía que venir a rescatar al judío como pueblo escogido y colocarlo a la cabeza de todos los pueblos, era una idea no sólo vigente, sino apremiante en la Palestina de aquel tiempo. Pero no había unanimidad en cómo se iba a encarnar esta figura, ni en cómo iba a llevar a cabo su misión. Se barajaban dos imágenes distintas del mesías: por un lado el mesías davídico, que vemos reflejado por ejemplo en el salmo 72



Las bodas de Caná.

«El defenderá a los humildes del pueblo
socorrerá a los hijos del pobre
y aplastará al opresor»

y en el Salmo 2

«Pídemelo y te daré las gentes como herencia y
en posesión los extremos de la tierra».

Un mesías, por tanto, revolucionario, nacionalista e incluso imperialista, que llevaría su tarea a cabo con la espada.

Por otro lado, nos encontramos con la imagen del mesías doliente, del mesías víctima, que se apunta en Isaías 53.

«Se ha cargado con nuestros dolores».

El programa no diverge del anterior, es también el salvador del sufrimiento, la opresión y la humillación del pueblo judío; la diferencia estriba en el medio para conseguirlo: el ofrecimiento de su propia persona como víctima propiciatoria.

La idea no es original, el sacrificio de un inocente que purifique y salve a la comunidad, está en la base de múltiples religiones, es la visión judía de primitivo «farmacós» griego. Ambos modelos, el del mesías cordero y el del mesías guerrero, convivían en la Palestina que vio nacer a Jesús.

El nacimiento y los años de formación

Solamente dos evangelios, el de Mateo y el de Lucas, nos informan sucintamente de esta etapa, pero haciéndose eco de una serie de leyendas y reinterpretando los orígenes de Jesús, a la luz del Mesías posterior. No obstante, nos pueden ser útiles para precisar algunos datos.

Jesús debió nacer entre el 6 y el 4 a.J., si atendemos a Lucas (1-5) y Mateo (2-1) que nos informa de que nació siendo Herodes rey de Judea. Sabemos que Herodes murió en el año 4 a.J.; tenemos, pues que pensar en el error de datación que pospone su nacimiento al comienzo de la era cristiana, se deberá a los imprecisos cálculos efectuados por el monje Dionisio el Exiguo en el s. VI, al intentar fijar la fecha del acontecimiento.

Jesús viene al mundo en una pequeña aldea llamada Nazaret. El intento por parte de los evangelistas de hacerlo nacer accidentalmente en Belén se debe a un doble motivo: por un lado emparentarlo con la familia de David de donde iba a surgir el Mesías, por otro, hacerlo nacer en Judea, el corazón de Palestina, y no en la conflictiva Galilea, región incorporada al reino judío sólo desde el s. II a.J., en donde sobre el sustrato de una población pagana, la fe judía había arraigado de un modo particular.

La famosa orden de empadronamiento que menciona el evangelio, si se produjo, siendo Quirino gobernador de Siria en el 7 d.J., pero no creemos que pudiese comportar la absurda idea de desplazar a todos los individuos a sus lugares de



Majestas Domini.

origen, familia incluida. Pero es un buen artificio para hacer pasar a María, gestante, por Belén y que precisamente allí, dé a luz.

Los primeros años de la vida del niño transcurren en Nazaret, en el seno de una familia, que según Marcos (3/2 y 6/3) era numerosa y de la cual Jesús era el mayor de los hijos (Lucas 2/7). El medio social en el que se movió era modesto. Su padre era un artesano que gozaba de las ventajas de un negocio propio, sin que esto implicase una situación boyante. Su educación debió ser la de otros niños judíos de la misma condición, basada sobre todo en la recitación y aprendizaje de las escrituras, pero no podemos asegurar que supiese leer y escribir, a pesar de la ambigua alusión de Lucas (4/16) en este sentido. No le vemos desarrollar ninguna de estas dos actividades en el resto de todo el relato evangélico y tampoco nos tiene por qué extrañar que en un mundo de analfabetos, como era el del s. I, en donde saber leer constituía un privilegio, Jesús no hubiese aprendido.

Lo que sí nos dice Marcos (6/3), es el oficio que aprendió de su padre, que debió morir pronto, pues no se le vuelve a mencionar, viéndose obligado Jesús a hacerse cargo de la familia. Esto explicaría que se mantuviese célibe frente a lo común en el mundo judío de la época de contraer matrimonio a edad temprana.

Hacia los 30 años la vida de Jesús sufre un cambio radical. Una voz que clama en el desierto llega

a la recóndita aldea de Nazaret y golpea vivamente al joven carpintero.

La predicación de Juan el Bautista es el primer contacto de Jesús con el mesianismo escatológico. Juan es un asceta que vive en el desierto y que predica a las gentes que le van a oír, que la llegada del reino está próxima y practica como ritual de purificación la inmersión en el agua. Esta fuerte personalidad no pasa desapercibida a las autoridades judías, tampoco pasa desapercibida a Jesús, que decide unirse a él como discípulo, con gran escándalo de su familia (Marcos 3/31-5).

Se hace bautizar y podemos suponer que permanece junto a él, aprendiendo el duro oficio de profeta, hasta que Juan es ejecutado y sus discípulos huyen y se dispersan. Aquí podría encajar cronológicamente la permanencia, por un tiempo, de Jesús en el desierto y con ello podríamos dar por terminada su etapa de formación.

Jesús ha escuchado las palabras de Juan, según Marcos (1/10-11) la propia palabra de Yahvé; esta experiencia humana y mística se ve completada, con el filtro de la soledad en el desierto y la propia meditación personal. El joven carpintero de Nazaret ya no volverá a su casa, se ha convertido en un *nehim* (profeta) que recorrerá los caminos de Palestina anunciando la llegada del reino.

Su llamada

La vida pública de Jesús hasta su detención, se convierte en el evangelio, en un confuso itinerario cronológicamente impreciso, en el que se encaja *lo que dice y lo que hace*. Nosotros deslindaremos los dos campos en aras de una mayor claridad pedagógica. Jesús como otros que le han antecedido, como otros que le son contemporáneos e incluso con los que le subsigan, hasta la diáspora judía, proclama un mensaje sencillo y fundamental para su pueblo. En resumen proclama que el reino está cerca, que su llegada es inminente (Lucas 21-32 y Marcos 13/30) y que los hombres tienen que estar preparados para recibirlo y esta preparación se lleva a cabo a través de la penitencia.

Proclama este anuncio ante las gentes que van a oírle, en forma de arenga, como en el sermón de la montaña, de un modo más pedagógico, en forma de parábola, de un modo más docto, en forma de polémica con los doctores de la ley, pero bajo todas las maneras de expresarse encontramos el mismo mensaje, un mensaje característico del medio judío e inseparable de él.

¿Llegó en algún momento determinado el joven profeta a confundir su papel de heraldo con el de protagonista de la llamada mesiánica? Aquí entramos en un terreno resbaladizo y debemos advertir que nos movemos entre conjeturas e hipótesis. El evangelio es al respecto contradictorio, en algunos pasajes sospechoso, pero sobre todo ambiguo. Lo que podemos asegurar, como Guignebert, es que jamás se llamó a sí mismo hijo de Dios.

«Expresión que por otra parte, a juicio de un judío, sólo podía representar un escandaloso contrasentido y una grosera blasfemia... y que pertenece al lenguaje de los cristianos helenizados»¹.

¿Se creyó el mesías como antes apuntábamos? Nada podemos asegurar. Siguiendo a Machovec², podríamos conjeturar que a lo largo de su carrera profética va tomando cuerpo esta idea, tal vez por contacto con algunos de sus seguidores, que ansiosos porque se cumpliera el «anuncio» empujarían al maestro hacia esta identificación. Así los discípulos actuarían de espejo «lacaniano» en el que se iría dibujando el perfil mesiánico de Jesús.

«Tú eres el Mesías» (Marcos, 8-29), dice Pedro o Simón, tal vez miembro de la secta de los zelotas, que combate con las armas en la mano la dominación romana. Pedro lleva espada consigo, a pesar de estar prohibido por las autoridades, hasta el episodio de Getsemaní.

Esto nos remite a un segundo problema, si admitimos la hipótesis de Machovec de la paulatina asunción de la mesianidad por Jesús, y es ¿a qué tipo de mesianismo correspondía esta idea? ¿Era el mesianismo de David el guerrero, o el mesianismo víctima de sacrificio? Y de nuevo la contradicción evangélica; por un lado hallamos claras llamadas a la rebelión: «no penséis que he venido a traer la paz a la tierra: no he venido a traer la paz, sino espadas» —nos dice explícitamente Mateo (10-34). Espadas que, repetimos, portaban algunos seguidores a instancias de Jesús:

«Ahora el que tiene bolsa, tómela, y también la alforja, y el que no tiene, venda su capa y compre espada» (Lucas 22, 6-9).

Por otro lado nos encontramos con un claro mensaje de amor y de paz, y una actitud dócil y resignada frente a las autoridades, tanto locales como extranjeras. Tal vez al abordar su «acción» pública encontremos alguna explicación a este dilema.

Su actuación

La praxis pública de Jesús es limitada como su mensaje y por lo que se desprende de los evangelios, breve en el tiempo. Se puede resumir en que, en un lado u otro se reúne con las gentes les habla y obra milagros. Esto es así hasta su detención. Y un sólo hecho aislado rompe este esquema: la expulsión de los mercaderes del templo. Así pues, vamos a centrar nuestra atención en estos dos temas: los prodigios de que es artífice y la agresión contra el templo.

¹ GUIGNEBERT, *El Cristianismo antiguo*, pág. 43, Méjico, 1966.

² MILAN MACHOVEC, *Jesús para ateos*, Salamanca, 1976.

Comenzaremos por el arduo problema de los milagros y haremos una aclaración previa, la de situar al hecho sobrenatural en el contexto del mundo antiguo. Mientras que hoy es raro constatar alguno de estos fenómenos, en todas las culturas de la antigüedad, por el contrario, era frecuente. Así nos encontramos con relatos de curaciones milagrosas en los «jamata» del templo de Asclepios en Epidauro. Se prodigan en toda la literatura latina los hechos prodigiosos y donde son más abundantes es en el mundo oriental. Los judíos están familiarizados con lo sobrenatural, taumaturgos, hechiceros, profetas, apelando a las fuerzas del bien o del mal, realizan todo tipo de hechos extraordinarios.

Jesús, en el relato evangélico visto como Mesías resucitado no podía por menos que operarlos. Los podemos agrupar en los de multiplicación, control sobre elementos de la naturaleza, curaciones y resurrecciones. Los dos primeros son fácilmente explicables por vía racional. Las curaciones, como nos dice Clemen, se operan siempre sobre «enfermedades relacionadas con la vida afectiva y nerviosa: parálisis, perturbaciones ópticas...»³ a las que podríamos añadir enfermedades como la epilepsia, relacionada con la posesión divina o demoníaca en diversas culturas, y nos quedarían por último las resurrecciones, de las que también tenemos noticias abundantes fuera del mundo judío.

Como apunta Kautsky⁴, las resurrecciones en el evangelio son cada vez más sorprendentes conforme se aleja cronológicamente la redacción del supuesto hecho. En Marcos, el relato más antiguo, nos encontramos a Jesús frente a la hija de Jairo diciendo:

«La doncella no está muerta sino dormida»
Marcos, 5

Lo que se podría interpretar de muy diversos modos. Clemen apunta que como la aguda percepción de un ataque de catalepsia. En Lucas, con el joven de Naim, el prodigio es mucho más asombroso, puesto que el muerto va camino del cementerio. Pero en Juan, que es el redactor más alejado de los hechos, esto no es suficiente y narra la resurrección de Lázaro que lleva varios días enterrado.

En todos estos actos la manera de actuar de Jesús se asimila a la de cualquier taumaturgo de la época, la aplicación de la saliva que apunta Marcos (7, 33 y 8, 33) así como Juan (9, 6) es referida en otros relatos de curaciones milagrosas extracristianas.

La valoración que debemos hacer de los milagros de Jesús, vendrá determinada por el contexto

en el que se mueve nuestro personaje y por la reinterpretación crítica del evangelio.

Mucha más atención prestaremos al episodio de la expulsión de los mercaderes del templo. Esta acción violenta, antes referidas, tendrían aquí una de Jesús en el resto de los casos. Las llamadas a la acción violenta, antes referidas, tendrían aquí una plasmación efectiva.

¿Expulsó Jesús a los mercaderes? Eso parece una idea absurda; como buen judío, estaba familiarizado con la presencia tanto de los cambistas como de los ganaderos en el atrio del templo, unos y otros eran necesarios para cumplir los preceptos del sacrificio (los ganaderos) y de la entrega de limosnas (los cambistas) y no tendría sentido que Jesús hubiese arremetido contra ellos.

¿Se trató más bien de un intento abortado de ocupar el templo, centro neurálgico de la vida religioso-política de Israel?

Es una hipótesis que algunos barajan.

Lo que podemos presumir es que no fue una acción individual, que hubiese acarreado su inmediato arresto, sino que acompañado de alguno de sus seguidores tras el tumulto pudo huir. El relato podría encajar cronológicamente, tras la entrada triunfal en Jerusalem y antes de su detención, dando nueva luz sobre su apresamiento y ajustándose tanto al mensaje como a la idea del mesías libertador.

¿Fue, pues, Jesús un caudillo rebelde que con un puñado de partidarios intentó hacer realidad la esperanza mesiánica de Israel?

Podríamos aventurarnos a contestar afirmativamente pero con profundas matizaciones. Jesús se nos presenta fundamentalmente como un profeta, no como un hombre de acción; como un místico, no como un guerrero. Conforme va cobrando conciencia de su «misión» se agitan en él las dos concepciones mesiánicas, los dos modelos de redención, Jesús vive contradictoriamente el dilema y al socaire de los acontecimientos, acabará por identificarse, al fin de su vida, según nos dice explícitamente Juan, con el mesías víctima, con el mesías cordero. La paradoja se producirá cuando sea inmolado como tal, acusándole de rebelde, y de quererse proclamar, cuando posiblemente él nunca lo pretendió, rey de los judíos.

Proceso y muerte

Sobre el fin de la vida de Jesús poseemos más información que sobre cualquier otro momento o aspecto de la misma, sin que podamos por esto calificar la noticia que nos dan los cuatro evangelios como definitiva y válida en su totalidad. Nos seguimos encontrando con contradicciones cronológicas entre Juan y los sinópticos y con interpretaciones y datos de difícil valoración.

El primer problema que se nos plantea, es si Jesús fue al encuentro de una muerte que él sabía

³ W. TRILLING citado en: *Jesús y los problemas de su historicidad*, pág. 117. Barcelona, 1978.

⁴ KARKL KAUTSKY, *Orígenes y fundamentos del Cristianismo*, Salamanca, 1974.



Cristo en casa de María y Marta, de Aertsen.

cierta, como nos apunta Juan, o fue sorprendido por su arresto y condena e incluso traicionado por alguno de sus seguidores, como se podría desprender del resto de las narraciones. No podemos salir tampoco de la duda, cualquiera de las dos hipótesis encajan en su trayectoria vital.

Lo cierto es que Jesús hace acto de presencia en Jerusalem en vísperas de Pascua, fiesta nacional judía, y este hecho no pasa desapercibido al pueblo (relato de la entrada triunfal) ni a las autoridades romanas que ven en él a un posible agitador, al que hay que neutralizar en un momento tan crítico. Jesús parece temer esta posibilidad; así podríamos interpretar la cena de despedida y las numerosas alusiones a su próximo destino. Lo cierto es que no pernocta en el interior de la ciudad sino en las instalaciones de un molino de aceite (Getsemani) extramuros de Jerusalem. Allí y de noche, para evitar un posible tumulto, se efectúa su detención por soldados romanos en colaboración con la autoridad judía. Parece que en el arresto se produce un altercado, en el que relucen las espadas (Marcos 14, 43/52) de lo que se puede deducir que algunos seguidores del profeta no habían asimilado la entrega voluntaria de la víctima. El relato del proceso es confuso y ha hecho correr ríos de tinta, uno de los mejores análisis

es el aparecido recientemente en castellano. De él resaltaremos algunos aspectos:

Parece ser que las autoridades sólo interrogaron y no juzgaron a Jesús⁵ y se desprende del resultado final que no pudieron acusarle de blasfemia, como tal vez pretendiera el Sanedrín, que colaboraba estrechamente con el ocupante romano. El fin del blasfemo era la lapidación y Jesús fue crucificado, condena que debió imponer directamente y sin vacilación la autoridad romana pero que estaba destinada a los esclavos prófugos y a los que sin ser ciudadanos eran enemigos políticos de Roma.

Podemos afirmar que tanto la duda de Pilatos como la hostilidad del populacho judío contra Jesús, responden a interpolaciones posteriores, que tendrían por finalidad exculpar a las autoridades imperiales de la muerte directa del profeta y por otro lado hacer responsable a la comunidad judía del martirio del *Mesías*. Todo ello desde la perspectiva de los primeros núcleos cristianos, que como secta escindida del judaísmo y con afanes universalizadores, veían como posible aliado al Imperio y como enemigo ideológico al mundo ju-

⁵ P. WINTER. *El proceso de Jesús*, Barcelona, 1983.



Coronación de espinas, de Holbein el Viejo.

dio, de donde habían surgido y del que se querían diferenciar.

El suplicio de Jesús en la cruz, por atroz que nos pueda parecer, no deja de ser común en el mundo antiguo; sólo tenemos que recordar cómo se saldó la rebelión del esclavo Espartaco tras la batalla de Silaro, cuando los romanos construyeron un macabro «via crucis» de Capua a Roma crucificando a miles de prisioneros a lo largo de decenas de kilómetros.

De los últimos momentos y palabras del profeta, penetrados por la leyenda (velo de Verónica, presencia de María, etc.) sólo resaltaremos como paradójica una de sus últimas frases.

«Padre, ¿por qué me has abandonado?»

(Marcos, 15/34)

Es como si el hombre mesías en el último momento de su vida se percatase de que nada sobrenatural ocurría, de que su misión no se había cumplido, y se sorprendiese de su destino.

Con la muerte de Jesús termina la labor del biógrafo y comienza la del historiador de la religión, acaba la vida del *Nebim* que recorrió los caminos de Palestina y comienza la del Cristo resucitado.

La resurrección no hemos de verla sino como la creencia de sus seguidores, que habiendo huido en los momentos finales se reagrupan en Galilea en torno a la figura de Pedro. A él va a corresponder el mérito de aglutinar y dar consistencia al primer núcleo de cristianos. A Pablo de Tarso, un hombre idóneo por su origen judío, su formación griega y su ciudadanía romana, corresponderá el de dar perfil teológico y proyección universal a la nueva religión.

No nos vamos a extender, porque no es nuestro propósito, ni en las vicisitudes de la iglesia primitiva, ni en un triunfo contradictorio.

Nuestro objetivo, como apuntábamos al comienzo era simplemente llamar la atención sobre el tratamiento que se da en la historia de primero de B.U.P. a la figura de Jesús y proponer un sencillo esquema alternativo.

Esperamos haberlo conseguido al menos en parte, ya que consideramos la clarificación base de cualquier pedagogía formativa.



Notas sobre vida y comportamiento del gorrión común *

Daniel LLOP FERNÁNDEZ **



Este trabajo está basado en su mayor parte en las observaciones del comportamiento del gorrión en la ciudad de Burgos y en algunos núcleos rurales de las cercanías durante el período de febrero del 82 a enero del 84. Los datos los he tomado, en su práctica totalidad, en diversos lugares y a diversas horas del día; casi siempre son notas puntuales, de difícil sistematización y sin la continuidad y dedicación que hubiera deseado.

Sólo he pretendido hacer unos pequeños apuntes sobre un pájaro tan cercano y tan lejano a la vez, intentando descubrir a los que empiezan y a todos los interesados en la naturaleza una apasionante vida que pasa desapercibida para la mayoría. He procurado abarcar todos los aspectos para dar una visión global, sin profundizar todo lo que hubiera deseado en algunos más desconocidos pero que requerirían un tiempo que no puedo dedicarles.

FICHA TÉCNICA

Gorrión Común

Reino: Animal

Tipo: Cordados

Clase: Aves

Orden: *Passeriformes*

Familia: *Ploceidae*

Género: *Passer*

Especie: *Passer domesticus* (Linn.)

Longitud: 15 cm.

Envergadura: 25 cm.

Peso: 25-35 gr.

Hábitat: sedentario y nidificante, localizado en toda la península, habitando casi siempre en pueblos y ciudades.

Si tuviéramos que hablar de las aves que conviven libremente con el hombre, no cabe duda que el primer y principal puesto se lo llevaría el gorrión común (*Passer domesticus*). Su presencia es segura en la mayoría de los pueblos y ciudades de medio mundo. Su adaptabilidad a la vida con el hombre es prácticamente perfecta; con él encuentra su alimento y su refugio. Es habitante tanto de caseríos aislados como de grandes ciudades; adapta su alimentación a las costumbres de los hombres que le rodean.

En el campo, los cereales; aquí encuentra su medio ideal, aumentando considerablemente su número, y volviéndose más independiente e inquieto. Aumenta su «vida en grupo», formando auténticas colonias que permanecen habitualmente juntas a lo largo de todo el año.

En la ciudad, las migajas y desperdicios del hombre constituyen su principal fuente de subsistencia, volviéndose más temerario y atrevido, aprendiendo a luchar por el alimento y arriesgando la vida entre las ruedas de los coches para poder sacar adelante a sus crías.

Madrugador como el que más, es compañero seguro en las primeras horas de luz de los mercados y callejas urbanas. Sus continuos cantos llenan el ambiente sórdido y gris de la ciudad, aunque muchas veces no nos demos cuenta. Su presencia constituye casi el único vestigio de vida natural, y es una pena que el hombre de la calle que se dirige mecánicamente a sus quehaceres cotidianos no sepa valorar lo que el gorrión contribuye a animar las ciudades. Nos podrían enseñar mucho si quisiéramos aprender.

A veces se oye que el gorrión es perjudicial, pues causa daños en la agricultura de ciertas zo-

* Primer premio del concurso de las II Jornadas de la Naturaleza del I.B. «Claudio Moyano» de Zamora.

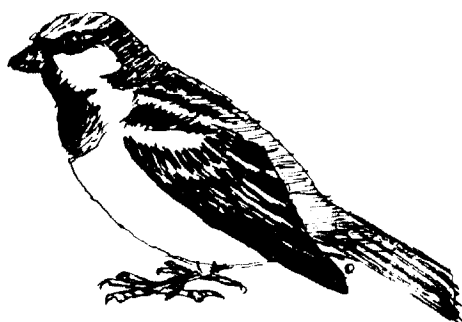
** Estudiante de Química en el colegio universitario de Burgos.

nas y se come los tiestos y los geranios, pero lo único que hace es luchar por su alimento, cumpliendo además con un importante papel biológico: es el elemento más importante del ecosistema urbano, limpia las calles de migas y de insectos, sirve de alimento a las pocas rapaces ciudadanas o semi-ciudadanas, y da una nota de vida y alegría a las tristes calles de la ciudad.

Hábitat y condiciones de vida

El gorrión común es una de las aves con mejor adaptabilidad al medio que le rodea. Coloniza prácticamente todos los climas y aguanta las más diversas condiciones de vida. Desde las grandes ciudades a los pequeños núcleos rurales se extiende en un largo abanico de posibilidades. A pesar de todo, intentaremos idealizar las condiciones, aunque dejando claro que las situaciones cambian mucho de unos sitios a otros.

Centrémonos en un núcleo urbano de tamaño medio, rodeado de pequeñas zonas rurales y en parte cerealistas. Las barriadas cambian mucho y con ellas las condiciones de vida. Podríamos distinguir cinco «hábitats» distintos:



- Las calles más céntricas, de altos edificios de hormigón que constituyen un ecosistema muy duro. Suelen buscar refugio en los pocos árboles plantados en hilera: castaños de indias, tilos, robínias, plátanos, etc. Son prácticamente los únicos «colonizadores» animales y, para criar, suelen marcharse a zonas más propicias.

- Las barriadas viejas, de casas bajas y tejados de teja, a menudo con pequeños jardines. Es el lugar idóneo para criar, ya que los tejados proporcionan muchos huecos. Normalmente aparecen otras aves con las que compartir vivienda.

- Los parques y jardines, a donde acuden a buscar alimentos y a pasar el día. Aquí la riqueza de especies es mayor, tanto en árboles y arbustos como en insectos, plantas y aves.

- El río, presente en casi todos los núcleos urbanos. Les es muy necesario para su aseo diario, para refrescarse y como fuente de alimento.

- Los campos de la periferia, donde se asocia con otras especies de su familia divagando por los campos sobre todo en otoño e invierno. Nunca se aleja demasiado de los edificios. Aquí disminuye la presión humana, pero aumentan los peligros naturales.

Sin embargo, a pesar de esta variedad de condiciones, el gorrión mantiene unas pautas de conducta características y muy personales.

Descripción

No cabe duda que todos hemos visto muchas veces el gorrión, pero muy pocos se han parado a observarlo detenidamente, por eso resulta sorprendente para el que se fija en él por primera vez la belleza de su plumaje, aún dentro de los tonos pardos y discretos que le dominan.

Existe un claro dimorfismo sexual en el plumaje entre el macho y la hembra del gorrión común. El primero es el más llamativo como ocurre en la mayoría de las aves, ya que tienen que conquistar a la hembra: el píleo (parte superior de la cabeza) es gris oscuro bordeado de castaño por detrás y por los lados; la nuca también castaña, y una garganta o babero negro que se extiende variablemente hasta el pecho, dependiendo de la época del año, y con frecuencia manchado de blanco o marrón. Tiene una pequeña mancha

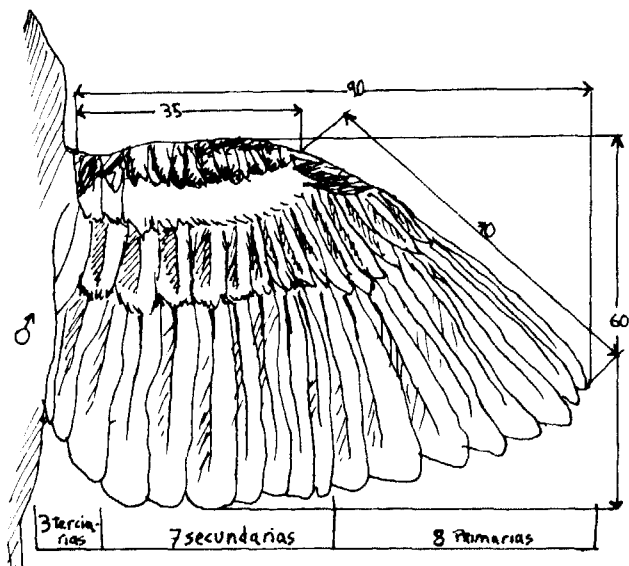


blanca encima y detrás del ojo. Los carrillos blanquecinos o grises claros. La parte inferior, pecho y vientre, blanco y beige, prácticamente sin manchas o con imperceptibles rayas parduzcas. Las partes superiores de color pardo rayadas de negro, castaño y beige le dan ese aspecto parduzco manchado que tiene a primera vista. El obispillo (final de la espalda, principio de la cola) es pardogrisáceo con tonos verdosos pero sin rayas, lo que llama la atención al observarlo de espaldas; es amplio y queda al descubierto en su totalidad al dejar caer las alas. Las rectrices de la cola son par-

do-negruczas. En las alas destacan las puntas de las coberteras medias de color beige-blancuzco, formando una franja bien definida que resalta sobre los colores parduzcos del resto. De las variaciones que sufre el macho en la época de celo hablaremos más adelante.

La hembra es de coloración más discreta y apagada, pardo oscura, rayada de negro en el dorso y en los hombros, y con el vientre más blanco. La franja alar es más difusa y tiene una lista superciliar beige pálido no muy clara pero visible.

Los jóvenes, identificables solamente en verano y otoño, son muy similares a las hembras, aunque con la cabeza y el obispillo moteado de pardo oscuro. De sus características hablaremos más adelante al tratar de la cría.



La estructura del ala, más bien corta y ancha, con la punta no muy redondeada, es sencilla: ocho primarias no muy largas, siete secundarias con el borde exterior claro, lo que se nota al observar al ave posada, y tres terciarias o cubitales cada vez más cortas y acabadas en punta; todas ellas son de color pardo-grisáceo. En la segunda capa, las coberteras primarias están más ocultas, y son de colores oscuros. Las secundarias son más deshilachadas y con un tono rojizo en el borde exterior. Las supracoberteras, rojizas con la punta blanca, forman la franja alar antes mencionada. Por debajo el ala es de un color gris claro uniforme, que le sirve de camuflaje difuminándose con el color del cielo.

El pico es robusto, de granívora, en el macho negro, de febrero a octubre, y hueso parduzco el resto del año. En la hembra es siempre como el del macho en invierno. En los jóvenes el extremo es amarillo y la base pardo-negrucza.

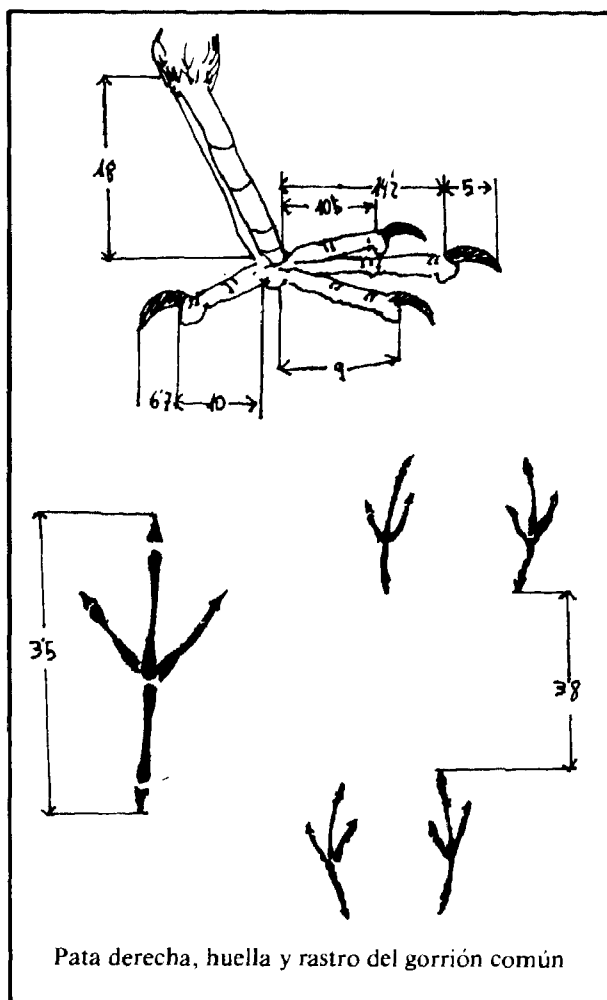
Los tarsos y patas pardos, las uñas aceradas y el iris avellana, aunque con una gran pupila negra.

Costumbres y características

El gorrión es un ave de tamaño medio dentro de los de su familia con una longitud total de unos 15 cm. y un peso de 25 a 35 gr. el adulto; el ala plegada mide unos 7,3 cm. y la cola 5,1 cm.

Su aspecto es muy característico, con su grueso pico de granívora, y en general rechoncho. Las hembras suelen ser algo menores y más estilizadas que los machos, con el cuello más largo y la cabeza más pequeña. Los machos son más estirados en verano que en invierno; cuando hace frío sus plumas se ahuecan dándole un aspecto de pelota, escondiendo el cuello y las patas entre el plumaje; este es un eficaz método de lucha contra las bajas temperaturas que resisten bien.

Es un ave terrestre que como tal depende del suelo, donde se posa muy a menudo, picoteándolo. Avanza a saltitos, muy graciosamente con agilidad y velocidad. Como vive principalmente en árboles y arbustos, tiene los dedos adaptados para posarse, con uñas largas y afiladas y un primer dedo relativamente largo, que puede doblarse hacia delante en dirección de los dedos anteriores.



Pata derecha, huella y rastro del gorrión común

de manera que puede agarrarse a una rama. Al comer o recoger alimento permanece agachado, con las patas flexionadas dispuesto a salir volando en cualquier momento.

Tiene un buen dominio de las técnicas aéreas. Su vuelo es variable: cuando son desplazamientos largos a campo abierto suele ser ondulante, con rápidos aleteos, alternando con planeos de alas y cola extendidas. En la ciudad, por el contrario, suele ser rápido y continuo, en línea recta a su objetivo, o con los planeos más cortos, pero sin ondular la trayectoria. Sorprende a veces su rapidez y sus reflejos, por ejemplo durante la parada nupcial en la que uno o varios machos siguen en un vuelo vertiginoso y zigzagueante a la hembra, esquivando a altas velocidades casas y árboles. Asimismo es sorprendente lo temerarios que resultan con los coches, a los que dejan acercarse a distancias mínimas y a altas velocidades, confiados en su rápido vuelo de despegue; de hecho nunca he visto atropellar a un gorrión, sino que más bien mueren chocando con otros automóviles que circulan en la dirección contraria. Muchas veces se deja caer desde su posadero en un alerón prácticamente vertical a por la comida, agitando fuertemente las alas y extendiéndolas cuando ya está cerca del suelo. Es capaz de quedarse unos instantes cerniéndose en el aire como un cernícalo. A menudo van en pequeños bandos, que suelen ser más numerosos en campo abierto.

Se reúnen en los setos más espesos, hiedras y marañas vegetales de todo tipo, donde se cobijan de las inclemencias del tiempo y se juntan para jugar y descansar. A veces los gorriones y otras aves se meten por las puertas y ventanas rotas en graneros y locales en busca de comida y saben salir por donde han entrado, por muy pequeño que sea el agujero.

Es un ave bastante ruidosa, sobre todo cuando

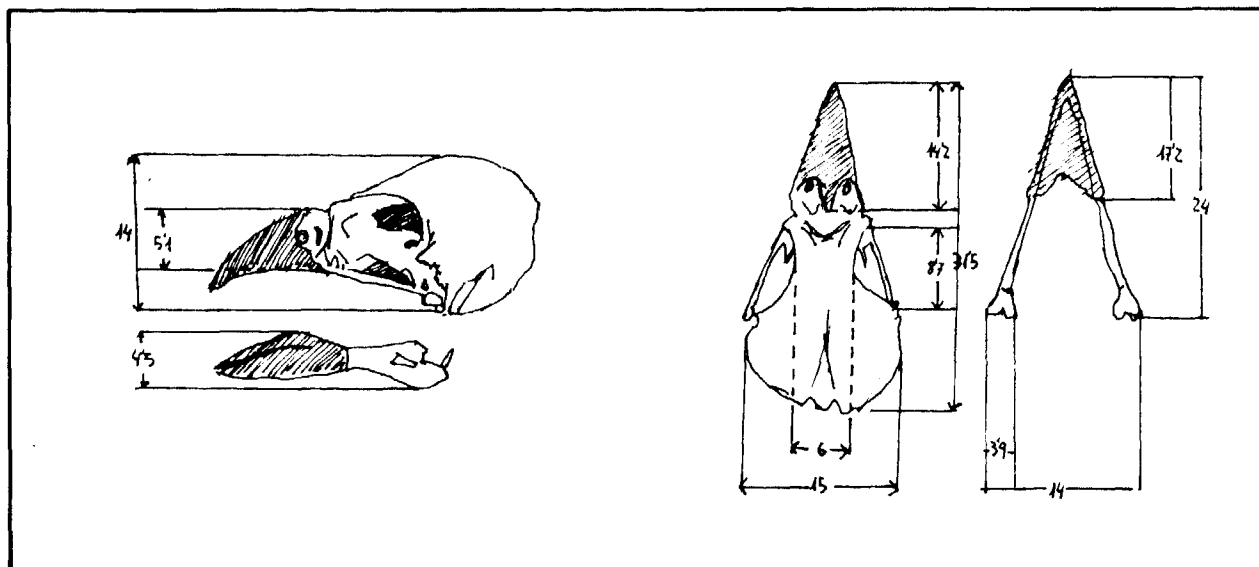
se reúnen en bandadas. Su nota más común es un «trii» o «chrip» emitido con énfasis diferente desde un posadero o un alerón; las segunda nota también la suele cantar al vuelo a veces siguiendo el compás de la ondulación. De todas maneras puede emitir muchos tipos de notas de mayor duración. En la parada nupcial, en primavera, los machos suelen lanzar disílabos, difíciles de transcribir: algo parecido al «chrisip». Asimismo, efectúa una sonora y compleja nota cuando efectúa guardia delante del nido, queriendo dejar claro que es zona ocupada. Cuando más se hace notar es en las primeras horas del día, incluso antes de que salga el sol, y, como ya he dicho antes, cuando se reúnen en grupos al atardecer en los dormideros; entonces se monta un gran alboroto, siendo imposible diferenciar las notas que emite cada individuo. Es ruidoso todo el año, más el macho que la hembra, y en especial durante la época de apareamiento y de cría, de febrero a julio.

El gorrión común pertenece a la familia «Ploceidae», que consta de 42 especies en todo el mundo, de las cuales cinco crían en España: el gorrión común, el gorrión molinero, el gorrión moruno, el gorrión chillón y el gorrión alpino. El gorrión molinero es el más parecido al común, pero sus hábitos más campestres y una mancha oscura en la mejilla permite distinguirlos con facilidad.

Alimentación

El gorrión es un ave omnívora, y como tal su alimentación es muy variada y diferente, dependiendo sobre todo del hábitat ocupado.

En el campo y zonas habitadas las semillas y granos de cereales pueden llegar a constituir un 60-80% del total, de lo que se deriva su pico de



granívora, aunque son datos que no he podido comprobar con certeza; por esta razón es perseguido a veces con la justificación de que causa daños considerables a la agricultura. Es cierto que, sobre todo con la maduración del trigo en el verano, suelen abundar en los campos, pero hay que tener en cuenta que también eliminan muchos insectos, la mayoría perjudiciales para la agricultura, y que su influencia sobre ésta depende de zonas, pues hay muchas, sobre todo en cultivos de minifundio en las que prefiere alimentarse de semillas silvestres o en las orillas de los ríos.

Su alimentación urbana se ha adaptado más a la vida con el hombre, pues aquí su fuente principal de alimento se ha reducido. En las ciudades prefiere el pan, siendo éste su alimento habitual junto a otros desperdicios de este tipo: migajas, galletas, papeles de magdalenas y similares, mejor si están endulzados. Los insectos en su dieta no se ven reducidos como parecería lógico, sino que constituyen una parte importante: se les ve capturando mosquitos, hormigas y otros insectos voladores en las orillas del río cuando bajan a beber y a asearse. Así mismo capturan esporádicamente alguna larva de la madera o algún ciempiés que pasea por la corteza de un árbol; estas capturas de insectos se ven incrementadas durante la época de la ceba de las crías, tal vez sólo por coincidir ambas en la época de verano. Otro aspecto muy importante de su dieta alimenticia son los frutos de todo tipo, en especial, como es lógico, los dulces. A finales de verano se les puede ver picoteando las uvas, cerezas y otras frutas maduras y jugosas. Las manzanas y otros frutos mayores se los comen siempre que puede romper la piel, o ésta esté ya rota. Se reúnen en grandes bandos en las coníferas solitarias de los jardines, comiéndose las semillas que van soltando, cogiéndolas incluso al vuelo, pero no he podido comprobar si son capaces de abrir las piñas, cosa que dudo. También les gustan los frutos de otras plantas menores como el zurrón del pastor, la familia de las crucíferas y casi todas las hierbas con frutos en espiga.

Tienen una notable preferencia por los alimentos jugosos y las frutas frescas, quizás condicionados por la gran necesidad de líquido que tienen. Aprovechan cualquier sitio para saciar su sed: charcos, grifos, fuentes, y sobre todo el río, donde es muy frecuente verlos. Agachan todo el cuerpo a ras de suelo y meten la parte inferior del pico en el agua, después levantan la cabeza y estiran el cuello repetidamente, como si quisieran hacer gárgaras. Quizás muchas veces sólo cojan agua para sus crías ya que éstas necesitan beber mucho.

Se muestran muy prudentes antes de acercarse a la comida en el suelo, posándose en lugares cercanos para comprobar la seguridad de la zona, aunque, claro está, depende del sitio; en las aceras, carreteras y espacios abiertos en general se muestran más temerarios. En invierno, en época de escasez,

abundan las peleas por el alimento, con persecuciones al vuelo por un trozo de pan que uno se lleva a lugar más seguro. Este comportamiento es muy curioso, pues hay veces que pelean aunque la comida sea suficiente para los dos. Es muy frecuente que se lleven la comida a su posadero donde poder saborearla con calma, por lo que se les ve a menudo volando con comida en el pico, muchas veces trozos de tamaño considerable. Hay que resaltar que son los machos los más atrevidos en general, los que antes se acercan a la comida y los que más se pelean por ella, aunque no creo que exista ningún tipo de jerarquías en este aspecto: el primero que llega se lo come.

Apareamiento

El gorrión común es un ave esencialmente social; y esta sociabilidad la demuestra también a la hora del apareamiento y de la cría. La parada nupcial del gorrión es de las más curiosas y llamativas. Comienza por los cambios en el plumaje del macho: a finales de enero, principios de febrero, el plumaje del macho cambia notoriamente volviéndose más llamativo: el pico, antes de color hueso, se oscurece hasta ser negro; el babero característico se oscurece y extiende por el pecho en una lon-



Macho fuera de época de celo

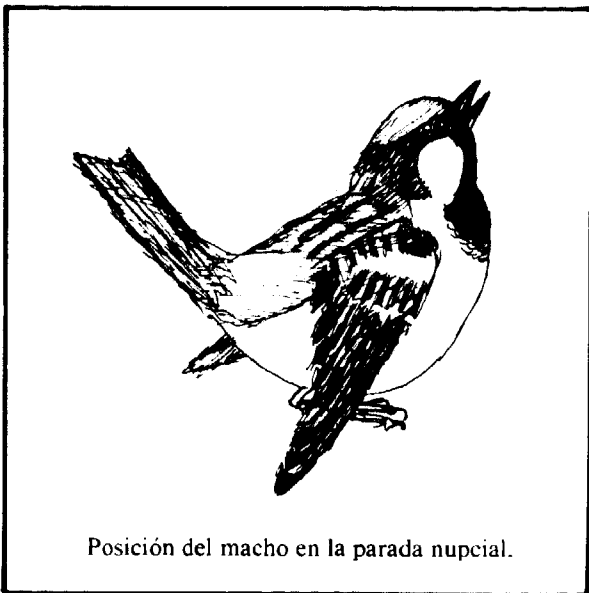


Macho en época de celo

gitud variable y no muy bien definida; las mejillas clarean, y, en general, todos los colores se acentúan contrastando.

Una vez con el plumaje nupcial, empieza a cantar desde una serie de posaderos estratégicos con el fin de atraer a una hembra. Esta por fin se acerca, y el macho, excitado, agita la cola. Si ve que la hembra le presta atención, su agitación aumenta, levantando la cola y la cabeza, exhibiendo orgulloso su babero.

Son muy frecuentes y características las paradas colectivas, que despliegan una gran actividad en la colonia. Empieza con la exhibición de un macho ante la presencia de una hembra, adquiriendo una posición característica: alas semi-abiertas y colgantes, casi tocando el suelo, cola levantada, a veces en abanico, el cuerpo hinchado y la cabeza levantada. Enseguida llegan el resto de los machos de la colonia, incluso los que ya están apareados y criando y comienzan a piar y a dar vueltas alrededor de la hembra. Esta picotea en los costados de los machos, aunque no está claro si lo hace para excitarse a ella misma o al macho, o para defenderse. Empieza a dar vueltas sobre sí misma para evitar que la picoteen el obispillo, y en un momento dado echa a volar, siguiéndola los machos, aunque no siempre todos, en una frenética carrera que demuestra su habilidad en el vuelo. A pesar de este comportamiento colectivo, el gorrión es un ave monógama, de una sola hembra.



Posición del macho en la parada nupcial.

El acoplamiento es parecido a la parada individual, pero en este caso, la hembra se encoge y empieza a agitar, como queriendo darle a saber que ya está preparada, mientras el macho da vueltas alrededor suyo. La cópula es breve y se sucede tres o cuatro veces.

El nido y la cría

El gorrión, como ave fundamentalmente ciudadana, construye sus nidos aprovechando las viviendas humanas, generalmente bajo las tejas o en algún hueco entre ellas. También suele ocupar agujeros en troncos viejos, cajas anidaderas, quitando el puesto e incluso expulsando a las aves insectívoras a las que estaban destinadas, y en cualquier grieta de la pared. He visto nidos de gorrión en los agujeros de la piedra caliza, como por ejemplo en las murallas del castillo, en los huecos de un canalón de desagüe incrustado en la pared, a más de 20 m. del suelo. Ha llegado a ocupar nidos de golondrina y de avión. También pueden hacerlos entre las ramas de nidos mayores, como los de la cigüeña o algunas rapaces.

Cuando lo construyen entre las ramas de un árbol, rara vez, suelen cubrirlo con hierbas, dejando una entrada lateral. El nido es una desordenada maraña de hierba y paja seca, con un relleno de pelos, plumas o lana, que la hacen confortable. Forma colonias de cría de 5 a 15 parejas reproductoras, colocando sus nidos cercanos, incluso en tejas contiguas. En un caso hemos visto siete nidos en cuatro metros de alero de un tejado.

Suele hacer de dos a cuatro puestas al año, habiéndose visto polladas casi todos los meses del año, aunque en Burgos es muy raro, dado las bajas temperaturas del invierno. Las puestas consisten en 3 a 5 huevos, algunos más en ocasiones, según la cantidad de alimento que haya, con un tamaño medio de 21'1 mm por 15'9 mm, y un peso de 2'1 a 3'3 gr, de color blanco con pintas grises y pardas, aunque pueden variar tanto en color (azulados, más claros) como en las manchas (en un extremo, más grandes). La incubación la suele realizar la hembra, aunque en los últimos días el macho también colabora.

A los 11-12 días eclosionan los huevos y salen los polluelos inválidos y sin plumón. Tras los constantes cuidados de los padres, que se enfrentan a los intrusos aunque sean mayores, abandonan el nido a los 15 días. Después pasarán dos semanas cerca de su casa, alimentados por sus padres que les van enseñando todo lo que deben saber. Los jóvenes gorriónes se juntan en bandos, a veces con alguna hembra, y pasarán juntos jugando el resto del verano y del otoño.

Parece que el número de machos es algo mayor que el de hembras, aunque es algo difícil de confirmar, pues las hembras son más tímidas y discretas que los llamativos machos; de todas formas, mis observaciones lo confirman, en una proporción de unos 12 machos por cada 10 hembras, según cálculos realizados en pequeños bandos de unos 15 individuos durante el invierno del 82.

El elevado número de crías al año del gorrión no es más que una respuesta a la elevada mortalidad que tienen, sobre todo juvenil. Las causas son

múltiples; mueren crías en el nido por falta de alimento, pues la competencia es muy grande, y las fuertes lluvias de verano arrastran a veces algún huevo o polluelo; las caídas del nido también son frecuentes.

Una vez sacados adelante, los jóvenes son imprudentes y torpes, produciéndose muchas muertes por atropello de automóvil, o capturados por los gatos mientras duermen en un sitio accesible. Es alimento importante de algunas rapaces como la lechuza (*Tyto alba*), el cernícalo (*Falco tinnunculus*) en la ciudad y el gavilán (*Accipiter nisus*) o el cárabo (*Strix aluco*) en el campo, como lo demuestran los relativamente frecuentes desplumaderos. También se han llegado a encontrar desplumaderos de gorrión por halcón (*Falco peregrinus*). Además, los gorriones son bastante propicios a coger enfermedades como la viruela o la difteria, algunas de las cuales pueden contagiar a animales domésticos, como las garrapatas. A estas muertes más o menos naturales, hay que añadir la acción directa del hombre que, con su salvaje costumbre del tiro de carabina a blanco viviente, produce gran número de bajas, pudiéndose ver las perchas de los escopeteros repletas de pajarillos, en su mayoría gorriones.

Otras pautas de conducta

Es un pájaro muy madrugador, acurrucado durante las horas del mediodía, sobre todo en verano cuando el calor es agobiante, volviendo a la actividad normal un par de horas antes de la puesta del sol. Fuera de la época de cría se reúnen en dormitorios fijos donde se acurrucan unos contra otros para darse calor. Estos dormitorios suelen estar en las grandes marañas de los setos, en las coníferas altas o en simples árboles. El número de individuos es variable, normalmente de 20 a 30 ejemplares de ambos sexos. En algunos dormitorios se pueden llegar a reunir por cientos. Existe uno en una gran enredadera caducifolia próxima a mi casa, donde he podido calcular que pernoctan unos ciento cincuenta gorriones de todo el barrio.

Son aves muy limpias, purgándose a menudo y dándose frecuentes baños en el río o en cualquier charco por pequeño que sea, generalmente a pri-

mera hora de la mañana, aunque esto es muy variable; también se dan baños de polvo que suelen ser a mediodía. Tienen la curiosa costumbre de limpiarse el pico con los canalones en los que se posa, o con cualquier sitio metálico que encuentre.

Los machos son más violentos que las hembras, teniendo frecuentes enfrentamientos. A veces se colocan en dos ramas, uno más alto que el otro, con los picos enfrentados. En diciembre del 82 fue visto un gorrión persiguiendo en la plaza mayor de Burgos a una paloma, «atacándola» para quitarle la comida y siguiéndola perfectamente en todos sus quiebros.

Localización

Como he comentado a lo largo de este trabajo, el gorrión común está muy asociado al hombre. Es raro encontrar nidos o colonias alejadas de los pueblos. Prefiere éstos a las grandes ciudades, porque ofrece mayores posibilidades alimenticias, aunque se dan muy bien en ambos lugares. Tal es esta asociación que he comprobado que en los pueblos abandonados no persiste el gorrión por mucho tiempo, e incluso en pueblos con una sola casa habitada, los gorriones nidifican en ella y en sus proximidades, aunque no está muy clara la causa real de esto, pues podría vivir perfectamente en solitario. Su abundancia y distribución depende de los cereales, siendo más escasos en los valles del norte, mientras que en Castilla se da mucho. Sedentarios en la época de cría y divagante o errático en otoño-invierno, aunque nunca se aleje mucho de su zona. En las ciudades apenas se mueve de su territorio. Los jóvenes son más activos en este aspecto, teniendo pequeñas migraciones, aunque siempre en el ámbito local. En general es amigo de lugares abiertos, procurando evitar los bosques espesos y las zonas de matorral. Se da prácticamente en toda Europa menos en la zona ártica, y se le puede ver en casi todo el mundo, evitando, como es lógico, las zonas desérticas. Por su adaptabilidad a la vida con el hombre que todo lo invade, el gorrión común se ha convertido, seguramente, en el ave más abundante de todo el planeta. Se lo merece.



Donde la Enseñanza es buena,
los libros son
EVEREST



**TODOS LOS
LIBROS PARA:**

- PREESCOLAR
- E.G.B.
- B.U.P.
- F.P.

● MAS DE 30
DICCIONARIOS , ADAPTADOS A CADA NIVEL



Estructura de árbol y computación: tratamiento computacional del problema de los cuatro colores

Antonio MORENO REAL *



Es indudable que la utilización de diagramas de flujo para representar algoritmos nos ayuda a reconocer su estructura interna. Más aún, la intención que se preste a la estructura de un algoritmo tiene generalmente como consecuencia una mejor comprensión del proceso de computación, y con frecuencia produce el reconocimiento de alternativas y perfeccionamientos de la idea original.

De hecho, existe una conexión palpable entre los pasos necesarios para expresar un algoritmo y el camino elegido para razonar acerca del problema planteado. Del mismo modo, la habilidad para pensar sobre la estructura de un conjunto de datos y considerar cómo sus representaciones alternas pueden afectar la naturaleza de los algoritmos que tratan con dichos datos, facilitará la labor y mejorará los resultados.

Algunos tipos estructurales de datos, comúnmente utilizados, son los vectores y las matrices. Otro tipo de estructura, válida también para procesos de un algoritmo, son los denominados «árboles» (figura nº 1) cuyas principales características estructurales son:

1. Cada árbol posee un nudo inicial o raíz del que parten y se extienden segmentos a otros nudos, que se ramifican a su vez, llegando finalmente a un nudo terminal u hoja.

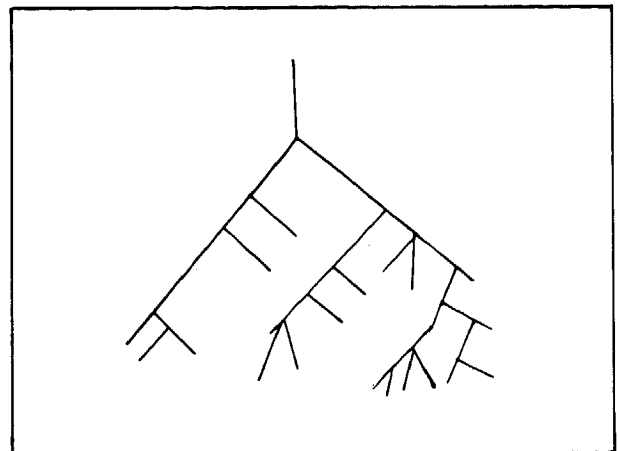


Fig. 1.—Árbol invertido.

2. Se puede considerar una «rama» como un subárbol, aunque este concepto es más general, que tiene por tanto su propio nudo inicial. En adelante supondremos que las estructuras de árbol son dibujadas desde la raíz hacia abajo. En este supuesto, diremos que una rama es todo lo que cuelga desde un nudo no terminal u hoja.

* Profesor agregado de bachillerato del I.C. «Carlos III», de Águilas (Murcia).

3. Los segmentos de cada rama se conectan siempre a nudos nuevos, que forman una continuación de la misma rama.

4. No existe un ciclo que regrese a los nudos más cercanos a la raíz.

5. No existe cruzamiento o entrecruzamiento entre las ramas.

Las estructuras de árbol son importantes en la representación de ciertos tipos de datos y, aunque parezca extraño, los pasos de un gran número de problemas matemáticos y juegos exhiben una estructura de árbol en sus algoritmos correspondientes.

Búsqueda en un árbol

Los árboles se recorren, ya sea para obtener información específica, para llegar a una conclusión, o para modificar el árbol en cierta forma. La búsqueda de un árbol es la idea principal de un

gran número de problemas matemáticos y de juegos.

Se podrían estudiar varios procedimientos de búsqueda en un árbol, pero entre todos ellos existe uno que sistemáticamente recorre todos los nudos de un árbol, útil para buscar una solución en aquellos problemas que requieran un enfoque sistemático; lo llamaremos búsqueda en el «orden natural» y sigue las siguientes reglas:

1. Empiece en la raíz y no se detenga hasta llegar a una hoja o nudo terminal.

2. Una vez llegado a una hoja, regrese al nudo por el que acaba de pasar (nudo padre).

3. Avance nuevamente hacia delante, por cualquier segmento no considerado, hasta llegar a otro nudo terminal.

4. Si no quedan segmentos por considerar, regrese al nudo predecesor (padre) y repita el proceso para llegar a otra hoja.

5. Si resulta que usted está nuevamente en la

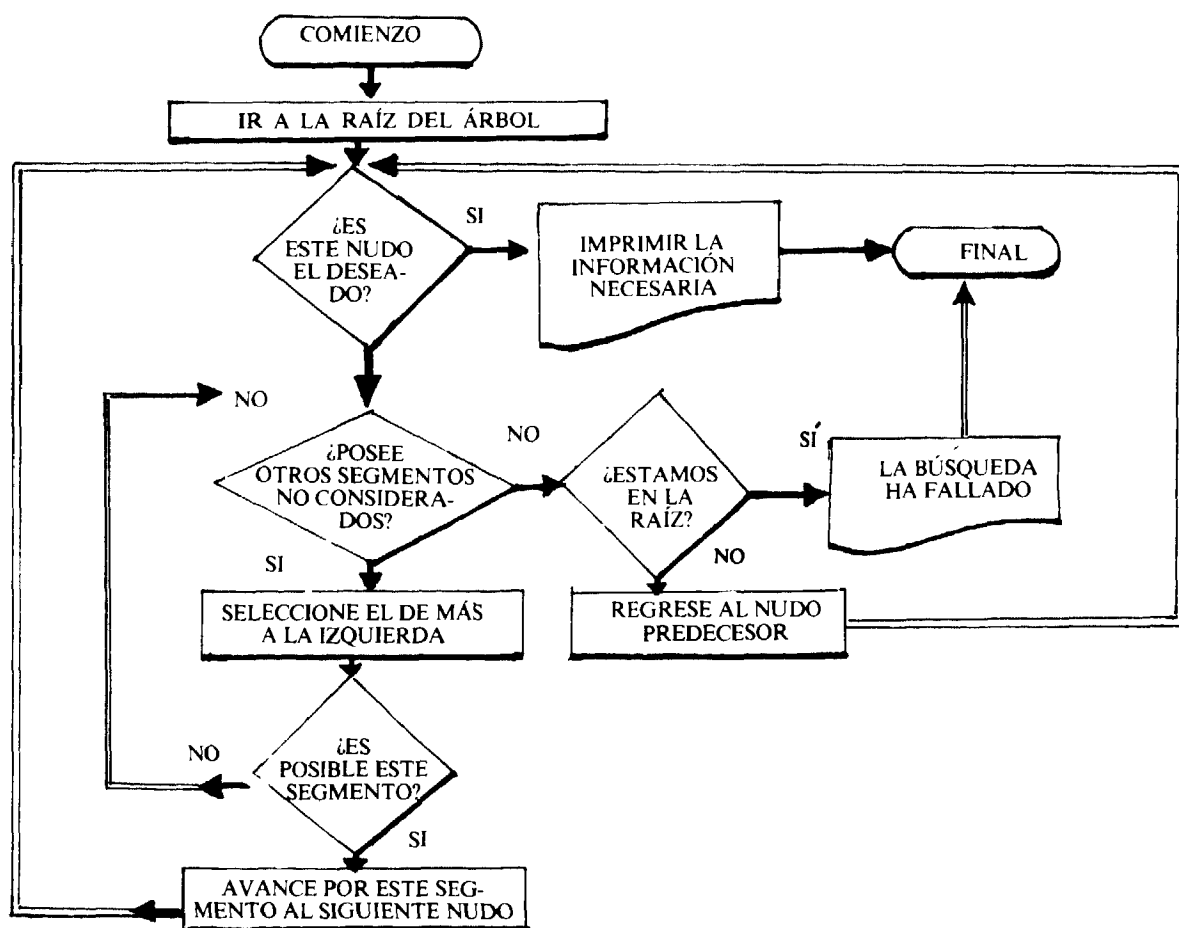


Fig. 2.—Diagrama de flujo para la búsqueda natural en árboles.

raíz y ya ha recorrido todos sus segmentos, la búsqueda ha terminado y el árbol completo ha sido recorrido en el orden natural.

Evidentemente a la hora de aplicar la búsqueda natural en un árbol como procedimiento para resolver un problema, éste debe admitir un algoritmo cuyo proceso de ejecución tenga una estructura de árbol, pero además, para que sea eficaz la búsqueda, tenemos que saber cuándo una rama o segmento es inadmisibles para llegar a la solución deseada; hecho que se refleja en el diagrama de flujo para la búsqueda natural de la figura nº 2. De otro modo, sería necesario el recorrer todo el árbol para encontrar una solución al problema planteado.

A continuación estudiaremos un problema interesante que utiliza este tipo de búsqueda en su solución algorítmica.

La conjetura de los cuatro colores

Los mapas se colorean para facilitar el ver de forma inmediata la extensión de cada país. Claramente, resulta necesario que los países vecinos reciban colores diferentes. ¿Se puede colorear cualquier mapa con sólo cuatro colores?

Este problema es uno de los retos más celebrados en matemáticas. Sobre todo, desde que en 1978 el matemático Arthur Cayley, incapaz de probar o refutar la conjetura de los cuatro colores, presentó el problema en la London Mathematical Society; desde entonces, muchos matemáticos han intentado encontrar una demostración que afirmase la conjetura o un mapa mínimo (en cuanto al nº de países) que necesitase 5 colores para su coloreado, lo cual negaría la conjetura. Es fácil comprobar que la conjetura para tres colores es falsa, ya que es sencillo encontrar un mapa que requiera para su coloreado un mínimo de cuatro colores (ver fig. nº 3). Existe una demostración

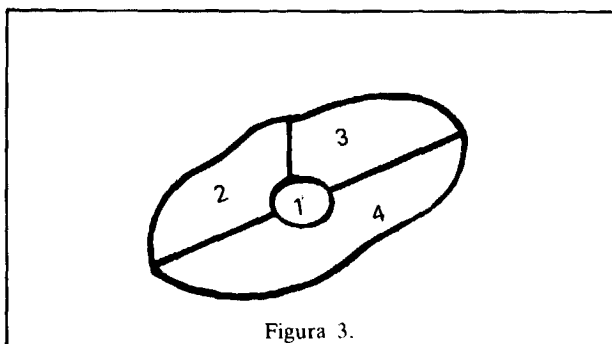


Figura 3.

muy sencilla en el libro «What is Mathematics?» por Courant y Robbins de que la conjetura para cinco colores es cierta; sin embargo, no existe ninguna demostración breve, utilizando procedimientos convencionales, de que la conjetura de

los cuatro colores sea cierta. Si existe una demostración por Kenneth Appel y Wolfgang Hken en 1976 (*Scientific American*, de 1977), en la cual utilizando unos cálculos extremadamente extensos, por lo que se hace imprescindible el uso del ordenador y además algunas ideas cruciales en la demostración fueron perfeccionadas mediante experimentos computarizados, logran probar la conjetura de los 4 colores.

Después de esta introducción al problema de los cuatro colores, pretendemos aplicar el cálculo computacional a este problema construyendo un algoritmo y su programa correspondiente para que, una vez introducidos los datos que describen el mapa, en el microordenador, éste nos responda si el mapa se puede colorear con cuatro colores y de qué modo.

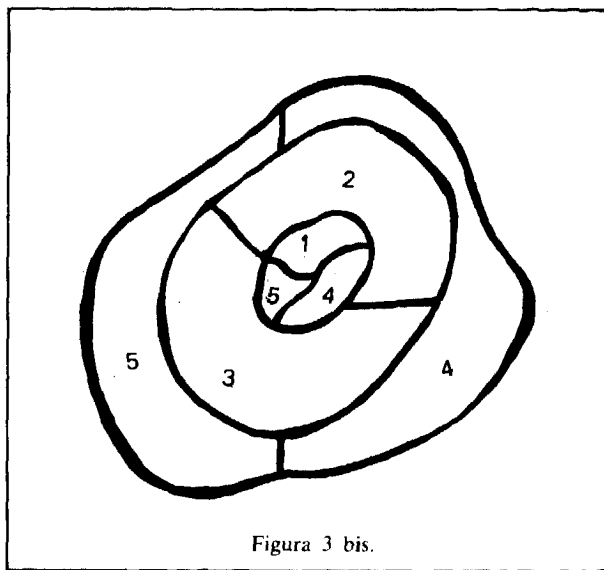


Figura 3 bis.

El problema de los cuatro colores como búsqueda en un árbol

Emplearemos como ilustración un ejemplo de mapa que verifique unas condiciones exigibles a un posible mapa mínimo de cinco colores. Por supuesto, el mapa debe ser «normal» en el sentido de que todo país debe ser una región plana conexa; de otro modo es fácil dibujar un mapa mínimo de cinco colores, (ver fig. nº 3 bis). Estas condiciones son: A) Ningún punto es frontera de más de 3 países. B) Cada país es vecino de cuando menos otros cinco. El mapa ejemplo se ilustra en la figura nº 4.

Podemos modelar el problema de colorear con cuatro colores el mapa de la figura nº 4, como el de búsqueda en un árbol (ver fig. nº 5) en el cual, cada segmento representa una decisión para colorear un país, cuyo color elegido se codifica con un

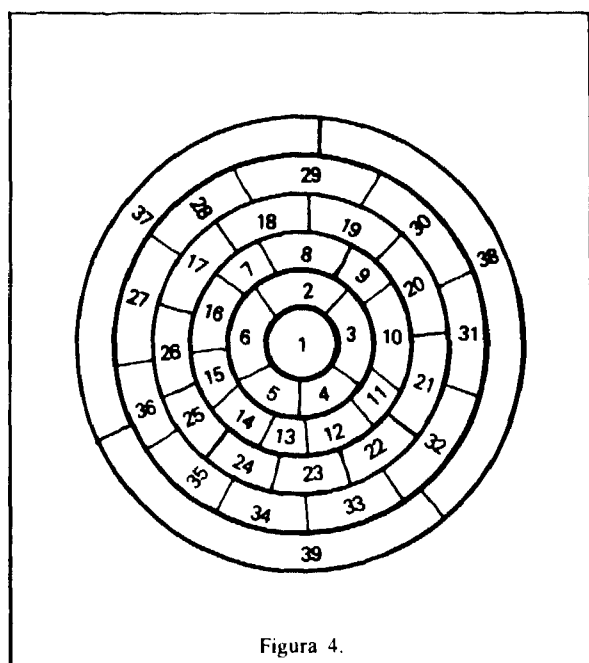


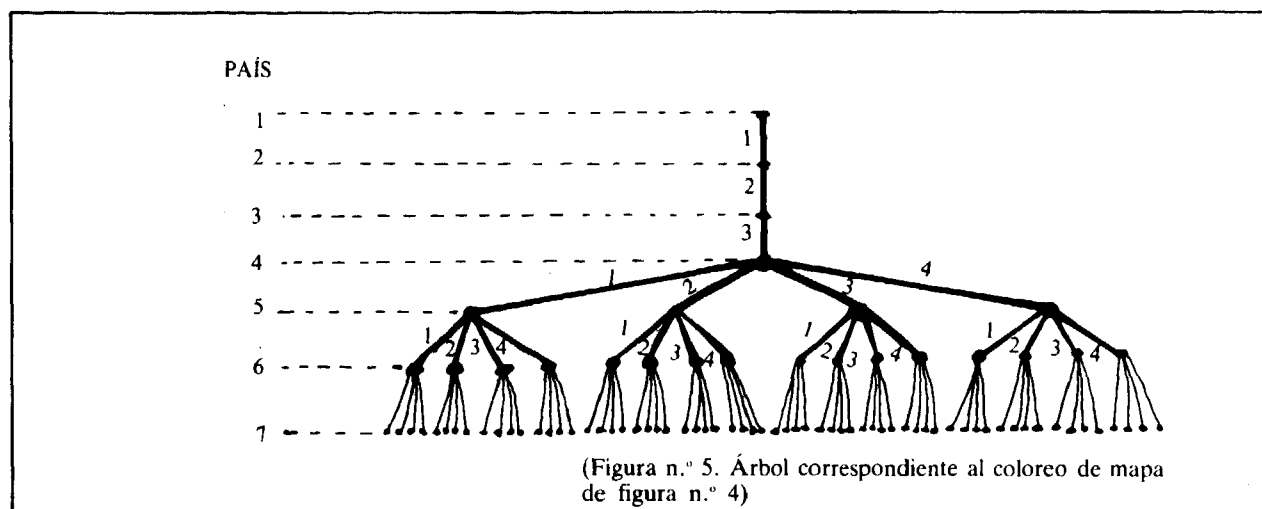
Figura 4.

nº entre el 1 y el 4; el i -ésimo segmento en una trayectoria desde la raíz corresponde al coloreado del i -ésimo país del mapa, por tanto todos los nodos del árbol situados al mismo nivel, medido desde la raíz, representan al mismo país. Podemos elegir siempre tres países vecinos entre sí, y empezar coloreándolos; como cada uno de éstos debe ser entonces de color diferente y no tiene importancia qué color le asignemos, escogeremos los colores 1, 2 y 3 tal como muestra el árbol de la fig. nº 5

Preparación del algoritmo

El primer paso en la elaboración del algoritmo es la numeración de los países. Para una mayor eficacia, procuraremos que cada país tenga fronteras con aquel inmediatamente anterior en la numeración, o cuando menos con otro que tenga un nº inferior, tal como muestra el mapa de la fig. nº 4, y requeriremos que los tres primeros países sean vecinos entre sí.

El primer problema que se nos plantea es la introducción de datos, o sea, ¿cómo representar el mapa en la memoria del microordenador? Un procedimiento es mediante una matriz de conexiones, de modo que la fila i -ésima de la matriz enliste, en orden creciente, la numeración de los países vecinos del país nº i . El algoritmo que pretendemos construir consultará esta matriz de conexiones a la hora de colorear un país; más concretamente, en el mapa de la fig. nº 4, en el momento de tener que asignarle un color al país nº 20, el algoritmo tendrá que consultar la fila nº 20 de la matriz de conexiones, que tendrá esta estructura: (9, 10, 19, 21, 30, 31), y entonces, en función de los colores que hayamos asignado a estos países, el algoritmo deberá asignar el color adecuado para el país nº 20. No obstante, es lógico pensar que a la hora de colorear el país nº 20 basta con conocer los colores asignados a los países vecinos cuya numeración es inferior a 20, ya que los restantes países vecinos no han sido aún coloreados. Entonces, mejorando nuestra matriz de conexiones, bastará con guardar en la fila i -ésima los números que representan a los países vecinos del país nº i cuya numeración sea menor que



(Figura n.º 5. Árbol correspondiente al coloreo de mapa de figura n.º 4)

Al colorear los países restantes es conveniente imaginarnos que para cada uno existen cuatro selecciones posibles; sin embargo, la mayoría de las veces, sólo serán admisibles, una, dos o tres de estas selecciones.

i ; el resto de la fila la completaremos con ceros.

La dimensión de la matriz de conexiones será pues de $n \times m$ donde n representa el número de países y m el nº máximo de vecinos de un país cualquiera del mapa.

Además necesitaremos un vector color (cr) de dimensión n que nos sirva para ir almacenando el código del color definitivo asignado a cada país.

Observemos que una vez formada la matriz de conexiones ya podemos introducir todos los datos necesarios (el mapa) en el microordenador.

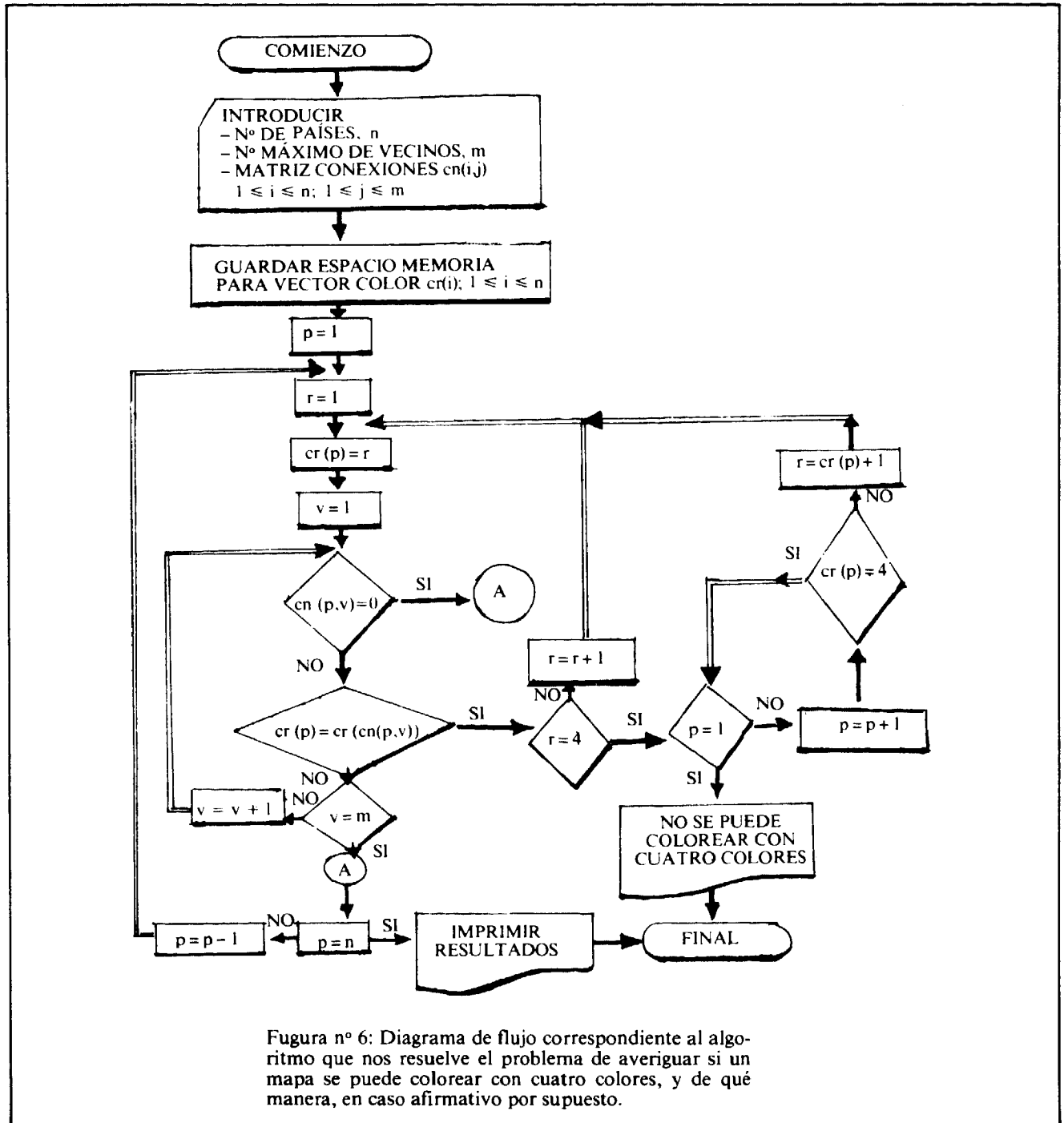
Ahora, teniendo en cuenta el diagrama de flujo de búsqueda natural en un árbol (fig. nº 2) y la estructura de árbol de nuestro problema (fig. nº 5), ya estamos en condiciones de desarrollar el algo-

ritmo cuyo diagrama de flujo (fig. nº 6) deberá seguir los siguientes pasos:

1.º Introducción de datos: nº de países (n), nº máximo de vecinos (m) y matriz de conexiones $cn(i, j)$ de orden $n \times m$.

2.º Colorear el país nº 1, dentro del ciclo que se desarrolla en el apartado 3º

3.º Para colorear el país i -ésimo seguiremos el siguiente proceso: a) Le asignamos el color nº 1. b) Comparamos el color asignado con el de sus veci-



nos ya coloreados. c) Si no coincide con ninguno de ellos, pasamos a colorear el siguiente país. d) Si el color asignado coincide con el de algún país vecino, entonces le asignamos el color siguiente y volvemos al apartado b).

4.º En el caso de que, cuando estemos coloreando el país nº i, no sea válido ninguno de los cuatro colores, preguntaremos si este país es el nº 1 (o sea, si estamos en la raíz):

a) En caso afirmativo, la búsqueda ha fallado y, por tanto, el mapa no se puede colorear con cuatro colores.

b) En caso negativo, volveremos al nudo predecesor (país anterior) y preguntaremos si este país ha sido coloreado con el último color (el nº 4); en caso negativo le asignaríamos el color siguiente y volveríamos al apartado 3º b), y en caso afirmativo volveríamos al apartado 4º.

5.º) Una vez coloreado el país nº n, el algoritmo ha terminado y podemos imprimir el vector color, obteniendo una solución, que no tiene por qué ser única, del problema.

De este modo, el diagrama de flujo para el coloreado de un mapa con cuatro colores sería tal y como lo muestra la figura nº 6.

A continuación del diagrama, listamos el programa correspondiente en lenguaje B.A.S.I.C., y mostramos los resultados obtenidos en un microordenador (New Brain 32K de RAM) al introducirle este programa con los datos del ejemplo descrito en la fig. nº 4, con lo que finalizamos este trabajo.

```

10 REM «COLOREAR UN MAPA CON
    CUATRO COLORES»
20 INPUT («CUÁNTOS PAÍSES?») n
30 INPUT («MÁXIMO VECINOS?») m
40 OPTION BASE 1: DIM cn (n, m): DIM cr
    (n)
50 FOR i = 1 TO n
60 FOR j = 1 TO m
70 PRINT «cn («i;», «j;») = »;
80 INPUT cn (i, j)
90 NEXT j
100 NEXT i
110 p = 1
120 r = 1
130 cr (p) = r
140 v = 1
150 IF cn (p, v) = 0 THEN 200
160 IF cr (p) = cr (cn(p, v.)) THEN 310
170 IF v = m THEN 200
180 v = v + 1
190 GO TO 150
200 IF p = n THEN 230
210 p = p + 1
220 GO TO 120
230 PRINT «SE PUEDE COLOREAR CON»;

```

```

240 PRINT «CUATRO COLORES»
250 PRINT.
260 PRINT «PAÍS»; TAB (19); «COLOR»
270 FOR p = 1 TO n
280 PRINT TAB (2); p; TAB (13); cr (p)
290 NEXT p
300 GO TO 500
310 IF r = 4 THEN 340
320 r = r + 1
330 GO TO 130
340 IF p = 1 THEN 390
350 p = p - 1
360 IF cr (p) = 4 THEN 340
370 r = cr (p) + 1
380 GO TO 130
390 PRINT «NO SE PUEDE COLOREAR
    CON»;
400 PRINT «CUATRO COLORES»
500 END

```

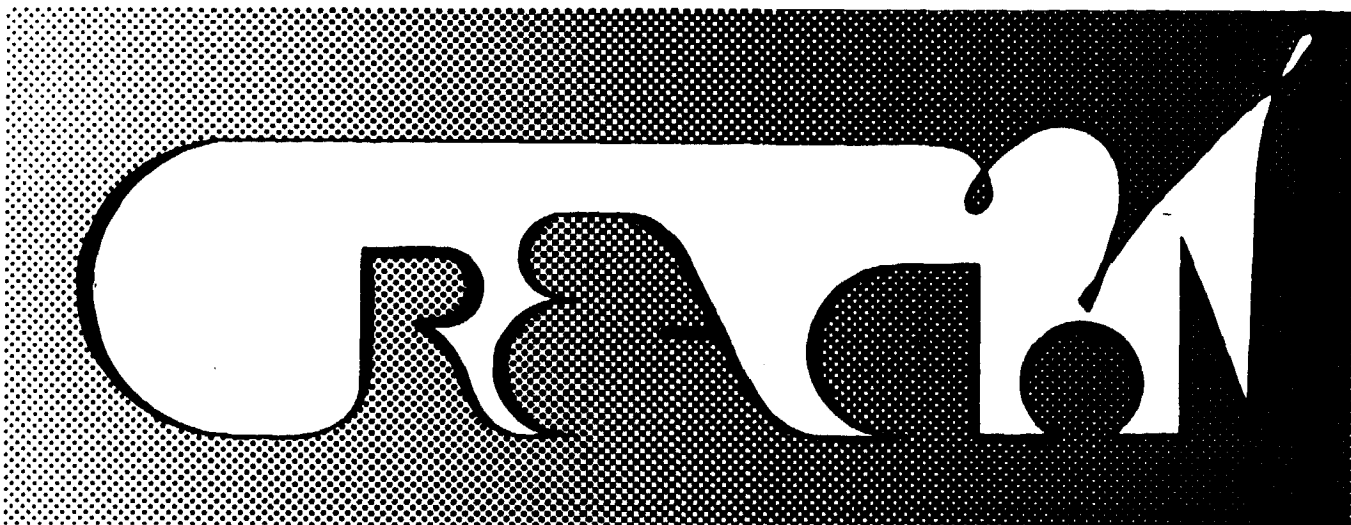
Resultados obtenidos al introducir en el microordenador el programa anterior con los datos del ejemplo mostrado en la figura nº 4

PAÍS:	COLOR	PAÍS:	COLOR
1	1	21	3
2	2	22	4
3	3	23	2
4	2	24	4
5	3	25	3
6	4	26	4
7	1	27	3
8	3	28	1
9	1	29	3
10	2	30	1
11	1	31	2
12	3	32	1
13	1	33	3
14	2	34	1
15	1	35	2
16	3	36	1
17	2	37	2
18	4	38	3
19	2	39	4
20	4		

Bibliografía

CLARK, K y COWEL, D.: *Ordenadores, programas y procesos de cálculo*. Editorial Pirámide. Madrid, 1976.
 FORSYTHE, KEENAN, ORGANK y STENBERG.: *Lenguajes de diagramas de flujo*. Editorial Limusa. México, 1980.
 SCHRIBES, THOMAS J.: *Fundamentos de diagramas de flujo*. Editorial Limusa. México, 1980.





Luis Canelo, pintor de la génesis

Melquíades PRIETO SANTIAGO



Luis Canelo nace en Moraleja (Cáceres) en 1942. Aquí reside ininterrumpidamente hasta los diez años, edad en la que se traslada a Madrid. Comienza a pintar a los 9 años aproximadamente. Comparte sus aficiones entre la pintura y el baloncesto, deporte que practica en todas las categorías hasta llegar a primera división en el club Estudiantes.

Inicia estudios de arquitectura que más tarde abandona. Se licencia en filosofía (1970) y pedagogía (1971) por la Universidad Complutense de Madrid. Es profesor de filosofía en «El Brocense» de Cáceres, «Medina Cauria» de Coria y desde este curso en el «Beatriz Galindo» de Madrid.

Hacia 1960 aparece la primera subjetivación clara en su pintura. Se plantea en términos más abstractos y teóricos el mundo del arte y considera que el hecho creador es también una investigación. Entre 1964 y 1968 recibe la decisiva influencia de Tàpies, hecho que considera el mayor impacto en su vida artística. A partir de este momento le preocupa fundamentalmente el «mundo de la materia» y en plena concordancia con ello se interesa por la filosofía presocrática y sus planteamientos sobre la fisis elemental. Las obras de este

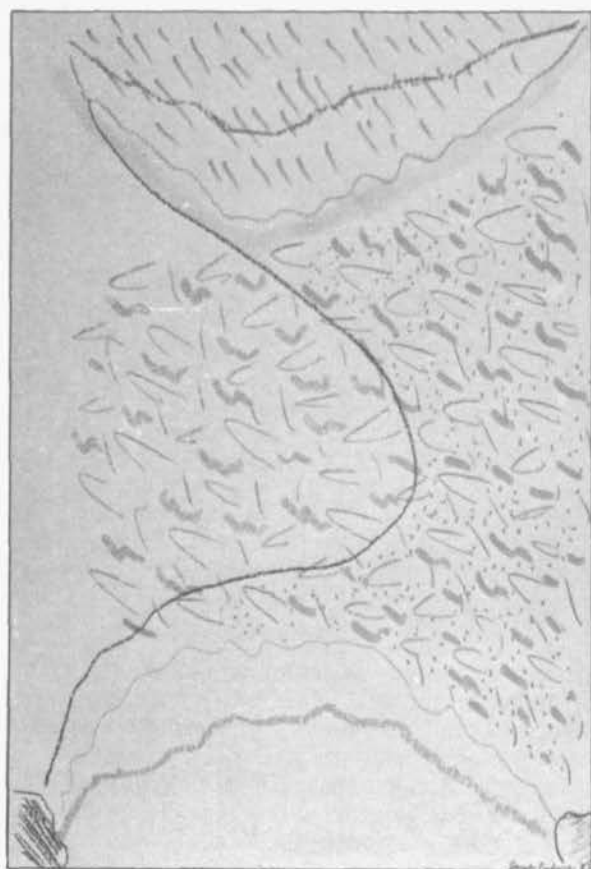
período se centran ya claramente en el estudio de la materia mineral, observada científicamente; algo así como un *realismo restringido*: texturas, corpúsculos, piedras y minerales en general.

En 1969 toma contacto con otros pintores jóvenes de la «Nueva generación» (Gordillo, Barbadiello, Teixidor, Alexanco, Iturralde, E. Asins, etc.), aunque su pintura mantiene una clara independencia. En sus obras se manifiesta ya con toda claridad el interés por el fenómeno biológico, evolutivo y germinal, ligado a la filosofía presocrática y, en general, al panteísmo naturalista. El lenguaje pictórico es todavía muy experimental y próximo al grafismo y al «gesto» de los primeros pintores abstractos.

Unos años más tarde, hacia 1974, se percibe una evolución hacia la determinación de formas más concretas y vegetales, con mayor predominio de verdes y azules acuosos, abandonando ya las atmósferas polvorientas y blanquecinas de resonancias minerales.

Reconocido ya en el mundo de la pintura, con obra colgada en varios museos y abundantes exposiciones individuales y colectivas en su currículum, obtiene la beca de la Fundación J. March

para la investigación de las artes plásticas (1978). En la memoria de investigación que el pintor presentó, plantea un estudio sobre *La materia y el devenir*, que le hace conectar con la abstracción del 50, pero en una línea de cariz científico que no excluye lo poético y lo misterioso. Canelo mantiene su interés por el análisis interiorizado de la materia, oscilando entre lo físico («Abstracción biológica», en palabras de M. Logroño) y lo metafórico («la geografía visionaria de Luis Canelo» en palabras de Palazuelo.)



Al año siguiente (1979) se traslada como profesor al I.B. de Coria para residir en Moraleja, lugar de su nacimiento. Se le concede la beca del Patrimonio artístico nacional para la investigación de las nuevas formas expresivas por su tesis sobre *La pintura de materia en su vertiente biológica*. Allí, en su tierra de origen, ha permanecido los últimos cinco años y en su pintura se constatan referencias continuas al ámbito de la naturaleza y especialmente al vegetal, en colores más intensos y en algunos casos más cerca que nunca de la figuración. Se aprecia una recuperación de formas y elementos de épocas anteriores, unidas a una evidente novedad en la utilización del *collage* y el color, que podría considerarse como un análisis de toda su trayectoria como pintor.

La materia emergente

Cuando la tela ya no es soporte sino campo de cultivo de una materia orgánica en pugna por la actualidad, se asiste al instante fugaz de la momentánea y eterna génesis de lo que aún no es y sí puede ser.

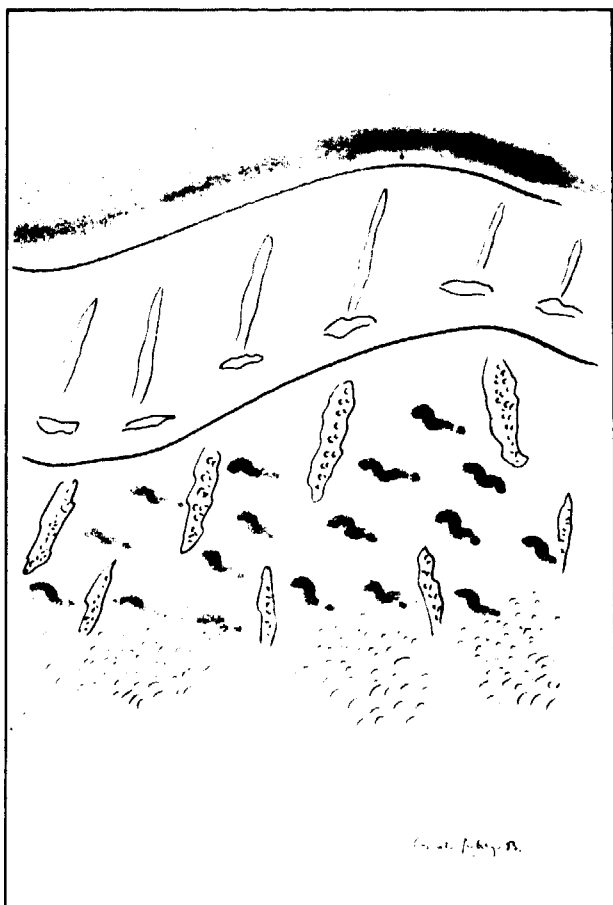
Un légamo de pinceladas y punteados sustentan en flotación de verdes gelatinosos una distribución corpuscular que se organiza en núcleos intensivos de cromatismos y materia. Un halo de influencia rodea los focos que rezuman el excedente germinal para la formación de un nuevo remansamiento que como horizonte de morrena acumula la efervescencia de un magma vital. Por ósmosis y contagio se trasfunde en una decantación hacia los canales de arrastre. Los cauces de limo excedente se derraman en un desbordamiento que pugna por agotar las dimensiones de la tela. La materia en un supremo esfuerzo de dinamismo centripeto refluye en su endogamia atraída por otros elementos más concretos: amebas de papel y pasta, areniscas adheridas, líneas, punteos, calados...

La organización de la tela se asienta en unas direcciones de sinuoso trazado, donde el clima de fondo, con ejes de rotación, no es un tono sino el humus de fertilidad. Breves esquematismos, grafitos triangulares, como *infantes españoles* por playa teutona, pugnan por mantener los límites dentro de los confines que su propia organicidad exige. Ocres terrosos alternan en sobresaliente contraste con los mares de líquenes que en viscosa textura arremolinan suspensiones protozoarias.

El ojo y la mano de este hermeneuta conforman un mundo nacido desde la voluntad del pintor pero que alcanza en el misterio poético su propia independencia. En palabras de Santiago Amón «Luis Canelo viene decididamente a sorprender en la naturaleza el enigma de los enigmas. La materia misma, cruda, intacta, primigenia, de la que él hace surgir el aluvión de objetos, patentiza que éstos, precisamente por sernos *dados*, ineludibles, despóticamente impuestos, entrañan la raíz y el pulso de lo misterioso».

En esa relación dialéctica estriba el agónico quehacer del científico enfrentado por igual al objeto y a la forma de su voluntario estudio. La materia y el devenir en alternativa fatídica.

* * *



Exposiciones individuales

- 1969 Galería Edurne. Madrid.
- 1970 Galería Edurne. Madrid.
- 1971 Galería Edurne. Madrid.
- 1974 Galería Edurne. Madrid.
- 1976 Galería Edurne. Madrid.
Salas de la Biblioteca Nacional. Madrid.
- 1979 Galería Ruiz Castillo. Madrid.
- 1980 Galería Ruiz Castillo. Madrid.
- 1983 Galería Montenegro. Madrid.
Fundación Valdecilla. Madrid.
Stand de la galería Montenegro en la II Feria del Arte (ARCO). Madrid.
- 1984 Galería Fabjbasaglia. Bolonia (Italia).

Exposiciones colectivas

- 1968 *Arte total contemporáneo*. Galería Neblí. Madrid.
- 1971 *Cincuenta y siete abanicos interpretados por cincuenta y siete artistas*. Galería 13. Barcelona.
- 1972 Casa de la cultura Cáceres.

- 1973 *Del paisaje y sus pintores*. Galería Edurne. Madrid.
Noveno aniversario. Galería Edurne (Madrid).
Discipulos del arte. Galería Edurne. Madrid.
Arte español contemporáneo. Lunda Konstall. Estocolmo (Suecia).
Bienal de Baracaldo.
- 1974 Galería Lambert. Sevilla.
- 1975 Museo del palacio real de Bruselas (Bélgica).
Hears der Kunst. Munich (Alemania).
Galería Juana Aizpuru. Sevilla.
Artistas españoles contemporáneos. Universidad autónoma de Madrid.
- 1976 *Certamen internacional de arte*. Museo de Lanzarote.
Pintores españoles desde el Renacimiento hasta nuestros días. Museo metropolitano de Tokio, Museo de arte moderno de Niogo, Museo municipal de Kitakishin (Japón).
Pintura española de vanguardia. Casa de la cultura de León.
Pintura española de vanguardia. Casa de la cultura de Cuenca.
- 1977 Hasting Gallery. Nueva York.
Spanish Institute. Nueva York.
Pintura española de vanguardia. Palacio de cristal. Madrid.
- 1979 Galería Ruiz Castillo. Madrid.
Homenaje a los pintores extremeños desaparecidos. Galería La voz de Extremadura.
Exposición de becarios de la fundación Juan March. Madrid.
- 1980 *Arte español actual*. Galería Fúcares. Almagro (Ciudad Real).
Pintores extremeños en Salamanca. Salamanca.
- 1983 *Preliminar I* Bienal de Bellas Artes. Zaragoza, Barcelona, Santander, La Coruña, Sevilla y Madrid.
Salón de los 16. Museo de arte contemporáneo de Madrid.
- 1984 *Nuevas adquisiciones del museo de arte contemporáneo de Madrid*.

* * *

Museos que han adquirido su obra

- Museo de arte abstracto de Cuenca.
- Museo de arte contemporáneo de Madrid.
- Museo de Pedraza (Segovia).
- Museo de arte contemporáneo de Sevilla.
- Museo de Segovia.
- Museo de Cleveland (Ohio), EE.UU.
- Museo de arte contemporáneo de Las Palmas.
- Museo de arte contemporáneo de Cáceres.

Bibliografía seleccionada

AGUIRRE, Juan Antonio: *Arte último. La nueva generación en la escena española*. Ed. Cerezo, Madrid.

AMÓN, Santiago: *Catálogo de la exposición en la galería Edurne*. Junio 1972, Madrid.

BALLESTER, J. M.: «Intimismo sensorial», *Guadalupe*, Madrid, 1976.

BERMEJO, J. M.: «Luis Canelo. La materia en su vibración germinal», *Ya*, 1-III-83.

BESTARD, A.: «Luis Canelo», *Arteguía*, n.º 45, Madrid.

CALVO SERRALLER, A.: «Reencuentro con Luis Canelo», *El País*, Madrid, 5-III-1983.

CAMPOY, A. M.: *Diccionario crítico del arte español contemporáneo*. Ibérico Europa ediciones, S. A., Madrid, 1983.

CASTAÑO, A.: *Reseña*, n.º 17; *Bellas Artes*, n.º 33; *Estafeta literaria*, n.º 443.

CASTRO ARINES: «La naturaleza en Canelo Gutiérrez», *Informaciones*, 23-IV-70.

CONDE, M.: «Luis Canelo», *Guadalimar*, n.º 40, Madrid.

CHÁVARRI, R.: *La pintura española actual*, Ibérico Europa, Ediciones, Madrid, 1973. *Diccionario biográfico español contemporáneo*, Editorial Pharos, París, 1970.

FLÓREZ, E.: «La pintura metafísica de L. Canelo», *El Alcázar*, 14-IV-83.

GALLEGO, J.: «Garcilaso Canelo de la Vega», *Catálogo de la exposición en la galería Edurne*, Madrid, 1976.

GARCÍA NIETO, J.: «Luis Canelo», *Estafeta literaria*, Madrid, 15-V-1974.

GILLO DORFLES: *Últimas tendencias del arte de hoy*, Ed. Labor, 5.ª Ed., n.º 205, Barcelona, 1976.

HIERRO, J.: *Nuevo Diario*, Madrid, 20-VI-71.

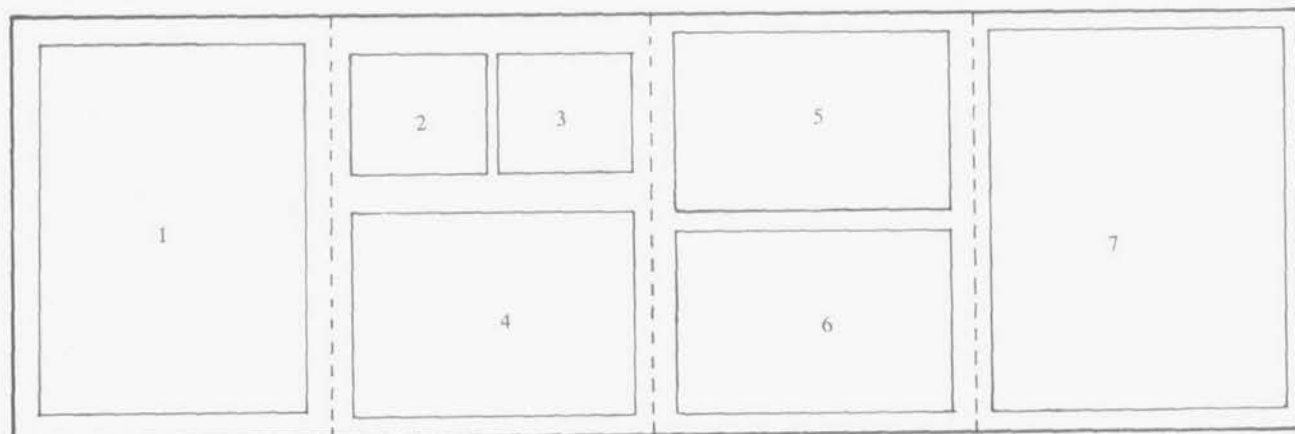


LOGRONO, M.: «Concepto y metáfora en la obra de Luis Canelo», *Blanco y Negro*, Madrid, 20-IV-73.

Magazine Nueva York: «Arte y artistas contemporáneos de España», Nueva York, 1970.

SOTO VERGÉS, R.: «Luis Canelo», *Bellas Artes*, n.º 51, Madrid, 1976.

TRAPIELLO, A.: «Luis Canelo: el conocimiento de las cosas», *Guadalimar*, n.º 12, Madrid, 1976.



1 Sin título. 1983
194 x 130 cm. Técnica mixta sobre tabla
Colección Museo de Arte contemporáneo - Madrid

2 Sin título. 1982
97 x 130 cm. Técnica mixta sobre tabla

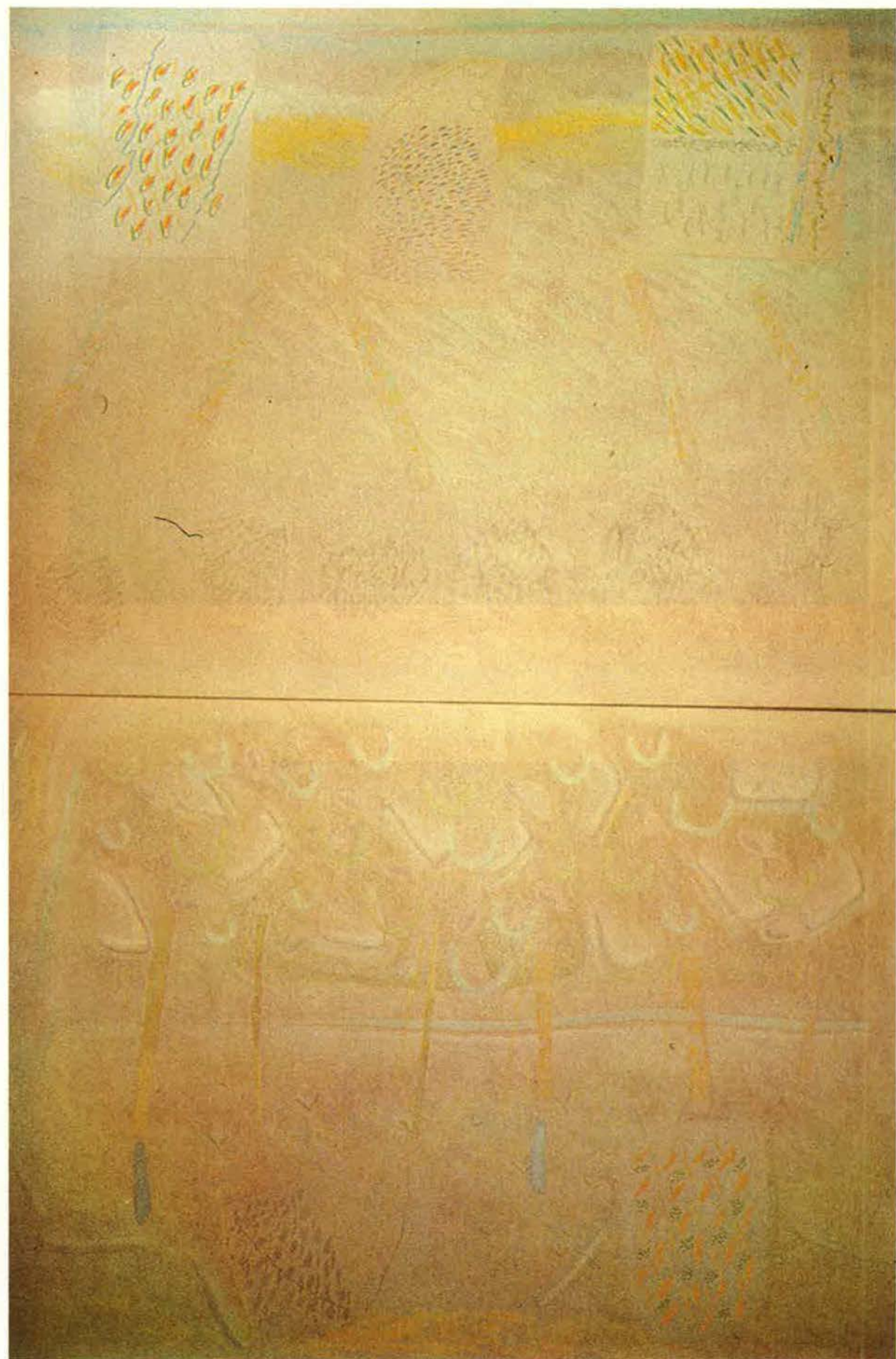
3 Sin título. 1982
146 x 114 cm. Técnica mixta sobre tabla

4 Sin título. 1982
146 x 114 cm. Técnica mixta sobre tabla

5 Sin título. 1982
146 x 114 cm. Técnica mixta sobre tabla

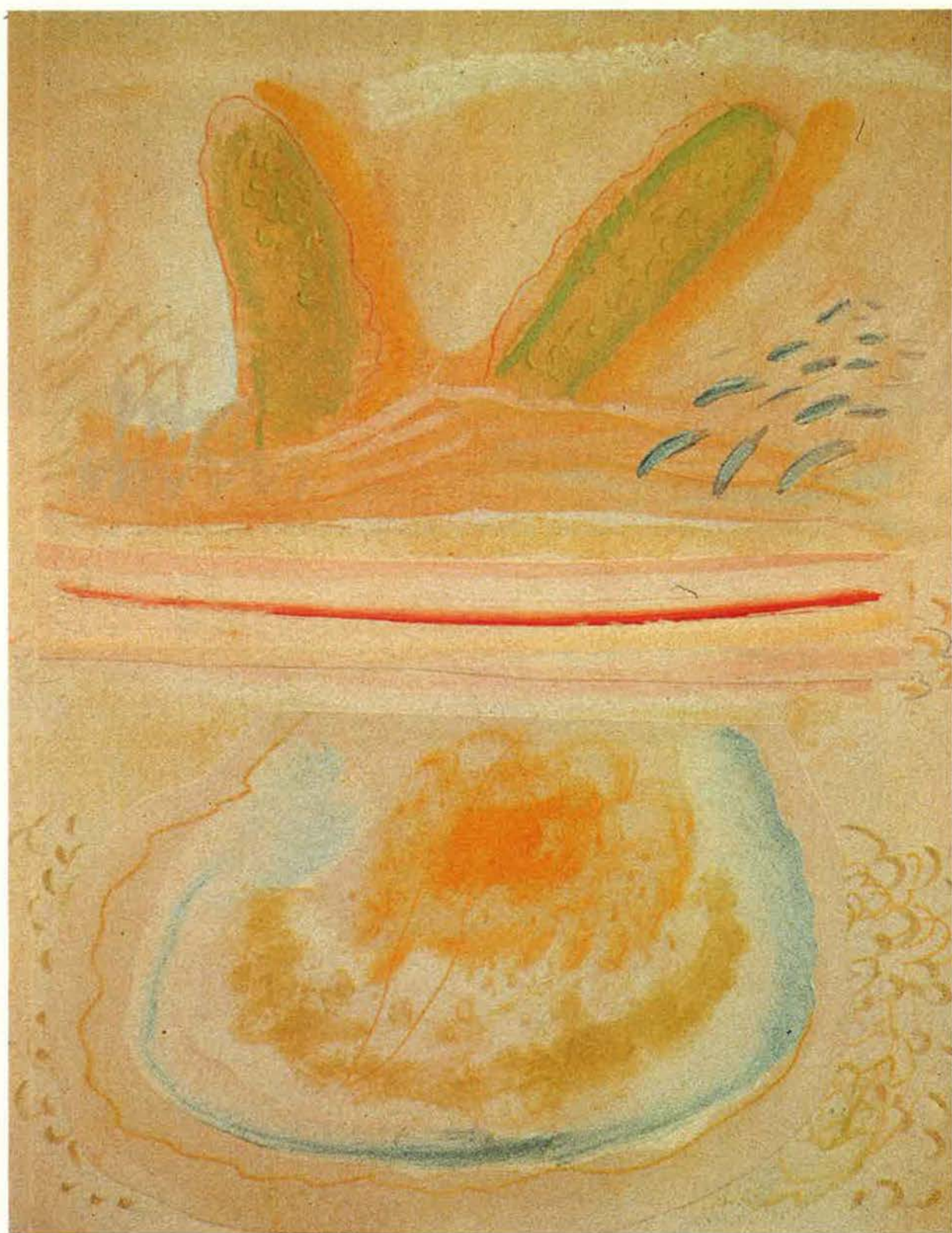
6 Sin título. 1983
43 x 65 cm. Díptico sobre papel, técnica mixta.

7 Sin título. 1983
46 x 38 cm. Técnica mixta sobre tabla











*Se
prohibe
decir la
verdad **

José M. BENAVENTE BARREDA



e le ha ocurrido a Vd. alguna vez pensar lo terrible que sería si todo el mundo expresara libremente sus ideas?

El hombre se incorporó levemente, con los ojos un tanto desorbitados. Lo hizo de un modo rígido, «robótico» diría yo. Me dí cuenta de que estaba muy nervioso, y le aconsejé que se recostara de nuevo en el diván. Dije:

– Tranquilícese, vamos. Procure relajarse y vaya exponiéndome poco a poco todo el problema.

– ¿Todo el problema? ¡Es que resulta muy complicado, no sé por dónde empezar!

– Bueno, Vd. hable libremente, según se le vayan ocurriendo las cosas. Yo escucharé todo y tomaré notas. Sólo así podremos llegar a alguna solución que le favorezca. Vd. debe verbalizar, contarme lo que considere fundamental.

– Bueno, pues le repito lo que le dije antes: ¿qué sería de un mundo en el que la gente dijese lo que pensaba? ¿eh? ¿se lo ha planteado Vd.?

– ¿Un mundo con libertad de expresión, quiere Vd. decir? Pues me parece un ideal al que los países con tradición democrática se van acercando paulatinamente...

El hombre se solivió de nuevo. Me miraba, entre indignado y divertido.

– ¡Por favor, no estoy hablando de «libertad de expresión»! Lo que se llama libertad de expresión es un vil remedo de lo que constituye el núcleo de mi problema. La libertad de expresión es, sobre todo, libertad para decir cosas que pueden molestar a los que gobiernan, pero no pasa nunca de niveles muy externos, muy superficiales, que todo, o casi todo el mundo, conoce ya. Yo me refiero a un nivel de expresión distinto; no el que afecta a en-

tes o personajes públicos, sino el que atañe a las relaciones interpersonales: las relaciones con nuestra familia, con nuestros amigos habituales o eventuales, con nuestros jefes o subordinados... Es en este ámbito, que es el mundo real de cada uno de nosotros, en donde la hipocresía reina de un modo más simple y más puro; la hipocresía se convierte en algo obligatorio. Nos pasamos la vida mintiendo. Y sólo así, a fuerza de mentiras, es posible una mediana convivencia.

— ¡Hombre, yo creo que exagera un tanto! Es cierto que la sinceridad absoluta es difícil, pero de ahí a lo que Vd. afirma hay un buen trecho.

Mis propias frases me resultaron un tanto estereotipadas. Le dije:

— Continúe por favor. Le escucho con atención.

El hombre hablaba como para sí mismo.

— Lo paradójico es que nos dicen, desde pequeños, que no debemos mentir. Padres y pedagogos, de un modo unánime, nos exhortan una y otra vez para que seamos veraces. Las fórmulas son diversas, Vd. lo sabe bien, pero todas conducen a un mismo fin: a que no ocultes nunca tus hechos y, si es posible, a que no ocultes tampoco tus pensamientos. Lo que no dejan claro estos padres y pedagogos amantísimos de la verdad es que debes atenerte a ella siempre y cuando esa verdad convenga a sus intereses. «¿Quién ha escrito en la pizarra 'Don Braulio es un borrico'?» —pregunta el maestro—. Y añade: «Es mejor que el que lo haya hecho diga la verdad; así el castigo



será menor, y evitará que paguen justos por pecadores». Y yo —porque había sido yo— levantaba la mano: «He sido yo, D. Braulio». Y D. Braulio me inflaba a palmetazos, me ponía un diccionario en cada mano y de rodillas cara a la pared. Pero eso sí: «Piensa en lo que podía haber sido si no me dices la verdad». Y yo, en mi ingenuidad infantil, me imaginaba a D. Braulio cotejando la letra de la pizarra con nuestros cuadernos, descubriéndome al fin y viniendo hacia mí presa de un furor inaudito —comprensible, por otra parte, si se tiene en cuenta que nuestras letras eran prácticamente iguales: unos garrapatos casi ilegibles—. Después me colgaba por los pies de una viga del techo, y

con una cuchilla de afeitar me iba mondando poco a poco, y echándome alcohol para que sufriera más. Y así, mientras sostenía a duras penas los diccionarios y trataba de olvidar el dolor de las palmas de las manos y de las rodillas, pensaba en la suerte que tenía por haber dicho la verdad. Vamos, que me había librado de una buena... Se abusa mucho de los niños pequeños, ¿no cree Vd.? —lo decía volviendo hacia mí el rostro algo desencajado, quizá por el recuerdo de los pasados sufrimientos—.

Tuve que admitir que, en efecto, se abusa muchas veces de la ingenuidad infantil, y así se lo dije.

— Se abusa, se abusa...; por eso es tan fácil hacer un hombre malo de un niño bueno. Durante una buena época de mi infancia —ahora no podría decirle si fueron años o meses, porque aquello queda muy lejano— fui cultivador contumaz de la verdad. Normalmente eso me ocasionaba disgustos —cachetes, regañinas, etc.—; pero yo estaba satisfecho, más que por decir la verdad, por pensar que de ese modo me iba librando de peores males. Me acordaba de Don Braulio, con su cuchilla de afeitar y su sonrisa sádica (que era como yo lo había visto en mi ensoñación) y eso me daba nuevas fuerzas para decir siempre la verdad.

— Una actitud valiente, que le honra —dije, bien es verdad que sin excesiva convicción—.

— ¿Valiente dice Vd.? ¡Una actitud idiota! Pero eso no fue lo peor; lo peor, y quizá una de las raíces de mi trauma infantil, fue cuando, también de muy niño, empecé a vivir las contradicciones de lo real, que me dejaron hecho un mar de confusiones.

— ¿A qué contradicciones se refiere?

— Fueron de diversa índole. Pero la primera, y quizá también la más grave, fue así: una tarde había salido yo con mi madre, creo que a la compra. Sí, fue a la compra, porque todo sucedió en el mercado. Estábamos delante de un puesto de pescado —y yo atribuyo en gran medida al olor del pescado crudo, que nunca he podido soportar, lo que pasó después—. El pescadero, con su típico mandilón verdinegro, iba troceando el pescado sobre un tocón de madera, con un enorme cuchillo que relucía cada vez que daba un tajo: «toc, toc, toc». Yo pensaba en lo que podía ser D. Braulio con un cuchillo así, el castigo inenarrable que sufrirían los mentirosos en sus manos. «Toc, toc, toc.» Absorto en los manejos del pescadero no había reparado en que mi madre hablaba con una señora. Me di cuenta cuando la oí decir: «Sí, este es mi hijo mayor». Entonces me encontré frente a una mole que me miraba sonriente. Era una señora gorda, enorme, sudorosa, pintada hasta la exageración: el pelo rojizo, los ojos ribeteados de azul y negro, los labios color pimentón... qué sé yo; algo espantoso. Después, andando los años, sólo he visto algo semejante en algunos «ninots» de las fallas valencianas. Bueno, pues «aquello» que me

sonreía, con unos dientes manchados de rojo de labios, me cogió un pellizco en el carrillo y dijo algo tan abominable como: «¡Pero si ya está hecho un hombretón!». Y, sin soltar el pellizco, imprimía a su mano un movimiento de vaivén al que, claro está, seguía mi cabeza. Cuando me soltó, después de un tiempo que me pareció eterno, se acercó más a mí y me dijo: «¿Me das un besito?» Yo me eché hacia atrás, sinceramente horrorizado. «¿Es que no me quieres dar un besito? ¿Por qué, mi vida? Y yo, una vez más, fui veraz: «Porque es Vd. gorda como una foca, porque es fea y me da asco». Aquí los acontecimientos –como se lee en las novelas policiacas o del oeste, cuando el autor quiere dar a entender que todo fue rapidísimo, aunque nos lo cuente pormenorizadamente– se desarrollaron a un ritmo de vértigo. Recuerdo a la señora, echándose hacia atrás, con la misma cara que hubiera puesto si al abrir la bolsa de la compra ve salir una serpiente cobra. Pero esta visión fue un relámpago, porque casi simultáneamente noté en mi mejilla izquierda y en parte de la boca el dolor inconfundible de una sonora bofetada que me propinó mi madre; y recuerdo, entre mis lágrimas, la cara sonriente del pescadero que miraba la escena y decía algo así como: «Joder, con el chaval, no tiene pelos en la lengua». Luego, entre frases de disculpa, risas del pescadero y de otras gentes que no recuerdo, pero que me miraban y me señalaban, salí con mi madre, que me llevaba de la mano dando tirones iracundos. Yo oía que decía: «Qué vergüenza, Dios mío, qué vergüenza». Sólo cuando llegamos a casa se tranquilizó algo. «Pero, ¿por qué le has dicho una cosa así a Doña Remedios?» Mi contestación era, en principio, incontestable: «Pues porque era verdad. Vosotros me habéis dicho que diga siempre la verdad, ¿no?»

– ¿Y cómo salió su madre del atolladero?

– Pues mal, como casi todo el mundo cuando lo sacan de lo establecido y convencional. Si la cara de Doña Remedios había expresado una horrorizada sorpresa, la de mi madre indicaba, a las claras, que acababa de encontrarse con lo que, desde antiguo, viene llamándose una situación aporética. A pesar de mi corta edad –yo tendría siete u ocho años, no recuerdo exactamente– casi me dio pena su expresión acorralada. Debo decir en su honor que se rehízo pronto. «Claro que se debe decir siempre la verdad, hijo. Pero las cosas son muy complicadas, ¿sabes? Hay ocasiones en que no debe decirse la verdad, o por lo menos callarse» Y yo entonces: «¿Y cómo sé qué veces son esas?» Mi madre era muy buena persona, esa es la verdad. Pero, en lo que yo me acuerdo de ella, no había descubierto la pólvora. Me di cuenta de que mi pregunta había puesto en funcionamiento hasta la última neurona útil de su cerebro. Algo similar a lo que sucede en una ciudad sitiada, cuando hay que recurrir a los enfermos, a los ancianos, a los niños, a todo bicho viviente para ayudar a la

defensa. Creo que es la primera vez que yo «vi» –luego me ha pasado muchas veces, ahora le explicaré– cómo funcionaba un cerebro.

– Perdóneme una interrupción. ¿No recurría su madre a su padre en estos casos, como a una instancia superior? Se lo digo porque suele ser frecuente.

– Pues no, la verdad. No recurría porque mi padre era noble, pero bastante bruto. Atendía bien a sus negocios, eso sí, y nadie le engañaba en cuestión de cuartos. Pero todas sus lecturas se reducían a periódicos deportivos.

– Entiendo. Entonces su madre tuvo que afrontar sola el problema teórico que Vd. planteaba.

– Exactamente. Yo le había preguntado que cuándo no había que decir la verdad. Y ya le digo que vi, literalmente, cómo pasaban por su cerebro las corrientes nerviosas, como ráfagas luminosas. Por fin mi madre me contestó: «Pues verás, hay que decir la verdad siempre; pero lo que no se puede hacer es decirle a la gente lo que piensas de ella, porque puedes ofenderla». Y yo «¿Y si lo que pienso es bueno?» Entonces mi madre: «Pues unas veces sí y otras no». «Pero –insistía yo– ¿qué veces sí y qué veces no?». Mi madre aún siguió un rato tratando de perfilar la casuística, pero no estaba muy hecha a los análisis abstractos y acabó por decirme que ya iría aprendiendo con el tiempo. Sus palabras fueron algo así como: «Cuando seas mayor ya te enterarás. Ahora déjame, que tengo mucho que hacer».



El hombre hizo una pausa. Tenía el entrecejo fruncido, y todo el aspecto de estar sumido en profunda meditación. Por fin siguió hablando.

– El caso es que la gente, en general, según me había dicho mi madre muy sensatamente, suele ir aprendiendo con los años qué se puede decir y qué se debe callar, sin hacer de eso mayores problemas. Y es muy posible que a mí me hubiera sucedido igual, si no llega a ser porque entonces me empecé a percatar de mis poderes.

– ¿A qué poderes se refiere Vd.?

– A mis poderes de clarividencia, claro está. Enseguida le explico. De todos modos, aunque estos poderes son los que me han cambiado la visión del mundo, es posible que, sea porque su estado

latente me hacia hipersensible al problema, sea porque mi hipersensibilidad ante la dialéctica verdad-mentira puso en marcha estas ocultas potencialidades, el hecho es que mi comportamiento ante lo que debía o no debía decir nunca fue normal. No sabría determinar qué fue aquí causa y qué efecto. En la pura secuencia temporal, recuerdo que decidí no decir la verdad más que a quien fuese sincero conmigo. Ahora bien: ¿cómo saberlo? ¿Cómo descubrir si la gente me decía la verdad? Recuerdo que empecé a escrutar los rostros de los que me hablaban, sobre todo la expresión de los ojos, como queriéndome meter dentro de sus cerebros. Ya le dije que tenía cierta capacidad para «ver» cómo funcionaba un cerebro. Esto se repitió más veces. Y un día, de pronto, me encontré con que yo tenía unas facultades específicas –supongo que no me creará– por las que era capaz de «leer», de «ver» u «oír» el pensamiento ajeno. Empleo esas palabras en sentido metafórico, porque no era ninguna de las tres cosas y eran las tres a la vez. Algo muy raro, y que me llenó de sorpresa y, en cierto modo, de temor. Descubrir que uno es una especie de vidente es siempre una experiencia, hasta cierto punto, traumatizante. Esta capacidad de captar el pensamiento ajeno no era constante, sino ocasional. Pero cuando me pasaba, sobre todo conforme fui creciendo, fue para mí una fuente inagotable de diversión.

– Eso de «leer» el pensamiento ajeno, o de captarlo, o como prefiera llamarlo, ¿le pasaba sólo con sus interlocutores?

– Había de todo. Al principio, cuando era más pequeño, me pasaba con los que hablaban conmigo. Luego empecé a «leerlo» en otros, cuando hablaban otros. Y eso era lo divertido. Cuando empezaba a ver la luz en las cabezas, sabía que eran «sujetos permeables» –como yo les llamaba– y me preparaba para asistir a la «sesión de pensamientos» como el que, en el teatro, espera que se levante el telón.

– Un momento: ¿qué es eso de la «luz de las cabezas»? No recuerdo que me lo haya mencionado.

– Perdón, ha sido un olvido. Cuando yo descubría un «sujeto permeable», un sujeto cuyo pensamiento yo pudiera captar, veía su cabeza circun-

dada por una luz, más o menos tenue, parecida a esas aureolas que pintan en la cabeza de los santos. Si la luz era blanca, se trataba de un sujeto muy permeable. Menos, si era azulada. Y francamente difícil si era rojiza. ¿No me cree, verdad? Vd., por ejemplo, la tiene azulada, pero casi blanca.

– Mi obligación es escucharle y anotar lo que diga. Mis creencias son cuenta mía. Siga, por favor.

Mi tono, lo reconozco, no era muy agradable: yo soy un hombre de formación científica, y mi pragmatismo me hace alérgico a todo lo que huele a «parapsicología». Pero mi aire cortante no pareció afectarle.

– Bueno, en realidad eso no es demasiado importante –quiero decir que me crea o no–. Verá, para que se vaya haciendo cargo de la situación: una experiencia decisiva para mí fue un día que llegó a casa Doña Eduvigis. Doña Eduvigis era amiga de mi madre «de toda la vida» –así, al menos, lo pregonaban ambas, una de la otra–. Entró Doña Eduvigis en el cuarto de estar, me saludó afablemente, y se sentó en un sofá esperando a mi madre. Yo estaba sentado en la camilla, junto al balcón, tratando de extraer una raíz cuadrada, con tan poco éxito como fe. (Tengo que decirle, entre paréntesis, que nunca he conseguido extraer una raíz cuadrada, ni tampoco supe nunca para lo que servía). En ésas estaba cuando levanté la cabeza un momento y vi la luz blanca! Doña Eduvigis era «permeable». Me concentré en ella –eso era preciso– y capté lo que pensaba. «Este niño no parece muy listo, pobre; tiene la misma cara de bruto que su padre. Y si encima saca las entendederas de su madre, va listo. Pero trabajador sí parece el angelito». Estuve a punto de intervenir, pero ya había aprendido a dominarme, por lo general, y lo dejé pasar. Seguí concentrado en ella. Y volvió a llegarme, nítido, su pensamiento: «Ya está aquí la pobre Clara. Tan cursi como siempre, pobrecilla». En ese momento entraba mi madre. Y Doña Eduvigis: «Clarita, hija, pero qué guapa estás». Y mi madre: «Eduvigis, qué alegría verte, ya te echaba de menos!». Me concentré en mi madre. Y pude captar que pensaba: «Ya está aquí otra vez la pelma esta. No la aguanto. Es cotilla y



falsa como ella sola». Mientras pensaba esto miraba a Doña Eduvigis —que hablaba insustancialidades— sonriendo y asintiendo con la cabeza. Fue una experiencia terrible, se lo aseguro. Así, en aquel duelo de pensamientos que jamás tomaban forma, porque en ningún momento lo que dijeron se aproximó a ellos, transcurrió la visita. Si hubieran sido capaces de leer sus mentes, como yo, se habrían arrojado la una sobre la otra, presas de una ira por demás justificada. Créame, amigo mío: yo a los catorce años era ya un pequeño escéptico.

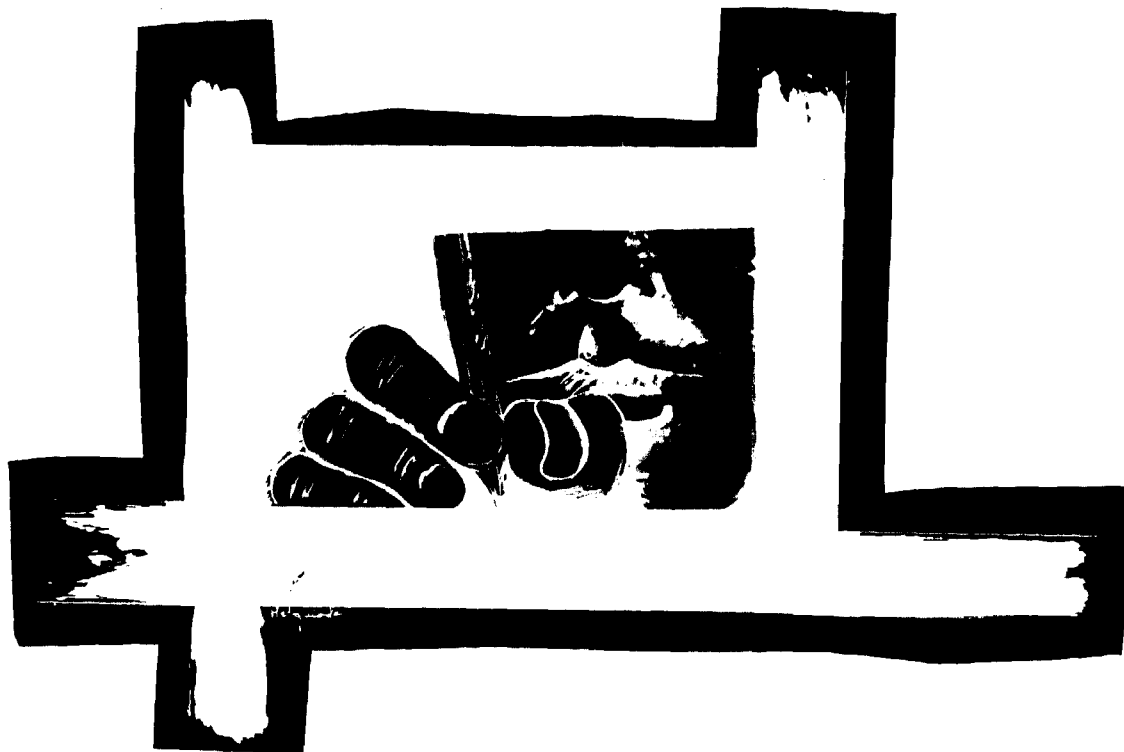
— Si lo que me cuenta es cierto, lo entiendo.

— Cierto es, amigo mío, no lo dude. Por mis ex-

No voy a entrar en más detalles, pero la visita transcurrió por el estilo. Pasé una tarde muy amarga...

Quedó de nuevo en silencio. Pero continuó enseguida.

— No tengo que decirle que esos poderes míos me fueron ocasionando muchos disgustos, sobre todo conforme me iba haciendo mayor. Creo ser una persona bastante sensible —incluso diría que muy sensible— y el descubrir pensamientos hostiles en los demás me llenaba de amargura. Mi conducta se hizo extraña. Rompí amistades, incluso llegué en ocasiones a las manos; en definitiva, me



trañas facultades de «vidente» me iba dando cuenta de la colosal hipocresía de las relaciones humanas. En diversas ocasiones, siempre que descubría sujetos permeables —sobre todo cuando lo eran los dos o más interlocutores— pude comprobar que la gente, en un tanto por ciento elevadísimo de casos, no decía lo que pensaba. Y, lo que es peor: que si lo dijera, el mundo podía ser un infierno. A veces me divertía; pero otras pasé auténticos malos ratos. Así, por ejemplo, un día que llegó a casa un socio de mi padre que llevaba fama de buena persona y hombre íntegro. «El bueno de Ramón», decía siempre mi padre. Bueno, pues el bueno de Ramón, cuando vio a mi madre, pensó: «¡Pero qué buena está, qué tía! ¡Vaya tetas! ¡Menudo mordisco tiene!» Pero como en ese momento mi padre se la presentaba, le besó la mano, muy ceremonioso, y dijo: «Encantado, señora. A sus pies».

fui haciendo cada vez más retraído y misántropo. Pero lo más calamitoso de toda esta situación es que yo, que nunca he sido misógino, me retraje cada vez más del trato con las mujeres. Si alguna chica me gustaba, miraba su cabeza. Y si veía la luz indicadora de permeabilidad, me alejaba de ella. Me di cuenta de que, hasta para amar —quizá más que para ninguna otra de las relaciones interpersonales— es precisa la hipocresía, es preciso ignorar lo que piensa de nosotros y de los demás el ser amado. Hasta que, cuando empezaba a perder las esperanzas, descubrí una chica que, además de ser bonita y amable, no mostraba ninguna aureola en su cabeza. Empezamos a tratarnos, y yo me sentía feliz de poder hablar con alguien cuyos «pensamientos» me llegaban a través de las palabras, no antes. Cuando me decía que me quería, yo disfrutaba de las palabras, desentendiéndome

de lo que pudiera pensar. El hecho es que nuestras relaciones se formalizaron, hicimos los preparativos para la boda, compramos un piso... en fin, ya sabe Vd. Faltaban tres días para casarnos, cuando una tarde, mientras colgábamos unos cuadros en nuestro futuro nido de amor, se desencadenó la tragedia. Yo estaba subido en una escalera y había conseguido, tras muchos esfuerzos, clavar una escarpia. Ella, al pie de la escalera, sostenía el cuadro. Cuando me volví para que me lo alcanzara, vi de pronto, en su cabeza, ¡la aureola! Me quedé como quien ve visiones: ¡era una «permeable de efecto retardado»! Me había encontrado pocos en mi vida; pero allí había una. Y no pude evitar el concentrarme, aunque su blanca aureola apenas exigía esfuerzo por mi parte. Mientras yo, con manos temblorosas, intentaba encajar los cáncamos del marco en las escarpas de la pared, capté su pensamiento: «Pobrecillo, es poquita cosa y no muy guapo, pero no mala persona. No es como Enrique, claro. Pero es que Enrique es mucho tío...; pero en fin, no debo pensar más en Enrique. (Y sin embargo sí pensó, y cosas que prefiero no repetir). Pero bueno –seguía pensando ella– esto (*esto era yo*) es mejor que nada. Habrá que tener paciencia. La vida no está para andarse con remilgos». Yo sudaba, créame. Me volví hacia ella, y la

muy hipócrita me sonrió, dulce y candorosamente. Fue entonces, amigo mío, cuando la aticé con el martillo. Por cierto, ¿sabe Vd. cómo está?

– Creo que aún sigue en coma. La condena que le impongan dependerá, claro es, de si sale con vida y de cómo quede ella. Y de mi diagnóstico respecto a su salud mental, por supuesto.

– Ya, ya, lo comprendo. Pero Vd. no puede ayudarme, Doctor. Yo no estoy loco. Soy, a mi manera, un ser distinto, superior, y eso es lo que me segrega de la sociedad. No sé hasta qué punto podrá considerar un tribunal mi superdotación como una circunstancia atenuante.

El hombre se volvió en el diván, dándome la espalda; me daba así a entender, seguramente, que no tenía nada más que decirme y que la entrevista había terminado. Se trataba de un caso de megalomanía indiscutible; quizá era un paranoide, con una gran capacidad de fabulación, eso sí; pero paranoide. Y además bastante estúpido, si pretendía que yo esgrimiera toda esa sarta de embustes ante un jurado para que le absolvieran por ir machacando cráneos de jóvenes indefensas.

Me levanté, cerré mi libreta de notas y me dirigí a la puerta. Desde el diván me llegó la voz del reo:

– ¡El megalómano paranoide y estúpido lo será Vd.!

* Del libro inédito *Crónicas increíbles*.





El instituto de bachillerato «Claudio Moyano», de Zamora

Remigio HERNÁNDEZ MORÁN *
Juan Carlos ALBA LÓPEZ **

Antecedentes históricos



Partiendo de la popular *Farola*, hoy centro de la ciudad, en dirección a Toro, camino de Madrid, y a escasos metros, se halla situado el instituto de bachillerato «Claudio Moyano». Otrora fue censurado su emplazamiento por encontrarse en las afueras de la población, en el temor —quizá— de que su aislamiento acarrearase peligros sin número para la integridad física y moral del alumnado. Hoy se siente arropado por el instituto femenino «María de Molina» y por el mixto «Maestro Haedo», que forman, con otros recintos académicos y deportivos, una verdadera zona escolar, aprendiz de ciudad universitaria, alegre y bullanguera en horas punta y de recreo.

Magnífico en su parte externa, no lo es menos en su interior; y merece calificarse, sin modestia, como uno de los mejores del Estado, si no por su funcionalidad, sí por su fábrica noble, por su empaque y solera, escoltado por cedros espléndidos y jardines añorantes del único capataz-jardinero que ha tenido un instituto español.

El instituto fue creado en 1846. Una Real Orden del 12 de julio de ese año, dispuso la creación

de un instituto Provincial de Segunda Enseñanza (posteriormente se llamaría Instituto General y Técnico) que iniciaría sus actividades docentes el 7 de octubre del mismo año. El edificio estaba entonces ubicado en el lugar que hoy ocupa la Casa de la Cultura, antiguo convento de San Francisco, anejo a la iglesia de la Concepción, en la plazuela del mismo nombre, y, hoy también de Claudio Moyano. Allí transcurrió medio siglo de vida académica, compartida con las Escuelas Normales del Magisterio, el colegio de internos, la Escuela de Agricultura, la Escuela Industrial, el Jardín Botánico, el Observatorio meteorológico, el Museo provincial zoológico y mineralógico, el Gabinete arqueológico y mumismático, etc. Con los años, el edificio se quedó pequeño, y hubo de pensarse en proyectar uno nuevo. Esto se plasmó en una Orden de S.M. el Rey D. Alfonso XIII, firmada por la Reina Regente del Reino, María Cristina, el 14 de marzo de 1902.

* Catedrático de griego del I.B. «Claudio Moyano». Zamora

** Profesor agregado de geografía e historia del I.B. «Claudio Moyano». Zamora



Claudio Moyano.

Un ministro para una época

El instituto de bachillerato «Claudio Moyano», desde la promulgación de la real orden que hacía posible su existencia en nuestra capital, allá por el año 1846, hasta nuestros días, ha sido testigo de un largo trecho de la historia más reciente de España. No estará de más, por tanto, encuadrar su andadura dentro del marco general de los acontecimientos educativos que moldearon su funcionamiento.

La real orden —a la que hemos hecho referencia— es una consecuencia del proyecto de reforma educativa planteada por Gil de Zárate (Jefe de la Sección de Instrucción Pública) en 1845. Es cuando el partido moderado toma las riendas de la política española y lleva a cabo un programa de reformas institucionales de amplio espectro y trascendencia. En este contexto, la reforma de Gil de Zárate promovió la creación de institutos de enseñanza secundaria (costeados por los presupuestos provinciales). Se impartían en estos institutos unas enseñanzas sustentadas en principios eclécticos —innovadores y tradicionales a la vez—; y se legislabá sobre el profesorado (cuerpo único de catedráticos), enseñanza privada y libertad de enseñanza.

Hasta la mítica *Ley Moyano* de 1857, se pueden enumerar otros tantos proyectos y planes de reforma —sensibles todos ellos a las coyunturas políticas de cambios de gobierno—, entre los que

cabe destacar la revisión del *Plan Pidal* en 1847 (donde se conceden especiales prerrogativas a la Iglesia Católica en materia de inspección de contenidos) y el *Plan de Alonso Martínez* de 1855. Ninguno de ellos tuvo la trascendencia de la Ley de Claudio Moyano, ya que sobre esta ley de bases se ha de sostener todo el edificio educativo español durante cerca de cien años.

Don Claudio Moyano (1809-1890), era originario de Bóveda de Toro. Cursó sus estudios en las universidades de Salamanca y Valladolid. En esta localidad fue rector y catedrático de Derecho Civil en 1835. Posteriormente fue catedrático de Economía Política en la Universidad Central de Madrid. Su carrera política lo lleva a ser diputado en Cortes en 1844 por Valladolid, Zamora y Toro, y ocupa la cartera de Ministro de Fomento con el Gabinete Lersundi en el año 1853, para poco después —1856-57— ser titular de Instrucción Pública. Su ley educativa estabilizó el panorama de la enseñanza en España, al acabar con las continuas revisiones y reformas que caracterizaban los períodos políticos anteriores. A la vez se estabiliza el estamento docente, evitando con ello la manipulación caciquil a que estaba sometido. El juicio que merece a la vista de sus resultados es diverso, aunque si posibilitó un modelo educativo que, mal que bien, llenó un espacio histórico.

La primera piedra

El 29 de junio de 1902 se colocaba la primera piedra del que había de ser el nuevo edificio del Instituto «Claudio Moyano». Habían pasado más de 50 años desde la ley Moyano, y el tiempo había moldeado el sistema educativo más en lo superficial que en lo sustancial, provocando con ello la vigencia del sistema Moyano. Las reformas de Orovio, Ruiz Zorrilla, Chao y Groizard (específica del bachillerato en 1894) dejan su impronta, aunque la Restauración trae consigo la estabilidad —a veces engañosa— y la pervivencia del protagonismo educativo de la Iglesia Católica. Sólo la Institución libre de Enseñanza y el pensamiento regeneracionista tradicional (unido a las políticas educativas de los jóvenes partidos de izquierda) insuflaban aires de renovación al sistema.

La Diputación ya había cedido los terrenos, y los proyectos del futuro Instituto planeaban en la mente del arquitecto de la Corte D. Manuel Mata, primero, y de Don Miguel Mathet y Coloma, después y definitivamente.

Andaba ya nerviosa la ciudad las vísperas del 29 de junio de 1902, fecha de tan magno acontecimiento. Se habían levantado arcos de triunfo; galanuras y festejos darian realce y la bienvenida a los ilustres visitantes, importantes figuras políticas de la nación y de la provincia, señores ministro y subsecretario de Instrucción Pública y Bellas Artes, Conde de Romanones y Don Federico Reque-

jo Avedillo, respectivamente; Unamuno, a la sazón Rector en Salamanca; instituciones, corresponsales de *El liberal*, *La Época*, *La Correspondencia de España*, *El Imparcial*, *El Globo*, *La Ilustración Española y Americana*, *Blanco y Negro*, *Nuevo Mundo* y *Mundo Ilustrado de París*, amén de gentes venidas de todos los pueblos de la provincia, pues la ocasión no era para menos.

Pero el día 29 amaneció lluvioso y toda la efemérides fue pasada por agua, sin acoquinar por ello al vecindario zamorano. En la estación fueron recibidas las personalidades con todos los honores y llevadas en carruajes hasta el lugar de los actos. Un altar y una magnífica tribuna acogieron a las autoridades civiles y eclesiásticas. Al finalizar la misa, en procesión presidida por Don Manuel Santander, obispo de Sebastópolis, se llegó hasta

como él, porque no merecía tal nombre la anterior al gobierno liberal, y que, lo mismo que existe una usura de dinero, también la hay de ideas, y de ahí la construcción de Centros de Crédito intelectuales como el que se inauguraba; y también diciendo: «en España hace falta ilustración e higiene, la regeneración vendrá cuando los españoles se laven con jabón». Los actos debían haber concluido con una corrida de toros en un mano a mano entre *Conejito* y *El Litri*, mas los chubascos se encargaron de impedirla.

La inauguración del Instituto

Hasta 1919 no fue utilizado el nuevo edificio. Para esas fechas todo en España se tambaleaba y



De escuela de bellas artes a instituto de bachillerato.

la armazón donde una polea hizo descender la primer piedra en cuyo seno se depositaron acta, periódicos del día y monedas de la época. La paleta utilizada en la ceremonia era de plata sobredorada con la inscripción «Al Excmo. señor Ministro de Instrucción Pública, Conde de Romanones, Zamora agradecida. 29 de junio de 1902». El Conde de Romanones pronunció unas palabras en pro de la enseñanza y la cultura, por la que tanto hacía en aquel momento el gobierno liberal de Sagasta. La recepción oficial tuvo lugar en la diputación y el banquete, en el teatro Principal. Aquí, con el vino de la tierra, se desataron las lenguas y cada quien espetó su discurso político. No iba a quedar a la zaga el Sr. Unamuno, que se explayó a sus anchas y como solía, asegurando que nadie había dirigido tantos improperios a la enseñanza

el sistema educativo era un fiel reflejo del caos social y político dominante. Con la Dictadura de Primo de Rivera se recortan los derechos a la libertad de cátedra de los docentes, lo que era esperable, dadas las especiales connotaciones del régimen. Sin embargo, se promocionan las construcciones escolares y se promulga el *Plan Calleja* para el bachillerato, con los conocidos ciclos elemental y superior. Los enfrentamientos ideológicos hicieron imposible sacar adelante una enseñanza reformada. La segunda República, con el gobierno provisional y el bienio azañista, lo intenta antes del desastre. El resultado es una serie de medidas modernizadoras que legislan sobre temas conflictivos, como podían ser el bilingüismo en Cataluña, la enseñanza de la religión (se suprime su obligatoriedad), la obligatoriedad de la ense-

ñanza primaria, escolarización, educación pública, etc.

Diecisiete años transcurren desde aquella primera piedra, lo que nos habla de esfuerzos, crisis políticas y económicas, influencias y zancadillas ministeriales, que demoran su apertura oficial hasta el 1 de octubre de 1919, pero funcionando oficiosamente desde enero. La recepción definitiva de las obras se verificó el 12 de abril de 1909. En 1915 muere Requejo y han de esperar el relevo otras manos zamoranas (Galarza, Fabriciano Cid, Santiago Alba) que con ahínco recaban presupuestos para la puesta a punto y en sociedad del nuevo centro. Y, si en 1902 regia los destinos del instituto Don Cándido Andrés Alonso en los momentos solemnes de la primera piedra, va a ser el zamorano Don Pedro Gazapo y Cerezal, catedrático de latín y castellano, quien pronuncie el primer discurso de su inauguración sobre *Historia de la fundación del nuevo y magnífico edificio*. A él pertenece este párrafo: «Dichosos vosotros si algún día podéis dar nuevos timbres de gloria al pueblo que os vio nacer, como esos hijos ilustres de la provincia que se llaman Moyano, Gallego, Montesinos y el P. Blanco, cuyos bustos se ostentan con orgullo en la fachada principal de este templo levantado a la ciencia».

Al fin, sobrepasando la paciencia el límite de sus barbas —nerviosos los profesores y alumnos por la apretada y difícil convivencia en el antiguo caserón del instituto con la escuela normal de maestros—, se encaminó a la Corte con una comisión del Claustro y, revolviendo Roma con Santiago, desalojando el instituto de tropas en maniobras militares, pese a la falta de puertas y cristales, con una grave epidemia de gripe recién superada, se decidió el traslado y el inicio provisional de las clases en el nuevo edificio a finales de enero de 1919.

La apertura oficial no llegaría hasta el 1 de octubre. El entonces ministro, Sr. Salvatella, apostó siete mil pesetas para acomodo e instalación de persianas y material. A trancas y barrancas dio comienzo la andadura del actual instituto, sin la rimbombancia de su primera piedra, pues aún estaban próximos los desastres de la epidemia gripal y bélica y las arcas del erario demasiado magras y enjutas para tales belenes, pero no faltaron esplendor y emoción a los claustros docentes para que, con sus atavíos tradicionales y vistosos, quedara inaugurada una mansión del saber durante tantos años adelantada de la ciudad.

Años después, el generoso edificio acogerá también al instituto femenino y a una aneja escuela preparatoria de enseñanza primaria, hasta que llega el *boom* de la matrícula y hay que despedir a los huéspedes no sin harta nostalgia y más cuando «el acoplamiento de ambos institutos —según acta anfibológica de la época— era perfecto, utilizando un sexo la mañana exclusivamente y el otro, las tardes».



Sencillo de adorno y severo de líneas.

Cincuenta años después

El 21 de octubre de 1969 se celebraron con toda solemnidad y brillantez las bodas de oro del instituto. Realzaron con su presencia la apertura extraescolar del curso todos los centros docentes de la ciudad y provincia, rector de la universidad de Salamanca, D. Felipe Lucena Conde, actos culturales, comitiva académica formada por parejas ataviadas con policromos trajes regionales, autoridades y representaciones oficiales con traje de gala; tras las chirimías de la universidad de Salamanca marchaban los claustros de profesores con el colorido de sus togas, birretes y mucetas, hasta llegar al coqueto y casi rocóco paraninfo del instituto donde tuvo lugar al acto literario. Discurso del entonces director, D. José Rubio Alija, auténtico renovador y alma de este aniversario; a continuación, la lección inaugural *La novela española contemporánea* a cargo del catedrático de Salamanca, D. César Real de la Riva; reuniones de convivencia y festejos divertieron aquel día y siguientes a cuantos asistieron a tal efemérides; lápida conmemorativa de antiguos alumnos, ágape fraternal, fiesta de sociedad, teatro, bailes, recita-

les, etc.; jarritas de cerámica e insignias con la inscripción del instituto e impresión de títulos de bachillerato elemental con sello recordatorio de las bodas de oro.

Al cumplirse este cincuentenario, la historia es muy distinta. El giro de timón de la ley general de Educación de 1970 dejaba atrás viejas reformas como la ley de 1938 (sobre la enseñanza media), que se mantiene vigente hasta 1953.

La *Ley Villar* de 1970 trata de adecuar el sistema a una sociedad que ha dejado atrás las taras del agrarismo y se abre a las corrientes educativas que parecen necesarias para el que es el noveno país industrializado del mundo. Se trata de superar la vieja *Ley Moyano* y reformar el bachillerato elemental y superior. El nuevo bachillerato —de tres cursos— se definía como unificado y polivalente, aunando las enseñanzas académicas y las estrictamente técnicas. Además se ampliaba la obligatoriedad hasta los catorce años, promocionando (al menos teóricamente), una formación profesional que hiciera posible la creación de cuadros técnicos medios, tan necesarios para un país en expansión industrial.

El edificio

Unas líneas para describir la materialidad del Instituto y cómo se llegó a ella. Hemos de hacer hincapié, en que fue el insigne zamorano Don Federico Requejo, el promotor que alentó la edificación del instituto, no deteniéndose en barras, pues, según las malas lenguas, tiró del primer plano a mano del montón del ministerio y que iba destinado a ser Escuela de Bellas Artes de Sevilla y que con sus amplios y hermosos ventanales vino a parar en instituto de bachillerato de Zamora. Consta de dos plantas y un desván que más bien parece cancha para baloncesto, delicia onírica de estudios para artistas y lo más parecido a un laberinto cuyo tesoro escondido es el cuarto del reloj, magnífico y silencioso, nostálgico esqueleto mecánico oxidado en el paro. Tres amplias escaleras —dos laterales y una principal— dan acceso al instituto. Y ya en su interior, otra escalera de honor a dos manos, granítica de Sobradillo, servidora en otros tiempos tan sólo para solemnidades académicas y hoy para algún que otro desmán en carrera desahogada cuya embestida hay que sortear a cuerpo limpio. Los materiales empleados eran mampostería en cimientos y muros de arranque; ladrillo y mampostería en fachadas y traviesas; cadena de sillería en los salientes, capaz para 1.388 alumnos distribuidos en 14 cátedras; paraninfo, museos, biblioteca, gimnasio, calefacción por vapor a baja presión y ventilación natural. Los desahogados alrededores se consideraban idóneos para los estudios de aplicación a la agricultura con dibujo, topografía y nociones teórico-prácticas, la lección diaria, de aquel plan docente. Todo ello

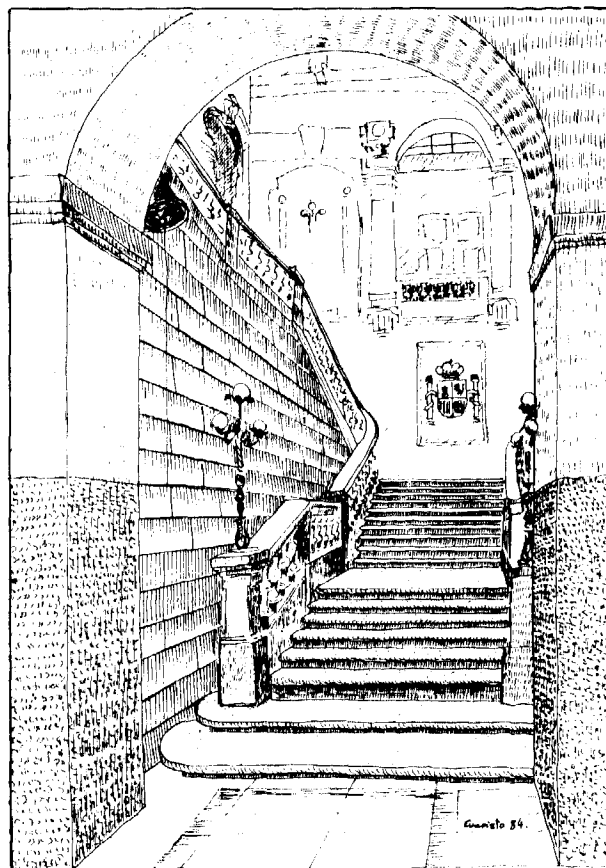
hizo de este instituto de comienzos de siglo un conjunto señorial, grato a la vista por la sencillez de su adorno y la severidad de sus líneas.

El Instituto, hoy

Hoy, totalmente remozado y reconvertido, dispone de estancias nobles como el paraninfo —digno de una universidad— presidido por el cuadro de Don Claudio Moyano, con sillería labrada y artística galería alta corrida; asimismo el despacho de dirección, que conserva el bastón de mando —ya en hibernación— con empuñadura de plata, otrora índice de la autoridad en actos y procesiones oficiales.

El observatorio meteorológico de Zamora se halla instalado en el recinto del instituto y fue regentado por catedráticos. Tiene categoría de estación completa y depende directamente del centro meteorológico zonal del Duero, con sede en Valladolid. En la actualidad se efectúan siete observaciones diarias, tomándose datos de presión, temperaturas, vientos, pluviosidad, evaporación, nubosidad e insolación.

Una surtida biblioteca —hoy disribuida por seminarios— formada desde los inicios del instituto con donaciones y depósitos casi insospechados e



Escalera de honor a dos manos, granítica, de Sobradillo.



El paraninfo —digno de una universidad— presidido por el cuadro de don Claudio Moyano, con sillería labrada y artística galería alta corrida.

ignotos, nos acerca ejemplares tan preciosos como una edición de 1543 de los poemas de Boscán y Garcilaso; una *Descripción de Grecia*, de Pausanias, en griego y latín, del siglo XVI, y unos Comentarios a los libros VII-XII de la *Eneida* virgiliana del siglo XVII.

Sala de profesores, capilla, aulas de dibujo, de música, de proyecciones, oficinas y archivos, teatro-cine con máquina de 16 mm., bar-restaurant, etc.; y aparato de rayos X aún en búsqueda de un *Descendimiento*, cuadro en préstamo enviado a Madrid por R.O. de 1902. Sólo resta que tan hábiles estancias y departamentos se vean anidados de moderno material y mobiliario como los de antaño y que hogaño aún dignifiquen seminarios como el de física y química donde se encuentran aparatos e instrumentos, útiles y enseres antiguos —ópticos en el de ciencias naturales— cuya restauración, catalogación y clasificación, son objeto de estudio, así como —según su catedrático, Don Julián Martínez Garrido— proyectos de un laboratorio enológico y para análisis, en general, de líquidos, y la instalación de un dispositivo para la destilación de agua mediante la energía solar que cubra las necesidades de los laboratorios, contando ya con la subvención de varios organismos. Y todo el profesorado bien dispuesto —en alma y armario— a la recepción y la colaboración en su proyección cultural.

Por eso hoy, cuando se ha visto que los objetivos de la Ley del 70 no han sido alcanzados, en general, después de trece años de vigencia, se estima necesaria una reforma de las enseñanzas medias, que han de retomar algunos de los presupuestos ya especificados en aquella ley.

No es momento de rechazar responsabilidades,

sino de compromisos y saltos hacia adelante. El instituto «Claudio Moyano» ha solicitado ser centro piloto, dando muestras de responder con protagonismo y cooperación a un presente exigente, a la par de confuso. Nuestra historia nos muestra algunos caminos para emprender la marcha que devuelva a los institutos de enseñanza del bachillerato su personalidad y necesariamente todos pasan de forma indefectible por el diálogo y la participación de los implicados en el fenómeno de la educación en nuestro país. El resto de la historia, hasta cierto punto, nosotros la hemos de escribir.

Algunos profesores y alumnos ilustres

Amén de los ya citados a lo largo de este bosquejo histórico, hombres ilustres, profesores y alumnos, dejaron su huella a su paso por el «Claudio Moyano». Y, como anécdota, hemos de referirnos a la apertura de curso de 1880, a la que asiste Don José Zorilla. Nos la cuenta en *Estampas zamoranas* otro director del instituto, D. Ramón Luelmo Alonso. Se le rindió un espléndido homenaje que nos narra el mismo poeta. «Nos dieron un banquete en el instituto, con profusión de flores, música, versos, brindis, discursos y hasta una leyenda, narrada deliciosamente por Fernández Duro, y una escena o monólogo de una tragedia declamada por Manuel Valcárcel, con un brío de botellas de champán. A la influencia de éste debí que se me propusiera hasta para arcipreste de la Catedral, y al municipio, que me regalaran la ventana desde donde Doña Urraca dijo al Cid todas aquellas desvergüenzas que al romancero viejo le atribuye, y que yo censuro en el mío del Cid, por decoro de aquella infanta que murió doncella.

También formaron parte de su Claustro el famoso político y pedagogo español, fundador, con su hermano Francisco, de la Institución Libre de Enseñanza, Don Hermenegildo Giner de los Ríos, catedrático de retórica y poética, y que cesó el 31 de marzo de 1886; D. Agustín García Calvo, catedrático de latín; Don Agustín de Asís Garrote, que años después sería Director General de Enseñanza Media y Profesional; el honorífico alumno y exímio poeta Claudio Rodríguez, Premio Nacional de Poesía 1983; y, en enseñanza colegiada, dependiente de este instituto, el sobresaliente alumno, y hoy Ministro de Agricultura, D. José Carlos Romero Herrera.

* * *

Esta es someramente la vida y milagros del instituto «Claudio Moyano» de Zamora. De aquí en adelante las nuevas generaciones contraen la responsabilidad de auparlo y sobrealzarlo del listón que le marcó su provinciana historia, foco de saber, simposio de convivencia y representación, compendiados en los escudos de su fachada —de España, Zamora y de la provincia con los cuarteles de los ocho partidos judiciales—. Muchos —al son de su campana, que aún subsiste— lo añoran y agradecen en prueba de que en él afloraron sus mejores ilusiones y su entrega.

Había una vez un Instituto que estaba en las afueras de la ciudad. Hoy está en el centro de Zamora, como un corazón.



Los bachilleres de la promoción 1934-1941 posan de nuevo, con nostalgia de los tiempos juveniles.



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

AREA FORMATIVA COMUN IDIOMA



Textos preparados expresamente para F.P., teniendo en cuenta las peculiaridades que caracterizan a este alumnado, y el aspecto final de profesionalidad de este nivel de enseñanza. Con la colección **EDITEX IDIOMAS** ofrecemos una línea editorial completa para el aprendizaje del INGLÉS, cuidadosamente estructurada y programada, partiendo de una **INTRODUCCION AL INGLÉS** para los no iniciados, hasta completar los 5 cursos del ciclo completo de FP1-FP2.

- LENGUA ESPAÑOLA
- FORMACION HUMANISTICA
- INGLÉS

AREA DE CIENCIAS



Hemos seguido como programa base los cuestionarios fijados para estas materias en la RAMA ADMINISTRATIVA, que en asignaturas tales como las Ciencias y Física y Química, son comunes a todas o gran parte de las distintas ramas de formación profesional según los cursos. El desarrollo de los contenidos ha tenido muy en cuenta los tiempos asignados en los cuestionarios, y la incidencia de cada materia en el conjunto de la preparación de F.P.

- CIENCIAS
- FISICA Y QUIMICA
- MATEMATICAS • ESTADISTICA

F. P. ADMINISTRATIVA



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

- CONTABILIDAD
- CALCULO MERCANTIL
- MAT. FINANCIERA • DERECHO
- INFORMATICA • ECONOMIA
- PRACTICAS DE OFICINA Y ADMINISTRATIVAS
- MECANOGRAFIA • COLECCION DE DOCUMENTOS, etc.

F. P. JARDINES DE INFANCIA F. P. SANITARIA

Jardín de Infancia y Sanitaria



Técnicas de Expresión Gráfica 1
EDITEX

Las distintas materias se presentan coordinadas interdisciplinariamente en los aspectos científico-técnicos, incluyendo en la programación (**NOVEDAD EDITEX**) el **TEXTO** de **PRACTICAS** como acercamiento real a la actividad profesional.

- **TECNOLOGIA y PRACTICAS JARDINES DE INFANCIA**
- **TECNOLOGIA Y PRACTICAS AUX. DE CLINICA**
- **CIENCIAS DE LA NATURALEZA (común ambas especialidades)**
- **TECNICAS EXPRESION GRAFICA (común ambas especialidades).**

SOLUCIONARIOS

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

EDITEX

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

Libros contrastados en la práctica de la experiencia docente.



ibro cerrado non saca letrado



ÍNDICE DE LA SECCIÓN

El estado de la cuestión

Bibliografía básica sobre cine, por Cesáreo Rosino Mata

Censo de publicaciones de enseñanza media

Aldaba, de, I. B. «Jovellanos» de Gijón.
Amartecida, del I. B. mixto de Alcalá de Henares.
Arlequín, del I. F. P. de Guadix (Granada).
Aula 20, de un centro de F. P.
Aula 33, del I. B. «Fortuny» de Madrid.
Boletín informativo, del I. P. «Carlos M.^a Rodríguez de Valcárcel» de Madrid.
Bupmanía, del I. B. Getafe III.

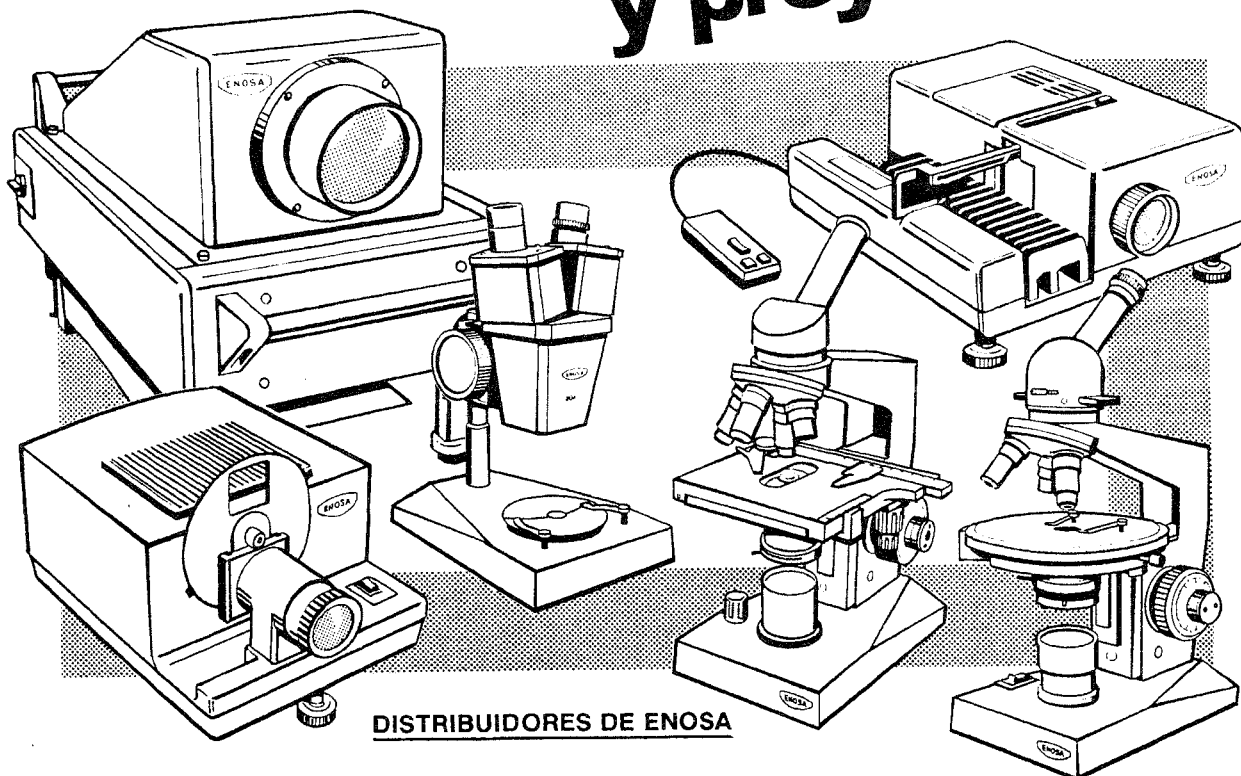
Cárabo, del I. B. mixto n.º 2 de Alcalá de Henares. Madrid.
El Cervatillo, del I. F. P. «Ingeniero Juan de la Cierva y Codorníu» de Puente Genil (Córdoba).
El habla de El Franco, del I. B. «Bernaldo de Quirós» de Mieres del Camino (Asturias).
Carta de Galileo a la gran duquesa de Toscana, del I. B. «Vall d'Hebrón» de Barcelona.

Críticas y reseñas

070.11 ROTGER, Bartolomé, y ROQUE, Joana M.^a: *Cómo leer la prensa escrita. (Didáctica y fichas prácticas para EGB, Bachillerato y F.P.)*
141.32 BLÁZQUEZ CARMONA, Feliciano: *Gabriel Marcel: del existente concreto al tú absoluto desde la crítica del concepto racionalista de objetividad.*
331.96 *Estudiante universitario: orientación, información, futuro.*
37(05) *Perspectivas.*
5(05) *Enseñanza de las ciencias.*
51 ARNAL, Justo y CELMA, Francisco: *Conceptos básicos de matemáticas.*
53 PÍO GONZÁLEZ, Ángel; NAVAS, Salvador y SALVAT, Agustín: *Programación didáctica en bachillerato II. Física y química.*

575 ROSE, S. y otros: *Historia y relaciones sociales de la genética.*
806.0 ALARCOS LLORACH, E.: *El español, lengua milenaria (y otros escritos castellanos).*
806.5 MOZOS MOCHA, Santiago de los: *La norma castellana del español.*
860 «16» CHECA CREMADES, Jorge: *La poesía en los Siglos de Oro: Barroco.*
860 «19» DELGADO, Agustín: *De la diversidad.*
930.2 FONTANA, Josef y otros: *Notas en torno a la enseñanza de la historia.*
94 KRIEDTE, P.: *Feudalismo tardío y capital mercantil. Líneas maestras de la historia económica europea desde el siglo XVI hasta finales del XVIII.*
946.0 EPALZA, Mikel de: *Moros y moriscos en el Levante peninsular (Sharg Al-Andalus). Introducción bibliográfica.*

ENOSA empresa líder en microscopía y proyección



DISTRIBUIDORES DE ENOSA

Almería, Cádiz, Córdoba,
Granada, Huelva, Jaén,
Málaga y Sevilla

CODISUR, S.L.
Trinidad Grund, 2 - 4.º D
Tel. 952 - 22 20 04
MÁLAGA

Huesca, Teruel y Zaragoza

COMERCIAL RAFAEL, S.L.
Bolínia, 12
Tel. 976 - 23 74 00
ZARAGOZA-3

Islas Canarias

GUAIRES, S.L.
Adargoma, 26
Tels. 928 - 27 61 51 y 27 62 07
LAS PALMAS DE GRAN CANARIA

Barcelona, Gerona, Lérida
y Tarragona

TAUVI
Bori y Fontestà, 18
Tel. 93 - 201 72 09
BARCELONA-21

Badajoz y Cáceres

DISLASA
Polígono Industrial "El Nevero"
Parcela H - n.º 8
Tel.: 924 - 25 92 02 y 23 49 78
BADAJOZ

Asturias

**COMERCIAL ASTURIANA
DE PAPELERIA, S.A.**
Fuertes de Acevedo, 62
Tels. 985 - 24 29 83 y 25 31 91
OVIEDO

La Coruña, Lugo, Orense
y Pontevedra

ARMANDO RODRIGUEZ CASTRO
Doctor Gasalla, 18-20
Tels. 982 - 21 81 40 y 21 60 84
LUGO

Albacete y Murcia

CASA ANAYA
Plaza del Beato Andres Hibernon, 2
Tel. 968 - 23 94 79
MURCIA

Alicante, Castellón y Valencia

DISTRIBUCIONES NAVAS
San Marcelino, 3 - 1.º
Tel. 96 - 357 30 73
VALENCIA-17

Bilbao, Logroño, Pamplona,
San Sebastián y Vitoria

DIMO
Iturriza, 9 - bis
Tels. 94 - 443 25 49 y 443 18 50
BILBAO-3

León y Zamora

MARTIN-GRANIZO
Avenida de Roma, 1 y 4
Tel. 987 - 22 59 23
LEON

Burgos, Palencia y Valladolid

RIODUERO
Rastrojo, 7 (Huerta del Rey)
Tel. 983 - 33 96 20
VALLADOLID

Ávila, Salamanca, Segovia
y Soría

EL SECRETARIO
Avenida de Alemania, 11
Tel. 923 - 25 98 26
SALAMANCA

Santander

DIMO
Isaac Peral, 27
Tel. 942 - 23 50 47
SANTANDER

Ciudad Real, Cuenca,
Guadalajara y Toledo

ORTEGA RODRIGUEZ
Caballeros, 17
Tel. 926 - 22 87 30
CIUDAD REAL



EMPRESA NACIONAL DE OPTICA, S.A.
Avda. de San Luis, 91
Telef. 202 60 40 - 202 20 44
Telex: 42719 OPTI E-MADRID-33-ESPAÑA

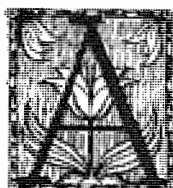


El estado de la cuestión

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA SOBRE CINE

Cesáreo ROSINO MATA *

Introducción



nte la importancia que están adquiriendo en el mundo actual los medios audiovisuales, y en especial el cine, será útil para los profesores de enseñanza media contar con una bibliografía que les facilite el acceso a esta forma de expresión tan característica del siglo XX. El conocimiento del mundo de la cinematografía, de su historia y sus técnicas básicas, servirá también para adquirir los elementos de juicio necesarios a la hora de analizar y criticar una actividad cultural tan mediatizada comercialmente como es el cine.

Al mismo tiempo, este trabajo pretende llamar la atención sobre la necesidad del establecimiento de la enseñanza del cine, o de una iniciación al mismo, en los próximos planes de estudio de enseñanzas medias.

Para la confección de la bibliografía he seguido los siguientes criterios:

- Se trata de una bibliografía básica y no exhaustiva; se compone, por lo tanto, de títulos representativos en términos muy generales, ya que pretendo abarcar todos los campos y temas de la cinematografía.

- Sólo figuran obras escritas en español o traducidas a él.

- Se trata de textos existentes en el mercado y asequibles económicamente.

- No figuran guiones, bibliografías, autobiografías ni manuales técnicos.

- El orden de colocación corresponde a la importancia que, en mi opinión, tiene cada volumen.

He creído conveniente incluir un anexo con datos útiles para quien quiera organizar un cine club o solicitar películas a organismos oficiales o distribuidoras.

I.-Historia del cine y obras generales

Se trata del apartado más general y sin duda el más conocido por el lector no especializado. Como ocurre en otros campos del saber, más valdrá contar con dos que con una sola historia, por aquello de los enfoques complementarios. El criterio para la elección —de dos o de más, allá el bolsillo de cada cual—, dependerá seguramente de los objetivos que se persigan. No creo exagerar si digo que, al igual que es imprescindible contar con una buena historia de España en la biblioteca del centro, hoy por hoy es ya necesario tener un libro de referencia donde estudiantes y profesores puedan orientarse en la historia de una manifestación cultural que es ya, para unos y otros, insustituible.

CERAM, C.W. *Arqueología del cine*. Ed. Destino, Barcelona, 1965. Examina y valora la historia primitiva del cine para llegar a la conclusión de que un film de hoy no es un invento reciente ni de un solo hombre, sino consecuencia de más de cien años de trabajo. Incluye documentos fotográficos que se han publicado por primera y única vez en este libro.

* Catedrático de ciencias naturales del I.B. «Manuel E. Vilegas» de Nájera (La Rioja).

SADOUL, George. *Historia del cine mundial*. Ed. Siglo XXI. Barcelona, 1977. Abarca desde el comienzo del cine hasta las producciones de 1976. Da cuenta de los intentos de unos por hacerlo arte y de otros por reducirlo a mera industria. El estilo es incisivo. Incluye una filmografía y una cronología a escala mundial de sumo interés.

GUBERN, Román. *Historia del cine* (2 vol.) Ed. Lumen, Barcelona, 1971. Es un libro imprescindible para consulta y estudio. Relata minuciosamente la aventura del «séptimo arte»: sus mitos, su utilización como instrumento de presión ideológica, los factores estéticos, técnicos e industriales que intervienen en él.

JEANNE, R. y Ch. FORD. *Historia ilustrada del cine* (3 vol.) Alianza editorial, Barcelona, 1974. El primer volumen se ocupa del nacimiento y desarrollo del

cine mudo; el segundo llega hasta la II Guerra Mundial y el tercero abarca desde entonces hasta nuestros días. Incluye datos complementarios relativos al cine español. Sus abundantes ilustraciones la hacen especialmente atractiva. Como libro de consulta, es de los más interesantes.

Para quien quiera ampliar conocimientos, doy a continuación una lista de libros que tratan aspectos concretos de la historia del cine:

SADOUL George. *Diccionario del cine: I. Cineastas*. Ed. Istmo, Barcelona, 1977.

MITRY, Jean. *Historia del cine experimental*. Fernando Torres editor, Valencia, 1974.

GUTIÉRREZ ESPADA, Luis. *Elementos para la historia del cine*. Ed. Forja, Madrid, 1982.

GUTIÉRREZ ESPADA, Luis. *Historia de los medios audiovisuales*. Ed. Pirámide. Madrid, 1979.

PAOLELLA, Roberto. *Historia del cine mudo*. Ed. Eudeba, B. Aires, 1967.

LEPROHOM, Pierre. *Historia del cine*. Ed. Rialp, Madrid, 1968. Como novedad sobre las otras historias, presenta ficha técnica sucinta de las películas más representativas y una cincuentena de biografías.

ARMES, Roy. *Panorama histórico del cine*. Ed. Fundamentos, Madrid, 1976. Trata sobre todo el aspecto artístico del cine.

SÁNCHEZ, Alfonso. *Iniciación al cine moderno*. Ed. Magisterio español, Madrid, 1973. Abarca desde el neorrealismo italiano hasta nuestros días. Alfonso Sánchez siempre tiene algo muy particular que decirnos, y en eso radica el especial atractivo de este libro.

Por último, será conveniente citar algunas enciclopedias básicas. Las dos primeras están ordenadas en función de los géneros cinematográficos, y la tercera, por períodos de decenios. Las tres pueden ser consultadas con garantía de calidad:

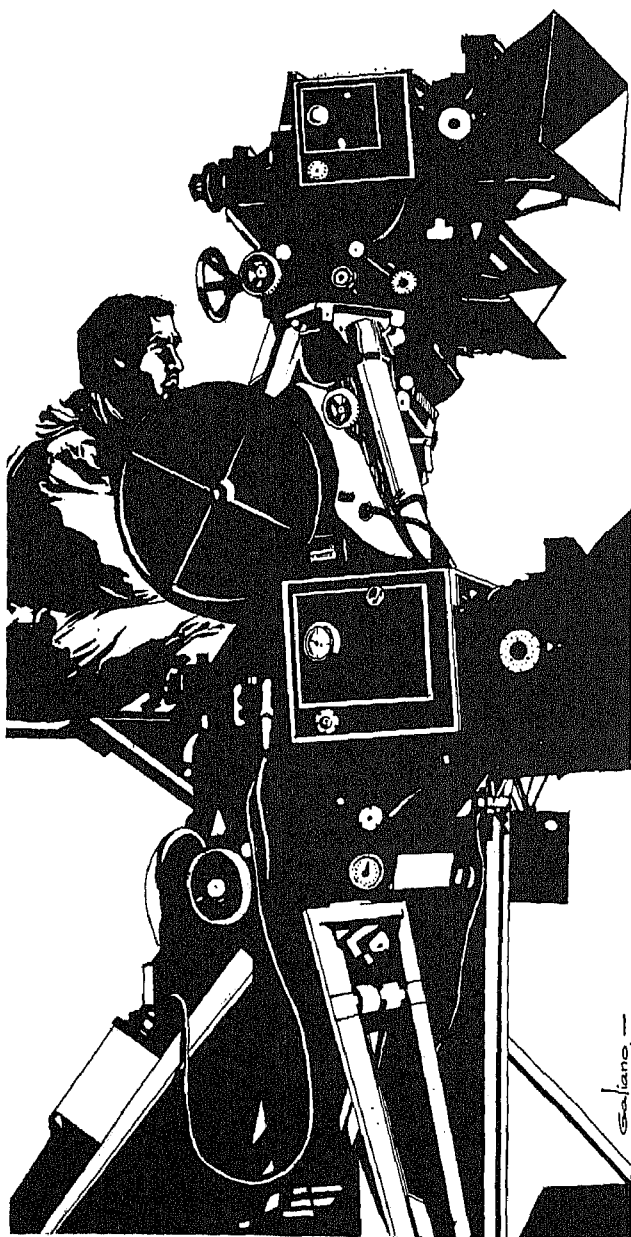
El cine. Ed. Burulán, San Sebastián, 1972 (9 tomos).

El cine. (11 tomos). Ed. Salvat, Pamplona, 1978.

Historia universal del cine (12 tomos). Ed. Planeta, Barcelona, 1982.

II. Teoría y estética del cine

Los libros de este apartado no son un lujo, como podría pensarse, para quien quiera estar informado suficientemente a la hora de llevar el cine a las aulas de enseñanza media. Analizar medianamente cualquier película requiere, a estas alturas, unos conocimientos tan especializados como para abordar cualquier otra manifestación artística. Hacer comprender algo de esto a los estudiantes puede ser útil para formar no sólo consumidores del cine, sino también espectadores críticos y buenos degustadores, que es de lo que se trata.



BURCH, Noël. *Praxis del cine*. Ed. Fundamentos, Madrid, 1970. Se trata de un clásico. Burch no propone una teoría más, sino un examen sistemático del cine a partir de la práctica del mismo.

DULEY ANDREW, J. *Principales teorías cinematográficas*. Ed. Gustavo Gili, Barcelona, 1978. Es una síntesis de teorías cinematográficas, en sus coincidencias y enfrentamientos. Contiene una bibliografía muy completa. Es uno de los libros mejores y más modernos sobre el tema.

MITRY, Jean. *Estética y psicología del cine. Estructura y formas*. Ed. Siglo XXI, Barcelona, 1978. En el primer volumen (tiene dos) se estudian las estructuras cinematográficas y se analiza la imagen fílmica, el ritmo y el montaje. El segundo volumen está dedicado a las formas cinematográficas. El tiempo, el espacio, la luz y las condiciones sociales y psicológicas del realismo reciben un amplio tratamiento.

GUVERN, Román. *La imagen y la cultura de masas*. Ed. Bruguera, Barcelona, 1983. Nuestro más conocido teórico de estos temas nos ofrece aquí las bases de la comunicación visual, la génesis de los géneros audiovisuales, el proceso de formación y significación de sus mitos y su influencia sobre el público. Es un libro imprescindible para lograr una aproximación científica al tema que nos ocupa.

GUVERN, Román. *Cien años de cine*. Ed. Bruguera, Barcelona, 1983. Estudia la evolución y el desarrollo de la estética cinematográfica, la sucesión de escuelas y creadores, y su entorno social y cultural. Se completa con una excelente bibliografía.

MÉNDEZ LEITE, Fernando. *Las grandes escuelas del cine*. Ed. Cirde, Barcelona, 1980. Libro extraordinariamente ameno. Trata del expresionismo alemán, la comedia americana, la escuela rusa, el realismo francés, el neorrealismo italiano, el *free cinema*, la escuela nórdica y el nuevo cine americano. Se completa con la historia de los géneros bélico y «negro».

ROMANEGA, J. y H. ALSINA THEVENET. *Fuentes y documentos del cine*. Ed. G. Gili, Barcelona, 1980. Se exponen los contenidos de las distintas escuelas y movimientos a través de textos y manifiestos de gran notoriedad, que sólo pueden encontrarse en bibliotecas especializadas y, casi siempre, sin traducir al español. Llega hasta el año 1938. Se espera que el segundo tomo, todavía inédito, llegue hasta nuestros días.

También pueden consultarse:

EISENSTEIN, S.M. *Teorías y técnicas cinematográficas*. Ed. Rialp, Madrid, 1958. Es un conjunto de ensayos magistrales entre los que destacan los dedicados al montaje.

STAEELIN, Carlos M^a. *Teoría fundamental del cine*. Ed. Universidad de Valladolid, 1982.

BALASZ, Bela. *El film. Evolución y esencia de un arte nuevo*. Ed. Gili, Barcelona, 1978.

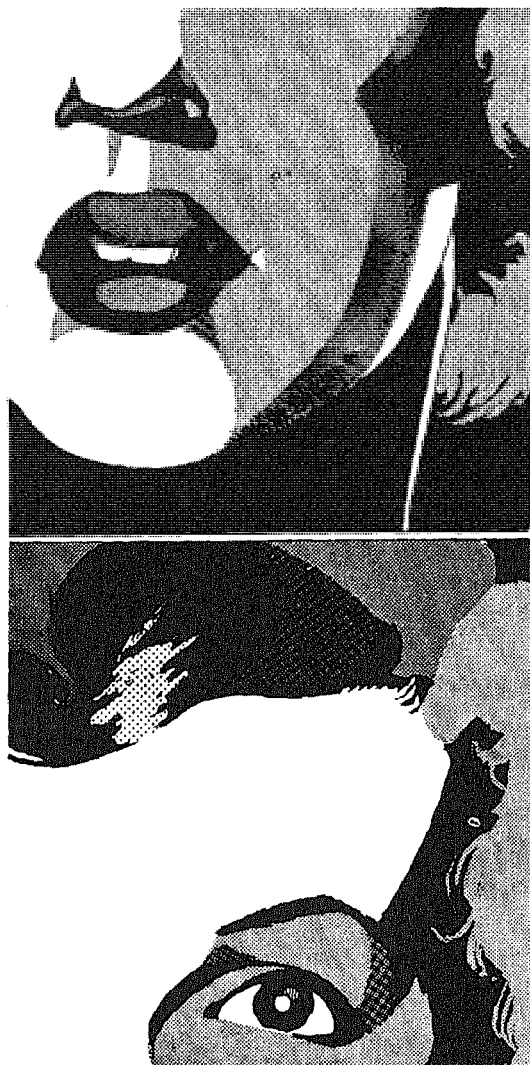
CAPARRÓS LERA, J. M^a. *Travelling por el cine contemporáneo*. Ed. Rial, Madrid, 1981.

MARTÍN, Marcel. *Estética de la expresión cinematográfica*. Ed. Rialp, Madrid, 1968.

DELLA VOLPE, G. et al. *Problemas del nuevo cine*. Alianza editorial, Madrid, 1970.

JARVIE, I.C. *Sociología del cine*. Ed. Guadarrama, Barcelona, 1974.

METZ, Christian. *Psicoanálisis y cine (El significado imaginario)*. Ed. Gustavo Gili, Barcelona, 1979.



ABRUZZESE, Alberto. *La imagen fílmica*. Ed. Gustavo Gili, Barcelona, 1978.

GOLDMAN, Annie. *Cine y sociedad moderna*. Ed. Fundamentos, Madrid 1972.

Varios. *Contribuciones al análisis semiológico del film*. Ed. Fernando Torres, Valencia, 1976.

TUDOR, Andrew. *Cine y comunicación social*. Ed. Gustavo Gili, Barcelona, 1978.

III. Lenguaje y técnica del cine

No se pretende formar cineastas, pero sí familiarizar al estudiante con la «trastienda» de un arte que todavía resulta críptico para la mayoría de sus espectadores.

FERNÁNDEZ, Cándido. *Iniciación al lenguaje del cine*. Ed. Ministerio de Cultura, Madrid, 1979. Breve pero estupendo libro publicado con motivo del Año Internacional del Niño y en el que se describe muy gráficamente todos los componentes del lenguaje cinematográfico. Asequible a cualquier nivel educativo. Muy recomendable.

BORRÁS, J. y A. COLOMER. *El lenguaje básico del film*. Ed. Nido, Barcelona, 1977. Libro dirigido al realizador, al enseñante y al espectador. Analiza rigurosamente cada uno de los elementos que intervienen en la creación del film. Está dividido en tres partes: guión, rodaje y montaje. No es un manual, sino que se detiene en los resortes narrativos y expresivos de forma clara y asequible para el no especializado.

LAMET, A. y J. M. RÓDENAS. *Lecciones de cine*. Ed. Mensajero, Bilbao, 1968. Obra escrita expresamente para la enseñanza del cine en nuestro nivel educativo. Su estructura —en dos tomos— es la de un libro de texto. El primer tomo trata del «universo filmico», «la imagen y la estructura filmica», y el segundo, «historia, estética y sociológica del cine». Es un libro ideado para jóvenes, enormemente pedagógico, de ideas claras y sencillez de ilustraciones. Todo ello lo hace absolutamente imprescindible.

SADOUL, Georges. *Las maravillas del cine*. Ed. Fondo Cultura Económica, México, 1974. Visión panorámica de los problemas técnicos, sociales y artísticos que plantean la producción, realización, distribución y exhibición de las películas. Se explica el proceso desde la idea primaria del guión hasta la obra final, los problemas peculiares de cada país y el avance de lo que será en el futuro la cinematografía. El autor presenta además un bosquejo de las circunstancias económicas y su influencia en la realización del film.

CHESHIRE, David. *Manual de cinematografía*. Ed. Blume, Barcelona, 1979. Imprescindible para el aficionado que tenga una cámara o piense comprársela. Es el manual más claro y completo que existe. El autor, con muchos años de experiencia profesional en el medio, nos da una clase de cine que puede hacer, de un novato, un experto.

Otros títulos de interés:

PERKINS, V.F. *El lenguaje del cine*. Ed. Fundamentos, Madrid, 1976.

BETTETINI, Gianfranco. *Cine: lengua y escritura*. Ed. Fondo de Cultura Económica, México, 1975.

METZ, Christian. *Lenguaje y cine*. Ed. Planeta, Barcelona, 1973.

BAZIN, Andrée. *¿Qué es el cine?*. Ed. Rialp, Madrid, 1966.

SKOLOVSKI, Viktor. *Lenguaje y cine*. Ed. Anagrama, Barcelona, 1971.

GODARD, Jean Luc. *Introducción a una verdadera historia del cine*. Ed. Alphaville, Madrid, 1982. Transcripción de una serie de charlas dadas por Godard en torno a proyecciones de películas suyas y de otros directores. Es un libro polémico, excelentemente editado y anotado por Miguel Marías.

ALCOVER, N., A. PÉREZ GÓMEZ y L. URBIEZ. *El cine y la gente*. Ed. Aula de la U.N.E.D., Madrid, 1976.

STAEHLIN, Carlos M^a. *Una introducción al cine*. Ed. Universidad de Valladolid, 1980.

PETZOLD, Paul. *Todo sobre la cinematografía en un solo libro*. Ed. Omega, Barcelona, 1975.

IV. Literatura, guión y narrativa fílmica

GUTIÉRREZ ESPADA, Luis. *Narrativa fílmica. Teoría y técnica del guión cinematográfico*. Ed. Pirámide,

Madrid, 1978. Este libro reúne toda la problemática del guión y la estudia con un método didáctico. Es de nivel bastante especializado, apto para iniciados.

MONELLI, Aldo. *Técnica del guión de cine*. Ed. Zeus, Barcelona, 1976. Posiblemente el mejor libro sobre todo lo que hay que saber y tener en cuenta a la hora de escribir el guión de una película.

Otros títulos:

Los escritores frente al cine. Varios. Ed. Fundamentos, Madrid, 1981.

AYALA SÁNCHEZ, Francisco. *El escritor y el cine*. Ed. del centro, Madrid, 1975.

CABRERA INFANTE, G. *Un oficio del siglo XX*. Ed. Seix Barral, Barcelona, 1975.

FELL, John L. *Un film y la tradición narrativa*. Ed. Tres tiempos, B. Aires, 1977.

V. El actor y la interpretación

No se trata de que nuestros estudiantes —o nuestros compañeros profesores— se transformen en ídolos del cine —aunque todo es posible—, sino de aportar algunos títulos fundamentales sobre la «materia prima» de este arte.

GRAU, Jorge. *El actor y el cine*. Ed. Rialp, Madrid, 1962. Contiene una interpretación de la historia del actor como ser humano y como artista; estudio de los movimientos habidos en el arte escénico, exposición de la técnica de la interpretación en actores concretos.

STANISLAWSKI, Constantin. *Construcción del personaje*. Ed. Alianza, Madrid, 1975. Es un clásico del arte escénico, práctico también para el cine.

PUDOVKIN, V.I. *El actor es el film*. Ed. Nueva Visión. B. Aires, 1972. Partiendo de la base de que el actor debe ser dueño inteligente de su técnica, el autor analiza sus características particulares y extrae conclusiones que constituyen todo un tratado de interpretación en el cine.

Al igual que el libro de Stanislawski, puede consultarse cualquier otro que trate sobre la formación del actor.

VI. Géneros cinematográficos

Anotemos algunos títulos imprescindibles para quien tenga debilidad por algún género determinado. La bibliografía es más bien dispersa, muy abultada en unos aspectos y muy poco en otros. Sobre los géneros en conjunto citemos:

HUESO MONTON, A. Luis. *Los géneros cinematográficos*. Ed. Mensajero, Bilbao, 1983. Sin duda es el mejor y más básico trabajo sobre el tema. Del mismo autor puede consultarse *Historia de los géneros cinematográficos*. Ed. Heraldo, Valladolid, 1976. Estudia el concepto de «género», lo enfoca desde una perspectiva histórica y, por último, se centra en tres apartados: géneros histórico, policiaco y bélico.

Citemos algunos títulos dedicados a los géneros de más demanda:

COMA, J. y J.Mª LATORRE. *Luces y sombras del cine negro*, Ed. Dirigido por. Barcelona, 1981.

SANTOS FONTELA, C. *El musical americano*. Akal. Barcelona, 1973.

ASTRE, G. y A. HOARDU. *El universo del western*. Ed. Fundamentos, Madrid, 1975.

CRESPO, Pedro. *La revolución del western*. Ed. ATE, Barcelona, 1973.

GASCA, Luis. *Cine y ciencia-ficción*. Ed. Planeta, Barcelona, 1975.

GASCA, Luis. *Comics en la pantalla*. Ed. Festival internacional de cine. San Sebastián, 1965.

VII. Análisis del film y crítica cinematográfica

La colección *Cine para leer*, que publica el Equipo Reseña en la Editorial Mensajero (Bilbao, 1972-1983), es la mejor ayuda que el aficionado puede tener para informarse sobre las películas de cada año. Se recogen todas las películas estrenadas y repuestas, críticas de las más importantes, un análisis del cine nacional y mundial, y un memorándum con datos útiles como fechas, premios y bibliografía aparecida en cada año. Los componentes del equipo autor son colaboradores de la revista *Reseña*.

Otros títulos de interés:

DEL POZO, Mariano. *El cine y su crítica*. Univ. de Navarra, 1970.

MUNSO CABUS, J. *Cine de arte y ensayo en España*. Ed. Picazo, Barcelona, 1972.

TUBAU, Iván. *Crítica cinematográfica española*. Universidad de Barcelona, 1983.

VIII. Cinematografías nacionales

España

Quizás sea éste uno de los apartados más atractivos para el profesor. Nuestro cine tiene aspectos que pueden ser muy instructivos y no sólo ilustrativos de determinadas etapas de nuestra historia. Nuestro pasado inmediato está pasado al cine, y al cine deberíamos recurrir con la misma asiduidad —aunque con métodos distintos— que acudimos a un archivo o a un fondo documental. Además, conocer lo que nuestros cineastas han hecho nos ayudará a situar nuestra cinematografía en el lugar que le corresponde, un lugar que muchas veces está vacío, por simple desinformación, en nuestra apreciación del cine mundial.

MÉNDEZ LEITE, Fernando. *Historia del cine español*. (2 vol.) Ed. Rialp, Madrid, 1965. Por lo detallista y exhaustiva, es sin duda la mejor historia del cine español desde sus orígenes hasta 1963.

VIZCAÍNO CASAS, Fernando. *Diccionario del cine español (1896-1968)*. Editora Nacional, Madrid, 1970. Obra útil y muy amena.

FERNÁNDEZ CUENCA, C. *La guerra de España y el cine*. (2 vol.) Ed. Nacional, 1972. Contiene argumentos de las películas hechas a ambos lados de la contienda. Bastante completo y objetivo.

GUBERN, Román. *Cine sonoro en la II República*. Ed. Lumen, Madrid, 1977. Los primeros años del cine sonoro español presentan un gran interés, bien satisfecho por el autor de este libro.

DEL AMO, Álvaro. *Comedia cinematográfica española*. Ed. Cuadernos para el diálogo, Madrid, 1975.

MONTGOMERY, John. *La comedia en el cine*. A.H.R. Barcelona, 1955.

LANNE, Gerard. *El cine fantástico y sus mitologías*. Ed. Anagrama, Madrid, 1974.

GUBERN, Rómán y Joan PRAT. *Las raíces del miedo*. Ed. Tusquets, Barcelona, 1979.



Sobre el cine de aquella época citemos dos títulos más:

CAPARRÓS LERA, J.M. *Arte y política en el cine de la II República*. Ed. Universidad de Barcelona, 1981.

ROTELLAR, Manuel. *Cine español en la República*. Ed. Festival internacional de cine, San Sebastián, 1977.

Otros aspectos del cine español:

GUBERN, Román. *Cine español en el exilio*. Ed. Lumen, Madrid, 1976.

FONT, Dominique. *Del azul al verde*. Ed. Avance, Barcelona, 1976.

ALCOVER, N y A. PÉREZ GÓMEZ. *Hallazgos, falacias y mixtificaciones del cine español de los años 70*. Ed. Mensajero, Bilbao, 1975.

FALQUINA, Ángel. *Treinta años de cine*. Ed. Círculo de escritores cinematográficos, Madrid, 1976.

FANES, Félix. *Cifesa, la antorcha de los éxitos*. Ed. Diputación provincial de Valencia, 1981.

FALQUINA, A. y J.J. PORTO. *Cine español en premios*. Ed. Madrid, Madrid, 1974.

PÉREZ GÓMEZ, A. y J.L. MARTÍNEZ MONTALBÁN. *Diccionario de directores del cine español (1951-1978)*. Ed. Mensajero, Bilbao, 1979.

Otros países

Daremos sólo algunos títulos fundamentales:

DEL BARCO, Ramón. *Evolución del cine francés*. Ed. Doncel, Madrid, 1977.

MARTÍNEZ TORRES, Augusto. *Diccionario de nuevos directores franceses*. Ed. Fundamentos, Madrid, 1976.

Cine realista británico. Ed. Filmoteca Nacional de España, 1978.

LEPROHON, Pierre. *Cine italiano*. Ed. Cine-club Era, México, 1971.

IX. Temas cinematográficos

Un apartado especial merece el tema de la censura, no sólo en nuestro país. Para una visión global del problema se puede consultar:

ALSINA THEVENET, H. *El libro de la censura cinematográfica*. Ed. Lumen, 1977. En este libro se hace un repaso de todas las películas que han tenido algún problema con la censura desde 1916 hasta 1976. En la introducción se hace un estudio de las formas de censura, sus métodos y efectos. Se trata especialmente la censura en España, Cuba y la URSS.

En cuanto a la censura en España son recomendables:

GUBERN, Román, y D. FONT. *Un cine para el caldoso*. Ed. Euros, Barcelona, 1975. Se trata de un trabajo imprescindible para conocer históricamente y analíticamente el papel que ha tenido la censura en nuestro cine desde 1937 hasta 1974. Se complementa con las opiniones de una variada muestra de profesionales del cine español.

GUBERN, Román. *La censura. Función política y ordenamiento jurídico bajo el franquismo*. Ed. Península, Barcelona, 1981. En esta ocasión, el conocido especialista en cine español estudia la evolución de la nor-

mativa aplicada por las instituciones censoras desde 1936 hasta 1975. El trabajo se completa con una aplicación del mismo estudio a otros medios de comunicación. El autor se doctoró con este libro, que completa el reseñado anteriormente.

Muy próximo a este tema está *El cine y el estado*, editado por el Ministerio de Cultura, Madrid, 1979.

No estará de más apuntar algún título sobre realización cinematográfica. Tampoco se trata de que los profesores nos pongamos a hacerle la competencia a Godard, pero hoy que se empieza a utilizar tanto el vídeo, convendría que quien coge una cámara tuviera alguna idea de lo que es captar y organizar imágenes con un sentido determinado. Sobre todo si queremos hacer algo que no suene a la película de primeras comuniones y similares.

FELDMAN, Simon. *La realización cinematográfica*. Ed. Gedisa, Barcelona 1978. Y, del mismo autor, *El director de cine*, de la misma editorial, 1979. En estos libros se desenreda la compleja trama que hay detrás de toda película, de una forma sencilla y útil. Incluye ejercicios y ejemplos prácticos de guión y realización.

ST. JOHN MARNER, Terence. *Cómo dirigir cine*. Ed. Fundamentos, Madrid, 1976. Es una recopilación de multitud de experiencias de conocidos directores.

LEWIS, Jerry. *El oficio de cineasta*. Ed. Barral, Barcelona, 1973. Como ya sugiere el nombre del autor, se trata de un libro muy divertido, pero que no por eso deja de contener información muy valiosa sobre la realización.

Sobre montaje (parte del capítulo correspondiente del libro de Eisenstein arriba citado), véase:

REISZ, Karel. *Técnica del montaje cinematográfico*. Ed. Taurus, Barcelona, 1982.

SÁNCHEZ, Rafael C. *Montaje cinematográfico. Arte en movimiento*. Ed. Pirámide, Barcelona, 1976.

DEL AMO, Alvaro. *Estética del montaje*. Ed. del autor, Madrid, 1972.

X. Revistas y otras publicaciones

Dirigido por: Rambla de Cataluña, 108, 3º 1ª, 08008-Barcelona.

Papeles de cine «Casablanca». Joaquín Costa, 14, 28006-Madrid.

Cine 2001 (antes 2002). Ed. Sombras chinecas. Paseo del Marqués de Zafra, 13, 5º A, 28028 Madrid.

Revista de cine. C/ Alberto Aguilera, 12, 2º, 28015 Madrid.

Nuevo fotogramas. Ramblas, 130, 08002 Barcelona.

Cine y más. C/ San Hermenegildo, 5, 1º der. 28008 Madrid.

Apéndice

Con objeto de asesorar a cualquier compañero que en su Centro de Enseñanza quisiera realizar algún tipo de proyección, creo interesante hacer algunas consideraciones y facilitarle ciertas direcciones de interés:

- Si se pretende constituir un Cine-Club, el único trámite necesario es su asentamiento en el

Ministerio de Cultura y para ello hay que realizar ciertos requisitos sobre su Reglamento que os serán aportados por el propio Ministerio de Cultura o en la *Federación de Cine-Clubs del Estado Español*. Pso. de la Castellana, 210, 5º 9ª, 28046-Madrid. 91 - 458 12 38.

- Si el propósito es realizar meras proyecciones, ya sean de carácter didáctico, científico o cinematográfico, la adquisición de películas va a depender del formato de proyección a emplear:

a) *Video-cassettes*. La única forma, por el momento, de adquisición de películas, es dirigirse a esa innumerable cantidad de comercios que han proliferado en todas las capitales del Estado Español y donde se pueden adquirir títulos interesantes si se tiene la suficiente capacidad de elección.

b) *Súper 8 mm*. Sólo es posible su adquisición en ciertos comercios del ramo y en la distribuidora Claret Films. c/ Ercilla, 24. 2º. 48011-Bilbao 94 - 427 37 60 con sucursal en Sevilla para la zona Sur.

c) 16 mm. En este caso existen varias posibilidades:

1. Organismos oficiales:

- Federación de Cine-Clubs del Estado Español. Arriba citada.
- Filmoteca Nacional. Por medio del anterior organismo.
- Filmoteca Educativa del Ministerio de Educación y Ciencia con sede en el propio Ministerio y de carácter científico.

2. Embajadas: Principalmente:

- Cinemateca de la Embajada de Francia. Marqués de la Ensenada, 12. Tel. 91 - 419 63 78. 28004-Madrid.
- Instituto Alemán. Zurbarán, 2. Tel. 91 - 419 32 35. 28004-Madrid.
- British Council. Almagro, 5. 28004-Madrid.
- Filmoteca de la Embajada del Canadá. Edificio Goya. Núñez de Balboa, 35, 3º. Apart. 587. Tel. 91 - 225 91 19. 28001-Madrid.

En ellas se encuentran todo tipo de títulos de su producción y previo pago de un pequeño importe envían un catálogo.

3. Distribuidoras comerciales:

- Profilmar. Licenciado Pozas, 41, 1º. Tel. 94 - 442 09 46. 48001-Bilbao.
- San Pablo Films. General Concha, 9 bis. 1º izq. Tel. 94 - 432 12 36. 48010-Bilbao.
- Claret Films. Anteriormente citada.
- Veloz Films. Ronda Universitaria, 7, 1º, 3ª. Tel. 93 - 301 91 41. 08007-Barcelona.
- Norte Films. Magallanes, 8. Tel. 942 - 23 93 64. 39007-Santander.

Todas ellas están referidas a la zona Norte y, lo mismo que las del próximo apartado, tienen delegaciones para otras zonas.



d) 35 mm. Su adquisición se hace por medio de Distribuidoras Comerciales. Para su localización se pueden consultar las «páginas amarillas» de las listas de teléfonos o bien adquirir el libro: *Cineguía*. Antonio Acuña, 13. Tel. 91 - 275 37 12, Madrid, donde todas vienen desglosadas y relacionadas, así como una gran cantidad de datos y señas sobre directores, actores, técnicos, exhibidores, etc.

* * *

En cualquiera de los casos y para cualquier tipo de consulta o ampliación que a alguno le pudiera surgir, ya sea en el tema bibliográfico o en el anteriormente citado, quedo a la más absoluta disposición de quien quiera dirigirse a mí personalmente.

XV CAMPEONATO DE ESPAÑA
DE TIRO CON CARABINA Y PISTOLA
DE AIRE COMPRIMIDO

EL DEPORTE SE PONE A TIRO DE LA PEDAGOGIA

El tiro de competición es un deporte diametralmente opuesto a todo concepto de agresividad o violencia.

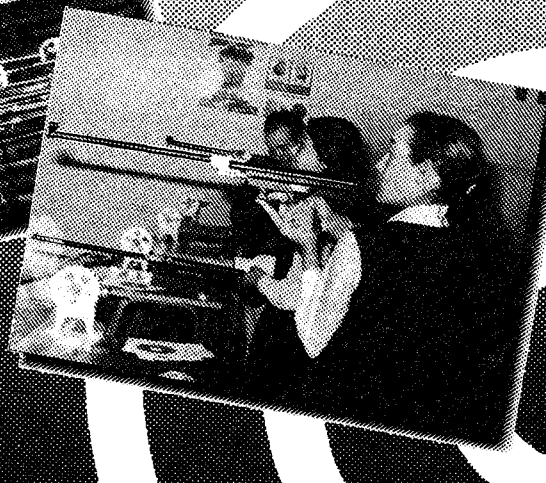
La práctica del tiro con carabina y pistola de aire comprimido, no sólo es aconsejable para todos los muchachos y muchachas en edad escolar, sino que también puede llegar a ser un factor potenciador de virtudes educativas, como son el dominio de los recursos del propio cuerpo, el autocontrol, la precisión, el pulso, la concentración, aumentando los reflejos y ejerciendo una acción sedante sobre el sistema nervioso.

Por esta razón, en Francia, Checoslovaquia, Alemania y muchos otros países, hay escuelas que, entre sus especialidades, cuentan con el tiro deportivo infantil. Los resultados cívico-educativos con esta modalidad pedagógica están siendo más que óptimos, de manera destacada en los centros de enseñanza especial. No en vano expertos pedagogos de reconocida solvencia

aconsejan a los maestros que faciliten a sus alumnos la participación en competiciones de este tipo.

Consciente de ello, GAMO pone una especial atención en los Campeonatos de España de tiro con carabina y pistola de aire comprimido, colaborando estrechamente con la Federación Española de Tiro Olímpico, en su potenciación y desarrollo. También asesorándolos y dotándoles con substanciosos premios y grandes ayudas de todo tipo.

*Para inscripciones e información dirigirse a:
Federaciones Provinciales de Tiro Olímpico, o a la
Federación Española de Tiro Olímpico, División Promoción
Juvenil, Barquillo, 21. MADRID-4*

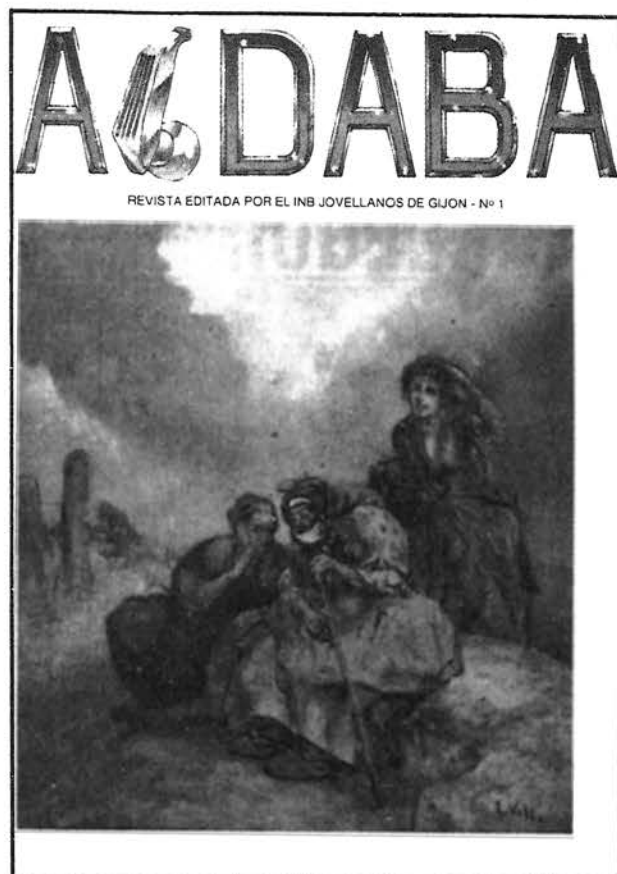


Federación Española
de Tiro Olímpico

Con la colaboración y asistencia
técnica de:

gamo

Censo de publicaciones



Título: *Aldaba*

Centro: I. B. «Jovellanos» de Gijón.

Tipo de publicación: Revista miscelánea de información interna, pero muy interesada por los temas de ámbito local y regional.

Presentación: Son 36 págs. en excelente papel couché. Impresa por el sistema offset. Los textos fotocompuestos y salpicados de fotografías y dibujos. La maqueta tiene soltura de profesional y el tratamiento de la información es muy adecuado. La cubierta se imprime en cuatricromía. En fin, es una publicación de lujo, fastuosa pero moderna y ágil, digna de un instituto con solera como es el «Jovellanos».

Contenido: El número que tenemos entre las manos combina facetas muy diversas. Encontramos entrevistas con Pedro Silva, presidente autonómico, y con los responsables de «Noega»,

una editorial gijonesa. Los entrevistadores son alumnos del centro que realizan una labor espléndida. En una página nos proporcionan la imagen justa del personaje. También son alumnos, de C.O.U., 2º y 1º quienes firman el interesantísimo reportaje sobre la Fundación Museo Evaristo Valle.

La literatura está presente en «Álbum de escrituras de Gijón» y en «Creación literaria». Esta última sección está abierta a los jóvenes valores; nos ofrece cinco breves cuentos que en algún caso se deslizan hacia el lirismo puro. Destacamos también en el campo de la creación, el «cómic» de José Luis Díaz.

La información se ocupa tanto de cuestiones permanentes (la informática, la guerra de juguete) como de asuntos de actualidad: la cultura en Gijón, la música, el deporte, convocatorias de concursos... No falta una buena página de humor y sana crítica.

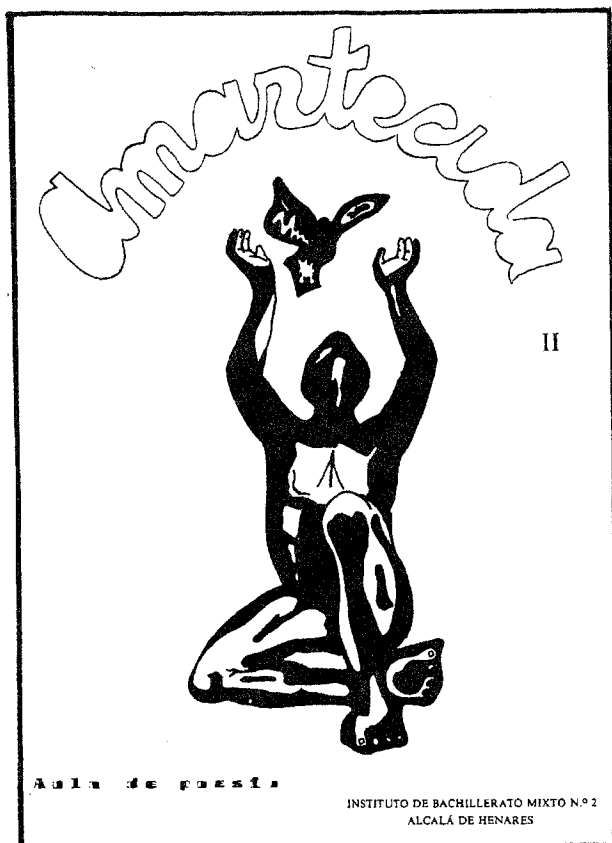
Periodicidad: *Aldaba* no establece una periodicidad fija. Suponemos que una revista de tanto porte no podrá salir en plazos muy breves. Señalemos como curiosidad que el nº 1 no tiene fecha.

Fines: El editorial del nº 1 dice: «*Aldaba* nace en la tarde de los miércoles como una actividad más de las programadas este curso en el instituto. En ella confluyen ilusiones periodísticas, artísticas o científicas de un grupo de alumnos y profesores». Y a continuación leemos: «aunque *Aldaba* es un producto de nuestro centro, no quisimos que los temas relacionados con la educación agotaran su contenido». En suma, *Aldaba* quiere ser una revista que informe de verdad a los alumnos y profesores, por tanto se preocupa de las cuestiones internas del instituto, pero no descuida el entorno cultural.

Números publicados: Tenemos en nuestras manos el nº 1. No sabemos si han aparecido otros números.

Colaboradores y sistema de redacción: Ya queda apuntado que es una «actividad de los miércoles». Participan, y parecen llevar el peso de la redacción, numerosos alumnos de todos los cursos. Imaginamos que el coordinador (Juan Muñoz González) y alguno de los colaboradores son profesores del centro.

Financiación: *Aldaba* admite publicidad, aunque no demasiada, para sufragar una edición tan cuidada. Imaginamos que el centro tendrá que aportar algunos fondos. Naturalmente los lectores también pondrán su granito de arena.



Título: *Amartecida*

Centro: I.B. mixto de Alcalá de Henares

Tipo de publicación: Revista de taller literario que funciona permanentemente en el centro.

Presentación: Edita de treinta a sesenta páginas, tamaño cuartilla, con folios plegados y grapados al medio, y cartulina coloreada de cubierta. El material se fotocopía de originales pasados a máquina, salpicados de abundantes dibujos y fotografías; nada se nos dice de los ilustradores. Es de notar la mejoría también en la disposición de textos, espacios en blanco e ilustraciones entre el número inicial y el siguiente.

Periodicidad: Semestral.

Fines: *Amartecida* (martes 6,30 p.m.) se presenta como fruto de la actividad desarrollada en el aula de poesía que engloba además debates, lecturas, comentarios de poemas, asistencia a conferencias, visitas a poetas, audiciones de discos, cintas, etc.

Hasta ahora y gracias a su iniciativa se han difundido textos de tres autores, de todas las tendencias inimaginables, con registros idiomáticos muy variados, y con las virtudes y los defectos propios del catecúmeno.

Números publicados: Reseñamos los dos primeros números a la espera de próximas entregas.

Colaboradores y sistema de redacción: Una vez por semestre los alumnos y los profesores del taller de poesía editan una selección de sus es-

critos. Cada autor aparece presentado en breve poética personal o en la selección de citas del autor o autores preferidos. Digno de alabanza es todo el esfuerzo si además como es este el caso, las mismas o parecidas personas se encargan de la edición de otra publicación escolar dentro de su mismo centro.

Financiación: Corre al cargo del instituto. Cada ejemplar se vende al precio de 50 pts y los pedidos pueden realizarse el seminario de literatura del centro.



Título: *Arlequín*.

Centro: I.F.P. de Guadix.

Tipo de publicación: Revista de difusión interna.

Presentación: Se trata de seis o siete folios fotocopados por ambas caras. El material no puede ser más humilde pero el resultado conseguido en esta ocasión tampoco más espectacular. El taller de periodismo se las ingenia maravillosamente para incluir en un espacio tan reducido toda suerte de colaboraciones escritas o de ilustración, sin mostrar el menor empacho por «contratar» la última historieta ya publicada. La maqueta es un puro ejercicio de endosa-

miento pero sin olvidar ningún detalle, desde la publicidd necesaria hasta la carta de las lectoras disconformes pasando por la ficha técnica de confección y por una portada *histórica*.

Periodicidad: Hemos recibido dos números separados entre sí por sólo dos meses.

Fines: Por el contenido de la publicación deducimos que su interés se centra en dar salida a las inquietudes periodísticas de alumnos y profesores.

Números publicados: Hasta nosotros han llegado los números dos y tres.

Colaboradores y sistema de redacción: En la ficha técnica que incluyen sus números aparecen una serie de nombres que, suponemos, corresponden a otros tantos alumnos y profesores, que organizados en un taller se encargan de todas las funciones propias de una editorial escolar.

Financiación: No aparece registrado el precio de venta por lo que hay que suponer que su reparto es gratuito o bien a cambio de una cantidad simbólica. La publicidad que inserta en la última página suplirá el resto de las necesidades.

Título: *Aula 20*

Centro: I.P.T.P. (no figura localidad)

Tipo de publicación: Hoja volandera para la difusión entre los compañeros de una misma clase.

Presentación: Un folio reprografiado y doblado al medio: cuatro páginas de 22 x 16 cms. ágiles y aprovechadas, donde hay lugar para cinco textos independientes y otras tantas ilustraciones. ¿Se puede pedir más? Sí, que cunda el ejemplo.

Periodicidad: Cada 25 días o un mes.

Fines: *Aula 20* nace en ese preciso lugar (aula 20) de un ignoto instituto «como vehículo de comunicación de puertas adentro y medio adecuado para el desarrollo de la afición a escribir». Esperamos desde aquí que se dignen ampliar su círculo de difusión y no nos dejen con la curiosidad y admiración por una obra de tan buenas intenciones como dignos resultados.

Colaboradores y sistema de redacción: Cada número queda al cargo de un grupo de cuatro o cinco alumnos que por turno rotatorio se encargan de todos los detalles de redacción, ajuste, reproducción y venta; si lo juzgan necesario o interesante ellos mismos se encargan de buscar la colaboración de otros alumnos o de algún profesor. En el número recibido destaca, por el conocimiento del tema y la exactitud del dictamen, la clasificación de «tipos en la relación profe-alumno».



Financiación y precio: Los alumnos de la propia clase lo financian y se encargan de prorratar los pocos gastos que conlleva. Se vende a unas 10 pts. precio que pactan en cada ocasión con el equipo encargado de trabajarlos.

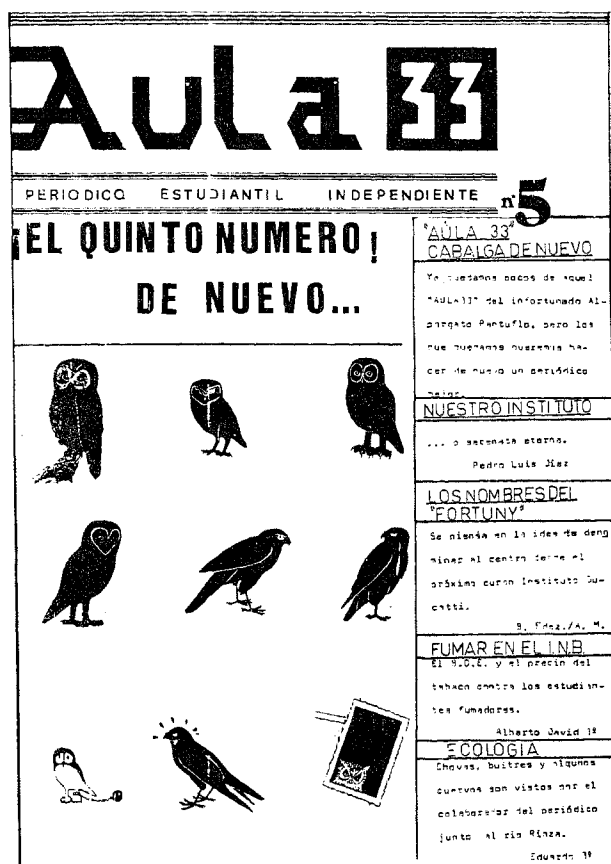
Siguiendo sus instrucciones, rogamos a los interesados en intercambios o suscripciones que remitan sus pedidos al departamento de actividades culturales de Aula 20. ¿A qué señas? Las desconocemos; se les olvidó mandárnoslas.

Título: *Aula 33*

Centro: I.B. «Fortuny» de Madrid.

Tipo de publicación: Revista miscelánea editada en y para el instituto.

Presentación: Como en la mayoría de las publicaciones escolares la fotocopidora del centro reproduce 22 páginas del tamaño folio, impresas por ambas caras con una, dos y hasta tres columnas, según las necesidades de cada sección. Unas grapas al filo le dan consistencia pero no



empaque; en estos casos un doble folio, que no incrementa los costes, acostumbra a ser suficiente para hacer las cubiertas y añadirle a la publicación un aire de revista de mayor empeño.

Periodicidad: No se señala, si bien todo parece indicar que no suele aparecer en más de dos ocasiones por curso académico.

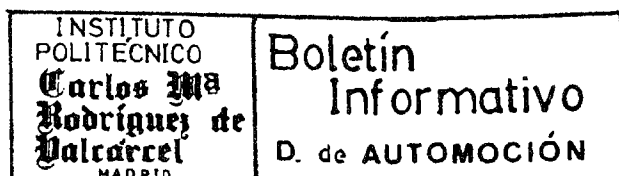
Fines: Del reparto de las páginas asignadas a cada sección se desprende que el cine, la música y el teatro, junto al comentario de algún aspecto de la actualidad del «Fortuny», son los temas más interesantes para los lectores de la publicación. A los jóvenes literatos se les ofrece también la oportunidad de emborronar sus primeras cuartillas y hacerse perdonar sus ardores juveniles tan bien ortografiados en este caso.

Números publicados: Han conseguido publicar cinco números.

Colaboradores y sistema de redacción: Cuatro animosos redactores se encargan de buscar el material, corregirlo y pasarlo a fotocopia. La disposición de los textos, adornada de futuristas creaciones florales, es muy pulcra; las secciones están muy bien delimitadas, con regletas austeras pero funcionales. Todas sus páginas traslu-

cen una fuerte afición a la lectura de publicaciones de carácter poético y de gran prestigio.

Financiación: Por alguna nota de la redacción puede deducirse que es el centro quien allega los fondos necesarios para su edición; ignoramos si se vende o distribuye gratuitamente.



Título: *Boletín Informativo*

Centro: I.P. «Carlos Ma Rodríguez de Valcárcel» de Madrid.

Tipo de publicación: Boletín.

Presentación: Unas hojas multicopiadas y grapadas a la esquina imitan por formato y diseño gráfico lo que de siempre hemos conocido como un boletín. La modestia del material está al servicio de una empresa voluntariosa que merece el respaldo de las industrias relacionadas con la «rama de la automoción», editora, en este caso, de un suplemento a la vez didáctico, informativo y ameno.

Periodicidad: en su número 0 se habla de una publicación trimestral supeditada siempre a la afluencia de noticias y artículos.

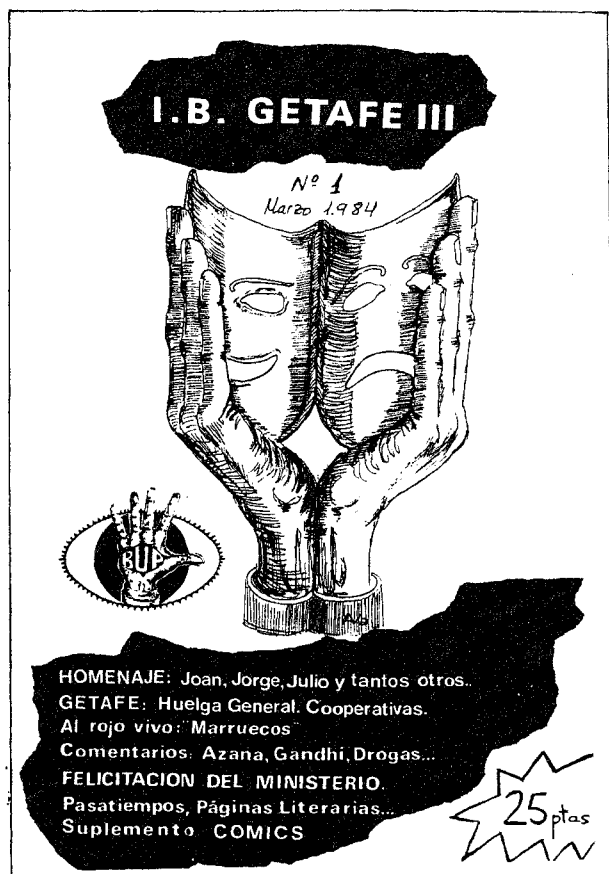
Fines: «Pretendemos que en él (el boletín) estén reflejadas las actividades didácticas, culturales, deportivas, concursos, noticias, avances tecnológicos y muchas más cosas...» De momento en el nº 1, con la amenidad a que nos tienen acostumbrados, dos fuertes casas comerciales se apresuran a presentar sus últimos modelos y hallazgos dentro de la tecnología del automóvil.

Números publicados: Sólo conocemos el número de prueba y el primero de numeración.

Colaboradores y sistema de redacción: «Los responsables del consejo de redacción son un profesor de teoría y otro de prácticas del área de automoción, ayudados por dos alumnos del diurno y dos del nocturno, hasta que se vayan sedimentando las necesidades reales.

Financiación: No se señala ni precio ni medio de conseguir ayuda financiera.





Título: *Bupmanía*

Centro: I.B. Getafe III.

Tipo de publicación: Revista de información y entretenimiento que gira en torno a la vida escolar del centro.

Presentación: Se tiran unas treinta y cinco páginas a fotocopia, del tamaño folio, con un sólo color en las interiores. Las guardas están hechas con un doble folio grapado al margen y que ocasionalmente es de color. El conjunto ofrece pulcritud y una evidente preocupación por conseguir una digna presentación.

Periodicidad: Un número por trimestre.

Fines: A los dos meses de iniciar el curso y de inaugurar el centro nació la revista con el deseo de poner en manos de todos los componentes del centro un órgano de expresión libre, hecho por y para el entorno escolar. Los editoriales publicados hablan machaconamente de las dificultades de la empresa y a la vez de la alegría por conseguir sacar adelante una revista en un centro que reúne toda las dificultades de lo recién inaugurado y ninguna de las ventajas de la tradición.

El balance final no puede ser más positivo: «nos ha enseñado lo que es el trabajo en equi-

po, nos ha exigido acentuar el sentido crítico, nos ha hecho conocer lo que piensan los demás y conocernos mejor a nosotros mismos, nuestras posibilidades, nuestro grado de colaboración».

Números publicados: tres en su primer año.

Colaboradores y sistema de redacción: Los alumnos y profesores disponen del clásico buzón para presentar sus colaboraciones. En posteriores reuniones el seminario de filosofía y lengua distribuye y corrige el material remitido.

La disposición general no responde a un criterio prefijado y así cada número presenta un aire distinto a los restantes: el nº 0 es claramente un tanteo, prueba para templar armas; el 1, muy cuidado y con detalles de revista, aparece rebosante y repleto de ilusiones y hasta con un suplemento de cómic; el 2 es la estabilización: el listón para no bajar en próximos cursos.

Marca común a los tres números es la abundancia de colaboraciones literarias entre las que destaca la elegía por *Joan, Jorge, Julio, John y tantos otros*, detrás de la que se adivina una pluma contrastada en estas lides poéticas.

Financiación: Cada ejemplar se vende a 25 ptas. que cubren la cuarta parte de los gastos totales; el resto corre por cuenta del centro con la ayuda ocasional del ayuntamiento de Getafe. Para pedidos e intercambios dirigirse a la Avda. de las Ciudades s/n.

Título: *Cárabo*

Centro: I.B. mixto nº 2 de Alcalá de Henares

Tipo de publicación: Revista de información estudiantil.

Presentación: Aparecen treinta y dos páginas de papel de alto gramaje, tamaño folio, fotocompuestas y tipografiadas por ambas caras; una cartulina de distinto color en cada número hace las cubiertas. Los interiores tienden a organizar el texto en dos columnas aunque las abundantes ilustraciones conforman una maqueta especial para cada número.

El conjunto está muy bien compaginado y distribuido, pero no haría nada de más si, como ya hicieron en el nº 2, continúan incluyendo un índice junto al *restario* general.

Periodicidad: Trimestral.

Fines: Trata de ser una publicación que cubra las necesidades de ocio, información y cultura que tienen los alumnos del centro. Por el resultado de la obra se deduce que en ningún caso estos aspectos van reñidos entre sí y que en muchos momentos puede llegar a ser divertido. Con todo corren el riesgo de verse obligados a pedir disculpas en todos los números por algo aparecido en el anterior; síntoma, por otra parte, de



la vitalidad y buena distribución que tiene esta revista entre el colectivo al que se dirige.

Números publicados: Hemos recibido el nº 4 pero nos hablan ya del 5 que aún no conocemos.

Colaboradores y sistema de redacción: En esta como en muchas otras publicaciones del género se nos insiste en que su confección es totalmente *democrática* (alumnos y profesores); no sería mala señal el que nadie se viera en la situación de decirlo. En el caso que nos ocupa, la «comunidad editorial» debe funcionar bastante bien pues se comprueba que junto a la habitual renovación de firmas se mantiene un grupo animador de esta y otras parecidas empresas (*Amartecida*).

Financiación: No se nos aclara si el centro corre con todos los gastos pero sí que el precio de cada ejemplar es de 50 pts. Los interesados en la suscripción o compra pueden hacer sus pedidos al seminario de lengua del I.B. mixto 2 de Alcalá de Henares.

* * *

Título: *El cervatillo*

Centro: I.F.P. «Ingeniero Juan de la Cierva y Codorniu» de Puente Genil (Córdoba).

Tipo de publicación: Revista de difusión interna en la que abundan las entrevistas a miembros de la comunidad escolar, información y poemas de los alumnos.

Presentación: Tamaño 31 x 22 cms., pero impreso en papel doble folio. La grapa que une los pliegos queda en el lomo. Su manejo es fácil y grato. Reproduce por el sistema offset originales mecanografiados o dibujados, excepto un par de páginas del número 0 cuyo manuscrito se reproduce.

El Cervatillo

Nº 1



F. P.

"Juan de la Cierva y Codorniu"
PUENTE GENIL

Periodicidad: La revista es joven. Entre el nº 0 y el 1 ha mediado sólo un mes, pero no creemos que sean capaces de mantener semejante ritmo. No obstante, ojalá lo consigan.

Fines: Aunque no vemos en los números recibidos una expresa declaración de intenciones, es evidente que *El cervatillo* se propone ser un órgano de comunicación entre alumnos, profesores, padres y otras personas vinculadas al centro.

Colaboradores y sistema de redacción: *El cervatillo* está abierto a cualquier alumno, profesor o padre que desee exponer una opinión, dar una noticia, ofrecer un poema. Los encargados de sacar adelante el proyecto son los alumnos de 5º curso de electrónica y metal del instituto. Con ellos colaboran los profesores, en especial la profesora de lengua española. Existe un departamento de animación sociocultural que se encarga de la promoción de la revista. Los artículos, poemas y dibujos son, en su mayoría, obra de los alumnos. En ocasiones, la corrección gramatical no es la deseada. Sin embargo, encontramos otros artículos bien escritos y de notable interés.

Financiación: El número 0 se regaló a todos los alumnos. El número 1 se vendió a 25 pts. Con este precio, con una subvención del centro y publicidad de empresas locales esperan salir adelante.

Propuesta de intercambio: No tienen inconveniente en intercambiar su *Cervatillo* por cualquier otro ejemplar de la fauna periodística de nuestros centros. La dirección a que deben dirigirse los interesados es ésta:

I.F.P. «Juan de la Cierva»

Cortes españolas, s/n

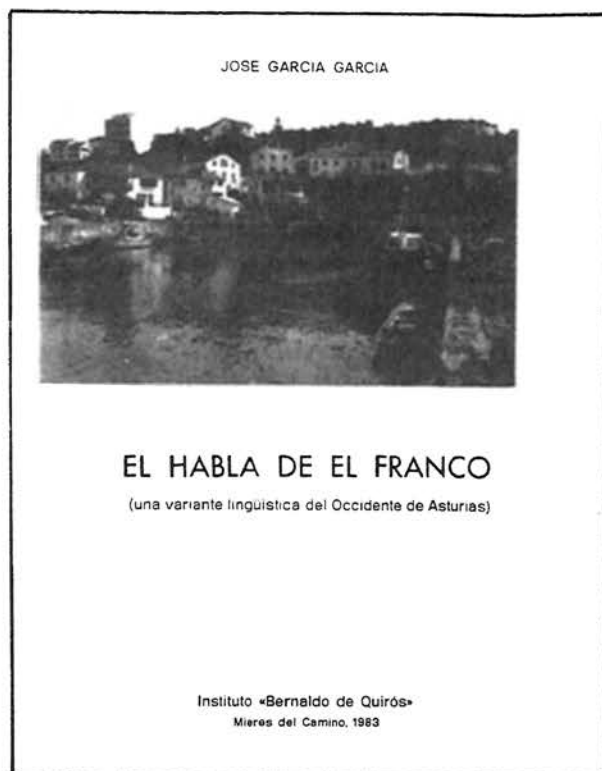
Puente Genil (Córdoba).

EL HABLA DE EL FRANCO

El I.B. «Bernaldo de Quirós» de Mieres del Camino sigue con su magnífica labor de edición de tesis doctorales sobre dialectología asturiana. Ya conocíamos *El habla de Sobrescobio* de Mª Victoria Conde Saiz y *El habla de Santianés de Pravia* de Celsa Carmen García Valdés. Ahora nos llega *El habla de El Franco* de José García García, un volumen de más de 400 págs. bellamente impreso y presentado.

El Franco es un pueblo del Occidente de Asturias. Su habla es un variante del gallego. Frente a los bables, este dialecto no diptonga las vocales latinas *ö* y *ë* en posición tónica. Sin embargo presenta otros rasgos asturleonés como la palatalización de la *l*- inicial latina (*lluz*) y la *-ll-* intervocálica (*cebolla*).

La tesis de José García García es un riguroso y sistemático estudio de esta variante lingüística, amenazada por la emigración y por el influjo foráneo a través del turismo, la radio, la televisión. El libro tiene tres partes: fonética y fonología, morfosintaxis y léxico. Las dos primeras son un minucioso y documentado análisis de las peculiaridades de este dialecto. Son frecuentes los paralelismos y contrastes con el leonés y el gallego, las dos familias lingüísticas que se funden en el habla de El Franco.



Las dos primeras partes interesarán sobre todo a los especialistas. En cambio, la tercera (el léxico) tiene un alcance más general. A través del vocabulario, de sus oposiciones significativas, entramos en el mundo y la cultura de la comarca. El hombre y su cuerpo, la familia, el trabajo, los juegos, los alimentos, la vivienda, los aperos...todo el universo vital aparece a través de las palabras. Por eso su interés trasciende la mera lingüística.

CARTA DE GALILEO A LA GRAN DUQUESA DE TOSCANA

El seminario de filosofía del I.B. «Vall d'Hebrón» de Barcelona nos ha remitido su edición de la *Carta del señor Galileo Galilei, académico linceo, escrita a la señora Cristina de Lorena, gran duquesa de Toscana. 1615*. Se trata de una edición realizada en el mismo centro por los profesores Pere de la Fuente y Anna Estany. Es, al parecer, una impresión para uso interno pues carece de pie de imprenta, depósito legal e I.S.B.N.

Contrasta este carácter «íntimo» con la presentación digna y seria del volumen y con el interés del texto editado.

El librito tiene 64 págs. en las que se reúnen varios documentos que iluminan el contexto social

**CARTA
DEL SEÑOR
GALILEO GALILEI**

**ACADEMICO LINCEO
ESCRITA A LA
SEÑORA CRISTINA DE LORENA
GRAN DUQUESA
DE TOSCANA**



MDCXV

en que se desarrollan los descubrimientos de Galileo. Una breve presentación se encarga de señalarnos la importancia del texto publicado, que es la más extensa de las cartas copernicanas. La dirige a la duquesa madre, sin duda con la intención de parapetarse tras el prestigio de la destinataria. Se trata de «un texto imprescindible tanto para el estudio del conflicto entre la Iglesia Católica y el *copernicanismo* como para entender su concepción [de Galileo] de la naturaleza y el significado de la nueva metodología científica de contrastación de hipótesis» (pág. 5).

La carta ocupa las págs. 7-34. En ella se explican de modo que pueden ser entendidas por cualquier persona culta las teorías copernicanas y las polémicas suscitadas en torno a ella. Galileo sustentaba algo que hoy nos parece muy claro y sencillo: que la tierra gira alrededor del sol y que las Sagradas Escrituras no deben interpretarse al pie de la letra cuando afirman lo contrario. Para mantener esta última posición, el físico acudirá a San Jerónimo que, naturalmente, se había percatado de que el narrador bíblico presenta muchas cuestiones «según el modo como en su época se las entendía» (pág. 24).

Los esfuerzos de Galileo intentaban convencer a la iglesia y los altos magnates para que dieran una oportunidad a la razón. Ya sabemos que no tuvo éxito en su empresa. En esta carta de 1615 asegura la inutilidad de la represión:

Si para descartar esta opinión y esta doctrina bastara con cerrar la boca a una sola persona, como piensan quienes toman su propio juicio como medida del de los demás, muy fácil asunto sería; pero las cosas se presentan de otro modo: para obtener un resultado semejante se necesitaría, no ya sólo prohibir el libro de Copérnico y los escritos de sus partidarios, sino toda la ciencia astronómica; más aún, debería impedir a los hombres que miraran al cielo... (pág. 20)

El texto de la carta se completa con una cronología, una «Introducción a Galileo», el prólogo de Andreas Oscander a *De revolutionibus orbium coelestium* de Copérnico (1543) y la carta del cardenal Roberto Belarmino a Paolo Antonio Foscarini (12 de abril de 1615) en la que el célebre teólogo sólo acepta las tesis copernicanas como hipótesis. Para rematar el volumen, tenemos una bibliografía comentada, que ha de ser de suma utilidad a quien quiera iniciarse en el estudio de Galileo.

La edición es pulcra y en términos generales puede afirmarse que está cuidada. Observamos, sin embargo, que la acentuación se ha dejado al buen criterio del cajista, y que éste no conoce muy bien las reglas académicas pues ha acentuado *jesuita* y ha dejado de acentuar el pronombre *mi*. A mera errata debe atribuirse el *devotó* (devoto) de la pág. 8. También se ha deslizado algún error de puntuación: «... acusaciones que deben ser; y que son para mí más insostenibles que la muerte» (*sic*). Estos detalles deben cuidarse ya que este texto, al ser manejado por los alumnos, se convierte en modelo.

El lenguaje de la traducción es, en general, correcto y trae a nosotros el rigor lógico de la prosa de Galileo. Sin embargo, utiliza de vez en cuando construcciones poco afortunadas, aunque repetidas en revistas, periódicos, televisión: *en base a, por eso es que*, etc.

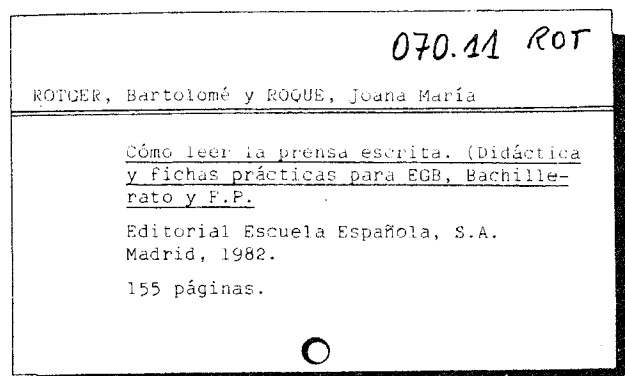
La cubierta tiene una sobria elegancia muy acorde con el contenido del volumen. El trabajo de estos profesores es un ejemplo de lo que puede hacerse en los institutos. Estamos ante una concepción más rica y profunda de la enseñanza.

Los autores señalan como fuente de inspiración el proyecto SISCO (Science in a social Context) y especialmente el texto de Clive S. Morphet: *Galileo and Copernican astronomy. A Scientific World View Defined* (Sisco, Andover, 1977).

Los defectos que hemos señalado son fácilmente subsanables en una futura reedición o en otros volúmenes que, siguiendo el modelo establecido, puedan prepararse.

Creemos que este trabajo interesará a los seminarios de filosofía y de física de otros institutos. Los interesados pueden escribir al Seminario de filosofía del I.B. «Vall d'Hebrón». Pso. Val d'Hebrón, 93. BARCELONA-35.

Críticas y reseñas



Una redactora del «Diario de Mallorca» y un inspector de Educación Básica, son los autores de este libro, que viene a engrosar la bibliografía –creciente a lo largo de los últimos años– en torno a la utilización de la prensa en la escuela.

Dos características confieren personalidad a la obra: por un lado, la doble perspectiva –técnica y didáctica– desde la que se analiza el tema; por otro, la propuesta que se formula en el último capítulo del libro, encaminada a la integración de la prensa escrita, como objeto de estudio, entre los objetivos de la enseñanza. Tal es el propósito de los autores y así se declara en la presentación del libro: «Aparece la prensa escrita como objeto de estudio, con todas sus consecuencias. Ello requiere un tratamiento didáctico específico y singular». Y a esbozar dicho tratamiento se dedican las últimas –y más interesantes– 53 páginas de la obra, que incluyen también diecisiete fichas didácticas para EGB, Bachillerato y Formación Profesional.

Cabe hablar, por tanto, de una aportación poco habitual a un tema que, según queda dicho, cuenta ya con abundante bibliografía. Bartolomé Rotger y Joana M^a Roque apuestan por una utilización sistemática del periódico en la escuela, más allá de su concepción como auxiliar esporádico empleado muchas veces con la sola pretensión de comentar tal o cual noticia de actualidad. De acuerdo con ello, los autores del libro ofrecen el esquema de una posible programación con objetivos, contenidos y actividades; programación que abarca los diferentes niveles educativos, desde el ciclo inicial de EGB a los primeros años de BUP y FP-1. De esta forma, la publicación que nos ocu-

pa, cargada de coherencia y buenas y apasionadas razones, ofrece un indudable interés para el profesorado.

Por otra parte, anima a los autores el deseo de presentar una panorámica, desde dentro y desde fuera, de la realidad de la prensa escrita. Les guía en este caso el propósito de dar a conocer a los profesores la verdadera dimensión de un fenómeno cotidiano pero poco conocido. Según ellos, «frecuentemente los maestros sólo saben de los periódicos lo que se les explica cuando van a hacer visitas escolares a los de su localidad». Una afirmación, por cierto, arriesgada y seguramente injusta: el periódico tiene sitio en las aulas, en muchas aulas, desde hace tiempo aunque, ciertamente, no siempre se tenga una idea clara del lugar exacto que debe ocupar. Como tantas otras cosas, nos hallamos ante un problema de método, de estrategia didáctica; de ahí que resulte oportuna la forma de abordar la cuestión en estas páginas, apasionadas como ya hemos dicho y, por lo mismo, salpicadas de cuando en cuando por cierta tendencia a una hipérbole innecesaria. Hoy todo el mundo está al cabo de la calle por lo que se refiere a la importancia de la prensa y su necesaria relación con la escuela. Y, en todo caso, no es a los maestros a quienes hay que *convencer*.

Por lo demás, el libro está bien editado y contiene esquemas claros y sencillos; cabe, no obstante, reprochar a sus autores la incorrecta manera de citar y, en especial, la falta de referencia a páginas concretas de una obra cuando se reproducen palabras textuales de la misma. Y una última consideración: al lector le hubiera gustado encontrar en algún sitio una reflexión en torno al problema que se plantea, necesariamente, cuando se piensa en la utilización didáctica de la prensa: ¿Cómo salvar la distancia que media entre los intereses, las preocupaciones y el grado de comprensión de la realidad que posee un alumno de 10 ó 12 años y el texto periodístico, específicamente concebido por y para adultos? ¿Tiene el periódico, por sí mismo, atractivo suficiente como para salvar esa contradicción? ¿Es la prensa, sin más, la motivación...? Claro que estas cuestiones tienen entidad sobrada para exigir otro libro. Bartolomé Rotger y Joana M^a Roque se proponen objetivos diferentes y los cumplen sobradamente. Merece la pena atender a sus propuestas.

Julián Moreiro

141.32 BLA

BLÁZQUEZ CARMONA, Feliciano

Gabriel Marcel: del existente concreto
al tú absoluto desde la crítica del
concepto racionalista de objetividad

Editorial de la Universidad Complutense
de Madrid, 1984.

537 págs.- CVIII.



El libro que nos ocupa, impreso por el procedimiento de reprografía, es un facsímil de la tesis doctoral del autor, por la que obtuvo sobresaliente *cum laude*, el 14 de julio de 1982. Así, al menos, consta en el acta, también reproducida al principio del libro. (Esta reproducción del acta —o papeleta, o algo así— con ese aire de diploma tosco y casero que tienen casi todos los documentos de esta índole, burocratiza, a mi gusto innecesariamente, el libro del Dr. Blázquez. Y digo que lo burocratiza porque, al inevitable envaramiento de una tesis, le añade este documento, con firma y sello —seguramente con tinta morada, aunque la reprografía, afortunadamente, no deja constancia de este detalle lamentable— un aire de legajo un tanto tristón). Y esto es una pena, porque el estudio de Feliciano Blázquez, a pesar de ser una tesis doctoral, constituye un excelente trabajo.

Y es que el Dr. Blázquez escribe bien, con precisión y claridad. Es ésta —la de la claridad— una virtud filosófica cada vez más extraña, sobre todo en los trabajos de corte académico, y quizá por eso se agradece de modo especial.

El libro tiene nueve capítulos, una extensa introducción, y una completísima bibliografía. La introducción y los capítulos comprenden las 537 primeras páginas; con numeración romana, las 108 restantes: un auténtico ensayo bibliográfico, en donde, entre libros y artículos —de y sobre G. Marcel— se recogen 1.217 títulos, hasta 1979.

En la extensa introducción —90 páginas, casi un pequeño libro en sí misma— aborda Feliciano Blázquez el «problema de Dios» (lo que, según Marcel, es una «terminología contradictoria y sacrílega, puesto que Dios es un *misterio* de presencia y no un simple *problema*...). Sea como fuere, el problema de Dios, a partir de la época moderna, deviene en el de su existencia y, naturalmente, en el del valor de nuestras facultades cognoscitivas y en el de la *objetividad*. En definitiva, el planteamiento intelectual de Dios como problema, es conscientemente ateo, radicalizado en la desproporción de lo divino, en su *trascendencia* o, como prefiere decir Marcel, en la «inagotabilidad de Dios». (Yo destacaría quizá, en esta introducción,

las anotaciones —finas de análisis y muy documentadas— sobre la argumentación anselmiana; sobre todo las consideraciones del argumento desde el fideísmo luterano de Barth y seguidores y desde el ámbito de las filosofías anglosajonas, con el revisionismo del concepto de infinitud).

En el capítulo primero —*La búsqueda religiosa: preocupación central en el pensamiento de Gabriel Marcel*— se analizan los pasos fundamentales de la trayectoria intelectual de Marcel —en lo que hace a esta problemática— hasta llegar a la conversión, en una especial convergencia de lo metafísico y lo religioso, que consiste en descubrir que el sujeto se enfrenta con una *realidad* que, sin embargo, no es ya objeto. En definitiva, se trata de la actitud ante el *misterio*. (p.p. 140-141).

En el capítulo II aborda el autor una aproximación crítica a la obra —literaria y filosófica— de Marcel, así como a su metodología. Y en el capítulo III —*Fuentes y referencias filosóficas en la obra de Gabriel Marcel*— se analizan las relaciones intelectuales del filósofo, sobre todo con los otros existencialistas, colocándose «en las antípodas de Sartre», cuya idea de que «el infierno son los otros» es algo —según Marcel— «maligno y corruptor». (p.p. 232-233). Marcel, dentro de su contexto intelectual, se sitúa como un *metodólogo de lo Inverificable* (según Prieto Prini), en el que se adivinan resonancias del Cusano.

El capítulo IV considera el idealismo y el positivismo como esquemas reduccionistas de explicación de lo real; la *filosofía concreta* rechaza, tanto el solipsismo idealista (p. 264) como la «perversión de la verdad» del empirismo, excesivamente corporeísta (p. 269), y sus correspondientes concepciones de la divinidad.

Aborda después Blázquez la crítica del «saber objetivo» (cap. V), precisamente desde el concepto de «encarnación» como dato central de la metafísica. Hay *presencias*, realidades metaempíricas, que superan la objetividad sustancialista. (p. 317). Y entramos, así, en la *Metodología del Misterio* (cap. VI), otro de los puntos clave de la gnosología marceliana, que aparece primero en su teatro (*L'Iconoclaste*) y pasa después a la filosofía y que —como sucede siempre que se ensayan vías de acceso a lo real fuera de la dicotomía sujeto/objeto— suscita la crítica de que se está confundiendo religión y filosofía. (p. 368). De hecho, Marcel mismo luchó entre su filosófico afán de objetividad y su idea del misterio, que desemboca en una ontología de la invocación: la opción de pasar al plano ontológico o quedarnos en el objetivo. Pero en este paso —*De la dialéctica a la invocación*, Cap. VII— están las dificultades para hablar de Dios en el lenguaje de la ciencia, con las categorías de la lógica tradicional y la necesidad de llegar a un nuevo lenguaje sobre Dios.

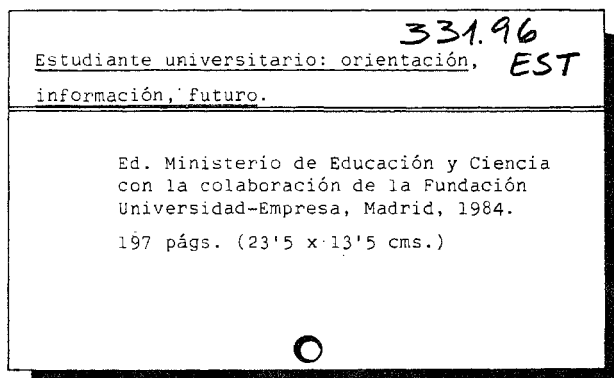
En el capítulo VIII se analizan la fidelidad (su tragedia y su constancia), la esperanza y el amor, cuyo fundamento último es el Tú Absoluto. El

hombre, aunque es una carencia infinita, es también luz en la medida en que participa en un Trascendente. (p. 514).

Termina la obra con un último capítulo de valoración crítica de Marcel: Dios, en definitiva, se patentiza en un diálogo en la libertad, se patentiza como «persona», y se escapa a la óptica limitada de la concepción racional.

Pienso —y quiero dejar constancia de esta opinión— que esta obra sobre Marcel es lo más completo y riguroso que se ha escrito en castellano sobre el filósofo francés. Merecería que se hiciese de ella un libro impreso, aunque yo aconsejaría a su autor algunos recortes (eso quedaría a su criterio), más que nada para que agilizaran la lectura y descargasen al conjunto de esa —inevitable, por otra parte— gravedad académica.

José María Benavente Barreda



Los títulos publicados por la Fundación Universidad-Empresa son bien conocidos en los centros de enseñanza. El que nos ocupa, publicado por el Ministerio de Educación con la colaboración de aquella entidad, es un documento de gran valor para el estudiante que acaba su período de escolaridad media y mira hacia el nada claro horizonte de su futuro. El libro está prologado por el Ministro de Educación y Ciencia, José María Maravall, que anuncia el contenido del volumen: «Este libro está hecho para atender a las demandas básicas: qué estudios son más adecuados para cada muchacho, cómo son esos estudios, qué futuro tienen y dónde se cursan», y está escrito con la intención precisa de que «el estudiante conozca sus posibilidades y el campo donde ejercer su libertad».

Con arreglo a ese esquema, la primera parte trata brevemente del resbaladizo tema de la vocación, definida en términos claros como «el resultado de los impulsos interiores y de los estímulos exteriores, que nos dirigen hacia un proyecto profesional concreto». Al ser el apartado más teórico del libro, es también el que se presta a más discusión, pero en definitiva se trata de que el estudian-

te comprenda que la vocación es «el resultado de un largo proceso de desarrollo personal». Para que la inquietud vocacional se canalice hacia una vocación concreta, se nos viene a decir, es cada día más necesaria una adecuada orientación profesional.

El libro pasa enseguida a exponer la «situación actual de las carreras universitarias» en España. Las estadísticas nos muestran que nuestra universidad sigue funcionando bastante al margen de las necesidades profesionales de la sociedad actual. Y no nos referimos sólo a la universidad como institución, sino al elemento humano que se dispone a formar parte, durante unos años, del mundo universitario. El 28 por ciento de los estudiantes que se matricularon por primera vez en una facultad en el curso 1982-83, optó por carreras como bellas artes, psicología, filología, ciencias de la educación o geografía e historia. Y sólo el 6 por ciento se matriculó para estudiar ingeniería. En cuanto a los que acabaron su carrera ese mismo curso, el 30 por ciento procedían del área de filosofía y letras; el 26 por ciento, de medicina o farmacia; el 13 por ciento, de derecho; el 12 por ciento, de ciencias; otro 12 por ciento, de ciencias sociales, y el 6 por ciento, de ingeniería y arquitectura.

Da que pensar el hecho de que «las escuelas técnicas superiores estén funcionando desde hace diez años con una matrícula prácticamente estabilizada». Eso significa, entre otras cosas, que la orientación profesional a la salida de los estudios medios no ha respondido a las demandas surgidas al ritmo de la evolución de nuestra sociedad. No se puede decir que esa sea la principal razón del desempleo que padece España, pero sin duda es una de las que hay que tener en cuenta.

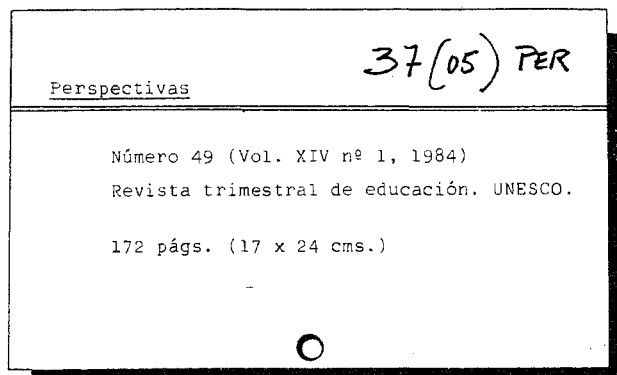
Ante ese panorama, la tercera parte aborda el tema clave del libro: «El empleo y las perspectivas profesionales de los titulados universitarios». Y las estadísticas vuelven a hablar fríamente: «hoy, el 70 por ciento de los parados nacionales y el 80 por ciento de los parados titulados no ha cumplido los treinta años». «Los titulados superiores que se encontraban sin empleo en 1976 eran, aproximadamente, 30.000; en 1983, esa cifra llegaba a los 160.000». Y es que «los empleos que exigen esta cualificación académica no han experimentado un aumento correlativo». «Existe un problema objetivo de desajuste entre oferta y demanda de recursos humanos. En tales circunstancias, la búsqueda y obtención de un primer empleo que responda a la formación recibida se hace larga y difícil, y acaba, en bastantes ocasiones, en la aceptación de un trabajo por debajo de las cualificaciones académicas, que teóricamente acreditan para el desempeño de funciones de mayor nivel, o, en el peor de los casos, en una prolongada situación de desempleo».

El planteamiento, como se puede observar por estas citas, es tan realista que no da lugar a vanas

ilusiones. «Parece lógico pensar que las profesiones con más futuro serán aquellas que estén relacionadas con las áreas productivas de mayor desarrollo tecnológico». Profesiones que, por otra parte, no corresponden muchas veces a las actuales carreras técnicas. El esfuerzo de adaptación a las necesidades de la sociedad posindustrial tiene que realizarse en todos los flancos, tanto en la mentalidad del estudiante que llega a la universidad como en los programas de estudios superiores. «Los puestos más solicitados actualmente son claramente intersectoriales y están unidos más bien a una función que a una titulación».

El volumen se cierra con unos anexos de información sobre los centros universitarios españoles, con apartados para las condiciones de acceso, las becas y ayudas, seguro escolar y otros datos de carácter general.

Podría pensarse que, tras la lectura del libro, la impresión que resulta es negativa. Pero los integrantes del equipo que lo ha redactado han pretendido exponer el problema en sus términos justos y, en nuestra opinión, han acertado. En conjunto, se trata de un libro enormemente útil para el estudiante de enseñanza media, y no sólo para el que está ya en C.O.U., sino para cualquier otro que quiera saber hacia dónde pueden orientarse sus tareas escolares y sus íntimas inquietudes.



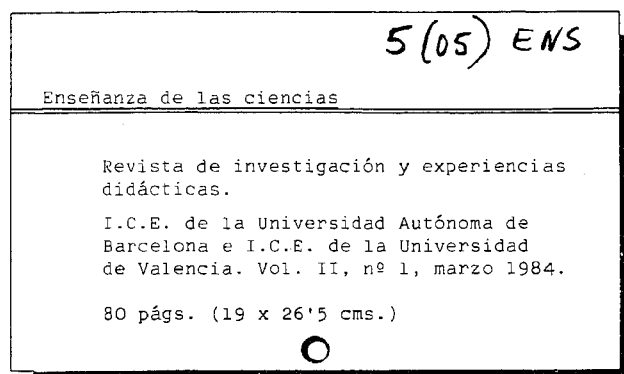
El tema que ocupa las páginas de la sección «Cuaderno», confiere a este número de *Perspectivas* un interés particular: «Lengua materna y rendimiento escolar». Y es que, como afirma William Francis Mackey, experto en bilingüismo de la Universidad Laval de Quebec, «en muchas partes del mundo los problemas lingüísticos han terminado por dominar la política educativa».

La polémica en torno a la conveniencia o no de impartir la enseñanza en lengua materna, aunque ésta sea minoritaria, está abierta, de lleno, en España. De ahí el interés de los nueve artículos que componen la sección; entre ellos, uno firmado por el director del ICE de la Universidad de Barcelona, Miguel Siguán: «Lengua y educación en Cata-

luña». Junto a él, especialistas en sicolingüística y profesores de diversos países, abordan la cuestión desde diversos puntos de vista.

Digno de mención resulta, igualmente, el artículo firmado por Mary Alice White (EE.UU.) bajo el título: «La revolución del aprendizaje electrónico: ¿qué cuestiones plantearse?». Para la autora, dicha revolución no debe sorprender desprecenida a la escuela, que debe buscar la manera de asumir un nuevo papel educativo en el futuro inmediato: «no será la escuela la que decida lo que se ha de aprender ni cuándo ha de aprenderse», afirma.

Dos trabajos sobre la enseñanza y los medios de comunicación y la enseñanza universitaria por radio y televisión en China, completan este número 49 —primero de 1984— de *Perspectivas*, revista cuya escasa difusión entre el profesorado no deja de resultar lamentable.



La inquietud de cierto número de profesores de enseñanza básica y media cuaja de vez en cuando en realidades concretas como la que nos ocupa. Los activos grupos de profesionales de los ICE de Barcelona y Valencia, preocupados por la investigación didáctica en el campo de las ciencias han dado a luz hace más de un año a una publicación de interés para todos los relacionados con la materia.

Una queja se hace casi obsesiva en los componentes de la redacción de la revista: el enorme retraso de la investigación didáctica en nuestro país. Están cargados de razón y desean paliar dentro de sus posibilidades tal circunstancia. Sin embargo, esto tiene una consecuencia que marca los aspectos positivos y negativos de su intento. Se detecta una preocupación, tal vez excesiva, por «las formas»: los esquemas clásicos de las revistas científicas se siguen a rajatabla (consejo de censores, summary, citas según convenios, etc.). Esto está *muy bien* si no se cae en «vicios» típicos de la comunidad científica, tales como el *elitismo formal*. La investigación de «altura» no debe ridiculizar a la de «baju-



ra». Lo más importante en relación a esto, es que la dinámica investigadora «cale» en la mayoría del profesorado. La revista *Enseñanza de las Ciencias* puede ser un buen ejemplo si rellena un vacío existente con el rigor y seriedad que caracteriza a los profesores que la llevan y asesoran.

En cada número se adjunta el *boletín de la Asociación para la Enseñanza de las Ciencias*, colectivo en desarrollo muy ligado a la revista y que también se plantea un reto importante.

Volumen 2. n.º 1. Marzo 1984

Incluye en su sección investigación y experiencias didácticas el *proyecto de enseñanza individualizada de ciencias experimentales* (PEICE) de López Rupérez y otros, desarrollado en el IB «Cardenal Herrera Oria» (experimental-piloto) y financiado por los Programas de Desarrollo de Investigación e Innovación educativas 1982 (MEC). En el n.º 5 de NREM Eloy García firma una reseña de este interesante trabajo.

En la misma sección Astudillo y Gené publican un estudio de los *errores conceptuales sobre la fotosíntesis* de las plantas en alumnos de Magisterio, y detectan la gravedad de tales deficiencias.

Pastor, J., trata sobre las *pruebas de matemáticas en los exámenes de acceso*.

Otros trabajos son: *La polémica del lenguaje*. *Enseñar informática en el Bachillerato*. *Carácter general de la ley de Arrhenius*. *Una nueva forma de presentación de los contenidos en la enseñanza práctica de la historia*, y *Sobre el movimiento de un conductor en un campo magnético*.

Por último Ten y Monros nos hablan sobre la *historia y enseñanza de la Astronomía y la utilización pedagógica de los primitivos instrumentos*.

Carlos Pulido

51 ARN

ARNAL, Justo y CELMA, Francisco

Conceptos básicos de matemáticas.

Ed. Fontalba, S.A. 1ª Edición,
Barcelona, 1984



En algunas ocasiones hemos echado en falta un libro que recoja esas lagunas que suelen tener nuestros alumnos y que por diversos imperativos, no siempre llegamos a solventar. Hablamos de temas tan sencillos y a la vez tan fundamentales como el sistema métrico decimal, las proporciones, la regla de tres, etc.

Este que ahora nos presentan Justo Arnal (licenciado en ciencias de la información, profesor de la escuela universitaria de formación del profesorado de EGB, universidad central de Barcelona y profesor de pedagogía experimental) y Francisco Celma (ingeniero y profesor de electrónica y matemáticas) viene a cubrir ese vacío que dejan los libros de texto, ocupados en desarrollar un temario fijo, para servir como libro de ayuda.

Los autores desarrollan veinte temas monográficos que podemos dividir en tres partes. Una primera dedicada a la aritmética elemental, en la que se comienza con el concepto de número para pasar a los sistemas de numeración, el sistema métrico decimal y las diferentes operaciones con los números naturales, enteros y racionales; para terminar con las ecuaciones y los sistemas de ecuaciones de primer grado. Se incluyen, agradablemente, ejemplos del cálculo efectivo de raíces cuadradas, algunos criterios de divisibilidad y la construcción de la tabla de números primos de Eratóstenes.

La segunda parte del libro estudia la aritmética comercial. Se incluyen las proporciones, regla de tres, repartos proporcionales, interés simple y compuesto, progresiones y operaciones mercantiles con la explicación del uso de algunos documentos bancarios (talones, letras, etc.).

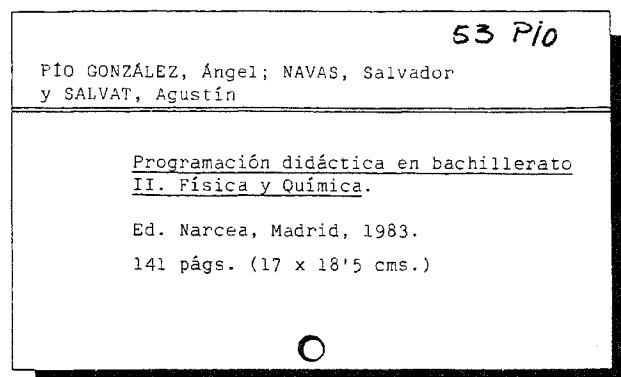
El libro finaliza con la parte dedicada a la estadística descriptiva, de la que se hace una pequeña introducción histórica, explicando posteriormente los conceptos estadísticos más elementales, la representación gráfica de datos y las medidas de tendencia central y variabilidad.

Los temas han sido desarrollados con la suficiente claridad y con el suficiente lujo de detalles como para que cualquier persona que desee tener una cultura básica en matemáticas, pueda seguirlo sin necesidad de recurrir a un profesor.

Así pues, no es un libro pensado expresamente para nuestros alumnos, sino para todo aquel que quiera mantenerse con un bagaje mínimo de conocimientos matemáticos.

En cada tema se detallan los objetivos que se persiguen (que pueden ser tan elementales como «saber leer y escribir correctamente los números hasta los trillones»). A continuación se desarrolla el contenido propio del tema. Se presentan luego una serie de ejercicios y problemas resueltos para el afianzamiento de los contenidos y posteriormente se plantean otros ejercicios a resolver por el lector, así como evaluaciones de respuesta múltiple con su correspondiente solución.

Luis F. Hernández Encinas



La programación en la enseñanza es esencial y necesaria para cualquier profesor que se precie de responsable en su trabajo.

Esta programación no tiene que entenderse como inflexible en el tiempo y en su contenido, sino como una referencia del camino que debemos recorrer cubriendo etapas sucesivas a lo largo del curso. Debe surgir de las consideraciones siguientes:

- 1.ª Conocimiento lo más preciso posible de la realidad del alumno que nos encontramos en un nivel concreto de su desarrollo evolutivo y con un bagaje determinado de conocimientos asimilados.
- 2.ª Definición, lo más clara posible, de las metas que, siendo factible conseguir, perseguimos.
- 3.ª Elección de los contenidos, actividades y metodología que, de acuerdo a los medios disponibles, se manifiesten más adecuados a las metas.

El libro objeto de la presente reseña aborda el problema de hacer una programación para física y química de 2.º y 3.º curso de BUP ateniéndose como referencias a los programas de esta materia del ciclo superior de EGB y de BUP.

Partiendo del programa completo de 6.º, 7.º y 8.º

de EGB que teóricamente han de haber trabajado los alumnos que llegan a 2.º de BUP, los autores en el primer capítulo «Estudio de las condiciones previas o exploración inicial» resaltan la importancia de conocer la situación de partida del alumno para adaptar la programación a la realidad y no partir de supuestos teóricos que podrían provocar el «descuelgue» inicial desencadenante de la apatía y el aburrimiento en clase, sorprendentemente abundante en esta materia, y el consecuente abandono de un porcentaje importante de alumnos desde el comienzo del curso. Termina este primer capítulo con unos ejemplos de pruebas objetivas para 2.º y 3.º curso de BUP, exploración de los capítulos ya tópicos en los programas tanto de EGB como de BUP (mecánica, electricidad y magnetismo, óptica —sólo para 2.º— lenguaje químico y reactividad). Estas pruebas miden preferentemente el nivel de contenidos, sin detenerse a intentar conocer el grado de asimilación y si el alumno es capaz de aprovecharse de ellos para conocer mejor el mundo que le rodea.

De la lectura del BOE del 18 de abril de 1975 se deduce la aportación que la física y la química deben hacer a la formación de los muchachos. Los autores, en el 2.º capítulo «Los objetivos específicos de física y química» la resumen en tres metas:

1. Iniciar a los alumnos en el conocimiento y leyes del mundo físico-químico, usando el método científico y el carácter cuantitativo de ambas ciencias.
2. Alcanzar una correcta expresión de los fenómenos y leyes del mundo físico-químico real.
3. Elevar el grado de conexión entre ambas ciencias.

Realmente hay que subrayar la importancia de *formar* en la adquisición del método científico como el medio para conocer las leyes por las que se rige la naturaleza, tanto en los fenómenos físicos como químicos, siendo estos aspectos de un único hecho real. De aquí la necesidad de trabajar la física y química e incluso la biología y geología de forma lo más integrada posible, para no provocar en el alumno deformaciones de interpretación de la realidad.

A partir de las metas, en este capítulo se fijan los objetivos específicos para segundo y tercer curso en dos bloques, uno de física y otro de química.

En el tercer capítulo «Análisis, selección y organización de contenidos» se ve con claridad lo que después se constata en los sucesivos hasta el séptimo dedicado a la temporalización. Los autores se olvidan del método científico como forma de descubrimiento y conocimiento de la naturaleza, limitándose a definirlo como concepto en el primer bloque. La deseable integración queda en buenos deseos y aparecen los distintos bloques de física y química como ciencias totalmente independientes.

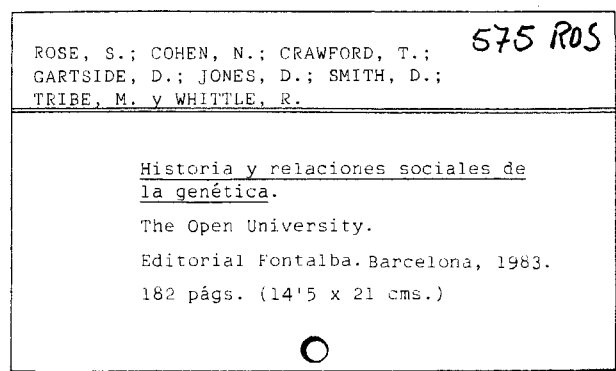
Teóricamente el trabajar con estos contenidos debería asegurar la consecución de las metas en los

alumnos y aquí es donde aparece mi gran duda. Desde luego el alumno en segundo (según la temporalización presentada por los autores) estará trabajando con fenómenos físicos hasta febrero y a partir de ese momento con fenómenos químicos; por lo cual, la integración, deseable al menos en este curso, no aparece. El conocer aplicando el método científico queda truncado por una exposición teórica de las leyes que rigen la naturaleza, acompañada con unas experiencias demostrativas (capítulo cinco) efectuadas en el laboratorio.

Los objetivos operativos de cada unidad temática (capítulo cuatro) marcan los criterios para evaluar, respondiendo tanto dichos objetivos como los ejemplos de evaluación que propone (capítulo seis) al abundante bagaje de contenidos seleccionados (capítulo tres), olvidando aspectos formativos más importantes.

En mi opinión esta programación didáctica de física y química para bachillerato no es diferente a las que a veces se aplican en nuestros centros, incapaces de motivar a los alumnos y que consiguen que sea ésta una de las materias que mayor porcentaje de suspensos arroja a final de curso.

Eloy García Hernández



La gran labor divulgadora de esta *universidad abierta* británica se muestra, como en otros medios (TV, radio, etc.), en este documento que añade a su sentido didáctico el atractivo de un tema que ocupa a unos y preocupa a todos. Además, y por si fuera poco, el tratamiento es serio y reposado pero sin «objetivismos» fuera de la mínima sensibilidad requerida para no alejarse de problemas que tanto afectan al hombre.

Hoy la prensa está salpicada de notas sobre «bancos de semen», teorías (esperamos que sólo eso) sobre *eugenesia* y sobre todo algo que empieza a inquietar a los lectores: *ingeniería genética*.

Historia y relaciones sociales de la genética no trata de interpretar la actualidad de estos temas. Recorre la historia de la genética con tal acierto que cualquiera que lea sus páginas, se formará una opinión con fundamento sobre los referidos temas

actuales; opinión que variará con el lector, pero que estará siempre bien asentada. Pocos libros pueden lograr esto.

Pero más que interpretar sus objetivos es preferible «copiarlos» tal y como aparecen en las primeras páginas. Es un texto didáctico y como tal se plantea unos objetivos operativos y al final (tras la lectura) unas cuestiones o preguntas de autoevaluación. Para hacerse una idea aquí van algunos de ellos (cita textual):

1. Describir, o seleccionar a partir de una lista dada, ejemplos de «condicionamientos» sociales y «aplicaciones» de la genética.
2. A partir de las ideas y las obras de Weismann, Mendel y Darwin, esbozar los orígenes decimonónicos de las cuestiones fundamentales en genética molecular, formal (clásica) y de poblaciones.
3. Describir los orígenes de la teoría evolucionista de Darwin, y sus repercusiones sociales y filosóficas
7. Familiarizarse con los motivos sociales subyacentes en el interés político por la genética y la ingeniería en las décadas de 1920 y 1930.
8. Comprender el desarrollo del «linsenismo» a partir de la historia de las ideas genéticas, la expansión de la ingeniería y las condiciones reales de la agricultura soviética en la década de 1930.
12. Evaluar *críticamente* la proposición de que «los avances en biología molecular han sacado a la genética de la arena del conflicto ideológico y social».

Tan ambiciosos objetivos no se consiguen aportando todas las respuestas que tengan los autores. El lector va «deslizándose» por la historia y elaborando *sus* propias respuestas.

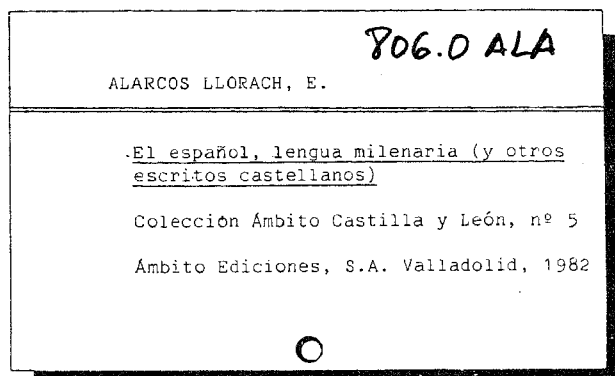
Así, por ejemplo, sin apenas calificativos (los puede colocar el lector) describe: ...«debemos concluir nuestra *información* sobre los movimientos *engenésicos* en los años 30 considerando los acontecimientos ocurridos en Alemania...» (el subrayado es nuestro).

El recorrido histórico es el siguiente: 1. Las cuestiones clave de la genética. 2. Los orígenes de la genética moderna: Darwin, Mendel, Weismann. 3. El triunfo del mendelismo, 1900-1920. 4. La politización de la genética y de los genéticos. 5. El nacimiento de la genética molecular moderna. 6. ¿Ha eclipsado a la genética, la biología molecular? Completan el libro las *cuestiones de evaluación*, sus respuestas, bibliografía, notas biográficas y una tabla cronológica.

Hoy día la ingeniería genética está en la prensa. Últimamente hemos visto artículos sobre bancos de semen, *engenesia*, etc. Por cierto, ¿sabían que en los programas *engenésicos*, desde los años 30 hasta que los autores dieron a luz el documento que nos ocupa, las únicas *mujeres* que aparecen son Brigitte Bardot y Elizabeth Taylor?

El tema apasionante y el tratamiento correcto, hacen de éste un libro recomendable para aquellos que «toquen» la genética y para los interesados en sus repercusiones en general, dado que está escrito con claridad (tal vez algún defecto de traducción) y es de los que «se leen de un tirón».

Carlos Pulido



La obra que analizamos forma parte de un amplio y generoso proyecto de estudio de la realidad socio-cultural de la región castellano-leonesa, emprendido con entusiasmo por el vallisoletano grupo editorial Ámbito, y que ya ha dado, como fruto sazonado, obras tan interesantes como, por ejemplo, la *Aproximación histórica a Castilla y León*, del profesor Julio Valdeón, con la que se inició la colección. Colaboran en el meritorio esfuerzo —con sendos títulos, hasta el momento, en que se han publicado los veinte primeros de la serie de los años 1982 y 1983— autores tan prestigiosos y caracterizados como el ya citado Valdeón, José Luis Martín, Ramón Carande, Antonio Tovar y, entre otros, Emilio Alarcos Llorach, miembro de la Real Academia de la Lengua, catedrático de la Universidad de Oviedo, uno de los lingüistas más rigurosos y acreditados en el actual panorama de nuestras letras y autor del libro ahora considerado.

El español... reúne, en su casi centenar y medio de páginas, una espigada selección de trabajos literarios centrados casi absolutamente en el tema del origen y desarrollo de la lengua española. Dividido el volumen en dos partes, se recoge en la primera, bajo el epígrafe genérico de «El español, lengua milenaria» —que servirá para dar título principal a la obra—, cuatro escritos que el propio autor en el prólogo define como «trabajos de circunstancias», debido a que corresponden a otras tantas conferencias pronunciadas por él mismo en diferentes lugares y ocasiones con motivo de la no lejana efemérides —celebrada en 1977-1978— del milenario del nacimiento de nuestra lengua.

En conjunto, Alarcos ofrece una visión de la lengua española —y de sus orígenes— dominada por dos rasgos sustanciales, que, pese a parecer contrapuestos, son reducidos hábilmente por el escritor a la condición de complementarios: por una parte, late el amor apasionado por su lengua; por otra, está la fría objetividad del lingüista. El resultado es un trabajo dotado de palpación orgánica en el que la objetividad de la investigación no se ve en absoluto comprometida por la decidida actitud testimonial adoptada por el escritor. Tomando como eje central el tema de la lengua, Alarcos va analizando un ancho haz de cuestiones, que comprenden desde el origen del español hasta los contrastes respecto de otras áreas lingüísticas. Ni siquiera el carácter reiterativo y la repetición argumental de cada trabajo con respecto al anterior —lo que denuncia el origen de los mismos, estructurado cada uno como un todo completo e independiente y con afán globalizador— y su consiguiente falta de unidad, alcanzan a disminuir el interés que despierta en el lector el conocimiento de las tesis expuestas por el catedrático de la universidad ovetense.

Partiendo de la idea de que «el primer vagido», como dice Dámaso Alonso, del castellano lo constituyen las *Glosas Emilianenses*, el profesor Alarcos aborda el tema de cómo era la Rioja en la que aparecen, y destaca su secular carácter fronterizo. Tras señalar la condición de bilingüe vasco-románico del amanuense autor del escrito, y subrayar el hibridismo del romance castellano de las glosas, afirma que la explicación de cómo el primitivo castellano se convirtió en español es ya cuestión no estrictamente lingüística, «porque fue producto de circunstancias sociales y culturales, en definitiva históricas». El dialecto rural de la antigua Cantabria, originariamente casi un criollo utilizado durante siglos por bilingües vasco-románicos, tuvo la fortuna de ser el instrumento de expresión de una comunidad con «fuerte energía social»: Castilla la Vieja (aquella a la que el poema de Fernán González reconocía por cabeza Amaya y a los montes de Oca por mojon). Ésta se extendió sobre las tierras de la meseta del Duero en lucha contra el poder musulmán de Al-Ándalus, hasta cristalizar en una estructura política con enorme poder expansivo. La potencia política y cultural del reino de Castilla tuvo el suficiente prestigio para que las regiones o reinos vecinos, por conveniencia o comodidad, aceptasen poco a poco sus modelos lingüísticos. Es decir, que «Castilla no impuso a León ni a Aragón su propio idioma; fueron estos reinos los que adoptaron el castellano por pura facilidad en la comunicación». Y de este modo, en el siglo XVI, la lengua castellana —muy distinta ya a la de las glosas— se convierte en *español*, la lengua general de todas las regiones unificadas bajo la corona española. Porque nuestro español, aunque de base castellana, aunque remotamente un mal latín eusqueriza-

do, se ha ido elaborando con el concurso continuado de otras muchas modalidades peninsulares —y después, también, americanas— y con las aportaciones de otras lenguas europeas, de manera análoga a como fue naciendo y haciéndose el hombre español moderno, verdadero amasijo de sangres y tradiciones variadas. El español —concluye Alarcos— se convierte, así, en lo espiritual en el vínculo primario que nos une a todos los españoles.

Además de los ensayos consagrados al examen del origen del español, el libro incorpora, en su segunda parte, sendos estudios de las obras de Jorge Guillén y de Miguel Delibes, y recoge el texto del pregón de las ferias de Valladolid en 1974.

Dado el carácter eminentemente divulgativo de la obra, el autor prescinde de todo aparato erudito, suprimiendo las notas a pie de página y el complemento bibliográfico. La exposición no pierde, sin embargo, rigor. Este hecho y el interés del tema tratado nos inducen a recomendar la lectura de este libro a todos aquéllos que puedan estar interesados en conocer los pormenores del nacimiento de nuestra lengua.

Antonio Tercero Moreno

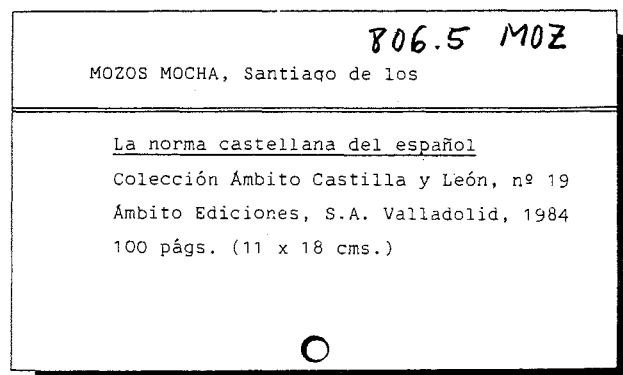


tintivos del español hablado en los territorios correspondientes a los antiguos reinos de León y Castilla. Esta asignación debe entenderse con todas las reservas necesarias pues no es objeto de estudio en el volumen reseñado, volcado por entero al análisis de los fenómenos y no de su cuantificación o extensión real.

El capítulo inicial —*¿Les felicito o los felicito?*—, dedicado al *leísmo*, *loísmo* y *laísmo* es sin duda el más polémico, en razón de la mayor vigencia de dichos fenómenos entre los castellanos, en especial del primero. Según el Diccionario académico son, respectivamente, *vicios* en que incurren los que usan la forma *le* del pronombre, como única en el acusativo masculino singular; los que dicen *la* y *las*, tanto en el dativo como en acusativo del pronombre ella, y los que emplean la forma *lo* del pronombre de tercera persona en función de dativo. Para el resto de los españoles, con algún esporádico trasvase, la norma es la académica y entre los americanos el criterio etimológico:

Castellano	Etimológico		Académico	
C ₁ y C ₂	C ₁	C ₂	C ₁	C ₂
le	lo	le	lo o le	le
la	la	le	la	le
lo	lo	le	lo	le
les	los	les	los	les
las	las	les	las	les

Estamos ante una paradójica situación de rebeldía muy extendida entre aquellos hablantes que históricamente podrían ser considerados los más autorizados para imponer una norma. Planteado así el problema se puede caer en la tentación de iniciar una eterna discusión sobre el derecho de propiedad de los hablantes sobre su propia lengua, cuando lo pertinente, en términos lingüísti-



No es nada frecuente que una colección de divulgación se atreva con un volumen de cuestiones idiomáticas. Por eso llama la atención que Ambito Ediciones publique un nuevo texto sobre estos temas. Si anteriormente fueron Alarcos Llorach y Joaquín Díaz quienes trataron sobre el origen del español y la transmisión popular de su literatura, ahora es el profesor De los Mozos quien analiza los puntos conflictivos entre la norma castellana y el español más general.

El ensayo está dividido en cuatro apartados dedicados cada uno al estudio pormenorizado de aquellas marcas (el uso de pronombres personales y ciertas formas verbales) que son hoy rasgos dis-

cos, es polemizar sobre el uso de cualquier variante formal que funcione en uno de los subsistemas del español.

Un repaso diacrónico del tema nos permite constatar que entre nuestros clásicos eran muy frecuentes cuando no dominantes los denominados *vicios*, en especial el *leísmo* y *laísmo*, tal como ocurre en la actualidad. El profesor De los Mozos recoge ejemplos de Lope, Quevedo, Cervantes, Calderón y hasta de Menéndez Pelayo que así, de pronto y con carácter retroactivo, aparecen convertidos en heterodoxos de la lengua española. Tampoco parece que entre los gramáticos haya habido unanimidad: Alonso Cortés y Bello aceptan las formas femeninas en «casos que convenga para la claridad de la sentencia». Tenemos pues que los criterios de autoridad y el de la historia están a favor de las variantes castellanas y en su contra el etimológico y el demográfico.

¿Qué dice la Academia a todo esto? Pues toma como norma general el criterio etimológico pero incurre en el pecado de *uso* cuando admite la forma *le* para el C.1 masculino de persona sin autorizarlo para el plural.

Se nos inventa un «sistema» donde se impide la oposición de alguno de sus pares: singular/plural y femenino de ambos números. «El uso, expulsado por la puerta, se nos cuela por la ventana», bromea el autor del ensayo para preguntarse a continuación «¿qué sería del español si este consejo –la etimología por encima del uso– se propagase a todos los hechos de la lengua?».

Lo cierto es que en el español general existe un precedente formal que justifica estructuralmente las innovaciones castellanas. Nos referimos a las formas *me*, *nos*, *te*, *os*, que sirven indistintamente para el C.1 y para el C.2: *TE (C.1) espera para darTE (C.2) una sorpresa*. En latín no era así; había distinción formal entre ambas funciones: ME-/MIHI,*me*; TE-/TIBI,*te*; NOS-/NOBIS,*nos*; VOS-/VOBIS,*os*.

El sistema actual español de estas formas de pronombre ya no es etimológico, del mismo modo que vemos en el sistema castellano de la tercera persona. En resumen, el sistema etimológico es lingüísticamente conservador de las distinciones latinas y el castellano, por el contrario, un sistema innovador.

¿Qué sistema tiene más prestigio social o cultural, el castellano o el etimológico? El académico, concluye el autor, «no porque sea etimológico, sino porque es menos regional, porque su ámbito es mayor, lo mismo que su prestigio, en cuya defensa se pronuncia la gramática normativa, con más o menos fortuna, y mayor o menor acierto en sus argumentos».

En el segundo capítulo –¿Se les espera o se los espera?– trata de la secuencia pronominal española *se+lo*, *la*, *los*, *las*, proveniente de **le* o **les* + *lo*, *la*, *los*, *las* (o *le*, *la*, *les*, *las* en el sistema castella-

no). Esta forma *se* es un C.2 de tercera persona tanto singular como plural y nada tiene que ver con el «reflejo» *se*. La solución recomendada por la Academia logra estar en desacuerdo con el sistema etimológico predominante en América y también con el sistema castellano.

Etimológico	Castellano	Académico
Se <i>le</i> espera =	Se <i>le</i> espera	Se <i>lo</i> espera o se <i>le</i> espera
Se <i>le</i> espera	Se <i>la</i> espera =	Se <i>la</i> espera
Se <i>les</i> espera =	Se <i>les</i> espera	Se <i>los</i> espera
Se <i>les</i> espera	Se <i>las</i> espera =	Se <i>las</i> espera

Con esta solución escritores como M.A. Asturias, García Márquez o el andaluz Valera escribían mal cuando lograban diferenciar bien el sentido de ciertas frases españolas:

Se LOS llevó (él LE(S) llevó a los niños, o él se llevó a los niños)

Se LES llevó (los niños fueron llevados, LOS llevaron).

En el siguiente apartado –Sobre verbos– analiza sucesivamente el uso del verbo *quedar* con valor de «dejar y quedar(se)», las formas *cantara*, *cantase* y *cantare* y la diferencia entre *cantó* y *ha cantado*.

En el primer caso se justifica estructuralmente el doble valor semántico del verbo castellano *quedar* porque, según De los Mozos, estamos ante un caso similar al de la pérdida de la oposición de *y/ll* general en el español actual; es realización de una variante formal dentro de la lengua. Después se puede tachar este uso de «rústico» o «incorrecto» pero nunca de no sistemático.

Más interesantes nos parecen las consideraciones que hace en torno a las formas *cantara* y *cantase*. Las gramáticas dicen que el imperfecto de subjuntivo tiene dos formas dando pie a pensar que son equivalentes en español. Lo cierto es que *cantara/cantase* son formas en oposición que en ciertos contextos se suspende. Así que la forma *cantara* puede emplearse por *cantase* pero no a la inversa ya que ésta se usa en contextos subordinados: *quisiera Dios que lloviese* (o *lloviera*) pero no *quisiese Dios que lloviese* (o *lloviera*).

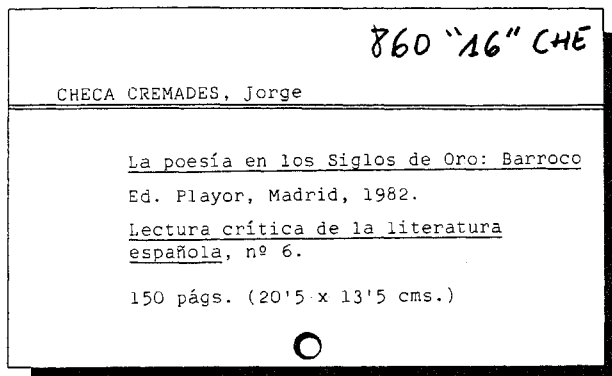
Sobre la forma de futuro de subjuntivo *cantare* sólo apuntar que hoy se mantiene como arcaísmo jurídico o en refranes. Cualquier restauración de la forma es luchar contra corriente y ya alcanza la categoría de delito lingüístico cuando además se usa con valor de pretérito en frases como *pero diga lo que dijere Cervantes...*

En la oposición *cantó/ha cantado* el autor constata el creciente desuso de la forma compuesta. Esta ruptura del sistema verbal impide en español distinguir entre el pretérito *llegó*, el proceso de acción *ha llegado* y el presente *llega*.

El último capítulo que da título a todo el volumen es una ponderada reflexión sobre los disparates a que puede llevar un mal entendido sentido de propiedad de la lengua, o un excesivo celo normativo que reputa incorrecciones a simples variantes explicables dentro del diastema español.

La utilidad de este amenísimo ensayo no es necesario que la subrayemos. Baste decir que en tan breves páginas se repasan y explican esas cuatro o cinco cuestiones lingüísticas tan familiares en nuestras clases.

Melquíades Prieto Santiago



Imaginamos que la mayor dificultad para Jorge Checa Cremades ha sido meter en 150 páginas un capítulo tan importante de la poesía española. El libro que comentamos es un meritorio esfuerzo de síntesis. Quizá esas limitaciones de espacio han impuesto la estructura del volumen, que se compone, como otros de la misma colección, de tres apartados: historia, teoría y crítica, y comentario de textos.

La zona más desnutrida es la primera. Los poetas capitales del Barroco desfilan a velocidad de vértigo ante los ojos del lector. La historia literaria de Luis de Góngora no merece más que dos páginas; Villamediana, once líneas; Lope, página y media; Quevedo, menos de tres páginas, etc. Apresurémonos a puntualizar que estas síntesis están realizadas con buen tino, sin apelmazar títulos y fechas; pero precisamente por eso lamentamos que los límites hayan sido tan extremadamente estrechos.

La parte dedicada a teoría y crítica es de mayor interés. Estamos ante un ensayo de historia literaria sin nombres. Recorre los rasgos más sobresalientes de la lírica. Se estudia en primer lugar el

fenómeno del conceptismo, ya viejo pero revitalizado e intensificado por los poetas de mil seiscientos. Junto al conceptismo, el culteranismo aparece, de acuerdo con las últimas tendencias de la crítica, como una derivación, una manifestación concreta de la tendencia general conceptista.

Los componentes morfosintácticos, léxico-semánticos, fonológicos y retóricos se analizan a continuación. Estas síntesis generalizadoras tienen el inconveniente, y la ventaja, de que no permiten las matizaciones. Así, lo que es válido para determinada sección de la poesía quevedesca no lo es para el resto de su obra ni puede aplicarse con propiedad a otros autores. El segundo inconveniente es que estas visiones de conjunto privilegian a los extremos. Lope, cuya influencia en sus coetáneos es mayor que la de ningún otro poeta, queda en un segundo plano. Góngora y Quevedo parecen los únicos líricos de relieve.

Al analizar las novedades métricas se subrayan, y es lógico, los pinitos de Villegas; sin embargo, se olvida que, a partir de los poemas y las doctrinas de Lope, el soneto propenderá a encadenar sus tercetos (ABA BAB) en lugar de emplear las tres rimas que antes era habituales.

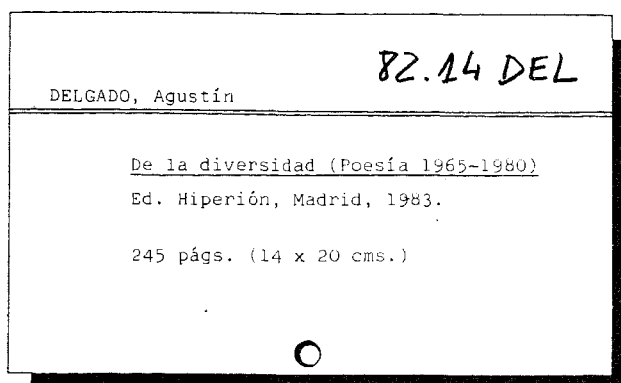
Lo mismo hay que decir del componente léxico-semántico. Lo característico del Barroco es la predisposición a dar carta de naturaleza poética a multitud de voces que antes no la tenían. El cultismo gongorino, los calcos y recreaciones quevedescas son fenómenos parejos a la curiosidad universal de Lope, que acoge en sus versos términos de todas las actividades y realidades que podamos imaginar.

El contexto social en que se desenvuelve la poesía barroca y su reflejo en ella ocupan la última parte del capítulo dedicado a teoría y crítica. Por un lado se aborda la trasmisión de la lírica: las justas poéticas, los manuscritos, los pliegos sueltos, el mecenazgo. Se me podrá acusar de criticar lo que no ha querido ser este libro, pero tengo que lamentar que estos asuntos se traten a uña de caballo. Lo mismo ocurre con la presencia de la crisis barroca en la poesía, el papel del poeta cortesano, el tema del dinero, el protagonismo que adquieren las grandes ciudades, especialmente Madrid, etc.

En la sección de comentario de texto se analiza un fragmento de las *Soledades*, el romance quevedesco *Boda de negros* y un soneto de las *Rimas* de Lope. El trabajo del comentarista es sencillo y claro, apto para guiar a los que se inician en este campo.

Blas de la Rosa





Para quien quiera acercarse a la poesía última española es especialmente útil el tipo de edición que comentamos: se trata de una recopilación de libros dispersos de un autor relativamente joven y poco dado al cuidado de su imagen. *De la diversidad* contiene cinco libros editados pero no muy difundidos, hoy difícilmente localizables, y uno inédito. El autor, Agustín Delgado, tiene, para los iniciados, resonancias polémicas.

Delgado formaba con Luis M. Díez, A. Fierro y J.A. Llamas el grupo de poetas y críticos que editaban en León, allá por los años 60, la revista *Claraboya*. Tras unos años en que la revista dio cabida a la mejor poesía nueva del momento, y cuando ya declinaba como publicación, su equipo editor plantó batalla a la antología de J.M. Castellet *Nueve novísimos* en una autoantología¹ de rotunda adscripción al realismo crítico. El prólogo de aquel libro pretendía ser la más elaborada baza teórica del grupo. Allí se habla de los «novísimos» con el mismo desdén que éstos exhibían para hablar de la poesía social. El equipo *Claraboya* abogaba por una poesía más social que la escrita hasta entonces, mejor fundamentada, decididamente narrativa y más científica que utópica. Pero estos «novísimos sociales» perdieron la partida ante los otros —mejor avituallados dialécticamente y provistos de altavoces más potentes— y se dispersaron. Desde entonces, el mundillo literario casi los ha ignorado y ellos no han hecho mucho por ser tenidos en cuenta. Pero últimamente, lejos ya de aquellas batallas, en gran parte extraliterarias, vuelven a hacerse oír: Luis Mateo Díez ha publicado hace poco una novela y, ahora, Agustín Delgado da a la luz su obra poética escrita hasta el momento.

Hay que señalar que en *De la diversidad* faltan poemas de este autor aparecidos en *Claraboya* y no recogidos en libro, y un opúsculo titulado *Si yo tuviera una escoba*² que contiene cinco composiciones dignas de figurar en la primera parte de

esta recopilación. El autor del prólogo, Miguel Ángel Molinero, más entusiasta que puntualizador, no justifica estas ausencias.

La división del volumen en dos etapas parece responder a la voluntad del autor. La primera comprende cuatro libros, con mucho los más extensos, publicados entre 1965 y 1969. La segunda está formada por dos: uno aparecido en 1974 y otro, escrito entre 1974 y 1980, que se publica aquí por primera vez. Como se ve, las dos etapas corresponden con bastante aproximación a las dos fases —una más pública, otra más privada— de la historia literaria que hemos esbozado antes.

Los libros de los años 60 están muy embebidos de las ideas defendidas por Delgado y sus amigos en aquella época en que adoptar una u otra postura estética imprimía tanto carácter. Sin embargo, leídos con la perspectiva que proporciona la distancia, no resultan tan homogéneos como podría pensarse, ni siquiera tan sociales. Lo primero que aparece claro en la lectura de conjunto de aquellos primeros libros es que la poesía de Agustín Delgado tiene más consistencia que sus teorías. Como decía E. Fischer, «el nuevo arte no nace de las teorías, sino de las obras». Es alentador, para los adictos a este tipo de arte, comprobar que el tiempo no ha pasado tanto por la obra como por las opiniones de un autor que quiso comprometerse tanto. No significa esto que la obra de Delgado sea infiel a su autor, sino que es capaz de mantenerse viva, independientemente de los presupuestos ideológicos en que esté basada.

Cancionero civil (1967) es el libro más apegado al programa a seguir: poema largo y narrativo, cejijunto y árido, integrador de la subjetividad pero con óptica objetivizadora. *El silencio* (1965) tiene las virtudes y los defectos del «primero»: en él hay inflación de contenidos y los temas pueden más que el tratamiento formal, pero el timbre de voz es el que vamos a oír a lo largo de la obra posterior. Sin embargo, *Nueve rayas de tiza* (1966), primer poemario de este autor escrito al parecer con plena conciencia de lo que se quiere y lo que no se quiere decir, nos ofrece poemas muy autónomos y, a veces, muy próximos, formalmente, a los novísimos ascendentes de la otra orilla:

Sobre coágulos de mármol las hilachas rojizas
cuando el azúcar se desprende y muere
al fondo de la taza de café de verano

(pág. 78)

Esta forma de decir, ya personal y bien timbrada, vuelve a aparecer en *Aurora boreal* (1969). En uno y otro libro, Delgado consolida su verso irregular, de matices rítmicos inesperados, y su léxico contemporáneo, esté prestigiado o no por la tradición poética. Por momentos, hacen su aparición imágenes míticas de los *mass media*, rasgo que Castellet señalaba como característico de los otros «novísimos».

¹ Equipo *Claraboya*. *Teoría y poemas*. El Bardo, Barcelona, 1971.

² El Bardo, Barcelona, 1965.

En *Aurora boreal* resulta ya incuestionable que los poemas no están escritos programáticamente, sino por esa injustificable necesidad de expresión que, manejada con «oficio», legitima la obra de arte. La tercera parte de este libro ofrece poemas —«Estría», «Gritan allá lejos. Escuchad», «Ecce homo»— que deberían contar entre los esfuerzos más serios y más arriesgados por dar con una forma de expresión superadora de las dos tendencias mayoritarias de aquel momento: el intimismo redundante y la tosquedad panfletaria.

El primer libro de la segunda etapa —*Espíritu áspero* (1974)— se abre con un conjunto de poemas excelentes. Son doce poemas elegíacos, compactos, de vuelo oscuro y ritmo contenido, donde Delgado emplea imágenes más expresionistas abstractas que surrealistas:

Con carcajada seca de labios de pergamino
leyó la carta y la arrojó a la atmósfera
(pág. 189)

Observe el lector las resonancias lorquianas —del *Llanto* y de *Poeta en Nueva York*— en este magnífico final del poema:

Invisible pasa una mariposa de polvo
alrededor de las sombras de la sangre.
Amortajada dentro del sepulcro
la espada infinita reposa y espera.
(pág. 193)

En esta serie encontramos uno de los raros poemas rimados del libro —el XI, pág. 195— y con este recurso utilizado de forma muy personal Delgado vuelve a proclamar que no está dispuesto a ceder a los beneficios de la preceptiva. Su rima desinhibida, fingidamente forzada, al igual que el tono irónico que salpica el volumen, nos recuerda a otro poeta de su generación, Félix de Azúa, uno de los pocos novísimos cuya obra ha prevalecido a la teoría castelletiana del 70.

Tanto en *Espíritu áspero* como en *Discanto* (1983), el poeta ha vencido totalmente al teórico de la poesía. La expresión se hace a la vez relajada y elíptica, caprichosa, y el poema tiende al epigrama y al acertijo:

Palmípedo graznido del ocaso
tan tontamente haciéndome cosquillas:
a tus pies.
(pág. 229)

Y ya que estamos señalando proximidades, digamos que en la obra última de Delgado se puede apreciar una concisión y un rigor muy próximo a la obra pre-concreta de J.M. Ullán, otro poeta que surgió del frío social. ¿Serán estos poemas últimos, algo tendentes al hermetismo, preludio del silencio en que se han internado Ullán, Carnero, en cierto modo Martínez Sarrión?

Esperamos que no. *Discanto* es un libro no sólo maduro sino en plena floración: da ganas de seguir leyendo. Y quizás sea esa la conclusión que el lector puede sacar de la lectura de este enjundioso libro de poemas: Agustín Delgado ha recorrido airoosamente un largo camino para llegar a un punto en el que se le ve con alforjas para abordar cualquier nueva distancia.

Pedro Provencio

FONTANA, Josep; SIMÓN GALINDO, Miguel;
RODRÍGUEZ FRUTOS, Julio y RODRÍGUEZ DE
LAS HERAS, Antonio.

930.2 FON

Notas en torno a la enseñanza de la
historia

Cáceres, Institución Cultural El
Brocense, 1983.

62 páginas..

«(...) la historia no la han hecho los personajes, sino el pueblo todo y principalmente el pueblo trabajador, humilde y sufrido, que, solidario y altruista, ha ido empujando la vida hacia horizontes más nobles, más justos, más humanos».

En 1983, organizado por el Colegio Oficial de Doctores y Licenciados, se celebró en Cáceres un curso sobre *La enseñanza de la historia* que aparece ahora publicado por la Institución Cultural El Brocense de la Diputación Provincial. La publicación contiene cuatro aportaciones que recorren el camino del *compromiso científico* a la *especulación*, pasando por los dos trabajos centrales que constituyen una *práctica realizable*. El primero de los trabajos, debido a Josep Fontana, es una invitación radical a convertir la historia en una ciencia que comprenda crítica y comprometidamente el presente, desde el pasado, para construir un proyecto social realizable. La *historia, ¿para qué?* de Carlos Pereyra tiene en el trabajo de Fontana una respuesta bien clara: para *comprender el presente*, bien para *aceptarlo conscientemente* o para *cambiarlo*. Y ello exige, en el segundo de los casos, comprometerse con lo que se trata de cambiar y una primera forma de empezar a hacerlo es aceptar lo que ya en 1933 desde Palencia escribía Daniel Linacero: «la historia no la han hecho los personajes, sino el pueblo todo (...).»

He aquí lo concreto de Kosik, lo único que vale la pena historiar de Heller, los *hombres sin historia* de Reglá, o los *silenciosos* como gusta llamarlos

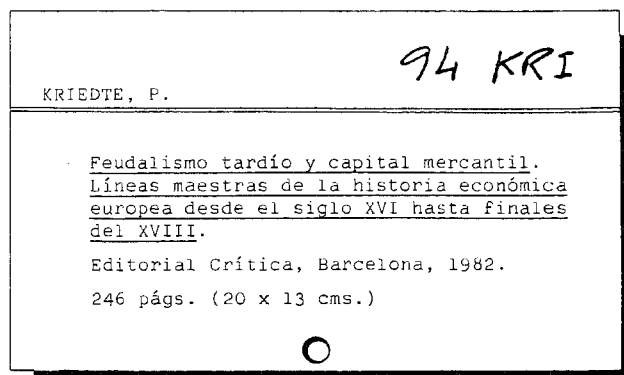
los Bennisar. Pero antes de nada hay que comprender el presente y ello no se consigue con la especulación. Me parece que los únicos caminos, ya inventados pero poco desarrollados todavía, siguen siendo la *crítica* y el *compromiso*, que son las únicas vías consistentes capaces de profundizar a través del velo que cubre superficialmente el conjunto de ropajes, a veces vistosos y hasta elegantes, con que se viste el positivismo.

Porque hay que tener bien presente que el túnel de Febvre es la complejidad. Si por el túnel circulan siempre vehículos y hombres, conducciones de agua, gas y electricidad, conversaciones y ruidos; también debe ser verdad que en el aire del túnel siguen flotando proyectos fracasados, multitud de incompromisos y, lo más lamentable para los profesores de historia, esas aceptaciones inconsistentes de una realidad, de un presente, que, como señala Fontana, podemos cambiar y mejorar.

El último trabajo, que corresponde a Antonio Rodríguez de las Heras, es una especulación que reivindica la teoría. La ausencia de teoría es uno de los graves obstáculos con los que tropieza continuamente el historiador y a mí me parece por lo menos tan grave como intentar ser historiador sin capacidad crítica y sin el necesario compromiso. No puede haber ciencia sin teoría y tampoco puede desconocerse sistemáticamente al hombre y a la sociedad si hacemos y enseñamos historia. Por eso viene muy bien leer el trabajo de Rodríguez de las Heras, porque penetrar la complejidad que es el presente que vivimos exige la transdisciplinaria. He aquí un «carro» que conviene detener cuanto antes para preguntarnos, como Foucault o como Zeldin, por qué los historidadores viajamos ya demasiado tiempo, y probablemente de forma inconsciente, con las ruedas de los demógrafos, sociólogos, etc. Sólo de este modo, además de «aprender a leer un periódico», aprendemos a *interpretar lo que leemos*, a usar de forma activa nuestra capacidad crítica y a *anticipar el futuro* comprometiéndonos con la realidad. Y una buena forma de empezar a lograrlo es *renovar* nuestra enseñanza, que es lo que proponen Miguel Simón Galindo y Julio Rodríguez Frutos, autores de los dos trabajos centrales que figuran en esta edición. Enseñar y educar son dos tareas que con frecuencia se separan; de la misma manera que la Historia se aleja del presente, como el historiador se aparta del compromiso, como el científico preocupado por la teoría se olvida del hombre o de ciertas zonas del pasado que se nos aparecen repletas de dificultad. Simón Galindo propone una *enseñanza crítica* que debe conducir a la profundización. No importa tanto acumular conocimientos cuanto producir los modos de adquirirlos; porque toda acumulación es una labor mecánica y producir métodos obliga a utilizar un conjunto de capacidades que dinamizan la tarea de enseñar. A la pregunta *¿qué enseñar?* Simón Ga-

lindo responderá: la vida, nuestro presente, para mejorar, cambiar y preparar el futuro. Los recursos y los métodos, al adecuarse a unos objetivos que globalizan la realidad, exigen una programación que nos libere definitivamente del manual. Y todo ello requiere trabajar con las variables concretas y con los modelos que proponen Simón Galindo y Rodríguez Frutos. Porque, en definitiva, de lo que se trata es de que profesores y alumnos nos conectemos a la realidad y seamos críticos y comprometidos. La edición de este curso ayuda a ello, como lo hizo en su día la exposición oral organizada por el Colegio de Doctores cacereño.

Angel Rodríguez Sánchez



El análisis de la transición del feudalismo al capitalismo ha ocupado la atención de los historiadores durante los últimos 40 años. El punto de partida nació con la publicación del estudio de M. Dobb *Studies in the Development of Capitalism* en 1946 (traducción castellana *Estudios sobre el desarrollo del capitalismo*, Siglo XXI, 1971) y la réplica de P. Sweezy. Mientras que para Dobb el principal motor de la disolución del sistema feudal radicaría en su dinámica interna, en la explotación creciente de los campesinos, para Sweezy sería un factor externo, el comercio.

Posteriormente el debate recibió las aportaciones de K. Takahashi, R. Hilton, Ch. Hill, G. LeFebvre, E. Hobsbawm, A. Soboul, J. Merrington, P. Vilar y otros autores. (La obra básica que reproduce esta polémica sigue siendo la de R. Hilton (ed.) *La transición del feudalismo al capitalismo*, Edt. Crítica, Barcelona, 1977 y la de CH. Parain y otros *El feudalismo*, Ayuso, Madrid, 1972).

En este marco surgió también el análisis de la crisis del siglo XVII, abordada en primer lugar por E. Hobsbawm en 1954 en su estudio «The General Crisis of the European Economy in the 17th Century», en *Past and Present*, nº 5 (mayo 1954) y nº 6 (noviembre 1954), debida en su opinión a la flexión de la demanda dentro de las limitaciones de la estructura de la sociedad feudal.

Después, en 1965, la historiadora A.D. Lublinskaya defendió la tesis de que la gestación del capitalismo siguió avanzando a lo largo de este siglo (*La crisis del siglo XVII y la sociedad del absolutismo*, Edt. Crítica, Barcelona, 1979).

Por su parte G. Bois en 1976 ha intentado estructurar la problemática de la transición integrando la teoría de las crisis agrarias en una teoría del modo de producción feudal y por otro en el concepto de protoindustrialización (*Crise du féodalisme*, París, 1976).

La obra de P. Kriedte, historiador que ha participado en el proyecto de «Protoindustrialización» del Instituto de Max Planck de Historia de Gottinga, queda perfectamente enmarcada en esta línea de investigación, dando una visión particular de la evolución económica de la Europa de los siglos XVI, XVII y XVIII.

La particularidad de su estudio radica en primer lugar en su marco geográfico, al tener en cuenta no sólo los países tradicionalmente analizados de la Europa occidental, sino también los de la Europa central y oriental y las nuevas relaciones económicas a nivel mundial. En segundo lugar porque analiza globalmente los aspectos económicos (población, agricultura, comercio e industria), interrelacionándolos con la evolución social y política del momento. Y en tercer lugar porque señala los mecanismos explicativos de las distintas coyunturas económicas.

Tras describir en la *Introducción* el marco teórico, el concepto de modo de producción feudal y su dinámica interna, dedica los tres capítulos del libro a analizar cada uno de estos siglos.

El siglo XVI se presenta, frente a la crisis de la baja Edad Media, como un siglo de crecimiento demográfico, de expansión agrícola, de las manufacturas, del comercio y de las finanzas. La subida de los precios, especialmente de los productos alimenticios de primera necesidad, interpretada por los contemporáneos como consecuencia de las importaciones de oro y plata de América, tendría a su parecer otras causas como la disminución de la productividad o la inadecuación de la oferta al crecimiento de la demanda.

La crisis del siglo XVII se manifestó en primer lugar en la disminución de la población, debida más que a factores externos (guerras, epidemias y hambres) a los internos (caída de los precios y alza de los salarios). La crisis, tanto maltusiana como social, sería una respuesta al excesivo crecimiento anterior y como consecuencia del empeoramiento de la situación económica.

La presión sobre los campesinos originó continuos levantamientos a lo largo del siglo en los que se observa tanto tendencias antiseñoriales como antifiscales. Mientras, la nobleza se aliaba con el Estado absolutista para participar así de las rentas feudales indirectas recaudadas por el Estado.

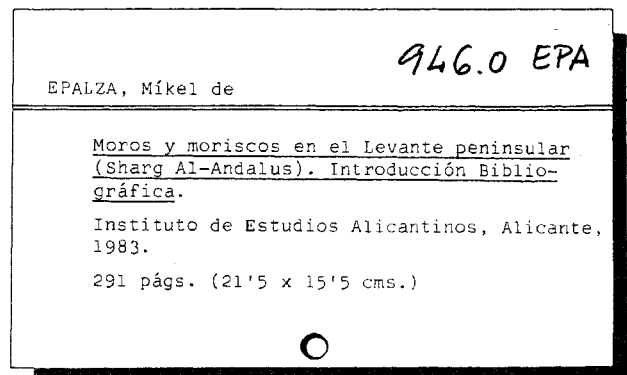
El siglo XVIII fue seguido de una nueva fase de expansión. Eliminadas las tensiones en la estruc-

tura económica, armonizadas la población y la oferta de alimentos, comenzó un auge económico que se estabilizó por la industrialización (en Inglaterra en el siglo XVIII y en el continente europeo en el XIX) y continuó con el capitalismo industrial de forma casi autosostenida.

La mecanización del proceso de producción fue la única salida de la crisis del sistema protoindustrial. Al mismo tiempo la ventaja inglesa aceleró el proceso de transformación del modo de producción en el continente.

Los abundantes gráficos que recoge el texto así como la excelente bibliografía general y especializada señalada al final, completan esta obra de gran valor para los historiadores pues da una nueva visión al viejo problema de la transición del feudalismo al capitalismo. Las fuerzas que influyeron en su transformación, apuntadas por el autor en la *Conclusión*, serían las siguientes: la misma dinámica del modo de producción feudal que desencadenaba en algunos países procesos de acumulación y desacumulación; el capital comercial; la comercialización de la agricultura y la protoindustrialización; la intervención en el mundo de ultramar y el carácter contradictorio del Estado que favoreció el proceso socioeconómico de transformación.

Antonio Moliner Prada



Mikel de Epalza, catedrático de árabe de la Universidad de Alicante, que ha publicado entre otras investigaciones varios trabajos sobre toponimia árabe y berebere alicantinas y sobre la obra árabe del escritor mallorquín Anselm Turmeda (tesis doctoral), presenta en este libro, con la colaboración de M^a. Jesús Paternina y Antonio Couto, una introducción bibliográfica al tema de los moros y moriscos en el Levante árabe peninsular (Sharq Al-Ándalus), que comprendería los reinos cristianos de Mallorca, Valencia y Murcia.

La necesidad de realizar un trabajo bibliográfico sobre el tema de los moriscos alicantinos surgió en el Symposium Internacional que se celebró en

mayo de 1980 en Alicante, organizado por su Universidad, y que reunió a un grupo de prestigiosos investigadores nacionales y extranjeros especialistas en este tema.

Este inventario bibliográfico se ha extendido tanto en el tiempo (la civilización árabe desde el siglo VIII al XVII y tras la expulsión de los moriscos las relaciones con el Magreb), como en el espacio (al Levante árabe peninsular) y en la temática (a toda la realidad árabe e islámica como sugiere el término «moro»).

En la *Introducción* el autor traza las grandes líneas historiográficas básicas existentes sobre cada período de la historia árabe peninsular a lo largo de estos trece siglos, así como las nuevas orientaciones en las investigaciones.

El listado por orden alfabético de autores, repetido en un apéndice, y, dentro de cada autor, por títulos, recoge cuando éstos no son claros, algunas indicaciones sobre su contenido. Aunque no se recogen exhaustivamente todas las publicaciones existentes, sí al menos el autor lo ha intentado en tres áreas: los territorios de la actual provincia de Alicante, las revistas locales alicantinas y las publicaciones en árabe. En total se mencionan 2.119 títulos.

Finaliza el libro con un índice, bastante com-

pleto, de materias y de nombres de personas y familias.

Dada la gran importancia de la civilización árabe en la historia de esta zona geográfica, que ha permanecido en la conciencia del pueblo de una forma mítica, el presente libro será de obligada consulta como punto de partida para cualquier investigación que se quiera realizar sobre esta temática. Su inventario bibliográfico es básico.

Por otra parte el tema morisco, estudiado por P. Boronat, H. Lapeyre, J. Reglà, B. Vincent, P. Ferrer, E. Ciscar, T. Halperin Dongui, J. Casey, A. Domínguez Ortiz, R. García Cárcel, entre otros autores, ha tomado un cariz internacional como lo demuestran los recientes congresos celebrados en Montpellier y Túnez. No se trata pues de repetir viejos aspectos ya señalados en las diversas investigaciones. Actualmente las excavaciones y los estudios de antropología cultural pueden dar más luz a esta cuestión.

La colaboración entre historiadores y arabistas, a veces no tan frecuente en el ámbito universitario como sería de desear, es el único camino para comprender la importancia de la civilización árabe en la historia de España. Se hace necesario, por tanto, ampliar nuevos horizontes en su estudio.

Antonio Moliner Prada

NUEVO CURSO DE INFORMÁTICA-BASIC EN VÍDEO

20 horas de grabación en VÍDEO

120 ejercicios prácticos.

Método diseñado para centros de enseñanza.

Método autosuficiente.

Información y venta de vídeo-cassettes en

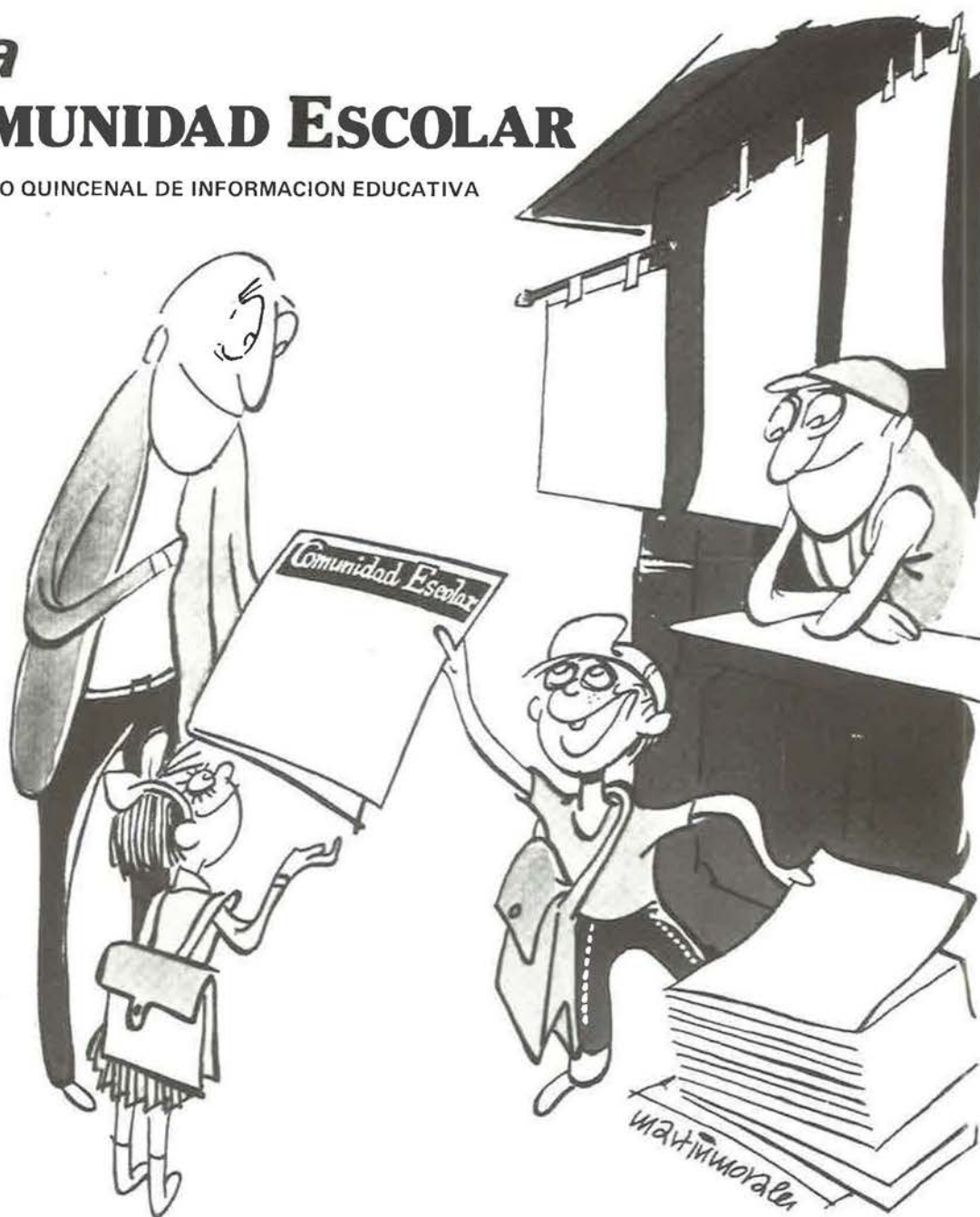
Pentas, s. a.

VIDEO-BASIC
Pza. Jacinto Benavente, 2, 3.º A
Madrid. Teléf. 467 67 01

SI QUIERE ENTERARSE
DE LO QUE PASA DENTRO Y FUERA DE LA ESCUELA

Lea COMUNIDAD ESCOLAR

PERIODICO QUINCENAL DE INFORMACION EDUCATIVA



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

BOLETIN DE SUSCRIPCION A COMUNIDAD ESCOLAR

Señale con una ☒ el período de suscripción que le interesa

Precios de suscripción
(sin gastos de envío)

☐ UN SEMESTRE..... 500 pts.
☐ UN AÑO..... 1.000 pts.

D.
Domicilio.....
Localidad..... Dto. Postal.....
Provincia.....





Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia