

nueva revista de enseñanzas medias

primavera 84

nº 5



- La reforma en Canarias • Entrevista con Manuel Seco
- De Salustio a los detergentes • El teatro y la enseñanza media

CONSEJO DE DIRECCIÓN

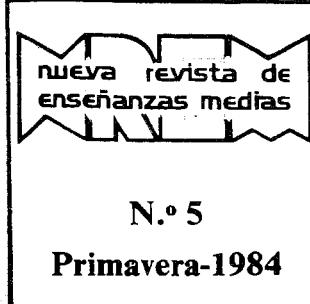
Presidente: José Segovia Pérez
Vocales: José M.ª Arias Cabezas
Patricio de Blas Zabaleta
Martina Cases Ponz
Armando Javier Ibáñez Aramayo
Rafael López Linares
Jaime Naranjo Gonzalo
José Saura Sánchez

REDACCIÓN

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

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

sumario



N.º 5

Primavera-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 Perdigüero, s/n
ALCOBENDAS (Madrid)

Depósito Legal: M-8586-1983

Editorial	3
Tablón de anuncios	5
● La reforma que viene	7
● Crónicas	13
● Convocatorias	30
● Opinión	12
 Hoy hablamos...	
● El teatro en la enseñanza media. Mesa redonda	35
 La ciencia y la experiencia	
● <i>De Salustio a los detergentes</i> , por Elisa Ruiz	47
● <i>Educación y prensa española del siglo XVIII</i> , por M. Dolores Bosch Carrera	57
● <i>La teoría de las probabilidades y la realidad</i> , por José Barrio Gutiérrez	67
● <i>Reflexiones para un comienzo de curso de filosofía</i> , por Emiliiano Fernández Rueda	75
● <i>Las enseñanzas de peluquería y estética en F.P.</i> , por Paula Hernando Valdizán	81
 Los pocos sabios que en el mundo han sido	
● Entrevista con Manuel Seco Reymundo	85
 Creación	
● <i>Realidad y ensoñación en la pintura de Miguel M. García Montero</i> , por José Bueno Fontana	93
● <i>A Laura, por los libros imprepéticos</i> , por Antonio Hernández Sánchez	97
 Museo	
● El instituto de bachillerato «Padre Suárez» de Granada	103
 Libro cerrado non saca letrado	
● Índice de la sección	113
● El estado de la cuestión	115
● <i>Las guías de campo</i> (2ª parte), por Carlos Pulido Bordallo ..	115
● Censo de publicaciones de centros de enseñanza media	123
● Críticas y reseñas	129

Ilustraciones

- Este número de la *NREM* contiene ilustraciones de:
- Miguel M. García Montero (páginas en cuatricomía y págs. 81, 92, 93, 94, 95, 96, 101, 102 y 104).
 - Jose M. Benavente Barreda (pág. 35, 79, 91 y 105).
 - Tomás García Asensio (Saltés) (página 5).
 - Melquíades Prieto Santiago (Diseño de portada y págs. 97 y 99).
 - José Carlos Muñoz Carrión (fotos en págs. 16, 17, 20, 21, 32, 37, 42, 84, 87 y 88).
 - Antonio Salas Ximelis (foto en pág. 100).
- El resto de las fotografías y de los grabados son del archivo de la *NREM*.

Portada

- Francisco de Goya: Las cuatro estaciones: *La nevada*, **Las flo-
reras**, *La era* y *La vendimia*. Museo del Prado, Madrid.

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

APRENDO A ESTUDIAR

SERIE PRACTICA PARA LA EGB

PASCAL

Ayuda en el estudio

PASCAL

Enseña a estudiar

- Elaborado por el Departamento Técnico del Instituto Pascal, centro dedicado, EXCLUSIVAMENTE, a enseñar a estudiar.
- 6 libros de trabajo, de 3º a 8º, para que los alumnos aprendan a estudiar, desde la base, de una manera PRACTICA, FACIL y AMENA.
- Antes de ponerse a estudiar el alumno debe saber hacerlo.

P.V.P.: Curso 3º: 320 ptas.; 4º: 320 ptas.; 5º: 320 ptas.; 6º: 350 ptas.; 7º: 350 ptas.; 8º: 390 ptas.

Señor PROFESOR, pida ejemplares de muestra con el 25 por 100.

BOLETÍN DE PEDIDO

D.

COLEGIO

DIRECCIÓN

PROVINCIA TEL.

Desea recibir contra reembolso, con el 25 por 100 de descuento y libre de gastos, los ejemplares que a continuación detalla:

3º 4º 5º

Nº de EJEMPLARES: 6º 7º 8º

Dirija su pedido a PASCAL, S.A. Calle Ardemans, 60. Madrid-28. Tel.: 246 12 67

EDITORIAL

La libertad de enseñanza



parece que todos somos partidarios de que la enseñanza sea libre. Mucho nos ha alegrado comprobarlo. Incluso aquellos que tradicionalmente se habían mostrado precavidos frente a las libertades se han lanzado con entusiasmo a la calle.

Todo parte de un hecho: Vivimos en una economía social de mercado. Quiere esto decir, si hemos entendido bien, que todo el mundo puede producir lo que le parezca conveniente y tratar de vendérselo al prójimo. Lo de *social* significa que el estado corrige algunos de los monstruosos errores del mercado e impide con su acción que unos puedan dar leche a sus gatos, mientras otros no se la pueden dar a sus hijos.

A nuestros ojos, la LODE recientemente aprobada es más que respetuosa con las libertades que proclama nuestra Constitución. Los empresarios pueden crear centros escolares y pueden vender sus productos.

En estas circunstancias es lógico que la enseñanza privada sea un negocio. Vivimos en una economía libre y, en consecuencia, esa posición es legítima. Claro está que el mercado tiene sus riesgos. En la medida en que se invoquen sus leyes hay que afrontar sus incertidumbres, la dureza de la competencia, la posibilidad, en suma, de no vender una escoba y perder todo lo invertido.

Los «liberales de la enseñanza» no piensan así. Creen que el estado existe para sufragar los gastos de su empresa. Y la LODE accede a semejante pretensión, pero propone que la sociedad (padres, profesores, alumnos, ayuntamientos) participe en la gestión de los fondos comunitarios. A simple vista parece desmedidamente generoso. El gobierno cede al conjunto social algo que legítimamente le corresponde: la administración de los bienes públicos.

Creíamos que los partidarios de la libertad mercantil defendían la sociedad frente al estado, y propugnaban que, en vez de confiar a un ente abstracto la capacidad de producción y distribución de bienes, fuera la sociedad (usted, yo, el vecino de enfrente...) quien protagonizara su propio destino. He aquí que una ley exige justamente la tan deseada participación. La co-

gestión, que la iglesia ha defendido para las empresas privadas, es el principio que quiere aplicarse a los colegios sostenidos con fondos públicos.

La LODE es, a la vista está, un esfuerzo para llegar a un acuerdo escolar. A través de ella se garantiza la existencia de una red de centros privados; en la medida en que éstos sean subvencionados, se subordinarán, como parece lógico, a las necesidades parentorias de la sociedad que los sostiene y financia. Lo urgente e inmediato es escolarizar dignamente a nuestros ciudadanos desde la guardería infantil hasta la edad laboral. ¿No es lógico que la sociedad pida a quienes se nutren de fondos públicos su contribución a la tarea que juzga más importante aquí y ahora?

Los que se oponen a prestar ese servicio prioritario que la colectividad paga y reclama, han salido a la calle para defender –dicen– la libertad.

En la última temporada a esa señorita le han salido más novios que nunca. El espectador desapasionado reconoce en esos pretendientes a viejos enemigos de la piropeada, anhelada, suspirada libertad. ¿Recuerdan ustedes aquellos útiles y sutiles matices que nos permitían distinguir la libertad del libertinaje? ¿Les suena aquella teoría de que la libertad existía sólo para el «bien» y que el «mal» había que execrarlo, aherrojarlo y, si era posible, quemarlo? Un dicharacho popular recoge con justezza y precisión nuestra perplejidad: ¿Cuándo se vió la zorra guardando gallinas?

tablón de anuncios

«Tablón de anuncios» va creciendo, poco a poco. En buena medida por las colaboraciones que nos llegan. Y también porque en la redacción nos hemos propuesto –dentro de los límites que nos impone el carácter trimestral de la revista– potenciar al máximo la información, ya que la NREM se propone ser un cauce de comunicación entre los centros de enseñanza media. De ahí que hayamos introducido la triple columna y disminuido el tipo de letra.

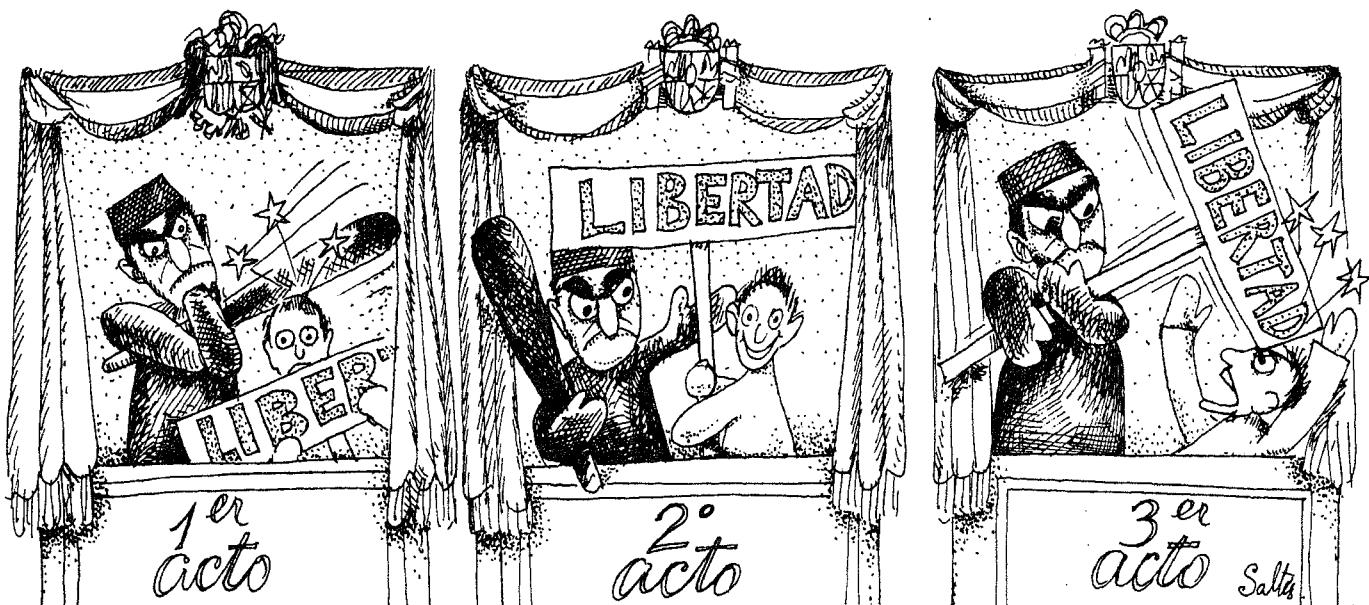
Desde aquí pedimos colaboración a todos los que consideren que tienen noticias de interés –crónicas, convocatorias, etc.– siempre, claro está,

que piensen en la peculiar periodicidad de esta publicación. También los que quieran enviar artículos de *opinión* –en 1 ó 2 folios– tienen, en esta sección, un cauce adecuado.

La antigua sección «nuestra revista», con las convocatorias de monográficos, normas para envío de originales, etc., se subsume en «Tablón de anuncios», en suelos que van acomodándose aquí y allá. Llamamos la atención sobre este hecho para que no se os pasen inadvertidos.

Gracias a todos. Esperamos vuestras colaboraciones.

El rincón de Saltés



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 INTRODUCCIÓN 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 • FÍSICA Y QUÍMICA • MATEMÁTICAS • ESTADÍSTICA	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 vienen 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  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.

La reforma que viene

EL ÁREA DE LAS CIENCIAS DE LA MATERIA Y DEL HOMBRE

El concepto de Área utilizado en todo el proyecto de reforma de las enseñanzas medias tiene una doble finalidad:

- Por una parte, supone la aproximación de disciplinas que tienen objetivos, fines y metodologías comunes.
- Por otra, facilita un proceso hacia la interdisciplinariedad que no viene precisamente apoyado por la legislación vigente, ya que el área científica, en su versión actual, sólo engloba disciplinas consideradas tradicionalmente «de ciencias», impidiendo una coordinación oficial entre ciencias naturales y geografía, por ejemplo.

En este sentido, por tanto, la actual Área de ciencias de la materia y el hombre engloba aquellas disciplinas cuya finalidad es la explicación de la realidad, y cuya metodología es la llamada genéricamente «científica», es decir, la que se basa en el pensamiento hipotético-deductivo y que frente a la realidad observa y recoge datos, los clasifica, los relaciona entre sí, elabora hipótesis explicativas y posteriormente las comprueba.

Esto no supone que los profesores tengan que ser polivalentes, pues se entiende que sólo un especialista en cada disciplina es capaz de explicar su parte del puzzle de la realidad, pero sí se pretende que ese profesor especialista sea también educador capaz de abrirse a un enfoque plural y a un trabajo de equipo que facilite la enseñanza de dicha realidad. Veamos un ejemplo: la industria actual y su distribución en el espacio supone unos procesos de producción físico-químicos y tecnoló-

gicos concretos, cuyo origen histórico se sitúa a partir del proceso de Revolución industrial. Su ubicación en el espacio pasa de depender inicialmente de la localización de materias primas a formas nuevas, al producirse la revolución de los transportes, la automatización, el consumismo o la mano de obra barata, y además cuenta con formas empresariales dependientes de factores económicos jurídicos y políticos que determinan variaciones según el sistema económico en que las analizemos.

Pues bien, un alumno de la enseñanza media sólo podrá recomponer la realidad plural del fenómeno si conoce todos sus componentes y todas sus variables y tanto unos como otros engloban aspectos «científicos» y «sociales». Conocer y analizar, en un momento dado y en un espacio dado, todos los datos, es esencial para la comprensión del fenómeno y su explicación sin simplificaciones.

En esta línea no sería cuestión de hacer subsidiarias unas disciplinas de otras, sino de llevar a cabo una programación y seriación conjunta aunque el posterior análisis se hiciera por separado.

También es común al área la metodología, como es común a todo el proyecto de reforma, entendiéndola como una metodología activa, en la que el propio alumno participa en su proceso de aprendizaje y en la que el profesor programa, facilita la información, estimula, orienta, coordina y evalúa el trabajo llevado a cabo por los alumnos.

Análisis del documento de ciencias experimentales. Punto de partida:

El documento de trabajo de ciencias experimentales fue elaborado por un grupo de profesores (ver nº 3 de NREM) de las distintas materias (física, química y ciencias naturales). En él se distinguen tres apartados: objetivos, metodología y contenidos.

El conjunto de objetivos constituye la hipótesis inicial que ha de ser «contrastada» con la realidad de cada uno de los centros que han iniciado la fase experimental de la reforma.

Definidos como las destrezas o habilidades y actitudes que todo alumno debe poseer al terminar el primer ciclo de enseñanza media, los objetivos de cada materia se concretan en los instrumentos intelectuales y manuales que hacen posible la actividad científica y garantizan una actitud crítica ante la presentación del producto de dicha actividad.

Hay que tener presente el desarrollo evolutivo del joven de 14 a 16 años que, según Piaget y la escuela de Ginebra, está en el periodo de profundización de las operaciones formales (cristaliza el pensamiento racional y comienza a tener una actitud reflexiva y crítica). Hacia el final de la etapa (17 años) comienza a adquirir el equilibrio entre pensar y sentir (realismo crítico, imagen unitaria del mundo, etc.) Por todo ello, los objetivos están ordenados según dicho desarrollo, lo cual no quiere decir que se alcancen aisladamente y uno detrás de otro.

Estos objetivos no son fórmulas mágicas, sino capacidades que puede desarrollar todo individuo y cuya utilidad en la vida diaria (sea cual fuere su dedicación o actividad posterior) no es necesario demostrar. La investigación (en sentido amplio) no debe ser «patrimonio exclusivo» de unos pocos profesionales encargados de sus aspectos más especializados. Por otra parte, resulta una necesidad ineludible no perderse en un mundo continuamente bombardeado por el producto de las ciencias.

1. Desarrollo satisfactorio de la habilidad para observar

Se considera que el desarrollo es satisfactorio si el alumno es capaz de:

- Analizar un fenómeno observable como, por ejemplo, la germinación de una semilla, señalando distintas variables que son aislables en el proceso global.
- Manejar con soltura los instrumentos más sencillos de medida y observación tales como el calibre, la balanza, la probeta, el termómetro, la lupa, el microscopio, los mapas, la brújula, etc.
- Expressar con corrección, en forma gráfica, las observaciones que él mismo ha efectuado, e interpretar gráficas que representen la relación de dos variables cualesquiera en un tipo determinado de fenómeno.
- Identificar las distintas variables, dependientes, independientes y controladas, si se le presenta un texto o artículo que describe investigaciones científicas o experimentos sencillos.
- Seleccionar una definición operacional adecuada cuando se le presentan más variables determinadas expresadas en lenguaje ordinario y algunas definiciones operacionales referentes a las mismas.
- Distinguir y relacionar los elementos más importantes del entorno ambiental próximo.

2. Dominio de las técnicas de clasificación

Se considera que este dominio alcanza niveles satisfactorios, cuando el alumno es capaz de:

- Construir distintas clasificaciones, lógicamente correctas, de segundo, tercero, cuarto... grado, a partir de un conjunto cuyos elementos son perceptibles.
- Construir clasificaciones como en el caso anterior, cuando los elementos del conjunto no son perceptibles, sino que están simbolizados por palabras.
- Elaborar una clave de identificación que incluya a los elementos de un conjunto dado.
- Formular explícitamente algunas variables relevantes, a la vista de una

clasificación que se le presente ya hecha.

3. Familiarización con el pensamiento hipotético-deductivo

Se considera satisfactoria esta familiarización si el alumno es capaz de:

- Identificar, de forma explícita, las hipótesis subyacentes en un texto que describa una investigación científica sencilla.
- Seleccionar la hipótesis correctamente formulada de una lista propuesta para la resolución de un determinado problema.
- Formular alguna hipótesis, lógicamente correcta, relativa a las relaciones existentes entre unos datos que se le presentan en forma gráfica, en tablas, o desordenados.
- Deducir consecuencias inmediatas o mediatas de una hipótesis que haya formulado.

4. Iniciación a la experimentación

Se considera satisfactoria si el alumno es capaz de:

- Seleccionar el diseño experimental adecuado, cuando se le presenta una hipótesis y la descripción de varios tipos de experimentos con los que se pretende comprobar esa hipótesis.
- Elaborar un diseño experimental, aunque sea rudimentario, para investigar la relación existente entre dos variables determinadas que aparecen en un conjunto de fenómenos.

Se incluyen además objetivos de difícil observación a no ser medibles de forma inmediata ni directa: son los que expresan las actitudes que se pretenden que consigan nuestros alumnos.

En nuestra sociedad los medios de comunicación presentan en algunas ocasiones a investigadores que, preocupados por la comunidad, divultan con rigor y sencillez las realizaciones científicas; pero en muchos casos lo que llegan son mensajes publicitarios o de otra índole, cargados de tecnicismos (que siempre se exhiben) e intenciones (que a veces se ocultan) muy distintas de la formativa y divulgadora. Con barniz de un rigor inexistente se emiten expresiones tales como: «está comprobado científicamente», que provocan el asentimiento general (incluso acompañado de una mayor separación de párpados y labios) ante el reciente «descubrimiento» sobre el cáncer o la actividad «bioenzimática» sobre la «porquería» de un trapo.

De ahí la importancia de los objetivos que pretenden capacitar a los alumnos con la actitud crítica y aptitud intelectual necesarias para distinguir que detrás de hipótesis, argumentos científicos, experimentos, etc., se halla toda una serie de intereses económicos, sociales, ideológicos, o de otro tipo. Ello supone llevar a la desmitificación de la ciencia pero también a la valoración de las capacidades humanas, base del conocimiento científico.

Hoy día la enseñanza de la ciencia no debe ser ajena a los planteamientos que mueven a la reflexión y a la acción a gran parte de la humanidad. «La actitud opuesta a cualquier agresión indiscriminada de la Naturaleza como una de las formas de exigencia de un nivel mínimo de calidad de la vida» y «la conciencia de responsabilidad y respeto al entorno natural o medio ambiente y hacia todas las formas de vida» (Doc. trab. *Hacia la Reforma*), son objetivos cuya consecución sólo es observable en la sociedad futura, pero que no por ello han de olvidarse. Más aún, deben estar presentes e impregnar toda la actividad educativa.

Tras una enseñanza basada en los contenidos de la ciencia (que en muchas ocasiones se exponen como «Verdades absolutas e irrefutables») la Reforma pretende dar prioridad a los instrumentos que cada individuo debe poseer para desenvolverse en nuestro mundo con capacidad crítica y aptitud investigadora.

¿Cómo hacer?

Las destrezas y habilidades perseguidas *requieren métodos activos* por los que el alumno elebre hipótesis, deduzca consecuencias, diseñe un sistema de comprobación y analice los resultados: éstos le plantearán nuevos problemas que tratará de resolver; y así, con la ayuda del profesor, entrará en una dinámica investigadora que le llevará a «aprehender» ciencia de la mejor de las maneras posibles:

«haciéndola». Entiéndase que no es posible, ni tampoco deseable, que el alumno reconstruya todo el conocimiento científico desde sus inicios, y que el método no puede llevarse a cabo vacío de contenido. Sin embargo, es aconsejable que el *descubrimiento* predomine sobre la *recepción* de información, aspecto este último que debe basarse también en la actividad (búsqueda metódica en libros, materiales de apoyo, etc.) y no en la pasividad, que tan malos resultados ha dado en la adquisición de un *conocimiento significativo*.

Evidentemente, el alumno no será capaz de «descubrir todo» lo relacionado con un tema y el activismo «per se» no tiene sentido. De ahí que un buen diseño metodológico equilibrado sea fundamental para el logro de los objetivos.

En el documento *Hacia la reforma*, más conocido como «libro verde», se insiste en la metodología activa, único medio eficaz para asegurar que se alcancen las aptitudes propuestas.

Y los contenidos, ¿qué?

Una de las opiniones más repetidas por los profesores de esta materia es el temor a que la prioridad que se da a la adquisición de destrezas y habilidades científicas vaya en detrimento de los contenidos. Es lógico que los hábitos adquiridos a lo largo del tiempo en una labor diaria basada fundamentalmente en la transmisión de contenidos, provoque cierta inquietud. Además el profesorado de E.M. ha sido preparado para «reproducir» los modelos y métodos (según lo que luego se les exigía) que él mismo ha sufrido.

Todo ello justifica la «ansiedad» que en determinados momentos produce tener que dirigir una enseñanza basada en la actividad del alumno. Y si tenemos en cuenta que éste en muchos casos «no está por la labor», dada también su inercia, cualquier profesor responsable se ve «tentado» a sustituir la escasa producción inicial de sus discípulos por lecciones ma-

gistrales en las que emite «lo que hay que saber» y por exámenes en los que el alumno debe repetir los contenidos impartidos; este método es fácil, pero a la larga muy poco rentable.

Los contenidos de la ciencia están sometidos a un continuo cambio. Lo que hoy se memoriza como avance científico en poco tiempo se convierte en hipótesis superada. ¿No es mejor dotar a los alumnos de los medios necesarios para que en cualquier momento puedan acceder a las fuentes de información actualizadas? Por otra parte, la asimilación de contenidos «en seco» es muy escasa. Pensemos, por ejemplo, en el gran número de veces que, a lo largo del proceso educativo, el alumno ha «recibido» conceptos de termología. Luego llega a sus estudios universitarios sin distinguir la diferencia entre el calor y la temperatura. ¿No es preferible que, en el momento adecuado, asimile tales conceptos de «una vez por todas»?

Las destrezas y habilidades científicas (capacidad de observación, elaboración de hipótesis, diseño experimental, etc.) una vez adquiridas pueden ser utilizadas para, en muy poco tiempo y con

mayor facilidad, hacer posible una asimilación rápida y (lo que es más importante) significativa de los contenidos de la ciencia que impere en el momento.

Todo esto no quiere decir que las aptitudes investigadoras vayan a adquirirse «en el vacío», puesto que no tiene sentido una enseñanza sin contenidos. Es cuestión de prioridades.

En el «libro verde» aparecen distribuciones de contenidos que pueden servir de base o de orientación a las experiencias del ciclo reformado. Se deja una libertad inicial para a lo largo de la fase experimental, diseñar los más idóneos para los fines que se persiguen.

Actualidad

Los 31 centros que en este momento están llevando a cabo la experimentación de la reforma, no se hallan exentos de dificultades. Con los medios de que disponen, sin ventajas o privilegios que invalidarían la experiencia cuando llegara la generalización, y con todas las inercias en contra (administrativas, personales, estructurales, etc.), los profesores de ciencias experimentales están realizando



una labor que raya en lo heroico. Están *creando* desde la nada nuevas programaciones que atiendan los objetivos que indicábamos antes. No están poniendo en práctica un programa completo confeccionado en un despacho, sino elaborando día a día métodos, actividades, etc. Y este es el reto en que estamos todos. Por primera vez la reforma de un ciclo educativo se basa en lo que el profesorado *hace* y no en «construcciones de modelos» que corren un alto riesgo de error cuando al «modelo» se le impone la realidad cotidiana.

En las Jornadas de noviembre, los profesores de los centros que llevan a cabo la experiencia se reunieron con los coordinadores de la materia para analizar la marcha del curso, en cuanto a los objetivos, los métodos empleados (actividades) y la evaluación. Para ello se distribuyeron en tres grupos según los contenidos sobre los que desarrollan su trabajo. Así, un grupo se formó con los que habían elegido contenidos de «Ciencia integrada», un segundo con los que programan «Ciencias Naturales» y el tercero con los que han comenzado por «física y química». En aquellos centros en los que se ha dividido el horario entre física y química y ciencias naturales cada profesor se incluyó en el grupo correspondiente.

Tras cada sesión por equipos para tratar cada uno de los temas del orden del día expuesto, se hacía la puesta en común en la que salía a relucir la necesidad de un apoyo más amplio o, en su defecto, de una organización que permitiera la división del trabajo, dada la multitud de tareas y el escaso tiempo disponible tras atender diariamente a los alumnos.

Durante las jornadas, el grupo «Arquímedes» de física y química y el seminario de ciencias naturales de «Acción Educativa» expusieron, en dos sesiones, actividades y programaciones que representan el trabajo que a lo largo de los años han venido realizando los miembros de estos colectivos de renovación pedagógica.

Un apretado horario en el día y

medio de que se dispuso no dio mucho de sí, y se acordó proponer la convocatoria de unas segundas jornadas en febrero, en las que con más tiempo se pudieran ampliar los intercambios considerados como enriquecedores.

Los coordinadores de ciencias experimentales, recogiendo las observaciones formuladas en dichas jornadas, han propuesto un reparto entre los centros del trabajo de programación. Para ello han formado varios grupos con el criterio de proximidad geográfica para facilitar la comunicación. Cada grupo ha de cumplir una serie de tareas (programación de actividades, evaluación, etc. de varios objetivos) que luego serán aportados al resto.

En estos momentos, en la Dirección General de Enseñanzas Medias se estudian los resultados de la «evaluación inicial» y se elaboran los criterios que han de servir para la calificación de los alumnos y su promoción a cursos o ciclos superiores.

La oportunidad de construir poco a poco una enseñanza mejor está ahí. Los problemas que esto lleva consigo, también; conocerlos es el primer paso para solucionarlos. El reto que se nos plantea es duro y apasionante. El apoyo de todos (incluido el crítico) es necesario.

– ¿Era conveniente programarlos, sugerirlos o dejar libertad a cada profesor?

Teniendo en cuenta la fase inicial de experimentación en un número limitado de centros, se pensó que dejarlo libre conllevaba riesgos de dispersión y por ello se sugirieron.

– ¿Era conveniente intentar una integración espacio-temporal o convenía disociar en parte ambos aspectos?

Se pensó que el alumno de 14 a 16 años está comenzando a formalizar sus estructuras de pensamiento (ver arriba) y, en consecuencia, no es capaz de conjugar demasiadas variables; por tanto, convenía disociarlos de forma no rígida para permitir el aislamiento de variables especiales y temporales. Por otra parte, la capacidad de explicación de fenómenos espaciales se produce antes que la de los fenómenos temporales: cualquier alumno desde los 12 años tiene conciencia espacial, a veces desde antes; en cambio, la conciencia temporal es más tardía, e incluso se adquiere a partir de los 16 años. Por ello se concluyó que el nivel 1º del ciclo general debía culminar un enfoque espacial previo, universalizando espacios ya estudiados en EGB, y el nivel 2º debía introducir a la temporalidad, en el sentido de proceso.

(VID. CUADRO ADJUNTO)

Análisis del documento de ciencias sociales

Punto de partida

El documento surge de unas reuniones de trabajo llevadas a cabo en los meses de mayo y junio por un amplio grupo de profesores, tanto de BUP como de FP e inspectores y coordinadores. Hubo en ellas acuerdos unánimes sobre los objetivos a alcanzar a lo largo del ciclo general o polivalente y sobre la metodología adecuada para cubrir dichos objetivos, pero no ocurrió lo mismo con los contenidos, por diversas razones:

Observaciones y contenidos:

Los objetivos cognoscitivos serían:

– Localizar hechos en el espacio y el tiempo explicando los factores de dicha localización y

– Conocer y relacionar la evolución de las formas sociales, económicas y culturales.

Sobre estas bases, se sugirieron unos contenidos hipotéticos, cuya definitiva fijación dependerá de los resultados de la fase de experimentación. Son, por tanto, revisables.

CONTENIDOS 1º nivel	OBJETIVOS 1º nivel	OBJETIVOS GENERALES	OBJETIVOS 2º nivel	CONTENIDOS 2º nivel
Estudio del medio: -Local -Nacional -Mundial	-Localización de hechos en el espacio -Observar y describir fenómenos espaciales -Pasar de relaciones funcionales a causales.	1.-Observar y describir fenómenos físicos y culturales 2.-Diferenciar hechos, causas y consecuencias.	Localizar hechos en el tiempo	Elementos temporales y su clasificación.
Análisis de situaciones especiales: -Población -Habitat -Actividades económicas Escalas-local -Nacional -Mundial	-Recoger y utilizar información de los medios de comunicación. -Relacionar primariamente esa información -En espacios diferentes	3.-Contrastar versiones de distinta índole. 4.-Integrar información de distinta procedencia 5.-Distinguir entre lo común y lo diferencial del mismo fenómeno.	Contrastar versiones diferentes de un mismo hecho. Criticar la información Explicar un hecho usando esas informaciones. En tiempos y espacios diferentes.	Análisis de situaciones socio-económicas: -Soc. Depredadoras. -Soc. Neolítica. Soc. Estamentales. -Transición. -Revolución Industrial. -Actualidad.
Síntesis de sistemas económicos.	-Espaciales -Comenzar a elaborar hipótesis explicativas.	6.-Elaborar recreaciones espaciales o temporales 7.-Elaborar hipótesis y comprobarlas.	Espacio-temporales Relacionar formas económicas, sociales y culturales. Comprobar la veracidad de la hipótesis.	Síntesis: el proceso histórico.

Los objetivos operacionales se han estructurado en un cuadro que recoge su posible seriación por niveles y los relaciona con los contenidos sugeridos (ver esquema de programación).

A estos objetivos operacionales se unen unos objetivos instrumentales que son:

– Elaboración y utilización de mapas, planos, gráficas, dibujos, croquis, murales, ejes cronológicos, fichas bibliográficas, recensiones de libros, etc.

– Búsqueda, utilización y crítica de la información procedente de los medios de comunicación y

– Utilización adecuada del vocabulario específico de las ciencias sociales.

Situación actual

Tras la selección de los 31 centros experimentales, tuvo lugar en septiembre una primera sesión de coordinación con los profesores

en la que se intentó programar el primer trimestre, estableciendo unos objetivos prioritarios, actividades en el aula y fuera de ella y los contenidos idóneos. Así se pensó en dedicar especial atención a: la localización, la realización de mapas, planos y gráficas, y la búsqueda de información inicialmente en prensa, sobre los siguientes contenidos: el medio, la población y el hábitat.

En las jornadas de intercambios previstas y realizadas en noviembre y ante las deficiencias detectadas en la prueba inicial (orientación, localización y lectura comprensiva) se modificó dicha programación concediendo especial atención al análisis del medio. En consecuencia, se aplazó para enero-febrero la población y su distribución espacial, con los objetivos prioritarios de diferenciar causas-consecuencias y distinguir lo común de lo diferencial en espacios diferentes, utilizando pluralidad de informaciones.

A partir de marzo, se comenzaría con las transformaciones del hombre sobre el medio y serían objetivos prioritarios el inicio de la elaboración de hipótesis y las recreaciones espaciales. Para, finalmente, recogiendo todas las variables anteriores, concluir con la ordenación del planeta en sistemas económicos, sus diferencias y desequilibrios.

En estas Jornadas de noviembre también se detectaron problemas de perfeccionamiento del profesorado, dada la pluralidad de titulaciones y el hecho de que muchos profesores no habían trabajado el espacio desde su formación universitaria, con el agravante de que en ese momento la universidad española apenas incidía en las técnicas de trabajo intelectual y sus instrumentos. Por ello, en enero han tenido lugar unas jornadas de perfeccionamiento basadas en tres aspectos:

– Teorización sobre las tenden-

cias actuales de la ciencia geográfica.

– Instrumentos estadísticos y gráficos para el estudio de la población y el hábitat.

– Distintos enfoques espaciales llevados a cabo por conocidos grupos didácticos del país.

Para ello se contó con la intensa colaboración de la Subdirección General de Perfeccionamiento del Profesorado.

En conclusión: El reto fundamental de la fase experimental de la reforma de las enseñanzas medias parece ser, al menos en ciencias sociales, comprobar si la hipótesis de partida permite, por una parte, dotar a los alumnos de unas adecuadas técnicas de trabajo intelectual que posibiliten la integración ordenada de información escolar y extraescolar en el futuro; por otra parte, adaptar al profesorado medio a un modelo de este tipo, y finalmente analizar qué transformaciones del sistema educativo permitirían alcanzar resultados aceptables tanto a corto como a largo plazo.

Se observa a lo largo de los dos documentos que componen el área una estrecha relación metodológica. Se pretende, de alguna forma, una interacción entre disciplinas que sirva de primer paso a la globalización (o transdisciplinariedad o integración) que sería el

sentido unitario final. El ideal sería, partiendo del esquema adjunto, poder estudiar una situación, por ejemplo, la contaminación ambiental, de forma conjunta, combinando factores temporales, espaciales, físicos, químicos, naturales, psicológicos, sociológicos,

ideológicos, políticos e incluso folclóricos y literarios.

Esto es lo que, de algún modo, pretende la reforma de las enseñanzas medias a través de un largo camino, no precisamente fácil, pero sí posible.

		Tomar conciencia del problema
1. Definir el problema		Hacerlo significativo
Examinar y clasificar los datos		Hacerlo controlable
Relacionarlos		
Enunciar hipótesis		
	2. Formular una hipótesis	
	3. Comprobarla	Recopilar evidencias
		Ordenarlas
		Analizarlas
	4. Desarrollar una conclusión	
Encontrar esquemas significativos		Contrastar con otras evidencias
Enunciarla		Generalizar los resultados
	5. Aplicarla	

Lola BELLVER*
Julio PUENTE*
Carlos PULIDO*

CONVOCATORIA PARA EL N° 6 DE PNREM

El número 6 de nuestros monográficos *Publicaciones de la NREM* llevará por título *La traducción: arte y técnica*. Lógicamente, en sus 208 páginas tendrán cabida sobre todo artículos que traten sobre lenguas modernas y clásicas. Puede ser una buena ocasión para abordar los problemas que plantea el bilingüismo en el estado español.

La extensión máxima de los trabajos presentados será de 12 folios. Pueden ir acompañados de ilustraciones. El plazo de admisión se cierra el 2 de mayo.

* Coordinadores del área de las ciencias de la materia y del hombre para la reforma de las enseñanzas medias

LA REFORMA EN CANARIAS

Cordialidad y ayuda entre el gobierno autónomo y el de la nación

Canarias tiene ya competencias en educación.

El gobierno autónomo, repartido entre las dos capitales provinciales, está luchando para poner en marcha un mejor servicio, más próximo al ciudadano y al contribuyente. Somos testigos de que lo está haciendo con muy pocos medios. El consejero de educación, Luis Balbuena, trabaja en un despacho de cuatro metros aproximadamente. Una sencillez, más espartana que monacal, lo rodea. No es que haya lujos, es que falta incluso lo más necesario. Dicho esto, está previsto un pronto traslado a dependencias más amplias y mejor equipadas.

La Consejería de Educación mantiene con el Ministerio unas cordiales relaciones. Ambos han comprendido que persiguen un mismo y único fin: ofrecer servicios de calidad al ciudadano. Por eso hemos visto trabajar codo con codo a funcionarios de ambas administraciones y por eso también hay tres centros canarios en el curso experimental de la reforma.

Al habla con el coordinador de la reforma en Canarias

Ángel Isidoro tiene encomendada por el gobierno autónomo la coordinación de la reforma en Canarias. Es catedrático de matemá-

ticas. Su destino es el I.B. de los Realejos. En la actualidad trabaja, en comisión de servicio, para la Consejería de Educación. Nos reunimos con él en su despacho. Nos rodean algunos carteles conmemorativos editados recientemente por el gobierno canario. Preguntamos a bocajarro:

— *¿Cómo ha reaccionado el profesorado ante la reforma?*

— Al principio la respuesta fue negativa. Pasa siempre que las iniciativas parten de la administración. Surgen montones de preguntas: ¿por qué no se ha empezado por la E.G.B.? ¿Quién ha elaborado el libro verde? ¿De qué medios se dispone para hacer la reforma? En realidad esta actitud recelosa se debe a falta de información. En

agosto empezamos con tres ejemplos del libro verde: no podíamos llegar a todos y, sin embargo, teníamos que informar a todos de que, por primera vez se iba a desarrollar una reforma desde abajo, que los propios profesores iban a ser protagonistas. Sacamos copias y las enviamos, pero no fue suficiente. Los centros que participan en la reforma se integraron más y mejor a partir de las jornadas de setiembre. Pero, claro, los demás podían no sentirse implicados. Para evitarlo, se nombró a un coordinador que no sólo atendiera a los centros de la reforma sino que se ocupara de la difusión a los demás que —no lo olvidemos— están repartidos en siete islas.

— *¿Cómo los organizasteis?*



Las explicaciones fueron seguidas con atención.

— Creamos unos equipos de seguimiento en cada asignatura para que analizaran la experiencia y la comentaran y difundieran en sus centros. Tenemos implicados a 104 profesores.

Un organigrama que de verdad funciona

Me muestra un organigrama en que se refleja el mecanismo por el que se coordinan los centros de la reforma, los profesores de otros centros interesados en el proceso, la Consejería de Educación de la Junta de Canarias y el Ministerio de Educación y Ciencia. Los enseñantes que imparten la reforma son 55, pero los directamente implicados a través de comisiones de apoyo, seguimiento e información son 104. Todos ellos trasmiten a sus compañeros de claustro las conclusiones a que se está llegando a través de la experiencia, las discuten y critican. En ningún otro punto existe una irradiación tan amplia del programa de la reforma. Claro, que los canarios viven en islas y les resulta más difícil comunicarse. ¡Así cualquiera!

Reproducimos el esquema en que se basa esta fructífera interrelación. Los profesores de los centros experimentales y los profesores de seguimiento y apoyo, elaboran un informe por asignatura en las reuniones que celebran quincenal o semanalmente. Estos informes se envían a los centros, a la Consejería de Educación, a las inspecciones y a la Dirección General de Enseñanzas Medias. Además la Consejería elabora un dossier conjunto que remite a todos los centros y organismos implicados.

Este sistema, extraordinariamente eficaz y participativo, está funcionando gracias al esfuerzo de los profesores que, generalmente, están trabajando intensamente para mantener a todos sus compañeros al corriente de los derroteros, problemas, ventajas e inconvenientes del modelo experimental propuesto por el Ministerio. ¿Sería posible hacer otro tanto en el resto de España?

Autonomías y reforma

El modelo canario da un especial protagonismo a todo el profesorado y a la Comunidad Autónoma. Es ocasión de preguntar sobre este tema.

— *¿Es eficaz la organización autonómica del estado para desarrollar una reforma como la presente?*

— Estoy convencido de que sí, a condición de no caer en el provincialismo, en una actitud excluyente. La coordinación es necesaria.

— *¿No hay una oposición a la reforma basada en planteamientos corporativos?*

— Claro que los hay. Sin embargo, a los más reticentes frente al trabajo de equipo se les llega a través de lo que la reforma tiene de innovación dentro de su asignatura. A medida que van conociendo intimamente los propósitos y los métodos de la reforma, abandonan la crítica negativa y negadora, la que se hace desde fuera, sin aportar alternativas. Cuando conocen la marcha a través de sus compañeros, las críticas que se hacen son ya técnicas, desde dentro y eso es siempre enriquecedor.

EL DIRECTOR GENERAL DE EE.MM. VISITA LOS CENTROS DE LA REFORMA

Estaba prevista la visita del Director General durante los días 26 y 27 de enero. Razones de última hora —la recepción del Ministro de Educación francés— le impidieron cumplir el programa previsto. En su lugar, los actos del día 27 en Las Palmas los presidió Patricio de Blas, Subdirector general de Ordenación Académica, que contó con la ayuda de Martina Cases, Secretaria General de la Dirección.

El programa de los dos días fue idéntico. Por la mañana, visita a los centros de la reforma y coloquio con los profesores que im-

parten el curso experimental. Por la tarde, conferencia sobre el proceso de reforma y coloquio con los profesores, alumnos y padres que acudieron a la misma. En Tenerife la charla y el coloquio se desarrollaron en el C.E.I. de La Laguna. En Las Palmas el marco fue el salón de actos del I.B. «Pérez Galdós». Tras estas charlas, en locales de entidades ciudadanas ajenas al mundo de la enseñanza se ofrecieron dos conferencias-coloquio sobre la LODE y su incidencia en la educación española. Fueron unas jornadas realmente apretadas.

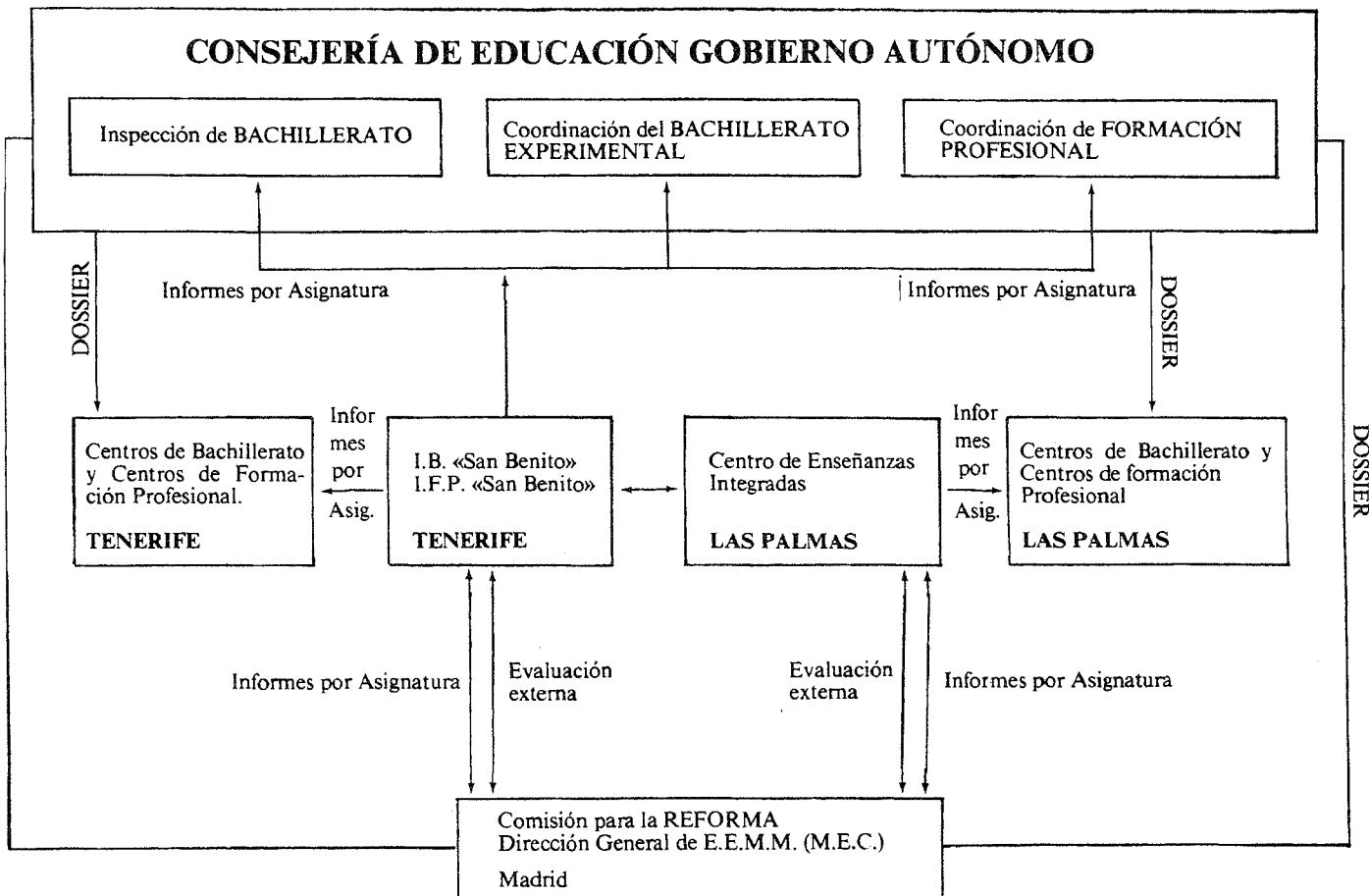
En todo momento José Segovia y Patricio de Blas estuvieron acompañados y asistidos por José Carlos Guerra, Director General de Ordenación Educativa de la Junta Canaria, y Ángel Isidoro, coordinador del programa de reforma en la comunidad autónoma. No queremos olvidar a M. Jesús Serviá, que fue en todo momento una entrañable y cariñosísima anfitriona. Vaya a todos ellos el agradecimiento de este gacetillero que tuvo la oportunidad de comprobar cuánto de verdad hay en el tópico de la hospitalidad canaria.

En el I.B. «San Benito» de La Laguna

Entre los muchos actos desarrollados, vamos a destacar en nuestra crónica, el encuentro del Director General de Enseñanzas Medias con los profesores de formación profesional y bachillerato que están desarrollando el nuevo programa experimental.

«Estoy de oyente»

Esta fue la frase con que empezó José Segovia su coloquio. Acudieron a la reunión unos 70 profesores que expusieron los inevitables problemas con que tropieza el proceso de reforma, y también otras cuestiones que preocupan dentro del mundo de la enseñanza.



A pesar de «estar de oyente», el Director General expuso una serie de principios básicos. Agradeció la colaboración de todos y muy especialmente de la Junta Canaria. Alabó la fluidez con que se produce la relación entre el gobierno de la nación y los órganos autónomos canarios. Respecto a la reforma señaló que los profesores que participan en ella «están trabajando para todos» y que su misión más importante es «pensar con imaginación lo que va a ser el sistema educativo».

Un ciclo común de 12 a 16 años

La novedad más importante que surgió en esta charla fue el anuncio de que se está estudiando la creación de un ciclo de estudios que abarque desde los 12 a los 16

años. Razones sicopedagógicas, de eficacia y racionalidad aconsejan no cortar bruscamente la enseñanza a los 14 años. Al exponer este proyecto que será sin duda polémico y conflictivo (hay muchos intereses corporativos de por medio), el Director General lo calificó en varias ocasiones de posible y futurable. Es, por tanto, algo que ha de someterse a debate y análisis.

Volviendo a la actual reforma, señaló que, según una encuesta que ha realizado el equipo de la Dirección General, profesores y alumnos están satisfechos de los programas que imparten y cursan, los padres adoptan una actitud ambigua. Están perplejos porque, si bien su hijo está contento, el muchacho no tiene libro de texto ni hace los clásicos deberes. Los mayores problemas y descontentos surgen por falta de material y dotaciones.

Los profesores toman la palabra

Aunque la reunión discurre por el camino de la cordialidad y la comprensión mutua, tener delante a un político es una tentación a la que no hay español que se resista. Es una ocasión para presentar de una vez todas las críticas y todas las peticiones que se nos pueden ocurrir. Porque ¿cuándo nos veremos en otra? ¿Cuándo tendremos la oportunidad de hacer saber a las alturas nuestras inquietudes y desasosiegos?

El primero que toma la palabra es Daniel, profesor de lengua, chaqueta azul cruzada, le da un aire a su paisano Alfredo Kraus. Expresa su sorpresa porque la reforma se haya empezado por la mitad y señala que «muchas deficiencias que surgen en BUP pueden tener remedio en E.G.B.». Otra sorpresa es la alegría con que el Ministerio



José Segovia en el Ateneo de La Laguna.

se ha lanzado a la reforma con muy escasos medios y en institutos mal dotados. Otra preocupación: el número de asignaturas y el horario excesivo produce dispersión. Por último, una razón para alegrarse: el profesorado está satisfecho de la experiencia y los alumnos hacen menos novillos en el curso del bachillerato general que en B.U.P o F.P.

José Segovia, al contestar, destacó que la falta de medios es común a todos los centros públicos. La LODE, tan encarnizadamente atacada por algunos sectores, es la vía para resolver esta vieja injusta situación. No obstante, se han conseguido 27 millones, que no es mucho, pero que es muy importante porque introduce un concepto presupuestario nuevo.

Una profesora plantea la paradoja que se produce cuando hablamos constantemente de globalización, interdisciplinariedad, etc. y después se ofrece una programación, asignatura por asignatura.

Se estudia la supresión de los exámenes de setiembre

Un profesor de formación profesional apunta que el proyecto de

enseñanzas tecnológicas está enteramente desajustado. Se habla después de la tutoría, de la evaluación continua, de los exámenes. En este debate surge una novedad: se está estudiando la supresión de los exámenes de septiembre para los alumnos que tengan más de dos suspensos. Con esta medida se pretende hacer más ágil el principio de curso y potenciar la evaluación continua a lo largo del año escolar. La implantación de este sistema, una vez estudiados sus pros y sus contras, se hará lentamente en tres o cuatro años.

Patricio de Blas, Subdirector General de Ordenación Académica, informa que se están elaborando los planes de bachillerato superior y de la formación profesional de 2º grado. Para su diseño se consultará con miembros cualificados de la universidad, aunque no con representantes de los estamentos universitarios.

El bachillerato superior constará de dos años a los que podría añadirse un C.O.U. si lo pide la universidad. La enseñanza técnica, que sustituirá a la F.P. de 2º grado, se hará en contacto con las empresas y supondrá una especialización progresiva.

El debate continuó con otros te-

mas ajenos a la reforma. Entre ellos destacó: la huelga de los profesores de educación física, cuya situación, según afirmó el Director General de Enseñanzas Medias, se iba a arreglar y para ello se estaban siguiendo los mismos pasos que en su día siguieron los profesores de música.

Cerrado ya el coloquio, la conversación continuó en los pasillos. Los problemas generales de todos los profesores (trasladados, horarios, perfeccionamiento, etc.) acentuados en Canarias por la distancia y la insularidad llegaron de nuevo a oídos de las autoridades académicas.



«CÓMO ME GUSTARÍA QUE FUERAN LOS LIBROS»

Por primera vez, los premios «Leer y escribir» del Ministerio de Cultura se entregan en un centro de enseñanza media

El I.B. «Gómez Moreno» del barrio de San Blas (Madrid) ha sido escenario de la entrega de los premios «Leer y escribir». Este centro ha sido seleccionado por los excelentes resultados que obtuvieron sus alumnos en la fase provincial. El acontecimiento tuvo lugar el lunes 21 de diciembre a las 12 de la mañana.

Presidió la entrega El Director General del Libro y Bibliotecas, Jaime Salinas. En representación de la Dirección General de Enseñanzas Medias acudió José M. Arias, Subdirector de Bachillerato.

El acto se inició con unas palabras de la Directora del centro, Isabel Arroyo, que dio la bienvenida a las autoridades, a los concursantes, familiares y profesores. José M. Arias, en su intervención, destacó la calidad de los trabajos presentados y subrayó el relieve que la reforma de las enseñanzas medias otorga a la expresión escrita, como instrumento y como fuente de placer y realización personal. Tras la entrega a los ganadores de los diplomas y los cheques, canjeables por libros, tomó la palabra Jaime Salinas. Comentó el título del concurso: Cómo me gustaría que fueran los libros. Se trata de pedir la opinión a las generaciones que suben.

Pensar en el libro futuro

En el prólogo al volumen que recoge los trabajos ganadores el año pasado se exponen las ideas esenciales que han movido a los organizadores de este premio:

«En su edición de 1983 este Premio Nacional «Leer y escribir» quiere, ante todo, estimular la imaginación de los jóvenes ante el libro en su conjunto, tanto en lo que se refiere a su contenido como en lo que toca a eso que hace de él un objeto grato y hasta hermoso, que comparte con nosotros nues-



José María Arias y Jaime Salinas.

tras horas de estudio, de intimidad y de descanso. (...)

Se trata de que los jóvenes piensen un poco en ese libro que ellos van a hacer en el futuro, que comiencen a reflexionar, desde la conciencia de que el libro es un elemento imprescindible en toda sociedad culta, en cómo ha de ser no sólo el libro que gustaría disfrutar, sino el que ellos mismos van a tener la oportunidad de hacer».

Participantes y premiados

Para dar su opinión, lírica o técnica, sobre ese libro futuro, han participado 1.871 alumnos, de 228 centros. Se observa un incremento respecto a las cifras de 1982: 1.511 participantes de 170 centros.

A la fase final llegaron los ganadores provinciales. El jurado nacional se reunió el 7 de diciembre en el despacho del Director General del Libro y Bibliotecas que lo presidía. Estaba integrado por José García Nieto, Enrique Tier-

no Galván, José Luis Sampedro, Carlos Casares Mouríño, Germán Porras Olalla y Felipe B. Pedraza Jiménez, que no pudo asistir por el accidente aéreo que ese mismo día ocurrió en Barajas. Como secretario actuó Emilio López Morillas.

Tras las deliberaciones, se acordó conceder los siguientes premios:

1º premio, dotado con 55.000 pesetas a Antonio Hernández

Sánchez, del I.B. «Fray Diego Tadeo» de Ciudad Rodrigo (Salamanca), por su trabajo *A Laura por los libros imprepéticos*, que reproducimos en nuestra sección Creación.

2º premio, dotado con 50.000 pesetas, a Francisco Sánchez Jiménez, del I.B. «Marius Torres» de Lérida por *Johnnie Walker de la irredención*.

3º premio, dotado con 45.000 pesetas, a Samuel Arias Ramos, del I.B. «Álvar Núñez» de Cádiz por *¿Cómo me gustaría que fueran los libros?*

Accésit, dotado con 40.000 pesetas, a Angela Moreno Torres del I.B. nº 4 de Albacete por *Algunos libros son para ser probados... y unos pocos para ser masticados y digeridos*.

Galdós, ayer y hoy

La entrega de premios fue también ocasión para la presentación del libro *Galdós, ayer y hoy* que recoge los trabajos premiados en la convocatoria de 1983. El punto de mira de los autores estaba en los *Episodios nacionales*. De las



cuatro obras publicadas dos han optado por la creación y dos por el análisis histórico-literario. El primer premio fue para Alberto de la Hoz de la Escalera, autor de un apócrifo *Episodio nacional* en el que se novela la vida santanderina de don Benito. *Un nuevo episodio* de Fernando Irurzun Montoro en que se narra la génesis de los *Episodios* ganó el accésit.

Los premios segundo y tercero se fallaron a favor de *Galdós: origen y superación del problema de las dos España* de Ignacio de la Rosa Ferrer y *Don Quijote en los «Episodios nacionales»* de Susana Martínez Nieto.

Ahora podemos leer estas obras juveniles en la sencilla y cuidada edición que ha preparado el Ministerio de Cultura y que se regaló a todos los asistentes al acto.

Próxima convocatoria: «La regenta» como protagonista

Cuando estas letras lleguen a manos del lector ya se habrán convocado los premios «Leer y escribir» 1984. El motivo de atención este año será *La regenta*, de cuya edición se cumple el centenario. Las perspectivas posibles son numerosísimas. Desde el trasfondo político-social de la novela hasta la posibilidad de escribir un capítulo apócrifo o realizar un análisis sicológico del personaje o de su autor.

Al redactar esta líneas quedaban algunos detalles por ultimar, sobre todo para adecuar la estrategia de los premios a la organización autonómica del Estado. Si todo marcha como esperan sus organizadores, en la primera semana de febrero estará en el B.O.E. la fecha provincial, que será organizada por las comunidades autónomas, deberá haberse resuelto antes de final de curso. La fase nacional y la entrega de premios se desarrollará antes de que finalice el año.

Los premios son similares a los que se acaban de entregar. Consisten en cheques para la compra de libros. En la fase provincial se



concederán tres premios de 35.000, 30.000 y 25.000 pesetas. En la nacional, a la que sólo tendrán acceso los ganadores de los primeros premios provinciales, se entregarán diplomas y cheques por valor de 55.000, 50.000 y 45.000 pesetas.

Subrayemos que, aunque la dotación no sea deslumbrante, el número de premios sí es tentador. Más de 150 escolares españoles tendrán la satisfacción de poner un trofeo en su vitrina y de disponer de unas pesetas para la compra de libros.

Vino español. Hablamos con Antonio Hernández Sánchez

Tras el acto oficial de la entrega de premios, la Dirección General del Libro nos ofreció un vino español. Entre copa y copa tuvimos oportunidad de dialogar con Antonio Hernández Sánchez, el alumno del I.B. «Fray Diego Tadeo» de Ciudad Rodrigo, galardonado con las máxima distinción. Le comunicamos la próxima publicación de la obra ganadora *A Laura por los libros imprepéticos* en el número 5 de la *Nueva revista de enseñanzas medias*.

Imaginamos que, como ha ocu-

rrido este año, podremos leerlo también en la edición que prepare el Ministerio de Cultura.

Antonio Hernández Sánchez es un jovencísimo estudiante de 1º de filología en la Universidad de Salamanca. Un poquitín retraído y tímido, nos confiesa que sus estudios universitarios no le satisfacen plenamente, que los va a continuar, pero que su verdadera pasión es la poesía. Le animamos a seguir con esa relación apasionada que ha dado frutos tan singulares e intensos como *A Laura por los libros imprentados*.

Quedamos en acercarnos a Ciudad Rodrigo para hablar con él sobre la literatura de los jóvenes estudiantes de enseñanza media, sobre su concepto de la poesía, sobre la obra ya realizada y los proyectos futuros. En un próximo número daremos cuenta de ese encuentro.

Improvisada rueda de prensa

Mientras deambulamos de un sitio para otro en la barahúnda del vino español, un grupo de alumnas del club de prensa del instituto ha rodeado a las autoridades y

las asaetean a preguntas: «—¿Cuál es la labor del Director General del Libro y Bibliotecas?», «—¿Cómo puede remediar el calamitoso estado en que se encuentra la biblioteca del centro?», «—¿Qué hay que estudiar para ser bibliotecario?», «—¿En qué consiste la reforma de las enseñanzas medias?», «—¿Habrá que estudiar más?», «—¿Habrá más tiempo libre?».

Jaime Salinas, Germán Porras y José M. Arias se defienden como pueden del alud de interrogantes: «—La Dirección General del Libro y Bibliotecas quiere sobre todo potenciar el hábito de lectura entre los españoles. Para conseguirlo habrá que crear nuevas bibliotecas, utilizar el bibliobús, los servicios de préstamo y propagar los libros por cualquier otro medio. No es tarea exclusiva del Ministerio de Cultura. En Educación tienen mucho que hacer y decir». «—Precisamente, —dice José M. Arias— el nuevo bachillerato general va a conceder un relieve extraordinario a la lectura. No habrá españolito que en los estudios básicos y obligatorios no haya leído un buen número de obras literarias. La enseñanza de la lengua va a ser más práctica: leer, escribir y hablar.

Concursos como éste son muy convenientes para animar a los jóvenes a desarrollar sus posibilidades literarias. En el bachillerato general no habrá que estudiar ni más ni menos. Habrá que hacerlo de otra manera más práctica, más ligada a los intereses del ciudadano medio».

El estado de la biblioteca

Mientras sigue el asedio a las autoridades, algunos profesores se empeñan en que comprobemos el estado de la biblioteca del instituto. Nos resistimos a ello. No es que no queramos verla, es que ya conocemos la situación general. Los redactores de la *NREM* no nos hemos caído de un guindo. Venimos de centros que no difieren gran cosa del «Gómez Moreno». Accedemos, sin embargo, a la petición. Vemos lo que ya sabíamos: quinientos o mil volúmenes en una sala desierta y sin las condiciones necesarias. Para remediar esta penuria el instituto alquila por un año los libros que ofrece un servicio municipal. De esta forma y mientras llegan dotaciones de material y presupuestarias los alumnos pueden disponer de algunos volúmenes más.



NORMAS GENERALES para el envío de colaboraciones a N.R.E.M.

Los originales que se remitan a la *Nueva revista de enseñanzas medias* deben estar mecanografiados en folios de, aproximadamente, 30 líneas con 60 pulsaciones cada una.

Es preferible, pero no imprescindible, que las ilustraciones se presenten en papel vegetal, diapositivas o fotografías en blanco y negro.

La extensión máxima en las distintas secciones será la siguiente:

	folios
<i>Tablón de anuncios</i>	2
<i>La ciencia y la experiencia</i>	10
<i>Museo</i>	6
<i>El estado de la cuestión</i>	5 + 4 de referencias bibliográficas
<i>Reseñas</i>	1
<i>Criticas</i>	3

Siempre que sea posible, acompañense los textos con ilustraciones.

Para los números monográficos *Publicaciones de la NREM*, periódicamente se harán las convocatorias oportunas. La extensión máxima de los trabajos presentados será de 12 folios.

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

PREMIOS «GINER DE LOS RÍOS»

Entrega de los premios «Giner de los Ríos» en el I.B. «Quevedo», de Madrid

El día 19 de diciembre de 1983 tuvo lugar, en el abarrotado salón de actos del I.B. «Quevedo», de Madrid, el acto —más cordial que solemne— de la entrega de los premios «Giner de los Ríos» a la Innovación pedagógica. Del fallo del jurado y de los premiados, ya dimos noticia en estas páginas. (N.º 4 NREM). Nos queda ahora dar cuenta de este acto de entrega de premios, cuya nota más característica, como apuntamos, fue la cordialidad.

Con muy poco retraso sobre el horario previsto, llegó el Ministro de Educación y Ciencia, José M. Maravall, que iba a presidir el acto. Junto a él se sentaron, en la Presidencia, el Director General de Enseñanzas Medias, José Segovia, Francisco Fernández Ordóñez, en tanto que Presidente del Patronato de la Fundación Banco Exterior, y Juan Antonio Payno, Director General de la misma. También estaban Pilar Pérez Más, Gonzalo Junoy y el Director del Centro, Enrique Camacho.

La presentación del acto de entrega de premios corrió a cargo del Secretario del Jurado, Carlos Pulido Bordallo. Llevó a cabo su misión con sobriedad y elegancia.

Habla el Director del Centro

El anuncio de que iba a hablar Enrique Camacho, Director del «Quevedo», que había obtenido uno de los primeros premios, fue recibido con entusiasmo por el público, compuesto, en su inmensa mayoría, por alumnos y alumnas

que —todo hay que decirlo— no habían dejado un sitio libre.

Comenzó Enrique Camacho dando las gracias al Ministro y al Banco Exterior por el Premio, y por la preocupación demostrada en destacar a los centros públicos, tan olvidados de modo habitual. En los centros públicos —dijo— se trabaja mucho y bien, pese a que la infraestructura suele ser muy mala. Un ejemplo de este trabajo lo constituyen las Escuelas de Verano, que llevan, precisamente, Profesores públicos. Se lamentó a continuación del habitual descrédito de la enseñanza pública, ejemplificado en una anécdota reciente: una madre había intentado matricular a su hijo fuera de plazo en el Instituto, alegando que no tenía medios para llevarlo a un centro privado y que no tenía «más remedio» que llevarlo al Instituto... Es muy importante —subrayó— que se conozca la labor que se hace en los centros públicos.

Glosó a continuación la figura de Francisco Giner de los Ríos, su labor en la Institución Libre de Enseñanza, su interés por que hubiese una coeducación, su aversión por el cultivo de la memoria mecánica y por los exámenes... Para mí —dijo— es una alegría que este premio lleve el nombre de «Giner de los Ríos».

Terminó diciendo que, tanto él como el claustro se sentían orgullosos y felices de recibir a una parte del «Iceberg» de la Reforma.

Palabras de Francisco Fernández Ordóñez

El Presidente de la Fundación del Banco Exterior comenzó su alocución anunciando brevedad. «Muy pocas palabras. Deciros que viejas voces conocidas están hablando de lo que debe ser la educación; y que es para mí un motivo de satisfacción estar al lado del Ministro Maravall».

(Grandes aplausos).

«La educación —continuó Fernández Ordóñez— debe tender a la igualdad. Saber es poder, y no hay libertad en la ignorancia. La escuela no puede, en modo alguno, fomentar las desigualdades sociales. Ahora bien: para lograr una



El ministro Maravall en un momento de la entrega de premios.

escuela mejor, hay que buscar unas vías de innovación pedagógica. La cultura no es un producto de consumo, sino algo que se crea. Aquí hemos premiado, justamente, la creatividad. Con Giner de los Ríos entiendo que hay que lograr un pueblo adulto, y eso sólo se logra a través de la educación».

Terminó felicitando al I.B. «Quevedo» y a los restantes premiados por el éxito obtenido.

Y palabras finales del Ministro

José M^a Maravall, a quien he tenido ocasión de observar en distintos actos públicos, debe de ser consciente de que el cargo de Ministro es, de por sí, lo bastante «mayestático», y no «recarga las tintas». Conecta con la gente de un modo directo, distendido. Se expresó en estos términos:

«Queridos amigos y amigas: Ante todo quiero daros las gracias. Un Ministro necesita calor humano, sobre todo con estos fríos. Agradezco también a Francisco Fernández Ordóñez sus palabras. Y me identifico con las que ha dicho el Director del Instituto «Quevedo».

Quiero expresar mi satisfacción por estar en este Instituto, en esta entrega de premios. Y todavía más por ser unos premios que llevan el nombre de Francisco Giner de los Ríos el maestro que —en palabras de Machado— se nos fue por una senda clara de labores y esperanzas».

A continuación expresó su propósito de conseguir que en España se enseñe en libertad y en equidad. «Vamos a conseguir colocar a la educación a la altura de los tiempos. Un país sin una educación que permita la igualdad de oportunidades, sólo hace que la injusticia se transmita de generación en generación. Por eso vamos a reformar las Enseñanzas Medias». Dijo después que era consciente de las dificultades de la empresa. «Pero —añadió— nos vamos acostumbrando a ellas, porque «gobernar», es decir, dirigir con



Un momento del «asedio» al ministro...

sentido un país, es siempre más difícil que «mandar» sin más. No vamos a arredrarnos, pues, ante las dificultades, porque vemos, además, que los alumnos y los profesores, aquí y en muchos sitios, aspiran a una renovación de la enseñanza».

«Es cierto —dijo— que un 30% de los Institutos no reúnen condiciones. Este premio debe ser el símbolo de que la desatención ha quedado atrás. Y también estos premios ponen de relieve la creatividad potencial de los centros. Potencial creativo e innovador con el que vamos a contar, y que ha quedado patente en los 120 trabajos presentados.

Quiero felicitar a todos los que han obtenido premio, si bien me interesa subrayar que estos premios no deben ser final, sino comienzo. Debéis insistir por lograr, cada vez más, el trabajo bien hecho. También quiero felicitar a todos los que han presentado trabajos, pues han demostrado un gran nivel de inquietud e interés; y a los miembros del Jurado, por su labor».

José M^a Maravall se refirió al debate de la LODE, ley que tiene un sentido progresista y que va a mejorar la enseñanza, consiguiendo que alumnos y padres intervengan en la marcha del proceso

educativo. «Ojalá —terminó diciendo— que en el futuro no haya que dar premios a la innovación pedagógica, porque esta innovación sea lo normal».

El vino español

Una cerrada ovación rubricó las palabras del Ministro, que se vio rodeado enseguida por concursantes, que querían su firma en la comunicación oficial del premio, por alumnos y alumnas y, sobre todo, por periodistas, que querían aplicaciones y aclaraciones sobre la LODE.

Esto retrasó un poco el punto final, que era un vino español en el centro. Los locales en los que se había preparado no eran muy amplios; esto se vio agravado, en parte, por el hecho de que los alumnos, no excesivamente «protocolarios» los invadieron materialmente. Las personalidades asistentes entraron —Ministro incluido— como buenamente pudieron. Pero en fin, hay que disculpar todos estos pequeños ajetres en gracia a lo bien que resultó todo, en lo esencial. El ambiente era de alegría generalizada; y la compenetración entre dirigentes y dirigidos iba, claramente, más allá de la estricta cercanía física. Que cunda el ejemplo.

ACTUALIDAD EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL

Curso sobre didáctica de la Formación Humanística en la F. Profesional

Durante la última semana del mes de septiembre pasado, se celebró en Ciudad Real un curso de perfeccionamiento sobre «La didáctica de la formación humanística en los centros de Formación Profesional».

El curso contó con la asistencia de 26 participantes y estuvo programado y preparado por un grupo de profesores de la provincia. Con anterioridad se mantuvieron una serie de reuniones en las que se planificó la creación de un colectivo. La primera necesidad sentida fue la organización de este curso.

Los objetivos generales eran dos. El primero, intentar profundizar mediante la revisión teórica y el repaso de experiencias concretas en la metodología pedagógica y didáctica de la formación humanística en los programas de la Formación Profesional. El segundo objetivo consistía en colaborar al perfeccionamiento de la Formación Profesional mediante la reflexión sobre el papel que cumple o debiera cumplir la asignatura de humanidades. Lógicamente, estos objetivos incluían otros secundarios: programación, horarios, sistema de evaluaciones, intercambio de material, etc.

El programa de curso se desarrolló en cuatro jornadas de trabajo con régimen de internado. El sistema de trabajo fue acordado por los participantes conforme al siguiente método: exposición de la ponencia, comisiones de estudio y puesta en común.

Las ponencias fueron elaboradas por profesores del mismo colectivo, y abarcaban la casi totali-

dad del programa que se imparte en la asignatura.

A través de las jornadas se creó un ambiente de estudio, intercambio y convivencia realmente positivo y satisfactorio.

Los resultados operativos del curso podemos reseñarlos en dos apartados: las conclusiones del curso y las perspectivas de futuro del colectivo.

Conclusiones del curso

Se redactaron en una memoria que se remitió a los organismos del Ministerio de Educación y se leyeron en una comunicación al primer congreso de F.P. de Castilla-La Mancha.

Las sugerencias, propuestas y exigencias fueron numerosas. Consideramos más importantes las siguientes:

- Realización de jornadas o cursos monográficos sobre: enseñanza de la Constitución, enseñanzas de la ética, Autonomía Castilla-La Mancha, creación y funcionamiento del equipo docente; así como cursos relativos a cada una de las otras especialidades: historia, sociología, antropología y psicología.

- Celebración de encuentros o symposiums con profesores del área formativa común, para preparar y poner en marcha una enseñanza interdisciplinar.

- Los profesores de F.H. en segundo grado deberíamos tener una reducción de horario, y también menor número de alumnos por clase, cuando se imparten horas lectivas a alumnos de distintas ramas o especialidades conjuntamente.

- Necesidad de instituir la figura del jefe de seminario, así como

la urgencia de tener en todos los centros un taller de humanidades (mapas, proyector de diapositivas, libros de consulta y otros recursos didácticos).

- Participación de representantes de F. Profesional en los programas de educación compensatoria; y se pidió también que el S.O.E.V. extienda su acción a los centros de F.P.

- El departamento de orientación debería ser dirigido por un psicólogo, para coordinar las jefaturas de división y otros departamentos.

- Equiparación de los profesores de formación humanística con los de bachillerato en todos los aspectos. La integración debería hacerse a partir de las necesidades del servicio que imponga la futura reforma.

Perspectivas de futuro del colectivo

El propósito más serio de los participantes ha sido el de continuar trabajando juntos. Esto se concretó en los compromisos que se exponen a continuación:

- Elaboración del informe completo del curso. Dicho informe comprende el texto de las ponencias, los resúmenes de las comisiones de trabajo, y una bibliografía. Consta de 324 páginas.

- Reuniones durante el curso para revisar proyectos, intercambiar experiencias, elaborar programas de perfeccionamiento, etc.

- Seminario permanente de investigación a nivel provincial sobre «Usos y costumbres en la provincia de C. Real». Diez profesores han formado grupos de recogida de datos con alumnos en la casi totalidad de los pueblos de la provincia.

- Publicación periódica. Se trata de elaborar una revista mensual en la que se recojan artículos de fondo, experiencias, reseña de libros, etc. Cada mes la confecciona un centro distinto.

- Asociación de profesores de humanidades de Ciudad Real. Se creó la asociación para lograr una

mejor organización y funcionamiento del colectivo de profesores. Ya se programaron cuatro seminarios para el presente el curso académico 83/84.

Desde estas páginas de *NREM* ofrecemos a colectivos y/o profesores de humanidades nuestra colaboración e intercambio.

Para ponerse en contacto pueden dirigirse a:

Asociación de Profesores de Humanidades de C. Real
Instituto de Formación Profesional Almagro (C. Real)

Manuel Suárez González



I Congreso de F.P. de la Región de Murcia

Entre el 11 y el 13 de abril se celebra en Murcia el primer congreso de F.P. de aquella región. La sede de las sesiones es el Instituto Politécnico de Formación Profesional de la capital del Segura.

El objetivo de este congreso es crear una plataforma de encuentro que canalice las inquietudes que existían en F.P. y, como consecuencia, mejorar la enseñanza mediante el intercambio de experiencias y nuevas aportaciones.

Los temas a tratar son: reforma de las enseñanzas medias, relaciones escuela-empresa, organización de centros, actividades culturales e intercambio de experiencias didácticas.

Aparte de las ponencias, las comunicaciones y conferencias, el congreso contará con una exposición de material didáctico y bibliográfico, una sesión de vídeo didáctico y otras actividades culturales.

Para más información, los interesados pueden dirigirse al I.P.F.P., Avda. Miguel de Cervantes, 3. Murcia-9.

I Jornadas de Formación Profesional en Alicante

Durante los días 17 y 18 de diciembre de 1983, y convocadas por el I.C.E. de la Universidad de Alicante y la Coordinación Provincial de Formación Profesional, se han celebrado en el Instituto Politécnico de Alicante, las I Jornadas de Profesores de Formación Profesional.

A las mismas asistieron un profesor de prácticas y otro de tecnología por cada centro, pertenecientes a las siguientes ramas: administrativa, metal, delineación, electricidad, electrónica, automoción y sanitaria.

El primer día se reunieron los diferentes grupos de trabajo –dos por cada rama: tecnología y prácticas por la mañana, y en común por la tarde– para el estudio de la problemática de las distintas ramas.

Entre las conclusiones de los distintos grupos, que atañen a la Formación Profesional en general, podríamos destacar las siguientes:

– Constitución de Seminarios Permanentes por ramas, coordinados por el I.C.E., como marco de análisis en profundidad de la problemática de las distintas especialidades, para poder abordar los aspectos más importantes que en estos momentos hay planteados: reciclaje y formación del profesorado, programaciones, dotación de centros, perspectivas comarcales, etc.

– Necesidad de un estudio de los proyectos de reconversión industrial, para adaptar los programas y nuevas especialidades de F.P. a la futura realidad socio-laboral de las diferentes comarcas de la provincia, racionalizando la ubicación geográfica de centros, ramas y especialidades.

– Intentar vincular al alumno a la empresa, mediante los contratos de prácticas, con el fin de adaptarse en la última etapa de la carrera a la realidad concreta de la empresa.

– La dotación de medios a los centros es insuficiente. El material que se recibe es la mayoría de las veces obsoleto, y cuando no lo es, con demasiada frecuencia está infravalorizado, al no haber suficiente profesorado capacitado para su funcionamiento.

– Conveniencia de conectar ciertas especialidades, como automoción, metal, textil, etc. con el fin de ampliar la gama de conocimientos de los especialistas.

– Incorporar la informática y el vídeo a la enseñanza, aprovechando la experiencia existente en otras comunidades del estado español y en otros países.

– Abordar de forma definitiva la tan esperada reforma de la rama administrativa.

– Racionalizar de una vez por todas el acceso del alumnado a la FP-1, dado que está contribuyendo, de forma muy directa, al fracaso escolar.

– Dentro de la reforma de las Enseñanzas Medias, se vio la conveniencia de constituir un seminario permanente de ciclo polivalente dentro de las actividades del I.C.E. de la Universidad de Alicante, que permita un seguimiento de las experiencias que se están llevando a cabo en este sentido, tanto en el Instituto de F.P. «Virgen del Remedio» de Alicante como a nivel general.

El 2º día fue esencialmente informativo. Se expusieron temas de actualidad: La Reforma de las EE.MM., Ciclo Polivalente, exposición por parte de compañeros del I.F.P. «Virgen del Remedio» de la experiencia que se está realizando en Alicante. Educación Compensatoria. Explicación de la política educativa de la Consellería respecto a la F.P.

Toda la documentación generada en estas I Jornadas se encuentra en el I.C.E. de la Universidad de Alicante y en la Coordinación de Formación Profesional a disposición de cualquier interesado.



I CONGRESO DE MOVIMIENTOS DE RENOVACIÓN PEDAGÓGICA

Del 5 al 10 de diciembre pasado se celebró en Barcelona el primer congreso de movimientos de renovación pedagógica de toda España. El encuentro fue patrocinado por el Ministerio de Educación y Ciencia con la colaboración de la Generalitat de Cataluña y la Diputación y el Ayuntamiento de Barcelona. El palacio de congresos de Montjuic acogió a los más de 500 participantes procedentes de todas demarcaciones autonómicas. Las lenguas oficiales de las sesiones fueron el español, el catalán, el gallego y el euskera. Se estableció un sistema de traducción simultánea, de forma que cada participante pudiera expresarse en su propia lengua y todos dispusieran de una traducción común al español.

Como objetivo, el congreso se había fijado la elaboración de propuestas propias que contuvieran la aportación de los movimientos de renovación pedagógica a los problemas que tiene planteado nuestro sistema educativo. A la vez, se pretendía definir las líneas básicas que deben informar las relaciones de los M.R.P. entre sí y de éstos con la Administración (Autonómica y del Estado).

Un considerable volumen de material, resultado de los trabajos preparatorios, fue estudiado y sintetizado en unas conclusiones que ocupan unas cuarenta páginas. Este documento final constituye una aportación de sumo interés al foro de polémicas que ha provocado, lógicamente, el proyecto de Ley Orgánica del Derecho a la Educación. Los M.R.P. valoran la L.O.D.E. como «insuficiente» y creen que «contiene elementos que pueden ser regresivos y dificultar el camino hacia la escuela pública». «Particularmente negativas», dicen, «nos parecen las li-

mitaciones a la libertad de cátedra impuestas por el carácter propio en los centros concertados y de neutralidad ideológica en los públicos».

En el apartado de «Gestión, participación y organización escolar», los M.R.P. trazan un marco escolar en el que se estimule «el espíritu crítico abierto, la capacidad de compromiso social, la participación activa, el equilibrio entre el trabajo intelectual y el material, y la evolución y revisión constantes».

El documento señala también que «la superación y mejora de la calidad de enseñanza pasa por una política de atención prioritaria, que ha de ser desarrollada por la Administración».

En la sesión de clausura habló el Ministro de Educación, Sr. Maravall, quien hizo hincapié en la necesidad de mejorar el sistema de formación permanente del profesorado, ya que «el 83 por ciento de los maestros actualmente en ejercicio seguirán impartiendo clases por lo menos durante veinte años».

Para aligerar la tensión propia de las sesiones de trabajo, los congresistas tuvieron ocasión de realizar salidas culturales organizadas por el Instituto Municipal de Educación de Barcelona y por el Ayuntamiento de Badalona. Fueron objeto de una recepción en el Palacio de la Generalitat y asistieron a un concierto en el Palacio de la Música. La última noche de estancia en la Ciudad Condal se despidieron con un baile en el no menos palacio «La Paloma».



Reunión del programa Codiesee (Unesco)

Se ha celebrado en Ankara (Turquía) en los días 16, 17 y 18 de noviembre de 1983 la cuarta reunión del programa CODIESEE de la UNESCO en la que se trató sobre «Los Programas en la Enseñanza Secundaria (Contenidos, estructura y análisis)». Este programa, que forma parte de la red de innovación de la UNESCO (APEID, NEIDA, EIPDAS y CARNEID), nació a finales de los años setenta para cubrir los países balcánicos. Desde entonces se ha ido extendiendo por todo el Mediterráneo, ampliándose sus miembros iniciales –Bulgaria, Grecia, Hungría, Rumanía, Turquía y Yugoslavia– con la entrada, primero como observadores y progresivamente como miembros, de Austria, Italia, Malta, Portugal y España.

España figuró ya como observador en la reunión de diciembre de 1981, representada por D. Isidoro Alonso-Hinojsl, director de programa de la subdirección general de investigación pedagógica (IN-CIE), y nuestro país ha acudido ahora como miembro en la persona de Dña M. Carmen González Muñoz, inspectora de bachillerato.

Las comunicaciones de los distintos países, siguiendo un esquema preestablecido, se ocuparon del sistema educativo en vigor y de los esfuerzos de innovación proyectados o en marcha. El caso español ofreció especial interés al haberse iniciado este curso el camino hacia la reforma de las Enseñanzas Medias con un programa experimental en 31 centros de BUP y F.P. En consecuencia, la ponencia española, tras exponer el sistema actual derivado de la Ley General de Educación de 1970, se centró en las bases y desarrollo de la experimentación en curso.

El trabajo en las distintas sesiones consistió en el informe de los países sobre su sistema educativo, seguido de coloquio, y en la discu-

sión y propuestas sobre problemas comunes. Las dificultades de diseñar un currículum adecuado a las necesidades sociales, el fracaso escolar, la rápida evolución de la técnica que deja atrás continuamente los planes de enseñanza profesional, junto con las dificultades de formación de un profesorado idóneo, fueron temas tratados con especial énfasis. Resultó evidente que incluso desde ópticas socio-políticas muy diversas, los problemas de las enseñanzas me-

dias son hoy en día compartidos por los distintos países.

Como resultado de la reunión, que seguirá desarrollándose según un calendario establecido, se elaboró un proyecto de trabajo con cuatro temas básicos: el desarrollo del currículum, la educación profesional y técnica, la formación del profesorado, y la ciencia y la tecnología.

Se pretende, en resumen, que la red CODIESEE sirva para que los países miembros puedan conocer

e intercambiar experiencias educativas, contactando además con los restantes programas mundiales. Sobre esta base cada uno de ellos podrá continuar su propio camino y ayudar al desarrollo de los restantes. Para esto se dispone además de la revista «CODIESEE, information and liaison newsletter», que publica las ponencias e informaciones de los distintos países.

M. Carmen González Muñoz

LAS CUENTAS DE LA Nueva Revista de Enseñanzas Medias

No hay empresa, sea cual sea su índole, que periódicamente no dedique unos días de reflexión para hacer arqueo de todas sus actividades. Desde la aparición del primer número, primavera 83, ha transcurrido un año ya en la andadura de la NREM que ahora lees; tiempo es, pues, de hacer balance.

Nuestro bagaje editorial, permitasenos la licencia, se cifra en unas mil doscientas páginas, repartidas entre los cuatro números ordinarios y los tres monográficos, publicados en 1983, con una tirada de 12.000 y 6.000 ejemplares respectivamente.

En este lapso de tiempo, el Servicio de Publicaciones del M.E.C. dedicó, para la confección e impresión de los 66.000 ejemplares, hasta 9.492.250 pesetas, e ingresó tan sólo 1.139.000 pesetas en concepto de publicidad y suscripciones. Una sencilla resta permite comprobar que la NREM, (sin contar maquetación, nóminas, almacenaje y distribución) es deficitaria en 8.352.650 pesetas.

Ante este balance tan negativo, nuestros lectores se preguntarán por las razones que abocan a una publicación oficial a esta situación.

Hagamos «historia» y contrastemos datos:

1º) Nuestra antecesora, *Revista de Bachillerato*, lanzaba 14.000

ejemplares de sus cuatro números ordinarios (112 páginas) y 8.000 de los dos monográficos (96 páginas). La NREM edita 12.000 ejemplares de sus cuatro números ordinarios (144 páginas) y 6.000 de los tres monográficos (208 páginas). De la comparación se deduce:

R/B: 7.806.000 páginas anuales
NREM: 10.584.000 páginas anuales

2º) En tiempos de R/B cada I.B. recibía gratuitamente 11 ejemplares. En 1983 esa distribución de NREM abarcó también a todos los centros de EE.MM., aunque con un desigual reparto de ejemplares:

I.B.: 5 ejemplares (x 1032) = 5.160
I.F.P.: 3 ejemplares (x 1236) = 3.708
C.E.I.: 10 ejemplares (x 22) = 220
9.088

El resto de la tirada, en ambos casos, quedaba para I.C.E.s., escuelas de idiomas, coordinadores, inspectores, direcciones provinciales, etc., reservando unos 1.500 para suscripciones, archivo y atenciones. Así que, con una tirada menor por número, se «atiende» a más del doble de centros.

3º) Hasta diciembre de 1982 había 662 suscriptores. Un año más tarde hay 897.

4º) Un somero cálculo sobre el precio de coste de cada ejemplar nos muestra:

a) Que, deduciendo los ingresos por publicidad y suscripción, todavía se gasta en material e impresión 932 pesetas por los siete números anuales.

b) Que la suscripción vigente hasta diciembre de 1983 (1.000 pesetas) cubría a duras penas el valor material de la publicación y nunca el precio real de la tirada.

Creemos, pues, que estos datos son suficiente contestación a los que se han dirigido a nosotros quejándose de la falta de espacio para artículos, cuando ahora, comprobado queda, se publican más páginas que antes.

En cuanto al número de ejemplares recibidos gratuitamente en cada centro de EE.MM., a partir de este Primavera 84 llegarán tres (y sólo tres) a todos los I.B. e I.F.P.s. En primer lugar, por razones de equitativa distribución, y en segundo, porque es intención de la NREM la de elevar las suscripciones y así alcanzar una mayor cobertura de sus gastos, o, cuando menos, rebajar el déficit acumulado mediante una futura reducción de la tirada.

Aunque para el año 1984 se ha elevado el precio de la suscripción, que pasará a 1.500 pesetas, y de los volúmenes sueltos (250 pesetas los ordinarios y 300 pesetas los monográficos), nuestra revista sigue ofreciendo unas condiciones muy ventajosas para sus suscriptores y clientes. Los precios señalados distan mucho de los que rigen en el mercado en publicaciones de formato, paginación y calidad de impresión similares.

EL M.E.C. EN «JUVENALIA '83»

Este año, por primera vez, se han presentado juntos todos los Departamentos Ministeriales en «Juvenalia». La intención era mostrar a los visitantes los distintos cometidos que tienen a su cargo las diferentes ramas de la Administración Pública, con especial referencia a la colaboración que existe entre ellas.

Las líneas básicas de la presencia de los distintos Departamentos fueron establecidas por un equipo de coordinación y diseño dependiente del Ministerio de la Presidencia.

Desde el Ministerio de Educación se trazó un plan de realizaciones que, por una parte, recogiera la idea de participación con otros departamentos, y por otra mostrar la serie de actividades que desde este Departamento se dirigen a la juventud. Lógicamente, nuestro Ministerio tiene mucho que ofrecer al público habitual de «Juvenalia», sobre todo desde las Direcciones Generales de Enseñanzas Medias y de Básica.

Bajo el lema «Educación: desarrollo, tolerancia, libertad», se montaron una serie de talleres —uno de ellos en colaboración con el Ministerio de Cultura— donde los niños podían iniciarse en técnicas y habilidades plásticas como el modelado en barro, el trenzado de mimbre, la composición musical, la redacción de un periódico o la manipulación de aparatos científicos. También estuvieron presentes las actividades de la Escuela de Educación Especial.

Para los visitantes de más edad, y con la colaboración de varios institutos de F.P., se habían instalado juegos y actividades que iban desde la emisora de radio hasta el



Los recortables de la Reforma tuvieron muy buena acogida entre la gente menuda.

taller de peluquería. Como era de esperar, los aparatos relacionados con la informática tuvieron clientela afanosa y abundante.

A la Reforma de las Enseñanzas Medias se dedicó un espacio que resultó ser de los más concurridos. Allí podían encontrar los visitantes en edad propicia, un recortable con las imágenes de dos personajes —«Reformín» y «Carrozón»— protagonistas de un diálogo sobre dicho proyecto educativo. Ciento que la grabación del diálogo tenía dificultades para hacerse oír en el fragor del recinto, pero los recortables tuvieron un verdadero éxito. Se puede afirmar que los monitores no tuvieron ni un minuto de respiro.

Contrarrestar el consumismo

Y a propósito de fragor, hay que señalar que el pabellón de la Administración pública estaba aprovechado al máximo: los pasillos eran sinuosos y los itinerarios se hacían a veces laberínticos. El contraste con los grandes espacios dedicados a las empresas privadas era evidente.

El ambiente general del pabellón era un hervidero de actividades, grupos afanosos, gestos de asombro y máquinas obedientes. Un pequeño tren montado por el Ministerio de Transportes enlazaba los distintos espacios del recinto. El espacio ocupado por el Ministerio de Defensa demostró,

como en otros años, ser uno de los más atractivos para la gente menuda.

Todo lo que se refiere a actividades de tipo lúdico tuvo una amplia representación en el recinto. Es de destacar la labor de los grupos de teatro que entraron en contacto con los espectadores y les iniciaron en el funcionamiento y montaje de los distintos elementos teatrales: máscaras, juegos, escenografía, aprovechamiento de espacios, etc.

En el conjunto de «Juvenalia '83», el pabellón de la Administración pública tenía, además, una función muy importante que cumplir: contrarrestar el espíritu consumista que nuestra sociedad desarrolla en el niño y, para ello, mostrarle el funcionamiento de los servicios públicos y las distintas formas en que el dinero de todos puede llegar hasta él propor-

cionándole medios de esparcimiento mental y físico o solicitando su colaboración.

La «feria para la gente joven» volvió a ser masivamente visitada. No hemos apreciado diferencias entre las aglomeraciones formadas en determinados espacios de empresas privadas y las que abarrotaban los de nuestro pabellón. Incluso hemos detectado gestos de atención por parte de los acompañantes (padres, hermanos mayores, profesores), que dicen mucho de la expectación lógicamente provocada por los «productos» de la Administración Pública. Quizás las propuestas que encontraban en cada rincón, con las correspondientes posibilidades de participación y de crítica, constituyan uno de los pocos alicientes que ofrece «Juvenalia» a quienes la visitan más por obligación que por «devoción».

Sistemas informáticos para enseñanzas medias

(Acuerdo Dirección General EE.MM. - I.B.M. España)

El pasado 17 de enero, en el salón de actos de la Dirección General de Enseñanzas Medias (Paseo del Prado, 28), fue presentado un proyecto de colaboración, entre dicha dirección e IBM-España, para el desarrollo de la informática en los centros de bachillerato y F.P.

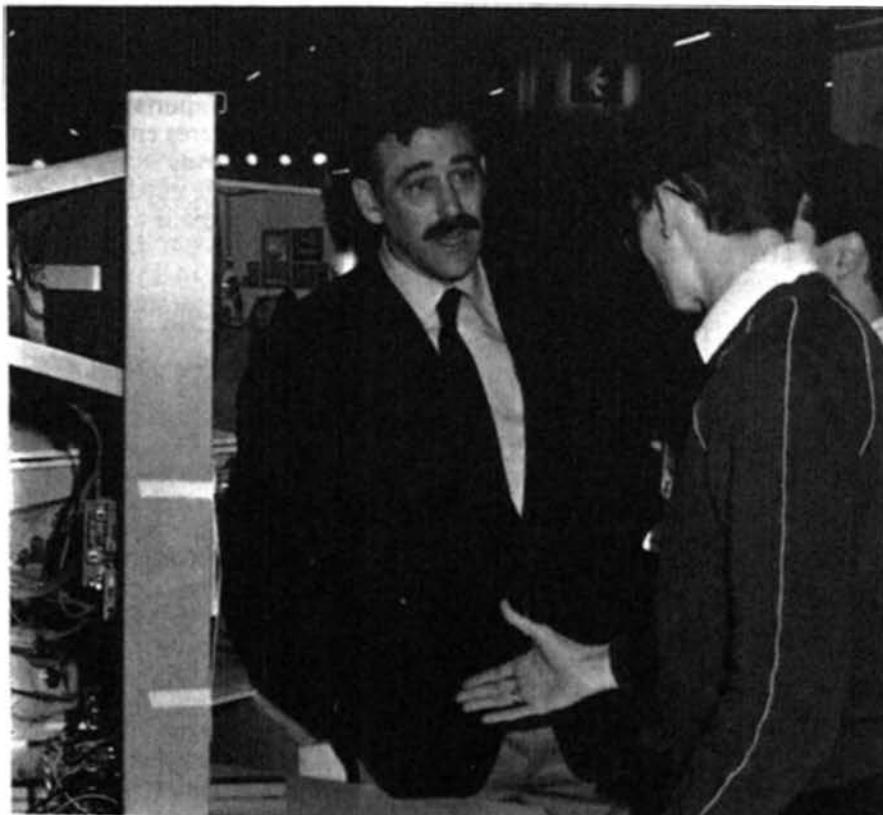
Al acto asistían los responsables ministeriales de B.U.P., F.P., Ordenación académica, algunos directivos de IBM España y, especialmente interesados, los representantes de los diecisiete centros de EE.MM. que previamente habían sido seleccionados de entre todos los que cuentan ya con algún sistema informático aplicado a la enseñanza media.

Intervención del Director General

Después de un informal intercambio de saludos y presentaciones entre todos los asistentes, José Segovia, en una breve reflexión, habló del inevitable proceso de informatización en que se encuentra la sociedad actual y por tanto, de la obligación que tiene la escuela, las EE.MM., de responder a esa situación.

El informe de la Inspección General de 1983 ponía de relieve cómo, desde unos años acá, algunos de nuestros centros, de modo precario, sin criterio global y con resultado «multiforme y variopinto», habían iniciado las enseñanzas básicas de la informática.

Ante este doble imperativo (alentar lo iniciado y regular lo hasta ahora desconocido) se ha



El Director General de E.E.M.M., José Segovia, en un momento de su visita a Juvenalia '83.

buscado una doble contestación para este mismo año: por un lado ha sido creado el proyecto *Atenea* que, entre otros fines, tiene el de elaborar un módulo didáctico de informática; por otro, la reforma de las enseñanzas medias introduce los estudios informáticos dentro de las E.A.T.P. (13 de los centros que la experimentan contarán de inmediato con el material suficiente, gracias a un concurso público promovido por la Dirección general de EE.MM.).

En coincidencia con estos proyectos ministeriales y por iniciativa exclusiva de IBM se crea un proyecto de investigación de largo alcance sobre *Sistemas informáticos en educación*, en colaboración con esta Dirección General de Enseñanzas Medias.

Presentación del proyecto

A continuación Luis Montoto (IBM-España) hizo una pormenorizada exposición de los objetivos, actividades y medios con que contarán los integrantes de este ambicioso programa:

Se toma como objetivo principal el investigar la capacidad del ordenador como herramienta de trabajo en la educación y, así, potenciar:

- el conocimiento y uso de los ordenadores por profesores y alumnos.
- la investigación de nuevos métodos en educación.
- el desarrollo de planes docentes (curriculum) para profesores y alumnos.
- el conocimiento a través de la investigación.

Para llegar a ello se trazan las líneas de relación entre un centro de investigación, los 7 centros seleccionados e IBM-España.

El centro de investigación quedará encargado de la educación de los profesores, del desarrollo de los proyectos, de la evolución de experiencias y de la difusión de los resultados. Los centros de

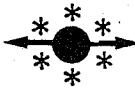
EE.MM. continúan la educación interna de otros profesores, desarrollan sus propios proyectos, experimentan nuevas soluciones y evalúan su actividad. Por su parte IBM-España dona, a cada uno de los centros seleccionados, todo un equipo (hardware y software), compuesto por cinco ordenadores personales, periféricos, accesorios, manuales y sistemas de programación en varios lenguajes, (Logo, Basic, Pascal, etc.), con un coste total de 3.646.100 pesetas.

En el «interesados» coloquio que se entabló de inmediato, Patricio de Blas, Subdirector General de Ordenación Académica, fue contestando a las abundantes cuestiones que plantearon los aspirantes a tan grata donación, atraídos vivamente por cuantos aspectos y detalles rodean el «mundo de la informática».

Selección de centros

Con posterioridad al acto referido se ha realizado la selección de los centros, con estos tres tipos de criterios: establecer un enclave regional que permita la conexión de las Comunidades Autónomas menos dotadas en informática, la experiencia y los recursos humanos de los centros, y la incidencia posible en el entorno. La relación definitiva queda así:

- I.B. «Quevedo» de Madrid.
- I.B. «Clot del Moro» de Sagunto.
- I.B. «Poeta Viana» de Sta. Cruz de Tenerife.
- I.B. «Conde Diego Porcelos» de Burgos.
- I.B. «Virgen del Carmen» de Jaén.
- C.E.I. de Alcalá de Henares.
- I.F.P. «Entrena Cuesta» de Madrid.



INFORMÁTICA EN LAS EE.MM.

La Asociación para el Desarrollo de la Tecnología y Aplicaciones de Microprocesadores (ADAMICRO) acaba de publicar el estudio «Notas sobre el estado de la Tecnología de la Información en las escuelas españolas» que recoge los resultados de una encuesta realizada en 3.000 centros educativos españoles.

ADAMICRO es una Asociación promovida por el Ministerio de Industria y Energía a través de la Dirección General de Electrónica e Informática para motivar las aplicaciones de la microelectrónica.

El mencionado estudio representa un intento por profundizar en el estudio de la Tecnología de la Información en la escuela en nuestro país. Aunque el porcentaje de respuestas es bajo (cerca de un 6%) se han obtenido diversas conclusiones.

De los resultados de la evaluación de los datos se desprenden como puntos importantes: que existe un gran interés en la formación en las nuevas tecnologías; que se considera la edad más adecuada, para introducir a los alumnos en la Tecnología de la Información, la de los 14-15 años; que en un 68% de los cuestionarios recibidos se manifiesta conocer el papel del ordenador en la enseñanza y que el 56% de dichos centros disponen de algún microordenador.

Todos estos datos ampliados y comentados están a disposición de los interesados en el estudio que puede solicitarse a ADAMICRO, C/ Ramírez de Arellano s/n, Edificio GAN, 6^a planta, Madrid-27.

Esta misma asociación, dentro del marco de la Asociación Nacional de Industrias Electrónicas (A.N.I.E.L.) organizó el pasado día ocho de febrero una mesa redonda sobre la *Repercusión industrial de la electrónica y la informática en la enseñanza*.

La reunión tenía como objetivo «el presentar y motivar a los cuadros de decisión de la Administración y otras instituciones sobre el interés general que encierra un tema de máxima actualidad, como lo es la introducción e integración de la Electrónica y la Informática en la Enseñanza, bajo el prisma de la repercusión que este fenómeno representa para la industria nacional, y contemplando siempre el interés general del país respecto de ambos conceptos».

Las cuatro ponencias presentadas hicieron un somero pero ilustrativo recorrido sobre la relación industria-enseñanza, las experiencias en el extranjero, el panorama español, las oportunidades para la industria nacional y el papel de la administración.

El coloquio posterior sirvió de refrendo a lo expuesto por los ponentes respectivos y confirmó el interés que tiene, tanto para la industria como para la enseñanza, la revolución tecnológica en la que ya estamos inmersos. El futuro nacional pasa obligatoriamente por estas coordenadas.

EXPOSICIÓN COLECTIVA EN PASEO DEL PRADO, 28

El personal adscrito al Ministerio en las dependencias de Paseo del Prado, 28 de Madrid, que supone una buena parte de los funcionarios de las Direcciones Generales de Básica y Medias, ha tenido la feliz iniciativa de organizar una exposición de pintura y de escultura donde se nos ha demostrado que los «llamados» al arte son más de los que creíamos.

Entre el 22 de diciembre y el 5 de enero, en la sala de exposiciones de la planta baja de nuestro edificio, hemos podido apreciar una muestra de la obra pictórica de Manuela Ballesteros, José M. Benavente, Antonio Cerrudo, Rafael Martín, Goya Núñez, Victoria Santalla y algunas esculturas de Mila Rodero.

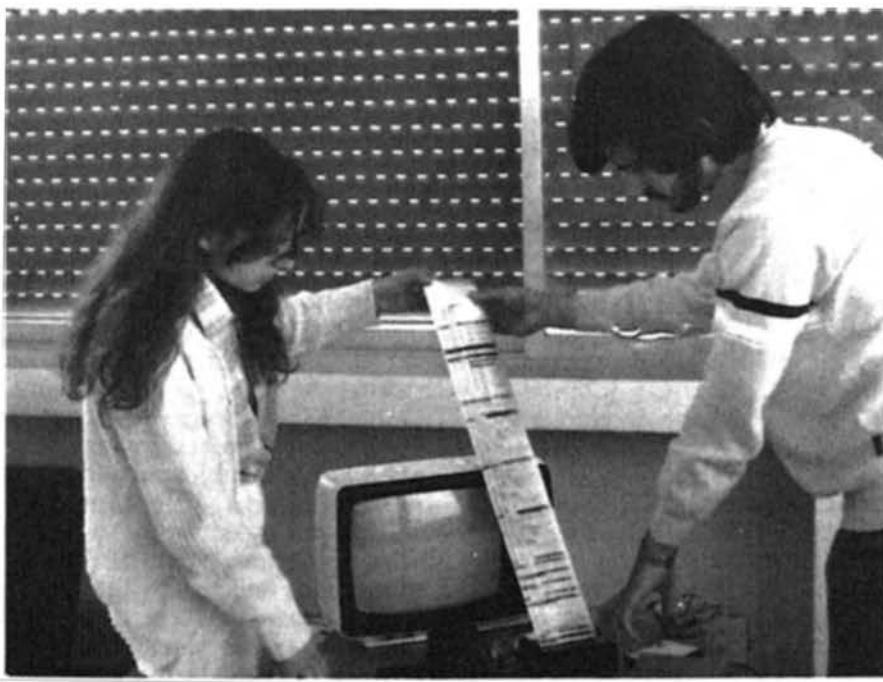
La improvisación organizativa era evidente. Se echaba en falta un criterio general que fijara las obras a exponer dentro de unas condi-

ciones determinadas: no parece lógico que se exhiban copias junto a cuadros originales.

En cuanto a la calidad de la obra presentada, es inevitable hablar de irregularidad. Destacables son los grabados de Goya Núñez, sobre todo por el hábil manejo de la técnica. Las esculturas de Mila Rodero tenían el interés de la materia que busca su propia expresividad como ayudada por la mano del artista. La obra de José M. Benavente nos pareció la de más espontánea ejecución. El autor se desenvuelve con una soltura evidente dentro de los límites que él mismo se marca. Sus acuarelas captan certeramente la fluidez del paisaje. El único óleo que expuso nos hizo apetecer ver más cuadros suyos del mismo procedimiento. El autor parece haber llegado fácilmente a los límites del «amateurismo» más respetable; si se decidiera a atravesar esa barrera, estábamos seguros de que su obra sería importante.

Manuela Ballesteros exponía dibujos y óleos. Los primeros nos parecieron sólo ejercicios orientativos. Pero los óleos, pese a ser bastante irregulares, daban constancia de una gran intuición plástica. En ellos, a veces, el tema pude más que el tratamiento, pero cuando aquél es suficientemente dominado nos encontramos ante cuadros que fijan la vista y la enriquecen. En Manuela Ballesteros la «llamada» es tan clara que suena a «elección».

Algunos de los autores vendieron casi toda la obra expuesta. Pero el principal objetivo era contribuir a la animación cultural de nuestro centro de trabajo, y ése se cumplió sobradamente.



La informática avanza irremisiblemente.



Convocatorias

Campaña juvenil de «Arqueología científica e industrial»

El Instituto de la juventud, del Ministerio de Cultura, ha organizado una campaña de búsqueda de objetos tecnológicos que tengan valor para la historia de la ciencia o de la tecnología. Podrán participar estudiantes de 14 a 18 años agrupados en equipos de cinco jóvenes como máximo. El coordinador del equipo puede ser uno de sus componentes, un profesor o alguien que esté relacionado con la asociación o club de donde proceda el grupo.

El coordinador debe remitir antes del 1 de mayo de 1984 una memoria en la que exponga el nombre del objeto hallado y su descripción (fotos, funcionamiento, estado de conservación, historia, circunstancias del hallazgo, etc.). La memoria no debe ser demasiado extensa, y si sobrepasa los 25 folios deberá ir acompañada de un resumen de 5 folios como máximo.

El jurado estará compuesto por especialistas propuestos por el Museo Nacional de Ciencia y Tecnología, que quedará en posesión de los trabajos premiados. El fallo se hará público el 10 de junio.

Los 20 equipos más destacados serán invitados a participar en un encuentro que tendrá lugar la segunda quincena de julio. En este encuentro, organizado por el Instituto de la Juventud con la colaboración de la Dirección General de Enseñanzas Medias, A.D.A.-M.I.C.R.O. y Radio-3, los jóvenes podrán iniciarse en informática y, junto a otras actividades creativas, podrán dar rienda suelta a su creatividad.

Los profesores y coordinadores de los equipos que resulten pre-

miados y que no sean jóvenes componentes de los mismos, serán invitados a participar en un seminario de una semana de duración que organizará el Museo Nacional de Ciencia y Tecnología sobre Historia de la ciencia.

Los equipos, a la vez que se lanzan a la búsqueda del objeto raro, último grito de la técnica para nuestros abuelos —y a lo mejor todavía en funcionamiento—, pueden pedir el boletín de suscripción al Instituto de la Juventud, c/ José Ortega y Gasset, 71, Madrid 6. Las memorias, sin embargo, deben enviarse, mecanografiadas y por triplicado, al Museo Nacional de Ciencia y Tecnología, Pº de las Delicias, 61, Madrid 7, con la indicación «Campaña Nacional Juvenil de Arqueología Científica e Industrial».



Becas y concursos de la Fundación Santa María

La Fundación Santa María ha hecho pública su convocatoria de becas para estudiantes de centros privados no subvencionados y para la realización de tesis doctorales que versen sobre temas educativos o culturales adecuados a los fines de la entidad patrocinadora.

Al mismo tiempo se convocan los concursos de Libro infantil —«Barco de vapor»— y juvenil —«Gran angular»—. El plazo de presentación de originales se cierra el 15 de septiembre para el primero y el 1 de noviembre para el segundo.

Los interesados pueden dirigirse a la Fundación Santa María, Doctor Esquerdo, 125, 3º, Madrid 30.

Becas para estudiar la energía solar

El Centro de estudios de la energía solar ha publicado una convocatoria de becas para cursar, durante el año 84 y en régimen de enseñanza a distancia, los estudios para la obtención del Diploma de proyectista-instalador de energía solar (autorizado por el M.E.C., Orden Ministerial de 26-III-82).

Los aspirantes deberán ser mayores de 16 años y estar en posesión del título de Bachiller Superior o Formación Profesional. Para obtener los impresos de solicitud, los interesados deben dirigirse a «Censolar», Avda. República Argentina, 1, Sevilla-11, y han de indicar sus circunstancias personales, situación económica y motivo por el que se interesan por el tema. El plazo de admisión se cierra el 30 de abril próximo.

Acuerdo de cooperación cultural entre España y Rumanía

Dentro del acuerdo de cooperación cultural y científica entre los gobiernos de España y Rumanía, firmado en Madrid en mayo de 1979, se ha acordado un programa de intercambios para los años 1984 y 85.

Habrá intercambios de material de enseñanza, encuentros de especialistas de ambos países en educación, publicaciones, libros, etc. También se favorecerán los contactos e intercambios directos entre universidades, y la participación en cursos de verano organizados por los dos países. Se creará un lectorado de lengua y literatura rumanas en la Universidad de Madrid y otro de lengua y literatura española en la de Bucarest. También se estudiará la posibili-

dad de establecer un lectorado en la Universidad Central de Valencia y en otras universidades españolas.

Los interesados en obtener más datos sobre este acuerdo pueden dirigirse a la Secretaría General Técnica del M.E.C., c/ Alcalá, 34, Madrid-14.

Becas para Gran Bretaña y Noruega

Se ha hecho pública la convocatoria de becas para los cursos que organizan Gran Bretaña y Noruega para profesores de otros países pertenecientes al Consejo de Europa. Los cursos son muy variados: educación de adultos, arte y diseño, informática, fracaso escolar, minorías étnicas, etc.

Podrán solicitar estas becas los profesores en ejercicio de los diferentes niveles educativos. Es imprescindible poseer un buen conocimiento del idioma inglés.

Las becas cubren los gastos de desplazamiento y los de alojamiento y manutención en el país donde se celebra el curso.

Los plazos de solicitud varían entre enero y octubre de 1984.

Para toda clase de información, los interesados pueden dirigirse a M^a Pilar Pérez Mas, Subdirectora General de Perfeccionamiento del Profesorado. Edificio del Servicio de Publicaciones del M.E.C. Ciudad Universitaria, s/n. Madrid-3. Tfno. 449 77 00, extensiones 266, 331, 332 ó 333. También hay información al respecto en las Direcciones Provinciales de Educación y en las Consejerías de Educación de las Autonomías.



APARTADO DE CORREOS 329
LA LAGUNA - TENERIFE
(ISLAS CANARIAS)

IV Jornadas sobre aprendizaje y enseñanza de las matemáticas

La Sociedad canaria de profesores de matemáticas se encarga de organizar este año las IV Jornadas sobre aprendizaje y enseñanza de las matemáticas. El encuentro tendrá lugar entre los días 10 y 16 de septiembre próximo en Santa Cruz de Tenerife.

Los interesados pueden dirigirse a la Sociedad canaria de profesores de matemáticas, apartado 329 de La Laguna, Tenerife.



IMPORTANTE:

INTERCAMBIO DE ACTIVIDADES ENTRE LOS CENTROS

Propuesta de la N.R.E.M.

Como saben nuestros lectores, NREM quiere servir de lazo de unión entre los centros. En ese sentido orientamos, dentro de lo posible, nuestras secciones, y con esa meta lanzamos hoy una propuesta que esperamos tenga buena acogida:

Muchos centros de enseñanza media tiene bien organizadas actividades artísticas o culturales de muy diversa índole: montajes teatrales, recitales, exposiciones de artesanía, muestras de trabajos de campo, etc. Muchas de estas reali-

zaciones podrían ser presentadas en otros centros que, a su vez, «pagaran» a los primeros devolviéndoles la visita con otra de estas actividades. Los gastos correrían a cargo del emisor, y las ganancias serían reciprocas: intercambio de experiencias, conexión entre profesores y alumnos de diferentes puntos de nuestra geografía, conocimiento mutuo, contraste de ideas y procedimientos de trabajo, y, sobre todo, mantenimiento del buen nivel de animación cultural y artística sin el que no se concibe la vitalidad de los centros de enseñanza.

Para llevar adelante este intercambio sería conveniente que los centros contaran con un muestreo de las actividades de los de-

más. La NREM se ofrece como depositaria de ese repertorio que se ha de elaborar: los centros que lo deseen pueden enviarnos información sobre la actividad que ofrecen y están dispuestos a trasladar; nosotros daremos cuenta de ello en nuestras páginas y, a la vez, estaremos a disposición de los centros que quieran consultar nuestro fichero en busca de la actividad más adecuada para trocar por la suya.

Los datos que necesitamos para confeccionar nuestro registro son: título de la actividad; centro que la ofrece; número de participantes; responsable o coordinador; instalaciones necesarias para llevarla a cabo; duración; observaciones de interés.

VIII Congreso Nacional de Pedagogía

La Sociedad española de pedagogía ha presentado públicamente la convocatoria de su VIII congreso, que se celebrará en Santiago de Compostela del 3 al 7 de julio de 1984. Esta asociación, que tiene 35 años de existencia y agrupa a profesionales de la educación a todos los niveles, organiza cada cuatro años la que puede ser considerada como la reunión más importante de pedagogos del país. Entre los asistentes suele haber también especialistas en cuestiones relacionadas con la enseñanza como lingüistas, sicólogos, etc.

Este año se espera la asistencia de altas personalidades de la política educativa estatal, así como de las autoridades autonómicas en materia de educación. Los organizadores esperan contar con el patrocinio del gobierno y con la asistencia de grupos de renovación pedagógica y profesores de enseñanza privada.

En estos congresos se han debatido los problemas más candentes de la enseñanza, y la presente convocatoria se anuncia bajo el título «Educación y sociedad plural». «El pluralismo social es algo más que la mera constatación de un hecho, es una afirmación que implica una toma de postura», dijo en la presentación el presidente de la Sociedad, Arturo de la

Orden Hoz. El estudio de cuestiones de esta envergadura ha contribuido en el pasado y puede seguir contribuyendo al desarrollo de la legislación en materia educativa.

Normas para los participantes

El congreso se compondrá de cuatro sesiones: «Educación y pluralismo cultural y lingüístico», presidida por José Luis Rodríguez Diéguez; «Educación y pluralismo ideológico y axiológico», coordinada por Agustín Escolano Benito; «Educación y pluralismo socioeconómico», a cargo de José María Quintana Cabanas, y «Educación y pluralismo político-administrativo», cuyo responsable es Rogelio Medina Rubio.

Cada sección contará con cuatro ponencias. Las comunicaciones para cada ponencia deberán enviarse antes del 31 de marzo. El comunicante dispondrá de un máximo de cuarenta y cinco minutos para su exposición y debate. La organización del congreso se compromete a publicar solamente los resúmenes de las comunicaciones admitidas.

Los interesados pueden obtener más información en Sociedad española de pedagogía, c/ Serrano, 127, Madrid 6. Tfno. 261 48 39.



Opinión

La democracia no ha llegado aún a las escuelas de Artes y Oficios

Los profesores y alumnos de las Escuelas de Artes Aplicadas y Oficios Artísticos estamos esperando desde hace años que se cumpla la promesa del Ministerio de Educación y Ciencia de regular el funcionamiento y las enseñanzas de dichos centros. Actualmente, aún después de todas las reformas operadas en la política educativa, dichas escuelas siguen discriminadas y olvidadas. Su regulación no se contempla ni en el Estatuto de Centros Docentes (B.O.E. 27/6/80) ni en el proyecto de reforma de enseñanzas no universitarias (L.O.D.E.). Este olvido del Ministerio de Educación convierte a estos centros en una especie de categoría fantasmal que no puede beneficiarse de ninguna de las reformas aplicadas en los diferentes niveles educativos. Las Escuelas de Artes Aplicadas y Oficios Artísticos se rigen, todavía hoy, por unas normas arcaicas y frecuentemente contradictorias con el espíritu democrático de la vigente Constitución española. Puede afirmarse que la democracia no ha llegado aún a estos centros de enseñanza.

La vigencia actual de normas ya perclitadas hace que se produzcan situaciones arbitrarias y faltas de racionalidad en el funcionamiento de algunos centros: concretamente, en la Escuela de Artes y Oficios de Murcia, de la que soy profesor de Dibujo Artístico, he tenido que soportar las consecuencias de la falta de organiza-

ción al comienzo del presente curso. En el diario «La Verdad» (19-10-83) apareció reflejada de una forma poco clara y descontextualizada mi negativa a impartir clases a más de treinta alumnos. El informador unió a esto la explicación que daba la directora del centro, alusiva a la masificación y a la falta de espacio y de dinero. Por mi parte he de aclarar que la escasez de espacio mencionada está provocada en última instancia por una falta de organización interna. Al parecer, a los responsables del centro les parece bien el aceptar un número de matrículas indiscriminado, dando incluso preponderancia a los cursos monográficos sobre los oficiales. No me parece respetuoso hacia los derechos del alumnado el permitir la matriculación masiva, para luego regular el número de alumnos por clase, de forma arbitraria, esperando a que estos se marchen por cuenta propia ante la falta de condiciones para desarrollar y recibir una buena enseñanza. Por otra parte, no existe una planificación presupuestaria del centro, y si es que existe, ésta no se nos comunica al claustro de profesores, como es costumbre en el resto de los centros docentes no universitarios.

Considero que una reglamentación adecuada, ajustada a las nuevas necesidades y a la Constitución vigente, evitaría estas situaciones anómalas. Y eso es lo que están pidiendo desde hace tiempo las Escuelas de Artes Aplicadas y Oficios Artísticos.

Alejandro Franco Jiménez

**nueva revista de
enseñanzas medias**

*rectorato
rector
rector*



SUSCRIPCIONES

Anual (4 n^{os} ordinarios y 3 monográficos)
España: 1500 ptas.
Extranjero: 2000 ptas.

N^{os} sueltos: ordinarios, 250 ptas.
monográficos, 300 ptas.

Servicio de Publicaciones del M.E.C.
Ciudad Universitaria, s/n. Tel. 449 66 63
MADRID-3

arte en imágenes



Cada ejemplar de la colección

“Arte en Imágenes” consta de 12
diapositivas, recogidas en una carpeta en forma de libro
(de 12,5 x 18 cm.), con texto explicativo.

1. Velázquez, I: Retratos reales
2. Goya, I: Retratos reales
3. Zurbarán
4. Miró
5. Alonso Cano, I: Escultura.
6. Salzillo
7. Berruguete
8. Martínez Montañés
9. Picasso, I: (1881-1906)
10. Escultura románica, I:
Santiago de Compostela
11. Velázquez, II:
Temas mitológicos
12. El Greco, I: Museo del Prado
13. Arquitectura asturiana
14. Arquitectura neoclásica
15. Prehistoria:
Construcciones megalíticas
16. Cerámica española, I:
Del neolítico al siglo I
17. Chillida, I: Metal
18. Picasso, II: 1906-1916
19. Solana
20. Gaudí
21. Arquitectura
hispano-musulmana, I: Córdoba
22. Chillida, II: Madera,
alabastro, collages
23. Zabaleta
24. Arquitectura del Renacimiento
25. Arquitectura románica:
Camino de Santiago
26. Juan Gris
27. Gargallo
28. Fortuny
29. Dalí
30. Miguel Millares, I
31. Miguel Millares, II
32. Sorolla
33. Canogar

Precio de cada
ejemplar: 250 Ptas.

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



Venta en:

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

Hoy hablamos



teatro y enseñanza media

La *Nueva revista de enseñanzas medias* y sus componentes sienten, desde siempre, una intensa afición al teatro, y una honda preocupación por su presencia en los centros de bachillerato y formación profesional. No vamos a discutir a estas alturas el valor formativo del teatro como síntesis de diversas artes, como ocasión para el trabajo en equipo, como medio para vencer la inhibición y llegar a una relación más cordial y fructífera con los demás, como método para conocer y asumir el

propio cuerpo y sus potencialidades artísticas, etc., etc., etc.

La reforma de las enseñanzas medias no ha olvidado estos valores y ha incluido el arte dramático, como optativa, dentro del área de expresión artística.

Nos ha parecido importante hablar hoy de teatro y enseñanza media. Y lo hemos querido hacer de una manera poco solemne, como un pasillo de comedia en que varias personas vinculadas al tea-

tro y a la enseñanza media dialogan, sin guión previo sobre un tema que les apasiona y preocupa.

Cinco son las personas de este drama. He aquí su *tarjeta de visita*:

Maruja López es directora de la Real Escuela Superior de Arte Dramático de Madrid. Su dedicación al teatro ha sido intensísima. Estuvo al frente del T.E.M. (Teatro Estudio de Madrid) y del T.E.I. (Teatro Estudio Independiente). Con Miguel Narros fue directora adjunta del Teatro Español de Madrid en una etapa particularmente interesante de este teatro nacional. Maruja rebosa entusiasmo por todo lo que se relaciona con las tablas. Ha colaborado con la Dirección General de Enseñanzas Medias en una experiencia teatral de la que dimos puntual cuenta en nuestro número 3. Actualmente participa en la elaboración de los objetivos y el programa de Arte Dramático para el bachillerato general.

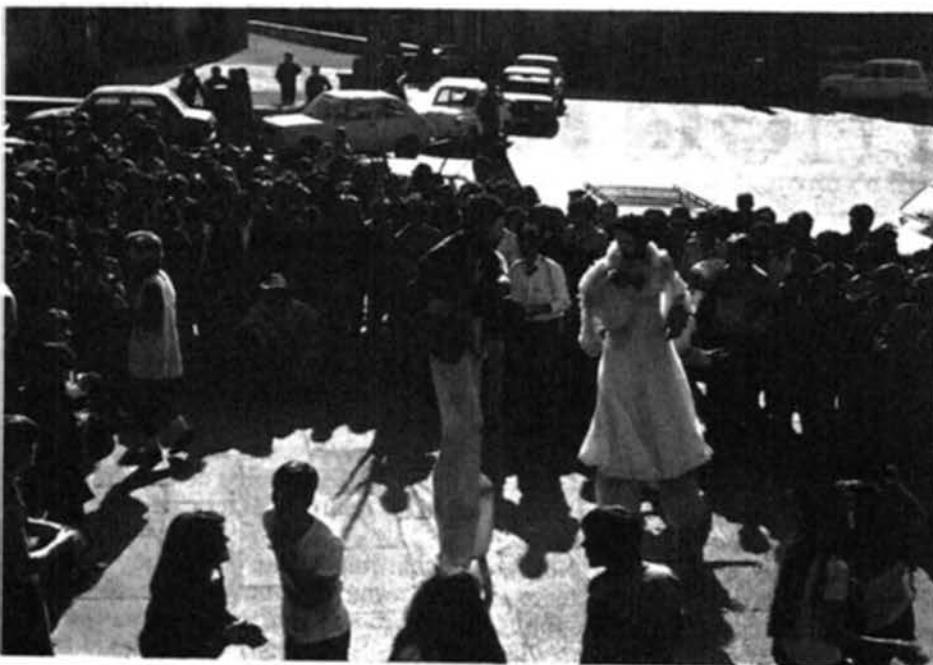
Felipe B. Pedraza Jiménez es catedrático de lengua y literatura españolas y director de la NREM. Estudió en la Escuela Superior de Arte Dramático de Barcelona y durante cinco años dirigió un grupo de teatro independiente nacido en el instituto donde estudió la última parte de la enseñanza media. Más tarde se ha ocupado fundamentalmente de la historia y crítica de la literatura española, sin abandonar su vieja y viva afición al teatro, en particular al teatro clásico español al que ha dedicado varios de sus escritos.

Pedro Provencio es poeta y persona vinculada al mundo del teatro. Mereció el premio «Francisco de Quevedo» del ayuntamiento de Madrid por su libro *Forma de margen*. Ha colaborado en to-

das las actividades y proyectos relacionados con el teatro que ha emprendido la actual Dirección General de Enseñanzas Medias. Participó en la elaboración del programa de lengua y literaria española del bachillerato general y actualmente contribuye a la redacción del programa de arte dramático.

Elena Pimenta es agregada de francés del I.B. de Rentería. Su trabajo teatral nació, como nos explica en su intervención, como método didáctico para lograr interesar a los alumnos en el aprendizaje de la lengua francesa. Así surgió el grupo L'Atelier. Pero no quedó reducido a las representaciones de fin de curso. Sus espectáculos —cada vez más complejos y ambiciosos— han logrado interesar a todo el centro y a toda su comunidad local, y han merecido por su perfección y belleza el accésit, dotado con un millón de pesetas, del Premio «Giner de los Ríos» a la innovación pedagógica, patrocinado por la Fundación Banco Exterior. Los montajes que se presentaron al concurso fueron *En attendant Godot* en francés y *El sueño del Director General*, espectáculo de calle creado por los alumnos del centro. Actualmente prepara una versión de *Cándido* de Voltaire.

Mercedes Etreros es catedrática de lengua y literatura del I.B. de Orcasitas de Madrid. Conocida por sus trabajos de teoría y crítica literaria, colabora desde hace años con el grupo *Atrezzo* que nació en el instituto y que hoy se ha convertido en grupo independiente que desarrolla sus actividades en la zona sur de Madrid, con ayuda de la Junta Municipal de Villaverde. Su último montaje ha sido *El callejón del Gato* sobre textos de Valle-Inclán.



El sueño del Director General,
espectáculo de calle, accésit del
Premio «Giner de los Ríos»



De izquierda a derecha: Pedro Provencio, Elena Pimenta, Mercedes Etreras, Maruja López y Felipe B. Pedraza

TEATRO Y ENSEÑANZA MEDIA

(Tragicomedia en dos actos)

Personajes

Directora de la Escuela de Arte Dramático	Maruja
Director de la NREM	Felipe
Poeta y redactor de NREM	Pedro
Profesora Abnegada 1 ^a	Elena
Profesora Abnegada 2 ^a	Mercedes
Operarios del teléfono, fotógrafo	

La acción transcurre en el despacho del Director de la Nueva revista de enseñanzas medias. El decorado es sobrio y más bien modesto, como corresponde a un funcionario ministerial de tipo medio. Una mesa metálica, una alfombra de moqueta algo raída, unos sillones de plástico. En la pared, alguna ampliación fotográfica. En el fondo, una puerta que no se abre. Puerta practicable en un lado. Cuando se levanta el telón están todos los personajes sentados en unos silloncitos negros, en torno a una mesita en la que hay una pequeña grabadora.

Felipe.-

Lo que tratemos aquí iremos grabándolo. El aparatito, por otras experiencias, acostumbra a coger las voces bastante bien. (*Mira al aparatito con cierto recelo*). No obstante, elevemos el tono.

(*Ligera pausa, ojea unos papeles*)

Tengo aquí una serie de puntos que podemos ir tratando, pero con absoluta libertad. Imagino que el primer problema que se plantea, siempre que se habla de teatro en la enseñanza media —en los institutos, en formación profesional— lo primero que se plantea, digo, es la *falta de teatro*. En los institutos hay poco teatro; y, además, el poco que hay acostumbra a hacerse con mucho descuido, muy mal, buscando la complicidad del público más que la calidad del espectáculo en sí mismo. Mi pregunta inicial es ésta: (*Dirigiéndose a la directora*) ¿Por qué no hay teatro en la escuela, Maruja?

Maruja.-

(*Señalando con un ademán a las*

profesoras) Yo creo que sería muchísimo mejor que empezaran las técnicas.

Elena.- Yo es que el problema lo situaría de forma diferente. El teatro no lo puedo ver como asignatura; como asignatura estaría igual de condenado que las demás asignaturas: a la nada. Nosotros lo planteamos de una manera completamente diferente: lo planteamos como un instrumento por el que llegar a otra serie de conocimientos en las distintas materias.

Maruja.- A mí me interesaría que me dijeras por qué te molesta el que se considere al teatro como un asignatura dentro de los centros...

Elena.- Bueno, pues por la misma organización de la enseñanza, que tú conoces perfectamente. Los alumnos están siete horas en un centro. Por mucha ilusión que ponga cada uno en su asignatura se convierte en algo mecánico... Bueno, ellos son bastante pasivos, eso está claro. Ha pasado con el euskera ahora mismo. ¡La ilusión que había por el euskera! Se ha metido en las clases y se ha puesto de por medio el miedo a los exámenes, al final del curso. Y ya hay que andar con las amenazas. Para mí en teatro tiene que ser algo voluntario.

Pedro.- Sí, yo creo que debe plantearse no como asignatura sino como una actividad en la que se participa de una forma voluntaria y motivada. Pero eso no quiere decir que se deje a la buena de Dios. Hace falta en los centros una estructura mínima que no sólo acoja las iniciativas teatrales, sino que las provoque.

Mercedes.- (Que habla bajo, y en tono ligeramente cantarín). Tu pregunta, Felipe, era por qué no hay teatro en la escuela. Bueno, pues no hay teatro en la escuela porque no hay interés por el teatro. Y lo digo porque llevo muchos años trabajando en teatro. Y además no hay dinero, o un mínimo de dinero.

Felipe.- Dices que no hay interés por el teatro. ¿Quién no tiene interés por el teatro?

Mercedes.- En primer lugar, los profesores. Y al no tenerlo, no lo transmiten a los alumnos.

Felipe.- (Señalando a Elena). Ella no parece estar muy de acuerdo.

Mercedes.- Yo, siempre que he intentado mon-

tar una obra, he encontrado muchas dificultades.

ESCENA II Síntesis de asignaturas

Elena.- Eso será tu experiencia. Yo llevo siete años trabajando con esto, hemos montado siete obras y, bueno, el año pasado, en la experiencia, estaban participando quince profesores. Y además todos los restantes estaban completamente mentalizados. Fue un intento de que un montón de asignaturas pudieran confluir ahí, para que en el trabajo de un mes, o de un trimestre, el profesor de literatura, o el de gimnasia, o el de historia, se sirvieran de la obra y estuvieran implicados en ella.

O sea, el teatro como síntesis, no sólo de todas las artes, sino de todas las asignaturas.

Felipe.- Sí, bueno. Este año ya nos estamos riendo, porque los chavales están aprendiendo cosas de voz y relajación y han ido a los de ciencias naturales a que les expliquen anatomía. El teatro y lo que aprenden en él, les ha motivado.

Elena.- Eso que estás tú diciendo creo que es maravilloso. Se ve que tú has sabido inculcarles ese interés a los chicos, y los chicos han motivado a los profesores. Pero eso es algo «extra». La experiencia de cuando van de institutos a ver teatro es que a los profesores les tiene sin cuidado. Si van a ver, por ejemplo, una obra del Duque de Rivas, tienen que saber —o deberían saber— antes de ver eso, quién es ese señor, cuál es su entorno, etc. Y lo normal es que no sepan ni lo que van a ver. Un caso bastante típico: cuando hizo Ana Belén *La hija del aire* creían que lo que iba a hacer era cantar. Es un problema de ignorancia, pero no creo que los chicos tengan la culpa.

ESCENA III Escuelas de espectadores

Felipe.- Yo creo, Maruja, que estamos siempre protegiendo al teatro. Y esto de que la gente tenga que ir preparada al teatro me parece un poco grave. El teatro es un espectáculo que se ofrece al público, al que venga, que para eso está la taquilla.

- Maruja.-** Tú hablas de teatro en general.
- Mercedes.-** Se trata de chavales, es distinto.
- Felipe.-** Pero al público, sea el que sea, se le pide mucho. Es decir, los cómicos -los literatos, los artistas en general- yo no sé qué les pasa, que tiene unas ínfimas, y le piden al público que se conforme con lo que ellos ofrecen. Yo aquí ofrezco lo que me da la gana, y ahora usted compórtese como a mí me parece que debe comportarse...
- Maruja.-** Te equivocas. Eso puede valer con el público en general. Pero no con chicos, que están todavía en un período de formación, que no saben lo que es el teatro, porque no se lo han dicho.
- Mercedes.-** Recordaréis la cuestión que ha surgido hace poco a propósito de estos grupos escolares que fueron a ver *La vida del rey Eduardo II*. Parece que empezaron a insultar a los actores y tuvo que ser interrumpida.
- Maruja.-** Es que, insisto, antes de ir a una representación se les debe informar. Yo procuro que los actores, el director, etc. hagan una mesa redonda. Lo que no se puede hacer es llevarlos así, por las buenas. «Que tenéis que ir al teatro esta tarde». Y los chicos van como por obligación. Hay que tratar de hacerlo más atractivo.
- Elena.-** Todo depende. Es que los chavales tienen un lenguaje, y es el que hay que manejar. En Guipúzcoa hay muy poco teatro. Pero hicimos dos obras, una de Molière, y *Los justos*, de Camus, y yo llamé a colegas, se dió la tarde libre y conseguimos que fueran de 10 institutos. De Rentería fueron 400 chavales. Se llenó el teatro completamente y no se oyó una voz. Y sí que se hizo una cierta preparación previa...
- Maruja.-** Estás hablando de unos chicos que ya están preparados.
- Elena.-** Es que no estaban preparados para nada primero...
- Maruja.-** Si no lo están, ¿van a ver *Los justos* y lo van a entender, eh? Una vez que les has metido el gusanillo del teatro, sí, pero hasta llegar a eso... tienen que tener alguna preparación.
- Felipe.-** Voy a conceder que, efectivamente, el teatro tiene una forma peculiar de expresarse y que, bueno, como cualquier lenguaje hay que ir asimi-



Alumno-actor del I.B. de Rentería.

- lándolo lentamente. Pero también yo he visto espectáculos en los que ha habido una auténtica provocación. Es decir, textos y montajes que eran insufribles, lentos, pesados para cualquier espectador. Y que el espectador adulto lo aguanta resignadamente. Pero el espectador juvenil, con más razón que un santo, se subleva; y dice: «Que se lo cuenten a otro». Y después, en el periódico, viene la queja de los grandes artistas que dicen: «Dios mío, yo ultrajado!».
- Maruja.-** Si la obra está mal hecha, claro está, se van a aburrir mayores y pequeños. (*En el tono de quien cree tener la solución -al menos parcial- a un problema*). Os voy a decir una cosa: yo creo que llevar a los chicos en masa es malo. Deben estar unidos al espectador normal. Que no los lleven como algo especial. Si van en masa, en cuanto haya dos gamberros... Si van cinco o seis, ¿tú crees que se atreven a decir algo? «Atreven»... ¡La palabreja se las trae!

Maruja.-

(*Que sigue desarrollando su punto de vista*). La base es que sea voluntario. A chicos de 14 ó 15 años no se les puede obligar. Y que sepan lo que van a ver. Por lo menos al principio. En un pueblo donde no han visto nunca teatro, aunque sean adultos, tú no puedes llevar de pronto una obra de tesis, sino que tienes que irles dando teatro de forma escalonada. No podemos, de repente, pasar de nada a todo.

históricos que consisten en comentar no ya la época en que se escribió la obra, sino la época en que se desarrolla la acción. Es decir, que te comes *Eduardo II*, y en lugar de estudiar quién es Marlow y cuál es su mundo, lo que te explican es quién era históricamente Eduardo II. Y esto es un peligro para el teatro: instrumentalizarlo en exceso.

ESCENA IV Los peligros del historicismo

Elena.-

Si es que hay chavales que ni han ido al cine...

Felipe.-

Concedo lo de la preparación. Aunque yo lo llevaría más al aprendizaje de ver teatro en conjunto que a la preparación específica para una obra. (*Dispuesto a desarrollar su tesis «ex cátedra»*) Porque eso nos lleva a esa confusión habitual en los institutos entre «teatro» y «literatura». La preparación es una preparación historicista, dirigida al texto literario, y que en muchas ocasiones guarda escasa relación con lo que luego se ve. Esa instrumentalización del teatro para aprender literatura me parece impertinente. (*Pausa*). Yo me acuerdo de una cosa escalofriante: cuando yo estudiaba PREU formé un grupo de teatro –entonces yo estudiaba primero en la Escuela de Arte Dramático–; y recuerdo que un profesor me dijo lo interesante que sería representar *La abadesa encinta*, de Berceo, y *Margarita la tornera*, y que él con un puntero, iría señalando las etapas literarias. A mí se me cayó el alma a los pies... a pesar de que soy un apasionado de la literatura. Lo que se pretendía era utilizar el teatro para enseñar historia de la literatura. No ya la literatura como arte, sino esa construcción mental que hemos hecho, que es ya *teoría* de la literatura. Y ése es un problema, porque el teatro se quiere utilizar frecuentemente como «ancilla philosophiae», o «philologiae», o de la historia...

Por ejemplo, esos comentarios

Elena.-

ESCENA V Era desesperación, ahora es vicio

Yo, cuando he hablado de «instrumento» pensaba en cuando empezamos, hace 6 años. Para mí entonces era un instrumento para dar una clase. Yo no podía con los muchachos: se me subían por las paredes, se me tiraban por las ventanas... (*Refuerza con el gesto lo que dice*). Me amenazaban, eran más grandes que yo. Y tuve que decidir hacer algo. Y así, con el teatro, que era lo único que les parecía una lengua viva, empezamos como un juego al principio. Pero terminó cogiendo, por sí solo, importancia.

(*Riendo, francamente divertido*). Elena, lo tuyo no era afición al teatro. ¡Era desesperación!

Bueno, vale, al principio. Pero luego todos hemos ido aprendiendo juntos. Y ahora creo que nos preocupa más el teatro que las asignaturas. Yo no sé ya ni por dónde vamos. Ya no comemos ningún día en casa... Todo el día metidos ahí. Ahora somos ya 70. Ahora ya no es un instrumento.

Por lo que dices, ahora es casi un vicio...

Maruja.-

Pero fíjate cómo ha funcionado el teatro en tu centro. Tú, que no eres profesora de literatura, que lo podría tener más cercano, sino que eres de francés, buscando una forma de encauzar a los chicos, has llegado a esto. Pero no creo que esa experiencia tuya se pueda generalizar. Es una casualidad.

Sí, reconozco que es raro.

Si en cada centro, o en cada dos centros, hubiera un profesor con interés...

Maruja.-

Lo que hay que tener es ganas de trabajar. Pero lo que no se puede hacer es estar siempre con la improvisación y el autodidactismo. Esto

- Mercedes.-** nos ha venido muy bien durante unos años. Pero hay que pensar en algo que sea más sólido.
- Felipe.-** La improvisación justamente es buena para los intentos de acercamiento al teatro.
- Mercedes.-** La improvisación, no los «apaños». Estamos hablando de improvisación. Yo no he utilizado la palabra «apaños».
- Felipe.-** De todos modos se plantea, con toda esta exigencia de rigor, un problema funcional. Y es que hablamos del teatro dentro de la escuela como algo «voluntario». Pero el profesorado, ¿qué pasa con él? El problema que yo he visto en los centros, con cualquier actividad que se salga de lo estrictamente obligatorio, es que el que la hace tiene la impresión de estar haciendo el primo.
- Elena.-** Sí, y eso es doloroso.



Los primeros en divertirse son los actores.

- Felipe.-** Lo bueno sería que el teatro, sin ser una asignatura, sí tuviera un hueco perfectamente determinado dentro de la vida escolar. Porque es que en el momento en que lo saques enteramente, se convierte en algo voluntario, aleatorio; y el que lo desarrolla, en cuanto tenga algún contratiempo, va a pensar que a él quién le manda meterse en eso.

ESCENA VI No es malo ser titiritero

- Maruja.-** ¿No crees que los padres pensarían que ese tiempo sería mejor que lo dedicasen a las matemáticas?
- Elena.-** Yo voy ahora a tomar cafés con todos los padres de la zona, llevo ya varios domingos, para tratar de convencerles de que si sus hijos algún día son titiriteros, no les pasa nada. Pero no desesperan. La gente quiere que sus hijos sean ingenieros y cosas así...

- Maruja.-** Además, el que hagan actividades de teatro no significa que luego vayan a ser actores.
- Elena.-** Son gente humilde, con un nivel cultural bajísimo...
- Felipe.-** (Señalando a Pedro, que ha levantado discretamente la mano derecha) A Pedro no lo tenemos de invitado de piedra, y quería decir algo.
- Pedro.-** No, no. Simplemente subrayar lo que estaba diciendo Maruja. El objetivo no es formar grandes actores, ni siquiera actores; sino interesar por el teatro y crear, sobre todo, espectadores. Y para eso, desde luego, no creo que sean convenientes esas sesiones masivas para chicos solos. Es un público artificial.
- Mercedes.-** Es que no creo que se trate sólo de formar espectadores..., el hecho del teatro es muy formativo. Y aquí es donde habría que pensar en ponerlo como «asignatura», o llámalo como quieras, como algo necesario. Igual que es necesario aprender informática... La concepción del espacio y del tiempo, la acción dentro del espacio, y muchas otras cosas. Es muy formativo...

(Llaman a la puerta. Son los operarios que vienen a arreglar el teléfono)

fono. Son tres. Dos llevan mono y una caja de herramientas. Otro, con un jersey, parece comandar el grupo. Es el que habla).

Operario.- Veníamos a arreglar el teléfono. Pero si ahora están reunidos, volvemos luego...

Felipe.- (Que sabe, por experiencia, que la fortuna no llama dos veces). No, no,

por favor, pasen ustedes. Nosotros vamos a hacer ahora un alto. (Dirigiéndose a los participantes en el coloquio). Si os parece concluimos esta parte. Vamos a tomar café y luego seguiremos.

Mientras se incorporan los personajes cae lentamente el

TELÓN



«En los montajes de los clásicos se propende a empobrecerlos...»

**Acto II
ESCENA I
Días de 48 horas**

El mismo decorado. Cuando se levanta el telón los personajes van entrando y ocupando sus sitios. Hablan entre sí. Maruja asiente a algo que dice Pedro. Elena y Mercedes también cambian impresiones. Felipe ojea unos papeles. Y pone en marcha la grabadora.

Felipe.- Creo que dentro de un poco vendrá el fotógrafo.

Pedro.- Yo estoy pensando que si van a hacer fotos haría falta un poco de escenografía. (Mirando en torno). La verdad es que este decorado ayuda poco. Lo que hace falta es tomar fotos en corto.

Maruja.- (Riendo). Esto se avisa, y se maquilla una...

Felipe.-

Bueno. Vamos a intentar coger el hilo de lo que íbamos hablando. Y luego yo tengo aquí una serie de cuestiones que, si no se hace muy tarde, me gustaría abordar. (Dirigiéndose a Mercedes). Tú decías antes que el teatro es algo necesario, como asignatura o como lo que sea.

Mercedes.-

Sí, pero esa «asignatura», entre comillas, había que plantearla de una manera muy distinta.

Maruja.-

Tú lo que quieras decir es que el teatro tiene una serie de excelencias y de bondades que el alumno debe recoger.

Mercedes.-

Tanto como el cine. Es preciso que

- Maruja.-** el alumno sepa esas codificaciones, porque hoy son necesarias.
- Mercedes.-** Yo creo que más que el cine. Más no. Hoy no. El cine es necesario.
- Felipe.-** Lo que ocurre, Mercedes, es que como sigamos con «necesidades» los muchachos van a necesitar días de 48 horas...
- Mercedes.-** No, Felipe. Lo que hay que hacer es encauzar mejor la programación. Hacer optativas. Hay programas que habrá que modificar. Habría que hacerlo asignatura.
- Felipe.-** Me parece que el camino este es peligrosísimo. Porque aquí es fácil caer en el puro corporativismo: todo el mundo quiere una asignatura y todo el mundo piensa que la suya es la más importante. Y esto puede llevar a un verdadero caos en el sistema de enseñanza.
- El teatro es una vía para penetrar en la realidad. Pero también puede serlo la pintura, la cerámica, el estudiar el cine, el esmalte, la economía, la política, la lengua... Imposible.
- Mercedes.-** (Insistente).- Es necesario. La cuestión es cómo... Se trata de defender una cuestión: que es *tan importante como*. Nada más. Y como estamos hablando del teatro, se dicen las excelencias del teatro.
- Pedro.-** Yo no estoy de acuerdo. No se pueden meter en un mismo saco todas esas materias que se han dicho como asignaturas. Sobre todo teniendo en cuenta que estamos hablando en enseñanza media. Lo que se debe buscar es que el ciudadano tenga una educación básica –no en el sentido de la E.G.B., sino más amplio–; podrá ser útil, así, la economía, pero a lo mejor no la ingeniería. Y a mí me parece que el teatro ayuda a la desinhibición y al control personal, a la posesión de la propia presencia. Algo que generalmente los chicos lo aprenden, mejor, lo practican, muy a lo salvaje, en las discotecas. Yo creo que el teatro, desde el punto de vista de la formación del ciudadano medio, es más importante que los conocimientos de astronáutica, por ejemplo.
- ¿Y que los conocimientos de lengua o de historia?
- Mercedes.-** (Conciliadora). Un momento... si es que no se trata de poner en compe-

tencia las asignaturas entre sí. De lo que se trata es de que el horario es limitado. Pero bueno, yo creo que en este punto podemos hablar indefinidamente.

ESCENA II La complicidad actor-spectador

Quería seguir con una cuestión que planteaba al principio: hay poco teatro en los institutos, y el poco que hay suele hacerse mal. Decía que se busca la complicidad actor-spectador. A lo que es el mundo de la ficción se le da un relieve nulo: la obra es mejor cuanto peor sale. Y eso es un peligro: el no buscar la obra bien hecha. (*Dirigiéndose a Elena*). Lo que me maravilló de vuestro espectáculo era su perfección. Os salió redondo. (*Elena agradece el cumplido con una sonrisa*) En realidad no hay más innovación que hacer las cosas bien. El teatro en los institutos se concibe como simple convivencia. No se cuida el llegar a la obra bien hecha. Un ejemplo típico son esas funciones de «fin de curso».

Yo siempre digo que la profesión de actor es una profesión como otra cualquiera. Aunque tenga características especiales. Lo que no se puede hacer es tomarlo como un simple divertimento.

Cierto. Y lo paradójico es que, siendo uno de los valores formativos del teatro la sujeción a una disciplina colectiva, suele suceder al contrario: el hacer teatro es la ruptura, el descanso. No se cuidan tampoco los detalles; la pronunciación, el mimar las palabras. En Cataluña esto se cuida al máximo.

En la Escuela se da ortofonía... Sí, pero se trata más de educar el espíritu, la voluntad de hacerlo bien, que el instrumento.

ESCENA III ¿Teatro para jóvenes?

Tenía otra cuestión que os quería plantear. Es la que se refiere a la selección de los textos dramáticos. ¿Qué textos dramáticos se debe elegir para los jóvenes? En realidad no estoy convencido de si los hay.

¿A qué llamas jóvenes?

- Felipe.-** Nuestros alumnos tienen entre 14 y 18 años de media.
- Maruja.-** Un chico de 16 años, por ejemplo, y dejando aparte circunstancias personales, ya está en condiciones de entender cualquier obra. Hay que elegir, eso sí. Pero eso pasa con el teatro para adultos también. Hay que ir de menos a más, gradualmente.
- Yo empezaría por el teatro realista antes de llegar al del absurdo...
- Elena.-** Nosotros empezamos por un teatro de «boulevard», facilísimo, simple. Pero muy rápido entramos en el teatro del absurdo. Quizá sea por la zona tan conflictiva donde vivimos. Los chavales tienen una madurez pero completamente anormal. ¡Tienen una angustia metida dentro...!
- Felipe.-** No deja de ser sorprendente esta identificación entre «madurez» y «angustia»...
- Elena.-** Nosotros empezamos con Molière. Luego Ionesco. Una cosa que parece clara es que todo lo que se entiende termina gustando. Te lo terminas apropiando. El problema es entender.
- Maruja.-** Los mismos clásicos, si los entiendes, son asequibles.
- Maruja.-** consideración especial por ser clásicos, aunque las obras sean insulsas. En realidad es que no se puede hablar de autores, en general, sino de obras. Una obra puede ser mala aunque sea de Lope.
- Mercedes.-** Sí, creo que hay que centrarse más en obras que en autores. Yo no estimo especialmente la obra de Zorrilla, y sin embargo *Traidor, inconfeso y mártir* tiene unas propiedades muy buenas para adentrarse en teatro.
- Felipe.-** Yo encuentro que los entremeses son muy apropiados como introducción. Crean situaciones en las que los chicos «pican».
- Mercedes.-** También resulta muy positivo el trabajo con obras de autores clásicos no españoles. En general, a la hora de representar, los chicos aceptan mejor las traducciones, por ejemplo, de los clásicos griegos, que los textos originales.
- Felipe.-** ¿Más aceptadas que los textos originales en español? Las traducciones de los clásicos griegos, que suelen estar hechas por filólogos, pesan como una losa... Yo recuerdo el montaje de *Casa con dos puertas* y *La dama duende*, y los chicos se reían mucho. Los clásicos se pueden recrear, con la música, con los gestos. En el montaje de *Los milagros de Nuestra Señora* de Berceo, los niños estaban pendientes... ¿Y los mayores?
- ... Habían recuperado a Berceo. No se habían limitado al texto. En los montajes de los clásicos se propende a empobrecerlos.

ESCENA IV A vueltas con los clásicos

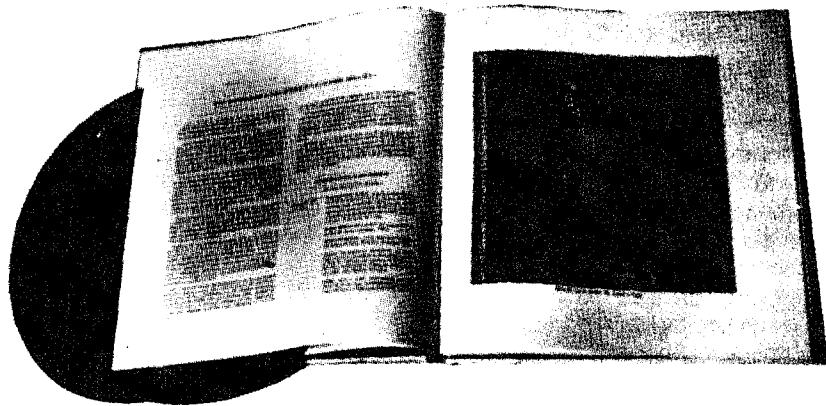
- Felipe.-** A mí me da mucha pena el relativo desprecio de «los clásicos». Recuerdo cuando pusieron en Madrid *La Celestina* de Milagros Leal. En la iglesia de San Ginés estaban puestas las calificaciones morales. En *La Celestina* sólo ponía «clásico».
- Maruja.-** No se atreverían a decir que era una obra «inmoral» y diciendo «clásico» salvaban el expediente.
- Mercedes.-** Seguramente ni conocían la obra.
- Maruja.-** Sí, porque el sacerdote y la junta de familia encargados de la clasificación moral sí podían leer las obras o verlas.
- Felipe.-** La cuestión es que los clásicos se toman –o tomaban– como una cosa rara. Y yo creo que son algo obligado.
- Mercedes.-** Pero hay que contextualizarlos para que, valorando la palabra en su momento, se entienda su código.
- Felipe.-** Con los clásicos hay dos peligros reales. Por una parte la instrumentalización. Por otra el gozar de una

- Elena.-**
- Felipe.-** ... Habían recuperado a Berceo. No se habían limitado al texto. En los montajes de los clásicos se propende a empobrecerlos.

ESCENA V El teatro en general

- (Entra el fotógrafo. Saluda brevemente y empieza a preparar sus trabajos).*
- Pedro.-** *(Que sigue con su tema).* Este fondo es muy pobre.
- Felipe.-** *(Riendo).* No te preocupes. Que se vea la penuria en que nos desenvolvemos.
- Maruja.-** *(Tratándose de olvidarse que hay un fotógrafo. Dirigiéndose a Felipe).* Tú eres especialista en teatro clásico. Pero ¿por qué no hablamos del teatro en general? Hay una obra que toda la gente de la enseñanza media tendría que conocer, que es *El sí de las niñas*. Y que conste que no es la mejor de Moratín. Pero

	creo que, estructuralmente, es de los más perfecto que puede haber. No hay nada que no esté justificado en esa obra desde el punto de vista teatral. Se mantienen las tres unidades.	ése es el problema. Los concursos no creo que valgan.
Mercedes.-	Con los alumnos, el teatro del siglo XVIII es una experiencia más dentro de los clásicos. Si para representar con alumnos tuviera que elegir entre el teatro clásico del XVII o el neoclásico del XVIII yo me quedaría con el del XVIII.	Felipe.- Es que no existe vida teatral regulizada. Es preciso que los autores estrenen, pero que los autores no estén disociados del público. De cada 10.000 obras, recordamos 5 ó 6. Hay que fomentar la creación de textos. Una posibilidad es que el texto surja del grupo, aunque las obras colectivas acostumbran a ser débiles.
Felipe.-	Eso es grave.	Maruja.- Es que el lenguaje del teatro no es el de la vida. Hace falta un autor que dé forma literaria, que estructure aquello en algo creíble y bello a la vez.
Mercedes.-	(Riendo) Grave para ti.	
Pedro.-	A la hora de ver la importancia del teatro, hay razones para defender, uno a uno, a todos. Hay magníficos textos del XX. El teatro contemporáneo puede darles a los chavales una versión del mundo que es su mundo. Estoy pensando, por ejemplo, en <i>La historia del zoo</i> . Son situaciones de su mundo. El teatro actual hay que tenerlo muy en cuenta...	Felipe.- ¿En la enseñanza media sería positivo fomentar esa creatividad?
		Maruja.- Sí, claro. Aunque los resultados sean irregulares. Puede surgir algo positivo.
		Elena.- Nosotros hemos hecho un texto sobre Voltaire, con temáticas elegidas -ejército, guerra, amor, catástrofes...-. Ha salido un texto. Lo he escrito yo fundamentalmente, pero está redactado también por los chavales. Son los personajes los que se van acostumbrando a ese lenguaje y les van dando la vida.
Felipe.-	¿Y la creación dramática, la creación de la literatura dramática? El teatro puede no ser ajeno, sino propio. A uno le da la impresión de que la fuente, si no se ha secado, le falta poco. No hay textos dramáticos que enganchen, que tengan garrilla...	Maruja.- El fracaso de muchas obras de concepción colectiva es el texto.
Pedro.-	¿El problema no será que hay textos dramáticos que no tiene salida?	Mercedes.- Lo que hacéis es una adaptación, más que una creación.
Maruja.-	Yo creo que no hay autores desconocidos, que no pueden estrenar. En estos momentos no existen nadie. Hay concursos...	Elena.- Ha habido momentos en que sí se ha creado algo.
Pedro.-	Es que hay autores que no concursan.	Felipe.- La adaptación quizás sea una buena escuela. Se tiene el peligro de dedicarse sólo a adaptar, en lugar de crear textos propios. Siempre es más fácil tener unas andaderas... Pero quizás sea un ayuda y un taller de dramaturgia podría ser apasionante para los dos seminarios: ese posible seminario teatral que se puede crear y el seminario de lengua y literatura... Pero los dais cuenta? ¡Son las tres menos cuarto! Creo que debemos terminar.
Maruja.-	Puede que haya alguno por ahí. Los empresarios, desde luego, miran lo que es comercial. Pero también orientan si ven que una obra tiene valor. No creo que haya tantas obras que no se conocen.	(Nuestros personajes cogen con cierta prisa sus abrigos. <i>El gusanillo del hambre</i> parece haber despertado de golpe. Charlando animadamente se dirigen hacia la puerta. hacen mutis por el foro. Cae el
Pedro.-	Yo no lo sé. No te puedo citar 10 o 12 obras actuales estupendas que no se estrenan. Pero no creo que haya un mecanismo suficientemente válido para ver si las hay o no,	TELÓN
		Las conclusiones quedan para el lector.



PREMIO INTERNACIONAL DE LA CRITICA DISCOGRAFICA. IRCA

(International Record Critics Award) Nueva York 1981

PREMIO "MINISTERIO DE CULTURA"
a la mejor Grabación Cultural.

V BIENAL DEL SONIDO. Valladolid 1981

CANTIGAS DE SANTA MARIA DE ALFONSO X EL SABIO

Edición especial de la colección
"Monumentos Históricos de la Música
Española" (nº 22/23), compuesta
por DOS DISCOS de larga duración,
con una selección de 23 cantigas,
expresamente grabadas para esta edición
por el conjunto "Música Ibérica",
de Holanda, e incluidos
en UN LIBRO,

de 128 páginas, profusamente ilustrado
con 94 reproducciones en color y
encuadrado en guaflex.
Una obra, que recoge con
rigor y autenticidad los
aspectos musical, organográfico,
literario e iconográfico
que configuraron
nuestro arte medieval.

Precio de la obra: 6.000 Ptas.



Venta en:

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

La ciencia y la experiencia

De Salustio a los detergentes

Elisa RUIZ*

1. Antecedentes



Si el presente trabajo hubiera sido redactado en el siglo XVI, llevaría un subtítulo que rezase «o como las vías del Señor son infinitas». Vamos a explicarnos. La idea de este artículo surgió en el desarrollo de la clase de Latín que imparto a los alumnos del último año de nuestros estudios medios. Nos dedicábamos a leer a Salustio con la atención vigilante de quien decodifica un mensaje redactado en otra lengua que la materna. Este esfuerzo nos hizo descubrir la existencia de dos estratos textuales: uno, *ordo naturalis*, que respondía al deseo del autor de desarrollar una narración histórica de forma racional y otro, *ordo artificialis*, que reflejaba su realización concreta a través de la expresión lingüística elegida. Justamente esta diferencia de nivel entre ambos procedimientos expresivos es lo que constitúa el mayor escollo para los alumnos, diferencia aún más notoria en otros autores de nuestro cuestionario oficial, bástenos con citar a

M. Tullius Cicero y a *P. Vergilius Maro*, escritores estadísticamente mayoritarios en las pruebas de aptitud. La existencia de esta dificultad real nos llevó a buscar una solución del problema. En definitiva, la distancia que mediaba entre esta especie de genotexto y el fenotexto no era otra cosa que el espacio ocupado por la *téchne retoriké* superpuesta a las estructuras gramaticales. La constatación de este hecho, manifiesto e indubitable, nos permitió dar un gran paso: poner el dedo en la llaga. A la poste tomamos la determinación de que la manera de obviar el obstáculo consistía no en rodearlo, es decir, evitarlo, sino en adquirir un buen dominio de los procedimientos retóricos.

El desprestigio de este noble y añejo arte, de rai-gambre griega, ha sido tan grande en nuestro país, desde fines del siglo pasado, que fue abolido de los planes de estudios, tanto secundarios como universitarios¹. La plena conciencia de este estado de cosas y la experiencia de muchos años dedicados a

¹ Este triste privilegio lo compartimos con otros países aunque bien es verdad que allende las fronteras esta *damnatio memoriae* ha sido menos intensa y, de hecho, se ha conservado su estudio en estado de latencia. En la actualidad asistimos a una corriente renovadora de este género especulativo, gracias a los avances realizados en el terreno de la semántica.

* Catedrática de griego del I.B. «Liceo Cervantes» de Roma. Con la colaboración de un grupo de alumnos de C.O.U., integrado por Sandra Macciomei, José Leandro Nugnes y Roberto Teplizky, los cuales aparecen mencionados no por orden alfabetico, sino según un grado de entusiasmo decreciente.

la enseñanza de las lenguas clásicas me indujeron a actuar analógicamente. Después de pasar revista a los distintos componentes que integran nuestra cultura occidental contemporánea, llegamos a la conclusión de que es el vasto mundo de la publicidad quien mejor usufructúa los beneficios del arte de la persuasión. Nuestro sistema socioeconómico se sirve de sus recursos, sin tapujos ni complejos, revitalizando por todos los medios las viejas recetas y estrenando otras nuevas en consonancia con los tiempos que corren. Esta presencia de la propaganda *in genere* entre nosotros, hoy insoslayable, nos deparaba un cómodo y poco oneroso instrumento de trabajo. El carácter no específicamente escolar de la empresa y las perspectivas que este tipo de actividad ofrecía al alumnado como introducción a las técnicas de la investigación nos sedujeron. Debo confesar que mi propuesta fue acogida calurosamente por mis discípulos. Este entusiasmo se tradujo en la rápida confección de un plan de trabajo, cuyas primicias aquí ofrecemos.

2. Metodología empleada

Lógicamente la primera tarea consistió en el aco-
plo de material, con vistas a formar un *corpus* so-
bre el cual versaría después nuestra investigación.
Tanto mis alumnos como yo hemos recogido los
anuncios que habitualmente ofrecen los periódicos
y semanarios en curso, por considerar que esta
parcela es bastante significativa como muestreo y,
además, de cómodo manejo para nuestros fines.
Quiere decirse que han quedado voluntariamente
fuera de nuestro campo de observación los carte-
les de diversa procedencia y formato y, por su-
puesto, todos los medios de comunicación social
de carácter audiovisual, tales como cine, televi-
sión, videos, etc.

Esta operación inicial exigía el cumplimiento
de ciertas normas con vista a un mayor rigor cien-
tífico:

- escoger como fuente publicaciones periódicas de gran difusión y de cierto prestigio y
- fechar siempre tópica y crónicamente cada uno de los documentos obtenidos de las citadas publicaciones.

Mientras que se iba llevando a cabo esta labor colectora, yo me encargué de la confección de un fichero con el fin de registrar y definir cada una de las figuras retóricas existentes. Como es bien sabido, la bibliografía sobre este tema es escasa. Salvo el espléndido, concienzudo y algo farragoso trabajo de Lausberg² y el susgstivo y, a veces, discuti-

ble libro compuesto por el «Groupe μ»³ no hay en el mercado un manual de retórica claro, remozado y científicamente riguroso a la luz de nuestros conocimientos actuales. Procuré allanar los obstáculos elaborando personalmente un instrumento básico de referencia. Durante dos meses me he dedicado intensamente a esta tarea. En la actualidad poseemos un catálogo que comprende unas doscientas variedades de recursos retóricos.

Una vez ultimado el fichero hemos procedido a su sistematización. Somos conscientes de que las clasificaciones de este género no faltan. Al contrario, existen modelos para todos los gustos. Por tal motivo, al no encontrar una planificación satisfactoria, nos ha parecido oportuno innovar y proponer nosotros una que no consideramos perfecta, «ci mancherebbe!», pero que, al menos, se ajusta a las necesidades escolares de nuestro tipo de encuesta. Una descripción pormenorizada de esta organización resulta aquí imposible. Sólo esbozaremos sus líneas generales. Ateniéndonos a una tradición secular, firmemente consolidada y de plena vigencia en la actualidad, hemos conservado las categorías modificativas que constituyan los pilares de la estructuración clásica. Cada una de ellas responde a un tipo de operación diverso, de manera que según los cambios introducidos en el cuerpo léxico se obtiene una agrupación natural de los distintos procedimientos expresivos contenidos en el universo conceptual de un ser humano. Las denominaciones originales de dichas categorías son estas:

- *adieictio*
- *detractio*
- *transmutatio*
- *immutatio*

Estas cuatro variantes acogían la mayor parte de las figuras y de los tropos registrados por nosotros. Pudimos comprobar que aquellos que no se ajustaban plenamente al principio de adición, supresión, inversión o sustitución de un elemento significante y/o semántico según reza en la definición canónica, constituyan un conjunto homogéneo. En efecto todos se centraban en torno al emisor del mensaje con particular referencia a su estado anímico o bien a su capacidad de incidir sobre un virtual destinatario. La existencia de este parámetro, presente en la totalidad de las figuras que no se acoplaban con la clasificación tradicional, nos indujo a considerarlo como un quinto enfoque posible. De ahí que nuestro sistema articular definitivo sea el siguiente:

Cuadro sinóptico de los recursos retóricos⁴

Figuras que proceden de una adición (*adieictio*)

Figuras que proceden de una supresión (*detractio*)

² A este tema le ha dedicado dos monografías esenciales:

- *Elemente der literatischen Rhetorik*, München, M. Hueber Verlag, 1949.

- *Handbuch der literatischen Rhetorik*, München, M. Hueber Verlag, 1960.

De ambas obras se han hecho numerosas ediciones. En español han sido publicadas por la Editorial Gredos.

³ *Rhétorique générale*, Paris, Ed. Larousse, 1970.

⁴ Tanto a nivel de la expresión como del contenido. Es decir, contemplando los dos aspectos indisolubles del signo lingüístico.

Figuras que proceden de una inversión (*transmutatio*)

Figuras que proceden de una sustitución (*immutatio*) = «tropos»

Figuras en torno al emisor.

Una vez realizada esta distribución, con sus consiguientes despliegues taxonómicos, estábamos en posesión del instrumento idóneo para poner en movimiento el mecanismo ingeniado por nosotros, es decir, confrontar estos resultados teóricos con el material práctico o *corpus* publicitario recogido previamente.

Este ejercicio ha proporcionado a los alumnos:

- un afianzamiento conceptual de ese conjunto de normas y de consideraciones estilísticas que responden al nombre genérico de retórica.
- un desarrollo de la capacidad de reflexión sobre las cuestiones de índole lingüística.
- un gusto cierto por la práctica de «lecturas» a distintos niveles, con independencia del soporte o lengua en que el mensaje esté expresado.
- una cierta experiencia sobre cómo se elabora un trabajo científico y los criterios que se deben tener en cuenta.

3. Aplicaciones prácticas

Para la realización de este programa no nos hemos servido del horario lectivo, sino de espacios extraescolares. Quiere decirse, por tanto, que el abundante material manejado por nosotros no puede ser objeto global de discusión en estas páginas. Tendremos forzosamente que realizar un simple muestreo a título ejemplificador.

3.1. Fontes

Con la finalidad de que los casos objeto de nuestra atención provengan de un medio homogéneo, desde todo punto de vista, hemos recurrido a una sola fuente. Los cuatro anuncios que a continuación analizamos figuraban en el suplemento dominical del periódico «El País», publicado el día 29 de noviembre de 1981 (nº 242)⁵.

3.2. Signa

El siguiente paso consiste en delimitar conceptualmente nuestro campo de trabajo. Nada mejor que echar mano de una *perifrasis propia*, es decir, de aquella que procura la definición de un signo lingüístico. Consultamos un léxico (concretamente el *Diccionario ideológico de la Lengua Española* de Julio Casares, que es el que poseemos en la biblioteca del Instituto) y s.v. «anuncio» encontra-

mos lo siguiente: «Acción y efecto de anunciar. // Conjunto de palabras o signos con que se anuncia (*sic!*) algo //». Tras observar que en este caso no se respeta totalmente la noción de *perifrasis propia*, ya que se repite el *verbum proprium*, mejor dicho su raíz,⁶ detenemos nuestra vista en esta segunda acepción no muy felizmente formulada. En ella se nos dice que un anuncio es «un conjunto de palabras o signos»... Nos quedamos con la sospecha de que estamos ante un *zeugma semántico*: las palabras no son un tipo de signo? Decididamente desde que nos dedicamos (*aliteración*) a la retórica se nos ha despertado un sexto sentido lingüístico. Evitemos las *digresiones* y a lo nuestro. Puesto que la definición del diccionario no nos convence, proponemos nosotros una: «Anuncio: Todo tipo de signo, simple o complejo, de manifiesto carácter informativo». Según esta última acuñación vemos que el signo puede ser de varia naturaleza: acústico, pictórico, tipográfico, filmico, etc., circunstancia que se cumple en la realidad. Concretamente en el sector que estamos considerando distinguiremos dos clases de signos visivos:

- los verbales y
- los icónicos

La existencia de este par de modalidades nos permitirá diferenciar en la inserción publicitaria dos niveles, desde un punto de vista descriptivo. Generalmente ambos son complementarios.



⁵ La elección del periódico está motivada por su gran difusión a nivel nacional.

⁶ Viene a nuestra memoria el viejo tópico de «lo definido no debe entrar en la definición».

Los ejemplos que aquí consideraremos son mixtos, es decir, presentan los dos registros señalados. La parte lingüística del mensaje puede ser de dimensiones muy variadas. En general, tienden a la brevedad y con frecuencia suelen establecer una clara distinción entre dos tipos de textos: uno, principal, conciso y contundente y otro, secundario, más sedante y explicativo. La tipografía marca en muchos casos esta frontera. Por supuesto los recursos retóricos figuran preferentemente en la primera clase. En aras de la brevedad nosotros analizaremos fundamentalmente la parte verbal del mensaje y éste no en su totalidad, sino tan sólo en aquella porción reducida y de gran concentración figurativa, que convencionalmente denominaremos «texto principal». Tras estas aclaraciones previas pasemos a los hechos.

3.3. Exempla⁷

Documento nº 1 (pág. 49)

• Descripción material

a) Nivel icónico⁸: Encrucijada de una calle perteneciente a un barrio elegante y de gran prestigio social. Noble arquitectura, señora con un perro, pieles y sombrero, coches de gran cilindrada y nada utilitarios. En la planta baja del edificio central hay un amplio negocio en el que figura el nombre de «Gucci».

b) Texto principal:

«La tienda más elegante de Roma, Londres, París y Nueva York abre tienda en Madrid»

• Análisis retórico

El recurso aquí empleado es la *hipérbole*. La fórmula verbal halla un complemento ideal en la imagen que le sirve de fondo. Subsidiariamente encontramos un tipo impuro de *redditio*, esto es, la repetición de una misma palabra con carácter paréntetico /x....x/. Tal vez esta sea la causa de la extraña expresión «abre tienda», donde esperaríamos leer: «abre una sucursal». Otros motivos posibles de esta forma anómala son:

- que se trata de un calco extranjerizante (*barbarismo*).
- que se haya incurrido en un voluntario *solecismo* con la finalidad de que la atención del lector se detenga en el texto y, de rechazo, quede impregnado del contenido del anuncio.

Documento nº 2 (pág. 50)

• Descripción material

a) Nivel icónico: En primer plano figura una batería de automóvil de la marca «Tudor», de un tipo especial que no requiere agua. Concretamen-

te este modelo se llama «Sin mantenimiento». De lo alto de la página surge un chorro de agua líquido que vierte sobre este accesorio del motor.

b) Texto principal: En forma dialógica se lee:

- «Gracias, no bebo».

• Análisis retórico

Aquí estamos ante un claro y puro ejemplo de personificación de un objeto inanimado, es decir, se trata de una *prosopopeya*.

Documento nº 3 (pág. 51)

Descripción material

a) Nivel icónico: Un paisaje montañoso. En primer término el monte Cervino (según nos indica el texto secundario). Al lado de esta mole se alzan dos relojes de pulsera de caballero de la marca «Tissot» que, evidentemente, no respetan las leyes de las proporciones visivas.

b) Texto principal

«He aquí tres de las más bellas cumbres de Suiza».

• Análisis retórico

La fórmula empleada está más elaborada que las anteriores. Vayamos por partes. La existencia de dos relojes y de una montaña como únicos signos icónicos en el anuncio nos lleva a la siguiente deducción: Estas tres representaciones equivalen a las tres cumbres mencionadas en el texto o lo que es lo mismo:

Cumbre A = monte Cervino.

Cumbres B y C = modelos de reloj 1 y 2.

Como el nexo de unión comparativo está au-

Siguiendo la técnica de adelantarse al futuro, Tudor ha creado la batería de plomo-calcio Sin Mantenimiento.
La batería que no necesita agua. La batería que sabe cuidarse sola. La batería para olvidarse de la batería.

Tudor Sin Mantenimiento.

Sin agua. Sin autocarga. Sin revisiones.

Siempre a punto.

* Exclusivamente la acción plomo-calcio garantiza la denominación Sin Mantenimiento.

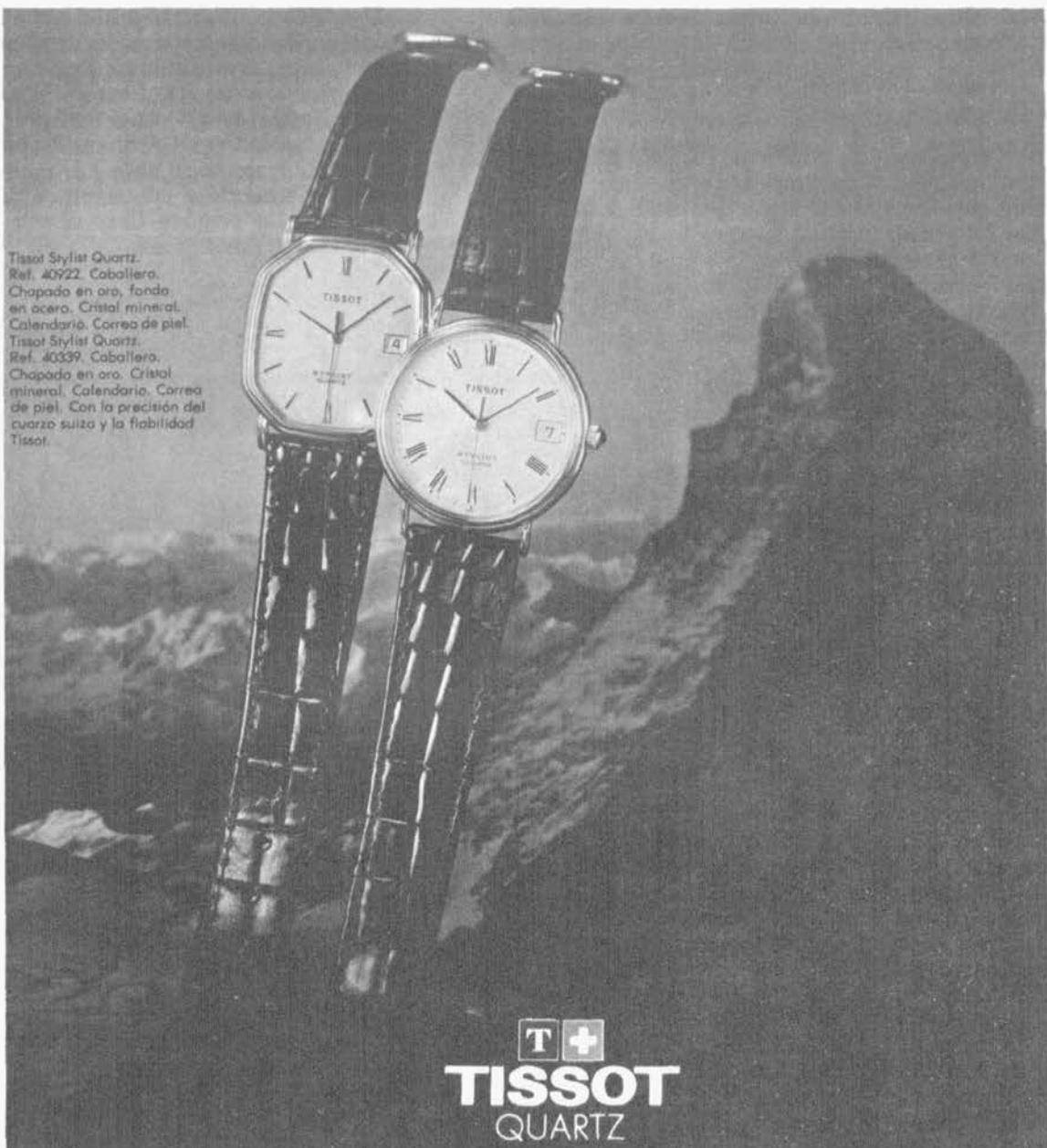
Tudor
SIN MANTENIMIENTO
Arranque Instantáneo,
torrente de luz.

“Gracias, no bebo.”



⁷ Todos tienen el mismo formato: cubren una página entera.

⁸ Este es el único caso de los aquí presentados que ofrece un escenario pictórico, rasgo que subraya el carácter aristocrático de esta publicidad frente a la forma habitual de composición fotográfica. La factura del dibujo, la época reflejada: Los años Veinte y los colores empleados -grises, beiges y marrones suaves- están en consonancia con el gusto de la clientela potencial. El impacto visual es superior al textual, de discreto efecto.



Tissot Stylist Quartz.
Ref. 40922. Caballero.
Chapado en oro, fondo
en acero. Cristal mineral.
Calendario. Correa de piel.
Tissot Stylist Quartz.
Ref. 40339. Caballero.
Chapado en oro. Cristal
mineral. Calendario. Correa
de piel. Con la precisión del
cuarzo suizo y la fiabilidad
Tissot.

TISSOT
QUARTZ

He aquí tres de las más bellas cumbres de Suiza.

Una, el Monte Cervino, es muestra de cómo la Naturaleza sabe crear belleza en sus obras más grandiosas. Las otras, dos relojes Tissot, son cumbres del saber hacer humano y altos exponentes del encuentro entre la más avanzada tecnología suiza del cuarzo y la belleza clásica.

sente, quiere decirse que estamos ante una auténtica *metáfora*. Ahora bien, puesto que el término de comparación es de gran magnitud, nos parece que en este tropo hay un rebasamiento del sentido de la proporción. De ahí que a causa de la exageración notoria lo califiquemos de *metáfora hiperbólica*, según una terminología consagrada.

Se nos olvidaba decir que también se observa

un *topos* de carácter estético. Los dos relojes marcan las diez y diez, hora que invariablemente ofrecen las representaciones de *todos* los accesorios de esta índole que son objeto de una publicidad visual⁹. Este lugar común está motivado porque las manillas en esta posición colaboran a realizar el

⁹ Desafiamos al lector a que nos indique una excepción.

equilibrio y las proporciones de la esfera gracias a un efecto óptico.

Documento nº 4 (pág. 53)

• Descripción material

a) Nivel icónico: Ambiente cargado de simbolismo hogareño. Una chimenea encendida, un cómodo butacón y una lámpara que difunde una luz tibia. En primer término una botella de whisky de la marca «J and B» y un par de vasos, de bello diseño, servidos (suponemos que contienen este producto alcohólico). Una rama de muérdago nos indica la fecha connotativamente = período navideño.

b) Texto principal

«Si quiere quedar aún mejor no escriba dos letras. Mándelas. J and B».

• Análisis retórico

La estructura semántica en la que se apoya este anuncio es más compleja que en los casos anteriores. Aparentemente su mensaje es simple y fácilmente descifrable para un público habituado a este género informativo. En pocas palabras aquí se aconseja: «en estas fechas ¹⁰ envíe whisky «J & B» en lugar de unas fórmulas escritas». Ahora bien, esta sugerencia perdería eficacia si se hubiese redactado en los términos que acabamos de enunciar, a causa de su tono imperativo y notoriamente deíctico en lo que respecta a la marca comercial. Aparte de la competencia desleal que introduce al elegir un regalo material frente a un gesto gratuito y, generalmente, afectivo. Por estas razones se ha recurrido al *ornatus* para potenciar el efecto publicitario y, al tiempo, dulcificar las posibles asperezas de un estilo excesivamente directo. El mecanismo lingüístico que encierra este testimonio propagandístico merece ser desmontado. Vamos a intentarlo.

A través de su acuñación deducimos que se trata de un mensaje probablemente epistolar, como subraya el soporte en forma de tarjetón sobre el que figura estampado y la inclusión de un par de iniciales a modo de firma. Corrobora esta hipótesis el lenguaje de carácter coloquial, en consonancia con el género que intenta imitar. Asimismo el tono, levemente confidencial, valora su contenido. A pesar del afán de verosimilitud, esta carta -abierta- no acaba de convencernos. Para empezar, su lectura nos hace presuponer la existencia de otra misiva, tácita, paralela y símbolo de una práctica social extendida: «si quiere quedar bien, escriba unas letras/dos letras ¹¹». Frente a esta posibilidad se alza la otra fórmula publicitaria, como nos lo da a entender el comparativo intensivo «aún mejor», que si no resultaría insólito.

¹⁰ La rama de muérdago sobre la que descansa la esquela funciona de complemento circunstancial de tiempo.

¹¹ Ambos giros son sinónimos. Aquí se utiliza la segunda versión porque es la que permite el juego semántico.

Despejada esta incógnita, abordemos las siguientes. El texto restante es a primera vista inocente y las expresiones usadas son giros cotidianos y sin pretensiones literarias. No obstante, es una obra maestra de artesanía retórica. En realidad son dos oraciones aseverativas independientes, de signo contrario (negativa y afirmativa respectivamente) y simétricas en cuanto a su disposición sintáctica. La primera frase ofrece las siguientes interpretaciones:

- | | |
|-----------------|--|
| Sentido literal | - dos caracteres alfabeticos (cualesquiera). |
| | ↑ |
| | - dos caracteres alfabeticos = una J y una B presisamente. |

«No escriba dos letras»

↓
Sentido figurado → - un mensaje escrito (carta, nota, tarjetón, etc.).

El imperativo que cierra el consejo pertenece a un verbo en el que coexisten estas acepciones principalmente:

- | | |
|----------|---|
| «mandar» | 1. ordenar el superior al inferior lo que ha de hacer. |
| | 2. enviar. |
| | 3. expedir un mensaje (uso familiar por restricción del campo semántico). |

En función de contexto sólo las dos últimas engendran isotopía.

Como broche de oro tenemos la forma pronominal «-las» que recoge el complemento directo de la primera oración, sea éste cual fuere (de hecho eran tres las opciones), más una cuarta vía puramente retórica y que a continuación analizaremos:

- | | |
|-------------|--|
| «mánde-las» | 1. dos caracteres alfabeticos cualesquiera. |
| | 2. dos caracteres alfabeticos concretos = una J y una B. |
| | 3. un mensaje escrito. |
| | 4. whisky. |

La variante tercera es una expresión de carácter metonímico y ligeramente hiperbólica (casi nadie escribe materialmente dos signos exclusivamente) pero ya sin vigor y trivializada por el uso. La cuarta, en cambio, es una *metonimia pura*, pues hay una relación de inclusión entre el producto alcohólico y la firma comercial.

Como se puede observar, en el momento de la lectura realizamos una selección entre las distintas

acepciones que hemos ido enumerando. Nos encontramos ante una variante combinatoria que al tener tres elementos con diversas ramificaciones arroja un elevado número de mensajes probables. Pero uno sólo es el certero. El recurso retórico aparece aquí encubierto bajo una inocua forma pronominal que, en cambio, es la clave de la auténtica descodificación y el lugar donde se produ-

ce la pируeta semántica. Las iniciales que a modo de firma cierran el mensaje refuerzan casi epexe-géticamente el significado del mismo, por si hubiese lugar a dudas.

Una aclaración supletoria: la expresión «dos letras» es única, pero se emplea con dos sentidos diferentes. Este refinamiento es una especie de *anataclasis*, figura que consiste en repetir un mis-



mo vocablo con dos valores diversos¹². En realidad el cuerpo léxico es mencionado una sola vez en el texto, pero en latencia coexisten todas las posibilidades en el momento en que se descifra el mensaje, el cual, mentalmente, exige en el primer caso leer «mensaje escrito» y, en el segundo, (a través del pronombre) interpretar «whisky».

«No escriba dos letras» = mensaje
mánde-las» = las dos letras = whisky

La correcta intelección del anuncio requiere poner en marcha un mecanismo mental que no se apoye en la lógica, sino en la vertiente lúdica del lenguaje, esto es, en la *téchnē rētorikē*. El cual entra en funcionamiento cuando se produce una sensación de incongruencia. Sensación que era y es uno de los efectos buscados por este arte sutil. Su nombre originario *tò xenikón* es generalmente traducido por «alienación». Nosotros, para evitar confusiones con otro uso del término y también con el fin de conseguir un calco semántico, proponemos designar a este fenómeno de índole psíquica con el apelativo de «extrañeza». El autor del anuncio, objeto de nuestra atención, se ha servido de un estilo voluntariamente elíptico, para que la frase, por su condición braquiológica, ofrezca una zona de ambigüedad, generadora del citado efecto de «extrañeza». Lo que realmente aquí se afirma es:

«Si quiere quedar aún mejor enviando una carta, no escriba dos letras, sino envíe materialmente una (o varias) botellas de esta clase de whisky».

El giro lingüístico de tono familiar e íntimo está en consonancia con la escena hogareña de la imagen, la cual a su vez deja traslucir posición acomodada, buen gusto, criterios certeros a la hora de elegir por parte del feliz propietario de este ámbito, etc. Esta acumulación de notas corroboran:

- que el remitente es una «persona per bene»,
- que el producto que consume y regala lo es también analógicamente y
- que dada la calidad del presente, éste lo reserva para aquellas personas a las que estima («si quiere quedar aún mejor»).

Como se puede apreciar, este anuncio ha desarrollado la función conativa del lenguaje al máximo. Obsérvese el uso del imperativo, medio expresivo típico de este género de función según Jakobson¹³.

¹² Un ejemplo claro de antanaclasis se encuentra en el siguiente anuncio relativo al semanario «Cambio 16»:

«La última década ha sido una historia de cambios constantes... Hoy el divorcio es ley, y le debe mucho al cambio. Desde hace diez años un cambio ha traído otro cambio. Uno tras otro, han hecho la España de los 500 cambios. Diez años de Cambio 16 los cambios decisivos...»

Y así hasta el infinito.

¹³ «Closing Statements: Linguistics and Poetics» en *Style in Language*, New York, 1960.

3.4. Observaciones taxonómicas

Con el fin de aclarar nuestros puntos de vista sobre la clasificación de los retóricos y sobre los criterios justificativos de las distribuciones que proponemos, vamos a «situar» los cuatro tipos básicos¹⁴ de los ejemplos anteriores, o sea:

Hipérbole (documento nº 1)
Prosopopeya (documento nº 2)
Metáfora (documento nº 3)
Metonimia (documento nº 4)

Todos los casos analizados tienen sus raíces en el plano del contenido. Este hecho es significativo, ya que nos indica una preocupación cualitativa. Los recursos que se apoyan exclusivamente en el nivel formal son más primarios y, por consiguiente, menos eficaces. Los primeros (1 y 2) son, a nuestro juicio, fruto de una operación modificativa de carácter aditivo (*adiectio*). Los restantes proceden de una sustitución (*immutatio*). Es decir cada pareja pertenecería respectivamente a los grupos 1 y 4 del cuadro sinóptico arriba descrito (cf. apartado 2). A continuación intentaremos definirlos conceptual y gráficamente.

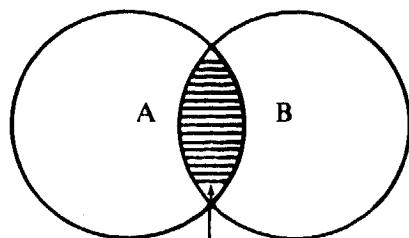
1. La hipérbole es un rebasamiento onomasiológico extremo. Por tanto en esta figura se produce un incremento que puede ser positivo (aumentativo) o negativo (diminutivo). Los límites +1 y -1 coinciden con el margen de desfase habitual entre la formulación lingüística y el referente.

Incremento negativo -1 1+ Incremento positivo
hipérbole ← → hipérbole
diminutiva aumentativa

2. La prosopopeya consiste en la atribución de un comportamiento humano (capacidad de raciocinio, de lenguaje, etc) a seres u objetos inanimados. Hay, pues, una amplificación de facultades que es también de carácter aditivo.

3. La metáfora presupone el proceso siguiente: sean dos lexemas A y B, cada uno de los cuales posee un número variable de semas. El conjunto de estos elementos significativos, como es bien sabido, recibe el nombre de semema. Pues bien, dado que hay un número x de semas compartidos por ambos lexemas, es posible servirse de un semema en lugar del otro.

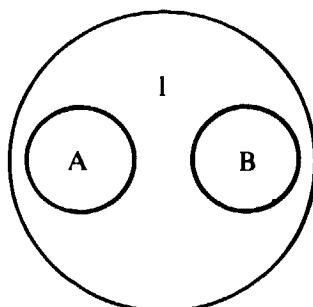
¹⁴ Por razones de espacio no comentamos las otras figuras mencionadas.



zona de intersección de los semas

Semema A → Semema B = Metáfora

4. La metonimia se basa en la conclusión de semas en un conjunto.



La distribución de las precedentes figuras no coincide exactamente con las planificaciones de Lausberg o del «Groupe m», como se puede apreciar en el siguiente esquema recapitulativo¹⁵:

Denominación	Lausberg ¹⁶	«Groupe m»
Hipérbole	<i>Elem.</i> Tropo	<i>Manual</i> Tropo
Prosopopeya	»	<i>F. sententiae</i> (afectiva)
Metáfora	»	Tropo
Metonimia	»	Metasemema »

4. Objetivos ulteriores

La puesta en práctica de esta experiencia común nos ha permitido avizorar la existencia de un vasto campo virgen, que merece toda nuestra atención. Los criterios aplicados se han mostrado válidos y, simultáneamente, perfeccionables. Cabe ampliar el horizonte en diversas direcciones. Por ejemplo:

- incrementar el número de publicaciones periódicas con la finalidad de abarcar un arco geográfico mayor.
- estudiar el género de anuncio exhibido en función de la ideología de la publicación en cuestión.
- examinar algunos procedimientos retóricos desde el campo de la psicología.
- llevar este análisis fuera del contexto de la publicidad a otros sectores igualmente deudores de la retórica, tales como los *mass-media* (prensa, radio, televisión, etc.) y el estamento de la «clase política»¹⁷.
- establecer, en cualquier caso, un índice de frecuencia de las principales figuras y averiguar su causa, etc.

5. Moraleja

Afortunadamente la continuación de la puesta en práctica de esta forma de «lectura» está en nuestras manos. Y creemos con Tucídides que este hallazgo es un *ktēma eis aeí*.

Los clásicos son «fruibles» y ricos de enseñanzas, cuando uno los aborda desde el registro apropiado, y ningún asunto por trivial que pueda aparecer a simple vista merece un enjuiciamiento despectivo: con seguridad tiene su interés y su razón de ser. Hay un hilo sutil que vincula el psicologismo de Salustio con obsesiva preocupación por lavar lo más blanco posible.



¹⁵ Recordamos que para nosotros los dos primeros recursos presuponen una adición y los otros dos una sustitución (tropo).

¹⁶ Las diferencias de criterio entre ambas obras son fruto de una prolongada reflexión sobre estos temas. De ahí las variaciones.

¹⁷ También sería interesante el estudio de los «comics», de las fotonovelas, etc., amén de las aplicaciones específicamente literarias.

A lo largo de los siglos se ha analizado y explicado con minuciosidad y rigor toda la creación musical del ser humano. Este libro sintetiza, de modo ameno y con gran claridad, ese proceso. Tomando como pauta el esquema incluido en la orden del M.E.C., se ha procurado completarlo incorporando ciertos capítulos de indudable interés. Naturalmente, el contenido ha sido adecuado cronológicamente, en aras de una mayor eficacia y un más coherente despliegue panorámico. No es un libro técnico, ni está destinado a profesionales,

ha sido escrito pensando en un público joven que debe acercarse a la música a través de su historia, para poder conocerla mejor y aprender a disfrutar con ella.



RESUMEN DEL ÍNDICE GENERAL

PRELUDIO.

1. LA MUSICA: elementos e instrumentos.
2. LA EVOLUCION DE LA MUSICA.
3. EL RENACIMIENTO.
4. EL BARROCO.
5. EL CLASICISMO.
6. EL ROMANTICISMO.
7. LA OPERA Y EL BALLET EN EL SIGLO XIX.
8. EL IMPRESIONISMO.
9. EL NACIONALISMO.
10. LA MUSICA ESPAÑOLA.
11. LA MUSICA CLASICA LIGERA.
12. LA MUSICA Y SU INTERPRETACION.
13. LA MUSICA EN EL SIGLO XX.

Contiene además, un índice onomástico y cronológico de compositores y un índice de poemas.

Educación y prensa española del siglo XVIII

María Dolores BOSCH CARRERA*



Desde los trabajos de Richard Herr (1) Sarrahl (2) Enciso Recio (3) y otros, la prensa española del siglo XVIII viene ocupando el lugar que se merece en la historiografía española para una mejor comprensión de lo que supone el «siglo educador».

Este carácter de fuente histórica de primer orden ha motivado una investigación acerca de cuáles y cuántos fueron los aspectos educativos que la literatura de la época ilustrada abordó.

No conviene perder de vista, por lo demás, que una parte del periodismo español –por no decir prácticamente la totalidad–, pone de manifiesto en los prospectos que solían preceder a la aparición de los primeros ejemplares de cada periódico una función claramente educativa: al ensayista del siglo XVIII no se le plantea la disyuntiva de si el periodismo debe tender a informar exclusivamente a los lectores o, si por el contrario, ha de contribuir de intento a la difusión de determinadas corrientes ideológicas, y en consecuencia a la transformación de la mentalidad de sus lectores.

El presente artículo expone algunas conclusiones a las que se ha llegado, después de un estudio de 53 publicaciones seleccionadas de un total de 109 periódicos publicados entre 1661 –año de aparición de la *Gaceta de Madrid*– y 1808, año en que se interrumpen algunos en su edición, otros cambian de orientación, etc... Se prescinde, pues, en este estudio de aquellos periódicos que presentan poco interés para la historia de la educación española, en nuestro país. Todos ellos se encuentran reunidos en los fondos de la Hemeroteca Municipal de Madrid, a excepción del *Diario Pinciano*, del que se ha consultado una edición en facsímil.

¹ HERR R. *España y la revolución del siglo XVIII*. Jerez de la Frontera.

² SARRAHL 1964: *La España Ilustrada*, Méjico 1957.

³ ENCISO, L.M.: *Nipho y el periodismo español del siglo XVIII*, Valladolid 1956

El conjunto de periódicos revisados en este trabajo se ha estructurado en seis epígrafes correspondientes a los géneros propios de la literatura periodística, con el fin de facilitar una labor de investigación posterior. Así, el conjunto de periódicos se reparte del siguiente modo:

I. Prensa Polémica

1. *El Censor* (1781-1786)
2. *El Apologista Universal* (1786)
3. *El Corresponsal del Censor* (1787-1788)
4. *Cartas del Censor de París al Censor de Madrid* (1787-1788)
5. *El duende de Madrid* (1787-1788)
6. *Teniente del apologista* (1788)
7. *Conversaciones de Perico y Marica* (1788)
8. *La Espigadera* (1790-1791)

II. Prensa crítica de las costumbres

1. *Duende especulativo* (1751)
2. *Caxón de Sastre* (1760)
3. *El murmurador imparcial* (1761)
4. *Caxón de sastre catalán* (1761)
5. *El Pensador* (1762-1767)
6. *El amigo y corresponsal del Pensador* (1762-1767)
7. *La pensadora gaditana* (1763-1764)
8. *El Busón de la Corte* (1767)
9. *Discursos políticos* (1767)
10. *El filósofo a la moda* (1788)

III. Prensa de orientación literaria

1. *Diario de los Literatos* (1737)
2. *Mercurio literario* (1739-1740)
3. *Varios discursos elocuentes y políticos* (1755)
4. *Diario Extranjero* (1763)
5. *Discursos eruditos* (1763)

* Profesora agregada del I.B. de Guecho (Vizcaya).

6. *Aduana crítica* (1763-1764)
7. *Correo Literario de Europa* (1781-1787)
8. *Semanario erudito* (1787-1791)
9. *Memorial Literario y curioso* (1784-1808)
10. *Miscelánea instructiva* (1797-1800)
11. *Minerva o Revisor General* (1805-1808)
12. *El escritor sin título* (1763-1764)

IV. Prensa de divulgación científica

1. *Discursos mercuariales* (1752)
2. *El espíritu de los mejores diarios* (1787-1791)
3. *Esemérides de la ilustración* (1804-1805)
4. *Nuevas esemérides* (1805)

V. Prensa culta

1. *Diario histórico político* (1732)
2. *Diario de Madrid* (1758-1808)
3. *Correo General de Europa* (1763)
4. *Estafeta de Londres* (1762)
5. *Correo General de España* (1769-1770)
6. *Semanario Curioso* (1773-1774)
7. *Correo de los ciegos* (1786-1791)
8. *Diario Pinciano* (1787-1788)
9. *Diario de Valencia* (1790)
10. *Diario de Barcelona* (1792-1808)
11. *Diario de las Musas* (1790-1791)
12. *Correo de Murcia* (1792-1795)
13. *Semanario erudito de Salamanca* (1792-1795)
14. *Correo de Gerona* (1795)
15. *Semanario de Zaragoza* (1798-1801)
16. *Correo Literario de Sevilla* (1803-1804)

VI. Prensa pedagógica

1. *Gabinete de Lectura* (1793)
2. *Semanario de Agricultura y Artes* (1797-1808)
3. *Gaceta de los niños* (1788-1789)
4. *El Regañón General* (1803-1804)

Los aspectos educativos que se estudian en el presente artículo son: la educación cívico-social; la crítica de las instituciones; la educación religioso-moral; la educación femenina; la formación y perfeccionamiento profesional.

Educación cívico-social

El modelo de ciudadano que en la mayoría de los periódicos –por no decir la totalidad de la prensa estudiada– se presenta a los lectores, coincide en sus rasgos más representativos con un modelo de «caballero cristiano». Se puede advertir –a través de la crítica de las costumbres que realizan los periodistas– que desde el principio hasta el final del reinado de Carlos III va *in crescendo* la libertad de costumbres. Y entre los periodistas de la época de Clavijo y Fajardo, director de *el Pensador* (1762-1767) y los de Cañuelo, publicista de *El Censor* (1781-1786), la crítica se hace «en la línea de los valores tradicionales» (4).

En cuanto a la *crítica de las costumbres* los temas que centran el interés de los periodistas son:

1. Elogio de la virtud, unida con mucha frecuencia al elogio de la práctica de la beneficencia (5).

2. Elogio de la razón y la consiguiente reprobación de todo uso o costumbre que atente contra lo «racional»: la esclavitud, el duelo, la tortura, y en esta línea, incluso el arte de los toros, al ser una profesión en la que el torero expone la vida innecesariamente, se contempla en la mayoría de los casos como una profesión irracional y por lo tanto, detestable (6).

3. La moda y la influencia francesa en las costumbres (7). –La figura del petimetre o de la «petimetra»— posiblemente bajo la influencia de Feijoo en los periódicos de la época del *Diario de los Literatos* y aun en la de *El Pensador* (8) son objeto de duras y unánimes críticas por parte de la prensa. *La pensadora gaditana* enjuicia a todos los que siguen el dictado de la moda al pie de la letra como «incapaces de gobernar», de educar, malos ciudadanos, causa de la ruina de la patria «y, en particular las mujeres ociosas, ignorantes, impudicas, poco devotas, 'marciales' y tontamente malgastadoras» (9).

4. Crítica del lujo: es este un «lugar común». Toda la prensa del siglo, especialmente la del reinado de Carlos III y de Carlos IV, coinciden en afirmar que el lujo es lícito cuando es consecuencia del trabajo, no cuando es un fin en sí mismo. En este punto, a veces los periodistas se manifiestan incluso más exigentes y rigoristas que los propios predicadores (10).

5. El teatro: a la pregunta ¿para qué sirve el teatro? la contestación es unánime en todos los periodistas: para corregir las costumbres e inculcar en los espectadores el amor a la virtud (11); sólo excepcionalmente es invocada la función de «diversión» como primordial para el teatro. Desde otro ángulo –que no nos interesa ahora–, también se comentará y será objeto de duras polémicas la insuficiencia literaria y el atentado al «buen gusto» de las comedias de la época. Pero como de-

⁴ GUINARD. *La presse espagnole de 1737 a 1791*. París 1933.

⁵ Véase, entre otros, *El Pensador* T IV, nº 60 y nº 61. *El Espíritu...* nº 122 14-V-1788, p. 30.

⁶ *El Pensador*, nº 13 y 14. *Diario de las Musas* nº 41 p. 173. *El Censor* nº 10. *El Espíritu* nº 228. Véase Guinard. ob. cit. p. 383.

⁷ Toda la prensa incluida en el epígrafe «críticas de las costumbres» especialmente *el Duende especulativo*, *el Escritor sin título* y *La Pensadora Gaditana*.

⁸ Cfr. GUINARD, ob. cit. p. 452.

⁹ *La Pens. Gad.* T. III, nº 28 p. 20 y 29.

¹⁰ *El P.* T. VI nº 76, p. 73. *El C.* T. II, nº 39 (Según Guinard, ob. cit. pág. 385) se reproduce un discurso de Rousseau.

¹¹ *El P.* nº 58.

cimos, este aspecto debe ser estudiado desde la crítica literaria más que desde nuestro punto de vista. Concretando la crítica al teatro a los autos sacramentales que solían acompañar a las procesiones del Corpus Christi, *El Pensador* comenta que la supresión de estos espectáculos ha de parecer muy acertada a los extranjeros (12).

6º Las tertulias: los «refrescos y las tertulias» ocupan un lugar escaso en el tratamiento general de los temas, como no sea para enjuiciar negativamente la vanidad de estas recepciones sociales, que muchas veces estaban en desacuerdo con los medios económicos de los anfitriones; por lo general toda la prensa coincide en afirmar lo mismo.

7º. Por último son los toros, espectáculo nacional, aquel que será revisado y vilipendiado por los dos periódicos más señalados en cuanto a su liberalismo: *El Pensador* y *El Censor* (13). El resto de la prensa, a excepción de un artículo que pronuncia el *Memorial Literario* en mayo de 1784, calla. Ni siquiera la prensa «crítica de las costumbres» se atreve a alzar la voz quizá porque sabe que su postura sería contraria al sentir de un gran número de lectores (14).

La prensa y las instituciones

Hay que tener en cuenta que a principios del siglo todavía se concibe la enseñanza como una obra de caridad, no como un derecho de la persona. Es además la Iglesia —a través de parroquias y órdenes religiosas— la única institución que dedica sus esfuerzos a la tarea educativa, hasta la aparición de las Sociedades Económicas y, hasta que definitivamente en 1768, Carlos III y su gobierno «ilustrado» decreten el paso de las universidades a la jurisdicción real. Esta medida había sido precedida de otras, de corte plenamente regalista: la expulsión de los jesuitas, la restricción de los derechos temporales del clero (1760), o la prohibición al Santo Oficio de expurgar los libros sin licencia real. Comienza a partir de entonces el largo camino hacia la secularización de la enseñanza y el incremento del poder público en lo relativo a la enseñanza.

Muy de acuerdo con la mentalidad de la época y de la minoría ilustrada, el *Diario Pinciano* publica en 1787 una tesis defendida por el Dr. Moyano en la Universidad de Valladolid: «*Thesis de circa civium studia iure majestatis*». En esta línea de pensamiento favorable a la intromisión del gobierno en las instituciones de enseñanza, destacan: el *Memorial Literario* que presenta al menos siete planes de estudio referentes a las carreras de cirugía, humanidades, bellas artes y a los estudios de primeras letras; de manera semejante, Nipho, en el *Correo General de España*, presenta-



rá un interesante *Plan razonado de estudios* y publicará numerosos decretos y reales cédulas relativas a instituciones educativas (15). En otras ocasiones el autor se decide a dar iniciativas al gobierno acerca de cómo «aumentar las casas de estudio sin gravamen del estado» y de cómo «aumentar las artes»; y esto en una publicación de carácter marcadamente económico.

Respecto a las instituciones de enseñanza primaria y media —escuelas de primera letras y de latinidad— destacan 13 cartas del *Diario de Madrid* —entre los años comprendidos para este estudio—, firmadas por el Maestro Novator, sobre la enseñanza de las matemáticas a los niños. El *Diario de Barcelona* se manifiesta repetidas veces partidario de la inclusión de estudio de las humanidades en los planes de estudio de lo que equivaldría a nuestra enseñanza media y dedica grandes alabanzas al buen método de la latinidad (16). También el *Diario de Zaragoza* y el *Correo de Sevilla* dedican un número ciertamente importante de artículos a las instituciones de enseñanza primaria y profesional (es de sobra conocida la importante labor que realizó en este campo la Sociedad Económica de Zaragoza), frente a los intereses del *Diario Pinciano* o del *Semanario de Salamanca* que se limi-

¹⁵ El *C.G. de España*, inauguraba un nuevo tipo de prensa: «Es periódico dirigido, destinado a facilitar las tareas de los poderes públicos» vid. ENCISO, ob. cit. p. 280.

¹⁶ Los años consultados para este trabajo abarcan de 1758-60; 1787-80 y 1786-1800 y los del D.B. de 1792 a 1805. vid. supra.

¹² *El P. T. IV. n° 46.*

¹³ *El P. n° 44.*

¹⁴ Vid. GUINARD. ob. cit. p. 478.



tan a comentar asuntos relacionados con la Universidad.

Cabe señalar también el interés de las colaboraciones de Manuel de Aguirre —«El Militar ingenuo»— en el *Correo de los Ciegos*: el número de cartas, el tratamiento de los temas y sus mismos titulares —muchos de ellos sobre el tema de la formación profesional, tan en auge en este siglo—, tienen verdadero interés para completar el cuadro de la historia de la educación en nuestro país. Señala Elorza (17) cómo el eco que suscitaron las ideas allí vertidas consiguió que el Santo Oficio prohi-

biera la salida de algunos números. Un estudio más detallado de los artículos de Manuel de Aguirre podría, pues, poner en entredicho la afirmación de Guinart, [acerca] de la resistencia de los periodistas a criticar las instituciones desde la prensa, lo que se explicaría por entenderlo algo así como un delito de «lesa majestad».

Incluimos en este epígrafe dedicado a las instituciones, un tema que si bien se planteó sobre la arena de las universidades en múltiples ocasiones y a lo largo de la primera mitad de la centuria, no fue en su seno donde se enconaron y se radicalizaron las posturas. Se trata de la polémica entre «novatores» y «tradicionalistas»; polémica que «no debe exagerarse, pues por ambas partes fue de bajos vuelos» (18), pero que desde luego hizo correr la tinta de más de uno de nuestros periódicos. *El Censor* dedica 21 artículos a tratar de él; *El Correspondiente del Censor*, uno; 3 el *Apologista Universal* y uno el *Duende especulativo*. Caso aparte es el *Espiritu de los mejores diarios* pues se dedicó especialmente a este tema. (19). *El Regañón General* analiza en más de una ocasión «si las ciencias deben prevalecer a las bellas letras». Queda por último subrayar la contribución que la revista *Minerva* aporta a esta cuestión: el primero de sus artículos —de 43 páginas de extensión— se dedica a hacer un desagravio «de las ciencias contra el atentado que recibieron de la academia de Dijon, premiando el discurso del Sr. Rousseau» (20).

Señalaremos también y ya para finalizar en este epígrafe la crítica del método tradicional de enseñanza y, concretamente cuando se refiere a las «colaciones de grado», a través del ancestral sistema de las oposiciones: mientras *el Pensador* dedica tres artículos a este método, con argumentos de validez actual, el *Diario Pinciano* critica no sólo el método sino los mismos contenidos de la enseñanza religiosa y de la teología escolástica y las disputas de las academias tradicionales (21).

La educación religiosa-moral

El prólogo del *Diario de los Literatos*, impreso y publicado en 1737, lo cual le merece el título de primer periódico español propiamente dicho, decía lo siguiente: «Nos proponemos ante todas las

¹⁷ ELORZA, *Cartas del militar ingenuo en el Correspondiente del Censor*, San Sebastián 1967.

¹⁸ DOMÍNGUEZ ORTIZ, *Historia de España y América*, T. IV, p. 480, Barcelona 1961.

¹⁹ *El Espíritu de los mejores diarios* se proponía en su prospecto inicial «hacer ver que el siglo XVIII era el más científico de cuantos componen la dilatada época de 7.000 años» y por esta razón abunda en el tema de si las «ciencias han corrompido las costumbres», tema de clara influencia roussoniana. Spell considera a este periódico como uno de los más importantes difusores de las ideas liberales en su libro *Rousseau in the Spanish world*, Nueva York 1969.

²⁰ *Minerva o el Revisor general*, t. VII, nº 85, p. 257.

²¹ D.P. nº 11, p. 136. ya Feijoo había abundado a este tema en su *Teatro Crítico Universal*, t. VII, disc. 11, 12, 13 y t. VII, discurso 3, 4.

cosas como ley inviolable exponer las diferencias que hubiere entre los hombres de letras sin hacerlos parciales de uno ni otro partido... pero debemos prevenir que no podremos observar la dicha diferencia en materias que se oponen a la religión y a las buenas costumbres o al Estado; porque debe ser obligación por la católica fe, decencia y lealtad que profesamos y es costumbre entre los jornalistas que profesan nuestras mismas leyes» (22).

¿Fue esta la actitud de toda la prensa a lo largo de la centuria, o se advierte a medida que avanza el siglo una evolución hacia formas de pensamiento de los escritores, lo que parece estar fuera de la época, o incluso en algún caso ateas?

Cabe contestar que sí. Si se advierte una cierta evolución desde el principio hasta final del reinado de Carlos III.

En la época de *El Pensador* (1762-1767) se empieza a denunciar lo que el catolicismo tiene de rutinario y sobre todo —y enlazado ahí con algunos intelectuales del momento como el propio Feijoo—, de supersticioso. En la época de *El Censor*, es decir, 20 años más tarde, la crítica se hace más radical, hasta el punto de cuestionarse el para qué de instituciones sólidamente arraigadas— en este caso el sentimiento de los periodistas de la época de Carlos III, enlazaria con la legislación civil de fines del reinado. (23).

Como siempre, paladines de esta crítica sobre todo en lo que la práctica religiosa pudo tener de rutinario y superficial, serían, *El Pensador*, *La Pensadora Gaditana*, *El Belianis Literario* (24), (25) y (26), el *Diario de las Musas* (27) *El Censor* (28) y el *Corresponsal del Censor* (29).

Ahora bien, dentro de esta evolución del pensamiento de los escritores, lo que parece estar fuera de dudas es el marcado carácter religioso de cuño fuertemente cristiano que permite rastrear en el conjunto de toda la prensa un claro intento de Ilustración cristiana del que en algún momento han hablado historiadores como Palacio Atard, Enciso Recio y otros. No se conoce ni un sólo caso de ateísmo, y no es posible afirmar con rigor que fuera únicamente el temor y la Inquisición lo que pusiera un freno al pensamiento de nuestros publicistas, cuando un periódico como *El Censor* titula uno de sus artículos «que la religión es la materia más útil a toda la patria» (30).

Se entiende en este contexto la anécdota sucedida entre Necker y el embajador de España en Francia, Fernán Núñez, a propósito de la condena de la Inquisición de su libro *«L'importance des*

²² D. L. Introducción, s.p. T. I.

²³ GUINARD, *La presse spagnole*, ob. cit. p. 433

²⁴ El P. T. III, n° 28 T. V. n° 67, T. IV, n° 45.

²⁵ La P.G. T. IV n° 41.

²⁶ *El Belianis* n° 6, p. 137.

²⁷ D. *Musas* 25-XII-1790, p. 105.

²⁸ *El Censor*, t. II n° 24, T. V. n° 100.

²⁹ El C. del C.T. II n° 51, T.I. n° 24, T. II, n° 42, 43.

³⁰ El C. T. II, n° 45.



opinions religieuses»: «En Francia, dirá el embajador, país en que tantas personas dudan de la existencia de Dios, una obra que demuestra su existencia puede tener utilidad. Pero allí dónde nadie pone en duda su existencia y dónde por principio se conserva afortunadamente la unidad religiosa no es un libro útil sino peligroso» (31).

Por otra parte refuerza todavía más si cabe este carácter fuertemente religioso que tiene nuestra prensa —ciertamente, insistimos, dentro de una

³¹ SARRAIHL, ob. cit. p. 613.

evolución hacia formas más liberales a medida que avanza el siglo—, la misma confección de los periódicos diarios: tanto el *Diario de Barcelona*, como el de *Valencia* o el de *Gerona*, confeccionarán las primeras páginas de acuerdo invariablemente con este esquema: primero, los datos de impresión; en segundo lugar las noticias meteorológicas, y en tercer lugar una amplia referencia al santoral; es en este artículo, que no pocas veces se constituirá en «editorial» del periódico donde se exponen reflexiones ascéticas a los lectores a quienes se presentan como un vivo ejemplo a imitar las virtudes del santo del día.

Por último, toda la prensa de «orientación literaria» se caracteriza por el afán de dar a conocer las novedades de libros impresas bien en España, bien en el extranjero. Y no es casualidad, sino más bien exponente de este carácter fuertemente cristiano, formativo, que tuvo nuestra prensa, el hecho de que el *Diario de los Literatos* recensione un total de 132 obras de carácter religioso, frente a 68 de temática relacionada con diversos aspectos de la divulgación de la nueva ciencia, 61 de tema histórico, 13 de crítica de costumbres y 9 tratados de arquitectura y bellas artes.

La educación de la mujer

El hecho de que *El Censor* dedique seis artículos a tratar de manera específica sobre la educación femenina, 10 el *Pensador* y otros tantos la *Pensadora Gaditana*, es muestra indicativa de que la condición y situación social de la mujer preocupa de manera especial a los periodistas del siglo XVIII.

Se ha dicho que el siglo XVIII fue un siglo feminista. «El siglo XVI español no había pasado por alto el problema de la educación de las mujeres. Ahí están las *Institutio femina christiana* de Vives y la *Perfecta casada* de Fray Luis de León... Pero el siglo XVIII llegó más lejos. Fue feminista, así puede decirse y protestó con energía contra la humillante situación en que se mantenía a la mujer española. Ya en la primera mitad de siglo, el padre Feijoo —siempre precursor— había publicado una cumplida defensa de las mujeres. En ella refutaba el prejuicio según el cual la mujer era un ser inferior al hombre, una «imperfección de la naturaleza» que debía esperar la resurrección de la carne para perfeccionarse convirtiéndose en varón. Gracias a su erudición portentosa citaba gran número de mujeres tan heroicas como los hombres o tan distinguidas por su talento como ellos; y aún de una notable inteligencia política; agregaba, no sin malicia, que algunas mujeres eran capaces incluso de guardar un secreto; y sin precisar las funciones sociales que podían confiárseles —excepto la de parteras—, concluía que era necesario conferirles una mayor dignidad» (32).

³² SARRAIHL, ob. cit. p. 515.

Efectivamente, aunque conforme avanza el siglo «van haciéndose más numerosos y significativos los cambios de mentalidad que, sin mengua del decoro tradicional y de la solidez del vínculo familiar, propenden a una menor rigidez en los detalles. En el siglo XVII la mujer era objeto a la vez de un culto apasionado y celoso, «...ninguna nación hay que profese tanta veneración a las señoras mujeres ni que con tanta determinación pierda la vida por ellas...»

En el siglo XVIII las mujeres viven separadas en los teatros y siguen separadas en las Iglesias pero en los lugares de veraneo o entre rústicos se entablan tertulias conjuntas y el encerramiento se hizo menos riguroso; desapareció el gremio de las «dueñas»; las mujeres de cierta posición salen todavía acompañadas, ya en coche ya en silla de mano, hasta que en 1788 el Consejo de Castilla instruyó expediente para cortar este derroche... La mujer casada gozaba de gran libertad y se introducen modas extranjeras como el «cortejo» o el «chischievo», modas que en su tiempo resultaron escandalosas y dieron lugar a censuras más o menos fuertes por parte de los predicadores» (33).

Ahora bien; una lectura aún somera de los artículos periodísticos, vendría a confirmar la tesis de que en punto a la condición de la mujer y su educación, nuestra prensa se esconde en dos posturas. La primera que no necesariamente coincide con la primera mitad de siglo sería una línea en el orden de los valores que tradicionalmente se venían defendiendo, con un cierto matiz antifeminista, con ciertos resabios del siglo de oro. Sería ésta la línea por la que opta Mariano Nipho y, por lo general, lo poco que sobre este tema escriben los periodistas de la primera mitad de siglo.

Algunos periódicos que como el *Diario de Madrid* o el *Diario de Barcelona* —que en largas temporadas dedica un artículo casi mensual a desbrozar el tema—, oscilan en cambio entre las dos posturas, según fuese el talante de los colaboradores (34). También el *Memorial Literario* y el *Espiritu de los mejores Diarios* resumen este tema con divertidos artículos en defensa del talento de las mujeres y su «consiguiente admisión de las señoras en las Reales Sociedades Económicas» (35). Por aquellas fechas, Cabarrús había pronunciado un discurso en la Real Sociedad Económica de Madrid, que motivó al propio Carlos III a tomar cartas en el asunto, y —como se ve— fue objeto de entretenidas polémicas en algunos periódicos como *El Espíritu...*, que recopila el conjunto de la polémica en 9 artículos.

El Pensador (36) y *El Censor* son exponentes de

³³ DOMÍNGUEZ ORTIZ, ob. cit. p. 302.

³⁴ D.B. 27 y 28 de noviembre «sobre la educación de las niñas». Prácticamente todo este año está surcado de artículos sobre el tema.

³⁵ *El Espíritu...* nº 73, 74, 75, 76, 77, pág. 675 a 710, 1787.

³⁶ *El Pensador*, dedica al T. I. nº 2 a tratar de los cortejos y la falta de preparación intelectual de la mujer y el nº 6 y 12 sobre las virtudes, más específicas de la condición femenina.



la línea de pensamiento más liberal. Por la lectura de estos periódicos puede concluirse que el siglo XVIII fue feminista, sin que por ello debamos silenciar la otra postura, la de los «tradicionalistas».

La solución al problema de la educación de la mujer es para todos la misma: la que expone de una manera sucinta *el Pensador* en los artículos arriba citados: «dar a las muchachas una educación seria, vigilada atentamente, y devolverles la afición al trabajo útil».

Nada tiene de extraño esta solución cuando desde las altas esferas del gobierno, Campomanes se esforzaba por difundirlas y ponerlas en práctica: «la mujer tiene el mismo uso de razón que el hombre. Sólo el descuido que padece en su enseñanza la diferencia, sin culpa de ella. Puede, pues, dedicarse a las ciencias y entregarse a razonamientos extraños o abstractos, exactamente como el hombre. Si se ha de consultar la experiencia puede afirmarse que el ingenio no distingue de sexos y que la mujer bien educada no cede en luces ni en las disposiciones a los hombres; pero en las disposiciones manuales es mucho más ágil que ellos. Con que [...] debe concluirse que son tan idóneas para ejercitarse las artes compatibles con su robustez» (37). Veinte años más tarde que Campomanes, Jovellanos recomienda el trabajo femenino. Tampoco él cree inferiores a las mujeres del hombre. Es verdad que físicamente son más débiles «pero en las sociedades primitivas veremos a la mujer compañera inseparable del hombre no sólo en su casa, sino en el bosque, en la playa, en

el campo, cazando y pescando, cultivando la tierra y siguiéndola en los demás ejercicios de la vida. En la misma España, donde hay regiones en que las mujeres se ocupan de labores penosas y rudas, aran, cavan, siegan y rozan... son panaderas, horneras, tejedoras de paños, de sayales, conducen a los mercados... donde trabajan a la par que el hombre en todas las ocupaciones y ejercicios. En las grandes ciudades, esto es, donde se abriga la parte más delicada y melindrosa de este sexo, practican el oficio de lavanderas», así es, concluye Sarrahl, que no puede negársele el derecho al trabajo en aras de su honestidad; éste es simplemente un puro prejuicio (38).

Por último, cabe señalar que esta postura no es exclusiva de España. El tema de la condición y educación de la mujer preocupa también en el extranjero. Autores que empiezan ahora a utilizarse en nuestras universidades como manuales y libros de texto comparten evidentemente esta misma opinión. Así Helvetius dirá: «en el momento del nacimiento no hay diferencias entre mujer y varón... sólo la educación pone un sello desigual a los representantes de la especie»... Ya comienza —comenta Hazart— el concepto de igualdad de derechos entre mujer y varón y entre todos los ciudadanos (39).

³⁷ Campomanes, Discurso sobre educación popular, T.I. p. 367.

³⁸ SARRAHL, ob. cit. p. 518.

³⁹ HAZART, ob. cit. p. 231.

Este tema irá muy frecuentemente unido al que estudiaremos a continuación: la formación profesional o el nivel medio de enseñanzas profesionales, que se unirá perfectamente a la condición de la mujer. Un ejemplo tan sólo: Jovellanos propone en más de una ocasión la conveniencia de abrir escuelas de hilanza para mujeres en Valencia, Murcia, Granada, Zaragoza, Barcelona... para concretar este trabajo en manos de mujeres y orientar a los hombres hacia otras actividades.

Formación y perfeccionamiento profesional

De los niveles de enseñanza en los que el reformismo ilustrado pondrá más empeño en remodelar, será el de las enseñanzas de tipo técnico lo que hoy llamamos enseñanza profesional-, el más afín al gusto y a la mentalidad de la época. Nuestro siglo XVIII-, economista y tecnócrata, en cuanto que ve en el progreso material una de las fuentes principales para alcanzar la felicidad a que todo hombre aspira-, se ocupará desde las altas esferas del gobierno y desde la voz de la prensa, de este tipo de enseñanzas.

La labor del gobierno coincidirá una vez más con la loable actitud de tantas Sociedades Económicas que levantarán escuelas de enseñanzas técnicas en casi todas las ciudades de España; coincidirá también con la labor eficaz de benefactores y hombres destacados en la vida eclesiástica o civil como fueron, por no citar más que dos ejemplos, el Obispo de Barcelona, Mons. Climent o el propio Jovellanos, creador de un Instituto de Náutica y Mineralogía que está a caballo entre las escuelas técnicas universitarias y las escuelas de enseñanza media actuales (40). Y contará una vez más con los esfuerzos de los periodistas que desde su tribuna presentarán el trabajo «útil» como un antídoto a los males e injusticias que sufre el pueblo. A partir de este punto, muchas serán las iniciativas que los periodistas podrán a disposición del gobierno en cuanto a la necesidad de potenciar la enseñanza profesional.

Ya hemos visto en páginas anteriores, cómo Nipho no vacila en presentar el gobierno, desde su *Correo General de España*, los métodos más acordes para «aumentar las casas de estudio sin gravamen del estado» y «acerca de cómo multiplicar las artes».

Desde la prensa, aquella actividad económica que tendrá más importancia será sin duda la agricultura; de ahí la iniciativa de imprimir un *Semanario de agricultura y Artes dirigido a los párrocos* que será en España el primer exponente de una revista especializada y un modelo de periódico especialmente interesante para la Historia

de la Educación de nuestro país. Fue «iniciativa del gobierno que recoge por fin la autorizada opinión de Jovellanos quien con frecuencia solicitaba la participación de los sacerdotes para el renacimiento económico del país» (41).

Efectivamente, en su *Informe sobre la Ley agraria* apuntará: «la agricultura no necesita de discípulos adoctrinados en los bancos de las aulas, ni doctores que enseñen desde las cátedras o asentados en derredor de una mesa. Necesita de hombres prácticos y pacientes que sepan estoclar, arar, sembrar, coger, limpiar las mieses, conservar, beneficiar los frutos, cosas que distan demasiado del espíritu de las escuelas y no pueden ser enseñadas con el aparato científico... ¿Qué sería de una nación en que en vez de geómetras, astrónomos, arquitectos y mineralogistas no tuviesen sino teólogos y jurisconsultos?... «No parece sino que nos hemos empeñado tanto en descuidar los conocimientos útiles o como en multiplicar los institutos de inútil enseñanza» (42).

Y en esta línea se sitúan las palabras de la introducción en *Semanario de Agricultura*, dirigidas al rey: «el proporcionarles (a los habitantes de aldeas pequeñas) los auxilios sólidos y permanentes... consiste en la enseñanza de nuevos arbitrios, el de mejoras de métodos antiguos, en economías de adelantamientos e industrias, fuente inagotable de riquezas privadas y públicas. Tan importante enseñanza que debía ser fruto de una reforma en la educación política-económica haría que se levantasen por sí mismos muchos ramos de industria desconocidos todavía»...

Uno de los frenos o impedimentos que existían en España para el desarrollo de una enseñanza profesional era la mentalidad comúnmente extendida de preferir cualquier puesto en la burocracia o administración pública que en el taller: «los simples escribanos de la capital de España -observa Cabarrús- tienen haberes inferiores a sus necesidades o a su vanidad... pero un hijo de un labrador o de un artesano que consiga obtener algún cargo público o simplemente municipal no permitirá nunca que nadie de los suyos se degrade en un oficio mecánico, al contrario, procurará utilizar sus relaciones o su influencia para la creación de nuevos cargos; el censo de 1787 que mandó Floridablanca registrar un aumento de 88.000 empleados inútiles en 20 años lo cual ya es según Cabarrús una acusación contra el gobierno que no lo supo evitar» (43).

Y también en este aspecto, el punto de partida de la prensa para construir una España mejor, es, según Graef, director de los *Discursos mercuriales*, un «desprecio de los españoles por la industria y el comercio» (44) y una debilidad a la hora de competir con otras naciones por un complejo de

⁴⁰ HERR, ob. cit. p. 323.

⁴² Vid. SARAIHL, ob. cit. p. 518.

⁴³ Vid. DOMÍNGUEZ ORTÍZ, ob. cit. p. 312.

⁴⁴ *Discursos mercuriales*, nº 1 p. 7

inferioridad (45). Los remedios: «no prestar atención a los consejos a veces interesados de los extranjeros, encontrarse a sí mismos, relegar a un segundo plano a los juristas, teólogos, etc. que no son omniscientes, empezar a trabajar y persuadir de que ser comerciante es ser noble». El tema de la poca afición de los españoles al trabajo manual o productivo directamente —y por lo tanto enlazado con la necesidad de una recuperación basada en el fomento de las enseñanzas técnicas o profesionales—, aparece siempre bajo el mismo aspecto en el *Pensador*, *Caxón de Sastre*, *Diario extranjero*, la *Aduana crítica*, el *Escritor sin título* —todos ellos, salvo *El Pensador* de Nipho.

No vamos a tratar aquí acerca de cómo contempla la prensa las reformas que se están llevando a cabo en antiguas instituciones o en la creación de nuevos tipos de escuelas; basta con decir que desde la prensa es unánime la alabanza de la labor de las sociedades económicas, que se hicieron eco de todas las medidas que adoptará cada sociedad difundiendo a través de sus páginas, fechas de certámenes, anunciando premios, comentando resultados de los exámenes, etc... Especialmente los periódicos «diarios» y en particular el *Correo General de España* contribuirán con un sin fin de noticias a la difusión de esta positiva labor.

En conjunto, y en resumen, el total de veces que aparece el tema de la enseñanza profesional en el conjunto de los periódicos estudiados será de 80: 10 artículos publicados en el *Regañón General*, y los 12 del *Semanario de Agricultura* parecen ser los exponentes más significativos del lugar que ocupa en la prensa el tema. Entre los periódicos diarios destacan el *Correo de los Ciegos* y el *Diario de Madrid* que al menos en 24 ocasiones —dentro de la etapa estudiada— dedican artículos a la enseñanza profesional. Por último —y también entre los años 1792-1805 en los que se estudia la prensa catalana a través del *Diario de Barcelona*— podemos constatar que el número de artículos destinados a informar sobre la educación o enseñanza profesional es el mismo que los dedicados a hablar de la familia como institución educadora.

Hasta aquí, pues, un breve resumen que pone de manifiesto el interés que mereció en nuestra prensa, un nivel concreto de la enseñanza: el de la educación o formación profesional.



DE ESPECIAL INTERÉS PARA PROFESORES Y ALUMNOS

CONVOCATORIA DE BECAS

Para cursar en régimen de enseñanza a distancia, los estudios de:

«PROYECTISTA-INSTALADOR DE ENERGIA SOLAR»

(Autorizados por el Ministerio de Educación y Ciencia, O.M. 26-III-82)

REQUISITOS:

Haber cumplido los 18 años (sin limitación de edad) y poseer, como mínimo, estudios a nivel de Bachiller Superior, Formación Profesional o equivalentes.

Los aspirantes, para obtener los impresos de solicitud, deben dirigirse a CENSOLAR, (Avda. República Argentina, 1. Sevilla-11) indicando sus circunstancias personales y motivo por el que se interesa por el tema de la Energía Solar, antes del 30 de abril del presente año.

CENSOLAR

(CENTRO DE ESTUDIOS DE LA ENERGÍA SOLAR)

Nº de Registro del M.E.C. 41010046

⁴⁵ *Discursos mercuriales*, nº 1 p. 23.

MIGUEL DE UNAMUNO Y JUGO



La presente obra forma parte de la Colección "EXPEDIENTES ADMINISTRATIVOS DE GRANDES ESPAÑOLES". En ella se presentan, ordenadamente, los documentos que fueron conformando la vida administrativa y académica de Don Miguel de Unamuno, con estudios de Julian Marias, Manuel Llano Gorostiza y Mª Dolores Gómez

Molleda, además de una bibliografía exhaustiva y la reproducción facsímil de los programas de sus oposiciones a cátedra. Dos tomos, profusamente ilustrados en color y blanco y negro, de 738 páginas y en formato de 30x22,5 cm. Edición numerada. Precio: 7.000,-

Otros títulos de la Colección:

Nº 1. ANTONIO MACHADO Y RUIZ (4.000 Ptas.)

Nº 2. SANTIAGO RAMON Y CAJAL (2 tomos, 6.000 Ptas.)



MUSICA EN LA OBRA DE CERVANTES



Número 1028 de la Colección "MONUMENTOS HISTORICOS DE LA MUSICA ESPAÑOLA", en el que se ofrece un selecto repertorio de obras musicales españolas del siglo XVI, que merecieron la atención de la sociedad de la época.

Cervantes, de acuerdo con su realismo literario, no podía soslayar este importante aspecto de la vida real. En consecuencia, recogió fielmente, tanto las diversas formas musicales más en boga en su tiempo, como los elementos instrumentales que intervenían en su interpretación. Como ayuda a la comprensión del contenido del disco, se acompaña un trabajo musicológico y otro literario escritos, respectivamente, por Antonio Gallego y Francisco Ynduráin, con abundantes ilustraciones en color.

Intérpretes: Pro Música Antiqua de Madrid. Versiones y adaptaciones de Miguel Angel Tallante. Precio: 1.000,- Ptas.

EDITA: SERVICIO DE PUBLICACIONES DEL MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA



Venta en:

— Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia. Ciudad Universitaria, s/n. Telf.: 449 67 22. Madrid-3.
— Planta Baja del Ministerio de Educación y Ciencia. Alcalá, 31. Madrid-14. — Paseo del Prado, 28. Madrid-14.

La teoría de las probabilidades y la realidad

José BARRIO GUTIÉRREZ*



Para cualquiera que reflexione un poco todavía sigue teniendo plena validez lo que en cierta ocasión le dijo un amigo al gran matemático alemán Dirichlet: «En verdad que no entiendo, y por ello estoy cada vez más asombrado, lo que sucede con vosotros los matemáticos. Realizáis vuestros razonamientos y cálculos sin contar para nada con la realidad y, sin embargo, los resultados a los que llegáis tienen perfecta aplicación en lo real».

Y, en efecto, este fenómeno es algo enigmático. En el siglo pasado, por ejemplo, Cayley crea el cálculo de matrices y muchos años después, en nuestro siglo, Heisenberg descubre que tal cálculo es aplicable a la descripción del comportamiento de las partículas elementales. Algo análogo acontece con la geometría de Riemann y la teoría del espacio dentro de la relatividad generalizada.

Por supuesto que los filósofos intentaron ya desde antiguo resolver esta aparente paradoja. Desde el *Dios geometriza* de Platón hasta la *Critica de la razón pura* de Kant –quizás el intento más serio de solucionar esta cuestión–, continuando con las teorías de Brunschwig y de los filósofos neopositivistas, la aporética que podría sintetizarse en la expresión *realidad despreciada por, pero sumisa a la matemática* no ha dejado de interesar a las más ilustres mentes, hasta ahora sin una solución definitiva.

Las cuatro reglas cartesianas

Es probable que la disciplina matemática con mayor aplicabilidad a la realidad sea la teoría de probabilidades (y la estadística, muy vinculada a la primera). Desde que Pascal resolvió matemáticamente el problema de juego de dados planteado por el caballero de la Mère, la teoría de probabilidades se ha ido presentando como la rama de la

matemática a la que están más sometidas las diversas parcelas de lo real. Poca aplicación tiene en psicología el análisis, pero mucha y fecunda las probabilidades y las estadística. Y algo análogo sucede en biología, en economía e incluso en ciencias que parecen tan alejadas de la matematización como pueda ser la historia.

Ahora bien, la aplicación de la teoría de las probabilidades a lo real presenta una serie de dificultades que la convierten en un arma de dos filos. De una parte es indudable la validez y la fecundidad de tal aplicación, pero de otra parte esta aplicación tiene que hacerse con gran cuidado, pues de otra forma, y éste es el objeto fundamental de nuestro trabajo, se originan errores que podríamos calificar como «de bulto».

Vamos a dividir nuestro estudio en dos partes. En la primera analizaremos los problemas que presenta la teoría de las probabilidades en sí misma considerada. En la segunda los que se derivan de su aplicación a la realidad.

Si en cualquier especulación matemática –y no matemática, por supuesto– es necesario seguir fielmente las cuatro famosas reglas cartesianas (criterio de evidencia, análisis, síntesis y frecuentes recapitulaciones), en el tratamiento de un problema de probabilidades es todavía más imperioso. Su incumplimiento ha conducido a innumerables errores. Ejemplificaremos con dos bien conocidos, pero muy ilustrativos.

Una moneda al aire y una paradoja

El primero es un problema bien sencillo hoy en día, pero no lo fue así en el siglo XVIII, cuando se le planteó a uno de los matemáticos más ilustres de su época, D'Alembert. Consistía en los siguientes: se lanza sucesivamente dos veces una moneda

* Catedrático de filosofía del I.B. «Ramiro de Maeztu». Madrid.

al aire: ¿cuál es la probabilidad de obtener al menos una vez cara?. D'Alembert razonó de esta manera. Los casos posibles que pueden obtenerse al lanzar la moneda son tres: dos caras, dos cruces, una cara y una cruz; el número de casos favorables son dos; en consecuencia, la probabilidad es de 2/3.

El razonamiento era erróneo, ya que el número de casos posibles es cuatro (cara-cara, cara-cruz, cruz-cara, cruz-cruz), por lo que la probabilidad pedida es de 3/4. El error de D'Alembert radicó en considerar como identificables, es decir, como el mismo, los casos cara-cruz y cruz-cara.

El segundo caso que vamos a estudiar es más complejo y es conocido con el nombre de *paradoja de Bertrand* (matemático francés del siglo pasado). La paradoja, tal como Bertrand la presentó a los matemáticos de su época, es la siguiente:

«Tomemos una circunferencia e inscribamos en ella un triángulo equilátero. Considerando todas las cuerdas del círculo, ¿cuál es la probabilidad de que una cuerda cualquiera tomada al azar sea más larga que el lado del triángulo inscrito?

Prontamente se halló la «solución» del problema: la probabilidad es de 1/2. El razonamiento que lleva a esta conclusión es éste (fig. 1).

El número de cuerdas comprendidas entre los arcos AB y CD (todas ellas más largas que el lado del triángulo) es igual al número de cuerdas comprendidas en el arco BD (todas ellas más cortas que el lado del triángulo). En consecuencia la probabilidad de que una cuerda sea mayor que el lado del triángulo es de 1/2.

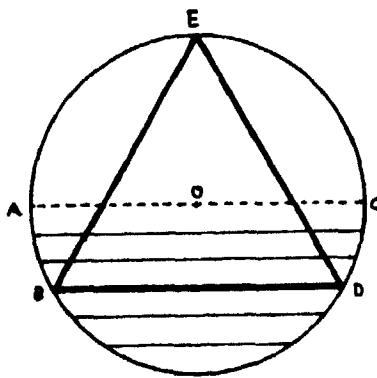


Fig. 1

La sorpresa de sus contemporáneos fue enorme cuando Bertrand demostró que la solución dada era una de las soluciones posibles, pero que había otras dos, en las que la probabilidad pedida era de 1/3 y de 1/4.

En la figura 2 se ve con toda claridad que las cuerdas comprendidas en ABC y en ADE son más cortas que el lado del triángulo, y dobles en nú-

mero a las cuerdas comprendidas en ADB (más largas que el lado del triángulo). Por tanto la probabilidad es de 1/3.

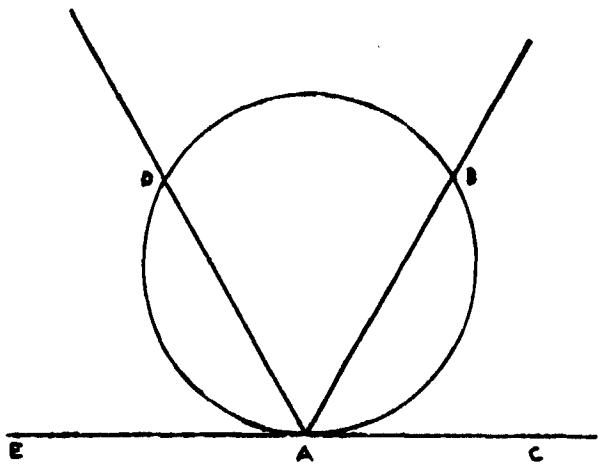


Fig. 2

$$\widehat{BAC} = \widehat{DAB} = \widehat{DAE} = 60^\circ$$

De la misma manera en la figura 3 se observa como el número de cuerdas más cortas que el lado del triángulo es triple que el de cuerdas más largas siendo la probabilidad pedida de 1/4.

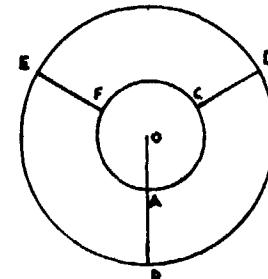


Fig. 3

$$OA = \frac{OB}{2}$$

$$\begin{aligned} \text{Área } & EFCD = \text{Área } CDAB = \\ \text{Área } & ABEF = \frac{OA^2}{OB^2} = \frac{1}{4} \end{aligned}$$

El problema bien planteado

Podría alguien preguntarse: ¿y cómo es posible que un problema matemático tenga tres soluciones? ¿no parece ésto romper la precisión y exactitud de la matemática?

El que así preguntase tendría toda la razón: un problema matemático con pluralidad de soluciones pondría en entredicho la exactitud de esta

ciencia, pero siempre que el problema esté bien planteado. El de Bertrand era un problema mal planteado (por supuesto que Bertrand lo hizo así conscientemente), y un problema mal planteado es un pseudoproblema, por lo que admite ninguna, una o múltiples soluciones. De una proposición falsa puede concluirse cualquier cosa (*ex falso omne sequitur*), dicen los lógicos. Y un problema mal planteado puede hacerse equivalente a una proposición falsa.

Para evitar llegar a conclusiones erróneas o perderse en disquisiciones estériles, nunca se hará bastante hincapié en este hecho: antes de intentar resolver un problema hay que cerciorarse de que es un problema bien planteado y no un pseudoproblema.

Como ilustración analizaremos dos ejemplos. Uno de ellos es el formulado en los siguientes términos:

«¿Qué sucede cuando una fuerza irresistible se encuentra con un cuerpo inamovible?» (que sepamos, este problema fue planteado por Adán Parvipontano, pensador del siglo XIII). Las especulaciones que pueden derivarse de esta cuestión son infinitas, como las arenas del mar (de hecho así sucedió en los finales de la Edad Media, en la que esta cuestión sólo fue superada por la siguiente: *utrum chimaera, bombinans in vacuo, secundas intentiones comedere possit* –hacemos observar a los filósofos que lean estas páginas que el «comedere» no puede traducirse por «comer», sino por «vomitar», dada la presencia de las «segundas intenciones»). En realidad nos encontramos ante un problema mal formulado, ya que encierra en su formulación una «contradictio in terminis» o, si se prefiere, un «sin sentido semántico». «Fuerza irresistible» es aquella a la que no puede oponerse cuerpo alguno; «cuerpo inamovible» es el que se opone a toda fuerza. En consecuencia lo que dice el problema es: ¿qué sucede cuando una fuerza que puede mover cualquier cuerpo se encuentra con un cuerpo que no puede ser movido? O dicho en otros términos, que sucede con la conjunción $p \wedge \bar{p}$ ($p \wedge \bar{p}$). Pues sucede que es una contradicción.

El rostro limpio y el rostro sucio

El ejemplo más bello y preciso de pseudoproblema, de problema mal planteado, lo hemos encontrado en la *Mishná* (por si alguien no lo recuerda, diremos que la *Mishná* es una de las dos partes en que se divide el *Talmud*; la otra parte es la *Guemará*). Está expuesto en uno de los *haggadot* y se presenta como un problema planteado por un rabino a un «goy», con objeto de que éste comprenda como es el razonamiento talmúdico. Lo expondremos en forma de diálogo:



Rabino: Dos hombres caminan por un sendero; es verano, mediodía, el calor es intenso; la marcha es penosa y ardua, pero al fin llegan ante una fuente de cristalina agua; uno de los caminantes tiene el rostro sucio de polvo, el otro no. ¿Cuál de los dos se lavará el rostro en el agua de la fuente?

Goy: La cuestión es muy fácil. El que tiene el rostro sucio.

Rabino: No, no es así. Has razonado muy mal. Reflexiona.

Goy: ¡Ah, ya caigo! Se lava el rostro el que lo tiene limpio. En efecto, el que lo tiene sucio no ve su rostro, sino el de su compañero, y al observar que éste lo tiene limpio, cree que así sucede con el suyo y no se lava. Por el contrario, el que lo tiene limpio ve que el de su compañero está sucio, cree que el suyo también lo está y se lava.

Rabino: Sigues sin comprender nada. ¿Cómo es posible que si dos hombres van por el mismo camino, a la misma hora, durante el mismo tiempo, lleguen al final de su marcha el uno con el rostro limpio y el otro con el rostro sucio?

Esperamos que se recoja toda la finura, elegancia y enorme profundidad de este *haggadot*. Es indudablemente un problema mal planteado o, si se quiere, con un planteamiento imposible. Su única solución es que no hay solución o, si se quiere, que hay que replantearse el problema variando sus datos.

Con todo lo dicho se pone de relieve la dificultad intrínseca que encierra el cálculo de probabilidades.

La imprecisión es peor que el error

Pero estas dificultades se incrementan *usque ad coelum* al intentar aplicar dicho cálculo a los fenómenos reales. La razón fundamental de este incremento radica en que los fenómenos de la realidad difícilmente son equiposibles, tal como en

principio se exige en la teoría de probabilidades. La consideración de que fenómenos no equiposables son equiposables ha sido fuente de continuos errores, errores cometidos por autores de primera fila.

La falsa equiposabilidad de los sucesos o fenómenos se suele introducir de dos formas. A veces se realiza mediante el establecimiento de un enunciado incompleto, preteriendo factores fundamentales en el problema, lo que conduce inevitablemente al error o, al menos, a la imprecisión, y no olvidemos que, como dijo Lord Kelvin, «en la Ciencia, la imprecisión es peor que el error».

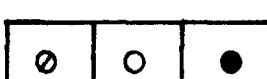
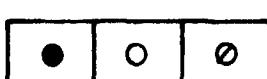
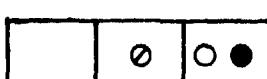
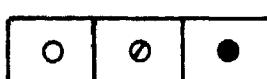
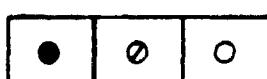
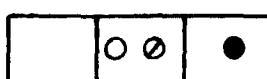
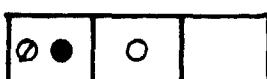
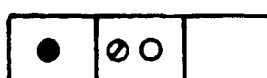
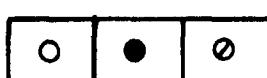
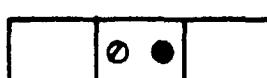
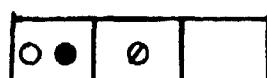
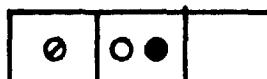
Otras veces la falacia está en la aplicación de la teoría de las probabilidades a sucesos que se presentan como equiposables cuando, en realidad, son radicalmente no equiposables.

Veamos algún ejemplo de uno y otro caso.

Planteemos el siguiente problema: ¿de qué forma pueden situarse tres seres en tres lugares distintos? A efectos de una mayor clarificación, vamos a representar los seres por bolas y los lugares por cajas. El problema parece de fácil solución: la teoría combinatoria nos dice que pueden distri-



buirse de 27 maneras distintas, que quedarían representadas tal como se ve en la figura que sigue (por supuesto, cada una de las distribuciones no tiene la misma probabilidad):



Sin embargo la solución dada es falsa por ser incompleta, ya que el problema propuesto admite tres soluciones, según los seres que se consideren.

A escala macroscópica, incluido el nivel molecular, en el que los seres tienen *existencia identificable* y se aplica la estadística de Gibbs-Boltzmann, la solución que hemos ofrecido es correcta.

El extraño caso de las partículas elementales

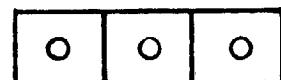
Pero acontece de modo distinto a escala de partículas elementales, donde la citada estadística ya no es aplicable. A dicha escala las partículas tienen *existencia, pero no existencia identificable*, lo que automáticamente impide que se las pueda aplicar los principios de la estadística Gibbs-Boltzmann.

Todavía más, dentro de las partículas elementales hay que distinguir entre los bosones (regidos por la estadística de Bose-Einstein) y los fermiones (regulados por la estadística de Fermi-Dirac). El criterio diferenciador fundamental entre unos y otros radica en que los primeros no tienen ninguna acción mutua y varios de ellos pueden encontrarse en el mismo estado (este es el caso, entre otros, de los fotones); los segundos pueden interactuarse y dos de ellos no pueden encontrarse simultáneamente en el mismo estado (caso de los diversos electrones de un átomo, que no pueden tener iguales todos sus números cuánticos).

Pues bien, en el problema que nos habíamos propuesto, además de la solución ya avanzada, caben otras dos, según tratemos con bosones o fermiones.

En el supuesto de distribuir tres fotones entre tres estados, las posibles distribuciones, al no ser los fotones discernibles por no tener existencia identificable, son 10:

Si se trata de fermiones –por ejemplo, de electrones de un mismo átomo– al ser seres sin existencia identificable y además no poder encontrarse dos de ellos en el mismo estado, las posibles distribuciones se reducen a una sola:



De todo lo dicho se ve con claridad que el problema, tal como había sido planteado al principio: ¿de qué forma pueden situarse tres seres en tres lugares distintos? es un problema mal formulado, ya que su enunciado es incompleto. Su correcta formulación exigiría determinar qué tipos de seres son, si macroscópicos, bosones o fermiones.

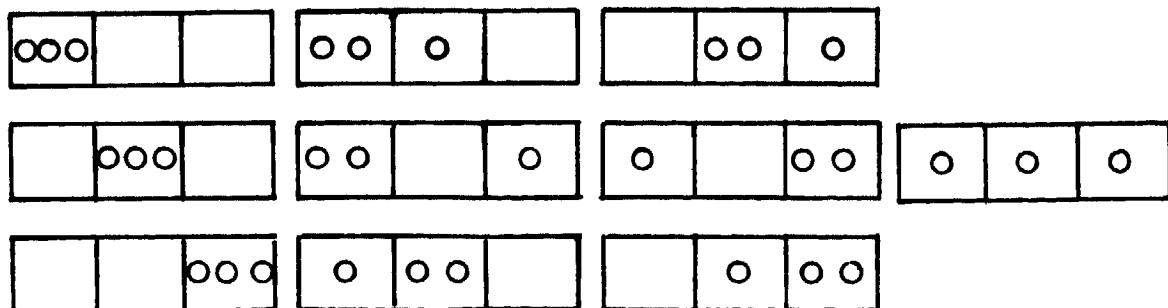
Pero la causa más corriente de una incorrecta aplicación de la teoría de las probabilidades a la realidad se cifra en la inadecuada consideración de sucesos como equiposibles, cuando en modo alguno lo son.

Soluciones de principiante

Fijémonos en un problema «abstracto» y elemental de probabilidades: ¿cuál es la probabilidad de que al tirar un dado salga el número 5?. Un principiante sabe que la probabilidad es de 1/6.

Planteemos ahora este otro: en una fiesta de sociedad hay cuatro muchachas, llamadas *Hybris, Moira, Acribeia* y *Shangri-la*, y yo tengo que elegir a una; ¿cuál es la probabilidad de que la muchacha elegida sea *Hybris*? La respuesta del principiante sería que de 1/4, ya que hay cuatro casos posibles y uno favorable. Con lo que cometería un craso error, ya que la probabilidad es de 0 (la probabilidad del suceso imposible).

La causa del error está en considerar los cuatro

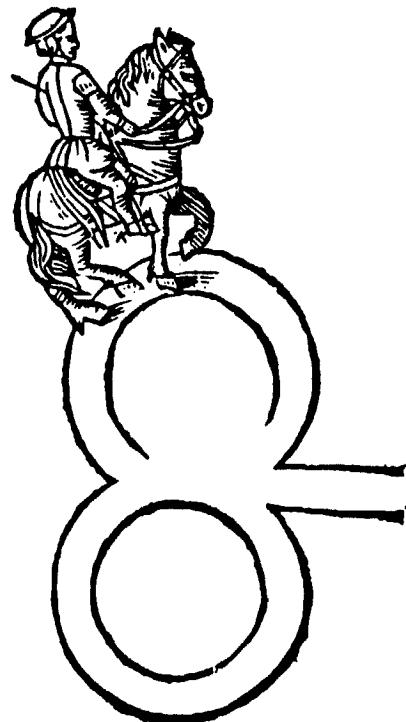


sucesos (elegir a *Hybris*, elegir a *Moira*, elegir a *Acribeia* y elegir a *Shangri-la*) equiposibles. Pero, en tal situación, yo no dudaría un segundo en elegir a *Shangri-la*. El suceso «elegir a *Shangri-la*» tiene probabilidad 1 (probabilidad del suceso seguro), por lo que todos los demás sucesos (sucesos contrarios al seguro) son imposibles (probabilidad 0).

No es igual operar con un aséptico dato que con acontecimientos reales. La realidad es mucho más complicada de manejar que los entes abstractos de la matemática.

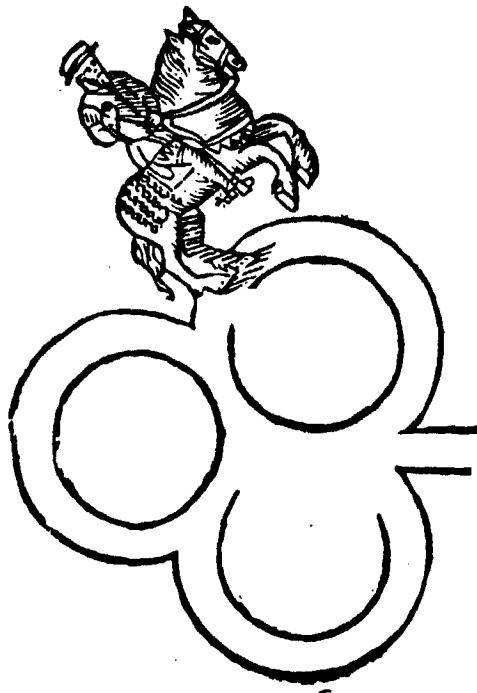
Un error semejante, aunque no derivado del olvido de las pulsiones humanas como el anterior, sino de la preterición de la naturaleza de los átomos sería el siguiente:

En un recipiente tenemos 8 átomos de oxígeno y 16 de hidrógeno; ¿cuál es la probabilidad de que, si se unen en grupos de tres, se obtenga la unión de un átomo de O con dos de H? Sobre la base de considerar todas las diversas uniones equiposibles la respuesta sería que la probabilidad pedida es escasa. Todos sabemos lo absurdo de tal solución, absurdo que se deriva de no haber tenido en cuenta la estructura de la capa electrónica externa de los átomos respectivos.



El evolucionismo y la glicocola

El lector podrá pensar que un disparate del calibre del anteriormente analizado no puede cometerse. Nada más lejos de la verdad, como ahora veremos.



Pocas teorías (quizás con la excepción del heliocentrismo) han sido tan polemizadas como la teoría de la evolución. Aún hoy día la polémica resurge de vez en cuando, aunque con poco éxito (recordemos el caso de Gehlen). Por otro lado, un cuidadoso rastreo permite descubrir curiosos restos de la oposición antievolucionista, siendo uno de los más llamativos la ley del estado de Tennessee, en U.S.A., que prohíbe enseñar la teoría de la evolución (la ley, por supuesto está en desuso, pero todavía fue aplicada en el famoso caso de Scopes).

De entre las innumerables objeciones al evolucionismo una de las más extendidas ha sido la basada en la teoría de las probabilidades. Uno de sus expositores, quizás el más brillante, fue Lecomte de Nouy. Su argumentación se cifraba en sostener que, dados los innumerables componentes del ojo humano, la probabilidad de que se integrasen al azar en la forma correcta, es decir, para formar tal ojo, era prácticamente despreciable. Con mayor razón habría que despreciar la probabilidad de la constitución de todo un organismo más complejo.

Modernamente se aplicó este argumento a, por ejemplo, la síntesis de cualquier aminoácido, cuya polimerización constituye las proteínas, los «adrillos» del organismo viviente. Consideremos uno de estos aminoácidos, muy sencillo, la glicocola, cuya fórmula es $\text{H}_2\text{NCH}_2\text{COOH}$.

¿Cómo poder admitir que, al azar, se hayan unido sus componentes para constituir tal glicocola en un momento determinado de la historia del universo? La probabilidad es tan pequeña que es despreciable. Y no digamos nada si luego pasamos a considerar la probabilidad de que entre dos aminoácidos se realice el enlace peptídico, es decir la unión mediante un enlace amida entre el grupo carboxilo de un aminoácido y el amino de otro. Y después habrá que considerar la probabilidad de que el dipéptido así formado siguiere el proceso de polimerización para constituir una proteína etc. etc.

Tal forma de razonar es equiparable a la que vimos en los dos ejemplos anteriores, el de la fiesta de sociedad y el de la unión de átomos de O e H. Su error está en considerar equiparables todas las posibles uniones teóricas, y evidentemente no es así. Y la mejor prueba la dio Stanley Miller al sintetizar en el laboratorio aminoácidos con facilidad y rapidez.

Vida en la constelación de la Ballena

Naturalmente que de todo lo visto no hay que sacar la conclusión de que la teoría de las probabilidades no es aplicable a lo real. Todo lo contrario, la realidad está regulada por ella. Lo que sí hay que tener muy en cuenta es la complejidad de la aplicación de esta rama de la matemática a los fenómenos reales.

En la actualidad los fenómenos del universo tienen que ser interpretados en términos de probabilidad y estadística, más que de absoluta certeza.

¿Es posible que si yo lleno un vaso de agua y lo dejo sobre la mesa suceda que, en un momento cualquiera, la masa de agua se divida en dos mitades, una de las cuales se congele y la otra se ponga a hervir? Es posible, si bien la probabilidad es tan pequeña que no vale la pena hacer el experimento y mirar al vaso fijamente para ver cuando ocurre (este curioso suceso se conoce con el nombre de la *marmita de Jeans*; para acelerar su realización y hacerla factible en la práctica necesitaríamos de la intervención del famoso *demonio de Maxwell*).

Si lanzamos un partícula alfa a través de una masa de nitrógeno, ¿se transformará un átomo de N en H? La respuesta no puede ser taxativa, sí o no. Lo único que se puede afirmar es que hay una probabilidad p de que tal suceso ocurra, probabilidad que puede ser calculada.

Dicho en otras palabras, los fenómenos naturales se presentan como fenómenos de probabilidad, que en unos casos será altísima (lo que equivale a la certeza práctica de su realización) y en otros bajísima (lo que equivale a la certeza práctica de su no realización).

La célebre frase de Gibbon, «la historia es una

ciencia de mera probabilidad» es hoy día también aplicable a las ciencias de la naturaleza.

Para terminar, vamos a proponer al lector lo que podría denominarse «la paradoja de la existencia de vida en el planeta de *tau Ceti* (tau de la Ballena)»

¿Cuál es la probabilidad de que en un planeta de la estrella *tau* de la constelación de la Ballena exista vida?

Planteémonos la probabilidad de que *no* exista ninguna forma de vida:

1. Probabilidad de que *no* exista un caballo: (dado que no tenemos dato alguno para decidir, estimamos equiposables la existencia de un caballo en *tau Ceti*): $1/2$
2. Probabilidad de que *no* exista un león: $1/2$
3. Probabilidad de que *no* exista un tigre: $1/2$
- n) Probabilidad de que *no* exista un ornitorrincos: $1/2$

Probabilidad $P(N)$ de que *no* exista *ninguna* de las n formas de vida $P(N) = P(1) \cdot P(2) \cdot$

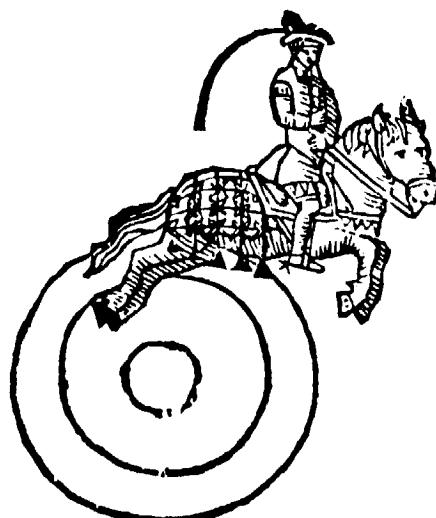
$$P(3) \dots P(n) = \frac{1}{2^n}$$

Probabilidad de que exista *alguna* de esas formas de vida (sucedido contrario al anterior)

$$P(\tilde{N}) = 1 - \frac{1}{2^n} = \frac{2^n - 1}{2^n}$$

Probabilidad que, prácticamente, equivale a la certeza, ya que n es enormemente elevado.

¡Luego es seguro que hay vida en un planeta de *tau Ceti*!!



NUESTRAS LETRAS

BORGES CELA VARGAS LLOSA ROSALES



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

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

Precio: 1.800,- Ptas.

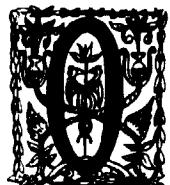


Venta en:

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

Reflexiones para un comienzo de curso de filosofía

Emiliano FERNÁNDEZ RUEDA*



pino que la función del profesor, en un curso de historia de la filosofía explicado a alumnos jóvenes, es ambigua y aun contradictoria. Aparentemente no tiene más remedio que difuminarse, esconderse tras los filósofos cuyos sistemas explica, para que sólo ellos aparezcan. En ello consiste su supuesta sinceridad, pues, al actuar así obligatoriamente, parece que sólo deja traslucir, no sus preferencias, sino lo que otros han pensado. Pero cualquier alumno llega a sospechar a lo largo del curso que su profesor bien puede estar transmitiendo conflictos, alegrías y sufrimientos propios cuando explica filosofía. Intuyo que un alumno tal está en lo cierto. Estoy además convencido de que, aparte de inevitable, es conveniente que sea así: no podemos saltar por encima de nuestra propia sombra ni podemos prescindir de nosotros mismos. Que la persona del profesor se mezcle en sus propias explicaciones es deseable, porque en caso contrario el mejor profesor sería una máquina, y porque ése es el único modo de mostrar fehacientemente que la filosofía es una parte de lo vivido. El grado de éxito estribará en la pericia que se posea para particularizar o generalizar lo que tantas veces son preocupaciones y experiencias personales.

Ni escepticismo ni doctrinarismo

La propia historia de la filosofía cae en una ambigüedad semejante. En ella hay también *hiatus* entre lo que aparece y lo que verdaderamente es. La apariencia, la sucesión de los autores que se van exponiendo, es por sí misma variada, incoherente y contradictoria. ¿Acaso no es debido a ello el que algunos alumnos, a quienes el comienzo de curso ha parecido quizá demasiado prometedor, empiecen a desesperar poco a poco del contenido de la

asignatura y acaben por hastiarse de ella? En el nivel intelectual en que ellos se mueven, con sus mentes todavía poco avezadas al vértigo, unos, que piensan estar convencidos de algunas verdades, confiesan que acaban por dudar de ellas, en tanto que otros empiezan por aferrarse a las primeras doctrinas explicadas —las de los filósofos griegos!—, pues les parecen razonables, para ir comprobando cómo son desmentidas en las lecciones siguientes, y otros en fin prefieren continuar con sus prejuicios —en el sentido literal: opiniones previas a toda razón— y se niegan a prestar oídos a cualquier cosa que los pueda desmentir. En resumen, parece que solamente imbuimos en nuestros alumnos, aunque de un modo no buscado, escepticismo —que no es *apriori* indeseable, pero, más que filosofía en sentido estricto, las doctrinas escépticas son los cauces fuera de los cuales no puede moverse la filosofía— y doctrinarismo (1). Dejo de lado, como es obvio, a los indiferentes, aquellos a quienes sólo interesa, si acaso, aprobar la asignatura, y aun ello a disgusto y como forzados. Como es indiscutible que están en su derecho y como de lo que en clase oigan no harán más uso que el estrictamente académico, opino que es conveniente sugerirles que aprovechen para ejercitarse su intelecto, olviden pronto lo que por imposición hayan debido leer u oír y que procuren no hacer ruido.

* Agregado de filosofía de BUP. Villalba (Madrid).

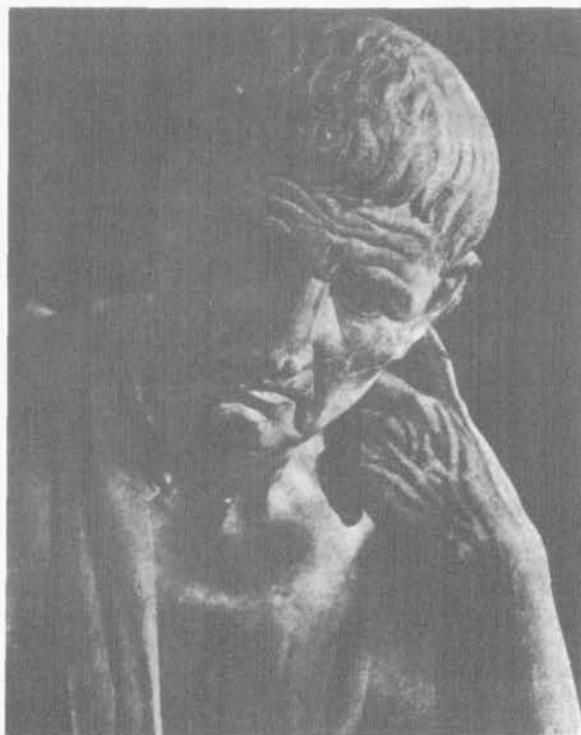
(1) No pongo en duda que éstos son dos polos; nunca demasiado reales, entre los que oscilan todos nuestros pensamientos y que, por tanto, no es una novedad aplicar ese esquema a los alumnos. Lo que quiero decir es que ellos, que por ser todavía jóvenes se inclinan a pensar todo en términos de sí y no, encuentran base a esa tendencia en las explicaciones de COU.

Aquellos alumnos que vengan con el sano, o fúnesto, interés de aprender algo, y aquellos a quienes se les despierte, no habrán ganado poco. Si adquieren el hábito de meditar – sobre cualquier tema quizás, por nimio que sea, a cualquier hora y de cualquier manera– tal vez no consigan otra cosa que el vicio de atormentarse con los pensamientos. Para ellos, como para otros de cuya vida personal no puede desaparecer tal manía, el pensamiento empezará a ser inevitable, aunque no colabore a hacerlos más felices. Serán más humanos, si es cierto, como dice Rousseau, que el hombre que medita es un animal depravado.

El pasado en nosotros

Sea de ello lo que fuere, lo cierto es que el pensamiento, aunque todavía no nos haya trocado en seres felices y justos, es inevitable, como muestra la vida de los autores cuyas preocupaciones se han convertido en historia de la filosofía. De ellos se ha de aprender el arte de pensar. Aunque en su mayoría desaparecieron hace siglos y con ellos se esfumaron también las costumbres, instituciones sistemas políticos y creencias del pasado (2), lo que sus mentes idearon para entender su entorno sigue siendo hoy el armazón de nuestras propias mentes. El pasado no es cosa pasada, pues nosotros mismos somos pasado. Nuestras ideas y sentimientos más entrañables no son nuestros, sino heredados. Si muchas veces creemos ser su origen es porque de ellos, pensamientos y emociones, hemos llegado a hacer vida y personalidad. En este sentido, si nuestro intelecto y nuestra emotividad –también ésta última, pues los sentimientos, no procediendo directamente de lo natural, sino del filtro que en un momento histórico concreto proporcionan las relaciones entre naturaleza y cultura, nunca son causas sino siempre efectos– proceden del pasado, éste es más real que el futuro, que en realidad no existe y al que no obstante sacrificamos parte de nuestras energías y deseos de vivir más íntimos.

Nuestra vida es tiempo y el tiempo todo lo arrolla incesantemente, complicándose y retorciéndose sin orden aparente. La vida es un barullo casi impenetrable. ¿Cómo pensarla? Las ideas que sobre ella se han producido, a veces sólo un pálido reflejo suyo, se han entremezclado, enrarecido y complicado de un modo casi tan inextricable



como la misma vida que pretendían penetrar; han sido ideas con que los hombres procuraban enfrentarse a la muerte, a Dios, la justicia... y que a la postre han acabado por formar un cuerpo extraño superpuesto a la acción y la vida. ¿De qué hablan? Hay quien opina, casi increíblemente, que se hablan entre sí, utilizando a los hombres para expresarse. Otros, por el contrario, piensan que son simples sombras de una realidad más auténtica.

Es una banalidad insistir en que la vida no es clara, como nosotros tampoco somos claros ni limpios. Llenos de impresiones contrarias y sentimientos opuestos, nadie de entre nosotros está tan exclusivamente entregado a la afectividad que alguna vez no goce resolviendo un problema lógico, y nadie hay tan intachablemente lógico que alguna vez no se haya estremecido con el roce de una caricia. Nadie es sencillo, y si alguien lo es, está cerrando los ojos a la tragedia de la vida. Es un puritano. «Quien por una inclinación nunca padeció dolor, tampoco gozó de alegría a causa de una inclinación» (3), y una vida así, aunque se posea una perfecta sabiduría, no merece ser vivida.

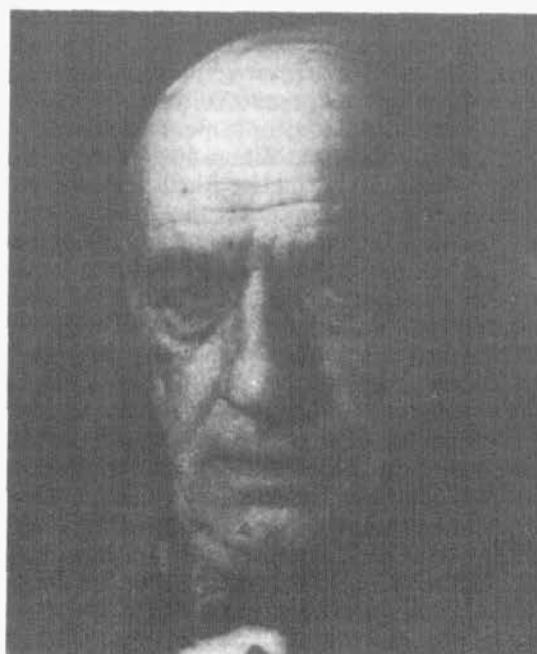
Un filósofo llamado Luzbel

La sabiduría es una inclinación, no una realidad. Según una interpretación que un buen amigo me refirió recientemente sobre el mito de Luzbel, éste habría empezado a habitar el infierno cuando descubrió que el cielo estaba vacío. Mal filósofo

(2) Pienso que esta afirmación no es en modo alguno exagerada: aunque la democracia de las ciudades antiguas se pudiera concebir como origen lejano de la actual, no se puede aceptar que sea la misma, y lo mismo cabría decir sobre el cristianismo de los primeros tiempos o el medieval con respecto al de nuestro tiempo. Pero no es éste el momento de tratar el tema. El mundo clásico, el cristiano medieval y el moderno son universos distintos. Sin embargo seguimos utilizando un tipo de pensamiento que, habiendo nacido en esos universos ya pasados, parece haberlos trascendido.

(3) STRASSBURG, G. *Tristán e Isolda*. Madrid. Editora Nacional 1982. p.43.

sería entonces el diablo, pues tuvo demasiada prisa y por culpa de ella desesperó demasiado pronto. Pienso que una empresa similar, pero más paciente, es la que conviene a la investigación filosófica, al menos la que me propongo sugerir en este artículo, porque opino que no es difícil hacer que el sistema de ideas que ha dado en llamarse historia de la filosofía hable de los propios hombres. Con vistas a ese fin, que acaso en un exceso de soberbia convierta este empeño en similar al que proponía el oráculo de Delfos —con lo que se le habría conseguido un preclaro precedente—, es bueno utilizar el espejo externo de quienes en el pasado elaboraron nuestra arquitectura mental, pues sobre nosotros habrán de recaer los pensamientos que paulatinamente vayamos analizando durante el año. Pero como el ser sobre el que se ha de discurrir no es ente seguro ni fiable, no ha de buscarse con demasiada premura el supuesto cielo de la verdad. Sospecho que ese paraíso no existe. Sospecho que, si existe, carece de interés. Puede que sea preferible seguir siendo Luzbel antes de descubrir una entidad tal vez vacía, aun intuyendo previamente que el vacío es quizás el único fin inevitable hacia el que vamos deslizando nuestra vida y nuestro pensamiento. La nada, la muerte y el vacío son demasiado puros como para merecer nuestra atención. Spinoza ya decía que los hombres libres no piensan en la muerte. Mejor será, pues, pensar en la vida, la nuestra, aunque no sea más que unas horas en todo un año, para procurar aprender algo sobre nosotros mismos ahora que parecemos saber tanto sobre todo lo demás, aunque podamos advertir oscuramente que el final de todo, cuando ya nada seamos, nos aguarde la única y verdadera certidumbre de que nada somos.



Pero, si la historia de la filosofía presenta un aspecto tan incoherente y contradictorio, ¿cómo podrá servir a este propósito? Unos sistemas mentales nacen de otros para destruirlos. Pretenden decir la verdad, y la verdad que cada uno predica es contraria o distinta de casi todas las demás. La presentación habitual de la historia de la filosofía sólo muestra opiniones, nunca verdades, de modo que los profesores, aceptando implícitamente la antigua distinción entre apariencia y realidad, nos condenamos a la fatuidad de lo aparente si sólo mostramos lo opinable, y los alumnos solamente perciben erudición, cuando no embaucamiento, en las explicaciones que oyen. Por este motivo, no creo conveniente insistir en ese aspecto abrumador de la historia de la filosofía, aunque más que por amor a la verdad se haga por una especie de compasión o humildad, para lo cual personalmente hago uso de la opción expuesta en las líneas siguientes, que se me antoja determinante de la misma filosofía.

La sabiduría es esquiva

Ignoro si el pensamiento es útil o perjudicial. Opino que ésta es una cuestión improcedente, a pesar de la frecuencia con que se presenta. Cuestiones como ésa, al igual que aquella hermosa fórmula que dice que la vida enseña a pensar, pero que el pensamiento no enseña a vivir, se han de desdenar desde un principio, pues relegan al pensamiento a la más pura inacción y son, si no falsas, si antifilosóficas. Acepto por el contrario como más razonable que los hombres, si nos diferenciamos de los animales en que pensamos o hablamos —que la diferencia sea cualitativa o cuantitativa es ahora irrelevante— es ante todo porque utilizamos pensamiento y lenguaje para organizar, dirigir... o justificar nuestras acciones. Luego idea y acción pueden no ser más que dos aspectos de una misma cosa. Los hombres actúan de acuerdo con los fines o justificaciones que su pensamiento les propone. Y el pensamiento propone fines o justificaciones de acuerdo con lo que considera que es verdadero. Esto último es cierto especialmente con respecto a los seres humanos que se esfuerzan en no ser contradictorios, de los que cabría decir, sin miedo a errar, que su actitud ante la vida es filosófica.

En efecto, a poco que se medite, me parece ineludible chocar alguna vez con la evidencia de que nuestras acciones, por un lado, y nuestras ideas y palabras, frecuentemente nacidas de nuestros criterios estéticos y morales, por el otro, guardan entre sí tan escasa correspondencia y se contrariarán en tantas ocasiones, que uno no tiene más remedio que pararse a pensar alguna vez si es deseable que todo siga tal como está o que se procure ver la manera de encauzarlo debidamente. ¿Qué se ha de

hacer? ¿Seguir las inclinaciones y deseos de cada momento, procurar sobrevivir, sin parar mientes en otra cosa, en medio del embrollo de la vida, o acaso será mejor optar por alguna solución capaz de regular su flujo?

La segunda alternativa es la filosófica. El que por ella se decide acepta implícitamente que hay alguna organización de la realidad que, expresada en un sistema de ideas adecuado, se convertiría en explicación de nuestra persona al mismo tiempo que en nuestra norma. Otra cosa es que se posea de hecho un pensamiento claro de ese saber. Ello ni siquiera es importante, ni modifica en nada los términos en que se expresa la alternativa, pues no es el filósofo un hombre que posea la sabiduría, sino un hombre que por ella siente inclinación. Por lo que no se puede prometer, en un curso de filosofía explicado a jóvenes que por primera vez habrán de atisbar algo de su contenido, más de lo que después se va a cumplir. Ello excede los límites de lo que está permitido al filósofo.

La ciudad justa

Con todo, debe ser posible hallar un camino que conduzca a la verdad del hombre. De ella sabemos por lo pronto que su realización haría desaparecer toda violencia e injusticia del ser humano, y que, en consecuencia, no se da en ninguna de las formas actuales de existencia. ¿Podría aceptarse que la democracia americana actual, el comunismo ruso vigente o la explotación del tercer mundo son reinos verdaderamente humanos, en los que haya desaparecido toda contradicción e injusticia?

Estas últimas palabras no deben confundirse con una invitación al idealismo, por cuanto parecen situar la verdad más allá de lo empírico. Se trata de un planteamiento inicial que puede o no desembocar en ese tipo de idealismo, pues, por mostrar otro camino igualmente coherente con ese planteamiento, podría también entenderse que la verdad está apuntando en ciertos rasgos de la experiencia, en tanto que otros rasgos se sitúan en contradicción con ella. Una postura extrema, ciertamente imposible de mantener, pues contraría el principio mismo del que entiendo que parte la filosofía, consistiría en pensar que la experiencia toda es la única verdad y que vivimos un mundo humano realmente. Si el hombre no es por naturaleza libre, sino esclavo, si no es pacífico, sino violento, entonces este planeta, que se dice amenazado por la destrucción y el hambre, es el reino que nos corresponde y no podemos aspirar a más. Si el hombre es violento, rapaz y destructor, entonces nuestra existencia lleva la marca que le pertenece y de nada vale inquietarse ni rebelarse, pues sería injusto aparte de inútil.

Pero éste no es sino el discurso de la resignación y la quietud. Si existe un afán de justicia y éste no es descabellado, se impone volver a la antigua dualidad entre lo real y lo aparente, a aceptar que no todo lo que existe es real y que, por tanto, la verdad humana sobrepasa las realizaciones empíricas de los hombres. En ese caso retorna la necesidad de investigar lo que somos, el lugar que nos corresponde entre el resto de los seres... Así también se volvería a comprender que la filosofía es posible y necesaria cuando se percibe que la vida que están viviendo las personas está corrupta. De ahí la actividad de un pensamiento que trata de describir cómo debería ser la vida para que fuera realmente humana, tratando de adquirir el saber de lo humano. Es una ciencia pura, buscada para, por contraste con ella, hacer patente la injusticia del presente y también para orientar la acción hacia la transformación de dicho presente. He aquí cómo la filosofía engarza pensamiento y acción, poniendo al primero como base inquebrantable de la segunda. Ante esto, véase si no es secundario el que la ciudad justa sea o no realizable. Lo importante es que, si ella se torna imposible o desaparece de nuestro horizonte mental, nada de nosotros mismos y de nuestra vida puede ser entendido, pues ella da la medida de lo real.

Una utopía realista

Esto es lo que opino que debe entenderse fundamentalmente por filosofía. Este criterio es aplicable tanto a Platón y a los filósofos cristianos como a Hegel y a Marx, pese a la disparidad en el contenido de sus pensamientos. Ellos coincidieron, a pesar del diferente valor dado a cada uno de los términos, en proponer el mismo fin al deseo de saber y a la acción política.

Más arriba hablé del futuro y su no existencia, refiriéndome a que el pasado es más real que él, pues estructura nuestra propia personalidad. Esta cuestión cobra ahora una nueva luz, porque, después de lo dicho, si la opción filosófica es justificada, el empeño por el futuro no es inútil y él mismo no es un fantasma irreal. También él queda justificado como lugar de realización de la utopía negada en el presente. En caso contrario, más vale legitimar la vida actual y dejar las quimeras sobre la justicia y la utopía, pues quien se preocupa por lo que no es corre el peligro cierto de perder lo que es.

He aquí que volvemos de nuevo al dilema propuesto como principio de la filosofía: ¿qué se ha de elegir, la razón o la sinrazón, el caos o el orden...? Pero la intención de estas palabras no era presentar una opción como la única necesaria –lo cual es imposible, pues razonar cuál de las dos alternativas es válida es ya situarse dentro del orden impuesto por el lenguaje, por el pensamiento,



dentro de la filosofía-, sino algo menos ambicioso y más académico: mostrar un posible enfoque coherente de un curso de historia de la filosofía. Este vendría a ser, según todo lo dicho, un esfuerzo por hacer ver que cada sistema filosófico es una *ciencia* sobre la experiencia del momento, una *utopía* seguramente extraída de ahí, y unas *normas prácticas* cuya función no sería otra que salvar el abismo entre lo que es y lo que debería ser, o bien, en otras palabras, una descripción del deber ser, de la naturaleza real del hombre y el universo, una crítica de la experiencia del presente y una doctrina política.

En lo que a mí respecta, como profesor que soy de esta asignatura, tendré que proceder más como traidor a la filosofía que como verdadero filósofo: aun vislumbrando que lo que he escrito tiene visos de verosimilitud, no explicaré —aunque quisiera, no podría— verdades, pues de ellas me hallo desnudo, al menos oficialmente, sino solamente haré lo posible por conseguir un aceptable recuento de la apariencia que se ajuste lo más posible a estos criterios. Más que filosófica creo que ésta es una intención de tipo histórico o antropológico. Y, por último, acerca de lo que los alumnos aprendan u olviden, acerca de la decisión que deberían o no tomar, ¿qué podría yo hacer? Ya he advertido que razonar sobre una u otra opción es elegir ya una de ellas. Sólo a ellos toca decidir. Sin razonar.



**nueva revista de
enseñanzas medias**

*Recibe tu
suscripción*

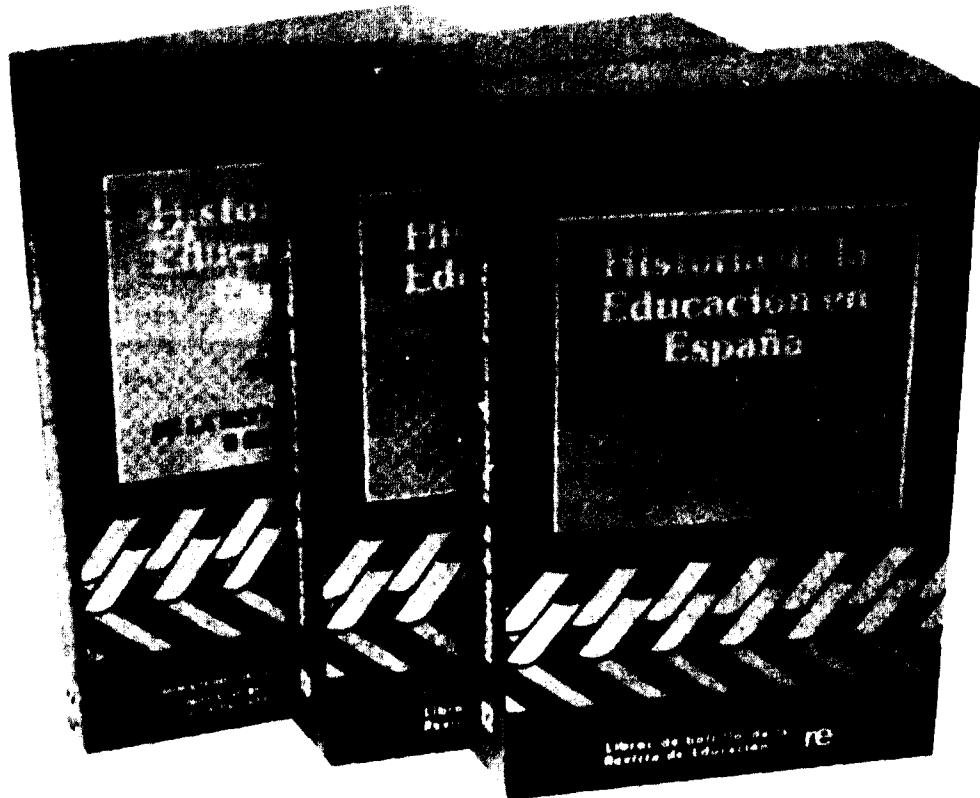


SUSCRIPCIONES

Anual (4 nºs ordinarios y 3 monográficos)
España: 1500 ptas.
Extranjero: 2000 ptas.

Nºs sueltos: ordinarios, 250 ptas.
monográficos, 300 ptas.

Servicio de Publicaciones del M.E.C.
Ciudad Universitaria, s/n. Tel. 449 66 63
MADRID-3



HISTORIA DE LA EDUCACION EN ESPAÑA

Dentro de la colección "LIBROS DE BOLSILLO DE LA REVISTA DE EDUCACION" se encuentran editados tres tomos dedicados a la Historia de la Educación en España, en los que se recogen la legislación existente entre la época del Despotismo Ilustrado hasta la II República, así como una serie de documentos de personalidades relevantes en la docencia o política educativa, además de otros textos, estatutos, informes, etc, que marcaron el desarrollo de la educación. Cada uno de los tomos, de formato 11'5 x 18 cm., se refiere a los siguientes períodos:

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

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

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

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



Venta en:

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

Las enseñanzas de peluquería y estética en F.P.

Paula HERNANDO VALDIZÁN *



ún recuerdo el día que, al regresar a casa, mi marido me recibió con una sonrisa en cierto modo irónica, a la vez que me anuncia la posibilidad de presentarme a una oposición que según él me iba a las mil maravillas, pues yo había estado trabajando dos años como farmacéutica en un laboratorio de productos dermofarmacéuticos. La oposición era para la asignatura de tecnología de peluquería y estética.

En un principio me pareció una broma y hasta un tontería el presentarme pues yo (como muchos de ustedes, me imagino) no sabía de la existencia de estas especialidades en Formación Profesional.

No obstante, fotocopiamos el programa con los temas y vimos más pausadamente la existencia de la rama de peluquería y estética en F.P. 1 y de las especialidades de peluquería y estética en F.P. 2, aunque éstas últimas en plan experimental.

Me puse manos a la obra a preparar la oposición, y aprobé; obtuve plaza en Madrid y, ahora, a medida que pasa el tiempo, me apasiona más y más dar clase de esta asignatura. Como dice el Doctor Aron-Brunetière, dermatólogo francés, en su libro *La belleza en peligro*, «La aproximación a la belleza implica una gran parte de conocimientos técnicos que es indispensable poseer si se quiere comprender lo que debe hacerse o evitarse y si se desea conservar o lograr una belleza personal».

La elección del cosmético

La elección y aplicación de un cosmético no es algo tan fácil de hacer como puede parecer a muchas personas. A pesar de que el cosmético tiene una acción superficial, no debemos olvidar los grandes estragos que un cosmético mal indicado puede hacer.



M.M. García Montero-7-81

* Profesora del I.F.P. «Santa Engracia», Madrid.

Antes de aplicar un cosmético tiene primero que diagnosticarse el tipo de piel al que va dirigido, y ha de conocerse previamente la estructura de la piel y sus anexos: pelo, uñas, glándulas sudoríparas y glándulas sebáceas.

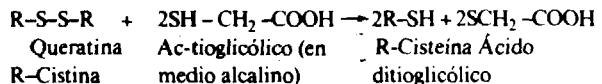
Posteriormente se tendrá en cuenta la composición cualitativa del cosmético, los problemas de intolerancia que se pueden presentar y ya, por último, el modo de aplicación.

En peluquería es apasionante el estudio de los procesos a verificar cuando se realiza una ondulación permanente, un tinte, etc. Ahora bien, hay que motivar al alumno, como en el resto de las disciplinas, y en ésta más, pues algunos alumnos no creen que se pueda aprender algo más que lavar, cortar y peinar el cabello.

Yo he obtenido buenos resultados cuando les he incitado a que ellos comprendan las transformaciones internas que se pueden verificar en el pelo.

Así, por ejemplo, en el caso de la ondulación permanente en frío, se les explica, en primer lugar, la estructura química del tallo capilar que es fundamentalmente una proteína: la queratina; se estudian los diferentes enlaces de esta proteína y se insiste en los enlaces disulfuro o enlaces $-S-S-$ de la cistina que son los que van a hidrolizarse cuando se aplica el líquido de permanente que contiene fundamentalmente un reductor, que es un tiol en medio alcalino. Uno de los tioles que más se utilizan es el ácido-tioglicólico.

El proceso que se verifica es el siguiente:



Una vez roto el enlace $-S-S-$, se deja el pelo enrollado en el bigudí durante un tiempo que dependerá de la concentración en ácido-tioglicólico, del Ph y del tipo de cabello.

Durante este tiempo, el pelo se va adaptando a la forma del bigudí que se ha colocado.

Pasado el tiempo de exposición, se aclara el pelo y se aplica el neutralizante. Los neutralizantes son soluciones oxidantes ligeramente ácidas y que tienen como finalidad la reconstrucción de los puentes disulfuros -S-S- de la queratina.

El proceso que se verifica en la neutralización es el siguiente:



De esta forma se estabiliza la nueva ordenación de la molécula de queratina y el cabello queda en forma ondulada.

Este es un ejemplo de los muchos procesos que se estudian en peluquería y estética y que tienen su fundamento científico.

CURSILLOS DE FRANCÉS EN PARÍS

VERANO: Del 2 de julio al 15 de julio inclusive.
Del 18 de julio al 31 de julio inclusive.
Del 2 de agosto al 15 de agosto inclusive.
Del 17 de agosto al 30 de agosto inclusive.

EN L'ALLIANCE FRANÇAISE DE PARIS

- **Viaje acompañado por profesores de la Alianza Francesa de Tarrasa.**
 - **Por las mañanas: Excursiones y visitas a museos y monumentos.**
 - **Por las tardes: Dos horas de clases diarias.**
 - **Se aceptan inscripciones de alumnos para todos los grados (previo test).**
 - **Seguro médico para los asistentes al cursillo.**
 - **Certificado de asistencia.**
 - **Se admiten acompañantes de los cursillistas.**
 - **Precio: 37.500 pesetas, incluidos viaje y estancia en París en pensión completa.**
 - **Salidas de Madrid, Barcelona, Valencia y Zaragoza.**

INFORMES E INSCRIPCIONES:

EN LA ALIANZA FRANCESA DE TARRASA

C/Bajo Plaza, 18. Telfs.: (93) 371 91 25 (mañanas), (93) 203 71 64 (tardes)
y en las Alianzas Francesas y Escuelas Oficiales de Idiomas.

CANCIONES POPULARES E INFANTILES ESPAÑOLAS



Este volumen, segundo de la colección FONOTECA EDUCATIVA, comprende cuatro "cassettes" sonoras que recogen, en cerca de cuatro horas de grabación, más de un centenar de CANCIONES POPULARES E INFANTILES ESPAÑOLAS, de diversa procedencia (canciones de autor; creadas por niños; de origen folklórico y popular).

Las canciones están interpretadas por niños, de tres a catorce años, acompañados de guitarra y otros instrumentos (castañuelas, crótalos, flauta dulce...).

Se incluye un libro de 252 páginas que comprende la partitura de cada canción, su texto y las actividades complementarias, con destino a Preescolar y los distintos ciclos de E.G.B.

Realizó la selección y dirigió la grabación: Montserrat Sanuy Simón.

Precio: 2.000 Ptas.

EDITA: SERVICIO DE PUBLICACIONES DEL MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA



Venta en:

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

Manuel SECO REYMUNDO



- *Aprendí más en el Instituto que en la Facultad*
- *No suele alabarse lo bastante la grandeza de Felipe V*
- *Mi «hijo predilecto» es el «Diccionario del español actual», aún no nacido*

LOS POCOS SABIOS QUE EN EL MUNDO HAN SIDO



De nuestra redacción



Manuel Seco Reymundo es catedrático de lengua y literatura del Instituto «Tirso de Molina» de Madrid, y miembro de la Real Academia Española. Dos razones de peso para traerlo a esta sección de la revista. Manuel Seco es un hombre cordial, sin el menor ribete de pedantería. Accedió gustoso a concedernos la entrevista y nos citó en la Academia. Un lugar indiscutiblemente solemne. Esta impresión de solemnidad aumentó cuando un ordenanza nos dijo que pasáramos al despacho del Director, que «enseguida bajaba D. Manuel».

Manuel Seco es de mediana estatura. Tiene el pelo casi blanco. Viste de modo correcto y discreto. Hubiéramos preferido entrevistarle en un marco más suyo, en su ambiente de trabajo. Su afabilidad, no obstante, quitó hierro a la seriedad carmesí del despacho.

Manuel Seco tiene una sonrisa amable, algo tímida. Habla pausadamente. Una vez instalada la grabadora e instalados nosotros en torno a ella, la entrevista transcurrió en estos términos:

La rama que al tronco sale...

— *Si le parece bien empezamos por su biografía personal y académica. ¿Dónde nació Manuel Seco?*

— Nací en Madrid, en 1928. Mi padre era Rafael Seco, autor de un Manual de Gramática que tuvo cierta celebridad en su época, porque no había entonces manuales de gramática, obras de información para el público no especializado. Se publicó en el año 30. Es casi hermano «gemelo mío». Este libro se agotó alrededor de los años de la guerra civil. Después aparecieron algunos ejemplares sueltos en librerías de viejo. Cuando yo terminé la carrera en la Facultad hice una segunda edición, en 1954, revisada, con un prólogo. Después esa versión hecha por mí se ha seguido editando hasta la fecha. Se sigue vendiendo bastante bien.

La edad de la razón y la sinrazón de la guerra

Manuel Seco, una vez rendido este homenaje a la memoria de su padre, retoma el hilo de su propia biografía.

— Cuando yo tenía 7 años estalló la Guerra. Vivíamos en Madrid. Mi padre había muerto en el año 33. Y nuestra casa sufrió bombardeos. Salimos huyendo. Un tío mío, que era cónsul en

Southampton, se había ofrecido para tenernos en su casa, y mi madre, decidida a buscar un lugar más seguro para sus cuatro hijos, aceptó. Fuimos a Valencia, pero tardamos en embarcar algunos meses. De Valencia fuimos a Marsella, y por fin nos vimos en Inglaterra. Allí hicimos estudios. Aprendimos el inglés, aunque después olvidamos gran parte de lo aprendido. Fue, de todos modos, una experiencia interesante.

Al terminar la guerra volvimos a España. Recuerdo la penosa impresión que tuve al ver esa España destrozada, sobre todo en contraste con la hermosura del paisaje inglés... Aquí continué mis estudios. Primero en un colegio privado, más bien modesto. Luego seguí en el Instituto «Cervantes», en la época en que estaba en la calle de Prim.

Un recuerdo agradecido

Allí, en el Instituto «Cervantes», tuve muy buenos maestros. Conservo muy buen recuerdo de los profesores que tuve en la enseñanza media. El catedrático de lengua y literatura era Tamayo. En física y química teníamos a Mingarro. En filosofía, a Cardenal... Y mi opinión es que en el Instituto tuve en conjunto mejores maestros y aprendí más que lo que luego me enseñaron en la Facultad. Y eso que en la Facultad tuve como maestros a Lapesa y a Dámaso Alonso. Quiero decir con esto que sé lo que me digo...

Manuel Seco sonríe francamente, divertido de la -al menos aparente- paradoja. A nosotros, Catedráticos del Instituto, nos complace lo que ha dicho.

– Terminé el bachillerato en el año 47. Era entonces el bachillerato de 7 años, y luego había un examen de estado. Me matriculé en la Facultad. Terminé con premio extraordinario en 1952.

La lucha por la vida

Después me puse a preparar la tesis doctoral, pero tuve que dejarla aparcada, como ahora se dice, por razones de supervivencia. Me puse a preparar oposiciones a cátedras de instituto. Y la primera a la que pude presentarme fue en el año 60. Saqué el número 2. Pude elegir Ávila. Y allí estuve 2 años. Y entonces fue cuando Lapesa, que había sido mi maestro en la Facultad, me invitó a venirme al Seminario de Lexicografía. Entre él y Julio Casares, que era el Director del Seminario, consiguieron una situación administrativa, la excedencia activa, que me permitiese estar aquí, trabajando en el Seminario, mañana y tarde, 8 horas. Al cabo de 2 años de estar aquí, en la Academia, se me presentó la oportunidad de pedir concurso de traslado. Y conseguí la plaza que había solicitado, que era Guadalajara. Entonces volví al tra-

bajo activo en el instituto. Iba allí por las mañanas y aquí por las tardes. Luego conseguí el traslado al Instituto del Barrio del Pilar.

Manuel Seco calla unos momentos. Parece como si le cansara la rememoración del pasado ajetreo...

El año 70 pedí la excedencia. Pero lo que ganaba como redactor del Diccionario Histórico era insuficiente, y reingresé en el Instituto «Tirso de Molina». Allí estuve otros dos años. Pero no podía simultanejar los dos trabajos. La Academia gestionó la comisión de servicio, que es la situación en la que estoy ahora. Y poco después, en el año 79, la Academia me eligió como miembro.

– He creído observar una cierta añoranza por la excedencia activa. Hace poco apareció en la prensa una carta que firmaban varios académicos sobre el problema de las incompatibilidades, y sobre los daños que podría ocasionar al progreso de la ciencia española. No sé si hay vinculación entre esa carta y esa añoranza.

– No, no es que piense que la excedencia activa sea mejor que la comisión de servicio. Tenía la ventaja de que no se concedía por un tiempo tan limitado. La añoranza está en que yo no la agoté, sino que apenas pasado un año difícil, reingresé en la enseñanza. Ahí es donde puede estar la añoranza, porque entonces me cargué de trabajo. Combinar dos actividades diferentes es algo que se puede sobrellevar cuando se tiene el vigor juvenil. Pero ese vigor se va perdiendo sin darse uno cuenta. Y llega un momento, como me ocurrió a mí en el año 77, en que se hacía muy duro dar clase y luego estar cuatro horas por la tarde trabajando aquí. Ahora no podría volver al pluriempleo...

Obras son amores...

– Vamos ahora con la obra. Manuel Seco es más conocido por sus obras de gramática que por las de lexicografía. ¿Es así? ¡O es una impresión? Y sin embargo, en el currículum que hemos repasado, la lexicografía parece pesar más que la gramática.

– Bueno, vamos a ver. Hasta incorporarme al Seminario de Lexicografía yo había trabajado en varias cosas que no eran lexicografía pura, aunque algunas sí estaban conectadas con ella. En el año 54, como os dije, yo había publicado la gramática de mi padre. Era una obra ajena, pero que yo había trabajado y estudiado como si fuera mía. Aquello me marcó una dirección, me hizo encaminarme por la senda de la gramática. Pero por aquellos años, cuando yo preparaba la edición de la gramática de mi padre, me puse a trabajar en la tesis doctoral, que era ya lexicografía.

– ¿El tema de la tesis?

– El vocabulario de Arniches. De ahí, más ade-

lante, sacaría un libro. Pero lo que primero publicó fue el resultado de la preparación de oposiciones: la memoria de la oposición, que se editó casi inmediatamente después de ganar la cátedra.

— *Un libro muy útil, por cierto, y que ha sido muy manejado por generaciones posteriores de catedráticos.*

— Sí, a pesar de que ya está bastante pasado de moda. Y además agotado.

— *¿Qué viene después en la producción de Manuel Seco?*

el año 64. Y a partir de ahí se ha extendido, no sólo por España, sino en países extranjeros de habla hispana y no hispana. Hace poco estuve en una gira de conferencias, por Suiza y por Suecia, y allí varios estudiantes me dijeron que conocían mi *Diccionario de dudas de la lengua española*.

Una tesis sin desperdicio

Manuel Seco queda otra vez en silencio. El ruido de la calle llega muy apagado hasta el



Manuel Seco, con nuestro director, Felipe Pedraza, en un momento de la entrevista.

— Bien, por aquellos años, mientras preparaba las oposiciones, la editorial que había publicado la gramática de mi padre me encargó un libro cuyo título provisional era *Diccionario de dificultades gramaticales*. Y empecé a trabajar sobre aquello, porque era un tema que me interesaba personalmente. Pero el desarrollo del libro hizo que se orientase, más que a dificultades estrictamente gramaticales, a dificultades lingüísticas en general. Dudas del uso léxico, ortográfico, prosódico, etc. El libro tardé en entregarlo, pero al final se publicó en el 61. Tuvo mucho éxito. Se vendió rápidamente. Enseguida tuve que preparar la segunda edición, que apareció, muy aumentada, en

despacho. Sentimos una curiosa sensación de «intemporalidad».

— Una vez obtenida la cátedra, pude dedicarme a la tesis. La presenté al final de los años 60. Obtuvo premio extraordinario, y antes incluso de presentarla ya había recibido una oferta para su publicación. Debidamente retocada y abreviada, esta tesis se publicó como libro en el año 70, con el título *Arniches y el habla de Madrid*. Y antes de publicarse yo la había presentado a un concurso de la Academia, el Rivadeneira, y me dieron el premio. De modo que la tesis nació con buen pie. Pero sólo en este sentido, porque poco después la editorial atravesó por una crisis, y mi libro apare-

ció en las librerías de viejo. Tuvo mala suerte al final, a pesar de los buenos augurios.

— *A veces los libros que tienen mejor fortuna se quedan arrinconados sobre las bibliotecas de los especialistas. Y ese libro, quizás por esas mismas circunstancias, es más popular.*

— Es posible, claro. Pero su popularidad tiene dos caras: por una parte puede haber interesado a los lingüistas; pero por otra parte también a la gente curiosa, no especialista.

La gramática esencial

— *¿Más obras?*

— Sí, más obras. La editorial me había pedido que preparase una gramática elemental, orientada a los niños; que fuese de lectura fácil, y que se pudiese utilizar como manual de consulta sin que despertase la antipatía que suelen suscitar en los estudiantes los libros de texto. Yo, igual que con el *Diccionario de dudas*, desvíe ligeramente la orientación que me habían propuesto, y en vez de hacer un libro para niños lo dirigí hacia los adultos que, hubiesen estudiado o no el bachillerato, pudiesen entenderlo. Mi pretensión no era sólo estudiar gramática, sino la lengua; no presentarla como materia de estudio, sino como una forma de llegar a la esencia de la lengua. Por eso se llamó *Gramática esencial*. Se publicó en el 72 y ha salido casi a reimprimir por año, en tiradas que no son pequeñas.

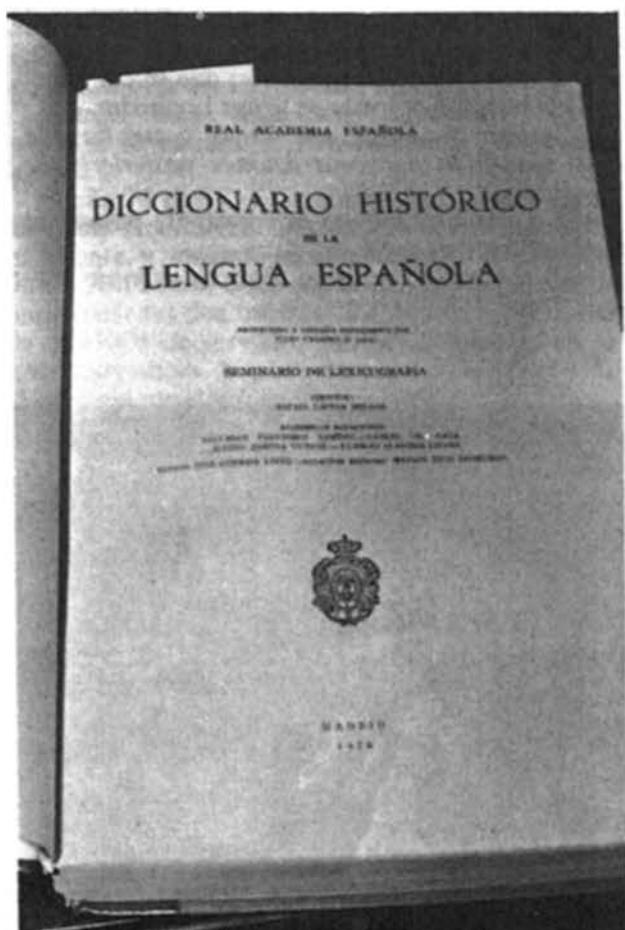
La saga de los diccionarios

— *Al margen del vocabulario de Arniches, ¿los trabajos lexicográficos de Manuel Seco están vinculados a la Academia?*

— No exactamente. Hay una obra, todavía en gestación, por la que tengo el máximo interés personal: un *Diccionario del español actual*. Una idea que, a mi entender, es bastante novedosa en la lexicografía española.

Manuel Seco se arrollana, lo mejor que puede, en el sillón, antes de continuar (Los sillones de este despacho son de noble presencia, pero asaz incómodos, sea dicho entre paréntesis).

— Hay dos clases de diccionarios en la lexicografía española —en una clasificación pragmática—: los diccionarios con autoridades y los sin autoridades. Existe el *Diccionario de autoridades* por antonomasia, que se hizo en un tiempo récord por los académicos fundadores, con medios bastante limitados, pero contando, eso sí, con la ayuda generosa y con la comprensión del rey Felipe V. No suele alabarse bastante la grandeza de este rey, que no sólo fundó la Academia de la Lengua, que es una buena fundación, sino otras Academias, como la de la Historia; la intención del rey al fun-



dar las Academias fue suplir las deficiencias que entonces tenía la Universidad. Eran avanzadas de la investigación... pero bueno, esto es una digresión. Volviendo al *Diccionario de autoridades*: de 1726 a 1739 se publicaron 6 volúmenes. Fue, en efecto, un trabajo hecho en poco tiempo. Los académicos eran conscientes de que hacia falta revisión, y prepararon una 2^a edición. Se hizo un primer volumen en 1770. Pero la generación fundadora ya estaba fuera de combate. Y los de la segunda generación no tuvieron el coraje suficiente para continuar. En vista de la demanda se hizo una versión abreviada, en un volumen, sin autoridades, el año 1780. Fue la primera edición del diccionario común, usual. A partir de ahí la Academia, como sabéis, ha publicado muchas ediciones en un volumen. La próxima saldrá en dos.

— *¿Más pequeños?*

— Espero que sean más manejables que el actual. No lo sé, porque esto dependerá, también, del papel y de la encuadernación. En cualquier caso, como veis, es la Academia la que fija los dos tipos de diccionarios: con autoridades y sin autoridades.

Manuel Seco nos habla del *Thesoro de Covarrubias*, precedente del *Diccionario de autoridades*, y que, pese a no estar plenamente lo-

grado, tiene inmenso mérito, un interés histórico indiscutible. También del diccionarios de Pajes, con autoridades, unas sacadas de la Academia, otras sin procedencia exacta. Del diccionario de Adolfo de Castro, muy poco conocido, porque se publicó un primer volumen en 1852, pero no tuvo continuación.

— En la historia de los diccionarios de autoridades, con apoyo de textos literarios para las acepciones de las palabras, hay que pasar ya al *Diccionario histórico* de la Academia, de 1933. Se publicó un volumen ese año y otro en 1936. Pero cayó una bomba donde estaban almacenados los materiales. Una vez terminada la guerra aquel diccionario no se continuó.

Nos explica después Manuel Seco cómo Julio Casares, uno de los que lo empezaron de acuerdo con Pemán, puso en marcha el Seminario de Lexicografía, encaminado a la publicación de un diccionario histórico hecho sobre bases más sólidas, y que es en el que actualmente trabaja la Academia. Nos habla, también, de los precedentes europeos: el Diccionario alemán de los hermanos Grimm, el francés, el holandés, inglés, publicado en 45 años; el *Diccionario catalán-valenciano-balear* de Mosén Alcover... En fin, todo, o prácticamente todo, lo que se puede saber sobre diccionarios. Por imperativos del espacio, tenemos que condensar y dejar cosas —muy enjundiosas— sin transcribir.

El hijo predilecto

— Todo esto ha venido a colación porque Manuel Seco mencionó su Diccionario del español actual...

— En efecto, yo estoy ahora trabajando en ese diccionario, al que mejor que «de autoridades», convendría denominar «con textos». Más que un diccionario diacrónico, como es el *Histórico*, sería un diccionario sincrónico. Trabajamos en él, desde hace 13 años, 3 personas: Gabino Ramos, catedrático de francés; Olimpia Andrés, lexicógrafa, y yo. Creo que falta poco para que lo terminemos. Este Diccionario es mi «hijo predilecto», aunque todavía no haya nacido. Bueno, en realidad *nuestro* hijo predilecto, puesto que es una obra colectiva...

Manuel Seco nos habla de un proyecto semejante que ha surgido después en Méjico —el *Diccionario del español de Méjico*. «No quiero insinuar —nos aclara— que esté inspirado en el mío». Se trata de un proyecto interesante, porque no va a recoger sólo «mexicanismos» populares, sino que aspira a recoger, precisamente, todo el léxico español usado allí. De momento se ha publicado un antípico, para su uso escolar.

— En este Diccionario del español actual, ¿cuáles van a ser las fuentes? ¿Van a ser autoridades literarias, periódicos, lenguaje hablado? Y, por otra parte, ¿qué alcance geográfico va a tener?

— Buenas preguntas, como se suele decir. Veamos. En la *micro-estructura*, cada acepción está apoyada por algún texto que acredite su existencia. Ese texto se publicará como demostración y como ejemplo de uso. Porque una cosa que todos sabemos, y especialmente los lexicógrafos, aunque los editores suelen olvidarlo, es que el significado de una palabra es vivo cuando está en un contexto, no cuando está la palabra aislada. Por eso los ejemplos proceden de la lengua escrita, aunque no de la lengua literaria necesariamente. Pueden ser textos del B.O.E., de un periódico, de la guía de teléfonos, de un folleto de propaganda...

— Cela, en su Diccionario secreto *echa mano de documentos judiciales*...

— Nosotros utilizamos cualquier tipo de fuentes sólo si están publicadas, para evitar las suspicacias que otros diccionarios suscitan. Por eso no citamos más que textos impresos: no manuscritos, ni a máquina, ni a ciclostil. Por muy interesantes que sean. Muchas veces hemos tenido que hacer este sacrificio. Ahora bien, si están impresos, una simple hoja volandera, una hojita de propaganda, pueden servir, porque damos por supuesto que esas hojas, al menos teóricamente, tienen una autorización y estarán depositadas legalmente en algún organismo oficial.

Problemas de método

— ¿Cuál es la principal dificultad para utilizar textos orales?

— Hay tres: 1^a) Dificultad material para recoger encuestas. Somos un equipo reducido y con un presupuesto escaso. 2^a) Los términos grabados no son comprobables. 3^a) Estimamos que, para que una palabra se considere de la *lengua*, no sólo del *habla* —una vigencia de moda— tienen que pasar por la forma escrita. Se puede objetar que hay muchas palabras que han sido inventadas por un autor demasiado original o demasiado ignorante. Para eso tenemos un sistema: no nos basta un testimonio aislado. Necesitamos un mínimo de dos, y de diferentes momentos a ser posible.

— ¿Y la macroestructura del diccionario, qué problemas plantea?

— La determinación de las palabras a las que hay que dar cabida está basada exclusivamente en los hechos registrados. Nuestro diccionario tendrá el interés de no recoger ni una palabra muerta desde 1955 hasta hoy. Desaparecerán de una vez para siempre las palabras fantasma que hay en todos los diccionarios. Para ello, también, era importante determinar los límites temporales, fijar la *sincronía*, es decir, el conjunto de fenómenos léxicos que se producen simultáneamente para una comunidad hablante. Esta «simultaneidad» debe abarcar, como máximo, la vida de un ser humano.

— *¿Y la fijación de los límites geográficos, a que antes se aludió?*

— Nos limitamos al español de España y todas sus regiones. Y a lo que es el español *general* principalmente. En materiales de prensa damos preferencia a los periódicos de difusión nacional. En la literatura regionalista se buscan los regionalismos del castellano hablado en tal sitio o en tal otro, no del léxico catalán o gallego, por ejemplo; eso quedaría fuera, a no ser que se tratase de palabras catalanas, gallegas o vascas incorporadas al curso habitual del castellano hablado en esas regiones. Excluimos el castellano de América, porque, ya os lo he dicho, somos un equipo muy limitado en material humano y en material económico. España es bastante grande para establecer un léxico. Otra cosa sería en sucesivas ediciones. Tenemos fe en este libro.

Habla el profesor

— *Si le parece bien a Manuel Seco, vamos a cambiar de tema. Vamos a asomarnos al eterno problema de la gramática. Parece que los niños no llegan a asimilar la que se enseña en la escuela. Hay quienes propugnan la vuelta a la gramática normativa. Otros dicen que está definitivamente enterrada. ¿Cuál es la posición de Manuel Seco frente a esta «lucha de gramáticas»?*

— Mi opinión es que la enseñanza de la gramática debería desterrarse en los grados más elementales, incluso en el actual primer curso de bachillerato. La enseñanza hoy está disparatadamente distribuida. (Yo estoy en completo desacuerdo con la ley del Ministro Villar Palasi). No apruebo en absoluto ese bachillerato reducido a tres años, en el que los estudiantes apenas adquieren enseñanza media. Mi punto de vista es que la gramática no hace falta. Lo que hace falta es enseñar lengua. En el actual bachillerato —«bachillerito», como dice Alberto Sánchez— la distribución es descabellada. Se da por supuesto que al entrar en el bachillerato los estudiantes saben lengua española. Y en segundo lugar, parece suponerse también que la culminación de ese conocimiento de la lengua española se puede lograr en un solo año! Todavía, los que pasan por COU, tienen un año de lengua. Pero ese año sólo sirve para poner algunos parches al océano de ignorancia. Creo que la enseñanza de la lengua está echada a perder. Y creo que esto es gravísimo, porque en todos los países civilizados la lengua es la asignatura central, porque sin la lengua no puede adquirirse ningún otro conocimiento.

Manuel Seco lanza también algunas diatribas contra la lingüística como asignatura. Es absurdo que los alumnos «asimilen» ideas de lingüística generativa y luego no sepan encontrar en una oración el sujeto y el predicado...

— Ahora bien, excluir totalmente la gramática, tampoco es necesario. Sea de una escuela o de otra, de la gramática puede explicarse lo indispensable para el buen uso de la lengua, sin necesidad de meterse en tinglados terminológicos. La prueba de ello está en la pedagogía inglesa: los ingleses son capaces de enseñar su lengua a los extranjeros y a sus propios niños sin utilizar apenas terminología gramatical.

Indicamos a Manuel Seco que, en la actual reforma de las enseñanzas medias, en fase experimental, se está trabajando, en lo que hace a la lengua, en esta línea de simplificación esencial, para conseguir que los chicos sepan su lengua.

La ortografía académica

— *Precisamente, en esta línea «práctica», uno de los problemas es la enseñanza de la ortografía. La Academia ha acertado con los Diccionarios. Parece que menos con la ortografía.*

— La ortografía académica, es cierto, no tiene la buena prensa que tiene el Diccionario. Pero también es verdad que el Diccionario tampoco tiene buena prensa en algunos sectores.

— *Quitando a Francisco Umbral y algún otro más, todo el mundo echa mano del Diccionario de la Academia...*



— De todos modos la Academia es consciente de sus defectos, y hace lo posible, dentro de sus escasísimos medios, por remediar esos males. Pero yo quería decir de la ortografía académica que a mí me parece un buen sistema ortográfico. La ortografía española es el sistema, dentro de las lenguas occidentales (románicas, alemán, inglés...), más perfecto. Esto es muy solemne, pero cierto. La ortografía italiana, por ejemplo, ha sido más radical suprimiendo sonidos inexistentes —supresión casi absoluta de la «h» muda, simplificación de grupos consonánticos, etc—. Pero no es tan simple como parece.

— *¿Por qué la Academia no aceptó en el siglo XVIII el sistema de Correas, la ortografía fonológica?*

— Quizá por culpa de la letra «k», que consideramos algo exótica... Lo que hizo la Academia fue, entre las distintas posibilidades que en ese momento estaban fluctuando en el idioma, escoger aquellas que uniformasen la escritura con arreglo a un canon etimológico. Por eso «haber», que se escribía sin «h» y con «v», pasó a escribirse con «h» y con «b», por el empeño de ser fieles a la etimología. La Academia se ajustó al criterio que se seguía en otros idiomas.

Manuel Seco sigue haciendo algunas precisiones: La Academia acepta formas etimológicas y también fonéticas, caso de *substituir / sustituir, obscuro / oscuro*. No se trata de suprimir la forma etimológica, sino de dar preferencia a la más real. Sin embargo —añade— «yo digo *sicología*, pero escrito *psicología*. Me parece que los tecnicismos, en lo posible, deben ajustarse a su etimología».

Final

Preguntamos a Manuel Seco si recuerda cuántos catedráticos de Instituto ha habido y hay en la Academia. Y Manuel Seco va recordando: Gili Gaya, Salvador Fernández Ramírez, García de Diego, Antonio Machado, Narciso Alonso Cortés... De los vivos, el más venerable, hoy, es Gerardo Diego. Luego, Guillermo Díaz Plaja, Torrente Ballester... Son excedentes, por pertenecer hoy a la universidad, Lapesa, Alarcos, Zamora, Emilio Lorenzo.

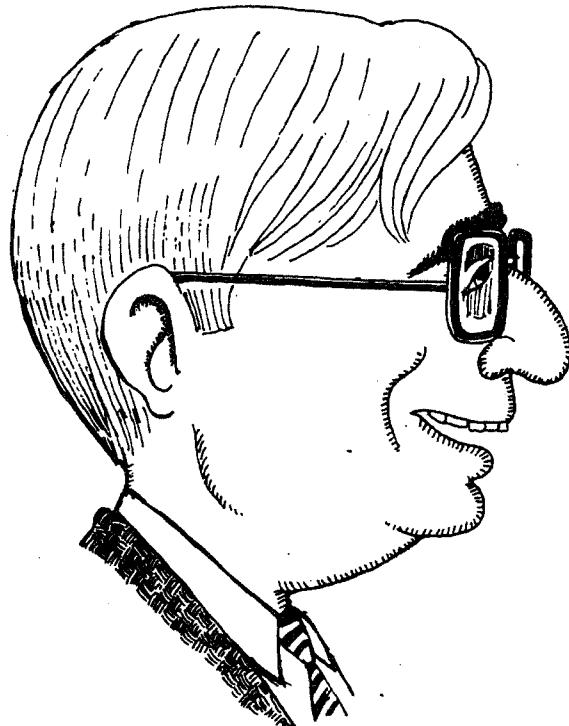
Se habla, también, de los académicos «literatos» y «científicos». Parece que predominan los «artistas». «Lo que ocurre es que, entre los creadores, algunos son, además, críticos literarios o cultivadores de alguna rama de la lingüística». Casos de Zamora Vicente, Dámaso Alonso, Bousoño...

— *Nosotros no tenemos ya más preguntas. ¿Quiere decir algo Manuel Seco a los lectores de la Nueva revista de enseñanzas medias?*

— Me parece bueno hacerles llegar, hablando de la Academia, que el papel de ésta no es decorativo; que si no hace más es porque no recibe más ayuda. La Academia procura no estar por debajo de su misión, pero no tiene más medios. El Estado español ayuda muy miserablemente: la asignación que la Academia recibe es absolutamente insuficiente.

* * *

Sin grabar, hablamos aún un buen rato. Manuel Seco nos acompaña hasta la puerta. Al salir a la calle —«Felipe IV», dice la placa que campea en una esquina de la Academia— pensamos que estaría justificado cambiar el ordinal...



GRANÍ



Realidad y ensueño en la pintura de Miguel M. García Montero

J. BUENO FONTANA

El hábito sin monje



na primera, inevitable, tópica impresión, surge en nuestro ánimo al contemplar las telas blancas, minuciosamente pintadas por Miguel M. García Montero: el cotejo con Zurbarán. Parecen estas telas, en efecto, hábitos sin monje, abandonados precipitadamente por unos frailes más renacentistas que tridentinos. Pero hábitos al fin. Porque en el recuerdo, Zurbarán pervive por sus telas: los rostros de quienes las vestían se esfuman, pese a que su autor puso empeño en conferirles una expresión perdurable. En el fondo, esos monjes se convierten en simples portadores de sus espléndidos hábitos, tratados con unos increíbles blancos cálidos, con una galanura inimitable.

Las telas de García Montero, sin embargo, son algo más que hábitos sin monje. Esa primera impresión fantasmal se desvanece cuando atendemos a la dinámica propia de estos paños, a su casi humana presencia. A veces esta «humanización» se precisa en una manos que emergen tras los pliegues; en otras, es la silla abandonada la que nos hace pensar en un sudario, o la figura lejana de mujer la que presta a la tela el calor y la textura de su piel...

Lo visual y lo táctil

Y es que las telas de García Montero, pintadas con una depurada técnica, con una morosa complacencia en la forma y en la textura, tienen unas calidades que van más allá de lo visual, que reclaman, en buena medida, la caricia. (No en balde las telas son nuestra segunda piel...). Es curioso que una pintura de factura manierista, que refleja

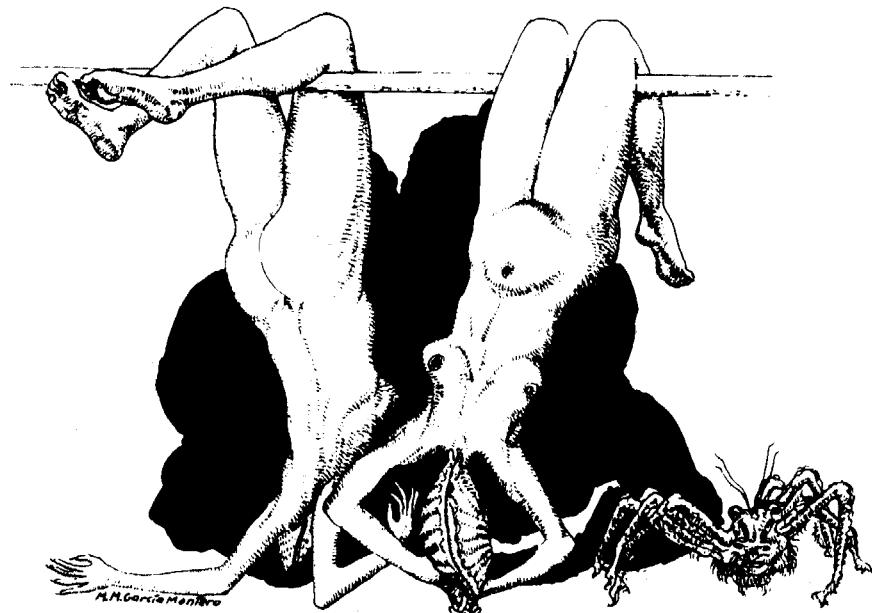


objetos elementales –en una primera impresión– pueda sugerir ese complejo mundo de sensaciones. No soy aficionado a encasillar las obras de arte en «ismos» o tendencias. Es más cómodo, por supuesto, categorizar y clasificar. Pero a veces menos objetivo. García Montero es realista, hiperrealista casi. Pero hay en su pintura elementos y concomitancias surrealistas, en algunos casos veladas, en otros explícitas. Es un mundo complejo, en el que se entrecruza lo real y lo ensoñado –esto se ve más claramente aún en los dibujos de García Montero– y que halla en esta complejidad su fuerza expresiva y su capacidad para sugerir.

Más aparente «objetividad» encontramos en esos cucuruchos de papel, que nos recuerdan, miniaturizados, los paquetes que pinta Claudio Bravo, el hiperrealista chileno. Aquí el tratamiento minucioso de calidades tiene un toque de humildad monacal –otra vez en relación con los bodegones zurbaranescos-. Pero también estos paquetitos están tratados con esa sensibilidad visual-táctil que cruza en buena medida la obra de García Montero.

terno –nunca total, casi imposible– surgen esos modos de decir en la plástica que, con más o menos fortuna, se denominan «realismos». Cuando, por el contrario, damos rienda suelta a nuestra «intimidad» –nunca total tampoco– nos encontramos en los extraños mundos de la expresión o del ensueño surrealista. Estos dos elementos se mezclan en la obra de García Montero: fidelidad a los «datos» objetivos, pero siempre entrelazados con un mundo ensoñado, mágico, iluminado por una luz que procede más del espectador que del mundo «real».

En los dibujos de García Montero –fondos oscuros, líneas que enmarcan rotundos contornos claros– la luz es la misma que en sus cuadros. Y existe la misma fidelidad a los datos, aunque lo fantástico, el mundo de lo ensoñado, irrumpa con fuerza en esas formas delirantes que –la comparación es otra vez inevitable– bien pudo imaginar el Bosco. (Empleo adrede la expresión «ensoñado»: un ensueño es un sueño despierto, es la imaginación en marcha, pero controlada por la razón. Nada pinta dormido ni en estado cataléptico. El mundo



Impresión y expresión

Una cosa es reflejar lo real y otra, muy distinta, expresarnos. Pero nunca hay pintura que sea tan «objetiva» como una cámara fotográfica, ni expresión que refleje una absoluta intimidad. (Aunque ninguna cámara fotográfica llegue nunca a la realidad como una pintura. Eso es otro asunto). Sujeto y objeto son una única entidad correlativa, inseparable. Cuando predomina la atención a lo ex-

onírico-freudiano puede valer para analizar el subconsciente de menopáusicas desocupadas: pero me parece una falta de respeto introducirlo en las valoraciones del arte). El grafismo de García Montero, exacto, preciso, está tan pensado y elaborado en sus dibujos como en sus cuadros.

Es, pues, un mundo ensoñado, extraño a veces, pero siempre sugerente. De los cuadros y de los dibujos de M. García Montero ofrecemos aquí una muestra, creemos que representativa.

Curriculum

Miguel Manuel García Montero nace en Villaviciosa de Odón, (Madrid). Cursa estudios universitarios en la Escuela Superior de Bellas Artes de San Fernando (1954-1959).

Desde 1960 alterna la pintura con la labor docente. Tras unos años de ausencia, vuelve a Madrid. Actualmente es catedrático del Instituto de Bachillerato «Ramón y Cajal» de esta ciudad.

Entre 1964, en que expone su obra en la sala Urbis de Madrid y 1982, que lo hace en Contraparada 3, de Murcia, ha realizado una docena de exposiciones, nacionales y extranjeras, entre ellas alguna colectiva, así como numerosas pinturas murales.

Miembro cofundador del Grupo-Color, creado en Madrid, 1975, realiza trabajos pedagógicos sobre la percepción del color y los fenómenos visuales ideando artefactos luminosos para estas experiencias, tales como el utilizado para la síntesis aditiva, o del análisis y síntesis del espectro; experiencias mostradas en exposiciones, (Taller W. Balar, Madrid, 1976), y en conferencias.

En Madrid, en el mes de febrero de 1983, junto con otros compañeros, intervino en la creación del Grupo Libre de Investigación y Coordinación en torno del Lenguaje Gráfico-Plástico.

En la actualidad es Decano del Colegio de Doctores y Licenciados en Bellas Artes de Madrid.





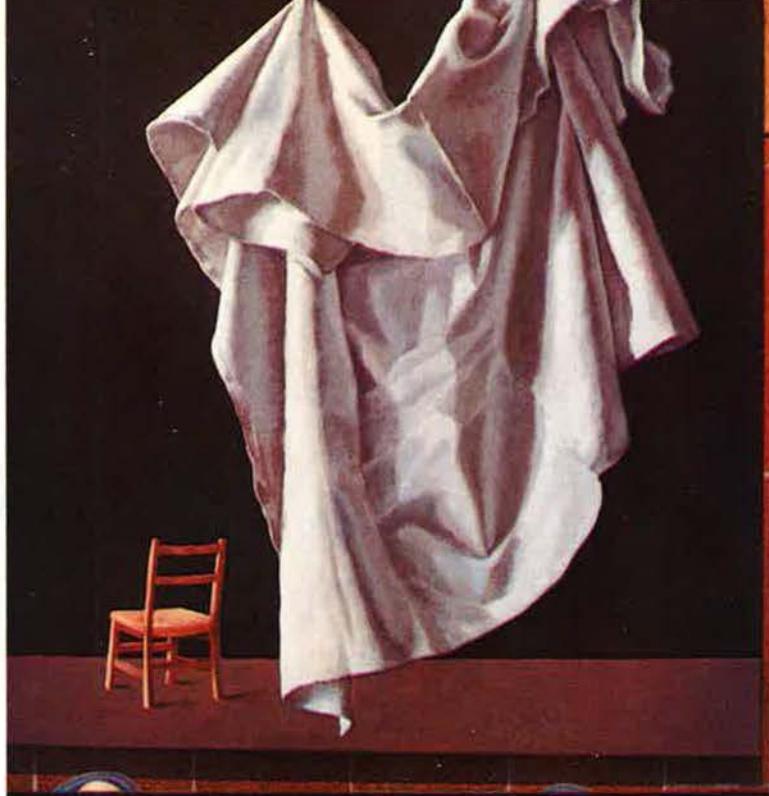




Óleo, 81 x 64



Óleo, 110 x 110



Óleo, 50 x 50



Óleo, 110 x 110

Óleo, 50 x 60



Óleo, 50 x 65



Óleo, 50 x 50



*A Laura, por los libros imprepénticos**

Antonio
SÁNCHEZ
HERNÁNDEZ **



ada vez que Laura cierra los ojos y esconde del todo sus cabellos en el océano, dejando mi pecho sin música ni flores blancas, los dedos se acuestan en el papel y empiezo a renegar de las paredes: cuando los segundos son losas hay un libro en el horizonte de plastilina. Laura es caprichosa, egoísta y en ocasiones fría. Los libros son deliciosamente azules y cálidos como manos.

Antes de comenzar —y salga por donde salga esta adquisición con sombrero de copa magullado, aires de señorita en otros párrafos y bolas de cristal alquiladas en los más, libréme el Demonio!— he de describir a Laura. Laura es un saludo, porque vive constantemente dentro del alba. Es dos brazos cruzados y una sonrisa de condescendencia, a la vez que un puño, una palma y un grito, un banquete y una orgía, porque conoce el jardín de Epicuro. Pero también se caracteriza Laura por su curva praxiteliana que asesina tobillos como patatas y balbuceos o sonrisillas a escondidas: casi humilla al cielo nocturno con su desnudo del Renacimiento. Es un paisaje del que penden tres órganos sexuales y una voz llena de notas que se dirige al viento. Es un museo sin paredes, una mina repleta, un suelo, un cielo y todos los átomos desnudos que quedan en medio. Laura es una bufonada en las narices del que conoce los siglos y del boticario del verbo, en los calendarios y en las páginas. Es una playa a la que no llegan zapatos que aprietan, hemorroides, olores a cocina, purés, fajas o disfraces. Laura es un planeta con mis huellas y tiene las manos llenas de luz. Quiero atreverme a mirar sus labios y esos senos en forma diminuta de montaña de primavera.

Lo curioso, lo contradictorio por lo radical en cuanto a posibilidades de vuelo auténtico es que a Laura también se puede llegar por librescos cami-

nos, por palabras de bachiller, por el color y los pasos en el cielo, las manos aferradas a la tierra. Yo soy un enano en el dedo meñique de Laura. Quiero llegar a ella, y los libros que me gustan son, por supuesto, aquellos que lo permiten. Gustar en este caso es drogar y servir, capa y sombrero, paso y gota de lluvia. Estos libros son los escritos por un dominador del esperpento en el museo de los impresionistas. Tienen por título una leyenda, clavada con los dedos del autor en la portada, con sus brazos abiertos. Cada letra resume el esqueleto y el corazón del hombre que se metió en una mesa para dar gracias, para llorarse, para llorar, para reírse, para construirse. Como fondo, siempre, una búsqueda del paisaje etéreo y soleado a la vez que Laura tiene por lecho: carcajada a carcajada, grito a grito, glóbulo a glóbulo se llenan las páginas. Por eso un hombre escucha a otro, porque le ama en cada gota de sus letras. Estos libros vuelan, andan y nadan. Son así:

Son viejos y nuevos. Reflejan la edad –de las cavernas al último bostezo de los calendarios– en que ya no se cuenta por contar. Lo que importa es mirar las estrellas uniendo las manos en una oración con las piedras y en forma de rostros sublimes.

Un esperpento es una mano que deshoja, que desnuda. No se trata de reír o llorar, sino de alcanzar la Voz. Por eso hay que arremeter contra la pantalla borracha que abraza y aprieta en el cuello de las horas sin dejar percibir el aroma del agua con la tierra; dentro de él estamos todos, todos los ojos abiertos. Pero detrás está Laura.

Además de la blasfemia de vida amo la sutileza. Y en mis libros hay flores, flores amargas o humildes, pomposas o semicerradas, que caen del regazo de Laura. Por eso el segundo condimento del pan que deseo leer es el impresionismo. A pinceladas vivas quiero el cuerpo completo. Llenando de color el hueco de los momentos en que el corazón se empeña en definir. Con gracia, con elegancia y con fuerza, en una playa de tonos azulinos, amarillos y verdes se pueden conquistar los labios de Laura. Esta es mi aleación perfecta, mis gafas carnales. Tras un breve inciso introductorio a guisa de quien conoce las cosas y además se acuerda, queda claro mi tipo de libro: el impreuento. ¿Por qué esperpento más impresionismo, grito más color? Porque de lo que se trata es de protestar a los vacíos, y no se conseguiría una protesta carnal y clorofílica sin el color. Así sale Laura convirtiéndose en horizonte el filo de las hojas.

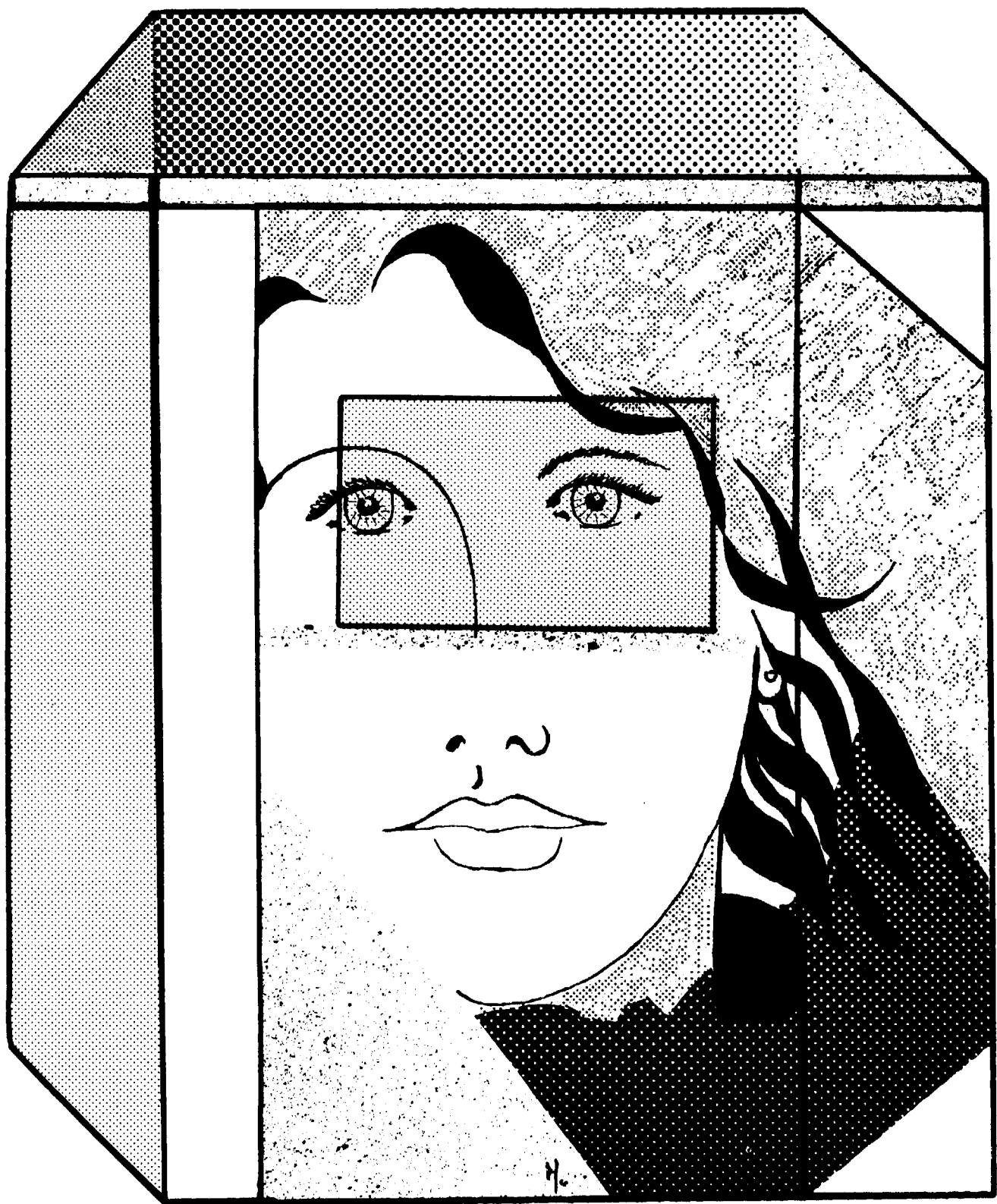
Empezar a leer un libro es terminarlo con los pies en el suelo y en las frases del hermano. Escuchar y sentir su pulso. Por eso no me sirve el pamphletario, el amante del mamotretto, sino el que escribe versos de veinte páginas, luego una pincelada en la que quepa una sonrisa y luego vuelta de hoja para encontrar lo mismo.

En los libros imprepenticos no hay diferencias claras entre novela, poesía o teatro: nadie se cam-

bia el nombre, el alma o los ojos para mirar a su amante o para desechar el paisaje. Son convencionalismos de imprenta. Al socaire de mi palma abierta y de mi lengua presta al sí y al no, sin dar a las cosas más o menos importancia de la que tienen, hablaré del tono, del color y del cuerpo de los libros imprepenticos.

Todo sencillo porque llenan de luz lo cotidiano y convierten en acontecimiento cada perfil de los vestidos de Laura cuando ella no los lleva puestos. Retazo a retazo se consigue, con este tono, la muerte de todo lo que es la muerte, de todo lo que no brilla. El tono se esparce y se recoge en esbeltez, en miembros separados, en cabellos al viento entre líneas, en largos párrafos descriptivos de un mondadienes o de un botón. Tono de quien pasa las yemas de los dedos por una figura en la que se reconoce y que cree amar, está seguro de ello; capta pero sus ojos están fuera de él, a la vez que él es todo ojos. Por eso el tono es leve y a la vez muy definido, como una lágrima o una carcajada, como voz de amigo o de desconocido. Tono que no pretende, que se introduce en las cosas, en los contornos de la realidad, en las nubes y en el subterráneo, buscando el pálpito, el parpadeo, la sonrisa... No el goce de los renglones. Un tono que no predica, ni critica, ni narra, sino que muestra, repleta y canta. El del que es consciente de su sacrificio en el segundo siguiente y quiere que éste se llene de aire. El del que posa su mirada y grita para limpiar. El del que blasfema para que uniformes, cadenas, cosméticos y carrasperas se sientan fuera de la única mano. Tono que desentonía para sintonizar con la hierba. Tono que a veces es agrio, a veces dulce y a veces ni siquiera se aprecia, pero que deja el recuerdo de lo que debe ser, el proyecto del desequilibrio, una sorpresa en cada palabra.

En un libro impreuento el tono debe dejarse impregnar por el color –quizás sean uno y lo mismo, Laura habla con sus pupilas–. Dicir color es decir luz, resplandor en todas las caras del momento, en la única. También yo, pienso que la luz precedió a todo, y el todo que desean plasmar el pincel, la pluma, el cincel, los libros imprepenticos deben tener como tallo la luz, que es el color. De ahí saldrá la palabra, luz de palabra y palabra de luz: El gris es gris por culpa del verde, de la fuerza del brillo azul que aparece y queda, una página que se nos incrusta y nos deja un color de amanecida. Ya he dicho que el impreuento pretende desmenuzar para alzarse entero. Por eso los capítulos tienen por «esquema» el rosa de una bailarina mientras pierde importancia ahora lo que está detrás, aunque no se pierde la conciencia de ello. No hay dibujo en un libro impreuento, sino cuadilladas en los ojos como la piel morena de dos hawaianas que nos ofrecen los frutos propios y los de la naturaleza maravillosamente rojos sobre una bandeja, lo cual nos hace caer de los dientes de la



Así sale Laura convirtiendo en horizonte el filo de las hojas.

gramática y entramos en la voluptuosidad del que se sabe en el lado de acá.

Los libros imprepéticos son el paisaje del mundo donde cada cosa es roja hasta el extremo y no cabe el «progreso dentro de unos cánones», porque cuando el libro imprepético arroja sus colores contra el pavimento de los esquemas no hay palabras como progreso o canon: Un cavernícola escribe poemas en verde a su amada con la misma fuerza que un marciano divide el infierno en tres círculos a cual más naranja. De lo que se trata es de introducirse en el oro de los cabellos de Laura, que hacen el amor con el verde del árbol recién mojado por la lluvia, apretar el cielo de su vestido para alcanzar el tenue rosa de su cara y dejar definitivamente de adorar el papel en el que las letras caen por obligación, las esdrújulas en ítico, el enorme timbre de las aceras... Dentro de esa palidez —en la que los ojos braman— está la multitud. La multitud en el café al atardecer, con sombreros claros, con trajes brillantes, con rostros rojos de rayo. El escritor imprepético y el pintor esperpresionista conocen a la perfección las diver-

camino de los hombres, que colocan en su sitio todos los silencios necesarios y todos los sueños que quedan clavados en la cama. Este cuerpo —que es a la vez de bailarina, hawaiana, marquesa, puta, amante, amada, criada, señorita...— se retuerce, se desprende, se oculta y vuelve a salir a cuestas de los que pueblan las páginas. Tiene conciencia de su ente total, pero se desliza por el papel como un mar, como la lluvia en el suelo, como el símbolo material del valor de las cosas en manos de un bachiller. Cuando se termina la trayectoria imprepética es cuando el cuerpo aparece en toda su hermosura, cuando se construye hacia adelante, hacia la intemporalidad, porque ni el presente ni el pasado ni el futuro tienen importancia cuando se trata de abarcar la plenitud terrenal, de poseer a Laura. Las formas de este cuerpo se las dan las pinceladas, las blasfemias, los gritos, la cultura, la sangre y el arte, en un conglomerado perfecto y así explicado: Las pinceladas en cuanto que el libro imprepético se compone de retazos, de rescaños vitales en ebullición. Permiten iluminar el cuerpo a la vez que lo repletan y destruyen todo



sas tonalidades de la multitud. Lo que desean es mantenerla en ese crepúsculo, en ese brillo continuo. Los versos, las palabras imprepéticas son miembros tenues y pálidos junto a trigales dorados o a cielos rojos de la sangre del perfecto bolígrafo. Con el color consiguen la protesta y no se salen de la sutileza, de la perfección de líneas, del clima de las bailarinas, del rostro tristón de Laura, que ve —y no puede evitarlo— muchísimos residuos, dibujos inertes y torpones en enormes salas. A ella sólo la ponen triste. Al que la persigue le hacen reconocer que son necesarios estos restos carentes de color, aguas putrefactas, árboles sin flores blancas. Y los libros imprepéticos, una vez alcanzado su color, su luz, continúan desmenuzando las hojas de la vida. Por amor a Laura.

El tono da el color al libro, la luz le da el cuerpo. Un cuerpo que es paisaje en el que cada párrafo pone la pincelada que explica el viento que lleva a derecha e izquierda, arriba y abajo el gran

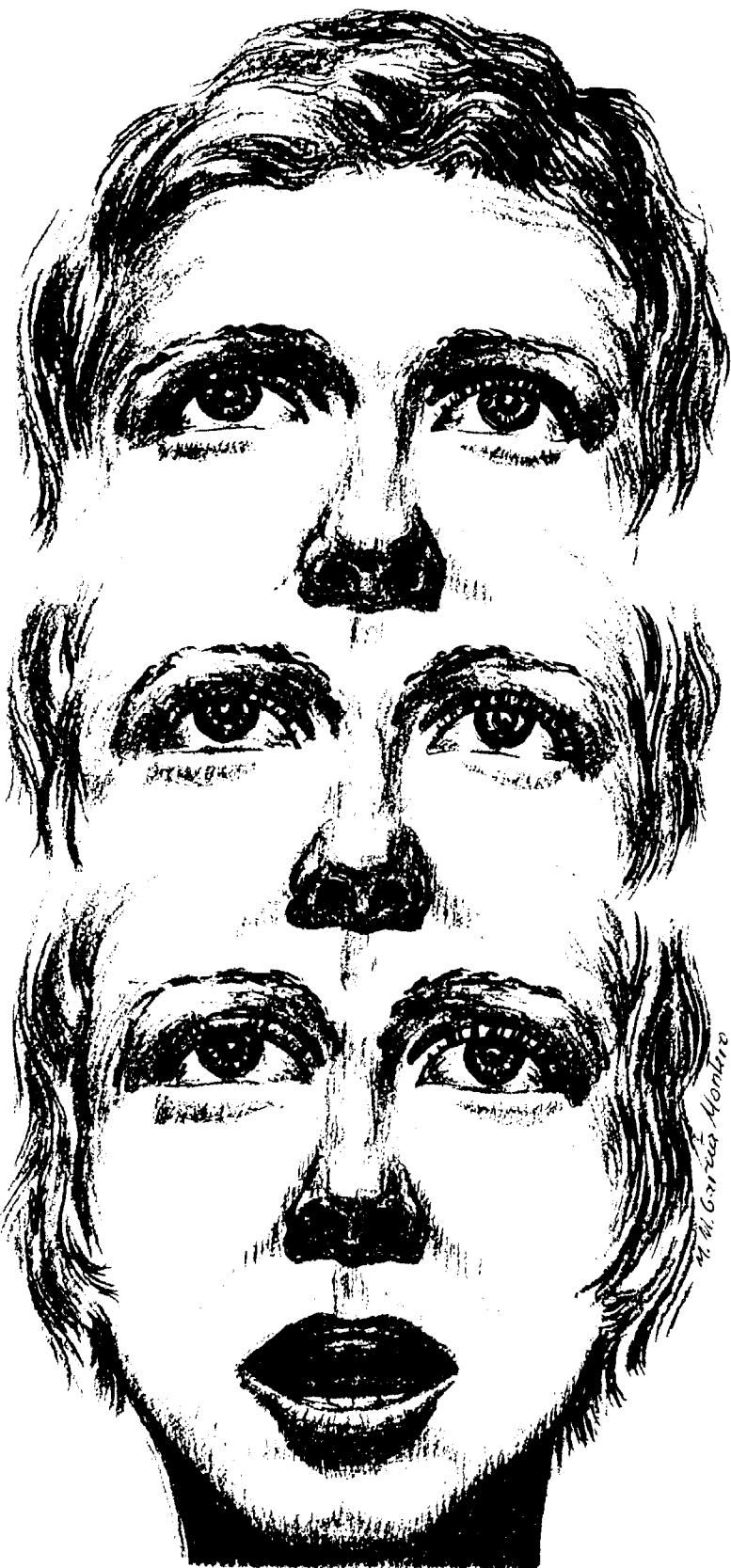
orden burgués. Le dan esos aires colménicos, sorprendentes, cinicos y vertiginosamente rápidos que hacen que leer no sea llenar una semana, escribir en un impreso o hablar procensualmente del deus-prima-causa. Los gritos en el desierto de los tonos conciliadores, para que dejen de serlo por lo falsos. En la pulcritud de comportamientos en cadena, facilones y figurones. En la gran meada de la vulgaridad que se siente en la torre más alta, en la Babel más hermosa. La blasfemia y la cultura en el punto en que se identifiquen. La sangre del autor circulando por las líneas. El arte en cuanto que convierte el cuerpo ebullescente en cuerpo apolíneo. El cuerpo resultante es a la vez pedrada y joya; leer se transforma en poseer, abarcar y mirar.

Decir que la aleación imprepética supone conseguir a Laura es muy vago. Decir que desmenuza es incompleto. Hablar del espejo cóncavo y la búsqueda de luz muy fácil. El imprepento no aspira a

ser una metamorfosis, ni avanzar ni retroceder en la vida, sino que abraza. Supone crispas las manos hasta el máximo por el deseo de guardar el universo, la autenticidad de los hombres y el mundo, sin consejos ni «críticas», sino a fuerza de barridos: la ruptura de atavismos a la violeta sin caer en la despreocupación formal les permite poner el dedo en la Única Llaga. Y la hacen gesto perfecto por la belleza. Sin dejar de desentonar, porque un impreuento no olvida que es un folletín en el buen sentido del mismo, en todo aquello que le quita erudición orgullosa de serlo y le da humanidad. No se rien los renglones para regocijo del inteligente, ni lloran para masoquismo de los tristes. El libro imprepentico supone abrir el camino carnal hacia las formas repletas, con las únicas armas posibles: lo que le pasa al hombre. Sólo que ocurre que al hombre le pasan planetas enteros. Supone fosilizar las caries con la materia viva para alcanzar un mar, unificar la Voz en bramidos a lo ola para conseguir miradas a lo horizonte. Por eso necesita a la vez altivez y humildad, términos en los que no repara demasiado el que conoce a Laura. Descompone la realidad en todo lo que ésta tiene de falso, de fachada digestiva. La palabra «realidad» no existe. Se trata de derribar toda la mentira de cartón-piedra, para que aparezcan los pálpitos. Este es el último logro imprepentico. Se puede conseguir con el estilo –con cualquier estilo– o colocando los renglones en vertical, o escribiendo con el pico de un pájaro sayos de hidalgo, narices de payaso, balbuceos de borracho. Y las palabras siguen sin valer, por eso se pueden utilizar. Una vez que se tiene el esqueleto y la piel del folletín de la vida hay que evitar el patíbulo de la sordidez en forma de timbrazos. Se trata de gritar en la trompetilla de los escultores para que dejen de hacernos con ropas que nos sientan mal, y abarcar la grandeza que hay en ser una eterna modistilla. Eso sólo se atrapa por medio de la susodicha blasfemia cultural.

Cuando el libro imprepentico alcanza a poner la vida –valiéndose de acritud por amor– en pelotilla, en tiras, en llaga, cuando el autor entrega un libro como ofrecería su mano, es cuando llegar a él supone alcanzar las manos tendidas de la hermosa Laura.

El proceso imprepentico es así: Se empieza por un grito, un grito repleto de colores (ya explicados): se anuncia una muerte, se describe un laberinto cerebral, se maldice al lector, se inicia el camino sexual que termina en la castración existencial más allá del dolor, se suelta a trompetazos el *dramatis personae*... Este grito inicial es básico, porque se debe mantener hasta que se seque la mano y dejemos a un lado el papel del libro. Luego ha de venir una espiral, una espiral que debe caer como lluvia, porque no tendría sentido un libro seco ni que el río «literario» transcurriese tranquilo: han de existir numerosos meandros, numerosas pueras con un cuadro de Goya, y cuando aparezca la



temura asesinarla con la tiniebla y el resplandor, porque sólo debe llegar a su hora, en la desembocadura, en la sorpresa final. A esta sorpresa debemos llegar hechos ceniza con el libro y aceptarla como aceptamos el latigazo de esos momentos en que no dejamos de caer, en que nos molesta la piel. Esta sorpresa nos vuelve a llevar al grito, a toda la protesta, a toda la historia folletinesca que nos ha hecho tanto número de trizas como haya hecho de la «realidad». Y tiernos pero con los rasgos firmes, sin peso en el rostro pero con desgana, dejamos el impreuento y seguimos braceando a la búsqueda de Laura.

Resumen: Laura es uno de los fines imprepenticos, el que lo abarca todo como una palma boca arriba y boca abajo a la vez. Pero de leer imprepentos también se deriva una actitud ante el tren cotidiano: su transformación en aventura. La residencia se emborracha de resplandores, porque colgarse de una página imprepentica es colgarse del cuello de uno, siempre que se tienda hacia el sol, o hacia el sol de la tiniebla, colgarse de un sajudo a las esquinas. Estas páginas están hechas de sinfonías de tipos diversos. Y le ponen alas a las galerias que nos circundan. Por eso al leer uno se transforma en luna eternamente creciente y en poro totalmente necesario de la gran mano que es ese Todo.

Conclusión: Me doy cuenta (a buenas horas) de que estos libros ya existen, me he cargado imprepenticamente el condicional «gustaría». Todo lo dicho no tiene pie. Sólo quedan fuera unos libros: Los librillos de fumar.

Anexo: Diré cómo leo los imprepentos. Los leo con los brazos extendidos y las venas desprendiéndose hacia todas las partes. Los leo como se llega a casa después del trabajo, como se mira un cuadro que pondríamos en el telón de fondo de nuestras andanzas a lo celada de cartón. Los leo con mi yo debajo de la cama y un continente debajo de cada pie. Los leo con los pulmones del alma y con las sonrisas del cuerpo, los leo a tiros, los leo como humo, los leo con las manos en forma de pinceles en un bote. Los leo enamorado de la paleta del maestro que no habla, que se fuma los árboles. Los leo a fuerza de labios y de vapor en el cuello hasta los dedos del pie. Los leo con la esperanza desmelenada y un cuenco enorme entre mis ojos y la nada.

Diré cómo poseo a Laura: con los brazos extendidos, las venas desprendiéndose hacia todas las partes, etc....

* Primer premio CONCURSO NACIONAL «LEER Y ESCRIBIR», 1983, del MINISTERIO DE CULTURA

** Estudiante de C.O.U. (curso 1982-83) en el I.B. «Fray Diego Tadeo» de Ciudad Rodrigo (Salamanca)





El Instituto «Padre Suárez» de Granada

Juan M. MOLINA MORALES*
Jacinto MARTÍN MARTÍN**



Para cualquier visitante –turista, hombre de negocios o simple curioso– que venga a Granada por una de las tres principales entradas que tiene la ciudad –viniendo de Murcia/Almería, de Madrid/Jaén o de Málaga/Sevilla– el primer edificio antiguo que sorprende su mirada en la arteria principal de la ciudad, la Gran Vía de Colón nº 61, es el Instituto de Bachillerato «Padre Suárez». El edificio, cuya fachada y tejado se están reparando en la actualidad, de dimensiones equilibradas, es de una admirable belleza. En él alternan con gracia y armonía los materiales nobles, como son la piedra en la fachada, el mármol en la gran escalera principal, el hierro forjado en la verja y cerca del patio, y la madera en las puertas y numerosos vanos de ventanas y balcones.

Se encuentra, pues, nuestro Instituto, en la cabecera del eje central que atraviesa la ciudad de Norte a Sur. Es un lugar céntrico y abierto ya que se encuentra en un cruce muy importante de calles y avenidas y frente a la plaza y fuente más bonita de Granada; la plaza de la Inmaculada del Triunfo, lugar frecuentado por nuestros alumnos, especialmente durante el recreo de la mañana. Hay que pasar delante de sus puertas para llegar hasta la Catedral, la Capilla Real, el Zacatín..., que se encuentran en la misma acera. En frente se encuentra el barrio árabe del Albayzín, con su entrada principal, la Puerta de Elvira, a unos 200

mts.; la cuesta de la Alhacaba, antiguas murallas de la ciudad, Escuela Normal «P. Manjón», Hospital Real (s. XVI) actual Rectorado de la Universidad, Gobierno Civil y otros nobles edificios de principios de siglo que decoran todo el entorno del Instituto.

Situación privilegiada que es la causa de que siempre tenga problemas de escolarización por exceso.

Este Centro, que como todos los de su naturaleza, se llamó en sus inicios Instituto de 2ª Enseñanza de la Provincia de Granada y posteriormente Instituto General y Técnico, en el año 1934 recibió el sobrenombre de «P. Suárez» a propuesta del Claustro de 11 de enero de 1934, y orden del Ministerio de Instrucción Pública aparecida en la Gaceta de Madrid de 13 de febrero del mismo año, firmada por Pedro Armasa. Desempeñaba las funciones de Director D. Manuel Calderón Jiménez, catedrático de matemáticas.

Este curso, por consiguiente, celebramos el 50 aniversario (13 de febrero). Con este motivo se van a celebrar diferentes actos de carácter académico, cultural, recreativo... con la participación de todas las partes de la comunidad educativa,

* Catedrático de lengua francesa y director del I.B. «Padre Suárez».

** Profesor agregado de lengua y literatura española y jefe de estudios del I.B. «Padre Suárez».

profesores, alumnos, padres y antiguos alumnos. Se ha acuñado una medalla de bronce con numeración para dicha efemérides, con el busto del P. Suárez en el anverso y el escudo del Instituto con la leyenda: «L aniversario denominación Instituto «Padre Suárez».— Granada.— 1934-1984», en el reverso¹.

Por este Instituto, ubicado antaño en el Real Colegio de S. Bartolomé y Santiago, a lo largo de sus 136 años de existencia, pasaron numerosos y muy ilustres alumnos, como se hablará más adelante. También pasaron profesores de talla y valía extraordinaria, desde filólogos y filósofos hasta físicos y matemáticos: Alemany, Méndez Bejarano, Salvador de la Cámara, Teodoro Sabrés, arabistas, historiadores, literatos, como Seco de Lucena, Gámez Sandoval, Bermúdez Paraja, Orozco Díaz, Gallego Burín, Gómez Moreno, profesor de dibujo en sus primeros tiempos... También fue catedrático de Sicología en este Centro D. Antonio López Muñoz que a finales del s. XIX desempeñaría la cartera del Ministerio de Instrucción Pública y cuyo retrato se encuentra en la dirección junto a otros cuadros y objetos valiosos del patrimonio del Centro. Y ¿cómo no mencionar a todo un andaluz de talla universal, Antonio Domínguez Ortiz de la Real Academia de la Historia, Profesor y Director del I.B. «P. Suárez»?

UN POCO DE HISTORIA

El grado de bachiller en las Facultades fue suprimido por Ley de 7 de mayo de 1.870, conservándose sólo el título de Bachiller en Artes con la denominación de Grado de Bachiller.

En todas las Universidades existían estos estudios, si bien su organización y planes eran diferentes, llegándose en algunas de ellas a constituir las llamadas Facultades de Arte.

A partir de 1.845 en que el Consejo de Instrucción Pública dictaba el Plan General de Enseñanza, por el que se creaban definitivamente los Institutos de Enseñanza Media, fueron segregándose los estudios de bachillerato de casi todas las Universidades, continuando unidos en algunas como en las de Valladolid y Zaragoza.

Las iniciativas privadas —casi siempre fundaciones religiosas— acabarían con el tiempo integrándose en la legislación del s. XIX en la enseñanza oficial, aunque disfrutando de autonomía económica y académica. Concretamente, en Granada, el Colegio Mayor «San Bartolomé y Santiago», a cargo de los jesuítas, del que se desprendería el Instituto de Bachillerato «Padre Suárez».

¹ La Medalla, de 7 cms. de diámetro, se puede reservar en la Dirección del Centro mediante la cuota de 2.000 pts. para su autofinanciación. Se entregará a partir del 13 de febrero.

El hoy denominado Instituto de Bachillerato «Padre Suárez» se creó en 1.849. En 1.901 se denominó a estos centros Institutos Generales y Técnicos; se les encomendaban no sólo las enseñanzas de Bachillerato, sino también las de Magisterio Elemental y Superior y estudios de Comercio, Industria, Agricultura.

La incomodidad del centro como instituto agregado al Colegio Mayor «San Bartolomé y Santiago» planteó la necesidad de crear un edificio independiente. Fue el rey Alfonso XIII quien puso la primera piedra el 30 de abril de 1.904, concluyéndose la obra totalmente en el mes de junio de 1.919.

ASPECTOS ARTÍSTICOS

El edificio que acoge el Instituto de Bachillerato «Padre Suárez» de Granada fue un proyecto expresivo de la indecisión de formas que se planteó a principios de siglo y que culminaría en la acogida del funcionalismo.

El citado edificio fue diseñado en una encrucijada doble en cuanto a sus referencias eclécticas —recuperación de la gramática clásica de los volúmenes, espacios y ciertos elementos decorativos— y a sus elecciones modernistas, visibles en muchos aspectos ornamentales.

El proyecto de D. Rafael Rubio Orellana fue a un tiempo revolucionario y reaccionario por lo que al estilo se refiere.

Esta obra no es un prototipo del modernismo español. Abundan en ella demasiadas referencias tradicionalistas para que sea un «art nouveau» puro.

* * *

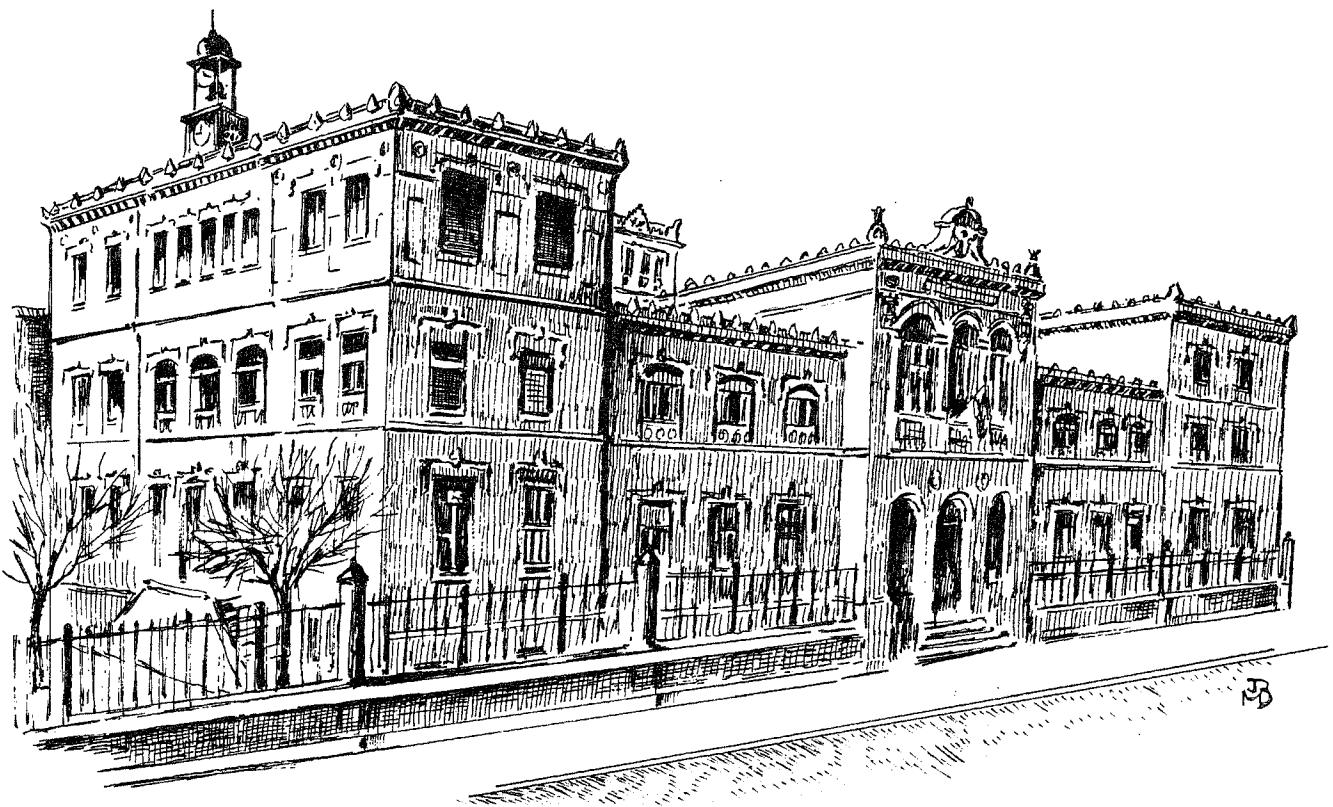
Su construcción supuso la conciliación de una decoración orgánica apropiada a una estructura compuesta sobre líneas amplias y macizas.

Así, la división en eje con patios semejantes a ambos lados, y fachada dividida en tres tramos intercalados entre sí por otros más pequeños.

El eclecticismo histórico es patente en las múltiples cartelas del edificio, las referencias heráldicas —manipuladas por la República—, la torreta de la época de Natalio Rivas, la galería de personajes ilustres del Salón de Actos, el funcionalismo de la escalera, el lenguaje de las columnas y pilastrillas, etc.

Recordemos que nuestro instituto es la cabeza urbana de una arteria iniciada en 1.894 bajo los auspicios de un Ayuntamiento reformador, pero poco acertado: La Gran Vía.

En boca de Seco de Lucena Paredes: «una monótona fila de construcciones anodinas con fachada de decoración merengue y adornos de escayola».



El propio Ganivet se quejaba del horrendo estilo aburguesado y «demodé» de la Gran Vía y del propio edificio que albergó sus años estudiantiles.

LA ESCALERA PRINCIPAL

Básicamente es de tres tiros, con cuatro descansillos, con un total de nueve peldaños en el primer tramo y siete en cada uno de los restantes. En conjunto, 44 peldaños.

Lo más interesante de este bello conjunto es la barandilla que bordea a los escalones y la decoración que enriquece las paredes y el paño frontal.

El muro en general es de ladrillos con imitación de piedra en sillares isodomos, simples en algunos tramos y abiselados en otros.

La baranda, de gran interés, es de mármol blanco y veteado y está dispuesta a base de molduras que parten de una forma y se suceden infinitamente.

Así, el modelo es una especie de «L» —parecida a ciertos dibujos de la escritura cívica musulmana— que se engarza con la anterior y la siguiente en un diseño curvo y suave e intercala pequeñas veneras; el conjunto es muy bello. En el descanso de cada tramo la baranda se interrumpe con pilones de sección cuadrada y rematados por molduras rectangulares y corona curvilínea.

Los aletones en «L» en algunas partes aparecen huecos; y cegados en otras en un panel, también de mármol.

Solamente cambia el ritmo de estos dibujos en el frontal opuesto al muro más alto donde observamos dos bandas encontradas y separadas por un óvalo con una Granada en relieve.²

NUESTRO PATRIMONIO

Biblioteca

Nuestra biblioteca es una de las más antiguas de Andalucía Oriental. Tiene su origen en los fondos depositados durante su ubicación en el Colegio Mayor «San Bartolomé y Santiago», a donde fueron a parar las colecciones eclesiásticas de la Desamortización de Mendizábal y de las expulsiones de Órdenes Religiosas.

El inventario de estos fondos ha sido realizado por el profesor Sánchez Diana, catedrático de geografía e historia de nuestro centro.

El profesor Sánchez Diana nos facilita la siguiente información:

² Del informe artístico elaborado por el profesor Don Pedro Castaño Navarro, director del equipo de investigación arquitectónica de Granada y provincia. Ministerio de Cultura.



La baranda es de mármol blanco y veteado...

«...Refiriéndome sólo a la biblioteca general, pues los seminarios albergan también una importante colección de obras, podríamos hablar de un total de 30.000 volúmenes, con gran y diversa serie de colecciones de revistas, aún sin registrar.

Por siglos, tenemos del siglo XVI uno de los escasos ejemplares de la *Historia Eclesiástica de Granada*, de Pedraza; del siglo XVII hay siete obras; del siglo XVIII, 87; del siglo XIX, 1.338...

Es, sobre todo, una biblioteca histórica con abundantes títulos de Literatura y de Historia.

Domina el idioma francés con 415 obras; alemán con 7; inglés con 10; 10 obras en italiano; una en portugués; 27 en latín; 4 en griego; políglotas, 2; una en catalán; cuatro en árabe; cuatro en hebreo; cuatro bilingües.

Los Diccionarios y grandes colecciones son importantísimos:

La Biblioteca posee 18 Diccionarios de la Real Academia Española de la Lengua, empezando por el de Autoridades.

La serie de revistas como *La España Moderna*, *Revista España*, *Revista de Occidente*, *Boletín de la Institución Fernán González*, *Memorias de la Real Academia de la Historia*, *Biblioteca de Autores Españoles*, *Ilustración Artística*, *Museo de Antigüedades*, etc., dan una idea de su amplísimo fondo para el conocimiento de la Historia del Arte.

Trasladado el instituto desde el Colegio Mayor hasta el actual edificio, fue aumentando sus fondos, gracias a la labor perseverante de sus directivos, aprovechando la creación de las diferentes disciplinas, sobre todo Ciencias Naturales, Botánica y especialmente Agricultura.

Se recibían muchos donativos, que fueron ex-

tinguiéndose con el tiempo: Memorias de Universidades, boletines de todo tipo... hasta quedar hoy reducido a las compras mínimas que se efectúan con los presupuestos de cada Seminario.

No obstante, la presencia de investigadores y personal universitario en nuestra biblioteca central es continua y de ello dan muestra la serie de tesis doctorales y tesinas en las que se cita con afecto a nuestra biblioteca.

SEMINARIO DE FÍSICA Y QUÍMICA

Según informe del profesor Peinado, catedrático de la asignatura, el seminario de física y química cuenta con numeroso material científico de finales del siglo XIX y principios del XX. Caben destacarse piezas como el fonógrafo para cilindros de cera, una bomba de vacío manual, un proyector de arco con equipo óptico... que son altamente curiosos; otros, pese a su antigüedad, pueden utilizarse aún para experiencias de Cátedra, favoreciéndose doblemente su labor didáctica.

Destacan en este segundo aspecto una balanza hidrostática, un péndulo para la experiencia de Foucauy, un dilatómetro, etc.

SEMINARIO DE CIENCIAS NATURALES

El profesor Castellón Serrano, catedrático de la asignatura de ciencias naturales nos informa del Seminario de Ciencias Naturales, cuyo primer nombre fue el de Gabinete de Ciencias Naturales, en el Colegio Mayor «San Bartolomé y Santiago».

«Fue creado por Don Rafael García Álvarez, catedrático de Historia Natural, director del Instituto en varias ocasiones y persona muy interesante para los estudiosos de la Historia de la Ciencia, ya que en su tiempo poseía un juicio crítico enviable incluso por los científicos actuales.

Es muy conocido el discurso de apertura de Curso de 1.875, en el que convirtiéndose en paldín del Darwinismo tuvo grandes enfrentamientos con la Iglesia Católica y la sociedad conservadora.

Este ilustre catedrático destinó el local más amplio del Colegio Mayor «San Bartolomé y Santiago» al Gabinete de Historia Natural, instalando los ejemplares, que bien recogidos por él mismo, bien por donaciones o por intercambios con naturalistas de otros países, constituyen el magnífico

ser el cuarzo en cetro (fungiforme), o la colección de ágatas. Como curiosidad, se cuenta también con una colección de rocas ornamentales de los distintos yacimientos de la provincia de Granada.

En cuanto a material científico, es muy difícil de precisar lo que existía, ya que no figura ninguna relación de la época.

En la actualidad, aparte del material con que normalmente cuenta un Seminario de Ciencias, se conservan como material histórico un laboratorio de campaña, un microscopio para disecciones simultáneas, varios microscopios con accesorios, dos brújulas de precisión, instrumentos y láminas para visión estereoscópica, etc.

Aunque el impulsor de este Gabinete de Ciencias fue Don Rafael García Álvarez, sería injusto



legado con el que cuenta el actual seminario de Ciencias.

Como índice de la importancia que tenía el Gabinete, hay que decir que las paredes del local estaban embellecidas con pinturas alegóricas del pintor Gómez Moreno.

La falta de medios, a veces, la dejadez, y el paso natural del tiempo hacen que en la actualidad esta colección no se encuentre en estado óptimo, ni cuantitativa ni cualitativamente; pero puede dárnos una idea de su importancia el hecho de que se conservan 414 especies de vertebrados, entre las que hay que destacar la colección de anátidas, probablemente de las mejores de Europa, dos quebrantahuesos, un tigre de Bengala, un oso del Pirineo, un ornitorrinco, una ardilla volante, etc.

Asimismo, la colección de minerales y rocas presenta unos ejemplares bellísimos como puede

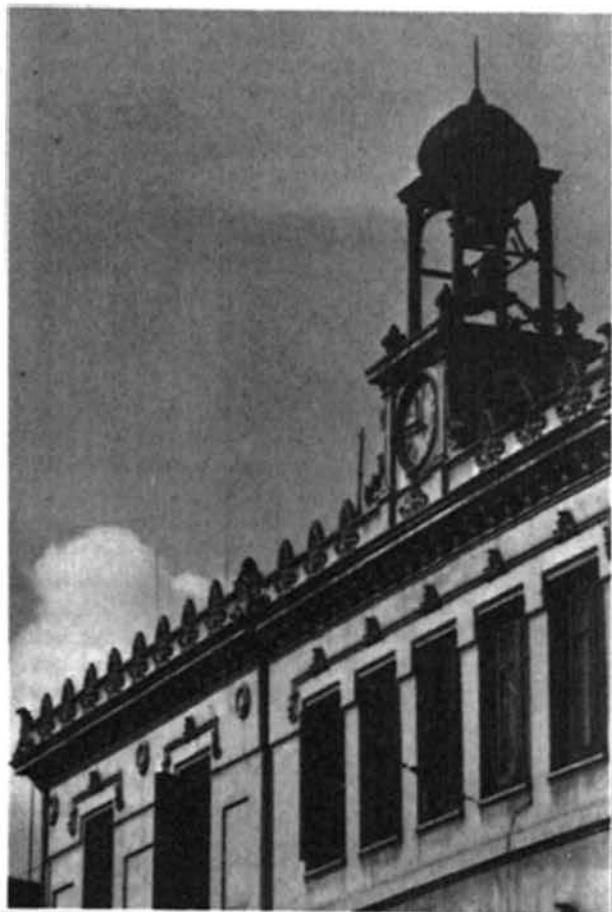
omitir la personalidad y preocupación de su sucesor Don José Taboada Tundidor, quien años más tarde fomentó lo que hoy —desgraciadamente— todavía no es una práctica generalizada: la enseñanza de las Ciencias en el campo. Este catedrático colaboró directísimamente en la instauración del desaparecido «Tranvía de la Sierra», siendo sus excursiones un argumento, en la época, de enorme peso para la realización de dicho proyecto, ya que había gran interés por las investigaciones de la flora y la fauna de Sierra Nevada. Don José Taboada consiguió del ministro D. Natalio Rivas la concesión de unos terrenos en la Sierra para construir una «Estación Alpina», con fines científicos.

Años más tarde, quizás por el talante «demasiado progresista» de este catedrático, esos terrenos fueron a manos de una comunidad religiosa, des-

vaneciéndose ante la incomprendión oficialista aquella idea.

Hay que señalar que Don José Taboada fue separado de la cátedra en la posguerra, trasladándose a Málaga donde vivió hasta su muerte.

En la actualidad, se está en negociaciones con organismos oficiales para conseguir el relanzamiento de todo este legado, restaurándolo y acondicionándolo para ser expuesto al público».



ALUMNOS CÉLEBRES

Este reloj ha marcado el compás del vivir de generaciones de granadinos. La vida del «Suárez» se ha convertido un poco en la vida de todos los que pasaron por sus aulas. «El Suárez» –viejo hidalgo venido a menos– entraña y se hace entrañable; es la cara juvenil, fuerte, ilusionada de la ciudad y es también el reflejo monótono de la existencia, Oblomov en porciones –función social nunca destacada– en el bachillerato nocturno.

Por sus aulas pasaron desde Ganivet –solitario en Brunspraken– hasta Ayala, López Rubio, Américo Castro, Melchor Fernández Almagro, Gallego Burin y un largo etcétera, pasando inevitablemen-

te por los García Lorca, Francisco, el hermano olvidado, el otro Lorca, y Federico...

Hoy, un viejo proyecto –el de dar a conocer en una serie monográfica la documentación comentada de todos nuestros «alumnos célebres»– parece cobrar vida: el Ayuntamiento de la ciudad publicará el que habrá de ser el número 1 de la futura serie, en el próximo mes de enero.

De este primer libro –225 páginas en las que se dan a conocer documentos mundialmente inéditos– ofrecemos un fragmento de uno de sus capítulos.

«...Castro de Óliva, Santiago; García Valdecasas y García del Red, Guillermo; García Lorca, Federico; García Trevijano, Ernesto; López Casanova, Ramón; Montalvo Montalvo, Manuel; Ruiz de Peralta y Anguita, Ramón; Travesí Codes, Nicolás...

Santiago, el conserje (Don Santiago Camarero Rodríguez) salmodiaba los nombres de los graduados.

Era el 28 de octubre de 1.914. Tronchaba el soplo de la sierra, bullía la Universidad y la ciudad era un inmenso libro que se abría.

El Salón de Actos adquiría un aire solemnísimo; desde la alta galería se asomaban curiosos Quevedo, Zorrilla, Nebrija, Cervantes, Hurtado de Mendoza, Alonso Cano, Martínez de la Rosa, San Isidoro, Lope de Vega, Francisco Suárez, Ben Tofail, Santa Teresa, Luis Vives...

¡Sufrir el examen!

¡Callen! Primer ejercicio deberán sacar a suerte dos temas. Uno de ustedes!

Don Antonio Manzano, profesor auxiliar numérico de la Sección de Ciencias, como secretario del tribunal, ofreció al joven que se acercó al estrado el saco con las bolas. Silencio...

Deben ustedes realizar los temas 78 y 79. ¡Suspiro general!

Federico comenzó a escribir con rapidez. Equivocó las irregularidades del verbo *envoyer* y recordó algo de la formación del aumentativo y del diminutivo francés. El flojo ejercicio de Lengua Francesa lo compensó Federico con una carretilla impresionante en el ejercicio 99-Literatura.

«Hurtado de Mendoza hijo del Conde de tendillas fué embajador de Venecia en tiempos de Carlos V representante de España en el concilio de Trento cayó en desgracia en tiempos de Felipe II y murió en Madrid. Como poeta escribió elegias canciones de estilo italiano y también quintillas y redondillas.

Aunque estuvo poco feliz en algunos de sus poemas como el de Adonis y Hipomenes dio pruebas de su erudición y talento en la obra titulada «guerras de los moriscos de granada...

A él se le achaca la obra (El Lazarillo de Tormes) que escribió en Salamanca siendo estudiante y cuyo argumento se reduce a las travesuras de un muchacho llamado Lázaro que después de servir a un ciego a un clérigo

Menéndez Valdés natural de Villa de Torre Iborra provincia de Badajoz
 escribió poesías anacoreéticas (idílios, estrelladas, elegías),
 tratado de filosofía. Entre sus composiciones más importantes
 figuran (la Presencia de Dios) la (la Temptación) el (Ragaz
 de Formas) (Bartito y Arcadio) ya otras preciosas y de otras más
 pone un lenguaje más sencillo y castizo.
 D. Tomás Carrasco escribió Tratado de Música y principios de
 fabulas y odes a las cuestiones literarias que se agitaban en
 su tiempo. Fue un gran seguidor filológico que abordó mucho
 en la Forma y carácter de las animales entre sus fabulas
 la más importante fue la de las layartijas. Y su apreciación
 mayor que era la Música no se pidió de local a ella por su
 Pedro Mayorga Samaniego fue natural de Guadix y 1707 publicó
 Co. su fabulas por las que tiene mucha fama

Granada 27 de Octubre de 1915

Federico García Lorca

y a un escudero termina casándose con la criada de un arcipreste...» y bla-bla bla, bla-blabla, blablabla

Federico, en veloz carrera sobre el papel, olvidó los signos de puntuación, acentos, concordancias, se comió consonantes y convirtió algunas mayúsculas en minúsculas: granada, española.

Claro que Granada era una ciudad pequeña y España había perdido las últimas colonias.

Federico nos dejó en sus ejercicios de grado —milagrosamente conservados— el palpable ejemplo de lo que no debe ser.

Los ejercicios poco o nada nos dicen de él; son —simplemente— la caricatura de un sistema de enseñanza.

28 de octubre de 1.914. Atardecía. El joven García Lorca corrió desde la Gran Vía de Colón hasta la Acera del Darro nº 66.

Federico mostraba orgulloso su Aprobado en el primer ejercicio a Don Federico y a Doña Vicenta —sus padres—. El sol repetía su simulacro de incendio tras los árboles...³

SITUACIÓN ACTUAL

En la actualidad, aunque esta institución, como tal, ha perdido mucho de su importancia cultural, histórica y social para la ciudad y la región, debido en primer lugar a la masificación que ha experimentado la enseñanza en todos los niveles y en segundo lugar al cambio de estructuras de la vida moderna, ella ha conservado ese espíritu que ha animado su existencia a lo largo de 136 años de vida académica.

Sus muros rezuman por doquier trabajo, sacrificio y desvelo por parte de los profesores; ilusiones, anhelos, alegría juvenil y deportiva por parte de los alumnos.

Por su situación privilegiada y por necesidades de escolarización el Instituto alberga en la actualidad a 1.500 alumnos, compartidos en dos turnos: diurno y estudios nocturnos. Con la misma prontitud que se incorporó a la historia de la Segunda Enseñanza, allá por los años 1845 cuando apareció el plan de Claudio Moyano estructurando estos estudios, en los tiempos modernos implantó los estudios nocturnos en sus aulas el 10 de noviembre de 1956, siendo en la actualidad uno de los centros más importantes de España en esta modalidad, cumpliendo de esta forma una función social muy

³ Los años de aprendizaje de Federico y Francisco García Lorca, de Jacinto Martín Martín, profesor de lengua y literatura española en el I.B. «Padre Suárez».

considerable con la ciudad, pero no lo bastante reconocida.

En la historia del Instituto hay también alumnas ilustres que recibieron el grado de bachiller en sus aulas; como muestra tenemos a Asunción Linares, Elena Martín Vivaldi, Concepción Morillas, etc... Quiero decir que en el Instituto cursaban estudios tanto chicos como chicas. Estuvo funcionando como mixto hasta el año 1936 en que por razones políticas y religiosas interpretadas con matices de represión y de rigidez se le arrebató dicho estatuto. Gracias a las gestiones de esta Dirección y la colaboración de todos los estamentos de la Comunidad Educativa, a los 42 años, en el curso 1981-1982, volvió a ver en sus aulas la alegría femenina, recuperando su antiguo estatuto de mixto.

La Asociación de Padres de Alumnos, fundada desde muy antiguo, ha tomado a partir de estos tres últimos años una gran vitalidad y su actividad y ayudas son realmente eficaces y positivas para el Instituto, no ya sólo por la ayuda material para la realización de las actividades culturales, sino más bien por su apoyo moral y su colaboración desinteresada desde su Junta Directiva a través del Consejo de Dirección y la Junta Económica en los que están ampliamente representados los padres y no escatiman reuniones, esfuerzos, desvelos..., en bien de los alumnos.

La Asociación de Antiguos Alumnos no existía, pero el curso 81-82 gracias a las gestiones de la Dirección, con la colaboración de antiguos profesores y alumnos del Centro, quedó legalizada oficialmente en el Ministerio del Interior (Gobierno Civil). Ya está dando sus frutos a través de los reencuentros de los antiguos compañeros entre sí y con el centro y a través de ayudas y colaboración con el Instituto en beneficio de los alumnos actuales (charlas, concurso, becas, premios, etc.). Es una forma de proyectarse el Instituto en la sociedad a todos los niveles: provincial, nacional e internacional. Tenemos antiguos alumnos por todas partes: en Sudamérica, Europa, Marruecos, etc.

Las actividades culturales ocupan un papel importante en la vida del Centro, a pesar de la escasez de medios y locales. El centro funciona de 8'30 de la mañana hasta las 11 de la noche, a pleno rendimiento, con todas las aulas ocupadas. Pero, gracias al trabajo y sacrificio de profesores y alumnos, se han conseguido verdaderos éxitos. Por ejemplo, el Coro del Instituto, integrado también con alumnos del I.B. «A. Ganivet», no ha cesado de ganar premios y trofeos desde su funcionamiento en el curso 81-82. En diciembre pasado acaba de ganar un premio nacional en un concurso de villancicos. El grupo de teatro «Jacarandá» también desde ese curso viene representando con éxito la adaptación del «Canto General» de P. Neruda a la escena, obteniendo últimamente un grandioso éxito en el Auditorio M. de Falla. La

Tuna del Instituto tiene también una larga tradición y ofrece actos académicos y jocosos del más fino sabor estudiantil.

El Instituto «P. Suárez» está hermanado con el Lycée d'Etat «Emile Zola» de Aix-en-Provence (Francia) con el que cada año un grupo de 45 alumnos hacen intercambio. Con ello se pretende poner al alumno en contacto con otra civilización, con la lengua que estudia y proyectar el Centro no sólo en el entorno de nuestras tierras, sino en el europeo e internacional.

Estos Intercambios se enmarcan también en el ámbito del hermanamiento concertado entre las ciudades de Granada y Aix-en-Provence a través de sus autoridades municipales. Dicho hermanamiento va desarrollando cada año nuevos intercambios y actos de reciprocidad entre las dos ciudades (corales, exposiciones, turismo, etc.).

Podemos pues concluir diciendo que el Instituto es ya, no sólo una Institución histórica, con unos archivos y un legado histórico de valor incalculable, cumpliendo como ningún otro su función social, sino un monumento artístico encontrándose en trámites la incoación del expediente para la declaración de monumento artístico por el Ministerio de Cultura.

EN EL INSTITUTO «PADRE SUÁREZ»

Nota de la Redacción

Hacer una visita a un Instituto en período de vacaciones escolares constituye una extraña experiencia. Es algo parecido a entrar en un teatro o en una plaza de toros sin público ni actores. Hay edificios que reclaman el silencio, como son las bibliotecas, los museos, las catedrales, las mezquitas..., otros, como los Institutos, exigen el bullicio. El Instituto «Padre Suárez», sin el alboroto de sus habituales ocupantes, era como un marco sin cuadro. (Valga la «atrevida» metáfora).

Habíamos hablado con el Director del Instituto, Juan Miguel Molina Morales, catedrático de francés, para que nos hiciera el informe de *Museo*, y para que nos recibiera en estos días finales del año. Aprovechamos, así, el fin de unas escuetas vacaciones navideñas, para hablar con el Director del Instituto y para completar, en la medida de lo posible, el reportaje.

El Instituto «Padre Suárez» está –viniendo desde el centro de la ciudad– al final de la Gran Vía, precisamente donde Granada, cansada de cuestas y calles angostas, se ensancha en busca de la vega. El edificio –pese a que, como se puede apreciar en las páginas anteriores, se presta a juicios estéticos dispares– tiene prestancia y está bonito, dorado al pálido sol de esta mañana fría de diciembre. Entramos por una puertecilla angosta, coventral, y

subimos unas escaleras que desembocan en las oficinas de secretaría. Nos dicen que esperemos «un momentillo», porque al director «le están haciendo una entrevista». Sale al poco Juan Miguel Molina.

— Disculpadme, pero es que han venido de la prensa... Con esto del cincuentenario...

Pasamos al despacho. Juan Miguel es un hombre afable, de hablar rápido, nervioso. Parece dinámico y expeditivo. Nos enseña el trabajo que ha elaborado sobre el Instituto.

— Aquí pongo una nota sobre la medalla conmemorativa del cincuentenario. No sé si estará bien ponerla ¿que os parece?

Le tranquilizamos. La nota irá en su sitio. ¿O es que de algo importante y tan modesto a la vez como es una medalla conmemorativa de un centro con solera no se puede hacer «propaganda»?

El despacho es una habitación amplia, soleada, con un techo altísimo. En las paredes hay cuadros al óleo de buena factura. Junto a un retrato de Natalio Rivas está el Padre Suárez, en esa conocida efigie con bonete, enjuto el rostro, sumida la mirada en las profundidades metafísicas. Estemos o no de acuerdo con lo que escribió, hay que reconocer que el P. Suárez es uno de los poquísimos filósofos que ha tenido España, y no está nada mal

que se honre su memoria.

Juan Miguel abre una especie de caja de cañuelas que hay en un rincón del despacho y extrae de ella un libro y algunos papeles. El libro es un curioso ejemplar de la *Historia de Granada* de Francisco Vermúdez de Pedraza, de 1640. Le hacemos unas fotos. Después Juan Miguel, con una sonrisa satisfecha, nos enseña los papeles. Son el expediente de Federico García Lorca. Nos llama la atención el ejercicio de «Grado» del poeta —cuya fotocopia y parcial transcripción incluimos en lo que precede—. El ejercicio tiene indiscutible interés. Viéndolo, con sus faltas de ortografía y sus borrones —aquellas plumas con mango, aquellos tinteros!— evocamos con ternura al poeta adolescente.

Recorremos parte del Instituto, haciendo algunas fotos. El intento de entrar en la biblioteca fracasa: alguien, inadvertidamente, se ha llevado la llave, qué se le va a hacer...

Nos despedimos de Juan Miguel Molina, que tan amablemente nos ha atendido en un —teórico— día de sus vacaciones. Fuera ya, tiramos las últimas fotos y hacemos unos apuntes de la fachada. Sí, efectivamente está bonito el Instituto Padre Suárez, a la pálida luz de esta mañana de diciembre...

aries films s.a.

Córcega, 288 Entlo. 2^a. Tels. (93) 217 87 41 / 218 50 49
BARCELONA - 8

PRESENTA SU PRODUCCION DE PELICULAS DE DIVULGACION CIENTIFICO-PEDAGOGICO

BASADAS EN LOS LIBROS DE TEXTO DEL MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA, EN COLOR Y ESPAÑOL

EN SUPER 8 mm. y
BOBINAS DE 90 m.

180 TITULOS DISTRIBUIDOS EN LOS
TEMAS SIGUIENTES

- A - Anatomía humana
- B - Biología general
- C - Botánica
- D - Física
- E - Geografía
- F - Geología
- G - Química
- H - Zoología
- I - Historia del Arte y de la Cultura

P.V.P. de 1.000 a 3.000 Pts. según título.

EN VIDEO CASSETTES
BETA - VHS - 2000

52 TITULOS MONTADOS EN
15 CINTAS DE 30 MINUTOS C/U.

POR EJEMPLO:

- ANATOMIA
- LA CABEZA
- EL TRONCO
- LAS EXTREMIDADES SUPERIORES
- LAS EXTREMIDADES INFERIORES
- EL SENTIDO DE LA VISTA
- EL OIDO

P.V.P. de 6.000 a 8.000 Pts. cassette

EXENTAS DEL IMPUESTO DE LUJO

Los temas de estas películas corresponden al nivel de enseñanza E.G.B. y B.U.P.

SOLICITE CATALOGOS E INFORMACION A NUESTRAS SEÑAS O EN LAS SIGUIENTES DELEGACIONES:

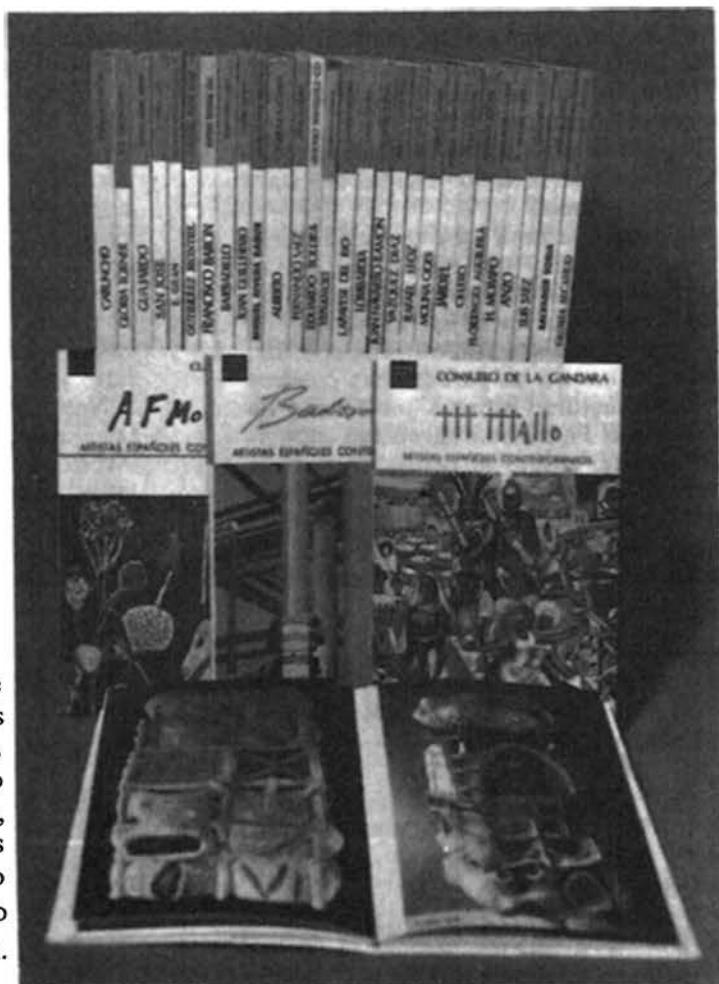
CENTRO: LAMBERTO PARRAL
NORTE: DIMO
LEVANTE: DIST. NAVAS
SUR: CODISUR

C/ STA. FELICIANA, 18
C/ ITURRIZA, 9 bis
AV. TOMAS SALA, 12
C/ TRINIDAD GRUND, 2

TEL. 445 01 22
TEL. 443 25 49
TEL. 357 30 73
TEL. 22 20 04

MADRID-10
BILBAO-3
VALENCIA-17
MALAGA

Artistas Españoles Contemporáneos



En esta colección se recoge la vida y obra de los más relevantes artistas españoles de nuestro tiempo, como un justo y reconocido homenaje a los músicos, pintores, ceramistas, arquitectos y escultores que ocupan un puesto de honor en el panorama artístico de la España actual.

ULTIMOS TITULOS PUBLICADOS

- | | | |
|----------------------|--------------------------|--------------------------|
| 140. Alberto. | 151. Rafael Leoz. | 162. Anzo. |
| 141. Luis Sáez. | 152. Vázquez Díaz. | 163. Lombardía. |
| 142. Rivera Bagur. | 153. Enrique Gran. | 164. Badosa. |
| 143. Salvador Soria. | 154. Venancio. | 165. Gloria Alcahud. |
| 144. Eduardo Toldrá. | 155. Gloria Torner. | 166. Caruncho. |
| 145. Andrés Cillero. | 156. Juan Navarro Ramón. | 167. Molina Ciges. |
| 146. Barbadillo. | 157. H. Mompo. | 168. San José. |
| 147. Juan Guillermo. | 158. Jardiel. | 169. Fernández Molina. |
| 148. Fernando Sáez. | 159. Francisco Barón. | 170. Florencio Aguilera. |
| 149. José A. Díez. | 160. Maruja Mallo. | 171. Gutiérrez Montiel. |
| 150. Guajardo. | 161. Lapayese del Río. | |

Precio de cada ejemplar: 150 Ptas.

Venta en:

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





ibro cerrado
non saca letrado



ÍNDICE DE LA SECCIÓN

El estado de la cuestión

Las guías de campo (2ª parte), por Carlos Pulido Bordallo

Censo de publicación de los centros de enseñanza media

Acacias y Catalpas, del I.B. «Legio VII» de León Agora, del I. de F.P. «Virgen del Remedio» de Alicante

Amestar, del I.B. mixto de Moreda de Aller (Oviedo)

Cuadernos del taller de poesía Vicente Aleixandre, del I.B. «Vicente Aleixandre» de Triana (Sevilla)

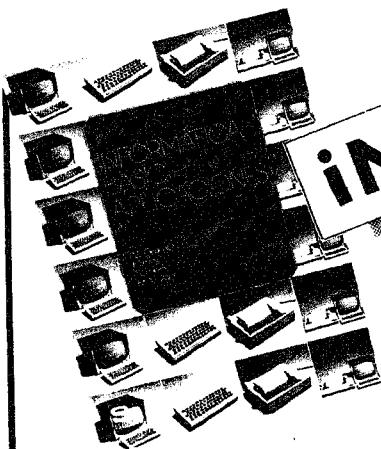
Freeway, de los I.B. «Padre Ancheta» y «Cabra Pinto» de Santa Cruz de Tenerife

Jerga, del I.B. «Francisco de los Ríos» de Fernán-Núñez (Córdoba)

Sepa, del I. de F.P. del polígono industrial de Toledo

Críticas y reseñas

- 37 *Enseñar los derechos humanos. Textos fundamentales*. Introducción, selección y comentarios de Félix García. LÓPEZ RUPÉREZ, F. y otros: *Proyecto de enseñanza individualizada de ciencias experimentales*.
- 37 SIMÓN GALINDO, M. y otros: *Los medios didácticos para la enseñanza práctica de geografía e historia en bachillerato*.
- 373.5 *Enseñanza de las ciencias*.
- 5 (05) HERNÁN, Francisco (Grupo Cero): *Estrategias, conjeturas y demostraciones*.
- 51 RODRÍGUEZ, F.L. y J.R. BALLESTEROS: *Conocer la naturaleza*.
- 502 LÉVI-LEBLAND, J.M.: *La física en preguntas. Mecánica*.
- 531 SÁNCHEZ VAQUERO, Javier y V. PÉREZ MELLADO: *La fauna en la provincia de Segovia*.
- 591 ALBERT, P. y TUDESQ, A.J.: *Historia de la radio y la televisión*.
- 621 AGUADO-MUÑOZ, Ricardo, Agustín BLANCO, Javier ZABALA y Ricardo ZAMARRENO: *Básic básico*.
- 681.3 *Textos griegos sobre la democracia*.
- 807.5 SERRA MARTÍNEZ, Elisa y Alberto OTÓN SOBRINO: *Introducción a la literatura española contemporánea a través del comentario de textos*.
- 807 CALDERÓN DE LA BARCA, Pedro: *Entremeses, jácaras y mojigangas*.
- 860 «16» GARCÍA LORCA, Federico: *La casa de Bernarda Alba*.
- 860 «19» MERINO, José M.: *Cuentos del reino secreto*.
- 860 «19» PUERTO, José Luis: *El tiempo que nos teje*.
- 860 «19» SASTRE, Alfonso: *La taberna fantástica*, edición de Mariano de Paco.



MICROORDENADORES

INFORMATICA

BASIC-APLICACIONES

A.E. Gallego - E. Lowy - J.L. Robles - M.A. Olarte

Un libro imprescindible para introducir al alumno eficazmente, en el mundo de la Informática.

Elaborado con un alto rigor científico, logra hacer fácilmente comprensible el lenguaje BASIC, que es el utilizado por todos los microordenadores.

Enseña al alumno a programar y a aplicar este lenguaje de programación, a la resolución de multitud de problemas en todas las áreas de la enseñanza.

Distribuye Cersma, S.A. MADRID: Aguacate, 25. BARCELONA: Progreso 482-484 Badalona.

Sm
Ediciones
Educar hoy

CURSILLO DE FRANCÉS EN PARÍS

EN LA ALIANZA FRANCESAS, por profesores nativos

Dos semanas: Julio y Agosto 1984

- Dos horas diarias de clase. Se admiten alumnos de todos los niveles y acompañantes de los cursillistas.
- Certificado de Asistencia expedido por la Alianza Francesa de París.
- Seguro médico. Visitas y excursiones a museos y monumentos.
- Viaje acompañado por profesores de francés: catedráticos y agregados.
- Baño completo en todas las habitaciones.
- Autocar con aire acondicionado, TV y VÍDEO.
- **Precio: Desde 36.900 ptas.** Incluye viajes y estancia a pensión completa.
- **Salidas:** A - Córdoba, Sevilla, Madrid, Burgos, Vitoria, San Sebastián,... París.
B - Murcia, Alicante, Valencia, Castellón, Barcelona,... París.
- **Informes e inscripciones:**

ALICANTE: Joaquín García, C/ Maestro Marqués, 34 - bajo
Tels.: 965- 20 55 68 (de 9 a 18 h.) y
28 19 48 (de 19 a 22 h.)

SEVILLA: Luis V. García. Apartado 462
Tels.: 954- 22 33 32 (de 10 hs. a 13 hs. y de 16 hs. a 20 hs.) y
45 58 92 (de 13 a 15 hs. y de 20 a 22 hs.)

MADRID: Rosa Domínguez, C/ Julián Romea, 3 - Madrid-3
Tels.: 91- 638 08 80 (mañanas) y
254 82 96 (tardes)

Organización técnica: GAT 503

El estado de la cuestión

LAS GUÍAS DE CAMPO (2^a parte)

Carlos PULIDO BORDALLO*

2. Flora

La identificación de las plantas era una de las escasas actividades prácticas que se realizaban en eso que llaman «carrera». Los encargados de enseñar botánica se preocupaban de ello y, al menos los biólogos, se enfrentaban al problema de tener que utilizar un texto francés muy conocido que sigue siendo el medio más eficaz para no perderse demasiado en la tela de araña de la sistemática. Como única excepción en lengua extranjera hemos de citar «fuera de programa»:

— BONNIER, G.; LAYENS, G. de. *Flore complète portative de la France, de la Suisse et de la Belgique*. Ed. Librairie Générale de l'enseignement. Paris (1966). Clave dicotómica con escasa ilustración. Es un libro de seminario, portátil. Con perseverancia puede llegar a manejarlo con soltura.

Existen también guías de campo con diferentes características que no cubren las posibilidades del libro de Bonnier, pero pueden ayudar a una identificación poco exigente.

2.1. Plantas con flores y flora en general

2.1.1. POLUNIN, O. *Guía de campo de las flores de Europa*. Ed. Omega. Barcelona, 1977 (2^a ed.). Grueso volumen (no sigue el formato de las típicas guías Omega) compuesto de glosario, claves para la determinación de familias, descripción de especies (2.600) agrupadas en familias y con claves para géneros y dibujos a pluma. En páginas aparte, las 1.000 fotos a color de las más importantes. Original inglés. Las claves no son exhaustivas pero pueden orientar. Las ganas de sistituir en nuestras bibliotecas el «Bonnier» nos ha llevado a gastar mucho dinero en esta guía que puede ayudar, pero como libro de consulta en el seminario.

Más ventajas ofrece la siguiente, del mismo autor:

2.1.2. POLUNIN, O.; SMYTHIES, B.E. *Guía de campo de las flores de España, Portugal y Sudoeste de Francia*. Ed. Omega. Barcelona, 1977. El diseño del libro es semejante al anterior pero incluye una introducción sobre morfología, el clima y la vegetación. Describe 2.400 especies de la zona, con 351 fotos. La utilidad de esta guía reside sobre todo en el apartado dedicado a *Regiones de herborización*, donde relaciona las especies que se observan en las distintas áreas de España, Francia y Portugal, indicándonos al situarnos en Sierra Morena, Sistema Central, Baleares... etc. (hasta 23) «lo que vamos a ver». Es un buen libro para la consulta del seminario.

De área más restringida y por lo tanto interesante para los habitantes de la zona:

2.1.3. VIGO i BONADA, J. *L'alta muntanya catalana, Flora i Vegetació*. Ed. Montblanc-Martín. Barcelona, 1976.

Existe una clave de identificación en castellano, pero es poco útil para nosotros:

2.1.4. GARCÍA ROLLÁN, M. *Claves de la flora de España*. Ed. Mundi-Prensa, 1981. (2 vol.). A partir de la Flora Europea, reúne las especies españolas; con dibujos en negro. Es una clave completa pero *muy compleja*. No es apta para los centros de enseñanza media, aunque algún experto profesor puede hacer uso de ella.

Otras guías se reducen a una colección de fotos con algunos comentarios:

2.1.5. CEBALLOS, A.; FERNÁNDEZ CASAS, J.; M. GARMENDIA, F. *Plantas silvestres de la Península Ibérica*. Ed. H. Blume. Madrid, 1979. Contiene una introducción sobre la flora y vegetación (distingue los conceptos) de la Península Ibérica. Por medio de signos convencionales indica, a pie de foto, la época de floración, el ciclo biológico y nivel de vegetación. Incluye nombre de la familia, nombres vulgares (varios) y científico. Los comentarios y las fotos hacen de él un li-

* Profesor Agregado de Ciencias Naturales. I.B. Villaverde (Madrid). Miembro del Grupo Jarama.

bro atractivo para los alumnos en la biblioteca del centro.

2.1.6. FERNÁNDEZ CASAS, J.; CEBALLOS, A. *Plantas silvestres de la Península Ibérica. Rupícolas*. Ed. H. Blume. Madrid, 1982. Mismo diseño que el anterior, pero profundiza más al abarcar sólo las especies rupícolas.

2.1.7. CEBALLOS, A. *Plantas de nuestros campos y bosques*. Ed. ICONA. Servicio de Publicaciones Agrarias. Madrid, 1974. Más reducida que las anteriores. Sólo 150 especies.

Por último, manuales de clasificación, pequeñas guías y otros ejemplos.

2.1.8. GUINEA, E. *Flora básica*. Ed. Ministerio de Educación (Guías didácticas). Madrid, 1961.

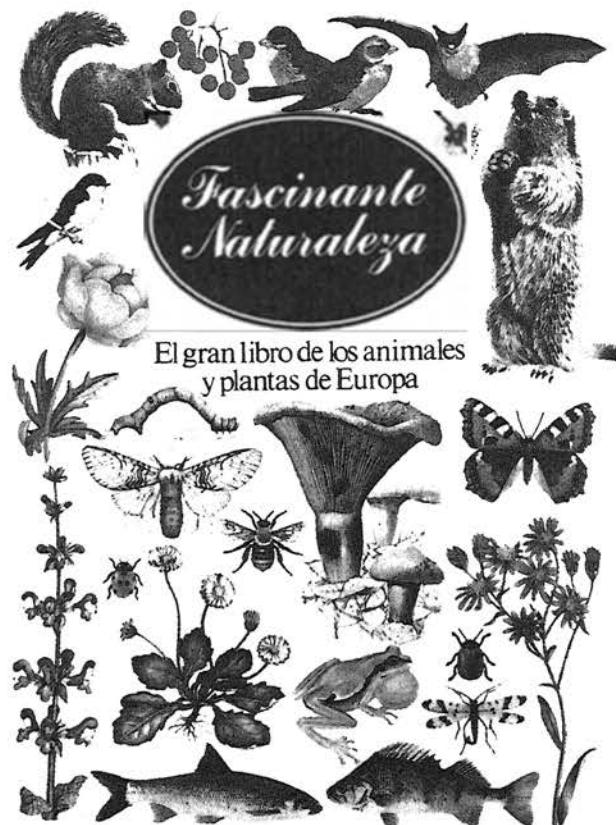
2.1.9. GUINEA, E. *Claves botánicas*. Ed. Mº. de Educación. Madrid, 1961.

2.1.10. RODRÍGUEZ MARTÍNEZ, A. *Flora de las aguas continentales españolas*. Ed. Servicio nacional de Pesca fluvial y Caza. Ministerio de Agricultura. Madrid, 1968. Folleto con 60 especies de plantas acuáticas y de orillas.

2.1.11. SEIDEL, D.; EISENREICH, W. *Pequeña guía de las plantas silvestres de Europa*. Ed. Omega. Barcelona, 1978. 2 volúmenes.

2.1.12. TARSKY, S. *Flores silvestres*. Colección: La senda de la Naturaleza. Ed. PLESA-SM. Madrid, 1977. Para niños.

2.1.13. GARCÍA, J.R. *Flora de Galicia*. Ed. Follas Novas. Santiago de compostela, 1979.



2.2. Árboles y arbustos

Es recomendable que el primer contacto de un alumno con los vegetales se realice a través de los árboles. Son próximos (hasta en las ciudades), determinan el aspecto de muchos paisajes y no son difíciles de identificar. Además se pueden realizar en ellos interesantes ejercicios de observación. Sobre este tema encontramos trabajos útiles para el profesor y de buena calidad.:

2.2.1. CEBALLOS, L.; RUIZ DE LA TORRE, J. *Árboles y arbustos*. Ed. Escuela T.S. de Ingenieros de Montes. Madrid, 1971. Descripción completa de cada especie con dibujos a pluma. Glosario, nombres científicos, vulgares y claves. El formato es algo grande. Se puede encontrar en la Escuela de Montes.

2.2.2. LÓPEZ GONZÁLEZ, G. *Guía de Incafo de los árboles y arbustos de la Península Ibérica*. Ed. Incafo. Madrid, 1982. Editorial especializada en la fotografía. El texto incluye descripción. Lo mejor tal vez sea la clave (muy completa). Transportable al campo.

2.2.3. POLUNIN, O. *Editorial especializada en la fotografía. El texto incluye descripción. Lo mejor tal vez sea la clave (muy completa). Transportable al campo*.

2.2.3. POLUNIN, O. *Árboles y arbustos de Europa*. Ed. Omega. Barcelona, 1978. Descripción breve al lado de las fotos y dibujos de detalle (fruto, hoja...). Claves más reducidas que en los casos anteriores. Útil en las bibliotecas de aulas (si existen en algún centro) y en la general.

Otros ejemplos que cubren distintas necesidades son:

2.2.4. ALSINA, M.; ABUSTO, R. *Los Árboles*. Ed. Penthalón. Madrid, 1982. Menos recomendable que sus hermanas de la colección, al estar satisfecha la demanda de sencillez en otras. Su precio, sin embargo, favorece la adquisición por parte de los alumnos.

2.2.5. EDLIN, H. *Clave de los árboles de Europa*. Ed. Omega. Barcelona, 1981. Cuenta con 235 especies.

2.2.6. SELBERG, I. *Árboles y hojas*. (Colección La Senda de la Naturaleza). PLESA-SM. Madrid, 1979. Para niños.

2.2.7. MARTÍN, E. *Los Árboles*. Ed. Fontalba. Barcelona, 1979.

2.2.8. LANZARA, P.; PIZZETTI, M. *Guía de árboles*. Ed. Grijalbo. Barcelona, 1979.

2.2.9. HARZ, K. *Árboles y arbustos de Europa*. Ed. Omega. Barcelona, 1980.

2.2.10. GUINEA, E.; VIDAL BOX, C. *Parques y Jardines de España. Árboles y arbustos*. Ed. Servicio de Publicaciones. M.E.C. Madrid, 1968.

2.3. Vegetales sin flores

La que más abarca en el grupo es:

2.3.1. BRIGHTAMAN, F.; NICHOLSON, B. *Guía de campo de las plantas sin flores*. Ed. Omega. Barcelona, 1977. Formato algo grande. Útil en seminario.

Recientemente aparecida, ha venido a llenar un hueco importante:

2.3.2. MARTÍN JAHNS, H. *Guía de campo de los helechos, musgos y líquenes de Europa*. Ed. Omega. Barcelona, 1982. Sigue el sistema de fotos (655) y texto descriptivo. Original alemán. Contiene tres claves de determinación hasta género, de helechos, briófitos y líquenes. Libro de seminario.

La tradicional afición a la recogida de «setas» ha sido atendida en las guías de campo. Aunque los «expertos» surgen por doquier, la identificación de los hongos presenta serias dificultades en multitud de casos. Para ayudar a realizarla, están en las librerías:

2.3.3. CETTO, B. *Guía de los hongos de Europa*. Ed. Omega. Barcelona, 1979-81 (3 volúmenes). Origen italiano. Son 3 gruesos volúmenes que han ido apareciendo sucesivamente comenzando por el primero que recoge las especies más comunes. Su formato es pequeño. Util en las salidas al campo en otoño y primavera.

2.3.4. DE DIEGO CALONJE, F. *Hongos de nuestros campos y bosques*. Ed. ICONA. Servicio de Publicaciones Agrarias. Madrid, 1975. Fotos.

2.3.5. LANGE, J.; LANGE, D.M.; LLIMONA, X. *Guía de campo de los hongos de Europa*. Ed. Omega. Barcelona, 1969. Original danés. Contiene una deficiente clave.

2.3.6. NEUNER, A. *Pequeña guía de los hongos de Europa*. Ed. Omega. Barcelona, 1976.

3. Generales sobre Flora y Fauna

Para formar parte de la biblioteca del centro, y para llevar un solo ejemplar en una salida al campo que surge en determinado momento, son muy útiles este tipo de guías. En enseñanza media, cubren muchas necesidades aunque, lógicamente, tienen las limitaciones de un tratamiento tan amplio. Así por ejemplo:

3.1. GARMS, H. *Plantas y animales de España y de Europa*. Ed. EUNSA (universidad de Navarra). Pamplona, 1977. Muy difundida, su diseño la hace idónea para llevar al campo en cualquier momento (formato pequeño, cubiertas blandas, plastificadas, etc.). Compuesta por dibujos (que representan hasta diferencias sexuales) y muy breves descripciones. Organizada por hábitats (bosques, praderas y pastizales, mares y costas, etc...). Es una guía muy manejable, que en algunos casos ha producido frustraciones. La complicada Naturaleza viviente no puede quedar recogida en un tomo tan reducido, pero llama la atención que en poco espacio se representen 2.175 formas vegetales y 1.433 animales de una manera aceptable. Su precio (no muy alto) y posibilidades la hacen ideal para los alumnos de enseñanza media.

3.2. VARIOS. Dirección CHINERY, M. *Fascinante Naturaleza. Fauna y Flora de Europa (Guía de campo básica)*. Ed. Blume. Barcelona, 1983. Muy diferente a la anterior. Su formato grande hace que sea un libro de «estantería». Muy bien realizada, con ilustraciones buenas

(dibujo y foto), recoge mamíferos, aves, insectos, plantas, etc. Concretamente los mamíferos, las aves y las mariposas son los grupos mejor y más ampliamente tratados. Útil como libro de consulta en la biblioteca del centro (o aula). Es llamativo y puede servir para, con algún ejemplar, dibujo de campo, etc., en la mano, introducir al alumno en la comparación de la realidad con la imagen, para pasar luego a otras guías más complejas. Su precio, teniendo en cuenta el diseño, no es muy alto.

3.3. NAVARRO, A. *Clasificación de animales, vegetales y minerales*. Ed. del autor. Madrid, 1976. Muy diferente a las anteriores. Consiste en una clave dicotómica «típica». Su utilidad es precisamente esa: Iniciar al alumno en el manejo de claves. No se logran fácilmente identificaciones.

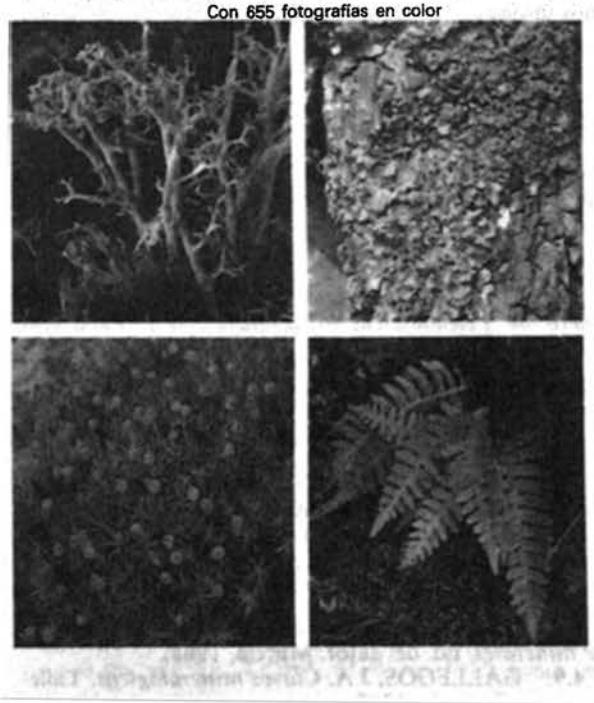
Estos tres ejemplos nos han servido para apoyar lo que en la introducción decíamos. Aunque hay productos mejores que otros, es muy importante saber qué prestaciones puede darnos una obra determinada, y ver si se ajusta o no a nuestras necesidades. Así se evitarán frustraciones.

Otros ejemplos que se refieren a determinados medios ambientes son:

HANS MARTIN JAHNS

**GUÍA DE CAMPO DE LOS
HELECHOS, MUSGOS
Y LÍQUENES
DE EUROPA**

Con 655 fotografías en color



3.4. CAMPBELL, A.C. *Guía de campo de la Flora y Fauna de las costas de España y Europa*. Ed. Omega. Barcelona, 1979. Con unas mil especies. Original inglés, esto es importante dado que se trata de costas (especies) británicas. Dibujos en colores. Sin claves.

3.5. POTT, E. *Flora y fauna de los ríos y lagos de Europa*. Ed. Omega. Barcelona, 1980.

3.6. SWALLOW, S. *Costas y Playas*. Colección La Senda de la Naturaleza. Ed. PLESA-SM. Madrid, 1977.

3.7. SWALLOW, S. *Lagos y arroyos*. Colección La Senda de la Naturaleza. Ed. PLESA-SM. Madrid, 1979. Como sus hermanas de colección son útiles, ésta y la anterior, para iniciar a los niños.

3.8. NUFFIELD. *Claves para la determinación de pequeños organismos del suelo, el mantillo y las charcas*. Ed. Reverté. Barcelona, 1972.

Otra más adaptada a enseñanza:

3.9. FÉLIX, J.; TOMAN, J.; HISEK, K. *Guía de la flora y fauna de Europa*. Ed. Omega. Barcelona, 1979.

4. Geología (Rocas, minerales, fósiles)

Las rocas, los minerales y los fósiles no están ampliamente representados en las guías de campo. No son tan atractivos para el público en general. Algunos ejemplos hay, con características similares: Foto, descripción, utilidad, etc.

4.1. SCHUMANN, W. *Rocas y minerales*. (Minerales, Piedras preciosas, Rocas, Menas). Ed. Omega. Barcelona, 1974. Con tabla de reconocimiento. Incluye algunos fósiles.

4.2. BOGEL, H. *Los minerales*. Ed. Omega. Barcelona, 1976.

4.3. LYÉ, K. *Los minerales y rocas*. Ed. Fontalba. Barcelona, 1980.

4.4 SCHUMANN, W. *Pequeña guía de los minerales y rocas*. Ed. Omega. Barcelona, 1978. Para los alumnos. No existen guías adaptadas a la enseñanza media que sean adecuadas para la identificación de fósiles.

En centros de diferentes niveles académicos.

4.5 MELÉNDEZ, B. *Prácticas de Paleontología, Fichero de Paleontología estratigráfica*. Ed. Paraninfo. Madrid, 1971.

Diseño tipo guía, tenemos:

4.6. LAMBERT, M. *Los fósiles*. Ed. Fontalba. Barcelona, 1979.

4.7. RHODES, F.H.T.; ZIM, H.S.; SHAFFER, P.R. *Fósiles*. Ed. Daimon-Manuel Tamayo. Barcelona, 1979. Original publicado en Nueva York (1). Ordenación sistemática zoológica.

060 Rebuscando, hemos localizado las citas:

4.8. DEL BAÑO, F. *Tablas para la identificación de minerales*. Ed. del autor. Murcia, 1968.

4.9. GALLEGOS, J.A. *Claves mineralógicas*. Talleres Arte. Granada, 1977.

5. Guías complementarias

En este epígrafe se citan los libros que constituyen un complemento al conocimiento de las plantas o los animales, a través de especies peculiares, o de relaciones especiales con el hombre.

Las guías más abundantes en este sentido son las que sirven para la identificación de plantas medicinales y sus aplicaciones. Pero antes de mencionar las que son típicas, hemos de citar el tratado de plantas medicinales por excelencia, cuyo autor es el gran botánico español:

5.0. FONT QUER, P. *Plantas medicinales. El Dioscórides renovado*. Ed. Labor. Barcelona, 1961. Incluye sobre cada planta: nombre, descripción, floración, localización, recolección, composición, usos, historia, etc. Es un libro de agradable lectura que no debe faltar en las bibliotecas de los centros.

De diseño actual:

5.1. SCHAVENBERG, P.; PARIS, F. *Guía de las plantas medicinales*. Ed. Omega. Barcelona, 1979 (1^a ed. 1972). Original francés. Plantas clasificadas por principios activos (alcaloides, vitaminas... etc.). Recolección y empleo. Para cada planta se indica distribución, hábitat, floración, principios activos, propiedades, aplicaciones, preparación, historia,... etc. Glosario botánico, terapéutico, patológico. Recoge 380 especies.

5.2. WILLIAM, A.R.; THOMSON, D.M. *Guía práctica ilustrada de las plantas medicinales*. Ed. H. Blume. Madrid, 1979. Describe 247 especies. Historia. Enfermedades y tratamiento. Buenas ilustraciones.

5.3. CARON, M.; CLOS JOUVE, H. *Plantas medicinales*. Ed. Daimon. Barcelona, 1973.

5.4. JIMÉNEZ, J.; LÓPEZ, F. *Las plantas medicinales*. Ed. Penthalón. Madrid, 1983.

Otros ejemplos sobre temas varios:

5.5. SCHIOTZ, A.; DAHLSTRÖM, P. *Los peces de acuario*. Ed. Omega. Barcelona, 1978.

5.6. SCHMITZ, S. *Pequeña guía de los peces de acuario*. Ed. Omega. Barcelona, 1980.

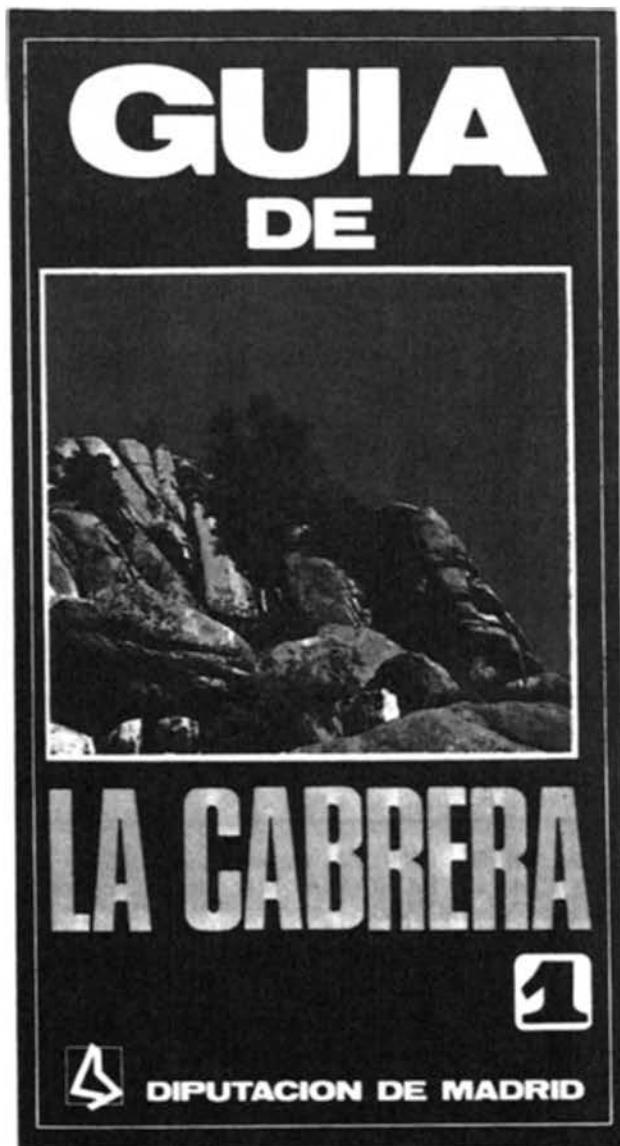
5.7. VOGT, D.; WEMTH, H. *Acuarios y terrarios*. Ed. Omega. Barcelona, 1978. Montajes en los laboratorios.

5.8. HOFFMEISTER, D.F. *Animales de zoo*. Ed. Daimon. Barcelona, 1972.

5.9. MOURIER, H.; WINDING, O.; SUNESEN, E. *Guía de los animales parásitos de nuestras casas*. Ed. Omega. Barcelona, 1979. En pueblos y ciudades esta guía es de mucha utilidad, ya que trata de los organismos que tienen la «osadía» de acercarse al hombre.

B) GUÍAS DE COMARCAS, PARQUES NATUREALES E ITINERARIOS

Uno de los objetivos que no debe olvidarse en la enseñanza es la conexión del individuo con su entorno. Si aceptamos como mejor método el de descubrimiento por parte del alumno, es necesario que el profesor conozca previamente muy bien el medio que les rodea y le saque el máximo partido. No es fácil encontrar bibliografía que acierte la satisfacción completa de esta necesidad. Recor-



demos que en Ayuntamientos, Diputaciones, Comunidades Autónomas, etc., se puede encontrar información para cada caso particular.

En cualquier zona española existe un área de inmensa riqueza paisajística (entendamos como rico un paisaje «significativo», no «bonito») en la que se pueden observar desde el estado natural, hasta la más devastadora acción humana.

Enunciar todas y cada una de las posibilidades de cada punto geográfico excedería las limitaciones de este trabajo y de su autor. Sin embargo podemos citar algún ejemplo (ver anteriores sobre flora y fauna locales) y sobre todo una reciente publicación que recoge la mayoría de los equipamientos e itinerarios ya elaborados en todo el territorio español. Se trata del artículo:

0.1. FRANQUESA, T.; MONGE, M. «Recursos i materials per a l'educació ambiental a l'estat espanyol: primer aproximació». «Quaderns d'ecología aplicada». Núm. 6: *L'educació ambiental* (pàgs. 31-108). Ed. Servei del Medi Ambient. Diputació de Barcelona, 1983. Inventario en fichas de los recursos y materiales que poseen cada uno de los equipamientos e itinerarios recogidos por los autores en todo el Estado. Ilustramos, con la ficha de un equipamiento y con la de un itinerario, el contenido de este valioso documento.

Citaremos a continuación algunas publicaciones sobre diversas comarcas (contenidas o no en 0.1.) a título de ejemplo.

1. Comarcas e itinerarios

Ejemplo clásico de lo que puede ser una guía adaptada a la enseñanza (cosa bastante rara) es:

1.1. VIDAL BOX, C. *Guía de Recursos Pedagógicos de Madrid y sus alrededores*. Ed. C.S.I.C. Madrid, 1977. Esta obra ha sido muy buscada y recientemente editada por Magisterio Español. Es una de las mejor adaptadas al trabajo docente.

Con diferentes fines que la anterior y con una calidad pocas veces lograda:

1.2. GONZÁLEZ BERNALDEZ, F.; HERRERO, C.; POU, A. *Collado Mediano. Hombre y Naturaleza a través del tiempo*. Ed. Diputación de Madrid, 1982. Describe la historia geológica de la zona: Clima, fauna, flora, etc. De forma sencilla nos introduce en el ambiente de un pueblo de la sierra madrileña. Los autores realizaron una importante labor investigadora sobre el terreno (conversaciones con los «viejos del lugar»...) que da su fruto en la eficacia y limpieza con que nos hacen percibir la relación hombre-medio. El diseño, muy atractivo a nuestros alumnos, es original y redondea una obra útil (como pocas) al caminante de la zona centro y a todos aquellos que no puedan visitarla y deseen conocer una de sus muestras representativas.

Tras estos ejemplos-tipo, incluimos otras guías de diferentes áreas:

1.3. GONZÁLEZ, G.; RICO, E.; FERNÁNDEZ, V. (Grupo Tema 3). *Itinerarios de la Naturaleza*. Ed. Ayuntamiento de Gijón, 1982. Dos volúmenes: I. El valle de Rioseco; II. La zona intermareal de El Rinconcín.

1.4. REGUERO, M. REKALDEBERRI, U.P.; Grupo ARRÁIZ. *Itinerarios ecológicos de Vizcaya*. E. Cuadernos de Adarra. Bilbao, 1982. Incluye: Valle de Matiartu y Fadura, valle de Bolue, frente costero de Getxo, playas de Sopelana, hayedo de Cadagua, portal de Sustatxa, Arráiz.

1.5. ELÓSEGUI ALDASORO, J.; PÉREZ OLLO, F. *Navarra, naturaleza y paisaje*. Ed. Caja de Ahorros de Navarra. Pamplona, 1982.

1.6. DENDALETCHE, G. *Guía de los Pirineos*. Ed. Omega. Barcelona, 1982.

1.7. TERRADAS, J.; MIR, M. *Bosc de Can Deu. Itinerari pedagògic*. Ed. Caixa d'Estalvis de Sabadell. Sabadell (Barcelona), 1976. Este es uno de los *muy numerosos* itinerarios de Cataluña (ver cita 0.1.).

1.8. MAYOL, J.; CAPELLÁ, M.A. *Son Moragues. Guía de Passeig*. Ed. ICONA. Mallorca, 1982. Finca de Icona en Valldemossa.

12	PARQUE NACIONAL DE LA MONTAÑA DE COVADONGA.	Mides: 15,5 x 21 cm
	ASTURIAS. Parque Nacional de la Montaña de Covadonga.	Pàgines: 34
	V. Fernández, F. Braña et al. 1980	<input checked="" type="radio"/> B/N <input type="radio"/> C Idiomes: Castellà
		<input type="radio"/> P <input checked="" type="radio"/> M <input checked="" type="radio"/> A
		
CONTINGUTS <ul style="list-style-type: none"> <input checked="" type="radio"/> GEOLOGIA <input type="radio"/> GEOMORFOLOGIA <input type="radio"/> CLIMA <input checked="" type="radio"/> AIGUA <input type="radio"/> SÒL <input checked="" type="radio"/> VEGETACIÓ <input checked="" type="radio"/> FAUNA <input type="radio"/> ECOLOGIA <input type="radio"/> CARTOGRAFIA <input checked="" type="radio"/> ACTIVITATS HUMANES <input checked="" type="radio"/> EQUILIBRI HOME/NATURA <input type="radio"/> CONTAMINACIÓ <input type="radio"/> HISTÒRIA <input type="radio"/> SOCIOLOGIA, DEMOGRAFIA <input type="radio"/> URBANISME <input type="radio"/> LLENGUATGE, LITERATURA <input type="radio"/> MATEMÀTIQUES <input type="radio"/> FÍSICA, QUÍMICA, ENERGIA 		ESTRUCTURA <ul style="list-style-type: none"> <input checked="" type="radio"/> PARADES: 6 <input checked="" type="radio"/> QÜESTIONARI COMPLEMENTS <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> BIBLIOGRAFIA <input type="radio"/> GLOSSARI <input type="radio"/> VOCABULARI <input type="radio"/> ORIENTACIÓ PRÀCTIQUES <input type="radio"/> TREBALL EXTRA-SORTIDA <input type="radio"/> LLIBRE I/O DOSSIER MESTRE <input type="radio"/> ÀUDIO-VISUALS <input type="radio"/> AULA, MUSEU, ESCOLA NATURA <input type="radio"/> ENQUESTES D'OPINIÓ
INFO: Seminario de Ciencias de F.P. de Asturias.		

Ficha de itinerario. (Cita 0.1)

 NO SÍ

 PREDOMINANT

 IMPRES

 ALTRES

 ILLUSTRAT

 B/N

 UNA TINTA

 COLOR

 PÚBLIC

 MESTRE

 ALUMNE

1.9. MEDRANO, F.; GÓNGORA, J.; otros. *Itinerario de la naturaleza de la ría del Guadalquivir y la playa de Chipiona*. Ed. Ayuntamiento de Sevilla, 1972.

1.10. BRAÑAS, M.; GARCIA, X.R.; otros. *Visita ecológica á praia das barcas*. Ed. Departamento de educación, Ayuntamiento de Vigo (Pontevedra), 1983.

1.11. BLANCO, A.; CEÑAL, M.A.; ESCRIBANO, R.; GLARIA, G. (Equipo de trabajo M. Ambiente Natural; E.T.S.I. de Montes). *Guía del valle de la Fuenfría*. Ed. Diputación de Madrid, 1983. Continúa la colección que se inició con la guía de la Cabrera (1980).

2. Parques naturales

2.1. BLAS ARITIO, L. *Guía de los Parques Nacionales Españoles*. Ed. Incafo. Madrid, 1981.

2.2. DUPONT, P. *Parques nacionales y reservas de España y Europa*. Ed. Blume. Barcelona, 1979. Describe los principales vertebrados de los parques e indica dónde se encuentran. Consejos prácticos para visitas. Protección de la Naturaleza. Parques de Europa: situación, acceso, características geográficas, fauna, etc.

2.3. FERNÁNDEZ, J.A. *Guía del Parque Nacional de Doñana*. Ed. ICONA, Serv. Publicaciones Agrarias. Madrid, 1974. Incluye varios itinerarios según las estaciones del año. Constitución geológica y edafológica. Historia. Relación de vertebrados.

2.4. VOZMEDIANO, J. *Doñana, manual práctico*. Ed. Penthalón. Madrid, 1983.

2.5. CORONADO, R.; LEÓN, F.; MORILLO, C. *Guía del Parque Nacional de las Tablas de Daimiel*. Ed. ICONA. Serv. de Publicaciones Agrarias. Madrid, 1974. Historia, cicloanual, itinerarios, índice de flora y fauna, etc.

2.6. ORTUÑO, F. *Los parques nacionales de las islas Canarias*. Ed. ICONA. Serv. de Publicaciones Agrarias. Madrid, 1980.

C) GUÍAS Y MANUALES SOBRE ACTIVIDADES DE CAMPO

No son abundantes las guías o manuales que orienten las actividades de campo y prácticamente inexistentes los adaptados específicamente a la enseñanza. Sin embargo, cada día aparecen nuevos intentos cuyo fruto recogemos en algunos ejemplos. Asimismo incluimos citas de libros sobre diferentes temas, pero que contienen actividades, programación o consejos que pueden ser útiles en las salidas al campo o en su preparación. Hay trabajos destinados principalmente a los alumnos y otros al profesor, aunque éste siempre puede aprovechar lo que contengan los primeros.

1. CHINERY, M. *Guía práctica ilustrada para los amantes de la Naturaleza*. Ed. Blume. Barcelona, 1979. Consejos prácticos para observar, conservar y explorar aves, mamíferos, insectos, plantas, etc. Es conveniente que el centro contenga varios ejemplares en su biblioteca, para consulta de los alumnos. Su precio es elevado.

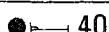
2. GRAHAM, V.E. *Actividades para un joven naturalista*. Ed. Adara. La Coruña, 1977 (2^a ed.) Prácticas de observación sencillas, con preguntas, material necesario, actividades, etc. Se pueden sacar algunas ideas para la iniciación de los alumnos. Claves sencillas.

3. SCHWARTZ, G.T.; SCHWARTZ, B.S. *Actividades para un joven biólogo. Ecología*. Ed. Adara. La Coruña, 1977. Original norteamericano. Escasa ilustra-

30 GRANJA-ESCUELA «EL CAMPILLO»

PAÍS VALENCIÀ. Bugarra. València (Els Serrans)

1983. Generalitat Valenciana

 40



 40

INSTAL-LACIÓNS

- BIBLIOTECA
- SALA TREBALL
- EXPOSICIONS
- GRANJA
- HORTA
- LABORATORI
- CINEMA
- VÍDEO
- PROJ. DIPOSITIVES

ACTIVITATS

- CURSETS
- VISITES
- ITINERARIS
- TALLERS
- ALTRES



MATERIALS

- MESTRE
- ALUMNE
- FULLETS
- LLIBRES
- ÀUDIO-VISUALS

INFO: Centre de la Joventut de la Generalitat Valenciana. c/ Burriana, 39. València, 5. Tel: (96) 333 27 95.

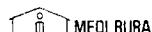
NO SÍ

 LLITS

 CAMPING

 MENJADOR

 MEDI NATURAL

 MEDI RURAL

 MEDI URBÀ

*Ficha de equipamiento.
(Cita 0.1)*

ción. En ocasiones describe las observaciones de forma algo rutinaria.

4. SEVILLA, A. *Actividades para explorar la contaminación*. E. Adara. La Coruña, 1975.

5. DEL CARMEN, L. *Investigando en el bosque*. Ed. Teide. Barcelona, 1981. En una secuencia lógica, orienta el trabajo del alumno de forma muy eficaz. Cómo describir, dibujar, confeccionar claves, etc. Ideal para alumnos de primer curso de enseñanza media. Barato y útil.

6. PUJOL i FORN, J. *La vida en el bosque*. Ed. Teide. Barcelona, 1981. Orientado a enseñanza básica, es sencillo, muy ilustrado y barato. Útil para el alumno que se inicia. Describe el encinar. Contiene claves sencillas.

7. PUJOL i FORN, J.; NADAL, M.; 1. *Las Plantas y el medio*. 2. *Los animales y el medio*. 3. *El descubrimiento del medio*. 4. *El hombre y el medio*. 5. *La interpretación del paisaje*. Colección: «Cuadernos de Naturaleza». Ed. Blume. Barcelona, 1983. Dirigidos al alumnos, describe las actividades que éste puede realizar. Es de los trabajos más adaptados a la enseñanza. Los dos primeros cuadernos están realizados en forma de relato; cuenta lo que acontece a los alumnos y al profesor en el aula y en sus salidas. Incluyen cuadros con preguntas para la observación y multitud de consejos prácticos. Muy bien ilustrados.

8. ESPAÑA, J.A.; CONDE, J.G.; otros. *Actividades prácticas de Ciencias Naturales/1* Ed. Dossat. Madrid, 1980. Este es el típico cuadernos de prácticas. Recoge las experiencias de labortario clásicas bien sistematizadas y algunas que pueden servir de ayuda a la actividad de campo: fotografía aérea, topografía, elaboración de herbario y colección de insectos. Está orientado fundamentalmente al trabajo de laboratorio.

9. GUADILLA, D.; GONZÁLEZ, M.C. *Biología experimental. -Geología, investigaciones geológicas. Botánica, de campo y laboratorio. Zoología, de campo y laboratorio*. Ed. Vicens-Vives. Barcelona, 1973. Cuatro volúmenes, también cuadernos de prácticas, de los que se puede extraer algo para el trabajo de campo, sobre todo en los dos últimos (claves, recolección, etc.). Su nivel es elevado para los primeros cursos.

10. CINTAS SERRANO, R. *Fichas de campo del alumno y Guía del profesor*. Ed. ICONA. Serv. de Publicaciones Agrarias, Ministerio de Agricultura. Madrid, 1982.

11. RODRÍGUEZ, F.L.; BALLESTEROS, J.R. *Conocer la Naturaleza*. Ed. Penthalón. Madrid, 1983. Ver reseña en este mismo nº de NREM.

Otros trabajos dirigidos al profesor, y donde éste puede encontrar orientaciones son:

12. UNESCO. *Nuevo manual de la Unesco para la enseñanza de las Ciencias*. Ed. Edhsa. Barcelona, 1978.

13. RUBIO SÁNCHEZ, N.; PÉREZ PRIETO, S. *El estudio de la vegetación*. Ed. Anaya. Madrid, 1982.

14. BENNET, D.P. *Introducción a la ecología del campo*. Ed. H. Blume. Madrid, 1974.

15. DAUBOIS, J. *La ecología en la escuela*. Ed. Kapelusz. Buenos Aires, 1976.

16. TERRADAS, J. *Ecología y educación ambiental*. Ed. Omega. Barcelona, 1979.

Programaciones completas encontramos en:

17. VILLA DE CAMBA, N. *Biología. 1, 2, 3, 4, cursos. Un enfoque ecológico para el currículo de enseñanza media*. Ed. Kapelusz. Buenos Aires, 1977. Son cuatro cuadernos pedagógicos que incluyen objetivos, contenidos, actividades del profesor y de los alumnos, y evaluación. Es una programación completa de ciclo secundario llevada a cabo en Mendoza y otras localidades argentinas.

18. NUFFIELD, Proyecto. *Biología*. Ed. Omega. Barcelona, 1972. Conocido proyecto inglés que se desarrolla en 5 volúmenes dirigidos al profesor y otros 5 al alumno.

No podía faltar el hermano de esta revista; el «recién salido del horno»:

19. VARIOS. *Trabajos de campo*. «Publicaciones de la NREM nº 5». Servicio de Publicaciones del M.E.C. Madrid, 1984. Recoge muestras de lo que se hace en los centros de enseñanza media. En similares

condiciones a las de los lectores, compañeros de distintos puntos del país dan ejemplos concretos de lo que se puede hacer en distintos «campos»: desde un jardín botánico hasta el estudio ecológico o geológico de una zona.

Aunque parezca mentira, en el primer tercio de nuestro siglo, España era uno de los países en los que surgían movimientos de renovación pedagógica de vanguardia. La enseñanza basada en la actividad del alumno, la conexión con el entorno, la educación ambiental, etc. no son inventos recientes.

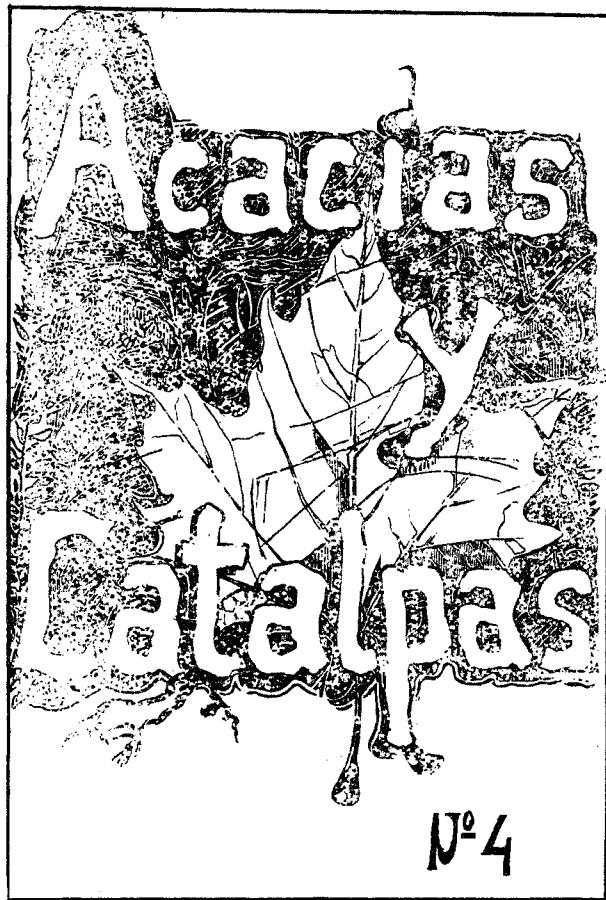
En los años treinta la actividad de los Institutos-Escuela (Instituto Libre de Enseñanza) y L'Escola del Bosc (Rosa Sensat) son ejemplos de una labor que asombra a los que la redescubren. Pero a

partir de 1939 todo se interrumpe, y sólo aislados grupos excursionistas de Madrid y Barcelona y algún esforzado profesor (Guinea, Solé-Sabarís, etc.) mantuvieron el resollo.

Estamos en el momento de recoger la antorcha. La importancia que para nuestros actuales alumnos tendrán los temas relacionados con el medio ambiente, reclama de nosotros un gran esfuerzo que ya comienza a notarse. Profesores de enseñanza básica, media, superior e investigadores, tendremos que dar a conocer a nuestros contemporáneos cómo es el mundo que nos rodea, de forma sencilla pero rigurosa, para no repetir errores cuyo precio será cada vez más alto. Esperemos que el material bibliográfico reseñado contribuya a esta difícil pero apasionante tarea.



Censo de publicaciones



Título: *Acacias y Catalpas*

Centro: I.B. «Legio VII» de León.

Tipo de publicación: Revista de difusión interna, de marcado carácter literario pero con la aspiración de estirarse en otros campos.

Presentación: De quince a veinte páginas en folios grapados e impresos a multicopista. Nos tememos que la aliteración vocálica de su título ha contagiado al resto de la publicación que peca de cierta monotonía de registros y de ausencia de ilustraciones. Ya en su editorial, el coordinador se queja «amargamente» de la falta de colaboración que se acusa, en especial, en los cursos superiores.

Periodicidad: Según nos dicen, aparece un número por trimestre.

Fines: Fomentar «la actividad literaria y artística del alumnado» y (añadimos por nuestra cuenta) recoger el legado cultural desperdigado por

pueblos y aldeas: una versión de «*La Serrana de la Vera*» y un cantar de boda son muestras del trabajo realizado por el seminario de lengua y literatura.

Números publicados: El ejemplar que hemos recibido es el número cuatro de los seis que han publicado.

Colaboradores y sistema de redacción: Un número corto de alumnas, no más allá de media docena, se encarga de la redacción de originales, siempre coordinadas por un profesor, que adivinamos sufrido pero tenaz. Sirva este censo de acicate para nuevos empeños y como refrendo a ese pequeño historial que tiene la revista.

Financiación: Los ejemplares se reparten gratuitamente entre las alumnas y el presupuesto lo financia el centro. Las solicitudes e intercambios pueden dirigirse a su dirección.

Título: *Amestar*.

Centro: I.B. Mixto de Moreda de Aller (Oviedo).

Tipo de publicación: Pliego suelto de difusión interna.

Presentación: En papel de multicopista, tamaño cuartilla y con unas 20 páginas. Consecuente con su título, reproduce en portada un «*viva la paz*» de Picasso que hubiera de servir de acicate a las escasas ilustraciones de sus apretadas páginas. En su favor señalamos la adecuada paginación y cierta sobriedad, muy a tono con los temas tratados.

Periodicidad: Un número por trimestre.

Fines: El nº 2 que tenemos en nuestras manos es ejemplo válido de cómo se «facilita el intercambio de ideas e inquietudes», que, según nos dicen, es el motivo de esta publicación. Su sección «*El debate*» incluye una variada muestra de opiniones sobre las autonomías y la ley de educación. En otras secciones se escribe sobre el incierto futuro que nos aguarda, además de sus habituales páginas de creación literaria, deportes o pasatiempos.

Números publicados: Tres, en el curso anterior, e intención de repetir en éste.

Colaboradores y sistema de redacción: Los artículos, aunque supervisados por una profesora, son redactados en su totalidad por los alumnos.



Financiación: 25 pesetas era el precio de cada ejemplar durante el curso pasado. La venta de la revista se hace entre alumnos y profesores y, en su caso, el déficit corre por cuenta del centro. Los interesados en la suscripción o compra pueden dirigirse a la vicedirección del centro.

Título: *Cuadernos del taller de poesía «Vicente Aleixandre».*

Centro: I.B. «Vicente Aleixandre» de Triana (Sevilla).

Tipo de publicación: Entrega periódica.

Presentación: La cubierta de cartulina de color, cosida artesanalmente con hilo o madeja de lana, cierra este agradable cuaderno de medidas muy adecuadas para su contenido -21 x 16 cms.-. Lástima que la tipografía de la portada no sea algo más llamativa: valdría la pena hacer un esfuerzo por darle más relieve a la presentación de unos cuadernos tan interesantes.

Periodicidad: No tiene periodicidad fija, pero, desde hace cuatro años han salido entre cinco y diez cuadernos por año.

Fines de la publicación: Difundir la poesía entre los alumnos y, a la vez, iniciarlos en el cuidado tipográfico de las publicaciones. Los organizadores quieren entroncar así, dentro de sus límites, con la línea de difusión poética de M. Altolaguirre.

Números publicados: En el curso 1978-79 aparecieron 10 entregas: en el 79-80, 6; en el 80-81, 5; en el 81-82, otros cinco, y en el 82-83, 7.

Colaboradores y sistema de redacción: Entre alumnos de diversos cursos y el coordinador escogen los poemas de los libros más significativos y componen el cuaderno. Fuera de horario, se realiza una sesión de taller consistente en un recital y un coloquio con el poeta a quien se dedica el cuaderno. Si se trata de homenajes, los alumnos orientados por el coordinador exponen la vida y la obra del poeta en una sesión abierta.

Financiación: Los gastos de cartulinas, hilos, fotocopias, papel, etc., son sufragados por el centro en que se publica. Aproximadamente cada cuaderno puede salir por 1.500 pesetas. El cuaderno se reparte de manera gratuita entre los asistentes al recital y al coloquio.

Precio, señas y probabilidades de intercambio: El cuaderno, como decimos, es gratuito para los amigos de la poesía del centro. Los interesados en recibir alguna entrega que no se encuentre agotada, pueden solicitarlo a José M^a Barrera López, coordinador del taller de poesía «V. Aleixandre», I.B. Vicente Aleixandre (Triana), c/ S. Vicente de Paúl, nº 5, Sevilla-10. El taller de poesía está abierto a todo posible intercambio con otras publicaciones.

Título: *Ágora.*

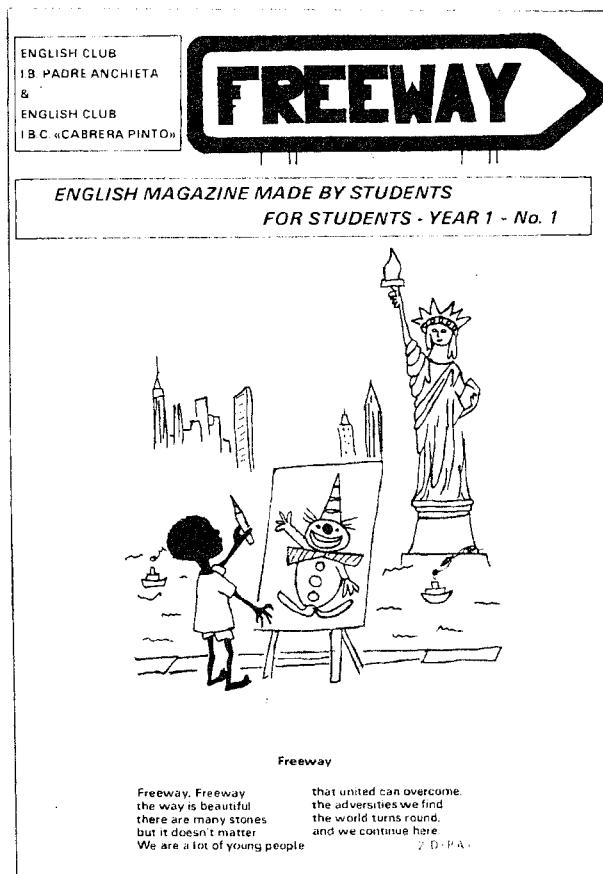
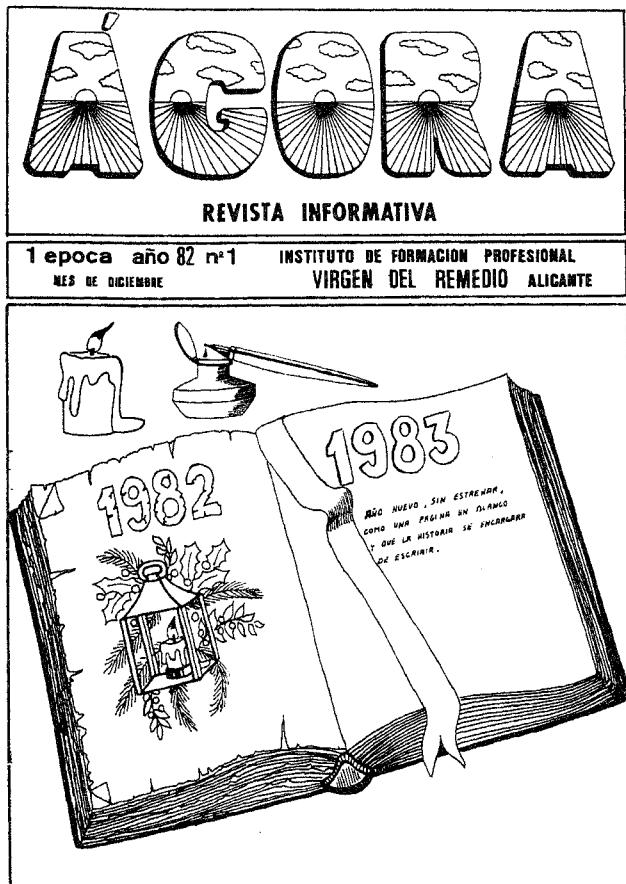
Centro: Instituto de F.P. «Virgen del Remedio», Alicante.

Tipo de publicación: «Revista informativa» con difusión interna, pero con lectura asegurada en otras instancias, dado el relieve de alguno de sus colaboradores.

Presentación: En formato DIN A4, vertical y con unas treinta páginas; se tira a un solo color por ambas caras y cosida con grapas. Las placas se obtienen de originales elaborados por mecanografiado, dibujo y fotocomposición. Nos encontramos ante una empresa en marcha, y con mejoras evidentes en sus, hasta ahora recibidos por nosotros, números cero y uno.

Periodicidad: Según nos dicen sus editores, se encuentran en un periodo de consolidación para, de inmediato, aumentar sus objetivos; de momento, pretenden una aparición trimestral.

Fines: En su información nos dicen que *Ágora* es «un vehículo de expresión y participación de los componentes de la comunidad educativa (padres, profesores y en especial alumnos) y al tiempo, provocar una experiencia creativa en los alumnos».



Números publicados: Hemos recibido el cero y el uno.

Colaboradores y sistema de redacción: Profesores y alumnos se distribuyen, aproximadamente, el mismo espacio, salteado de colaboraciones firmadas por personas de cierta relevancia en el campo de la enseñanza, administración pública, etc. Estamos, en suma, ante una revista bien estructurada, amena y de cuidada impresión. Destacamos su entrevista con el alcalde de Alicante, la reseña de actividades, el artículo remitido por el director provincial del M.E.C. y, sin olvidarnos de su propia publicidad, esa preocupación por todo lo relacionado con la F.P., que recorre sus páginas, desde el editorial hasta el punto final.

Financiación: Se financia entre la Asociación de padres y los propios recursos del centro. Su distribución es gratuita y las señas para hacer pedidos son:

Instituto de F.P. «Virgen del Remedio»
Aptdo. 1126, Alicante.



Título: *Freeway*.

Centros: Institutos de Bachillerato «Padre Anchieta» y «Cabrera Pinto» de Santa Cruz de Tenerife.

Tipo de publicación: Se trata de una revista escrita íntegramente en inglés.

Presentación: Está impresa con buen gusto y sin las limitaciones técnicas propias de este tipo de publicaciones. El secreto debe estar en la publicidad extraescolar que contiene, pero también en la habilidad de sus editores.

Periodicidad: No se indica. El número 1 es de diciembre de 1983.

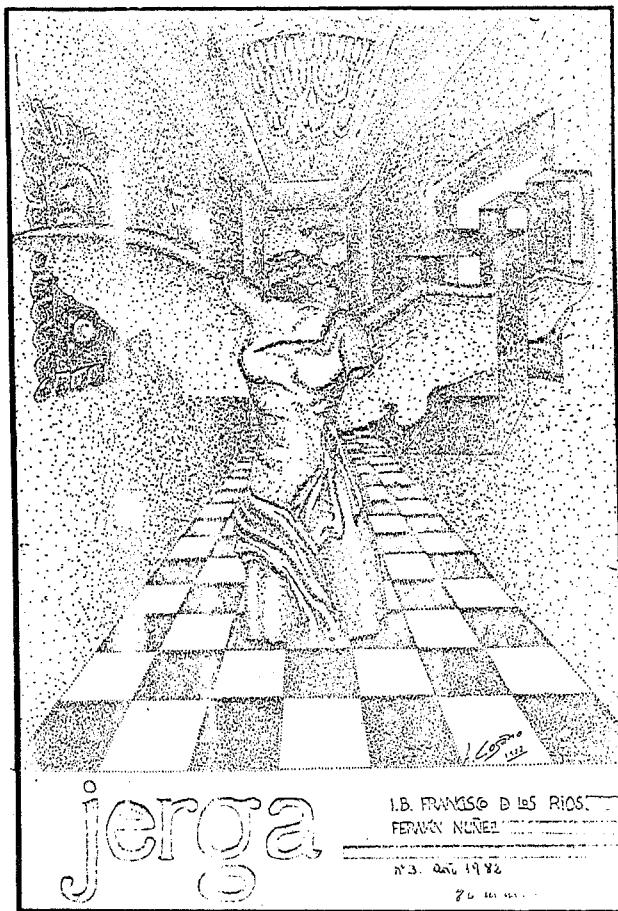
Fines: Según reza el editorial, *Freeway* quiere «ser un medio de contacto para los institutos de los centros de Tenerife», a los que se hace un llamamiento para que colaboren con los dos que han tenido la iniciativa de sacar la revista. El principal incentivo es, claro está, la realización de artículos, entrevistas, poemas, etc. en inglés.

Colaboradores y sistema de redacción: Hay un grupo de estudiantes de inglés en cada instituto que prepara los trabajos, y dos profesores de la misma lengua que coordinan y controlan la impresión. El conjunto es animado y debe resultar tentador para los otros centros. El escuello mayor que, en nuestra opinión, se le puede haber plan-

teado a esta revista es el ser una publicación más, con las secciones habituales, sólo que escrita en —o peor: traducida al— inglés. Pero el escollo está suficientemente salvado: véase la crítica del film *Flashdance*, la entrevista al turista o la página dedicada al *slang*. Son trabajos hechos «desde dentro» del ambiente propio de la lengua.

Financiación: En parte se financia con los fondos de los dos centros y en parte con la publicidad.

Precio: No figura. Los estudiantes de inglés de otros centros pueden imaginar que es gratuita y pedirla antes que se acabe.



Título: *Jerga*.

Centro: I.B. «Francisco de los Ríos» de Fernán-Núñez (Córdoba).

Tipo de publicación: Revista destinada exclusivamente a la difusión interna.

Presentación: Se imprimen de quince a veinte páginas, según números, en papel «multicopista» alisado. Aunque se trata de una revista de carácter misceláneo (opiniones, noticiario, pasatiempos, etc.) dedica una gran parte de sus páginas al taller de literatura con variadas y ágiles colaboraciones. Las ilustraciones y los rótulos del interior no alcanzan la perfección que promete el dibujo de portada.

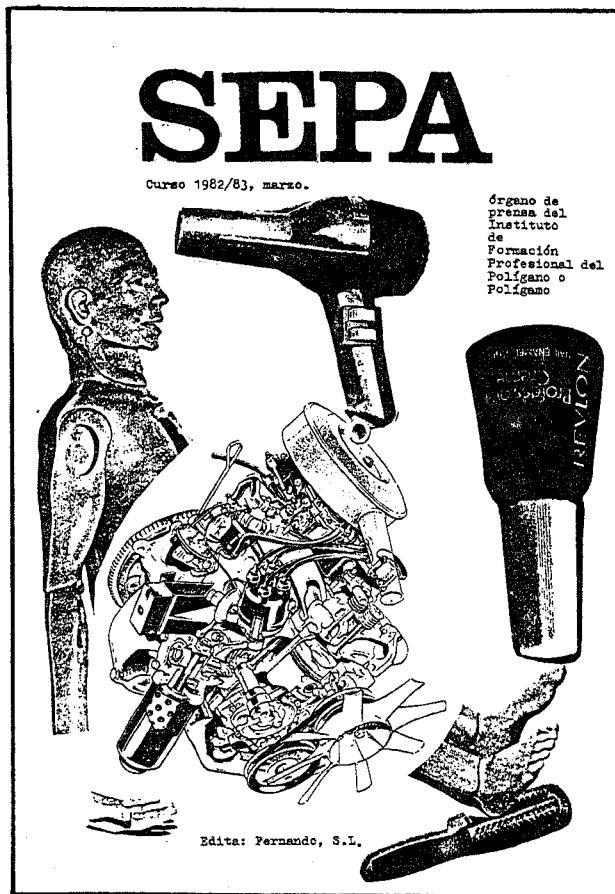
Periodicidad: Pretende sacar un número por trimestre.

Fines: «Dar cabida a las colaboraciones de los alumnos y profesores del centro» según nos dice su coordinadora.

Números publicados: El ejemplar que reseñamos es el nº 3, aparecido en el curso 82/83 y, según nos informaban, el cuarto ya estaba en prensa.

Colaboradores y sistema de redacción: Colaboran alumnos y profesores que en reuniones semanales, coordinadas por el seminario de lengua y literatura, analizan los originales llegados a través de los correspondientes de curso. Para el diseño de cada número ayuda el seminario de dibujo y se encargan las ilustraciones oportunas.

Financiación: Cada ejemplar se vende por 25 pesetas. El resto necesario lo pone el propio centro junto con alguna esporádica y escasa aportación del APA.



Título: *Sepa*.

Centro: Instituto de F.P. del Polígono Industrial de Toledo.

Tipo de publicación: Nace para ser órgano de expresión libre del alumnado.

Presentación: Se imprime a multicopista y fotocopiadora con unas 15 páginas habitualmente. El

collage de portada deja bien a las claras el origen de este «órgano de prensa» que usa sus materiales de modo claro y efectivo. Con todo, se echa de menos la paginación, alguna que otra grapa para comodidad de los lectores y una mejor presentación general.

Periodicidad: Según nos informa su consejo de redacción, quiere aparecer todos los meses.

Fines: El subtítulo de la revista habla de ser «un órgano de prensa» y en su editorial se lee: «perseguimos la comunicación de profesor y alumnos» y «entretenerte con las ideas y sugerencias de todos los que participan».

Números publicados: Se han publicado dos números hasta ahora.

Colaboradores y sistema de redacción: En la publicación colaboran alumnos y, eventualmente, profesores. Existe un consejo de redacción que distribuye el trabajo entre sus miembros para cubrir mínimos y que, a su vez, recoge los artículos de otros compañeros. En la práctica, todo parece indicar que el peso de la revista es llevado por un reducido pero animoso grupo de estudiantes.

Financiación: Los ejemplares se reparten gratuitamente. Su coste corre por cuenta del centro. Se pueden solicitar números atrasados al I.F.P. de Toledo.

13.16
HACER HISTORIA

**“hacer
historia”**

**una nueva forma
de *enseñar*
historia**

**un método
apasionante de
aprender historia**

EDITORIAL CYMYS
Oliana, 19
Barcelona-6
Tel. (93) 200 85 23

**PRECIOS ESPECIALES DE VIAJES A
LATINOAMÉRICA
ESTUDIANTES-PROFESORES
TELF.: 241 33 50 - 241 36 50**

Cinemateca educativa

En cumplimiento de la misión que tiene encomendada,
el Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia
tiene producidas 103 películas educativas, con destino a los centros de E.G.B. y B.U.P.

Las películas son en 16mm. con sonido óptico y en super-8mm.
con sonido magnético y pertenecen a los siguientes epígrafes:

Agricultura.
Arte.
Ciencias Físico-Químicas.
Ciencias de la Naturaleza.
Educación.
Formación Física.
Geografía.
Historia.
Literatura.
Música.



Para mayor información solicite
nuestro catálogo, en el que vienen especificados los precios
y un resumen del contenido de cada título, así como las características técnicas
y el nivel al que, en principio, va destinado.

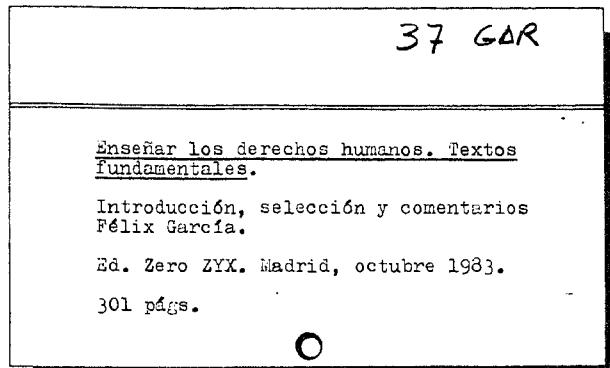
**Servicio de Publicaciones del Ministerio
de Educación y Ciencia**



Venta en:

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

Críticas y reseñas



He aquí un tema candente, como el de los Derechos Humanos, en un mundo bajo la amenaza nuclear y con claras transgresiones de dichos derechos, y sin embargo un tema poco considerado en los centros escolares, habituados a programas y planes de estudios con frecuencia faltos de atractivo e interés para el alumnado. A llenar este vacío viene la obra *Enseñar los Derechos Humanos. Textos fundamentales*, cuya introducción, selección y comentarios corren a cargo de Félix García, un profesional del mundo de la enseñanza.

El análisis de los derechos humanos es competencia fundamental de las ciencias sociales, y debería ser tema inevitable en las clases de historia, geografía, filosofía, educación para la convivencia... Los clásicos libros de texto con temas elaborados, que los alumnos engullen sin cuestionarlos, para dar cuenta inmediata en exámenes periódicos, van teniendo como alternativa formas de estudio y trabajo en clases más activas, participativas y creativas. Para ello, se necesitan materiales que ayuden a reflexionar y analizar los temas fundamentales de cada una de las ciencias de estudio. Esta obra ofrece una selección de materiales de trabajo de primera mano, con los que alumnos y profesores pueden emprender un diálogo enriquecedor. Textos de difícil búsqueda de otras culturas y épocas, que dan una visión global de la evolución de los Derechos Humanos a lo largo de la Historia de la Humanidad y ayudan a mirarla con una óptica más universal y menos occidentalista, junto a una cuidada antología de documentos de las Naciones Unidas, caja de resonancia internacional de defensa y denuncia de tales derechos desde 1945.

En la introducción se hace un breve estudio sobre el significado de los Derechos Humanos y evolución histórica. La meta de los Derechos Humanos puede quedar como algo muy difícil de conseguir, pero debe ser el norte de nuestros actos. Si esto es así, cualquier sociedad injusta se pone en cuestión y empieza a resquebrajarse. Y esto mismo ocurre respecto a la comunidad escolar; como dice el autor, «una vez que se entra en la dinámica de los Derechos Humanos, estos se convierten en elemento crítico no solamente para los alumnos, sino también para el profesor y para el centro».

La Declaración de los Derechos Humanos surge de la ONU, pero esta institución mundial no tiene los instrumentos necesarios para hacerlos realidad, y choca por ejemplo con el principio de la soberanía nacional que impide en la práctica actuar contra Estados que incumplen tal Declaración. Muestra de ello es que quedan aún muchos estados por ratificar los Pactos Internacionales de Derechos cívico-políticos y socio-económicos por no querer cambiar sus estructuras internas en desacuerdo con dichos Pactos. En el marco del Consejo de Europa, sin embargo, sí se ha dado un paso significativo en este campo, pues las mismas personas individuales pueden llevar a su Estado ante la Comisión Europea de Derechos Humanos, cuando se vean lesionados en sus derechos y libertades fundamentales: es el caso más reciente de Vinader en nuestro país.

Vivimos en un mundo con grandes paradojas: La presencia constante de determinadas formas de opresión o discriminación; la consideración de una gama cada vez más extensa de derechos que se hacen patentes en las sociedades más avanzadas y desarrolladas; la denuncia periódica de la ONU de los regímenes políticos que trasgreden las normas más básicas de humanidad, discriminando por razón de raza; la concertación de la gran mayoría de países del mundo en esa institución mundial en busca de soluciones a los complejos problemas que el mundo contemporáneo depara; la admonición de una nueva sociedad: un nuevo orden internacional, donde la amistad y cooperación, la paz, respeto mutuo y comprensión sean las normas internacionales de convivencia, frente a un progreso mundial desenfrenado que no está contribuyendo a un mayor acercamiento internacional, ni a la desaparición de las grandes des-

gualdades internacionales (países ricos y países pobres), ni a alcanzar unas mayores cotas de libertades individuales y colectivas.

El análisis de los textos de las Naciones Unidas y de sus órganos especializados nos crearía esta sensación. Pero habría que destacar, por su significado dentro del mundo de la educación en que nos movemos, el texto de la «Recomendación sobre la educación para la comprensión, la cooperación y la paz internacionales y la educación relativa a los derechos humanos y las libertades fundamentales» aprobado por la UNESCO en 1974. Es un documento que debería ser analizado y discutido por los docentes en todos los centros escolares. También es digno de reseñar, en este aspecto, la Declaración sobre el fomento entre la juventud de los ideales de paz, respeto mutuo y comprensión entre los hombres, del año 1965. Si queremos que nuestra sociedad transforme sus estructuras y costumbres intolerantes, tenemos que comenzar por crear en los centros escolares ambientes de *tolerancia*, donde el respeto de los derechos humanos sea la norma de convivencia. Como dice Félix García, el profesor educador «debe conseguir que el niño asimile afectivamente y los incorpore a su forma habitual de actuar una serie de valores como la solidaridad, el compañerismo, la veracidad, la capacidad de dialogar con los demás, el comprender la posición diferente a la suya, la igualdad de todos los seres humanos». El autor sugiere como metodología de trabajo en la enseñanza de los Derechos Humanos un triple momento: ver, juzgar y actuar; esto producirá un desarrollo de la capacidad crítica de los alumnos y los llevará a un cambio de actitudes acorde con la defensa de los derechos humanos y libertades fundamentales. Si el manejo de este libro en los centros escolares produce tales efectos, habrá cumplido su misión.

Julián Toro Mérida

37 LOP

LOPEZ RUPÉREZ, F. y otros

Proyecto de enseñanza individualizada
de Ciencias Experimentales (P.E.I.C.E.)

Sd. Cantoblanco.

Madrid, 1983

(24 x 16'5 cms.).

capacidades, habilidades y destrezas que poseen. Esto, unido, en muchos casos, al número de alumnos por aula, hace que sea necesaria una planificación del proceso educativo que teniendo presente estas realidades y contemplando la problemática individual del alumnado intente conseguir, interesando al muchacho, una reducción drástica del alto porcentaje de fracaso escolar que sufrimos y especialmente en Física y Química.

Recogiendo esta inquietud en el año 1981 se presentó al concurso de méritos para cubrir la cátedra de Física y Química del Instituto Experimental-Piloto «Cardenal Herrera Oria» de Madrid, un proyecto de enseñanza individualizada de Ciencias Experimentales (P.E.I.C.E.), firmado por D. Francisco López Rupérez –Catedrático de Física y Química-. Este proyecto fue llevado a cabo por un equipo de profesores pertenecientes al I.B. «Cardenal Herrera Oria» y a otros institutos colaboradores para la asignatura de Física y Química de 2º de BUP y aplicado a un único módulo, definido en torno a la unidad de contenido «Materia e interacciones» constituida por los siguientes capítulos:

- 1.- Movimiento.
- 2.- Fuerza, masa y movimiento.
- 3.- Masa e interacción gravitatoria.
- 4.- Carga e interacción electrostática.
- 5.- Interacción entre cargas en movimiento.

La experiencia somete a contrastación el método empleado, según el cual el profesor cambia su papel de nuevo transmisor de conocimientos pasando a realizar funciones de orientador, motivador y atención individualizada; promoviendo el trabajo en equipo y actividades coloquiales en gran grupo. La evaluación se incorpora al proceso de aprendizaje de forma continua y sistemática proporcionando al alumno medios para recuperar las deficiencias detectadas en cada momento impidiendo, de esta forma, que, en lo posible, queden alumnos descolgados.

Este método se hace efectivo utilizando diferentes cuadernos, elaborados para cada uno de los capítulos. El cuaderno de instrucción contiene la información y guía de aprendizaje, remitiendo al alumno mediante llamadas a medida que van aparciendo conceptos, a otro cuaderno de aplicación-relación donde se recogen actividades –obligatorias e individuales, de equipo, coloquiales, de ampliación, a nivel básico y avanzado, lecturas y comentarios especiales, experiencias de laboratorio y caseras– que tienen como objeto afianzar los conceptos manejándolos.

Las experiencias que se proponen son previas a la teoría a modo de descubrimiento guiado o bien de contrastación posterior.

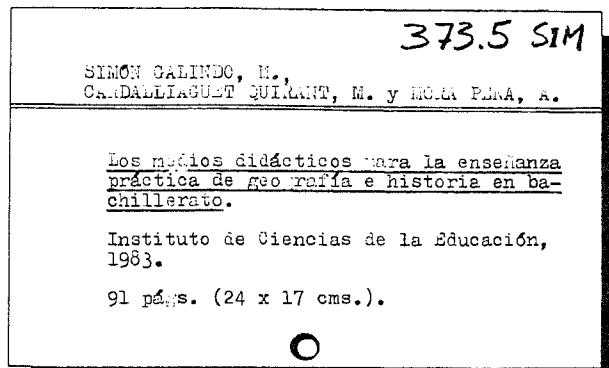
Cada capítulo tiene su cuaderno de evaluación que permite determinar qué objetivos no han sido alcanzados, estando programada una recuperación puntual de cada uno de ellos en el correspondiente cuaderno de recuperación.

Uno de los problemas más frecuentes con los que se encuentra el profesor de enseñanza media es la heterogeneidad de los alumnos que acceden de la E.G.B. en cuanto al nivel de conocimientos,

La publicación que nos ocupa -primer volumen- recoge los cuadernos de instrucción/aplicación de los cinco capítulos.

En general, podemos decir que aporta un ejemplo interesante del material que puede ser elaborado teniendo en cuenta los alumnos, el programa a impartir y los condicionantes de todo tipo existentes en el centro y en el lugar donde dicho centro está ubicado.

Eloy García Hernández



A través de noventa páginas los autores presentan el boceto de siete conferencias destinadas a profesores de bachillerato sobre instrumentos didácticos para la geografía y la historia. Textos históricos, reproducciones artísticas, gráficos, mapas topográficos, mapas meteorológicos, laboratorio y cuaderno de prácticas en ciencias sociales ocupan los distintos capítulos del trabajo.

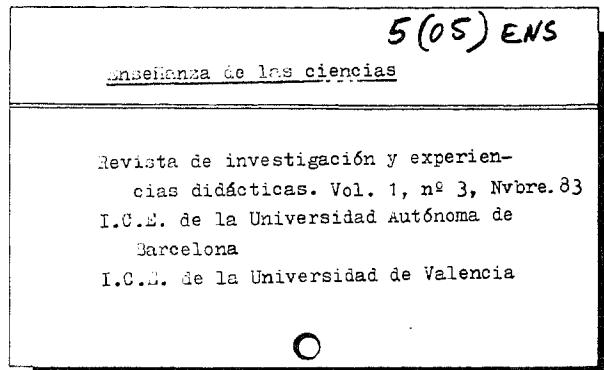
Tal vez el interés mayor del libro sea su dimensión, conjugando acertadamente el acierto y claridad expositiva con un rigor adecuado al nivel a que se destina. No son abundantes los trabajos de didáctica aplicada a niveles de enseñanzas medias. No deja de ser altamente estimulante la aparición de este trabajo patrocinado por el ICE de una Universidad joven y pequeña. Si los institutos de bachillerato utilizan esta guía de trabajo podemos darnos por satisfechos. Acertadamente se cuida la faceta formativa con más empeño que la informativa: puede ser el camino para interesar al alumno en ciencias poco apreciadas en el actual esquema educativo, inexplicablemente.

Cada apartado se acompaña de una sucinta bibliografía que abre el camino de una mayor profundidad. Puede apreciarse, a veces, una cierta precipitación producida por el afán de sintetizar en pocas líneas una gran cantidad de ideas. Debemos justificar, pues, la desigualdad en la sistemática utilizada por la diversidad temática y por la premura del servicio que se ofrece.

La edición adolece de una última corrección de pruebas que hubiera evitado errores tipográficos abundantes. Nos encontramos, en todo caso, ante un trabajo con más utilidad práctica que pretensiones y que debe recomendarse en los seminarios

de ciencias sociales de los centros de bachillerato y de segunda etapa de EGB.

Gonzalo Barrientos Alfageme



Para los profesores de ciencias que hemos vivido la situación de penuria crónica en el campo de la investigación didáctica, en nuestro país, esta revista supone un acontecimiento que llena de esperanza a toda una clase profesional. Esperanza en un futuro de eficacia, modernidad y entusiasmo por nuestra profesión.

El éxito de salida que ha tenido *Enseñanza de las Ciencias* no ha sorprendido a nadie de los que conocemos el trabajo de preparación que se llevó a cabo por parte de los que hoy son sus editores y, hace todavía pocos meses eran promotores lúcidos y tenaces. Pero tampoco se puede dejar de mencionar la colaboración que se les ha prestado por parte de los demás grupos de trabajo que, desde otras regiones, se volcaron en atender las demandas de colaboración que les fueron solicitadas.

En realidad, se trata de un caso muy especial en que la necesidad creó el órgano pero que contó además con los agentes adecuados. Personas y medios que han comprendido muy bien la situación, profesionales que, por estar totalmente inmersos en el medio, conocen mejor que nadie cómo y cuándo ha sido la ocasión mejor de sacar adelante la revista. Ellos han puesto mucho y bueno en el empeño; esperemos que su esfuerzo sirva para remediar el estado de atraso en que se encuentra la enseñanza de las ciencias en nuestro país.

Paralelamente a la aparición de la revista, se creó la Asociación para la Enseñanza de las Ciencias, cuyo Boletín de información se recibe con cada número. La Asociación parece que tuvo mucho que ver con la aparición de la revista; en todo caso, está claro que no puede considerarse su órgano de expresión aunque hay que suponer que existirá una simbiosis muy particular entre Asociación y revista. Es de esperar que esta relación se pueda conocer en la amplitud que sea necesario

y cuando la situación esté suficientemente definida.

En cuanto a los contenidos del número tres, que tenemos delante, hay que resaltar el trabajo «Análisis de actividades en textos de Física y Química de 2º de BUP» que firma J. Bullejos de la Higuera y se incluye en el apartado INVESTIGACIÓN Y EXPERIENCIAS DIDÁCTICAS. Probablemente, la inclusión de este trabajo en lugar tan destacado se deba, además de a su calidad intrínseca, al hecho de que «los libros de texto marcan... la pauta a seguir en las actividades de enseñanza...» como dice el autor.

Lo que llama la atención es la resolución de aplicar un análisis taxonómico de objetivos didácticos a unos textos que, seguramente, responden mejor a los objetivos más concretos y de alcance bastante más limitado, a nuestro entender, que se propusieron alcanzar los autores y que son los que se publicaron en el BOE de 18-IV-1975. Esto no impide la realización del trabajo, como se demuestra con los resultados obtenidos, pero que sí lleva a poner de manifiesto las deficiencias en la planificación de la enseñanza de las ciencias que aún sigue en vigor en el día de hoy.

Hay que resaltar, en estos resultados, el hecho patente de la casi ausencia de «producción divergente», prevista en dicha planificación y recogida en los textos analizados. Está claro que no plantea como objetivo la capacidad de elaborar informes amplios, de imaginar situaciones a las que aplicar la enseñanza recibida, de modificar usos, de descubrir e inventar aparatos, de formular hipótesis, etc.

En el dominio de la «producción convergente» hay una coincidencia abrumadora en dos áreas: resolver cuestiones inmediatas, y aplicar relaciones matemáticas.

La información proporcionada en estos textos se centra en las categorías de «reproducir» y «describir» y, más concretamente, en las áreas de definir términos, y con menos intensidad, en describir criterios y clasificaciones. Se olvida, casi totalmente, la inclusión de actividades en la categoría de «desarrollar» que incluye las áreas de explicar organizaciones técnicas, desarrollar sistemas conceptuales complejos y explicar relaciones interdisciplinares.

La taxonomía aplicada es la propuesta por Félix Prats, que fue presentada en el Simposio del INCIE de 1978. Es en realidad un intento bien conseguido para acercar a la situación concreta de la enseñanza de las ciencias en el nivel medio las conocidas taxonomías de Bloom, Gagné, Klopfer y otros especialistas en ciencias de la educación. La complejidad de estas estructuras aporta, sin embargo, un mérito adicional para quien es capaz de intentar su aplicación y llegar con ella a la obtención de resultados comprensibles para los profesores de ciencias en un terreno que tanto les in-

teresa como es el análisis de unos libros de texto.

El que haya conseguido el autor clasificar hasta 747 actividades e identificar hasta 876 conductas comprendidas en ellas, en un solo texto, considero que debe tenerse como mérito; eso sí, sin negar el «riesgo de subjetivismo» que tal tarea conlleva.

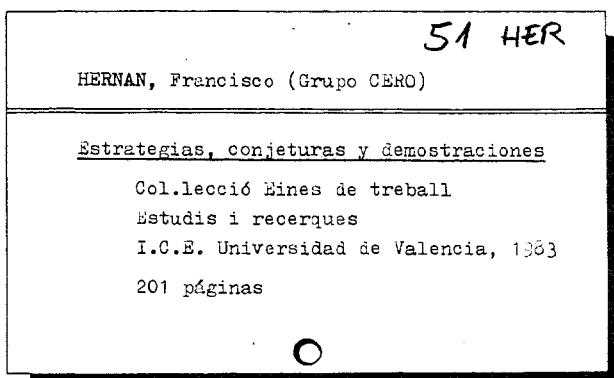
En este número de la revista se incluyen otros ocho trabajos cada uno de ellos con categoría suficiente para ocupar el espacio destinado a una reseña en la N.R.E.M. También las reseñas bibliográficas y noticias, tienen gran interés para el lector, pero como esta modestísima colaboración no da para más, mencionaremos como modelos de rigor y claridad los otros dos trabajos incluidos en el mismo apartado, «Enseñanza de la observación de un comportamiento humano en una situación natural» de R. Bayés y «Los problemas de matemáticas en el currículum de E.G.B....» de Cerdán, F. y Puig, L.

En el apartado OTROS TRABAJOS se incluyen «La investigación en un laboratorio de didáctica de las ciencias físicas» de Tiberghien, A. del L.I.R.E.S.P.T. en un laboratorio de la Universidad de París, 7; «Cómo fomentar los principios de actividad y creatividad al aplicar el método científico en la Escuela», de Lillo Beviá, J; «Consideraciones sobre algunos errores conceptuales en el aprendizaje de la Química en el Bachillerato» de Caamaño, A. y otros; y «El currículum de ciencias en Gran Bretaña» de Pintó, R.

En el Seminario de Historia y Enseñanza de las Ciencias del ICE de la Universidad de Murcia han realizado un trabajo que nombran «Intuición e historia de la ciencias en la enseñanza» en el que se justifica un paralelismo entre la intuición del aprendiz ante algunos problemas de matemáticas, mecánica y astronomía y la evolución histórica de estos mismos problemas. El editorial se dedica a la «Responsabilidad de los científicos» en la carrera de armamentos, respondiendo de esta forma al llamamiento para el alto en la carrera de armas nucleares que se inserta en la última página. Llamamiento hecho y firmado por numerosos científicos de relieve, universalmente conocidos por sus trabajos en diversas ramas de la Ciencia.

Agustín Lozano Pradillo





En el mercado literario asequible al profesorado de Enseñanzas Medias nos encontramos con muy pocos textos que traten del cómo se produce el proceso de aprendizaje, «cómo razonan nuestros alumnos», y cuáles son los factores que pueden influir en la mejora de dicho proceso. Esta escasez se debe fundamentalmente a dos factores:

a) Los estudios realizados vienen expresados en un lenguaje muy técnico, poco comprensible a un profano en psicología, y se refieren, fundamentalmente, a individuos de hasta 14 años, edad en la que, según la Escuela de Ginebra, se «completan» las estructuras cognoscitivas fundamentales.

b) La divulgación en un lenguaje asequible, así como su desarrollo práctico para la aplicación en el aula o individual se ha centrado precisamente en niveles que corresponden a nuestra actual E.G.B.

El libro que comentamos es una primera aproximación a este problema. El autor se preocupa por cuáles son los procesos cognoscitivos motivadores, y hasta morales, que entran en juego en el proceso de «hacer matemáticas». No pretende un estudio exhaustivo ni un diseño experimental irreprochable ya que juega con los elementos que tiene, sus propios alumnos, y las variables en juego son tan numerosos que son difícilmente controlables.

El núcleo del libro está formado por un conjunto de 23 trabajos realizados por los alumnos. En cada uno de ellos figuran:

a) Las condiciones (tiempo, curso/s al que se propone, etc.)

b) Se reproducen textualmente aquéllos más representativos de las estrategias «promedio» y otros especialmente interesantes por la utilización de caminos originales.

c) Conclusiones del autor.

En cada uno de los trabajos selecciona aspectos que entran en juego (simbolización, abstracción, búsqueda de un método, gusto por la certeza, conciencia de la necesidad de demostrar una conjetura, etc.) y analiza a partir de los resultados, cuáles son los pasos más complicados para el alumno medio y las estrategias más estilizadas, entre otros aspectos.

Hemos mencionado antes de modo indirecto el método del autor: dejar que los alumnos «hagan matemáticas», no que aprendan «tópicos matemáticos». Que resuelvan un problema de verdad y no que apliquen una receta determinada. Por tanto un aspecto común a todos estos trabajos es la ausencia de dificultades en sus enunciados.

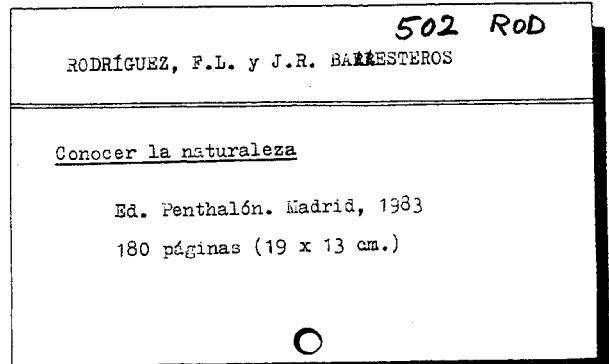
Ciertamente que, en el desarrollo de algunos de ellos pueden aparecer conceptos desconocidos para el alumno: esto añade valor y motivación al trabajo, cuando es el propio alumno el que descubre por ejemplo que necesita saber algo acerca de cuántas maneras hay que ordenar una serie de objetos de acuerdo a unas reglas determinadas.

Debido a la sencillez inicial de los elementos en juego, muchos de estos trabajos pueden ser propuestos a alumnos de 1º de BUP (en la experiencia se trabaja con 2º y 3º fundamentalmente), aunque los resultados serán presumiblemente distintos.

Citemos, por último, el hincapié del autor en la correcta presentación de los trabajos para que sean vía de comunicación de procesos y resultados entre el alumno-profesor o para los alumnos entre sí.

Resumiendo, se trata de un libro que se preocupa de «cómo hacen y cómo pueden llegar a hacer Matemáticas nuestros alumnos», independientemente de los contenidos, y constituye una valiosísima aportación al panorama de la literatura matemática española, escrito en un lenguaje asequible para cualquier profesional que tenga entre sus objetivos el lograr los ya tópicos «que los alumnos razonen», «que sean creativos», «que tengan una actividad crítica ante su propio quehacer matemático» y «que pierdan el miedo y disfruten haciendo matemáticas».

M. Jesús Luelmo Verdú



Penthalón nos presenta una nueva obra de su línea editorial en la colección «El búho viajero» que dirige Joaquín Araújo. El objetivo de esta colección y de sus autores resulta evidente: la enseñanza de la Naturaleza, sus elementos, bellezas y desgracias, para que llegue a todas partes el mensaje de defensa y conservación.

El presente libro es definido en su prólogo como «libro vivo (no de texto)» destinado a la consulta y no a la memorización y que pretende contribuir a la *educación ambiental*, que «...ha de ser algo eminentemente práctico, usual, vivo».

«Conocer la Naturaleza» se compone de partes claramente diferenciadas. En el capítulo I se da un repaso rápido a los seres vivos; fósiles, plantas, invertebrados, peces, anfibios, reptiles, aves y mamíferos son descritos a pinceladas. Entre ellas surgen valiosos consejos para la observación.

En «El reloj de la Naturaleza» (Cap. II) se destacan los cambios más llamativos que se producen en el transcurso de las estaciones del año.

A lo largo de todo el texto se insiste (tal vez en demasiadas ocasiones) en la necesidad de proteger la Naturaleza, y en el Capítulo III esto se lleva al terreno práctico. Es, junto con los apéndices, lo más valioso del libro. Recoge toda una serie de prácticas protecciónistas y nos dice cómo contribuir en la ayuda a aves y plantas, e incluso nos orienta en la cura de animales heridos.

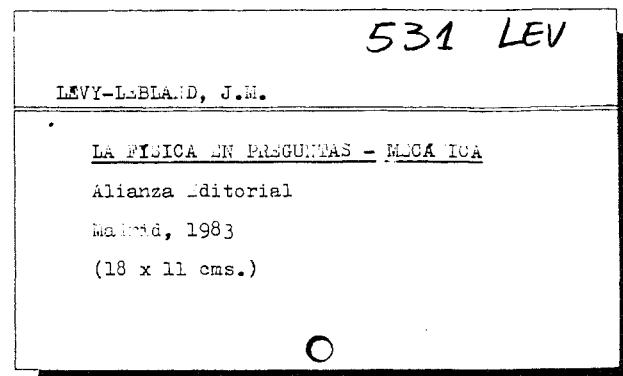
Las conclusiones (Cap. IV) constituyen la argumentación ecologista que muestra claramente la intención de los autores.

Una tercera parte del libro está dedicada a tres apéndices que proporcionan información de extraordinaria utilidad: Consejos para la observación, alimentación de animales, relación de parques naturales y reservas, direcciones de interés, vocabulario, bibliografía (guías), etc.

El diseño de la obra sigue la línea editorial: gráfia manual y dibujos a una tinta sobre papel sepia. Es, en definitiva, un diseño agradable y barato.

Así pues, «Conocer la Naturaleza» es un documento para la iniciación de «chavales» (final E.G.B. y principio E.M.) en el apasionante mundo vivo, y para todo aquel que desee acercarse al medio natural. Insiste hasta caer en la «pesadez» en la Protección de la Naturaleza. Pero, ¿hasta cuándo será necesario «ser pesado»?

Carlos Pulido Bordallo



El libro objeto de la presente reseña es una recopilación de 163 preguntas de Física y, más concretamente, de Mecánica. Tratan, por este orden, los siguientes bloques temáticos:

1. Estática: P. 1 a P. 20
2. Cinemática: P. 21 a P. 42
3. Dinámica: P. 43 a P. 106
4. Conservación de la energía: P. 107 a P. 140
5. Fuerzas gravitatorias: P. 141 a P. 163.

A parte de la sección de preguntas, y a continuación, el libro dedica unas páginas a sugerencias (indicaciones para responder ciertas preguntas) y termina con las 163 respuestas, debidamente ilustradas.

Las preguntas que plantea son de distinto nivel de dificultad y originalidad en sus enunciados. Se centran generalmente en hechos físicos próximos a la realidad diaria.

Como indica en su introducción el autor, pueden distinguirse tres tipos de preguntas:

- Preguntas de aplicación: intentan poner en juego los conceptos y leyes fundamentales de la física.
- Preguntas de control: permiten verificar la comprensión de los conceptos y leyes.
- Preguntas de reflexión: cuestionan la lógica interna de un razonamiento (eventualmente falso) o la validez de los conceptos utilizados.

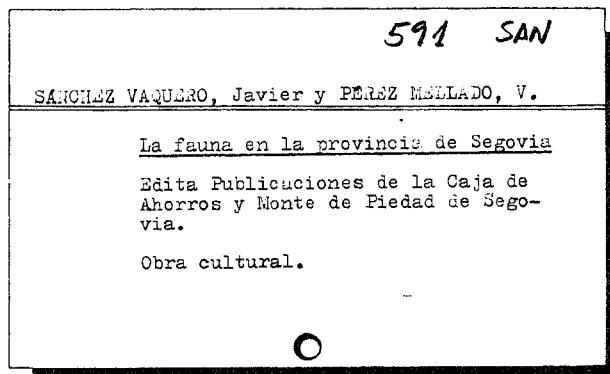
La física, al igual que el resto de las ciencias experimentales, viene siendo enseñada de forma que se prima el aspecto formal frente al conceptual y práctico, despreciando, de esta manera, muchas de las posibilidades de motivación y parte del potencial formativo que estas materias tienen en la enseñanza.

Preguntas sobre hechos físicos que vemos con frecuencia («explicar el por qué una bola de plomo cae más rápidamente en el aire que una bola de corcho del mismo diámetro». Pregunta 63), cuestiones con planteamientos motivadores como la Pregunta 61 («para saber si un huevo está crudo o cocido, lo más sencillo es probar a hacerlo girar sobre sí mismo, como una peonza. Si nunca lo habéis hecho, intentad la experiencia. Explicar el resultado»), pueden servir para hacer un estudio

cuantitativo de un concepto aplicando el método científico, es decir, lanzando una hipótesis que posteriormente comprobamos mediante experiencias pasando después a generalizarlo y formalizarlo. De esta forma el alumno interiorizará una forma científica de afrontar el conocimiento y explicación de la naturaleza.

El índice de ideas, recogido en las dos últimas páginas del libro, puede facilitar su utilización en la enseñanza al señalar las preguntas referidas a cada uno de los conceptos tratados.

Eloy García Hernández



Este libro, que según los autores no es ni una guía exhaustiva ni un tratado, es en realidad un fichero de las especies de vertebrados más comunes y abundantes en la provincia de Segovia.

Comienza con unas palabras de la Caja de Ahorros y Monte de Piedad de la prov. de Segovia en las que justifica la edición del libro. Siguen unas líneas del Jefe Provincial del I.C.O.N.A., en las que expresa la importancia, a su juicio, del mismo. A continuación, en el prólogo, los autores además de exponer los objetivos y destinatarios de la obra, dan unas pinceladas sobre el clima y la vegetación de la provincia, con las que apoyar su diversidad faunística. Al final, incluyen un índice alfabético de las especies tratadas por sus nombres vulgares, agrupadas en clases (peces, anfibios, reptiles, etc.).

El desarrollo del libro lo llevan a cabo en forma de fichas. Cada especie ocupa una página, en la que debajo de una buena fotografía (excelente para la identificación) exponen a tres columnas una sencilla y básica información. En la primera columna, que titulan identificación, destacan los principales caracteres definitorios de la especie, que pueden ser seguidos en la fotografía. En la segunda, dedicada a la biología, exponen datos de interés para los que comienzan a tomar contacto con la zoología. La última, que destinan a la distribución en la provincia, es muy floja y no resuelve nada sobre el tema.

Las especies están ordenadas por clases y dentro de cada clase por familias, como habitualmente

aparecen en casi todas las guías de campo. Al inicio de cada clase indican, en unas escasas líneas, alguna característica sobresaliente (de distribución, abundancia, costumbres, etc.) y describen sucintamente cómo ha de efectuarse la observación, captura y conservación de las especies que la forman.

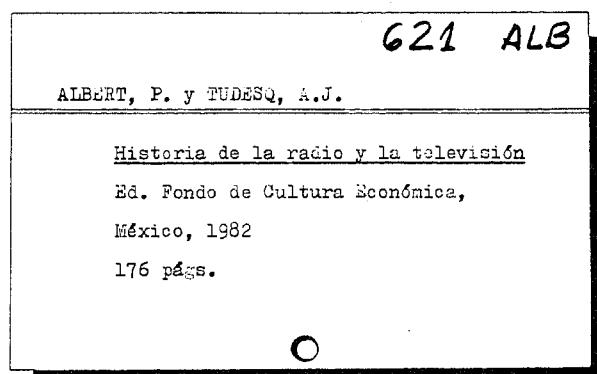
No es un libro que aporte nada nuevo sobre las especies que estudia. No presenta un formato manejable para poder utilizarlo como guía de campo, tampoco recoge todas las especies de la fauna de vertebrados de la provincia, y la distribución geográfica es muy pobre. Sin embargo creo que es un libro muy útil en el aula, para los últimos cursos de E.G.B. y primeros de enseñanza media.

Sirve como sencilla guía de identificación para los alumnos, por sus magníficas fotos y por reflejar la mayoría de las especies de vertebrados más comunes en la provincia, evitando así la complejidad de las guías de campo que habitualmente se utilizan en zoología.

Tiene una escueta, pero básica información que pueden utilizar los alumnos como punto de partida para la observación y estudio de la zoología de campo. Se echa de menos la presencia de una bibliografía que sirva para complementar la información ofrecida por los autores.

Por último, no sólo es válido para los alumnos segovianos, sino para los de cualquier punto de la Península, ya que las especies tratadas están muy extendidas por todo el suelo peninsular.

José Cañeque Riosalido



El poder que cada vez van teniendo los grandes medios de comunicación de masas es algo que está alterando de manera profunda las bases estructurales de la enseñanza reglada. Ello se manifiesta claramente tanto en la vida cotidiana como en los diferentes niveles del sistema educativo.

A nivel anecdótico, pero representativo, es frecuente oír a nuestros alumnos «esto lo ha dicho la radio o la televisión», como si ello fuera signo de autoridad. Los medios se han convertido en los sostenedores de una opinión, tesis o noticia. Y su fundamentación o fuerza es superior a la de otras

fuentes tradicionalmente aceptadas: padres, profesor, e incluso la prensa escrita.

¿Qué quiere decir todo esto? Sencillamente que nos encontramos en otro mundo, tecnológico, y con otros planteamientos dinámicos y perceptivos. Ello debe hacernos pensar en la necesidad de conocer los nuevos medios, su historia y trascendencia.

Precisamente para conocer la evolución de la radio y la televisión me parece de gran interés el libro que comentamos. Se trata de una obra breve pero clara y útil.

Se estructura en tres partes: La primera, titulada «Los comienzos de la radiodifusión», consta de dos capítulos en los que se analiza la telegrafía sin hilos, la radiotelefonía y las primeras estaciones y programas. La segunda parte denominada «La era de la radiodifusión (1930-1960)» alude a aspectos de gran interés histórico o político como la radio en los años treinta, la guerra de las ondas, la radio después de la segunda guerra mundial y los comienzos de la televisión. En la tercera parte, titulada «La era audiovisual desde 1960», se tocan temas como los riesgos de los medios, los progresos y la diversificación de la televisión y el papel de la radio en la época de la televisión. El libro se cierra con una breve conclusión y una bibliografía sumaria.

A lo largo de la lectura de la obra puede comprenderse y afirmarse que el desarrollo técnico y lo que suele denominarse la «masificación» de los medios audiovisuales de comunicación han marcado en profundidad el carácter y las perspectivas de la cultura contemporánea. La sensibilidad, las ideas, las ideologías, las relaciones sociales incluso, se han visto modificadas por el avance artillador de los medios; de ahí el apremio siempre presente, de interrogar sus alcances y sus posibilidades, y desde luego sus efectos en el marco global de la realidad social y el sistema educativo. De ahí, también, la necesidad de contar con una historia sucinta del progreso fulgurante de la radio y la televisión, elementos centrales en nuestra época. P. Albert y A.J. Tudesq ofrecen en esta obra, compacta y documentada, los datos esenciales de su historia; su propósito, logrado, ha sido resumir los hechos más significativos y situar metodológicamente esas realidades tecnológicas y culturales.

Teodoro M. Martín

681.3 AGU

AGUADO-MUÑOZ, Ricardo, Agustín BLANCO,
Javier Sabala y Ricardo Zamarreño

Básic básico

(Curso de programación)

Edición de los autores, Madrid, 1983

251 páginas (24 x 17 cm.)

La enseñanza de la informática en los centros de bachillerato tiene una historia muy corta, pero apasionante: algunos entusiastas, autoformados, la llevan a las aulas de forma clandestina o semi-clandestina. Auxiliados por unos aparatos las más de las veces rudimentarios y siempre en número muy insuficiente, acogidos a una semilegalidad que transigía con dar clases a condición de que se llamaran de «electrónica», pasando mil penurias, consiguieron crear en sus centros un clima tal que el número de alumnos voluntarios creció de forma desbordante. Esta explosión de entusiasmo se propagó en cadena y en unos años se ha conseguido la admisión de la Informática como E.A.T.P., la inclusión de la misma en los programas de las nuevas enseñanzas medias que ahora se experimentan en algunos centros y, sobre todo, la existencia de un buen número de profesores que, con más voluntarismo que medios y con una formación autodidacta, están enseñándola a unos alumnos que, al tomarla más como juego que como asignatura, trabajan en ella con apasionamiento.

Entre los pioneros de este movimiento están los autores del libro que comentamos, un grupo de profesores que, en el Instituto «Cardenal Herrera Oria», comenzaron en el curso 79-80 con un microordenador y unos alumnos. Año tras año fueron perfeccionando su experiencia irradiándola por medio de cursos, conferencias, participación en congresos, simposiums, etc.

El libro, por tanto, es fruto de una enorme experiencia adquirida tanto «a pie de aula» como en sus múltiples contactos con expertos españoles y extranjeros. Comenzó siendo unos apuntes para los alumnos, que se fueron ampliando, puliendo, perfeccionando hasta acabar en este tomo, uno de los más conocidos en el mercado de la informática.

De lectura y seguimiento muy fáciles, el libro que fue concebido en principio para alumnos o profesores de bachillerato, resulta de suma utilidad para cualquiera que desee aprender a programar en BASIC.

El capítulo inicial consta de una breve historia de los ordenadores, la estructura de los mismos y



unas pinceladas sobre lenguajes de programación.

En los siguientes capítulos se pasa paulatinamente de las primeras nociones a las más complicadas funciones del BASIC, llegando a los ficheros y a las posibilidades gráficas de los microordenadores.

Cada capítulo tiene una parte teórica en la que se presentan los conceptos nuevos, se relacionan con anteriores y se exemplifican con algunos programas; un recordatorio en el que, de forma muy esquemática, se revisa lo aprendido; y una amplia colección de ejercicios propuestos.

Un párrafo especial merecen los problemas, resueltos o propuestos, que aparecen en el libro. Son abundantes, bien seleccionados y magníficamente graduados. En los primeros capítulos hay una proporción mayor de enunciados con contextos matemáticos, por su especial simplicidad de programación. Pero conforme el lector va adquiriendo más destreza como programador, aparecen enunciados mucho más sugestivos, hasta llegar a los programas de simulación, de representación de gráficas, mapas, juegos, etc.

Merecen ser mencionados los magníficos dibujos de Saltés que ilustran cada uno de los capítulos.

Como valioso complemento al libro anterior, hay que hacer referencia al titulado *Programas comentados de Basic básico*, publicado por los mismos autores con la colaboración de Enrique Rubiales. Consta de 108 problemas, muy sugerentes que el lector debe programar.

Cada uno de ellos comienza con una presentación, sigue con orientaciones para su programación y concluye con el programa completo. En muchos casos, muestra también lo que aparece en pantalla al ejecutarlo. Cuando es necesario in-

cluye orientaciones para su puesta en práctica en micro-ordenadores de distinto tipo.

Los problemas, clasificados en siete apartados —juegos, simulaciones, textos, gráficos, color y alta resolución, gestión y matemáticas— forman una gama completísima que permite asentar conocimientos y adiestrarse en la programación.

Aunque, a veces, hace algunas referencias a conceptos y problemas propuestos en el libro anterior, en modo alguno es necesaria la lectura de éste para que sirva a cualquiera que esté medianamente impuesto en la programación BASIC.

José Colera

807.5 ZAR

Textos griegos sobre la democracia

Orientaciones metodológicas

D. I.C.E. Universidad Complutense de Madrid.

43 págs. (21 x 15 cms.).

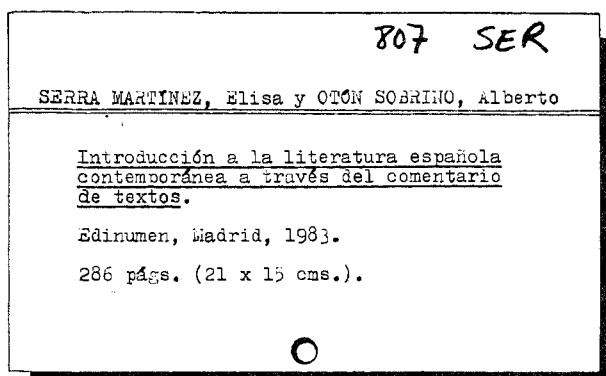
O

El I.C.E. de la Universidad Complutense de Madrid ha iniciado la publicación de una colección de cuadernos con el título de «Orientaciones metodológicas». La intención es proporcionar al profesor, tanto de enseñanzas medias como de básica, un conjunto de materiales útiles para su aplicación inmediata.

El número 1 es una antología de textos griegos sobre la democracia. La selección está hecha por un equipo de especialistas coordinados por J. Zaragoza. Es evidente la intención de llevar al alumno, desde los focos de interés sacados de su propio mundo, hasta una civilización que en gran medida es el origen de la nuestra. El librito contiene una bibliografía bastante amplia y se cierra con un vocabulario básico. Los 31 textos elegidos tratan de aspectos concretos del sistema político ateniense que muy bien pueden estudiarse en el nuestro: «tipos de democracia», «qué magistraturas interesan al pueblo», «ventajas de la democracia», «ventajas de que todos hablen y deliberen por igual», etc.

Hasta ahora, han aparecido en la misma colección los siguientes títulos: *Temas y textos de filosofía de C.O.U.*, *Ensayos y experiencias de inglés en la E.G.B.*, *Griego, Programación para la geología de C.O.U.*, *Platón, Protágoras (antología)*, *Perfeccionamiento de profesores de inglés en la E.G.B.* y *Temas y textos de filosofía de C.O.U.*

Los pedidos pueden hacerse a Siglo XXI de España editores, c/ Plaza, 5, Madrid-33



Este libro es un intento de que el alumno acceda a la historia de nuestra literatura, en concreto de la contemporánea, no a través de extensas disquisiciones teóricas, sino partiendo fundamentalmente de la lectura de textos elegidos y comentados de forma adecuada. Pese a lo amplio del título, se limita de forma exclusiva a los autores y obras de lectura obligatoria en el programa oficial de C.O.U.

Aunque predomina el interés por lo práctico, no se abandonan del todo los aspectos teóricos que están presentes a modo de introducción.

El trabajo se divide en cuatro partes: literatura de fin de siglo, hasta la guerra civil, de la posguerra a la actualidad e hispanoamericana. El desarrollo de los diversos capítulos es totalmente paralelo en las tres primeras; la última presenta una estructura distinta y se nota que los autores le han dado menos relevancia.

Cada parte se inicia con un capítulo de introducción sobre las circunstancias políticas y sociales y las corrientes de pensamiento. Se hace hincapié en las fechas clave que condicionan el devenir español. Aunque en algunos casos quizás se caiga en cierto esquematismo, no se puede dudar de que los datos allí expuestos bastan para dar una idea del conjunto. Sigue una visión sintética, a veces demasiado, del panorama literario y de los diversos géneros.

En la parte relativa a la literatura hispanoamericana echamos de menos unas notas, por breves que fueran, sobre las circunstancias sociohistóricas. Se rompe la simetría de la obra sin otra justificación que la dificultad –eso sí, muy notable– de aunar datos relativos a tan diversos países. Tampoco se dan orientaciones generales sobre la poesía; sólo se desarrollan brevemente algunos autores. La novela sí merece, en cambio, un estudio de conjunto y comentarios de texto.

Una vez hecha esta introducción, se pasa al estudio concreto de los grupos y autores sobre los que se centra el interés. Aunque en general estamos de acuerdo con los criterios que se siguen, advertimos algunas pequeñas desproporciones; así, por ejemplo, al hablar del fin de siglo, apenas se presta atención a los poetas modernistas.

Se hace un estudio monográfico, más o menos breve, de las obras elegidas. Después se insertan los textos con sus correspondientes comentarios, en un total de 24. Todos ellos siguen un esquema similar:

- Comprensión del contenido y localización en el marco general de la obra.
- Valoración primera de los rasgos predominantes formales, estilísticos y temáticos.
- Profundización en el análisis para descender a matizaciones mucho más detalladas.
- Conclusión y opinión personal.

Los comentarios están hechos en tono didáctico, explicando al lector los diversos pasos que se dan y justificando las conclusiones a que se llega.

Es inevitable que unos nos satisfagan más que otros y que, como ocurre con todos los modelos de esta índole, no se ajusten de forma total y absoluta a nuestra concepción personal, pero no se puede dudar de que están hechos con rigor y seriedad y de que los autores han intentado sacar el máximo partido posible. Creemos que son muy útiles no tanto para que el alumno se atenga a ellos de una forma rígida, como para que le brinden una amplia orientación que el profesor y la clase deberán completar con sus propias aportaciones y reflexiones.

Después de comentar dos fragmentos de una obra, se añade otro con sugerencias para que el alumno las desarrolle y redacte. Estas propuestas son un total de once.

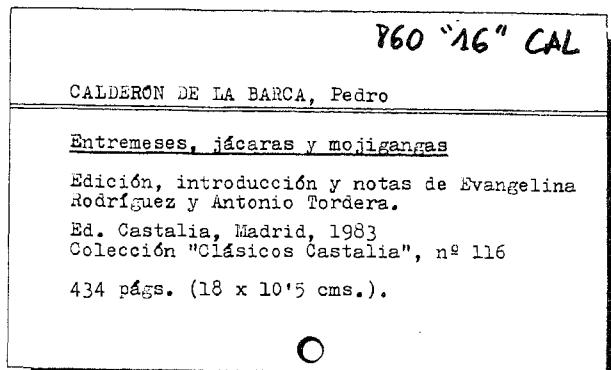
La elección de los textos es satisfactoria. Se busca una variedad de registros y técnicas para que ilustren aspectos distintos. Por lo general, se huye de los episodios y poemas tópicos.

El lenguaje resulta asequible al alumno medio y el nivel de conocimientos con el que se juega nos parece también razonable. Sin duda, los autores parten de la experiencia y el contacto directo con los chicos.

En conclusión, es una obra de utilidad para profesores y alumnos, de la que, con un adecuado manejo, se puede sacar mucho jugo.

Milagros Rodríguez Cáceres





La celebración de los centenarios de poetas, novelistas y dramaturgos acostumbra a ser una buena excusa para las reediciones, los homenajes y las reposiciones en escena de los textos más celebrados de nuestras letras. El pasado centenario de Calderón no fue una excepción: durante unos meses, incluso en la esfera más oficial, asistimos a un «grandioso festival» de los éxitos del dramaturgo madrileño.

Pero lo paradójico de este caso es que pese a los trescientos años, al prestigio del autor y a la popularidad de parte de su teatro, aún no se puede hablar de una edición rigurosa y crítica de todos sus textos. Si sus comedias y autos sacramentales han merecido el estudio frecuente y sistemático de la crítica (Valbuena Briones y Valbuena Prat), no ha sido así en el caso de su *teatro menor*. Es esta, de Evangelina Rodríguez y Antonio Tordera, la primera recopilación de la obra corta atribuida a Calderón: veinticuatro piezas breves.

Se trata de un trabajo en el que los editores han tenido buen cuidado de «no olvidar que se trataba de textos teatrales», sin que ello no suponga «una preocupación tenazmente filológica por fijar el texto». Nos encontramos, pues, ante una edición doblemente importante. Si de una parte, el cotejo de las fuentes ha sido cuidado en extremo; de otra, los profesores Rodríguez y Tordera no se limitan a la académica publicación de unos textos hasta ahora difícilmente manejables, sino que, a su vez, se proponen un estudio de la «preceptiva de la obra dramática corta».

En su *noticia bibliográfica*, se nos da la reseña pormenorizada de los diecisiete entremeses, dos jácaras y cinco mojigangas que razonablemente testimonian la autoría de Calderón. Las fuentes usadas son de variada procedencia (hasta 11 distintas) pero, en la medida que les ha sido posible, han tomado el texto del siglo XVII mejor documentado.

Con esta selección no queda zanjada, ni los editores lo pretenden, la cuestión de las fuentes; pero sin duda va a ser una referencia obligada.

El conjunto de las piezas, aunque dispar y muy desigual, presenta todos los rasgos propios de la obra corta del siglo XVII: una sabia mezcla de

cuadro de costumbres, pintura de caracteres y enredo de acciones. Desfilan por ellas toda una sarta de bobos, vejetes, alcaldes, sacristanes, escribanos, poetas locos, mujeres de la farándula, etc., a cual de ellos más repetido y, a la vez, más desafiante. Calderón busca, en cada caso, un tratamiento que no rompa con la tradición del personaje pero que tampoco se limite a una vulgar reiteración: *Juan Rana*, el hallazgo feliz de Quiñones de Benavente y del actor Cosme Pérez, aparece en dos entremeses y una mojiganga, con el intercambio del nombre del actor y el del personaje (sin ningún tipo de aclaración), evidencia de una conjunción familiar para el espectador habitual de los corrales de la época.

El comediógrafo de éxito que era Calderón, no se resiste a la autocita ni al homenaje personal hacia otros autores. En la mojiganga *Las visiones de la muerte*, sin duda la pieza más «calderoniana», pueden rastrearse multitud de referencias al *Quijote*, al teatro en general, a Vélez de Guevara («Pues será el diablo cojuelo» v. 106) y a varias de sus propias obras ya estrenadas (*Con quien vengo, vengo, Pleito matrimonial del Cuerpo y el Alma*), con parodias de temas y títulos:

Muerte	Hoy morirás a mis manos, pero ¿qué es lo que allí veo? ¿qué bota es ésta?
Caminante	La almohada sobre que yo estoy durmiendo todavía, pues estoy viendo que la vida es sueño.

Las competiciones académico-literarias, en gracioso paralelismo con los encuentros gastronómicos, no escapan tampoco de la burla y la degradación (*El sacristán mujer*, *El Toreador* y *Los guisados*).

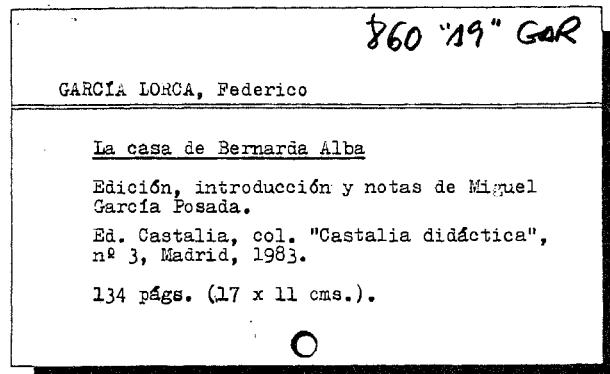
La escenografía y puesta en escena insinuada alcanza en algunos momentos tal preciosismo (*Don Pepote*, *La Rabia*, *El pésame de la viuda*), que obliga a revisar cuanto se ha escrito en torno a la tosquedad y esquematismo de los entremeses. Puede incluso comprobarse cómo la iluminación (el candil de *El Dragoncillo*) adquiere, en algún momento, una «teatralidad» inexcusable para la comicidad de la pieza. Es, en fin, la música, y por tanto los bailes y las danzas, el componente extra-textual que con mayor frecuencia condiciona la forma y el desarrollo del espectáculo.

La edición de los textos, como es habitual en «Clásicos Castalia», va precedida de una introducción, dedicada, en sus casi cincuenta páginas, a la presentación del estado de la cuestión en torno a la obra corta calderoniana y, lo más interesante, a la delimitación del género. Desde un análisis minucioso de las piezas en estudio se inducen aquellas características que pueden ser tenidas

como generales del entremés del s. XVII para, a continuación, hacer una «propuesta o diseño de una poética de la obra dramática realizada no sólo a partir de las preceptivas coetáneas sino, sobre todo, *desde los propios textos dramáticos*». La versificación, la métrica, la palabra en la estrategia de entretenimiento, los dispositivos no verbales y el espacio escénico acotan los vértices por los que pasa el esquema de una estructura teatral nacida como contrapeso de la obra mayor (comedias), pero que a principios del s. XVII logra sustanciarse en manos de Cervantes, Quevedo, Quiñones de Benavente, etc., y es ya un reto para Calderón.

De esta forma y por primera vez cómodamente (anotaciones y variantes van incluidas a pie de página, además de en un índice final), el lector interesado y el estudiioso de Calderón pueden acercarse a su *opera minora*. Queda abierta la discusión.

Melquiades Prieto Santiago



El libro que presentamos es uno de los primeros títulos de una nueva colección: «Castalia didáctica» que sale al mercado con el propósito de poner los grandes textos de todos los tiempos al alcance del estudiante. A juzgar por los números que hemos manejado, creemos que se trata de una útil guía de lectura. Las publicaciones previstas están bien elegidas, pues se alternan de forma armónica los textos clásicos y modernos y los diversos géneros.

La edición de *La casa de Bernarda Alba*, que comentamos en concreto, goza de una doble fiabilidad. Por una parte, está basada en un manuscrito autógrafo perteneciente a los herederos de García Lorca, y no en una copia no autorizada del original, como ocurre en la edición de Losada y en todas las que la han seguido; por otra, su autor, Miguel García-Posada, es un especialista en la materia que, simultáneamente, está publicando una rigurosa edición crítica de las obras completas de Lorca.

Este trabajo pretende -y creemos que consigue- conjugar a la vez dos objetivos: la absoluta fidelidad al original, sin desvirtuarlo en lo más mínimo, y el suplir algunas lagunas para dejar el texto en condiciones de ser leído por un estudiante. Ad-

vierte el editor que ha tenido que completar la es-
casa puntuación del manuscrito lorquiano.

La obra va acompañada de abundantes anota-
ciones que, dada la índole de la colección, no inci-
den en el terreno de la crítica textual, sino que se dirigen al desentrañamiento del significado pro-
fundo, a abrir los ojos del alumno ante las bellezas
del drama.

Hay dos tipos de notas de pie de página, que se distinguen incluso con una numeración distinta. Unas son fundamentalmente léxicas, para aclarar los términos poco usuales o empleados en sentido metafórico. Otras constituyen un comentario estí-
lístico; llaman la atención del lector sobre algunas frases particularmente expresivas, sobre ciertos rasgos de la caracterización de los personajes y del espacio escénico y sobre el trasfondo simbólico del universo lorquiano. Salen al paso de todo aquello que ofrece algún interés. Digamos, a modo de ejemplo, que en la nota 2 se nos desvela la simbología de los nombres de los personajes, que no están puestos al azar, sino con toda inten-
cionalidad.

En conjunto, las notas no marcan relaciones con fenómenos históricos o estéticos externos, sino que se centran en la obra misma, en la reper-
cusión que los elementos escénicos tienen en el propio drama. Es evidente, pues, que su consulta puede enriquecer la lectura y hacer reparar al es-
tudiante en aspectos múltiples que hubieran pasa-
do inadvertidos y que le ayudarán a saborear mu-
cho más la obra.

El libro consta además de un prólogo y un epí-
logo divididos en varias secciones que trataremos de describir.

Se abre con un cuadro sinóptico que presenta en paralelo los acontecimientos históricos, por un lado, culturales y artísticos, por otro, y la biogra-
fía del poeta, desde 1898 a 1936.

La introducción propiamente dicha se dedica, como es habitual, a trazar el perfil humano y esté-
tico del autor y a situarlo en su contexto. Breve-
mente, pero sin dejar de lado ningún aspecto im-
portante, se pasa revista a las tendencias artísticas
de la época en que vivió Lorca, a su compleja per-
sonalidad, sometida a tantas deformaciones por
parte de la crítica, a los presupuestos estéticos de
su mundo poético, a los temas obsesivos (la frus-
tración, el amor, la muerte...) y a las formas de ex-
presión, centradas en la metáfora y el símbolo.

El estudio pasa luego a ocuparse del teatro, de su dimensión poética, de los influjos que recibe, del enfrentamiento entre libertad y autoridad como elemento generador de gran parte de los dramas, y de su evolución y clasificación.

Culmina el prólogo con un análisis de *La casa de Bernarda Alba*. Se plantea García Posada el in-
terrogante de si la versión que ha llegado a noso-
tros contaba con el beneplácito del autor o si, por el contrario, tenía intención de rehacerla, cosa que su muerte inmediata le impidió.



Presenta la obra como una respuesta a la inquietud social que Lorca ve acrecentarse en su ánimo en los dos últimos años de su vida, coincidiendo con el progresivo deterioro de la situación. Señala algunos puntos de contacto con otro drama inmediatamente anterior. *Doña Rosita la soltera*; pese a las diferencias que los separan, el tema central es el mismo: la frustración de la mujer sin hombre. La relaciona asimismo con el teatro de Ibsen y D'Annunzio y marca las diferencias respecto al drama rural de Benavente, con el que a veces se la ha comparado.

Esta parte introductoria se completa con una bibliografía fundamental, muy brevemente comentada, con algunas fotografías relativas a la actividad teatral de Lorca y con una pequeña nota sobre la edición.

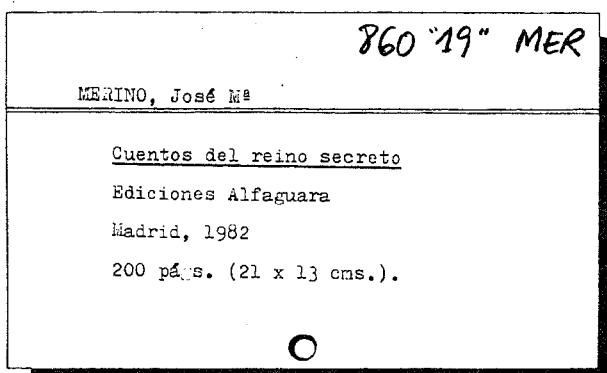
En el epílogo hay un capítulo titulado «Documentos y juicios críticos». Se recogen fragmentos de algunas conferencias y declaraciones de Lorca que nos ayudan a conocer su concepción dramática, y del diario de su gran amigo el diplomático madrileño Carlos Morla que evoca el recuerdo de la noche en que Lorca leyó por vez primera *La casa de Bernarda Alba* en la residencia de los Condes de Yebes, y de una conversación que tuvo con el poeta, cuando aún estaba gestando su obra y le habló de unas mujeres andaluzas de carne y hueso en quienes se había inspirado. Se remata el epígrafe con fragmentos extraídos de libros de crítica literaria que se ocupan de nuestra pieza.

Termina este completo librito con un número considerable de propuestas de trabajo para que los alumnos desmenucen el texto y emitan su opinión

sobre los diversos aspectos. Es ésta una interesante novedad que, a no dudarlo, facilitará el trabajo del profesor a la hora de guiar y comentar la lectura.

Todo lo dicho puede dar una idea del enfoque eminentemente didáctico de esta edición, no reñido con el más escrupuloso rigor.

Milagros Rodríguez Cáceres



José M. Merino es leonés. Los *Cuentos del reino secreto* también lo son. En la época romántica, su paisano Enrique Gil Carrasco habló de una escuela norteña atenta a la fantasía, aficionada a lo nebuloso e irreal. Esa escuela quería nutrirse de lo mágico y lo vivido. Lo mismo ocurre con estos relatos: «En estos cuentos —confiesa el autor— he querido narrar, dentro del territorio de lo fantástico y en su decorado leonés que es del alma, pero también de los ojos, historias de miedo, filandones donde se cuentan cosas imposibles, muertos que sobreviven a su amor, feroces venganzas de lo inanimado. Y siempre, metamorfosis».

La naturaleza, viva y misteriosa, se transforma efectivamente en los cuentos de Merino. Las leyes físicas se suspenden por un corto período temporal. Las narraciones se abren con la descripción del mundo nuestro de cada día. La visión pausada, lenta, sorprendida, de la vida cotidiana nos adentra en una atmósfera especial. Es como si se alzara el telón sobre una escena que está desarrollándose. Los personajes susurran unas palabras cuya hilazón tardará en captar el lector. Sus gestos y miradas son lentos y parsimoniosos. Parecen resignados ante un mundo que ya imaginamos sorprendente, aunque lo que se nos narre sea lo más normal del mundo.

El secreto de esa sensación no está en lo que hacen las criaturas de ficción. A veces, el arranque del cuento es violento. Sin embargo, la prosa de Merino parece contener el aliento ante la escena. Describe la situación con sencilla morosidad, con ojos extrañados, subrayando detalles secundarios de la decoración.

Lo prodigioso sobreviene con el mismo paso, sosegado, con la frase de puntillas para sorprender

la escena. El autor y los personajes no acaban de comprender lo que ocurre ante sus ojos. De pronto, nos vemos transportados a otro mundo, una muchacha se transforma en una trucha gigantesca, el vaso de güisqui del señor gobernador pasa a ser la boca sedienta de un mendigo borrachín. Un vértigo sin estridencia se apodera de la realidad. Después todo vuelve a su sitio. El universo mágico deja levísimos rastros de su paso por la realidad. A los personajes les queda un poso de perplejidad y melancolía. Y a veces una honda sensación de alivio por haber salido de un trance desconcertante y angustioso.

El marco leonés alberga en ocasiones curiosos mitos locales como el de borracho Genarín, atropellado por un camión el Viernes Santo de 1929 mientras hacía sus necesidades a la intemperie. En otros casos es el decorado para viejas leyendas que ya conocíamos en ilustres versiones. Por ejemplo, *La noche más larga* de Merino desarrolla por partida doble el tópico antiquísimo del tiempo que se dilata o se acorta de forma inexplicable.

Los valedores y *La prima Rosa* tienen parecidos evidentes con dos leyendas becquerianas: *La ahorca de oro* y *La corza blanca*. Romántico también, por su escalofrío de cementerio profanado, es *El anillo judío* que es, posiblemente, el más truculento de los relatos.

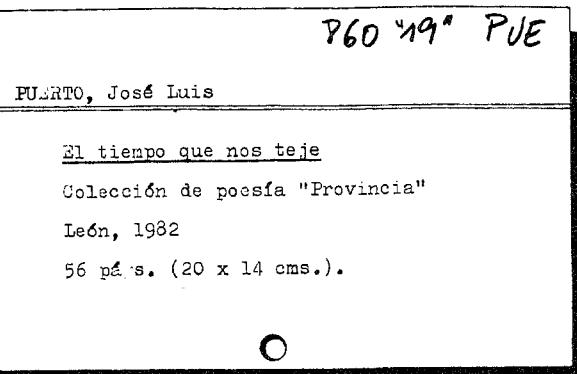
Además de ser un ejercicio de fantasía, los *Cuentos del reino secreto* buscan su fuente en la rememoración y la nostalgia. Acontecimientos soñados, imaginados, vividos o temidos en la infancia dan origen a *La casa de los dos portales* o *El niño lobo del cine Mary*, dos narraciones extraordinarias, dos hechos inexplicables ocurridos, como quien dice, a la luz del día.

Quizá la clave «filosófica» del libro pueda encontrarse en «*Valle del silencio*». Dos soldados romanos dialogan. Lucius Pompeius comenta «... no he hallado un sitio donde los misterios acechen de tal modo. [...] Aquí, el alma del paisaje es activa, está como agitada, como pugnando por salir de sus cauces. Es una vibración. Parece el pulso de un dios». Lucius ha perdido en ese valle a su amigo Marcellus. La muerte le sobrevino en forma de sueño. Se acostó ritualmente en un nicho y fue integrándose en la naturaleza. No volvió a despertar. Al cabo de un tiempo, el cuerpo ha desaparecido:

En uno de los extremos de la roca, el musgo se hacía especialmente fino y tupido. Lucius Pompeius lo manoseaba con una mezcla de precipitación y de cuidado, hasta que lanzó un grito: bajo el musgo húmedo, que separaban sus dedos, apareció un párpado y se abrió luego un ojo que mostraba el pasmo de un ensimismamiento absoluto. Lucius Pompeius soltó el párpado, que se cerró de nuevo, y apartó los dedos del musgo, que cubrió otra vez del todo el rostro invisible.

El cuerpo de Marcellus se había integrado sin remedio a la sustancia misma del valle.

Blas de la Rosa



El volumen LXII de la colección de poesía «Provincia», editada por la institución «Fray Bernardino de Sahagún», de León, nos da noticia de un poeta recién estrenado en letra impresa: José Luis Puerto, salmantino afincado en Sevilla, donde enseña literatura a los alumnos de un instituto de Bachillerato.

No parece cosa fácil publicar por primera vez y reducirse a una treintena de poemas breves, alejados de temas y recursos manidos. Todo poeta, es cierto, se cuenta a sí mismo: pero no siempre, cuando empieza, tiene la serenidad necesaria para ir más allá de una autobiografía, cultural o íntima, excesivamente chata. Puerto no se ha enredado en la trama plateresca de su tiempo universitario ni en el amor de una novia paseante en atardeceres; seguramente, tales tentaciones llenaron ya muchas papeleras durante sus años de inédito. Puerto ha ejercido de poeta solidario y se ha enfrentado a un tema viejo como el hombre y los versos:

«El tiempo, en la medida que nos teje de vida y muerte, se configura como el verdadero texto humano».

Por eso, en cierto sentido, estamos ante un libro clásico: desde las «rosas que gimen al llegar el polvo» a Penélope, que teje ilusiones en el céñit y deseja la vida en el ocaso, todo en este librito tiene sabor a esa poesía que, siempre, sufre escalofríos ante el tiempo, porque huye. El poeta lo dice con aproximados ecos de Quevedo:

«Somos un alfa y un omega juntos»

Y hasta al amor se le quiebran los paraísos y los enigmas perfectos:

«Pronto sabrán que el amor araña
Las hoscas latitudes de ceniza
Que habitan en el tiempo.»

El poeta, si escribe, es porque quisiera inventar calendarios, detener relojes. El poeta, si vive, es para trascender la apariencia de cada día y entregarnos.

«ráfagas verbales enmarcadas por un momento inicial y otro final de silencio, o, lo que es lo mismo, de muerte, ya que ésta constituye el horizonte final de todo texto humano».

Luego, lo demás, es silencio. Es el tiempo el que nos teje. En todo caso, la escritura gemiría para ensanchar «los márgenes ocultos de la muerte» y dejar sembrado este libro de palabras inapelables, de viejas palabras de hombre: «sombras», «silencio», «niebla», «poniente», «Muerte». Y ello aunque, al final, este escritor salmantino haya querido descreer a Machado, en su Sevilla, y pretenda inventar la sed

«Para acercarme al agua del copioso
Torrente de la vida
Y beber en su cauce que no sacia».

Porque no hay poesía sin deseo, sin esperanza. Ambas cosas tiene José Luis Puerto, mientras vive sus treinta años «con esa extraña y general costumbre / De la melancolía». El poeta sabe que a veces nos asalta, en un día de invierno, cierta urgencia alicaída; y entonces,

«Empañamos de tristeza los cristales
Y grabamos un signo
que nadie desentraña».

Así de limpios son estos primeros versos que publica un profesor de instituto capaz de no olvidar, desde el sur, la mansedumbre que derraman los castaños, allá, en su hermosa tierra natal de La Alberca.

Julián Moreiro



ACLARACIÓN

En nuestro número anterior (invierno 1983, pág. 136), apareció una crítica de A.M.D.G. de Ramón Pérez de Ayala firmada erróneamente por Juan Carlos López. Rectificamos: el verdadero autor es Juan Carlos Galán Corona.

860 "19" SAS

SASTRE, Alfonso

La taberna fantástica, edición, introducción y notas de Mariano de Paco
Ed. Universidad de Murcia. Cátedra de teatro. 1983.
142 páginas (22 x 10,5 cm.)

O

El libro que nos ocupa presenta una obra inédita y no representada de Alfonso Sastre. El autor nos dice en su *Nota para la edición* que «hay un proyecto concreto de estreno de *La taberna fantástica* durante el año 1984». Habrá que estar pendiente de este estreno –no se nos dice quién ni dónde lo está proyectando– porque se trata de un texto dramático de indudable interés.

Mariano de Paco introduce esta «tragedia compleja» –como la llama el autor– con la sencillez y la eficacia que le da el conocer a fondo la obra de Sastre. No se va por ramas teóricas, pero deja claro que podría muy bien trepar hasta ellas si la ocasión se presentara. En esta ocasión se trata de presentar el texto, de enmarcarlo en las circunstancias imprescindibles para su correcta trasmisión, y esa tarea está cumplida con creces. La introducción va acompañada de una bibliografía muy completa y de una relación de las obras escritas, representadas o no, por Sastre.

Curiosamente, sus obras no estrenadas son las últimas que ha escrito. De las 25 escritas entre 1946 y 1970 quedan sin estrenar en España 7, mientras que de las 12 escritas desde entonces hasta 1983, 11 no han subido a la escena española. No vamos a sacar consecuencias, pero el dato puede ser útil a la hora de estudiar la evolución de este dramaturgo empeñado, según dice él mismo, en una «solitaria exploración a la busca de un drama nuevo».

El drama *La taberna fantástica* se desarrolla en el ambiente *lumpen* madrileño. El uso del lenguaje marginal es, no un elemento más, sino el sistema nervioso de toda la obra. El texto, escrito en 1966, sigue teniendo frescura expresiva y a veces resulta anticipatorio de giros sintácticos y –sobre todo– acepciones léxicas hoy bastante generalizadas o al menos aceptadas en ambientes semi o seudomarginales: *libra* por billete de cien pesetas o *tronco* por compañero.

Hay un momento en el que el autor parece forzar a los personajes a exhibir todos los términos posibles de su algarabía: cuando Rogelio y el Car-

buro se dejan llevar por la nostalgia de sus hazañas pasadas (pág. 116 a 118). Pero quién sabe si dos actores hábiles podrían sacar una escena impecable de ese aparente capricho del autor.

Detalles así aparte, el desarrollo del texto contiene en sí mismo la tensión dramática suficiente para montar sobre él una sólida representación. Sólo una crítica más «progre» que progresista puede restar importancia al texto. Si el dramaturgo sabe plasmar en el papel un drama, su texto no es sólo un cimiento –sustituible por otro– para edificar la ilusión escénica. En este caso, Sastre no nos ofrece sólo un guión, ni unos diálogos sueltos, ni una propuesta de montaje, sino un drama en toda regla que está exigiendo su escenificación a cada paso de su lectura. Las variaciones o los arreglos son posibles –y el mismo autor lo reconoce a pro-

pósito de los ocho «momentos» del epílogo–, pero el drama que veremos representado será el que ya está contenido en el texto o será otro para el que haría falta un texto diferente.

La taberna fantástica no es un teatro insólito y no creemos que Sastre se lo haya propuesto. Sus personajes están más por debajo que por encima del bien y del mal, y sus conflictos –primarios, fundamentales– no tienen más resolución que la tragedia implícita en la propia contextura social donde se desarrollan. Las raíces de este «drama nuevo» pasan por Buñuel y por Valle para llegar a la picaresca –con la plasticidad dramática de sus diálogos o de sus relatos en primera persona–. Pero sí es, sin duda, un teatro distinto del que estamos acostumbrados a presenciar y que merecería ser representado con mucha más frecuencia.

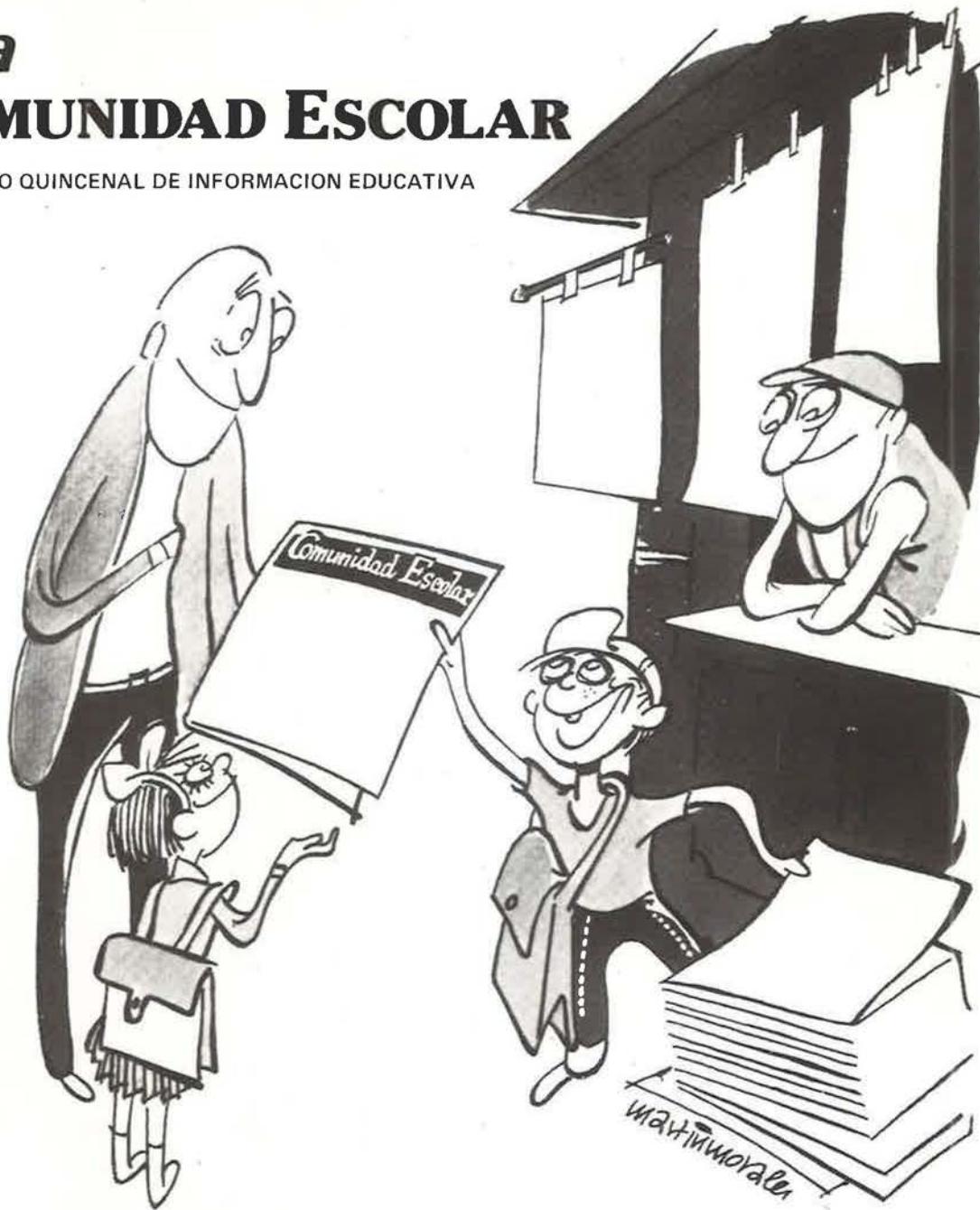
Pedro Provencio



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

Domicilio.....

Localidad..... Dto. Postal.....

Provincia.....

Precios de suscripción (sin gastos de envío)	<input type="checkbox"/> UN TRIMESTRE	250 pts.
	<input type="checkbox"/> UN SEMESTRE	500 pts.
	<input type="checkbox"/> UN AÑO	1.000 pts.



Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia