

1987
junio
n.º 2
INBAD

boletín **informativo**

Indice

BOLETÍN INFORMATIVO DEL INBAD Número 2, junio, 1987

EL INBAD EN ESPAÑA

En torno a las asignaturas de Filosofía en el INBAD	5
• La función de la Filosofía en la educación de adultos	7
• ¿Filosofía o filósofos?	25
• La enseñanza de la Filosofía hoy	29
• Seducción, hija de la Retórica	33

Informe de la Vicedirección Pedagógica y Jefatura de Estudios a los Directores y Jefes de Estudios de las Extensiones y Centros del INBAD	37
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

Desarrollo de la Informática Educativa en el INBAD	43
----------------------------------------------------	----

EXPERIENCIAS Y COLABORACIONES

El comic, un lenguaje como experiencia cultural	55
Una propuesta metodológica para la lectura de obras literarias en 1.º de BUP: Guía de lectura de «Los Santos Inocentes» de Miguel Delibes	63
«Recordos» de Julio Camba. Guión de radio	71
Las salidas de campo en la enseñanza a distancia	81
Investigando con el cassette	91
La Educación Física: ¿Una asignatura aislada?	97

DOCUMENTACIÓN

Informes

El sistema educativo de Yugoslavia	103
------------------------------------	-----

Revistas recibidas

Revistas recibidas desde el 16-12-86 hasta el 25-5-87	117
-------------------------------------------------------	-----

Dep. Legal: M-12649-1981
Ind. Gráficas CARO, S. L. Pol. Ind. Hormigueras - Vallecas (Madrid)

EL INBAD en España

EN TORNO A LAS ASIGNATURAS DE FILOSOFÍA EN EL I.N.B.A.D.

La educación y la enseñanza de adultos, y de un modo especial las que se realizan a distancia, como es el caso de las impartidas por el INBAD, presentan una serie de dificultades específicas y complejas. En el contexto general de reforma de las enseñanzas medias, y a la vista de estas dificultades recurrentes, los profesores de Filosofía de la Sede Central del INBAD hemos emprendido la tarea –quizá algo ambiciosa, pero a nuestro juicio necesaria– de revisar la función que puede caberle a la Filosofía en la formación de adultos. Fruto de una serie de sesiones de Seminario a lo largo del curso, en las que se han debatido estas cuestiones, son los artículos que ahora presentamos. En ellos se abordan, desde distintos ángulos y puntos de vista, algunos aspectos de esta compleja problemática.

Pueden no ser siempre coincidentes los criterios, pero yo pienso que esta pluralidad de opiniones, lejos de significar desacuerdo, es enriquecedora y conveniente y, sobre todo, acorde con el carácter dialéctico y cambiante de todo filosofar. No estamos ante una ciencia, sino ante un intento, ante una perpetua **aproximación** a ese peculiar modo de «saber» que es la Filosofía. Y por eso resultan aquí fundamentales el libre pensamiento y la libre expresión, que arguyen, en cualquier caso, una actitud más independiente y creativa por parte de quienes así piensan y se expresan.

En **La enseñanza de la Filosofía hoy**, de Esmeralda García Sánchez, se describen los motivos de la debilitación de esta asignatura en la

enseñanza secundaria en nuestro país, lo traspasado e inoperante de los actuales temarios de BUP y COU y las lógicas aspiraciones de «cambio» de los profesores de Bachillerato, para quienes la Filosofía se valida en la práctica, iluminadora de las necesidades y problemas de la vida cotidiana, mediante la interpretación de los resultados de la ciencia y de la reflexión sobre la eventual evidencia que estos puedan tener para los fines y valores de la vida.

En **¿Filosofía o filósofos?**, de Manuel Casal Fernández, se establece que la función y los efectos de la Filosofía en el Bachillerato y en el COU dependen no sólo de los temas que se traten en los programas, sino de la actitud y de los métodos que use el profesor en la actividad filosófica que tenga lugar en el aula. Esto implica una concepción de la enseñanza de la Filosofía como interactividad entre profesor y alumno, lo cual –a juicio del autor– conlleva al menos la eliminación de ciertos vicios que, de forma manifiesta o latente, afectan con frecuencia al profesor de Filosofía.

En **Seducción, hija de la Retórica**, de Cristina Marqués Rodilla, se parte de que reflexionar actualmente sobre el papel de la Filosofía en la enseñanza permanente de adultos implica situarse en nuestra sociedad de consumo controlada por los mass-media y sus imágenes mediáticas y seductoras. ¿Qué hacer ante la magia del eclecticismo **light**? Mimetizarse y... seducir: Pandora no podría seducirnos si no supiéramos, de alguna manera, que su atributo divino es la palabra

que nos desvía, que nos aleja de las cosas inamovibles, del silencio de lo real. La seducción es compañera de la hipérbole, la esencia puesta en la mera apariencia. Seducción es, pues, hija de la Retórica.

Por mi parte, en **La función de la Filosofía en la educación de adultos**, hago una propuesta concreta: a partir de una negación de la necesidad de impartir «conocimientos» temáticos de Filosofía en las Enseñanzas Medias (negación que no es meramente retórica, sino que tiene ca-

rácter dialéctico), esbozo, en sus objetivos y líneas generales, lo que entiendo que deben ser las asignaturas de Filosofía en este nivel educativo: una **Historia de la Filosofía** y una **Teoría pragmática del conocimiento** que proporcionen una formación básica a los adultos, pero sin incurrir en ingenuidades ni pedanterías.

Es nuestro deseo que este conjunto de artículos que ahora presentamos en el **Boletín Informativo** sea útil o, por lo menos, dé pie a intercambios de opiniones e iniciativas diversas.

José M.ª Benavente Barreda

*JEFE DEL SEMINARIO DE FILOSOFÍA DE
LA SEDE CENTRAL DEL INBAD*

LA FUNCIÓN DE LA FILOSOFÍA EN LA EDUCACIÓN DE ADULTOS

INTRODUCCIÓN

Suele darse por sentado, tal vez de un modo un tanto apriorístico, y quizá por explicables intereses corporativistas, que la Filosofía es necesaria y conveniente y que debe ser incluida en los «currícula» de las enseñanzas universitarias y medias. Pero esto, por poco que reparemos en ello, dista mucho de ser algo evidente, sobre todo si no se matiza de modo cuidadoso. De manera inerte, la Filosofía ha venido impartiendo-se a través de los distintos planes de estudios, aureolada por su presunto y cacareado «valor formativo». Unas generaciones de alumnos bostezaron con el fúnebre silogismo en «**BARBARA**» que concluía con la mortalidad de Pedro; otras bostezan ahora con «si p, entonces q». Otrora, la llamada «psicología racional» daba argumentos para demostrar la espiritualidad e inmortalidad del alma a unos pobres estudiantes que nada malo habían hecho, mientras que ahora a otros no menos inocentes se les castiga la neurona con «super egos» y «condicionamientos operantes», etc., etc. Los tiempos han cambiado; los contenidos, al menos en parte, se han «aggiornado» a tono con las exigencias de estos nuevos tiempos; pero los alumnos –adolescentes y adultos– siguen aburriéndose con la Filosofía sin saber exactamente qué se pretende lograr con ella. Sin embargo, de un modo unánime, los profesores de esta «insólita» asignatura continúan afirmando que es «muy formativa».

Comencemos, pues, por poner entre paréntesis la proposición: «La Filosofía es formativa

tanto para adolescentes como para adultos». Cuestionémosla. Intentemos buscar razones por las que la Filosofía deba ser eliminada, sobre todo como asignatura de las enseñanzas medias. Si, después de todo esto, aún logramos salvar algo del naufragio, tendremos, posiblemente, el marco en el que podrán perfilarse los posibles contenidos y la metodología de una Filosofía para adultos, ya sea como asignatura de una enseñanza reglada, ya sea, de un modo amplio, como disciplina de una educación permanente.

1. LA FILOSOFÍA, COMO ASIGNATURA EN LAS ENSEÑANZAS MEDIAS, PARECE INNECESARIA

No deja de ser sintomático –y en cierto modo curioso– que muchos profesores de Filosofía tiendan, en los comienzos del curso, a «justificar» de algún modo esa asignatura «distinta», un tanto extraña, que no es «ciencia» ni «literatura», sino un raro híbrido. Por lo general, los enseñantes de otras materias dan por sentado que sus contenidos son útiles y necesarios: Matemáticas, Física y Química, Biología, etc. son aceptadas por alumnos y profesores y a nadie se le ocurre justificarlas –ni pedir justificaciones de ellas– aunque resulten aburridas y difíciles. Se entiende que éste es el tributo que hay que pagar a su carácter científico y nadie rechista. Incluso las asignaturas de «humanidades», pese a tener menos cartel, se ven libres de engorrosas justificaciones: el que quiere estudiar griego lo estudia

y el profesor no se siente obligado a hacer un panegírico de la materia, sino que se lanza directo y con sus mejores bríos a glosar el aoristo y otras lindezas. Pero el profesor de Filosofía tiene —es inevitable— una cierta «conciencia culpable» y de ahí que, por un mínimo de deontología profesional, comience por justificar la asignatura que va a impartir. Y, en esta línea justificativa, hablará del «valor absoluto» de la Filosofía, cuya presunta inutilidad radica en el hecho de que no es **medio**, sino **fin**; y hablará de las «cuestiones últimas», que las ciencias particulares no abordan, pero sí la Filosofía; y glosará, «ad nauseam», el valor formativo y «estructurante» de la asignatura, etc., etc. Muchas veces, para cubrir estos presuntos objetivos, y en vista de las dificultades que ofrecen los programas oficiales, recurrirá a una especie de Filosofía «light», descafeinada, reducida al cómodo «debate» o a la charla de café, con lo que tampoco —obviamente— lograrán cubrirse los objetivos formativos y estructurantes... No vamos a insistir en esto que es por todos sabido. Vamos, más bien, a proceder con un cierto orden, analizando las razones que pueden aducirse en favor de la supresión de la Filosofía como asignatura.

1.1. La Filosofía temática no aporta ningún tipo de conocimiento

A esta afirmación, por supuesto, pueden oponerse múltiples objeciones, sobre todo si no se precisa su sentido exacto. ¿Qué se quiere decir con «la Filosofía»? ¿La Filosofía como manifestación de la cultura humana? ¿La Filosofía como elenco de problemas que no suelen abordar las ciencias? ¿La Filosofía como asignatura, tal como se da y se ha dado en los múltiples Bachilleratos españoles? Estas y —quizá— otras cuestiones por el estilo pueden plantearse. Y, en principio, podríamos contestar, más o menos, en los siguientes términos:

a) La Filosofía, como manifestación de la cultura humana, es su historia. Ahora bien, la Historia de «la» Filosofía es, en realidad, la His-

toria de «las» Filosofías. Esta Historia, que tiene multitud de **lecturas**, es susceptible de un aprendizaje puesto que es un saber **filológico**; pero no hay un corpus de «ciencia filosófica» transmisible porque las Filosofías han respondido al elenco de problemas tradicionalmente filosóficos de modo múltiple y, casi siempre, contradictorio. Lo único **objetivo** como saber asimilable y transmisible es la Historia de las Filosofías o de los múltiples y variados «sistemas» filosóficos; esa Historia está ahí como lo están las religiones, la magia o las formas elementales de matrimonio, filiación, etc. Es, en suma, un objeto legítimo de la antropología cultural.

b) Sin embargo, la Filosofía académica se ha dividido en una serie de disciplinas especulativas que se centran en diversos núcleos temáticos o problemas. Esta división, si lo que pretende es un acercamiento monográfico a la Historia, resulta legítima y hasta conveniente; pero, si se propone un «tratamiento» e, incluso, una «solución» a estos problemas, entra de lleno en el ámbito de lo rechazable puesto que en ninguna de estas disciplinas «filosóficas» hay un corpus de doctrina con validez intersubjetiva y con un mínimo de «cientificidad». Esta penuria epistemológica es la que, en su día, posibilitó el ataque de Sacristán:

«... [El Licenciado en Filosofía] es institucionalmente un especialista en Nada (la mayúscula será consuelo de algunos). Su título le declara conocedor del Ser o de la Nada en general y, dada la organización de los estudios universitarios, afirma con ello implícitamente que se puede ser conocedor del Ser en general sin saber nada serio de ningún ente en particular. En la práctica, el tipo habitual de Licenciado en Filosofía no conoce oficialmente más que la tradición artesanal de su propio gremio» (1).

Este ataque, dirigido sobre todo contra la Metafísica —que es, obviamente, la víctima ideal—

(1) SACRISTÁN, M.: *Sobre el lugar de la Filosofía en los estudios superiores*. Nova Terra, Barcelona, 1968, pp. 18-19.

podría, «mutatis mutandis», dirigirse contra las diversas disciplinas académicas: así, quien se ocupe de Teoría del Conocimiento será un especialista en Verdad y Falsedad; el que por lo cosmológico vaya podrá considerarse un especialista en Infinitos y aquél al que le dé por la Ética, un perito en Bondades y Maldades... Se mire por donde se mire, y sin recurrir a la fácil ironía, resulta bastante evidente que la Filosofía académica, dividida en disciplinas cuyo estatuto administrativo es, muchas veces, más claro que el epistemológico, no constituye un ejemplo de «saber transmisible».

c) Todo esto, que para el gremio de los filósofos es algo muy conocido, aunque a veces preferamos esconder la cabeza bajo el ala, se agrava notablemente cuando, de la Universidad, descendemos a la segunda enseñanza. La Filosofía, sobre todo en sus formas más «sistemáticas», adopta en este ámbito rasgos de caricatura. Todavía, mientras la asignatura es Historia de la Filosofía, conserva una cierta dignidad; pero, en cuanto se adentra en el vidrioso terreno de los problemas –los **grandes** problemas, como suele decirse– y en el aún más vidrioso de las «soluciones» o –en un plano más modesto– en el del «tratamiento racional» de los mismos, la sensación de estar chapoteando en un barrizal es inmediata. El carácter de epítome, connatural a los textos de Bachillerato, hace aún más caricaturesco su afán por abordar muchas y grandes cuestiones. En los programas de postguerra sobre todo –que muchos hemos padecido como alumnos primero y como profesores después–, se impartía una Filosofía claramente medieval, acorde, no obstante, con la ideología dominante. De ahí, y por imperativos de la «apertura», se pasó al actual programa «sistemático» de 3.º de BUP, algo más avanzado, desde luego, pero hecho, en su mayor parte, con retazos de ciencias que tienen su autonomía epistemológica –como sucede, sobre todo, con la Psicología y la Lógica–. De este programa lo mejor que puede decirse es que lo que tiene de saber transmisible o sustantivo es, justamente, lo que no tiene de filosófico.

En resumen, y aunque por obvias razones de espacio hemos tenido que hacer una exposición resumida, creemos haber mostrado de modo suficiente que la Filosofía –entendiendo por tal las monografías temáticas– no tiene un saber transmisible. En consecuencia, el resumen escolar de esta disciplina que se imparte en la enseñanza media, no aporta, tampoco –y a mayor abundamiento–, ningún tipo de conocimiento... Ergo...

1.2. La Filosofía no es tan formativa como se dice

En este punto vamos a centrarnos, claro es, en lo que la Filosofía pueda tener de formativo como asignatura de Bachillerato puesto que, ya en la Universidad, los valores que se consideran pueden ser otros, como, por ejemplo, los informativos.

¿Qué se quiere decir con esto de que la Filosofía tiene un valor «formativo»? Por supuesto que se quieren decir diversas –y complejas– cosas: se quiere decir que «estructura la mente» y que, por ello, el estudiante de Filosofía se acostumbra a pensar de un modo lógico y ordenado; se quiere decir también que el estudiante de Filosofía adquiere una visión igualmente ordenada y sistemática de la pluralidad de las materias que tiene que estudiar puesto que la Filosofía ejerce una cierta función interdisciplinar; se quiere decir, además, que la Filosofía faculta para el abordaje más preciso y riguroso de cuestiones diversas ya que despierta y agudiza el sentido crítico, etc., etc.

No vamos a insistir en los variados tópicos que se manejan y que aquí, mitad en serio, mitad en broma, hemos recogido en lo esencial. La verdad, sin embargo, es que todos estos «cantos de sirena» al valor formativo de la Filosofía quedan eclipsados por la dura realidad; y esta dura realidad es que la Filosofía se presenta, ante los alumnos de Bachillerato, como una materia más, impuesta, compleja, internamente dispersa y, en resumen, sin ninguna de las virtudes «formativas» con que había sido adornada.

El hecho de que profesores aislados consigan que sea efectivamente formativa, tal y como se plantea programáticamente, no es significativo: esos profesores, auténticos virtuosos de la Pedagogía, son artistas para los que el programa que debe impartirse es lo de menos porque de cualquier cosa sacan partido. Pero, de modo general, lo que cuenta, en definitiva, son los contenidos que hay que dar.

Los contumaces defensores del valor formativo de la Filosofía, no obstante, no se desaniman por tan poca cosa. El que un alumno –o muchos– protesten acerca de los contenidos no representa una dificultad: esos contenidos son una **información** necesaria para dar el paso auténticamente **formativo** al **filosofar**. Tal y como lo dice Savater, por ejemplo, el viejo principio kantiano resulta sugestivo: «... la Filosofía sólo es **válida** para quien filosofa y en tanto que filosofa; mientras la Ciencia parece reclamar para sí una cierta validez objetiva, independiente de la subjetividad de quien la practica, lo que garantiza su transmisibilidad por la enseñanza, su progreso y su universal utilidad, la Filosofía carece de un corpus objetivo de saber pues los textos de los filósofos no son logros ecuménicamente válidos y, fuera de quien los escribe y quien los recrea (o sea, transforma) en ese tipo de diálogo filosófico llamado lectura crítica, carecen de sentido; de este modo, la Filosofía no se **transmite** o enseña, sino que se **experimenta** en el diálogo...» (2).

Un «filosofar», pues, que radique en una lectura crítica - recreadora - transformadora puede ser un buen método para estudiantes avanzados, pero no se manifiesta tan válido para alumnos de Bachillerato. Si en este nivel se habla de «filosofar», tiene que ser, por supuesto, de un «filosofar» más asequible para el alumno de enseñanzas medias. La cuestión, por tanto, podría enunciarse reducida a estos o parecidos términos: ¿Cómo puede un alumno de Bachillerato filosofar de un modo que resulte auténticamente formativo?

(2) SAVATER, F.: *La Filosofía tachada*. Taurus, Madrid, p. 48.

En este punto nos encontramos ante una nada fácil problemática. Los partidarios de que los alumnos deben «filosofar» no pretenden, desde luego, que lo hagan sobre los «grandes problemas», sobre los tradicionales problemas de la Filosofía; no se trata de que hagan una serie de lucubraciones sobre el ente, la verdad o la moralidad, sino más bien de que filosofen sobre los **problemas vitales**, aquellos que les afectan de un modo más directo e inmediato. Sin embargo, existe una dificultad básica para que este presunto «filosofar» tenga éxito: que cualquier problema que se presente, si no es directamente abordable por alguna ciencia y, por tanto, susceptible de solución práctica, es porque puede subsumirse en alguna disciplina filosófica, es decir, porque es presumiblemente **metaempírico**. Ahora bien, del mismo modo que las disciplinas filosóficas no tienen respuesta para sus grandes problemas porque, al no tener un método (válido intersubjetivamente) ni una posibilidad de verificar sus conclusiones, han de conformarse con desenvolverse en el plano de lo opinable (más o menos estructurado lógicamente), cualquier problema que se plantee, en tanto que subsumible en una disciplina filosófica, tendrá la misma falta de posibilidades de ser resuelto de un modo satisfactorio.

Se puede decir que el «filosofar» de los alumnos sobre problemas inmediatos se mueve en el plano de la opinión puesto que de lo que se trata es de que «se acostumbren a pensar». Si no se parte de ninguna actitud especialmente dogmática (algo no tan fácil como puede parecer a primera vista), sino que se acepta elegantemente el carácter de «opinión» o «punto de vista» de cualquier filosofía, está claro que el filosofar de los alumnos puede ser también una opinión con tal de que la **justifiquen** de algún modo. Pero aquí vuelven a surgir los problemas: ¿En qué consiste, en la práctica, ese presunto «filosofar»? Normalmente, en una serie de disquisiciones más o menos racionales y guiadas por el mayor o menor «buen sentido» de cada uno. Esta suerte de **pensamiento racionante** lo aprenden los alumnos –incluso con mejor fortuna

na— en las clases de ciencias; pero también las asignaturas de humanidades —lenguas clásicas, idiomas modernos, Historia, Literatura, etc.— les capacitan con métodos y hábitos mentales que les ayudan a formar sus propias teorías u opiniones racionales sobre los problemas vitales sin que por eso pueda llamarse a esta actividad «Filosofía» (a no ser que empleemos el término «filosofía» con la laxitud y generosidad que son hoy habituales cuando se habla, por ejemplo, de la «filosofía» que subyace en la fabricación de un nuevo modelo de coche). Definitivamente, para que un discurso racional pueda ser calificado de «filosófico», tiene que cumplir determinadas exigencias, unas peculiares «reglas del juego». Una teoría —en sentido amplio—, para que pueda ser denominada filosófica, ha de tener una estructura lógica, una cierta coherencia interna, en la que una serie de proposiciones deriven (al menos de modo aparente, como ha puesto de relieve Carnap (3)) de unos principios o «verdades» básicos. Esto, en cuanto a la forma; en cuanto al contenido, toda teoría adopta unos puntos de vista determinados (lo que hace que existan diversos sistemas). Estos puntos de vista comportan la exigencia de que cualquier explicación de un problema determinado se encuadre en esa visión general. De ahí que, descontextualizada de un **sistema**, una opinión sobre algo, por racional y bien hilada que esté, no sea filosofía, por lo menos si pretendemos hablar con un mínimo de rigor y llamar a las cosas por su nombre.

Pero aún hay más: el «filosofar», como actividad psicológica, es algo que tiene que ver más con el arte que con la ciencia y, por tanto, no es fácilmente transmisible ni asimilable. El pensamiento filosófico —como ha señalado también Carnap— (4) es «la expresión de una actitud emotiva ante la vida; es una extraña mezcla de

intuición poética, imaginación y vivencias musicales» (5). Eso hace del filosofar una experiencia casi incommunicable puesto que no es un conocimiento —en el sentido de algo aceptable de modo intersubjetivo y, por tanto, con validez general—, sino un peculiar modo de «saber» válido casi exclusivamente para el que lo realiza y más en la línea de las experiencias místicas o religiosas que en la de las científicas.

El presunto valor formativo de la Filosofía, en tanto que disciplina que «enseña a filosofar», debe ser, por lo menos, seriamente cuestionado.

2. TRÁNSITO: FILOSOFÍA TEORÉTICA / FILOSOFÍA PRÁCTICA

Lo que llevamos dicho se refiere, sobre todo, a lo que —de un modo amplio y ya consagrado por un largo uso— viene denominándose «filosofía especulativa» o «teorética»; la Filosofía que, durante centurias, ha intentado interpretar el mundo y comprenderlo desde sus primeros principios o últimas causas. Pues bien, la impresión general (y así se ha dicho reiteradas veces) es que esa Filosofía está muerta. Al menos los más optimistas proclaman la muerte de la Filosofía arguyendo que, después de Kant, sólo ha habido un intento serio de especulación con Hegel. Habría que decir, sin embargo, que este tipo de filosofar especulativo, pese a Kant y pese a las críticas posteriores de los positivistas, neopositivistas, analistas del lenguaje, etc., más que muerto está solamente enfermo. Y no se sabe qué es peor porque no hay nada más desazonante que el espectáculo de esa «vita mínima». Es algo parecido a la contemplación de un ser humano que, moribundo y tambaleante, intentase hacer vida normal.

Pese a su vacilante salud, la Filosofía teorética sigue pariendo hijos, si bien febles y caquéticos como ella: siguen publicándose libros y libros especulativos y, en nuestras universidades,

(3) La superación de la Metafísica mediante el análisis lógico del lenguaje, en *El positivismo lógico* (Compilado por A. J. Ayer). F.C.E. México-B. Aires, 1965., p. 86.

(4) *Ibid.*, p. 85.

(5) *Ibid.*, p. 86.

proliferan las disciplinas teóricas. Quizá, por eso mismo, nuestra actitud de rechazo ante lo que puede considerarse una pérdida de tiempo deba ser más firme. No descartamos la conveniencia de que, en la Universidad, sigan impartándose esas disciplinas teóricas, al menos mientras la Universidad siga vuelta de espaldas a las necesidades e intereses reales de las gentes, pero hay que evitar a toda costa que esa actitud académica se extienda y contagie también a las enseñanzas medias. De ahí que, en lo que antecede, hayamos opuesto a este inane «pensar» especulativo nuestra crítica y nuestra descalificación.

Frente a este pensamiento teorético, auténtica orgía de verbalizaciones crípticas, hay que oponer lo que, desde la famosa Tesis XI de Marx contra Feuerbach, viene siendo la filosofía «práctica». En principio –y sin que eso signifique adoptar ninguna postura determinada– parece que la propuesta marxiana de «transformar» el mundo es (dado como anda el mundo) algo más sugestivo y aceptable que dedicarse a la búsqueda de las Primeras Causas. Con fines pedagógicos, sin embargo, no adoptamos tampoco esta propuesta como alternativa única; sería un recurso excesivamente simplista aunque el principio básico de orientar el pensamiento hacia una modificación del entorno (para mejorar, sobre todo, las condiciones de la vida humana) sea algo que informe nuestra actitud pedagógica. Obviamente, la Filosofía como asignatura, y si tiene algún sentido, no puede limitarse a ofrecer un determinado punto de vista. Una educación filosófica académica, en un sentido amplio, y en la medida en que sea posible, deberá tender a proporcionar una información general que propicie una actitud crítica en los alumnos. Pero con esto, inevitablemente, nos ponemos en situación de empezar a **construir**.

3. LOS RESTOS DEL NAUFRAGIO

Así las cosas, y en una primera aproximación, parece que hemos desmantelado, en lo esencial,

lo que ha sido la Filosofía hasta ahora en las enseñanzas medias. Sin embargo, el ataque contra la especulación temática no significa, ni mucho menos, un rechazo de todo lo que sea Filosofía. Si repasamos, entre las cenizas del «auto de fe» (ya iniciado por Hume), nos encontramos con lo siguiente:

a) Una Historia de la Filosofía o Historia de los distintos Sistemas Filosóficos, que es un producto cultural del que, en principio, no parece que se deba prescindir. El hecho de que **cada** sistema, como construcción mental, carezca de un estatuto epistemológico que le permita encuadrarse entre las formas del «saber» e incluso que se incluya, claramente, entre las «mentefacturas» carentes de significado no resta nada a la **Historia de la Filosofía** como disciplina –tan válida, en lo esencial, como una Historia de las Religiones o de los Ritos Chamánicos–; la Historia de la Filosofía, si puede hacer comprensibles los distintos sistemas de pensamiento en el contexto de la cultura y señalar los aspectos de la misma en los que han influido, así como aquellos otros de los que son deudores, es una disciplina que, con independencia de su aportación a la antropología, puede tener un gran valor formativo.

b) Una serie de problemas, en principio insolubles, que son los denominados «problemas filosóficos», pero cuya tematización y análisis no parece que deban lateralizarse por completo, sino más bien retomar, **metateoréticamente**, para deslindar lo que haya en ellos de rechazable o, por el contrario, de subsumible en tratamientos científicos o, al menos, más rigurosos y verificables.

c) Una **actitud** válida, que es la de entender la Filosofía como un pensar **práctico**, encaminado a «modificar» el mundo, y que puede servir como orientación y **criterio negativo** –por lo menos– a la hora de estructurar unas enseñanzas de Filosofía.

Con estos presupuestos, consideramos que es posible organizar, con un cierto rigor, lo que

pueden ser unas enseñanzas de Filosofía para este nivel.

4. LOS OBJETIVOS BÁSICOS

La educación de adultos, según se estableció en la XIX Conferencia General de la Unesco (Nairobi, 1976), designa la totalidad de los procesos organizados de educación por medio de los cuales «... las personas consideradas como adultos por la sociedad a la que pertenecen desarrollan sus **aptitudes**, enriquecen sus **conocimientos**, mejoran sus **competencias técnicas y profesionales** y les dan una **nueva orientación** y hacen evolucionar sus **actitudes** o su **comportamiento** en la doble perspectiva de un **enriquecimiento** integral del hombre y una **participación** en un desarrollo socio-económico y cultural equilibrado e independiente». (El subrayado es nuestro).

En esta declaración programática, como puede apreciarse, nos encontramos con lo siguiente: se trata de lograr en los adultos un enriquecimiento personal y una participación en la vida comunitaria, y eso mediante el desarrollo de aptitudes, conocimientos y competencias técnicas y profesionales. Tan fácil de resumir en unos renglones como difícil de llevar a la práctica de un modo realmente satisfactorio. Y es que no podemos olvidar, al pensar en la educación para adultos, que, cuando éstos se deciden a estudiar, suelen tener ya una ocupación y una inserción laboral, afectiva, etc. en la sociedad. No suelen estar, como los adolescentes, en franquicia, sino más **determinados**, con lo que esto tiene de positivo y de negativo. Por tanto, al diseñar cualquier proyecto educativo, no se puede olvidar que un adulto no brinda las mismas posibilidades «plásticas» que un adolescente, sino que, incluso, va a ofrecer una cierta «resistencia» a los posibles intentos modificadores de la educación. Educar a adultos es; en buena medida, «reeducar» y modificar hábitos en muchas ocasiones mal adquiridos; se trata, en suma, como pone de relieve el texto de la Conferencia General, de dar una «nueva orientación».

Por otra parte, la misma madurez mental de los adultos exige, tanto en contenidos como en métodos, una especial revisión del nivel exigible a los mismos; no se puede caer en la pedantería «academicista» de sobrecargar con lo superfluo (y más si se tiene en cuenta que los adultos no pueden, por lo general, dedicarse a sus estudios de un modo exclusivo), pero tampoco en la simplificación paternalista de reducir lo necesario hasta límites irrisorios. No pretendemos hacer aquí, en honor de una elemental brevedad, el análisis pormenorizado de todas las variables que hay que tener en cuenta a la hora de planificar una educación de adultos, sino que nos limitaremos, sobre todo, a los objetivos que cabe perseguir con una formación filosófica.

5. LA POSIBLE ESTRUCTURA DE UNA ASIGNATURA DE FILOSOFÍA PARA ADULTOS

5.1. La formación de base

Sin correr excesivo riesgo de equivocarnos y sin intentar tampoco la adopción de una postura especialmente original, podemos decir que una disciplina imprescindible para la educación de adultos es la **Historia de la Filosofía**. En este punto esperamos contar con un consenso mayoritario. La cuestión reside, no obstante, en determinar qué enfoque cabe darle a esta Historia para que sea realmente útil en la formación de adultos.

Para quienes se dedican a la Filosofía de un modo profesional —o piensan hacerlo así—, resulta obvia la ocupación con su historia que es, en definitiva, la historia gremial de su oficio. Sin embargo, para quienes no piensan —en principio— dedicarse a la Filosofía, la cuestión no es tan simple. De ahí que, a un auditorio no directamente interesado, sino más bien a quien se le «impone» una determinada asignatura, debemos mostrarle la necesidad (o, cuando menos, la conveniencia) de estudiar esta Historia de la Filosofía. Se trata, en definitiva, de hacer una ofer-

ta válida para un gran público tanto por los contenidos cuanto por la metodología y por los objetivos que se desea alcanzar.

5.2. Sentido de la asignatura

Parece conveniente tener claro, desde el principio, lo que se pretende exactamente con una asignatura como la Historia de la Filosofía. Y cuando decimos «tener claro» nos referimos, sobre todo, a la posibilidad de dar una eventual explicación al alumno que nos la demande. **¿Para qué una asignatura que se denomina Historia de la Filosofía? ¿Cuál es su finalidad?**

Para contestar a esta pregunta, pueden adoptarse, por supuesto, distintos puntos de vista. Siguiendo en la línea «pragmática» que nos hemos propuesto, intentaremos hacer ver la conveniencia (y casi la necesidad) de tener una **información** sobre los diversos sistemas de filosofía y sus interrelaciones con el medio cultural en general, así como sobre el valor **formativo** que se deriva de este conocimiento.

1. La Filosofía es un **modo de adaptación** y, en este sentido, una parte esencial de la cultura. La Filosofía es una forma de interpretar el mundo, intermedia entre la Magia y la Ciencia, y su Historia se preocupa de estudiar estas interpretaciones y de ponerlas en relación con el resto de las manifestaciones del espíritu (6).

2. Sin embargo, no significa esto que haya que entender la Filosofía como un estadio «inferior» con respecto a la Ciencia. Lo que esta última tiene de mayor rigor y exactitud para conocer una parte de la realidad (o, al menos, para manejarla) lo pierde en cuanto a visión de conjunto. La Filosofía se caracteriza por ser un pen-

(6) En este punto pueden servir como líneas interpretativas la Ley de los tres Estados de Comte por una parte y, por otra, la intelección de la Filosofía como modo de «adaptación» super-estructural, subsumible, en buena medida, en una antropología cultural. (Lo que no es, en absoluto, un «antropologismo» al estilo Foucault).

samiento **globalizante** y ofrece la ventaja de proporcionar, precisamente, **visiones de conjunto**. El que estas visiones —o sistemas— sean meras **opiniones** y no puedan calificarse cabalmente como verdaderas ni como falsas no significa que dejen de ser fundamentales para entender las distintas épocas y los desarrollos culturales. La Historia de la Filosofía es, en este sentido, un **marco interpretativo** de problemas políticos, ideológicos, religiosos, científicos, etc. Y esto considerado tanto de un modo diacrónico como de un modo sincrónico.

3. La Historia de la Filosofía puede ser, además, muy formativa. Y esta afirmación va un poco más allá de la trivialidad habitual a la que ya nos hemos referido; el hecho de que la Filosofía se haya ocupado tradicionalmente de **grandes problemas insolubles** no debe conducir forzosamente al escepticismo. El estudio de los distintos sistemas ha de hacer ver que la «verdad» tiene un valor **funcional** o **práctico**, y esto lleva a la aceptación de los diversos puntos de vista como **posibles** explicaciones. Más que a un escepticismo, el estudio de la Historia de la Filosofía debe llevar a quien lo realiza a una actitud **relativista** y **comprensiva**, inclinada al diálogo y tolerante. Pero con esto entramos ya en el capítulo de los **objetivos** que se desea conseguir.

5.3. Objetivos específicos de la Historia

Con el estudio de la Historia de la Filosofía, en efecto, podemos alcanzar algunos objetivos, claves en la formación (o «nueva orientación») de adultos. Por supuesto que ni los que apuntamos aquí son los únicos posibles, ni tampoco debemos concebirlos como exclusivos para adultos, pero sí como especialmente indicados para mentes más maduras que las adolescentes y también, en ocasiones, más «rígidas». Considero que son fundamentalmente tres los objetivos específicos que pueden perseguirse con el estudio de la Historia de la Filosofía, aunque los tres, como veremos de inmediato, sólo con el segundo nivel de formación que apuntamos en la

última parte podrán lograrse de un modo completo:

1.º Desarrollo del sentido crítico: Se trata, como es obvio, de que el alumno se habitúe a **discernir**. Pero a discernir ¿qué?. Siempre que se habla de «sentido crítico», se piensa en un sistema de criterios (de «verdad», «belleza», etc.). En el caso del nivel crítico que puede lograrse con la Historia, los criterios –hablando en un sentido amplio –serán aquéllos que permitan utilizar de un modo correcto una serie de **categorías históricas** tanto para la cabal intelección de la historia del pensamiento cuanto para juzgar el desarrollo global de la cultura.

Ahora bien, para lograr esto de un modo aceptablemente preciso, no basta con que los alumnos «aprendan» Historia. Cuando se habla de aprendizaje, se piensa, inevitablemente, en que los sujetos de éste deben **memorizar** unos contenidos de los que luego han de rendir cuentas en un **examen**. Por supuesto que siempre es preciso retener datos de memoria; pero esto, en el aprendizaje de la Historia, debe reducirse a un mínimo: de lo que se trata es de que los alumnos (no olvidemos que estamos hablando de adultos y, en nuestro caso concreto, de alumnos a distancia) **comprendan** la Historia, ya sea de un modo global o sintético, ya sea de un modo analítico, cuando haya que entrar en los detalles de un sistema determinado. «Comprender» no es retener –aunque lo que se comprende, inevitablemente, acaba reteniéndose–. El que alguien «aprenda» que Platón escribió un diálogo titulado **La República**, en el que perfila una utopía política con tres «clases» sociales y con sus correspondientes virtudes, es algo perfectamente inútil. Sirve, todo lo más, para convertirse en un buen resolutor de crucigramas. La «comprensión» intenta –cuando de un sistema de pensamiento se trata– ir más allá del puro dato, hilar las ideas entre sí y comprobar si, de algún modo, hay hechos que las justifiquen o «validen». En palabras de Russell: «Concebir el universo según cada sistema es un placer para la imaginación y un antídoto contra el dogmatis-

mo. Además, aunque ninguna de estas hipótesis pueda ser demostrada, hay un conocimiento genuino... al hacer cada una consecuentemente consigo misma y con los hechos conocidos» (7). Sólo consiguiendo este tipo de comprensión (que no implica, como tendré ocasión de mostrar, un estudio pormenorizado y «profundo» de cada filósofo), el alumno estará en condiciones de encarar su cultura (su mundo, en definitiva) de un modo crítico.

2.º Fomentar una actitud de tolerancia: He apuntado ya antes a esto. El estudio de los diversos sistemas, no como un muestrario arqueológico de ideas contradictorias, sino como una serie de intentos auténticos por entender racionalmente el mundo, es una buena terapia contra la rigidez y la intransigencia; o, dicho en una fórmula más breve, puede desarrollar la **tolerancia**.

Clarificar, en todas sus implicaciones, lo que significa la tolerancia (sobre todo como virtud clave para la convivencia) escapa a mis posibilidades e intenciones actuales. Baste, por el momento, con esbozar lo que puede ser la **tolerancia intelectual**, es decir, la aceptación de diversos y contradictorios puntos de vista como algo consustancial a la cultura humana. Esta aceptación debe llevar a una actitud **relativista** (= nadie tiene la «verdad absoluta»), pero también de **diálogo**, de intento por entender el punto de vista ajeno. Antes de discutir hay que **atender** y **entender**; después, si cabe, se puede intentar **convencer** (del propio punto de vista), pero, en último término, sin ese inevitable «toque» de violencia que surge cuando no nos dan la razón (normalmente las «ideologías» se defienden de modo violento porque no suelen estar respaldadas por suficientes razones).

La tolerancia intelectual –que es un signo inequívoco de madurez– puede lograrse, además, comprobando de un modo lógico-retórico **que a un sistema dado de ideas puede oponerse otro**

(7) *Historia de la Filosofía Occidental*. Espasa Calpe, Madrid, 1978. T.I. p. 58.

contradictorio e igualmente verosímil (8) (El destino, en cierto modo tragicómico, de la Filosofía consiste en pensar que, a lo mejor, hay algún sistema –puede ser, incluso, el de Hegel– que sea la Verdad, así, con mayúscula, pero eso –eso es lo tragicómico– no podrá saberse nunca).

3.º **Favorecer la creatividad:** Me da miedo emplear esta palabra de la que hoy se hace uso y abuso. Parece, en efecto, que, si no se coloca la «creatividad» entre los objetivos que deba alcanzar cualquier proceso educativo, éste queda manco e incompleto. Así y todo me arriesgaré a –por lo menos– trazar los grandes rasgos de lo que por tal entiendo y a ver en qué sentido puede conseguirse con la Historia.

El cultivo de la creatividad, en este nivel, puede considerarse directamente relacionado con el uso de la retórica. El alumno puede intentar –es un útil ejercicio intelectual– trazar las grandes líneas de un sistema que se oponga a otro o, cuando menos, buscar argumentos para «refutar» puntos de un sistema. Con ello, aunque estos sean intentos nada más, e incluso torpes al principio, se acostumbrará a pensar, pero no en el vacío (es decir, exponiendo «opiniones» sobre cualquier aspecto de la realidad, «frivolidad» que critiqué más arriba), sino sobre sistemas lógico-lingüísticos ya constituidos. Un segundo paso, más ambicioso, puede ser el de esbozar sistemas explicativos, es decir, «inventar» Filosofía. Aunque ello pueda parecer un tanto ingenuo, constituye el fin lógico (y «biológico») del estudio de la Historia; viene a cerrar –y a realimentar a la vez– el conjunto de objetivos que nos proponemos en este nivel: sentido crítico → tolerancia → creatividad → etc. (9).

(8) Sobre el uso didáctico de la Retórica, ver el artículo de la profesora C. Marqués Rodilla en este mismo número.

(9) Durante el presente curso, 1986-87, estoy haciendo lo posible para que mis alumnos de 3.º de Ética me hagan ejercicios en esta línea que apunto. Hasta ahora el más logrado ha sido el diseño de una sociedad justa, estructurado en todos sus detalles y ordenado de un modo lógico-sistemático, que me entregó durante el primer trimestre el alumno Gonzalo González Herrera.

5.4. En torno al método

Hablar de metodología en estas notas puede resultar pretencioso. No se trata, sin embargo, de perfilar en sus detalles lo que podría constituir una «Didáctica» de la Historia, pero sí de apuntar algunos aspectos básicos o, al menos, útiles.

Creemos que el **método** (no olvidemos que significa **camino**) debe comenzar por el diseño de los **currícula** (a la vista, a su vez, de los objetivos) y, para ello, hay que tener en cuenta una serie de consideraciones que son las que, sin excesivas pretensiones «sistemáticas», paso a exponer de modo esquemático.

A la hora de diseñar los contenidos, entiendo que deben evitarse dos extremos viciosos: la **pedantería**, que puede llevarnos a recargar inútilmente los programas, y un **paternalismo** que nos induzca a «desbrozar» tanto que nos quedemos con unos contenidos mínimos. El primer defecto puede dar lugar además tanto a exposiciones largas y farragosas como (y esto es aún más grave) a formas de «evaluación» alambicadas que, en el mejor de los casos, midan sólo la retentiva del alumno.

La Historia de la Filosofía, por otro lado, tiene una peligrosa tendencia a acoger en su seno cuantos pergeños han urdido las mentes calenturientas de todos los tiempos; es esta Historia un desdichado «cajón de sastre» en el que todo cabe. Este riesgo, sin embargo, no se evita por el procedimiento drástico de «recortar» los programas para quedarnos con unos cuantos filósofos de «primera fila». La Historia, en la medida de lo posible, debe ser comprendida como un todo orgánico y, por otra parte, no siempre los llamados filósofos de «primera fila» son los que más aportan.

A la vista de éstas y otras variables que no menciono, pienso que, en el momento de diseñar un posible programa, hay que tener en cuenta, por ejemplo, alguna «taxonomía» que nos permita clasificar las filosofías de un modo

hasta cierto punto jerárquico. Sin grandes pretensiones «sistemáticas», apunto, sólo a título orientativo, una división tripartita que puede ser útil: a) Sistemas **semi-míticos**; b) Sistemas con interés **arqueológico**; c) Sistemas «**reciclables**». A la primera categoría pertenecerían las filosofías que se mueven en los confines mismos de la razón o que introducen elementos «poéticos», pasos lógicos no claros, etc. V. gr.: bastantes presocráticos, gnósticos. Plotino, gran parte de Hegel, partes de Heidegger, etc., etc. La nómima es mayor de lo que pueda parecer a primera vista y, para hacer un estudio crítico de la historia, habría que partir, por supuesto, de un análisis mucho más riguroso de la categoría apuntada (10). Los sistemas (y problemas) **arqueológicos**, como sugiere su denominación, son todos aquéllos que pudieron tener interés en momentos de la historia, pero a los que la crítica actual (que puede variar, ciertamente, en sus apreciaciones) no acepta en su conjunto como vigentes. Arqueología son Aristóteles, la casi totalidad de la filosofía medieval y los sistemas barrocos del racionalismo, entre otros. También aquí se puede hacer una larga lista que no viene al caso por el momento. Son filosofías «**reciclables**», por último, aquéllas cuyo sistema de ideas (en su totalidad o en parte) puede aprovecharse hoy como instrumento para pensar nuestro mundo: Teoría de las Ideas de Platón, Método Trascendental de Kant, Fenomenología, Dialéctica Marxista —en parte, al menos— y, por supuesto, algunos presocráticos, casi todo el empirismo, etc., etc.

Esta manera de clasificar, que no pretende ser única ni tener otra validez que la funcional, es una de las posibles **vías selectivas** para confeccionar un programa y, sobre todo desde un punto de vista estrictamente pedagógico, para **deterse**, de modo analítico, en los filósofos y en

(10) La influencia de los Upanisads en Plotino, por ejemplo, vendría a ser una confirmación de la «taxonomía» que propongo. Así lo ha puesto de relieve Ricardo Sánchez Ortiz de Urbina en su libro (inédito) *La Historia de la Filosofía*, p. 114.

los problemas que tengan especial actualidad. El regodeo en el estudio de la mera arqueología es normal, e incluso aceptable, en los profesionales de la Filosofía, que gustan de bucear en la historia gremial de su oficio; pero no resulta tan aconsejable para una enseñanza de adultos (no profesionales de la Filosofía), sobre todo si pretendemos que esta enseñanza tenga alguna utilidad superior a la de una mera información academicista. De ahí que, desde un punto de vista metodológico, pueda esbozarse una posible vía didáctica en una doble dirección:

1. La Historia, en su conjunto, debe ser vista de un modo hasta cierto punto **esquemático** y **contextual**. Todo lo que es filosofía (o parafilosofía) **semi-mítica** y buena parte de la **arqueológica** deben ser contempladas en bloques y en sus interrelaciones. En determinados casos, por ejemplo en los de sistemas «barrocos» tan bien contruidos como los de Descartes, Leibniz, Berkeley, etc., puede interesar un análisis **lógico** de los mismos puesto que esta tarea resulta a veces formativa.

2. Los filósofos que puedan ser considerados como **reciclables** (y esto es algo que dependerá de «modas», intereses, problemas que atender, etc.) deberán ser sometidos a un análisis pormenorizado no sólo con información de segunda mano, sino, en la medida de lo posible, yendo a las mismas «fuentes». (En el caso del INBAD, por ejemplo, el Documento de **Historia de la Filosofía** para C.O.U., que es, en su conjunto, un magnífico instrumento de trabajo, ofrece una cuidada selección de textos, utilísima para los fines que aquí se apuntan).

La metodología que propongo creo que es, en sus grandes líneas, especialmente adecuada para adultos. Pretende simplificar, por supuesto; pero sólo donde buenamente se pueda. Lo que (por las razones que fueren) se considere **importante** debe ser analizado con el mayor rigor y exactitud. En síntesis, pocos filósofos (los reciclables) y bien estudiados; el resto, visiones de conjunto, sin perder el tiempo en detalles que a nada conducen.

Naturalmente, ni esta forma de abordar la Historia ni ninguna otra tendrán éxito sin contar con una orientación adecuada de la **actitud profesoral**. Esto es algo aparentemente muy sabido, pero en lo que nunca está de más insistir.

5.5. El segundo nivel de formación

Lo que voy a tratar a continuación –bien es verdad que sólo de modo abocetado porque es algo que tiene la suficiente complejidad como para exigir un tratamiento pormenorizado que aquí no es posible– constituye el **núcleo temático** (no forzosamente sistemático) de lo que vendría a completar la formación filosófica de adultos (en un nivel no universitario se entiende).

Por el momento, y sin perjuicio de hacer ulteriores precisiones, este segundo nivel de formación giraría en torno a lo que, en un sentido amplio, podemos denominar «Teoría del Conocimiento». Reconozco que esta denominación puede tener excesivas connotaciones, pero puede servir también para que empecemos a entendernos.

5.6. Sentido de la asignatura

Así, de entrada, parece que «reducir» la formación filosófica a una Historia de la Filosofía y, como disciplina «sistemática», a una Teoría del Conocimiento es quedarse con poco (o, por utilizar una expresión popular, podría parecer quizá que los profesionales de la Filosofía que adoptásemos esta actitud estuviéramos «tirando piedras contra nuestro propio tejado»): ¿Dónde la Psicología? ¿Dónde la Ética? De los inmortales, perennes problemas de la Metafísica, ¿qué se «hicieron»? ¿Qué fue de tantas disquisiciones, de tan jugosas lucubraciones en torno al ser - que es - siéndose? ¿En dónde quedaron las teorías de la motivación y los crípticos conceptos freudianos? ¿Qué será de los alumnos sin el faro de la Ética en el proceloso mar de la existencia? Etc., etc.

Antes de nada, y sin el menor atisbo de ironía, quiero decir lo siguiente: de las materias que ahora se explican como si fueran Filosofía, es posible que, por las circunstancias que sean, convenga impartir algunas en la enseñanza media. En ese caso, si estas materias se encomiendan a los profesores de Filosofía, ello deberá hacerse en tanto que materias **afines** y dejando claro su estatuto epistemológico independiente (pienso, por ejemplo, en la Psicología, en la Sociología, en la Antropología, incluso en la Lógica, etc.), lo que, por otra parte, es mucho más educativo y se corresponde más con la realidad que meter estas disciplinas en la «asignatura» de Filosofía como en un lecho de Procusto.

Por supuesto que insisto en la conveniencia de no impartir disciplinas «teóricas» de la Filosofía; todo lo más pueden ser consideradas desde la meta-teoría para entender el alcance de los problemas que se debaten en ellas con el fin de poder detectarlos, a su vez, en la historia. (Esta consideración del sentido de la Filosofía y de sus grandes problemas, es, por otra parte, una propedéutica de uso frecuente en la Historia de la Filosofía).

La Teoría del Conocimiento que propongo aquí, aunque sólo en su grandes líneas, sería una asignatura en cierto modo compleja e interdisciplinar. Dicho de un modo simplificado, concibo esta asignatura como una **teoría pragmática del conocimiento científico y filosófico**. Me explico:

1. No vamos a intentar determinar, aquí y ahora, si esta materia se corresponde con una ciencia o con varias. No es tampoco necesario para una «asignatura» conocer el exacto estatuto epistemológico de sus conocimientos matrices. Sin embargo, sí parece oportuno subrayar que, por la misma complejidad de su objeto, requerirá el concurso de diversas disciplinas, sobre todo el de aquéllas que permitan la consideración **meta-teorética** de éste.

2. No se trataría, sin embargo, de hacer un estudio meramente «teórico» (una especie de «epistemología» en sentido amplio); la inten-

ción que debe guiarnos ha de ser, además –e incluso enfatizándola–, de tipo **práctico**: se trata de dotar a los alumnos de una serie de **métodos de investigación y ello en conexión con las distintas materias de los currícula**). En este sentido la asignatura de Filosofía, de un modo perfectamente natural, tendría un claro sentido interdisciplinar). Por supuesto que en cada disciplina pueden –e incluso deben– explicarse sus métodos concretos de investigación; pero la Teoría del Conocimiento debería abordar, en cambio, el estudio de los métodos científicos en sus **fundamentos** generales y en sus **interconexiones** de tal manera que dotase a los alumnos de instrumentos conceptuales para investigar en sectores más amplios que las materias de los currícula.

3. Tanto la teoría de la ciencia como el estudio de la metodología llevan aparejada una clara intención **crítica**: se trata de determinar, en lo posible, el **alcance cognoscitivo** de los diversos ámbitos y niveles del saber científico. En este sentido, la Teoría del Conocimiento tendría que esclarecer el polisémico concepto de «verdad» y los criterios que, en cada caso, pueden usarse para detectarla. (Aquí, sin olvidar nuestro propósito pragmático, pueden subrayarse la importancia «operativa» de la verdad científica o el valor de «verdad» existente en la teoría que permite «transformar» o «manejar» el mundo).

4. La Teoría del Conocimiento debe analizar además el conocimiento filosófico y esto en muy distintos niveles y considerando diversos aspectos del mismo. Habrá que dotar a los alumnos de un instrumental crítico que les permita, al menos en lo esencial, clasificar los diferentes tipos de discurso filosófico. (Como ejemplo, y utilizando también diferentes criterios de clasificación: discursos **verificables** e **inverificables**; **teóricos** y **prácticos**; referidos a **realidades naturales** o a **realidades artificiales**, etc., etc.). Hay que tener en cuenta, desde el comienzo, que no toda filosofía debe ser eliminada «ab initio», sino que esto se hará, en todo caso, como resultado de una actividad crítica; para ello habrá que poder determinar cuándo una teoría es

válida (no «verdadera» o «falsa»), cuál es su estructura lógico-sistemática, etc., etc. Hay aquí un complejo mundo de problemas –objetos casi todos ellos de una **metalógica descriptiva** –que una Teoría del Conocimiento, aunque sólo sea una asignatura de enseñanzas medias (o precisamente por serlo), debe abordar.

Como puede apreciarse, la Teoría del Conocimiento que aquí se propone abarca una variada gama de cuestiones. Se trata, en suma, de hacer una «revisión» general de la Ciencia y de la Filosofía, de analizar sus métodos y su posible alcance cognoscitivo, y todo ello con una intención esencialmente pragmática.

5.7. **Objetivos específicos de la Teoría del Conocimiento**

Como apuntaba más arriba, al hablar de los objetivos específicos de la Historia, su perfeccionamiento debería corresponder, en principio, a este segundo nivel. No obstante, y con independencia de esto, pienso que la Teoría del Conocimiento puede ayudar a conseguir por lo menos otros dos objetivos, básicos también en la formación de adultos: **perfeccionar la capacidad para investigar y desarrollar el sentido pragmático de la verdad**.

Creo que, en lo esencial, el significado de estos objetivos ha quedado apuntado al hablar del sentido de la asignatura. No obstante, y sin pretender agotar la cuestión, me permitiré hacer algunas observaciones complementarias.

a) El repaso a los **métodos** y **técnicas** de las ciencias en conexión interdisciplinar con las materias de los currícula puede constituir un instrumental valioso para dotar a los alumnos de destrezas en el plano de la investigación o, simplemente, en el de la **autoformación**. No hay que olvidar en ningún momento que una eventual creatividad puede verse imposibilitada para prosperar si no se dominan las técnicas heurísticas. En este sentido parece conveniente propor-

cionar estas técnicas con independencia de que, en el plano teórico, se intenten un análisis y una fundamentación de los métodos.

b) Además de esta dotación, esencialmente operativa, la Teoría del Conocimiento va encaminada a desarrollar un sentido pragmático de la verdad. No quisiera escandalizar a los partidarios de las «verdades teóricas» —aunque a estas alturas creo que ya es tarde para expresar este «deseo», no excesivamente sincero por otra parte—, pero tampoco me parece justo fomentar en los alumnos la idea de que se puede «teorizar» alegremente. Aquello que se dijo de Kant:

«Tartarín de Königsberg
con la mano en la mejilla
todo lo llegó a saber»

es un peligro que ronda de modo constante a alumnos y a profesores cuando se ocupan con estas evanescentes materias. Hay que dejar claro desde el principio que una teoría que no se encamine a la consecución de **resultados** (aunque estos sean, por ejemplo, impulsar una investigación práctica) es una simple lucubración, que puede ser atractiva, interesante, divertida, etc., pero que se mueve en otra escala de valores que no es la de lo «verdadero» o lo «falso», sino la de la poesía, la literatura, etc.

Reconozco que estas observaciones hechas a vuela pluma pueden resultar insuficientes, pero sobre esta temática hay una abundante bibliografía que, en principio, me exime de desarrollos más pormenorizados.

5.8. Las grandes líneas de una Teoría Pragmática del Conocimiento

Para terminar, voy a considerar una serie de cuestiones que pueden ser objeto de esta asignatura. Se trata de temas fundamentales —al menos así lo creo—, pero no pretendo, en absoluto, agotar las posibilidades, sino más bien trazar un marco general en el que puedan diseñarse distintas alternativas.

La idea de convertir a la Teoría del Conocimiento (con uno u otro matiz) en la asignatura única de tipo filosófico en el Bachillerato o, por lo menos, en una de las más significativas es, en cierto modo, «epocal». Sirvan dos «botones de muestra»:

- En el Bachillerato Internacional, la Teoría del Conocimiento es la principal materia filosófica. Bien es verdad que las orientaciones generales que enmarcan la programación ponen de relieve un nivel excesivamente elemental, pero, según tengo entendido, los resultados didácticos son positivos entre otras cosas por la función interdisciplinar e integradora que desempeña esta asignatura. En lo esencial, los contenidos giran en torno a Lenguaje y Lógica, la actividad científica y la formación de conceptos científicos, Matemáticas y realidad, el conocimiento histórico, los juicios políticos y estéticos, etc... Un programa variado y, sobre todo, orientado con un criterio práctico.

- En un plano similar, aunque quizá con una mayor exigencia de nivel, se mueve la programación experimental de esta asignatura en la Reforma de las Enseñanzas Medias. El programa tiene cuatro núcleos temáticos: I) Los problemas filosóficos y las diversas formas de acceso a los mismos; II) Las ciencias formales (en torno a la Lógica y a las Matemáticas); III) Las ciencias naturales (en donde se consideran, entre otros temas quizá algo teóricos de acuerdo con su formulación, las limitaciones de algunos conceptos como espacio, tiempo y selección natural) y IV) Las ciencias sociales (con una atención explícita a la investigación histórica). El marco general, en conjunto, parece coherente y válido en lo esencial para el fin que actualmente se persigue, que es el de experimentar. Habrá que esperar, en cualquier caso, para ver los resultados que se consiguen.

Pensando en adultos, y de un modo muy específico en los adultos que estudian a **distancia**, que son aquéllos para quienes está diseñado en un principio el I.N.B.A.D., pienso que hay que matizar mucho la programación de una asigna-

tura como ésta con el fin de que consiga, de un modo efectivo, los fines prácticos propuestos en los objetivos. De acuerdo con ello pienso que esta materia podría estructurarse en tres partes, más o menos del siguiente modo: 1.^a) **Teoría general del Conocimiento** (o, si se prefiere, **Conceptos generales del conocimiento**); 2.^a) **El conocimiento científico**; 3.^a) **El conocimiento filosófico**.

1.^a Parte: Teoría General del Conocimiento

En la primera parte –con independencia de la denominación «genérica» que se le diera– habría que buscar la fundamentación, tanto de vocabulario como conceptual, para una serie de cuestiones que, por su carácter general, son comunes a la Ciencia y a la Filosofía. Apunto tres que me parecen especialmente relevantes: 1. El análisis de los ámbitos de objetividad; 2. Los métodos de acceso a estos ámbitos. 3. Los criterios de «validez» y de «verdad».

Reconozco que, así enunciados, estos temas pueden resultar tan pedantes y estúpidamente teóricos como los de cualquiera de los libros «teórico-lucubrantes» que criticaba más arriba. Desgraciadamente no puedo explicitar aquí muchas cosas, que requieren un desarrollo pormenorizado, pero voy a intentar, por lo menos, aclarar un poco más mi punto de vista.

En esta **Teoría general del Conocimiento** habría que comenzar por hacer una **clasificación** de los campos de objetos sobre los que versa de modo habitual la ocupación científica y filosófica. Y, junto a esta clasificación, podría esbozarse otra correlativa de las ciencias y «filosofías», atendiendo, por lo menos, a las más significativas. De acuerdo con esto, una inicial clasificación podría ser la ya clásica distinción entre objetos «reales» o «naturales» y objetos «ideales» o «artificiales». (Entendiendo estas denominaciones con la suficiente amplitud).

La distinción es, desde el punto de vista crítico, de considerable importancia (igual que las

ulteriores e imprescindibles subdivisiones que pudieran hacerse) porque sirve para clarificar las expectativas de conocimiento, así como para orientar las estrategias de investigación.

La denominación de objetos «reales» sobre todo parece especialmente comprometida. El concepto de «realidad» tiene tanta historia y se ha escrito tanta literatura filosófica en torno a su problemática que resulta casi frívola su mención. Sin embargo, y si no nos dejamos llevar por «tics» académicos, podemos decir –de un modo **funcional**– que los objetos «reales» (o «naturales») son **todos los objetos del mundo físico que se nos presentan como cosas independientes, no constituidas por el hombre**. Uno de los «tics» académicos a que me refería –pedantería paradigmática– es el de decir que la subjetividad humana «constituye» los objetos y que, en consecuencia, no se puede hablar de «cosas independientes». Sin entrar en bizantinismos pseudo-kantianos, hay que dejar claro que la **independencia** del mundo físico es una **evidencia prefilosófica** y, en tanto que tal, debe ser absolutamente respetada antes de edificar ninguna interpretación teórica.

Al lado de estos objetos «reales» o «naturales», están los objetos que pueden llamarse «ideales»: son todos aquellos en cuya constitución interviene, en mayor o menor grado, el hombre. Frente a la indiscutible **impenetrabilidad** del mundo real, este otro mundo de objetos «ideales» ofrece una mayor **permeabilidad** porque, al fin y al cabo, es un mundo más directamente regido por ideas. Esto es algo que ya había hecho notar Aristóteles cuando se refería a los artefactos que el hombre realiza mediante la **tecne** y unía a esta palabra el término **eidós** (11).

(11) Como subrayé hace ya muchos años, la frecuencia con que Aristóteles une el término **eidós** al término **tecne** es muy superior a la relación que establece entre este término y **morfé** –más referido a las realidades «naturales»–. Vid. v. gr.: «Met», 1034 a 24; 1032 a 32 b 11; 1070 a 15-30; 1070 b 33, etc. Cf. Benavente, J. M.: **El problema del concepto abstracto en Aristóteles**, en *Anales del Seminario de Metafísica*. (Universidad Complutense, 1968).

Las «realidades» que constituye, en un sentido amplio, la conciencia cognoscente brindan mayores facilidades de acceso a su intimidad, a su «esencia» o como queramos decirlo (piénsese, por ejemplo, en todos los objetos **culturales** tales como el arte, la religión, la ciencia, la filosofía... o también en los objetos estrictamente técnicos o sociales, etc.)

Estos dos grandes géneros de objetividad, como es obvio, marcan dos grandes **líneas metodológicas** de acercamiento. La teoría general del conocimiento, como primera parte de la asignatura, tendría que abordar, para completar esta visión de conjunto, los métodos fundamentales de **investigación**. Y terminaría su función introductoria con un acercamiento básico a los instrumentos de **crítica** como son los criterios de «validez» y de «verdad» de las teorías. (Dicho esto así, tan en síntesis, puede no ser todo lo claro que pretendo; quiero hacer constar, sin embargo, que éste no es un escrito didáctico, sino programático y, en tanto que tal, mero marco de referencia).

2.ª Parte: Teoría del conocimiento científico

Se trataría aquí, sobre una inicial clasificación de las ciencias, de hacer un estudio –básico y sin excesivas pretensiones teóricas– de los distintos **métodos** y del **alcance** y «pretensión» cognoscitiva de cada género de saber.

Se puede partir, por ejemplo, de la división clásica de las ciencias en **formales, naturales y humanas**.

Estos tres grandes bloques, su estatuto epistemológico y la metodología básica de cada uno pueden servir de marco para una integración interdisciplinar de diversos currícula. La función integradora de la Teoría del Conocimiento, similar a la que posee en el Bachillerato Internacional, puede ser muy útil, y especialmente para alumnos que tienen dificultades de contacto con el profesor y con otros compañeros.

Con todo, pienso que lo que puede ser realmente práctico en este nivel es hacer hincapié en las **técnicas de investigación**, sobre todo en aquéllas que los alumnos puedan poner en práctica de un modo efectivo: cómo plantear un diseño experimental, cómo hacer una encuesta, cómo aplicar la estadística, cómo hacer un trabajo de campo en sociología o antropología, etc., etc. Con independencia de las orientaciones metodológicas que pueden darse en cada materia, la Teoría del Conocimiento debe dotar de unos instrumentos genéricos, integrados desde una visión de conjunto de los objetos y métodos.

3.ª Parte: Teoría del conocimiento filosófico

De igual modo que en el análisis del conocimiento científico, en esta última parte habría que partir de una división de las disciplinas filosóficas. En relación con los campos de objetos diseñados nos encontraríamos con dos grandes géneros: El de todas aquellas materias que, clásicamente, se han ocupado de la «realidad» o de la «naturaleza» con tanto empeño como escaso éxito y el de todas aquéllas que, más modestamente y al hilo de la ciencia –ya sea **promoviendo** investigaciones ya sea **asumiéndolas**–, se han ocupado de realidades «ideales», «culturales», etc. Es todo el elenco de las «filosofías de...», algunas de las cuales pueden tener tan poco sentido como cualquier otra especulación aunque muchas son aportaciones realmente útiles y eficaces (12).

(12) Desde este punto de vista no entiendo muy bien, por ejemplo, la «mezcla» de ideas (un tanto rapsódica) que hace Gustavo Bueno al poner en un mismo plano ideas «reales» e «ideales» como objetos del «taller filosófico». Así, junto a las ideas de Historia, de Enajenación, de Estructura, de Evolución, de Lenguaje, de Ciencia, etc., en principio atendibles por su contextura «ideal» (si bien en distintos niveles inabordables aquí), pone otras tan insólitas como las ideas de Tiempo, de Individuo, de Posibilidad, de Universo, de Substancia, de Causa, etc., de «rancio» sabor metafísico. Vid. su libro **El papel de la Filosofía en el conjunto del saber**, Ciencia Nueva, Madrid, 1970, pp. 252-253.

En esta parte sobre todo, y de un modo reflexivo y metateórico, debe dotarse a los alumnos de un instrumental crítico que les permita **clasificar** y **juzgar** la validez de los diversos géneros de discurso, así como perfeccionar el sen-

tido pragmático de la «verdad». Se trata, en suma—confío en haberlo dejado aceptablemente claro—, de **no recargar** las mentes con inútiles contenidos, sino, en la medida de lo posible, de **estructurarlas**.

José M.ª Benavente Barreda
SEMINARIO DE FILOSOFÍA DE LA SEDE
CENTRAL DEL INBAD

¿FILOSOFÍA O FILÓSOFOS?

1. ¿FILOSOFÍA O FILÓSOFOS?

1.1. La Filosofía no es ningún conjunto de temas que haya que explicar/aprender con unos métodos determinados o incluso sin ellos. Es, más bien, una especie de interactividad que, a propósito de ciertos temas, llevan a cabo unas personas concretas, en un momento cultural concreto y con unos objetivos que todos ellos se proponen.

1.2. Al ser una tarea interactiva, la Filosofía, es decir, el producto resultante, no puede desligarse de la actuación de los individuos que participan y de la actitud que mantienen: según sean ambas, resultará de hecho una Filosofía u otra.

1.3. Las actitudes, aunque son uno de los ingredientes básicos de la educación, resultan difíciles de analizar y aún más de juzgar. Hay que limitarse, pues, a las actuaciones, a los hechos.

1.4. Actúan los alumnos y el profesor. El campo de actuación –y no se puede identificar el campo con la actuación ni con lo que resulta de ella– es un conjunto de temas tratados de una forma peculiar, esto es, mediante planteamientos generales, pero no por eso despegados de la realidad, y mediante la elaboración de teorías explicativas que, aunque no tengan que ser comprobadas o falseadas al estilo de las teorías científicas, sí necesitan contar con los datos que aportan las ciencias.

1.5. El conjunto de los temas que forman el campo en el que se interactúa debe estar integrado, entre otros, por los siguientes:

- Los modos de relacionarse el hombre con la realidad, particularmente el modo racional de hacerlo.
- El análisis del lenguaje en tanto que instrumento fundamental de la vida humana y constituyente propio de la Filosofía.
- El cuestionamiento de la propia Filosofía, de sus límites conceptuales y metodológicos, de sus procedimientos y de sus resultados.

1.6. En la situación en la que tiene lugar actualmente la enseñanza de la Filosofía, la actuación del profesor suele ser determinante. Rara vez los alumnos sugieren o imponen un sistema didáctico que no sea el receptivo y pasivo tradicional.

1.7. Los temas, con ser importantes, lo son menos que el tratamiento que se hace de ellos y que las actuaciones que se promueven.

1.8. En consecuencia, al cuestionarse el papel de la Filosofía en las enseñanzas medias, habrá que analizar cuidadosamente el que desempeñan sus profesores. A priori cabe pedirles a éstos que no realicen las siguientes actuaciones:

2. ACTUACIONES QUE DEBEN SUPRIMIRSE DE LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA

2.1. La reducción de la interactividad filosófica a la alimentación del alumno con píldoras de contenidos filosóficos a través de apuntes, lecciones magistrales o cualquier otra receta que no provoque nada en él.

2.2. La consideración del alumno como un futuro profesional de la Filosofía en vez de como una persona que necesita perfeccionar su bagaje cultural e intelectual con vistas a intentar vivir mejor su realidad cotidiana.

2.3. El refugio en la mera repetición de lo que el profesor aprendió en su día.

2.4. La renuncia a ponerse al día en todo lo que se refiere a la actividad profesional, lo cual afecta, por una parte, a la despreocupación por conocer lo que necesitan los alumnos en general, lo que necesitan los que interactúan en el proceso educativo en particular y las características del momento cultural en el que se vive; por otra parte, afecta también a la despreocupación por conocer facetas nuevas o ignoradas de la propia materia, de manera que el que no estudió Filosofía del Lenguaje no sepa nada de Filosofía del Lenguaje, que el que no aprendió Metafísica siga sin saber ni sus rudimentos, que el que no rozó la Filosofía de la Ciencia se mantenga en su ignorancia, que el que no se ejercitó en la Lógica Moderna siga anclado en el medievo, y así con cada uno de los temas que se consideran filosóficos.

2.5. La actuación consecuente con la creencia de que la Filosofía no tiene nada que decir de lo cotidiano.

2.6. El mantenimiento de la idea de que la reflexión filosófica se encuentra exclusivamente en libros de Filosofía.

2.7. La consideración de la Historia de la Filosofía sólo como un relato de ideas pasadas.

2.8. La actuación del que defiende que las ideas originadas en otras épocas tienen hoy sentido pedagógico sin la referencia a la situación socio cultural que las hizo surgir.

2.9. La actitud del que dice que las ideas del pasado no tienen sentido alguno, pero que están en el programa y que, por tanto, hay que explicarlas. Una cosa es dar todo el programa y otra, limitarse a dar todo el programa. Hay muchas maneras de llegar al punto final.

2.10. La negativa a intentar y a permitir que el alumno filosofe.

2.11. La ausencia de un proceso de reflexión autocrítica en el profesor. La consecuencia más importante de esta actitud será que el alumno no entenderá con claridad qué es la crítica.

2.12. Hay un vicio formativo inicial que condiciona la actuación filosófica: la consideración de que la Filosofía es un saber exclusivamente sustantivo. Tal proceder debe sustituirse por una concepción más genitiva de la Filosofía. Es el genitivo el que da sentido y vida a la Filosofía y, sobre todo, el que puede anclarla en la realidad.

2.13. La identificación del pensar con el monologar, bien único, bien alternativo, entre dos o más interlocutores. Pensar es abrirse a la posibilidad contraria y sacar, si es que se puede, alguna conclusión.

2.14. La actuación filosófica que no esté basada en el diálogo genuino no debe ejercitarse. Aunque sea algo tópico, es real y frecuente que el filósofo esté confundido y que, hasta sin darse cuenta, piense que la verdad que tanto busca existe y que la detenta él. Con tal postura resulta poco menos que imposible entenderse y/o comunicarse. Y, si el filósofo no se comunica con el alumno, da igual que su actuación trate de Filosofía o de Óptica.

2.15. Pocos filósofos van a clase a aprender. Por el contrario, casi todos van a enseñar algo. Esta conducta debe suprimirse porque con ella el que no aprende nada es el alumno.

2.16. Generalmente, el profesor, en su actuación, responde mucho, pero se pregunta poco. Especialmente no se pregunta aquello por lo que se preguntaban los filósofos de los que habla. Tal actitud debe evitarse por el peligro de ineficacia que encierra.

2.17. Es relativamente fácil que el literato se separe de las novelas que analiza y bastante más sencillo que lo haga el biólogo de las células de las que habla, pero es difícil separar los pensamientos del pensador que los piensa o que, al menos, los expone. Por eso es frecuente que el filósofo vaya con el ego por delante, mostrándolo, exhibiéndolo, erigiéndolo. Esta actuación debe suprimirse porque da lugar a escenas obscenas.

2.18. Reducir los planteamientos a lo más simple no suele ser pedagógicamente rentable. Lo complejo da más juego y se acerca más a la realidad. Como decía un ilustre filósofo español, hay que dejar de pensar en blanco y negro y comenzar a usar el color.

2.19. Si el filósofo no está convencido de que, a pesar de todo, hay que pasarlo bien, entonces no producirá actuaciones adecuadas.

2.20. La actuación que reduce al filósofo a ser mero profesor de Filosofía no es acertada.

2.21. Sobre todas las cosas debe rechazarse la falta de frescura.

2.22. El profesor suele terminar en un camino que va cuesta abajo hacia el autoaniquilamiento, según dicen algunos psiquiatras. Esto puede resultar grave para el profesor, pero, de hecho, resulta gravísimo para el alumno que soporta las consecuencias.

2.23. El filósofo cree que, tal como están las cosas y las aulas, tiene que hacerse oír. Y para ello tiene que mandar callar a los alumnos. Tal conducta debe rechazarse porque quien debe oír es el propio filósofo y, sólo cuando lo haga, callarán los demás.

2.24. El filósofo suele explicar para que «empollen» los alumnos. Si «empollan», se examinarán y, si se examinan, podrá calificarlos para así poder autoafirmarse. Esto debe suprimirse y, además, debe poner en estado de máxima alerta al profesor.

2.25. Toda actuación filosófica –y, por tanto, pedagógica– debe estar imbuida por el convencimiento de que no existen ni el profesor ni el alumno. Por el contrario, ambos son sólo personas.

2.26. Debe rechazarse al filósofo aburrido. Especialmente al que se aburre fuera del aula.

2.27. Debe rechazarse toda actividad filosófica que no contenga una buena dosis de provocación. El filósofo está condenado a una alternativa: o provoca a sus alumnos o los adormece.

2.28. El respeto y la elegancia deben acompañar siempre a una actuación filosófica correcta. La que no los contenga debe ser revisada con cuidado.

Manuel Casal Fernández
SEMINARIO DE FILOSOFÍA DE LA SEDE
CENTRAL DEL INBAD

LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA HOY

A distintas formas de vida y de relaciones sociales y humanas corresponden distintas clases de respuestas a las cuestiones que el hombre se plantea acerca de sí mismo y de su entorno. A este fenómeno, en Occidente, se le llama Filosofía.

En un momento de replanteamiento de los planes de estudios y de los nuevos «currícula» de la asignatura, no está de más analizar la situación de una materia tan problemática y confusa como la Filosofía y sus posibles perspectivas en el nuevo diseño del Bachillerato previsto por el Ministerio.

Desde luego, para el no especialista en la materia, la Filosofía no tiene muy buen cartel en el mundo actual. Esto se debe en buena medida a aquellos filósofos, desde Platón a Hegel y aun en nuestros días, para quienes la Filosofía es un saber contemplativo cuya función consiste en ocuparse de cosas eternas e inmutables, lejanas a la actualidad y a los problemas que rodean al hombre de nuestro tiempo. Es fácil, pues, entender que el ciudadano medio se sienta cada vez más alejado de aquello que no puede asumir como preocupación propia.

Algunos filósofos, evidentemente, han perdido de vista los problemas de la realidad que circunda al hombre y se han encerrado en un círculo vicioso, es decir, han entendido que hacer Filosofía consiste en estudiarse a sí mismos y que la Filosofía es un fin en sí misma. No es extraño que en estas circunstancias haya quien

piense que es un lujo inútil e incluso un obstáculo para el saber. A esto hay que añadir que casi todos los planes de estudios han olvidado que la Filosofía aparece en la Historia de la Humanidad como un intento de dar respuesta a los problemas planteados por el hombre, lo que significa que no es posible de espaldas a la realidad y a la actualidad en que está inmerso el individuo en cada época de la historia, y que en nuestros días cabe la posibilidad de una nueva consideración de esta materia desde bases muy distintas a las de un saber que gira en torno a tópicos problemas irresolubles.

Es evidente, y el lector lo sabe, que la Filosofía considerada como conocimiento especulativo concluye con Hegel, después de la encrucijada en que la colocase Kant. Desde este momento, toda Filosofía contemporánea, la que en Europa arranca de Marx y Nietzsche, ha de ser vista como una no-Filosofía, y, en este sentido y como ejemplo, hay que considerar las distintas corrientes, desde el Empirismo Lógico hasta el Estructuralismo, como deudoras de las ciencias y no de la mera especulación. Esto significa el autodesmantelamiento de la Filosofía después de Hegel, que ha configurado una de las tendencias fundamentales de la cultura contemporánea cuyo máximo esplendor tuvo lugar en 1968. En ese momento, tanto la izquierda como la derecha, políticamente hablando, intentaron aniquilar la Filosofía. Para ello se utilizaron, por parte de la derecha, los enfoques de las ciencias positivas, pues se trataba de introducir plenamente en la cultura la Psicología y la Sociolo-

gía. Estas disciplinas, por su pretendida objetividad científica, como nos dice Chatelet, pondrían freno a la discusión crítica (subversiva), a la que tachaban de acientífica. Tampoco la izquierda supo afrontar el problema ni desde el punto de vista teórico ni desde el punto de vista práctico. Por un lado, no se ocupó suficientemente del orden correcto del concepto ni de la dialéctica del discurso y, por otro, se consagró al activismo obrerista. En ambos sectores fue elaborándose una plural y múltiple literatura conocida por todos aquellos que vivimos, con intereses muy diversos, el mayo francés de 1968.

Pasados estos momentos de crisis y de búsqueda, otros filósofos y aun aquellos mismos críticos de entonces consideraron que había que reconstruir la Filosofía partiendo de puntos distintos. Y nos encontramos así con una Filosofía que trata de desembarazarse de los prejuicios metafísicos y epistemológicos y de reconstruirse sobre los resultados que aporta la experiencia; una Filosofía que no trata de buscar nuevas soluciones a los viejos problemas metafísicos y epistemológicos, sino, de un modo mucho más radical, eliminarlos de una vez por todas. Esta nueva Filosofía ofrece una constante invitación a la racionalidad, a la razón como emancipadora, que, desde las famosas tesis de Karl Marx contra Feuerbach, se ha ocupado de cuestiones diversas que van desde la crítica de todos aquellos hábitos mentales que impedían considerar el conocimiento como una forma de actividad social (la razón científico-técnica) hasta que, una vez aceptado que el conocimiento es un instrumento de acción que se forja en la experiencia, se valida en una práctica iluminadora de las necesidades y problemas de la vida cotidiana. Para ello le es preciso interpretar los resultados de la ciencia y reflexionar sobre la eventual evidencia que puedan tener para los fines y valores de la vida. Esta Filosofía reconstruida intenta también superar el dualismo existente entre ciencia y moral y aspira a clarificar las nuevas situaciones creadas por el desarrollo incesante de las ciencias con el objeto de conseguir los mayores logros para todos los seres humanos.

Pero, en nuestro país, casi ninguno de los planes de estudios hasta ahora vigentes ha tenido en cuenta los nuevos enfoques de la Filosofía y, mucho menos, el desarrollo de la ciencia y de la tecnología. Todos los programas de la asignatura partían de las sabias palabras de Kant: «¿Qué debo conocer?», «¿qué debo hacer?», «¿qué debo esperar?», consideradas como presupuestos sagrados de los que la Filosofía debía arrancar. Una vez en el aula, la «clase magistral» se convertía no pocas veces en un discurso que trataba de resaltar la Filosofía como un saber de saberes que poseía en exclusiva el derecho al juicio por ser un «saber trascendente». Sus objetivos no eran otros que los de dar un barniz cultural que ayudara al alumno a permanecer fiel a no se sabe qué tipo de valores únicos y supremos.

Las nuevas generaciones de profesores entendimos que la enseñanza de la Filosofía debía prestar especial atención al análisis de los conceptos y de los métodos de las ciencias, es decir, nos dimos cuenta de que la Filosofía debía girar en torno a los problemas que suscita la ciencia, igual que juega un papel fundamental cuando se trata de obtener una visión global, coherente y crítica de cualquier campo de la actividad humana o cuando se trata de enjuiciar lo político, lo social e incluso las mismas normas morales, poniendo así en evidencia la diferencia existente entre la ideología filosófica y las producciones de las prácticas reales científicas, técnicas y políticas que sí constituyen verdaderas prácticas filosóficas.

Se pretende conseguir que el alumno aprenda a relacionar los distintos saberes entre sí y con el mundo que le rodea. Igualmente se intenta lograr que sea capaz de estudiar y de enjuiciar cualquier tipo de saber. Por eso, desarrollar la capacidad de síntesis, de relación, de análisis y de reflexión es el objetivo de estos nuevos profesores, a la par que subrayar las peculiares condiciones de interdisciplinaridad de esta materia.

Como todos sabemos, continuamos con el Plan de Estudios de 1975 y, según éste, la Filoso-

filosofía debe impartirse en los cursos de 3.º y COU durante cuatro horas semanales y como materia obligatoria. En el primero de los cursos citados, 3.º de BUP, la asignatura consta de un temario de orientación unitaria-antropológica y de estructuras científicas-filosóficas. El necesario tratamiento de los bloques temáticos de naturaleza científica-positiva y formal impide el estudio sistemático y coherente de los problemas filosóficos y su interrelación teórica, y dificulta la formación filosófica del alumno. Tampoco se consigue con este tratamiento de la Filosofía articular una medianamente aceptable teoría del conocimiento. Por todo ello es difícil alcanzar los objetivos previstos en el BOE por el Plan de Estudios de 1975. Pero, es más, este Plan encuentra otra dificultad tanto en 3.º de BUP como en COU: una excesiva amplitud de temario que hace que el programa se reduzca a una absurda acumulación de datos y teorías. Esto, unido, en la mayoría de los casos, a una evidente falta de profundización en los temas. Así las cosas, está claro que la validez de la Filosofía y su conexión con la realidad y con las demás ramas del saber quedan seriamente cuestionadas y, desde luego, sin respuesta en la mente del alumnado.

Dada la situación, no sé si son éstos el momento y el lugar apropiados para iniciar un debate sobre la Filosofía y su papel en la enseñanza secundaria, pero, a la hora de diseñar un nuevo Bachillerato y de pensar en el lugar que en él debería ocupar, tal vez habría que tener en cuenta lo perniciosos que han sido para este saber las vulgarizaciones de la historia y de los problemas filosóficos, así como los lugares comunes que hasta ahora contenían algunos programas académicos. Tampoco habría que olvidar la peculiar transmisión que de la Filosofía ha hecho la pedagogía más tradicional de este país.

Tal vez no estuviera mal partir de una consideración práctica del pensamiento, teniendo en cuenta que éste es ante todo una necesidad y que surge como adaptación y encaminado a garantizar la supervivencia del hombre. Esto significa que las ideas están hechas para la acción y que su verdad o falsedad dependerán de que

cumplan la función para la que fueron previstas en la resolución de los problemas que surgen en el medio. Ni las ideas ni el pensamiento pueden considerarse entonces como un fin en sí mismos en un mundo tan problematizado como el nuestro tanto en lo social y político como en lo religioso, lo psicológico y lo científico. La Filosofía debe problematizar la realidad misma en todos estos ámbitos de la vida actual.

Al iniciar el diseño de la asignatura, debería analizarse simplemente el papel que la Filosofía ha de jugar en la educación en esta fase de la revolución científica-técnica de nuestra sociedad occidental de capitalismo avanzado sin olvidar dos cosas:

1.º El análisis de la debilitación de esta disciplina.

2.º La frase de Baltasar Gracián que dice: «Saber las cosas y no obrallas, eso no es ser filósofo, sino gramático».

Evidentemente, abordar la reforma de la enseñanza de la Filosofía implica no sólo un cambio de contenidos en el temario, sino también en el actual sistema educativo de nuestro país, que tiene la obligación de favorecer el desarrollo cultural y humano de la colectividad y de cada individuo y de potenciar e integrar las capacidades de la sociedad y de la persona. La educación, entiendo, debe ser capaz de ligar las necesidades resultantes del desarrollo social con las necesidades de los individuos que efectúan ese desarrollo y participan en él.

Pues bien, pienso que el sistema actual no se corresponde ni con las exigencias del desarrollo tecnológico ni con las modernas aspiraciones de la sociedad española. Para hacer el cambio es preciso tener en cuenta las necesidades de esta sociedad con el fin de conseguir una enseñanza que pueda satisfacerlo. Este punto, evidentemente, trasciende los objetivos de este artículo y, como es obvio, está en manos del Gobierno.

Esmeralda García Sánchez
SEMINARIO DE FILOSOFÍA DE LA SEDE
CENTRAL DEL INBAD

SEDUCCIÓN, HIJA DE LA RETÓRICA

El presente discurso ensaya un análisis sobre el papel de la Filosofía en la Enseñanza Permanente de Adultos. Delimitamos, pues, la pregunta en torno a la clase de papel que la Filosofía podría desempeñar en las enseñanzas, tanto regladas como no regladas, pero de nivel no universitario.

Reflexionar sobre el papel de la Filosofía en la Enseñanza Permanente de Adultos exige encuadrar la pregunta en el aquí y ahora de las enseñanzas no universitarias que están en proceso de reforma. Los puntos claves de la reforma se centran en la eliminación de la desigualdad educativa por motivos económicos y en el esfuerzo por correlacionar positivamente educación y mercado de trabajo.

La filosofía de la citada reforma (1) exige que la inversión de tiempo y dinero que requiere la educación sea optimizada mediante la producción de una oferta igual de elástica que la demanda propia de un mercado tecnológicamente avanzado y, por ello, en constante transformación. De seguir así las cosas, el fantasma de la reconversión acompañará al futuro ciudadano a lo largo de toda su vida productiva, y la educación —¿por qué no llamarla instrucción?— tiene que pertrecharle para ese evento. Los currícula no pueden, por tanto, ir encaminados a la adquisición de un bagaje cultural, sino a la adquisición

de un conjunto de herramientas, técnicas intelectuales que le permitan una buena penetración en el mercado de una sociedad del ocio, mercado en el que el trabajo será un bien cada vez más escaso y, por ello, de más difícil asignación.

¿Qué lecturas subyacen bajo este discurso manifiesto?

Seguimos apostando por una política ilustrada: es buena la instrucción que forma ciudadanos racionales, libremente adaptados a la legalidad burguesa. El paso siguiente está marcado. Démoslo. Démosle un papel a la Filosofía. Convirtámosla en moldeadora del criterio, inductora de la reflexión, gimnasia mental estimuladora de la autocrítica. Sobre esta instrumentalización y su ironía habrá que volver, pero sigamos porque la apuesta tiene su aspecto decisivo en el factor tecnológico.

Frente a una concepción humanista de la educación en la que la Filosofía podría tener un sentido en sí misma, está la urgente necesidad de instruir a las masas, abrumadora totalidad de ciudadanos a los que hay que convertir en buenos consumidores, eficaces productores de las riquezas que consumirán sin denuedo imbuidos por la drogadicción más eficaz: el gozo de consumir para instalarse en la articulación de significaciones que les conferirá éxito y triunfo social (2).

(1) MARAVALL, J. M.: «La reforma de la enseñanza». Editorial LAIA. Barcelona, 1984.

(2) BAUDRILLARD: «La sociedad de consumo». Editorial Siglo XXI. Madrid.

No me parece reiterativo subrayar el hecho de que la ampliación de la obligatoriedad y de la gratuidad de las enseñanzas no universitarias nos aboca, en el marco de una sociedad de mercado tecnopolista, a la sustitución de la educación humanista por la instrucción tecnológica.

¿Qué podríamos, pues, hacer? Ensayando: «Póngase una porción del Taller de Ideas de Bueno, previamente descafeinada; añádase otra del «Criterio» de Balmes, previamente retocado para estar a la «altura de los tiempos», y agréguese una porción de estética a lo Andy Warhol». El Taller de Ideas, lugar de juego tecnodialéctico, produciría un aparato de precisión: la inteligencia en formato de herramienta. El Criterio serviría como medicina del alma, elixir de la reflexión y de la conciencia crítica, que protegería al ciudadano de toda manipulación y le instalaría en la estética del consumo... ¡Qué mayor gloria para el arte que la fiel reproducción de los envases de las exquisitas sopas Campbell's en versión de Andy Warhol!... Magia del eclecticismo «light».

Cuanto queda dicho pretende ser una lectura interpretativa de los planes oficiales sobre el futuro de la enseñanza de la Filosofía en los estudios no universitarios, pero nos falta la otra cara de la moneda: la relación profesor/estudiante. El hecho constatado por todos nosotros, profesores de Filosofía de Enseñanzas Medias, es la comunicación aposemática de los estudiantes, dentro del marco espacial-temporal que llamamos clase de Filosofía, con los objetos aquí tratados, asignatura y profesores de Filosofía.

DEFINICIÓN DEL SISTEMA Y DE SU ENTORNO

Definamos el sistema que tiene un claro elemento de unidad, el ser humano individuo, en este caso, el estudiante. ¿Cuál es su entorno? El entorno presenta una doble vertiente: el entorno sujeto y el entorno objeto. El entorno objeto viene definido por la cultura de masas y sus imágenes mass-mediáticas procedentes de las mitologías de aventuras y del «happy end». Clima

hedonista donde la fruición se agota, circularmente, en el consumo.

El entorno sujeto está constituido por los siguientes niveles institucionales:

1. Autoridad política-académica: decide el modelo educativo.
2. Autoridad didáctica-pedagógica: decide los contenidos académicos, elabora los currícula.
3. Autoridad docente: transmite información, métodos y técnicas intelectuales. Optimiza el rendimiento escolar mediante la motivación.

La relación entre el sistema y su entorno puede ser o no estable. En caso negativo, la transmisión de la información queda dificultada en proporción directa al grado de inestabilidad de la relación. Su contrario es igualmente cierto: la comunicación es tanto más fluida cuanto mayor sea la estabilidad de la relación. Cuando la comunicación de la información entre sistema y entorno está facilitada, hablamos de crisis y, cuando está dificultada, hablamos de aposematisis.

Podemos establecer ya cuatro fenómenos de la dinámica escolar:

a) Una relación doblemente aposemática representaría la patética incomunicación del sistema, los estudiantes, con ambos entornos, el sujeto y el objeto. Esta inestabilidad carece de esperanza, no conduce a nuevas estabilidades y, por ello, la deseamos.

b) Una relación doblemente crítica representaría el máximo de fluidez comunicativa entre el sistema y ambos entornos. También vamos a desecharla porque no hemos constatado tal fluidez de comunicación entre los estudiantes y la institución académica.

c) Una relación en la que el sistema se comunicara críticamente con el sujeto entorno y aposemáticamente con el objeto entorno va a ser igualmente deseada porque nuestra expe-

riencia nos dice que es hartamente difícil encontrar grupos de estudiantes desajustados con el modelo tecno-consumista y «lubricados» respecto al espacio-tiempo escolar.

Llegamos, ahora, a la situación frecuentemente disfrutada por nosotros: el alumnado crípticamente adaptado al objeto entorno, identificado con el jovial aventurero o con la dinámica «play girl» que presentan anuncios de automóviles y refrescos.

Es la relación posemática del sistema con el entorno sujeto, con nosotros, sufridos encantadores de serpientes, esforzados pontífices de la motivación, lo que cuestiona nuestra labor. **¿Cómo lograr la competencia eficaz con los medios de comunicación de masas? ¿Cómo conseguir hacer más eficaces nuestras particulares estrategias para colocar nuestra mercadería? ¿Cómo lograr «la promoción del deseo» y su «gratificación inmediata»?** Nos advirtió Platón que las Ideas son lo más bello y verdadero, pero —¡oh, escollo insalvable!— no se dejan someter a la exigencia de la satisfacción inmediata.

Creo que hemos llegado al meollo de la cuestión: en un lado, el aumento de la tendencia tecnopolista del consumo y el prurito de escolarizar igualmente a las masas; en el otro, los estudiantes mimetizados con los medios de comunicación de masas —no en vano «el medio es el mensaje»—, esperanzados creyentes de la tácita promesa de satisfacción inmediata.

La búsqueda de la satisfacción de los deseos y el vivir en general conllevan hoy la utilización creciente de todas las «prótesis mercantiles» que van desde el ordenador personal hasta el automóvil que habla con su conductor. En este punto habría alguna solución: bastaría con la incorporación de medios telemáticos a las clases de Filosofía tales como vídeos didácticos, etc., etc., pero, ¡ay!, el asunto de la inmediatez de la gratificación tiene mal arreglo. ¿Qué haremos? Cualquier cosa menos tirar la toalla... Ensayando: «Nueve de cada diez triunfadores saben Filosofía. La Filosofía le convertirá en un hombre au-

téntico, maduro, reflexivo... ¡Atrévase!, tiene a su alcance una enseñanza de calidad en poco tiempo. En cien horas y casi sin esfuerzo se convertirá en un ciudadano autocrítico, admirado por sus amigos y respetado por sus enemigos».

Considero que vender nuestro producto adecuadamente sería la mejor, quizá la única, manera de seducir y... de sobrevivir. La Filosofía, como cualquier producto, necesita una adecuada promoción o su desaparición del mercado está anunciada. Si consideramos la Filosofía como un producto para minorías, de esos que, como «el buen paño, en el arca se vende», tenemos que plantearnos la elaboración de los currículos de una manera bien distinta que si tratamos de que permanezca en una enseñanza (obligatoria y gratuita) que va a ir extendiéndose a capas cada vez más amplias de nuestra sociedad.

SEDUCCIÓN, HIJA DE LA RETÓRICA

Fascinación y seducción se nos aparecen tan opuestas como Medusa y Pandora. Pandora es seducción porque es rodeo o desvío, porque es «peithó»; pero, para quien queda atrapado en la mirada de Medusa, ya no hay posibilidad de rodeo o desvío.

En la fascinación se va derecho a lo real y lo real es absoluto, no admite pacto. La única forma de ausentarse de la verdad es seguir el consejo que Palas Atenea le da a Perseo: cerrar los ojos pues, si la mirada queda atrapada en Medusa, ya no hay desvío posible.

Pandora es la seducción porque es la publicidad, es la pluralidad de las esencias que atomiza la pretensión de una esencia única y verdadera. Los objetos publicitarios son homónimos del bien; no cabe, pues, pretender alcanzar la Idea del Bien. Pandora no podría seducirnos si no supiéramos, de alguna manera, que su atributo divino es la palabra que nos desvía, que nos aleja de las cosas inamovibles, del silencio de lo real.

La seducción es compañera de la hipérbole, la esencia puesta en la mera apariencia. Seducción es, pues, hija de la Retórica.

¿Medusa o Pandora? Medusa es tentadora, pero ya nos avisó Kant de que la fascinación es característica de lo divino puesto que Dios no puede ser objeto de conocimiento, sino de adoración. Habrá, pues, que conformarse con la estrategia de las apariencias, con la práctica de la Retórica, que es «el cuerpo de la persuasión».

Se trata justamente de lo contrario de resignarse a la seducción: se trata de mimetizarse con los medios de comunicación de masas porque publicidad y seducción se fundan en la misma estrategia: la de las apariencias.

La presente propuesta consiste en dejarse atrapar en la dinámica seducción/persuasión porque su fuerza reside en dejarse atrapar por el propio deseo: encantarse a sí mismo al saber que se encantará a los demás.

ALTERNATIVAS POSIBLES

Para alcanzar nuestro objetivo, vender Filosofía «light», podríamos confeccionar diferentes curricula. Creo que podría haber modelos alternativos, equivalentes en su eficacia aunque diversos en su diseño. Ya he citado las posibilidades «light» de la Geometría de Ideas propuesta por Bueno. Montaríamos nuestro taller tecnodialéctico una vez que las ideas hubieran sido adecuadamente suavizadas y brillantadas.

Otra solución, y marcada por el éxito, sería la de enseñar Filosofía en la cola del autobús o en el trayecto del «Metro». Si hay suerte, puede ser en una playa porque las «Doce lecciones de Filosofía» (3) aparecieron por primera vez en el suplemento dominical del diario *Le Monde* durante las doce semanas del verano de 1982. En el prólogo de la edición española se afirma: «El

hecho de que habían sido escritas para un periódico de gran tirada proporcionaba a los alumnos la impresión tranquilizadora de que la Filosofía no estaba tan alejada de su vida como podrían imaginárselo al encontrarse por primera vez con Platón, Descartes o Kant».

Y para terminar, al menos por el momento, paso a reiterar mi personal alternativa: enseñar Retórica en los estudios, reglados y no reglados, de nivel secundario.

Hay múltiples razones que me permitirían justificar la introducción de la Retórica en los curricula de la Enseñanza Permanente de Adultos, pero voy a limitarme a enumerar las tres que me parecen de mayor peso específico:

1. Que la Retórica es un arte que está históricamente ligado a la consolidación de la Democracia.

2. Que tanto el arte del «bien pensar» como el arte del «bien decir» serían de gran utilidad para nuestros estudiantes porque:

- a) Gracias a las reglas lógicas que rigen la argumentación y la refutación, aprenderían a organizar coherentemente sus pensamientos.
- b) Mediante las reglas de la Oratoria, aprenderían a persuadir.

Usaríamos, pues, la Retórica como «la posibilidad de descubrir teóricamente lo que puede producir, en cada caso, la persuasión» (4).

3. Que el uso de la Retórica nos permitiría, más que motivar, seducir, con lo que la comunicación entre el sistema y su entorno sería criptica y, en su límite, mimética cuando nuestros alumnos, ávidos de adquirir el bien más preciado en una sociedad de consumo, la capacidad de ser deseados, nos vieran como la encarnación de la persuasión y nos supieran sumos pontífices de la argumentación en sí misma reversible.

(3) Varios. Doce lecciones de Filosofía. Ed. Juan Graniça, S. A. Barcelona, 1983.

(4) Aristóteles. Retórica, I 2, 1355 b.

INFORME DE LA VICEDIRECCIÓN PEDAGÓGICA Y JEFATURA DE ESTUDIOS A LOS DIRECTORES Y JEFES DE ESTUDIOS DE LAS EXTENSIONES Y CENTROS DEL INBAD (1)

INTRODUCCIÓN

El fin primordial de esta reunión anual es tomar el pulso a las actividades académicas y docentes de las distintas Extensiones y Centros autónomos del INBAD. La Sede Central la ha organizado, como en años anteriores, para tener un intercambio fructífero de opiniones y experiencias, al propio tiempo que para recoger las dificultades y problemas que hayan podido surgir en ellos durante el curso académico 1986-87.

La distancia y la compleja organización, quizá poco operativa, de esta institución hacen más necesarios estos encuentros. Por otra parte, las especiales características de nuestro sistema educativo y su propia metodología, siempre difícil para los que procedemos de un sistema presencial, exigen mayor reflexión y análisis sobre nuestras tareas educativas y nos empujan a buscar nuevas formas de atención a los alumnos y a ensayar procedimientos nuevos e inéditos en la organización, dirección y desarrollo de las actividades académicas y culturales dentro de los Centros.

No podemos permanecer sistemáticamente anclados en formas y métodos ya periclitados y trasnochados. Se nos exige imaginación, una puesta al día, un debate sereno y objetivo acerca de la especificidad de nuestro sistema, del aprendizaje del alumno adulto en la modalidad «a distancia» y de las formas de atención y de tutoría y un conocimiento exhaustivo de su problemática, de su entorno social, laboral y fami-

liar, de los condicionantes de su aprendizaje, etc. Permanecer indiferentes ante tales hechos y situaciones supone, muchas veces, contemplar el fracaso, la frustración y, a menudo, el abandono definitivo de nuestros alumnos, que no son sino una evidencia de nuestro propio fracaso. Por eso pensamos que estos encuentros pueden ayudarnos en gran medida a salir de ese marasmo y desorientación que tan frecuentemente nos invaden.

La responsabilidad que tenemos es grande y quizá no se corresponde con los medios materiales y humanos de que disponemos. Sin embargo, no queremos que las sesiones de trabajo se conviertan sistemáticamente en un lamento, ya tradicional, acerca de nuestras carencias y limitaciones enjugado con el desahogo personal y la protesta. Intentaremos en ellas trabajar y buscar juntos una línea organizativa y pedagógica común que nos permita encarar con éxito y entusiasmo el futuro de nuestros Centros.

En este informe vamos a repasar el esquema organizativo de cada Centro, a recoger los principales puntos de actuación del Jefe de Estudios y a hacer un análisis pormenorizado de la problemática más frecuente que viene apareciendo en ellos para tratar de encontrar soluciones satisfactorias y de uniformar criterios dentro de la especificidad de cada uno y de su particular vinculación con la Sede Central del INBAD.

(1) Presentado en las Reuniones Anuales celebradas en la Sede Central los días 9-14 de febrero de 1987.

INFORME DE LA REUNIÓN

La organización y el inicio de las actividades académicas en los distintos Centros exigen una actuación muy concreta ya desde el principio. La experiencia nos dice que es de vital importancia establecer bien las fechas de matrícula de los alumnos así como la información prematrícula, que, ofrecida adecuadamente, les evitará múltiples problemas una vez iniciado el curso. De la misma manera, pensamos que, antes de dar comienzo las tutorías didácticas, es muy conveniente programar una semana cero, que bien pudiera ser la última de septiembre, para organizar la recepción de alumnos por grupos y cursos. En la primera reunión deben recibir ya una información clara y precisa acerca del sistema de enseñanza a distancia y su metodología, sobre todo aquéllos que se incorporan por primera vez al Centro. Es necesario que, para una mejor elección acorde con sus posibilidades reales, el alumno conozca los diversos horarios que se le van a ofrecer, las distintas tutorías que se van a impartir y el material que deberá tener, así como la forma de adquirirlo. No puede tampoco faltar una referencia obligada a las dificultades con las que se va a encontrar y a las que tendrá que hacer frente, a las evaluaciones que deberá realizar y a otras consideraciones que, a juicio del grupo de profesores, puedan serle de interés. Es un buen momento para que los enseñantes recojan y analicen las sugerencias y observaciones de los alumnos y atiendan sus situaciones personales, que después irán estudiándose en los contactos individuales.

Para que todo esto sea posible y al propio tiempo eficaz, sugerimos que, previamente a esta primera reunión y para la información prematrícula, el Jefe de Estudios convoque a los profesores y todos preparen conjuntamente un plan de actuación y fijen unos criterios y unas normas comunes. Puede servir de guía para ello la **normativa** que la Sede Central ha elaborado para los distintos Centros y que es conocida por el Jefe de Estudios.

Dada la heterogeneidad de los alumnos a los que atienden nuestros Centros, es conveniente que éstos estén abiertos los cinco días de la semana (de lunes a viernes) y, si las condiciones y características de algunos lo permiten, mañana y tarde, combinando así acertadamente tutorías colectivas e individuales con una racional presencia de profesores en todas las horas.

De estos horarios deberán tener cumplido conocimiento todos los alumnos matriculados, cualquiera que sea su situación personal.

Por lo que respecta al horario de los profesores, éstos deberán atenerse a las disposiciones oficiales de la administración educativa de la que dependa el Centro y a las instrucciones que dicte la Sede Central del INBAD.

Es importante también que, en la medida de lo posible, se respete el calendario general que elabora la Sede Central y que aparece en el Libro Blanco del Alumno. Este calendario se conoce con la suficiente antelación como para que los Jefes de Estudios programen y organicen toda la actividad académica dentro de sus límites.

Con referencia a este curso, y según las informaciones de las que disponemos, ha habido muchos Centros que se han descolgado por propia iniciativa de dicho calendario y han alterado en muchos casos la programación general. Entendemos que sólo razones de fuerza mayor o la especial situación del Centro deberían aconsejar su modificación.

También hemos podido constatar que el horario de muchos docentes no está suficientemente justificado si nos atenemos a estrictos criterios pedagógicos y que responde quizá más a velados intereses personales ajenos a los de los alumnos. Es cometido ineludible del Jefe de Estudios o del Director del Centro elaborar un horario para los profesores que responda verdaderamente a las necesidades de los estudiantes, teniendo para ello en cuenta la mayor complejidad o dificultad de determinadas asignaturas y combinando adecuadamente las tutorías a lo

largo de la semana. En algunos casos será conveniente incluso duplicar algunas tutorías básicas.

Igualmente, será responsabilidad del Jefe de Estudios velar por el cumplimiento de este horario por parte de los profesores al propio tiempo que establecer los controles que las Inspecciones Provinciales respectivas hayan previsto para su demarcación.

En la actual estructura del INBAD, los Centros tienen que atender a los alumnos de forma presencial y por correspondencia. Por todos es conocido que a veces se vuelcan más en la primera en detrimento de la segunda, pero aquellos alumnos que tendrían que abandonar por no poder asistir a la tutoría presencial deben encontrar facilidades para pasar a correspondencia. En este sentido, sugerimos que, ya desde el principio, se organice convenientemente un sistema de atención por correspondencia a los estudiantes con un profesor responsable, un horario, unos medios y una infraestructura mínima. Se organizará de tal manera que posibilite a determinados alumnos ir a caballo entre ambas cuando su situación personal así lo aconseje. Cada Centro debe contemplar todos estos posibles casos e, incluso, con la experiencia que ya se tiene, adelantarse a los problemas que a menudo hacen abandonar o desistir a muchos de nuestros alumnos por una excesiva rigidez en las tutorías y por la poca flexibilidad que les ofrece el propio sistema del INBAD.

Por si todavía quedara alguna duda, diremos que las Extensiones deberán atender por correspondencia a todos aquellos estudiantes que caigan dentro de su demarcación y que reúnan las condiciones para ello. La Sede Central, como Centro Experimental que es, y dentro del ámbito de Madrid y provincias limítrofes, atenderá sólo a aquéllos a los que estime necesario atender. En modo alguno deben las Extensiones enviar alumnos a dicha Sede Central por estar embarcados, impedidos, cumpliendo servicio militar o cualquier otra circunstancia personal.

Los alumnos por correspondencia con residencia fuera del territorio nacional seguirán siendo atendidos con exclusividad por la Sede Central.

Lo mismo tendríamos que decir respecto a los alumnos reclusos, con algunas salvedades. El nuevo convenio con Justicia nos ayudará a clarificar los muchos problemas que la atención a estos estudiantes pueda plantearnos en el futuro.

En ambos casos, tutoría por correspondencia y atención a los alumnos de las cárceles, deberá fijarse un calendario por parte de la Jefatura de Estudios y habrá que marcar unas horas de dedicación dentro del horario de los profesores.

Para que funcionen correctamente, es preciso que el coordinador responsable, bajo la Jefatura de Estudios y en estrecha colaboración con ella, sirva de nexo entre profesores tutores y alumnos, sin menoscabo de la relación directa que siempre puedan entablar éstos con aquéllos.

Además, sugerimos que, siempre que las circunstancias lo requieran, deberán mantenerse reuniones con estos alumnos, agrupándoles para ello en localidades próximas a las que se desplazarán los profesores.

En otras sesiones del programa se abordará con más amplitud esta problemática por parte de las personas de la Sede Central responsables de estas áreas.

Es igualmente cometido de la Jefatura de Estudios de las Extensiones organizar las tutorías de orientación. Nuestros alumnos, es innegable, precisan una atención especial, mayor, si cabe, que los de la enseñanza presencial, no sólo en los aspectos puramente académicos, sino, sobre todo, en los profesionales, laborales, familiares, sociales, etc. Necesitan información, estímulos, ayuda en los problemas de aprendizaje, en la organización de su tiempo y en la correcta distribución de las asignaturas.

Por ello, todos los alumnos tendrán asignado un tutor-orientador y deberán conocer su horario de atención. El número de alumnos por cada tutor estará en función del número de matriculados y de las disponibilidades reales de los profesores. No cabe la menor duda de que, para que las tutorías de orientación sean eficaces, útiles y operativas, es de todo punto necesario que haya una buena coordinación dentro del equipo docente. A este respecto creemos que el Jefe de Estudios debe organizar periódicamente reuniones con los tutores, pudiendo incluso contar en ellas con la presencia de algún especialista bien de la Sede Central o de la propia localidad. En estas reuniones pueden abordar la problemática más común a sus alumnos, las dificultades y deficiencias que traen, etc. para armar esfuerzos y abrir nuevas vías de actuación conjunta.

En otro orden de cosas e independientemente de los cursos que la Sede Central organiza para los profesores nuevos que se incorporan a la Extensión, será también cometido del Jefe de Estudios procurarles y facilitarles cuanta información y orientación precisen. Les pondrá al corriente del material de que disponen, de la metodología y el sistema del INBAD y de cuanto pueda contribuir a una mejor y más rápida integración dentro del equipo. Les advertirá de la obligación que tienen de velar por la conservación de todo el material didáctico que usen para impartir sus materias, que en modo alguno debe desaparecer con su marcha.

Con referencia al material didáctico, también hemos de advertir que, dadas las especiales características de la educación a distancia y del sistema INBAD, es preciso que éste sea propio y específico. Desde la Sede Central los diversos Seminarios están haciendo esfuerzos, cada vez más, para poder disponer de un material didáctico diversificado y de calidad; por ello, entendemos que dicho material es el único que debe usar el profesor. Si razones de conveniencia aconsejan introducir cambios o modificar la programación, ello debe hacerse en estrecha unión con el Seminario respectivo y con el conocimiento de la Dirección de la Sede Central.

Caso aparte lo constituyen aquellas Extensiones y Centros cuyos alumnos no se examinan de Selectividad en la UNED y que tienen, por tanto, que adaptar la programación a la de la Universidad correspondiente. Cuando esto suceda, deberán proceder también de acuerdo con los respectivos Seminarios.

Con cierta frecuencia se plantean problemas de funcionamiento en algunas Extensiones entre los componentes de un mismo Seminario. Hasta el momento, la coordinación del trabajo relativo a la asignatura ha recaído en el profesor Catedrático si los otros miembros no lo eran. Cuando ha habido varios Catedráticos, la ha ejercido el más antiguo en el Centro y, en el caso de igual antigüedad, han determinado el Jefe de Estudios o el Director sobre quién debía recaer esa responsabilidad.

Si todos eran Agregados, se seguía el mismo procedimiento, bien entendido que las Extensiones, como tales, no tienen constituido un Seminario propiamente dicho ya que dependen de la Sede Central. Es sólo para efectos de coordinación de la asignatura, y ello sin menoscabo de los complementos económicos a que tengan derecho, para lo que están en función de su pertenencia anterior a un cuerpo u otro.

Entramos ahora en dos temas de capital importancia: la evaluación y la recuperación. La evaluación es un hito importante en el proceso educativo de un alumno, a veces no estudiado con profundidad. El estudiante debe saber con qué criterios se le va a evaluar y el informarle es, sin duda, cometido del profesor-tutor de la asignatura y del respectivo Seminario. La evaluación debe responder a los objetivos previamente marcados en la programación y no verse adulterada por otras razones extraacadémicas al margen de las puramente didácticas. Pero entendemos que no sólo se evalúa al alumno, sino también la actividad docente del profesor y del Centro. De ahí que la Jefatura de Estudios deba organizar algunos sistemas para que pueda llevarse a la práctica y, consiguientemente, introducir en ella los cambios o modificaciones que la experiencia aconseje.

Las sesiones de evaluación de los alumnos han de prepararse convenientemente y desarrollarse con criterios de objetividad y seriedad. Posteriormente habrá que trasladar al interesado, en forma de consejo orientador, todo aquello que pueda contribuir a la superación o corrección de sus deficiencias y dificultades. Este será uno de los principales cometidos del **tutor-orientador**.

La recuperación, por su parte, que es un tema que creemos que aún no ha sido suficientemente desarrollado en el INBAD, deberá tener mayor atención. Mientras se llega a soluciones más concretas y generalizables a la gran mayoría de los Centros, cada Extensión podrá organizar un sistema racional de recuperaciones que permita al alumno nuevas oportunidades de alcanzar el nivel exigido en los objetivos de la asignatura.

(En una segunda sesión se tratará más detenidamente este tema con vistas a clarificar los múltiples problemas que vienen planteándose).

Quisiera también hacer una referencia obligada a los diversos **INFORMES** que el Jefe de Estudios debe elaborar para su envío a la Sede Central. Con el fin de simplificar estas tareas y de economizar tiempo, se ha previsto la confección de sólo dos que pueden ser suficientemente indicativos del quehacer educativo llevado a cabo con los Centros:

– Uno, al principio de curso, donde se hará constar el horario general de la Extensión, la distribución de asignaturas, cursos y grupos y los horarios personales de todos los profesores. Deberá recoger igualmente la programación de evaluaciones, recuperaciones, tutorías, activi-

dades extraescolares, etc... y todo aquello que se considere de interés.

– El otro, en forma de **MEMORIA**, se hará al final y recogerá la marcha del Centro a lo largo del curso. En él, cada miembro del Seminario intentará hacer un pormenorizado balance de la marcha de la asignatura y de los rendimientos y dificultades de los alumnos y una valoración del material didáctico empleado y de las experiencias pedagógicas llevadas a cabo.

Entendemos que estos dos informes serán suficientes si se hacen con cuidado y seriedad, por lo que no será necesario que, después de cada evaluación, siga mandándose la hoja estadística con el resultado de la misma.

No podían faltar unas palabras dirigidas a aquellos Centros de las Comunidades que, por la normativa legal, gozan de autonomía. Es nuestro deseo que sigan manteniendo una vinculación pedagógica con la Sede Central que permita programar conjuntamente unos contenidos válidos para todo el país, sin detrimento de las peculiaridades impuestas por su propia comunidad. Potenciar estas relaciones con criterios de eficacia es un cometido que debemos incluir ambas partes entre nuestros objetivos prioritarios. Colaborar en el diseño y en la ejecución de planes experimentales buscando un mayor acercamiento al alumno adulto, profundizar en la metodología a distancia y llegar a disponer de un curriculum específico para este tipo de alumnos y para esta modalidad de enseñanza serán algunas de las tareas comunes que debemos proyectar de cara al futuro.

Queremos, en definitiva, un entendimiento mutuo para hacer más eficaz y atractiva nuestra institución pedagógica como centro a distancia basado en el autoaprendizaje del alumno.

Fidel Sandoval Prieto
VICEDIRECTOR PEDAGÓGICO DEL INBAD

DESARROLLO DE LA INFORMÁTICA EDUCATIVA EN EL INBAD

INTRODUCCIÓN

La Informática va introduciéndose poco a poco en el campo de la educación. Esta herramienta, tan útil en el terreno de la gestión y de la administración, está llegando al aula, pero todavía no se ve muy claro qué tipo de función va a tener dentro de la misma ni qué papel puede desempeñar en la labor educativa. Herbert A. Simon asegura que la incorporación del ordenador al aula supone una revolución copernicana de primerísimo orden, semejante a la innovación que supuso, en su día, la instalación de los encerados. Muchas ilusiones y esperanzas, no exentas de previsibles beneficios comerciales, se han puesto en la aplicación de la Informática a la educación, pero su utilidad y conveniencia didácticas se debaten todavía entre luces y sombras, entre pequeños avances y grandes inquietudes.

Lo cierto es que aún no se sabe claramente qué hacer con el ordenador en la clase ni se ha integrado su uso en el sistema educativo. No deja de ser un advenedizo que ha llegado al difícil campo de la educación conducido de una mano por la moda y, de otra, por el éxito que está teniendo en campos como el del control, el de la gestión y el de la producción en todos los niveles.

Por otra parte, la Informática cambia y se perfecciona cada día a gran velocidad, por lo cual se ignora no sólo cuál debe ser su papel en la educación, sino también cuál puede ser éste

en función de los avances que vaya experimentando sobre todo en el campo de la inteligencia artificial.

Éstos son los interrogantes que hoy se plantean respecto al tema:

- ¿Cuáles son los usos más adecuados del ordenador en la enseñanza?
- ¿Cómo puede influir el uso del ordenador en el aprendizaje?
- ¿En qué medida el desarrollo de la inteligencia artificial aplicada a la educación puede beneficiar al aprendizaje?
- ¿Cómo han de enfocarse los objetivos y contenidos de cada materia para que el uso del ordenador resulte eficaz?
- ¿Cómo vencer la resistencia al cambio que se produce en la enseñanza ante la introducción del ordenador en el aula?
- ¿Cómo motivar y preparar a los docentes para que acepten y usen adecuadamente el ordenador como medio de aprendizaje?
- ¿Qué es más eficaz educativamente: enseñar Informática como una asignatura, servirse de la Informática para aprender contenidos de otra materia o utilizar los diversos programas informáticos (paquetes integrados, sobre todo) para desarrollar capacidades, crear hábitos intelectuales, estimular habilidades, etc.?

Los usos educativos del ordenador pueden resumirse en los siguientes puntos:

– **Como herramienta para la instrucción:** La Enseñanza Asistida por Ordenador (EAO o CAI) ha pretendido utilizar a éste como un mero instrumento de transmisión o de asimilación de conocimientos. A través de él se proporciona una información de contenidos y, todo lo más, se proponen algunas actividades para comprobar si el alumno los ha aprendido y es capaz de aplicarlos a ejemplos concretos.

– **Como selector de información:** En este campo puede hacerse un uso más positivo e inteligente que el de la mera transmisión de conocimientos o informaciones. Se trata ahora de utilizar el ordenador de forma que, en nuestro nombre y bajo el imperio de nuestros deseos, necesidades o intereses, seleccione la información adecuada, la trate, la analice y sea capaz de ayudarnos a prestarle la suficiente atención. Las modernas bases de datos pueden y deben ser utilizadas educativamente porque, ante el cúmulo de conocimientos, descubrimientos y novedades, que aumentan exponencialmente, el ordenador es el medio más eficaz para seleccionar y presentar el tipo de información que se considere fundamental en cada materia según unos criterios previamente establecidos. Enseñar al alumno el manejo de esta herramienta, tanto técnicamente, en cuanto usuario, como críticamente, como persona capaz de decidir con criterios adecuados, es prepararle para la vida, objetivo ineludible de toda buena formación.

– **Como medio de expresión y de desarrollo del propio pensamiento:** La inicial tiranía del ordenador, la exactitud con que hay que manejarlo, la rigidez de las reglas morfológicas, sintácticas y semánticas de sus lenguajes son capaces de modelar los diversos procesos del pensamiento humano. Pero todo esto ha sido creado por el mismo pensamiento, es decir, según las más recientes investigaciones sobre los procesos cognitivos, la mente procede así y así se expresa lógicamente. Una vez superadas estas trabas iniciales de manejo y exactitud lingüística, el ordenador

puede ser muy útil para aprender a pensar y para desarrollar hábitos lógicos, capacidades y destrezas fundamentales. La arquitectura y organización lógicas de nuestra mente pueden ser fomentadas y moldeadas por el uso de este instrumento, que no deja de ser una máquina muy potente, pero incapaz de hacer nada sin alguien que la maneje y explote según su capacidad e imaginación. No es el ordenador el que moldea la mente humana, sino que es ésta la que ha moldeado al ordenador. Por eso, utilizado adecuadamente en el campo educativo, puede convertirse en un medio para desarrollar, eficaz y lógicamente, los diversos procesos del pensamiento humano.

– **Como medio de investigación:** Un principio fundamental de todo aprendizaje es, de acuerdo con el sentido inicial del término «filósofo», la búsqueda, la indagación, la admiración y la pregunta. El ordenador es capaz de almacenar múltiples datos, de combinarlos según unos criterios, de seleccionar los más o menos significativos, de tratar y analizar esta información y de sacar conclusiones pertinentes. Por eso, bien utilizado por el alumno con la ayuda del profesor, puede llegar a ser un instrumento muy valioso en la búsqueda de soluciones, suscitar nuevos interrogantes y, mediante procesos múltiples, dar respuesta a cuestiones que el profesor o el propio alumno hayan planteado. El hilo conductor de cualquier investigación será siempre el alumno, que es quien ha de preguntarse algo y buscar los caminos y las relaciones necesarias para hallar la respuesta. El ordenador, en realidad, sólo es capaz de contener muchos datos, tratarlos con gran velocidad y evitar casi totalmente el error, de forma que quien investiga y descubre es el propio alumno con el aliciente que le proporcionan la rapidez y la seguridad de la máquina.

– **Como gestor y administrador:** En la enseñanza hay también una gran cantidad de actividades de gestión y control, tales como registro y mantenimiento de las fichas de los alumnos, elaboración de listas, confección de actas y de

boletines de notas, inventarios, controles de asistencia, emisión de informes, administración económica de los centros, etc. En todos estos aspectos, el ordenador, adecuadamente utilizado, puede ser un instrumento eficazísimo e insustituible. Incluso dentro del aula, el uso bien orientado de una buena base de datos puede ser un medio imprescindible para que los alumnos se sirvan de ella como refuerzo y apoyo en el aprendizaje de conocimientos y como soporte de cualquier tipo de investigación. Por otra parte, el empleo de un procesador de textos para algunas actividades más burocráticas puede favorecer y estimular el uso correcto del lenguaje, una presentación más cuidada o una expresión mejor estructurada y más personal.

– **Como simulador de situaciones.** La simulación es otra de las posibles aplicaciones de la Informática en la enseñanza. En muchas ocasiones resulta difícil simular fenómenos físicos, químicos o sociales dentro del aula y, en estos casos, el ordenador puede ser utilizado para sustituir a la realidad y reproducir así, aunque no sea lo mismo, procesos, situaciones y reacciones que, de otra forma, el alumno no podría conocer directamente. La simulación le ayuda, al menos, a hacerse una idea de cómo es o puede ser en realidad lo simulado y evita a la vez los peligros y la frustración que puede causar la propia realidad, aunque es verdad que también elimina la experiencia vital que el contacto con ella supone. Podemos decir que el uso del ordenador para simular situaciones no es menos educativo que el juego.

– **Como medio de atención tutorial individualizada:** Pensar en el ordenador como en un instrumento capaz de prestar una atención tutorial individualizada es, más que una realidad, un proyecto de futuro. Cuando la inteligencia artificial llegue a alcanzar un determinado nivel y se desarrollen además suficientemente los programas educativos informatizados, el ordenador podrá diagnosticar acertadamente en qué medida un alumno ha desarrollado sus aptitudes y hábitos intelectuales, así como cuál es su nivel

de conocimientos en una materia o en un área concretas. Después, en función de sus necesidades, será capaz de ir proponiéndole el tipo de actividades más convenientes para que pueda, si quiere, progresar hasta el nivel que se haya propuesto o tenga posibilidad de alcanzar. Y esto no tanto por el camino del aprendizaje de conocimientos cuanto por la vía del desarrollo cognitivo. Por otra parte, el ordenador podrá orientarle profesionalmente y, llegado el caso, le ayudará incluso a buscar empleo.

Quizá todo esto sea demasiado utópico hoy, pero, en el terreno de la Informática, como en el de la Ciencia Ficción, lo que hoy es un sueño mañana puede ser una realidad.

Si bien es verdad que el uso del ordenador entraña evidentes peligros como el control absoluto al que puede conducirnos la falta de relación personal con los demás o la mecanización automática, su uso en el campo educativo aporta innegables ventajas que no debemos infravalorar: no sanciona ni critica negativamente ni pone nota; no se cansa ni se asusta ni se molesta por tener que repetir «la lección» mil veces; además, puede poner en práctica constantemente el principio del refuerzo inmediato, tan necesario en todo aprendizaje; podemos utilizarlo cuando podamos o queramos y acomodarlo a nuestro ritmo de aprendizaje; por otra parte, el dominio sobre la máquina sirve también de estímulo y fortalece nuestro yo; el factor audiovisual es también un aliciente en el terreno educativo y, finalmente, un buen programa informático sabe administrar la interactividad de forma que el diálogo fluido y positivo entre máquina y discente se convierta en un medio más que motive y favorezca el aprendizaje.

En la enseñanza a distancia, la Informática puede y debe utilizarse como un recurso de singular importancia. El alumno que se matricula en esta modalidad lo hace, generalmente, obligado por circunstancias personales que le impiden asistir con asiduidad a los centros presenciales o también movido por su deseo de autoaprendizaje y de ponerse al día.

En este sentido, el ordenador puede convertirse en un instrumento de información y de formación a la vez y, como tal medio de educación a distancia, ha venido utilizándose ya en varios países europeos. Algunas instituciones españolas están iniciando hoy sus primeros pasos en esta línea.

El alumno, desde su casa o bien desde un aula de Informática a la que tenga acceso, puede conectar periódicamente a través del teléfono con una Base de Datos central para solicitar información, formular preguntas a su tutor o recoger las respuestas a las preguntas que formuló.

Hoy por hoy, la utilización de este medio no está al alcance de todos los bolsillos, pero también es verdad que el ordenador va invadiendo los hogares, como lo hicieron la radio y la televisión en su día, debido al constante descenso de los precios y al aumento de sus aplicaciones útiles.

Por lo que respecta al campo de la enseñanza en general y de la enseñanza a distancia en particular, queda todavía mucho camino por andar tanto en la instalación de aulas informáticas y de redes de teleinformática como en la confección de aplicaciones didácticamente eficaces: de diagnóstico, instructivas y formativas, orientadoras, de control y gestión, bancos de pruebas, etc.

En todo caso, la enseñanza a distancia debe plantearse seriamente la conveniencia y la utilidad de la Informática como recurso docente de primer orden y adoptar las medidas que permitan aplicarla con eficacia en esta modalidad educativa sin improvisaciones y sin carreras de última hora.

EXPERIENCIAS REALIZADAS

El Grupo de Informática Educativa del INBAD quedó formalmente constituido a finales del curso 1985-86 por los profesores de los Seminarios y Departamentos más interesados en este tipo de innovación educativa.

Este grupo se dividió en cuatro subgrupos de acuerdo con las tareas marcadas para el curso 1986-87, según consta en el Boletín Informativo, n.º 3, septiembre, 1986.

Las actividades que cada uno de estos subgrupos ha llevado a cabo durante este curso 1986-87 han sido las siguientes:

- El que tenía como cometidos la **recopilación y el almacenamiento del material informático** ha abierto un archivo informatizado de todos los programas así como de los libros, manuales, revistas, etc. adquiridos por el INBAD. Así mismo, existe otro archivo del material informático que hay en la Extensión Experimental.
- Otro de los subgrupos tenía como misión la **explotación de los recursos informáticos**. Sus componentes han establecido unos criterios para la valoración de la eficacia didáctica de los programas educativos que vaya adquiriendo el INBAD.

Han visitado también algunas exposiciones de software educativo y han recabado información de aquellas casas que se dedican a la producción de ese material.

- El subgrupo cuya misión era **promover y coordinar las actividades de perfeccionamiento del profesorado** ha organizado los cursos que a continuación se analizan:

Cursos realizados:

La formación informática del profesorado del INBAD tenía, según el proyecto diseñado al comienzo del curso, tres **objetivos**:

– Ofrecer a los profesores una base suficiente que llegara a permitirles utilizar el ordenador en su trabajo, cualquiera que éste fuera, en función de las tareas que tuvieran encomendadas en su Seminario o Departamento o en la Extensión Experimental.

– Iniciar la elaboración de herramientas o instrumentos informatizados que permitieran

gestionar las actividades mencionadas anteriormente.

– Comenzar la gestión informatizada de trabajos concretos: Elaboración de unidades didácticas, informatización de la biblioteca, desarrollo de investigaciones, gestión tutorial de la Extensión Experimental, actividades propias de algunos Departamentos Técnicos, etc.

De acuerdo con estos objetivos, se han impartido unos **Cursos de Iniciación Informática** teniendo en cuenta las necesidades concretas y las actividades específicas de cada Seminario y de cada Departamento:

I. **Cursos sobre programas adecuados para la elaboración de unidades didácticas.**

II. **Curso sobre Base de Datos.**

El Grupo de Informática Educativa ha considerado necesario hacer una **evaluación de los cursos** de informática realizados en el INBAD. El objetivo principal de la evaluación es conocer con cierta exactitud el grado de eficacia, utilidad y calidad de los mismos. De esta forma, los nuevos cursos podrán modificarse, renovarse u orientarse en el sentido que parezca más oportuno.

Se pensó que eran cuatro los puntos que debían tenerse en cuenta al realizarla:

- A) Quién debía evaluarlos.
- B) Qué aspectos debían ser objeto de evaluación.
- C) En qué momento convenía hacer esta evaluación.
- D) Cómo debía hacerse la evaluación.

A) Respecto a **quién debía hacer la evaluación**, nuestro grupo pensó que tenía que ser responsabilidad de las personas más directamente implicadas en el curso: el profesor que lo imparte y los profesores que participan en él.

B) En cuanto a los **aspectos que habían de ser objeto de evaluación**, se consideró conveniente considerar los siguientes:

- * Adecuación del tiempo de duración.
- * Utilidad del curso con vistas a las tareas que van a realizarse en el propio Seminario o Departamento.
- * Desarrollo y metodología.
- * Interés y motivación de la persona que lo imparte y de los participantes.
- * Necesidad de ulteriores sesiones de trabajo con el profesor para completar el aprendizaje.
- * Disponibilidad de recursos materiales.
- * Aspectos positivos y negativos del curso en general.

C) Por lo que se refiere al **momento en que debía evaluarse el curso**, pensamos que convenía hacerlo al finalizar el mismo, aunque los evaluadores fueran haciendo anotaciones previas cuando lo consideraran necesario.

D) En relación con el **modo de realizar la evaluación**, opinamos lo siguiente:

- El profesor que hubiera impartido el curso debería emitir un informe, escrito o verbal, al final del mismo, en el que hiciera una valoración de los aspectos que considerara más significativos.
- Los participantes expresarían también su opinión sobre los aspectos mencionados en el apartado B mediante un cuestionario más o menos cerrado que responderían anónimamente.
- Finalmente, un equipo reducido formado por personas ajenas al curso recogería todos los informes y redactaría un informe único sobre su calidad y su utilidad, propuestas de cambios para próximos cursos, etc.

Analizamos a continuación, el **desarrollo y la evaluación** de los distintos cursos:

1. **CURSOS SOBRE PROGRAMAS ADECUADOS PARA LA ELABORACIÓN DE UNIDADES DIDÁCTICAS**

- Han tenido como objetivo concreto el aprendizaje de aplicaciones informáticas que per-

mitan al profesorado de los distintos Seminarios elaborar alguna unidad didáctica de su materia.

- Asistieron a cada uno quince profesores de los Seminarios interesados en elaborar alguna unidad didáctica informatizada. Estuvieron representados prácticamente todos ellos y algún Departamento.
- Las aplicaciones informáticas utilizadas en estos cursos han sido:
 - a) PILOT
 - b) PRIVATE TUTOR
 - c) DRAWING ASSISTANT

a) PILOT

Las conclusiones que pueden deducirse de las respuestas al cuestionario de evaluación son las siguientes:

1. Aspectos cuantitativos

- El 81% de los profesores encuestados considera que, para seguir bien el curso, se requiere hacer prácticas fuera del horario, aunque no les ha sido posible realizarlas por falta de tiempo.
- En cuanto a la utilidad del curso para la actividad que realizan en el Seminario, un 72% contesta que ha sido poco útil.
- En cuanto a la metodología, el 63% responde que ha sido poco motivadora y un 54%, poco adecuada. El 81% manifiesta que no se han mantenido el interés ni la motivación a lo largo del curso.
- El 100% de los profesores encuestados considera que la disponibilidad de recursos materiales (ordenadores, disquettes, etc.) ha sido suficiente. El 50% de los mismos opina que la documentación entregada ha sido aceptable.

2. Aspectos cualitativos

• Aspectos positivos del curso

- La aproximación al conocimiento de un lenguaje de programación.
- La claridad y buena disponibilidad del profesor, así como las actividades realizadas en el curso y su corrección.

• Aspectos negativos

La mayoría opina que existía un desnivel de conocimientos informáticos entre los asistentes y que este lenguaje ofrecía pocas posibilidades para la realización de unidades didácticas informatizadas.

3. Valoración global

Puede considerarse positiva en cuanto al propio desarrollo del curso (material entregado, actividades realizadas, orientación, etc.).

Inciden negativamente la falta de tiempo para poder realizar prácticas fuera del horario del curso y la limitación del propio lenguaje.

b) PRIVATE TUTOR

Del análisis de las respuestas al cuestionario de evaluación de los cursos pueden extraerse los siguientes resultados:

1. Aspectos cuantitativos

- El 71% de los profesores encuestados considera que, para seguir bien el curso, se requiere hacer prácticas fuera del horario, aunque no han podido realizarlas por falta de tiempo.
- Un 86% opina que ha sido poco útil para las actividades que realizan en el Seminario.
- En cuanto a la metodología, el 57% contesta que ha sido poco motivadora y el 64%, poco

adecuada. El 86 % opina que no se han mantenido ni la motivación ni el interés a lo largo del curso.

- El 98 % considera que la disponibilidad de recursos materiales (ordenadores, disquettes, documentación entregada, etc.) ha sido suficiente.

2. Aspectos cualitativos

• Aspectos positivos

- Utilización de la informática en las tareas docentes y el conocimiento de un lenguaje de autor.
- Algunos profesores opinan que este curso les ha servido para perder el miedo al ordenador.

• Aspectos negativos

- Las limitaciones del propio programa.
- Necesidad de tener conocimientos de inglés para sacar un provecho mínimo al curso (tanto el programa como el manual están en inglés).
- Los participantes no recibieron del profesor ningún tipo de documentación que facilitara el seguimiento del curso.

3. Valoración global

Bastante negativa por diversas razones entre las cuales pueden destacarse la limitación del propio lenguaje y la falta de metodología y de documentación adecuadas. No obstante, ha servido para que algunos profesores hayan perdido «el miedo» al ordenador y hayan podido conocer la posible utilización de la Informática en la enseñanza.

c) DRAWING ASSISTANT

De las respuestas al cuestionario de evaluación podemos extraer las siguientes conclusiones:

1. Aspectos cuantitativos

- El 100 % de los encuestados responde que el curso requiere hacer prácticas fuera del horario y el 75 % no ha podido realizarlas fundamentalmente por falta de tiempo y por tener que dedicarse a tareas prioritarias del Seminario o Departamento.
- El 58 % considera que el contenido del curso es poco útil para abordar las tareas encomendadas y el 75 % opina que tampoco el nivel adquirido es suficiente para iniciar estas actividades.
- El 50 % piensa que la metodología ha sido bastante motivadora y el 66 %, que ha sido bastante adecuada. El 66 % cree que se han mantenido el interés y la motivación a lo largo del curso.
- En cuanto a la disponibilidad de recursos materiales, el 75 % opina que el número de ordenadores no es suficiente, mientras que los disquettes entregados sí lo son para el 58 %. También para el 58 % la documentación entregada ha sido aceptable.

2. Aspectos cualitativos

• Aspectos positivos

- Haber posibilitado el acercamiento a la Informática como instrumento útil y poco conocido.
- Responder a necesidades concretas de conocimientos y utilización práctica por parte de los profesores.
- El propio desarrollo del curso: el profesor, la organización, la variedad de prácticas realiza-

das, el material entregado y, en general, la metodología y la orientación del mismo.

• **Aspectos negativos**

- Problemas de tiempo de dedicación y de falta de medios. Se valoran negativamente la utilización de un ordenador por varias personas con distintos intereses y la falta de algunos instrumentos como el «ratón».
- Algunos aspectos metodológicos como la distribución de datos teóricos y de actividades prácticas en distintas sesiones.

3. Valoración global

Buena en cuanto al interés despertado y a la metodología y al desarrollo del curso. Inciden negativamente la falta de tiempo para dedicarse a temas que no afecten directamente a la marcha del Seminario o Departamento y la carencia de algunos conocimientos previos de Informática.

II. CURSO SOBRE BASE DE DATOS

- Aplicación informática utilizada: dBASE III.
- El objetivo concreto de este curso es el aprendizaje de una base de datos capaz de hacer posibles las siguientes actividades:
 - * Gestión tutorial de la Extensión Experimental y del Departamento de Extranjero.
 - * Gestión investigadora en los Departamentos de Estudios y Orientación.
 - * Gestión de las Bibliotecas del Departamento de Documentación y de la Extensión Experimental.
 - * Gestión del fichero de material didáctico audiovisual por parte del Departamento de Audiovisuales.
 - * Gestión del fichero del material didáctico por parte del Departamento de Ediciones.

- * Gestión del fichero de Extensiones, Centros Colaboradores y Aulas por parte del Departamento de Centros.

Considerando que el objetivo de este curso es fundamentalmente de gestión, pareció conveniente que participaran en él los profesores de los Departamentos correspondientes. Asistieron a él diez en total: Un miembro de cada uno de los Departamentos de Extranjero, Estudios, Orientación, Ediciones, Centros y Audiovisuales; dos miembros por la Extensión Experimental y dos por el Departamento de Documentación.

La duración del curso ha sido de cincuenta horas. La amplitud del horario tuvo en cuenta no sólo el aprendizaje del dBASE III, sino también la elaboración de herramientas adecuadas y la realización concreta de esas actividades.

Para la evaluación del curso se recurrió al cuestionario antes citado, que arrojó los siguientes resultados:

1. Aspectos cualitativos

- El 100% de los profesores considera que, para seguir bien el curso, se requiere hacer prácticas fuera del horario, si bien el 60% manifiesta que no le fue posible practicar por tener que desempeñar tareas más prioritarias en el Departamento.
- Conviene en que el contenido del curso ha sido útil para la actividad que realizan en el Departamento el 80% de los asistentes. El mismo número de profesores opina que el nivel adquirido es suficiente para elaborar el fichero informático del propio Departamento, así como los programas de órdenes para poder manejarlo.
- En cuanto a la metodología, el 90% contesta que ha sido motivadora y adecuada. El 100% manifiesta que se han mantenido el interés y la motivación a lo largo del curso.

- Un 90% de los profesores considera que la disponibilidad de recursos materiales (ordenadores, disquettes, documentación entregada, etc.) ha sido suficiente.

2. Aspectos cualitativos

• Aspectos positivos

Buena didáctica y pedagogía por parte del profesor, así como su enorme interés y su preocupación por la rentabilidad del curso.

En cuanto a la metodología, adecuación de las explicaciones y ejercicios prácticos en cada sesión de trabajo y desarrollo progresivo, ameno y didáctico.

• Aspectos negativos

La necesidad de practicar más en ficheros de órdenes y la gran duración de algunas sesiones de trabajo.

3. Valoración global

Muy buena, especialmente por la metodología empleada en el curso y por el especial interés de los participantes. Se destaca el aspecto práctico de los contenidos, adaptados a las necesidades de los Departamentos. Incide negativamente la falta de tiempo para realizar prácticas fuera del horario del curso.

En la tabla adjunta pueden consultarse todos los resultados cuantitativos de los cuestionarios pasados en cada uno de los cursos:

		DRAWING		PILOT		PRIVATE T		DBASE III	
1. Número de horas dedicadas al curso	EXCESIVO	6	50 %	2	18 %	4	28 %	6	60 %
	SUFICIENTE ESCASO	6	50 %	5	45 %	8	57 %	4	40 %
2. El curso requiere hacer prácticas fuera del horario	SÍ	12	100 %	9	82 %	10	71 %	10	100 %
	NO			2	18 %	1	7 %		
3. Se ha podido dedicar tiempo a las prácticas	SÍ	3	25 %	2	18 %	1	7 %	4	40 %
	NO	9	75 %	9	82 %	10	71 %	6	60 %
4. El contenido del curso es útil para las actividades del propio Seminario o Departamento	TOTALMENTE	5	42 %	3	27 %	2	14 %	5	50 %
	BASTANTE	7	52 %	8	73 %	12	86 %	3	30 %
	POCO							1	10 %
	NADA								
5. El nivel adquirido en el curso es suficiente para iniciar las actividades del Seminario o Departamento	SÍ	3	25 %	5	45 %	6	43 %	8	80 %
	NO	9	75 %	6	54 %	7	50 %	2	20 %
6. Programación y desarrollo del curso Objetivos bien definidos	SÍ	9	75 %	6	54 %	6	43 %	10	100 %
	NO	2	16 %	3	27 %	7	50 %		
Secuenciación de contenidos - Lógica	SÍ	9	75 %	9	82 %	5	36 %	10	100 %
	NO	1	8 %	2	18 %	8	57 %		
- Progresiva	SÍ	10	88 %	8	73 %	7	50 %	10	100 %
	NO	1	8 %			4	28 %		
- Bien distribuida	SÍ	8	66 %	2	18 %	2	14 %	10	100 %
	NO	2	16 %	6	54 %	9	64 %		

			DRAWING	PILOT	PRIVATE I	DBASE III		
Metodología - Motivadora	MUCHO	2	16 %	1	9 %	7	70 %	
	BASTANTE	6	50 %	1	9 %	1	7 %	
	POCO	2	16 %	7	64 %	8	57 %	
	NADA					5	36 %	
- Adecuada	MUCHO	2	16 %			9	90 %	
	BASTANTE	8	66 %	2	18 %	2	14 %	
	POCO	1	8 %	6	54 %	9	64 %	
	NADA					2	14 %	
Actividades - Prácticas y útiles	MUCHO	1	8 %			6	60 %	
	BASTANTE	6	50 %	3	27 %	3	21 %	
	POCO	2	16 %	5	45 %	7	50 %	
	NADA					4	28 %	
- Corregidas en común	SÍ	5	41 %	3	27 %	4	28 %	
	NO	4	35 %	5	45 %	10	71 %	
- Útiles como medio de aprendizaje	MUCHO	2	16 %	1	9 %		8	80 %
	BASTANTE	6	50 %			5	36 %	
	POCO	2	16 %	5	45 %	6	43 %	
	NADA					3	21 %	
Explicaciones teóricas - Claras	SÍ	10	83 %	9	82 %	4	28 %	
	NO	1	8 %			9	64 %	
- Completas	MUCHO	2	16 %	1	9 %	1	7 %	
	BASTANTE	7	58 %	4	36 %	2	14 %	
	POCO	2	16 %	5	45 %	10	71 %	
	NADA					1	7 %	
- Eficaces	MUCHO	3	25 %	1	9 %	1	7 %	
	BASTANTE	8	66 %	5	45 %	3	21 %	
	POCO	1	8 %	3	27 %	8	57 %	
	NADA					2	14 %	
Relación teoría-práctica	ADECUADA	9	75 %	6	54 %		10	100 %
	PREDOMINA TEORÍA	1	8 %	3	27 %	1	7 %	
	PREDOMINA PRÁCTICA	6	50 %	2	18 %	11	78 %	
7. El interés y la motivación se han mantenido a lo largo del curso	SÍ	8	66 %	2	18 %	2	14 %	
	NO	3	25 %	9	82 %	12	86 %	
8. Disponibilidad de recursos materiales								
	Suficiente número de ordenadores	SÍ	3	25 %	11	100 %	13	92 %
	NO	9	75 %			1	7 %	
Suficiente número de disquettes	SÍ	7	58 %	11	100 %	13	92 %	
	NO	2	16 %			1	7 %	
Documentación entregada								
	- Cantidad	EXCESIVA	1	8 %				
		ESCASA	1	8 %	2	18 %	10	71 %
		SUFICIENTE	7	58 %	5	45 %		9
	NINGUNA					2	14 %	
- Calidad	BUENA	7	58 %	4	36 %		8	80 %
	ACEPTABLE	5	41 %	6	54 %	9	64 %	
	DEFICIENTE					2	14 %	
Uso del retroproyector	NECESARIO	4	35 %	2	18 %	3	21 %	
	COMPLEMENTARIO	5	41 %	8	73 %	1	7 %	
	INNECESARIO	1	8 %	1	9 %	3	21 %	

PERSPECTIVAS FUTURAS

En un sistema de educación a distancia, y más tratándose de un centro de elaboración y experimentación de recursos didácticos como la Sede Central del INBAD, son fundamentales el conocimiento, la experimentación y la evaluación de las nuevas tecnologías educativas.

Considerando además de labor que el Grupo de Informática Educativa ha llevado a cabo durante los últimos cursos y el interés despertado por su trabajo entre el profesorado de la casa, creemos conveniente el establecimiento de un grupo de trabajo que, de forma estable y con la suficiente dedicación, asuma la responsabilidad de la planificación y la ejecución de nuevas iniciativas.

Hasta ahora, y gracias a la dedicación (voluntaria, pero necesariamente esporádica y forzada por la falta de tiempo y la acumulación de tareas) de un grupo reducido de personas, se han conseguido algunos logros en campos como la formación del profesorado, la adquisición de recursos materiales, el acopio de bibliografía sobre el tema, la elaboración de criterios de evaluación de las actividades realizadas, etc., etc.

Sin embargo, y con vistas al futuro, deberían establecerse dentro del marco pedagógico del INBAD criterios y planes de actuación concretos. Los profesores integrados en el grupo tendrían que responsabilizarse de la realización y de la puesta en práctica de estos planes. Apuntamos aquí cuáles podrían ser estos criterios o planes, sin perjuicio de que deba ser el propio grupo, en caso de que se constituya, quien los programe y los lleve a la práctica.

A) Criterios de actuación

- La formación del profesorado, como primera tarea que debe acometerse, ha de ser selectiva y estar dirigida a aquellas personas que, dentro de los Seminarios o Departamentos, muestren interés por el tema y/o se encuentren en

disposición de utilizar en la práctica los conocimientos adquiridos.

Es necesario pasar de la etapa de divulgación y de aplicaciones sencillas a una auténtica especialización de los profesores que vayan a coordinar y poner en práctica la utilización de la Informática en la enseñanza a distancia.

- La elaboración de proyectos debe hacerse siempre por razones de utilidad y eficacia y es preciso acudir a aquellos sectores que lo requieran tanto en actividades de gestión como en las pedagógicas.
- Todo lo que se realice debe ser sometido a revisión, evaluación y control con el fin de evitar gastos inútiles de tiempo y material y para convertir cualquier experiencia en algo aplicable a todos los centros.

B) Planes concretos

El futuro Grupo de Informática puede plantearse, entre otras, las siguientes actuaciones:

- Formación del profesorado mediante cursos e información de distintos tipos.
- Actividades de gestión: creación, modificación y ejecución de programas para gestión de alumnos, gestión de bibliotecas (general y de Departamentos, Centros, etc.), etc.
- Producción de recursos materiales por medios informáticos (redacción de actividades mediante procesador de textos, etc.).
- Creación de software educativo por parte de aquellos Seminarios que lo consideren necesario con el asesoramiento y la coordinación de miembros de este Grupo.
- Elaboración de los medios de control y evaluación de las experiencias: cuestionarios, etc.
- Puesta al día y difusión de la bibliografía y de la documentación existentes sobre el tema.

- Conocimiento y coordinación de todas las actuaciones informáticas que se realicen en la Sede Central.
- Difusión de esas experiencias.
- Conocimiento y coordinación de las experiencias llevadas a cabo en los distintos Centros del INBAD.
- Contacto e intercambio con organismos y grupos de trabajo nacionales y extranjeros que se dediquen a la Informática aplicada a la educación.
- Formación y coordinación de grupos de trabajo.

Emilia Fernández de Mier

Petra Muñoz García

Clodoaldo Robledo Sacristán

Elsa Ruiz Taboada

*GRUPO DE INFORMÁTICA EDUCATIVA DEL
INBAD*

Experiencias y colaboraciones

EL COMIC, UN LENGUAJE COMO EXPERIENCIA CULTURAL

Desde hace años el consumo de la historieta narrada por imágenes aumenta sin regresión. El «comic» se ha hecho popular en nuestra sociedad a medida que han ido haciéndolo todos los demás medios de difusión visual. El comic, aun empleando las mismas secuencias que él, es distinto del cinematógrafo, el medio visual al que más puede asemejarse, pero resulta a la vez tan asequible y comprensible como cualquier lenguaje de secuencias.

En nuestra sociedad es costumbre mirar y percibir a través de lo gráfico. Miramos y vemos porque el medio nos lo permite, pero pocas veces la imagen hace resaltar otra cosa que no sea una mera información que, de puro habitual, se ha hecho cotidiana; el poder de la imagen se vuelve contra nosotros mismos por su monotonía a veces y siempre por la influencia de una sociedad que, a fuerza de tópicos, se aburre. La imagen se convierte en esquema funcional difícil de romper y no es fácil hacerla creativa u original. El medio de la imagen, tan positivo, se ha hecho vulnerable ante lo cotidiano, pero, a pesar de todo, se renueva y cada día nos ofrece nuevas posibilidades.

El comic es un lenguaje de imágenes dentro de una cultura de imágenes. Salvado el escollo de la dificultad de comprensión que implica todo lenguaje, aunque sea popular, y reconociendo que es más complejo de lo que parece por la cantidad de facetas que abarca, podemos intentar adaptar sus logros a la labor educativa, idea que no es nueva en absoluto y de la que se

han realizado múltiples experiencias en todo el mundo. La intención de este artículo no es descubrir el comic como lenguaje educativo, objetivo ya conseguido, sino destacar algunos de sus elementos integrantes que, en su manifiesta aceptación por la sociedad, pueden llevarnos a planteamientos más atractivos y comprensibles de los contenidos pedagógicos de nuestros textos. Para ello, parto de la base de lo que es el lenguaje del comic: un compendio de **imagen**, **simbolismo** y **palabra escrita**, perfectamente adecuado a la psicología del hombre de nuestro tiempo.

Dentro del lenguaje del comic hay estilos, formas y géneros, es decir, particularidades, que identifican a autores y escuelas. El sentido sucesivo de la secuencia se mantiene a lo largo del relato como elemento unitario. El relato se sigue paso a paso y, en el recorrido del mismo, nos encontramos con los simbolismos, espacios, pausas o llamadas que el realizador considera precisos para suscitar la atención del espectador. Dentro de un planteamiento educacional, no todos los estilos se adaptan a una determinada narración, sino que hay formas que pueden amoldarse mejor que otras a un cierto tipo de relato o texto y, según el género que elijamos, nos vendrá mejor una clase de dibujo expositivo u otro. Hay un género especialmente atractivo para la exposición de multitud de temas quizá porque puede servirnos para la desdramatización de lo voluminoso o para resaltar lo importante de los contenidos: el del humor o la caricatura. Todo el simbolismo secuencial del comic

en su conjunto es un factor digno de tenerse en cuenta a la hora de clarificar una información de carácter pedagógico. Cualquier lenguaje que necesite ser comprendido visualmente, cualquier escritura que se exprese por medio de algún grafismo puede aprovechar la capacidad del «mono» que maneja el comic, sus símbolos, sus espacios compositivos característicos (viñetas, volutas, onomatopeyas, etc.).

La imagen es parte de la propia acción mental del individuo. El lenguaje gráfico da paso a la actividad conceptual que, por puro compromiso individual de comprensión hacia lo que se ve, se convierte en acción del receptor. La imagen compromete al espectador en la medida en que éste la transforma según su propio grado de interés y es precisamente así como adquiere el significado que nosotros mismos le imponemos.

Si leemos o «visualizamos» una página de un libro, la sensación provocada por el conjunto de las «letras» puede condicionarnos hacia el rechazo o hacia la admisión del texto que se visualiza pero, para «aceptarlo», hay que tener «intención» de hacer o conocer algo y no todo el mundo tiene la misma «intención» ante la misma imagen.

El lenguaje que empleamos, la imagen gráfica formada se nos manifiesta con más fuerza a medida que intentamos comprenderla o profundizar en su significado. Es una necesidad hacer de nuestros textos algo adecuadamente atrayente para la mayoría con el lenguaje más idóneo, el más popular posible. El comic cumple una función cultural básica porque es la conjunción de una cultura popular o de la calle y una técnica que implica conocimiento, preparación y esfuerzo por parte de profesionales que pueden ser educadores.

Es válido, aunque sea en principio sólo como experiencia, intentar hacer la exposición del conocimiento de acuerdo con la técnica que nos proporciona un medio, el comic, del que se nutre nuestra sociedad y que es a la vez un reflejo profundo de ella.

La lectura de la imagen unida con el texto no es posible hacerla sin esfuerzo, pero podemos tratar un tema «serio» por medio del símbolo, de la imagen del «mono» o del elemento gráfico que identifica pensamientos, sueños o deseos. La idea de aplicar el comic a la educación no es nueva, como he dicho antes, y quizá la máxima dificultad para llevarla a la práctica ha estribado siempre en lo complicado de aunar la técnica del lenguaje gráfico, la técnica de un profesional del dibujo, con la propia de una materia determinada.

Yo voto por las posibilidades del «mono» y de la simbología del comic como apoyo a la metodología de las materias que se imparten en el B.U.P. y, dentro del INBAD, hemos hecho algún intento, aunque pocos. El lenguaje del comic no interfiere, no molesta..., por el contrario, ayuda al alumno a sentirse atraído por los contenidos.

En esta breve exposición no pretendo dar soluciones, sino señalar ejemplos de las distintas posibilidades que ofrece el comic para la exposición de temas, y, sobre todo, para los temas escritos, que son los que mejor pueden acudir a su «simbología».

Se trata, partiendo del comic como tal, de crear un ritmo (o unidad compositiva) adecuado a la narración, es decir, al texto. Habrá una conexión entre secuencia y secuencia que tendrá que ir en la misma dirección en la que nos obliga a marchar la escritura. Plásticamente, y como elemento visual que organiza el espacio, el comic juega un papel importante en estas conexiones. El elemento gráfico literario ha de quedar integrado en el conjunto de manera que no «rompa» la visualización de la página. La dinámica de la representación narrada en el comic se apoya fundamentalmente en la «ruptura aparente» de elementos e imágenes que se enfrentan en ocasiones de forma anárquica, pero que, en el conjunto de la página, guardan un equilibrio. El texto, si se toma como lenguaje integrado en el comic, adquiere un enorme peso plástico y visual y destaca de forma llamativa. En definitiva, podemos sacar partido del propio

texto conjugando las formas y siguiendo un orden lógico de visualización.

No existe en esta exposición una intención de explicar la técnica del comic, no es eso lo que se pretende, sino la de hacer una oferta o una invitación a los compañeros educadores para exper-

imentar ayudados por un lenguaje comprensible y popular que puede sernos útil ya que manejamos, para la comunicación con nuestros alumnos, hojas y páginas de texto escrito. Se insertan a continuación varios ejemplos de comics con finalidad educativa. Queda al criterio de cada uno analizar si le son válidos o no.

- Una letra es transformable sin dejar de ser reconocible.



- La simbología que utiliza el comic es útil para llamar la atención.



Mayor atención...



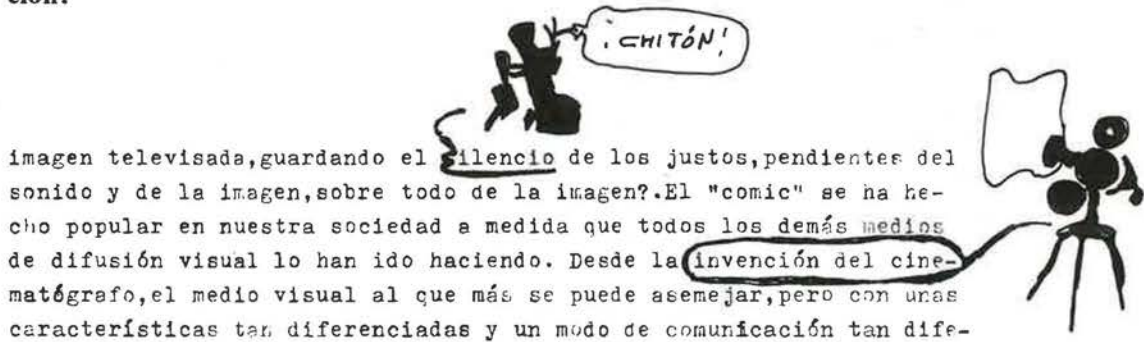
- Los límites de lo que denominamos secuencia o viñeta pueden ser modificados, llevados hacia la intención expositiva que más nos convenga dentro del lenguaje que intentemos emplear.



- Podemos manejar el límite como más nos convenga.



- El grafismo, la escritura no es inmutable en la forma de exposición. ¿Tratamos de hacer un jergológico con las palabras? Quizá no; sólo pretendemos llevarlas hacia una más interesada visualización?



- El símbolo, como elemento de estructura de la página, puede tenerse en cuenta.

<p>¿ Como es el TEOREMA DE THALES ?, Si dos rectas son cortadas por rectas paralelas, los segmentos que éstas producen en una de ellas son proporcionales a los producidos en la otra.</p>	<p>el arco tienen como radio 25 mm.</p> <p>Esta figura está formada por tres circunferencias concéntricas como base y dos arcos y otras formas auxiliares que sugieren una máquina de cinematógrafo. -Reproduce esta figura sabiendo que: a/ Las circunferencias concéntricas tienen radios iguales a 30, 22 y 11 mm.; b/ Las tangentes y</p>	<p>Ejercicio nº 2.-</p> <p>Ejercicio nº 2.-</p> <p>Reproduce esta figura sabiendo que: a/ Las circunferencias concéntricas tienen radios iguales a 30, 22 y 11 mm.; b/ Las tangentes y el arco tienen como radio 25 mm.</p> <p>rectas concéntricas, los segmentos producidos en una de ellas son proporcionales a los producidos en la otra.</p> <p>Reproduce esta figura sabiendo que: a/ Las circunferencias concéntricas tienen radios iguales a 30, 22 y 11 mm.; b/ Las tangentes y el arco tienen como radio 25 mm.</p>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

- ¿Por qué desdeñar la posibilidad del encuadre de las viñetas y de las sucesivas secuencias para aclarar conceptos?

<p>2.- ¿ Como es el TEOREMA DE THALES ?, Si dos rectas concurrentes son cortadas por rectas paralelas, los segmentos que éstas producen en una de ellas son proporcionales a los producidos en la otra.</p>	<p>TEOREMA 7. Si dos rectas concurrentes son cortadas por rectas paralelas, los segmentos que éstas producen en una de ellas son proporcionales a los producidos en la otra.</p>	<p>Reproduce esta figura sabiendo que: a/ Las circunferencias concéntricas tienen radios iguales a 30, 22 y 11 mm.; b/ Las tangentes y el arco tienen como radio 25 mm.</p>
<p>Esta figura está formada por tres circunferencias concéntricas como base y dos arcos y otras formas auxiliares que sugieren una máquina de cinematógrafo. -Reproduce esta figura sabiendo que: a/ Las circunferencias concéntricas tienen radios iguales a 30, 22 y 11 mm.; b/ Las tangentes y el arco tienen como radio 25 mm.</p>		<p>SOLUCIONARIO.</p> <p>Ejercicio nº 1.-</p> <p>Reproduce esta figura sabiendo que: a/ Las circunferencias concéntricas tienen radios iguales a 30, 22 y 11 mm.; b/ Las tangentes y el arco tienen como radio 25 mm.</p>

- ¿Pueden alternarse los distintos modos de expresión gráfica?

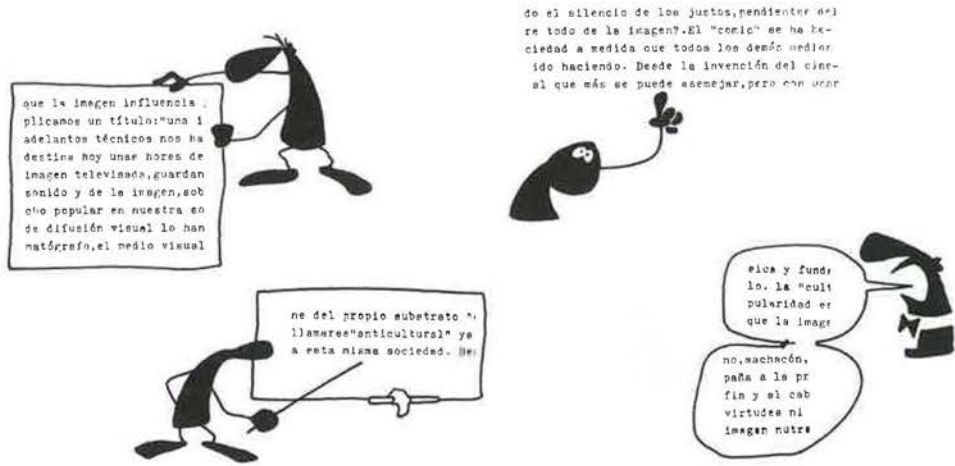
Esta figura está formada por tres circunferencias concéntricas como base y dos arcos y otras formas auxiliares que sugieren una máquina de cinematógrafo. -Reproduce esta figura sabiendo que: a/ Las circunferencias concéntricas tienen radios iguales a 30, 22 y 11 mm.; b/ Las tangentes y el arco tienen como radio 25 mm.

Ejercicio nº 2.- ¿ Como es el TEOREMA DE THALES ?, Si dos rectas concurrentes son cortadas por rectas paralelas, los segmentos que éstas producen en una de ellas son proporcionales a los producidos en la otra.

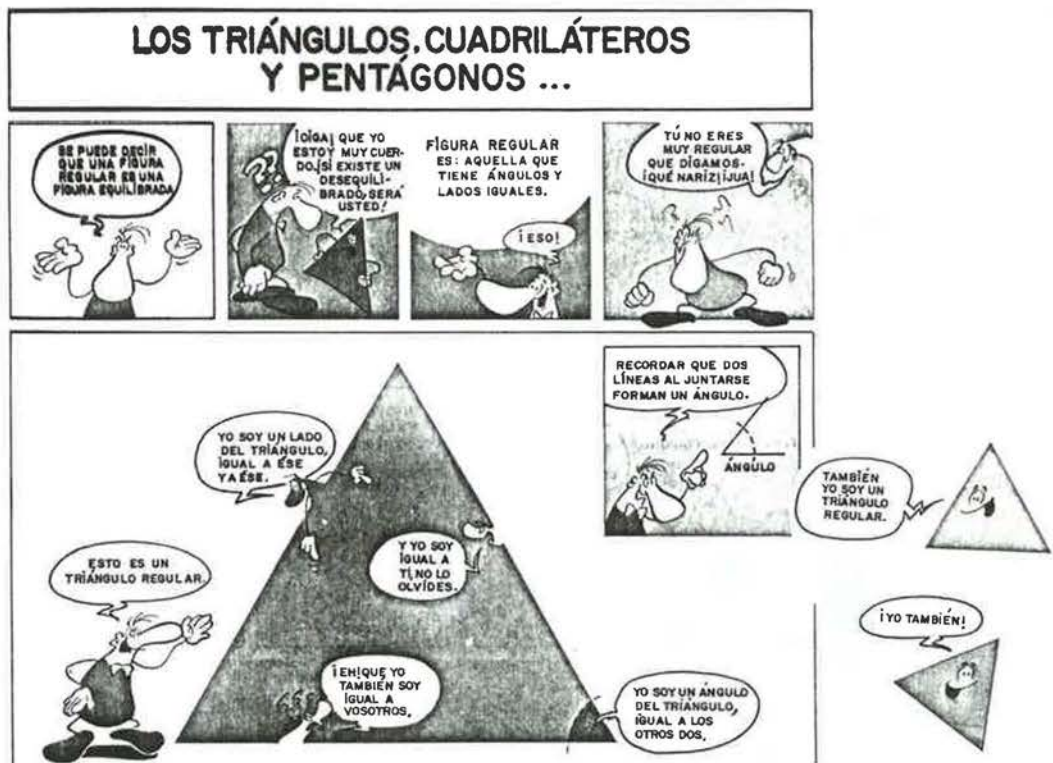
Ejercicio nº 1.-

Reproduce esta figura sabiendo que: a/ Las circunferencias concéntricas tienen radios iguales a 30, 22 y 11 mm.; b/ Las tangentes y el arco tienen como radio 25 mm.

- El «mono» es un elemento que puede ser usado en multitud de ocasiones para hacer resaltar una idea o un concepto.



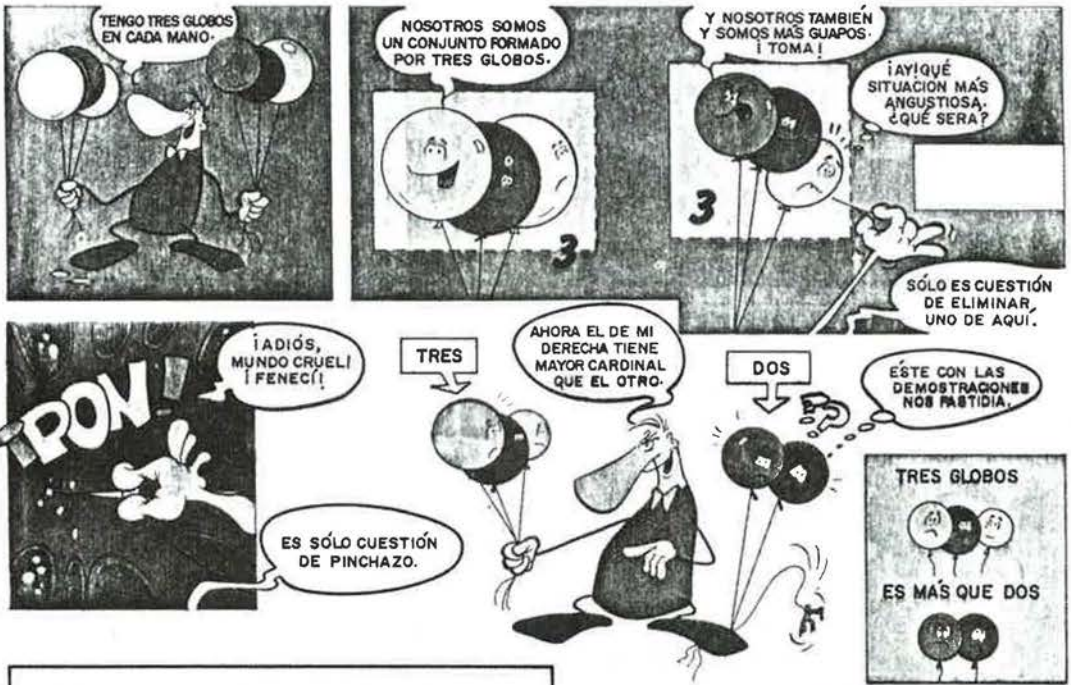
- El «mono» también puede ser parte activa del propio concepto expositivo tomando la palabra o la acción.





<p>1 NO ESTUDIES SOLO CUANDO TENGAS GANAS Y LO QUE MÁS TE GUSTE. HAZ UN HORARIO SEMANAL DE ESTUDIO Y CÍNETE A ÉL.</p> <p>HORARIO SEMANAL</p>	<p>2 NO ESTUDIES MÁS DE 45 MINUTOS SEGUIDOS. MÁS ALLÁ DE ESE LÍMITE LA ATENCIÓN DECAE Y SE EMBOTA.</p> <p>¡OJO! 45 MINUTOS</p> <p>TRES HORAS, TRES NIÑAS DE HELENA! ¡JUA!</p>	<p>3 SI DEBES ESTUDIAR MÁS DE 45 MINUTOS, HAZ PEQUEÑAS PAUSAS PARA DESCANSAR. CAMBIA DE ASIGNATURA O DE TAREA DENTRO DE LA MISMA.</p> <p>¡AHORA CAMBIO!</p>
<p>4 BUSCA UN LUGAR DONDE TE ENCUENTRES CÓMODO PARA ESTUDIAR, CAMBIAR DE LUGAR HACE QUE TE DISTRAIGAS.</p> <p>NO QUIERO NO HAY TIEN NO ESTOY NO SALGO FUERA NO</p>	<p>5 NO DEJES QUE PASEN MÁS DE DOS DÍAS SIN QUE DEDIQUES UNA SESIÓN DE ESTUDIO A CADA ASIGNATURA, ESPACIARLO MÁS EQUIVALE A PERDER EL HILO.</p> <p>CREO QUE HACE UNOS AÑOS QUE DEVE DE HACER ALGO.</p>	<p>6 NUNCA LEAS SIN SUBRAYAR NO ESTUDIES SIN HACER ESQUEMAS.</p> <p>SUBRAYA.</p> <p>¡ESO ES PASARSE!</p>
<p>7 ANTES DE PONERTE A ESTUDIAR CADA QUINCENA, LEE DESPACIO EL ESQUEMA-RESUMEN QUE APARECE AL PRINCIPIO.</p> <p>ESTO, TE FACILITARÁ LA COMPRESIÓN POSTERIOR DE LA MISMA.</p>	<p>8 ANOTA SIEMPRE LAS DUDAS QUE TE PLANTEE EL ESTUDIO DE CADA QUINCENA, EL TUTOR TE LAS ACLARARÁ.</p> <p>¡MIRE, TENGO ESTAS POCAS!</p> <p>¡OJO, NO PASARSE!</p>	<p>9 NO PASES A LA QUINCENA SIGUIENTE SIN HABER REALIZADO LAS ACTIVIDADES DE LA ANTERIOR.</p> <p>ME FALTA ALGO...</p> <p>TE LO DECIMOS SONRIENDO, PERO ESTO ES MUY SERIO. ¡QUE TE APROVECHE!</p>

RELACIONADOS LOS ELEMENTOS DE DOS CONJUNTOS, SE PUEDE SABER CUÁL DE LOS DOS TIENE MAYOR CARDINAL



LOS CONJUNTOS CON EL MISMO CARDINAL SON EQUIVALENTES



*José Luis Cantero Pastor
SEMINARIO DE DIBUJO DE LA SEDE
CENTRAL DEL INBAD*

UNA PROPUESTA METODOLÓGICA PARA LA LECTURA DE OBRAS LITERARIAS EN PRIMERO DE BUP: GUÍA DE LECTURA DE «LOS SANTOS INOCENTES» DE MIGUEL DELIBES

Uno de los objetivos de la asignatura de Lengua Española en el primer curso de BUP es iniciar al alumno en la lectura de obras literarias.

La mayoría de los alumnos posee una escasa experiencia lectora al iniciar el Bachillerato. Esto explica el que, cuando se enfrentan con los libros que les proponemos, sólo estén atentos al argumento y no lleguen a captar, en general, la interrelación de forma y significado, que constituye uno de los aspectos más sugerentes y originales de los textos literarios. Por esta razón, nos pareció conveniente elaborar una guía de lectura de la novela **Los Santos Inocentes** de Miguel Delibes, que figura en nuestra programación del primer trimestre de este curso.

Los alumnos la han usado y han manifestado que les ha sido muy útil para comprender la novela y para realizar una lectura más rica y más interesante. Sus respuestas a las preguntas del control de lecturas incluido en el examen de la primera evaluación nos lo han confirmado.

Somos conscientes de que el interés y la afición por leer no se consiguen fácilmente ni existen métodos milagrosos para ello. Pero nos parece que un trabajo con guías de lectura puede ser un medio valioso para avivar la capacidad de recepción lectora de nuestros alumnos.

En la redacción de la guía hemos evitado la utilización de una terminología excesivamente técnica (así, por ejemplo, no hablamos de estilo indirecto libre ni nos detenemos en deslindar los conceptos de voz narrativa y punto de vista,

etc.). Pretendíamos adaptarnos al nivel de los estudiantes de primero y ofrecerles un material claro y sencillo con el que pudieran adentrarse en el complejo entramado del texto.

Presentamos a continuación la guía de lectura con el propósito de que puede ser útil al profesorado del INBAD en la orientación de las lecturas de los alumnos.

Miguel Delibes



LOS SANTOS INOCENTES

Azarías
Paco, el Bajo
•La milana
El secretario
El accidente
El crimen



0. INTRODUCCIÓN

La lectura es una actividad bastante más compleja de lo que a simple vista pudiera parecer. El lector debe descifrar el texto a través de una serie de operaciones que van desde las más sencillas, que consisten en atribuir su recto sentido a las palabras, hasta otras más complicadas que conducen a identificar las relaciones que guardan todos los signos del texto entre sí, relaciones que van construyendo el significado global del mensaje.

Si esto es así en la lectura de cualquier texto, cuando se trata de una obra literaria, el lector debe realizar un esfuerzo suplementario; y ello porque los textos literarios son **obras de arte verbal**. Esto significa:

- a) Que el texto literario crea su propia realidad, una realidad ficticia, producto de la imaginación del autor.
- b) La creación de esos mundos de ficción se consigue mediante un uso específico del lenguaje en el que predomina la función poética.
- c) Los mensajes literarios se caracterizan por su riqueza connotativa y por su inagotable capacidad de significación y sugerencia. Por ello perduran a través del tiempo y se renuevan constantemente merced a la percepción creadora de los lectores.

En la lectura literaria, el lector está llamado a ser un co-autor, un re-creador. Por ello su postura no puede ser pasiva, sino activa, participativa. Un buen lector es aquél que acepta colaborar con el autor, meterse en el mundo ficticio y ser, mientras dure la lectura, un personaje más del texto.

El objetivo de esta guía es ofrecer al alumno una serie de conceptos básicos de análisis que le permitan desentrañar la construcción del texto en todos sus niveles, valorar la riqueza del lenguaje y conocer cómo el autor ha logrado dar «vida» al mundo que ha inventado.

1. GUIA DE LECTURA DE «LOS SANTOS INOCENTES» DE MIGUEL DELIBES

(La edición a la que van referidas las citas que aparecen en este trabajo pertenece a la Editorial Planeta, Colección Popular).

1. BREVE INFORMACIÓN ACERCA DEL AUTOR

MIGUEL DELIBES nace en Valladolid en 1920. Se inicia profesionalmente en el periodismo. En 1947 consigue el Premio Nadal con su novela **La sombra del ciprés es alargada**. A partir de este momento, publica con regularidad un importante número de novelas y también ensayos y libros de viaje y de caza.

El mundo novelesco de Miguel Delibes se centra preferentemente en ambientes provincianos y rurales que se describen a través de uno o varios protagonistas, como ocurre, por ejemplo, en **El camino** (1950), en **Diario de un cazador** (1954), en **El disputado voto del señor Cayo** (1978), etc.

En 1967 publica una de las novelas más interesantes de la narrativa española contemporánea, **Cinco horas con Mario**.

Es miembro de la Real Academia de la Lengua desde 1975 y ha recibido diversos premios literarios.

2. «LOS SANTOS INOCENTES»: NOVELA

Es casi imposible ofrecer una definición de lo que es una novela porque se trata de un género literario abierto, capaz de adoptar formas nuevas que expresan en cada época contenidos distintos.

Sin embargo, puede decirse que en toda novela se narra una **historia**, es decir, una serie de hechos encadenados en el tiempo. Pero el novelista compone esa historia con vistas a producir

determinado efecto en el lector; organiza, pues, la materia prima de la historia (objetos, personajes, acciones, etc.) mediante una serie de **procedimientos de composición** que determinan la **estructura** y el **significado** de la narración. Una novela no se valora sólo por el argumento, por el **qué** se cuenta, sino, sobre todo, por el **cómo** se cuenta.

La historia narrada es ficticia, es producto de la fantasía del autor (aunque esté basada en elementos tomados de la realidad). Pero el novelista debe producir en el lector «la ilusión de realidad»; tiene que lograr que el universo creado (situaciones, lugares, personajes, acciones...) sea **verosímil** para despertar y mantener el interés.

3. TEMA Y SUBTEMAS

«**Los Santos Inocentes**» refleja la realidad social de los habitantes de un cortijo, basada en la sujeción y el sometimiento de los trabajadores al poder del amo. Esa situación social no se cuestiona; se acepta como algo natural.

Este tema fundamental va configurándose a través de una serie de subtemas que van apareciendo en la novela:

En los humildes:

- Analfabetismo
- Miseria
- Servilismo

En los «señoritos»:

- Paternalismo
- Ostentación
- Explotación

La realidad social se encarna en una serie de personajes concretos y a la vez muy representativos del mundo que la novela pretende evocar.

4. ARGUMENTO

Hemos dicho al principio que la novela cuenta una historia, desarrolla un argumento.

A Resume en un máximo de quince líneas el argumento de esta novela.

5. PROCEDIMIENTOS DE COMPOSICIÓN

Vamos a analizar ahora cómo está estructurada la novela:

5.1. El punto de vista: El narrador

Lo primero que hay que determinar es quién cuenta la historia y desde qué punto de vista la conocemos. Entendemos la novela en y desde el enfoque del narrador; él es quien nos transmite la información y, por tanto, su palabra es la que crea la realidad del texto.

Tipos de narrador:

1. Narrador personaje de la historia: La novela se narra en primera persona.

- Narrador-protagonista: El narrador se identifica con el personaje principal.
- Narrador-testigo: El narrador se identifica con un personaje que es testigo de la acción, la observa, pero el papel que desempeña en ella es secundario.

2. Narrador no personaje de la historia: Relato en tercera persona.

- Narrador omnisciente: El narrador sabe todo acerca de la acción y de los personajes, posee el privilegio de penetrar en la conciencia de éstos y de transmitirnos sus pensamientos, interviene en la narración con sus propios comentarios... Es como «un dios» que domina y controla toda la novela.
- Este narrador omnisciente, típico de la novela del XIX, se transforma en la novela de este siglo, renuncia a intervenir en la narración y

prefiere contar la historia desde la perspectiva de los personajes. Se trata de una omnisciencia neutral o selectiva.

En **Los Santos Inocentes** encontramos un narrador omnisciente que habla en tercera persona. Sin embargo, los hechos y las situaciones se nos presentan desde la perspectiva de los personajes y, por lo tanto, en la novela no hay un único punto de vista, sino que se trata de una perspectiva múltiple: la que corresponde a cada uno de los personajes y la del narrador.

La elección de este tipo de narrador está en función de las intenciones del autor y del significado global de la novela. Al mostrarnos los hechos desde las vivencias de los personajes, se consigue un acercamiento afectivo del lector hacia ellos y el mundo de la narración gana en verosimilitud y en vibración humana.

El narrador cuenta los hechos desde su perspectiva privilegiada, que le permite saber todo acerca de la situación e interpretar los pensamientos y sentimientos de los personajes: Véase, por ejemplo, en el Libro Tercero, pág. 82, cuando dice:

«Y distendía los labios... gimoteaba».

Pero, a menudo, el narrador se identifica con la perspectiva del personaje hasta el punto de llegar a imitar la forma de hablar de éste. Es decir, el narrador omnisciente se acerca tanto a los personajes que se produce una ambivalencia en la que el lector no sabe si aquello que el narrador dice proviene de él o del propio personaje que está monologando mentalmente. Así por ejemplo ocurre en este fragmento:

El narrador habla desde dentro de la conciencia de Paco, el Bajo.

«pero bien mirado, el Azarías era un engorro, como otra criatura, a la par que la Niña Chica, ya lo decía la Régula, inocentes, dos inocentes, eso es lo que son, pero si quiera el Charito paraba quieta, que el Azarías ni a sol ni a sombra...» (pág. 68, Libro Tercero)

A Busca en la obra otros ejemplos en los que se vea esta mezcla de puntos de vista del narrador y el personaje.

5.2. El tiempo

En toda narración los hechos se desarrollan en el tiempo, por tanto el tratamiento de éste dentro de la novela constituye uno de los elementos fundamentales de su estructura.

5.2.1. Existe un **tiempo «real», externo**, en el que se sitúan los hechos relatados. En **Los Santos Inocentes**, el autor no precisa con exactitud el año en que transcurre la acción, pero sí nos da suficientes datos a través de los cuales el lector puede deducirlo.

Por ejemplo, en el Libro Segundo, pág. 51, el señorito Iván dice: *«la culpa de todo la tiene este dichoso Concilio...»*. Se trata de una referencia al Concilio Vaticano II que tuvo lugar en 1962. Así pues, los hechos de la novela se desarrollan en los años 60.

- A**
- Localiza otros datos en la novela que te ayuden a determinar el contexto social y político de esos años.
 - Infórmate en un libro de historia de cuál es la situación de España en esta época (política, sociedad, economía, etc.).
 - ¿Cómo se refleja en la novela esa realidad? Señala ejemplos concretos.

5.2.2. Tiempo interno

El tiempo en que transcurre la acción de los personajes no está delimitado. El relato está escrito en pasado. El narrador nos presenta la vida de los personajes como una serie de actos que se repiten diariamente, siempre igual, durante meses y años.

En el Libro Primero, pág. 15, al hablarnos de Azarías, se nos dice:

«luego salía al corral, ya oscurecido, y en un rincón se orinaba las manos para que no se le agrietasen y abanicaba un rato el aire para que se orearan y así un día y otro día, un mes y otro mes, un año y otro año, toda una vida...»

Esta continuidad y monotonía en la existencia de los personajes se rompe de vez en cuando por algún acontecimiento que aparentemente parece señalar un cambio, pero, en realidad, nada se altera en la vida de los habitantes del cortijo:

«de ordinario la vida discurría plácidamente, con la única novedad de las visitas periódicas de la Señora que obligaban a la Régula a estar ojo avizor para que el coche no aguardase...» (Libro Cuarto, pág. 107).

A Busca otras citas de la novela en las que se insista sobre esta idea de repetición de actos y palabras.

En los dos últimos libros encontramos un ritmo más dinámico porque en ellos se concentran los hechos más significativos de la novela: Desde el accidente sufrido por Paco, el Bajo, hasta el final transcurre un breve espacio de tiempo que puede determinarse a partir de los datos que va proporcionando la novela. A diferencia de los primeros libros, en los que el tiempo se prolongaba en meses y en años sin que nada importante ocurriese, ahora, en muy pocas semanas, se producen los acontecimientos fundamentales del libro.

A ¿A través de qué medios expresivos (formas verbales, frases que indican paso del tiempo, etc.) se marca este cambio de ritmo entre los primeros libros y los dos últimos?

Para que reflexiones sobre la importancia que tiene el tratamiento del tiempo en el significado global de la novela, te proponemos que comentes la siguiente opinión:

«Porque los personajes –esos santos inocentes– renuncian al tiempo desde la convicción dolorida de que no les corresponde, de que no es suyo, del mismo modo que nada –ni ellos mismos– es suyo». (Luis Suñén, *El País*, 27 de septiembre de 1981).

5.3. El espacio

La acción de **Los Santos Inocentes** transcurre en un espacio reducido, de límites muy precisos: El Cortijo. Se trata de un espacio cerrado, concentrado en sí mismo.

Los servidores sólo lo abandonan en contadas ocasiones: Para hacer compras o para visitar al médico en Cordovilla, la ciudad más próxima. Los señoritos, en cambio, sólo vienen al Cortijo en períodos determinados: Para las batidas de caza, para celebrar la Comunión del hijo de Iván, etc. De esta forma, se intensifica el contraste entre los dos grupos de personajes y se resalta la ausencia de horizontes de los «inocentes»: Su vida va consumiéndose en ese limitado mundo del Cortijo del que nunca van a salir.

El espacio libre sirve para caracterizar a los personajes:

- Azarías vive siempre al aire libre, en contacto con la naturaleza, los animales y las plantas, hasta el punto de que su lenguaje se asemeja al lenguaje de los pájaros (*¡iquiá! ¡uuuuuh!*).
- También Paco, el Bajo, es caracterizado por su modo peculiar de relacionarse con la naturaleza. A menudo el narrador lo describe con las características de un inteligente perro de caza: «... Paco, el Bajo, le miraba con sus melancólicos ojos de perdiguero enfermo» (pág. 135).

6. PERSONAJES

El personaje de una novela no existe aisladamente, es indisoluble del universo ficticio al que pertenece, y se incluye en la compleja red de relaciones que constituye el entramado de la novela.

En **Los Santos Inocentes**, hay dos grupos de personajes: el de los señoritos y el de los servidores. El primero se concentra en torno al Señorito Iván y el segundo, en Azarías y en Paco, el Bajo. Es importante observar que el narrador se coloca desde el principio en la perspectiva de los humildes; el propio registro del narrador, sus frases, sus modismos le acercan a éstos.

A Trata de justificar lo que acabamos de exponer con ejemplos de la novela.

¿Cómo nos presenta el narrador a los personajes? Lo hace, sobre todo, mediante:

- Su descripción física.
- Su conducta.
- Las opiniones de los demás personajes.
- Sus palabras.
- Sus percepciones y sus pensamientos.

Veámoslo, por ejemplo, en el personaje de Azarías:

a) El narrador nos describe su aspecto descuidado y sucio, «*los remendados pantalones de pana por las corvas, la bragueta sin botones, rutando y con los pies descalzos*», con las encías desdentadas, «*mascando la nada*»...

b) El Azarías realiza siempre los mismos actos: Ver las páginas 10 y 11 del Libro Primero. Toda su conducta lo caracteriza como un ser elemental, primario, como un animalillo manso («*un cachorro ávido de mamar*»), noble, cuya «brutalidad» queda mitigada por la delicadeza de su trato con la Milana y la Niña Chica (ver, por ejemplo, la pág. 64).

c) Los demás trabajadores del Cortijo le consideran un infeliz, un pobre tonto al que aprecian. «*Las cosas del Azarías*» eran comentadas en el Cortijo y constituían motivo de risa para los porqueros, los pastores y los gañanes (pág. 75).

d) El narrador deja hablar pocas veces al personaje directamente. Su lenguaje se caracteriza por el uso de determinadas frases que repite una y otra vez:

«*ando con la perezosa, que yo digo*»
 «*me voy donde mi hermana*»
 «*de correr el cárabo, que yo digo*»
 «*me las orino cada mañana para que no se me agrieten*»
 «*milana bonita*»
 «*¡iquiá! ¡uuuuuh!*»

El personaje posee un registro vulgar, mínimo, que revela su analfabetismo.

e) El narrador omnisciente no nos transmite los pensamientos de este personaje, sino solamente sus sensaciones, que el narrador expresa en su propio lenguaje:

«*... el cárabo ejercía sobre el Azarías la extraña fascinación del abismo, una suerte de atracción enervada por el pánico, de tal manera que, al detenerse en plena moheda, oía claramente los rudos golpes de su corazón y, entonces, esperaba un rato para tomar aliento y serenar su espíritu...*» (pág. 20).

Tras la lectura del análisis que hemos realizado, intenta dar respuesta a las siguientes preguntas:

- ¿Qué opinión tienen los señoritos de este personaje?
- ¿Por qué el narrador no nos transmite los pensamientos de Azarías?
- El Azarías es el responsable del único acto de violencia contra los señoritos. ¿Te parece comprensible esta reacción? ¿Por qué?

A Estudia ahora los demás personajes de la novela según el esquema que hemos empleado en el análisis de Azarías.

7. ESTILO

El estilo hay que valorarlo en relación directa con el tema y con las intenciones del autor.

Lo primero que nos llama la atención en esta novela es el lenguaje utilizado por el narrador, que imita deliberadamente el habla rural de los personajes de la obra. El propio Miguel Delibes ha declarado: «Yo escribo como oigo hablar a los agricultores, a los viejos de los pueblos; no invento ni rebusco nada, simplemente utilizado palabras que están ahí, entre la gente».

La elección de este registro no es casual; está motivada por la perspectiva que adopta el autor en relación con el mundo evocado por la novela. Hemos dicho ya cómo el narrador se identifica a menudo con el punto de vista del personaje, y esta identificación se manifiesta de modo muy especial en el lenguaje de la novela.

A Busca construcciones morfosintácticas y vocabulario específico de este registro rural que utilizan narrador y personajes.

En relación con la ausencia de puntos y con la forma original de esta novela, Delibes afirma:

«Cuando tengo un tema, busco la forma más adecuada para desarrollarlo. En esta ocasión creí conveniente darle la forma de poema y dividir la novela en seis poemas, compartimentándola. El punto que, en medio de la narración, da cadencia y ritmo me parecía que esta vez iba a romper el ritmo que yo perseguía; por eso decidí suprimirlo».

El tono poético y lírico de la novela se refleja en el uso de comparaciones, adjetivaciones inusuales, repeticiones, etc.

«su garganta (la del Azarías) moduló un «quía» aterciopelado, untuoso, y la grajeta penduleó unos instantes...» (pág. 134).

Celia Fernández Prieto
Natividad Lucena Leiva
**SEMINARIO DE LENGUA Y LITERATURA DE
LA SEDE CENTRAL DEL INBAD**

«RECORDOS» DE JULIO CAMBA

INTRODUCCIÓN

Aunque los humanos solemos ser no sólo desagradecidos, sino fundamentalmente desmemoriados, este año de 1987 ha sido ocasión para dedicar un recuerdo al escritor gallego Julio Camba, de cuya muerte se han cumplido veinticinco años. Quienes estuvieron cerca de él en estos momentos cuentan que la aceptó resignado, pero con un deje de melancolía y con esa lucidez más bien benévola que había practicado en sus prosas:

«¡Quite usted! la vida es hermosa, pero se acaba...»

Había que buscar una pareja para la otra cara de la cinta en la que iba a quedar grabada nuestra **Entrevista apócrifa con Wenceslao Fernández Flórez**, y alguien me sugirió: «¿Por qué no Camba?». Compañeros de generación, humoristas, gallegos y, además, amigos. La verdad es que me pareció una buena idea, aun sabiendo que nuestros alumnos no suelen leerlos, puesto que ambos tienen reservado un lugar en la cultura española del siglo XX y se han preocupado de manejar nuestra común lengua con una gracia y con un estilo inconfundible que muchos quisiéramos.

Cuando cambiamos impresiones sobre esta propuesta en el grupo de trabajo del que formo parte y que coordina Carlos Barbáchano, me llevé la sorpresa de encontrar entre mis compañeros más lectores de Camba de los que había imaginado. Cada cual había descubierto en él

algún tema de su predilección gracias a esa facultad que poseía de **convertir todas las cosas en artículos de periódico**. Claro que, dada la juventud de mis colegas, ellos lo habían leído generalmente en alguno de los libros en que recogió sus colaboraciones de prensa.

Julio Camba ejerció el periodismo como medio de vida en los años que van de 1907 a finales de los 50. Por eso, esta necesidad de llenar unas cuartillas se manifestó, a veces, con síntomas parecidos a lo que hoy denominamos con la voz inglesa **stress** o estrés.

–No se preocupe usted, don Julio. Usted es neurasténico.

–Sin embargo, doctor, lo cierto es que yo estoy enfermo.

–Duerma usted mucho y trabaje poco.

–¡Ay, doctor! Entonces ya sé de qué estoy enfermo.

–¿De qué?

–De no tener dinero. Lo que pasa es que yo no podía sospechar que la falta de dinero se llamase neurastenia (1).

Alcanzó, desde luego, una facilidad innegable en su oficio, lo cual no es exactamente lo mismo que pretendía alabar su viejo maestro de la escuela rural: «Desde que eras muy pequeño, ya les dije a tus padres que llegarías a escribir bien.

(1) «Playas, ciudades y montañas», 1947.

*No había otro para la letra inglesa...». Él confesaba cínicamente que la tarea de escribir le resultaba verdaderamente terrible, pues su auténtica afición era no hacer nada. Así, cuando un alemán preguntaba en su libro **Alemania. Impresiones de un español**: «¿Por qué no trabajan ustedes, los españoles?», él mismo, como narrador, decía para sí: «¿Por quiénes nos habrán tomado?».*

Teniendo en cuenta las características de un programa radiofónico breve, y considerando que no soy sino una simple admiradora de la obra de Camba, no va a ser nada fácil que puedan apreciarse en este guión —en el que hice de su capa un modesto sayo nada más— la vivacidad, la galanura y la vigencia de sus textos. Elegir implica dejar fuera —en ocasiones injustamente—, y eso he hecho yo con muchas de sus agudas observaciones, tanto de otras tierras como de la contemplación reflexiva de su propio país, acerca del aburguesamiento de los políticos de turno, la mendicidad, los paraísos artificiales, el hacinamiento en las grandes ciudades, los nacionalismos, etc.

La situación que imaginé para este guión sobre Camba es el encuentro —en torno a 1960— de una pareja de amigos en el Hotel Palace de Madrid primero, y, más tarde, en un breve paseo por calles próximas al mismo. Como algunos sabrán sin duda, en ese hotel han dado su nombre a uno de los salones. La charla de este hombre y esta mujer lleva incrustadas citas textuales de diferentes obras del autor que homenajeamos. Si él pudiera oírlo, tal vez interrumpiría por un momento su arraigado hábito de fumador y —esbozando una media sonrisa ante mi rebeldía por el olvido de que es objeto— su talento perspicaz y escéptico se identificaría con el malagueño Manuel Alcántara cuando dice por soleares:

*Cuando termine la muerte,
si dicen a levantarse,
a mí que no me despierten.*

GUIÓN: «RECORDOS» DE JULIO CAMBA

Fecha de grabación: 8 de mayo de 1987

NARRADOR:

Julio Camba, nacido en 1882 en Villanueva de Arosa y cultivador del artículo periodístico breve y de humor, murió en Madrid, de una trombosis cerebral, a los ochenta años de edad.

Su obra, recogida en gran parte en algo más de una docena de libros, está formada por una serie de crónicas y de comentarios aparecidos en periódicos y revistas como **El Sol**, **El País**, **ABC** o **Blanco y Negro**.

Títulos como **Alemania**, **Londres**, **La rana viajera** y **Aventuras de una peseta** evocan su afición a los viajes al extranjero —afición compartida con su hermano Francisco, también escritor— en una época en que sólo una minoría podía hacerlo.

En otros volúmenes —**Haciendo de República**, **Esto, aquello y lo de más allá**, **Millones al horno**— encontramos una colección miscelánea de ingeniosos artículos. Y en **La casa de Lúculo** expone sus teorías y apreciaciones sobre el arte culinario.

A pesar de que el propio Camba —cuando editaron sus **Obras Completas** en 1948— advertía al lector que el mundo al que se referían sus escritos ya no existía, su estilo personal perdura en esas agudas instantáneas que brotaban de su espíritu inquieto.

No llegó a ser Académico de la Lengua porque decía: «*No insistan ustedes en lo del sillón. Lo que yo necesito es un piso, y eso no me lo van a dar ustedes*» (2). Pero esa inteligencia suya, que entusiasmaba a Ortega y Gasset, y su admirable práctica de la pluma le dieron popularidad y prestigio en el ámbito del periodismo español de la primera mitad del siglo XX.

(MADRID. 1960. HOTEL PALACE)

HOMBRE: Pero, bueno, ¿sólo porque voy a llamar por teléfono se te pone esa cara?

(2) «*Haciendo de República*», 1934.

- MUJER: **(Sorprendida)** ¿Qué cara?
- HOMBRE: Pues esa. Te aseguro que se te ha cambiado el semblante...
- MUJER: No será para tanto...
- HOMBRE: Estás como arrobada.
- MUJER: Es que... No me vas a creer...
- HOMBRE: A las mujeres, poco; por si acaso...
- MUJER: Es que me ha parecido ver a Julio Camba.
- HOMBRE: A Julio Camba, ¿dónde? ¿En una fotografía?...
- MUJER: No. Ahí. En una de esas butacas. Vamos, yo diría que era él. Chico, no sé...
- HOMBRE: Esto sí que está bueno... Te invito a comer al ambigú del Palace y, cuando voy un momento a hacer una llamada, me eres infiel...
- MUJER: **(Interrumpiéndole)** Ángel, no exageres...
- HOMBRE: **(Acaba su frase)** Con un periodista -de éxito, eso sí-, pero que podía ser tu abuelo... Eso no se hace...
- MUJER: Pero ¿qué tiene de malo que el señor Camba se pasee por este hotel que es su casa desde hace años?...
- HOMBRE: No, si al final la culpa va a ser mía por leerte sus artículos.
- MUJER: A mí me gustan...
- HOMBRE: ¿Qué? Si quieres, me invitas al cine. Esta tarde no tengo que volver al despacho.
- MUJER: **(Poco convencida)** ¿Al cine?...
- HOMBRE: Me han dicho que **Orfeo Negro** está muy bien. Le han dado un Oscar.
- MUJER: Desde luego tiene una música preciosa... **(Tararea el tema de la película)**, pero ya la he visto. Lo siento.
- HOMBRE: ¿Y qué te parece si cogemos la Vespa y nos damos un garbeo por ahí?...
- MUJER: Yo ahora necesito estirar un poco las piernas.
- HOMBRE: ¿Y luego?
- MUJER: ¿Cómo que «¿y luego?»? **(Medio sonriendo)** Ay, que te estás contagiando.
- HOMBRE: ¿Contagiando de qué?
- MUJER: De gallego.
- HOMBRE: Pues como no te expliques más...
- MUJER: Como has dicho «¿y luego?»... **(Entona eso último como un gallego)**
- HOMBRE: Pero ¿por qué? **(Ahora meloso):** ¿Es que lo he dicho con ese acento dulce que tanto me gusta oír en labios de una mujer bonita?
- MUJER: Anda, sé bueno.
- HOMBRE: Si lo soy.
- MUJER: Seguro...
- HOMBRE: ¿Sabes? Cuando fui a La Coruña hace unos años «*los amigos que me esperaban en la estación me empezaron a decir:*
-¡Fulaniño!
-¡Vendrás muy cansadiño! ¡Pobriño!
Mira, parecía que lloraban. Y yo, que estaba tan contento de haber llegado, así de entrada es que desconcertaron» (3).
- MUJER: **(Burlona)** Son los inconvenientes de ese acento tan dulce.
- HOMBRE: Bueno, pero, anda, cuéntame por qué te ha chocado que yo dijera «¿y luego?».
- MUJER: Pues porque es un giro de las Rías Bajas que se presta a muchos equívocos.
- HOMBRE: Explícate, Menéndez Pidal con fal-das.
- MUJER: Cuidado que eres guasón... Resulta que allí «*se dice ¿y luego? como en Madrid se dice ¿entonces?*».

(3) «La rana viajera», 1947.

- HOMBRE: Si todos decimos lo mismo, es muy monótono, ¿no?
- MUJER: Ya. Cuentan el caso de «un gallego que vino una vez a Madrid entró por equivocación en una lechería. Pidió una cerveza y dijo:
–(Con acento gallego) ¿Puede darme una cerveza?
–No, señor. No tenemos.
–(Con acento gallego) ¿Y luego?
–Luego tampoco» (4).
- HOMBRE: (Se ríe). Si es que no puede ser... Con tanta lengua se vuelve uno tonto.
- MUJER: ¿Te conté que por fin he empezado con el alemán?...
- HOMBRE: No. Pues, ya sabes: «Una de las maneras de estudiar alemán es ponerse en relaciones con un alemán» (5).
- MUJER: Mira, me das una buena idea. Que hay alemanes pero que muy interesantes... No como un compañero mío «que cogió un diccionario con una tenacidad germánica, lo abrió por la primera página y comenzó a estudiar todas las palabras» (6). Así, todo seguido.
- HOMBRE: Anda que...
- MUJER: El chico «ahora mismo puede hablar correctamente en a, en be y en ce; pero, cuando le sueltan una palabra en de, está perdido el pobre» (7).
- HOMBRE: Se gana tiempo seleccionando algunas frases como: «Ha sido un placer comer en su compañía., Fräulein».
- MUJER: «Danke».
- HOMBRE: «¿Cuándo lo repetimos?».
- MUJER: Si lo dices por mí, te advierto que «hago yo unas croquetas de pollo que parecen realmente de jamón».
- HOMBRE: Magnífico.
- MUJER: (Resignada). «Claro que preparo unas empanadillas de jamón que a todo el mundo le saben a pollo y un timbal de merluza que les parece más bien de macarrones» (8).
- HOMBRE: (Se ríe). ¿Qué pasa, que te has quedado con hambre?
- MUJER: Que no, hombre, que no.
- HOMBRE: Para un día que te invito...
- MUJER: Pero si estaba todo muy bueno...
- HOMBRE: Bueno, ¿qué? ¿Damos por fin un paseo?
- MUJER: Venga. Hay que aprovechar el día tan bueno que hace.
- HOMBRE: ¿Cruzamos?
(Ruido de tráfico. Se dirigen hacia el Paseo del Prado.)
- HOMBRE: ¿Te has fijado en ese grupo de americanos? «Miran todas las cosas con aire de compradores. Están mirando el Museo del Prado como si fueran a decir: 'Ahí va el cheque. Mándennoslo ustedes a Cincinnati'» (9).
- MUJER: Una vez me encontré unos americanos en el Teatro Romano de Mérida, y va uno y le dice al guía:
–(Con acento americano) «Oiga, estas ruinas ¿qué es lo que valen?»
Y, claro, el guía le dijo:
–«Mire usted: estas ruinas tienen un gran valor histórico y artístico.
–(Con acento americano). Sí, sí –insistía el americano–, pero ¿cuánto valen en dinero?, ¿cuántos miles de dólares?» (10)
Cómo es esta gente...

(4) «Playas, ciudades y montañas», 1947.

(5) «Gramática alemana», de «Alemania. Impresiones de un español», 1916.

(6) Id.

(7) Id.

(8) «La Casa de Lúculo o el arte de comer», 1929.

(9) «El turista yanqui», de «Mis páginas mejores», 1956.

(10) Id.

- HOMBRE: Creen que todo se arregla con dinero.
Pues, hablando de americanos, recuerdo aquello que cuenta Camba de que en América no se dice que un hombre tiene, sino que vale tanto o cuanto dinero.
- MUJER: La del refrán: «*Tanto tienes, tanto vales*».
- HOMBRE: Sí, sí, pero es que «*si salgo de casa con cinco dólares, yo valgo exactamente cinco dólares, pero...*» (11).
- MUJER: ¡Tú vales mucho más!
- HOMBRE: **(Asintiendo)** Ya, ya.
- MUJER: ¡Vanidoso!
- HOMBRE: «*Pero si me gasto dos setenta y cinco en comer, mi valor sufrirá una disminución. Es decir...*» (12).
- MUJER: Que la próxima vez invito yo. Está clarísimo.
- HOMBRE: «*Es decir, que después de comer no valgo ni la mitad de lo que valía antes*» (13).
- MUJER: ¡Qué decepciones se lleva una! Pero el caso es que yo no te encuentro tan mal...
- HOMBRE: **(Asistiendo)** Ya, ya.
(Siguen andando cerca de San Jerónimo el Real)
- HOMBRE: Mayte, ¿qué calle es ésta?
- MUJER: No veo el rótulo por ninguna parte, pero tiene que ser Casado del Alisal.
- HOMBRE: Entonces seguimos hacia el Retiro.
- MUJER: Vamos. Mira, pues, a propósito de calles, «*los americanos también tienen sus cosas buenas; como esa de numerar las calles en vez de ponerles nombres de hombres ilustres. Es muy cómodo, y resuelve el problema cuando hay más calles que hombres ilustres*» (14) ¿No te parece?
- HOMBRE: Sí. «*Lo malo es que aún el ser español en los Estados Unidos es no ser absolutamente nada*» (15).
- MUJER: Ya. También es verdad... Como cuando le preguntaron a Camba, ¿te acuerdas?
«*¡Ah!, ¿es usted español?*
-Sí.
-¿Y de dónde es usted? ¿De Méjico, de Nicaragua...?
-No. Soy de España.
-¿De España?...» (16).
- HOMBRE: «*Los españoles hemos descubierto América y éste es el momento en que los americanos no nos han descubierto todavía*» (17).
- MUJER: Pobre Colón, tanto viaje para esto...
Oye, ¿nos acercamos a los puestos de libros de viejo?...
- HOMBRE: Hoy te ha dado por lo viejo...
- MUJER: Hijo, mientras no me dé por las tiendas de pompas fúnebres...
- HOMBRE: «*Para mí todas las pompas humanas son igualmente fúnebres*».
- MUJER: Pues, chico, «*si alguna justificación tienen nuestras pompas es precisamente en el momento de abandonar este mundo para trasladarnos a otro más solemne*» (18) ¿O no?
- HOMBRE: Para solemnes, tus croquetas de pollo que saben a jamón...
- MUJER: Sí. Ya verás cuando las pruebes...
(Han llegado ya a la Cuesta de Moyano y están ojeando libros en una caseta)
- HOMBRE: ¡Anda, pero si tenemos aquí varios libros de tu Julio Camba!...
- MUJER: A ver...
(Ruido de pasar algunas páginas de un libro)

(11) «*Un año en el otro mundo*», 1917.

(12) Id.

(13) Id.

(14) Id.

(15) Id.

(16) Id.

(17) Id.

(18) ABC, 1962.

- HOMBRE: **(Leyendo).** «*El matrimonio no sólo es el único porvenir de las mujeres en España, sino también el de los hombres*» (19)
- MUJER: Eso es conseguir la igualdad entre los dos sexos.
- HOMBRE: **(Sigue leyendo).** «*Establecido el impuesto de soltería, yo no voy a contraer matrimonio para librarme de pagarlo*» (20).
- MUJER: Si es que los hombres sois todos unos egoístas...
- HOMBRE: **(En broma, parodiando un anuncio publicitario)** Pero yo prometo comprarte un Kelvinator...
- MUJER: **(Siguiendo la broma)** Ay, el frigorífico para toda una vida...
- HOMBRE: Tú te lo pierdes. Sigo leyendo, verás: «*Yo soy un soltero voluntario y consciente, un soltero por principios...*».
- MUJER: Ja, ja.
- HOMBRE: Esto lo dice tu amigo Camba, ¿eh?; yo no. «*Y si la soltería constituye un delito, me declaro reo de él sin eximentes ni atenuantes*» (21).
- MUJER: ¿Ves? Éste por lo menos es sincero...
- HOMBRE: Espérate que no ha terminado. **(Continúa leyendo)** «*Pagaré mi impuesto, pero lo justo sería que pagasen los responsables: las mujeres que dejaron solteros a algunos hombres...*»
- MUJER: Ya estamos...
- HOMBRE: «*O las familias por cuya culpa no se decidieron a contraer matrimonio; y, si fueron derrotados por otros hombres, que sean éstos quienes paguen*» (22). Esto es ponerse en razón.
- MUJER: Déjame un poco a mí, que yo también sé leer. **(Mueve algunas hojas de otro libro)** Escucha, que también Camba se ocupa de otros temas. **(Lee)** «*Algunos amigos me han escrito desde Madrid pidiéndome mi opinión acerca del mar: ¿Es muy grande?*».
- HOMBRE: También, vaya pregunta...
- MUJER: **(Sigue leyendo)** «*Honradamente debo contestar que no le he visto todo; vi un trozo en la Ría de Arosa, otro en la de Marín y otro en la de Vigo. Por otro lado, los naufragios están mal organizados. El coro de gaviotas, regular. Y el de marineros está muy mal ensayado*» (23).
- HOMBRE: Estas cosas sólo se les ocurren a los gallegos...
- MUJER: Es su humor, hombre. ¿No sabes esa anécdota suya sobre su tierra?...
- HOMBRE: No.
- MUJER: Pues, cuando estuvo por primera vez en París, le preguntaron: **-(Con acento francés)** «*De qué parte de España es usted?*»
-*Yo soy de la provincia de Pontevedra.*
-*¡Pontevedrá! ¡Pontevedrá! ¡País de toreros!*
-*No especialmente.*
-*¿No hay toreros en Pontevedrá?*
-*No.*
-*Es extraordinario. Entonces usted no es andaluz.*
-*No, señor.*
-*Yo creía que todos los españoles eran andaluces.*
-*Pues no; los menos andaluces de todos somos los de la provincia de Pontevedra*» (24).
- HOMBRE: **(Se sonríe)** Los gallegos viajan tanto que tienen anécdotas para todo.

(19) «*Sobre el impuesto de soltería y los solteros*», de «*Sobre casi nada*», 1928.

(20) «*Sobre el impuesto de soltería y las solteras*», de «*Sobre casi nada*», 1928.

(21) Id.

(22) Id.

(23) «*Playas, ciudades y montañas*», 1947.

(24) «*Hidalgos y trovadores*», de «*Millones al horno*», 1958.

MUJER: Figúrate. Camba ha estado en Alemania, en Inglaterra, en Grecia y Turquía, en América... ¡Uhm, qué envidia!... Ángel, ¿a ti no te encantaría conocer Brasilia?

HOMBRE: ¿A quién no?

MUJER: **(Enfatizando)** Es lo último, la ciudad del futuro.

HOMBRE: Hay tantas cosas que me gustaría conocer...

MUJER: Bueno, bueno... ¿Y te acuerdas de ese artículo de cuando en Múnich le fueron enseñando los lagos que rodean la ciudad y se ponía el guía: el Starnbergsee, el Tagerensee, el Königsee... Ya sabes que **see** en alemán quiere decir **lago**.

HOMBRE: Sí sé. ¿No es aquél en que le preguntan si no hay ningún lago en Madrid y contesta: «*¡Ya lo creo que tenemos un lago, el Retireensee!*» (25).

MUJER: El mismo. Y aquel otro sobre lo que comen los ingleses...

HOMBRE: Pues eso tiene que andar por aquí. **(Ojea el libro)** Verás. Aquí, **(Lee dramatizando)**: «*¿Es que no le gusta a usted la confitura?*
—Sí; me gusta mucho.
—Entonces, ¿no le gusta la tortilla?
—También.
—Pues entonces le tiene a usted que gustar la tortilla con confitura» (26).

MUJER: **(Con ironía)** La lógica anglosajona...

HOMBRE: Y la educación. Escucha este otro. **(Lee)**: «*A veces está uno en un restaurant y llega un inglés y se le sienta a uno en la mesa sin saludar, sin pedir permiso y sin mirarle a uno.*»

MUJER: Son muy suyos. Con la excusa de que con la niebla no te ven...

HOMBRE: «*Yo gozo mucho con estos ingleses. Les dejo hacerse la ilusión de que no existo, y, cuando están casi penetrados de esta ilusión, entonces voy y les piso un callo.*»

MUJER: **(Se ríe un poco)**

HOMBRE: «*No lo hago por venganza, sino para demostrar mi existencia de modo experimental*» (27).

MUJER: Está muy bueno. Ah, y mira lo que cuenta aquí: **(Lee)**. «*¡Lo que me he divertido! ¡Lo que me he divertido anoche!*»

LIBRERO: Y qué, ¿están buscando algún libro en especial para que esta tarde no sea menos...?

HOMBRE: Estamos mirando, simplemente.

LIBRERO: ¿Qué pasa, que ustedes con los libros como con los discos los prueban antes a ver qué tal suenan...?

HOMBRE: Tampoco es para ponerse así... Además no se preocupe, que nosotros pagamos.

LIBRERO: Bueno, bueno... **(Se aleja.)**

MUJER: Pero qué tipo más desagradable, ¿no?

HOMBRE: Anima a que la gente lea...

MUJER: Sí, sobre todo eso. Entonces seguimos, ¿no? **(Lee)**: «*Yo ya les he contado a ustedes en qué consisten las diversiones de mi amigo inglés. Llega a un bar, se instala sobre un alto taburete ante el mostrador, pide un whisky y enciende su pipa. Luego va sucesivamente pidiendo whiskys y encendiendo pipas hasta las doce y media de la noche. Cualquiera al verle diría que se está muriendo de pena, pero resulta que al día siguiente me dice que se ha divertido mucho.*»

(25) «*Los lagos de Munich*», de «*Alemania. Impresiones de un español*», 1916.

(26) «*Cómo comen los ingleses*», de «*Mis páginas mejores*», 1956.

(27) «*La indiferencia inglesa*», de «*Mis páginas mejores*», 1956.

HOMBRE: Estos ingleses...

MUJER: **(Sigue leyendo)** «*Así es que muchas veces yo bajo al salón de la casa donde vivo y me encuentro a todo el mundo dormitando en las butacas o mirando la chimenea sin hablar con nadie. Entonces me digo: ¡Pero qué juerga se está corriendo esta gente!*» (28).

HOMBRE: Sí, una juerga mística.

MUJER: Figúrate...

HOMBRE: Venga, vámonos.

MUJER: Espera que pague, que me llevo éste.

HOMBRE: ¿Cómo se titula el libro que te llevas?

MUJER: **Sobre casi nada. Sobre casi todo.** Fíjate, es de lo más variado: La antropofagia, las mujeres gordas, los paraísos artificiales, los pájaros fritos...

HOMBRE: Bueno, bueno, vale. Anda, dame un beso...

MUJER: Que te está haciendo efecto «*la inspiración suplementaria*»...

HOMBRE: Contigo no necesito yo esas cosas.

MUJER: Ya. Tú «*como aquel galán que tenía que representar su primera escena de amor —éste no es tu caso, claro—, y se le ocurrió ponerse a pensar en un enorme, tierno y jugoso filete con patatas fritas. Le salió la escena bordada. Estaba el pobre fatal de dinero y en la pensión comía pésimamente...*» (29).

HOMBRE: Oye, hemos quedado en que comemos juntos otro día...

MUJER: **(Asintiendo).** Cualquier día.

HOMBRE: Pero de este año de gracia de 1960...

MUJER: Para gracia, la que tú tienes.

(28) «*El inglés que se divierte*», de «*Londres*», 1916.

(29) «*La inspiración suplementaria*», de «*Esto, lo otro y lo de más allá*», 1945.

HOMBRE: Ni la mitad que la tuya, guapa.

MUJER: Calla, zalamero.

HOMBRE: ¿Qué, lo fijamos?

MUJER: Eso está hecho en cuanto te sepas de memoria los «**Recordos**» de Camba.

HOMBRE: ¿Los qué?...

MUJER: Esos versos que dicen: «*Eu non sei como foi...*».

HOMBRE: Pero si yo no sé gallego...

MUJER: Ya lo aprenderás.

HOMBRE: ¡Hombre!, ahora que me acuerdo... Si puedo practicar con la vecina del tercero...

MUJER: ¿Con quién has dicho?...

HOMBRE: Es una rubia... gloriosa, estupenda...

MUJER: Ya salió la competencia... Pero te advierto que, aunque los caballeros las prefieren rubias, se casan con las morenas...

HOMBRE: Y más simpática...

MUJER: ¿Conque simpática, eh?...

HOMBRE: Y eso que no he coincidido yo bastante con ella en el ascensor, pero...

MUJER: Pues nada, chico, que se te den bien las clases prácticas...

HOMBRE: «*Fuera de España, ni los hombres les dan tanta importancia a las mujeres, ni las mujeres a los hombres. Han averiguado que se necesitan mutuamente y han decidido ponerse de acuerdo. Y un acuerdo así es el que se impone en España...*» (30).

OTRA MUJER: **(Recita con acento gallego).**
«*¡Eu non sei como foi! Pero quero mandarlle á terriña —xa que dela me atopo alonxado por mares inxentes— envoltos na brisa,*

(30) «*España reencontrada*», de «*La rana viajera*», 1920.

*un salayo, unha bágoa, un queixu-
me,
sinxelos interpres da mágoa bendi-
ta
que me embarga por velos meus la-
res,*

*o ceo purísimo da amada Galicia
e aquel pobo formado de chouzas
alegres e brancas, das que unha...
é a miña!» (31)*

*M.^a Teresa Barbadillo de la Fuente
SEMINARIO DE LENGUA Y CULTURA
ESPAÑOLAS DE LA SEDE CENTRAL
DEL INBAD*

(31) De su poema «Recordos».

LAS SALIDAS DE CAMPO EN LA ENSEÑANZA A DISTANCIA

En el transcurso de los últimos años, la extensión del INBAD de Granada ha venido programando una serie de actividades extraescolares que han tenido como objetivo fundamental poner al alumnado en contacto directo con su medio ambiente más inmediato. En unas ocasiones, han consistido en programaciones de escasa duración temporal (museos, empresas, barrio, etc.) y, en otras, han sido trabajos que han ocupado gran parte del calendario escolar (visita a la Alhambra, itinerarios, campamento, etc.). La experiencia que nos ocupa se encuadra dentro de la segunda opción.

Como quiera que las características socioeconómicas y profesionales de nuestros alumnos son muy especiales, hemos partido siempre del establecimiento de las siguientes premisas:

- Adecuación de los contenidos programados a los conocimientos previos de los alumnos.
- Estructuración de la experiencia con arreglo a sus posibilidades familiares, profesionales, etc.

METODOLOGÍA

Tenemos que admitir que cuesta bastante trabajo organizar actividades de este tipo entre los alumnos del INBAD, pero, a base de imaginación, ilusión y entusiasmo, hemos conseguido convencerles de la necesidad de participar en ellas, pues está demostrado que representan un buen complemento para su formación escolar.

En esta experiencia concreta, la motivación inicial la logramos mediante una extensa propaganda hábilmente colocada en los pasillos del centro con el fin de orientarles acerca de la planificación de la actividad. Posteriormente, fueron impartiendo los contenidos programados en cada una de las asignaturas que intervenían en la experiencia, lo que se hizo, dentro de lo posible, con un carácter eminentemente **interdisciplinar**.

La interdisciplinariedad la entendemos como la relación recíproca que existe entre las disciplinas implicadas en la experiencia. En nuestro caso se han integrado Geología, Botánica, Geografía e Historia, si bien hay que decir que alguna de ellas ha adquirido mayor relieve que las otras porque así lo requerían las características del itinerario.

Previamente a la salida, los profesores responsables de cada materia habían expuesto a los alumnos los contenidos necesarios para comprender el significado didáctico de esta actividad, explicando conceptos ya impartidos o adelantando otros que no se habían estudiado hasta el momento.

Se hizo entrega a los estudiantes de un «dossier» explicativo de las distintas paradas del itinerario en el mismo instante de iniciar el viaje ya que hemos comprobado que, si se les da con anterioridad, suelen olvidarlo en casa, con lo que se pierde parte del material fundamental de la salida de campo.

En ese «dossier» se incluían también datos tales como objetivos, materiales y actividades y se completaba con los mapas de la zona. El trayecto iba desglosado en el recorrido y las paradas. El recorrido suponía una explicación del paisaje sin detenerse; así pues, se llevó a cabo dentro del propio autobús y en movimiento. Sin embargo, las paradas implicaban un período largo de exposición durante el cual los alumnos preguntaban las dudas que les surgían y, si era posible, practicaban con el material de campo que llevaban e incluso recogiendo muestras de especímenes.

Un factor que consideramos sumamente importante es el trabajo en equipo, sobre todo en nuestros alumnos del I.N.B.A.D., ya que posibilita la estructuración por asignaturas y la realización de tareas específicas: tomar apuntes, dibujar, muestrear, etc.

A continuación presentamos un modelo de estudio de itinerario aplicado al Valle de Lecrín.

ITINERARIO: GRANADA - PADUL - DÚRCAL - BÉZNAR - VENTA DE LAS ANGUSTIAS

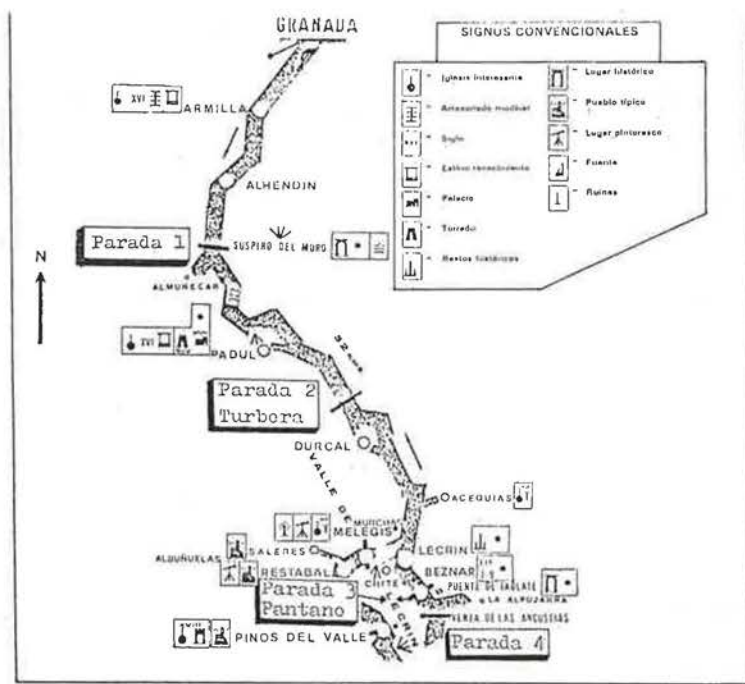
Recorrido Granada-Puerto del Suspiro

En este trayecto se domina una panorámica del acuífero de la vega de Granada y sus bordes, así como de los materiales alpujárrides del borde occidental de Sierra Nevada. El recorrido se efectúa sobre materiales cuaternarios del acuífero y miocénicos, esencialmente limosos, que constituyen el sustrato del acuífero de la vega.

No obstante, existen en los limos intercalaciones de gravas y arenas de geometría difícil de establecer.

Las características químicas de las aguas ligadas a estos materiales presentan facies bicarbonatadas magnésicas.

Desde este trayecto se observa igualmente Monte Vives, afloramiento constituido esencialmente por celestina, por lo que es uno de los yacimientos más grandes del mundo de estroncio. En él hay una manifestación cárstica de especial interés conocida como la Sima de las Fumarolas, que presenta una anomalía geotérmica positiva.



Parada n.º 1: Puerto del Suspiro del Moro

Desde este punto puede observarse un amplio horizonte en el que se hacen visibles profundos contrastes geográficos correspondientes a conjuntos orográficos bien diferenciados. Así, la Vega es una indudable unidad morfológica y económica, aunque dentro de ella se presentan matices que permiten diferenciar las áreas montañosas orientales de las sierras de Alhama y Loja y de los montes occidentales. En todo caso, los panoramas son distintos y variados.

La Vega ha conocido una profunda humanización de su paisaje, fundamento de su prestigio y belleza, y posiblemente la raíz de tal atractivo sea la contraposición entre el paisaje natural y el humanizado, expresión que puede percibirse desde cualquiera de las muchas atalayas que tanto abundan en Granada.

Panoramas y paisajes no faltan tampoco si recorremos los múltiples caminos que atraviesan la Vega, que es, en definitiva, una extensa mancha verde esmeralda creada por el Genil y sus afluentes en el punto en que abandonan el círculo de sierras que circundan la depresión, Sierra Nevada; un paisaje pleno de contrastes y con un peculiar escalonamiento de sus tierras, que se extienden entre esta sierra y la Vega. Desde el Suspiro del Moro se observan las masas suavemente redondeadas de los secanos ocres y rojos rotos por los perfiles puntiagudos de ásperas cresterías, accidentadas por barrancos y torrenteras, que las cortan y entallan en brusco relieve. Espectacular panorama ofrecen las altas cumbres con su cinturón de circos glaciares, donde cada rincón o recoveco es prueba constante de la belleza salvaje, violenta y apasionante de una naturaleza que apenas ha comenzado a ser humanizada. Las Sierras de Alhama y Loja, que limitan por el oeste la Vega de Granada, nos ofrecen desde el Suspiro del Moro una panorámica donde alternan suaves y redondeados perfiles con superficies llanas cortadas por profundos barrancos de bordes casi verticales. En estas amplias tierras, entre campos de cerea-

les y barbechos, de olivares y regadíos, de pinares y encinas, se ofrecen bellos rincones donde se asientan pueblecitos montañosos. En una posición estratégica, cruce obligado de caminos, se emplaza Alhama.

Por otro lado, y como continuidad de lo anterior, podemos admirar el paisaje desnudo de la Sierra de Loja, de complicadas y retorcidas gargantas, de cascadas y precipicios violentos. Al pie de ella, y sobre una limitada vega regada por el río Genil, se halla Loja. Los Montes, situados en el límite septentrional de la Vega, son un ejemplo de sencillez y homogeneidad y oponen, frente a la riqueza y vitalidad de ésta, su bravura y grandiosidad.

Existen notables diferencias físicas y humanas entre los montes orientales y los occidentales, visibles también desde esta primera parada. En efecto, el núcleo occidental ofrece en sí una variedad de elementos, una riqueza de matices y una abundancia de medios que no tiene el núcleo oriental, del que únicamente la Sierra de Harana puede escapar a esta simplificación. A medida que nos alejamos hacia el Este, los montes orientales van mostrando la desnudez de las calizas de montaña, los perfiles abruptos de los cerros encastillados, la amplitud de horizontes y la deforestación de las altiplanicies interiores. En toda esta zona tuvieron lugar los más diversos asentamientos humanos; en ella se superponen, desde lo prehistórico, todos los períodos más característicos de la historia nacional con sus manifestaciones culturales y artísticas. Así, fue lugar de ocupación de los pueblos ibéricos y del comercio fenicio, centro de intriga de los cartagineses, campo de batalla en la dominación romana, territorio de propagación del cristianismo, tierra de asentamiento y de pacificación del mundo visigodo, ámbito de afianzamiento y esplendor de la civilización árabe y eslabón último del proceso reconquistador e integrador de la unidad peninsular. A partir de entonces, Granada empezó a desempeñar un papel importante en la historia española y así siguió durante los siglos XVI, XVII y XVIII. Serían la revolución industrial y sus etapas de des-

arrollo las que harían declinar a esta ciudad y, en general, a toda Andalucía de su protagonismo histórico anterior.

Todo el entorno granadino, visible desde el Suspiro del Moro, ofrece un conjunto monumental importantísimo: desde restos de antiguos asentamientos humanos de las civilizaciones romana y visigoda hasta el más bello conjunto artístico musulmán, pasando por algunos de los más espléndidos ejemplares renacentistas y varias de las más bellas obras del barroco español.

Parada n.º 2: Turbera de Padul

Discurre la carretera desde el Puerto del Suspiro sobre los materiales limosos miocénicos. Merece destacarse a lo largo de la misma el cruce de la divisoria hidrográfica Atlántico-Mediterráneo (cuencas del Guadalquivir y Sur de España). Es, así mismo, muy espectacular observar la falla de borde de los alpujárrides (falla de Padul-Dúrcal), de salto superior a 800 m. y que afecta a materiales cuaternarios.

Desde este punto, a espaldas del pueblo de Padul, se domina una panorámica de la Turbera y de los materiales alpujárrides y cuaternarios de borde. La Turbera, antigua Laguna de Padul, constituye el área de drenaje de los acuíferos alpujárrides.

La posible explotación futura de la turba en una central térmica realza la importancia de la hidrogeología del sector, dado que uno de los grandes problemas que afectarán a la explotación será el drenaje de la misma.

Destaquemos que la posibilidad de obtener agua de los conos de deyección del borde septentrional, especialmente en su tramo medio, es muy elevada, como lo ponen de manifiesto los numerosos sondeos mecánicos realizados. Por otro lado, en el sector de la Turbera los sondeos son normalmente surgentes, procedentes de las intercalaciones detríticas. De

acuerdo con los datos geofísicos, el sustrato carbonatado alpujárride se encuentra localmente a poca profundidad.

La carretera discurre sobre los materiales de relleno de la fosa Padul-Dúrcal. La neotectónica es en toda la fosa especialmente activa, como lo muestran el hecho de que los materiales de los conos de deyección se encuentren afectados por fallas de borde y el espectacular encajamiento del río Dúrcal. Dicho río se inicia en las estribaciones de Sierra Nevada y tiene una cuenca, vertiente en la Presa de Melegís, de 328 Km².

A lo largo del cauce del río Dúrcal existen algunas manifestaciones de aguas termales. Entre otras se tienen las surgencias de Bacamia, Baños de Chite y Urquízar.

En lo concerniente a la serie que rellena la fosa, la base está ocupada por limos de colores vivos sobre los que descansa un paquete de maciños que afloran ampliamente en la cerrada de la Presa de Béznar. Son, posiblemente, del Oligoceno-Mioceno Inferior.

En las Turberas de Padul la vegetación actual es sólo una pequeña parte de lo que debió existir y se han perdido la mayoría de los vegetales característicos de este «hábitat» lacustre. Pueden observarse algas unicelulares de color verde flotando sobre las aguas y, en las orillas, juncos, ranúnculos, enneas y bejucos.

Suelen encontrarse diferentes tipos de larvas e insectos, crustáceos (cangrejos de río) algunos alevines de peces, culebras de agua y, sobre todo, numerosas aves (pavos, fochas, martín-pescador, carnicero común, etc.).

La Turbera es parte constitutiva del Valle de Lecrín y de una vieja ruta granadina que ponía en contacto las vegas interiores del Genil y las comarcas situadas al mediodía de la Sierra. Es todo un bello paisaje de verdor, fresca y palidez, pleno de variantes y rico en matices. Las formas fisiográficas quedan claramente configuradas y el paisaje, profundamente humanizado.

Aquí, junto a la vegetación de piso montano, se cultivan extensos espacios de cereales y de olivos en promiscuidad con los frutales. En el llano de la depresión hay cultivos de regadío en explotación intensiva.

El poblamiento está concentrado en dos núcleos principales: Padul y Dúrcal.

Su actividad industrial se manifiesta en el sector de la construcción (con fábricas de ladrillos, bovedillas, cemento, etc.), en el alimenticio y en diversos centros artesanales.

Parada n.º 3: Pantano de Béznar

Por la desviación que conduce hacia las obras del embalse se atraviesan los limos con gravas y arenas y los maciños, los cuales presentan abundantes cantos del tamaño de un centímetro.

El embalse de Béznar, primero de los previstos para regular los importantes recursos de la cuenca del río Guadalfeo, se encuentra cercano a la terminación. La cerrada está ubicada en el tramo de maciños, en los que el río Dúrcal (o Izbor) se encaja considerablemente. Este punto recibe el nombre de «La Angostura», garganta de 150 m. de longitud y laderas con 70° u 80° de inclinación. El vaso está ocupado por limos amarillos, conglomerados, areniscas, arenas y limos rojos: en él existen algunas cicatrices de deslizamiento.

Según el proyecto técnico, la presa, de hormigón, tendrá una altura total de 107 m. sobre el cauce, 155 m. de cuerda entre estribos y un volumen total de obra, incluido el aliviadero, de 209.936 m³. El aliviadero tendrá una capacidad máxima de 389,5 m³/s. Está previsto hacer una desviación para la Central de Salto de Izbor, de la Compañía Sevillana de Electricidad. La cota de la base de la presa será de 350 m. y la de la coronación, de 457 m.; la cuenca vertiente sobre la presa ocupará 352 Km² y la capacidad de embalse prevista ronda los 52,5 Hm³.

Ocupa el centro del Valle de Lecrín y nos ofrece aquí un repertorio de paisajes plenos de variantes a lo largo de todos sus rincones.

Partiendo de la depresión y Turbera del Padul-Dúrcal, se pasa al monte El Manar, en la Sierra de Padul, y, de ahí, al pintoresquismo de las alamedas del río Dúrcal y a la grandiosidad del panorama de la Sierra de Dúrcal. Tras ello se ofrece el pintoresco paisaje recoleto del río Torrente y de los pueblecitos de Chite, Melegís y Restabal. Después, el encanto del bosque de naranjos y olivos que rodea a Béznar y la espectacularidad, no exenta de sencillez, de la Sierra de Pinos, con sus pequeñas barriadas; la belleza salvaje de la abrupta meseta de Albuñuelas; los incomparables parajes de los Guájares y, por último, la bella panorámica de Vélez de Benaudalla.

La carretera de Granada a Motril, a través de este marco natural, constituye un continuado balcón que lleva al viajero de sorpresa en sorpresa y de paisaje en paisaje, aunque la visión más completa y pormenorizada del Valle la obtendríamos si se utilizara el antiguo camino comarcal que, partiendo de Lecrín, sigue la margen derecha del Valle serpenteando primero el piedemonte de la meseta de Albuñuelas, y, después de la serranía de los Guájares, enlaza uno tras otro a los pequeños pueblecitos lecrineses.

Parada n.º 4: Venta de las Angustias

Dejadas atrás las obras del embalse de Béznar, y a pocos metros del cruce con la carretera nacional, merecen destacarse, por lo anecdótico del caso, las formas caprichosas generadas por la erosión en los maciños, que recuerdan a cabezas de ballenas. Sobre estos mismos materiales y en las cercanías del río Tablate, puede observarse una serie de fracturas de pequeña magnitud, pero de gran espectacularidad. El río Tablate ha excavado en este sector una angosta garganta, reflejo de la juventud del relieve.

En este sector de la Venta de Las Angustias, el encajamiento de la carretera muestra la existencia de paleocauces, excavados sobre los maciños y colmatados por materiales mal clasificados.

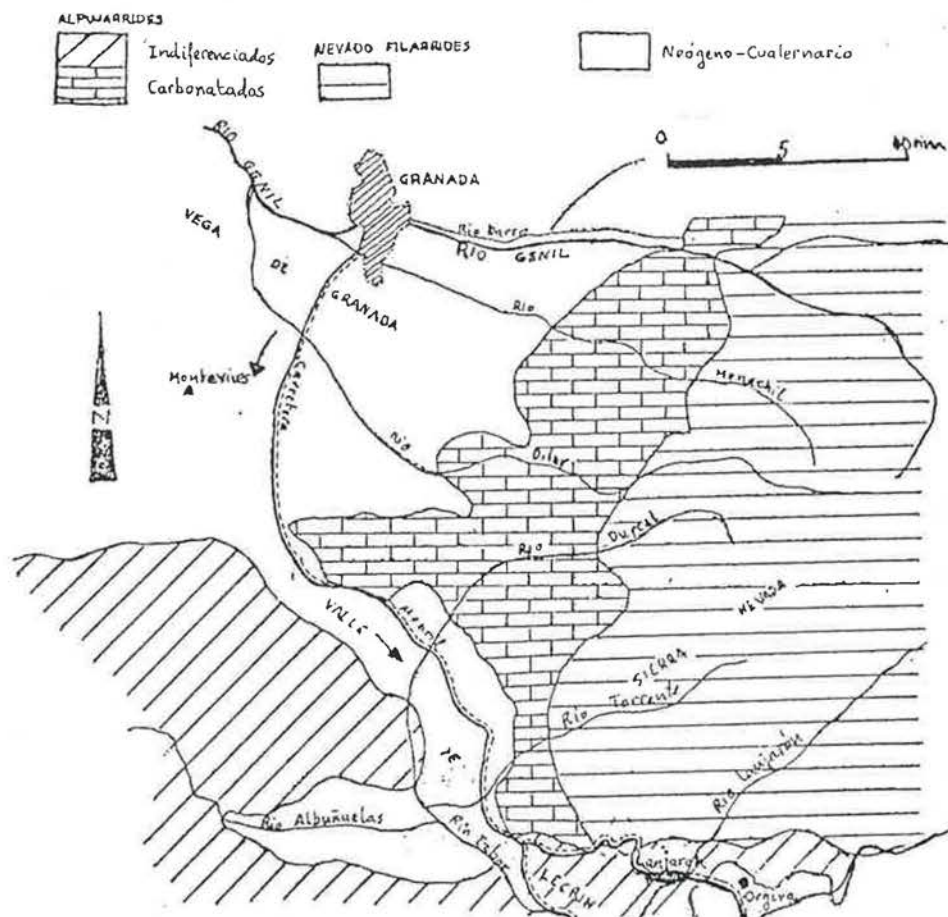
El río Tablate carece de estaciones foronómicas, por lo que no pueden conocerse sus aportaciones ni sus caudales; no obstante, se puede afirmar que su régimen está muy influenciado por las precipitaciones ya que el caudal es prácticamente nulo en ausencia de éstas.

La Venta es un digno pórtico de la Alpujarra, de continuado paisaje con el Valle de Lecrín, y un balcón natural desde donde se contempla la magnificencia del Valle. Es zona de relieve complicado y abrupto, de tajos profundos y ruinosos, de cárcabas y berrocales, pero todo dentro de un conjunto armonioso completado con el encanto íntimo de la grandiosidad de las sierras circundantes.

Constituye un semillero de paisajes penetrado por los barrancos de las laderas montañosas. El Puente de Tablate es el paso obligado que pone en contacto las tierras del interior de la vega granadina con la Alpujarra y con la zona costera; es igualmente una concreción de tierra estéril y áspera, de grandes desniveles topográficos desnudos de vegetación; sólo en la proximidad del Valle y cerca de la carretera se avistan numerosos bancales ocupados por olivos, cereales y productos hortícolas que muestran al sol sus variados matices multicolores.

CUENCAS HIDROGRÁFICAS DEL ITINERARIO

El itinerario se desarrolla en dos cuencas hidrográficas: la del Guadalquivir y la del Sur, es decir, que se cruza la divisoria Atlántico-Mediterráneo.



Son dos los ríos principales afectados, el Genil y el Guadalfeo. Se cruzan también los tributarios del primero de ellos Monachil y Dílar, y del Guadalfeo, sus afluentes Dúrcal o Izbora, Torrente, Tablate y Lanjarón como más importantes.

Los dos ríos así como la mayor parte de sus afluentes se inician en las estribaciones de Sierra Nevada, lo cual confiere a su régimen un carácter típicamente nival, con caudales máximos en relación con la fusión de las nieves.

Todos estos ríos tienen en común el presentar elevadas pendientes, que localmente superan el 20%, lo que impone una gran energía de arrastre en las eventuales crecidas.

La sucesión alternativa de períodos secos y húmedos produce distintos niveles de glaciales aluviales. En la zona de confluencia de ríos, además de los cauces actuales, pueden también distinguirse tres sistemas de terraza con diferencias de altura (menos de 10 m.) e inclinación (4-5).

REFERENCIAS HISTÓRICAS

El Valle de Lecrín formó antiguamente parte del territorio de Tartesos y debió de estar habitado por los turdetanos, que poseían una cultura superior a la de las tribus del interior de la península y practicaron una rica y variada agricultura.

Esta comarca se constituye geográficamente como ruta natural de comunicación de la costa con el interior y ello permitió a los fenicios la fundación de colonias y a los cartagineses, su conquista. Sin embargo, el dominio abusivo de éstos provocó numerosas sublevaciones de la población autóctona.

En la época de hegemonía romana y, en concreto, en la etapa del Imperio, el Valle de Lecrín quedó incorporado a los «conventos» Astigitano y Gaditano, y alcanzó entonces una paz duradera que benefició a su agricultura (sus campos

se convirtieron en vergel con cultivos de naranjos, vides, olivos, etc.).

La inserción germánica, especialmente el dominio visigodo, se hizo notar también en estas tierras. Sin embargo, fue la época musulmana la más trascendental, en lo que se refiere al legado histórico, para el Valle de Lecrín. En efecto, por él pasaron los primeros conquistadores; lo hizo también el Omeya Abderramán, que, desde Almuñécar, se dirigió a la Vega a luchar contra Yusuf y Samail; supuestamente, pasó también por estas tierras la expedición que Alfonso I el Batallador llevó a cabo en 1.125 para luchar contra los moriscos de las Alpujarras y que, desde Lanjarón, regresó a la corte aragonesa.

El siglo XV fue el período más brillante de la historia del Valle de Lecrín, que experimentó un crecimiento demográfico considerable al constituirse en zona de refugio de los musulmanes que huían de los lugares reconquistados por los cristianos, aparte de ser una de las más ricas comarcas de la «cora» de Elvira. A pesar de ello, esta comarca sufrió los efectos de las querellas internas del reino granadino. Así, en 1483, Muley Hacén se refugió en la fortaleza de Mondújar, una vez negada la entrada en la ciudad por su hijo, el usurpador Boabdil, y en ella permaneció hasta su muerte en 1485. El Zagal, nombrado sucesor suyo, emprendió una lucha contra los Reyes Católicos que duró hasta 1498, año en que, por Capitulación, entregó los territorios del reino comprendidos entre Almería, Almuñécar y Padul y recibió en reconocimiento por ello diversas «taas» y el Valle de Lecrín. Boabdil, contrario a esta entrega, llevó a cabo una serie de expediciones contra baluartes cristianos, lo que provocó la sublevación de algunas «taas» y del Valle de Lecrín, con la consiguiente pérdida de fortalezas que estaban bajo dominio cristiano; él mismo se apoderó de Padul y de Lanjarón. Ante esta actitud, el rey Fernando decidió, en 1491, reducir por la fuerza a la ciudad, procediendo para ello a la devastación de los campos circundantes. También envió al grueso de su ejército, que, al mando del marqués de Villena, tomó

Dúrcal y recorrió el Valle hasta ser detenido en el Puente de Tablate. En una segunda campaña, obligó a los musulmanes a retirarse a Béznar y Lanjarón.

La historia posterior del Valle de Lecrín estará marcada por la sublevación y expulsión de los moriscos. En los primeros tiempos de la Reconquista cristiana, los moriscos de esta comarca habían recibido un trato suave, pero, en 1499, ante la actitud religiosa inflexible del Cardenal Cisneros, se sublevaron. Una expedición de castigo les sometió y se resolvió así el problema religioso planteado, pero las relaciones continuaron tensas como lo demuestra, por ejemplo, la Pragmática de la Reina Juana de 1508 por la que se les prohibió el uso de su vestimenta y de su lengua, si bien hay que decir que nunca llegó a aplicarse la Ley con todo su rigor.

Al llegar Felipe II al poder, la población existente en el Valle podría cifrarse en unos 6.160 habitantes. Su intransigente política y su Pragmática de 1556 propiciaron la sublevación de los moriscos de todo el reino granadino, que eligieron en Béznar como jefe a Fernando de Valor con el sobrenombre de Aben Humeya. Los del Valle de Lecrín se levantaron formalmente en diciembre de 1568 de la mano de Abenfarax, alguacil mayor de Aben Humeya. El marqués de Mondéjar, conocedor de la trascendencia de la sublevación y del valor estratégico del Puente de Tablate, decidió enviar una primera expedición para posesionarse del mismo, pero fue repelida. Ante tal evento, el propio Marqués dirigió en 1569 la campaña de sumisión. Instalado en Padul, partió desde aquí el 9 de enero hacia el citado puente y consiguió atravesarlo con alguna dificultad, pero los moriscos sublevados del Valle decidieron atacar la ciudad (agosto), que sufrió un gran saqueo. La guarnición cristiana se atrincheró en el fuerte, valerosamente defendido por el vizcaíno Aróstegui, lo que obligó a la retirada de los moriscos y a su dispersión por las montañas.

En 1570, Felipe II ordenó la rápida ejecución de su orden de expulsión de la población moris-

ca hacia tierras de Extremadura y Galicia (salieron del lugar alrededor de 5448 habitantes) y, una vez expulsados, se procedió a la confiscación de sus bienes.

La repoblación del Valle se hizo con gentes procedentes de Andalucía, Castilla la Nueva, Galicia y Castilla-León en un número aproximado de 2.976 habitantes. Las tierras incautadas por la Corona (señorío real) se dividieron en «suertes» y se entregaron a los nuevos pobladores con la condición de obligarse a pagar un «mancomún» o censo perpetuo. Esta situación de señorío continuó durante los siglos XVII y XVIII y las localidades del Valle estuvieron gobernadas por Alcaldes y Regidores que trabajaban a las órdenes del Corregidor de Granada.

La uniformidad de distribución inicial fue modificándose a consecuencia de las ventas, cesiones, herencias, etc., lo que permitió la acumulación posterior de tierras en manos de unos pocos, pero, aún así, en el siglo XVIII la propiedad en el Valle de Lecrín era dominio del minifundio.

En los siglos XIX y XX, una serie de hechos de carácter político y económico introdujeron modificaciones profundas en estos territorios: las leyes desamortizadoras de Mendizábal de 1836-37 y la de Pascual Madoz de 1855; la roturación progresiva de los bienes de propios; la desecación de la Laguna de Padul, que permitió aumentar el área cultivable y mejorar las condiciones sanitarias del lugar, y la crisis de la filoxera, que provocó un incremento del cultivo de agrrios. Todos estos acontecimientos fueron originando la situación demográfica y de paisaje rural que en la actualidad nos encontramos en el Valle de Lecrín.

BIBLIOGRAFÍA

- ÁLVAREZ CALVO, J. A. y otros: *Itinerario de Ciencias Naturales en Sierra Elvira. Granada*. En «Rev. Foro de las Ciencias y las Letras», vol. I, n.º 1, 1983.
- BOSQUE, J. y GARCÍA MANRIQUE, E.: *Estudios geográficos de Andalucía oriental*. Granada, 1974.

DOMÍNGUEZ ORTIZ, A.: *Los moriscos granadinos antes de su definitiva expulsión*. En «Miscelánea de Estudios Árabes Hebraicos», 1963-64.
FERNÁNDEZ MANZANAL, R. y otros: *Itinerarios naturales*. Santiago, 1986.
LADERO QUESADA, M. A.: *Granada. Historia de un país islámico*. Madrid, 1969.

ORIOI CATENA, F.: *La repoblación del reino de Granada después de la expulsión de los moriscos*. En «Boletín Universidad de Granada», 1935.
SEMINARIO DE GEOLOGÍA DEL INBAD: *Geología de COU, MEC*, 1979.
VILLEGAS MOLINA, F.: *El Valle de Lecrin*. Secr. Publ. Univers. de Granada, 1972.

José Antonio Álvarez Calvo
SEMINARIO DE CIENCIAS NATURALES
EXTENSIÓN DEL INBAD DE GRANADA

José Antonio Jiménez López
SEMINARIO DE GEOGRAFÍA E HISTORIA
EXTENSIÓN DEL INBAD DE GRANADA

INVESTIGANDO CON EL CASSETTE

La presente experiencia pretende acercar al alumno algún aspecto de la metodología experimental, como la obtención de la ecuación matemática que subyace a un fenómeno físico, mediante la utilización de las técnicas de análisis gráfico.

Existe gran número de fenómenos físicos que llevan asociadas variables susceptibles de medida y relación matemática mediante una expresión sencilla.

Lo que puede aportar la experiencia que presento es, por un lado, que el alumno puede realizarla en su casa, sin que la consecución de unos resultados se vea mediatizada por la limitación de tiempo con que se encuentra en el laboratorio; por otra parte, el material que necesita es bien sencillo porque, aunque el cassette no es nada barato, su uso está generalizado en los hábitos del alumno. La experiencia ayuda además a conocer, si no de un modo relevante, al menos mejor, un aparato de uso cotidiano. Otra cualidad de la experiencia es que los resultados son contrastables no sólo entre los propios alumnos, sino también mirando en los datos técnicos del aparato, donde se encuentra la velocidad de arrastre como una de sus características.

Por todo lo expuesto anteriormente cabría calificarla como una actividad concebida para el alumno del INBAD, en la línea de los trabajos realizados por otros compañeros y en la de las

ideas que se expusieron en la anterior reunión de Seminario.

A continuación presento el guión tal como se le entregó al alumno junto con los resultados obtenidos en el cassette de la Extensión utilizando una cinta TDK D-90 de 90 minutos de duración:

GUIÓN DE LA PRÁCTICA

Título: **ESCUCHANDO TU MÚSICA PREFERIDA...**

Objetivos

- Escuchar música.
- Aplicar algunas etapas del proceso de investigación científica.
- Encontrar, aplicando las técnicas de análisis gráfico, la relación existente entre dos variables.
- Calcular la velocidad de arrastre de una cinta de cassette.

Recomendación. - *No pases de un apartado a otro sin haber reflexionado sobre el primero.*

1. Si tienes un tocadiscos, pon un disco y cóncetalo; si no dispones de él, utiliza el de un

amigo, vecino... ¿Qué tipo de movimiento lleva el disco? Diseña una estrategia que ponga de manifiesto si el movimiento es o no uniforme. ¿Cuál es su velocidad angular?

2. Toma una cinta de cassette de tu música preferida (Apéndice 1) y ponla desde el comienzo. Fíjate en tu aparato: están sucediendo al conectarlo multitud de fenómenos: eléctricos, electromagnéticos, sonoros, mecánicos, en algunos casos químicos..., pero vas a centrarte en un sencillo fenómeno que está ocurriendo en las ruedas dentadas de la cinta. Esto lo hace muy a menudo el científico: cuando se le presenta un hecho complejo, trata de aislar los fenómenos observables que van a ser objeto de su estudio de aquellos otros que piensa que no le afectan. Fíjate en la polea pequeña:

2.1. ¿Qué tipo de movimiento lleva?

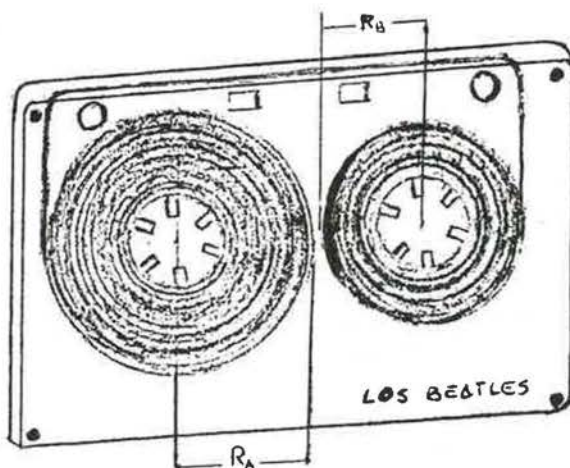
2.2. El movimiento circular ¿es o no es uniforme?. Diseña y lleva a cabo una experiencia

que ponga de manifiesto si el movimiento de la polea es uniforme.

2.3. El movimiento de la polea es circular variado, como se puede comprobar contando el número de vueltas que da en una fracción de tiempo en distintos momentos de la cinta. ¿Aumenta o disminuye la velocidad angular con el tiempo?

2.4. ¿Qué diferencias observas en el movimiento de la rueda contigua? ¿A qué crees que puede deberse su diferente comportamiento? Realiza las pruebas que consideres oportunas para comprobar tus suposiciones.

2.5. ¿Qué sería más correcto decir: la velocidad angular de la rueda depende del radio de la polea o, por el contrario, el radio de la rueda depende de la velocidad angular? ¿Cuál será entonces la variable independiente y cuál la variable dependiente?



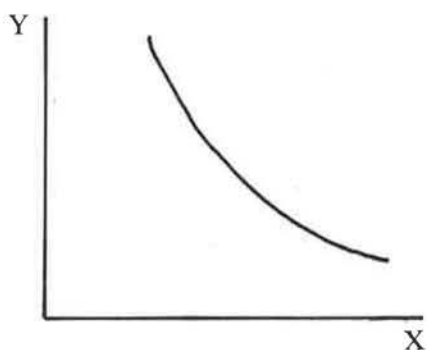
3. Confecciona una tabla «Velocidad Angular - Radio» a lo largo del tiempo. Toma entre 6 y 8 medidas en la misma polea de forma espaciada. Utiliza unidades del Sistema Internacional (Apéndice 2).

4. Uno de los objetivos de la experiencia es el de hacer medidas que, por aplicación del aná-

lisis gráfico, permitan establecer, si existe, alguna relación de tipo matemático entre las variables. Construye en papel milimetrado una gráfica «Velocidad Angular-Radio» (la variable independiente en abscisas). Escribe a partir de la gráfica qué posibles relaciones existen entre las variables.

5. Fíjate en las siguientes figuras y construye una gráfica adecuada que te permita extraer la máxima información acerca de la relación matemática existente entre las variables:

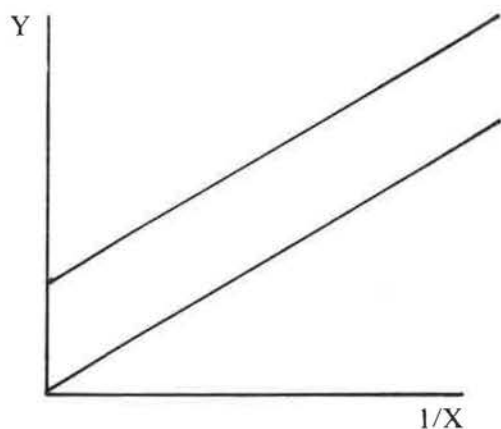
La gráfica inferior



implica la función

$Y \cdot X = K$ o bien la

$Y = \frac{K}{X} + K'$ sólo si se obtiene la siguiente gráfica



6. La gráfica encontrada te permite calcular la constante de proporcionalidad entre las variables (Apéndice 2). ¿Qué valor tiene y cuáles son sus unidades en el S.I.? ¿Con qué magnitud de la cassette identificarías la constante de proporcionalidad?

7. ¿Qué razones expondrías para avalar la tesis de que la ley encontrada es algo general, propio de todos los aparatos de cintas cassette, o de que, por el contrario, los valores obtenidos deben ser distintos entre un aparato y otro dependiendo de la potencia del aparato, de la longitud de la cinta o de cualquier otra diferencia?

8. Contrasta tus resultados con los de otros compañeros. Es posible incluso que la velocidad de arrastre de la cinta se encuentre entre los datos técnicos del aparato. Compruébalo y saca tus propias conclusiones.

9. Realizando medidas indirectas, el hombre ha podido calcular el radio de la tierra, la masa de un átomo, etc... Si tus resultados han sido satisfactorios, estás en condiciones de calcular la longitud de la cinta. ¿Cuál es su valor en metros?

10. Enumera con qué aspectos de la actividad científica identificas las actividades que has realizado.

11. Realiza un breve resumen de la actividad, de las dificultades que has encontrado, de las cosas que has aprendido, etc.

Apéndice 1. – Las mejores cintas son aquellas transparentes y con marcas que giran solidarias a la polea, lo que permite seguir fácilmente su movimiento. Son preferibles las de 90 minutos.

Apéndice 2. – Una forma de realizar las medidas de velocidad angular, que serán valores medios, puede consistir en medir el número de vueltas que da en un tiempo fijo de 2 minutos. Para la cinta cuando haya transcurrido la mitad del tiempo y mide el radio en ese instante; si la cinta es transparente, la medida puede hacerse fácilmente midiendo el diámetro.

Apéndice 3. – Utiliza dos rectas auxiliares que pasen por los puntos de mayor dispersión y toma como recta promedio aquélla que pase por el centro de las dos auxiliares. Repite la medida en aquellos casos en que los valores se alejen de forma exagerada de lo que es normal.

Los datos obtenidos se resumen en la siguiente tabla:

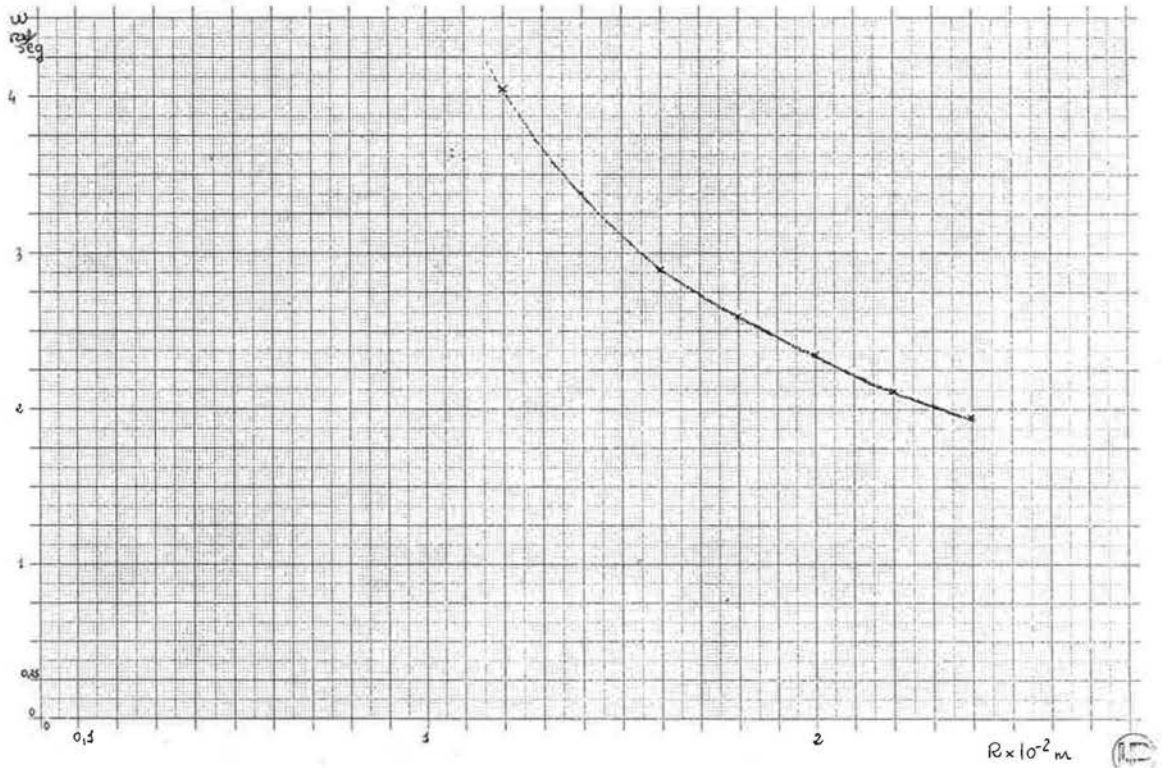
Radio en metros *10 ⁻²	Vueltas en 2 min.	W en rad/seg	1/R en m ⁻¹	W * R m/seg
1.2	77.5	4.05	83.3	4.86
1.4	64.5	3.37	71.4	4.72
1.6	55.5	2.90	62.5	4.64
1.8	50	2.61	55.5	4.71
2	45	2.35	50	4.71
2.2	40.5	2.12	45.4	4.66
2.4	37	1.93	41.6	4.64

La pendiente de la recta promedio a partir de la gráfica 2:

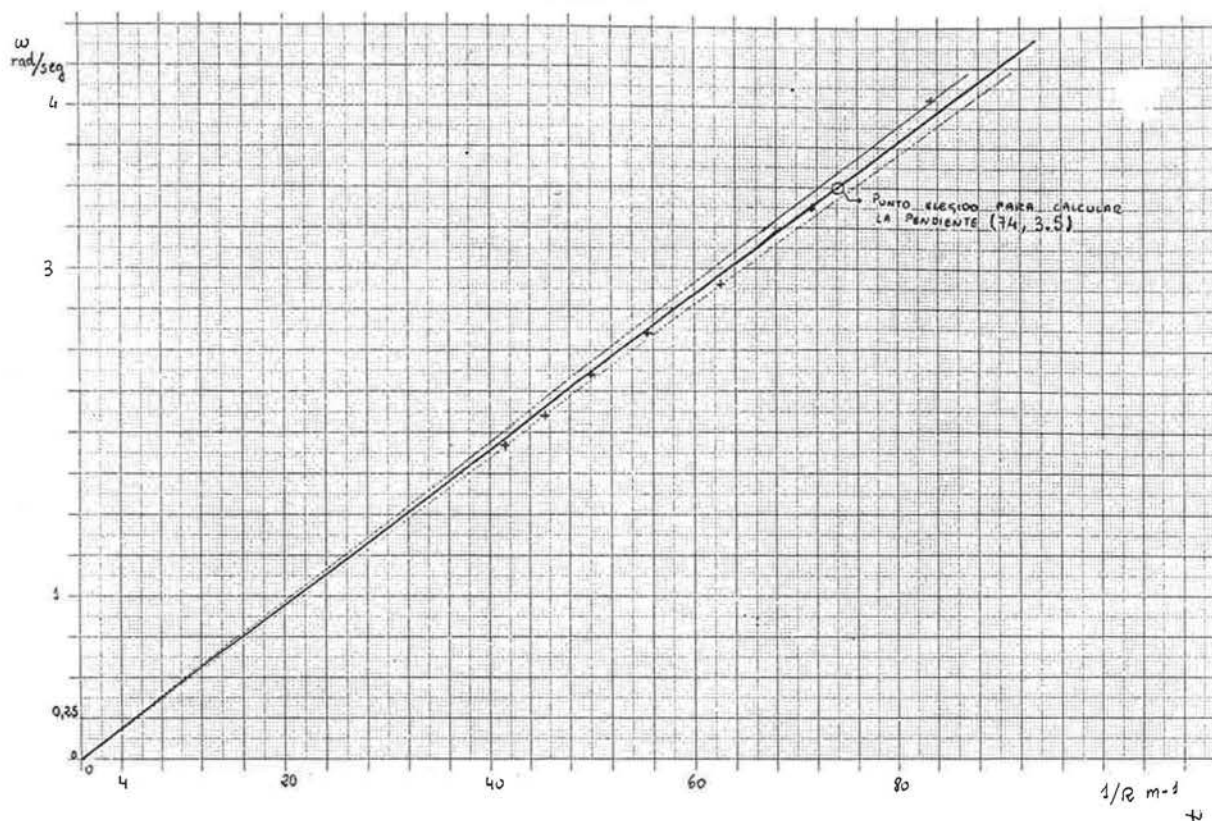
$$K = \frac{\Delta Y}{\Delta X} = \frac{3.5}{74} = 0.0472 \text{ m/seg}$$

La velocidad de arrastre = 4.72 cm/seg. Los valores de la velocidad de arrastre en las características técnicas oscilan alrededor de 4.76 cm/seg.

GRÁFICA 1:



GRÁFICA 2:



CONCLUSIONES

- Un 80% de los alumnos que realizaron la práctica obtuvieron valores de la velocidad de arrastre aceptables, con desviaciones en torno a un 5% sobre el valor de 4.76 cm/seg. Algunos realizaron consultas sobre la marcha y, en general, participaron con interés. El título pretende ser solamente motivador; la realidad es que se trabaja mejor sin música.
- Los apéndices se les presentan como algo opcional para evitar que aquellos alumnos con menos iniciativa tengan dificultades en la realización de las medidas.
- Cuando se les propuso la práctica, los alumnos habían trabajado en la interpretación de gráficos sencillos y los problemas que éstos plantean como la elección adecuada de la escala, cambio de variable, etc., por lo que puede considerarse la experiencia como una aplicación de los conocimientos que habían ido adquiriendo.
- Algunos alumnos comprobaron sus resultados midiendo la longitud de la cinta por medida directa y contrastando con el valor a partir de la velocidad de arrastre.
- No es fácil que el alumno realice un trabajo experimental cuantitativo en casa de modo activo y autónomo. El guión pretende llevarle

por etapas de investigación, dejándole algún margen de iniciativa para que haga sus propias reflexiones y saque sus conclusiones.

– Creo, en fin, que la experiencia recoge algunos aspectos del trabajo experimental y que el alumno toma contacto con ellos de modo activo.

José Ramón Sánchez Marín
EXTENSIÓN DEL INBAD - ALBACETE

LA EDUCACIÓN FÍSICA: ¿UNA ASIGNATURA AISLADA?

INTRODUCCIÓN

El trabajo del que vamos a informar ha sido llevado a cabo por tres profesoras de la Extensión del Barrio del Pilar de Madrid con sus alumnos de 3.º de BUP en las asignaturas de Educación Física, Ciencias Naturales y Ética.

Aun cuando su objetivo fundamental no fue otro que el de promover una vez más en el Centro una actividad de carácter interdisciplinar, dentro del sistema tutorial de enseñanza que habitualmente se imparte a los alumnos asistentes, el proyecto surgió también para contribuir a paliar las dificultades que halló la nueva profesora de Educación Física al incorporarse por primera vez a la Extensión. Estas dificultades se debían, fundamentalmente, al hecho de que nunca se habían impartido tutorías de esta materia por carecerse de un profesor encargado de la misma ya que, hasta este curso, los alumnos habían sido aprobados por decisión de la Junta de Evaluación de acuerdo con las calificaciones obtenidas en las restantes asignaturas. Por todo ello, la inmediata reacción del alumnado ante la nueva situación fue más bien negativa y carente de motivación. En estas circunstancias, se programaron dos tutorías en dos disciplinas bien conocidas ya por los alumnos, una en Ciencias Naturales y otra en Ética, gracias a las que pudo hacerse comprender el papel que la Educación Física tiene no sólo en la formación estrictamente física de la persona, sino también en su educación y en su desarrollo integral.

LA EDUCACIÓN FÍSICA EN UNA TUTORÍA DE ÉTICA

La asignatura de Ética tiene como objetivo fundamental despertar en el alumno la necesidad de practicar el análisis y la reflexión crítica sobre algunos de los principales problemas morales que le plantea su realidad personal y social.

En el programa de 3.º, este análisis está especialmente dirigido hacia cuestiones éticas derivadas de la problemática relación entre moral y política y de las circunstancias que rodean a las relaciones sociales. En la materia de la segunda evaluación se estudió, entre otros, el tema del **trabajo** como hecho histórico y social, fuente de valores y de conflictos morales. En el estudio que se llevó a cabo acerca de este tema, uno de los aspectos que más interés despertó fue el relativo a las nuevas valoraciones que la sociedad actual hace tanto del trabajo como del ocio. En efecto, si, por un lado, se han consolidado las filosofías del trabajo que hacen de éste un **derecho** y un valor positivo para la realización de la persona y no un mero **castigo** al que el hombre ha de verse sometido para su supervivencia, por otra parte no parece menos cierto que las condiciones en que dicha actividad se realiza hacen que no siempre se viva como tal medio autorrealizador ni como tal derecho. Sin duda, todo ello contribuye a que, cuando menos, sea ya discutible valorar ética y humanamente sólo en un sentido el papel del trabajo en el desarrollo personal.

El incremento del tiempo libre en nuestra sociedad y la inminente llegada del que algunos consideran como «siglo del ocio» contribuyen a que se preste cada vez más atención a la dimensión «lúdica» en la vida humana.

Fue precisamente en este contexto donde surgió el debate acerca de las alternativas al trabajo que la sociedad ofrece como modos de contribuir a la mejor utilización de este tiempo de ocio. Y así quedó planteada la conveniencia de dedicar una sesión complementaria al análisis crítico de la aportación de la Educación Física y del Deporte al desarrollo integral de la persona.

Los puntos desarrollados en la tutoría fueron los siguientes:

1. Evolución de los contenidos de Educación Física

En esta primera parte se ofreció una breve descripción histórica de las etapas por las que ha ido pasando la Educación Física desde la Grecia clásica hasta nuestros días, resaltándose en ella las distintas fases que se han sucedido en la concepción corporal desde el punto de vista filosófico.

2. Deporte y sociedad contemporánea

En este apartado se desarrolló una clasificación del deporte contemporáneo:

A) Deporte como «praxis» (práctica)

- Deporte de alto rendimiento, de competición.
- Deporte de ocio y tiempo libre o deporte de masas.

B) Deporte como espectáculo

- También llamado «ocio pasivo».

De la espectacularidad que el Deporte lleva consigo surgió el «profesionalismo». Los profesionales han aparecido siempre en las épocas de los grandes esplendores deportivos y estos protagonistas del deporte-espectáculo van dejando de ser jugadores a medida que éste adquiere importancia porque su juego se transforma en trabajo. El juego pasa así de los protagonistas a la sociedad.

El espectáculo deportivo es uno de los grandes juegos, de las grandes diversiones de nuestra sociedad contemporánea.

El deporte-espectáculo es una forma de **exhibicionismo político** hoy en día. Las victorias de una nación en este terreno se han convertido en síntomas de progreso y, como los políticos lo han descubierto, han comenzado a aparecer cuadros de campeones subvencionados, entregados a una vida más o menos artificial, con todas las consecuencias psicológicas y sociológicas que ello entraña.

3. Los Medios de Comunicación

Transmiten la imagen del campeón, del triunfador, resaltando la competición en su más alto «standing» e ignorando el otro aspecto que el deporte tiene en nuestra sociedad, el del «deporte para todos», cuyos valores y funciones son esenciales para los miembros de un país, por lo que es obligación del Estado aumentar los presupuestos para su mantenimiento y desarrollo.

4. Sedentarismo actual

Actualmente, las máquinas y las distancias han supuesto una revolución en los hábitos del comportamiento humano. Coche, autobús, tren... reemplazan al movimiento humano. El hombre ha de buscar soluciones y una de ellas es la sustitución del trabajo físico, cada vez menos obligatorio, por el ejercicio físico voluntario.

Descubrimos así el deporte como una de las grandes posibilidades de recuperación del equilibrio personal que el hombre puede encontrar en nuestro tiempo. Conceptos como «higiene mental», «salud», «imagen corporal» están de moda y configuran la idea central del reciente movimiento, surgido, en parte, como reacción contra la tiranía del deporte-espectáculo y, en parte, como simple consecuencia de un estudio serio de la actividad deportiva.

Por otro lado, nos encontramos en una época en la que el **cuerpo** ha resurgido de sus cenizas. Según Brohn, estamos en el «Siglo de la Segunda Resurrección de la Carne».

Tras la disertación, la tutoría finalizó con una puesta común sobre las distintas hipótesis que existen acerca de la concepción del hombre futuro: por un lado, nos encontramos con la teoría del siglo XXI considerado como «El Siglo del Ocio», en el que el tiempo libre va a ocupar la mayor parte de la vida del individuo. Por otro lado, existe la teoría de que será el trabajo, vista la competitividad laboral existente en la actualidad, la función primordial que desempeñe, por lo que desarrollará en extremo su mente y abandonará su cuerpo hasta límites insospechados.

LA EDUCACIÓN FÍSICA EN UNA TUTORÍA DE CIENCIAS NATURALES

Durante la segunda evaluación, al finalizar en tercero de BUP la materia correspondiente de Anatomía y Fisiología Humanas, creímos conveniente llevar a cabo una tutoría especial bajo el título «Efectos del entrenamiento en el cuerpo humano», realizada en colaboración por los Seminarios de Educación Física y Ciencias Naturales. La experiencia se realizó en una tutoría de apoyo, con una duración de una hora y tanto en el turno de mañana como en el de tarde.

Comenzó con una disertación de la profesora de Educación Física y tuvo lugar a continuación un coloquio por parte de los alumnos.

El objeto de esta actividad era múltiple:

- Tratar de aproximar al alumno a unas cuestiones que son abordadas muy someramente en la programación de Ciencias Naturales.
- Profundizar en ciertos aspectos fisiológicos desde un punto de vista más práctico y aplicados a una actividad concreta como es el ejercicio físico.
- Ampliar el conocimiento de una asignatura minusvalorada y reducida, en tiempos pasados, a una mera actividad física sin base científica.
- Teniendo en cuenta que los alumnos están próximos a decidir sus futuros estudios, brindarles la oportunidad de conocer una carrera universitaria (la de profesor de Educación Física) cuyo curriculum es poco conocido.
- Como se dijo en la introducción, tratar de crear en el estudiante la conciencia de la interrelación existente entre las distintas ramas del saber y la aplicación de sus conocimientos en cualquiera de ellas.

Los puntos desarrollados en la disertación fueron los siguientes:

1. Efectos del entrenamiento sobre el músculo

En el músculo ejercitado mediante sistemas de entrenamiento aparecen numerosas modificaciones. En primer lugar, sufre una **hipertrofia muscular** por lo que aumenta de tamaño, volumen y fuerza.

1.a) Cambios estructurales

- Tiene lugar un aumento del tamaño de las miofibrillas. Los filamentos se engruesan y son más densos, sobre todo los de miosina, y mejora la relación entre miosina y actina debido a que la distancia entre ellas es menor y, por lo tanto, el enganche es más fácil.

- Se produce un aumento del **sarcoplasma**. De hecho, la hipertrofia puede estar motivada por esta causa ya que se origina un incremento no sólo de HO_2 , sino también de los elementos histoquímicos que allí se encuentran (ribosomas, aparato de Golgi, mitocondrias...).

1.b) Cambios bioquímicos y metabólicos

- Se acrecienta el proceso de la síntesis de proteínas.
- Se incrementa el DNA, que lleva el mensaje para la síntesis de las proteínas.
- Se produce un aumento de glucógeno y de las enzimas oxidativas.

1.c) Resistencia a la fatiga

- Los resultados son diferentes según la clase de entrenamiento y el tipo de músculo:
 - Entrenamiento **Isométrico**: Aumenta rápidamente la fuerza del músculo y disminuye la resistencia por lo que aparece antes la curva de fatiga.
 - Entrenamiento **Isotónico-Isométrico repetido**: Aumentan las resistencias aeróbica y anaeróbica por lo que la curva de fatiga aparece más tarde y disminuye además.

1.d) Propiedades mecánicas

- Se origina un incremento de fuerza que será más rápido cuando las cargas aumentan progresivamente que cuando se realiza con la misma carga.
- También aumenta la potencia del músculo.
- El entrenamiento mejora la elasticidad siempre y cuando sea progresivo.

1.e) Sistema nervioso

- El entrenamiento enriquece la actividad del sistema nervioso porque favorece la coordi-

nación entre los centros nerviosos y la propiocepción del músculo.

- Se mejora el reflejo y hay una mayor sensibilidad en los músculos y en los tendones, que nos permiten darnos cuenta de cuál es la postura del cuerpo.
- También se perfeccionan los factores destreza y habilidad.

2. Adaptación cardiovascular al ejercicio

La mayor demanda de sangre de los territorios en actividad obliga a aumentar el flujo que reciben de forma paralela a sus superiores necesidades.

Factores de que depende este fenómeno:

2.a) Aumento del volumen/minuto (Débito cardíaco o gasto cardíaco)

El volumen/minuto es la cantidad de sangre que el corazón expulsa por unidad de tiempo. El débito cardíaco depende de la frecuencia cardíaca y del volumen sistólico:

$$\begin{aligned} \dot{Q}: & \text{Vol. Minuto} \\ V_s: & \text{Vol. Sistólico} \\ f_c: & \text{Frec. Cardíaca} \end{aligned}$$

$$\dot{Q} = V_s \times f_c$$

$$\text{- En reposo } \dot{Q} \quad \left| \begin{array}{l} \text{Hombre} = 5,5 \text{ l/m} \\ \text{Mujer} = 3,5 \text{ l/m} \end{array} \right.$$

$$\text{- En ejercicio } \uparrow \dot{Q} \quad \left| \begin{array}{l} \text{Estudiantes} = 15 \text{ a } 20 \text{ l/m} \\ \text{Deportistas} = 30 \text{ a } 40 \text{ l/m} \end{array} \right.$$

2.b) Aumento del volumen sistólico

El volumen sistólico es la cantidad de sangre que el corazón expulsa durante la sístole. El volumen sistólico aumenta durante el entrena-

miento porque se produce una hipertrofia del corazón, es decir, un incremento de la masa muscular del ventrículo izquierdo.

- En reposo V_s | Estudiantes = 70 - 100 ml
Deportistas = 100 ml.
- En ejercicio $\uparrow V_2$ | Estudiantes = 110 ml (máximo)
Deportistas = 140 ml. (máximo)

2.c) Frecuencia cardíaca

Es el número de latidos del corazón por minuto. El entrenamiento busca un descenso del pulso en reposo (braquicardia).

- En reposo F_c | Estudiantes = 65-70 p/m
Deportistas = 50-65 p/m
- En ejercicio $\uparrow f_c$ | depende de la intensidad del entrenamiento.

Existe un límite de la frecuencia máxima a la que se puede llegar durante un entrenamiento. Para su cálculo se utiliza la siguiente regla:

$$220 - \text{edad} (\pm 10)$$

Factores que influyen en la frecuencia:

- Intensidad.
- Clase de trabajo.
- Duración.
- Temperatura.
- Condición física.

3. Adaptaciones respiratorias al ejercicio

Por la función respiratoria se asegura al organismo el necesario aporte de oxígeno y se posibilita la liberación del CO_2 a los territorios en actividad, procesos ambos indispensables para el normal comportamiento metabólico de los tejidos.

El ejercicio supone una importante elevación de los requerimientos energéticos de los territorios activos, lo que obliga necesariamente a aumentar la actividad oxidativa celular de forma proporcional al incremento de las necesidades energéticas de la contracción y a la magnitud del esfuerzo realizado.

3.a) Ventilación pulmonar en el ejercicio físico

El nivel de ventilación pulmonar se valora mediante el Volumen Minuto Respiratorio (VMR) que expresa el volumen total de aire respirado por unidad de tiempo en litros/minuto.

$$\text{VMR} = \text{VC} \times \text{fr}$$

VC: Volumen corriente = volumen de aire respirado sin forzar voluntariamente la respiración.

fr: Número de respiraciones por minuto.

- En reposo: Adulto

VMR: 5-7 l/m
VC: 0,5-0,6 l
fr: 12-16/m

- En ejercicio intenso: Deportista

VMR: 150 l/m
VC: 2-3 l
fr: 40-50/m

Las personas no entrenadas tienen unas modificaciones siempre inferiores con respecto a los deportistas durante el ejercicio.

CONCLUSIÓN

Creemos que el balance de los objetivos alcanzados en esta doble experiencia ha sido muy positivo.

Por un lado, ha contribuido a que el alumno, en su aprendizaje, **integre** los conocimientos adquiridos en diferentes materias, con lo que se ha evitado una excesiva parcelación de los mismos en la actual programación de sus estudios.

Por otro lado, ha permitido a algunos profesores y alumnos de esta Extensión continuar en una línea de trabajo **interdisciplinar** que se había iniciado en este centro desde su creación.

Finalmente, ha logrado dar una visión más práctica del deporte y ha intentado que los alumnos del INBAD, cuyo nivel motriz es frecuentemente muy bajo debido al abandono de toda experiencia motora desde que finalizaron la escuela, vuelvan a descubrir el placer del movimiento y la necesidad de aprovechar su tiempo de ocio en la práctica de cualquier actividad lúdica-recreativa.

Con ello se ha hecho patente que es tarea de todos los educadores, y no sólo del profesional de una materia (la Educación Física en este caso), contribuir activamente al logro de uno de

los objetivos centrales de todo proceso educativo: la **formación integral** de hombres capaces de desarrollarse en armonía consigo mismos y con las exigencias de la sociedad en que han de vivir. Tomar conciencia de cómo el ejercicio físico puede contribuir a ello ha sido uno de los propósitos logrados con esta actividad.

BIBLIOGRAFÍA UTILIZADA

- ÁLVAREZ DEL VILLAR, C.: *La preparación física del fútbol basada en el atletismo*. Gymnos. Madrid, 1985.
- ÁLVARO GRACIA, J. M.: *Apuntes de Fisiología*. Curso 84-85. INEF. Madrid.
- ANTONELLI, F. y SALVINI, A.: *Psicología del deporte*. Trad. A. Sánchez Gijón. Miñón. Valladolid, 1982.
- BARBANY I CAIRÓ, J. R.: *Fisiología del Esfuerzo*. INEF de Cataluña. Esplugues de Llobregat, 1984.
- CAJIGAL, J. M.: *Cultura intelectual y cultura física*. Kapelusz. Buenos Aires, 1979.
- ¡OH DEPORTE! (*Anatomía de un gigante*). Miñón. Valladolid, 1981.
- COLECTIVO INEF de Barcelona: *La Educación Física en las Enseñanzas Medias*. Paidotribo, Barcelona, 1984.
- LÜSCHEN, G. y WEIS, K.: *Sociología del deporte*. Miñón. Valladolid, 1984.
- MANDELL, R. D.: *Historia cultural del deporte*. Bellaterra, Barcelona, 1986.

Carmen Bustelo Contento
PROFESORA DE EDUCACIÓN FÍSICA

Francisca Hernández Borque
CATEDRÁTICA DE FILOSOFÍA

M.ª del Mar Merino Redondo
PROFESORA AGREGADA DE CIENCIAS
NATURALES

EXTENSIÓN DEL INBAD - BARRIO DEL
PILAR - MADRID

Documentación

INFORMES

EL SISTEMA EDUCATIVO DE YUGOSLAVIA

I. INTRODUCCIÓN

Yugoslavia es una República Socialista Federativa constituida por seis Repúblicas (Bosnia, Herzegovina, Croacia, Eslovenia, Macedonia y Servia) y dos Provincias Autónomas (Kosovo y Vojvodina). Su superficie es de 255.804 Km² y tiene unos 22.000.000 de habitantes.

La población pertenece a etnias muy diversas, cada una de las cuales utiliza en la vida ordinaria su lengua materna. Tienen carácter oficial el servio-croata, el macedonio, el esloveno, el húngaro, el albano, el rumano y el ruteno. El sistema educativo ofrece a todos los niños la posibilidad de recibir enseñanza en su propio idioma y también la de aprender otras lenguas de su país.

Antes de 1947, año en que se adoptó el primer Plan Quinquenal, Yugoslavia era un país pobre, escasamente industrializado y muy atrasado culturalmente. Casi la mitad de sus habitantes eran analfabetos y prácticamente el 75% de la población trabajaba en la agricultura. A partir de la terminación de la Segunda Guerra Mundial, se inició una etapa de desarrollo basado en el libre intercambio de trabajo entre los diversos grupos, cuyos miembros comenzaron a participar directamente en la gestión y en la toma de decisiones y a elegir delegados que pudieran representarles en las negociaciones con los demás grupos.

Los progresos fueron rápidos: se industrializó el país, aumentó la población urbana y subió el

nivel de vida y, aunque sigue habiendo problemas socioeconómicos, se han producido desde entonces mejoras visibles en todos los órdenes.

El sistema educativo ha sido, a partir de los años cincuenta, objeto de atención preferente por parte del Gobierno. Se han elevado los presupuestos para educación desde el 2,4% del PNB de 1952 hasta el 6% de 1977; se han creado plazas escolares para todos los niños de 7 a 15 años; ha crecido enormemente la educación preescolar; se han elaborado diversos sistemas de educación de adultos y ha aumentado de forma considerable el número de alumnos en secundaria y superior.

Durante los primeros años de la postguerra, la educación estaba organizada, financiada, administrada y controlada por el Estado. La enseñanza elemental duraba 7 años y había dos ramas de secundaria: la del Gimnasio (primero de 8 años y luego de 4), que preparaba para el ingreso en la Universidad, y la de las Escuelas Secundarias, que preparaban directamente para acceder a un empleo en el sector de la producción.

A partir del curso 1958-59, se produjo una descentralización que consistió no sólo en transferir las responsabilidades a las Repúblicas y a las Provincias Autónomas, sino también en conceder autonomía total a cada centro de enseñanza considerado como «unidad de trabajo asociado» controlada por los que reciben y por los que dan la formación a través de «comunidades de interés autogestionarias». Es decir, esta etapa se caracterizó por la aplicación del con-

cepto de autogestión (1) y este principio, que se adoptó también en todos los demás órdenes de la vida del país, tenía como fin primordial conseguir que fuera el propio trabajador quien decidiera su destino para evitar su explotación por los otros ciudadanos o por la sociedad. Se intentaba además que los poderes y la tutela del Estado Federal quedaran reducidos al mínimo, pero esto no pudo llevarse a cabo en un primer momento y, de hecho, siguió ejerciendo una gran influencia durante todo este período.

En esta etapa, el sistema educativo constaba de los siguientes niveles:

- Educación Preescolar, para niños de 3 a 6 años de edad, que, aunque no era obligatoria, se incluyó por primera vez en el sistema educativo.
- Enseñanza Básica, que se daba en las Escuelas Elementales y era obligatoria durante los 8 años comprendidos entre los 7 y los 15 años de edad.
- Enseñanza Secundaria, no obligatoria, que se daba en dos tipos de centros:
 - Gimnasios de Enseñanza General, que preparaban durante 4 años de estudios para el in-

(1) **Unidad de trabajo asociado:** Organización económica y/o no económica que ejerce sus actividades con ayuda de recursos pertenecientes a la colectividad y que está autoadministrada. Suelen designarse con el término «empresa» las del sector económico y con el término «institución» las del sector no económico.

Comunidad de interés autogestionaria: Comunidad constituida por los trabajadores directamente o a través de sus organizaciones y comunidades autogestionadas con el fin de que responda a ciertas necesidades comunes. Pretende conciliar los intereses de los suministradores de ciertos servicios públicos con los de los usuarios. Existen estas comunidades de interés en la enseñanza, en la ciencia, en la cultura, en la salud, en la protección social y en otros campos.

Autogestión: El Artículo 10 de la Constitución yugoslava estipula que el sistema socioeconómico socialista reposa en el trabajo libremente asociado, en la propiedad colectiva de los medios de producción y en la autogestión por parte de los trabajadores de la producción, de la distribución del producto social de las organizaciones de base y de otras organizaciones del trabajo asociado y, de modo general, de la reproducción social. Esto es lo que se conoce habitualmente como principio de autogestión.

greso en los centros superiores y daban el título de Bachillerato.

- Centros de Enseñanza Profesional de varias categorías: técnicos, de preparación para maestros, escuelas de arte (4 años de estudios en todos ellos) y escuelas para obreros especializados (2-3 años de estudios).
 - Enseñanza Superior, que se daba en escuelas intermedias (2 años de estudios), Colegios, Academias de Arte y Facultades (4-5 años de estudios). Incluía también los cursos para postgraduados.

En realidad, había dos niveles de educación postsecundaria: el intermedio y el superior. El primero se daba en las *Vise Škole* y el segundo, en las *Visoke Škole* y en las Universidades.

A partir de 1963, y siguiendo las normas que establecía la Constitución Federal de ese año, se amplió y se diversificó la educación, se reformaron los programas, se intensificó la influencia de los trabajadores en el campo de la enseñanza y se crearon numerosas escuelas autogestionarias; pero, en los últimos años de esta década, a pesar de que siguió creciendo la demanda de educación, se paralizó el proceso de aplicación del principio de la autogestión, se debilitó la unión entre escuela, trabajo y vida social y se hizo mucho más fuerte la selección, hecho este último que llevó al fracaso escolar a numerosos alumnos. Tan pronto como se tuvo conciencia del problema, se buscaron soluciones y la primera de ellas fue la adopción, por parte de la Asamblea General en 1970, de una Resolución para implantar definitivamente la autogestión y poner a punto la estructura de un nuevo sistema de enseñanza, lo que condujo a la reforma de 1974.

Ya en 1973, un Comité formado en la Presidencia de la Liga de Comunistas de Yugoslavia había preparado y sometido a discusión pública el documento «Fundamentos Ideológicos de la Transformación Socialista de la Educación sobre la Base de la Autogestión». Este documento, la Constitución Federal de 1974, las Constituciones de las Repúblicas y de las Provincias Au-

tónomas y diversos informes de la Liga de Comunistas de Yugoslavia, de la Alianza Socialista del Pueblo Trabajador y de otras organizaciones son los que contienen los puntos básicos del cambio. La orientación general de esta reforma responde a los principios esenciales que exponemos a continuación.

Su fin es desarrollar todas las formas y niveles de enseñanza como partes de un sistema integral de educación permanente, es decir, considera que la enseñanza ha de prolongarse a lo largo de la vida y que todos los grados postelementales deben preparar a los alumnos para el trabajo y para que puedan seguir estudios después siempre que lo deseen o así lo aconsejen las necesidades laborales. Se parte del principio de igualdad de oportunidades, es decir, del derecho de todos los ciudadanos a recibir instrucción, sin que pueda establecerse discriminación alguna por cuestiones de raza, nacionalidad, sexo, origen social o cualquier otra causa. Se instauran los principios de coeducación, libertad de elección de centro y derecho a recibir educación en la lengua materna, y se establece que el sistema educativo ha de conseguir dotar a los ciudadanos de un sentido socialista de la vida basado en el marxismo como teoría científica e ideológica.

Los objetivos deben conseguirse mediante la acción coordinada de todos los factores sociales: familia; organizaciones de trabajo asociado; organizaciones sociopolíticas; sociedades e instituciones profesionales, culturales, artísticas, técnicas y deportivas; organizaciones de niños y de jóvenes; el Ejército; la prensa; las editoriales; la radio y la televisión...

El sistema educativo, dividido hasta 1974 en los cuatro niveles tradicionales (Preescolar, Básica, Secundaria y Superior), parte desde ese año de un nuevo concepto: el de una enseñanza orientada permanentemente hacia la formación profesional, que debe conjugar la preparación general con la especializada y capacitar a todos los yugoslavos para ejercer un papel activo en la vida política, social y laboral del país.

Empezó a concebirse el aprendizaje como una dimensión de la vida que no empieza y termina en momentos concretos, y se generalizaron ideas como la de que la instrucción no se adquiere sólo en la escuela, sino en cualquier parte; la de que las actividades docentes tradicionales no son las únicas formas de adquirir cultura y la de que los profesores no son los agentes exclusivos de la enseñanza. Todo ello obligó, como veremos más adelante, a crear un sistema de formación de adultos conocido como educación permanente, educación recurrente, educación de adultos o educación continua.

La aplicación a la enseñanza del principio de autogestión se ha hecho de la misma manera que en los demás órdenes de la vida social. La estructura del Gobierno tiene cuatro niveles fundamentales: la Comuna, la Ciudad o la Región, la República o la Provincia Autónoma y la Federación, y en cada uno de ellos los ciudadanos se agrupan en comunidades de interés autogestionarias, que, en el campo de la educación, se llaman «organizaciones de base del trabajo asociado para la enseñanza». La más pequeña de estas unidades suele ser una escuela.

Como en cualquier otra organización de base, los trabajadores (profesores, administradores...) constituyen su Consejo de Trabajadores, pero en éstas se ha creado además un Consejo de Dirección, que no existe en las otras, que comprende no sólo a quienes trabajan en el centro, sino también a ciudadanos de la colectividad local y a padres (en las escuelas elementales) o a representantes de las organizaciones locales de trabajo y de los estudiantes (en los centros secundarios y postsecundarios).

El principio de autogestión concede a los trabajadores, en sus asociaciones de trabajo, total responsabilidad en las decisiones relativas a la educación. Uno de los objetivos que se persiguen con ello es el de sustituir la financiación por parte del Estado por un libre intercambio de trabajo resultante de acuerdos periódicos entre los productores de los servicios de enseñanza y sus utilizadores. El Gobierno Federal no asume

directamente la financiación de la educación, y en la Federación no se ha creado ningún fondo de solidaridad para paliar las desigualdades socioeconómicas que hay entre unas zonas y otras, pero sí existen, en cambio, estos fondos en las Repúblicas y en las Provincias Autónomas.

Tampoco es la Federación la que organiza ni la que reglamenta el sistema educativo. En el período de postguerra sí había una administración de tipo federal que funcionaba a través de un Ministerio, pero después se adoptó la decisión de descentralizar, es decir, de transferir los poderes a las administraciones de las Repúblicas y de las Provincias, aunque la Constitución reservaba al Gobierno Federal y a las organizaciones sociales y políticas de este nivel una cierta responsabilidad en la formulación de los objetivos más generales de la política de enseñanza.

La aplicación de estos principios generales depende hoy de las Repúblicas y de las Provincias y, a pesar de que la Federación puede crear en todos los campos agencias dotadas de poder para participar con los mismos derechos que ellas en la ejecución de la política nacional, se deja normalmente a sus administraciones el trabajo de asegurar la coordinación en la puesta en práctica de la política general de enseñanza mediante una interacción entre los centros, las comunidades de interés autogestionarias, las comunidades sociopolíticas y las asambleas generales. En cada República y en cada Provincia hay varios organismos que supervisan el desarrollo de las actividades educativas (elaboración de la política, ejecución y evaluación de resultados), pero ninguno de ellos tiene la responsabilidad exclusiva y todos (un miembro del Gobierno Ejecutivo de la Asamblea Republicana, que suele ser el Secretario o el Ministro, un Consejo de Educación, un Secretariado de Inspección y un Instituto para el desarrollo de la Enseñanza y de la Formación) trabajan en estrecho contacto con las comunidades de interés autogestionarias para la enseñanza y con los delegados de las di-

ferentes organizaciones del trabajo asociado, de las municipalidades y de las organizaciones sociopolíticas.

Los delegados son los legisladores de las Repúblicas y de las Provincias, y ellos elaboran las líneas generales de la política educativa, evalúan la situación y analizan los planes y programas.

Las comunidades de interés autogestionarias para la enseñanza dirigen las actividades de los centros, asignan los recursos y aseguran las relaciones entre éstos, la colectividad y el lugar de trabajo.

Los Consejos de Educación establecen los programas de estudios de las diferentes categorías de escuelas, aprueban los libros de texto, fijan los efectivos de personal, señalan las calificaciones que han de exigirse a los estudiantes y marcan las normas generales para el material escolar.

Una serie de organismos de rango superior, como la Comisión Interrepublicana e Interprovincial para la Renovación de la Enseñanza y la Conferencia Permanente de Institutos Republicanos y Provinciales para el Desarrollo de la Enseñanza, realizan la tarea de la coordinación nacional.

También una institución sociopolítica juega un papel importante en la evolución de la educación: la Liga de Comunistas de Yugoslavia. Este organismo inspira la ideología política de todas las agrupaciones de ciudadanos yugoslavos, pero no la impone directamente, sino que la aplica tras analizar las opiniones resultantes del proceso de reflexión y de valoración de la vida política que el pueblo lleva a cabo constantemente, lo que permite a los trabajadores convertirse en verdaderos directores de la economía y de la sociedad de su país.

El primer principio del nuevo sistema de enseñanza es el de su completa socialización, es decir, la educación se concibe como servicio para las necesidades de todos los ciudadanos y

no sólo para las de grupos sociales restringidos. Los resultados más importantes de la aplicación de este principio han sido la generalización de la enseñanza elemental obligatoria entre los niños, los jóvenes y los adultos; la implantación de la educación permanente; el establecimiento de un sistema educativo unificado que engloba todos los niveles y la adaptación de la instrucción a las necesidades de la sociedad y del individuo.

La enseñanza es mixta y laica. Las clases son gratuitas, pero los padres, los propios estudiantes o las organizaciones de trabajo suelen pagar los textos, el material escolar y el transporte, y sólo en los últimos años están empezando a concederse créditos y becas para el estudio. Todos los centros son públicos porque los privados están expresamente prohibidos por la Constitución.

El 10.º Congreso de la Liga de Comunistas de Yugoslavia ha insistido en la necesidad de unir la educación y el mundo del trabajo con el fin de formar trabajadores para el sector de la producción y eliminar así la distinción entre trabajadores e intelectuales, que ha sido siempre el origen de las sociedades de clase. Para ello se han introducido en la enseñanza básica, en la secundaria y en la superior materias relacionadas con temas profesionales, asignaturas técnicas y trabajos prácticos. Todos los estudiantes pueden, a partir de la terminación de la escolaridad obligatoria, seguir estudiando o dejar los estudios e incorporarse al trabajo con una preparación adecuada y continuarlos después cuando lo deseen. También se han introducido en todos los niveles contenidos específicos sobre filosofía marxista: En algunos casos estos contenidos constituyen una asignatura, como ocurre, por ejemplo, con la llamada «Fundamentos del Marxismo y del Socialismo Autogestionado» en la enseñanza secundaria; en otros, se han introducido en materias ya establecidas, sobre todo en los programas de Historia y de Geografía de la básica.

No obstante, a pesar de las renovaciones y del continuo perfeccionamiento, subsisten aún problemas tales como abandonos del estudio por parte de los alumnos, numerosas repeticiones de curso, programas sobrecargados, mantenimiento de centros no demasiado rentables y otros muchos.

II. SISTEMA EDUCATIVO

El actual sistema educativo consta de dos grandes ciclos: el de la enseñanza básica (preescolar + elemental) y el de la enseñanza profesional (secundaria y superior). La educación de adultos se encuadra en el mismo lugar que la de los jóvenes.

ENSEÑANZA BÁSICA

1. Educación Preescolar

La educación preescolar se ha desarrollado en Yugoslavia con un retraso considerable en comparación con la mayoría de los países de la OCDE. Sólo a partir de los años 70 las Repúblicas más ricas empezaron a crear centros para niños de 3 a 6 años y aún hoy, a pesar de que se ha avanzado en este sentido, no está generalizada y no forma parte, por tanto, de la enseñanza obligatoria.

Actualmente unos 260.000 niños están escolarizados en los más de 3.000 centros preescolares, que son jardines de infancia, escuelas maternales, guarderías creadas en los lugares de trabajo o escuelas elementales. Estos centros pueden funcionar en régimen de media jornada o de jornada completa y con o sin comedor, y normalmente no son gratuitos del todo por lo cual los padres o las organizaciones de trabajadores han de correr con algunos gastos.

La educación preescolar intenta mejorar las condiciones de ingreso de los alumnos en la enseñanza elemental e igualar los niveles de todos los niños antes de su entrada en ella, pero lo

cierto es que, al no estar generalizada, se producen unas diferencias de preparación entre los asistentes y los no asistentes que provocan con frecuencia desniveles mayores que los iniciales.

Los centros preescolares cumplen varios cometidos importantes, uno de los cuales es el de «guardar» a los niños cuyos padres trabajan. Cuando son muy pequeños, se encargan de cuidarles y de ir desarrollando su sentido social y, a partir de los cinco años, van introduciendo progresivamente contenidos educativos. En el último curso, el correspondiente a los seis años de edad, se ha creado un programa formal de estudios que permite enlazar con el primero de la enseñanza elemental.

Con el fin de evitar en lo posible los problemas de desigualdades entre los que hacen este último curso preescolar y los que no lo hacen, se tiende a dar esos contenidos sólo cuando es bastante general la participación de los niños de una determinada región.

La preparación se ha organizado de dos formas: cuando frecuentan la escuela maternal, va dándose a lo largo de todo el último año; si no la frecuentan, reciben una enseñanza reducida durante los tres o cuatro últimos meses que comprende 120 horas de clase. Con este curso preparatorio se intenta más desarrollar la expresión oral de los alumnos, su sentido estético, sus aptitudes físicas y su capacidad para vivir en sociedad que enseñarles lectura, escritura y cálculo.

Hay enormes diferencias de asistencia a preescolar entre unas zonas y otras. En Vojvodina, por ejemplo, recibe esta enseñanza casi el 90% de los niños y el 10% restante podría recibirla si sus padres lo desearan, pero en Kosovo y en Montenegro sólo tiene posibilidad de asistir a los centros el 5% y sólo el 6% en Bosnia-Herzegovina. Estas desigualdades impiden pensar en adelantar el inicio de la escolarización primaria a los 6 años.

2. Enseñanza elemental o básica

La enseñanza básica es obligatoria durante 8 años, entre los 7 y los 15 de edad. Se trata de una

enseñanza unificada, de tipo general, que se da en las llamadas escuelas elementales. En realidad estos 8 cursos se inscriben en un programa general de 11 años que comprende el último año de preescolar por abajo y los dos primeros del ciclo de secundaria por arriba. Muchos niños cursan los 11 años de estudios, pero sólo estos 8 son obligatorios.

Los centros suelen estar fundados por las comunas, pero también pueden estarlo por comunidades de interés autogestionarias para la educación elemental, que son las principales responsables de su financiación.

Toda escuela elemental está gobernada por un Consejo de Dirección compuesto por padres, por representantes de la organización de base de trabajo asociado (OBTA) local, por enseñantes y por personal del centro. Cuando es grande, los trabajadores suelen crear su propia OBTA en él.

Los padres participan de forma muy activa en la enseñanza. Trabajan directamente en el control de las escuelas, cooperan con los profesores en la organización de actividades extraescolares y hablan con ellos periódicamente (cada 6 semanas) para comentar la situación escolar de sus hijos.

La educación primaria está financiada local o regionalmente y, como no todas las colectividades tienen o quieren dedicar a la enseñanza los mismos recursos, hay grandes diferencias de gasto por niño entre unas y otras (por ejemplo, 5.000 dinares por año y alumno en Kosovo frente a 13.500 en Eslovenia) por lo que no sólo no se desbloquea el ciclo de pobreza transmitido de generación en generación, sino que incluso se acrecienta con frecuencia. Esta financiación depende de tres sectores: las colectividades locales, las comunidades de interés autogestionarias de nivel regional para la enseñanza elemental y la comunidad de interés de la República o de la Provincia Autónoma correspondiente.

En líneas generales, durante este período escolar se pretende dar a los alumnos conocimien-

tos básicos y preparación para la secundaria, la formación profesional, la educación permanente y el aprendizaje de la autogestión.

Consta de dos ciclos de estudios de cuatro años de duración cada uno. En el primero hay un único profesor para todas las materias, que suele ser el mismo durante los cuatro años. En el segundo, los profesores son especialistas y enseñan sólo su asignatura.

Uno de los problemas más graves con los que se enfrenta este nivel educativo es el del elevado número de repetidores. Con el fin de paliarlo en lo posible, se han creado servicios de apoyo para los niños que obtienen malos resultados escolares consistentes en clases extraordinarias que se les dan antes, durante y después de la jornada escolar habitual. También existe, para los que aun con esta ayuda no consiguen llegar a un nivel mínimo, una enseñanza complementaria durante las vacaciones de verano. En ambos casos se enseña a los alumnos en pequeños grupos o de forma individual.

Entre las deficiencias que suelen señalarse en esta educación primaria, una de las más frecuentes se refiere a los programas escolares, muy sobrecargados y con muchas materias obligatorias. Se intenta mejorarlos constantemente, pero los avances son lentos en este terreno.

Estos programas están establecidos, en líneas generales, por la Administración Central y son controlados por tres organismos de la República o de la Provincia Autónoma: el Secretariado de Educación, el Consejo de Educación (expertos pedagogos que examinan y aprueban los planes y programas escolares, los manuales, los materiales didácticos y las necesidades de los profesores) y el Instituto de la República para el Desarrollo de la Educación (constituido por especialistas en las diversas materias).

También supone un serio problema el compromiso de ofrecer enseñanza en su lengua materna a las numerosas nacionalidades y razas: turcos, eslovacos, rutenos, albaneses, checos,

búlgaros, húngaros, italianos y rumanos. Las escuelas destinadas a los niños de estas minorías nacionales son enteramente bilingües (es decir, utilizan la lengua materna del alumno y la más general de la nación, el servocroata) y la enseñanza de las materias básicas se les da en su lengua durante los ocho años de escolaridad. Como los profesores deben conocer los dos idiomas y los libros de texto se editan también en ambos, los costos de este tipo de enseñanza son muy elevados.

ENSEÑANZA PROFESIONAL

1. Enseñanza secundaria

La enseñanza secundaria, «dirigida» o de vocación profesional está destinada a jóvenes de 16, 17, 18 y 19 años de edad y tiene una duración de cuatro.

Los dos primeros cursos, 9.º y 10.º, ofrecen una enseñanza común y se consideran por ello a veces más como una prolongación de la elemental que como la base de la dirigida, sobre todo porque prácticamente el 96% de los jóvenes yugoslavos estudian durante 10 años (muchos de ellos hicieron además, como sabemos, un curso preescolar antes de ingresar en la primaria). La participación en los cursos 11.º y 12.º es también muy alta: más del 80% de los chicos que tienen la edad reglamentaria estudian estos dos años.

El hecho de considerarlos como complemento de la básica ha originado una gran diversidad de articulaciones en el sistema educativo: en algunos lugares se han añadido un 9.º y un 10.º de enseñanza general a los 8 cursos de escuela elemental; en otros se han creado escuelas secundarias de dos años de estudios y, finalmente, en otros se dan en los mismos centros las enseñanzas elemental, secundaria general y secundaria profesional. A veces se han construido o acondicionado centros distintos para dispensar una preparación de dos o cuatro años para un oficio determinado.

Antes de la última reforma había, tal como hemos señalado, diversos tipos de escuelas secundarias que separaban categóricamente a la enseñanza general (Gimnasio) de la profesional y de la técnica. Hoy existe un único tipo: la que da a los alumnos enseñanza general común durante los dos primeros años y enseñanza profesional durante los dos últimos. En estos centros el alumno va adquiriendo una instrucción básica sólida y se prepara a la vez para poder ejercer un trabajo cualificado de acuerdo con la llamada «escala de cualificación profesional».

En conjunto, la enseñanza profesional se subdivide en 8 etapas de formación especializada. Las cuatro primeras corresponden al nivel de secundaria y las cuatro últimas, al nivel de la superior.

A pesar de que ha dado buenos resultados durante los 11 años que lleva implantada, ha sido objeto también de críticas basadas esencialmente en el excesivo número de secciones que tiene y de oficios para los que prepara, su escasa vinculación con la empresa, la existencia de escuelas demasiado grandes y, sobre todo, en la consideración de que ofrece una enseñanza general de nivel mucho más bajo que el de los antiguos Gimnasios. Los sindicatos, por su parte, creen que los alumnos tienen menos interés por el trabajo que los que estudiaban en las escuelas profesionales tradicionales.

Los programas escolares están tan sobrecargados como los de la enseñanza elemental. El general de 9.º y 10.º consta de lengua materna (y otra lengua más general en algunas áreas), lenguas extranjeras, Historia, Geografía, Física, Química, Biología, Matemáticas, Educación Cívica, Educación Física, Teoría Marxista y de Autogestión Socialista, materias técnicas y profesionales, trabajos prácticos y actividades de tiempo libre. Los períodos de prácticas se limitan, por lo general, a dos o tres semanas.

Durante estos años, los alumnos pueden ir haciendo a la vez unos cursillos cortos que les cualifican para empleos de nivel muy elemen-

tal, pero siempre siguen teniendo la posibilidad de continuar estudios de tiempo parcial a través de la educación recurrente o bien la de seguir los cursos 11.º y 12.º al acabar 10.º. Si hay problemas de plazas para entrar en esta segunda fase, se les hacen un examen de ingreso y una entrevista.

Los programas de los grados 11 y 12 tienen también una serie de materias generales comunes (lengua materna, Filosofía Marxista y Autogestión, Educación Física, Matemáticas), pero se da mucha importancia en ellos a las técnicas y a las profesionales, que capacitan como «experto» para un trabajo determinado. El 70% del tiempo se dedica a los estudios del primer tipo y el 30% restante, a los del segundo. Es preciso señalar que los planes de estudios de estos niveles presentan diferencias entre las diversas Repúblicas y Provincias Autónomas por lo que nosotros estamos exponiendo las líneas más comunes a todos. Existen entre 20 y 36 ramas profesionales que preparan para unos 600 oficios.

Al terminar el último curso, los alumnos pueden elegir entre dejar de estudiar y ponerse a trabajar, trabajar y estudiar a la vez para adquirir la cualificación de «especialista» o trabajar y seguir a la vez estudios intermedios o superiores.

La financiación y el control de la enseñanza secundaria son sumamente complejos y hay grandes diferencias en estos puntos entre los dos primeros cursos y los dos últimos. Los años 9.º y 10.º están controlados por la colectividad y el 11.º y el 12.º lo están, en cambio, por las Comunidades de Interés Autogestionarias para la Enseñanza Dirigida. Estas Comunidades son regionales y se establecen en función de las clasificaciones profesionales: agricultura, silvicultura o servicios sociales. Por otra parte, los Consejos Regionales y los de las Repúblicas encargados de la enseñanza elemental detentan también responsabilidades en el sector de enseñanza general de los programas en los cursos posteriores al 10.º.

Cada centro de secundaria tiene un Consejo y Grupo de Gestión en el que están representadas las empresas que habrán de contratar a los futuros trabajadores. También los estudiantes poseen comités representativos en cada clase y en cada centro y delegados elegidos por ellos en los Comités de Gestión de los centros y en los Consejos de los niveles regional y federal.

La financiación de 9.º y 10.º se hace siguiendo el mismo procedimiento que en la enseñanza elemental. La de 11.º y 12.º depende de las Organizaciones de Trabajo Asociado, que son las que determinan cuánto dinero ha de destinarse a la enseñanza y cómo debe repartirse. Son también estas Organizaciones las que deciden acerca de la concesión de becas, bolsas de estudio, ayudas para transportes y comidas y la compra de materiales educativos modernos.

2. Educación Postsecundaria

La educación profesional de nivel postsecundario pretende preparar a los estudiantes para obtener cualificaciones profesionales de rango superior y para el desarrollo del trabajo escolar y científico. Comprende la llamada educación intermedia, la superior y los cursos de postgraduados.

- **La educación intermedia**, generalmente de dos años de duración, se da en centros de este nivel conocidos como Više Škole, que son escuelas profesionales avanzadas. Tras la terminación de los estudios, otorgan un diploma que permite trabajar en puestos de nivel medio de la economía industrial. También se dedican a la formación de profesores de primaria.

Puesto que en Yugoslavia es muy frecuente alternar los estudios superiores con el trabajo, en todos los centros de nivel postsecundario se organizan cursos de dedicación plena y cursos de dedicación parcial y, en el caso concreto de las Više Škole, los $\frac{2}{3}$ de los alumnos siguen esta segunda fórmula educativa.

Al acabar la instrucción en estas escuelas, se puede elegir entre pasar al tercer curso de una Facultad (en realidad equivalen a los dos primeros años) o incorporarse a la vida activa con una cualificación de técnico de grado medio. Hay que decir, sin embargo, que no todas las Facultades admiten a todos los diplomados de estas escuelas que solicitan su ingreso en ellas.

En general, las Više Škole gozan de gran prestigio y los alumnos se matriculan en sus cursos porque así lo deciden y no, como ocurre en casi todos los países con los centros de este tipo, como recurso cuando fracasan en el ingreso o en el seguimiento de los estudios universitarios. En realidad, este prestigio se basa en que dan una buena preparación para el trabajo del 6.º nivel del sistema de clasificación.

También hay diferencias en la estructura de las Više Škole entre las distintas. Repúblicas y Provincias: En algunas están incorporadas a la Universidad; en otras preparan para la Facultad correspondiente; en otras, finalmente, son ajenas por completo a las Universidades, pero sus programas de estudios están coordinados con los de éstas.

- **La enseñanza superior** se imparte esencialmente en tres tipos de centros que forman parte de las Universidades:

- * Colegios o Escuelas Superiores, donde los estudios duran cuatro años.
- * Academias de Bellas Artes, también de cuatro años de estudios.
- * Facultades, con ciclos de estudios de cuatro o cinco años.

Existen actualmente 19 Universidades con 336 Facultades, Escuelas y Academias y 425.000 alumnos, de los cuales $\frac{2}{3}$ estudian con dedicación plena. Como sabemos, la Constitución Federal de 1974 implantó el principio de autogestión de todas las organizaciones de trabajo y cada Facultad, considerada como tal, goza de un elevado grado de autonomía. Su funcionamiento se establece, por lo general, me-

dian­te un sistema de libre intercambio de trabajo entre el propio centro, los utilizadores de sus servicios, la Comunidad de Interés Autogestionaria y las correspondientes Organizaciones de Trabajo Asociado.

Las Universidades son comunidades de Organizaciones de Trabajo que comprenden, habitualmente, las Facultades, las Academias de Bellas Artes, las Escuelas o Colegios Superiores y las Više Škole. Cada uno de estos centros suele dividirse en Organizaciones de Base de Trabajo Asociado (OBTA) y ellas y otras Organizaciones de Trabajo son las unidades autogestionarias primarias de la Universidad a la que pertenecen. Además de su Asamblea, toda unidad primaria tiene un Consejo constituido por delegados de los estudiantes, de los enseñantes, del personal no docente y de los utilizadores, los cuales, a su vez, están representados en otras Organizaciones de Trabajo o en otras OBTA, en organizaciones sociopolíticas y en Comunidades de Interés para la Enseñanza Superior. Todos ellos acuerdan la redacción del reglamento, el programa de estudios, el nombramiento de los profesores y la cuantía del presupuesto.

En la Universidad, el órgano de dirección más importante es el Consejo Universitario, que se compone de un delegado de los trabajadores, otro de los estudiantes y otro de los usuarios de cada una de las organizaciones. Sus decisiones se ponen en práctica a través de diversos comités, comisiones y empresas profesionales.

Para coordinar la actividad de la Universidad hay un Rector, y las funciones administrativas centrales las lleva un Secretariado General, al frente del cual está un Secretario General nombrado por el Consejo Universitario.

Toda unidad primaria consigue su financiación a través de un libre intercambio de trabajo con otras Organizaciones de Trabajo Asociado o mediante las Comunidades de Interés Autogestionarias para la Enseñanza Superior (CIES). Las Asambleas de estas Comunidades tienen dos Cámaras: la de los generadores del producto

educativo (delegados de las Facultades o de otras Organizaciones de Trabajo Asociado de la Enseñanza Superior) y la de los utilizadores de ese producto (delegados de las Organizaciones de Trabajo Asociado ajenas a la Universidad, sobre todo empresas comerciales) y ambas determinan la asignación para cada unidad de enseñanza.

La investigación obtiene sus fondos a través de las Comunidades de Interés Autogestionarias para la Investigación, es decir, está directamente financiada mediante contratos entre las Organizaciones de Trabajo y las empresas o las Comunidades de Interés.

El acceso a la enseñanza superior ha generado en Yugoslavia, como en todos los demás países de la OCDE, numerosos problemas. Antes de la Segunda Guerra Mundial había sólo tres Universidades, pero, a partir de 1946, aumentó la demanda de tal manera que fue preciso iniciar un proceso de reforma. Las razones de esta demanda fueron muchas, pero dos sobre todo reforzaron la necesidad de iniciarla: la exigencia social y laboral de profesionales altamente especializados y el interés por la elevación de la categoría social que, al menos en teoría, proporcionaba la titulación superior.

En los primeros años de postguerra, se siguió la política de admitir a todos los solicitantes que cumplieran las condiciones previas de ingreso en la educación superior, pero, poco a poco, fueron masificándose los centros y se hizo necesario crear otros nuevos. Así, en 1967 había ya 7 Universidades; 13 en 1975; 18 en 1977 y 19 en 1981. Como la ampliación no siempre se realizó en consonancia con las necesidades y con las posibilidades del país, llegó un momento en que había escasez de profesionales en algunos campos y un excedente considerable en otros, lo que llevó al convencimiento de que era preciso regular de alguna forma el ingreso en los centros puesto que tampoco era una buena solución crear más para formar a titulados que el país no necesitaba realmente.

En teoría, cualquiera puede acceder a una Universidad siempre que tenga el diploma acreditativo de haber terminado la enseñanza secundaria (la Matura), y, además, desde 1959, los adultos llegan a los estudios superiores en función de su experiencia profesional. Una ley de 1960 prohíbe expresamente las restricciones de ingreso en las Facultades salvo en casos de excepción, y otra de 1964 estipula que todos los titulares de una Matura tienen derecho a entrar en cualquier centro de enseñanza superior. En la práctica, sin embargo, sí hay una selección previa.

Esta selección se basa, por lo general, en las calificaciones obtenidas en secundaria y en un examen que la propia Universidad organiza para los alumnos. Como en los demás campos, también en éste hay diferencias entre los de unas y los de otras: algunas se basan sólo en las notas de secundaria; otras, sólo en el examen que se hace a los jóvenes para verificar sus conocimientos de las materias sobre las que van a versar sus estudios superiores; otras, en fin, combinan ambas fórmulas.

También se examina habitualmente a los alumnos que van a matricularse en una especialidad distinta a la que han seguido en secundaria y a los adultos que no han hecho estudios secundarios, pero tienen experiencia práctica en un determinado campo laboral.

A pesar de esta selección y de la que sigue habiendo a lo largo de toda la carrera, son muchos los estudiantes que no consiguen diplomarse y abandonan los estudios y muchos los que, en vez de tardar cuatro o cinco años en acabar, necesitan dos o tres más. Son precisamente éstos dos de los más serios problemas que tiene actualmente planteados la educación superior en Yugoslavia. Como causas se han apuntado varias: una enseñanza secundaria poco adaptada, pereza o escasez de recursos económicos de los estudiantes, negligencia de los profesores, inadecuación de los programas, ineficacia de los métodos..., etc., etc.

Igual que en los demás órdenes de la vida, se pretende también en éste que el origen social y las posibilidades económicas no condicionen el acceso de los jóvenes a la educación superior y, aunque no hay becas, sí existe en cada Facultad un sistema de préstamos, cuya devolución ha de hacerse 10 años después de la primera matrícula o un año después de la obtención del título. Los estudiantes excepcionalmente brillantes o los que aceptan puestos de enseñantes en regiones remotas están exentos de la devolución.

También las empresas conceden préstamos y algunas incluso becas a los alumnos inscritos en las Facultades Técnicas.

En conjunto, prácticamente el 40% de los estudiantes disfrutan de algún tipo de ayuda económica.

EDUCACIÓN DE ADULTOS

Uno de los principios del concepto yugoslavo de educación es, como hemos dicho, el de considerar que el aprendizaje es una dimensión de la vida y que no debe, por tanto, empezar y acabar en momentos determinados, sino prolongarse a lo largo de toda la existencia del hombre. La consecuencia más inmediata de la aplicación de esta idea ha sido la institucionalización de un sistema de educación continua gracias al cual todo ciudadano tiene acceso a la formación en cualquier momento de su vida. Este sistema recibe distintos nombres: educación permanente, educación continua, educación de adultos o educación recurrente, y esta última prevé expresamente la alternancia de estudio y trabajo.

Tres han sido las razones fundamentales que han exigido la sistematización de esta enseñanza: en un primer momento, la necesidad de dar una cultura mínima a muchos adultos que no habían recibido en su niñez y en su juventud ni la más elemental; después, la exigencia de proporcionar a los trabajadores la cualificación y el reciclaje requeridos por el desarrollo industrial del país y por los continuos avances tecnológi-

cos; en tercer lugar, la demanda de educación por parte de los ciudadanos, que consideran que su situación social y económica será mejor cuanto más elevados sean su nivel de formación y su titulación:

La educación continua responde, tras una Resolución adoptada por la Asamblea Federal en 1970, a una serie de principios, uno de los cuales señala que «Todas las formas de educación de jóvenes y de adultos son iguales entre ellas y constituyen conjuntamente partes inseparables del sistema de enseñanza unificado». Según esto, la estructura de la enseñanza ha de tener sólo dos grandes fases: la de enseñanza general y común, que abarca preescolar y primaria, y la de enseñanza profesional, que abarca la secundaria, la superior y la educación permanente. Como es lógico, así concebida, ya no afecta sólo a las escuelas en sentido estricto, sino también a la familia, a los centros de trabajo, a las organizaciones sociales y políticas y a los medios de comunicación.

La educación de adultos ha venido impartándose tradicionalmente en las llamadas Universidades de Trabajo. Estos centros se crearon en principio con el fin de dar a los mayores la formación elemental que no habían podido recibir en su momento y, poco a poco, fueron diversificándose y ampliando su campo de acción para formar a los trabajadores y reciclarlos. Naturalmente, como las generaciones posteriores no han necesitado ya ser alfabetizadas en su edad adulta porque existe desde hace mucho una escolarización plena de los niños yugoslavos, estas Universidades se dedican ahora a la educación continua y a la educación recurrente. En realidad, no forman parte de la enseñanza superior ni de la secundaria ni de la elemental, aunque trabajan en los tres niveles. En el futuro se dedicarán esencialmente a satisfacer las demandas de quienes deseen dedicar su tiempo libre a cultivarse más, y a ofrecer una segunda oportunidad a quienes no hayan aprovechado bien la que les ofreció la escuela secundaria.

Dos son las fórmulas más generalizadas de educación continua: por un lado, la enseñanza de tiempo parcial, que existe en todos los niveles educativos y que todos los centros han organizado; por otro, la educación por correspondencia.

EDUCACIÓN POR CORRESPONDENCIA

El desarrollo de la enseñanza por correspondencia en Yugoslavia ha seguido un lento camino desde su introducción durante la Segunda Guerra Mundial hasta hoy.

Ya antes, en 1926, el Movimiento Educativo y Ético de Vidovic había fundado una primera escuela de este tipo en Sarajevo con el fin de preparar a los alumnos para los exámenes de los dos ciclos de secundaria. Poco después (1928), la Oficina Central de Educación de los Trabajadores creó una Escuela y una Universidad por Correspondencia, y un organismo privado estableció, en 1932, un centro para estudios de Comercio, pero ninguna de estas iniciativas tuvo demasiado éxito y desaparecieron enseñada.

Al estallar el conflicto bélico, la asistencia a las escuelas se hizo prácticamente imposible en muchos casos y se pensó que una buena solución sería dar a los jóvenes por este procedimiento la enseñanza de secundaria. Sin embargo, ni durante la conflagración ni en la postguerra consiguió enraizar el sistema.

A partir de 1953, año en que comenzó a desarrollarse la educación de adultos, se inició un lento resurgir gracias a la creación de tres instituciones de educación por correspondencia en Servia, Eslovenia y Croacia, en las que se intentaba dar formación de tipo profesional en materias como contabilidad y secretariado y preparar para los exámenes libres de primaria y secundaria.

En los años siguientes, siguieron incrementándose los programas de secundaria, administración, educación de adultos, enseñanza primaria y enseñanza técnica y, a lo largo de las

décadas de 1950 y 1960, el sistema acabó por ser aceptado por los organismos oficiales y por el público en general, aunque persistían aún ciertas reservas.

A partir de estas fechas, comenzaron a multiplicarse los centros y a ampliarse los tipos de cursos y se inició un proceso de revolución de los métodos de enseñanza con la preparación de materiales escritos como libros de texto, ejercicios y guías de estudio y la organización de sistemas de consultas orales presenciales tanto individuales como colectivas.

Desde 1970, la enseñanza por correspondencia empieza a ser aceptada sin reticencias y ello supone un aumento de su campo de acción con cursos creados, por ejemplo, por las escuelas profesionales y por las Universidades de los Trabajadores en campos tales como el de formación de padres, enseñanza universitaria (muy escasa todavía), educación para el tiempo libre, enseñanza para yugoslavos que viven en el extranjero y promoción y reciclaje para trabajadores en activo.

La enseñanza por correspondencia utiliza esencialmente materiales escritos, pero también consultas orales presenciales, medios audiovisuales (cintas, cassettes...) y medios de comunicación de masas como la radio y la televisión.

Entre los medios escritos, los más habituales son los libros de texto para el autoaprendizaje con preguntas y ejercicios, las guías de estudio para su mejor utilización y las orientaciones y actividades que el alumno recibe y hace, manda luego al profesor para que se las corrija y éste le devuelve a su vez debidamente corregidas y comentadas.

Los profesores de enseñanza por correspondencia reciben, además de la habitual, una formación específica para este tipo de docencia. El primer centro que la proporcionó fue la Escuela para Educadores de Adultos de Zagreb, fundada en 1970. Hoy existen ya algunos otros centros de esta clase.

EDUCACIÓN ESPECIAL

El principio de igualdad de oportunidades para la educación se aplica también a los niños con defectos físicos y mentales. Si los problemas no son excesivamente acusados, se tiende a que asistan a los centros ordinarios para su educación elemental, donde se hace para ellos una adaptación especial del programa. En el caso de deficiencias más profundas, van a centros especiales, muchos de los cuales funcionan en régimen de internado.

Si sus minusvalías les permiten llegar a la enseñanza secundaria, pueden inscribirse en cursos de formación profesional que les preparan para trabajar en un oficio determinado, siempre, naturalmente, dentro de los límites que les marcan sus características particulares.

También los niños superdotados o con capacidad superior a la normal en un campo concreto reciben una atención especial mediante alguno de estos procedimientos: medidas pedagógicas extraordinarias dentro de los estudios ordinarios, enseñanza complementaria o asistencia a centros especializados en determinadas materias, por ejemplo, en música y en danza.

PROFESORES

La rápida expansión de la educación que se produjo a partir de los años 50 originó la necesidad de reclutar con urgencia un elevado número de profesores que no siempre estaban bien preparados para desempeñar su función. Este hecho y los grandes cambios sufridos por el sistema educativo han obligado a crear métodos de formación y de reciclaje para los que ya estaban ejerciendo y a reorganizar las fórmulas de aprendizaje para los que estaban iniciando su preparación para la docencia.

Los profesores yugoslavos han venido recibiendo tradicionalmente estos tipos de formación:

- Los de primaria, dos años de estudios realizados al acabar la enseñanza secundaria. Estas es, digamos, la norma general, pero en muchas Repúblicas se ha ampliado su formación hasta los tres o cuatro años.
- Los de secundaria, cuatro años de estudios en la Universidad o en otros centros de enseñanza superior.

En algunas regiones, los profesores de lenguas extranjeras siguen cursos especiales de cuatro años de duración en las Universidades, y es frecuente que los enseñantes con poca experiencia hagan un período de prácticas docentes de uno o dos años bajo la tutela de un profesor titular antes de aprobar sus exámenes de fin de estudios y de poder ejercer su oficio de forma independiente.

Por lo que se refiere al reciclaje de los educadores que están en activo, existen varios métodos, pero el más serio parece ser el establecido en Bosnia-Herzegovina: cada cinco años el enseñante sigue un curso en una Facultad con el fin de ponerse al día en su materia mediante el estudio de las novedades que hayan ido produciéndose en ella. El curso incluye clases, debates, conferencias, confección de trabajos individuales y de grupo y, en general, actividades de todo tipo encaminadas al perfeccionamiento.

Sin haberse llegado a la situación ideal, el nivel de los profesores ha subido muy considerablemente. Las lagunas que aún persisten irán desapareciendo a medida que se generalicen las medidas adoptadas para ello.

En el plano social, la reforma ha pretendido conceder a los enseñantes la misma posición material y social e idénticas condiciones laborales que las que poseen los trabajadores de otros sectores. La realidad es, sin embargo, que no están equiparados con los profesionales de su mismo nivel y ello ha producido una actitud negativa por parte de bastantes de ellos ante la reforma, ante su propio reciclaje y ante la educación en general. Es justo señalar, no obstante, que son muchos los que frecuentemente superan deficiencias del sistema (escasez de material didáctico moderno, excesivo número de alumnos por aula, etc., etc.) con un espíritu de entrega a su trabajo que no es corriente encontrar en otros grupos.

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

- CABANILLAS JIMÉNEZ, M.ª José: «*El sistema educativo de Yugoslavia*». Revista de Bachillerato, n.º 18, abril-junio, 1981, pp. 102-104.
- GLIGORJEVIC, Jovan: «*Acceso a la educación superior en Yugoslavia*». Revista de Educación, año XXII, n.º 230-231, enero-abril, 1974, pp. 160-165.
- MIHALJO, Juras: «*Reforma de la educación en Yugoslavia*». Revista de Ciencias de la Educación, n.º 101, enero-marzo, 1980, pp. 89-117.
- OCDE: «*Examens des politiques nationales d'éducation: Yugoslavie*». OCDE, París, 1981.
- PONGRAC, Silvije: «*Desarrollo de la enseñanza por correspondencia en Yugoslavia*». Perspectivas UNESCO, vol. XV, n.º 3, 1985 (55), pp. 449-456.
- POTKONJAK, Nikola M.: «*Reformas de la enseñanza secundaria en Yugoslavia*» en «*La enseñanza secundaria en Europa: reformas y perspectivas*». Perspectivas UNESCO, vol. XVI, n.º 3, 1986 (59), pp. 328-334.

DEPARTAMENTO DE DOCUMENTACIÓN
DEL INBAD

REVISTAS RECIBIDAS DESDE EL 16 DE DICIEMBRE DE 1986 HASTA EL 25 DE MAYO DE 1987

**ACCIÓN EDUCATIVA.
BOLETÍN INFORMATIVO**
Núm. 41, 1986; núm. 42, 1987.

ALFOZ
Núm. 35, diciembre, 1986; núm. 36-37, 1987; núm. 39, abril, 1987.

ANTRHOPOS
Núm. 66-67, noviembre, 1986; núm. 68, 1987; núm. 69, febrero, 1987; núm. 70-71, marzo, 1987; núm. 72, mayo, 1987.

ARBELA-REVISTA DE EDUCACIÓN
Núm. 3, 21 marzo, 1987.

AUCA
Núm. 55, 1987; núm. 56, 1987.

AULA ABIERTA
Núm. 46, octubre, 1986.

BACHILLERATO
Núm. 10, diciembre, 1986.

BEIJING INFORMA
Núm. 45, 11 noviembre, 1986; núm. 46, 18 noviembre, 1986; núm. 47, 25 noviembre, 1986; núm. 48, 2 diciembre, 1986; núm. 49, 9 diciembre, 1986; núm. 50, 16 diciembre, 1986; núm. 51, 23 diciembre, 1986; núm. 52, 30 diciembre, 1986; núm. 1, 6 enero, 1987.

**BIBLIOGRAFÍA ANALÍTICA, TEMÁTICA
UNIVERSITARIA**
Núm. 6, 1979; núm. 7, 1980; núm. 8, 1984.

BILDUNG UND WISSENSCHAFT
Núm. 1-2, 30 noviembre, 1987.

**BOLETÍN (ICE UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE MADRID)**
Núm. 9, 1987.

BOLETÍN CDL
Núm. enero, 1987; núm. marzo, 1987.

BOLETÍN DE REVISTAS (CEMIP)
Núm. 7, julio, 1986; núm. 8, octubre, 1986.

BOLETÍN DE SUMARIOS (CIDE)
Núm. 51, noviembre, 1986; núm. 52, diciembre, 1986; núm. 53, enero, 1987; núm. 54, febrero, 1987; núm. 55, marzo, 1987.

**BOLETÍN INFORMATIVO (FUNDACIÓN
JUAN MARCH)**
Núm. 167, febrero, 1987; núm. 168, marzo, 1987; núm. 169, abril, 1987; núm. 170, mayo, 1987.

BORDÓN
Núm. 263, mayo, 1986; núm. 264, septiembre, 1986.

BULLETIN A.P.M.E.P.
Núm. 357, 1987.

CAHIERS PEDAGOGIQUES
Núm. 249, diciembre, 1986; núm. 250, enero, 1987; núm. 251, febrero, 1987; núm. 252, marzo, 1987; núm. 253, abril, 1987.

CARTA DE ESPAÑA
Núm. 345, 1 enero, 1987; núm. 346, 15 enero, 1987; núm. 349, 1 marzo, 1987; núm. 351, 1 abril, 1987; núm. 353, 1 mayo, 1987.

COMENTARIO SOCIOLÓGICO
Núm. 55-56, julio, 1986.

COMMUNIO

Núm. V, septiembre, 1986; núm. VI, noviembre, 1986.

COMUNIDAD ESCOLAR

Núm. 126, 22 diciembre, 1986; núm. 127, 5 enero, 1987; núm. 128, 12 enero, 1987; núm. 129, 19 enero, 1987; núm. 130, 26 enero, 1987; núm. 131, 2 febrero, 1987; núm. 132, 9 febrero, 1987; núm. 133, 16 febrero, 1987; núm. 134, 23 febrero, 1987; núm. 135, 2 marzo, 1987; núm. 136, 9 marzo, 1987; núm. 137, 16 marzo, 1987; núm. 138, 23 marzo, 1987; núm. 139, 30 marzo, 1987; núm. 141, 13 abril, 1987; núm. 142, 27 abril, 1987; núm. 143, 4 mayo, 1987; núm. 144, 11 mayo, 1987; núm. 145, 18 mayo, 1987; núm. 146, 25 mayo, 1987; núm. extra, 27 marzo, 1987.

CONCILIUM

Núm. 208, noviembre, 1986; núm. 209, enero, 1987.

CONVERGENCIA

Núm. 2, 1986.

CORÓNICA, LA

Núm. 1, 21 septiembre, 1986.

CORREO DE LA UNESCO, EL

Núm. 12, diciembre, 1986.

CUADERNOS DE PEDAGOGÍA

Núm. 144, enero, 1987; núm. 145, febrero, 1987; núm. 146, marzo, 1987; núm. 147, abril, 1987; núm. 148, mayo, 1987.

CUADERNOS DEL NORTE, LOS

Núm. 39, noviembre, 1986; núm. 40, 1986.

CUADERNOS HISPANOAMERICANOS

Núm. 439, enero, 1987; núm. 442, abril, 1987; núm. 443, mayo, 1987.

CHINA CONSTRUYE

Núm. 12, diciembre, 1986; núm. 1, enero, 1987.

DE JUVENTUD. REVISTA DE ESTUDIOS

Núm. 24, 30 noviembre, 1986.

DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE

Núm. 6, 1986; núm. 1, 1987; núm. extra, 1987.

DICENDA

Núm. 3, 1984.

DOCUMENTACIÓN E INFORMACIÓN PEDAGÓGICAS

Núm. 234-5, enero, 1985; núm. 236-7, julio, 1985.

ECHOS, L'

Núm. 45, 21 septiembre, 1986.

EDUCA

Núm. 9, enero, 1987; núm. 10, febrero, 1987; núm. 11, mayo, 1987.

EDUCACIÓN

Núm. 1, enero, 1987; núm. 2, marzo, 1987.

EDUCACIÓN A DISTANCIA - CENAPEC

Núm. 19, julio, 1986.

EDUCATION IN CHEMISTRY

Núm. 1, enero, 1987; núm. 2, marzo, 1987.

EMERITA

Núm. 1, 1986.

ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS

Núm. 1, febrero, 1987.

ESCUELA ASTURIANA

Núm. 23, diciembre, 1986; núm. 24, enero, 1987; núm. 26, marzo, 1987; núm. 27, abril, 1987.

ESCUELA HOY

Núm. 87, 3 marzo, 1987; núm. 88, 10 marzo, 1987; núm. 90, 24 marzo, 1987; núm. 92, 28 abril, 1987; núm. 93, 5 mayo, 1987.

EUDISED R & D BULLETIN

Núm. 27, 1987.

EUROPEAN BUREAU OF ADULT EDUCATION NEWS LETTER

Núm. 2, 1986.

EUROPEAN MODERN LANGUAGES NEWS

Núm. 3, 1986.

EXPRESS, L'

Núm. 1.848, 12 diciembre, 1986; núm. 1.851, 2 enero, 1987; núm. 1.853, 16 enero, 1987; núm. 1.854, 23 enero, 1987; núm. 1.855, 30 enero, 1987; núm. 1.856, 6 febrero, 1987; núm. 1.857, 13 febrero, 1987; núm. 1.865, 10 abril, 1987; núm. 1.867, 24 abril, 1987; núm. 1.868, 30 abril, 1987; núm. 1.869, 7 mayo, 1987; núm. 1.870, 15 mayo, 1987.

GACETA DEL LIBRO, LA

Núm. 57, 1987.

GACETA REAL MUSICAL

Núm. 56, marzo, 1987.

GRAPHIS

Núm. 247, 1987; núm. 248, 1987.

GUÍA. REVISTA DE INFORMACIÓN JUVENIL

Núm. 147, 15 enero, 1987; núm. 148, 30 enero, 1987; núm. 149, 15 febrero, 1987; núm. 150, 28 febrero, 1987; núm. 151, 15 marzo, 1987; núm. 152, 1 abril, 1987; núm. 153, 15 abril, 1987; núm. 154, 30 abril, 1987; núm. 155, 15 mayo, 1987.

HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

Núm. 5, 1986.

INFOREH

Núm. 5, mayo, 1985; núm. 6, junio, 1985; núm. 8, agosto, 1986; núm. 9, septiembre, 1986; núm. 10, 1986; núm. 11, 1986.

INFORMACIÓN CULTURAL

Núm. 44, enero, 1987; núm. 45, febrero, 1987; núm. 46, marzo, 1987.

INFORMACIÓN E INNOVACIÓN EDUCACIONALES

Núm. 46, marzo, 1986; núm. 47, junio, 1986; núm. 48, septiembre, 1986; núm. 49, diciembre, 1986.

ÍNSULA

Núm. 480, noviembre, 1986; núm. 481, diciembre, 1986; núm. 482, enero, 1987; núm. 483, febrero, 1987; núm. 484, marzo, 1987.

INVESTIGACIÓN Y CIENCIA

Núm. 125, febrero, 1987; núm. 126, marzo, 1987; núm. 128, mayo, 1987.

KULTUR CHRONIK

Núm. 6, 1986; núm. 1, 1987; núm. 2, 1987.

MUNDO OBRERO. SUPLEMENTO DE EMIGRACIÓN

Núm. 415, 11 diciembre, 1986; núm. 418, 8 enero, 1987; núm. 420, 15 enero, 1987; núm. 421, 22 enero, 1987; núm. 422, 29 enero, 1987; núm. 423, 5 febrero, 1987; núm. 424, 12 febrero, 1987; núm. 425, 19 febrero, 1987; núm. 426, 26 febrero, 1987; núm. 427, 5 marzo, 1987; núm. 428, 12 marzo, 1987; núm. 429, 19 marzo, 1987; núm. 430, 26 marzo, 1987; núm. 432, 9 abril, 1987; núm. 433, 16 abril, 1987; núm. 434, 23 abril, 1987; núm. 435, 30 abril, 1987; núm. 436, 7 mayo, 1987.

NARRIA

Núm. 37-38, 1985.

NEWS LETTER

Núm. 4, 3 diciembre, 1986; núm. 5, 1986.

NOTICIAS EDUCATIVAS Y CULTURALES

Núm. 1, noviembre, 1986; núm. 3, enero, 1987.

NOUVEL OBSERVATEUR, LE

Núm. 1.156, 2 enero, 1987; núm. 1.157, 9 enero, 1987; núm. 1.158, 16 enero, 1987; núm. 1.159, 23 enero, 1987; núm. 1.169, 3 abril, 1987; núm. 1.170, 10 abril, 1987; núm. 1.171, 17 abril, 1987; núm. 1.172, 24 abril, 1987.

NOUVELLES DE FRANCE

Núm. 142, mayo, 1986.

ORIENTATION SCOLAIRE ET PROFESSIONELLE, L'

Núm. 4, octubre, 1986; Núm. 1, marzo, 1987.

PACEM

Núm. 10, septiembre, 1986.

PERSPECTIVAS

Núm. 60, 1986.

PHYSICS EDUCATION

Núm. 1, enero, 1987; núm. 2, marzo, 1987; núm. 3, mayo, 1987; núm. extra, 1987.

PHYSICS TEACHER, THE

Núm. 7, octubre, 1986; núm. 9, diciembre, 1986; núm. 1, enero, 1987; núm. 2, febrero, 1987; núm. 3, marzo, 1987.

PUERTA DEL SOL

Núm. 5, diciembre, 1986; núm. 6, enero, 1987; núm. 7, febrero, 1987; núm. 8, marzo, 1987; núm. 9, abril, 1987.

PUERTA NUEVA

Núm. 2, noviembre, 1986; núm. 3, 1987.

QUIPU

Núm. 2, diciembre, 1986.

RADIO Y EDUCACIÓN DE ADULTOS

Núm. 4, abril, 1987.

REVISTA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Núm. 129, 1987.

REVISTA DE EDUCACIÓN

Núm. 280, mayo, 1986.

REVISTA DE EDUCACIÓN FÍSICA

Núm. 13, 1987.

REVISTA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Núm. 7, 1986.

REVISTA DE OCCIDENTE

Núm. 68, enero, 1987; núm. 69, febrero, 1987; núm. 70, marzo, 1987; núm. 71, abril, 1987; núm. 72, mayo, 1987.

REVISTA ESPAÑOLA DE EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTES

Núm. 12, noviembre, 1986.

REVISTA DE PSICOLOGÍA Y PEDAGOGÍA APLICADAS

Núm. 33, 1986.

REVUE DES ETUDES GRECQUES

Núms. 472-4, 1986.

RICERCA EDUCATIVA

Núm. 2, abril, 1986.

SABER LEER

Núm. 2, febrero, 1987; núm. 3, marzo, 1987; núm. 4, abril, 1987; núm. 5, mayo, 1987.

SAL TERRAE

Núm. 1, enero, 1987; núm. 2, febrero, 1987; núm. 3, marzo, 1987; núm. 4, abril, 1987.

SCALA

Núm. 1, enero, 1987; núm. 2, marzo, 1987.

SCALA JUGEND MAGAZIN

Núm. 1, marzo, 1987.

SINAL

Núm. 5, 1986.

SOCIEDAD, EDUCACIÓN Y DESARROLLO

Núm. 1, enero, 1986; núm. 2, abril, 1986; núm. 3, julio, 1986.

STADIUM

Núm. 119, octubre, 1986.

THALES

Núm. 6, septiembre, 1986.

T.E.

Núm. 36, febrero, 1987.

UNIVERSITAS

Núm. 2, diciembre, 1986; núm. 3, marzo, 1987.

VÉRTICE

Núm. 8, marzo, 1987.

VIAJAR

Núm. 19, febrero, 1987; núm. 20, marzo, 1987; núm. 21, abril, 1987; núm. 22, mayo, 1987.

VILLA DE MADRID

Núm. 89-90, marzo, 1986; núm. 104, marzo, 1987.

VILLA DE MADRID (PERIÓDICO)

Núm. 101, 15 enero, 1987; núm. 103, 15 febrero, 1987; núm. 106, 1 abril, 1987; núm. 107, 15 abril, 1987; núm. 108, 5 mayo, 1987.

ZEUS-LOGO

Núm. 1, diciembre, 1986; núm. 2, abril, 1987.

ZIELSPRACHE DEUTSCH

Núm. 4, octubre, 1986; núm. 1, enero, 1987.

*DEPARTAMENTO DE DOCUMENTACIÓN
DEL INBAD*

BOLETIN INFORMATIVO-INBAD