

Revista de **BACHILLERATO**

NUM. 15
JULIO-SEPTIEMBRE
1980



- Participación de los alumnos en la gestión de la enseñanza
- El Schools Council. Una institución para la reforma de la educación en Inglaterra

Este número se complementa con un cuaderno
gráfico dedicado a **LENGUAS CLÁSICAS**

B.U.P.

Primero, Segundo y Tercer cursos completos

GUIAS Y SOLUCIONARIOS

C.O.U.

CURSO COMPLETO

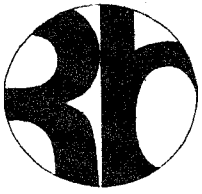
SOLUCIONARIOS

The logo for SM Ediciones, featuring the letters 'SM' in a stylized, bold, sans-serif font. The 'S' and 'M' are connected, with the 'M' having a distinctive shape where the top bar is slightly curved.

Ediciones **la mejor ayuda**

CESMA, S.A. — C/ Aguacate, 25. — MADRID-25

Barcelona Bilbao Las Palmas Granada Oviedo Sevilla Valencia Vigo Zaragoza



SUMARIO

Pág.

REVISTA DE BACHILLERATO
Dirección General
de Enseñanzas Medias
Año IV. Julio Sepbre, 1980

CONSEJO DE DIRECCION

Presidente:
Raúl A. Vázquez Gómez

Vocales:

José Antonio Alvarez Osés
Emilio Barnechea Salo
Julio Calonge Ruiz
Encarnación García Fernández
Teófilo González Vila
José Luis Hernández Pérez
Ignacio Lázaro Ochaíta
José Ramón Pascual Ibarra
Carlos Prieto García
Carmen Ramos Sarasa

DIRECTORA:

María Dolores de Prada Vicente

CONSEJO DE REDACCION:

Concepción Alhambra Altozano
Antonio Castro Viejo
Carmen Gamoneda y Vélez de
Mendizábal
María A. de Olives Mercadal
Amparo Llacer Navarro

SECRETARIA DE REDACCION:

Matilde Sagaró Faci

REDACCION:

Paseo del Prado, 28, planta 7.^a
MADRID-14

EDITA:

Servicio de Publicaciones del
Ministerio de Educación
Ciudad Universitaria
Madrid-3

IMPRIME:

Héroes, S. A.
Torrelara, 8.—Madrid-16

ESTUDIOS

- Desarrollo de la competencia comunicativa en el aprendizaje de las lenguas modernas, por Cayetano Estébanez Estébanez. 2
- En torno a las claves reflexivas de René Magritte (motivación lingüística), por Juan Pedro Gómez Sánchez. 12
- La Geografía ayer y hoy. Evaluación de una ciencia, por Manuel Moreno Alonso. 17
- Reflexiones sobre las artes visuales en la educación, por J. M. Villar Angulo. 27
- La participación de los alumnos de Bachillerato en la gestión de la enseñanza, por Pedro Fontán Jubero. 33

EXPERIENCIAS

- Las diferentes formas de significar del léxico, por Maximiano Trapero. 39
- Estudio de las frecuencias de los alelos del sistema ABO en la provincia de Pontevedra, por A. Angel Couto, Delfín Ogando y Manuel Fernández. 45
- Algunas reflexiones sobre metodología de la literatura en el Bachillerato, por José Calero Heras. 48
- Algunas reflexiones acerca de la enseñanza del Francés en España, por Iñigo Sánchez Paños. 53
- Experiencia interdisciplinar: una encuesta cultural, por el Seminario de Matemáticas y Lengua y Literatura del INB, «Leopoldo Cano» de Valladolid. 56

INFORME

- El Schools Council. Una Institución para la reforma de la educación en Inglaterra. 62

NOTAS

- Materiales para un primer informe y selección acerca de recursos didácticos y materiales auxiliares para la enseñanza de la biología en el Bachillerato disponibles en el extranjero, por J. Cuello Subirana. 68
- Alternativa geométrica sobre algunos aspectos de las progresiones geométricas, por Juan Bosco Romero Márquez. 77
- ¿Por qué introducir la ciencia de los materiales antes de la entrada en la Universidad?, por Isabel Lorenzo. 79
- Mesa redonda Hispano-Francesa, sobre la calidad en la enseñanza pública, por Isabel Lorenzo Filgueira. 80
- Educación y emigración española en Suiza, por Vicente Bermejo. 81

LIBROS

- Críticas. 85
- Revistas. 93
- Libros recibidos. 96

Todas las ideas y opiniones que puedan aparecer en las colaboraciones son de exclusiva responsabilidad de los autores, cuyos textos se respetan íntegramente.

Portada: la fotografía que ilustra la portada reproduce el patio del I.N.B. «San Isidro», de Madrid.

D. L.: M. 22.906-1977
I.S.B.N.: 84-369-0211-4



1

Desarrollo de la competencia comunicativa en el aprendizaje de las lenguas modernas

Por Cayetano ESTEBANEZ ESTEBANEZ (*)

1. UNA ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS MODERNAS PARA UNA EUROPA UNIDA

Los objetivos, los contenidos y la metodología de la enseñanza de las lenguas modernas (L2) constituyen una de las áreas más difusas de nuestro ordenamiento académico y de nuestro quehacer didáctico diario. No es una situación privativa nuestra, pero, mientras en otros países están ya de vuelta de nuestras experiencias interesantes, y promocionan ahora nuevos y más efectivos cauces, no parece que nosotros nos hayamos percatado de este problema. La entrada previsible de España en la Comunidad Económica Europea nos obliga a aceptar y resolver positivamente el desafío que supone el aprendizaje de las lenguas modernas.

La preocupación por la enseñanza de las L2 se ha configurado como una constante de todos los afanes europeístas. Ya en 1954 los estados miembros del Consejo de Europa firmaron un acuerdo para promover el aprendizaje de las lenguas modernas como medio de favorecer una mayor comunicación y comprensión entre los pueblos de nuestro Continente. Estos esfuerzos culminaron en septiembre de 1971 con la decisión de llamar a un grupo de expertos que trabajaran sobre las recomendaciones finales del Simposio de Rüschtikon, Suiza, sobre la promoción de los idiomas modernos. En Alemania, Francia, Gran Bretaña e Italia se estudia actualmente con atención la llamada «crisis de la enseñanza» de las L2. Esto ha llevado a la fundación o revitalización de instituciones dedicadas a estos trabajos, tales como CREDIF y CRAPEL en Francia, CILT y el Departamento de Lingüística de la Universidad de York en Inglaterra, y Lingua e Nouva Didattica en Italia. En Alemania, a pesar de la importancia que tienen las L2, se quejan de la falta de técnicos que puedan hablar dos lenguas europeas, al menos. En Francia se está trabajando en la reforma de los programas, y en Inglaterra se multiplican las experiencias en este sentido. Respecto a esta país es un hecho significativo el que el *Extraordinario* del primer número

publicado después de la suspensión de un año del prestigioso *The Times Educational Supplement*, 16/11/79, esté dedicado a la enseñanza de los idiomas modernos. La misma preocupación se observa en los Estados Unidos, país pionero en los estudios de Lingüística Aplicada, tal como se refleja en un artículo publicado por C. Cookson en el semanario citado.

Se impone un estudio serio del tema del aprendizaje de las L2. De ello depende la correcta utilización de unos elevados recursos económicos y el éxito de nuestra tarea educativa. Hay una pregunta que acecha al profesor de idiomas más que a ningún otro: ¿Cómo es posible dedicar tanto tiempo y tantas energías para obtener al final unos resultados tan relativamente pobres? Con frecuencia no se halla respuesta a esta cuestión, y la consecuencia se refleja en un sentimiento de impotencia y frustración tanto por parte del profesor como del alumno. Este se ve atrapado entre el deseo de dominar la lengua extranjera y la extrema dificultad que halla para comunicarse en ella. Aquél ensaya continuamente nuevas formas de enseñar, pensando que la solución ha de buscarse en el campo de la metodología. Más, en definitiva, esta disparidad de métodos de aprendizaje, lejos de ser muestra de una libertad creadora, no hace más que agravar la confusión última originada de la ambigüedad de los objetivos propuestos.

Nuestro sistema educativo tiene ante sí el reto de preparar a todos los españoles para que puedan comunicarse efectivamente con el resto de los europeos. Y esto se ha de hacer particularmente en la institución escolar. Hay que promocionar el aprendizaje de las L2 en todos los niveles, especialmente en el de la escolarización obligatoria. Por mi parte creo que la mejor manera de proponer un enfoque diferente de este tema es comenzar con una crítica razonada del ordenamiento académico presente. Hay que intentar cubrir la desproporción entre el activo de

* Catedrático de Inglés del I.N.B. «Núñez de Arce», Valladolid.

recursos humanos y financieros empleados y la penuria de los resultados.

2. EL ORDENAMIENTO ACADEMICO DE LAS LENGUAS MODERNAS EN ESPAÑA: PRESUPUESTOS Y CONSECUENCIAS

En nuestro ordenamiento académico, y también en nuestras clases, hasta ahora se ha hecho más énfasis en la enseñanza de las L2 que en el complejo entramado de su adquisición por parte del alumno. La razón de esto es que se parte en todo momento de una perspectiva psicologista skinneriana. Skinner concibe el hecho de la lengua dentro del comportamiento general del individuo. Su adquisición responde exactamente a los mismos automatismos que rigen cualquier otro tipo de aprendizaje. No hay razones que avalen un tratamiento diferente. La enseñanza de las lenguas modernas consiste en favorecer la adquisición de hábitos automáticos sobre la base de la repetición del conocido esquema estímulo-refuerzo-respuesta. Chomsky, por su parte, se basa también en un presupuesto psicologista, mas, dando un giro copernicano al acercamiento al hecho lingüístico, sitúa toda investigación ulterior sobre la propia creatividad del hablante. Los resultados de la Psicología Cognitiva de Chomsky tal como han sido proyectados por la Lingüística Aplicada sobre el aprendizaje de las L2 son muy positivos. Con todo, se ha de reconocer que, tanto en Skinner como en Chomsky no se toma suficientemente en cuenta la variante social de la comunicación. Las últimas investigaciones de la Sociolingüística nos llevan a incidir más sobre la competencia comunitaria de los hechos del habla (1) que sobre la pura competencia lingüística. La Sociolingüística ha incorporado el factor social a la habilidad lingüística innata del hablante. Es cierto que la comunicación que el hablante pretende hay que encuadrarla dentro de un sistema de comportamiento, mas, como todo lenguaje tiene una función referencial (2), habrá de imponerse el estudio de la Lingüística Aplicada sobre la base de un sistema funcional. Esto quiere decir que la lengua tiene un valor pragmático evaluable en nociones y funciones, y expresable a través de formas lingüísticas y paralingüísticas.

Un acercamiento funcional a la lengua implica investigar cómo la usamos, intentando hallar cuáles son los fines para los que nos sirve, y cómo podemos conseguir estos fines a través de las habilidades de entender, hablar, leer y escribir. Significa también averiguar si la propia lengua ha sido moldeada por el uso, y, si esto es así, delimitar en qué medida ha sido determinada por las funciones a las que ella misma sirve (3). Hay que pasar del estudio del habla al estudio de los hechos del habla. La aplicación de esta formulación teórica a la enseñanza de las L2 implica trasladar el énfasis desde el punto de vista del que enseña al que aprende. Al fin y al cabo, es el hablante el que va a usar la lengua. De aquí se sigue también que se habrán de proponer objetivos de competencia comunicativa que estén de acuerdo con las motivaciones, necesidades y condicionamientos del alumno. En estas ideas se enmarcan las conclusiones a las que ha llegado el Grupo de Trabajo del Consejo de Europa.

A mi modo de ver el problema fundamental de nuestro ordenamiento académico de las L2 en la

institución escolar se halla en la falta de una definición clara de objetivos. Sin esto toda programación carece de base y de congruencia. Es ya significativo que nuestro ordenamiento legal determine los objetivos de la enseñanza de las L2 junto con los de la lengua materna. Así la Orden de 22/3/75 (B.O.E. 18/4/75) dice que «el área del lenguaje tiende a ampliar la capacidad de expresión del alumno». Genéricamente esta formulación de objetivos parece irreprochable. Más aún, creo que la relación entre las disciplinas de este área debe ser la mayor posible, pero, como después no se especifica un objetivo claro, todo queda en una declaración de principios pedagógicos. Se observa un mayor deseo de precisión en la programación de un curso de acceso de Primero a Segundo Grado de F.P. (Orden 2/8/75, Col. Leg. M.E. 463/75), pero aquí no se determina el problema fundamental del grado de aprendizaje. El objetivo más claro desde un punto de vista pragmático se halla en el programa preparado para un curso de acceso desde F.P. a C.O.U. Se dice allí que el objetivo de este curso es promover «la capacidad de entender y expresarse en inglés oralmente y por escrito como medio de comunicación e intercambio social» (Resolución de 25/11/71 (B.O.E. 8/1/72). Más allá de esta afirmación no se encuentra ni la definición del grado de aprendizaje ni el desarrollo de los contenidos correspondientes a estas ideas.

La normativa más completa respecto a la enseñanza de las L2 se halla en la Orden de 24/10/77 (B.O.E. 10/12/77) por la que se completan las *Orientaciones Pedagógicas* del idioma inglés en la segunda etapa de la Educación General Básica. Este trabajo está bien estructurado, y aporta ideas interesantes, tales como la sugerencia de una adaptación del léxico al medio en que vive el alumno. En conjunto, sin embargo, se trata de una refundición de los objetivos, metodología y disposición de contenidos tal como aparecen en las normas ministeriales anteriores.

Aunque se empleen términos como lengua hablada, escrita y comunicación, la formulación de la enseñanza de las L2 según nuestra normativa legal puede llevar al alumno al dominio de ciertas formas, pero no a un uso pragmático del idioma. La comunicación, como se verá más adelante, implica la utilización de otros parámetros. Especificar las actividades de la lengua es algo mucho más complejo. ¿Qué significa «hablar la lengua»: conversar informalmente sobre el tiempo, dar una pequeña conferencia sobre un tema concreto o hacer un resumen oral de un informe escrito en la lengua materna? La confusión y ambigüedad de los objetivos de nuestro ordenamiento proviene de hacer demasiado énfasis en las «destrezas» del que habla, y no en las «actividades» que éste debe realizar con la lengua que aprende. La lengua sirve para hacer algo, y la promoción de las cuatro destrezas debe estar al servicio de este objetivo operacional. Definir la enseñanza de las L2 a partir de hábitos adquiridos es relegar el sistema de la lengua a una su-

(1) J. Searle, *Speech Acts. An essay in the Philosophy of Language*, Cambridge University Press, Cambridge, 1969.

(2) L.A. Jacobovits, *Foreign Language Learning: A Psycholinguistic Analysis of the Issues*, Rowley, Massachusetts, 1970.

(3) M.A.K. Halliday, *Explorations in the Functions of Language*, Edward Arnold, London, 1973.

perposición sin fin de piezas sucesivas, sin delimitación posible de un punto de evaluación.

Las consecuencias que se derivan de la ambigüedad de objetivos y de la posición rigidamente behaviorista en materia de metodología afectan, tanto al propio ordenamiento académico como a la relación alumno-profesor. En el Anexo I, 1.4.1. de la Orden de 22/3/75, por la que se aprueba el *Plan de Estudios de Bachillerato*, se dice para el Francés que el Curso Primero «comprenderá, sin sobrepasarlo, el contenido de los programas de Educación General Básica, constituyendo así una revisión acelerada de dichos programas». Así que, en la práctica, después de tres años de aprendizaje, se considera a estos alumnos todavía como «falsos principiantes». Otro hecho curioso que se relaciona con esta norma y que muestra la confusión y ambigüedad que comentamos es la posibilidad que se da a los alumnos de cambiar de idioma moderno al pasar de la E.G.B. al B.U.P. Si la normativa legal trata a los alumnos que llegan al B.U.P. como falsos principiantes y, además, les concede la posibilidad de comenzar otro idioma diferente, esto significa que la propia autoridad académica reconoce en la práctica el fracaso de sus planteamientos. En la mayoría de los países europeos se estudian dos lenguas modernas. Es a la edad de catorce o quince años cuando se suele hacer la elección de la segunda L2. Pero en un ordenamiento en que sólo se estudia una lengua moderna no se ve cómo se puede promover el cambio de una a otra, cuando ni siquiera se han conseguido unos mínimos aceptables. En los programas de las L2 para el C.O.U. es aún más evidente la consagración del desfase entre la realidad y lo que ficticiamente se exige a los alumnos. Parece que se dejan a un lado las lenguas modernas como parcela difícilmente gobernable.

Los contenidos del *Plan de Estudio del Bachillerato* y de la E.G.B. para las L2 se proponen en términos de pura Lingüística Estructural, haciendo coincidir el aprendizaje de las lenguas modernas con el dominio de su vocabulario y de sus estructuras gramaticales. No se tiene en cuenta el hecho demostrado ya por la Sociolingüística de que hay muchas formas de expresión en la comunicación lingüística, y de que ésta no depende muchas veces de la «correcta utilización» de la lengua. El partir de la forma en vez del significado y de la función de la lengua crea múltiples problemas (4). Hay que estar hablando continuamente de «desviaciones de la norma». Si en Inglés, por ejemplo, se parte de la forma progresiva, tal como hace el *Plan*, y no se tiene en cuenta la significación del verbo «to like», no habrá manera de explicar desde un punto de vista estrictamente morfosintáctico la imposibilidad del sintagma «I am not liking these oranges»*. O, si se parte de la forma verbal del futuro simple, ¿cómo explicar otras muchas maneras de indicar la noción de futuro que, además, son más frecuentes que aquélla? Porque una cosa es explicar una lección sobre el sistema de la lengua y otra muy diferente enseñar a comunicarse por medio de ella. En el caso anterior; ¿no será mejor comenzar por la noción de futuro e indicar después todas las variantes formales con las que se puede expresar dicho concepto?

Una comunicación adecuada sólo se establece a partir de los hechos del habla, es decir, del hecho lingüístico en cuanto condicionado y determinado por el uso de la lengua en términos nocionales y

funcionales. La inadecuación entre una fundamentación behaviorista y unos objetivos de comunicación se ve reflejada actualmente en los numerosos trabajos y experiencias llevados a cabo por los especialistas de estas materias en toda Europa. Cito como ejemplo el informe preparado para la Conferencia de Directores de Centros de Segunda Enseñanza de Inglaterra. Se dice en este trabajo que hay en nuestras aulas el peligro de hacer énfasis en la manipulación de las cuatro destrezas por sí mismas, y que esto lleva a una falta de motivación. Por ello no debe sorprender que a la edad de quince y dieciséis años los alumnos pierdan todo interés por las L2 y abandonen su estudio, en los casos en que esto es posible. Y continúa diciendo el informe: «Necesitamos organizar cursos que motiven los objetivos lingüísticos ya establecidos, de tal forma que el nivel 0 no sea simplemente una prueba de competencia lingüística en abstracto, sino más bien una demostración de lo completa que puede ser la herramienta de la competencia lingüística del estudiante cuando se trabaja con un material que es actual, interesante, adecuado y provechoso.» (5)

Queda aún otro problema de capital importancia. Un programa expuesto en términos formalistas da lugar a un exceso de contenido. La ambición es otro de los puntos débiles de nuestro ordenamiento académico de las L2. Con frecuencia se trata de enseñar mucho más de lo que es aconsejable en un tiempo determinado. En general se atiende más a una enseñanza «correcta» que amplia (6). Hay una preocupación continua por el hecho de que los alumnos conozcan todas las estructuras de la L2. De tal forma se procura esto que el Tercer Curso de B.U.P. consiste ya en una «revisión», «perfeccionamiento» o «fijación» de todo lo anterior. Además, se indica el número de vocablos que el estudiante ha de aprender cada año, pero no se dice de qué tipo, y, cuando se da alguna indicación, se hace también en términos formalistas. Este es el caso de las *Orientaciones Pedagógicas* para el idioma inglés en la segunda etapa de la E.G.B., donde se sugiere que en el léxico del Sexto Curso ha de haber un 50 por 100 aproximado de nombres, un 20 por 100 de adjetivos, un 20 por 100 de verbos y un 10 por 100 de otras palabras. Obviamente esta manera de disponer el contenido léxico del idioma extranjero está mucho más lejos de un aprendizaje para la comunicación que, incluso las conocidas listas de frecuencias.

La ambigüedad en la determinación de los objetivos y en la dispersión de los contenidos se observa también en las normas metodológicas oficiales. Se insiste continuamente en el principio de que «el aprendizaje de una nueva lengua supone la adquisición de hábitos que conduzcan a la habilidad compleja de escuchar, hablar, leer y escribir comprensivamente dicha lengua» (Anexo de la Orden de 14/8/73, B.O.E. 22/8/73, y passim en la legislación sobre las L2). Tal como he indicado ante-

(4) Wilkins, *Linguistics and Language Teaching*, Edward Arnold, London, 1972, pág. 71.

(5) The Headmasters' Conference, *Report on the Teaching and Examination of Modern Languages*, London 1976.

(6) Broughton et alii, *Teaching English as a Foreign Language*, Routledge and Kegan Paul, London, 1978, pág. 183.

riormente, parece con frecuencia que el manejo de las cuatro destrezas constituye un fin en sí mismo, como es el caso de la Resolución de 25/11/71 (B.O.E. 8/1/72), donde se dice que «el principio fundamental al enseñar inglés en este Curso Preparatorio es promover la adquisición de las cuatro destrezas lingüísticas, utilizando un método activo y ecléctico». En la misma Resolución se lee más adelante que «la base del aprendizaje consiste, en gran medida, en la repetición hasta la adquisición de hábitos que, a su vez, serán puntos de partida para la creación de nuevos modelos lingüísticos». Se insiste también en que «la fonología, morfología, sintaxis, vocabulario de la nueva lengua deben adquirirse en forma integrada, haciéndolos corresponder con ideas y significados, dentro de situaciones activas» (Orden de 14/8/73, Anexo 3, y también en *Orientaciones Pedagógicas* para el idioma inglés en la segunda etapa de E.G.B.). Parece que esta norma hace referencia a un acercamiento estructuroglobal a la enseñanza de las L2, pero, en todo caso, no se ve claro qué se quiere decir con la última expresión. Y es menos claro aún lo que se lee en otro párrafo del mismo apartado: «Aquellas estructuras aprendidas oralmente deben ser reproducidas por el alumno no sólo como reflejo fiel de lo aprendido, sino también como el resultado de una selección hecha en su mente para reproducir en símbolos escritos sus ideas. Estas estructuras las 'oyó' (sic) mentalmente antes de escribirlas.» Como se verá más adelante, estos principios rigidamente behavioristas conducen inevitablemente a una primacía de la forma, olvidando las declaraciones del uso de la L2 como herramienta de comunicación e intercambio social que aparecen de vez en cuando en la normativa ministerial.

La enseñanza de las L2 sobre la base de la progresión en el conocimiento de las estructuras es un buen método para conocer la lengua, pero significa una notable pérdida de tiempo para el adiestramiento en su uso pragmático. Más aún, agrava otro de los problemas más agudos del aprendizaje, la motivación. La repetición continua que se ha de exigir para la formación de hábitos agosta el interés del alumno y frustra sus mejores intenciones. Y es el caso que en las L2, al tratarse no sólo de un «saber», sino de un «saber hacer», el tema de la voluntad y motivación del alumno es de importancia capital. El error proviene aquí de que se pretende enseñar cómo decir las cosas, y no a decir las cosas que el alumno quiere expresar. La consecuencia es que, en la mayoría de los casos, la nota final es la única motivación con la que se cuenta, razón bastante ajena a una enseñanza personalizada. Por su parte, los profesores no aciertan en muchos casos a dar una orientación definida a las clases. Entonces la solución es pasar el curso enseñando estructuras para obligar al alumno a dar cuenta periódica de sus conocimientos. De esta forma se va destruyendo poco a poco, tanto la creatividad del alumno como la del profesor. En última instancia se olvida un descubrimiento capital de la Lingüística moderna: que la lengua se aprende por «intentos», por secuencias de fallos y aciertos, es decir, por una interiorización de las reglas gramaticales.

La cuestión fundamental en una enseñanza de las L2 basada en un Behaviorismo rígido estriba en que toda la sistemática se elabora en orden a desarrollar las posibilidades de la competencia comunicativa del alumno a partir de su familiarización

con el código. Ante todo se tiene en cuenta la realización lingüística. Pero ocurre que el código no es el único elemento que juega su papel en la comunicación. Hay otros parámetros que modifican sustancialmente nuestro acercamiento a este tema. Roman Jakobson ha mostrado cómo hay seis factores necesarios y presentes en todo proceso de comunicación. Corresponden a las siguientes funciones lingüísticas: expresiva, conativa, referencial, fática, metalingüística y poética. Por su parte, M.A.K. Halliday propone siete funciones: instrumental, reguladora, interaccional, personal, heurística, imaginativa e informativa (7). Cualquier formulación del aprendizaje de las L2 que no tenga en cuenta estos principios servirá muy poco para el desarrollo de la competencia comunicativa del alumno.

El desvío entre la afirmación genérica en favor del aprendizaje de las L2 desde un punto de vista pragmático y su formulación específica en cuanto a programación y procedimientos tal como se da en nuestro ordenamiento académico, parece exigir una definición clara de los supuestos e implicaciones de la comunicación lingüística a la luz de los descubrimientos de la Lingüística Aplicada. Sin claridad en los objetivos no puede esperarse congruencia en las medidas pedagógicas que se tomen.

3. LA COMPETENCIA COMUNICATIVA

3.1. Hacia los hechos del habla

Parece claro que, en principio, la normativa legal que rige las programaciones de la enseñanza de las L2 intenta favorecer unos objetivos de tipo pragmático. Lo que no está tan claro, a tenor del desarrollo posterior de esta intención, es la idea de comunicación. Si el objetivo fundamental es la comunicación, se habrá de admitir este enfoque con todas sus consecuencias. Mezclar fines humanísticos con fines pragmáticos no lleva más que a la confusión. Al fin y al cabo, todo lo que promueve la formación integral del hombre es humanismo de los mejores quilates.

En un mundo de tanta movilidad y en una Europa unida creo que el objetivo válido del aprendizaje de las L2 ha de ser el del uso de la lengua. La apreciación de los valores literarios tiene que ser posterior. Lo que ahora necesitamos, tanto desde un punto de vista profesional como humanístico, es ampliar nuestras posibilidades de comunicación mediante el uso de las L2. Comunicarnos significa recibir y transmitir nuestros pensamientos, inquietudes, deseos, emociones, todo nuestro ser expresable. Esto se hace mediante estructuras diferentes, gestos, entonación y adecuación al contexto social en el que nos movemos. Se trata de promover la competencia lingüística del hablante sobre la base del dominio de la L2 para indicar, fundamentalmente, nociones y funciones. Porque, en definitiva, usamos la lengua «para aprobar o desaprobar algo, para expresar creencias, opiniones o dudas; para entrar en grupo social o para salir de él; para preguntar y responder; para referir sentimientos personales, para conseguir una amistad, para saludar, para charlar y para despedirnos: para todo esto y

(7) M.A.K. Halliday, *Learning how to Mean. Explorations in the Development of Language*, Edward Arnold, London, 1973

para mucho más» (8). Desarrollar una enseñanza de las L2 sobre estas bases significa promover la competencia comunicativa, es decir, «el conocimiento que posee el hablante no sólo del código formal, sino también de las implicaciones de las diferentes elecciones lingüísticas que se le presentan en el uso de la lengua durante su vida como participante en los acontecimientos del habla, que constituyen, al fin y al cabo, una parcela destacada de la sociedad humana» (9). Una formulación del aprendizaje de las L2 en estos términos supone una revisión profunda del ordenamiento académico vigente en nuestro país.

La crítica de un enfoque excesivo de las L2 desde un punto de vista humanístico es un tema que se halla en la mesa de trabajo de los especialistas y autoridades académicas del resto de Europa. Así se constata en el informe ya citado de la Conferencia de Directores de Inglaterra y en las recomendaciones de los organismos preocupados por estas cuestiones. Recientemente (*Le Français dans le Monde*, 149(79), pág. 6) Juliana Bertoni, secretaria nacional de Lingua e Nuova Didattica, afirma que «en la institución escolar se aprende a leer muchos textos literarios y a tener acceso a los monumentos culturales, pero nunca se llega a dominar una lengua extranjera como medio de comunicación». Sólo una afirmación del objetivo de Competencia comunicativa puede promover la creatividad que necesita el alumno para aprender la L2 (10). Ya he indicado cómo esta idea de la competencia comunicativa tiene, en última instancia, un componente behaviorista, al tratarse de un comportamiento final; pero este comportamiento no es automático, sino nacido de la creatividad que está insita en la noción misma de competencia lingüística de Chomsky, enriquecida con las aportaciones de la Sociolingüística. Esto supone un trasvase de los objetivos y metodología de tipo mecanicista a otros modelos donde lo que cuenta son los hechos del habla, es decir, toda situación de comunicación en que se halla el hablante. El acercamiento behaviorista no explica la creatividad del individuo, y el Cognitivismo chomskiano no reconoce que una cierta parte del comportamiento es automático. De ahí que las unidades de comunicación que se han de promocionar en el aprendizaje de las L2 sean los hechos del habla que se componen no sólo de realizaciones lingüísticas, sino también de todas aquellas manifestaciones, gestos, situaciones, entonación y contexto que determinan el significado total de lo que se dice (11). En esta dirección hay que plantear la organización de la enseñanza de las L2. Hay que insistir en el acto completo del discurso, teniendo en cuenta las funciones de la lengua y las nociones que queremos expresar. Se ha de poner énfasis en la situación de comunicación, que es la que determina la forma que el hablante ha de usar (12).

3.2. Esquema de programación

3.2.1. Bases psicolingüísticas

El cambio del énfasis de una enseñanza de las formas fuera de un contacto auténtico a otro en el que lo que importa es la función contextualizada de la lengua supone la comprensión de la naturaleza de la lengua como un sistema abierto. De aquí se deriva la necesidad de precisar en qué consiste

esa apertura, y cuáles son las necesidades y métodos para hacer una programación de las L2 bajo estos supuestos.

Una vez establecido el principio de que en el aprendizaje de las L2 se ha de actuar la competencia comunicativa del hablante, resta por aclarar el grado en que se ha de intentar dicha competencia. Definir este punto no es empresa fácil, pero se ha de intentar la mayor aproximación posible. Para conseguir esto los factores fundamentales que se han de tener en cuenta son los siguientes: a) tiempo disponible para el aprendizaje; b) la mezcla en el aula de alumnos de diferentes capacidades de todo tipo; c) las motivaciones de éstos y d) las necesidades previsibles del uso de la L2. Sin una atención muy fina a cada uno de estos cuatro factores cualquier programación estará destinada al fracaso. Hay que pensar en todo momento, tanto en el propio alumno como en las condiciones que delimitan su actividad.

Por la misma naturaleza de la institución escolar el tiempo de aprendizaje de las L2 es siempre limitado. El factor tiempo cuenta aún más en las L2 que en las demás disciplinas, pues aquí se trata de exponer al alumno a una lengua extranjera y hacer que la aprenda según sus propios principios creativos y bajo la dirección del profesor. El período fundamental, y casi único, del aprendizaje de las L2 se da en el aula. De aquí la extrema importancia que tiene el aprovechamiento de la unidad lectiva, y, por consiguiente, su influencia decisiva para la programación del curso.

La mezcla de alumnos de diversas aptitudes intelectuales y psicológicas es también un hecho de primera magnitud. Es necesario abordar una programación que satisfaga las posibilidades de la mayoría de los estudiantes. La diferencia de madurez entre unos alumnos y otros de la misma edad es, con frecuencia, de varios años. Este hecho es capital en el aprendizaje de una L2. Hay que proponer un umbral apto para la práctica totalidad de los alumnos de un mismo nivel escolar.

Los factores de motivación y necesidades previsibles de los alumnos están íntimamente unidos. Aquí se encuentra el verdadero talón de Aquiles de la crisis de las L2 en la institución escolar. Como el alumno se ve obligado a asistir a clase, los técnicos en preparación de programas ni siquiera tienen en cuenta la incidencia de los dos elementos indicados. El tema de la motivación, que puede no ser demasiado importante respecto al currículum en general, es decisivo en la programación de los idiomas modernos. Sin una motivación adecuada quizá se puedan adquirir conocimientos, pero nunca una forma de comportamiento interiorizada, que es lo que se pretende en el aprendizaje de las L2. Los alumnos suelen venir bien predisuestos hacia las lenguas modernas, pero, al cabo de dos o tres años, muchos se encuentran ya frustrados y con la con-

(8) M.A.K. Halliday, *Explorations in the Functions of Language...* pág. 41.

(9) R.T. Bell, *Sociolinguistics, goals, approaches and problems*, Batsford, London, 1976, pág. 6.

(10) S. Savignon, *Communicative Competence: An Experiment in Foreign Language Teaching*, Center for Curriculum Development, Philadelphia, 1972.

(11) J. Searle, *op. cit.*, págs. 16 y 18.

(12) R. Hartreldt, «La situation comme co-déterminant des formes», en *Etudes de Linguistique Appliquée*, 30 (1979), págs. 69-85.

vicción firme de que el idioma extranjero no es para ellos. Y no es esto de extrañar cuando los alumnos se ven obligados a repetir continuamente secuencias de formas que no les enseñan a decir ni remotamente lo que ellos quieren decir. Alimentar la motivación inicial del alumno no es sólo mantener despierta su atención a base de trabajo en grupos o en parejas y de usar todo tipo de técnicas a nuestro alcance. Mientras no se enfoque la enseñanza de las L2 para una competencia comunicativa todo será inútil o, cuando menos, será una pérdida de tiempo. Nada motiva tanto al alumno como su propia creación en la práctica de una lengua verdaderamente comunicativa (13).

El tema de las necesidades previsibles es algo que tampoco se tiene en cuenta. En la enseñanza a adultos, tanto la motivación como las necesidades están bastante bien estudiadas, al menos en lo que se refiere a técnicas y resultados de prospección. Uno de los trabajos pioneros en este sentido es el informe preparado por la Cámara de Comercio e Industria de Londres en 1972 (14). Con los resultados de las encuestas enviadas se determinaron los perfiles de las necesidades profesionales de los cuadros más destacados de la empresa. En el caso de la enseñanza escolar debe abordarse también el problema de las necesidades previsibles futuras. Aunque, obviamente, no se puede dar a este tema el mismo tratamiento que en el caso de la enseñanza a adultos, se puede hacer, con todo, un acercamiento similar y aplicar los estudios de necesidades a la escuela. Hay que introducir en la programación una cierta especialización o mayor preparación del alumno en determinados campos de la L2 que sean previsibles. El término especialización no puede tener aquí las mismas connotaciones que en otras disciplinas. En el aprendizaje de los idiomas modernos con fines específicos hay siempre un componente de generalización. En cualquier caso se gana en motivación: el alumno no tiene que repetir lo mismo año tras año, y adquiere la certeza de que la lengua moderna le sirve para algo inmediato.

Resumiendo: una enseñanza moderna de las L2 ha de partir de un cambio de énfasis desde el profesor al alumno, que es, en definitiva una apuesta por el significado sobre la forma. Esto llevará a desarrollar la competencia comunicativa del hablante. Para conseguir esto, tanto al programar como al disponer la metodología se ha de tener en cuenta el tiempo disponible, la homogeneidad de edad y diversidad de capacidades de los alumnos, así como también sus motivaciones y necesidades previsibles.

3.2.2. *Primera Etapa: objetivo mínimo de comunicación*

Para desarrollar todo lo indicado anteriormente, la programación del aprendizaje de las L2 en la institución escolar ha de ser propuesta en dos etapas. En la Primera hay que explicitar un objetivo de comunicación mínimo y general, alcanzable por la mayoría de los alumnos. En la Segunda Etapa los objetivos tenderán a una cierta especialización en el uso de la lengua.

En este trabajo no se pretende desarrollar toda la programación concreta de estas dos etapas. Sólo intento dar la forma esquemática de concebirlo, tal como he indicado varias veces. Por ello me ha parecido lo más interesante hacer referencia

a una obra de investigación en este campo ya bastante conocida. Para el caso de la lengua inglesa se puede dar como válido para la Primera Etapa un esquema de programación basado en el estudio de J. A. van Ek y L. G. Alexander titulado: *The Threshold Level for Modern Language Learning in Schools*, publicado en 1977 bajo los auspicios del Consejo de Europa. Puede servir de gran ayuda para completar las directrices de esta obra otro trabajo de los mismos autores, publicado también por el Consejo de Europa en 1977 con el título de *Ways-tage* (15). Para el caso del Francés, Daniel Coste y su Grupo de Trabajo han preparado una obra de características similares al *Threshold Level*, pero más ambiciosa y más completa en muchos aspectos. Se titula *Un niveau-seuil* (16). En estos momentos se encuentran en preparación avanzada los trabajos correspondientes al mismo nivel para el Alemán y el Español.

El objetivo que se propone en estos trabajos es el de hacer que el alumno sea capaz «de sobrevivir, lingüísticamente hablando, en contactos temporales con los hablantes de la lengua extranjera dentro de las situaciones de cada día, bien sea como visitante en el país donde se habla dicha lengua o con los visitantes que vienen al del propio alumno, y también para establecer y mantener relaciones sociales (17). Esto se ofrece como «el objetivo mínimo de una enseñanza de la lengua extranjera para la comunicación, especialmente la oral (18). Como se trata de un objetivo mínimo, es difícil indicar exactamente qué grado de dominio de la lengua ha de alcanzar el alumno, pero se pueda delimitar con estos criterios:

- que el alumno pueda hacerse comprender por un nativo implica hablar la lengua a una velocidad razonable, con precisión suficiente y con corrección aceptable;
- que el alumno pueda entender lo esencial de lo que le dice un nativo implica que sigue al que habla sin repeticiones frecuentes, a una velocidad normal, hablando con un acento estándar.

Este objetivo mínimo, alcanzable por la mayoría de los alumnos, no impide que la programación concreta de un curso determinado se haga más ambiciosa. Como desarrollaré más adelante, esta concepción del aprendizaje de las L2 implica también una mayor creatividad por parte del profesor ya que,

(13) Broughton et alii, *op. cit.*, pág. 47.

(14) The London Chamber of Commerce and Industry Commercial Education Scheme, *Report on the «Market Survey» of the Non-specialist Use of Foreign Languages in Industry and Commerce*, London, 1977.

(15) Una buena introducción a la comprensión del alcance de estas obras son los artículos publicados por J.L.M. Trim, René Richterich, D. A. Wilkins Michel Kuhn y van Ek en: *A European unit/credit system for modern language learning by adults*, Strasbourg, 1978, lo mismo que las Actas del Simposio organizado por el Consejo de Europa en St. Wolfgang, Austria, junio 17-28, 1973 y los trabajos del Simposio de Ludwigshafen-am-Rhein, septiembre 7-14, 1977, particularmente el estudio de J. A. van Ek titulado «The Threshold Level in a European Language Learning System».

(16) Una buena introducción a esta obra es el folleto de Eddy Roulet, *Un niveau-seuil, présentation et guide d'emploi*, Consejo de Europa, Strasbourg, 1977, y el trabajo del propio Coste «Un niveau-seuil», presentado al Simposio de Ludwigshafen-am-Rhein, Alemania, septiembre 7-14, 1977.

(17) *The Threshold Level*, pág. 19.

(18) *Ibid.* pág. 17.

para acomodarse a las motivaciones y capacidades de los alumnos, tendrá que preparar por su cuenta gran parte del material de trabajo. Más aún, han de ampliarse necesariamente las actividades de la obra-guía de *The Threshold Level*. Así, en la institución escolar creo que han de ser fundamentales desde el comienzo del aprendizaje la atención a la comprensión y a la lectura. La lectura continuada, especialmente, favorece la adquisición del sistema gramatical de la L2 y de su vocabulario. Al mismo tiempo sirve para que el alumno pueda progresar por su propia cuenta. No hay que olvidar que uno de los problemas fundamentales del aprendizaje de las L2 es el que el alumno ha de tener siempre delante al modelo-profesor. La lectura extensiva-intensiva puede obviar en gran parte esta situación.

Considerando la ficción de muchos objetivos máximos que se proponen, hay que abandonar la idea de poner como objetivo la competencia lingüística del nativo. Esto sólo es posible en casos excepcionales. Cuando se trabaja con esta idea en la mente lo que suele resultar es la más completa frustración por parte del alumno y del profesor. Hablar la lengua como un nativo es un don que pocos alcanzan. John L. M. Trim insiste sobre este tema en *Le Français dans le Monde*, noviembre-diciembre, 1979: «En consecuencia, puede que se tenga que reflexionar de nuevo sobre el objetivo pedagógico de competencia nativa». La insistencia en alcanzar la competencia del nativo no hace más que confirmar una pretensión irreal demasiado ambiciosa, ahondando la diferencia entre lo que el alumno es y lo que se desearía que fuese. Lo que hay que hacer es proponer un modelo asequible a la mayoría.

Hay que indicar de nuevo que los trabajos del Consejo de Europa no son, por su misma naturaleza, textos de clase, sino guías de preparación de programaciones. De hecho ya han servido para iniciar nuevas formas de enseñanza de las L2 en Holanda, Austria, Alemania y la Gran Bretaña. El caso de las experiencias hechas con *Un niveau-seuil* es muy interesante. En la revista.

149 (1979), hay un amplio artículo de B. Lohézic y J-M Pérusat titulado: «Elaboration d'unités capitalisables en fonction d'un niveau-seuil» sobre una experiencia hecha en el Instituto Francés de Frankfurt, que constituye un ejemplo práctico de cómo preparar una unidad de trabajo sobre las ideas de umbral mínimo, y que puede ser perfectamente válido para otros idiomas.

3.2.3. Especialización y fines específicos

Una vez superado el nivel mínimo de competencia comunicativa, tal como se ha indicado anteriormente, hay que plantear el aprendizaje de las L2 de una forma diferente. Esto ha de ser así, tanto por razones de motivación del alumno como de incidencia en el enfoque pragmático de la lengua. Por otra parte, dado el carácter de dominio integrado de las L2, la facilidad adquirida en uno de sus aspectos siempre favorecerá la del conjunto.

No se puede estar poniendo siempre pieza sobre pieza para repetirlo todo al final. Se necesita una diversificación del aprendizaje que prepare al alumno para conocer mejor algún aspecto concreto, afrontando así las necesidades previsibles de una vida profesional. La predicción de los usos de la L2 es difícil de hacer en la institución escolar. Sin embargo, se pueden determinar unas cuantas áreas de trabajo,

y escoger alguna de ellas para la programación. Esta es la única forma de que los alumnos puedan llegar a hablar y escribir en la L2 sobre algo que a ellos les interese. Obviamente esto requiere una cierta libertad por parte de los centros para organizar sus propios programas. No es lo mismo un centro rural que otro costero, ni éstos son igual que otro urbano. Las expectativas y motivaciones son diferentes, y esto se ha de tener en cuenta en la organización de las L2.

En esta Segunda Etapa se exige una mayor colaboración de los alumnos y de sus padres. Hay que hacer encuestas entre ellos para prever, en lo posible, qué campos de la lengua juzgan más interesantes. De una manera amplia se puede decir que el contenido de esta Segunda Etapa ha de versar sobre unidades de programación tales como, por ejemplo, ciencias en general, turismo y vida de relación, secretariado y comercio, agricultura y ganadería, enfermería, alguna profesión concreta, y nociones de literatura para aquellos alumnos que piensen acceder a la Universidad y estudiar la correspondiente lengua extranjera. Los centros escolares deben acomodar sus programaciones al medio en que se hallan ubicados. Esto afecta también al aprendizaje de las L2. En todo caso, una cierta especialización en el uso de la lengua moderna en esta Segunda Etapa no prejuzga una utilización determinada en el futuro. Por eso se postula el trabajo sobre varios campos. Parece obvio que los alumnos de una zona minera estén preparados para decir en la L2 aquello de lo que oyen hablar todos los días, lo mismo que un alumno de un centro rural ha de poder hablar de las cosas del campo y la ganadería. Una alumna encontrará el aprendizaje de la L2 muy interesante y motivador si puede expresar en ella el mundo de la enfermería, al que piensa dedicarse.

Al contrario que en el caso de la Primera Etapa, no hay aquí trabajos completos a los que se pueda hacer referencia como ayuda y guía. Sin embargo, hay que notar que este intento de adaptación a la institución escolar de los contenidos y metodología de los cursos de lenguas modernas para adultos con fines específicos ha interesado ya a algunos autores, si bien las experiencias son bastante limitadas todavía. En Alemania, tras el fracaso comprobado de los cursos de L2 de larga duración, se promueve un mayor grado de especialización en la enseñanza de las lenguas modernas en el Segundo Ciclo de la Segunda Enseñanza. Así, para el Primer Ciclo se ha aconsejado hasta ahora como guía el *Francés Fundamental, Primer Grado*; para el Segundo Ciclo se insiste en un aprendizaje muy práctico de la lengua (19). En Inglaterra se están promoviendo en estos momentos experiencias semejantes también.

En resumen: concebir el aprendizaje de las L2 como el desarrollo de la competencia comunicativa significa hacer frente a las necesidades lingüísticas de una sociedad en movilidad continua, donde se intercambian bienes de todo tipo. Por ello la transformación de los objetivos, contenidos y metodología del aprendizaje de las L2 ha de hacerse teniendo en cuenta la incidencia de esos hechos sobre la población escolar. Este es el punto de partida. Al mismo tiempo se han de tener en cuenta los objetivos concretos que respondan a necesidades

(19) Lonrad Schröder, «La connaissance de la langue à la fin du second cycle», en *Etudes de Linguistique Appliquée*, 31 (1978), págs. 44 y ss.

ampliamente previsibles, y esto en términos de comportamiento último, tales como desarrollo de la habilidad para llevar adelante una conversación sobre el tiempo, o para pedir direcciones o escribir cartas familiares y de negocios, o para entender las emisiones radiofónicas. Finalmente hay que exponer al alumno a la práctica de situaciones que le permitan adquirir estos objetos dentro de las limitaciones de tiempo, capacidades, motivaciones y expectativas propias de la institución escolar.

3.3. Implicaciones metodológicas

3.3.1. Técnicas didácticas

Esta forma de concebir el aprendizaje de las L2 tiene unas implicaciones metodológicas determinadas. Algunas de ellas dependen en gran medida del sistema escolar. Un enfoque del tipo que aquí se ha delineado supone un cambio notable en la función de la institución escolar. Con todo, en la mayoría de los casos, lo nuevo de estas implicaciones no está en la originalidad sino en el énfasis que se les da (20).

En primer lugar hay que promover un acercamiento a los errores del alumno muy diferente del que se tiene en la mayoría de los casos. Ya se ha indicado que no se aprende una lengua a base de superponer unas piezas sobre otras, sino por «intentos» continuos fundados en la propia intuición lingüística del hablante. En el aprendizaje de las L2 el hecho de recurrir continuamente a la corrección del alumno puede ser completamente nocivo e irreparable, pues dicho aprendizaje no consiste tanto en una imitación como en interiorizar y hacer conscientes las reglas gramaticales de la lengua en cuestión. «Las reglas se aprenden mediante la adquisición de la intuición de cómo se presentan las palabras en las oraciones. La interacción con el entorno es de lo más importante puesto que permite al niño ejemplificar oraciones y estructuras, e intentar oraciones propias y poner a prueba otras alternativas al mismo tiempo que obtiene una realimentación mediante sus decisiones» (21).

Se están haciendo muchos estudios sobre la significación y tratamiento de los errores en el aprendizaje de las L2. En cualquier caso, la única actitud científica en este aspecto es la de aprovechar los errores como material integrante de la propia enseñanza de la lengua moderna. En este campo los errores son tan importantes y necesarios como los aciertos. Más aún: éstos no existirían sin aquéllos.

Junto a una utilización inteligente de los errores se impone la necesidad de ir adiestrando al alumno para que aprenda a «adivinar» el significado total de una oración no conocida en todos sus elementos a través de los gestos, la entonación y el medio social en que se halle. Esta práctica exige una gran insistencia en los llamados ejercicios de comprensión en todas sus modalidades. Una de las destrezas más productivas que ha de tener el hablante de una lengua extranjera es la de poder completar por deducciones y suposiciones los vacíos que encuentra en la conversación.

Desde un punto de vista práctico, todo lo dicho hasta aquí avala la conveniencia de la existencia del *Aula de Idiomas*. El ambiente lingüístico y cultural es parte del aprendizaje de las L2. El *Aula de Idiomas* ha de ser una pequeña parcela donde el alumno se encuentre inmerso en el territorio de la

lengua que trata de aprender. En ella ha de haber toda suerte de «realia», así como aparatos asequibles al alumno para que éste pueda practicar la lengua por sí mismo o en grupo. La designación de un *Aula de Idiomas* no es una cuestión difícil: depende más de la actitud de la autoridad académica correspondiente que de los recursos financieros.

En un enfoque del aprendizaje de las L2 para la competencia comunicativa son de suma importancia las prácticas continuas de «roleplaying», la dramatización y el trabajo en grupos. Estos tres recursos didácticos se hallan íntimamente unidos. Los alumnos han de «ensayar» los posibles «papeles» que tendrán que desempeñar en la vida real en un futuro más o menos inmediato. Debido a la enseñanza de las L2 a adultos estas técnicas se hallan muy bien estudiadas, y hay una bibliografía abundante sobre el tema. Con estas prácticas, además de hacer más real el aprendizaje, se consigue una mayor motivación por parte del alumno, dada la mayor viveza de la actividad en sí misma. Al mismo tiempo se aumenta muchísimo el tiempo de exposición a la lengua que se aprende. La práctica continua de estas tres técnicas constituye uno de los medios más eficaces e interesantes en el aprendizaje de las L2.

Dentro de la misma base teórica que justifica todo lo indicado hasta aquí hay que situar la promoción de las actividades extracurriculares. Puesto que se entiende el aprendizaje de las L2 como un intento de penetrar en el comportamiento social de las gentes que hablan una lengua determinada, es decisivo acercarnos a su forma de vida. Se puede organizar un *Día o Semana de la Lengua* de que se trate. Con frecuencia será difícil que esto lo pueda hacer un solo centro. En ese caso lo más adecuado es promover la participación de otras instituciones estatales y privadas de la misma ciudad o área geográfica. De esta manera se organizó una *Semana Inglesa* en Valladolid en el curso 78-79 sobre la base de un Seminario Permanente organizado por un buen número de profesores.

Es necesario utilizar todas las ayudas técnicas de que se disponga. Hoy en día no se comprende de otra forma la enseñanza de cualquier disciplina, y menos aún tratándose del aprendizaje de los idiomas extranjeros. Aquí no se trata tanto de «recibir» una información cuanto de «activar» una competencia innata en el alumno mismo. Todos los medios técnicos, especialmente los ligeros, deben ser bienvenidos.

Si se trabaja para unos objetivos de competencia comunicativa, se ha de intentar muy seriamente establecer un buen sistema de intercambios con estudiantes del país cuya lengua se aprende. Pueden ir desde una correspondencia de alumno a alumno hasta la estancia en el país donde se habla la L2, bien individualmente o en grupos. En este punto hemos de estar en guardia muy severa frente al negocio, con frecuencia desaprensivo, que hacen muchas organizaciones. Personalmente creo que el único sistema válido es la búsqueda de intercambios de institución a institución o de área a área

(20) Las ideas que aquí se exponen se pueden completar con provecho estudiando el trabajo de L. G. Alexander titulado *Some Methodological Implications of Waystage and Threshold Level*, Council of Europe, Strasbourg, 1977.

(21) Di vesta, *Language, Learning, and Cognitive Processes*, Wadsworth Publishing Co., Belmont, California, 1974, pág. 57.

a través de algunas entidades que facilitan estas convivencias (22).

Es primordial insistir en la cultura y forma de vida del país cuya lengua se aprende, sin que esto signifique una primacía monopolizadora de un modo determinado de vivir. Para conseguir esto es conveniente disponer de un banco de materiales sobre los aspectos que se quieren ilustrar. En la Segunda Etapa del estudio de las L2 las ayudas audiovisuales de todo tipo son sumamente valiosas. No es muy difícil preparar estos materiales, sobre todo si se trabaja en equipo. En cualquier caso, las instituciones culturales de los países respectivos sirven muchas de estas ayudas. La organización de este material entra en un campo de importancia capital, que se deduce de todo lo indicado hasta aquí, y que merece unas consideraciones aparte.

3.3.2. Preparación del programa y del material didáctico

De los criterios de creatividad, personalización y uso pragmático de las lenguas modernas se desprende la significación que tiene en este enfoque la preparación propia del material de trabajo. El principio mismo de la enseñanza del idioma para la comunicación pone en entredicho el uso indiscriminado de los libros de texto. Según el esquema de programación hecho anteriormente, será necesario adaptar de continuo nuestro material de trabajo a las expectativas y necesidades de los alumnos, sobre todo en la Segunda Etapa del aprendizaje. Entre los estudiosos de estos temas se reconoce que el período validez de una metodología concreta no es muy superior a los cinco años. La conclusión es clara: hay que desterrar el libro de texto, o, al menos, hay que completarlo y adaptarlo en todo momento a las exigencias de cada programación particular. Por otra parte, casi todos los textos que hay en el mercado están basados en una metodología fuertemente behaviorista, y no favorecen la comunicación real. Menos aún se adaptan a una Segunda Etapa de aprendizaje tal como se propone en este trabajo. Lógicamente están preparados para el desarrollo de cursos generales, y no pueden atender expectativas concretas.

Hay que ir a las fuentes naturales y adaptar el material a la función y situación que se quiere desarrollar. No es ésta una cuestión de pura metodología de las lenguas modernas. Indirectamente se hallan involucrados aquí algunos de los presupuestos de los más eminentes pedagogos modernos y, directamente, los principios de la Psicología Cognitiva sobre creación, intuición e innatismo de determinados universales lingüísticos. Hay que abandonar los dogmatismos metodológicos en beneficio de una enseñanza más eficaz de las L2 o, lo que es lo mismo, de una enseñanza abierta a las necesidades del que aprende. Por ello, en el caso de usar libros de texto, se han de escoger cuidadosamente aquellos en que los supuestos, selección y progresión de los contenidos se haga considerando las necesidades de comunicación de nuestros alumnos y no a partir de los datos puramente formales de léxico o estructuras gramaticales.

La desconfianza en los manuales por estas razones se manifiesta en muchos trabajos, sobre todo desde 1971. En algunos países europeos esto ha traído como consecuencia el abandono de posiciones más rígidas en favor de perspectivas más abiertas.

La renovación prevista se basa en los datos de un análisis de la situación de comunicación y en la introducción en la reflexión didáctica del principio de que «hablar» significa producir un hecho del habla para transmitir una intención particular en una situación social dada y de cara a un interlocutor preciso (23). Sólo después de haber formulado unos objetivos pragmáticos se pueden escoger los elementos lingüísticos capaces de traducir los hechos del habla. Si se quiere evitar una fase de imitación demasiado larga e inducir al alumno a su propia creatividad, hay que presentar situaciones y textos motivadores. Esto implica reducir la extensión excesiva de muchas programaciones, reemplazar el dominio del diálogo por un equilibrio entre diálogo y comentarios, y presentar el material con intenciones comunicativas que tengan en cuenta tanto las relaciones intersubjetivas de los hablantes como su propia situación social.

Cuando no haya otra posibilidad, se han de adaptar los textos a esta concepción del aprendizaje (24). Con todo, creo que un desarrollo del aprendizaje de las L2 para la competencia comunicativa sólo puede optimizarse mediante la preparación del material propio en la institución escolar misma. Una acción de este tipo ofrece más posibilidades y más libertad creadora para el alumno y para el profesor, pero, al mismo tiempo, implica un mayor número de responsabilidades. La programación y el material ha de ser elaborado por el Seminario respectivo. Esto significa la participación de todos los profesores y alumnos. Se han de tener siempre en cuenta las motivaciones, expectativas y necesidades previsibles de éstos. Las publicaciones del Consejo de Europa, tal como he indicado anteriormente, pueden ser una buena guía en la preparación del material de trabajo, ya que son investigaciones hechas por especialistas y que se presentan sólo como esquemas a seguir. La organización del material puede ser demasiado gravoso para un solo Seminario. Entonces se ha de recabar de nuevo la colaboración no sólo de los demás Seminarios de Lenguas Modernas del Centro respectivo, sino también de los Departamentos de otras instituciones estatales y no estatales. Una vez establecidas las directrices que se han de seguir, cada grupo de trabajo se encargará de una unidad didáctica. Después de discutir los resultados en la reunión periódica colectiva, se corrige el material y se pasa una copia a cada grupo. De esta manera, en poco tiempo se puede tener una cantidad de materiales muy abundante. Esta labor se facilita con la puesta en marcha de un Seminario Permanente en la ciudad o área geográfica de que se trate, tal como he sugerido anteriormente. No es difícil conseguirlo. Robert Galisson propone una técnica de trabajo semejante en un artículo publicado en *Etudes de Linguistique Appliquée*, 27 (1977). Sugiere este autor la creación

(22) Aparte de las embajadas y respectivos centros culturales, para el caso del Inglés es muy útil la dirección de la siguiente organización estatal británica: The Central Bureau for Educational Visits and Exchanges, 43 Dorset Street, London W14 3FN, Inglaterra. Facilitan mucha información sobre lo que aquí se indica.

(23) D. Coste, «Enseignement des langues maternelle et seconde», en *Etudes de Linguistique Appliquée*, 18 (1975).

(24) Eckhard Rattunde, «Fonction des textes de manuel et diversification methodologique», en *Etudes de Linguistique Appliquée*, 31 (1978).

de lo que él llama «Cooperativas Escolares» a fin de estimular la difusión rápida, bajo la forma de dossieres provisionales, de todo tipo de material y de ensayos de teorías nuevas concebidas para ser probadas en la institución escolar. Este intercambio favorecería la acción mutua entre práctica y teoría. De una forma u otra, lo que es claro es la necesidad de que el Seminario o Departamento de la Lengua Moderna correspondiente prepara su propio material.

4. CONCLUSIONES

Es necesario afrontar con perspectivas de innovación creadora el aprendizaje de las L2 en la institución escolar. En otros países europeos ya lo están intentando. Una pedagogía personalizada de las lenguas modernas en que se intente el desarrollo de la competencia comunicativa ha de tener muy en cuenta las expectativas y motivaciones de los alumnos. Esto implica una estructuración de la programación actual en favor de una mayor creatividad por parte de profesores y alumnos.

Un aprendizaje de las lenguas modernas sobre estas bases y que esté enmarcado en el contexto de una Europa unida conlleva una ampliación de las posibilidades de lección de la lengua moderna por parte de los alumnos. No es bueno el monopolio

práctico del Francés y del Inglés. Además, como se hace en el resto de Europa, hay que promover la adquisición de una segunda lengua moderna. De esta manera se podría conjugar el dominio de un idioma más universal con la habilidad para expresarse en algún otro. Aquí es donde se ha de dar cabida al trabajo sobre lenguas más cercanas a nosotros por cultura, geografía y tradición histórica.

Dentro de la dialéctica de mayor creatividad y responsabilidad que aquí se defiende, las instituciones debieran gozar de una mayor libertad para preparar sus propias programaciones y adaptarlas a sus peculiaridades. Junto a esto se hace ineludible la colaboración estrecha de lces e Inspectores del Nivel respectivo, actuando como animadores, consejeros y vigias del progreso del aprendizaje.

Un enfoque para la comunicación implica también una atención constante a los progresos de la Lingüística Aplicada, a la formación inicial y continuada de los profesores, a la multiplicación y diversificación del material y a los fines y modalidades de la acción educativa en una sociedad cambiante. Todo esto supone una particular llamada a la responsabilidad urgente de aquellas instituciones encargadas de la formación del profesorado en todos sus momentos pues, si en todas las disciplinas se requiere una sólida preparación didáctica, en el caso de las lenguas es ésta una condición indispensable.

Revista de BACHILLERATO



ME

Suscripción anual: 800 ptas.

Número suelto: 160 ptas.

Venta: Servicio de Publicaciones del

Ministerio de Educación. Ciudad Universitaria, s/n. MADRID-3.

En torno a las claves reflexivas de René Magritte (motivaciones lingüísticas)

Por Juan Pedro GOMEZ SANCHEZ (*)

La aproximación a la obra pictórica de René Magritte provoca, en el fruidor de la misma, una situación de continua sorpresa que le permite oscilar entre la «identidad y propiedad» de las cosas representadas al más allá de su «percepción relativa». La yuxtaposición de los referentes seleccionados configuran una imagen mental que requiere, en su análisis plástico, un proceso de descodificación inmediato y racionalizado para llegar a los significados. La ontogénesis de Magritte va a estar condicionada por una depuración y asimilación de los conceptos poéticos de artistas como Goemans, Mesens, Nougé y Scutenaire, que le conducirá al paradigma de la «auténtica vida» que preconizaba Rimbaud.

Ya en los años que transcurren entre 1926 y 1930, la obra de Magritte presentaba un cierto aspecto de soledad que contrastaba con el enfoque de tanto barroco de Max Ernst y Miró. No hay un deseo explícito de buscar efectos plásticos y, sin embargo, al pintor le deslumbra, como a Dalí, la belleza esmaltada del objeto. Hacia 1932 y 1940, y de forma muy especial en los diez últimos años de su vida, la técnica alcanza una mayor depuración a favor del objeto representado. El concepto formalizado, ya responda a una plasticidad presentativa o deictica, ya a una plasticidad narrativa, hará posible el protagonismo sustantivo del «monema» visual. Muy bien apuntará Léger (1) la acertada actuación del objeto en escena, tras la «muy suave» desaparición del «pobre hombre».

En una obra como «El Mundo Perdido» (Galería Milán, Milán) 1929, si el nombre del objeto reemplaza a la imagen, quizá sea para abstraer en ese paisaje imaginario la forma fónica de la pesadez que implicaría su representación icónica. El «PAY-SAGE» englobador, sobre todo verde, abarca dos grandes manchas blancas comunicadas entre sí, encerrando cada una de ellas los sintagmas: 1.º) «personage perdant la mémoire»; 2.º) «corps de femme». Fuera del conjunto conceptual «humano», se lee la palabra «cheval». Tras nuestra lectura, la visualización queda trascendida por la resonancia connotativa del mensaje. En cierta manera el Pop-Art se hace eco de esta manera de actuar con respecto a la plasmación fotográfica del azar objetivo, en obras como «Los placeres de la pintura» (1969) de Jim Dine, y en la técnica del «comic» de Lichtenstein. Desde otra perspectiva Miró también utilizará la grafía en el cuadro (por ejemplo, «Este es el color de mis sueños»: idem texto, y palabra «Photo») ya muy alejado de las estructuras y funciones de

los «calligrammes» de Apollinaire, de la poesía visual japonesa y de la poesía plástica de Décio Pignatari. Magritte, «al partir de la plástica..., atisbaba lo que podía resultar de la relación entre palabras concretas que poseen una gran resonancia... y las formas que las niegan o que, al menos, no les corresponden racionalmente» (2). Si es cierto que «mediante la pintura, como por otros medios, el surrealismo no tiende, pues, a la belleza, sino —a lo que le parece mucho más urgente— al dominio, que hasta su advenimiento estuvo prohibido del inconsciente y de los sueños» (3), Magritte perfila sus composiciones con la premeditación de un planteamiento contrastivo unas veces y analógico otras, que discurre por los cauces del tópico literario del «serpenteo». A Magritte, tampoco le será ajena la formación geométrica («La Voz de los Vientos», 1932, «La Condición humana», 1934; «Manía de grandezas», 1961), por lo que supone de estructura dominante en todos los ámbitos, por su influencia visual y psicológica.

Gran parte de los fundamentos teóricos del superrealismo corresponden a las realidades básicas del arte. «El arte no es simplemente irracionalidad, es más bien la interpretación de la razón y la no razón, un equilibrio dialéctico, una progresión lógica cuyo fin es un mundo transformado, un mundo de fantasía, pero con esta característica: «lo admirable de lo fantástico es que ya no es fantástico: sólo existe lo real» (4).

Si observamos detenidamente «La Voz de los Vientos» (1932, Col., Guggenheim, Venecia) veremos que el paisaje —simple y sin problemática constructiva— presenta una línea de horizonte a 1/6 aproximado de la totalidad del cuadro. Sin tener en cuenta las esferas centrales, la composición se encuentra en los límites entre la «realidad subjetiva» de un paisaje concreto y la «realidad objetiva» de un paisaje onírico. En su profundidad, el horizonte se manifiesta dilatado y difuso. En este escenario

(*) Profesor Agregado de Lengua y Literatura Españolas del INB. «Alfonso X el Sabio» de Murcia.

(1) LEGER, F.: *Funciones de la pintura*. Ed. Cuadernos para Diálogo. Madrid, 1969; pág. 135.

(2) BRETON, A.: *El Surrealismo*. Ed. Barral. Edic. Bolsillo. Barcelona, 1970; pág. 166. (Entrevista de A. Parinaud a Bretón).

(3) GUICHARD-MEILLI, J.: *Cómo mirar la pintura*. Ed. Labor. Barcelona, 1975; pág. 207.

(4) READ, H.: *Arte y Sociedad*. Ed. Península. Barcelona, 1970; pág. 184.

inseguro y de límites evanescentes, Magritte sitúa tres esferas de tonos acerados suspendidas en el espacio. Pese a sus tonos fríos, la sensualidad plástica de las esferas es evidente. (Operando con una psicología sinestésica de la línea y de los cuerpos geométricos, no hay duda alguna de que las estructuras más o menos cúbicas son mucho más frías que las de caras curvas.) Las tres esferas, yuxtapuestas en una simulada profundidad, desafían las leyes de la gravedad sin tensión apreciable, con una calma verdaderamente inquietante.

La «sustantivación» del objeto, y sus relaciones sintagmáticas con los demás objetos de la situación concreta, ofrece al espectador una carga de «sentido» básico, sólo modificable en superficie por los «sentidos menores» adyacentes, enriquecedores de la semántica surrealista. Así, el estado de flotación y la situación de ingravidez de las majestuosas figuras geométricas, presenta los temas básicos de inmovilidad, distensión y relax amniótico, que contrastan profundamente con la titulación del cuadro. El sentido total será, pues, el impuesto por la «competencia» icónica del fluidor, y no el correspondiente al siempre rígido y frío rótulo temático.

Todos estos enfrentamientos de tipo paradójico existentes en la casi totalidad de la obra pictórica de Magritte, adquieren un especial significado en sus «cuadros de motivación lingüística»; obras de arte reflexivas —como los «cuadros dentro del cuadro», pinturas éstas que responden a la técnica literaria del «cuento dentro del cuento», o «técnica de la caja china» o «relatos con marco», observables en el «Calila e Dimna», el «Sendebarr» y los «Cuentos de Conde Lucanor», entre otros.

Inicia las obras de «motivación lingüística» un cuadro muy representativo titulado «El Uso Idiográfico» o «La traición de las imágenes» (1928-1929), en el que el tópico literario del «ser-parecer», anteriormente citado, es de una evidencia aplastante, que confirma ya las palabras de A. Breton: «Magritte, al premeditar todos los modos de «telescopaje» ha sembrado la duda en la óptica tradicional» (5).

«El Uso Idiográfico» acomoda las dos estructuras lingüísticas (superficial y profunda), propuestas por A. N. Chomsky, en un solo plano: la imagen de una pipa de fumador acompañada de las palabras «Ceci n'est pas une pipe». En la lectura de la imagen y mensaje lingüístico se da la transformación del contenido total. El icono, en su significante, tiene una forma fotográfico-representativa y una sustancia de materia pictórica; en el significado, una forma de impresión conceptual y una sustancia que enlaza con el ente del objeto. La cadena escrita «Ceci n'est pas une pipe» niega la existencia en el cuadro del referente; referente que había llegado al espectador a través de la forma fotográfico-representativa. La representación semiótica de la realidad cubre una nueva perspectiva en la imagen al ser transformada por el proceso denotativo del lenguaje. Es por todo esto por lo que «el espectador no necesita recurrir a la abstracción para iniciar sus refle-



«El modelo rojo», 1935

xiones: esta labor ha sido previamente realizada por Magritte en el cuadro mismo» (6).

La «sorpresa» de la cual hablaba Apollinaire, logra su mayor enriquecimiento en la complicación de la técnica de la «caja china». En «Los dos misterios» (1966), en un mismo plano, se encuentra el motivo completo de «El Uso Idiográfico», y sobre él, flotando, la imagen de otra pipa idéntica a la primera, pero de mayor tamaño. El nuevo objeto parece hacer referencia a la realidad, pero esto no es más que una nueva ilusión, ya que también es una representación. Mediante este juego de óptica intercambiable, el plano de la conciencia va fortaleciéndose.

Otro aspecto que representa una relación directa con el valor mágico atribuido a las palabras, como sustitutas de la cosa referencial, en determinadas sociedades primitivas (7), alcanza su eco en algunas obras de Magritte, como lo son: «El Mundo Perdido», ya citado con anterioridad, y «Hombre en-

«El uso idiográfico», 1928-29



Ceci n'est pas une pipe.

(5) «Arts», 7 de marzo de 1952; en *El Surrealismo*. Bretón. Op. cit. pág. 306.

(6) SCHNEEDE, U. M.: «René Magritte». Ed. Labor, Barcelona, 1978; pág. 34.

(7) Al respecto, presentan interés: CAMPBELL, J. *El héroe de las mil caras: Psicoanálisis del mito*. Ed. Fondo de Cultura-Económica, México, 1972; FRAZER, J. G.: *La Rama Dorada*. Ed. idem anterior, México, 1969; FREUD, S. *Tótem y Tabú*. Ed. Alianza, Madrid, 1968.

caminándose al horizonte» (1928-29). Las cinco formas no identificables (manchas abstractas) de «Hombre encaminándose al horizonte» rodean al motivo identificable, que es el «hombre», dándole a éste un sentido de prioridad sobre el entorno solamente esbozado. Las formas abstractas, sin embargo, son portadoras de inscripciones lingüísticas («fusil», «nuage», «horizon», «fauteuil» y «cheval») que le otorgan un contenido esencialmente aséptico. Sabemos de la sustitución lingüística del fusil, de la nube, del horizonte, de la nube y del caballo, aunque no conozcamos los aditamentos propios de cada cuerpo concreto. La referencia cumple su cometido deíctico, pero de forma incalificable: la indeterminación es obvia. Por otra parte, la situación espacial de las «manchas», con sus vocablos correspondientes, responde a una muy racional estructura que subraya la sistemática objetividad de Magritte en el planteamiento pictórico. Como se puede apreciar, en este pintor no hay lugar para el epíteto ni para la tautología. Con todo, el pintor belga es consciente de que el objeto, su nombre y su representación causan efectos totalmente distintos («Las palabras y las imágenes», en «La Révolution surréaliste», 1929), aunque esos efectos contengan unos rasgos comunes confluyentes en el «conceptualismo» objetivo de los entes en cuestión.

Para un lingüista puede resultar sorpresivo el análisis de los cuadros de Magritte, al no encontrar adecuación posible, dentro del método analítico empleado, entre las expresiones y contenidos lingüísticos y las imágenes. La violación del código comunicativo de lengua produce perturbaciones en la información recibida a través de un canal unilineal. La óptica del científico del lenguaje resultará inapropiada e improcedente para el estudio de algunos de los cuadros de «motivación lingüística» («Paisaje espectral», 1928-29, «La clave de los sueños», 1930). Hay un momento en el proceso analítico-descriptivo, en el que es imposible seguir adelante, pues si el signo lingüístico es arbitrario, por exigencias de su funcionalidad también es inmutable. Si la lectura del lingüista es lineal y unidimensional, aquí hay movimientos de lectura en varias dimensiones que rompen la inmutabilidad del signo. Los correlatos verbales no hacen referencia al objeto representado. En «La clave de los sueños», un huevo es denominado «l'Acacia»; un sombrero, «la Neige»; un vaso, «l'Orage»; un zapato, «la Lune»; un cabo de vela, «le Plafond», y un martillo, «le Desert». La mutabilidad del signo es desconcertante.

Desde el punto de vista de una interpretación poética, se puede apreciar una «déixis am phantasma», de carácter lingüístico, yuxtapuesta a una representación icónica que se niega —por su propia naturaleza—, a establecer relaciones connotativas con el mensaje. La metaforización es nula. No es posible, por tanto, un análisis lingüístico ni poético basado en la formulación verbal. Lo que sí se hace factible es el enfoque «sustantivo» de la totalidad de la obra (entiéndase «sustantivo» como una transposición de la «morfología» a la «plástica»).

Todos los ejercicios de tipo semántico, llevados a cabo por Magritte, suponen una planificación y sistematización de las posibilidades lingüísticas en lo pictórico. Vienen a ser, por tanto, una especie de trampolín hacia su obra posterior.

La convivencia de objetos contradictorios y el enfrentamiento de conceptos, con superposiciones semánticas, va a dar origen, de forma muy especial a partir de 1934, a la producción de obras de indu-



«El hombre del bombín», 1964

dable influencia kafkiana: el «leit-motiv» de la «metamorfosis», abarcando las manifestaciones del mundo humano, animal, vegetal y mineral. (Muy significativas son: «La invención colectiva», 1934; «La violación», 1934; «Homenaje a Mack Sennett», 1934; «El modelo rojo», 1935; «Los acompañantes del miedo», 1942; «La isla del Tesoro», 1942; «La canción del amor», 1948; «La canción de la violata», 1951; «La explicación», 1952; «El imperio de

«La condición humana I», 1933



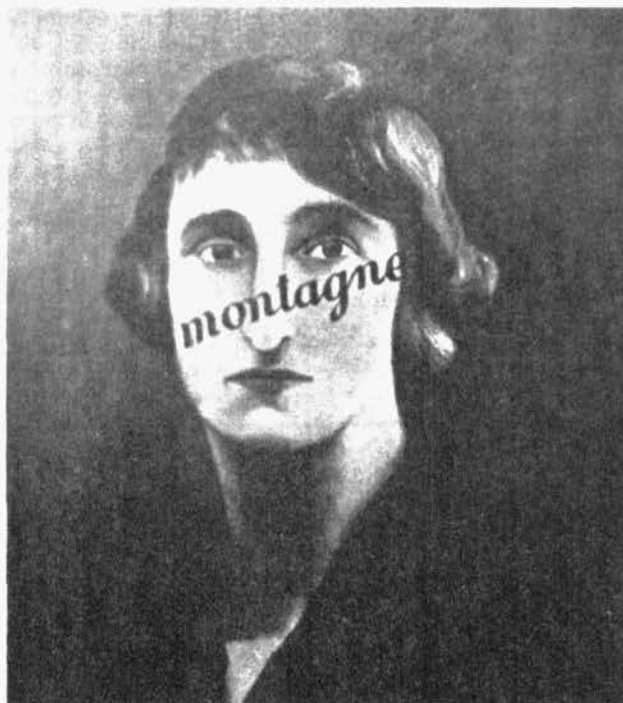


«La canción del amor», 1948

las luces», 1954; «Recuerdos de un viaje», 1955; «El dominio de Arnheim», 1962.)

Si la influencia de Edgar Allan Poe se ve incluso en el homenaje pictórico de «Reproducción prohibida» (1937) (con motivo del libro de las «Aventuras de Arthur Gordon Pym», reflejado correctamente en el espejo), las claves de H. P. Lovecraft son rastreables en las concomitancias existentes entre los personajes de «La sombra sobre Innsmouth» (narración de Lovecraft) y los motivos en proceso de metamorfosis de «La invención colectiva» y «La canción del amor». Son, éstos, cuadros inquietantes que parecen zambullirse en la «noche de los tiempos», rescatando las supervivencias latentes. En el cuadro «La canción del amor», sobre un podium de roca musgosa, una pareja de seres, la mitad inferior, humanos, y la mitad superior, peces, aparece fosilizada ante un fondo de marina en el que se descubre una difuminada embarcación. Magritte, al igual que Lovecraft, lanza aquí escalas

«Paisaje espectral», 1928-29



a las simas del subconsciente, en una búsqueda anhelante de ancestrales sueños arquetípicos. La megalítica silla de «La leyenda de los siglos» (1950), también es un puente de enlace entre el «presente humano» y un «pasado» paralelo al mundo de los menhires, dólmenes y cromlechs. Sobre la gigantesca silla de piedra, una pequeñísima silla de madera sirve de contrapunto. El «contrapicado» es impresionante. La sillita encierra todo un microcosmos cotidiano de resonancias humanas, que choca estruendosamente con la poderosa mole de piedra. La sensación se hace semejante a la experimentada al contemplar una figura humana perdida entre las moles de Stonehenge. La enorme distancia entre las dimensiones físicas de los objetos —así como sus constituciones materiales—, parece forzar también la distancia de sus dimensiones temporales.

Sin embargo, siguiendo las palabras del propio Magritte, en su obra no hay lugar para la simbología. La interpretación simbólica es una trampa para el observador; sólo la recepción pasiva de la imagen subversiva y la posterior reflexiva sobre el concepto, la sustancia y la idea absoluta, son métodos válidos de aproximación. Magritte rescata a menudo objetos del sueño, pero en modo alguno se deja arrastrar por la fascinación onírica. Los presupuestos surrealistas están a su servicio siempre y cuando la «gestalt» de los referentes pueda conducir a una situación de amenaza, inestabilidad o estupor. —Muchas veces, cuando los objetos no presentan problemática en sí mismos, el pintor recurre a su combinación y a la inadecuación del título de la obra, que, en última instancia, puede tener puntos de contacto con la realidad representada, a nivel de una poética críptica-personal.

Los referentes de Magritte son múltiples y variados, pero toda una serie precisa de objetos constituye una fiel manifestación de las coordenadas en torno a las cuales se mueve su imaginación «sustancial», «combinatoria» y «yuxtapositora». Gramófonos, trombones, torsos humanos, palomas, esferas, nubes, paños y cortinajes, ventanas, «bowlers» (personajes humanos con sombrero-bombín), suelen ser elementos muy repetidos a lo largo de toda la creación pictórica magritteana. La primera época del pintor belga, en la que la influencia de D. Hammet y Simenon era muy intensa, dejó una secuela operativa en él, que se manifiesta en un interés un tanto morboso por lo dramático-detectivesco. De esta manera, los objetos visualizados quedarán profundamente grabados en la retina del observador, tanto que los retendrá como posibles «detalles» y «pistas» del misterio total escenificado. Servirán como muy ejemplificadoras las obras: «El asesino amenazado», 1926; «Las meditaciones de un paseante solitario», 1926-27; «El sonámbulo», 1927; «La idea fija», 1927; «El núcleo de la historia», 1928; «La máscara vacía», 1928; «En el umbral de la libertad», 1929; «El recuerdo», 1948; «Los trabajos de Alejandro», 1950; «El rezagado», 1950;...

Los planteamientos cerebrales de Magritte abren las puertas de una muy rica poética multidimensional. Así es, que cabría, por todo lo anteriormente expuesto, acusar de una evidente y considerable miopía estética la postura de comentaristas que, como Gillo Dorfles (8), ven en Magritte, junto con otros surrealistas, un pintor interesante sólo como producto de una moda pasajera.

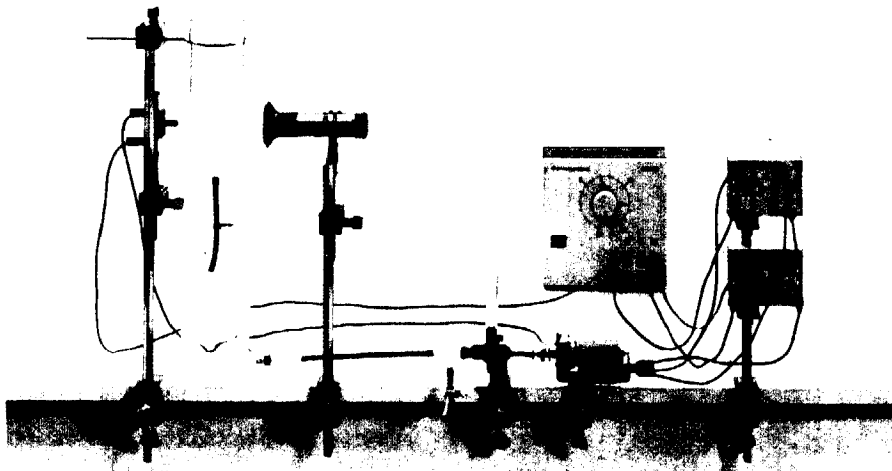
(8) DORFLES, G.: *Últimas tendencias del arte de hoy*. Ed. Labor. Barcelona, 1973; pág. 144.

PHYWE

LA EXPERIENCIA DE CIEN AÑOS Y LA TRADICIONAL CALIDAD

ALEMANA AL SERVICIO DE LA EDUCACION

MATERIAL DIDACTICO PARA FISICA QUIMICA BIOLOGIA Y TECNICAS



Regulación automática de un nivel de llenado, para el control de nivel se utiliza una barrera luminosa. Del manual "Física en experiencias de alumnos", automatismos y regulación.

MOBILIARIO E INSTALACIONES DE LABORATORIOS

PHYWE

PHYWE ESPAÑA S. A.

C/ SAN NICOLAS 15 - 1º A. MADRID 13

TEF. 247 99 39 - 242 20 39

3

La geografía, ayer y hoy. Evolución de una ciencia

Por Manuel MORENO ALONSO (*)

LOS TRABAJOS RELATIVOS A LA HISTORIA DEL PENSAMIENTO GEOGRAFICO

La historia de la geografía se presentaba hasta hace poco tiempo como un capítulo singular y un poco aislado del resto de la disciplina. Era practicado por los historiadores o por geógrafos estrechamente especializados. Sin embargo, ya bien entrado el siglo XX se asiste a una transformación profunda en torno a la evolución de la ciencia geográfica. Los geógrafos se interrogan sobre el origen y expansión de la curiosidad geográfica, sobre el desarrollo de la geomorfología, de la geografía económica o de tal o cual otra rama de la Geografía. Las publicaciones se multiplican y obtienen un auditorio más amplio (1).

Los geógrafos empiezan, primero, por interesarse por problemas en torno a la concepción de la geografía. Hettner (2), de una parte, y Hartshorne (3), de otra, ven en el estudio de la evolución de la geografía un medio de hacer progresar la reflexión epistemológica sobre la naturaleza y objetivos de nuestra disciplina. La geografía toma así nuevas dimensiones, se hace cultural o social y nos muestra la relatividad de los grandes sistemas que se imponen en tal o cual época. Por otra parte, recién nacida la geografía como ciencia, siente la necesidad de dar a conocer los progresos que en siglos pasados había realizado.

La historia de la geografía abarca el campo de las doctrinas, teorías o hipótesis, que desde épocas remotas han ido progresivamente formando lo que hoy es la ciencia geográfica. Esta herencia, aún en tiempos recientes, se ha manifestado extraordinariamente fecunda. Wright (4), por ejemplo, nos da una copiosa relación de los numerosos casos en que en la presente ha repercutido la acción de los grandes pioneros de la geografía, o lo fructífero que ha resultado en la reflexión geográfica las diversas corrientes históricas del pensamiento geográfico. Pero además de las doctrinas, etc., la historia de

la geografía es el estudio de las técnicas, su papel en el progreso del pensamiento.

El método histórico es así uno de los instrumentos privilegiados de toda reflexión sobre el desarrollo de la ciencia geográfica, de sus esfuerzos de construcción lógica. Facilita la crítica, justifica a veces las instituciones habidas en el campo de la reflexión teórica o práctica general, y muestra, cada vez que se trata de tocar uno de los elementos, cuál es su papel en la estructura viva del con-

(*) Catedrático de Geografía e Historia del I.N.B. «Diego de Guzmán y Quesada», de Huelva.

(1) Los trabajos relativos a la historia de la Geografía conocen en la segunda mitad del siglo XIX un gran favor, siendo muy numerosos. En Francia, la mayor parte de los geógrafos vienen de las ciencias históricas, pero lo mismo ocurre en Inglaterra o España. Las publicaciones de este periodo dedican un gran espacio al relato del descubrimiento de la tierra y a la historia de su representación cartográfica. De este carácter es, por ejemplo, la obra de L. VIVIEN DE SAINT-MARTIN, *Histoire de la Géographie et des découverts géographiques depuis les temps reculés jusqu'à nos jours*, Paris, 1873. Las partes relativas a la reflexión geográfica son menos abundantes. A comienzos del siglo XIX, los estudios de la historia de la Geografía se hacen menos numerosos. Los grandes nombres de la época se hallan ocupados — obsesionados — en estudios regionales o de sintaxis. Tan sólo los historiadores se preocupan de la geografía antigua o de las representaciones cartográficas.

(2) A. HETTNER, *Die Geographie, ihre Geschichte, ihr wesen, und ihre Methoden*, Breslau, 1927.

(3) R. HARTSHORNE, *The Nature of Geography. A critical Survey of current thought in the Light on the Past*, «Annals. Association of American Geographers», vol. 29 (1939), p. 171-658.

(4) J. K. WRIGHT, *Human Nature in Geography*, Cambridge, 1966. Vid. del mismo autor, *The Geographical Lore of the Time of the Crusades. Medieval Science and tradition in Western Europe*, 1925, reeditado en 1965. En este trabajo señala el autor cómo un determinado saber geográfico llega a caracterizar todo un periodo, y las consecuencias a la larga de ello.

junto. En este sentido, el análisis histórico guía la investigación fundamental, puesto que éste le hace descubrir las particularidades que el simple examen superficial no puede revelar (5). De otra parte, el estudio histórico de la geografía tiene un gran valor pedagógico y formativo, ya que además de iniciar a la crítica de los textos, permite reevaluar los objetivos y los métodos de la Geografía sin romper con la tradición, y sin perder las conexiones con las generaciones precedentes. Lo que permite hacer geografía siempre nueva, siempre coherente (6).

EVOLUCION DEL PENSAMIENTO GEOGRAFICO DESDE LOS ORIGENES HASTA LA CONSTITUCION DE LA GEOGRAFIA MODERNA

La geografía es una de las ramas del saber más antiguas, tan antigua incluso, como la vida reflexiva, misma, del hombre. Este siempre se ha encontrado bien dispuesto para recordar, calificar, nominar y también representar los lugares que visita. Responde, en una palabra, a la necesidad de fijar el recuerdo de los lugares que nos rodean, necesidad sentida por los pueblos más antiguos. Hasta se ha afirmado que ciertos monumentos megalíticos del hombre prehistórico tenían por objeto representar accidentes de la superficie terrestre: eran mapas rupestres (7).

Hasta el siglo XIX se han escrito infinidad de obras de Geografía. Incluso, en determinadas épocas, pueden considerarse éstas como de los libros más leídos. Desde Heródoto o Estrabón, hasta Humboldt, la geografía, en su acepción amplia, satisface los deseos de gran parte de la humanidad. Durante muchos siglos, los geógrafos se limitaron a recoger nombres, posiciones de lugares, y accidentes superficiales o a dibujar mapas. La geografía antigua era un saber nemónico, aunque útil.

(5) Vid. a este respecto, P. CLAVAL y J. P. NARDY, *Pour le cinquantenaire de la mort de Paul Vidal de la Blache. Etudes d'histoire de la géographie*, Besançon, 1968, p. 17.

(6) Las historias, en este sentido, de la geografía no son muy abundantes. Por otra parte, tampoco son muy exigen-



La investigación cultural y geográfico de la superficie del Globo realizada por los árabes sorprendió a los geógrafos modernos al traducirse la obra de aquéllos. En la lámina, astrolabio árabe. Ideado al parecer en el siglo II a.C. por Hiparco de Alejandria, fue perfeccionado por los árabes. Se usaba en astronomía y en la navegación para medir la altura de los astros. Fue sustituido por el sextante a fines del siglo XVIII.

tes. Entre las obras clásicas y más conocidas, hay que citar: L. R. BEAZLEY, *The Dawn of Modern Geography*, London, 1897-1906; C. KRESTSCHMER, *Historia de la Geografía*, Barcelona, 1930; R. CLOZIER, *Les étapes de la Géographie*, Paris, 1942; G. TAYLOR, *Geography in the Twentieth Century*, New York, 1957. Posteriormente han aparecido los estudios de A. BUTTIMER, *Society and Milieu in the french geographic tradition*, Chicago, 1971; T. W. FREEMAN, *The Geographer's Craft*, Manchester, 1967; y del mismo, *A hundred years of geography*, London, 1961; R. DICKINSON, *The makers of modern geography*, London, 1969; R. J. CHORLEY, A. DUNN, R. BECKINSALE, *The history of the study of Landform or the development of geomorfology*, London, 1964; P. CLAVAL, *Essai sur l'évolution de la géographie humaine*, Paris, 1964; traducida al español, en Barcelona, 1974; A. MEYNIER, *Histoire de la pensée géographique en France*, Paris, 1969.

(7) F. A. DAUS, *Qué es la Geografía*, Buenos Aires, 1966, p. 7 ss. Vid. también H. J. FLEURE, *An Introduction to Geography*, London, 1929, p. 9.



Según las técnicas de cada época, el hombre ha tendido siempre a aprehender el espacio. En la captación y representación de éste se basa en gran parte la labor del geógrafo. La evolución de la geografía en los últimos años ha sido, en este sentido, verdaderamente extraordinaria



El paisaje es una realidad, cuyo estudio científico constituye, en el sentido más amplio, el objeto de la Geografía. Este paisaje, que en su despliegue natural ante nuestros ojos es susceptible de ser tratado por el pintor, el poeta o el novelista, es el que el geógrafo estudia científicamente, investigando y explicando las relaciones existentes entre sus distintos elementos y factores

Es en Grecia donde tiene lugar el nacimiento de la geografía. Su nombre, en principio, es griego. Geografía significa descripción de la tierra. Parece ser que fueron los alejandrinos los autores del término, si bien éstos achacaban a Homero el ser el primer geógrafo, por la descripción que hace, tan exacta, de la vida marítima y de las condiciones de vida de las regiones lejanas. Heródoto, Tales de Mileto, Eratóstenes echan los cimientos remotos de un saber geográfico inicial. No solo, como viajeros, hicieron descripciones de lugares (las llamadas *topografías*), sino que, además, intentaron explicarlas.

Ya los griegos llegaron a la conclusión de que la tierra era una esfera, incluso Eratóstenes (276-194 antes de Cristo) calculó su circunferencia con notable precisión. Pero su contribución más genuinamente geográfica fue idear un sistema de líneas de latitud y longitud sobre las que coordinaba la ubicación de mares, ríos y poblaciones. Así el verdadero mapa nació. Se impone un sentido del orden geográfico, desplazando a las descripciones no coordinadas. Nuestro conocimiento del pensamiento geográfico griego lo debemos a dos importantes recopilaciones de la era romana, quienes, por tener conceptos divergentes, presentan nitidamente los dos aspectos básicos de la geografía clásica (8).

El primero de estos dos grandes geógrafos de la época romana fue Estrabón (64 a.C.-20 d.C.), cuya *Geographica* fue esencialmente una descripción enciclopédica del mundo habitado, conocido hasta entonces, el *ecumene*. El otro fue Ptolomeo (150 a.C.), quien en su *Imago Mundi* presentó el boceto de la tierra más completo de la época y perdurable durante siglos. Su atención principal la dedica a los aspectos matemáticos de la construcción de mapas y ubicación de lugares. Mejoró los métodos de proyección de mapas, e introdujo los términos «paralelo» y «meridiano» para las líneas de latitud y longitud. Con ambas tendencias se origina un dualismo que durará siglos, el uno representado por los aspectos descriptivos, el de Estrabón; el otro, el ptolemeico, basado en la exposición de

ciertas nociones generales de la geografía matemática y en la fijación de posiciones geográficas. Tal dualismo, presentado entonces, había de perdurar hasta la moderna geografía.

La Edad Media se caracterizará, sobre todo por una decadencia completa de la Geografía general. Los árabes son los únicos, prácticamente, que durante gran parte de esta época hicieron geografía sobre la base de lo ya conseguido por el pensamiento geográfico griego. Las enseñanzas de éstos (Ptolomeo, principalmente) y, sobre todo el carácter, esencialmente nómada, del pueblo árabe constituyeron las bases de su hacer geográfico.

Entre los geógrafos árabes más destacados cabe nombrar a MASSUDI DE BAGDAO (s. X), viajero por todo el norte de África y Próximo Oriente, que escribió *Las Praderas de oro*. Algo posterior, EL EDRISI (s. XII) describió sus viajes por Occidente, llegando a hacer certificaciones válidas sobre el concepto griego de zonas climáticas, etc. Pero el geógrafo de más relieve es, sin duda alguna, IBN JALDUN (s. XIV), autor de una notable geografía histórica, que sobrepasó a cualquier obra de esta naturaleza escrita hasta entonces. De especial interés son sus comparaciones sobre la vida establecida en zonas con sistemas de riego y la vida nómada de gentes de pastoreo en las áridas regiones vecinas. Su interpretación cultural del medio ambiente físico y su análisis del papel que juega la ciudad en la economía regional sorprendieron a los geógrafos modernos al traducirse la obra de este autor a idiomas occidentales, en la tardía fecha ya del siglo XIX (9).

El Renacimiento, precedido de importantes hallazgos geográficos y por una inquietud viajera febril, está caracterizado por la asimilación de los métodos de la geografía clásica y por un impulso descubridor evidente. Como consecuencia de ello, durante esta época tendrá lugar el progreso de la ciencia geográfica, y la amplitud de los horizontes geográficos. En cuanto a lo primero, se da, de manera inusitada, el restablecimiento de la geografía clásica. La *Geografía* de Ptolomeo, traducida al latín en el siglo XV, dejó profunda huella, a la vez que, en esta misma centuria, presenciaba el comienzo de las exploraciones portuguesas y españolas a las Indias y sur de Asia. El conocimiento práctico del ecúmene hizo ver los errores de la geografía clásica. Se empieza a perfilar otra imagen del mundo. Será éste el momento de MERCATOR quien, hacia mediados del siglo XVI, con las nuevas proyecciones de mapas, pretende captar y fijar gráficamente los nuevos horizontes hallados.

La «geografía de los humanistas» —por seguir la expresión de P. Dainville (10)— multiplica los estudios de inspiración histórica, lo que, durante mucho tiempo, redundó en perjuicio de las síntesis

(8) Vid. J. O. M. BROEK, *Geografía. Su ámbito y su trascendencia*, México, 1967, p. 15.

(9) La aportación árabe a la geografía medieval ha contado con numerosos estudios por parte, sobre todo, de autores alemanes. Vid. G. JACOB, *Der Nordisch-Baltische Handel der Arabien in Mittelalter* (1887); Amsterdam, 1966; A. SPRENGER, *Die Alte Geographie Arabiens als Grundlage der Entwicklungsgeschichte der Semitismus* (1875), Amsterdam, 1966. Para la Edad Media la obra más importante es la clásica de J. LELEWEL, *Geographie du Moyen Age, accompagné d'atlas et de cartes dans chaque volume* (1845-1857), Amsterdam, 1966.

(10) F. DAINVILLE, *La Géographie des humanistes*, Paris, 1940, 562 p.

consagradas al conjunto de la disciplina. Se inclina hacia la herencia antigua, se interesa hacia los problemas de la geografía histórica, o, como hemos visto, se consagra a la publicación de relatos de viajes. La cultura humanística está ligada, a partir del Renacimiento, al desarrollo de las ciencias geográficas. Por otra parte, la geografía también toma en cuenta fenómenos sociales y culturales, que no están al alcance de este tipo de comprobación.

Fruto de las preocupaciones renacentistas y de su afán de reorganizar los conocimientos geográficos surge la gigantesca figura de VARENIUS, cuya *Geographia Generalis* fue publicada en Amsterdam, en 1650. Parte de esta geografía trata de procesos y fenómenos cuya naturaleza es puramente física, como son los pertenecientes a la litosfera, la hidrosfera y atmósfera, resultantes de la relación entre el sol y la tierra. Al tiempo que, por otra parte, capta la preocupación humanística por los problemas, también del espacio, social y culturales, esto es, por la geografía humana. La geografía de Varenius contenía un implícito dualismo: la geografía general opuesta a la especial, y, paralelamente, la geografía física opuesta a la humana.

La obra de Varenius es el primer eslabón de lo que posteriormente se llamará la «Geografía Moderna», al haber presentado la estructura de la geografía como una disciplina científica. Reunidas las corrientes del dualismo, estaban firmemente asentados los fundamentos de la nueva geografía. Además, a la vieja geografía de nomenclaturas sucedió la nueva de las explicaciones. Como ha puesto de manifiesto Davis, «el papel de la geografía general en la formación del concepto moderno de geogra-

fía ha sido el de proporcionar las bases para éste... Su creación no sólo fue original, sino también temprana y a la vez madura» (11). Varenius escribió la primera geografía general, que no será conocida hasta el siglo XIX, lo que tendrá trascendentales consecuencias rezagadas.

No será hasta el siglo XIX, cuando la geografía se desperece hasta constituirse en ciencia, a cargo de dos grandes genios, de naturaleza muy opuesta: ALEXANDER VON HUMBOLDT y KARL RITTER, verdaderos modeladores de la geografía científica, con quienes nace, además, la Geografía humana (12).

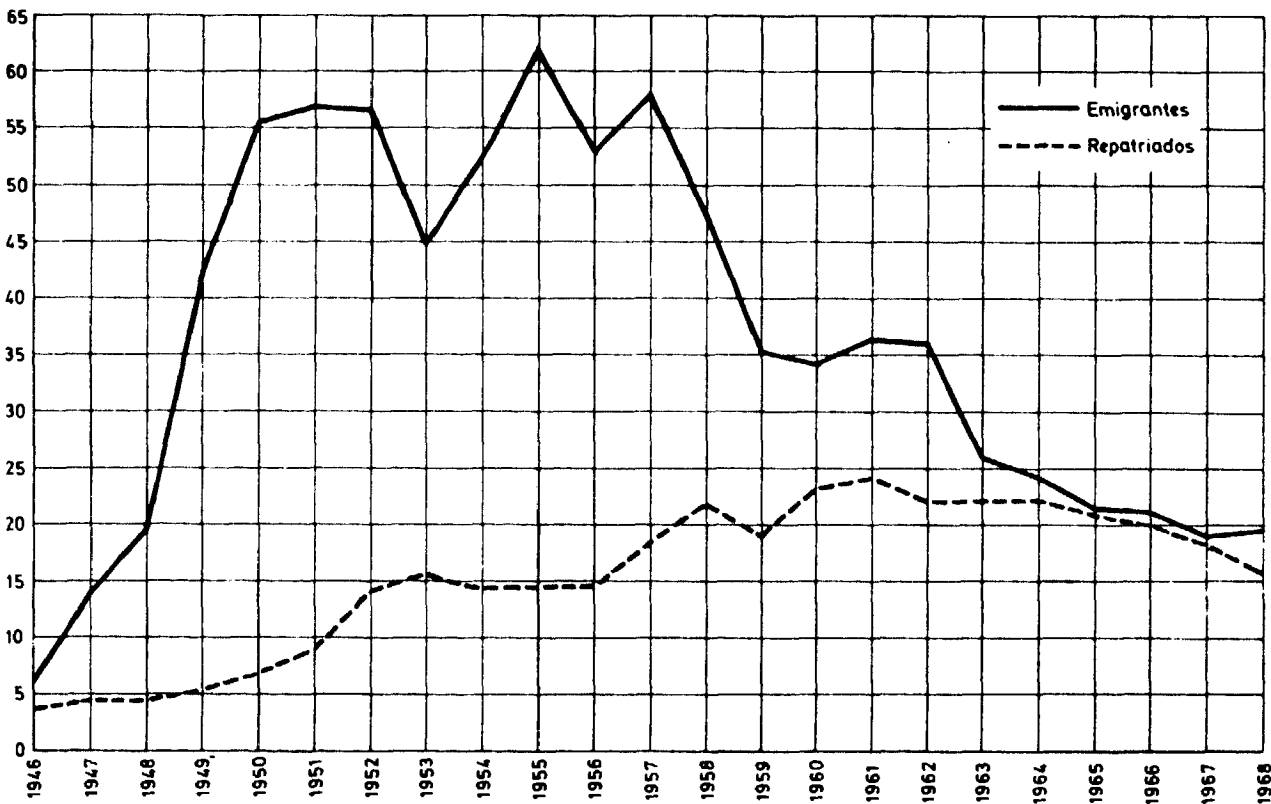
En Humboldt influye la tradición racionalista y enciclopedista del siglo XVIII, que hace de él un genio verdaderamente enciclopédico, tal como se muestra en su gigantesca *Serie Americana* o en su colosal *Cosmos*, obras éstas, en donde recoge todo su saber teórico y práctico, ayudándose para ello del empleo de ilustraciones, cartografía, etc. Su gran aportación a la geografía está además en su voluminosa obra escrita en el clima geográfico que creó en torno a la puesta en marcha de instituciones geográficas.

Ritter, contemporáneo de Humboldt físicamente, no lo está espiritualmente. Este no queda marcado por la filosofía espiritualista e histórica de la Alemania del siglo XIX. A diferencia de aquél, viajero infatigable, éste es más bien un geógrafo de gabinete, que construye sus teorías usando las observaciones de otros. Su gran obra, *Die Erkunde* (la

(11) F. A. DAUS, *Qué es la Geografía*, cit. p. 25.

(12) Vid. A. MELON, *A. de Humboldt. Vida y Obra*, Madrid, 1960.

En miles de personas



La Geografía estadística intenta traducir en cifras los resultados de las instalaciones humanas; en este sentido, no es sino la traducción de los hechos geográficos en otro lenguaje

Geografía) debió de haber sido la descripción regional de la tierra, pero sólo pudo terminar algunos volúmenes sobre Asia y Europa. Dividió la tierra en regiones naturales —de acuerdo principalmente con la forma del terreno— y examinaba el significado de cada región por la sociedad que la ocupaba o la había ocupado. Su intento fue el de mostrar cada unidad individual terrestre como un todo, como una zona compleja de elementos relacionados entre sí. Su influencia es palpable, consistiendo ésta en definir una zona como unidad de ambiente físico, poner allí al hombre, y mostrar como éste, con el equipo material y mental de que dispone, se adapta y usa su habitación (13).

En la segunda mitad del siglo XIX, la expansión de las fronteras de las ciencias físicas y biológicas fascinaron cada vez más a mayor número de estudiantes. En geografía se concentraron sobre el estudio de climas, el mundo de los animales y las plantas, y, sobre todo la geomorfología. La mayoría de los geógrafos de este período se prepararon para geólogos y utilizaron métodos geológicos en sus investigaciones. Consecuentemente, la geografía del hombre languideció. Se mantuvo en la tradición de Ritter, describiendo al hombre en relación con el lugar que habitaba, pero no abrió nuevos horizontes.

La fecha de 1859 marca para los estudios geográficos un verdadero hito. Este año no sólo fue señalado por las muertes de Von Humboldt y Ritter, sino también por la publicación de *Sobre el origen de las especies*, de Ch. DARWIN. Como consecuencia de ello, y de la tradición geográfica anterior, el campo de la geografía iba a ensancharse indefinidamente.

NACIMIENTO DE LA GEOGRAFÍA HUMANA Y ESCUELAS GEOGRÁFICAS CONTEMPORÁNEAS

La geografía humana se formó a fines del siglo XIX y a principios del XX. Fueron los clásicos —Humboldt y Ritter— quienes de manera más fecunda echaron los cimientos previos para la fundamentación de aquélla. Para Claval es hacia 1870 —año tan trascendental en tantas cosas— cuando surge la generación que, continuadora a la larga de aquellos dos pioneros del saber geográfico, fundará la geografía humana. En gran parte ésta aparece como consecuencia de la preocupación mayor de la época: la adaptación del hombre al medio, tan violentamente puesta de manifiesto por la obra de Darwin.

Con la *Antropogeografía* (14) de RATZEL (1882-1891) se marca el inicio de la geografía humana alemana. En ella se ve, de modo patente, las influencias de los naturalistas Darwin y Haeckel. A partir de este momento, la geografía deja de ser un repertorio de hechos sobre las regiones conocidas desde fecha muy antigua y de observaciones pintorescas sobre las regiones exploradas recientemente. Se hace explicativa. Es explicada, por consiguiente, la distribución de los hombres en la superficie de la tierra, los obstáculos que se oponen a la ocupación humana. La obra de Ratzel es auténticamente geográfica, ya que estudia el hombre en sus relaciones con su asentamiento, con el espacio en que se mueve, y con el medio que lo limita. Incluso de estas características es su *Geografía Política*, que también ejerció una gran influencia. Así pues, la geografía humana tiene una serie de

puntos de contacto con la investigación histórica al preocuparse de la noción de expansión, de migración; y se interesa en los hechos políticos al tener en cuenta la noción de civilización y de espacio ocupado por cada pueblo (15).

La influencia de Ratzel traspuso la frontera de Alemania. Vidal de la Blache le debe mucho, incluso y es posible que la noción de *modo de vida*, esencial en él, deriva del organismo ratzeliano, según lo cual una sociedad humana es algo parecido a un organismo biológico. Otra tendencia relacionada con Ratzel, indiscutiblemente, es la *geopolítica* que tiene en aquél, de modo embrionario, sus precedentes, y cuyo definidor más representativo será el general Haushofer, cuyas teorías, anteriores al movimiento nazista, fueron explotadas propagandísticamente por éste. Ha de tenerse en cuenta que la influencia de este último geógrafo, ha sido, con frecuencia, exagerada.

A partir de 1947, C. Troll (16), que ha estudiado la trayectoria, características e influencias de la escuela geográfica alemana, ha podido formular una definición de la geografía humana, según la cual ésta describe lo visible y lo funcional; establece los vínculos recíprocos entre los fenómenos; utiliza la historia para explicar las evoluciones, pues es más histórica que estática, y al trabajar en unión con otras ciencias elabora nuevos puntos de vista. Se trata, en realidad, de una ciencia sintética que juega un gran papel en la geografía mundial. Dentro de las tendencias actuales de la geografía humana se estudian las causas sociales y funcionales de los fenómenos geográficos (W. HARTKE), la estructura social y funcional de las regiones (H. BOBEK), y la geografía histórica (el *kulturlandschaft*) de tan honda tradición germánica (17).

La escuela francesa podemos decir que se inicia con la obra de Vidal de la Blache, algo posterior a Ratzel. Aquél procede, como tantos otros geógrafos de la historia. Su tesis, incluso fue de historia antigua, *Inscripciones de la Antigüedad Clásica*. Sus viajes, y la lectura, tal vez, de los geó-

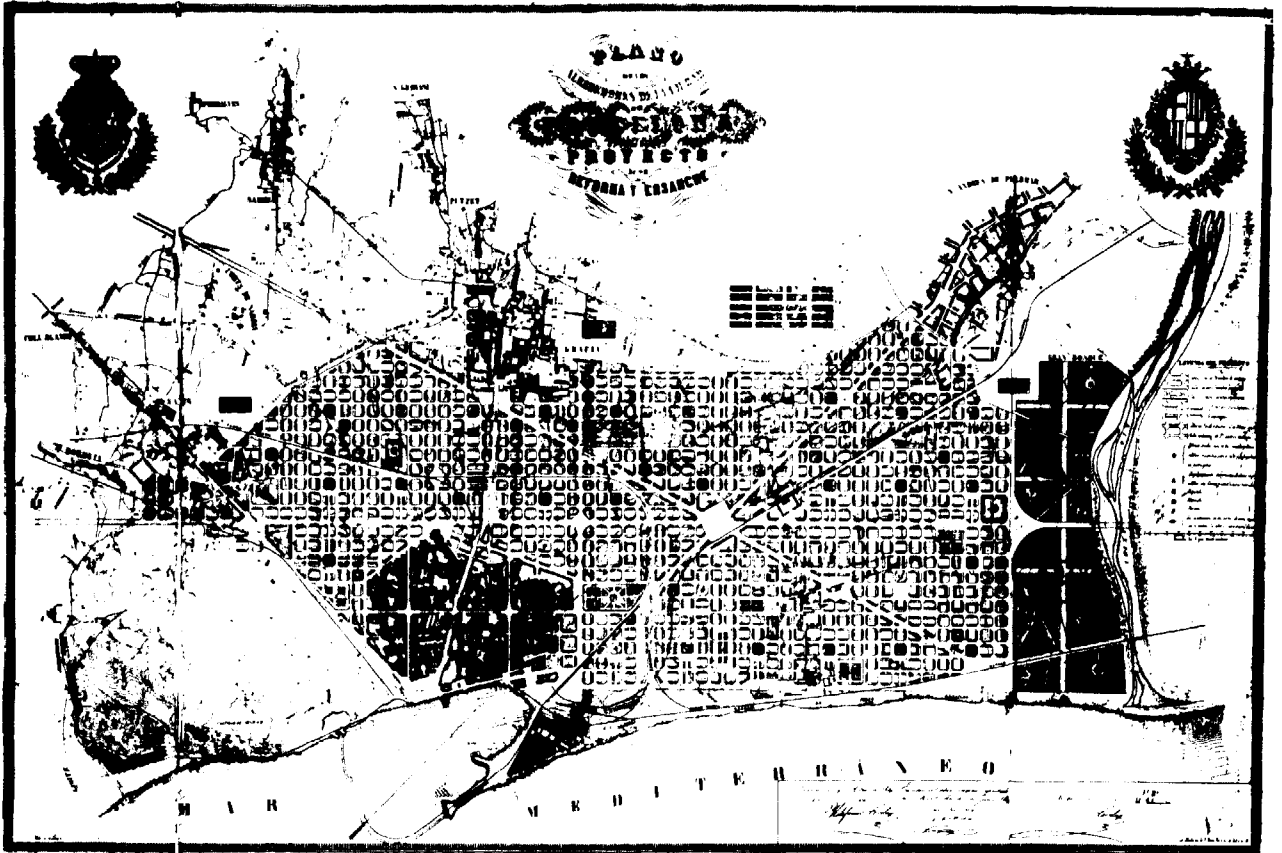
(13) Para Ritter, aparte de la obra ya citada de P. Claval, *L'evolution de la Géographie humaine*, que seguimos, vid. D. PRESCHER, *Geschichte der Erkundung auf Alexander von Humboldt und Karl Ritter*, Amsterdam, 1961; y el clásico de A. HETTNER, *Die Geographie, ihre Geschichte*, cit.

(14) Mientras en Francia, en efecto, la nueva ciencia geográfica va a llamarse *geografía humana*, en Alemania se ha empleado por parte de la mayoría de los autores, el término de *Antropogeografía*, que a la larga ha tenido mucha menos vigencia y aceptación. Vid. en general para estos aspectos el capítulo de P. Claval sobre «Las dificultades de la geografía humana clásica», de su obra, p. 93 y ss.

(15) Para el reconocimiento del pensamiento de Ratzel y de su obra, así como los excesos (deterministas) de sus discípulos, vid. J. STEINMETZLER, *Die Anthropogeographie. Friedrich Ratzel und ihre ideengeschichtliche Wurzel*, «Bonner Geogr. Abhandl.», Heft, 19 (1956), 152 p. Es clásico también el trabajo de L. RAVENEAU, *L'élément humaine dans la géographie. L'Antropogeographie de F. Ratzel*, «Annales de Géographie», I (1891-1892), 331-347.

(16) C. TROLL, *Die geographische Wissenschaft in Deutschland in Jahren 1933 bis 1945, eine Kritik und Rechtfertigung*, «Erkunde», I (1947), 3-48; con importante bibliografía alemana. La referencia la tomo de M. Derruau, *Tratado de Geografía humana*, Barcelona, 1973, pág. 7.

(17) Ya en el primer tercio del siglo, en la escuela alemana, S. PASSARGE trazó las directrices de la «Geografía como ciencia del paisaje», en *Grundlagen der Landschaftskunde*, Hamburgo, 1919-21.



La Geografía aplicada hace del geógrafo un verdadero experto en cuestiones, lo mismo de ordenación económica que de planificación. En la lámina, proyecto de reforma y ensanche de Barcelona por Cerdà

grafos alemanes, Ritter y Ratzel, le impulsaron hacia el incipiente campo de la geografía humana (18). A éste llegó ya en edad madura, de aquí que su obra escrita no sea muy extensa. Hombre realista, no sueña con países exóticos, sino que estudia a su patria, a Francia. Relaciona los hombres con la tierra y la historia. De aquí su método geográfico basado en la complejidad de la interpretación del paisaje.

La obra de Vidal de la Blache, está contenida en unos cuantos artículos de los primeros años de *Annales de Géographie*, y en una obra de geografía regional, el *Tableau de la Géographie de la France*, tomo I de la *Historia de France* de E. Lavisse, que apareció en 1903. Sus escritos fragmentarios inéditos acerca de la geografía humana fueron reunidos, después de su muerte, por Martonne, bajo el título de *Principios de Géographie Humaine* (1922). Por ello, y por la influencia de esta obra, Vidal de la Blache se presenta como el fundador de la geografía humana francesa.

Estudia también La Blache las influencias del medio ambiente, el tema tratado por la Antropogeografía alemana. Si bien, a su juicio, el medio ambiente no permite establecer leyes. Para él todo lo relacionado con el hombre es contingente. Es consciente de que también las influencias históricas modifican el medio ambiente humano. Considera a la geografía como a un todo, cuidándose de perderse en el análisis. Para desechar los excesos deterministas, su concepción de los *modos de vida* es la afirmación de que el vínculo del hombre con el medio ambiente es lo suficientemente complicado

y múltiple para que el geógrafo no caiga en el determinismo.

Sus *Principios* son, naturalmente, desde el punto de vista de la Geografía humana, su obra más importante. Utiliza para él mismo sus conocimientos históricos y de otras ciencias afines a la geografía como la sociología o etnografía. Hablará así mismo de la evolución de las sociedades y de los fenómenos históricos. El plan de su obra se divide en tres partes: 1) estudia la distribución de los hombres en el globo, pero no de modo general, sino también en lo concreto, así estudiará la geografía de las grandes zonas de poblamiento consideradas como ambiente de vida; 2) trata de las formas de civilización. Tiene, pues, estrecho contacto con la etnografía. Estudia el papel del medio ambiente y de la adaptación al mismo, gracias a la alimentación, a los materiales de construcción utilizados y a las formas de agrupación del hábitat; 3) la tercera parte de los *Principios* estudia la circulación y señala el papel que juegan los transportes en las sociedades humanas (19).

Los sucesores del Vidal de la Blache pusieron en práctica sus principios, durante el primer tercio

(18) Para el análisis de la obra de Vidal de La Blache, vid. especialmente P. CLAVAL, *Pour le cinquantenaire de la mort de Paul Vidal de la Blache. Etudes d'histoire de la géographie*, cit., 93-100.

(19) Además de la obra de M. Derruau, vid. A. DEMANGEON, *Problèmes de géographie humaine*, Paris, 1940; y su artículo en torno a *Une définition de la géographie humaine*, p. 25-34.

del siglo XX. Los *Problèmes de Géographie humaine* (1942) de DEMANGEON, sin apartarse de las directrices del maestro, señala un hito importante en la constitución de la geografía humana, a la que él quiere definir, en esta especie de introducción a este tipo de geografía, mediante aproximaciones sucesivas. La geografía humana, pues, de Demangeon será el estudio de las relaciones de los hombres con el medio físico, de los grupos humanos en sus relaciones con el medio físico y, por último, de los grupos humanos en sus relaciones con el medio geográfico (esto es, en un medio que puede haber sido transformado).

En esta misma trayectoria, aunque con personalidad diferente, está la ingente obra de J. BRUNHES, quien, para muchos, es el definitivo modelador de la Geografía humana. Su *géographie humaine* (1910) (20) plantea el problema, ya planteado, de la existencia de la geografía general, de la distribución de la población y la lucha del hombre por la conquista del medio y del espacio. La Sorbona no le siguió. Incluso el mismo maestro Vidal de la Blache no le satisfizo la obra de Brunhes, que desde 1898 trabaja en Friburgo, en donde se constituye en creador de la nueva geografía. Ya en el Colegio de Francia su prestigio se extiende, y su clasificación de los hechos geográficos en: 1) hechos de ocupación improductivos; 2) hechos de conquista vegetal y animal; y 3) hechos de economía destructora, estarán llamados a ejercer una gran influencia en la posteridad (21).

MAX SORRE es otro de los forjadores de la geografía humana moderna, ya delimitada por Vidal de la Blache y J. Brunhes. Representa una tendencia biológica y sociológica de la geografía, que se manifiesta en sus primeras obras, tal como su tesis, *El Pirineo mediterráneo, estudio de geografía biológica* (1913), o en trabajos posteriores, tales como *Estudio de geografía regional*, o su obra sobre *España*, en el tomo VII de la Geografía Universal de Vidal. En el campo, ya más concreto, de la geografía humana no hará un tratado de esta materia, sino que echará las bases de la misma. Tal su *Les fondements de la Géographie humaine*, cuya principal originalidad estriba en el estudio socio-ecológico de la geografía; resultado, a la larga, de las interrelaciones entre el medio y el hombre, que estudia sucesivamente en varios volúmenes: 1) *fundamentos biológicos, ensayos de ecología humana*; 2) *los fundamentos técnicos*; y 3) *El habitat, conclusión general*. Sin pretender, por modestia, escribir un tratado de geografía humana, Sorre ha logrado asegurar los cimientos de la misma. Una vez más, la geografía de la escuela francesa lograba armonizar al hombre y al medio, sintetizando sus interrelaciones (22).

La escuela francesa de geografía humana tan innovadora en tantos aspectos ha seguido estudiando lo que ha de constituir esos fundamentos de la geografía, tan buscados. En este sentido, autores como LE LANNOU han estudiado la geografía como ciencia del hombre habitante, en cuanto convergencia de acciones y relaciones. Para Le Lannou, la geografía tiene sentido en relación con las actividades humanas, llegando al extremo de decir, casi, que la geografía física no existe sin el hombre (23).

Pierre George cree, sin embargo, dentro de esta misma tendencia de Le Lannou, que el punto de partida de la geografía humana es el inventario de las fuerzas productoras, o, lo que es lo mismo, de

los medios de existencia de los grupos humanos. George, y ésta es su tesis, afirma que el tipo de producción es uno de los factores más importantes de la Geografía humana. Es la primacía de la economía lo que propugna George.

La preponderancia de los estudios geográficos estuvo, como hemos visto, primero en Alemania, a mediados del siglo XIX. Desde entonces grandes son los nombres que suceden a los modeladores de la misma, Humboldt y Ritter; RICHTHOFEN, discípulo de Ritter, y autor de un libro famoso, *China*, fruto de sus viajes por el continente asiático; WEGENER, autor de las teorías sobre las traslaciones continentales; WAGNER, KOPPEN —maestro de la moderna climatología—; KREBS, con su geografía humana; los avances en el campo de la cartografía con STIELER KLEPERT, etc., o en la reflexión etimológica sobre el saber geográfico con HETTNER e HATSHORNE, en el primer tercio del siglo XX (24).

Sin embargo, y pese a esta sólida tradición geográfica alemana, la geografía adquiere en Francia un gran relieve, consiguiendo la primacía que, en algunos aspectos, todavía no ha perdido actualmente. Los nombres de MALTE BRUN o E. RECLUS serán sus más lejanos iniciadores, a los que seguirán los ya citados anteriormente; y junto a estos VALLAUX, DENIS, MAURETTE, LAPPARET, DERRUAU, MEYNIER, BEAUJEU-GARNIER, etc.

Dentro de la escuela francesa, los principales avances se han hecho en el terreno de la geografía humana. En 1948 se inicia una especie de cisma en el seno de esta escuela. La revista «L'Information Géographique» realizó una encuesta, dirigida por otro geógrafo importante, GEORGE CHABOT, que tuvo por resultado la división en dos grupos. De un lado ALLIX, BAUMONT y BARON encabezaron el bando de los partidarios de la separación de la geografía económica como algo individual y nuevo. Por otra parte, BLANCHARD, BAULIG y SORRE, que sostenían que la geografía económica no es sino una subdivisión dentro de la geografía (25).

(20) La edición más conocida y manejada de la *Géographie humaine* de J. Brunhes es la abreviada y puesta al día por dos de sus discípulos: Delamarre y P. Deffontaine (1956).

(21) La tendencia, a veces etnográfica, representada por J. Brunhes no priva en la escuela francesa. M. LE LANNOU, *La géographie humaine*, París, 1949 p. 138-141, ha criticado su plan, tachándole de excesivamente formalista e inexacta en algunos de sus juicios y aseveraciones.

(22) Para el análisis de la obra de M. Sorre en relación con el pensamiento geográfico de la época y el inmediatamente anterior, vid. M. TERAN, *La causalidad en Geografía humana. Determinismo, posibilismo y probabilismo*, «Estudios Geográficos», núms. 67-68 (1957), págs. 273-308.

(23) Vid. sobre Le Lannou, P. GEORGE, *Reflexions sur la Géographie humaine a propos du livre de M. Le Lannou*, «Annales de Géographie» (1950), 214-218.

(24) La preocupación geográfica alemana, situable en un primer plano de relevancia mundial hasta la Segunda Guerra Mundial se ha orientado hacia un triple objetivo: el estudio de la geografía física, cartografía y preocupación metodológica. Tras la guerra estas tres direcciones perduran aún, aunque influenciadas por las corrientes anglosajonas.

(25) Sobre esta problemática, más actualizada, J. P. HOUSSEL, *Les comportements dans le passage de l'économie traditionnelle a l'économie moderne en pays développé*, «L'espace géographique» (1972), n. 3, 167-176; y también, R. BRUNET, *Les nouveaux aspects de la recherche géographique rupture ou raffinement de la tradition*, «L'espace géographique» (1972), n. 2, p. 73.



En el paisaje —objeto preferente de la Geografía— es preciso detectar muchos elementos no sólo el espectáculo directo de un espacio más o menos vasto o aun su representación por medio de una tipología cartográfica más o menos esquemática, sino también la posibilidad de una traducción de hechos de estructuras del espacio que no aparecen visiblemente y no pueden ser descubiertos más que por los recursos que presenta los nuevos métodos de la Geografía moderna.

La geografía en lengua inglesa (la británica y norteamericana) ha desempeñado un importante papel en el desarrollo de la ciencia geográfica. Los norteamericanos han sobresalido por sus importantes revistas de investigación, por sus exploraciones atrevidas y por lo eficiente de su enseñanza práctica: H. CH. SEMPLE, discípulo de Ratzel, y la principal impulsora del ambientalismo; HUNTINGTON, impulsor de los estudios climatológicos y autor de la teoría de los *challenge*; y con estos los nombres de DAVIS, WALTERS, TOWER, etc., llenan una página importantísima en la elaboración de la geografía científica.

La escuela británica, alejada un poco, al principio, del estudio moderno de geografía, figura, sin embargo, hoy, a la cabeza de muchos de los aspectos de la climatología (TRWARTHA, THORWAITHE), geografía aplicada (DUDLEY STAMP), etc. Revistas como la «Royal Geographical Society», o la «The Geographical Journal» ocupan un alto nivel en la investigación geográfica actual (26). Al mismo nivel hay que considerar a la geografía actual soviética, de tipo regional, económico y especial, a los estudios geográficos, muy evolucionados, de Checoslovaquia, Polonia, Rumania, etc..., así como a los de Suecia, con las importantes escuelas económicas, de Lund (27).

España ha ocupado un papel relativamente modesto en la constitución de la moderna geografía. Por supuesto, que está muy lejos de competir con otras escuelas europeas, lo que no quiere decir que no haya contribuido con estudios importantes de carácter geográfico. Los nombres de BOTELLA,

TORRES CAMPO, ANTILLON, MAC PHERSON, HERNANDEZ PACHECO son bien representativos de ello.

NUEVOS RUMBOS Y TENDENCIAS DE LA GEOGRAFIA

Es mucho lo que se ha escrito acerca de la geografía, de su pensamiento geográfico. Hasta aquí

(26) La bibliografía geográfica inglesa es abundantísima. A continuación aludimos a las obras significativas de estas escuelas: C. F. KOHN, *The 1960's; a decade of progress in geographical research and development: «Annals of the Association of American Geographers»*, 60, 211-219; G. OLSSON, *Geography, 1984*, Bristol, 1969; J. P. COLE, *Quantitative Geography*, London, 1968; E. A. ACKERMAN, *The Science of Geography*, Washington, 1965; W. K. DAVIES, *Theory, science and Geography*, en su libro *The Conceptual Revolution in Geography*, London, 1972; R. S. CHORLEY, *Directions in Geography*, London, 1973; R. S. CHORLEY y P. HAGGET, *Frontiers in Geographical Teaching*, London, 1965.

(27) De estas escuelas geográficas nacionales, mencionamos los siguientes títulos más representativos en sus correspondientes traducciones al inglés: V. A. ANUCHIN, *Theoretical Problems of Geography*, London, 1960; y del mismo, *Theoretical Fundamentals of Geography*, New York, 1972; N. N. BARANSKY, *More Care of Art in Geographical Description*, New York, 1956; U. K. EFREMOV, *Landscape Sphere and Geographical Environment*, New York, 1968; N. N. KOLOSOVSKY, *Scientific Problems of Geography*, Washington, 1955; K. K. MARKOV, *Geographical Science and Advanced Geographical Studies in*

sólo hemos abordado el estudio de algunas tendencias del saber geográfico, las más principales. Sin embargo, gran número de estudios, también importantes, efectúan una síntesis de todas estas tendencias, que son ejemplos de la posición que hoy ocupa la *geografía moderna* (28). Todavía, para una fecha tan relativamente próxima como 1964, Derruau, siguiendo el peso de la escuela clásica francesa, define la geografía como la «ciencia de las relaciones múltiples que explican la instalación de los hombres y sus modos de vida dentro de un marco espacial» (29). Partiendo, pues, de la geografía clásica francesa es como se llega a la diversidad de geografías existentes, que, con varias incidencias particulares y matizaciones concretas, según las escuelas, versan sobre el binomio espacio-hombre, esencia del saber geográfico de todas las épocas (30).

Sin embargo, y ésta es una de las particularidades recientes de la geografía, ésta se presenta como una ciencia visual, y al mismo tiempo como ciencia de actividades, digamos, indivisibles. Esto es, a la vez que se interesa por la huella que dejan los grupos humanos en el suelo —fundamentalmente lo visible— estudia lo que no se ve; así, por ejemplo, la distribución de los capitales y circulación, en cuanto que afectan a la vida de los grupos sobre el terreno. La geografía económica, en este sentido, estudia las producciones y el desplazamiento de los productos. De no separar jamás el producto del modo de producción y del grupo de productores, la geografía económica, en este caso, aspira a esta separación para captar mejor su propio objeto (31).

La multiplicación de las relaciones que vinculan el grupo humano a la tierra y a los otros grupos humanos hace que la geografía sea una ciencia de síntesis, que ha de buscar estos vínculos en campos diferentes, que a menudo son los de ciencias diferentes. Y al mezclarse unas con otras, estas relaciones forman la combinación geográfica que son el grupo social y la religión. El objeto de la geografía es siempre una combinación espacial. Hasta ahora, las síntesis geográficas se han elaborado partiendo de pacientes trabajos de correlación, jugando con el sentido de la medida y valor desigual de los datos de distintos órdenes o de diversos orígenes. Hoy la geografía cuenta con instrumentos de explotación de los datos que tienen para ella un particular interés, ya que justamente permiten tratar al mismo tiempo un ingente número de datos, cualesquiera que sean su naturaleza y su orden de magnitud. En este sentido la sistemática geográfica basada en modelos, a través de la exploración cuantitativa y matemática de datos, permite superar estos baches, so pena de la desigualdad cualitativa de los datos numéricos. Es ésta la llamada geografía de los modelos de carácter matemático (32).

La Geografía estadística intenta traducir en cifras los resultados de las instalaciones humanas o del trabajo humano, y asimismo, toda clase de objetos que no estén relacionados con la misma geografía (en su sentido amplio). La geografía estadística se presenta, pues, como la traducción de los hechos geográficos en otro lenguaje. Siempre existe el peligro de recrearse en la expresión matemática y en el modo de expresión gráfica olvidándose de lo que se trata de representar: la realidad concreta. En este sentido, la geografía estadística no tiene otra significación más que la de la interrelación entre sí (33).

Los vínculos de la geografía con las otras ciencias son evidentes. Para Braudel, «lo económico, lo

histórico, lo geográfico penetran en el todo social e invita a las ciencias humanas a articular sus propias enseñanzas e investigaciones en la unidad de una ciencia superior» (34).

La geografía, aún manteniendo sus puntos de vista, tiene necesidad de gran número de ciencias afines porque su papel consiste en captar las relaciones. Entre estas ciencias se cuentan a partir de la Etnografía, Sociología, Estadística e Historia, las ciencias parageográficas tales como la Edafología, Climatología, toda la geografía física, y en especial la Geomorfología, la Economía política, etc. (35).

Estas ciencias le proporcionarán al geógrafo la documentación precisa y los puntos de vista necesarios para aclarar sus investigaciones. La geografía y su campo de investigación se ensanchan extraordinariamente desde el momento que estudia la realidad otros puntos de vista afines, o cuando menos con el conocimiento de estos. Se presenta, pues, la geografía como una ciencia social y humana más, la de un carácter más marcado de síntesis.

Dentro de las ciencias sociales, el papel de la geografía, por encima de todo, es el de la síntesis. Sin embargo, esta misma condición le hace ver a la geografía ser consciente de sus deficiencias técnicas

Universities, London, 1965; N. V. MOROZOV, *Society and Nature as Parts of a Whole*, London, 1963; W. N. NEKRASOVV, *Economic Policy of the C.P.S.U. and location of the Productive Forces*, London, 1972.

(28) En realidad el término «Nueva Geografía» acuñado en la década de los cincuenta para referirse a la revolución metodológica iniciada en la geografía moderna se halla ya en franco declive. En la actualidad, y dentro propiamente de la «Geografía Moderna» prefiere hablarse de la geografía de la *localización* (Chorley y Hagget), de la geografía *teórica* (W. Bunge), de la *cuantitativa* (Cole-King) o simplemente de la *científica*. Vid. A. HIGUERAS, *Las nuevas tendencias de la Geografía*, en «Revista de Bachillerato», Suplemento del núm. 5 (1978), 3.

(29) M. DERRUAU, *Tratado de Geografía Humana*, cit. 16.

(30) Sobre este particular me he referido en *Hacia una definición de la Geografía. La Geografía, ciencia del espacio*, «Revista de Bachillerato», núm. 8 (1978), 24 ss.

(31) Vid. sobre este particular P. COURTIN y P. MAILLET, *Economie géographique*, Paris, 1962; J. MERIGOT y R. FROMENT, *Notions essentielles de géographie économique*, Paris, 1962; también R. J. CHORLEY y P. HAGGETT, *La geografía y los modelos socioeconómicos*, Madrid, 1971.

(32) Aparte de los trabajos anteriormente citados, F. DE DAINVILLE, *Le langage de géographes*, Paris, 1964. Pese al interés que, sin duda, ofrece este tipo de geografía, basada en modelos, P. GEORGE ha escrito en torno a la actitud de algunos de matematizar la geografía, lo siguiente: «Sería tan peligroso como inútil tomar esto como pretexto para pedir que el geógrafo se convirtiese en matemático, e incluso para pretender que deba recibir una formación matemática de orden general indiferenciada y en gran parte perfectamente ajena a sus necesidades científicas. Bastante otras cosas tiene ya que aprender para asegurar el carácter esencial de su formación, que debe ser la de un humanista» (*Los métodos de la Geografía*, Barcelona, 1974, p. 10).

(33) La utilización que la geografía hace de los métodos estadísticos es cada vez más amplia. Vid. H. CRAMER, *Métodos matemáticos de estadística*, Madrid, 1973; y T. CONNOLLY, *An Introduction to statistisc for the social sciences*, London, 1958.

(34) F. BRAUDEL, *La géographie face aux sciences humaines*, «Annales. Econ. Soc. Civ.» (Paris, 1951), páginas 485-492.

(35) Vid., E. JUILLARD, *Aux frontières de l'histoire et de la Géographie*, «Revue Historique» (1956), 267-273. Discutido por R. MANDROU en «Annales», 619-627.

ante la falta de una especialización concreta. De aquí, como ya hemos visto, las polémicas de antaño en torno a las ventajas ya de la geografía regional ya de la general. Hoy la solución para el problema —el complejo de inferioridad del geógrafo consciente de la deficiencia de su oficio— lo presenta la tendencia de la llamada *geografía aplicada*, que hace del geógrafo un verdadero experto en cuestiones lo mismo de ordenación económica que de planificación, y estudio, sin perder su originalidad antes al contrario, las relaciones existentes entre las implantaciones propuestas y el medio físico o humano (36). Según ello, será el geógrafo quien entienda en el establecimiento de las grandes divisiones en cuyo marco pueden llevarse a cabo las realizaciones, y él es quien ha de decir hasta qué punto una transformación económica se enfrentará a unas condiciones distintas.

Sin embargo, la geografía aplicada presenta el gran peligro de integrarse en una política, y, por tanto, de perder sus posibilidades de crítica. De aquí que algunos geógrafos se inclinan más bien por la llamada geografía activa, que tanto hace los balances

de los desastres como de los éxitos y de los potenciales, manteniéndose al margen de las posiciones doctrinales y suministrando los elementos para poder juzgar la doctrina por sus obras (37).

Según P. George, la geografía activa no regatea sistema ni permite ninguna debilidad. Practica la «visión fría». La aceleración de todos los procesos, el necesario reajuste de un mundo hecho de prisa y las nuevas y acuciantes necesidades del hombre en su adaptación al medio, exigen hoy una geografía que no se limite al análisis, primero, y a la síntesis, sin más, después, sino a armonizar de modo práctico la realidad geográfica en cuestión, interviniendo en ella, aplicando sus métodos o participando de modo «activo» en aquélla.

(36) Para la geografía aplicada, como nueva tendencia de la actual geografía, *vid.* M. PHILIPPONNEAU, *Géographie et action. Introduction à la géographie appliquée*, Paris, 1960; J. BOSQUE, *En torno a las posibilidades de aplicación de la Geografía*, «Homenaje a A. Melón» (Zaragoza, 1966), 203-213.

(37) P. GEORGE, *Los métodos de la Geografía*, cit. 119.

Documentos de trabajo de la Inspección de Enseñanza Media



- Curso de perfeccionamiento profesional para Inspectores de Enseñanza Media. (Junio, 1976).
- Evaluación del primer curso de Bachillerato, 1975-76. (Octubre, 1976).
- Seminario sobre evaluación de profesores y centros de Bachillerato. (Julio, 1977).
- Seminarios permanentes de Inspectores de Enseñanza Media. (Mayo-junio, 1979).
- Evaluación de profesores agregados de Bachillerato. (Curso, 1978-79).
- Trabajos elaborados en la reunión plenaria de inspectores de Enseñanza Media. (Marzo, 1980).
- La enseñanza de Ética y Moral en el Bachillerato. (Curso, 1979-80).



ME

Publicaciones del Ministerio de Educación
Ciudad Universitaria s/n.—MADRID-3

Reflexiones sobre las artes visuales en la educación

Por Luis Miguel VILLAR ANGULO (*)

REFLEXIONES SOBRE LAS ARTES VISUALES EN LA EDUCACION

En esta exposición intentaremos desarrollar algunos conceptos que pertenecen al ámbito de la didáctica especial de las artes visuales.

Los conceptos serán de variada naturaleza. Unos harán referencia específica al currículum, otros considerarán la formación del profesorado y la investigación, y otras ideas, por último, sugerirán alternativas que podrían contribuir a dar un mayor énfasis al estudio de la educación artística.

Siguiendo, pues, una ordenación un tanto lógica y a su vez arbitraria de necesidades detectadas en el panorama actual de la educación artísticas, nuestras reflexiones se centrarán en los siguientes tópicos: ¿Cómo se entiende el currículum de arte en los niveles educativos de EGB y BUP? Es decir, qué fines, objetivos, contenidos, bases lógicas y psicológicas de aprendizaje y recursos didácticos están implícitos en las recomendaciones y cuestionarios oficiales, y qué alternativas de mejora pueden ser viables.

La observación enfocada en algunos puntos críticos nos obligará a citar teorías que educadores autorizados han llegado a demostrar y en cuyos resultados se apoya una didáctica de las artes visuales actualizada.

Otro tópico que pretendemos destacar se podía formular de la siguiente manera, ¿cuáles serían las metas de una formación del profesorado de educación artística que se basase en *competencias* docentes? Es decir, qué criterios habría que considerar para hablar de una formación de profesores de arte, y no sólo de profesionales del arte.

Para resumir estas consideraciones, centraremos la exposición en el anverso y reverso del proceso educativo. De una parte, el alumno y las características de un currículum que lo desarrolle armónicamente, y de otra, la enseñanza ejercida por el profesor.

Una de las preguntas que los teóricos de la educación artística han tenido en la mente a la hora de justificar su enseñanza ha sido la de considerar hasta qué punto con o sin el arte se puede favorecer el desarrollo integral del educando. Insistir ahora en aspectos relativos a la filosofía de la educación artística nos obligaría a replantear la validez y actualidad de las teorías de Viktor Lowenfeld (1), John Dewey (2), Suzanne Langer (3), Morris Weitz (4), Sir Herbert Read (5), June McFee (6), entre otros, que han justificado las razones de inclusión del arte en la educación.

Este no es el momento de examinar si las argu-

mentaciones de los pensadores *contextualistas* —o esos filósofos que abogan por la introducción del arte en la educación según el contexto espacio-temporal en el que vive el alumno—, son más válidas y correctas que las justificaciones propuestas por los teóricos *esencialistas*, que ven en el arte propiedades intrínsecas que dan razón por sí mismas de la necesidad de integrar el arte en cualquier plan de estudios educativo.

La educación artística en nuestro currículum se ve sometida a cambios de orientación según la política educativa del país, y ello nos permite inferir que la justificación contextualista es el criterio que prueba convincentemente al arte en nuestra educación. En virtud de razones contextualistas es como se puede interpretar que algunas características del diseño de un currículum como la continuidad lógica y psicológica de los contenidos y experiencias de aprendizaje en el Bachillerato no hayan sido organizadas adecuadamente.

Es más, las modificaciones del plan de estudios habidas en los años 1975 y 1976 nos hacen suponer que los cambios se debieron a las presiones de grupos sociales y de académicos ilustres en los altos funcionarios del Ministerio de Educación y Ciencia (7). En la voluntad de los programadores se concedía al arte un relativo peso específico dentro de la educación formal. Frente a estos supuestos contextualistas, la visión de los esencialistas —no nos olvidemos de *Read* y sus tesis desarrolladas

(*) Licenciado en Pedagogía.

(1) Cfr. LOWENFELD, Viktor y W. Lambert Brittain. *Desarrollo de la capacidad creadora*, B. Aires, Ed. Kapelusz, 5.ª edición, 1970.

(2) Cfr. DEWEY, John: *Art as experience*, N. York, Capricorn Books, 1958.

(3) Cfr. LANGER, Suzanne: *Philosophy in a New Key. A Study in the Symbolism of Reason, Rite and Art*, N. York, the New American Library, 1951.

(4) Cfr. WEITZ, Morris: «The Nature of art», en EISNER, Elliot and David W. Ecker: *Readings in Art Education*, Lexington (Mass.), Xerox College Publishing, 1966.

(5) Cfr. READ, Herbert: *Educación por el arte*, B. Aires, Ed. Paidós, 4.ª edición, 1969.

(6) Cfr. MCFEE, June: *Preparation for art*, Belmont, Calif., Wadsworth, 1961.

(7) El Decreto 160/1975, de 23 de enero aprobaba el Plan de Estudios de Bachillerato (*B.O.E.* de 13 de febrero) y excluía la asignatura de Historia del Arte del currículum. Por el Real Decreto 2.214/1976, de 10 de septiembre (*B.O.E.* de 22 de septiembre) se modificaron, entre otros, el art. 5.º 1 del Decreto 160/1975, incluyendo la asignatura «Historia de las Civilizaciones y del Arte», dentro de las Areas Social y Antropológica.

en *Educación por el Arte*— es hacer referencia a los débitos que la educación tiene con el arte.

No consideramos, de igual manera, aspectos axiológicos del currículum, porque supondría hacer inferencias que irían más allá de las premisas de este artículo, sin que por ello disminuya la relevancia que la sociedad y la cultura poseen en la toma de decisiones educativas.

La educación artística de un niño se tiene que considerar como un proceso que evoluciona a tenor de las exigencias que el alumno y el arte dictan. El plan de estudios de los primeros niveles educativos debe contribuir a que el estudiante interiorice aprendizajes relevantes y acordes con su maduración. Las actividades de aprendizaje previstas en su currículum obligatorio deben tener sentido educativo.

Veamos, consiguientemente, qué se entiende por *currículum* y cuál es el diseño que generalmente se viene aplicando.

A la hora de diseñar un plan de estudios, y de acuerdo con Tyler (8), Taba (9), o Whesler (10), por citar sólo algunos especialistas, se tienen que dar respuestas adecuadas a las siguientes preguntas, ¿qué metas educativas hay que conseguir?, ¿a través de qué experiencias se pueden conseguir esas metas educacionales?, ¿cómo se pueden organizar más eficazmente las experiencias? y, ¿cómo se pueden evaluar dichas experiencias?

El proceso de elaboración de un currículum sigue necesariamente unas fases y a ellas nos vamos a referir para analizar la educación artística en nuestro plan de estudios.

En primer lugar, ¿qué metas y objetivos generales y de clase vemos reflejados en el arte? En la E.G.B. los *objetivos instruccionales* responden a *metas últimas y próximas* de manera indiscriminada para cada nivel. Objetivos como la «Iniciación al conocimiento e identificación de las obras universales del Arte» o la «Iniciación a la adquisición de las técnicas gráficas de aplicación más frecuentes en el campo de lo técnico, científico y artístico», manifiestan tipos de conductas que el alumno debe integrar como consecuencia de la enseñanza y simultáneamente hacen referencia a metas próximas que se pueden alcanzar dentro del marco social de la clase.

Otros objetivos educativos han sido declarados con ambigüedad y provocan confusión en los profesores que ni aciertan a identificar actividades o recursos didácticos ni criterios de evaluación que midan adecuadamente los objetivos.

Nuestro criterio es que los objetivos se formulen en términos de la conducta que el profesor espera desarrollar en el estudiante.

No obstante, reconocemos que hay series de comportamientos —la *percepción*, entre ellos— que son difíciles de definir operativamente dada la complejidad de acciones que entrañan. Evidentemente, la percepción visual, según Trismen, incluye acciones de observación, distinción, relación, selección, juicio, interpretación, análisis y síntesis (11).

Si el profesor, por todo ello, no describe de manera predecible el tipo de actuación de sus alumnos, se verá implicado en una maraña de experiencias y actividades sin que pueda estar seguro ciertamente del sentido de su instrucción.

La formulación de objetivos realistas y evolutivos ha de responder al criterio que Elliot Eisner propugna: se deben usar *objetivos expresivos* para describir aquellos encuentros que los estudiantes van a tener y de los que se derivarán consecuencias

educativas. Reconociendo que ambos tipos de objetivos —instruccionales y expresivos— facilitarán la selección de actividades de aprendizaje, el profesor se tiene que preguntar cómo *clasificarlos* de manera que abarquen un repertorio amplio de aprendizajes (12). La clasificación de los objetivos instruccionales fue una necesidad que se detectó cuando los educadores analizaron las prioridades educativas de las distintas asignaturas. El resultado de esta búsqueda de esquemas clasificatorios fue la irrupción en el panorama educativo de las *taxonomías*. Bloom fue uno de los pioneros y a su colaborador Brent Wilson se debe la tabla de especificaciones para la educación artística. Las conductas de su tabla —percepción, conocimiento, análisis, evaluación, apreciación y producción— se derivan estrechamente de la taxonomía de Bloom (13).

Si bien la clasificación de los objetivos de acuerdo con las taxonomías puede constituir una base de programación de unidades didácticas, el uso indiscriminado de las taxonomías puede ocasionar al profesor algunas dificultades, dado que se apoyan en orientaciones formuladas para un contexto específico y no es válida una aplicación universal de las mismas.

Además, coincidimos con De Landsheere cuando critica las especificaciones de las subcategorías de Bloom puesto que en el dominio cognoscitivo, por ejemplo, es muy difícil delimitar el ámbito de cada conducta y en la educación artística lo es más todavía (14). En el caso de la percepción y del conocimiento es dudoso tener una percepción estética significativa si no se tiene un conocimiento de lo que se debe percibir. Esta complejidad existente para delimitar los objetivos instruccionales nos vuelve a recordar la conveniencia de los expresivos que ya hemos citado anteriormente.

En base a los tipos de objetivos así se podrán configurar las experiencias de aprendizaje instruccionales y expresivas. Las actividades instruccionales contribuirán y darán paso a las expresivas. Si no se poseen las habilidades necesarias para la producción de formas es posible que no se puedan derivar formas expresivas, con lo cual la manipulación «per se» de herramientas y medios podrá superar y frustrar al niño.

Los objetivos y las actividades están íntimamente relacionados con dos aspectos de la organización o selección del contenido que se denominan *continuidad* y *secuencia*. La continuidad consiste en la selección y organización de actividades que permitan a los estudiantes usar para cada ejercicio destrezas que adquirió previamente. La continuidad se puede ver reflejada en un ejemplo extraído del cues-

(8) Cfr. TYLER, R. W.: *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, Chicago, University Press, 1950.

(9) Cfr. TABA, Hilda: *Elaboración del currículo*, B. Aires, Troquel, 1974.

(10) Cfr. WHEELER, D. K.: *El Desarrollo del currículum escolar*, Madrid, Santillana, 1976.

(11) Cfr. TRISMEN, D. A.: *Evaluation of the Education through vision curriculum, phase I* (Proyect n.º 7-0049), Pricenton, U. S. Office of Education, Bureau of Research, 1968.

(12) Cfr. EISNER, Elliot W.: *Educating Artistic Vision*, N. York, The Mac' Millan Company, 1972, págs. 156 y 211.

(13) Cfr. WILSON, Brent: «Evaluación del aprendizaje en la educación artística», en BLOOM, B., y otros: *Evaluación del aprendizaje*, B. Aires, Troquel, 1975, págs. 7-92.

(14) Cfr. DE LANDSHEERE, Viviane y Gilbert: *Objetivos de la Educación*, Barcelona, Oikos-Tau, S. A., 1977, páginas 87-96.

tionario de Dibujo del primer curso de Bachillerato que dice «Sistemas de representación: diédrica y axonométrica». Esta parte del cuestionario es la supuesta culminación de una serie de aprendizajes acumulativos que se debieron dar en la segunda etapa de E.G.B. En efecto, siguiendo las orientaciones pedagógicas del área de expresión plástica de E.G.B. podemos anotar la recomendación «Iniciación a las proyecciones diédricas ortogonales (formas y poliedros sencillos)» pertenecientes al octavo nivel que facilitará una transición adecuada al primer curso de Bachillerato. El concepto, por otra parte, se había recomendado para los niveles sexto y séptimo bajo las especificaciones respectivas de «Representación tridimensional en el plano: perspectiva cónica» y «Ejercicios sencillos de perspectiva cónica: paralela y oblicua (aproximación a los conocimientos científicos)» (15).

La complejidad de ese objetivo ha sido progresiva, respondiendo al criterio de continuidad que estamos analizando. No obstante, la práctica educativa nos dice que si bien se plantearon objetivos teóricos en progresión lineal, cada nivel de escolaridad manifiesta públicas insatisfacciones imputadas a las deficiencias de preparación de las etapas precedentes.

Esta crítica profesional lleva implícito el reconocimiento de un abandono de la continuidad lógica y psicológica del contenido. Es más, si cada etapa o nivel educativo no se cimienta en aprendizajes previos que faciliten la progresión, cada objetivo de nivel será inicial y habrá que reiterarlo al año siguiente.

Por otra parte, la iniciación temprana en la geometría descriptiva en alumnos de E.G.B. y, posteriormente, en el B.U.P. se hace en virtud de la transferencia de aprendizajes. Como señala Bruner, la transferencia de los aprendizajes se logra mejor cuando se comprende «la estructura de los problemas» (16). Bajo estas premisas se enuncian en el Bachillerato las formas plana y tridimensional, y en el octavo curso de la E.G.B. la primera recomendación es en favor del estudio de estructuras internas.

Relacionando la continuidad y la transferencia se observa que si bien ciertos objetivos instruccionales responden al criterio de continuidad, se recomendaron para niveles en los que los niños tienen menos capacidad para captar relaciones abstractas. Insistiendo en el concepto de transferencia habría que recomendar a los profesores que si bien se debe hacer hincapié en la comprensión de la estructura interna de las cosas, los procedimientos didácticos seleccionados se referirán a ejemplos concretos de estructuras determinadas. El peligro a que se puede llegar es a que la enseñanza se convierta en algo abstracto, como se puede observar en este párrafo entresacado de un libro de octavo de E.G.B.: «Se llama axonometría a las proyecciones sobre un triedro trirectángulo o también proyecciones triédricas. Cuando de los tres ejes dos forman 90° se le denomina por el nombre de perspectiva caballera» (17).

El otro concepto capital del currículum de arte es la *secuencia*, o la organización de las actividades de aprendizaje según criterios de progresiva complejidad. Las actividades de nuestro currículum de arte no siempre indican que la secuenciación se realiza con objeto de conseguir una meta determinada. Cuando en sexto curso de E.G.B. se sugiere que se «inicie a los niños en la percepción estética

de objetos casuales», la conducta percepción no se desarrolla de forma similar en el séptimo curso y solamente en octavo aparece matizado el objetivo con la siguiente denominación «información e identificación de obras de arte de importancia universal».

La subcategoría interpretación, según la taxonomía de Wilson, perteneciente a la categoría comprensión de las obras de arte, resuelve la secuencia de una manera expedita. En las orientaciones del nivel octavo se dice: «Interpretación del natural estático o en movimiento con mayor objetivación que en niveles anteriores.» De esta manera, al omitir las normas de juicio pertenecientes a las diferentes teorías de las artes, el profesor no podrá evaluar adecuadamente las interpretaciones que hacen los alumnos, ya que el criterio de objetivación no sabemos si representa una dimensión expresiva o estética de la obra.

De la misma manera que el currículum es la base educativa del centro de enseñanza, la actividad de aprendizaje es la clave del currículum. ¿Qué actividades se tienen que seleccionar para conseguir una meta educativa? Otra pregunta que se podría formular es la que sigue: ¿cuál es el grado de complejidad inherente en la actividad en relación con el nivel de destreza que poseen los estudiantes?

Veamos un ejemplo. En el tercer nivel de la E.G.B. se sugieren «expresiones en grupo. La realización de murales aprovechando la aparición de la doble "línea base"». Este concepto de doble «línea base» es una característica del dibujo infantil perteneciente a la etapa de esquematización, según la clasificación de Lowenfeld y Brittain, que no la deben pasar por alto los profesores de la primera etapa de E.G.B. Si la enseñanza del profesor consiste en lograr que los niños dibujen la perspectiva estará señalando un tipo de ejercicio que no se relaciona con el grado de maduración de los niños de aquella etapa.

Las actividades de aprendizaje nos obligan a considerar la *evolución* del arte en los niños, a fin de esclarecer si los niños dibujan lo que ven en las primeras edades como postula Arnheim o dibujan lo que conocen como demuestra Piaget (18).

Además de la evolución artística como criterio para señalar actividades, los *intereses* del niño advierten al educador del tipo de actividades que se deben delinear.

En este sentido, las orientaciones pedagógicas de los últimos niveles de la E.G.B., así como el Dibujo del primer curso del BUP no recurren explícitamente a un sincretismo de las exigencias formales del conocimiento de las estructuras de las formas con la sensibilidad artística de los adolescentes. La juventud, nos dicen Stern, Spranger, Debesse, Wojnar, por citar algunos autores que han tratado

(15) Orden de 6 de agosto de 1971 por la que se prorrogan y completan las orientaciones pedagógicas para la Educación General Básica (*B.O.E.* de 24 de agosto de 1971).

(16) Cfr. BRUNER, Jerome S.: *Hacia una teoría de la instrucción*, México, UTEHA, 1969, y BRUNER, Jerome S.: *El proceso de la educación*, México, UTEHA, 1972.

(17) AMO VAZQUEZ, Juan: *Expresión Plástica. 8.º EGB*, Salamanca, Anaya, S. A., 1975, pág. 55.

(18) Cfr. ARNHEIM, Rudolf: *El pensamiento visual*, B. Aires, Ed. Universitaria, 1971, y LANSING, Kenneth M.: «The research of Jean Piaget and its implication for Art Education in the elementary school», en *Studies in Art Education*, Vol. 7, Spring, 1966, págs. 33-42.

este periodo con más detalle, se caracteriza por una búsqueda del ideal y de la belleza (19).

La literatura y la música ocupan un lugar preponderante en las vidas de los alumnos. La historia del arte representa para ellos un goce similar al placer cinético que tienen los alumnos preescolares cuando realizan garabatos.

El museo es, por otra parte, el marco adecuado de encuentro con las manifestaciones artísticas de los grandes autores. De ahí que determinados objetivos instruccionales como el desarrollo del sentimiento y la empatía hacia las obras de los artistas se pueden ver favorecidos con actividades como visitas programadas a museos y galerías de arte.

Los principios que se han identificado en la planificación del curriculum —objetivos instruccionales y expresivos, actividades de aprendizaje, continuidad, transferencia y secuencia— se deben complementar con la evaluación que es última fase del diseño de un curriculum simple.

La evaluación no se debe reducir a la calificación. Las notas, digámoslo entre paréntesis, sólo han conseguido empobrecer el concepto de la evaluación. Si la evaluación se entiende de acuerdo con el principio de Tyler, consistirá en medir hasta qué punto el alumno consigue aquellos objetivos que previamente se habían señalado (20).

Una vez más reiteramos la conveniencia de programar los objetivos en términos de conductas fácilmente observables, que, como nos señalan Mager y Popham, permiten detectar con facilidad el progreso del alumno (21).

De acuerdo en el criterio de evaluación por maestras y usando medidas pretest-postest tendríamos garantía del progreso que verifican los estudiantes. No cabe duda que este tipo de evaluación es una valoración de los resultados de una unidad instruccional, y que como tal, lo que se evalúa, según el modelo de Stufflebeam, es el producto o conducta final del estudiante (22).

Si bien el ámbito de la evaluación en la educación artística es complejo y multisectorial, no por ello se deben omitir algunas indicaciones.

Evaluar, hemos indicado, no es lo mismo que pasar una prueba, ya que las pruebas son técnicas para evaluar. De igual forma, una vez seleccionada la prueba habría que delimitar el contexto —si pasar una prueba para medir al estudiante consigo mismo, al estudiante con la clase, o bien, al estudiante con un criterio seleccionado. Por último, las pruebas y el contexto de evaluación hacen referencia explícita a uno de los tres reinos que se han ido citando a lo largo de esta exposición: productivo, crítico y cultural.

Si nuestros objetivos instruccionales fueran los comportamientos, conocimiento, comprensión, etcétera, se podrían elaborar pruebas con relativa facilidad, aunque en todas ellas se tendría que considerar su validez y fiabilidad.

Hay comportamientos que son difícilmente aislables y consecuentemente en las medidas se pueden producir interferencias. Este es el caso de la percepción. Hay otras conductas, como las de conocimiento, que constituyen la base de la mayoría de los ítems propuestos. Hay otras, finalmente, que se tienen que medir con pruebas de ensayo dada la dificultad de la conducta, como al tratar de medir la apreciación que los estudiantes tienen de las obras artísticas.

Y así, mientras que el ítem siguiente mide un aspecto de conocimiento:

«Frank Lloyd Wright fue:

- a) alfarero
- b) arquitecto
- c) escultor
- d) acuarelista
- e) pintor de óleos,

los ítems para medir la creatividad tendrían unas instrucciones más elaboradas. Por ejemplo, «Realice una pintura a la ténpera de una sola figura. El cuadro debe transmitir una sensación de turbulencia. Este sentimiento debe surgir de la actitud de la figura, el empleo de los colores, texturas, líneas y formas, y de la composición del cuadro. Tiempo de realización: una hora».

En el primero de los dos ítems se ha tenido en cuenta el reino cultural, mientras que en el segundo el dominio de la producción.

La consideración final que hacemos respecto de la evaluación es que se amplíen y se interaccionen aspectos no relacionados con la producción artística cuando se haga una evaluación formativa. De otra parte, que se multipliquen los esfuerzos de cara a obtener un mayor número de pruebas validadas que midan el rendimiento del aprendizaje artístico. Buros nos dice que hasta el año 1961 existían 29 tests clasificados de bellas artes de los 2.196 catalogados. Ellos nos habla de la escasez de instrumentos fiables para valorar el rendimiento dentro del arte (23).

Al repasar el contexto, enfoque, y criterios de evaluación de las artes visuales hemos visto la oportunidad de señalar algunas aproximaciones al tratamiento del curriculum de arte. Una de ellas es la *interdisciplinaridad*.

En el aprendizaje artístico se dijo que intervienen factores múltiples, y entre ellos citamos el crítico. Vamos a desarrollar esa dimensión.

En el tercer curso de Bachillerato y dentro de la asignatura de filosofía se incluyen en el cuestionario los temas de la percepción y de la imaginación. Respecto a la percepción, una de las concepciones más útiles de aprendizaje artístico es la que han desarrollado los psicólogos de la Gestalt, especialmente Arnheim. Esta teoría del desarrollo perceptual indica que en la medida que las personas maduran crecen sus posibilidades de discriminación entre las cualidades que constituyen el ambiente (24).

El aprendizaje del concepto de diferenciación perceptual, o simplemente el conocimiento de la imaginación y de los vehículos que la estimulan tiene lugar dos años después de haber realizado otros aprendizajes como son el productivo del dibujo en el primer curso, y el cultural —Historia de las Civilizaciones y del Arte—, también en el primer curso.

Estos tres reinos del aprendizaje nos hablan de las

(19) Cfr. WOJNAR, Irena: *Estética y pedagogía*, México, Fondo de Cultura Económica, 1967.

(20) Cfr. TYLER, R. W.: *Ob. cit.*

(21) Cfr. MAGER, R. F.: *Cómo definir los objetivos pedagógicos*, Caracas, L. B. Salesiana, 1971, y POPHAM, W. James y BAKER, Eva L.: *Los objetivos de la enseñanza*, B. Aires, Ed. Paidós, 1977.

(22) Cfr. STUFFELBEAM, D.: «The Use and Abuse of Evaluation in Title III», *Theory into Practice* (June, 1967), Vol. 6, núm. 3, págs. 126-133.

(23) Cfr. BUROS, Oscar K.: *Tests in Print*, New Jersey, Gryphon Press, 1961.

(24) Cfr. ARNHEIM, Rudolf: *Ob. cit.*, págs. 126-177.

hipotéticas dificultades que puede tener el estudiante al integrar conocimientos ofrecidos por tres especialistas que imparten tres materias diferentes.

Es necesaria la *integración* en las artes visuales si queremos que el alumno organice experiencias significativas que aparecen inconexas en el currículum. La interdisciplinariedad favorecería, en definitiva, la integración de algunos objetivos de aprendizaje, como la percepción y la creatividad.

Este es el sentido que tiene el proyecto de Ricardo Marín titulado «Concentración en torno a la estética». El estudio, por otra parte, se inspira en los trabajos de Sir Herbert Read, cuya tesis fundamental consiste en hacer del arte la base de la educación (25).

La belleza y sus manifestaciones están en toda la naturaleza y el hombre puede *concentrar* en torno suyo todas las materias. La educación integral del educando se lograría de este forma a través de la educación estética. Como últimamente ha reiterado Louis Porcher, el objetivo general de la educación estética «es un desarrollo global de la personalidad» (26).

Conocida la estructura de nuestro sistema educativo, una posible alternativa a la interdisciplinariedad consistiría en la *enseñanza en equipo*, que como tal proceso cooperativo favorecería el desarrollo de conceptos según el grado de conocimiento y capacidad de cada profesor.

Hay objetivos cognitivos en los que la cooperación de los especialistas de Dibujo, Historia del Arte y Filosofía sería estrictamente necesaria. Un ejemplo lo aclarará. Si se pensara en un objetivo que considerara al arte como un proceso de solución de problemas haría falta la concurrencia de varios profesores. Veámoslo.

Siguiendo el proceso de indagación de John Dewey, que posteriormente Jerome Bruner desarrolló como modelo instruccional, el equipo de profesores podría aplicar ese paradigma de razonamiento a conceptos de arte (27).

El proceso de indagación se podría aplicar tanto a comprender por qué Moore y Picasso, entre otros, llegaron a soluciones de formas nuevas, como consecuencia de los problemas iniciales que tenían (tema de estudio de Historia del Arte); a conocer qué procedimientos técnico-pictóricos expresarían texturas más adecuadas (tema de estudio del Dibujo), o bien, conocer cómo es la percepción del espacio euclidiano de los niños preescolares (tema de experimentación del profesor de Psicología).

La solución de problemas constituiría, de esta manera, el enfoque metodológico seleccionado por los tres profesores en temas relacionados con las artes visuales.

Como indicamos en la introducción de estas reflexiones, el segundo núcleo de puntos críticos detectados en la educación artística se refiere a la enseñanza, a la formación de los profesores y a la investigación didáctica.

Considerando el aprendizaje como el reverso de la enseñanza, cuanto hagamos en la enseñanza condicionará los efectos o aprendizajes. La enseñanza ejercida por los profesores deberá responder a unas características que posibiliten la consecución de nuestros fines. Si previamente hemos hecho hincapié en la necesidad de planear la instrucción de acuerdo con objetivos de comportamiento, recomendamos que la formación de los profesores esté integrada por un currículum que contemple a su vez *objetivos operativos de entrenamiento*. Si se aboga en favor de la interdisci-

plinaridad, una aproximación al currículum del profesor de arte consistirá en flexibilizar la selección de asignaturas que faciliten una formación personalizada.

La preparación de los profesores de arte exigirá necesariamente junto a una capacitación académico-profesional un adiestramiento didáctico suficiente que le permita orientar aprendizajes de los escolares.

La eficacia de la enseñanza, como nos recuerdan Biddle y Ellena, depende de un conjunto de variables, entre las que figuran las conductas de los profesores que provocan unos efectos en los alumnos (28). Esos comportamientos docentes empíricamente eficaces deben ser la base de los programas de formación del profesorado. De este modo, si se reconoce que los profesores tienen que saber los procedimientos de creación de formas, o las cualidades de lo bello o el contexto cultural de un pintor barroco, por poner ejemplos de distinta naturaleza, no es menos necesario que deben conocer e integrar *competencias* docentes, tales como desarrollar el pensamiento divergente de los niños, elaborar tareas artísticas relevantes para el niño, o diferenciar la complejidad de los ítems en pruebas de rendimiento.

Lo que queremos destacar es que no sirve únicamente la asistencia a un programa educativo tradicional para formar adecuadamente a los profesores de artes visuales. Es necesario que se llegue a investigar y redactar un catálogo de competencias mínimas e imprescindibles que todo profesor conozca y practique durante la fase de preparación. Así, se tendrá evidencia de estar contando con un buen profesional del arte y además con un profesor capaz de demostrar habilidad cuando aplique el repertorio de competencias de enseñanza artística durante su programa de entrenamiento. El catálogo de competencia, aún por definir, incluiría declaraciones de la siguiente naturaleza:

1. El profesor en formación demostrará habilidad para identificar las características del desarrollo artístico de un niño después de analizar las formas que ha producido.
2. El profesor en formación demostrará competencia en formular metas y objetivos expresivos apropiados para resolver las necesidades de los niños de la comunidad.

Estos dos tipos de destrezas son ejemplos de lo que podría constituir un programa de formación de profesores de arte que se basará en competencias y que se centrará en las necesidades de los escolares. Este punto de vista es de gran actualidad y representa el giro hacia donde se encamina la elaboración de los programas de formación pedagógica de profesores de arte, como apunta Bobby Rowe en uno de los números de la revista *Art Education* (29).

(25) Cfr. MARIN, Ricardo: *La interdisciplinariedad y la enseñanza en equipo*, Valencia, ICE de la Universidad Politécnica, 1975, págs. 79-82.

(26) Cfr. PORCHER, Louis, y col.: *La educación estética. Lujos o necesidad*, B. Aires, Ed. Kapelusz, 1975.

(27) Cfr. BRUNER, Jerome: *Ob. cit.*

(28) Cfr. BIDDLE, B. J. y W. J. Ellena (Eds.): *Contemporary research on teacher effectiveness*, N. York, Holt, Rinehart & Winston, 1964.

(29) Cfr. ROWE, Bobby: «Designing objectives for Competency-Based, School Centered Teacher Education

La investigación es, pues, una necesidad sentida en todas las disciplinas y también en las artes visuales. Hasta ahora la mayoría de las decisiones que se han tomado en la didáctica se han basado en las observaciones de los dibujos infantiles o a través del método clínico, pero hay pocos resultados empíricos que avalen o que midan las decisiones que frecuentemente toman los expertos de arte.

La educación artística necesita consecuentemente un número mayor de investigaciones en áreas que son críticas dentro de las artes visuales, como psicología del estudiante de arte, el proceso de creación artística en el alumno, los juicios de valor que los profesores establecen acerca de los esfuerzos artísticos de los niños, etc.

El «estudiante de arte» es una generación que abarca cualquier momento del desarrollo. Este área de trabajo, no obstante, es el que mayor número de publicaciones ha producido.

Lowenfeld, Arnheim, Piaget, Goodenough, Machover, Stern, Kellogg son, entre otros, investigadores que han incidido particularmente en la dimensión epistemológica del niño, en el «talento» artístico del alumno y en el arte como proyección de su inteligencia y personalidad (30).

Otra área de investigación es la que ha considerado al alumno de arte en proceso de desarrollo. En este punto centramos todos aquellos trabajos que han contemplado el proceso de «hacer arte», es decir, la creación de formas artísticas, como foco de sus estudios. Entre otros ejemplos de autores tenemos a Guilford que ha sido uno de los teóricos que más esfuerzos han hecho por dar un puesto a la creatividad dentro de la estructura del intelecto (31). Torrance nos habla del niño creador (32), y Eisner, siguiendo criterios empíricos, ha tratado de probar una tipología de la creatividad (33).

El otro área de investigación en el que se han desplegado esfuerzos se refiere al juicio que los profesores hacen de los trabajos de sus estudiantes. Munro es uno de los investigadores que más ha contribuido a resolver las ambigüedades concernientes a los juicios estéticos (34). Brent Wilson es otro investigador que ha tratado de saber cómo los programas escolares alteraban en los estudiantes las percepciones de las reproducciones de las obras de arte (35).

Esta breve revisión de algunos trabajos experimentales nos permitirá finalizar la exposición señalando algunas áreas de preocupación que los profesores y los planificadores de arte tendríamos que abordar de cara a mejorar la educación artística.

En primer lugar, hay un problema general acerca de la identificación de los tipos de instrucción usados por los profesores cuando enseñan arte. No se conoce con claridad qué procesos mentales, esquemas de interacción o, en general, métodos didácticos suceden en las clases de arte. Bellack y Flanders son calificados investigadores que han medido a nivel general el discurso verbal en las aulas (36). Weber ha medido las relaciones entre el comportamiento del profesor y la creatividad del alumno (37), y Smith ha estudiado la lógica de la enseñanza en los dominios de la valoración y de la apreciación de las artes. Del análisis de múltiples grabaciones en video de lo que hacían los profesores de arte Smith concluyó que se implicaban en dos actividades: 1) enseñar cómo hacer algo, y 2) decir o contar algo (38).

Nuestra preocupación se puede sintetizar en esta pregunta: ¿cómo se puede prescribir al profesor de

arte un tipo de enseñanza si no se describe previamente cómo enseña? De nuevo insistimos en que la enseñanza y la formación de los profesores se hagan en términos de comportamientos observables y modificables (39).

En segundo lugar, muchos de los contenidos y actividades del curriculum están pensados en virtud de la posible transferencia del aprendizaje artístico.

Esta cuestión de la transferencia se relaciona con una preocupación más general que consiste en cómo validar criterios de evaluación artística.

Mientras no se resuelva el problema de la medida y del criterio seguirán latentes las dudas al preguntarnos, ¿se debería evaluar el trabajo artístico de los niños, ¿qué tipos de criterios se podrían aplicar?, ¿quién debería evaluar el trabajo del estudiante?, ¿es el proceso más importante que el producto?, ¿son los dos igualmente importantes?, ¿se deberían poner notas a los trabajos artísticos de los niños?, ¿se deberían comparar los trabajos de los niños?, ¿cuál es el sentido de los concursos de arte infantil y de los premios?, ¿contribuyen los premios y los concursos a reforzar o a inhibir al niño, y a su desarrollo artístico?

En resumen, en nuestro artículo nos hemos referido a los dos agentes que intervienen en el proceso educativo: el alumno y el profesor con sus correlatos del curriculum y la formación del profesorado como vehículos de educación y de perfeccionamiento en las artes visuales.

No hemos pretendido abarcar toda la complejidad que entraña una didáctica innovadora de las artes visuales. Hemos querido subrayar que la enseñanza del arte contiene muchas incógnitas que sólo una investigación aplicada podrá tal vez resolver.

Programs», en *Art Education*, Vo. 28, No. 4, April/May, 1975, págs. 2-5.

(30) Rhoda Kellogg, por ejemplo, ha hecho un ensayo de sistematización de los dibujos infantiles en su obra *Analyzing children's art*, Palo Alto, Mayfield, 1970.

(31) Cfr. GUILFORD, J. P.: «Creative Abilities in The Arts», en EISNER, Elliot W. and David W. Ecker: *Ob. cit.*, págs. 283-291.

(32) Cfr. TORRANCE, E. Paul: *Orientación del talento creativo*, B. Aires, Troquel, 1969.

(33) Cfr. EISNER, E. W.: «Typology of creativity in the visual arts», en EISNER, E.W. and D.W. Ecker: *Ob. cit.*, págs. 323-335.

(34) Cfr. MUNRO, Thomas: «Children's Art Abilities: Studies at the Cleveland Museum of Art», en EISNER, E.W. and D.W. Ecker: *Ob. cit.*, págs. 163-180.

(35) Cfr. WILSON, B. G.: «An experimental study designed to alter fifth and sixth grade students' perception of paintings», en *Studies in Art Education*, Vo. 8, No. 1, 1966, págs. 33-42.

(36) Cfr. BELLACK, A.A., et al.: *The language of the classroom*, N. York, Teachers College Press, 1966, y FLANDERS, Ned A.: *Análisis de la Interacción Didáctica*, Salamanca, Anaya, S. A., 1977.

(37) Cfr. WEBER, W.A.: *Relationships between teacher behavior and pupil creativity in the elementary school*, Universidad de Temple, Tesis doctoral no publicada, 1968.

(38) Cfr. SMITH, B. O. et al.: *A study of the logic of teaching*, Urbana, The University of Illinois Press, 1970.

(39) Cfr. VILLAR ANGULO, Luis Miguel: «Formación del profesorado basada en la actuación o competencia», en VILLAR ANGULO, L. M.: *La formación del profesorado Nuevas contribuciones*, Madrid, Santillana, 1977, páginas 241-280.

5

La participación de los alumnos de Bachillerato en la gestión de la enseñanza

Por Pedro FONTAN JUBERO*

1. IMPORTANCIA DE LA PARTICIPACION DISCENTE EN LA EDUCACION ACTUAL

Los países democráticos están seriamente preocupados por conseguir una adecuada participación de los alumnos en la gestión de los centros escolares. Las escuelas progresivas inglesas y el movimiento del self-government norteamericano se interesaron ya desde comienzos del presente siglo, por esta cuestión y trataron de canalizar la autonomía de los escolares a través de estructuras participativas adecuadas (1). Estas innovaciones educativas fueron introducidas en el continente europeo, pocos años después, por los pedagogos más destacados de la Escuela Nueva (2). No obstante, fueron solamente unas cuantas escuelas elitistas las que aceptaron la participación de los alumnos en la labor educativa (3); la gran mayoría de los centros seguían funcionando, por el contrario, de forma autoritaria y sin conceder ningún margen de autonomía a los alumnos.

Fue a partir de la década de los años sesenta cuando el movimiento participativo empezó a extenderse de forma considerable por un sinnúmero de escuelas. Varios países emprendieron reformas educativas con vistas a consolidar organizaciones participativas, más o menos profundas, en sus respectivos sistemas de enseñanza. En mayor de 1968, los ministros europeos de Educación, reunidos en Versalles invitaron explícitamente a los gobiernos miembros y organismos internacionales a tener en cuenta esta importante cuestión (4). Asimismo la UNESCO estimuló, a partir de 1968, todas las iniciativas posibles en pro de una más amplia participación de los alumnos en su proceso de aprendizaje (5).

En España, la ley General de Educación, de agosto de 1970, esbozó las líneas generales y las causas de participación de los alumnos en varios de sus artículos (6); por otra parte fue posible llevar a cabo, bajo su amparo, algunas experiencias sobre

participación a través de los Institutos de Ciencias de la Educación de algunas Universidades (7).

En estos momentos hay un deseo muy generalizado, tanto por parte de profesores como de alumnos,

(*) Catedrático de Filosofía del I.N.B. de Santa María de Barberá (Barcelona).

(1) Véase: E. J. FLANAGAN: *The story of boys town*, *Catholic Digest*, mayo 1948; W. R. GEORGE: *The junior republic*, Ed. D. Appleton, New York; R. LUDOJOSKI: *El autogobierno en pedagogía*, Guadalupe, Buenos Aires, 1967; R. SKIDELSKY: *La escuela progresiva*. Redondo Editor, Barcelona 1969; W. FOERSTER: *Schule und charakter*: Ed. Schulthess, Zurich, 1914.

(2) Véase: A. FERRIERE: *L'autonomie des ecoliers*. Delachaux-Niestlé, Paris, 1950; J. PIAGET, H. HELLER: *La autonomía en la escuela*. Losada, Buenos Aires, 1968.

(3) Por ejemplo la escuela de «Bedales» de Badley en Inglaterra; la «George Junior Republic» de W. R. George en EEUU; la «Colonia Chatzki» de M. Chatzki en Rusia; la «Casa do Gaiato» de Américo Monteiro en Portugal; la «Republica dei Ragazzi» de Rivolta en Italia; la «Escuela del Mar» de Pere Vergés en nuestro país; las «Landerziehungsheime» de Lietz en Alemania; la «Ecole des Roches» de Edmond Demolins en Francia, etc.

(4) Véase J. J. SANCHEZ DE HORCAJO: *La gestión participativa en la enseñanza*. Narcea, Madrid, 1977. pág. 28.

(5) Véase: E. FAURE: *Aprender a ser (Informe de la U.N.E.S.C.O., sobre la educación en el mundo)*. Alianza Universidad, Madrid, 1973.

(6) Art. 3.1; Art. 5.5; Art. 56.1; Art. 57; Art. 60; Art. 62; Art. 125; pero de forma muy particular el artículo 128 que sugiere la participación de los alumnos en la determinación de horario y fechas de las actividades docentes, en la formulación de reclamaciones fundadas, y en la emisión por escrito de su juicio personal sobre las actividades del centro respectivo y del profesorado al finalizar sus estudios.

(7) El I.C.E. de la Universidad de Barcelona y el de Sevilla realizaron una experiencia conjunta sobre participación escolar cuyos resultados se encuentran parcialmente contenidos en el libro *Cogestión en la Escuela*, Teide, Barcelona, 1975; asimismo tuvo lugar en Barcelona, durante el mes de febrero de 1973, un *Seminario Nacional sobre Pedagogía no Directiva*.

de encontrar formas adecuadas de participación escolar con vistas a llevarlas a la práctica en muchos centros educativos de nuestro país. Con todo, existe mucho temor, reticencia e inseguridad, sobre esta cuestión. Se trata de algo demasiado nuevo y desconocido para poder abordarlo con plena confianza. Además todo el mundo sabe que una participación mal llevada puede producir resultados contraproducentes y acabar en un estrepitoso fracaso. Existe un riesgo. No es fácil asumirlo. No se da, además, demasiada información sobre este tema. Este artículo se propone llenar, en parte, este vacío aportando cierta documentación sobre las distintas modalidades de participación escolar a nivel de bachillerato. También se propone disipar temores y malentendidos mostrando abiertamente —con la mayor fuerza de convicción posible— como una organización educativa que permita una justa y equilibrada participación de los alumnos en la gestión de las distintas actividades del centro redundan, en todos los casos, en beneficio de la calidad de la enseñanza que se imparte. Sabemos hoy con certeza, gracias a las aportaciones más recientes de la psicología, que el alumno asimila con mucha más facilidad los conocimientos cuando tiene ocasión de poder participar activamente en su propio proceso de aprendizaje (8). Ahora bien —y esta es la tesis central que aquí se sostiene—, esta participación sólo rendirá sus frutos si se encauza debidamente dentro de ciertos límites que la misma naturaleza del aprendizaje requiere. En caso contrario se oscilará, bruscamente, desde un sistema autoritario hasta otro permisivo. Y ambos extremos resultan, a fin de cuentas, igualmente perniciosos. Tanto la permisividad como el autoritarismo impiden la realización, en el seno de la enseñanza, de un ambiente educativo de libertad.

2. LOS RIESGOS DE LA TRANSFERENCIA DEL PODER

Cuando se quiere introducir en un centro alguna forma de participación escolar, es necesario situar adecuadamente la cuestión referente a la forma de ejercer el poder. La enseñanza autoritaria, por ejemplo, se caracteriza por una concentración extraordinaria del poder en manos del profesor. En la clase el maestro es el «Señor» del bien y del mal, y únicamente su propia conciencia puede impedir que cometa arbitrariedades sobre los alumnos dado que no existe otra forma de control.

Ahora bien, por razones obvias, un sistema de este tipo ya no resulta viable en los actuales países democráticos. Por este motivo ha sido necesario encontrar otras formas de ejercer el poder en el aula. Ha habido, por ejemplo, intentos de transformar el poder coercitivo —propio de la enseñanza autoritaria— por nuevas formas más encubiertas y difusas del mismo que, en último término, permiten una manipulación más sutil y eficiente de los alumnos. Así ciertos profesores tratan de erigirse en líderes de la clase para conseguir la obediencia de los discentes. De esta forma, a través de la amistad podrán manipular al alumno con más facilidad que mediante el tradicional recurso al castigo y al terror (9). Esta no es, por supuesto, una postura decente. Por este camino, además, no conseguirá educarse nunca al alumno en la autonomía. Permanecerá siempre bajo una forma u otra de dependencia heteronómica con respecto a sus superiores.

Otra estrategia, no menos frecuente que la anterior, consiste en transferir el poder del profesor al alumno. Así el selfgovernment y la Escuela Nueva entendieron la participación como transferencia parcial del poder del profesor. Los profesores conservaban el control sobre todas las cuestiones realmente importantes (contrato de profesores, criterios de ingreso para los alumnos, contenidos educativos, etc.), y delegaban a los alumnos el poder sobre todos aquellos aspectos accesorios y secundarios (particularmente los referentes a la disciplina, conservación del material, limpieza, etc.) (10). No obstante, los alumnos no se dejaron engatusar durante mucho tiempo mediante semejante artilugio. Ellos, alentados por el apoyo de ciertos profesores vanguardistas, fueron conquistando paulatinamente cotas, cada vez superiores de poder. La oleada reivindicativa alcanzó su climax en el intempestivo mayo francés del 68. Sin embargo, cuatro años antes, se había empezado a practicar la más extrema y atrevida de las fórmulas participativas engendradas por la educación occidental: la autogestión en la enseñanza. Sus bases fueron asentadas por un grupo de intelectuales parisinos agrupados en torno a G.T.E. (Grupo de Técnicas Educativas); sus representantes más destacados fueron G. Lapassade (11), M. Lobrot (12), R. Lourea (13) y G. Ferry (14). Todos ellos trataron de elaborar una síntesis sui generis de las principales aportaciones pedagógicas anteriores: selfgovernment, pedagogía libertaria, pedagogía no-directiva y cooperativas Freinet (15).

Los maestros autogestionarios consideran que es preciso que el profesor transfiera totalmente su poder a los alumnos, a efectos de liberarlos definitivamente del autoritarismo. De esta manera, el profesor renuncia a cualquier forma de coacción e iniciativa. Todas las decisiones dependen del grupo de alumnos que integran la clase, y el profesor se pone a su servicio para atender a sus demandas, caso de que los jóvenes lo consideren necesario. Ahora bien, esta actitud inicial del profesor comporta dos riesgos dignos de tomarse en consideración.

En primer lugar, el poder abandonado por el profesor puede ser reasumido por el grupo de alumnos de tal forma que ejerzan el poder de manera mucho más despótica que el propio profesor. Esto es lo que aconteció en una experiencia sobre pedagogía autogestionaria, llevada a cabo en Francia, durante la década de los años sesenta, por los profesores de filosofía de bachillerato Daniel Hamelin y Marie-Joelle Dardelin. Se trataba de llevar la clase correspondiente a nuestro C.O.U. de forma autogestionada. Para ello los profesores renunciaron volunta-

(8) Fueron decisivas, a este respecto, las aportaciones del psicoterapeuta Carl Rogers contenidas en su libro: *Libertad y creatividad en la enseñanza*. Paidós, Buenos Aires, 1973.

(9) J. BRESSON: «Cahiers Pédagogiques», marzo, 1977.

(10) R. SKIDELSKY: *La escuela progresiva*. A. Redondo Editor, Barcelona, 1973. págs. 63-64.

(11) G. LAPASSADE: *L'autogestion pédagogique*. Gauthier-Villars, Paris, 1971.

(12) M. LOBROT: *Pedagogía Institucional*. Humanitas, Buenos Aires, 1966.

(13) R. LOURAU: *Analyse institutionnelle et pédagogie*. Epi, Paris, 1971.

(14) G. FERRY: *El trabajo en grupo*. Fontanella, Barcelona, 1971.

(15) G. LAPASSADE y otros: *El análisis institucional*. Campo Abierto, Madrid, 1977. pág. 165.

riamente a ejercer el poder sobre la clase. Dejaron de hablar, de explicar, de calificar y de ejercer cualquier tipo de acción. Permanecían pasivos a disposición de las solicitudes del grupo.

Pues bien, los profesores señalaron que después de un período transitorio de desorden y desorientación, de caos y angustia, el grupo alcanzó una nueva organización cuya cohesión se mantenía, empero, por la fuerza emanada del nuevo poder conquistado por el grupo, y cuya fuerza se hacía sentir por el efecto de una serie de estructuras coactivas que éste había engendrado a lo largo de su evolución. En efecto, después de largos debates democráticos, el grupo se erigió en poder ejecutivo y tomó la determinación de imponer sanciones por mayoría de dos tercios. Estas se organizaron con tal refinamiento que no deja de asombrarnos cuando leemos el siguiente párrafo de la experiencia:

«Todo aviso será acompañado de una sanción de gravedad creciente:

- primer aviso: breve exclusión de la sala de clase;
- segundo aviso: exclusión prolongada;
- tercer aviso: petición de exclusión temporal de la escuela;
- cuarto aviso: petición de exclusión definitiva de la escuela.» (15)

Vemos, pues, que cuando el profesor abandona el poder, éste es reasumido por el grupo. Esta experiencia y otras parecidas de tipo autogestionario nos demuestran que, en contra de la opinión de Michel Lobrot (16), el vacío de poder no es posible. Por tanto, la abstención del profesor conduce al grupo de alumnos a aplicar sanciones de tipo profesoral, a adoptar la actitud de maestros represivos frente a ciertos compañeros. Así se consigue salir de la angustia y el desorden, producido por el abandono del poder por parte del profesor, pero a costa de convertir a los alumnos en pequeños justicieros, encargados de controlar con rigurosos métodos disciplinarios el orden en la clase. En estas condiciones, si el grupo es dominado por líderes negativos, serán los buenos alumnos los que primero serán segregados de la clase, mediante el castigo de la expulsión, por parte de sus propios compañeros.

Los riesgos no son menores por lo que respecta a la situación que las experiencias autogestionarias pueden engendrar a nivel de centro. Hemos tenido ocasión de comprobar personalmente que en una escuela se avanzaba hacia una dictadura de los alumnos mayores sobre los más pequeños. Estos eran tratados como esclavos y debían ocuparse de todas las tareas desagradables, mientras que los alumnos de los cursos superiores se reservaban las tareas más gratas y «aristocráticas» (17).

El segundo peligro reside en que, al abandonar a los alumnos a su propia dinámica, se favorece a los procedentes de familias burguesas (por ser los que tienen generalmente más seguridad y superior índice de fluidez verbal) a costa de los provenientes de medios humildes. En definitiva, los discentes procedentes de ambientes pobres son los que más necesitan del apoyo directivo del profesor para superar su inicial situación de inferioridad. Cuando éste se inhibe de sus funciones, ellos pasan a ser los más perjudicados. Precisamente la enseñanza debe tener por función principal limar los desniveles sociales y culturales. Por tanto, los profesores

deben acudir fundamentalmente en apoyo de aquellos que reciben un legado cultural familiar inferior a efectos de disminuir diferencias. Esta es una obligación fundamental del profesor y no puede renunciar a ella bajo ningún concepto. Su puritanismo no directivo no le justifica la inhibición en este punto. La justicia y la igualdad priman sobre la no directividad.

3. EL PODER DEBE SER NECESARIAMENTE DISTRIBUIDO Y MEDIATIZADO

La crítica de la autogestión educativa que hemos llevado a cabo en el apartado anterior no significa, por otra parte, un intento de defender el autoritarismo en la enseñanza. Todo lo contrario. Ambas posturas son igualmente perniciosas. La escuela autoritaria negaba la libertad del alumno, pero la autogestionaria prescindía de la autoridad. Y ambas, autoridad y libertad, en su justa medida, son imprescindibles para una correcta educación. Sin autoridad, la libertad se trueca en libertinaje. Sin libertad, la autoridad degenera en autoritarismo. Una correcta educación exige un equilibrio entre autoridad y libertad. (18) Paul Nash utiliza una hermosa metáfora para expresar la necesidad de la autoridad, en su justa medida, en toda auténtica labor educativa:

«Si el profesor procura demasiada guía y dirección, si dice al alumno todo cuanto precisa saber, si ejerce una autoridad indiscutible y de peso, es posible que el alumno se encuentre en un camino con el sol de frente que le cegará e impedirá que él mismo pueda escoger la ruta. Por otra parte, si el profesor no proporciona guía ni dirección, si no dice nada al niño y si le obliga a buscar su camino sin ayuda, es posible que el alumno se encuentre en ese mismo camino, esta vez en la más absoluta oscuridad y sin contar con la luz más ínfima para alumbrarle» (19).

Por tanto, lo censurable no es la autoridad, sino el autoritarismo. Además, la cuestión fundamental no está en anular el poder o en transferirlo, sino, en todo caso en distribuirlo. Se impone la desaparición, afirma Gloton (20), no del poder, sino de la concentración del poder. Este debe dispersarse en distintos niveles de la actividad, a efectos de que cada persona tenga cierto poder de decisión, ejerza cierta influencia y se sienta responsable. Entonces se adquiere una forma nueva de autoridad justa, benéfica y totalmente imprescindible para la realización social de todos los miembros de una comunidad.

O sea, entre la autoridad concentrada en una persona (autoritarismo) y la ausencia de autoridad (permissividad autogestionaria), proponemos siguiendo

(15) HAMELIN-DARDELIN: *Libertad de aprender*. Studeion, Madrid, 1973 pág. 272.

(16) M. LOBROT: *Pedagogía institucional*. Humanitas. Buenos Aires, 1976 pág. 272.

(17) VARIOS: *Cogestión en la Escuela*. Teide. Barcelona, 1975 pág. 77.

(18) P. FONTAN: *La escuela y sus alternativas de poder*. CEAC. Barcelona, 1978.

(19) P. NASCH: *Libertad y autoridad en la enseñanza*. Ed. Pax. México, 1968, pág. 125.

(20) R. GLOTON: *L'autorité à la dérive...* Casterman, Tournai, 1974 pág. 166.

do, en este caso, las indicaciones de Robert Gloton, llevadas a cabo después de un minucioso estudio de la autoridad, una tercera postura de síntesis: la autoridad mediatizada por reglas e instituciones de tipo impersonal y elaboradas en colaboración democrática entre padres, alumnos y profesores.

4. ALGUNAS EXPERIENCIAS EJEMPLARES SOBRE PARTICIPACIÓN ESCOLAR

Abandonando la teoría, vamos ahora a describir los rasgos generales de algunas organizaciones participativas concretas que respondan, dentro de lo posible, a los principios pedagógicos de distribución de poder que defendemos.

Merece una atención especial, dentro de este campo, la organización específica de los Institutos Piloto de Noruega y Suecia (21). El poder ejecutivo recae en el Consejo Escolar constituido por 4 alumnos y 3 profesores elegidos democráticamente, el director y un padre de algún alumno. Es renovable cada seis meses. Existe, además, la Asamblea General que reúne a todos los miembros de la escuela y ejerce funciones de control sobre el Consejo Escolar. Los alumnos se reúnen, antes de empezar la Asamblea, en grupos de doce a catorce miembros para discutir el orden del día previsto; un coordinador recoge las opiniones de todos los componentes de su grupo para exponerlas ante la Asamblea General. Así se consigue una más amplia participación de todos los componentes del Instituto.

Por lo que respecta a la figura del Director debemos señalar que sigue desempeñando una función importante dentro de la organización democrática de estos Institutos, aunque asume un papel muy peculiar. Sigue siendo la máxima autoridad en las relaciones exteriores del Instituto, pero no en las interiores dado que su actuación debe someterse a las decisiones mayoritarias de la Asamblea y del Consejo. Su función interior se limita a velar para que el reglamento se cumpla, o a procurar que haya orden en el Centro.

En síntesis, la experiencia se estructura en torno a unas instituciones iniciales: Consejo, Asamblea, Grupos reducidos previos a las Asambleas, etc. Estas instituciones, creadas mediante la participación de profesores y alumnos, son susceptibles, además, de modificación futura. Una de las innovaciones que contribuyeron, en mayor medida, a mejorar el funcionamiento de estos Institutos, consistió en parcelar las clases en grupos de trece alumnos bajo la tutela de un profesor. Se inició así una labor de reeducación de pequeños grupos cerrados que se fue ampliando, lentamente, hacia otros más numerosos (22).

Los profesores de estos Institutos afirman que es imprescindible que se encuentren, para el buen funcionamiento escolar, instituciones minuciosamente ajustadas a las necesidades específicas del grupo de alumnos y a las peculiaridades de los centros, para que sirvan de apoyo a los discentes en vistas a su autorrealización. El hecho de haberlas encontrado, cuanto menos parcialmente, explica el éxito y prestigio que estos Institutos han alcanzado en el norte de Europa.

Por otra parte, existe en Francia una importante organización de profesores, el G.E.T. (Grupo de Educación Terapéutica), que inspirándose en los principios pedagógicos de Oury y Vázquez (23), intenta aplicar la participación, de forma similar a los

Institutos Pilotos antes descritos, mediante la creación democrática de un conjunto de instituciones flexibles y móviles. Los consejos de equipo y los consejos de cooperativa —las más importantes de estas instituciones— actúan de forma automática sin que los profesores tengan que intervenir a título privado como individuos enfrentados personalmente a otros (24). De este modo, la autoridad, al depender de reglas objetivamente establecidas, mediante el juego de las instituciones democráticas anteriormente apuntadas, no corre el riesgo de depender de los caprichos momentáneos del profesor. Las reglas, por tanto, no parecen ni arbitrarias a los ojos de los niños, ni nacidas del capricho de los adultos, sino que responden más bien a necesidades efectivamente experimentadas. Así se abre paso a una pedagogía en la que los alumnos, en una acción común con el adulto, tienen voz y voto, participación activa en las gestiones del Instituto, y al mismo tiempo se mantiene un justo equilibrio entre no-directividad y directividad. Aquí el conjunto de técnicas de organización de los métodos de trabajo, y las instituciones internas nacidas de la praxis de las clases activas, coloca a los alumnos ante situaciones nuevas y variadas que reclaman de cada uno de ellos un compromiso personal, iniciativa, acción y continuidad.

Por último, centraremos nuestra atención en la organización de la enseñanza secundaria estatal belga dado que, por sus características específicas, responde cuanto menos parcialmente al modelo teórico de participación anteriormente defendido. Responde, además, de forma bastante satisfactoria a las exigencias de la enseñanza en los países democráticos.

Los centros de Bachillerato funcionan mediante un Comité de Gestión compuesto por los siguientes miembros:

- a) Representantes de padres de alumnos: de cuatro a ocho personas.
- b) Representantes de alumnos: de cuatro a ocho personas.
- c) Representantes de enseñantes: cuatro a ocho personas.
- d) El Director del Centro con voz deliberativa.

Cada una de las tres primeras categorías comprende forzosamente un número igual de representantes, de tal forma que exista un equilibrio entre los distintos intereses. Este número está en función del tamaño del Centro.

En cuanto a su objeto, las competencias del Comité de Gestión pueden clasificarse de la siguiente manera:

- a) Organización pedagógica:
Horarios de cursos y actividades, métodos y programas, deberes, consejos de clase, ausencias de profesores.

(21) M. JORGENSEN: *Un lycée aux lycéens*. Les Editions du Cerf, Paris, 1977.

(22) *Ibid.*, pág. 218.

(23) OURY-VAZQUEZ: *Vers une pédagogie institutionnelle*. Maspéro, Paris, 1967.

(24) Dado que no puedo dar aquí una exposición detallada acerca de la organización característica de los Centros G.E.T., remito al lector interesado a la Revista: «Cahiers Pédagogiques», Enero, 1976.

- b) **Administración:**
Reglamento del Centro, problemas de la vida escolar, transportes escolares, publicidad y admisión de alumnos, seguridad e higiene, vacaciones.
- c) **Organización financiera:**
Fondos del Estado, del Centro, otros fondos.
- d) **Actividades e información:**
Actividades paraescolares, información profesional, manifestaciones, servicio social, utilización de la escuela como centro sociocultural.

VI. COMPETENCIAS DEL COMITE DE GESTION ASOCIATIVA Y DE LOS GRUPOS CONSTITUYENTES

OBJETO	Director del Centro o su representante			
	Personal docente	Alumnos	Padres	
A) ORGANIZACION PEDAGOGICA	1	2	3	4
1. <i>Horario de los distintos cursos y actividades:</i>				
— Criterio para la elaboración.....	D	C	C	C
— Elaboración de horarios.....	D	—	—	—
2. <i>Métodos y programas</i>	D	D	C	C
3. <i>Deberes escolares:</i>				
— Distribución, limitación, supresión.....	D	D	C	C
4. <i>Consejos de clase</i>	D	D	C	C
5. <i>Medidas a tomar en la ausencia de profesores:</i>				
— Principios generales.....	D	C	C	C
B) ADMINISTRACION				
6. <i>Reglamento del centro (externo e interno)</i>	D	D	D	D
7. <i>Problemas generales relativos a la vida escolar</i>	D	D	D	C
8. <i>Transportes escolares</i>	D	D	D	D
9. <i>Publicidad y admisión de alumnos</i>	D	D	D	D
10. <i>Seguridad e higiene</i>	D	D	D	D
11. <i>Vacaciones</i>	D	D	D	D
C) ORGANIZACION FINANCIERA				
12. <i>Fondos del Estado</i>	D	C	C	C
13. <i>Fondos internos</i>	D Adm.	C	C	C
14. <i>Otros fondos</i>	Según las disposiciones establecidas por el donante			
D. ACTIVIDADES E INFORMACION				
15. <i>Actividades paraescolares</i>	D	D	D	D
16. <i>Información profesional</i>	D	D	D	D
17. <i>Actividades en la escuela (bailes, fiestas)</i>	D	D	D	D
18. <i>Servicio social, acogida del personal y alumnos</i>	D	D	D	D
19. <i>Utilización de la escuela como centro socio-cultural</i>	D	D	D	D

D = Decisión.

C = Consulta.

— = Escapa a su competencia.

La participación de los distintos estamentos puede desarrollarse, además, a dos niveles distintos de intensidad: decisión o consulta. De este modo las proporciones entre los estamentos son necesariamente paritarias desde un punto de vista cuantitativo, pero no lo son consideradas desde un ángulo cualitativo.

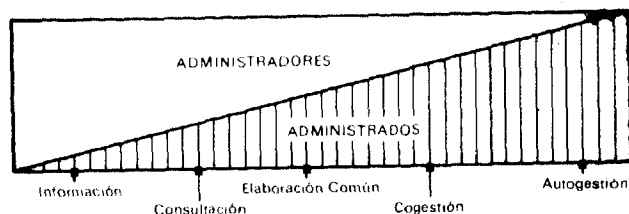
El modelo, cuyo organigrama adjuntamos resulta ejemplar por su madurez y la precisa discriminación de funciones escolares y extraescolares que contempla. Se establece con toda claridad que el nivel de participación está en función de la actividad concreta sobre la que se ejerce. La participación de los alumnos será mayor o menor, decisoria o consultiva, paritaria o no, según la naturaleza de la tarea a ejecutar. Los trabajos cuyo objeto se relaciona, por ejemplo, con actividades e información son siempre, tanto cuantitativa como cualitativamente paritarias. No ocurre así, en cambio, en las demás tareas dentro de las cuales la participación, tanto de padres como de alumnos, se desenvuelve solamente a nivel de consulta. La actuación del director, por el contrario, es siempre decisoria.

Tomando como punto de referencia este modelo, salta a la vista el nivel de simplicidad en que se desenvuelven los debates sobre participación en muchos de nuestros Institutos. Los análisis acostumbra a desenvolverse dentro de un desorbitado e inoperante nivel de generalización. He visto discutir, durante todo un curso escolar, a profesores y alumnos de un Instituto, para decidir si las proporciones entre ambos en los órganos de participación debían ser o no paritarias. A nadie se le ocurrió, en cambio, relativizar la cuestión e indicar que en unos casos podían serlo y en otros no, dado que ello estaba en función de la naturaleza específica del objeto sobre el que se interviene.

En este sentido pienso que el modelo participativo de la enseñanza belga puede sernos de gran utilidad en nuestro país, ahora que ha llegado el momento de encontrar cauces adecuados de gestión colectiva de los centros para elevar a la enseñanza —sin ya más demora— a la altura que los actuales tiempos democráticos exigen.

5. LIMITES DE LA PARTICIPACION ESCOLAR

Defendemos, pues, la participación de los discentes en la gestión de la enseñanza, pero dentro de ciertos límites. Conviene, ahora, precisar cuáles son éstos. Nos será útil aquí el esquema del «continuum» de la participación en el proceso decisional que ha elaborado Sánchez de Horcajo (25). Es el siguiente:



(25) J. J. SANCHEZ DE HORCAJO: *La gestión participativa en la enseñanza*. Narcea, Madrid, 1977, pág. 19.

Vemos cómo la autogestión se sitúa en un extremo: definiendo la autonomía total frente al autoritarismo, que niega cualquier forma, por mitigada que sea, de la misma. Nosotros defendemos la participación. Pero ésta no tiene un valor absoluto, dado que es relativa a otros factores y, por tanto, tiene unos claros límites superpuestos. Cuando menos, la participación depende de dos variables: la edad de los alumnos y la estructura social en la que la escuela se desenvuelve.

Por lo que respecta a la primera variable, estudios rigurosos en el campo de la psicología evolutiva han demostrado convincentemente que el niño, antes de los once años, tiene escasa capacidad de participación (26). Posteriormente, a medida que el alumno va madurando, puede ampliarse paulatinamente el nivel de autonomía. La total autonomía no es, pues, posible hasta que el alumno ha alcanzado la plena madurez y capacidad de autogobierno. Esto, por definición, no se da nunca en la adolescencia. La educación, en el Bachilletato, puede, por tanto, preparar la autonomía total, pero no concederla so pena de desembocar en un lamentable fracaso. Es necesaria cierta dosis de autoridad y ayuda directiva para fordar al adolescente y mitigar su inseguridad congénita.

El segundo factor de subordinación del nivel de participación no tiene una raíz psicológica, sino sociológica. No puede haber un desfase excesivo entre el nivel de participación intraescuela y extraescuela. La escuela está subordinada a los valores y principios organizativos de la sociedad en la que se desenvuelve. Cualquier intento de rebeldía, cualquier tentativa de navegar contra corriente, engendrará una espiral acelerada de violencia. Alumnos y profesores serán víctimas de la misma. Tarde o temprano la sociedad acabará con la célula rebelde (27).

Esto no significa que la escuela no pueda tener ningún margen de autonomía. Se permiten ligeros desfases (y esto sólo en las sociedades democráticas), pero no rupturas. Es necesario, por consiguiente que profesores y alumnos lleven a cabo en cada momento un estudio minucioso de sus posibilidades objetivas de superación progresiva de las estructuras vigentes. Puede (y debe) ejercerse cierta presión para estimular el cambio desde el interior de la institución educativa. Pero hay un límite que no puede rebasarse. Su umbral es flexible. Debe ser, en cada momento y circunstancia, rigurosamente calibrado. Por consiguiente, la participación redundará en beneficio de los alumnos, sólo en el caso de que su nivel de incidencia esté en consonancia con su desarrollo personal y no presente, por otra parte, un desfase excesivamente acentuado con respecto a su entorno.

Cuando los profesores de un centro educativo quieren introducir una organización participativa lo primero que deben hacer, para no fallar en su

intento, es señalar claramente a los alumnos cuáles son los límites a su acción colaboradora. Es decir, deben circunscribirse «a priori» los confines estrictos de participación de los alumnos en cada uno de los distintos dominios de la vida académica. En esta cuestión, por tanto, no se puede improvisar ni actuar espontáneamente. Se requiere un estudio teórico previo, por parte de los profesores, a efectos de prever todas las posibles contingencias, elaborar las normas de convivencia, el marco previo dentro del cual se entablará el juego participativo, y los organigramas generales de funcionamiento a nivel de clase y centro.

En segundo lugar, se requiere un espíritu de equipo y colaboración entre los distintos profesores del centro. Deben estar todos de acuerdo en las normas y organigramas participativos previamente elaborados. En caso de fuertes discrepancias será muy difícil llevar a buen término la organización participativa. El propio Michel Lobrot, uno de los más grandes expertos en materia de participación escolar, fracasó en este campo en el centro de Beaumont-sur-Oise, durante el curso escolar 1968-1969, a causa de distintas desavenencias entre los profesores de dicha institución (28).

Por último, los profesores deben saber que se trata de un proceso irreversible. Es decir, una vez concedida cierta libertad a los discentes no se puede echar marcha atrás so pena de engendrar graves frustraciones sobre ellos. Es mejor, por tanto, avanzar lentamente, dando gradualmente —a medida que los alumnos van madurando— mayor margen de autonomía. No se debe actuar nunca, en este campo, de forma brusca, dando grandes avances y retrocesos. En este caso, pueden generarse peligrosos desequilibrios y malograr los resultados (29).

Estos son algunos de los aspectos más importantes que deben tenerse presentes antes de intentar iniciar —con garantías de éxito— un proceso de participación escolar.

(26) Véanse los estudios sobre el desarrollo de la sociabilidad infantil de J. PIAGET: *El criterio moral en el niño*. Fontanella, Barcelona, 1974, y de A. GESSELL: *Psicología evolutiva de 1 a 16 años*. Paidós, Buenos Aires, 1968.

(27) Hay un sin número de experiencias participativas que han acabado en un total fracaso por pretender excederse en las posibilidades objetivas que les brindaba el entorno. Véase a modo de ejemplo: J. R. SHMID: *El maestro compañero y la pedagogía literaria*. Fontanella, Barcelona, 1976; J. M. LUENGO: *Fregenal de la Sierra. Una experiencia de escuela en libertad*. Campo Abierto, Madrid, 1978; y *Los niños libres de Evòlene*. Castellote, Madrid, 1977.

(28) Véase: G. LAPASSADE: *L'autogestion pédagogique*. Gauthier-Villars, Paris, 1971.

(29) Véase, a modo de ejemplo, las desastrosas consecuencias que causó en una clase de bachillerato en Francia el intento de frenar un proceso de participación en: P. BERTHELOT: «Y a-t-il une éducation nationale?», «Inter-education», 1971, págs. 6-12.



1

Las diferentes formas de significar del léxico

Por Maximiano TRAPERO (*)

Desde siempre se ha intuido las distintas formas de significar que tenía el léxico: existen términos inequívocos con significación precisa y términos equívocos que no la tienen. Pero ha sido en fecha relativamente frecuente, en relación a otros fenómenos del estudio del lenguaje, cuando se han acentuado los estudios sobre este tema y se han formulado distintas teorías al respecto. Y esa preocupación reciente viene determinada, entre otras cosas y fundamentalmente, porque —como dice R. Trujillo— hasta ahora «el aluvión de tecnicismos no resultaba aún demasiado alarmante» (1).

Parece, pues, claro que, en principio, en la lengua encontramos dos tipos de vocabulario: por una parte un léxico que apunta a una realidad objetiva, compuesta de seres objeto, materiales, con determinación precisa fuera de nuestra mente (*mesa, teléfono, silla, libro, periódico, bolígrafo*, etc.), y, por otra, un léxico que apunta a una realidad abstracta, conceptual, de aprehensión subjetiva (*rojo, frío, agradable, bueno, grande, alto*, etc.). A los primeros se les llama, indistintamente, «nomenclaturas», «tecnicismos» o, simplemente, «terminología»; a los segundos «signos lingüísticos» —restrictivamente—, «términos estructurados» o, simplemente, «términos ordinarios».

El primero en separar la idea de nomenclatura de la de signo lingüístico fue precisamente Saussure (2). Si el signo lingüístico es la unión de un concepto y una imagen acústica está claro que para Saussure en la lengua no existen nomenclaturas. Pero es que Saussure entiende la lengua como un conjunto de valores que se determinan en su propio funcionamiento lingüístico, sin atender a ese otro conjunto de términos por el que el hombre expresa su saber técnico de las cosas, del mundo físico que le rodea. Y los dos léxicos existen en la lengua histórica y los intuimos como perfectamente diferenciados.

El problema fundamental, aquí, consiste en saber cómo desde la lengua, y no desde la realidad, podemos determinar esa doble clasificación con criterios estrictamente lingüísticos. Hasta ahora muchos autores han señalado diversos criterios diferenciales, pero en muchos casos se echa de menos el rigor objetivo necesario. Así, se ha dicho (3) que las terminologías tienden hacia la univocidad (cada

palabra un solo sentido), que normalmente no admiten connotaciones, que son universales, que son traducibles, puesto que lo único que existe en su traducción es un reemplazamiento de significantes y no una transposición de los significados de una lengua a otra, su perfecta adecuación al objeto designado, la sujeción del significado a las mudanzas de los conceptos científicos, el que las terminologías no son más que enumeraciones de la realidad, clasificadores que pretenden poner límites fijos a esa realidad, que sólo designan cosas, que no significan valores lingüísticos, la tendencia de los significantes al exotismo (neologismos o préstamos de lenguas muy diferentes), la posibilidad de evolución semántica, pero por razones externas a la lengua, etc.

Lo que está claro es la distinta manera de significar que tiene cada uno de esos conjuntos. Siguiendo de lejos la idea de Saussure (4), el signo lingüístico une una imagen acústica con un concepto, mientras que las nomenclaturas unen nombres a cosas o, si se quiere, que el significante es el representante directo de una cosa.

(*) Catedrático de Lengua y Literatura del I.N.B. de AGUIMES (Las Palmas de G. C.).

(1) R. TRUJILLO: «El lenguaje de la técnica», en *Doce ensayos sobre el lenguaje*, colectivo, Publ. de la Fundación J. March, Madrid, Rioduero, 1974, pág. 197.

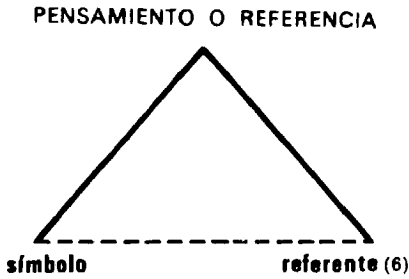
(2) *Curso de lingüística general*, 6.ª ed., Buenos Aires, 1961, 1.ª parte, cap. 1.

La significación para Saussure consiste en determinar un «valor» conceptual, es decir, en «valorar» una realidad que puede ser interpretada de forma distinta por cada uno de los hablantes estableciendo unos límites conceptuales.

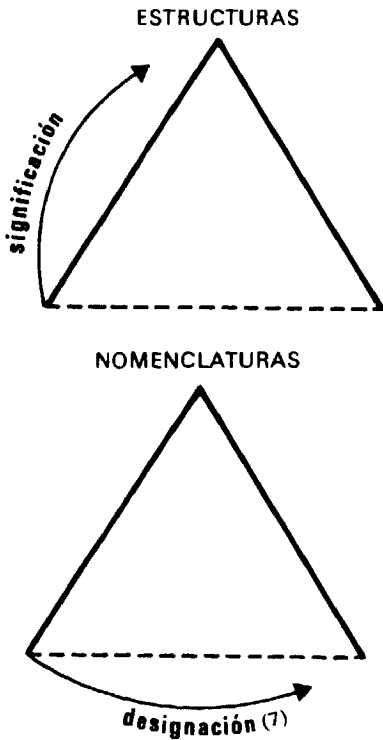
(3) Vid. GILI GAYA: «El lenguaje de la ciencia y de la técnica», en *Presente y futuro de la lengua española*, II, Madrid, 1964; Baldinger, Lausberg, Vidos y otros: *Colloques internationaux du Centre National de la Recherche Scientifique*, París, 1961; Dubois: «Les problèmes du vocabulaire technique», en *Cah. de Lexicologie*, 9, II, 1966; P. Servien: *La langage des sciences*, París, 1938; y, sobre todo, Coseriu; «Structure lexicale et enseignement du vocabulaire», en *Les théories ling. et leurs applications*, Aidela, Nancy, 1967. Todos ellos citados y comentados por R. Trujillo en *El lenguaje de la técnica*, cit.

(4) *Op. cit.*, 1.ª parte, cap. 1.

Sobre el famoso triángulo de Ogden y Richards (5):



puede expresarse la manera de significar de las estructuras y de las nomenclaturas, respectivamente, de la forma siguiente:



«Entre un pensamiento y un símbolo —dicen O. y Richards (8)— existen relaciones causales... Entre el pensamiento y el referente existe también una relación directa o indirecta... Entre el símbolo y el referente no existe ninguna relación adecuada fuera de la indirecta, que consiste en que alguien lo use para representar al referente.» (9)

Lo que no está tan claro es la diferencia de comportamiento que entraña cada conjunto. Coseriu (10) señala como importante el hecho de que entre dos términos técnicos la oposición es siempre exclusiva, mientras que en el léxico estructurado las oposiciones pueden ser inclusivas. Ello es cierto, pero —como ha señalado R. Trujillo (11)— las relaciones exclusivas se dan también en una parte del léxico estructurado, sobre todo en los antónimos (*bueno/malo, alto/bajo*, etc.). Y eso partiendo, claro, desde un mismo nivel clasificatorio; por ejemplo, *rojo/verde, manzano/peral, silla/sillón, baloncesto/fútbol*, etc., pero no *color/rojo, árbol/manzano, asiento/silla, deporte/baloncesto*, etc., porque son órdenes cla-

sificatorios distintos. Además ello apunta a otro hecho de comportamiento: las nomenclaturas remiten siempre a estructuras lingüísticas, o lo que es lo mismo, un tecnicismo se define siempre a través de términos estructurales: *manzano* por *árbol*, *silla* por *asiento*, *rojo* por *color*, *baloncesto* por *deporte*, etcétera (12). De ahí que quepa hablar de falso paradigma cuando, como en el famoso ejemplo de Pottier (13), se relacionan indistintamente *asiento*, *silla* y *sillón* o *deporte*, *fútbol* y *baloncesto*, en los diccionarios de sinónimos, etc., porque *asiento* y *deporte*, aquí, representan el género y *silla*, *sillón*, *fútbol* y *baloncesto* especies de esos géneros; de la misma forma que *hombre* es el género en relación a las especies *varón* y *hembra* en el ejemplo de Adrados (14).

Lo que ocurre es que esa doble clasificación de términos estructurados y términos nomencladores no abarca ni agota todo el léxico de la lengua atendiendo a su modo de significar. Admitamos que la realidad exterior al hombre es aprehendida por éste a través de los nombres de las cosas y de los nombres de los conceptos. Los primeros son siempre inequívocos, se refieren sólo a objetos reales físicos, son simples enumeraciones de la realidad, pero en los segundos, los conceptos, existe, a su vez, una doble clasificación determinada por la forma de significar de cada uno de ellos: a los primeros los denominaremos «tecnicismos» y a los segundos «términos estructurados» o, simplemente, «estructuras». De esta forma:

Mundo de la realidad	Mundo de la lengua
COSAS	NOMENCLATURAS
CONCEPTOS	TECNICISMOS
	ESTRUCTURAS

(5) *El significado del significado*, versión española de E. Prieto, Buenos Aires, 1964, pág. 29.

(6) BUSTOS TOVAR, al igual que otros muchos autores, identifica al símbolo con el significante, a la referencia con el significado y al referente con la cosa designada. Vid. «Anotaciones sobre el campo asociativo de la palabra», en *Problemas y principios del estructuralismo lingüístico*, C.S.I.C., Madrid, 1967.

(7) Los términos *significación* y *designación* se usan en el mismo sentido que los entiende Coseriu, es decir, como la referencia de un significante a un significado que se constata en la lengua, y como la referencia de un significante a un objeto real que se constata al margen de la lengua, respectivamente (Vid. *Structure lexicale*, cit., 1.1.); y no como los entiende Baldinger, es decir, como procesos semasiológicos u onomasiológicos, respectivamente (Vid. *Teoría semántica*, Madrid, Alcalá, 1970, págs. 115 y ss.). Por supuesto que las nomenclaturas no unen directamente un significante con una cosa, sino con un concepto de una clase de cosas.

(8) *Op. cit.*, pág. 29.

(9) El subrayado es nuestro.

(10) *Structure lexicale*, cit., 1.1.

(11) *El lenguaje de la técnica*, cit., págs. 207-208.

(12) Para el tema de las estructuras y nomenclaturas deportivas Vid. nuestro libro *El campo semántico "deporte"*, Santa Cruz de Tenerife, 1979, apart. 0.6.

(13) Vid. «Hacia una semántica moderna», en *Lingüística moderna y filología hispánica*, Madrid, Gredos, 1968.

(14) Vid. «Estructura del vocabulario y estructura de la lengua», en *Ensayos de lingüística general*, Barcelona, Planeta, 1969.

La diferencia entre «tecnicismos» y «estructuras» parece clara: términos como *lingüística, luz, hidrógeno*, los grados militares *teniente, capitán, general*, los números *uno, dos, tres*, los deportes *fútbol, tenis, baloncesto*, las artes *pintura, escultura, música*, etcétera, son conceptos con una definición explícita, técnica, que se definen previamente a su funcionamiento en la lengua y cuyos límites significativos están marcados en sí mismos. Por otra parte, términos como *bueno y malo, alto y bajo, inteligente y listo, deporte y juego, frío y caliente, joven y viejo, hablar y decir*, etc., representan conceptos cuyo valor semántico no puede ser definido explícitamente, sino sólo en función de las relaciones sintagmáticas y paradigmáticas que contraigan en la lengua; son, pues, valores lingüísticos, no técnicos, y tienen unos límites significativos que dependen, más que de sí mismos, de sus relaciones con los demás términos de su paradigma léxico.

Si el sistema terminológico del español para la cualidad 'calor', por ejemplo, estuviese determinado en un momento sincrónico determinado por el paradigma *helado, frío, tibio, caliente, hirviente*, en oposición gradual, y llegado un momento, diacrónicamente posible, se introdujese dentro de la serie un nuevo término como *templado*, que no fuese sinónimo perfecto de alguno de ellos, se produciría un cambio semántico (15) que afectaría no sólo a la significación del tal término, sino a la de todo el paradigma. De la forma siguiente:

helado	frío	tibio	caliente	hierviente
--------	------	-------	----------	------------

helado	frío	templado	tibio	caliente	hirviente
--------	------	----------	-------	----------	-----------

Ejemplos de este tipo son muy numerosos (16). Pero al contrario, un conjunto de nomenclaturas pertenecientes a un mismo grupo clasificatorio puede ser modificado por la entrada de un nuevo término o por la pérdida de otro, pero sin que afecte a los límites significativos de los demás términos de la serie ni a su conjunto. Así en los conjuntos:

bolos	boxeo	natación	ciclismo
-------	-------	----------	----------

bolos	boxeo	natación	ciclismo	lucha	fútbol	tenis	golf
-------	-------	----------	----------	-------	--------	-------	------

Lo que ocurre es que esa categoría de términos que denominados «tecnicismos», intermedios entre las nomenclaturas y las estructuras, pueden comportarse funcionalmente bien como nomenclaturas bien como estructuras. Así, por ejemplo, *alma*, que indudablemente se refiere a un concepto y no a una cosa, puede ser definido técnicamente como se hace, por ejemplo, en la psicología y convertirse en un significado unívoco, extralingüístico, no dependiente de las relaciones que pueda contraer en el habla; o bien puede usarse como término estructurado, como se hace en el lenguaje ordinario, dependiendo su definición de las relaciones contraídas con *espíritu, voluntad, hábito, vida*, etc.

Es decir, que una cosa es la forma de significar que tiene cada uno de los términos de la lengua

y otra el comportamiento lingüístico que corresponde a cada una de estas significaciones. En el primer caso cabe hablar no de dos, sino de tres clasificaciones: las nomenclaturas, los tecnicismos y los términos estructurados; en el segundo, el de su comportamiento lingüístico, de dos órdenes clasificatorios: nomenclaturas y términos estructurados, integrándose los tecnicismos bien entre los primeros bien entre los segundos. Porque los tecnicismos surgen de los términos estructurados cuando se ha llegado a definirlos explícitamente, por convención, para representar valores con límites definidos y precisos. Es por eso por lo que el lenguaje de la técnica, de la ciencia, el lenguaje especializado, se opone al lenguaje ordinario.

R. Trujillo apunta otro criterio sobre el que basarse para la diferenciación entre el léxico estructurado y el léxico nomenclador. Es un hecho de comportamiento propiamente sintagmático. «Mientras que las terminologías —dice R. Trujillo— no contraen implicaciones sintagmáticas y paradigmáticas más allá de la pertenencia a una clase gramatical (sustantivo, verbo, etc.), o léxica (animado, inanimado, etc.), y su valor se mantiene independiente del contexto, los elementos estructurados se hallan implicados en relaciones «particulares» de sinonimia más o menos parcial (...) y en relaciones sintagmáticas, también «particulares», es decir, no homogéneas para todos los elementos de una misma clase o campo léxico, relaciones que dependen de los diversos componentes semánticos del contexto.» (17) Al hablar de relaciones «particulares» se está pretendiendo diferenciar un tipo de comportamiento general, de clase, que definirá su «distribución», de un comportamiento específico, que se demuestra por la relación con este o aquel término concreto y que definirá su «combinación» (18).

Otro rasgo diferenciador: las nomenclaturas, a diferencia de los términos estructurados, carecen de rasgos específicos, es decir, que se demuestran por su combinación particular que se ponen en evidencia lingüística en sus relaciones sintagmáticas. Sólo se demuestran unos rasgos de clase mínimos y cuantos rasgos extralingüísticos (19) puedan observarse en la realidad. Así, de *mesa* podemos decir, sólo, que es 'sustantivo', 'femenino', 'inanimado' y cuantos rasgos extralingüísticos nuestro saber práctico del objeto designado; por el contrario de *decir* además de 'verbo', 'animado', y

(15) «Entendemos aquí por «cambio semántico» lo mismo que Coseriu, es decir, aquel cambio que implica una modificación semántica estructural, a diferencia de los cambios onomasiológicos o semasiológicos que sólo implican un reemplazamiento de significantes o significados pero sin afectar a la estructura. Vid. «Pour une sémantique diachronique structurale», en *Trav. de Ling. et de Litt.*, II, 1, Strasbourg, 1964, párr. 4.2.1., traducido al español y recogido en su *Principios de semántica estructural*, Madrid, Gredos, 1977.

(16) Vid. los múltiples ejemplos comentados por Coseriu, *Ibid.* 2.2.1., 4.2.2., etc.

(17) *El lenguaje de la técnica*, pág. 208.

(18) Vid. R. TRUJILLO: «Las unidades semánticas y su delimitación», en *RSEL*, 5.2, Madrid, 1975, pág. 305.

(19) Los rasgos extralingüísticos son los que pueden observarse en la realidad designada; los que constituyen el núcleo semántico irreductible de una unidad y que no pueden ser analizados lingüísticamente sino, sólo, lógicamente. Vid. R. Trujillo, *Ibid.*, pág. 305 y, más extensamente, en su libro *Elementos de semántica lingüística*, Madrid, Cátedra, 1976.

'propio de personas' podremos decir que tiene un contenido 'activo' en contraposición a *recibir*, que es 'transitivo' en oposición a *hablar*, que es 'concreto', es decir, que implica un contenido específico en oposición al genérico *hablar* y, además, el conjunto de rasgos 'acto físico consistente en emitir palabras'.

En definitiva, el hecho de considerar el léxico total de una lengua constituido en dos conjuntos, uno de ellos formado por estructuras cerradas y fijas, resuelve válidamente —creemos— la cuestión capital que se planteaba Hjelmslev en 1957 en el VIII Congreso Internacional de lingüistas de Oslo (20). La pregunta de Hjelmslev planteaba el problema de la dificultad a considerar el léxico estructuralmente dado su carácter abierto, inabarcable y en continuo incremento. Es lo contrario de lo que ocurre en la fonología o en la gramática en donde se opera con paradigmas cerrados, es decir, con un número de elementos limitado. En el léxico, por el contrario, el número de unidades es infinitamente mayor, aparentemente incoherente, presumiblemente inabarcable y constantemente en evolución. Pero se ha demostrado que, al menos una parte de léxico, si está organizado, estructurado en subconjuntos funcionales dentro de los cuales se determina el valor de cada uno de los elementos que los constituyen (21). Ocurre que su complejidad, y hasta cierto punto y en ciertos casos su asistematicidad, es sólo una ilusión debida al gran número de unidades del léxico frente a la fonología o a la gramática. Porque aunque un término técnico pueda llegar en una lengua histórica, en un momento determinado, a entrar en el mecanismo estructurado (o al revés), una vez producido el reajuste en el sistema de la lengua dicho término se encuadra en una nueva estructura cerrada y estable.

Los términos estructurados son aquellos que, en base a una misma sustancia de contenido, pueden diferenciarse por rasgos distintivos que repercuten generalmente sobre la distribución: por ejemplo, las oposiciones *hablar/decir*, *sonido/ruido* y *cabello/pelo*, en las que actúan como definidores de la oposición los rasgos 'transitivo' para *decir*, 'indeterminado' para *ruido* y 'de personas' para *cabello*. Sin embargo, los términos nomencladores o no poseen una misma sustancia de contenido o, en caso de que pertenezcan a un mismo orden clasificatorio, poseen idéntica distribución. Así, entre *manzano*, *peral*, *castaño*, etc., que son especies de un mismo orden clasificatorio, el de las denominaciones de árboles frutales, nunca se hallará diferencias semánticas resultantes de su distribución o combinación sintáctica.

En resumen, ambas clasificaciones se diferencian por los siguientes hechos:

1.º Pertencen a distintos niveles clasificatorios. Así:

deporte // fútbol / tenis / baloncesto /, etc.
 asiento // silla / sillón / taburete /, etc.
 árbol // manzano / peral / castaño /, etc.
 color // rojo / azul / verde /, etc.

2.º Los primeros, es decir, los términos estructurados, constituyen conjuntos sincrónicamente cerrados, estructurados, no susceptibles de incrementación homogénea sin que con ello se modifique la estructura lingüística; los segundos, es decir, las nomenclaturas, son conjuntos abiertos que pueden

incrementarse o reducirse sin modificación cualitativa del conjunto.

3.º Los primeros se comportan siempre en la misma relación que el género a la especie y sirven para definir a las nomenclaturas. Los segundos, a la inversa, remiten siempre en su definición a los términos estructurados.

4.º Los términos estructurados poseen un significado lingüístico; las nomenclaturas un significado extralingüístico, lógico.

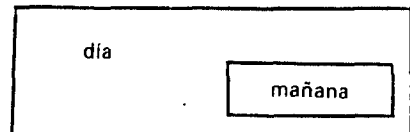
5.º Los límites significativos de aquéllos se determinan siempre en su funcionamiento lingüístico, a través de sus relaciones paradigmáticas y sintagmáticas. Las nomenclaturas se definen previamente a su entrada en la lengua.

6.º Por lo anterior, los términos estructurados admiten la polisemia, mientras que las nomenclaturas tienden hacia la univocidad.

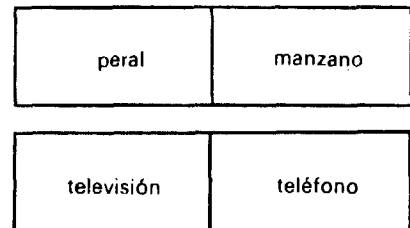
7.º También por ello, los primeros admiten los valores connotativos, significan valores lingüísticos, y por ello son más propios de las funciones emotiva y poética del lenguaje, mientras que los segundos son siempre denotativos, designan «cosas», y por ellos más propios de las funciones referencial y metalingüística (22).

8.º Motivado por su variabilidad significativa y por su imprecisión en los límites definitorios, los términos estructurados son intraducibles (de ahí las graves dificultades que tiene un texto lírico, por ejemplo, para ser traducido a otra lengua), mientras que las nomenclaturas pueden traducirse sin «residuo» alguno.

9.º Las oposiciones que se dan en los términos estructurados son del tipo inclusivo, tal como:



excepto en los antónimos, mientras que en las nomenclaturas las oposiciones son siempre del tipo exclusivo, tal como:



(20) Vid. «Dans quelle mesure les significations des mots peuvent-elles être considérées comme formant une structure?», en Actes du VIII Congrès International de Linguistes, Oslo, 1958, págs. 636-654.

(21) Coseriu, *Structure lexicale*, B. 1.

(22) Para las funciones del lenguaje Vid. el trabajo fundamental de Jakobson. «La lingüística y la poética», recogido por Sebeok en *Estilo del lenguaje*, Madrid, Cátedra, 1974.

10.^o Los campos semánticos se fundamentan sobre paradigmas de términos estructurados, pero no sobre las nomenclaturas, ya que éstas no son más que enumeraciones de la realidad.

11.^o Los términos estructurados unen una imagen acústica a un concepto, en el sentido establecido por Saussure, es decir, significan, mientras que las nomenclaturas unen un nombre al concepto lógico de una cosa adecuándose perfectamente al objeto designado, es decir, designan, en el sentido establecido por Coseriu. Por otra parte, éstas están sujetas a las mudanzas de los conceptos científicos y tienden al exotismo en cuanto a su forma significativa.

12.^o Los términos estructurados se definen en oposición a otros términos, bien porque poseen un núcleo semántico distinto bien porque poseen una también distinta distribución particular. Las nomenclaturas, contando con que posean un mismo núcleo semántico, tienen idéntica distribución.

13.^o Los términos estructurados contraen relaciones sintagmáticas y paradigmáticas particulares basadas en rasgos específicos inherentes a su propia significación léxica; las nomenclaturas no contraen oposiciones más allá de la pertenencia a una clase gramatical o léxica. Carecen, por tanto, de rasgos específicos en sus relaciones lingüísticas.

14.^o Otro fenómeno que se nos antoja diferenciador entre los términos estructurados y las nomenclaturas, pero que ha sido muy poco estudiado (23), es el de las transformaciones nominales, es decir, la facultad que tiene la lengua de formar parejas nombre-verbo a partir de una misma raíz léxica. Por lo que se nos alcanza las transformaciones nominales, es decir, el proceso verbo → nombre, o las transformaciones verbales en el proceso nombre → verbo, son más normales y frecuentes en los términos estructurados (*gozo* → *gozar*, *calor* → *calentar*, *agradar* → *agradable*, *juego* → *jugar*, *habla* → *hablar*, *bautizo* → *bautizar*, etc.), y en ellos el verbo significa, como se dice en los diccionarios, la acción o efecto del significado nominal. En las nomenclaturas, sin embargo, o no es posible la transformación verbal (24), por ejemplo, en *mesa*, *teniente*, *bolígrafo*, *armario*, *penicilina*, etc., o si existe el verbo éste significa de forma diferente a como lo hace en los términos estructurados (*teléfono* → *telefonar*, pero no en el sentido de 'hacer teléfonos', sino en el de 'llamar por teléfono', *silla* → *ensillar*, pero en el sentido de 'poner la silla en la encabalgadura', *pelo* → *pelar*, pero en el sentido de 'cortar el pelo', *barco* → *embarcar*, pero en el sentido de 'subir al barco', etc.). En estos casos se trata, como se ve, de formas verbales que expresan no uno, sino dos contenidos léxicos distintos y unidos.

(23) Vid. por ejemplo en artículo de Lázaro Carreter «Transformaciones nominales y diccionario», en RSEL, 12, Madrid, 1971, págs. 371-379.



LATIN 3.^o B.U.P.

José L. Navarro
Catedrático de Latin en I.N.B.
(19,5×24) 296 págs.

El libro está estructurado en dos grandes apartados: de un lado, las bases teóricas de tipo lingüístico; de otro, un abanico de textos deliberadamente abundantes. Se ha elaborado este manual partiendo de los conocimientos morfológicos y sintácticos adquiridos por el alumno en el curso anterior. Se ofrece un repaso de las cuestiones elementales y se introducen nuevos contenidos más profundos, que aun sin pretender agotar cada tema sí procuran darle un cierto peso específico. Los textos de traducción giran en torno a la idea y realización del Imperio romano. El libro lleva al final una *antología* con textos de Nepote, Julio César, Tito Livio, Salustio y Cicerón.

Sm
Ediciones



GRIEGO 3.^o B.U.P.

Francisco Rodríguez Adrados
Catedrático
de la Univ. Complutense de Madrid
M.^a Emilia Martínez Fresneda
Profesora Agregada de I.N.B.
(17×24) 344 págs.

Un libro especialmente realizado para alumnos de bachillerato por un eminente especialista, catedrático de la Universidad Complutense de Madrid, en colaboración con la doctora MARTÍNEZ FRESNEDA. Por medio de este manual se pretende introducir al estudiante en la belleza de la lengua griega y del mundo clásico. El libro lleva varios apéndices: uno, de 28 páginas, presenta —a modo de *resumen gramatical*— los paradigmas de las declinaciones y conjugaciones; otro, de 36 páginas, es un *vocabulario* que facilita la traducción de los textos del libro.

CESMA, S.A. — C/ Aguacate, 25. — MADRID-25

**EDITORIAL****BRUÑO****PEDAGOGIA DE VANGUARDIA****serie bruño****BUP/1.º****BUP/2.º****BUP/3.º**

Matemáticas	___ Entorno I. ___ Entorno I. Soluc. ___ Estructura I.	___ Entorno II. ___ Entorno II. Soluc. ___ Estructura II. ___ Estructura II. Soluc.	___ Entorno III. ___ Entorno III. Soluc. ___ Estructura III.
Ciencias	___ Nivel I.		___ Nivel III.
Física y Química		___ Enlace II. ___ Enlace II. Soluc.	___ Enlace III. ___ Enlace III. Soluc.
Geografía e Historia	___ Códice I.	___ Códice II.	___ Códice III.
Lengua y Literatura	___ Romance I.	___ Romance II.	___ Romance III.
Filosofía			___ Búsqueda III
Latín		___ Foro II. ___ Foro II. Guía-Soluc.	___ Foro III. ___ Diccionario Latín.
Griego			___ Agora III ___ Diccionario Griego.
Francés	___ Mirage A ___ Mirage 3 Cassettes	___ Mirage B ___ Mirage tres Cassettes.	___ Mirage C ___ Mirage 3 Cassettes
Inglés	___ London A. ___ London 2 Cassettes.	___ London B. ___ London 2 Cassettes	___ London C. ___ London 2 Cassettes
Dibujo	___ Forma I	___ Forma II. ___ Diseño II.	___ Forma III.
Religión	___ Experiencia y fe I. ___ Experiencia y fe I. Guía. ___ Coedición I. ___ Coedición I. Guía.	___ Experiencia y fe II. ___ Experiencia y fe II. Guía. ___ Coedición II. ___ Coedición II. Guía.	___ Experiencia y fe III. ___ Experiencia y fe III. Guía.
Música	___ Música I.		

serie instituto**BUP/1.º****BUP/2.º****BUP/3.º**

Matemáticas	___ Asintota I. ___ Variables I.	___ Asintota II. ___ Variables II.	___ Asintota III. ___ Variables III. ___ Variables III. Soluc.
Ciencias	___ Ciclos I.		___ Ciclos III.
Física y Química		___ Resorte II.	___ Resorte III.
Geografía e Historia	___ Encuentros I. ___ Finisterre I.	___ Encuentros II. ___ Finisterre II.	___ Encuentros III. ___ Finisterre III.
Lengua y Literatura	___ Glosa I.	___ Glosa II.	___ Glosa III.
Filosofía			___ Dialéctica III. ___ Pensamiento III.
Latín		___ Auriga II.	___ Auriga III.
Francés	___ Concorde I. ___ Concorde I. 3 Cassettes.	___ Concorde II. ___ Concorde II. 3 Cassettes.	
Inglés	___ England I.	___ England II.	___ England III.
Dibujo	___ Imagen I.		
Religión	___ Q. es J. de Nazaret, n.º 5. ___ « « « « 6. Guía.	___ Iglesia y sociedad, n.º 7. ___ « « « « 9. Guía.	___ Hombre y religión, n.º 8. ___ « « « « 10. Guía.

COU, plan nuevo 1978

___ Filosofía.	___ Cuadro sistema periódico.	___ Historia del Arte.
___ Historia contemporánea.	___ Biología.	___ Dibujo Técnico.
___ Matemáticas.	___ Tejidos vegetales.	___ Francés.
___ Matemáticas Solucionario.	___ Física.	___ Inglés.
___ Seminario de Lengua.	___ Física Solucionario.	___ Latín Foro.
___ Literatura.	___ 1.500 Cuest. de Física. Enunc.	___ Latín Adrados.
___ Química.	___ 1.500 Cuest. de Física. Soluc.	___ Latín Diccionario.
___ Química Solucionario.	___ Hombre y cristiano, tomo I.	___ Griego.
___ 51 Prácticas de Química.	___ Hombre y cristiano, tomo II.	___ Griego Diccionario.

**EDITORIAL****BRUÑO**Marqués de Mondéjar, 32. Madrid-28.
Teléfonos 246 06 07-06-05.

2

Estudio de las frecuencias de los alelos del sistema ABO en la provincia de Pontevedra

Por Alfonso Angel COUTO PALMEIRO,
Delfín OGANDO FERNANDEZ
y Manuel FERNANDEZ DOMINGUEZ (*)

Uno de los temas que ha servido de motivo a muchos estudios de genética es el estudio de la variabilidad genética de las poblaciones. Es fácil darse cuenta a primera vista, que las poblaciones naturales están constituidas por individuos que aun siendo de la misma especie difieren mucho unos de otros. Hasta hace poco no se realizaron estudios científicos serios para explicar este fenómeno.

Ya en el siglo pasado Charles Darwin se dio cuenta de la importancia que podía tener esto para explicar la evolución de los seres vivos.

Es a principios de este siglo cuando se comienzan a realizar los primeros trabajos de genética en este campo. Fue Landsteiner (1) quien descubrió la existencia del sistema ABO, observando que había diferentes individuos según estas características serológicas. Tras este descubrimiento llegaron otros como el del sistema Rh, el sistema Mn, y otros muchos de menor importancia médica, pero todos ellos de gran importancia genética.

En la década de los cuarenta, un investigador inglés E. B. Ford en su libro «Genética para estudiantes de medicina» (2), describe el término polimorfismo como la existencia en una población de diferentes individuos en alta frecuencia para un mismo carácter. Para Ford hay dos tipos de polimorfismo: equilibrado y transitorio, según si el polimorfismo era estable o tendía a desaparecer.

La pregunta que se hicieron los genéticos de entonces, era sobre las causas de la existencia de los polimorfismos, que en número cada vez mayor se iban descubriendo, ¿cuáles eran las fuerzas que

los producían y mantenían? Y esta pregunta se convirtió en una de las cuestiones fundamentales y todavía no resueltas de la genética de poblaciones actual.

Para resolver esta cuestión se realizaron diferentes investigaciones, de las cuales las más importantes consistían en intentar ver la posible asociación entre grupos sanguíneos y enfermedades. Se trató de descubrir si había una relación clara entre algunos grupos sanguíneos y algunas dolencias que disminuyeran la capacidad biológica de los individuos que las llevaran, porque de esta forma se demostraría la importancia selectiva de unos genotipos frente a otros y, por tanto, quedaría demostrado que en el mantenimiento de los polimorfismos están implicadas fuerzas selectivas.

Frente a esta hipótesis otros investigadores propusieron que no hay diferencias claras de capacidad biológica entre unos grupos sanguíneos y otros, es decir, que los alelos que los determinan son neutros frente a la selección.

Se estableció una aguda polémica entre estas dos teorías hasta cierto punto contrapuestas (3).

Para los primeros (seleccionistas), la selección natural es el mecanismo responsable de las frecuencias génicas encontradas en las poblaciones estudiadas; este mecanismo hace que los genotipos

(*) Catedrático de Ciencias Naturales del I.N.B. «A Xunqueira» de Pontevedra.

más ventajosos vayan aumentando progresivamente en número y que aquellos que constituyan un perjuicio para sus poseedores decrezcan progresivamente e incluso algún día lleguen a desaparecer.

Para los segundos (neutralistas) las frecuencias génicas que observamos en las poblaciones naturales son el resultado de fenómenos aleatorios, de fructuaciones azarosas, pues para ellos la mayor parte de los alelos son neutros, no dan lugar a ventaja o desventaja biológica (4), salvo, naturalmente, aquellos que son letales y determinan la muerte del individuo que los posee.

Con el fin de discernir entre ambas hipótesis se han realizado un número enorme de trabajos de investigación, muchos de los cuales favorecen a la primera hipótesis, mientras que otros estarían más de acuerdo con la segunda, por lo que todavía no hay una conclusión clara al respecto. Citemos entre los primeros el caso de la anemia falciforme, que es una enfermedad genética determinada por un alelo que da lugar a una hemoglobina anómala. Los individuos que llevan este alelo en homocigosis padecen una anemia aguda que llega a causarles la muerte; pero los que lo llevan en heterocigosis en algunos casos, incluso pueden verse favorecidos respecto al homocigoto normal, lo que determina que este alelo no se extinga en las poblaciones, sino que sea favorecido por la selección natural (5).

Sin embargo, para el caso de los grupos sanguíneos (quizá con la excepción del sistema Rh) no se ha encontrado una causa clara que explique el mantenimiento de los diferentes alelos en altas concentraciones, y más bien todo da a entender que se trata de alelos neutros, como postulan los neutralistas.

Sería interesante, por tanto, hacer un minucioso estudio de las diferentes frecuencias génicas en estos grupos sanguíneos conocidos (en la actualidad más de veinte) para un gran número de poblaciones diversas, porque esto nos podría llevar a esclarecer muchas cuestiones referentes al origen, diversificación y relaciones de los diferentes pueblos y razas de la especie humana. Este ingente trabajo ya ha sido iniciado para diferentes caracteres serológicos y enzimáticos (Mourant, Harris y otros) (6). Con los numerosos datos recogidos se ha comenzado la elaboración de mapas en donde se reflejan las diferencias y similitudes entre las frecuencias génicas de los distintos sistemas para muchas poblaciones humanas.

Bajo este enfoque genético ha sido posible elaborar una nueva concepción de la ciencia que estudia las razas, entendiéndose a estas en la actualidad ya no como diferentes entidades en cuanto a una serie de caracteres morfológicos y anatómicos (color de la piel, tipo de pelo, estatura, etc.), sino como grupos de poblaciones diversificados genéticamente. M. Nei (7) elaboró un índice de distancia genética con el fin de cuantificar las diferencias genéticas entre las distintas poblaciones.

Bajo esta perspectiva pensamos que sería de gran interés el estudio de diferentes sistemas genéticos, bien conocidos (ABO, Rh, y otros), en las poblaciones gallegas de cara a tener un conocimiento profundo de la estructura de las poblaciones del noroeste de la península y poder comparar, incluso estos datos con datos de otras poblaciones afines, tales como las irlandesas, bretones, galesas, etc., con el fin último de poder acercarnos al conocimiento de la evolución de pueblos que, aunque en la actualidad son muy dispares, pudieron proceder

de un tronco común. Estudios de este tipo ya se están realizando sobre poblaciones europeas por el investigador italiano L. Cavalli-Sforza (8).

MATERIAL Y METODOS

Se han muestreado 269 individuos de ambos sexos, estudiantes de Bachillerato de los tres Institutos de Pontevedra capital, con edades comprendidas entre los quince y los diecinueve años. Se han descartado minuciosamente los individuos emparentados hasta el nivel de primos hermanos y aquellos que no poseían los cuatro abuelos gallegos. En el caso de que los individuos ya conocieran su grupo sanguíneo se les determinó nuevamente a modo de comprobación.

La técnica de fenotipado ha sido realizada según el método rutinario de los laboratorios DADE, empleando antiseros convencionales suministrados por dicha casa.

Se empleó el método sobre portaobjetos, que consta de las siguientes fases:

1.—Sobre una placa de vidrio (portaobjetos) se coloca una gota de suero-test, Anti-A y Anti-B.

2.—Se agrega a cada gota del suero-test un volumen de sangre fresca igual a aproximadamente la mitad del volumen del antisuero usado y se mezclan con aplicadores de madera.

3.—Oscilar la lámina y examinar macroscópicamente en busca de aglutinación por un periodo que no exceda de dos minutos.

RESULTADOS Y DISCUSION

A partir de los datos obtenidos se calcularon las frecuencias génicas por el método de Bernstein (1954) que nos da unas estimas satisfactorias según fue demostrado por C.C. Li (9).

La distribución de los cuatro fenotipos es como sigue:

Fenotipo:	AB	A	B	O	total
Frecuencia:	2pq	p ² + 2pr	q ² + 2qr	r ²	1

donde p, q, r son las frecuencias de los tres alelos más importantes implicados en el sistema (p + q + r = 1). A es la proporción observada de individuos de grupo sanguíneo A, B la de los del grupo B, y O la de los del grupo O (cero). Según este método:

$$p = 1 - \sqrt{B + O}$$

$$q = 1 - \sqrt{A + O}$$

$$r = \sqrt{O}$$

Los resultados obtenidos a partir de estas fórmulas están en concordancia con los ya encontrados en estudios previos realizados en la península (10, 11, 12) y en otras poblaciones europeas (6).

Hemos dividido la muestra en dos subpoblaciones y se aprecia una frecuencia más alta del alelo q en la muestra de Pontevedra capital respecto a los individuos de la zona rural. La frecuencia del alelo p es casi idéntica y la del r levemente inferior en la zona urbana. Esta división de datos está expuesta en la siguiente tabla:

TABLA I: DISTRIBUCION DE LOS GRUPOS SANGUINEOS ABO ENTRE LA ZONA RURAL Y LA ZONA URBANA DE LA PROVINCIA DE POMTEVEDRA:

	N	A	fA	B	fB	AB	fAB	O	fO	p	q	r
Zona urbana.....	153	80	52,28	11	7,18	7	4,57	55	35,94	0,3432	0,0606	0,5995
Zona rural.....	116	60	51,72	5	4,31	6	5,17	45	38,79	0,3434	0,0485	0,6228
TOTAL.....	269	140	52,04	16	5,94	13	4,83	100	37,17	0,3434	0,0554	0,6097

TABLA II: FRECUENCIA DE LOS GRUPOS SANGUINEOS ABO EN VARONES Y HEMBRAS DE LA PROVINCIA DE PONTEVEDRA

	N	A	fA	B	fB	AB	fAB	O	fO	p	q	r
Hembras.....	140	73	52,14	9	6,42	7	5	51	36,42	0,3454	0,0589	0,6034
Varones.....	129	66	51,16	7	5,42	6	4,65	50	38,65	0,3361	0,0523	0,6225

TABLA III: COMPARACION DE LOS DATOS DEL SISTEMA ABO ENTRE DIFERENTES POBLACIONES DE LA PENINSULA IBERICA

	N	A	B	AB	O	p	q	r
Meseta Central.....	1000	453	84	42	416	0,2924	0,0650	0,6425
Andalucía.....	217	108	25	10	74	0,3258	0,0845	0,5897
Pais Vasco.....	146	58	9	—	79	0,2247	0,0315	0,7438
Galicia.....	252	120	20	9	103	0,3014	0,0594	0,6392
Lugo.....	1534	733	134	58	609	0,31	0,09	0,63
Pontevedra.....	269	140	16	13	100	0,3434	0,0554	0,6097
España.....	2489	1135	203	80	1071	0,2854	0,0595	0,6562

Aunque ya se sabe por estudios de mapeado genético que los alelos del sistema ABO son autosómicos y que, por tanto, no hay diferencias significativas en las frecuencias entre varones y hembras, dividimos la muestra respecto a los dos sexos y efectivamente se verifica que las diferencias halladas son tan pequeñas que sólo se pueden atribuir al muestreo. Los datos de este análisis se muestran en la tabla II.

También es de interés comparar los datos obtenidos con los de otras poblaciones estudiadas. Las poblaciones de Pontevedra presentan unas frecuencias concordantes con los resultados globales de la población gallega y de la población española, diferenciándose, sin embargo, más claramente de los obtenidos en la provincia de Lugo, País Vasco y Andalucía, aunque las diferencias probablemente no sean significativas. Quedan por realizar ulteriores comparaciones con otras poblaciones del occidente europeo para situar de forma más precisa a las poblaciones estudiadas respecto de sus vecinas supuestamente emparentadas con ellas.

BIBLIOGRAFIA

- 1) GERSHOWITZ, H. and NEEL, J. V. The blood group polymorphisms: why are they there? Blood and Tissue Antigens, ed. academic press Inc. New York (1970).
- 2) FORD, E. B.: Genetics for medical students, Condon: Methuen (1942).
- 3) HARRIS, H.: Enzyme and protein polymorphism in human populations. British Medical Bulletin, vol. 25, n.º 1, pages 5-13 (1969).
- 4) KIMURA, M. and OHTA, T.: Protein polymorphism as a phase of molecular evolution. Nature pages 467, 469 (1971).
- 5) ALLISON, A. C.: Polymorphism and natural selection in human populations. In «Natural selection in human populations». Ed. Carl Jay Bajema. John Wiley and Sons.
- 6) MOURANT, A. E.: The distribution of the human blood groups. Blackwell, Oxford (1954).
- 7) NEI MASATOSHI and ROYCHOUDHURY, ARUN K.: Gene differences between Caucasian, negro, and Japanese Populations. Science, vol. 177, pages 434-436 (1972).
- 8) CAVALLI-SFORZA, L. L. and BODMER, W. F.: «The genetics of human populations». Freeman, San Francisco, California (1971).
- 9) LI, C. C.: Table of variance of ABO gene frequency estimates. Ann. Hum. Genet., Lond., 34, 189 (1970).
- 10) GOEDDE, H. W., HIRTH, L., BENKMANN, H. G., PELLICER, A., PELLICER, T., STAHN, M. and SINGH, S.: Population genetic studies of serum protein polymorphisms in four Spanish populations. Human Heredity 23: 135-145 (1973).
- 11) VALADE del RIO, E., DIAZ GARZON, C., LOPEZ de PRADO, A., CEPEDA VIDAL, I.: Grupos sanguíneos (ABO) en la provincia de Lugo. Frecuencias de los mismos y de sus genes determinantes. Braña.
- 12) PLANAS, J., FUSTE, M., VIÑAS, J.: Contribución al estudio de los caracteres hemáticos en la población española (haptoglobinas, grupos sanguíneos ABO y Rh). Genética Ibérica, 18, 185. Madrid (1966).

Algunas reflexiones sobre metodología de la literatura en el Bachillerato

Por José CALERO HERAS (*)

La enseñanza de la Literatura desde una perspectiva actual —establece muy claramente el *B.O.E.*, a propósito de la programación de Segundo Curso— debe tener una triple finalidad:

- a) promover el gusto por la lectura, ejercitando así todo el complejo de facultades que esto lleva consigo;
- b) enseñar a leer críticamente y
- c) proporcionar un mínimo de conocimientos histórico-culturales.

De ahí se desprende que no debe reducirse el curso al mero aprendizaje memorístico de autores, títulos, características de obras, etc., método anticuado y contraproducente que se viene arrastrando durante años y con el que es de todo punto necesario romper, si queremos dar a la Literatura una orientación más adecuada a su índole y esencia. La primera finalidad, no se olvide, será la de provocar en el joven el gusto por la lectura; la segunda, enseñarle a leer críticamente; tan sólo en tercer lugar la asignatura debe perseguir proporcionarle un mínimo de conocimientos histórico-culturales, a modo de marco en que encuadrar sus lecturas. La asignatura será, pues, casi únicamente práctica, y la poca teoría que se exija estará en función de esa práctica, no viceversa.

Aún amplía el *B.O.E.* los conceptos arriba expresados, aclarando que, a través de la lectura, se debe poner a los alumnos en relación con todos los problemas de la cultura, con los comportamientos humanos, con el progreso científico, con la evolución social, con la especulación del pensamiento y con los códigos estéticos de cada período histórico. Queda patente, pues, que considera la lectura como

vehículo que lleve al alumno a la comprensión de todos los presupuestos históricos, sociales, vitales y artísticos de las diversas épocas. Sería lamentable error concebir la Literatura solamente en su aspecto formal o estético, o ver las obras como producto exclusivo de sus autores y no como producto de un conglomerado de circunstancias de índole muy compleja. La Literatura por la Literatura sólo interesa a aquellos que previamente estén dotados de cierta sensibilidad artística. Pero la Literatura como llave que nos introduzca en los recovecos de cada época histórica a muy pocos puede dejar indiferentes, porque el muchacho por naturaleza es curioso; y más, si es él mismo quien va descubriendo, a través de unas páginas variadas y amenas, modos de vida, costumbres, ideas, etc., que, aunque alejadas en el tiempo, están íntimamente ligadas a sus vivencias actuales y a su país de ahora. El muchacho se asombra cuando descubre que libros de los que sólo conocía títulos y autores, que creía inaccesibles, aburridos, alejados de sus gustos, le hablan entre líneas de cómo pensaban los hombres de hace siglos, de sus creencias, sus tabúes, sus luchas por la libertad, sus problemas

(*) Catedrático de Lengua y Literatura Españolas del INB. «José Ibáñez Martín» de Lorca (Murcia).

(1) Lo que sigue a continuación no es otra cosa que un conjunto de ideas (perdón: experiencias), producto de varios años de enseñanza en un Instituto, referidas concretamente a Segundo Curso, aunque fácilmente ampliables a los demás. El escaso valor que puedan tener, dado su elementalidad, no radica en su fundamento científico o teórico, sino, precisamente, en todo lo contrario: en que son conclusiones, no de un pedagogo, sino de un profesor de Literatura que ha llegado a ellas en el ejercicio diario de su profesión.

religiosos, sus condicionamientos políticos, etc., etc., y cómo no, le hablan en un lenguaje bello. Por tanto, como muy bien concluyen las orientaciones ministeriales, la lectura y análisis de los textos deben ser, a la postre, un medio de enriquecimiento humano, cultural y lingüístico.

Se comprende así la importancia que tiene la selección de las lecturas. De ella depende, no sólo que la visión del alumno de cualquier parcela literaria sea todo lo profunda que debiera, sino que no se omitan aspectos esenciales de un escritor, tergiversando así su obra o su ideología. De la selección de textos depende, también, que la clase los encuentre amenos y accesibles, condición indispensable para su asimilación; no siempre lo mejor es lo más adecuado a la mentalidad del joven y lo que puede despertar su interés y sensibilidad. El programa oficial señala los autores que deberán ser leídos, pero los fragmentos quedan a elección del profesor, quien debe tener en cuenta que, a través de ellos, sin que sean muy extensos, hay que dar una visión lo más amplia posible, de los temas, evolución, características, estilo, etc., de cada escritor o movimiento. Es decir, que, lo que siempre se ha llamado teoría se convierte en práctica si se explica a través y en función de ésta. El alumno deberá comprobar todo o casi todo lo que se le diga, en las lecturas; más aún debe ser él quien lo encuentre, quien lo descubra. La asignatura se convertirá de este modo en un interesante paseo por un camino lleno de sorpresas.

Parece lógico que la Literatura práctica, así concebida, debe resultar atractiva al alumno, pero no deben confiarle al profesor estas suposiciones. Lo cierto es que, aun reduciéndola a la lectura y comentario de textos cuidadosamente elegidos, el profesor se siente desconcertado al escuchar a un curso: nos aburre la asignatura. Y se pregunta, recordando sus años de Bachillerato en que no pasó de estudiar nombres de autores, títulos de obras y argumentos, y en que un programa como el actual le hubiera parecido apasionante, cómo puede aburrir el contacto directo con un arte en plena vigencia. ¿Les aburriría la contemplación de una catedral gótica, un palacio renacentista o un cuadro de Velázquez? En una excursión, no; en una pantalla de diapositivas, posiblemente sí. ¿Por qué? Falta el aliciente, el ambiente adecuado, el contacto directo con la obra, que solamente puede suplirse con una *MOTIVACION* capaz de atraer a los alumnos, desde el primer momento, antes de iniciar la lectura o la visión, hacia lo que van a leer o contemplar. La juventud actual siente tanto desapego por todo lo que suene a ciencia, a clases, a Instituto, a orden, como atracción por lo que suene a libertad, a «cultura», a participación. Y he puesto «cultura» entre comillas no con intención despectiva, sino porque la juventud tiene una idea particular de la cultura, para ellos sinónimo de «cultura popular» o de «cultura eminentemente actual», de «cultura adquirida fuera de las cuatro paredes de un Instituto». No sé si me explico: García Lorca, Miguel Hernández, Rosalía de Castro, hasta San Juan de la Cruz, les parecerán interesantes por la única o principal razón de que con poemas suyos han grabado discos cantantes que les gustan; Valle Inclán les atraerá porque lo han visto interpretado por un grupo de teatro independiente. Sin embargo, ante Cernuda, Alexandre o Buero Vallejo sentirán reparos porque piensan que su poesía es otra clase de poesía, su teatro otra clase de teatro, su com-

promiso otro tipo de compromiso, de los que se habla en el Instituto, pero de los que nada se oye en la calle...

¿Misión del profesor? Aprovechar todos los elementos que estén de su parte para hacerles concebir una idea unitaria de la cultura; para hacerles ver que el hecho de no haber oído ni el nombre no hace diferente a Blas de Otero de Alberti; que tan atractivo, popular y cercano a nosotros puede estar el Arcipreste de Hita como cualquier otro escritor por ellos mitificado. Pero de esto no se les puede convencer con palabras, sino con hechos. Concretando: antes de dar a conocer un autor ha de acercarse ese autor al mundo del joven, para que empiece a leerlo con interés, esperando encontrar en él un punto de coincidencia con sus ideas. La motivación es, pues, imprescindible. No es lo mismo empezar un buen día la lectura de un fragmento del *Mío Cid*, por muy admirable que al profesor le parezca, después de unas nociones de teoría que el alumno encuentra siempre aburridas, que ponerles un ejercicio de redacción sobre «El último adiós de un exiliado», discutirlo en asamblea y concluir: Ahora vamos a leer fragmentos de la vida de un exiliado, del primer protagonista de la Literatura desterrado: el *Cid*. Si esperamos a que un Milagro de Berceo les resulte interesante conforme lo vayamos comentando, puede que la mitad de la clase renuncie al esfuerzo que supone su comprensión en cuanto se enfrenten a las dificultades que entraña su lenguaje. ¿Por qué no encabezarlo con un debate sobre los milagros, al que podemos invitar, incluso a un sacerdote? Hay que suscitar el interés antes. Luego, a lo largo de la lectura, ya no es difícil mantenerlo porque encontraremos alicientes sobrados para ello.

Pero, ¿cómo motivar una clase de literatura? Puede haber muchas formas, claro está, porque eso es algo muy personal del profesor y del tipo de alumnos con quienes trabaje, pero quisiera referirme a tres, en concreto, que a mí me han dado buenos resultados: el discoforum, la redacción y el debate abierto.

1. EL DISCOFORUM

A los chicos les resulta especialmente atractivo este término y este sistema, que puede emplearse como introducción y motivación a numerosos poemas. Desde el Arcipreste de Hita, Jorge Manrique o San Juan de la Cruz, hasta Blas de Otero o Celaya, pasando por el Romancero, Quevedo, Góngora, Rosalía de Castro y muchos poetas del 27, han pasado estos últimos años a figurar como letristas de numerosos cantantes de actualidad. Con mayor o menor fortuna, estas versiones, sin embargo, muy pocas veces resultan desconocidas o indiferentes a los jóvenes. El mero hecho de escuchar música ligera en una clase de literatura va despertando en ellos la idea de que esta materia no está totalmente desligada de su mundo habitual, de la calle. Para hacer más participativa la actividad, tendrán todos los alumnos una copia de los poemas que se canten, y uno de ellos, o un grupo, se encargará de dirigir el coloquio, siendo el profesor uno más a la hora de participar.

Qué duda cabe que después de escuchar y discutir la sátira del dinero de «El libro del Buen Amor» o «Las Coplas» de Jorge Manrique, el profesor tendrá una inapreciable vía de acceso a esas obras



«Un disco de Juan Manuel Serrat, por ejemplo, ha revelado, de momento, a los alumnos, mejor que mis explicaciones y comentarios, la calidad poética de Antonio Machado» (J. Asensi Díaz).

literarias. No; no importa que en vez de empezar religiosamente por la vida de los autores, como nos tienen acostumbrados los programas, se entre de lleno en una de las facetas de su producción, para, a partir de ella, ir ampliando las ondas hasta donde se crea conveniente. Hasta es mucho más adecuado este sistema, porque el orden rígido (vida, personalidad, obras, características, estilo...) a los chicos les suena a libro de texto, y, a fuerza de repetirlo el profesor, lo encuentran poco natural, monótono y forzado.

2. LA REDACCION

La redacción puede ser, no sólo la forma de motivación más socorrida, sino, incluso la más beneficiosa, si no abusamos de ella y sabemos utilizarla. Su mal empleo ha creado en el alumno una actitud de rechazo hacia lo que, por estar basado en una creación personal, debería gozar de todas sus simpatías. Esos temas de composición tan tópicos («La primavera», «Un día de campo», «El día más feliz de mi vida»...), que en sí mismos no son rechazables, pero que se suelen emplear con una lamentable falta de imaginación, como material de relevo, sin ninguna conexión con la marcha del programa, leídos uno a uno por el profesor, que los corrige o simplemente los califica, mientras los demás se

aburren soberanamente, debemos desterrarlos de nuestras aulas. La redacción, en Segundo Curso, debe ser algo íntimamente ligado a los temas que se están dando, a los que debe servir como pórtico y no como apéndice que es como normalmente se emplea. Antes de abordar el estudio de un nuevo autor, el profesor debe proponer un tema de redacción relacionado con uno de los textos que piensa comentar, un tema, además, actual, que llame la atención a los muchachos. Por ejemplo:

- «Los presos» para el «Romance del prisionero» y los Romances.
- «La libertad» para la «Canción del pirata» y Espronceda.
- «El paso del tiempo» para «Una ciudad y un balcón», de Azorín.
- «La injusticia» para el poema del mismo nombre de «Hijos de la ira», de Dámaso Alonso, etc., etcétera.

Las redacciones que hagan los alumnos deben discutirse, como los discos, en mesa redonda, pudiendo emitir cada uno su juicio sobre lo que escucha o pedir explicaciones al autor, y, entre ellos, el profesor, como uno más. Así, la corrección se convierte en una especie de debate sobre el tema que enriquece a todos, además de despertar el sentido crítico de los jóvenes, al verse obligados a juzgar y dar las razones de su juicio. Al acabar, el profesor tendrá un boquete abierto por donde introducirse e introducir a los alumnos en el tema. De la discusión sobre «El último adiós de un exiliado» a los primeros versos del Mio Cid hay sólo un paso, y es seguro que, cuando se comience a leer, habrán desaparecido la mayoría de los reparos que los chicos pudieran tener hacia un lenguaje y una obra de ocho siglos antes. A veces, el boquete puede ser muy pequeño, porque poca relación hay entre los presos y los Romances; pero corre a cargo del profesor pasar del romance del prisionero a los romances líricos y de los líricos a los otros géneros, a su origen, transmisión, etc. ¿Qué no sigue el orden establecido en todos los textos? Que no lo siga. El aparente desorden puede ser otra interesante fórmula de motivación o, al menos, de obviar la monotonía. Lo mismo da que expliquemos las características históricas, sociales y culturales del siglo XIV antes de estudiar su literatura, que vayamos deduciendo las que podamos de las lecturas del Arcipreste y don Juan Manuel, completando las restantes al final. Sólo que esta última fórmula es más práctica, más digerible para el alumno, incluso más lógica. Donde quepa deducir ha de evitarse en lo posible la inducción.

Por supuesto, que la redacción ofrece otras posibilidades. Sería ideal que cada curso editara, al menos trimestralmente, una revista literaria a multipicista. No se necesita mucho para ello: unos textos elegidos por la clase de entre las redacciones, unos clichés, uno o dos alumnos que sepan escribir a máquina y media hora a la semana. Igual que los textos, se elegirían por votación los dibujos que deban acompañarlos. Y en ella podrían incluirse breves resúmenes de los discoforums y de los debates de clase, así como breves críticas de libros, de cine, teatro o televisión; de todo aquello que tenga relación con la asignatura. La revista sería así, a la vez un estímulo para los alumnos y un medio literariamente formativo de inestimable valor.

3. EL DEBATE

Hay veces que la introducción a un autor puede que requiera, más que una redacción, un debate oral. Qué se yo; por ejemplo, podrían debatirse estas palabras de don Diego en «El sí de las niñas»:

«Ve aquí los frutos de la educación. Esto es lo que se llama criar bien a una niña: enseñarle a que desmienta y oculte las pasiones más inocentes con una páfida disimulación. Las juzgan honestas una vez que las ven instruidas en el arte de callar y mentir. Se obstinan en que el temperamento, la edad ni el genio no han de tener influencia en sus inclinaciones, o en que su voluntad ha de torcerse al capricho de quien las gobierna. Todo se les permite, menos la sinceridad. Con tal que no digan lo que sienten, con tal que finjan aborrecer lo que más desean, con tal que se presten a pronunciar, cuando se lo manden, un sí perjuro, sacrilego, origen de tantos escándalos, ya están bien criadas, y se llama excelente educación la que inspira en ellas el temor, la astucia y el silencio de un esclavo.»

O éstas de Cernuda:

«No sé nada, no quiero nada, no espero nada. Y aun si pudiera esperar algo, sólo sería morir allí donde no hubiere penetrado aún esta grotesca civilización que envanece a los hombres.»

O éstas de Cela:

La vida a veces presenta fugaces y luminosas ráfagas de simpatía, de sosiego e incluso también ¿por qué no?, de amor... pero no nos engañemos...»

O esta pregunta, que puede servir de prólogo al teatro de Buero Vallejo:

¿Debemos aceptar nuestras limitaciones y tratar de ser felices con ellas o debemos asumir trágicamente esas limitaciones, aunque no esté en nuestras manos superarlas?

Por supuesto, que estos debates no han de ser improvisados, con lo cual se quedarían en un cambio de impresiones superficiales, o en un monólogo por parte del profesor. Todos los alumnos deberán conocer el tema un día antes, y un grupo de ellos preparar y dirigir el debate, entendiendo por «preparar», no capitalizarlo, sino estudiar previamente el tema para, llegado su momento, suscitar un mayor número de cuestiones sobre las que la clase deberá pronunciarse. El profesor puede ayudar a esa preparación, si el tema resulta complicado, pero en la clase intentará, por todos los medios, ser uno más a la hora de participar.

El debate, además de ser una interesante motivación, tiene sus ventajas, y grandes: acostumbra a los alumnos a hablar en público, a expresarse clara y concisamente, a conjugar pareceres, a agilizar las mentes buscando argumentos con que apoyar o defender una tesis, a dialogar, en fin, tomando y cediendo la palabra con orden, algo que nunca se nos ha enseñado a los españoles.

De todo lo anteriormente expuesto creo que se deduce una conclusión muy sencilla, pero que en modo alguno quisiera que se pasara por alto: La común distribución de la clase, con los pupitres de los alumnos frente a la mesa del profesor (con o sin tarima, con sillón, con pizarra a su disposición,

cuadro, crucifijo, etc., etc.), no facilita en absoluto, sino que obstaculiza cualquier mesa redonda, cualquier intento de participación de los alumnos, hasta la simple audición o visión, si uno de la primera fila tiene que leer una redacción mirando al frente. Si pretendemos que el profesor sea uno más (no importa que con criterio más formado) a la hora de juzgar un ejercicio, participar en un disforum o intervenir en un debate, debe sentarse como y donde los demás, huyendo de cualquier signo externo que pueda ser indicio de superioridad y, por tanto, obstaculizar la comunicación. Y no digo esto porque esté en contra de la pizarra (que debe estar al servicio de todos) o el crucifijo o el cuadro, que muy bien pueden colocarse, pero no a la cabecera de la clase porque en la clase no debería haber cabecera. Lo digo por razones más esenciales que creo a nadie se le escapan. (De la mesa y del sillón; de eso, si que estoy en contra.)

ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE EL TEATRO EN EL INSTITUTO

Hablar de la afición que el niño o el joven sienten por el teatro, cuando lo practican, sería una perogrullada. El profesor que haya preparado alguna escenificación habrá comprobado que el gusto por el teatro es en los muchachos como un virus difícil de desarraigar cuando los contagia. Cuando suben al escenario y ven a todo un auditorio pendiente de sus gestos, cuando perciben el mágico poder que la palabra puede llegar a encerrar, cuando notan cómo son capaces de autodominarse, pasado el nerviosismo de las primeras veces, cuando experimentan las extrañas sensaciones que comporta ser otro durante unas horas, querrán más ensayos, más actuaciones, más tablas. El profesor de Literatura no debe desperdiciar ocasiones formativas tan propicias. Lo difícil no es, pues, despertar esta afición en el Instituto, sino canalizarla de forma adecuada.

Se hace preciso repetir una reflexión que ya he hecho refiriéndome a otros temas: es importante que el teatro esté directamente conectado con la asignatura de Lengua y Literatura, que el alumno lo considere una faceta más de esa asignatura no una actividad al margen de cualquier materia. Es ideal que un grupo de alumnos representen a Brecht, Ibsen o Alejandro Casona, pero se corre el peligro de que, al repetir continuamente esta experiencia, se imbuya inconscientemente en ellos la idea de que son representables los autores que no trae el libro, y, a la inversa, que no son representables los que estudian todos los días en la clase. Creo que es mucho más beneficioso evitar esa disyunción entre teatro y asignatura, lo que no es, al fin y al cabo, más que uno de tantos errores metodológicos con los que contribuimos a crear en el estudiante la abismal separación entre cultura institucionalizada (la que se da en el Instituto) y cultura viva (la de la calle, la de los grupos independientes o cantantes protesta). ¿Cómo evitar esta disociación sin que la labor teatral pierda interés y actualidad a los ojos del alumno?

En PRIMER CURSO el teatro ha de surgir como algo espontáneo, normal, sin salir incluso de las cuatro paredes del aula. ¿Por qué, en vez de ponerles una redacción sobre «la hora de la comida en casa», no se pide a un grupo que haga un pequeño guión colectivo y lo representen un día en clase? Y quien dice sobre una comida dice sobre la visita

de una vecina, o sobre el momento de entregar las notas al padre, o sobre la tardía llegada a casa un domingo... Son hechos cotidianos que todo joven ha vivido alguna vez de los que, con no mucho esfuerzo, puede salir una obrita de quince o veinte minutos, y para cuya puesta en escena no se necesita otro material que el que dispone el aula: mesas y sillas. Estas simples escenificaciones, seguidas de un coloquio abierto, ni que decir tiene que desarrollan la imaginación de los chicos, contribuyen a que se desenvuelvan en público con soltura y naturalidad, y, sobre todo, y esto es lo más importante, no dejan de ser un ejercicio literario.

En SEGUNDO CURSO, tras la experiencia de Primero, debe pasarse a empeños mayores. Si se estudia el Mio Cid o el Arcipreste de Hita, ¿por qué no puede un grupo de alumnos preparar una pequeña antología de textos y recitarlos a la manera de los juglares antiguos? No cuesta mucho preparar una escenificación de las «Coplas» de Jorge Manrique o del cuento de la mujer fuerte y brava de don Juan Manuel, una lectura pública de algunos capítulos del Quijote... Cuanto ni más, un fragmento de Lope de Vega o de Calderón, o un recital de poemas de García Lorca, Miguel Hernández, Aleixandre o Alberti... ¡Todo, todo puede llevarse a un escenario! La imaginación de los muchachos, a la hora de un montaje como los anteriores o cualesquiera otros, en lo que respecta a decorados, música, vestuario, etc., es sorprendentemente rica. La participación del profesor debe ser muy discreta y sólo cuando sea requerida ante alguna dificultad. Y no es mucho el tiempo que esto quita a los estudiantes si se tiene en cuenta que con que un grupo de cinco o seis prepare una escenificación

a lo largo del curso, es más que suficiente. Pero habrá quien se apunte a todas...

La presentación de estos trabajos ya requiere un salón de actos abierto a todos los alumnos del centro, con un coloquio posterior que puede enriquecer a actores y espectadores.

En TERCER CURSO Y C.O.U. el paso a dar es lógico. En sus programas de Literatura ya figura el estudio de obras completas y los alumnos que a ellos llegan ya tienen experiencia en el campo teatral. Además, el profesor sabe de sobra a quiénes les gusta y a quiénes no, quiénes tienen aptitudes para la representación y quiénes no, quiénes saben manejar las luces, o pintar un decorado, o tocar la guitarra, o, simplemente, escribir a máquina para pasar los papeles. Sabe, incluso, si alguno o algunos están especialmente dotados para llevar a cabo la adaptación de una obra, o, por qué no, la creación de un guión original. Son cursos en que se puede aspirar a poner en escena empeños de más categoría: obras completas, recitales más complejos y mejor montados... Lo ideal sería que con alguna de estas experiencias pudieran recorrerse al menos los Institutos de alrededor. El verdadero bautismo de fuego de un actor joven se da ante un escenario, un salón de actos, un público que no conoce.

Pasados los años los muchachos confiesan que aquellas fueron experiencias inolvidables y que, justo en un escenario y no en una clase (y esto no puede olvidarlo un profesor de Literatura), se despertó, no sólo su afición por el teatro, sino su admiración por Antonio Machado, Buero Vallejo o Miguel de Cervantes, o, incluso su vocación por la creación literaria.

Al profesorado de Lenguas Modernas

La «Revista de Bachillerato» prepara un número monográfico de Lenguas Modernas cuya publicación tendrá lugar en el año 1981

* * * * *

Para la confección de este número es imprescindible la colaboración de cuantos puedan aportar trabajos sobre aspectos lingüísticos, literarios, históricos, culturales, bibliográficos, experiencias sobre temas didácticos, estudios sobre la problemática de dichas lenguas modernas.

El Consejo de Dirección, en función de la planificación y organización interna del número, así como de la calidad de las colaboraciones, seleccionará los trabajos de más interés.

Las colaboraciones deberán enviarse a nuestra redacción: Padro del Prado, 28. Planta, 7. MADRID-14.

Algunas reflexiones acerca de la enseñanza del francés en España

Por Iñigo SANCHEZ PAÑOS(*)

El Francés es materia incluida y obligatoria en los actuales planes y programas españoles. Dejando al margen los casos no muy frecuentes —y previstos por la legislación— en que se inicia antes, el Francés empieza a estudiarse en el 6.º Curso de Enseñanza General Básica y se continúa ya ininterrumpidamente hasta el Curso de Orientación Universitaria. Esto supone siete años completos de Francés, al cabo de los cuales, hay que confesarlo, los resultados no son todo lo satisfactorios que cabría esperar y que, como profesores de la materia, nos gustaría.

Debemos preguntarnos por qué y, sobre todo, cómo hacer para alcanzar unos logros más positivos. No se trata de la problemática a nivel universitario —que sería muy otra—, sino tan sólo en la Enseñanza General Básica y en el Bachillerato y Curso de Orientación Universitaria. Por otra parte, me limito a algunas reflexiones que nos pueden llevar luego, de manera más personal o en Seminario, a continuar el tema.

CAMINOS QUE SIGUE UN PROFESOR PARA INTENTAR ENSEÑAR FRANCÉS A SUS ALUMNOS

Lo primero —en el tiempo— es haber seguido él mismo unos estudios tendentes a la obtención de un determinado grado de preparación y de especialización y a una ulterior titulación, según la etapa de enseñanza a la que se va a dedicar. En este sentido, tras su paso por las aulas universitarias, el profesor debe haber adquirido:

- a) La materia (= el Francés), con algunos añadidos de Cultura y Civilización.
- b) El método o las normas generales (al menos en teoría) como enseñar dicha materia.

Después de llegar a tener alumnos —condición «sine qua non» para ser profesor—, debe ocuparse en la selección de un texto o manual. La legislación española actual prevé que es necesaria la utilización de un libro de texto en clase para todos los años de estudio del Francés a que nos estamos refiriendo —menos para el C.O.U.—. El profesor tiene, pues, la obligación de utilizar un libro; pero goza de libertad para seleccionarlo entre los previamente aprobados por el Ministerio de Educación. Conviene recordar que, para que un libro sea aprobado por el Ministerio, es preceptivo que exista informe favorable de especialistas en la materia de que se trate. Por otra parte, en Francés se emplean a veces manuales que no han

sido sometidos a autorización ministerial (publicaciones francesas que el distribuidor español no somete a tal requisito, por ejemplo), lo cual no quiere decir que no sean correctos pedagógicamente hablando.

Una vez elegido el libro de texto o manual, éste es empleado en las clases regularmente, página a página podríamos decir, llevando adelante la progresión (lecciones, ejercicios, lecturas, etc.) marcada por el autor del manual; al ritmo y a la velocidad que el profesor haya programado previamente o, si es preciso, vaya rectificando conforme a los resultados que obtenga.

En estos resultados intervienen muy variados factores: desde la preparación y dedicación del profesor hasta la preparación y grado de receptibilidad medio de los alumnos, pasando por el acierto en la elección del libro, lo correcto del método y un muy largo etcétera en el que tendrían cabida un análisis diario de las clases y el trabajo en equipo del Seminario didáctico de la asignatura.

El libro de texto, pues, no lo es todo. Pero es importante. Debe ser la base sólida sobre la que se apoye e incluso en cierto modo descanse el profesor... si tal libro es un método. O, mejor dicho, si constituye (con otros libros, apoyos visuales, complementos sonoros, ciertas técnicas, etc.), un verdadero método.

CONDICIONES MINIMAS QUE DEBE REUNIR UN METODO FRANCÉS PARA QUE PUEDA SER CONSIDERADO COMO BUENO

- 1) Fijar claramente los objetivos que se propone alcanzar.
- 2) Tener un principio y un final —concretamente delimitados, aunque no necesariamente fijos; es decir, que quepa la posibilidad de ampliarlo por arriba y/o por abajo, si es necesario, a menos que que empiece en un grado cero absoluto.
- 3) Especificar con todo detalle al profesor la manera como debe ser explotado para la obtención de óptimos resultados.
(No es lo mismo dar clase con un método audiovisual, por ejemplo, que con uno tradicional... Ni se puede dar clase «tradicionalmente» empleando un libro pensado para explotación audiovisual. De todas formas, no son muchos los pro-

(*) Catedrático de Francés del I.N.B. del B.º de Manóteras de Madrid.

fesionales que están especializados en un tipo muy fijo de enseñanza).

- 4) Tener una graduación en niveles que sea válida para la enseñanza del Francés en España.
- 5) Responder lo más adecuadamente posible a lo que pretendemos enseñar (Cf. más abajo).
- 6) Poder ser utilizado en el Centro de que se trate, tanto por las exigencias materiales que requiera como por el nivel real de conocimientos de los alumnos a quienes va destinado (esto quiere decir que, antes de la selección del método, el profesor debe conocer lo más exactamente posible el nivel de Francés en que se encuentran los alumnos, con toda objetividad. Existen muy diversas maneras de hacerlo. En definitiva y en caso de poderlo llevar a cabo, más vale prever un nivel bajo de conocimientos).

PROFESOR Y METODO

El profesor, por su parte, tiene que saber emplear el método. Circula un aforismo según el cual todo método es bueno si el profesor es bueno. Pero creo que más habría que decir que todo buen profesor sabe cuál es el método con el que puede obtener mejores resultados. Cada uno tiene que conocer sus posibilidades y saber qué sistema de enseñanza es el que más le va. Y dedicarse a él. Este autoconocimiento no se da en un solo año. Ni puede ni debe llegarse a un encasillamiento definitivo. Se hace necesaria siempre una posibilidad de evolución por parte del profesor; y del método. Para ello, el enseñante debe estar dispuesto a abrirse al estudio de todo método o sistema —nuevo o antiguo— de que llegue a tener conocimiento.

Otro problema es que en cada Centro existe, normalmente, más de un profesor de Francés. Entonces —y puesto que ni es recomendable ni el Ministerio de Educación lo permite— no puede haber en ese mismo Centro más de un método o libro de Francés para cada nivel educativo. La única solución para llevar a la práctica lo expuesto anteriormente está en un auténtico trabajo de Seminario; existe para conseguirlo una técnica, de la que no es ahora momento de ocuparse.

Lo dicho aquí para el profesor debe ser aplicable al Seminario, con aportaciones y cesiones por parte de todos los componentes de dicho Seminario didáctico. En este sentido, queda claro que la figura del Jefe del Seminario no puede ser nunca autoritaria.

EJERCICIOS Y PRUEBAS

En todo método de enseñanza del Francés están previstos ejercicios. Algunos forman parte del sistema de presentación e incorporación de fenómenos lingüísticos; tales ejercicios constituyen, junto a otros mecanismos, el método de enseñanza. Queremos detenernos aquí en aquellos otros ejercicios o pruebas que el profesor, con una determinada regularidad, hace que sus alumnos realicen y que le permiten:

- a) Controlar el grado de conocimientos de los alumnos, con vistas principalmente a verificar la marcha de la programación, con todo lo que ello implica:
 - Rectificar —si procede— la programación.
 - Detectar lagunas.
 - Preparar las oportunas prácticas de recupe-

ración y repaso para la clase o para un determinado grupo de alumnos.

- b) Calificar a los alumnos, con vistas a poderlos evaluar según está previsto que se haga.

Y, según el nivel de conocimiento detectado en los alumnos, se da en el profesor:

- 1) Un menor o mayor grado de satisfacción o, más corrientemente, de insatisfacción (y consecuentes comentarios-broncas en clase, a la hora de la devolución del ejercicio, si se trataba de una prueba escrita), satisfacción o insatisfacción directamente relacionadas con el mayor o menor nivel de conocimientos detectado mediante la prueba.
- 2) Una reacción de retroceso o recuperación para intentar ponerse al día:
 - Dedicándose más intensamente a los alumnos con más bajo nivel.
 - Exigiendo a estos mismos alumnos un esfuerzo suplementario que, «a priori» y en un altísimo porcentaje de casos, se sabe taxativamente que no van a dar (incluso puede decirse que muchos profesores de Francés llegan a «saber» ya desde noviembre o diciembre, con una mínima realidad de error, quiénes van a aprobar al final del curso académico y quiénes no, pese a todo esfuerzo por parte del profesor; también es cierto que el profesor, muchas veces, se preocupa más por «dar su clase» que por obtener óptimos resultados con la mayor cantidad posible de alumnos).

ENSEÑANZA GENERAL BASICA/ BACHILLERATO

Se da asimismo el problema del casi enfrentamiento o, por lo menos, de la falta de entendimiento entre el profesor de Enseñanza General Básica y el de Bachillerato. Incluso puede hablarse de una verdadera pre-disposición del profesor de Bachillerato contra el de E.G.B., al menos en la materia de Francés.

Explicando la actitud del profesor de Bachillerato podemos afirmar que resulta incontestable que, después de tres cursos completos de Francés (6.º, 7.º 8.º), los alumnos acceden al 1.º de Bachillerato:

- Con una enorme disparidad de conocimientos.
- A veces —demasiadas—, con una gran cantidad de hábitos negativos y a muy difícil eliminables.

(El primero de estos fenómenos se encuentra en mucho menor grado cuando se trata de Establecimientos de Enseñanza que se nutren mayoritariamente de un solo Centro de E.G.B., naturalmente).

Y para entender lo dicho cabe recordar:

- Que la preparación que reciben los profesores de Enseñanza General Básica deja todavía bastante que desear, en lo que al Francés se refiere.
- Que los profesores cambian de Establecimiento escolar y, según sus conocimientos o, lo que es peor, según las necesidades del Centro, imparten Francés o Inglés, sin tener en cuenta casi nunca lo que los alumnos hayan venido estudiando en años anteriores (Cf. *El Francés en E.G.B., esa utopía*, de Javier Vallejo. Boletín núm. 2 de la Sección de profesores de Francés de la Asocia-

ción Española de Amigos de la Lengua Francesa).

- Que es natural que Centros y profesores diferentes preparen alumnos que terminan con muy diferentes niveles, considerando sobre todo que no existe un sistema de inspección mínima que obligue a una adquisición homogénea de conocimientos.

Esto puede paliarse —al menos en cierta medida— con un agrupamiento de alumnos por niveles de conocimientos del Francés, una vez llegados al Centro de Bachillerato. No es tan difícil hacerlo. Se trata de que en los Centros se constituyen los grupos de clase conforme establezcan los Seminarios didácticos de Francés, de Inglés, etc., después de haber hecho pasar a los alumnos una prueba objetiva para detectar el grado de conocimiento del idioma.

LO QUE SE PRETENDE CUANDO SE ENSEÑA FRANCÉS EN ENSEÑANZA GENERAL BÁSICA Y BACHILLERATO

En definitiva, lo que se busca es cubrir lo mejor posible los cuatro canales de la comunicación lingüística:

- El de la recepción oral.
- El de la emisión oral.
- El de la recepción escrita.
- El de la emisión escrita.

Cabe todavía preguntarse cuál de estos canales es más importante. De hecho, las situaciones en que el alumno va a tener que hablar Francés (canales orales) van a ser mínimas, por lo menos al principio y fuera de clase, comparadas con las situaciones en que va a tener que leer (canal de la recepción escrita). Pero no podemos convertir a nuestros alumnos en meros receptores de mensajes escritos (= traductores). Sería un paso atrás. Hoy en día, sería casi un contrasentido. La moderna metodología de la enseñanza del Francés viene a decirnos que, muy «grosso modo» y desde un punto de vista práctico, es conveniente empezar por una enseñanza más oral que escrita (sistema más próximo al natural de adquisición de conocimiento que posee el hombre); e ir dando poco a poco paso al escrito, sin dejar abandonado el oral.

El grado de cobertura de los objetivos finales previstos debe ser detectado con regularidad y sin tener que aguardar al final de un largo período (como sería, por ejemplo, un curso académico completo); es decir, hay que ir analizando periódicamente si el alumno va adquiriendo conforme al ritmo y al contenido previstos, utilizando para ello los oportunos ejercicios o pruebas de control (que pueden ser orales, escritos o, mejor aún, combinados). Por lo general, los métodos o manuales proponen un determinado tipo de pruebas de control en cada caso; y los profesores, por su parte, van redondeando una serie de ejercicios con los que obtienen también adecuados resultados de detección de conocimientos.

Antes de llegar a controlar tales conocimientos, hay que dar muchos pasos en una clase. La respuesta positiva o negativa de los alumnos depende asimismo en mucho del estímulo que el profesor es capaz de presentar.

En el mundo de hoy, lleno de sonido y de imagen, con una fuerza propagandística a la que nadie escapa, los estímulos en una clase deben ser fuertes, tienen

que «entrar» por los cinco sentidos; en términos casi comerciales, la clase de Francés (con todo lo que ella implica) debe «pegar».

Afortunadamente, tenemos una serie de técnicas paralelas muy utilizables que, sin ser exclusividad de los de idiomas, son a veces envidia del resto de los profesores. Desde un simple intercambio de correspondencia (con vistas, por ejemplo, a un próximo intercambio en vivo) hasta la utilización del tiempo libre en viajes al extranjero, participación en Cursos Internacionales, etc.

Todos estos estímulos estarán permanentemente en lucha con los exteriores a la enseñanza estrictamente hablando. Un profesor no puede intentar desbancar a la televisión, al cine, a los tebeos (o cómics), ni a los amigos... Por lo tanto, es mucho más interesante saber utilizar todos estos medios (algunos de ellos consumistas) en nuestro provecho. Casi se podría decir que, hoy por hoy, ni el libro, ni la clase, ni el profesor tienen prácticamente poder alguno de atracción sobre los chicos jóvenes. Pero ni el libro, ni la clase ni el profesor son todavía desterrables; hay que contar con ellos... con una proyección que vaya algo más allá. Cabrá emplear un programa de televisión, por ejemplo, para hacer arrancar una serie de ejercicios en clase o un debate; o una película que se proyecte en clase o que se haga ver al alumno en un cine o en la misma televisión, etc. Todo ello requiere una sencilla técnica de aprovechamiento que el profesor debe intentar alcanzar. Y requiere también imaginación.

* * *

SEMINARIO

Con lo expuesto se ha pretendido tan sólo trazar un somero esquema. Es casi un simple planteamiento de la cuestión. Cada punto evoca y arrastra otros, que habría que desarrollar posteriormente en trabajo de equipo con el Seminario didáctico de la materia.

Un tratamiento exhaustivo de lo aquí apuntado requeriría el trabajo de todo un grupo:

- a) Que durante un tiempo suficientemente amplio en cada caso pudiera ir disponiendo de la colaboración y experiencia de profesores y alumnos, así como de medios materiales.
- b) que permitiera a los profesores una puesta al día continua, basándose en el trabajo anteriormente dicho.
- c) Que transmitiera y difundiera experiencias (fuera de toda idea comercial).
- d) Que se formara seriamente para —a su vez— formar seriamente al profesor español.
- e) Que centralizara y canalizara una serie de esfuerzos oficiales y personales muy dispersos que ya existen actualmente, aunque tan sólo se limitara a una acción informativa seria.
- f) Que orientara suficientemente y claramente al profesor sobre el modo como utilizar, con mayores posibilidades de buenos resultados, cada método o manual que fuera surgiendo.
- g) Que se fuera proponiendo a sí mismo nuevos objetivos a ir alcanzando para, en definitiva, facilitar y mejorar la labor del ensañante de Francés en España.

Y todo ello no sólo para el futuro profesor de Francés —al que sólo se orienta una vez en su vida y en muchas ocasiones sólo «oficialmente», sino para el profesor en ejercicio, sea del nivel educativo que sea.

5

Experiencia interdisciplinar: una encuesta cultural

Por M.^a Ascensión LOPEZ CHAMORRO
y Luis MIRAVALLS RODRIGUEZ (*)

INTRODUCCION

Los centros educativos tienen hoy en día una misión más que cumplir dentro de la zona donde radican: extender la cultura a los padres de su alumnado, a todos los vecinos del entorno, ampliando sus conocimientos sobre las realidades del mundo, ampliando también su posible reducido campo de diversiones; ello podría servir no sólo de acercamiento entre generaciones, sino también al establecimiento de una política cultural que enriqueciera espiritual e intelectualmente la población total.

Como decía Ortega y Gasset con sus palabras siempre luminosas y premonitoras: «La Cultura es un menester imprescindible de toda vida. Puede decirse que una vida sin CULTURA es una vida fracasada». El progreso no es un desarrollo meramente material.

Esta encuesta es sólo un comienzo imprescindible, no puede resolverse en unos meses un problema que es tarea de años.

Lo esencial es continuar sin desaliento.

Pero cualquier actividad de EXTENSION CULTURAL que haya de desarrollar un Centro Docente en la zona en que esté enclavado, supone en primer lugar conocer con detalle y profundidad cuales son los conocimientos, estudios y competencias de la población y de esta forma establecer sus necesidades culturales.

Para indagar estas cuestiones nuestro Instituto ha realizado una encuesta, iniciada durante el curso pasado y llevada a su término durante el curso presente, contando con el apoyo del SEMINARIO DE MATEMÁTICAS y sus alumnos.

Se ha investigado, creemos que por vez primera en nuestra ciudad, estos aspectos que mencionamos.

El lector de este artículo encontrará algunos de los principales resultados, acompañados de unos breves comentarios y de una serie de cuadros gráficos que le permitirán visualizar con cierta facilidad los datos esenciales.

En suma, describiendo objetivamente la actual situación cultural de los barrios próximos, hemos intentado aportar una ayuda, tal vez para mejorarla si cabe, partiendo de unas necesidades reales.

DELIMITACION DE LOS CONOCIMIENTOS

Por una necesidad lógica, dado que la población encuestada se halla inmersa en una zona casi carente de museos, bibliotecas públicas, salas de cultura, cines, teatros y otros servicios culturales, hemos delimitado nuestra investigación a conocimientos básicos, que abarcaran las más elementales aportaciones en las más esenciales ramas del saber humano, aquello que, en teoría, debe conocer cualquier hombre que hoy, según la U.N.E.S.C.O., pudiera considerarse alfabetizado, es decir dotado con la capacidad para la lectura comprensiva de un texto con dificultad corriente, la expresión de una idea o un saber elemental de su país, de la gente que lo habita y de otros países.

Así hemos comenzado por convenir que fueran los propios alumnos de Bachillerato los que establecieran una serie de preguntas sencillas que abarcaran diversos aspectos comunes del saber, quedando fijados los cinco siguientes grandes apartados generales:

Gráficos en la encuesta		En el cuestionario
a	Conocimientos Físico-Matemáticos:	Apartados C-G
b	Conocimientos de la Naturaleza:	Apartado H-I
c	Conocimientos Geográficos	Apartados A-D
d	Conocimientos Histórico-Literarios:	Apartados E-F
e	Conocimientos de la Sociedad actual:	Apartados B-J

Sobre estos apartados se llevó a cabo el siguiente cuestionario:

(*) Catedráticos de Matemáticas y Lengua y Literatura Españolas respectivamente del I.N.B. «Leopoldo Cano» de Valladolid.

Edad:	Sexo:	Estudios:	Zona:
<p>CUESTIONARIO</p> <p>A) 1. ¿Qué es un indígena? 2. ¿Qué es un antípoda? 3. ¿Qué es inmigración?</p> <p>B) 4. ¿Qué es devaluación? 5. ¿Qué es Renta per cápita? 6. ¿Qué son divisas?</p> <p>C) 7. ¿Quién descubrió la electricidad? 8. ¿Qué lleva el termómetro para medir la temperatura? 9. ¿A qué se debe el que los objetos caigan al suelo?</p> <p>D) 10. ¿Qué océanos o mares rodean España? 11. ¿A qué continente pertenece Egipto? 12. ¿En qué continente está el río Amazonas?</p> <p>E) 13. ¿Con qué palabra se define un tipo de sociedad formado por señores y vasallos? 14. ¿En qué año se descubrió América? 15. ¿En qué época comenzó la Revolución Francesa?</p> <p>F) 16. ¿Cómo se dice de otra manera reo? 17. ¿Qué es una Editorial? 18. ¿Qué autor escribió <i>Platero y yo</i>?</p> <p>G) 19. ¿Qué palabra define esta (forma) expresión: $\frac{a}{b}$ 20. ¿Cómo se llama la curva del dibujo \bigcirc? 21. Cita dos o tres nombres de matemáticos famosos.</p> <p>H) 22. ¿Qué premio mundial obtuvo Ramón y Cajal? 23. ¿Quién descubrió la penicilina? 24. ¿Qué es la célula?</p> <p>I) 25. ¿Qué son anfibios? 26. ¿Qué son fosfatos? 27. ¿Qué son proteínas?</p> <p>J) 28. ¿A qué se llama el Tercer Mundo? 29. ¿Qué quiere decir O.N.U.? 30. ¿Qué es un parlamento?</p>			

OBJETIVOS DE LA ENCUESTA

En síntesis, los objetivos primordiales que se pretenden cubrir pueden enunciarse así:

- a) Lograr un profundo e imparcial conocimiento del elemental saber cultural que configura actualmente la zona del Instituto:
Barrio de Pajarillos, Barrio de San Isidro, Plaza Circular, Barrio de los Vadillos y Plaza de las Batallas.
- b) Conocer las competencias y las necesidades reales de esta población a partir de los diecisiete años.

- c) Con los resultados poner en manos de los Organismos Oficiales un instrumento capaz de ayudar correctamente con programas culturales adecuados.

ORGANIZACION DE LA ENCUESTA

A fin de dar respuesta a cada una de las distintas fases y tareas que la Encuesta requería se procedió a constituir una serie de grupos de trabajo cuyas funciones y composición se detalla seguidamente:

1.º Comisión Ejecutiva

Presidida por los Catedráticos y Jefes de los Seminarios de Matemáticas y Lengua y Literatura Española: doña María Ascensión López Chamorro y don Luis Miravalles Rodríguez, con la colaboración de los profesores Agregados del Seminario de Matemáticas don Jesús Sanz de la Hoz y don Fernando Sanz de la Hoz.

La misión de este grupo consistió en dirigir técnicamente el desarrollo de la investigación, así como de iniciar la tarea de formar al grupo de entrevistadores, cuya labor se realizó en el curso académico 1978-1979.

2.º Agentes entrevistadores

Compuesto por alumnos de 3.º y C.O.U. del curso 1978-1979, encargados de realizar el trabajo de campo, es decir recabar la información inicial: la recogida de datos.

3.º Agentes supervisadores

Compuesto por alumnos de 3.º de Bachillerato del curso 1979-1980, encargados de realizar el recuento de datos para poder utilizarlos en la construcción de gráficos adecuados.

La formación de los alumnos encargados de estas misiones tuvo dos fases:

A) *Cursillo informativo-formativo*

Sobre los objetivos que se pretendían, población a quien iba destinada la encuesta y forma correcta de tomar los datos.

Además se repartió a cada alumno entrevistador la copia íntegra del artículo *Empleo de las encuestas*, del Profesor Roberto E. Zúgaro, aparecido en la Revista pedagógica LIMEN de la Editorial Kapelusz (Buenos Aires).

B) *Cursillo informativo-formativo*

Sobre la forma idónea de transformar los datos obtenidos en cifras, cuadros y gráficos, a fin de llevar a término una ESTADÍSTICA correcta y fiable, con el margen mínimo de errores.

EL MUESTREO

Población: Barrio de Pajarillos, Barrio de San Isidro, Plaza Circular, Barrio de los Vadillos y Plaza de las Batallas.

Dimensiones: En base a que la población encuestada, a partir de 17 años, puede considerarse no muy numerosa, una cifra cercana a 500 personas encuestadas, con rigor, ha permitido recopilar información suficientemente válida sobre el tema previamente elegido, capaz de convertirla en datos, para sacar conclusiones fiables.

Resumen estadístico de los datos

El número total de personas encuestadas ha sido de 438, que se distribuyeron por sexo y nivel de estudios como se ha indicado en el Cuadro I.

CUADRO I

Estudios \ Sexo	V	H	
	P	132	101
S	131	74	205
	263	175	438

Para el recuento de datos se han clasificado las encuestas de la siguiente forma:

- i) Por edades: 1.º grupo 18 años
- 2.º grupo de 19 a 26 años
- 3.º grupo de 27 a 34 años
- 4.º grupo de 35 a 42 años
- 5.º grupo más de 42 años

En cada uno de estos grupos se consideran los subgrupos de hombres, V; y mujeres, H. y se distinguen según el nivel de estudios: primarios, P, y medios o superiores, S.

- ii) Por el número de preguntas contestadas correctamente, P, se distinguen los siguientes grupos:
 - 1.º grupo P menor o igual que 5.
 - 2.º grupo P mayor o igual que 6 y menor o igual que 14.
 - 3.º grupo P mayor o igual que 15 y menor o igual que 23.
 - 4.º grupo P mayor o igual que 24.

Los resultados del recuento de datos, teniendo en cuenta la clasificación anterior, están contenidos en el Cuadro II.

El Gráfico I, muestra la distribución de las personas encuestadas por edades y nivel de estudios. En cada grupo de edad el porcentaje de personas con estudios primarios es el siguiente:

Hasta 18 años	25,5 %
De 19 a 26 años	31,4 %
De 27 a 34 años	74 %
De 35 a 42 años	75 %
Más de 42 años	89,6 %

Para calcular la edad media de las personas encuestadas se han tomado como marcas de clase las siguientes:

- 1.º grupo 18 años
- 2.º grupo 23 años
- 3.º grupo 30 años
- 4.º grupo 38 años
- 5.º grupo 50 años

Así se obtiene como media de edad del total de encuestados, 30,4 años, siendo la media para los hombres: 30,4, ligeramente superior a la de las mujeres, que es 30,2.

Hay en cambio, una diferencia notable en la media

CUADRO II

EDAD	18 años: 94					De 19 a 26: 143					De 27 a 34: 62					De 35 a 42: 45					Más de 42: 97				
	V: 57		H: 37		V: 81		H: 62		V: 37		H: 22		V: 27		H: 18		V: 58		H: 39						
	P: 14	S: 43	P: 7	S: 30	P: 24	S: 57	P: 23	S: 39	P: 26	S: 11	P: 19	S: 5	P: 18	S: 9	P: 16	S: 2	P: 50	S: 8	P: 38	S: 1	TP	Ts			
Núm. de respuestas correctas p ≤ 5	5	0	2	1	7	2	5	0	4	1	10	0	3	0	7	0	21	0	18	0	82	4			
6 ≤ p ≤ 14	5	4	4	1	10	5	8	3	10	3	8	0	10	2	6	1	15	2	18	0	94	21			
15 ≤ p ≤ 23	4	28	1	17	7	29	8	24	9	7	1	4	4	5	3	0	12	4	2	1	51	119			
24 ≤ p	0	11	0	11	0	21	0	12	3	0	0	1	1	2	0	1	2	2	0	0	6	61			

CUADRO III

EDAD	18 años										De 19 a 26 años					De 27 a 34 años														
	P: 21					S: 73					P: 47					S: 96					P: 45					S: 16				
	a	b	c	d	e	a	b	c	d	e	a	b	c	d	e	a	b	c	d	e	a	b	c	d	e					
0	2	8	6	4	6	0	2	1	0	2	4	18	10	9	9	0	5	0	3	3	2	12	5	10	15	0	2	0	1	1
1	1	3	6	5	2	0	11	1	1	1	3	14	7	9	12	2	11	5	1	7	4	12	11	9	5	0	4	0	0	3
2	6	8	2	3	5	1	7	5	3	7	7	7	11	2	13	1	8	12	7	13	9	7	10	15	6	2	2	1	1	4
3	6	1	6	4	5	1	21	21	12	18	9	6	14	10	6	2	21	21	7	24	14	7	8	4	8	4	4	4	6	1
4	2	0	1	4	3	11	11	23	15	19	10	1	2	8	2	15	23	31	14	23	7	4	7	3	6	4	4	5	5	5
5	1	1	0	1	0	31	9	17	23	16	10	0	1	6	4	32	17	22	25	19	4	1	2	2	2	3	0	5	4	1
6	3	0	0	0	0	29	12	5	19	10	4	1	2	3	1	44	11	7	39	9	5	2	2	2	3	3	0	1	0	1

EDAD	De 35 a 42 años										Más de 42 años									
	P: 34					S: 11					P: 88					S: 9				
	a	b	c	d	e	a	b	c	d	e	a	b	c	d	e	a	b	c	d	e
0	2	10	7	15	11	0	1	1	0	0	8	39	30	29	27	0	0	0	0	0
1	2	10	6	7	12	0	1	1	1	1	22	21	20	23	23	0	1	0	0	1
2	6	7	9	4	3	0	4	0	2	2	18	11	17	16	10	1	3	2	1	0
3	13	4	6	4	4	2	2	1	1	2	20	9	11	11	13	1	2	0	1	1
4	6	3	2	3	1	5	0	5	1	1	16	6	8	5	5	0	0	2	2	3
5	4	0	3	1	2	1	1	2	4	3	3	1	4	3	6	3	1	1	2	0
6	1	0	1	0	1	3	2	1	2	2	1	1	0	1	4	4	2	4	3	4

de edad al considerar el grupo de personas con estudios primarios al que corresponde una media de 36,1, mientras que para las personas con estudios medios o superiores la media es de 23,7.

Por otra parte la desviación respecto de la media para este último grupo es 7,4, mucho menor que la del anterior que es 11,9.

El Grafico 11 muestra la distribución de contestaciones correctas según el nivel de estudios. Como marcas de clase se toman:

- 2,5 para $P \leq 5$
- 11 para $6 \leq P \leq 14$
- 19 para $15 \leq P \leq 23$
- 27 para $24 \leq P$

En las gráficas que dan la distribución de contestaciones para hombres y mujeres, según el nivel de estudios no se aprecian diferencias notables.

El número medio de respuestas correctas, para el total de encuestados es $P = 14,6$. La media correspondiente a las personas con estudios primarios es 9,7, mientras que la correspondiente al grupo con estudios medios o superiores es 20,1. La desviación respecto de la media en este último grupo es 5,6 y en el anterior 6,7.

En el Cuadro III están clasificados los resultados de acuerdo con los temas a que se refieren las preguntas de la encuesta. Para ello se ha dividido en los siguientes apartados:

- | | |
|--------------------------------|-----------------------------------------|
| a: corresponde a los apartados | C-G: conocimientos Físico-Matemáticos |
| b: corresponde a los apartados | H-I: conocimientos de Naturaleza |
| c: corresponde a los apartados | A-D: conocimientos Geográficos |
| d: corresponde a los apartados | E-F: conocimientos Histórico-Literarios |
| e: corresponde a los apartados | B-J: conocimientos Sociedad actual |

En cada uno de estos apartados el número de respuestas correctas varía de 0 a 6.

El resumen de estos datos figura en los Graficos III y IV.

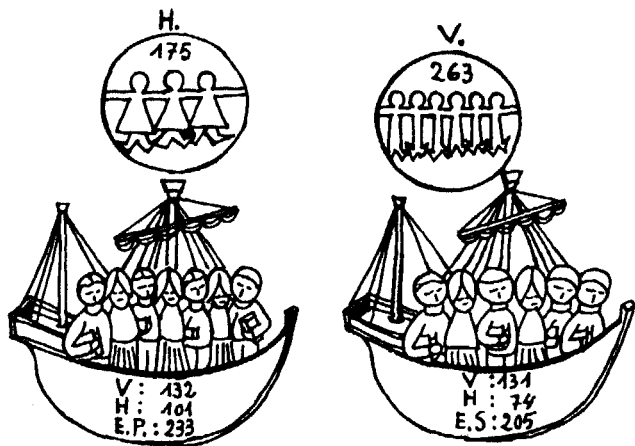
El primero corresponde a los resultados para el

grupo de personas con estudios medios o superiores y el segundo a las personas con estudios primarios.

El número medio de respuestas correctas por apartados es el siguiente:

- | | |
|---------------------------|------------------------------------|
| a: estudios primarios 2,8 | ; estudios medios o superiores 5,1 |
| b: estudios primarios 1,3 | ; estudios medios o superiores 3,3 |
| c: estudios primarios 1,8 | ; estudios medios o superiores 3,5 |
| d: estudios primarios 2,7 | ; estudios medios o superiores 3,9 |
| e: estudios primarios 1,8 | ; estudios medios o superiores 3,8 |

En cuanto a las desviaciones, respecto de la media, para estos datos son todas bastante parecidas con valores próximos a 1,5.



CONCLUSIONES

Si observamos detenidamente los cuadros y los gráficos, resultarán obvias las siguientes conclusiones:

1.^a Al aumentar la edad, el porcentaje de personas con estudios primarios se acrecienta notablemente. Ello es natural porque ahora casi todos los jóvenes cursan estudios, al menos de Bachillerato.

2.^a En las contestaciones existe un nivel parecido de conocimientos respecto a los sexos, según se desprende del Gráfico II, pues no se aprecian diferencias notables entre las gráficas correspondientes a V. y H. Es obvio también que hoy en día estudian casi el mismo número de alumnos de ambos sexos.

3.^a Según se deduce de las medias, al apartado a) le corresponde la media más alta de contestaciones correctas y en segundo lugar al apartado d), tanto en los estudios primarios como en superiores o medios. Es sorprendente una media tan alta en el apartado referido a conocimientos Físico-matemáticos y también al apartado de los conocimientos histórico-literario, aunque estos ya en segundo lugar.

4.^a Las medias más bajas de contestaciones correctas corresponde al apartado de los conocimientos sobre la Naturaleza, seguida del apartado de los conocimientos sobre la Sociedad actual y los geográficos. Ellos son por consiguiente los saberes culturales más necesitados de promoción.

5.^a Solamente dos o tres personas contestaron todas las cuestiones correctamente.

6.^a «La MODA», es decir la máxima frecuencia, corresponde a cerca de veinte preguntas contestadas correctamente en los estudios superiores y a diez en los primarios.

7.^a Entre las curiosidades más destacables se pueden mencionar algunas contestaciones disparatadas como la definición de... «Antípoda = que no tiene pies», y la deficiente o desafortunada imagen que ofrece la cuestión política entre los encuestados (Parlamento = sitio donde se reúnen unos «desgraciados» para hablar).

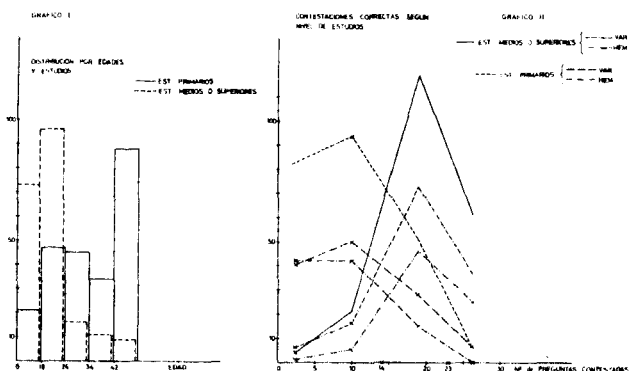
Nadie entre los que cursan estudios primarios supieron contestar lo que quiere decir O.N.U., y muchísimos situaron a Egipto en América.

Si se considera que algunos de estos temas están con enorme frecuencia en un medio de tanto alcance como la T.V., está baja de conocimientos «sociales» y «geográficos» parece indicar que la calidad de la información en estos aspectos no es eficiente, tal vez porque el tipo de información, a través de los telediaros, no es idóneo o atractivo, o bien porque con la edad el desinterés crece, sobre todo si no se tienen estudios superiores.

En todo caso se podrían programar ciclos culturales dentro de las necesidades reales que hemos mencionado.

Nos satisface confirmar «a posteriori» lo que de forma intuitiva habíamos concluido, y así durante este curso académico estamos llevando a cabo entre otras diversas actividades culturales un ciclo sobre conocimientos de la Naturaleza provincial (geología, geografía, fauna y flora de Valladolid) con la colaboración del SEMINARIO DE CIENCIAS NATURALES y de GEOGRAFIA E HISTORIA, y otro ciclo sobre PROBLEMAS DE NUESTRO TIEMPO (energía nuclear, contaminación, economía, tensiones sociales, futuras profesiones, etc.).

No tenemos la absoluta certeza de que nuestra ENCUESTA CULTURAL haya sido del todo significativa. Sólo podemos asegurar que, sin ningún medio, es un primer intento, y por lo tanto como remate final solamente nos cabe agradecer sumamente la enorme colaboración prestada por los alumnos de 3.^o de Bachillerato a quienes tal vez las tareas de recuento les haya sido ingrato, pero sin ninguna duda les ha servido para conocer lo que es la ESTADÍSTICA con un verdadero método pedagógico activo.





1

El Schools Council: una Institución para la reforma de la educación en Inglaterra

Por Cayetano ESTEBANEZ ESTEBANEZ (*)

0. INTRODUCCION

Desde su constitución en 1964 el Schools Council, cuyo ámbito geográfico es Inglaterra y el País de Gales, ha promovido muchos trabajos de investigación pedagógica y ha publicado una gran cantidad de materiales para la enseñanza. Esta institución pasó por diversas fases, hasta que en 1970 se convirtió en un organismo autónomo financiado por el Gobierno central y por las autoridades de cada condado. En 1978 se aprobaron unos estatutos nuevos que modificaron su estructura en gran medida, y que reflejan su intención constante de adelantarse a los cambios sociales.

El Schools Council, propuesto por el Consejo de Europa como modelo de buen quehacer pedagógico, tiene razón de ser, de una manera especial, en una organización educativa como la inglesa. Lo más interesante de la administración de la educación en Inglaterra es el equilibrio de poderes entre el ministerio correspondiente, llamado ahora Departamento de Educación y Ciencia, y las Autoridades de Educación Locales, que controlan la enseñanza primaria y media de sus condados respectivos. Dos principios fundamentales dominan este difícil equilibrio: primero, el de que la educación ha de promover al máximo todas las potencialidades de cada individuo y, segundo, el de que en una educación democrática ninguna institución debe tener el control total. De acuerdo con esto, la educación se acerca al individuo lo más posible sobre la base de ceder a las AELs la organización y supervisión de los planes de estudio de su área geográfica. La financiación del sistema educativo corre también a cargo de estas mismas autoridades a través de unos impuestos municipales especiales. La programación concreta de la vida escolar es una

cuestión exclusiva de cada centro y, en última instancia, de su director, sobre quien recae la responsabilidad de todo el proceso educativo. En el sistema educativo inglés no hay nada que sea obligatorio en la organización de un centro escolar. Todo depende del entendimiento entre los profesores bajo las directrices omnipresentes del director respectivo, y dentro de un sistema rígidamente jerarquizado.

Si en la teoría cada centro particular tiene un poder absoluto, en la práctica este esquema se ve equilibrado por la supervisión inmediata de las autoridades locales y la lejana del Gobierno de Londres, especialmente a través de los Inspectores de Su Majestad, así como de las Juntas de Exámenes que, al determinar las pruebas del Certificado General de Educación inciden de una forma indirecta, pero muy eficaz, sobre los planes de estudio concretos (1). Teniendo en cuenta todos estos factores, un plan de estudios típico de un centro mixto de enseñanza media incluirá pro-

(*) Catedrático de Inglés del I.N.B. «Núñez de Arce» Valladolid.

(1) Para tener acceso al certificado de estudios más prestigioso de Inglaterra, el llamado Certificado General de Educación, el alumno tiene que pasar unas pruebas finales preparadas y realizadas por unas Juntas de Exámenes que son completamente independientes de cualquier autoridad de educación. Los exámenes y las calificaciones se hacen y se obtienen por asignaturas individuales en los niveles «O» (Ordinario) y «A» (Avanzado). Para los alumnos que no pueden acceder al C.G.E., las A.E.L.S., y aun los propios centros escolares, preparan otros exámenes menos rigurosos tendentes al Certificado de Educación Secundaria o al particular del centro. La polémica en torno a este complicado sistema tiene ya años de duración, y no parece que pueda haber un final próximo.

bablemente las siguientes asignaturas: Lengua y Literatura Inglesa, Matemáticas, Ciencias, Historia, Geografía, Religión, Lenguas Modernas, Música, Trabajos Manuales, Dibujo Técnico, Hogar y Educación Física. En algunos casos particulares hay también Latín y aún Psicología. En los últimos años se han incluido estudios sobre Sociología, Ingeniería y Economía de la Empresa. Las materias más nuevas se refieren a Política, Medio Ambiente y Computadoras. La escolaridad, o más bien la educación escolar, es obligatoria desde los 5 a los 16 años. Esta sutil distinción entre escolaridad y educación se halla bien presente en la filosofía educativa inglesa. Según ella son los padres quienes tienen el deber estricto de dar educación a sus hijos, mientras que al Estado le compete la obligación de proponer los medios necesarios para que esa educación se pueda llevar a cabo de forma satisfactoria.

Obviamente, en un mundo tan complejo como el actual, y teniendo en cuenta esta diversificación de poderes y funciones, y aún la misma distancia geográfica de unas regiones a otras, hay el peligro de que algunas AELs o centros, en particular, no estén al tanto de los nuevos métodos y disciplinas que demanda una sociedad cambiante. Es aquí, precisamente, donde hay que situar la creación del Schools Council como institución aglutinadora de esfuerzos y promotora de reformas educativas en el ámbito nacional.

1. ORIGEN

Tal como indican los estatutos de 1978, el Schools Council es un intento práctico de conjugar las aportaciones de profesores, AELs y Gobierno nacional para desarrollar los planes de estudio de la enseñanza primaria y media en Inglaterra y Gales.

Una de las características más singulares del Schools Council es la de que, en último término, su actividad está controlada por los profesores mismos. Esto hace de esta institución una experiencia única dentro de los sistemas educativos de las democracias occidentales, en la mayoría de las cuales los planes de estudio se ven más como un instrumento del Estado que como una política de los profesores. En la filosofía del Consejo se halla la idea de que la organización escolar es un tema legítimo para un debate nacional. En la pluralidad del sistema educativo británico le corresponde a esta institución hacer frente a las responsabilidades nacionales en nombre de todos los elementos que componen la comunidad escolar, promoviendo la toma de decisiones conjuntas y favoreciendo la creatividad del profesorado a base de organizar grupos y comisiones de trabajo para elaborar sus proyectos pedagógicos.

En un artículo ya clásico sobre este tema Ronald Manzer analiza las razones que dieron lugar al origen del Schools Council. Por un lado estaba la necesidad de las AELs de promover un esfuerzo común en determinados aspectos del sistema educativo. Por otro se detectaba en el Parlamento una preocupación mayor por la educación como motor y reflejo de una sociedad en cambio continuo. Así que las ideas que estaban en la base de la creación del Schools Council, y que decidieron al Gobierno a participar en el desarrollo de los planes de estudio fueron «el reconocimiento de las necesidades de un sistema educativo del que se esperaba que sir-

viera a una sociedad en rápido cambio, el descontento del rendimiento del sistema con arreglo a las relaciones establecidas, y el deseo de afirmar más vigorosamente el papel de la administración central en un período de cambio» (2).

Poco a poco las AELs fueron haciendo suyas estas ideas. Estaban convencidas de que el desarrollo de los planes de estudio era una responsabilidad suya, pero reconocían al mismo tiempo que parte de esa responsabilidad debía ser compartida en el ámbito nacional. Según esto, el Schools Council tendría que preparar material para los programas de estudio, promover la investigación educativa y publicar cuantos trabajos se considerase oportuno. Al mismo tiempo se comprometían a destinar mayores fondos para esta empresa colectiva, y a procurar tiempo y otros recursos a los profesores, a fin de que éstos pudieran reunirse para discutir sus ideas y, en su caso, hacer uso del material preparado por el propio Consejo.

Esta cesión de poder por parte de la administración significó en la práctica una mayor responsabilidad de los profesores no sólo por los proyectos educativos en los que muchos de ellos comenzaron a trabajar, sino también por las múltiples posibilidades de elección que se les ofrecían. Y esto es así porque, aunque el Schools Council está controlado por una mayoría de profesores, no tiene, sin embargo, ningún poder impositivo sobre ellos. Según sus mentores esta es, precisamente, la fuente más importante de su fuerza: los materiales y métodos que pueda recomendar el Consejo requerirán siempre un acuerdo positivo por parte de aquéllos a quienes van dirigidos.

2. FINES

Tal como indican los nuevos estatutos de 1978, «el objeto del Schools Council es la promoción de la educación a base de fomentar la investigación de los planes de estudio, los métodos de enseñanza y los exámenes en los centros escolares, incluyendo la organización de éstos en cuanto afecte a sus planes de estudio». Para el logro de sus objetivos el Schools Council puede: a) llevar a cabo investigaciones educativas o ayudar a quienes las estén haciendo; b) ofrecer observaciones y consejos a los centros y a las personas e instituciones que estén en relación con ellos; c) preparar y publicar, o ayudar a la publicación de informes, artículos y todo tipo de material relacionado con las actividades del Schools Council; d) adquirir, permutar, construir y reformar edificios; e) ejercitar cuantas acciones legales sean necesarias para la consecución de sus fines.

Según consta en estos mismos estatutos, el principio general que ha de gobernar las actividades del Consejo es el de «cada centro tenga la mayor responsabilidad posible en su propio trabajo, planeando estudios y métodos de enseñanza, basados en las necesidades de los propios alumnos y desarrollados por los profesores». Se indica también que el Consejo tiene muy en cuenta la singular forma de participación del poder que se da en el sistema educativo de Inglaterra y Gales. Esta institución es parte de

(2) Ronald Manzer. «The Secret Garden of the Curriculum», en R. Bell y W. Prescott (ed.), *The Schools Council: a Second Look*, Ward Lock, London, 1975, pág. 10.

ese sistema, y sus funciones son diferentes a las de los organismos centrales. Por otra parte, el Schools Council procura la participación de todos los sectores sociales en sus proyectos a fin de conformar la educación a las exigencias del mundo actual.

3. ORGANIZACION Y FUNCIONES

Tal como he indicado anteriormente, en Inglaterra y Gales los planes de estudio se configuran de acuerdo con los propios profesores, los consejeros locales, las comisiones encargadas de preparar los exámenes y algunos otros organismos menores. El Schools Council, que colabora con todos estos grupos, trata de llevar a los planes de estudio los intereses y las preocupaciones nacionales. Para conseguir esto, de ahora en adelante el Consejo se ha propuesto promover todo tipo de trabajos sobre cinco programas fundamentales:

1. Objetivos y planificación escolar.
2. Ayuda a los profesores.
3. Desarrollo de unos planes de estudio para un mundo en cambio. Esto lleva consigo el desarrollo de unas destrezas básicas y la preparación para la vida después de la educación escolar.
4. Identificación de las necesidades de determinados grupos de alumnos, y respuesta a los problemas que plantean.
5. Mejora del sistema de exámenes.

Para llevar a cabo este sistema de prioridades, surgido de la remodelación de 1978, el Schools Council ha organizado cuatro grupos de planificación, que son los encargados de promover el trabajo sobre los puntos concretos de estos programas. Estos grupos se reúnen frecuentemente, y piden consejo a cuantas instituciones juzguen oportuno, especialmente a los sectores indicados más arriba de la industria, padres, AELs y profesionales y no profesionales de la educación.

Con frecuencia el Schools Council hace énfasis en alguna orientación que considera más conveniente. Muchos de sus trabajos se iniciaron para hacer frente a los problemas de la elevación de la edad escolar obligatoria hasta los 16 años. Los cursos tendrían que ser más relevantes para los intereses y las necesidades de los alumnos. Se pensó entonces que la solución estaba en la integración de las disciplinas para evitar la fragmentación de los conocimientos. A partir de estas ideas se elaboraron algunos de los proyectos más ambiciosos del Schools Council, tales como *Ciencias integradas*, *Estudios de Medio Ambiente* y *Proyecto de Humanidades*.

La diversificación inicial de las actividades atendiendo a las cuestiones problemáticas más inmediatas ha dado paso ahora a una planificación sobre un sistema de prioridades. Al mismo tiempo, y debido a la austeridad económica impuesta por el gobierno actual, se procura que los proyectos tengan una previsión de realización mucho más ajustada que anteriormente. La tarea de los cuatro grupos de planificación es conjugar todos estos factores y poner en marcha los proyectos que se consideren más rentables desde estos puntos de vista.

La actividad del Schools Council se centra en torno a tres órganos colectivos principales: la Asamblea, el Comité Económico y de Prioridades y el Comité Profesional. Estos se subdividen, a su vez,

en otros cinco comités: para Gales, de Exámenes, de Publicaciones, de Enseñanza Primaria y de Enseñanza Media.

En la Asamblea se encuentran representados los padres, el sector industrial y la educación superior, media y primaria, así como los servicios sociales y las minorías étnicas. La función específica de la Asamblea es revisar los planes de estudio y el sistema de exámenes en relación con las necesidades de la comunidad social como un todo, y la de poner en circulación toda suerte de sugerencias y recomendaciones en este sentido.

En el Comité Económico y de Prioridades se halla la mayor representación del Gobierno central y de las AELs. De esta forma se asegura a los organismos que financian el Consejo el mayor peso de decisión sobre la política de asignación de fondos. Sus funciones son las de indicar las prioridades en la iniciación de los trabajos, especificar los recursos de que se dispone y recibir informes sobre los gastos, así como promover un esquema de publicaciones que esté de acuerdo con las previsiones del Comité Profesional. Además, el Comité Económico es responsable de la plantilla y de las cuentas del Consejo.

En el Comité Profesional se encuentra la representación más nutrida de profesores. Este organiza los trabajos de investigación, y aconseja a los demás comités, al DEC, a las AELs, a los centros escolares y a cuantas organizaciones e individuos lo requieran. También autoriza la publicación de todo el material elaborado por los equipos de los proyectos. El Comité Profesional se divide, a su vez, en otros quince comités de asignaturas: Arte, Lenguas Clásicas, Trabajos Manuales con Diseño y Tecnología, Inglés, Estudios Generales, Geografía, Historia, Hogar, Matemáticas, Lenguas Modernas, Ciencias, Música, Educación Física, Religión y Ciencias Sociales. La función de estos comités es pasar al Consejo cuestiones de su asignatura respectiva, hacer propuestas para trabajos futuros, preparar documentos e informes para su publicación, estimular la discusión sobre materias específicas, revisar los programas, actuar de puente entre el Consejo y los profesores, buscar la participación de especialistas en el asunto de que se trate y establecer grupos de trabajo para estudiar determinados problemas.

El Presidente del Consejo es nombrado por el Secretario de Estado de Educación y Ciencia por un mandato de tres años. Es, también, Presidente de los tres comités principales. El resto de los componentes de los comités es elegido por los diversos grupos de intervienen en el Consejo, especialmente por las asociaciones y sindicatos de profesores. En la práctica se reconoce, sin embargo, que ha sido muy difícil encontrar profesores que quieran comprometerse en una reforma educativa, y que el número de los que utilizan los materiales del Consejo no se corresponde con los esfuerzos económicos y humanos puestos en juego.

4. PUBLICACIONES

Uno de los cometidos más importantes del Schools Council es el de la publicación del material elaborado por sus grupos de trabajo. Estas publicaciones son muy variadas. Unas hacen referencia directamente a las investigaciones realizadas, y otras son boletines de información de todo tipo. Con ello se pretende difundir el material pedagógico y mantener al público enterado de las actividades que se llevan a cabo.

Los trabajos surgidos de la elaboración de los proyectos se editan a través de casas comerciales. Hasta enero de 1980 han sido 64 las publicaciones de este tipo. Comprenden un material muy variado, que va desde el libro o el folleto normal hasta mapas, películas, tarjetones, guías del profesor, juegos completos de ejercicios y toda suerte de técnicas didácticas audiovisuales. Además, se han publicado hasta la fecha 65 documentos de trabajo destinados a promover a los profesores de información para estimular la discusión sobre algunos temas concretos, de forma que los educadores puedan contrastar sus propias opiniones. Hay también otros 40 títulos que se refieren a pruebas de evaluación y exámenes. A los métodos de enseñanza y a las investigaciones sobre los planes de estudio se les ha dedicado 8 boletines. Hay otro grupo de 13 publicaciones que versan sobre los más variados temas, desde un estudio sobre la construcción y uso de las piscinas en la enseñanza primaria hasta una introducción al Sistema Métrico Decimal. Los trabajos de evaluación de los proyectos del propio Schools Council comprenden 33 títulos. Finalmente, el Consejo publica una memoria anual y otros boletines procedentes de los informes preparados por los comités de asignaturas. La Sección de Información saca a la luz periódicamente una serie de hojas informativas y de folletos sobre su organización y actividades.

5. FINANCIACION

Durante los primeros años de su existencia el Schools Council fue financiado exclusivamente por el DEC, pero a partir de 1967 la aportación de las AELs fue decisiva. Así, en 1969-70 el Gobierno central contribuyó con 100.000 libras esterlinas, mientras que las AELs aportaron 575.000. En el año 1978-79 el gasto total ascendió a 2.747.845 libras, con unos ingresos globales de 2.905.879. Tanto el Gobierno central como las AELs contribuyeron, a partes iguales, con el 88 por 100 de estos gastos. El resto de los ingresos provino del superavit del año anterior, de las publicaciones y de otras fuentes menores.

Los proyectos se financian sobre la base de concesión de becas. Estas varían mucho en su cuantía. El proyecto más costoso ha sido el de *Lenguas Modernas*, con una subvención de 892.000 libras. Pero los hay también muy modestos, hasta de 370 libras, como es el caso de un proyecto sobre exámenes. Hasta el momento los 5 proyectos de mayor inversión han versado, por orden de cuantía y asignaturas, sobre *Lenguas Modernas*, Exámenes, Inglés, Ciencias y Matemáticas. De ahora en adelante la distribución de gastos se va a hacer con arreglo a las siguientes prioridades: Educación y Empleo, Matemáticas, Inglés, Estudios integrados y de Creación.

6. METODO DE TRABAJO Y ESTRUCTURA DE LOS PROYECTOS

El esquema de acción del Consejo es básicamente el mismo en todos los proyectos. El Comité Profesional, de acuerdo con las recomendaciones de los demás comités, establece una comisión de investigación sobre algún tema concreto. Esta comisión hace los estudios preparativos oportunos, y elabora un documento de trabajo que pasa después al co-

mité de la asignatura respectiva. Si se aprueba su puesta en marcha y tiene dotación, este comité se encarga de buscar al director del proyecto, que será siempre una persona cualificada en la materia correspondiente. A su vez, el director de la investigación nombra un equipo de proyecto, y sobre este esquema se desarrolla el trabajo. En lo que se refiere a financiación, tiempo, métodos y materiales que se han de elaborar, los proyectos tienen un tratamiento muy variado.

La labor fundamental del Schools Council se hace a través de los materiales publicados en torno a los informes finales de los equipos de los proyectos y sus conclusiones prácticas. La estructura de los proyectos y su divulgación constituyen el fin operativo último del Consejo. De ahí la conveniencia de indicar en qué consiste el esquema de cada proyecto.

Las etapas o partes de un proyecto son las siguientes:

1. Área de investigación.
2. Procedimiento de trabajo.
3. Preparación de los materiales.
4. Preparación de pruebas y exámenes escolares.
5. Difusión.
6. Evaluación del proyecto.
7. Publicación de los materiales y reseña de otros trabajos de investigación relacionados con el proyecto.

En la primera parte de cada proyecto, área de investigación, se indica el origen de la idea que lo ha generado. La iniciativa puede partir, tanto del propio Schools Council a través de los diferentes comités como de cualquier otra institución o grupo de profesionales o no profesionales de la enseñanza. Algunas veces se continúan proyectos comenzados por otra organización, en particular de la Fundación Nuffield, como es el caso del de *Lenguas Modernas*.

En esta primera etapa se especifican los objetivos que se persiguen. Un ejemplo de esta voluntad de precisión lo tenemos en *Plan de Estudios de Matemáticas en Sexto Curso* (3). En el área de investigación de este proyecto se especifica que se estableció inicialmente para a) revisar el contenido de las Matemáticas de Sexto Curso, b) investigar la conexión entre Matemáticas y Física, c) investigar las necesidades en Matemáticas de aquellos alumnos que estudian al mismo tiempo Biología y Economía, d) investigar cuáles son las Matemáticas que se pueden enseñar provechosamente como parte de la educación general de los alumnos de este curso.

En el área de investigación, como se ve en el proyecto citado, se indica también la edad de los alumnos a los que va dirigido el trabajo. Como en Inglaterra la división de los cursos académicos y la programación de una asignatura no es muy rígida, los proyectos se refieren a periodos de edad bastante amplios.

Los temas objeto de investigación pueden ser muy variados. Se toca todo el espectro del Plan de Es-

(3) En Inglaterra reciben el nombre de «Sexto Curso» los estudios que se realizan después del Nivel Ordinario. En este curso, que dura dos años al menos, los alumnos se preparan para presentarse a los exámenes de Nivel Avanzado en las asignaturas correspondientes, cuya elección y número depende, en gran medida, de sus posibilidades personales y del consejo de los profesores.

tudios. Además de trabajos sobre las disciplinas tradicionales del curriculum inglés, se encuentran proyectos sobre Educación Física, sobre enseñanza preescolar, sobre exámenes y evaluaciones, sobre la radio como medio educativo, sobre información profesional del alumno, sobre las relaciones padres-centro escolar, sobre tutorías, sobre la educación de los hijos de familias trashumantes, en particular de las comunidades gitanas, y aún sobre cómo organizar los ficheros de la escuela, instituto o colegio.

El área geográfica que comprende estos proyectos suele ser nacional, pero hay también investigaciones llevadas a cabo en una región determinada, como el caso de un proyecto sobre Ciencias en el área de Swindon, promovido por las AELs de Wiltshire.

El procedimiento de trabajo de cada proyecto es sumamente variado. En realidad depende de la iniciativa, creatividad y posibilidades del director del proyecto y de su equipo. A su vez, la relación entre éstos y los centros escolares es muy variada también. En general depende de la naturaleza de la investigación en curso y del tipo de materiales que se desea elaborar. Con todo, en esta variedad se pueden detectar unos cuantos esquemas generales.

En algunas ocasiones, el equipo del proyecto, atendiendo siempre a las directrices iniciales del Schools Council, prepara de antemano cuantos estudios y material considere oportunos; después se pone en práctica este plan en los centros-piloto seleccionados. En esta fase toman parte muy activa los profesores de dichos centros. Una vez finalizado este período de práctica, el equipo del proyecto recoge los datos, los elabora, y prepara unas conclusiones finales. Este es el caso de uno de los proyectos más reformistas, *Plan de Estudios de Humanidades*, en el que se pretende integrar disciplinas tales como Inglés, Historia, Geografía, Religión y Sociología.

Hay ocasiones en que el suministro de datos parte, fundamentalmente, de los propios centros-piloto, a los que previamente se les ha enviado unos cuestionarios. Así, en el proyecto *Hábitos de lectura de los niños* se envió un cuestionario a 8.000 niños de edades comprendidas entre los diez y los catorce años, preguntando diversas cuestiones sobre sus lecturas. Al mismo tiempo se preparó otra encuesta para directores escolares y jefes de departamentos, inquiriendo sobre la provisión de las bibliotecas de los centros. Una vez recogidas todas estas encuestas, el equipo del proyecto organizó una serie de entrevistas con un 10 por 100 de las muestras, a fin de estudiar más a fondo las razones de determinadas preferencias y los factores que inflúan en la cantidad y calidad de las lecturas de los niños, así como el papel que desempeñaban en sus ideas y en sus vidas. Analizando estos datos, el equipo preparó un informe final.

Con frecuencia el protagonismo del trabajo recae en los mismos centros-piloto, que se constituyen en comisiones de investigación del proyecto. Para la elaboración de *La escritura en el Plan de Estudios 11-16* el equipo del proyecto trabajó tan estrechamente con los profesores de los centros colaboradores que éstos fueron los auténticos autores del trabajo. Lo mismo ocurrió con *Estudios de Medio Ambiente*, dedicado a alumnos de cinco a trece años.

No es raro que el procedimiento de trabajo puesto en práctica por el equipo del proyecto

tenga características diferentes a las reseñadas aquí. Para llevar a cabo una investigación sobre *Uso de los materiales de los proyectos por profesores de alumnos menos dotados* se envió, en primer lugar, una encuesta a todas las AELs requiriendo detalles sobre aquellos centros en los que se usara material del Schools Council con dichos alumnos. Al mismo tiempo se dirigió una carta a los directores de los proyectos más importantes y otra a los directores de los centros de formación del profesorado. Una vez recibidos los datos, se seleccionaron 1.000 centros escolares, y se visitaron algunos de ellos. Después el equipo llevó a cabo una pequeña experiencia con el proyecto *Educación moral 13-16*, y preparó el informe final.

Realmente no se puede indicar un método único de trabajo en la elaboración de los proyectos del Schools Council, aunque sí se pueden perfilar varios esquemas. El principio fundamental es siempre el de la mayor eficacia. La línea de comunicación va desde el correspondiente comité al director del proyecto, y desde éste a su equipo y a los centros escolares donde se ponen en práctica los planes estudiados. Desde aquí los datos siguen la dirección inversa. Finalmente se prepara un informe y, en su caso, se elaboran los materiales pertinentes para uso de profesores y alumnos.

La preparación de materiales consiste, algunas veces, como he indicado, en la preparación de un informe únicamente; en la mayoría de los casos se trata de material de más amplio alcance. Nada hay más alejado de un libro de texto tradicional que estos materiales. Suelen proponerse en forma de batería de trabajos, y pueden consistir en una serie de folletos, tarjetas, manuales, cintas de video y sonoras, encerados magnéticos con gráficos y toda suerte de invenciones didácticas, tal como he indicado en el apartado de publicaciones. Un buen ejemplo de esta variedad de materiales lo constituye uno de los proyectos más cuidadosamente elaborados, el dirigido por el profesor M. A. K. Halliday bajo el título de *Lingüística y enseñanza del Inglés en la primera etapa del aprendizaje*.

Hay proyectos cuyo material específico consiste únicamente en la preparación de algunas películas sobre el tema en cuestión, como es el caso de una investigación destinada a la Educación Física en la enseñanza primaria. De acuerdo con el documento de trabajo elaborado previamente por el comité de esta disciplina, la filmación de unas películas era la mejor manera de mostrar las funciones básicas de la Educación Física. Lo mismo ocurre con los proyectos *Francés a partir de los ocho años* y *Los niños exploran su medio ambiente*. Se puede decir, resumiendo, que en la preparación de los materiales se sigue el mismo principio de eficacia que preside el método de trabajo de cada proyecto: todo es bueno con tal de que sea relevante para los fines propuestos.

Hay proyectos que incorporan y desarrollan sugerencias sobre cómo hacer la preparación de pruebas y exámenes escolares sobre su propio material. En este caso se recoge toda la gama de posibilidades de evaluación del aprendizaje. Las pruebas últimas del CGE están en manos de las diferentes Juntas de Exámenes, como ya he indicado. En este tema, verdaderamente problemático, lo único que el Schools Council ha intentado hacer es aconsejar a los diversos sectores implicados sobre una auténtica homologación de las pruebas entre las Juntas.

La difusión del material es un aspecto sumamente importante de la elaboración de los proyectos. Hay dos etapas: una durante la investigación propiamente dicha, y otra después. La primera etapa se refiere a aquellos centros directamente implicados en el proyecto. Básicamente se reduce a informar a los profesores de la disciplina en cuestión. Al mismo tiempo se dan conferencias y se organizan encuentros y grupos de trabajo con el mismo fin. Una vez elaborado el proyecto, la difusión consiste, fundamentalmente, en impartir los más variados cursos sobre la manera de llevar a la práctica los materiales preparados.

En el proceso de elaboración de un proyecto tiene una importancia capital su evaluación. Con frecuencia esta evaluación es una continuación del proyecto mismo. Entonces se trabaja sobre los alumnos de aquellos centros que hayan estado directamente ligados a la investigación. Este es el caso de *Cursos modulares de Tecnología*, preparado por la Universidad de Bath. Se hicieron unas pruebas específicas al principio y al final del proceso a todos aquellos alumnos que seguían los materiales de este proyecto; después se compararon los resultados con el grupo de control a fin de estudiar los cambios significativos que hubieran ocurrido. Otras veces se preparan unos cuestionarios, o se encarga un estudio especial. A veces incluso se elabora un proyecto nuevo para evaluar otro anterior. Un ejemplo es *Evaluación del desarrollo del Plan de Estudios: doce casos*.

La última etapa de la investigación de un proyecto consiste en la publicación de los materiales. Al mismo tiempo que se hace esto, se reseña y se promueve la difusión de trabajos sobre el proyecto de que se trate. Incluso durante la fase misma de investigación se van produciendo ya publicaciones en torno al tema del proyecto, además de los boletines de información periódicos que emanan del equipo de trabajo, y que se difunden entre los interesados. En este sentido, las publicaciones en torno a los proyectos más reformistas han sido muy numerosas y de muy distinto signo.

7. CRITICAS

Una institución como la del Schools Council, que actúa sobre parcelas de la educación tan conflictivas, y en la que intervienen tantas personas y grupos, no podía ser ajena a las críticas de todo tipo.

Al principio se criticó al Schools Council el que diversificara demasiado su actividad, multiplicando los proyectos. De ahí que el Consejo comenzara a preocuparse también por estudios que tuvieran en cuenta todo el curriculum. Así, se comenzaron proyectos sobre disciplinas concretas, pero extendiendo su ámbito vertical a períodos de edad escolar muy variados.

Otra crítica que se ha hecho al Schools Council es que el volumen de sus publicaciones es tal que no se ve cómo el sistema educativo pueda absorber tanta innovación.

La política del Schools Council ha sido siempre la de ofrecer posibilidades de elección al profesor, pero algunos se quejan de que esto no ocurre siempre. Habría que dar más facilidades para consulta y discusión.

Algunos han dicho también que el Schools Council nació compuesto por gentes deseosas de poder; otros, por el contrario, que no ha hecho lo suficiente por imponer sus criterios. A veces se ha dicho que el Consejo es una organización molesta y lenta, que es un club de conversadores, que sus publicaciones son demasiado generales, y que es incapaz de una acción de liderazgo efectiva. Otros critican que en algunos casos se abandonan proyectos por no haber acuerdo entre los miembros del equipo correspondiente o entre los profesores que lo ponen en práctica, y que el Consejo no se pronuncia nunca en ningún sentido.

Otro desafío proviene de la organización misma de la institución escolar: ¿cómo se puede esperar que tenga éxito un programa de trabajo elaborado por áreas en un centro aferrado a una estructura rígidamente departamental? Por ello, dicen algunos que el Consejo se pierde en la teoría y en la ambigüedad, que el curriculum no cambia por sí mismo, sino que sigue siempre a los cambios sociales. Los innovadores parecen querer volver las cosas del revés.

Otro problema es la forma en que se ponen en marcha los proyectos. Varían mucho en su aceptación. A veces los centros aceptan una investigación pensando únicamente en la cantidad de material que reciben, o porque les sirve de mérito a los profesores.

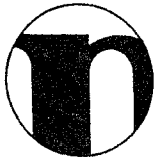
Como alabanza de doble filo se ha dicho que el Schools Council prepara unos materiales elaborados por profesores plenamente dedicados y entusiasmados con su trabajo, y que van destinados a profesores de las mismas características. Por ello, se critica al Schools Council el preparar «recetas» que no resuelven los problemas del profesor. Según este grupo la reforma sólo puede provenir de un cambio de actitud en la institución escolar.

8. CONCLUSION

Hay algunos sectores influyentes que ponen en duda la rentabilidad efectiva de los trabajos del Schools Council. Si a esto se añade la austeridad económica impuesta por el actual Gobierno británico a muchas de las instituciones que financia, la función pedagógica del Consejo puede verse seriamente comprometida en el futuro.

A pesar de las críticas, el hecho es que la labor del Schools Council constituye una experiencia singular dentro del contexto de las democracias occidentales por su respecto a todos los factores y grupos que intervienen en la educación y por su afán de realizar los mejores deseos de aquellos profesionales preocupados por estos temas. Esta institución ha supuesto un cambio de dirección en muchos aspectos de la educación inglesa, conjugando la investigación teórica sería con una práctica muy elaborada.

En cualquier caso, la huella del Schools Council sobre la educación inglesa se percibe en algo muy positivo, y que nadie pone en duda: hoy en día se acepta plenamente su método de trabajo a base de equipos de profesores que elaboran su propio material corporativamente en el centro escolar, estando vinculados a una institución de investigación educativa y a otros profesionales de un área más amplia.



1

Materiales para un primer informe y selección acerca de recursos didácticos y material auxiliar para la enseñanza de la Biología en el Bachillerato disponibles en el extranjero

Por J. CUELLO SUBIRANA (*)

De todos es conocido el hecho de que en otros países occidentales desarrollados la renovación de la enseñanza de las ciencias tiene mayor tradición que en España, y fruto de ella es una mayor utilización de los métodos activos en la didáctica científica, y, en especial, la introducción diversificada de recursos varios.

Como consecuencia de lo anterior se ha desarrollado en los mencionados países una industria y un comercio de materiales didácticos de considerable envergadura, que han venido a constituir parte de una infraestructura técnica que facilita enormemente la labor de todos aquellos profesionales de la enseñanza interesados en la aplicación de técnicas adecuadas. En algunos casos, muchas entidades no comerciales (o por lo menos no directamente comerciales) se han incorporado a esta «infraestructura» por cuanto suministran de forma estable, y en muchos casos gratuita, materiales que constituyen recursos didácticos para la enseñanza de las ciencias. Muchos de estos recursos son desconocidos en España, por su escasez, o por no haber sido difundidos. Como paso previo a su empleo sería de desear su pronta divulgación entre los enseñantes.

En este sentido planteamos nuestra colaboración al «Seminario Permanente de Biología (B.U.P.)» del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona, del que formamos parte durante el año 1978.

El objetivo que nos propusimos fue el de recoger y agrupar toda la información que pudiéramos obtener sobre dichos materiales —materiales e instrumentos didácticos para la enseñanza de la biología— para proceder después a su clasificación y selección. En buena parte el análisis se ciñó al ámbito geográfico de Gran Bretaña, por ser dicho país uno de los más maduros en cuanto a la innovación de sus técnicas pedagógicas (en ciencias, a nivel de Bachillerato) y al mismo tiempo por ser uno de los que más conocíamos en ese sentido. Sin embargo, se han incluido en la selección final algunas entidades destacadas de otros países de las que conocíamos la bondad e idoneidad de sus productos.

Para la realización del informe contamos con todo el material que habíamos ido recogiendo en años anteriores, y elaboramos específicamente una cartencuesta que enviamos a más de 300 entidades de Gran Bretaña. Por lo que respecta a algunos medios audiovisuales pudimos efectuar una valoración de 1978. En otros tipos de materiales recurrimos a la inspección directa en Inglaterra o a la compra mediante catálogo. Es de destacar también que para muchos productos y/o entidades contamos con la colaboración de don Jaume Josa, Profesor del Laboratorio de Biología General de la Universidad de Barcelona, quien durante dicho año 1978 fue Assistant Profesor del Centre for Science Education del Chelsea College en la Universidad de Londres.

Con todo ello llegamos a reunir una cantidad muy considerable de información, sobre la cual efectuamos la selección que aquí exponemos. Dicha selección fue efectuada con un criterio personal, independientemente de las colaboraciones recibidas, y su responsabilidad nos incumbe, por lo tanto, únicamente a nosotros. La cantidad de información reunida fue lo suficientemente grande como para no permitirnos una valoración pormenorizada; sino que esta se hizo por bloques y atendiendo a la bondad, idoneidad, calidad, relación calidad/precio, duración/longevidad de los artículos—muestra que hemos conocido y, en algunos casos, aunque no en todos, utilizado didácticamente. Por estos motivos la selección final constituye una relación de entidades y no de artículos.

De forma sistemática hemos pretendido no incluir en la relación aquellas entidades que por su estructura están dedicadas al aficionado (sean de carácter general o incluso muy particular). De igual modo se ha pretendido excluir todas aquellas entidades que por ley o por propio acuerdo no suministran fuera de su país (el hecho de que Gran Bretaña cuente con una legislación sobre protección

(*) Profesor agregado de Ciencias Naturales del I.N.B. Sants-Les Corts de Barcelona.

del medio ambiente mucho más rica que la nuestra, tiene abundantes implicaciones en la circulación interna de artículos en ciencias naturales, y en su exportación). En algunos casos esta prohibición no es total, pero existen serios problemas que deben estudiarse y resolverse con antelación a una posible importación. Tal es lo que sucede, por ejemplo, en relación al Apartado 4.: «Material vivo» (y a los productos equivalentes de algunas de las entidades relacionadas en los Apartados 1 y 3. Con relación a los «Animales vivos» conviene tener presente las dificultades legales existentes, en algunos casos, para su exportación/importación. La inclusión del Apartado 4 de este informe responde más bien a un interés por mostrar un ejemplo de «una buena red de ayuda» a la enseñanza en este terreno, existente en otros países, que a la de facilitar su utilización directa. En la medida de lo conocido se ha eliminado también del informe la alusión a aquellas firmas comerciales más mercantilistas.

La selección de asociaciones, firmas comerciales y entidades que incluimos al final de estas líneas viene clasificada de acuerdo con los partados siguientes:

1. SUMINISTROS GENERALES.
2. AUDIOVISUALES.
3. SUMINISTROS ESPECIALES.
4. MATERIAL VIVO.
5. LIBROS SOBRE BIOLOGIA, EDUCACION E HISTORIA NATURAL.
6. OTRAS ENTIDADES DE INTERES.

Somos conscientes de que ésta no es más que una primera aproximación al tema y que sería necesario un estudio mucho más profundo (en el que deberían implicarse un mayor número de personas y de esfuerzos) para poder efectuar una selección mucho más objetiva.

Sin embargo, la realidad actual de nuestro país en este terreno es la de una fuerte indigencia por lo que respecta a la disponibilidad de recursos didácticos para la enseñanza de la biología: en cantidad, en variedad y en, buena parte, calidad. En este sentido creemos que esta relación puede ser útil para aquellos profesores inquietos e interesados en mejorar los «modos» de su ejercicio docente, mientras no se arbitren, por quién corresponda, soluciones más eficaces y más racionales para incorporar muchas de esas soluciones o recursos —los mejores— a la enseñanza de la biología en España. Muchas de las instituciones mencionadas, principalmente aquellas relacionadas en el apartado VI facilitan sus folletos, revistas..., etc., de forma gratuita, bastando para ello la correspondiente solicitud; en muchos otros casos es asimismo posible la compra por correo.

Cuando realizamos la presente selección ya nos planteamos la posibilidad de incluir (por lo menos en algunos apartados, como podría ser el de audiovisuales) entidades o firmas españolas y finalmente optamos, y este es el criterio que mantenemos ahora, por no considerarlas por cuanto, salvando algunas raras excepciones, sus catálogos distan mucho en cantidad y calidad de los que pueden encontrarse en muchas de las relacionadas más adelante. A este respecto (audiovisuales disponibles en

España) nos remitimos a algunos trabajos de recopilación y valoración que se han hecho y que a nuestro juicio son perfectamente válidas (especialmente para el área de Cataluña), como son: las de Estri: distribuidora de cinema per a l'escola i l'esbarjo (Rambla del Prat, 11, 1.º, Barcelona, 1978); las del I.C.E. de la Universidad Politécnica de Barcelona, las del I.C.E. de la Universidad Autónoma (Bellaterra) de Barcelona, y las propias del Seminario Permanente de Biología del I.C.E. de la Universidad de Barcelona.

Para una mayor información sobre disponibilidad y características de los materiales que contempla la presente selección puede consultarse la obra de A. Dixon «Useful Addresses for Biologists» Cecil Powell Centre for Science Education/The Association for Science Education; Hattfield, Herts, 1977; así como (para audiovisuales específicamente) la referencia que se incluye al final del apartado 2.

Por lo que ya queda dicho, pensamos que se trasluce claramente nuestra idea de que este tipo de estudios debe a proseguirse, profundizarse y divulgarse, y que ello debería contar con el impulso de las autoridades educativas. El objetivo final, muy deseable, a nuestro juicio, sería el conocimiento y divulgación de recursos didácticos y materiales auxiliares para la enseñanza de las ciencias desconocidos e infrautilizados en España, lo que repercutiría, indudablemente, en la calidad de la enseñanza, en este caso concreto, de la biología. Finalmente queremos manifestar nuestra buena disposición para colaborar con cuantas personas, interesadas en el tema deseen una mayor información sobre algún punto concreto del presente informe.

1. SUMINISTROS GENERALES

En este apartado se incluyen solamente aquellos suministradores que poseen un amplísimo catálogo de materiales para las ciencias biológicas en cuanto a su didáctica; es decir, aquellas casas comerciales que pueden suministrar «todo» lo necesario para la enseñanza de la biología, desde el material y productos de laboratorio, pasando por películas, film-loops, diapositivas, transparencias, moldes y murales a animales vivos, preservados, esqueletos y utillaje experimental.

Philip Harris Biological Ltd.

Lynn Lane
Shenstone
Staffs WS14 DEE G.B.

Material vivo, preparaciones, preparaciones semiterminadas; cráneos, esqueletos, moldes; todo tipo de material de laboratorio y material de vidrio, productos químicos. Aparatos para estudio experimental y medición en cualquier rama de la biología. Material para el trabajo de campo. Transparencias, film-loops, diapositivas, películas; el catálogo es de una amplísima variedad, decenas de miles de artículos.

A nuestro juicio es el mejor suministrador, por la calidad y por los precios.

T. Gerrard and Co.

Registered Office
Gerrard House
Worthing Road
East Pteston
West Sussex BN16 1AS G. B.

Catálogo similar al anterior. Esta firma junto con las dos siguientes forman un único trust comercial. Distribuido en España por: Tecnica (C/. Leganitos, 35.—Madrid-13).

A. Gallemkamp and Co. Ltd.

Registered Office
PO Box 290 Technico House
Christopher Street
London EC29 2ER G. B.

Catálogo similar a las anteriores. A su vez es distribuidora de *Carolina Biological Supply Co.* en el Reino Unido (como también de *Macmillan Science Co. Inc —Turtox Products—*). Distribuida en España por Germán Weber (Hermosilla, 102.—Madrid-9).

Griffin and George Ltd.

Registered Office
285 Ealing Road
Alperton, Wembley
Middlesex HA0 1HJ G. B.

Catálogo similar a los anteriores. Distribuida también por Tecnica.

Carolina Biological Supply Co.

Burlington
North Carolina
Glastone
Oregon U.S.A.

Catálogo similar a los anteriores. Distribuido en G.B. por el grupo Gallemkamp.

Baird and Tatlock

Freswater Road
Chadwell
Essex G. B.

Preferentemente instrumentación. Catálogo muy amplio.

K.D. Beckett

Sherwood Road
Aston Fields
Bromsgrove
Hereford and Worc G. B.

Catálogo similar al anterior.

Bioserv. Ltd.

38, Station Road
Worthing
Sussex BN11 1JP G. B.

Catálogo similar a los anteriores.

C. and D. Scientific Instruments Ltd.

439a London Road
Hemel Hempstead
Hertfordshire HP3 9BD G. B.

Catálogo similar a los anteriores.

2. AUDIOVISUALES

Se incluyen aquí aquellas casas comerciales especializadas en materiales audiovisuales (películas de 16 mm., o bien 8 o super 8, diapositivas, transparencias, filminas, film-loops, registros de sonido, y montajes audiovisuales). Las que se relacionan tienen, por lo general, un amplio catálogo; en algunos casos se trata de firmas especializadas en biología, ciencias naturales o ciencias en general, mientras que en otros se trata de comercios no especializados en ciencias, pero conteniendo siempre materiales en biología.

Audio Learning Ltd.

84 Queensway
London W2 G. B.

Montajes audiovisuales a base de diapositivas 24 × 36 y cassettes.

Audio-Visual Productions

15 Temple Sheen Road
London SW14 7PY G. B.

Diapositivas y transparencias.

AV-Media

Nørre Søgade 35A
DK-1370 Copenhagen K. Dinamarca

Amplio catálogo (a destacar un montaje sobre ecología a base de video, diapositivas y cassettes).

Boulton-Hawker Films Ltd.

Hadleigh Ipswich Suffolk IP7 5BG G. B.

Extensísimo catálogo de películas de 16 mm.

Capitol

40057 Cadriano di Granarolo E.
Via Minghetti 17/19
Bologna Italia

Diapositivas en geología y biología.

Concord Fil Council Ltd.

201 Felixstowe Road
Ipswich Suffolk IP3 9BJ G. B.

Películas de 16 mm.

Di a Wyllie Ltd.

3 Park Road
Baker Street
London NW1 6XP G. B.

Diapositivas, filminas y sistemas de proyección y almacenamiento.

Ealing Corporation

2225 Massachusetts Avenue
Cambridge
Massachusetts 02140 U.S.A.

Amplísimo catálogo (quizá el mayor) en film-loops; además incluye también modelos moleculares (CPK) y otros materiales para la enseñanza de las ciencias, especialmente las físico-químicas.

Educational Productions Ltd.

Bredford Road East
Ardsley Wakefield
Yorshire WF3 2JN G.B.

Filminas, diapositivas, algunas películas y también pósters y especímenes, especialmente geológicos.

Edward Patterson Associates Ltd.

68 Copers Cope Road
Beckemham
Kent G.B.

Películas de 16 mm., filminas, diapositivas, film-loops y montajes audiovisuales, especialmente relacionados con temas sobre salud e higiene.

Gateway Educational Media

Wamerley Road
Yale
Bristol BS 17 5RB G.B.

Películas de 16 mm., películas de 8 mm., film-loops, filminas, diapositivas y montajes audiovisuales.

Guild Sound and Vision Ltd.

Woodston House
Oundle Road
Peterborough PE2 9PZ G.B.

Películas de 16 mm. (entre ellas las de la Open University).

Hagemann

P.O.Box 5129
Karlstrasse 20
D-4000 Düsseldorf 1 Alemania Federal

Diapositivas, transparencias, pósters y murales (por la variedad del catálogo se puede comparar con comercios como Philip Harris o Griffin); es quizá uno de los catálogos de audiovisuales más completos para los primeros niveles de la enseñanza de las ciencias (básica y media).

Macmillan Education Ltd.

Houndmills
Basingstoke Hampshire
Basingstoke Hampshire RG21 2BB G.B.

Film-loops y transparencias (Ver apartado 5).

Marian Ray

36, Villers Avenue
Surbiton
Surrey G.B.

Filminas.

Organización Mundial de la Salud

Diapositivas sobre nutrición (Ver apartado 5).

Open University Educational Enterprises Ltd.

12 Cofferridge Close
Stony Stratford
Milton Keynes G.B.

Más de 200 películas —con menos, en la mayoría de los casos, de cinco años de antigüedad— sobre temas de biología. Las películas son en 16 mm. y asimismo venden copias en video de las mismas.

Rank Audio-Visual Ltd.

P.O. Box 70 Great West Road
Brentford, Middlesex TW8 9HR G.B.

Películas de 16 mm., filminas, diapositivas y film-loops.

Slide Centre

143 Chatam Road
London SW11 6SR G.B.

Películas de 16 mm., películas de 8 mm., diapositivas, filminas, film-loops y montajes audiovisuales.

Stockholms Färgfoto-Laboratorium Export AB

S-172 06 Sundbyberg Suecia

Transparencias y diapositivas. Gran variedad.

Studio

Centre for Science Education
Chelsea College
Bridges Place
London SW6 G.B.

Gran variedad de películas de 16 mm. y otros audiovisuales; no los comercializan, aunque informan sobre sus características y procedencia.

Enseignement audio-visual de la Croix-Rouge Française.

Ed. Flammarion
Paris Francia

Diapositivas sobre salud e higiene.

Studio-Two

Educational Audio-Visuals
6 Hight Street
Barkway, Royston
Herts G.B.

Diapositivas, filminas y montajes audiovisuales en ciencias naturales (mayoritariamente para básica y media). También gran variedad de láminas murales y pósters (de calidad y bien impresos) sobre sistemática de los distintos grupos animales y vegetales.

Veniss

Visual Education Service
National Committee for Audio-Visual Aids in Education
254 Belsize Road
London NW6 4BY G.B.

Mediante suscripción anual informan periódicamente de todos los audiovisuales que se publican en Inglaterra.

John Wiley and Sons Ltd.

Baffins Lane
Chichester
Sussex

Películas de 16 mm. y 8 mm., diapositivas, cassettes y montajes audiovisuales. También modelos moleculares.

La mejor compilación sobre los audiovisuales para la enseñanza de la Biología disponibles en Inglaterra (informa sobre: breve reseña, grupo editorial y precio), es:

Biological Sciences: a subject index of audiovisual materials. Edited by David Maslin (y C. Thomas, B. McGurk, M. Roberts) del Department of Biological Sciences, Wolverhampton Polytechnic.

3. SUMINISTROS ESPECIALES

Se incluyen en este apartado algunas casas comerciales que ofrecen utensilios o productos útiles para la enseñanza de alguna rama concreta de las ciencias naturales.

E.W. Coombs Ltd.

25 Finsbury Road
Strood
Kent ME2 4SU G.B.

Dietas para aves y pequeños mamíferos.

E. Dixon and Sons Ltd.

Crane Mead
Ware
Herts G.B.

Dietas para aves y pequeños mamíferos.

Educational and Scientific Plastics

Holmethorpe Avenue
Holmethorpe Rediff
Surrey G.B.

Modelos en plástico para la enseñanza de la biología.

Ideas for Education Ltd.

87a Trowbridge Road
Bradford-on-Avon
Wilts BA15 1EE G.B.

Longworth Scientific Instrument Co. Ltd.

Radley Road
Abingdom
Berks G.B.

Trampas para pequeños mamíferos.

Medical Wire and Equipment Co. (Bath) Ltd.

Potley, Corsham
Wilts G.B.

Medios de cultivo para microbiología.

Microbiological Supplies

P.O. Box Tunbridge Wils.
Kent TN1 1S7 G.B.

Medios de cultivo para microbiología.

Negretti and Zambia

Registered Office
Stocklake, Aylesbury
Buckinghamshire HP20 1DR G.B.

Equipos y aparatos para meteorología.

Northern Media Supply Co. Ltd.

Crosslands Lane, Newport Road
North Cave, Brough
Yorks HU15 2PG

Medios de cultivo para microbiología.

Palmer C.F. (London) Ltd.

Lane End Road
High Wycombe
Bucks G.B.

Aparatos para trabajo experimental en fisiología.

Peak Technical Services

St. Allemnunds Way
Derby DE1 3GQ G.B.

Departamento de aparatos de reproducción de imagen y sonido para la enseñanza.

Pilsbury's Ltd.

21 Prior Lane, Edgbaston
Birmingham B5 7UG G.B.

Dietas para aves y pequeños mamíferos.

Ravensden Zoological Co. Ltd.

Hollington, Kimbolton Road
Bedford BF3 1SR G.B.

Especímenes congelados (y vivos).

Sandoz Products

Station Road
Kings Langley
Herts WD4 SLJ

Anestésicos para pequeños animales.

Sudbury Technical Products Ltd.

Upper Birchetts, Langton Green
Tunbridge Wells
KENT TN3 OEE G.B.

Materiales para el análisis de suelos.

Sutton C. (Sicup Ltd.)

North Mills
Bridport
Dorset G.B.

Redes y trampas.

Waldan Precision Apparatus Ltd.

Shire Hall
Saffron Walden
Essex CB11 3BD G.B.

Materiales para el análisis ambiental (aire, aguas).

4. MATERIAL VIVO

Los materiales más corrientes pueden encontrarse también en los suministradores generales.

R.N. Baxter

16 Bective Road
Forest Gate
E7 ODP London G.B.

Entomología.

Butterfly Farm Ltd.

Bilsington, Ashford
Kent G.B.

Especímenes vivos y preservados; huevos, larvas, pupas y adultos de numerosos tipos de insectos. Material entomológico, pósters, etcétera.

Chelsea Physic Garden

Royal Hospital Road
London SW3 4HS G.B.

Plantas.

Chiltern Herb Farms Ltd.

Springwood Enterprises
Brickland Common, Tring
Herts G.B.

Plantas.

Commonwealth Mycological Institute

Ferry Lane
Kew, Surrey TW9 3AF G.B.
Cultivos de hongos.

Cook A.

The Anton, 8 Beachwood Drive,
Eaton, Congleton, Chesire CW12 2NQ G.B.
Anfibios y reptiles.

Culture Centre for Algae and Protozoa

36 Store's Way
Cambridge CB3 ODT G.B.
Cultivos.

Double -A- Farms Ltd.

Bentham Lane, Earlswood
Warwicks B4 5JN G.B.
Variedad de huevos fecundados.

Earlswood Water Gardens

165 Wood Lane, Earlswood
Warwicks B4 5JN G.B.
Organismos de agua dulce.

Freshwater Biological Association

Supply Department, The Ferry House
Far Sawley, Ambleside
Westmoreland LA22 OLP G.B.
Organismos de agua dulce.

Gammaseed

19 Royal Oak Drive, Bishop Wood
Staffs ST19 9AN G.B.
Semillas irradiadas.

Insects International

10 Francis Road
St. Pauls Cray, Orpington
Kent BR5 3LZ G.B.
Entomología.

Larujon Locust Suppliers

c/o Welsh Mountain Zoo.
Colwyn Bay, Noth Wales G.B.
Langostas y saltamontes.

London Bait Co.

Orchard View Farm.
Parsonage Lane, North Cray
Sidcup, Kent DA14 5EZ G.B.
Invertebrados.

Marine Biological Association of the G.B.

The Laboratory
Citadel Hill
Plymouth G.B.

Especímenes marinos.

Mycological Ref. Lab.

London School of Hygiene and Tropical Medicine
Keppell Street (Gower Street)
London WC1 G.B.

Hongos patógenos.

National Collection of Dairy Organisms

National Institute for Research in Dairying
Shinfield, Reading RG2 9AT G.B.

Microorganismos.

National Collection of Industrial Bacteria

Torrey Research Station
P.O. Box 31, 135 Abbey Road
Aberdeen AB9 8DG G.B.

Microorganismos.

National Collection of Types Cultures

Central Public Health Laboratory
Colindals Avenue
London NW9 5HT G.B.

National Collection of Yeast Culture

Brewing Industry Research Foundation
Lytell Ball, Nutfield, Redhill
Surrey RH1 4HY G.B.

Especímenes de levaduras no patógenas.

Office pour l'Information Entomologique

B.P. 121
78003 Versailles Cedex Francia

Insectos.

Practical Plant Genetics

18 Harsford Road
Rustington
Sussex BN16 2QE G.B.

Semillas.

Shandon Southern Products

95/96 Chadwich Road
Ashmoor Industrial State
Runcorn, Cheshire WA7 1PR G.B.

Moluscos.

5. LIBROS SOBRE BIOLOGIA, EDUCACION E HISTORIA NATURAL

Se relacionan aquí aquellas editoriales y organizaciones que publican libros (o también otros materiales como, por ejemplo, diapositivas o filmas) que caen dentro del campo de interés de la enseñanza de la biología. Se incluyen, tanto obras sobre sistemática y clasificación (por ejemplo, guías de campo) (A) como obras sobre temas concretos en biología, pero de interés para enseñantes (C), obras sobre

educación, que incluyen la de las ciencias naturales (B); y también se relacionan aquellas organizaciones o editoriales que publican temas interesantes para la enseñanza de las ciencias naturales, como, por ejemplo, la Organización Mundial de Meteorología, que tiene algunas sobre didáctica de la meteorología (D).

Claramente la relación es incompleta, no se incluyen editoriales españolas, sino solamente algunas de las más importantes según los criterios antes mencionados.

Edward Arnold (AC)

41 Bedford Square
London WC1B 3DP G.B.

Boubée et Cie. (AC)

146, rue de Fbg Poissoniere
75010 París, Francia

Chapman and Hall (C)

11 New Felter Lane
London EC4P 4EE G.B.

Delachaux et Niestlé (AC)

3 rue de la Vigie
BP 121 CH1000 Lausanne, Suiza

Elsevier (A)

i rue du 29 Juillet
75001 París, Francia

Hagemann (AC)

P.O. Box 5129
Karlstrasse 20
D-4000 Düsseldorf 1, Alemania Federal. Véase apartado 2.

Hermann (C)

115 Boulevard Saint Germain
París VI, Francia

Hoikusha Publising Co. Ltd. (A)

Uchikyuhoji-machi
Higashi-Kn
Osaka 540, Japón

Houghton Mifflin Co. (A)

2 Park Street
Boston, Massachusetts 02107 U.S.A.

Editions Lechevalier Sarl. París

36 Rue Geoffroy St-Hilaire
75905, París

Longman Group Ltd. (and Oliver and Boyd) (AC)

Pinnacles, Harlow
Essex CM19 5AA G.B.
Distribuidor para España:
EDITORIAL ALHAMBRA, S. A.
Claudio Coello, 76.—Madrid.

McGraw-Hill International Books Co. (BC)

1221 Avenue of the Americas
New York, New York 10020, U.S.A.

Macmillan Educational Ltd. (B)

Houndmills
Basingstoke Hampshire RG21 2BB G.B.

Masson, S.A. (C)

120, bd St-Germain 75280, Paris, Cedex 06
Distribuidor para España:
DIFUSORA INTERNACIONAL DE PUBLICACIONES
Francisco Aranda, 43.—Barcelona-5.

John Murray (C)

50 Albermarle Street
London W1X 4 BD G.B.

Nathan (BC)

9 Rue Mechaine
75680, Paris, Cedex, 14

NFer Publishing Co. Ltd. (B)

Darville House
2 Oxford Street
Windsor, Berks SL4 1DF G.B.

OECD. Oficina de ventas para España: (D)

MUNDIPRENSA LIBROS, S. A.
Apartado 1223.—Madrid y
LIBRERIA BASTINOS
Pelayo, 52.—Barcelona-1

Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación (CD)

Via delle Terme di Caracalla
00100 Roma, Italia, y para España:
LIBRERIA MUNDIPRENSA
Castelló, 37.—Madrid-1
LIBRERIA AGRICOLA
Fernando VI, 2.—Madrid-4

Organización Mundial para la Meteorología (D)

Departamento de Publicaciones de la WMO
1211 Ginebra, 27, Suiza.

Organización Mundial para la Salud (D)

Servicio de Distribución y Venta
1211 Ginebra, Suiza, y para España:
COMMERCIAL ATHENEUM, S. A.
Consejo de Ciento, 130-136.—Barcelona-15 y
LIBRERIA DIAZ DE SANTOS
Balnes, 417 y 419.—Barcelona-6

Open University Educational Enterprises Ltd. (BC)

12 Cofferidge Close
Stony Stradford
Milton Keynes G.B.

Oxford University Press (AC)

Walton Street
Oxford OX2 6DP G.B.

Penguin International (ABC)

Head-Office: Penguin Books Ltd.
Harmondsworth, Middlesex UB7 ODA G.B.

The University of Western Ontario (C)

Lincoln Building, 160 Old Derby Street
Hingham, Massachusetts 02043 U.S.A.

John Wiley and Sons Ltd. (BC)

Baffins Lane
Chichester, Sussex G.B.

Cambridge University Press (AC)

Bentley House, 200 Euston Road
London NW1 2DB G.B.

6. OTRAS ENTIDADES DE INTERES

Se relacionan en esta lista las direcciones de otras entidades y organizaciones científicas o no que suministran o que disponen de materiales útiles para la enseñanza de la biología.

Batchelors Food Ltd.

Wadaley Bridge
Sheffield S6 1NG G.B.

Folleto sobre tratamiento y conservación de alimentos.

BP Educational Service

Registered Office
Britannic House
Moor Lane, London EC2Y 9BU G.B.

Libros, folletos, diapositivas, film-loops, películas, montajes audiovisuales, láminas murales, juegos y kits acerca del petróleo y otros temas de geología más o menos relacionados.

British Broadcasting Corporation

Natural History Unit
35 Marylebone High Street
London W1M 4AA G.B.

Murales, libros y filmas.

British Diabetic Association

3,6 Alfred Place
London WC1E 7EE G.B.

Folleto, películas, libros y una revista sobre la didáctica del tema.

British Dietetic Association

305 Daimler House
Paradise Street
Birmingham B1 2BS G.B.

Folleto.

British Ecological Society

c/o Harvent House
62 London Road
Reading RG1 5AS G.B.

Revistas, folletos, películas.

British Epilepsy Association

3,6, Alfred Place
London WC1E 7ED G.B.

Libros y folletos para profesores y alumnos.

British Herpetological Society

c/o Zoo Society
Regent's Park
London NW1 G.B.

Revista. Información científica y de divulgación.

British Medical Association

Tavistock Square
London WC1H 9JP G.B.

Publicaciones sobre higiene y salud.

The British Nutrition Foundation

15 Belgrave Square
London SW1X 8PS

Libros, películas y folletos.

Biological Sciences Curriculum Study (BSCS)

P.O. Box 930
Boulder, Colorado 8 80302 U.S.A.

Publican una revista sobre las actividades del grupo.

Central Bureau for Educational Visits and Exchanges

43 Dorset Street
London W1H 3FN G.B.

Coordinan la información para Inglaterra de todas las actividades sobre educación que se organizan para profesores y alumnos dentro y fuera del país (principalmente vacaciones).

Commonwealth Agricultural Bureau

Farnham Royal Slough
Bucks SL2 3BN G.B.

Folletos sobre temas variados relacionados con la agricultura.

Commonwealth Institute

Kensington High Street
London W8 6NQ G.B.

Libros, folletos, películas, mapas, kits, etc.

Council for Environmental Education

School of Education
University of Reading
London Road
Reading RG1 5AR

Libros, folletos y una revista. Environmental Science.

Council for Nature

Zoological Gardens
Regent's Park
London NW1 4RY G.B.

Libros, películas, diapositivas, folletos, pósters.

Educational Foundation for Visual-Aids

33 Queen Anne Street
London W1M 0A1 G.B.

Libros, folletos, diapositivas, especialmente sobre biología humana.

General Dental Council

37 Wimpole Street
London W1 G.B.

Libros, folletos, películas, diapositivas, filminas, transparencias, film-loops, pósters, murales, etc., sobre el tema.

The Health Education Council

78 New Oxford Street
London WC1A 1AH G.B.

Libros, revistas y programas sobre biología humana, y educación sanitaria, sexual, etc.

Human Education Council

RSPCA Causeway
Horsham, Sussex RH12 1HG G.B.

Materiales (libros, folletos, etc.), sobre educación en biología humana y conservación de los ecosistemas. Publican dos revistas: Humane Education Journal y Animal Welfare Information Service.

Institute of Biology

41 Queens Gate
London SW7 G.B.

Tienen una sección sobre Biological Education; publican gran cantidad de folletos y libros sobre biología y sobre su didáctica (entre otros los Cuadernos de Biología, traducidos, algunos de ellos por Ed. Omega). Dos revistas: The Biologist y Journal of Biological Education.

National Association for Environmental Education

School of Education
University of Reading
London Road
Reading RG1 5AR G.B.

(ver Council for Environmental Education, pág. 16).

National Committee for Audio-Visual Aids in Education

33 Queen Anne Street
London W1 G.B.

Libros, folletos y catálogo de audiovisuales.

Natural History Museum (British Museum)

Cromwell Road, South Kensington
London SW7 5BD G.B.

Libros, folletos, pósters, moldes y kits.

Nature Conservancy Council

Attingham Park
Shrewsbury SY4 RTW G.B.

Películas, diapositivas, pósters, filminas, etc.

Nuffield Foundation Science Teaching Project

Centre for Science Education
Chelsea College
Bridges place
London SW6 4BR G.B.

Proyectos Nuffield para la enseñanza de las ciencias en los distintos niveles.

Nutrition Information Centre

Beecham Foods, Beecham House
Great West Road
Brentford, Middlesex G.B.

Libros, folletos y catálogo sobre el tema.

Petroleum Films Bureau

4 Brook Street, Hannover Square
London W1Y 2AY G.B.

Películas sobre el tema.

The Royal Society for the Protection of Birds

The Lodge, Sandy Bedfordshire SG19 2DL
Sandy 80551 G.B.

Películas, filminas, transparencias, diapositivas, film-loops, montajes audiovisuales, folletos, libros, guías de campo, pósters, murales, etc., sobre el tema. Y una gama mucho más am-

plia de servicios utilizables sólo en Gran Bretaña.

School Nature Science Society

2 Bramley Mansions
Berrylands Road
Surbiton, Surrey KT 8QU G.B.

Publican Natural Science in School.

Science Museum

Exhibition Road
Sought Kensington, London SW7 G.B.

Libros, folletos, diapositivas, pósters.

Société Nationale de Protection de la Nature

57, Rue Cuvier 75005, Paris.

Folletos, pósters, diapositivas, y listas de especies a proteger.

OTRAS ASOCIACIONES NACIONALES DE LA WORLD WILDLIFE FOUNDATION SPN:

Association française du Fonds mondial pour la nature

23, Rue d'Anjou
75000 Paris.

Ligue Suisse pour la Protection de la Nature

Wartenbergstrasse, 22
4000 Bâle, Suiza.

Institut Royal des Sciences Naturelles, ecologie et protection de la Nature

31, Rue Vautier
Bruzelles 4, Bélgica.

Association canadienne de la World Wildlife Foundation

Suite, 353, 2100 Drummond Street
Montréal, 25. Canadá.



Alternativa geométrica sobre algunos aspectos de las progresiones geométricas

Juan Bosco ROMERO MARQUEZ (*)

1. Motivación

Sea $\{a_n\}$ $n \in \mathbb{N}$ una progresión geométrica positiva, esto es que $\forall n \in \mathbb{N}, a_n > 0$ y así $a_n = a_1 r^{n-1}$ conlleva que $a_1 > 0$ y $r > 0$. Consideremos la función $f_{a_1, r}: \mathbb{R} \rightarrow \mathbb{R}$, $f_{a_1, r}(x) = a_1 r^x$ que es una fun-

ción exponencial y en el 1.º de B.U.P., todavía no se ha explicado las funciones logaritmo y su inversa

(*) Catedrático de Matemáticas del I.N.B. «Isabel de Castilla», de Avila.

la función exponencial. Yo creo que es en este momento oportuno introducir tales funciones, aunque fuera de forma axiomática, remarcando sobre todo sus propiedades importantes. Posteriormente en 2.º de B.U.P. se podría justificar los aspectos de continuidad, crecimiento y derivabilidad de la misma.

Admitiendo todas estas premisas y del hecho que $a_1 > 0, r > 0$, se tiene $\forall x \in \mathbb{R} \text{ fa}_{1,r}(x) \rightarrow 0$ y por ello podemos asociar la función $\text{ga}_{1,r}(x) = \log \text{fa}_{1,r}(x) = \log a_1 r^x = \log a_1 + x \log r$; la función $\text{fa}_{1,r} \text{ ga}_{1,r}: \mathbb{R}^+ \rightarrow \mathbb{R}$.

Si llamamos $\log a_1 = b$, y $\log r = a$, entonces $\forall x \in \mathbb{R}, \text{fa}_{1,r}(x) = ax + b$ que es una función afín cuya gráfica es una recta. Sabemos que de la restricción de dichas funciones afines sobre \mathbb{N} , resultan las progresiones aritméticas, de las cuales en un artículo que está por aparecer doy un tratamiento geométrico de sus propiedades fundamentales y que aquí gracias a las funciones logaritmo y exponencial, dando los cambios adecuados allí se obtienen sus propiedades análogas para las progresiones geométricas, salvo para la expresión de su suma que vamos a continuación a obtener.

2. Tratamiento geométrico de la suma de n términos

Comenzamos con las progresiones geométricas positivas $\{a_n = a_1 r^{n-1}\} n \in \mathbb{N}$. Representemos en un diagrama del plano $\mathbb{N} \times \mathbb{R}$, los términos de dicha progresión (ver fig. 1).

Vamos a interpretar $\forall n \in \mathbb{N}, S_n = a_1 + a_2 + \dots + a_n$ la suma de sus n primeros términos como la suma de áreas y obtener su expresión de forma geométrica.

Sea $T =$ suma de las áreas de los triángulos indicados en la figura $= T_1 + T_2 + \dots + T_n = \sum_{i=1}^n T_i = \sum_{i=1}^n \frac{a_{i+1} - a_i}{2} \cdot 1$, donde $T_i = \frac{a_{i+1} - a_i}{2} \cdot 1$, $i = 1, 2, \dots, n$

De otra parte $S_n = a_1 + \dots + a_n = \sum_{i=1}^n a_i =$ suma de las áreas de los rectángulos indicados en la figura $= R_1 + \dots + R_n = \sum_{i=1}^n R_i$.

De otra parte, $\sum_{i=1}^n R_i + \sum_{i=1}^n T_i =$ suma de las áreas de los trapecios de bases respectivas $(a_1, a_2), \dots$

$\dots (a_n, a_{n+1})$ y altura 1 $= \sum_{i=1}^n \frac{a_i + a_{i+1}}{2} \cdot 1$.

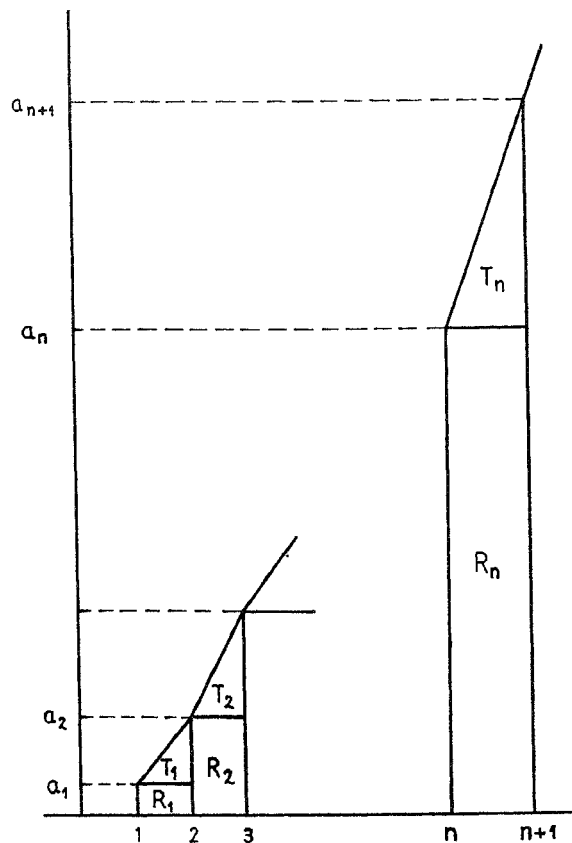


Fig. 1

$$\begin{aligned} \text{Sustituyendo tenemos: } S_n + \frac{a_{n+1} - a_1}{2} &= \\ = S_n \frac{(1+r)}{2} &\Rightarrow \frac{a_{n+1} - a_1}{2} = \frac{S_n(r-1)}{2} \Rightarrow \\ S_n &= \frac{a_{n+1} - a_1}{r-1} = \frac{a_1 r^n - a_1}{r-1} \end{aligned}$$

Nota.—La demostración algebraica de esta expresión como se hace habitualmente es simple.

3. Por último, podemos dar en muchos aspectos un estudio geométrico similar de sus propiedades, para las progresiones armónicas $\left\{a_n = \frac{1}{a_n + b}\right\} n \in \mathbb{N}$, $a, b \in \mathbb{R}$, basta para ello, considerarlas como restricciones de las funciones $f(x) = \frac{1}{ax + b}$ siempre que $x \neq \frac{-b}{a}$, y $a, b \in \mathbb{R}$, recordando que sus gráficas son hipérbolas.

NOVEDAD · NOVEDAD · NOVEDAD

SM
Ediciones

la mejor ayuda

NOMENCLATURA Y FORMULACION QUIMICA
B.U.P. · I.P. · C.O.U.

PRACTICAS DE QUIMICA
B.U.P. · I.P. · C.O.U.

Por qué introducir la ciencia de los materiales antes de la entrada en la Universidad

Por Isabel LORENZO FILGUEIRA (*)

Si consideramos los posibles aspectos sobre los que puede versar un curso de ciencias, nos encontramos los siguientes:

- La Ciencia como producto (cuerpo de conocimientos sistematizado).
- La Ciencia como proceso de investigación (método científico-experimental).
- Aplicaciones prácticas de la Ciencia (Tecnología).
- Aspectos históricos y sociales de la Ciencia.

Tradicionalmente, en los cursos de ciencias, se atiende al producto, es decir, a los conocimientos, dejándose de lado el método científico y las aplicaciones prácticas e implicaciones sociales. Esto es debido al afán de «cubrir» todo el campo de conocimientos, bajo el pretexto de dar una «visión general». Pero, de esta manera, al querer abarcarlo todo, se dejan sin tocar aspectos tan fundamentales como los anteriormente citados (tecnológicos e histórico-sociales), con lo que el alumno adquiere una visión deformada de la Ciencia, no llegando a precisar su importancia en nuestra sociedad, en la que los cambios tienen lugar a un ritmo vertiginoso porque la Ciencia avanza a pasos agigantados, incrementándose el caudal de conocimientos sin cesar y apareciendo continuamente nuevas aplicaciones tecnológicas basadas en estos nuevos conocimientos.

Partimos de la base que ha de haber una renovación en la didáctica de las ciencias (contenidos, metodología y medios) y que hay que reducir la cantidad de conocimientos a tratar.

La Ciencia de los Materiales ocupa una situación especial con respecto a la Ciencia y Tecnología, puesto que no solamente es una disciplina por derecho propio, sino que también todas las ciencias y técnicas modernas dependen, para sus instrumentos cada vez más refinados, de los resultados de la investigación en Estado Sólido: la Informática (memorias magnéticas, equipos de estado sólido, microelectrónica); la tecnología médica (instrumentos transistorizados como cardiógrafos y otros aparatos para el examen de pacientes, materiales sintéticos como válvulas de sustitución y membranas de riñón); las ciencias espaciales (circuitos de estado sólido miniaturizados, células solares, amplificadores de bajo nivel de ruido, detectores de infrarrojo, tecnología de bajas temperaturas); la Física nuclear y de partículas (detectores de centelleo y semiconductores, imanes superconductores) y otras muchas.

El mayor conocimiento de los materiales, de sus propiedades y la producción de otros nuevos con propiedades muy definidas, es uno de los campos de estudio en los que se ocupan actualmente los científicos.

En los programas actuales de la E.G.B. y del Bachillerato, el estudiante, en diferentes asignaturas, oye hablar de la materia, principalmente en su estado sólido, y de algunas de sus propiedades (densidad, coeficiente de dilatación, coeficiente de elasticidad, color, etc.), del enlace químico y de algunos materiales como los polímeros o los metales; pero no llega a percatarse de que las interacciones entre las partículas que constituyen la materia que le rodea determinan su estructura interna y ésta, a su vez, las propiedades de los diferentes materiales, tema de gran importancia tecnológica y, por lo tanto, social. Proyectos como el de la Fundación Nuffield o el P.S.N.S. Project Staff han introducido esta área de la Ciencia en los estudios de los niveles correspondientes al Bachillerato español y así lo recomienda la O.C.D.E.

La estructura de los materiales podría introducirse a un nivel elemental, como una parte del programa de uno o varios cursos. De hecho, en el proyecto Nuffield aparece en los programas de Física y Química básicas y el P.S.N.S. Project Staff es «Ciencia Física para estudiantes no científicos». Sin embargo, lo referente a propiedades podría ser introducido a un nivel superior (Física y Química avanzadas en el Proyecto Nuffield).

A este respecto, en el año 1976 se hizo un trabajo en la Universidad del Bilbao, consistente en una programación de la materia a la que hace referencia este artículo, huyendo de los tradicionales estudios matematizados, muy racionalizados pero carentes de interés para el alumno; programación que, además, atiende a los diferentes aspectos de la Ciencia mencionados: la Ciencia como proceso de investigación, aspectos tecnológicos, históricos y sociales. Para ello se tomaron como base los siguientes documentos:

- O.C.D.E. *Enseignement actuel de la Physique*. París, 1965.
- WOOD, E. A. *Cristales y luz*. Ed. Reverté.
- *Física P.S.S.C.* (tomos I y II). Ed. Reverté.
- PROYECTO NUFFIELD: Física básica, Química básica, Física avanzada, Química avanzada (con sus distintos documentos: guía del profesor, guía del alumno y monografías).
- *Química una ciencia experimental* (guía del profesor y guía del alumno). Chemical Education Material Study. Ed. Reverté.
- HOLDEN, A. y SINGER, P. *Crystals and crystal growing*. Science Study Ordre in nature.

(*) Profesora Agregada de Física y Química del I.N.B. Mixto n.º 2 de Lugo.

— «The Physics Teacher» y «The Physics Education». Revistas.

En dicha programación se recogen:

- 1) Un buen número de experiencias diseñadas para realizar el alumno, algunas de ellas sencillas y otras (las menos) que caen fuera de las posibilidades de un centro de E.G.B. o de B.U.P. actualmente.
- 2) Material para el profesor: documentos escritos y referencias de películas.
- 3) Bibliografía para el alumno, de tipo histórico-

social, tecnológico y de consulta de conceptos.

A grandes rasgos, se pueden resumir los contenidos de dicha programación así:

- Estudio de los cristales (idealización de los sólidos).
- Métodos para conocer su estructura.
- Clasificación en cuatro grupos.
- Propiedades comunes a cada grupo.
- Estudio especial de algunos materiales: metalurgia, polímeros, semiconductores.

4

Mesa redonda Hispano-Francesa sobre calidad en la Enseñanza pública

Por Vicente CIRAC (*)

Organizada conjuntamente por los Servicios Culturales de la Embajada de Francia en Madrid y por el Ministerio de Educación, se celebró, durante los días 28 y 29 de abril, una mesa redonda hispano-francesa sobre «Calidad de la Enseñanza Pública». Actuaron como ponentes los franceses señores Denis Rieu, Inspector General de Educación y Vida Escolar, Louis Fages, Director de Liceo y Louis Landignon, Director de Colegio de Enseñanza Media; por parte española, los señores Ignacio Fuentes, Inspector de Enseñanza Media, José Costa, Inspector de Enseñanza Primaria y Angel Martínez Director de Colegio Nacional; como moderador, Vicente Cirac, Inspector Jefe de Distritos de la Inspección Central de Enseñanza Media. Asistieron y participaron en el coloquio Inspectores, Directores, Catedráticos y Profesores tanto de Enseñanza Media, como de Enseñanza General Básica.

La apertura de las sesiones corrió a cargo del ilustrísimo señor Secretario General Técnico del Ministerio de Educación, don Miguel Angel Arroyo, que planteó la reunión como un intercambio de experiencias, de reflexiones e ideas entre profesionales de la enseñanza, inscribiéndola en el marco de las que, de cara a la elaboración de proyectos de ley y promulgación de normas que exigirá el desarrollo del Estatuto de Centros Escolares, está propiciando el Ministerio, abierto a las ideas y sugerencias de todos los estamentos interesados y de cuantas personas tengan algo que aportar.

A continuación, y por los distintos ponentes, fueron desarrollados los diversos temas: La administración y dirección de los centros públicos de enseñanza; la participación de los distintos elementos de la comunidad educativa en la gestión de los centros públicos; la comunidad educativa y el entorno social. Tras la exposición de cada uno de los temas por los ponentes francés y español se abrió un coloquio en el que tanto los ponentes como los demás asistentes tuvieron oportunidad de completar la información sobre cuestiones relacionadas con los temas tratados y otros puntos de interés.

En la exposición de los temas y en el coloquio se puso de manifiesto que la mayoría de los problemas educativos y de las preocupaciones son comunes y semejantes las soluciones que España y Francia han adoptado o están en vías de adoptar. Los aspectos que centraron el interés del coloquio fueron en particular los relacionados con la selección y nombramiento de directores, la formación y selección del profesorado, su posible sustitución en caso de enfermedad o ausencia por otro motivo, la admisión de alumnos, la dotación de material de los centros, el calendario escolar, las drogas, la posibilidad de aumentar el interés por la participación de alumnos y padres así como la de toda la comunidad, entre otros.

La sesión de Clausura de la Mesa Redonda estuvo presidida por el excelentísimo señor Ministro de Educación, don José Manuel Otero Novas, acompañado por los señores Directores Generales de Enseñanza Media, de Enseñanza General Básica, de Programación e Inversiones, y Secretario General Técnico y, en representación del señor Embajador de Francia, por el señor Zumbiehl, Agregado Cultural de la Embajada.

El Ministro de Educación pronunció un importante discurso en el que, tras agradecer al Gobierno Francés y a los participantes franceses y españoles su magnífico trabajo y aprotación pasó a exponer los proyectos y líneas fundamentales del Departamento en relación con la mejora de la calidad de la Enseñanza pública, tarea para la que, dijo «las ideas del Ministerio están abiertas a las ideas de todos». Señaló que la explosión de demanda educativa de los años setenta hizo que los mayores esfuerzos del Ministerio fueran encaminados a satisfacer dicha demanda: sólo en los últimos años se han creado 1.270.000 nuevos puestos escolares y el número de profesores estatales ha pasado a ser de 216.000.

A pesar de que quedan 300.000 niños de preescolar sin escolarizar y alrededor de 200.000 plazas de

(*) Catedrático de Griego e Inspector de Enseñanza Media.

E.G.B. inadecuadas, que hay que sustituir, las necesidades más acuciantes están resueltas o en vías de solución y en el plazo de tres años la infraestructura educativa será satisfactoria, si no perfecta, pues la perfección es siempre una aspiración.

Resuelto el problema cuantitativo, hay que lograr la libertad de enseñanza, la igualdad y la participación, principios que consagran diversos proyectos de Ley que se han presentado en el Parlamento.

El futuro gran objetivo del Ministerio de Educación es el de la calidad de la enseñanza, objetivo que hay que lograr y que es irrenunciable, aunque sea oscuro y haya de alcanzarse lentamente. A este fin se encaminan, no grandes proyectos teóricos, sino planteamientos concretos, serios y que se van a cumplir. Entre otros:

- Mayor profesionalización posible en la selección de Directores.
- Participación de todas las partes interesadas en la gestión de los Centros que permitan una sana competitividad, consiguiendo que los Centros estatales no sean un reducto para las clases menos acomodadas.
- Racionalización en los procedimientos de selección del profesorado: no puede continuar el sistema de contratación sin pruebas de los profesores, que luego se consolidan por medio de oposiciones restringidas.
- Reciclaje del profesorado y carrera docente.
- Potenciación del sistema de Tutorías.

— Presentación al Parlamento de Leyes de Plantillas para el próximo trienio contemplando necesidades, para ceñirse luego a la decisión de los representantes del pueblo español.

— Potenciación de las Inspecciones educativas.

— Reforma de contenidos, que estén íntimamente relacionados con la vida, y de las estructuras metodológicas.

— Revalorización de la Formación Profesional y mejora del Bachillerato.

Todo esto lleva consigo una serie de reformas de la administración educativa. Se está trabajando intensamente en un proyecto de descentralización, no sólo en las nacionalidades o regiones, sino también en las Corporaciones locales y en los propios Centros, que se quiere que tengan mayor autonomía y mayores responsabilidades.

«Pensamos, dijo, que la Administración educativa, en definitiva, debe ser una Administración instrumental que permita a la comunidad educativa el ejercicio de sus propias funciones. La Administración, en grandes líneas, debe dedicarse a establecer los principios educativos, la ordenación de las enseñanzas y la inspección del sistema educativo, mientras que la gestión concreta de los Centros debe ser lo más descentralizada posible en favor de las Corporaciones locales, Diputaciones y Centros».

El señor Ministro, tras estas palabras y solicitando nuevamente las aportaciones, ideas y sugerencias de todas las personas interesadas en la Educación, clausuró las jornadas.

5

Educación y emigración española en Suiza

Por Vicente BERMEJO (*)

1. PROBLEMATICA EDUCATIVA DE LA EMIGRACION ESPAÑOLA EN SUIZA

1) El encuentro de dos culturas

Siempre ha sido difícil encontrar el equilibrio adecuado en la relación existencial sociedad-individuo, y por lo mismo entre la cultura de un pueblo y el derecho a la libertad de formación cultural de cada uno de los individuos de este pueblo. Esta misma situación aparece también en el marco más estrecho de la relación entre la escuela y el alumno. Las teorías educativas de orientación personalista acentúan los derechos del alumno ante la ideología escolar; mientras que las teorías de talante más bien «socialista» ponen de relieve la necesidad de adaptar al niño desde su más tierna edad a la sociedad de sus padres. Por una parte se insiste, pues, en el respeto a la personalidad propia de cada alumno, a sus gustos, a la libertad de creación; en una palabra, se ponen más bien de relieve las diferencias individuales; mientras que, por otra parte, se defiende la continuidad histórica de cada pueblo, el espíritu de solidaridad y de cooperación, el civismo y el sentido de responsabilidad social, etc. La alter-

nativa de crear una escuela neutra, que se limite única y exclusivamente a dispensar unos conocimientos ideológicos y asépticos es tan irreal como idealista. Pero también es verdad que entre los dos extremos aparece todo un abanico de posibilidades de manera que cada momento histórico determinará en concreto el modo de conjugar la dimensión individual y la social a fin de «potenciar la originalidad y la disponibilidad creadora de cada sujeto sin renunciar a insertarle eficazmente en su entorno» (1).

La problemática resulta aún más compleja cuando no sólo se trata de la relación entre un individuo y la cultura de su pueblo, como acabamos de ver, sino de la relación del individuo con dos culturas, que a su vez sostienen entre ellas relaciones ambiguas y mal definidas. Este es el caso de los hijos de los emigrantes españoles en el extranjero, así como de todos los emigrantes en general en los países de acogida.

(*) Profesor de Orientación Educativa del I.C.E. de la Universidad Autónoma de Barcelona.

(1) E. P. TORRANCE y R. E. MIERS: *La enseñanza creativa*. Ed. Santillana, 1976, pág. 8.

Por ello, si la educación de los niños autóctonos presentan múltiples problemas que la Pedagogía y otras ciencias de la Educación buscan incansablemente el modo de aportarles soluciones, o medias soluciones, en cada caso determinado; la educación de los niños emigrantes plantea toda una problemática diferente en cada uno de los países de acogida que, por su riqueza y complejidad, escapa a todos los modelos educativos empleados hasta ahora. Desde hace una década, principalmente, se ha intentado analizar experimentalmente esta situación educativa de la emigración, y se han aportado una serie de proposiciones que hasta ahora no han resultado satisfactorias. De la defensa a ultranza de la propia cultura autóctona y de la oposición de culturas se pasó al sistema de complementariedad de una con la otra; a este sistema, que suponía una serie de prejuicios y que dejaba entrever la desigualdad de las dos culturas, apareciendo la una como dominante y la otra como dominada, sucedió la proposición bi-culturalista, que teóricamente concede el mismo respeto y la misma importancia a ambas, poniendo de relieve las aportaciones y la riqueza que la unión de las dos culturas engendra en el niño emigrante. Posteriormente se ha dado un paso más y actualmente se están realizando experiencias en París (2), al parecer con resultados muy positivos, en un ambiente escolar intercultural. El interculturalismo defiende la igualdad de las dos culturas y promueve su interacción y su aprendizaje por todos los niños que asisten a las clases, tanto los autóctonos como los emigrantes. Se estudian las dos culturas simultáneamente, y se imparten las clases sea en una lengua, sea en la otra. La idea es muy humana y rompe, al menos, en parte, con los capillismos nacionales o territoriales, pero presenta el grave problema de la generalización de este sistema educativo.

2. POLITICA ESCOLAR SUIZA CON LOS HIJOS DE LOS EMIGRANTES

Esta política escolar depende en gran parte de la política general suiza que regula la emigración. Pero es conveniente saber que si la legislación sobre la inmigración surge a nivel confederativo, y, por consiguiente, con vigencia en toda Suiza, la política educativa es, al contrario, competencia de cada uno de los veintiséis cantones existentes en Suiza, y, a veces, incluso en algunos cantones y, sobre todo las escuelas primarias, dependen directamente de los municipios («comunales»). Esto permite una gran descentralización, y, por consiguiente, una mejor adaptación concreta a las necesidades de cada cantón y municipio; pero, por otra parte, dificulta la coordinación necesaria y obliga a tratar el problema de la escolaridad de los hijos de los emigrantes a nivel de cada cantón, si no del municipio. Es por esto que habría que hablar de veintitrés políticas escolares en Suiza, y no de la política escolar suiza. Para evitar este problema, vamos a limitarnos a presentar las ideas o principios básicos que rigen generalmente la política escolar con los hijos de los emigrantes prácticamente en todos los cantones suizos.

La lectura de los textos más importantes sobre el tema manifiesta a nuestro parecer una cierta evolución, que merece ser destacada. En un principio se habla principalmente de «integración» de los hijos de los emigrantes dentro del sistema escolar

suizo. Y para ello se crean las estructuras necesarias: clases especiales, clases de lengua, clases de ayuda, etc., para facilitar y potenciar esta integración. La escuela suiza, y en definitiva la sociedad suiza, aparece como el modelo o tipo al que deben adaptarse lo más fielmente posible los hijos de los emigrantes. Es una primera etapa que podríamos llamar «egocéntrica» durante la cual el talento y la personalidad original del emigrante no cuenta. Todo se centra en torno al modo de ver cómo operar lo más eficazmente posible con vistas a integrar lo más perfectamente posible. Tanto es así que se crea una «política restrictiva con respecto al desarrollo de escuelas extranjeras» en Suiza que dispensen una educación en conformidad con la enseñanza en el país de origen.

En segunda instancia, se sigue hablando de integración, pero no como fin en sí, sino como medio indispensable para obtener la igualdad de oportunidades dentro de la sociedad suiza. Sólo así, integrados, los emigrantes podrán gozar teóricamente de las mismas posibilidades de estudio, de trabajo, etcétera, que los propios ciudadanos suizos. Pero esta integración se concibe todavía como destructiva primeramente de todo el bagaje genuino del niño emigrante: desvalorización de su propia cultura, de su lengua, de su país; para construir después un tipo de personalidad que responda al modelo propuesto por la escuela y la sociedad suiza. La cultura emigrante aparece claramente como cultura dominada, desvalorizada, mientras que la cultura autóctona desempeña el papel de dominante. Y esto generalmente debido a criterios de tipo económico, que determinan hoy día el sistema de valores principalmente en sociedades capitalistas (3).

Un paso más hacia una relación más humana inmigrante-autóctono se refleja, estos últimos años, en el cambio de actitud del país de acogida con respecto a la cultura de los inmigrantes. Ya no se busca inmediatamente la uniformidad por la integración en la sociedad y la escuela del país de acogida, sino que se pone de relieve la identidad cultural de los inmigrantes, valorizándose sus propias culturas, sus costumbres y tradiciones. Evidentemente estas ideas son aún bastante tímidas y más que una realidad aceptada más o menos generalmente habría que hablar de un proyecto razonable que choca con no

(2) Ver: R. PADRUN: *Fontenay-sous-Bois: Une action éducative expérimentale*. En *Autremen.*, n.º 11, noviembre 1977, págs. 155-158. En noviembre de este mismo año 1977 tuve la ocasión, en Ginebra, de conversar detenidamente sobre el tema con la Sra. Padrun, directora del I.F.E.D., en París, y, al parecer, están planificando la expansión paulatina en Francia de estas experiencias educativas.

(3) ANDRE CHAVANNE, ministro de educación del cantón de Ginebra, va más lejos al considerar por una parte el derecho del emigrante a vivir su propia cultura, y, por otra, la necesidad de integrarse en la sociedad suiza con vistas a gozar de las mismas oportunidades sociales que los propios suizos. Así escribe Chavanne: «Hay que acoger también estos niños emigrantes dejándoles la alegría de ser ellos mismos, el orgullo de pertenecer a otra civilización, incluso si piensan permanecer en el país de acogida» (pág. 11). Y poco después añade que la obligación de los responsables en educación «es de acoger estos niños tal como ellos son, de ayudarles a ser ellos mismos y, en fin, si Vdes. me lo permiten, de «integrarlos» con sus cualidades y defectos para intentar igualar sus oportunidades». (A. CHAVANNE, «L'école, facteur d'égalité et d'intégration sociale: le cas Suisse», 2 de junio de 1975, Genève, Institut International d'Etudes Sociales, pág. 14.

pocas dificultades. Esta actitud evita en lo posible toda comparación de culturas (las de los países de acogida y de origen) y promueve la convivencia de las culturas y el enriquecimiento recíproco de éstas (4).

3. LA SITUACION EDUCATIVA DE LOS HIJOS DE LOS EMIGRANTES ESPAÑOLES EN SUIZA

El tema es muy extenso, complejo, pero importantísimo. Por lo mismo, si bien por una parte merecería un análisis detenido y profundo en sus múltiples aspectos: socio-económico, cultural, psicológico, etcétera; por otra, la finalidad primordial y los límites de este trabajo nos obligan a reseñar las ideas y problemas más acuciantes.

Es bien sabido que la mayoría de los niños retrasados en las escuelas suizas son hijos de emigrantes, así como el hecho de que sólo del 6 al 10 por 100 de niños españoles emigrantes consiguen llegar al Bachillerato suizo (5). La inadaptación escolar aparece como la causa principal de todas estas anomalías dolorosas que sufren los niños españoles en la emigración. Pero si bien es verdad que el aspecto socio-económico juega un papel importante en la explicación de este fenómeno vital, de ningún modo es el único y ni siquiera quizá el más importante, sobre todo en lo que se refiere al aspecto económico. La mayoría de los emigrantes españoles en Suiza tienen resuelto el problema económico actual. Igualmente, si consideramos el porcentaje de retrasos escolares en las clases sociales inferiores de las escuelas ginebrinas, en el año 1974 y entre los doce y los trece años, momento en que terminan la primera parte de los estudios secundarios, vemos que sólo el 23,1 por 100 de niños suizos está retrasado, mientras que los niños españoles lo están en un 46,7 por 100. Es decir, por una parte, casi la mitad de niños españoles en esta edad están retrasados, y, por otra, el porcentaje de niños españoles retrasados es más del doble que el de los niños suizos, pertenecientes a la misma clase social.

Mucho más graves son los problemas psicológicos. El hecho mismo de la emigración es y suele vivirse frecuentemente como un traumatismo, a causa del trasplante que significa el abandono de su propia tierra y su instalación en un lugar desconocido, que no siempre se muestra acogedor y favorable. Los niños son conscientes de la situación de los emigrantes, y de la de ellos mismos por consiguiente, en el país de acogida. Y este sentimiento se manifiesta frecuentemente de modo ambivalente: a veces es el país de acogida al que hace de cabrito emisario, responsable de todos los «malestares» que sufre el niño, y otras veces es más bien el país de origen el que aparece como responsable de este «malestar», debido al abandono que el niño resiente por parte de su propio país.

Otro sentimiento patológico que suele vivir la población migrante infantil es un cierto complejo de inferioridad, proveniente frecuentemente del rechazo y menosprecio que a veces sufren en el país de acogida. Este complejo les produce con frecuencia un bloqueo a todo progreso escolar, que generalmente se manifiesta en una desconfianza y agresividad excesivas. Otras veces, en casos extremos, el bloqueo es tan fuerte que los niños se encierran en sí mismos, sin apenas comunicación con su entorno de tal modo que el aprendizaje se hace penoso y difícil. Estos niños suelen asistir a clases especiales, y son

considerados «oficialmente» incluso en la misma familia, como retrasados mentales.

Pero en general es la dimensión cultural la que juega el papel más importante en la problemática educativa de los niños emigrantes. La persona humana es principalmente un ser cultural que se hace, se modela y vive según los valores propios del contexto cultural. Y esta personalidad se forma mediante una evolución dialéctica de oposición-identificación y de continuidad-discontinuidad entre la persona y la cultura en que vive. Evidentemente, para que exista esta interacción, que no es de ningún modo simple, se impone la posibilidad de comunicación entre la persona y esa «memoria colectiva» que guarda todo el ser propio de la cultura. Pero aquí encontramos, precisamente en esta comunicación o dificultad de comunicación, el gran problema de los niños emigrantes españoles.

Culturalmente los niños emigrantes españoles viven anclados en una gran ambigüedad. Por una parte se sienten solicitados de múltiples maneras por la cultura propia del país de acogida, que además es la cultura escolar, y por otra es la cultura familiar (y de su propio país) la que aparece ante ellos como un posible modelo a imitar consciente o inconscientemente. Esta situación esquizofrénica, que bien organizada es aceptada como normal en nuestra sociedad de adultos, resulta demasiado fuerte para los niños y es causa de marginaciones, apatías, inadaptación, etc... La cultura del país de acogida aparece como dominante, como cultura que se vive y respira en la escuela y en la sociedad de este país. Los medios de comunicación cultural de que dispone son enormes, siendo el más importante la educación escolar, que generalmente busca el modo de integrar y de adaptar, en lugar de intentar formar y ayudar en la construcción de la propia personalidad de cada niño, según el talante de cada cultura. Pero por otra parte los niños viven a su modo la política emigrativa del país de acogida y, a pesar de los intentos meritorios de culturalizarlos y de integrarlos, manifiestan un cierto rechazo contra la cultura de este país, sea porque ellos mismos se sienten diferentes, sea porque se sienten excluidos, debido a veces a ciertas tendencias «pueriles» xenofóbicas, ya contra la emigración en general, ya frecuentemente por boca de sus mismos camaradas de escuela. Si los niños han nacido en Suiza o llegaron aquí antes de los seis años, aún cabe la reacción de desear convertirse algún día en ciudadano del país de acogida, intentando modelar su comportamiento en conformidad con las costumbres y talante propio de los

(4) Convendría tener presente también los graves problemas cuantitativos que la emigración ha causado al sistema educativo suizo. En el año 1975, Suiza presentaba los siguientes porcentajes: el 30 por 100 de los niños entre 0 y 6 años eran extranjeros. De 4 a 6 años, el porcentaje era del 23 por 100 y sólo del 14 por 100, de 7 a 15 años. A partir de esta edad, los porcentajes empiezan a descender sensiblemente. Pero es evidente que la emigración se encuentra bastante polarizada geográficamente, de tal modo que ciertas ciudades ofrecen porcentajes muy elevados. Así en Ginebra, el 40 por 100 de los niños de 4 a 6 años eran extranjeros este mismo año.

(5) Si tomamos como referencia el cantón de Ginebra, sabemos que en 1974 el 77 por 100 de niños retrasados pertenecientes a las clases sociales inferiores eran extranjeros entre los 12 y 13 años. En las clases superiores hay proporcionalmente menos retrasos, pero el caso es menos importante cuantitativamente.

nativos. Un caso verídico nos mostrará, al menos en parte, la complejidad y la realidad existencial de lo que estamos diciendo: María tiene cinco años y medio y sigue la escolaridad normal de todos los niños ginebrinos. Su papá es suizo y su mamá es española. Una tarde, volviendo de la escuela, María comienza a llorarle a su madre diciéndole que ella quiere ser suiza. Después de consolarla con todos los medios posibles, se pudo conseguir que María creyera que realmente era suiza. Pero al día siguiente, la misma escena se repite con su mamá, y esta vez María pide a su madre que ella no quiere llamarse María, que ella quiere tener un nombre suizo. Es evidente que se trataría de juegos o conversaciones de niños en la misma escuela, pero esto muestra la gran sensibilidad de la niñez a esta problemática.

Por otro lado, la personalidad de los niños y de los adolescentes es tanto más frágil cuanto menos se sienten identificados a un país, a un pueblo, a una cultura. Cada día se hace más general la idea de que el modo más rentable y efectivo de adaptarse socialmente a un tipo determinado de cultura es el de sentirse de antemano integrado en su propia cultura, en su cultura familiar. Por ello, los países de acogida han comprendido la situación y ellos mismos sienten la necesidad de favorecer y acrecentar las culturas propias de los emigrantes. De ahí que el gran problema de los niños emigrantes en general es la aculturación, la carencia de una cultura que les permita identificarse con un pueblo, con un país. Esta identificación daría a esta juventud la seguridad y personalidad que tanto necesita, en un país extranjero y en un mundo que se caracteriza fuertemente por su inestabilidad.

Pero esta situación dolorosa exige urgentemente una solución que no sólo afectará a los propios interesados, a los países de acogida, sino también y especialmente a los países de origen, a España. El retorno de esta juventud emigrante a España puede producir trastornos, no sólo de orden social y cultural, sino también políticos. Muchos jóvenes piensan que no pocos de sus problemas desaparecerán con su vuelta a España, a su propio país; pero no es raro constatar que estos jóvenes encuentran a su retorno no pocas dificultades de integración en la sociedad española, de tal modo que llegan a sentirse tan extranjeros en España como en Suiza. Por todo ello, creemos necesario que los niños emigrantes españoles mantengan una relación constante con la cultura española desde sus primeros años, hasta el final de la adolescencia. Es importante que el niño tenga frecuentes vivencias culturales españolas, así como la posibilidad de encontrar modelos-tipos de la cultura de su país, que ofrezcan la garantía y el nivel humano exigido por la juventud emigrante. Lamentablemente, este papel no puede ser realizado en no pocos casos por los mismos padres, debido a la falta de tiempo de éstos para ocuparse de sus hijos, o a la falta de cultura necesaria para hacerlo adecuadamente. Los profesores españoles para la emigración pueden desempeñar aquí una gran labor, tanto los que se dedican a la Enseñanza General Básica como, sobre todo, los que enseñan el B.U.P. y C.O.U., ya que es principalmente a partir de los trece o catorce años que la personalidad se reestructura, más o menos definitivamente, y se conforma dialécticamente a un tipo cultural determinado.



bitácora
biblioteca del estudiante

SERIE DE LITERATURA

PEDRO SALINAS

Teatro

Comentado por Gregorio Torres
275 Ptas.

MIGUEL MIHURA

Tres sombreros de copa

Comentado por Emilio de Miguel
235 Ptas.

M.^a DOLORES DE ASIS

**Antología de poetas españoles
contemporáneos**

Tomo I: 1900-1936. 275 Ptas.
Tomo II: 1936-1970. 275 Ptas.

JORGE GUILLEN

Estudios

Comentado por Francisco Abad
225 Ptas.

MARIANO JOSE DE LARRA

Escritos

Comentado por J. Vila Selma
275 Ptas.

GERARDO DIEGO

**Angeles de Compostela y Vuelta
del peregrino**

Comentado por Arturo del Villar
300 Ptas.



NARCE, S. A. DE EDICIONES.—Federico Rubio, 89.—MADRID-20 Tel. 254 61 02



Michael CHINERY

GUIA PRACTICA ILUSTRADA PARA LOS AMANTES DE LA NATURALEZA

Barcelona, 1979. Editorial Blume

Nos presenta el estudio del mundo natural como uno de los pasatiempos más interesantes. Ese objetivo lo consigue mediante la sencillez de sus textos, precisos pero sin abusar de tecnicismos, así como gracias a la coherencia y excelente calidad de sus esquemas, ilustraciones, dibujos y fotografías.

La lectura de sus páginas nos incita a observar, coleccionar y explorar la fauna y la flora, proponiéndonos una serie de interesantes trabajos y experiencias que pueden realizarse en casa, en el jardín o en el campo.

La obra se encuentra dividida en diez capítulos independientes, cada uno relacionado con una rama de las ciencias naturales:

Capítulo 1.—Observación de la naturaleza. Tras dar unas nociones generales sobre la naturaleza, nos habla de los útiles necesarios para todo buen naturalista: cuaderno de campo, lupa, etc.

Capítulo 2.—La vida en el agua. Trata, desde la exploración de una laguna o un estanque de jardín, a la construcción y mantenimiento de un acuario, hasta la búsqueda de objetos en la playa o la recolección de conchas.

Capítulo 3.—Las aves. Nos indica desde cómo observarlas o coleccionar sus plumas, a cómo realizar el estudio de las egagrópilas o de los nidos, hasta su alimentación y curación de enfermedades.

Capítulo 4.—Mamíferos. Nos inicia en el modo de albergar y ali-

mentar a pequeños mamíferos, en la preparación de las pieles, en cómo limpiar y conservar cráneos y otros huesos, o en la forma de sacar moldes de huellas.

Capítulo 5.—Insectos y otros animales pequeños. Explica la cría de las mariposas de jardín, las polillas y las hormigas; nos enseña a coleccionar insectos, a fabricar las cajas para nidos de abejas y avispas, etcétera.

Capítulo 6.—Arboles. Describe la técnica utilizada para medir un árbol, la manera de estudiar sus cortezas, hojas, frutos y semillas, así como el arte de trabajar la madera.

Capítulo 7.—Plantas herbáceas. Plantea una serie de experiencias

que van desde el estudio de sus habitantes o sus reacciones respecto al ambiente, a cómo hacer una colección de flores silvestres o la obtención de tintes vegetales.

Capítulo 8.—Las rocas y el paisaje. Lo dedica a temas geológicos, deteniéndose, especialmente, en la descripción de las colecciones de minerales, rocas y fósiles.

Capítulo 9.—Sección técnica. Contiene algunas sugerencias sobre la utilización del microscopio, magnetófono o cámara fotográfica en la investigación del naturalista.

Capítulo 10.—Guía informativa. Describe algunas plantas silvestres comestibles y venenosas que se pueden encontrar en el campo.

La realización de las experiencias descritas en el libro nos enseñan, de forma sencilla y agradable, a descubrir y conocer la naturaleza. Nos obliga a no ignorar la fauna y la flora que nos rodea, a tomarnos mayor interés por el entorno, a conocerlo y sentirlo para así, casi inconscientemente, llegar a respetarlo.

Ignacio Lázaro

Jurij, M. LOTMAN y ESCUELA DE TARTU

"SEMIOTICA DE LA CULTURA"

Introducción, selección y notas de
Jorge LOZANO

Traducción de Nieves MENDEZ
Madrid, 1979. Ediciones Cátedra, S. A.

Podemos dividir el libro que presentamos en dos partes: una primera, escrita por Jorge Lozano, que sirve de introducción a Jurij M. Lotman y a la Escuela de Tartu, y

una segunda, compuesta por una serie de catorce artículos o ensayos, escritos por diversos autores pertenecientes a dicha escuela y publicado en distintos años.

Componen la Escuela de Tartu una serie de investigadores, lingüistas y profesores de la Universidad rusa del mismo nombre. Las investigaciones semióticas se hallan centradas en la cátedra de Literatura rusa de esta universidad, dirigida, hasta hace poco tiempo, por Jurij M. Lotman, a quien podemos considerar el máximo exponente de esta escuela y de la actual semiótica soviética. Director, igualmente, de la revista «Semeiotike» y principal impulsor de los coloquios estivales de Kaariku, organizados por la Universidad de Tartu.

En su introducción, Jorge Lozano realiza una síntesis de los conceptos fundamentales que caracterizan las investigaciones de la Escuela de Tartu y su visión de la Semiótica de la Cultura.

Comienza con unas notas históricas en las que considera que la semiótica no es una ciencia moderna. Centrándose en la semiótica soviética, resalta la importancia que la tradición lingüística del país ha ejercido en el actual estado de los estudios semióticos, situando el inicio de la producción semiótica en los años veinte y destacando una serie de nombres y de obras que han servido de antecedentes (M. Bajtin, V. Tropp). Pero quien ha pesado más, sin duda, sobre Lotman y en toda la semiótica contemporánea ha sido R. Jakobson, sobre todo después de su estancia en Estados Unidos.

A comienzos de los años sesenta empieza a desarrollarse la «ciencia literaria soviética». Con ellos empieza la era propiamente semiótica, de la que la Escuela de Tartu constituye el máximo representante. A partir de este momento se estudia semióticamente cualquier variedad de sistemas de signos.

Por limitaciones de espacio, vamos a reseñar muy brevemente algunas de las ideas que se exponen sobre la Semiótica de la Cultura.

Los comportamientos sociales, los mitos, los ritos son vistos como un vasto sistema de significación que permite la comunicación social. La semioticidad de una cultura viene definida por una determinada relación con el signo, base de todo el análisis culturoológico de Lotman. El signo aparece como una unidad cultural entera y la cultura se caracteriza como un sistema de signos organizados de un modo determinado. Es decir, se considera a la cultura como una lengua, un sistema semiótico ordenado de comunicación, que sirve para transmitir información. Continúa exponiendo, en relación con las teorías de Lot-

man, los rasgos semióticos de una cultura, los objetivos que se marca esta semiótica, el problema de su enseñanza y transmisión. Va a indicarnos de qué manera está presente la influencia de Jakobson en el sentido de considerar Lotman la cultura como un sistema de comunicación y los puntos en que se aleja de su esquema comunicativo. La cultura va a ser presentada como una jerarquía de códigos, a partir de los cuales Lotman va a señalar los fines de la *tipología de las culturas*.

Estas, junto con otras nociones que van a desarrollarse más ampliamente en algunos de los ensayos, constituyen, en líneas muy generales, el tema de esta primera parte del libro.

En la selección de artículos de la segunda parte se ha tratado de recopilar una diversidad de asuntos que dejan una visión significativa y suficientemente representativa de la semiótica de la cultura.

El número de ensayos, la densidad de muchos de ellos, ya que no su longitud, no nos permite más que detenernos exclusivamente en los que hemos apreciado como más curiosos o interesantes desde el punto de vista de la ideología de la Escuela.

1. «El problema del signo y del sistema signico en la tipología de la cultura anterior al siglo XX». Jurij M. Lotman.

Establece cuatro esquemas posibles de cultura, apoyándose en la historia rusa: el primero, llamado *tipo semántico* («simbólico»), estaría representado en la cultura rusa de principios de la Edad Media. Demuestra, mediante abundancia de ejemplos basados en situaciones o actuaciones sociales, el alto grado de semioticidad del código medieval de cultura. La parte es homeomorfa del todo: no es fracción del conjunto, sino un símbolo suyo. El segundo, *tipo sintagmático*, se afirma en la época de Pedro I. Es rechazado el significado simbólico de los acontecimientos. La pertenencia a un todo se convierte en señal de significación cultural: existir significa ser una parte, y la parte, en esta cultura, no es homóloga al todo, sino un elemento de un sistema. El tercero, *tipo asemántico-asintagmático*, correspondería al Siglo de las Luces. El iluminismo fue el que expresó de manera concreta este código de cultura. Se da valor a las cosas (el trabajo, la comida) y se rechazan los signos; a diferencia del código sintagmático, existe lo que se re-

presenta a sí mismo; todo lo que representa alguna cosa es ficción o mentira (el dinero, los grados, los uniformes). El cuarto, *tipo semántico-sintagmático*, correspondería a la cultura burguesa del siglo XIX. Desde un punto de vista estructural, este sistema supone la síntesis de los dos primeros. La idea del mundo como una sucesión de hechos reales daba un doble sentido a todos los acontecimientos: *semántico*, como relación entre manifestaciones físicas de la vida y su sentido oculto, y *sintagmático*, en cuanto relación entre éstos y la totalidad histórica. Estos son los *códigos dominantes*, lo que no impide que existan igualmente códigos secundarios, llamados por Lotman *complementarios*.

2. «Sobre el mecanismo semiótico de la cultura» (1971). Jurij M. Lotman y Boris A. Uspenskij.

Se dan una serie de rasgos que intentan definir la semioticidad de la cultura, a través, muchas veces, de su relación con el lenguaje. En las publicaciones hechas estos últimos años por la Escuela de Tartu, los fenómenos de la serie cultural han sido definidos como *sistemas de modalización secundarios*. Ello implica su carácter derivado de las lenguas naturales; pero se pone en duda el hecho de considerar sistemas propiamente semióticos a las lenguas naturales y derivables de ellas a los demás: las lenguas y las culturas son indivisibles. Entienden o definen la cultura como *memoria no hereditaria de la colectividad*. Con ello resaltan su carácter social y su relación con la experiencia histórica pasada. La cultura humana es un sistema dinámico. Se abordan, a continuación, una serie de opiniones que califican a la cultura: viejo/nuevo, fijo/móvil, unidad/pluralidad son constantes en ella.

3. «Un modelo dinámico del sistema semiótico» (1974). Jurij M. Lotman.

4. «Mito, nombre, cultura» (1973). Jurij M. Lotman y Boris A. Uspenskij. Analiza la especificidad semiótica del mundo mitológico.

5. «El concepto de texto y la estética simbolista» (1974). Z. G. Minc.

En la primera parte analiza el concepto de texto artístico para los simbolistas rusos. El mundo se presenta como una jerarquía de textos que llevan en su cima un Texto universal, de nivel superior. El Texto universal se realiza en los textos de la vida y en los textos del arte. Terminando por estudiar los cuatro tipos de relación de los textos

del arte con el Texto universal, pasa en la última parte del trabajo a exponer algunos aspectos de la estética del simbolismo ruso, en que se aprecia una manera de concebir el mundo como un texto «parecido al arte».

6. «El carácter general de la simbólica en la Alta Edad Media» (1974). S. S. Averincev.

El presente artículo estudia la forma en que se mantiene vivo, a través de un simbolismo, una entidad o un hecho histórico, una idea, de tal manera, en ocasiones, que transforma la realidad en su contrario. Lo ejemplifica en algunos aspectos del final de la civilización greco-romana. El mismo fenómeno se advierte en la literatura de la Alta Edad Media, en que se copian imágenes literarias o formas propias del antiguo Imperio.

7. «La semiótica de las oposiciones mitológicas de varios pueblos» (1973). V. V. Ivanov.

Hace el autor un estudio interesante, que invita a una mayor profundización, de contraposiciones paradigmáticas-binarias entre signos socialmente importantes en la mayor parte de sociedades arcaicas, resaltando la igualdad de tales oposiciones en las distintas sociedades. Añade las observaciones realizadas en grupos de primates y que coinciden con las sociedades señaladas anteriormente. Centra su estudio en las oposiciones siguientes: central/periférico, masculino/femenino, su relación con derecha/izquierda y anciano/joven, poniendo de relieve sus respectivos simbolismos. El trabajo se basa en una amplitud de citas de pueblos de los más diversos lugares, en datos tanto folklóricos y mitológicos como lingüísticos y en una abundancia de referencias bibliográficas de gran utilidad para quien intente adentrarse en un tema curioso y apasionante.

8. «La semiótica del comportamiento humano en situaciones dadas» (Principio y fin de la ceremonia, fórmulas de cortesía). T. V. Civ'jan.

9. «Para una semántica de los lados izquierdo y derecho en sus relaciones con otros elementos simbólicos» (1974). N. I. y S. M. Tolstoj.

Vuelve a plantearse el tema del simbolismo de la derecha y de la izquierda, pero tal como se da en los usos de los pueblos eslavos.

10. «Valor modelizante de los conceptos de "fin" y "principio"» (1970). Jurij M. Lotman.

Examina estas dos categorías como posibles constituyentes de

tipologías textuales dentro de los SMS (sistemas de modelización secundarios).

11. «Semiótica de los conceptos de vergüenza y miedo» (1970). Jurij M. Lotman.

Analiza los conceptos psicológicos de «vergüenza» y «miedo» basándose en colectividades de la cultura rusa que se rigen de manera diferente de acuerdo con estas dos categorías. Sienta la hipótesis de tres etapas en la correlación histórica, caracterizadas por el dominio de la «vergüenza» o el «miedo» y observa la complementariedad entre ambas tendencias en alguna de estas etapas.

12. «Historia subespecie semiótica» (1974). B. A. Uspenskij.

13. «La estructura de los signos en el cine» (1970). V. V. Ivanov.

El tema supone un aspecto bastante nuevo en la rama de la semiótica. Se enumeran distintos tipos de estructuras en el cine, que, por basarse en ejemplos tomados de diversas películas, hacen difícil la comprensión total de este breve artículo.

14. «Las investigaciones soviéticas en el campo de la semiótica en los últimos años» (1973). D. M. Segal.

Aunque anticuado, dada la fecha de su publicación, el presente artículo ofrece un amplio panorama de las investigaciones semióticas en Rusia. Desde su inicio, en trabajos preparatorios anteriores a la década de los sesenta, pasando por el primer simposio sobre Semiótica celebrado en Moscú en el año 1962, hasta las tres escuelas o sesiones de verano organizadas por la Universidad de Tartu en Kaariku y celebradas en 1964, 1966 y 1968, respectivamente, se ha ampliado notablemente el ámbito de los problemas de semiótica. Toda su diversidad de enfoques, publicaciones,

conferencias, junto con el nombre de gran cantidad de figuras sobresalientes en el campo de esta materia y obras fundamentales, van sucediéndose a lo largo de este capítulo.

Hemos terminado los catorce ensayos: catorce cuadros impresionistas que han ido desfilando ante nuestros ojos de lector. Nos hallamos ante una obra que ofrece un aspecto original dentro del campo actual de la Semiótica. Reflexionando sobre lo leído, no nos parece la selección de artículos hecha por Jorge Lozano resultado de un azar, sino más bien un estudiado intento de recopilación para exponer un panorama amplio y diverso que permite una introducción conveniente y representativa en el tema de que se ocupa.

Dos apreciaciones surgen claras e inmediatas después de la lectura de esta obra:

— Si bien la mayoría de los ensayos son breves, sin embargo, la densidad de los conceptos que en muchos de ellos se expresan hacen el libro particularmente interesante y útil para los estudiosos iniciados o especialmente atraídos por el ámbito de la Semiótica. No supone, por tanto, lectura ilustrativa para un profano en la material

— En segundo lugar, como apreciación de principio, nos encontramos con la sensación, en ocasiones, de artículos que no están completos, aparecen a manera de bocetos que nos gustaría ver encajados en un contexto más amplio; lo cual, lejos de relegar el interés por ellos, sirve de acicate, de motivo de atracción para profundizar con mayor ahínco en la teoría que tratan o hacer uso de la abundante bibliografía que en la mayoría de los casos se nos brinda.

Cecilia Caballero

LACOSTE, Ives

LA GEOGRAFIA, UN ARMA PARA LA GUERRA

Barcelona, Editorial Anagrama, 1977

Conocido es el profesor Lacoste por sus estudios del Tercer Mundo plasmado en una Geografía del subdesarrollo y como director de la revista geográfico-pedagógica «He-

rodoto» en la que exponen sus colaboradores estrategias, geografías e ideologías.

En el ensayo que reseñamos de 157 páginas, organizado en dieci-

siete epígrafes o capítulos, expone las principales tesis de lo que podríamos llamar el cuerpo de su doctrina. El ensayo nace como resultado de la problemática de la enseñanza de la geografía en el momento presente. Por razones didácticas y por razones administrativas la Geografía como disciplina de conocimientos o saberes, no sólo ha perdido interés, sino que viene siendo objeto de ataques por parte de la superioridad administrativa. En esta materia, tildada de facilona, sólo se ve un repertorio nemotécnico carente de interés.

Basándose en estos ataques el profesor Lacoste tratará de exponer con claridad y base argumental que desde sus remotos orígenes en la Antigüedad clásica con Herodoto, al servicio del imperialismo ateniense, pasando por los viajeros árabes, llegando al período de los descubrimientos y de los exploradores científicos, la geografía ha desempeñado un papel estratégico al servicio del Estado, utilizada por el poder confines belicistas o político-económicos.

Aun cuando en el pasado siglo la Geografía pasa a los planes de enseñanza secundaria y universitaria, en los primeros es una disciplina descriptiva, dando una serie de conocimientos físicos y humanos, aparentemente inocuos. Estos han llegado a la masa media con poca apariencia de utilidad pero convenientemente han sido utilizados por el poder.

Los estudios geográficos universitarios nacidos del saber por el saber, con análisis detallados y profundos expuestos en las tesis universitarias, también han sabido ser empleados por el poder, aunque en las intenciones de profesores e investigadores no haya habido otra intención que la de buscar la conexión entre unos determinados fenómenos físicos y humanos.

A lo largo de la exposición el profesor Lacoste va mostrando cómo bajo el aspecto de lo inocuo del conocimiento geográfico todos aquellos grupos que necesitan hacer uso de estos conocimientos los utilizan táctica y estratégicamente en un momento dado.

Si por el título de la obra podría derivarse únicamente un aprovechamiento militar de los conocimientos geográficos, el campo de acción es mucho más amplio por las fuerzas que detentan el poder político, social, económico, financiero, etc.

Plantea el problema de que la ignorancia geográfica ha incidido en los líderes o en los grupos sin-

dicalistas que por la influencia histórico-marxista han descuidado los fenómenos de localización y estos han sido aprovechados por los grupos capitalistas, citando el ejemplo de la industria sedera de Lyon.

Por el desconocimiento geográfico o el desinterés por los fenómenos geográficos, al considerar su inutilidad al prestar atención a los tratados de geografía por considerarlos aburridos los órganos de poder los utilizan en provecho propio.

Expone el valor del mapa y la conciencia del valor de los mapas de gran escala en los países socialistas y algunos del Tercer Mundo, por lo que su utilización no es libre, por el contrario si lo es en los países liberales, pues las fuerzas del poder conocen el escaso uso que de los mapas se hace por parte de la masa-media al no saberlos leer.

La geografía-espectáculo de nuestros días, pasa —dice— a tener el mismo valor de «cortina de humo» de la geografía de los profesores, el auge turístico, la información filmada de paisajes, si son simples imágenes para el turista no lo son para las minorías que detentando el poder saben de ellas hacer uso.

La falta de conocimientos geográficos espaciales de los grupos de izquierda o de las comunidades urbanas para proceder a un análisis del por qué de un fracaso de un plan, es por el contrario utilizado por las multinacionales.

Considera que el saber geográfico no debe quedar exclusivamente en manos de los dirigentes de la banca puede volverse contra ellos «si se presta la debida atención a las formas de localización de los fenómenos y se deja de evocarlos en abstracto».

«Las presentaciones espaciales sólo tiene valor para los que saben leerlas y estos son escasos», dice el profesor Lacoste en el capítulo: «Unsaber estratégico abandonado en manos de pocos».

La geografía francesa que tiene por padre a Vidal de la Blache, ha tenido como base de sus trabajos de investigación y de divulgación el estudio regional.

Lacoste procede a un análisis de los inconvenientes que ha traído la forma de entender la «región» según el modelo vidaliano. Para Lacoste el modelo establecido por Vidal de la Blache que consiste en «verificar como evidencia la existencia en un país de un determinado número de regiones y en describir-

las una tras otra o en analizar solamente una de ellas, su relieve, su clima, su vegetación, su población, sus ciudades, su agricultura, su industria, etc., considerando a cada una de ellas como un conjunto que contiene otras regiones más pequeñas».

Esta técnica impregna actualmente todo el discurso sobre la sociedad, tosa la reflexión económica, social y política, proceda de una ideología de «derecha» o de «izquierda». Es uno de los mayores obstáculos que impide plantear los problemas de la espacialidad diferencial, puesto que se admite, sin discusión, una única manera de dividir el espacio».

La división regional —dice— que Vidal hizo para Francia, dando a entender que incluye «todo» lo que «es importante» es el resultado de una estricta pero discreta selección de los hechos, deja en la sombra lo esencial de los fenómenos económicos, sociales y políticos surgidos de un pasado reciente.

Esta división regional inmoviliza otras posibles formas de dividir el espacio y dentro de ella no tienen cabida o no convienen el examen de las características de numerosos fenómenos urbanos, industriales, políticos, aquellos que Vidal se negó a tomar en consideración.

Dice que esta división regional que pretendía ser una «síntesis», aunque ignoraba muchos de los factores geográficos, ha servido de modelo a las grandes monografías regionales francesas.

Según Lacoste, el pensamiento vidaliano, la «región geográfica» considerada como la representación espacial si no única fundamental «se ha convertido en un fuerte concepto-objeto que ha impedido la toma en consideración de otras representaciones espaciales y el examen de sus relaciones».

Este análisis regional que impide aprovechar los fenómenos económicos y sociales cada vez más importantes, es uno de los factores que han contribuido a presentar a la geografía como un saber más inútil. El profesor Lacoste dice: «todo se desarrolla como si hubiese sido útil que se impusiera una manera inútil de pensar el espacio».

Otro de los problemas abordados por el profesor Lacoste es el de la falta de una reflexión teórica entre los geógrafos universitarios. Así dice: «mientras que en las restantes disciplinas hace mucho tiempo que se considera indispensable definir una problemática, los geógrafos han seguido actuando como si no tuvieran más que leer sin problemas

«el gran libro abierto de la naturaleza».

Expone las opiniones generalizadas de los maestros de la geografía y el uso al que se ven obligados de los resultados de diferentes disciplinas en las que las referencias espaciales no son idénticas y trabajan a escalas diferentes.

Critica la indiferencia adoptada por la mayoría de los geógrafos en los criterios seguidos para realizar la descripción de los paisajes o en otras situaciones geográficas sin haberse interrogado en los criterios seguidos en esta elección.

Aunque no se hayan planteado problemas epistemológicos, coinciden en que el objeto de su estudio son las interacciones entre «lo físico y «lo humano» y destaca, precisamente, que en esta unidad de lo geográfico es donde se da en el momento actual el gran fallo, pues los profesores o especialistas en geografía física no trabajan o no se interesan por hechos humanos y viceversa, a tal punto que muchos geógrafos han abandonado el proyecto de geografía unitaria para dedicarse a una especialización. En este punto destaca el profesor Lacoste la gravedad del problema, pues «el geógrafo apenas concede interés a los problemas del entorno y de la contaminación aunque sean el resultado de las interacciones entre «el medio natural» y «el medio humano».

Apunta que aunque en la geografía regional se exponen y describen los fenómenos físicos y los fenómenos humanos aparecen desde los manuales de la geografía del bachillerato hasta las tesis doctorales como una yuxtaposición (relieve, clima, vegetación, río, población). Considera que el corte entre geografía física y geografía humana, procede de su desconfianza o rechazo a toda reflexión epistemológica.

Dice que el mismo problema se le plantea al geógrafo al extraer de disciplinas afines lo que denomina «datos», sin detenerse a pensar que esas disciplinas utilizadas tienen un instrumental conceptual que es específico de una ciencia concreta y cuyos objetivos no son los de la geografía. «Utiliza las producciones de las restantes disciplinas sin plantearse respecto a ellas más preguntas de las que se plantea respecto a la geografía».

Ataca a la geografía vidaliana por haber transformado un saber estratégico en un discurso «apolítico» e inútil y considera que fue E. Reclus el precursor de la geografía quien primero vio que la

geografía «no sólo puede ignorar los problemas políticos, sino que permite plantearlos mejor, cuando no revelar su importancia», mientras que Vidal de la Bache y sus discípulos, siguiendo las directrices geográficas fundamentales, procuraron inconscientemente «que ninguna reflexión teórica les pudiese poner en tela de juicio». Atacando al sistema vidaliano no deja de resaltar lo que de positivo aportó, en principio el combatir la tesis determinista de Ratzel y la noción de «tipo de vida», aunque exponga que su aportación fue contradictoria, pues interesándose principalmente por la geografía humana se alejó de las ciencias sociales. Para Vidal el hombre entanto que habitante de determinados lugares, sitúa el estudio de los hechos humanos en dependencia de los hechos físicos.

Reiterativamente insiste Lacoste en el rechazo de los geógrafos por abordar los problemas desde otros puntos de vista que los asepticamente creados por ellos del marco físico y que toman otros especialistas, historiadores, sociólogos, economistas, sin ningún espíritu crítico. «Lo que traduce la falta de vigilancia respecto al discurso geográfico, ya que no ven sus incidencias políticas, ni su función ideológica».

En los capítulos «Marx y el espacio «descuidado» y en el siguiente ¿Comienzos de una geografía marxista o fin de la geografía?, aborda el problema de que el marxismo no ha tenido un planteamiento de la geografía, al no hallarse en Marx el análisis del espacio, de forma que geógrafos de ideología marxista no han desarrollado una teoría geográfica marxista y lo peor es que los geógrafos marxistas al llevar el discurso histórico-social a la geografía han posibilitado el eludir los problemas teóricos que hay planteados en la geografía, «contribuyendo a mantener en amplios medios la idea de una geografía como discurso pedagógico inútil».

Al abordar problemas sociales, económicos, urbanísticos, algunos geógrafos marxistas opinan que la economía, sociología, historia «son sólo etiquetas universitarias» por lo que deberían desaparecer de los estudios universitarios, haciéndose una síntesis de ciencias sociales fuertemente influenciadas por el marxismo.

Al llegar a este punto Lacoste nos dice que la geografía «no parece dispuesta a desaparecer entonto que disciplina universitaria o científica; se ha desarrollado muchísimo

desde hace algún tiempo en países donde apenas había tenido importancia hasta entonces como disciplina de enseñanza y esta nueva geografía va estrechamente unida a investigaciones «aplicadas» y a unas consideraciones más o menos estratégicas».

Expone los riesgos que tiene la geografía aplicada al ser una ciencia estratégica. Numerosos son los geógrafos que en este momento trabajan geografía aplicada, generalmente en equipos, en especial en los Estados Unidos donde la geografía no ha facilitado salidas hacia la enseñanza. Sus investigaciones son utilizadas por el poder estatal o financiero. Hace ver el peligro que esta nueva salida lleva consigo, pues mientras que los resultados de las investigaciones de economistas o sociólogos se dan a conocer, las de los geógrafos quedan en silencio, conociéndolas únicamente los poderes que de ellas van a hacer uso.

Otro peligro que entrevé para la investigación geográfica es el uso que de un trabajo de campo se puede hacer. El geógrafo no puede tomar a los hombres y mujeres objeto de investigación en abstracto. Los resultados de sus investigaciones pueden ser manipulados por los que detentan el poder causándose males aquellos que facilitaron el trabajo de las encuestas. El geógrafo debe de decir cuándo va a encuestar, cuál es el fin científico de su encuestación. Pues parte siempre el profesor Lacoste de que todo conocimiento geográfico puede utilizarse estratégicamente.

El autor recoge sus ideas directrices en los dos últimos capítulos, buscando las causas de la repulsa, en nuestros días, en la enseñanza y fuera de ella hacia la geografía. Entre los estudiantes de secundaria la información en imágenes que continuamente reciben la consideran más atractiva que el discurso del profesor, quien ante estos medios visuales parece no aportar nada nuevo. Entre los sociólogos y economistas puede darse el desprecio o la agresividad hacia la geografía al verificar que están utilizando unos razonamientos faltos de rigor conceptual, por lo que se presentan como resbaladizos.

Se empieza a tomar conciencia de lo engañoso de estos términos y de imágenes, provocando un estado de crisis que según Lacoste puede ser positiva «porque anuncia la liquidación de una geografía, no de la geografía».

Termina exponiendo cómo hay que saber pensar en el espacio para

combatir en él. En este capítulo vemos centrado el pensamiento fundamental de sus teorías.

El espacio diferencial utilizándose diferentes escalas, ha de ser el fundamento para la construcción de un saber teórico que permita el proceso de espacialidad diferencial.

Para llegar a esta representación teórica del espacio hay que prescindir de las representaciones compartimentadas de fenómenos dentro de un determinado espacio como puede ser la región. El casillero de tipo vidaliano obstaculiza la representación espacial teórica diferenciada. Para poder actuar y comprender hay que yuxtaponer conjuntos espaciales diferentes. Hay que hacer comprender a las personas que están en un espacio, y cita el ejemplo de un municipio de tal provincia, en relación con un área determinada de influencia, con tales condiciones de

relieve, hidrográficas, climáticas, etcetera. Presentado como un rompecabezas aunque pueda parecer simplista es «la introducción a un problema estratégico fundamental».

Terminamos la reseña de tan sugestivas y problemáticas opiniones con el texto del profesor Lacoste, en el que se concentra la finalidad de su exposición: «Aprender la espacialidad diferencial e intentar estructurarla equivale a la obligación de sustituir una representación del mundo compuesto de datos y de demarcaciones evidentes por una representación del mundo «construida» por la combinación de conjuntos espaciales formados intelectualmente y que son otros tantos instrumentos diferenciados para aprehender progresivamente las múltiples formas de la realidad».

Adela Gil

DICCIONARIO RIODUERO. BOTANICA

Madrid, 1979. Editorial Edica, S. A.

Esta obra forma parte de la serie *Diccionario Rioduero*, con la que Ediciones Rioduero, en un formato flexible y de bolsillo, ofrece información monográfica sobre las distintas ramas del saber.

El volumen que nos ocupa, dedicado a Botánica, consta de 294 páginas y abarca 3.600 términos, pertenecientes a todos los campos de esta Ciencia.

Es difícil apreciar el criterio seguido por Helga Jahn a la hora de seleccionar tales vocablos:

Así, respecto a Anatomía vegetal, nos encontramos términos referentes a diversos tipos de raíces: «raíz fasciculada», «raíz pivote», etc., pero ninguno referente a tallos ni a hojas.

En cuanto a la sistemática, predominan los nombres vulgares de plantas, pero no siempre se ha elegido el más generalizado: no figura «platanera», en el orden alfabético y sí «bananera». Otras veces figura solamente el nombre científico y en otros casos, figura independientemente el nombre científico y el vulgar: «Espadañas» y «Typha». También en este campo

de la sistemática se ofrecen algunos nombres de grupos taxonómicos, predominando los de las Familias.

Aparecen nombres de algunas formaciones vegetales: «manglar», pero no los de otras.

Figuran nombres de algunas variedades de frutas: «Reineta», pero ni los de todas las variedades de manzana, ni de todas las frutas.

Nos encontramos con el nombre de enfermedades de las plantas: «Resecado de las uvas», pero se

omite el de la mayoría y otras enfermedades hay que buscarlas por el nombre científico de su agente productor, tal es el caso del carbón o tizón que figura como «Ustilago».

También quedan reflejados los nombres de tipos morfológicos de bacterias, pero tampoco aparecen todos.

Esta cierta arbitrariedad que se observa en la selección, se justifica al tener en cuenta la dificultad que supone el hacer compatible un libro de tamaño manejable y transportable con la amplitud del tema que intenta abarcar.

Las descripciones que se hacen de cada término son de tipo general. En el caso concreto de los nombres vulgares de las diferentes especies vegetales, figura a continuación el correspondiente nombre científico, género o especie, según los casos; el nombre de la familia a la que pertenece; características morfológicas muy generales; las aplicaciones prácticas y medicinales cuando existen; en algunos casos detalles ecológicos y su distribución geográfica.

Respecto a este último aspecto hay que destacar la labor del adaptador y traductor Julio Alvarez Sánchez, que ha añadido a la obra original alemana datos referidos a la flora ibérica, descendiendo a los detalles de su localización.

Las ilustraciones, en número de 550, son en blanco y negro. Se trata en unos casos de fotografías y en otros de dibujos que cumplen su papel de complemento de la descripción, aunque las fotografías no ofrecen gran detalle debido, fundamentalmente, al pequeño tamaño que exige el formato del libro.

Se trata, pues, de una obra útil y de fácil manejo para el gran público y para el estudioso que se inicia en el campo de la Botánica.

Carmen Madrid

NEEDAN, Christina W. y Merris, Betty

UN MODELO SISTEMICO DE ENSEÑANZA

Barcelona, 1978. Ediciones CEAC

Más que un modelo sistémico de enseñanza lo que ofrece esta breve obra es un repertorio de principios y consejos prácticos más

o menos sistematizados, el planteamiento de la necesidad de la evaluación de los profesores y de su perfeccionamiento y, como funda-

mento de todo ello, la responsabilidad educativa y la base disciplinaria de los miembros del sistema.

El interés por la responsabilidad educativa es uno de los puntos, que a nuestro juicio, requiere hoy un serio planteamiento en nuestra realidad escolar.

Por ello recogemos de la obra que nos ocupa los enfoques actuales que sobre el tema de la responsabilidad, parecen tener más porvenir:

- a) El sistema didáctico input y output educativo.
- b) La evaluación, formación y perfeccionamiento del profesorado basadas en la actuación y en la capacidad.

Las autoras piensan que la evaluación de la capacidad didáctica es un paso importante hacia la responsabilidad en la educación y creen que cualquier cambio o reforma educativa requiere la aceptación de los profesores y exige de estos que sean competentes en la enseñanza. Sin embargo, la tarea de determinar la capacidad didáctica de los profesores de una manera sistemática, comporta todavía grandes dificultades al no existir instrumentos de valoración fiables y eficaces. En este sentido muchas de las valoraciones que se les hacen a los profesores responden a unos criterios ambiguos y subjetivos cuando no caprichosos. Esta obra representa el desarrollo de un conjunto funcional de objetivos junto con los criterios de evaluación de

la acción considerada «clave» para la competencia didáctica. Las autoras desarrollan el modelo conceptual de un sistema didáctico con la finalidad de describir la totalidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, considerado como un sistema de toma y puesta en práctica de decisiones.

Los objetivos no son exhaustivos y, por supuesto, no siempre se adecuan a nuestra realidad educativa, pero intentan reflejar la esencia de lo que es el proceso enseñanza-aprendizaje.

Se trata, más bien, de objetivos de tipo descriptivo que se prestan a diferentes interpretaciones de uso y aplicación.

En cuanto a las acciones que se tratan de evaluar sugieren algunas de las que son fundamentales para el desarrollo de la competencia didáctica.

Lo que se pretende es que los criterios de evaluación aplicables a la actuación esperada del profesor sean conocidos y utilizados por el mismo con objeto de que pueda desarrollar una competencia cada vez mayor en el acto didáctico.

En definitiva, la aplicación de los modelos sistémicos a la evaluación han supuesto un gran avance en el camino de la progresiva racionalización de la enseñanza, si bien no todos los proyectos pueden considerarse válidos—como el que nos ocupa— sino más bien aprovechables en ciertos aspectos y sugeridoras de otras estrategias más acordes con cada realidad escolar.

Jesús Asensi

Gilber de LANDSHEERE

con la colaboración de S. de Coster, W. de Coster
y Hotyat

LA FORMACION DE LOS ENSEÑANTES DE MAÑANA

Madrid, 1977. Narcea, S. A. de Ediciones

La obra que reseñamos se encuadra dentro de un conjunto de estudios prospectivos sobre nuestra sociedad, concretamente, dentro del Proyecto «La educación y el hombre del siglo XXI» en el «Plan Europa 2000», que viene desarrollándose desde 1968 por la Fundación Europea de Cultura, creada en Ginebra en 1954. Se trata pues de una traducción, de una obra

escrita originalmente en francés con el mismo título.

La prospectiva de los enseñantes—término, este último reiteradamente utilizado en el libro—se basa con gran acierto en la prospectiva de la escuela y la educación. Parte de la evolución que se inicia en el siglo XIX con el establecimiento de las estructuras docentes, cuyas grandes líneas subsisten hoy día,

y que se caracteriza por hacer de cada nivel un mundo pedagógico cerrado cuyo agotamiento hace que en la actualidad se orienten hacia un sistema integralmente abierto desde las instituciones preescolares a la universidad, de modo que la acción de la última escuela que se frecuente quede prolongada inmediatamente por la formación continua, y en el que al carácter selectivo del sistema escolar tradicional suceda una orientación flexible, siempre provisional, una determinación que nunca se considere definitiva. Partiendo de la transformación del «rol» de la escuela y la renovación de los métodos artesanales del pasado por otros más tecnificados, con la consiguiente modificación del «rol» de los enseñantes, dibuja la función del profesor entre la utopía de la desescolarización y la actitud de escucha del cambio social en curso.

Este libro a lo largo de sus 232 páginas partiendo del análisis de los sistemas de enseñanza de diferentes países, trata de establecer los perfiles del profesor del año 2000: Principios de su formación inicial universitaria, relevancia de su formación, instituciones de formación, modalidades metodológicas, contenidos, especialidades, valores y actividades. Se plantea igualmente problemas de tanta actualidad y futuro como el de la formación continua de profesores, estudiando las instituciones dedicadas a ello en Francia, Inglaterra, Suiza y Dinamarca y el análisis de los objetivos de las mismas, destacando las virtualidades de los reciclajes de actualización, cursos de promoción, formación recurrente, licencias por estudio, permisos de investigación y viajes de estudio.

Analiza las tendencias sociológicas de la profesión docente considerando el origen social, las motivaciones, la feminización de la profesión para concluir con una formulación prospectiva con horizonte en el año 2000. Ligado a la sociología de la profesión se plantea también el tema de la selección del profesorado, la ampliación de sus efectivos y la prospectiva de la investigación educativa.

La última parte del trabajo se dedica al planteo de Problemas Concretos tales como los Enseñantes y la Investigación en Educación, Los Enseñantes y la construcción de los Curricula, La Congestión, cuya generalización en los sistemas europeos jerarquizados preconiza frente a las relaciones autoritarias, incompatibles con el nuevo papel

de los enseñantes, en los sistemas escolares finiseculares; la preparación para las funciones de Promoción entre las que analiza la dirección de centros, la Inspección de Enseñanza, los Encargados de Investigación o los Encargados de Administración.

En definitiva, la obra trata de modificar el «rol» de los enseñantes, teniendo en cuenta las transformaciones de la sociedad de una forma clara y objetiva, considerando que lo mismo que el último cuarto del siglo XIX sirvió para establecer los fundamentos de la Escuela Pública, habiéndose necesitado casi todo el siglo XX para realizar el pluralismo cultural, el último cuarto del siglo XX representará probablemente el período de gestación necesario para el

nacimiento de un nuevo tipo de enseñante que el siglo XXI habrá de conocer en estado adulto.

La obra concluye con una bibliografía que supera ampliamente el centenar de títulos españoles y extranjeros que constituyen la producción bibliográfica principal hasta 1977 sobre el variado repertorio de problemas en torno al profesorado.

Todo ello justifica el interés de este libro denso, que ha de facilitar sin duda al profesor lector el encuentro de muchas de las señas de su identidad profesional junto con un lúcido análisis de sus problemas unido a las claves de su correcto encuadramiento en la perspectiva de las próximas décadas.

Alfredo Ruiz

Andrés AMOROS

INTRODUCCION A LA LITERATURA

Madrid, 1979. Ediciones Castalia

Se publica este libro dentro de la colección «Literatura y sociedad», de la editorial Castalia, continuando la serie que abriera *El comentario de textos*.

La intención del autor de este estudio es que el lector considere la obra como un ensayo dirigido a un público no especializado. Por ello, partiendo de unos ciertos conocimientos de historia literaria, fundamentalmente española, se examinan cuestiones tantas veces debatidas y se presenta, en algunos capítulos, la trayectoria histórica de estas cuestiones hasta nuestros días.

La obra está dividida en seis partes. En la primera, titulada «La literatura», se examina el hecho de

que la literatura es esencialmente problemática; entendiendo por literatura el conjunto de obras literarias de un país, de una época y de un género; y también el estudio y análisis de la obra literaria.

Se analiza además el concepto de lo literario, ¿qué es literatura?, el lenguaje literario, la plurivalencia de la obra literaria, la literatura como *expresión* personal, el deseo de comunicación del escritor, la forma de conocimiento del hombre y sus relaciones con el mundo que supone la literatura, la tradición y la originalidad, la unión de vida y literatura.

En el segundo capítulo titulado «Algunas conexiones», se plantea el hecho de que las obras litera-

rias sirven, entre otras cosas, de vehículo de difusión de ciertas ideas. Así las formas literarias que utiliza cada autor, son expresión de su actitud ante el mundo y ante la vida. En el capítulo se examina, además, la relación entre mito y literatura y literatura y arte.

«Literaria y sociedad» analiza las relaciones existentes entre ambas y las posturas que han tomado algunos sociólogos frente al producto literario.

El cuarto capítulo se detiene en el análisis de «Los límites de la literatura» y ofrece la posibilidad de tres criterios para definirlos en lo que respecta a la literatura española: el geográfico, el lingüístico o el del área histórica.

El capítulo quinto estudia el tema de «La periodización». El autor opina que la periodización por siglos, si bien produce errores, es necesaria y tiene un valor instrumental, aunque reconoce que sería interesante establecer una periodización de acuerdo a criterios literarios y no históricos, religiosos, eruditos o artísticos. Se estudian también en este capítulo los estilos, las generaciones y los géneros literarios.

El capítulo sexto aborda el tema de «La sociedad literaria» y examina cuestiones heterogéneas que van desde la novela rosa, el comic, la fotonovela, las letras de canciones, seriales de radio, novelas del oeste, policíacas, eróticas, etc., hasta los aspectos económicos de la edición de libros, los premios literarios y la crítica de libros en la prensa.

Para concluir diré que este libro resume no pocas teorías y presenta el estado actual de los problemas literarios, por lo que se convierte en una obra útil para el lector no especializado que puede introducirse así, de forma amena y sin tecnicismos, en los problemas fundamentales que plantea la teoría literaria.

Matilde Sagaró Faci

“EMERITA”

Revista de Lingüística y Filología Clásica
Editada por el Instituto «Antonio de Nebrija», del
Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
Madrid, 1979.

CONTENIDO DEL TOMO XLVII

A) FASCICULO 1.º (Primer semestre)

Brioso Sánchez, Máximo: *¿Otra consagración poética? Anacreónica primera.*

Anglada, Angel: *Unas notas críticas al texto de Paciano de Barcelona.*

Castillo, Carmen: *El proceso de la epigrafía romana en Hispania (1972-1977).*

Continuación de la crónica publicada por los A. en EMERITA 1973. La abundancia del local *corpora* —preparando, no reemplazando un Suplemento CIL II— permanece. Los descubrimientos son más numerosos que importantes. La evidencia de *Baelo* como *Municipium Claudium*, así como un nuevo gobernador y tres nuevos *flamines provinciales* puede señalarse en la Bética; además de la inscripción que honra a *Domitius Calvinus* como *patronus* de Ampurias, la *Tarraconensis* suministra un pequeño bronce conmemorando los *ludi* celebrados en un *pagus* cerca de *Caesaraugusta* y una dedicatoria a *Antoninus Pius* hecha por el *seuir Abascantio* después de servir su cargo en *Castulo*.

Morocho Gayo, Gaspar: *La «Digamma», Bentley, y algunos problemas de grafía.*

T. E. Kinsey: *The song of Iopas.*

González Fernández, J.: *Estudio del grado Ø ã de las raíces disilábicas indoeuropeas.*

Gregor, Richard: *Cicero Ad Fam. XIII 6,2,3.*

Baltar Veloso, Ramón: *Nota volandera a una receta de Apicio.*

Pariante, Angel: *Sobre los compuestos nominales latinos con pre-*

fijo de valor intensivo (continúa en fascículo 2.º).

Es una opinión común entre los especialistas en gramática latina que las preposiciones tienen a menudo una *uis intentiva*. Los modernos gramáticos, sin embargo, solamente admiten este valor en los compuestos con *per-* y *prae-*. El autor de este escrito sostiene que, de acuerdo con las teorías del latín antiguo, además de *per-* y *prae-* había otras preposiciones con valor intensivo en la composición.

Un fenómeno análogo puede señalarse en Griego y otras lenguas indoeuropeas. El autor trata también de aclarar lo raro de estas formas.

Brea, Mercedes: En torno a necomo primer elemento de una serie de vocablos con sentido negativo.

Castillo, Arcadio del y Arias Abellán, C.: *Notas sobre Juvenal II 36-63.*

Villar, Francisco: *Hetita e indoeuropeo.*

B) FASCICULO 2.º (Segundo semestre)

(En homenaje a
D. ANGEL PARIANTE)

Francisco Rodríguez Adrados: *Presentación.*

Javier López Facal: *Angel Pariante: Nota bio-bibliográfica.*

Javier López Facal: *Angel Pariante: Publicaciones.*

Antonio Tovar: *Algunos problemas de historia de la lengua latina.*

Las tendencias buscando regularidad y racionalidad son importantes en la historia de cualquier lengua, especialmente en la de su

vocabulario. Ellas son muy a menudo el factor determinante en la creación de nuevas palabras que a veces proceden de la iniciativa, socialmente aceptada, de una sola persona, y a veces se originan en la Literatura de las «belles lettres». La voluntad de quienes hablan y escriben tiene su importancia. Estas ideas están demostradas con varios griegos y, especialmente, instancias Latinas tardías y cristianas. Muchos de estos vulgarismos muestran un deseo de regularización.

Alvaro D'Ors: *Pollio.*

Francisco Rodríguez Adrados: *Arqueología y diferenciación del indoeuropeo.*

Algunas ideas sobre las relaciones entre las lenguas Indo-Europeas propuestas en anteriores trabajos por el autor y ciertos colegas parecen estar de acuerdo con los datos recientemente descubiertos por los arqueólogos. Una horda invasora septentrional entró probablemente en Europa hacia el norte de los Montes Cárpatos: los Baltos y los Eslavos estaban a su espalda. El hueco formado detrás de ellos fue ocupado por gente que hablaba lenguas Uralo-Altaias, porque su movimiento hacia el Oeste era paralelo a un movimiento de los Tocarios hacia el Este. Hacia el Sur de la primera horda invasora otra se trasladó por el Mar Negro y luego hacia el sur de los Cárpatos: su vanguardia estaba formada por los antepasados de los Indo-Iranios, Tracios y Griegos, cuyas lenguas estuvieron interrelacionadas y desarrollaron algunas isoglosas en común con la parte trasera de la horda septentrional, es decir, los Baltos y los Eslavos. Más tarde, como los griegos se trasladaron hacia el Sur, se estableció contacto entre los Tracios y los Indo-Iranios, por una parte, y los Baltos y los Eslavos, por otra. Y se desarrollaron nuevas series de isoglosas.

Todos estos movimientos tuvieron lugar en tiempos en que los Indo-Europeos habían desarrollado «múltiple stem-flexion». El Indo-Europeo primitivo ha sido preservado por las lenguas Anatolias que alcanzaron el Asia Menor por

los Montes del Cáucaso y fueron aisladas de otros desarrollos indoeuropeos en una fecha muy temprana.

Sebastián Mariner Bigorra: *Los distributivos singulares en Latín*.

Andrés Pociña y Aurora López: *Contexto escénico del EVNV-CHVS» terenciano*.

Las versiones escritas de la comedia latina presentan sólo el texto literario (texto A) y no direcciones escénicas ni otras indicaciones (texto B), que no eran escritas por separado por los antiguos dramaturgos. Sin embargo, Terencio (y Plauto) tuvieron que expresar en un solo texto —el texto literario— lo que se conoce como instrucciones escénicas actualmente. Los autores de este trabajo tratan de fijar los límites de ambos textos y extraer las instrucciones escénicas del *Eunuchus* del texto literario. Así, examinan todos los datos sobre los personajes, refe-

rencias sobre la representación, entonación, mímica y gestos, movimiento de los actores, situación escénica, vestuario, que puedan ayudar a reconstruir el *Eunuchus* de acuerdo con la idea original de Terencio.

José González Vázquez: *«Indignus amor»*. El tema del amor en las Bucólicas de Virgilio: su interpretación a través de las imágenes.

J. Vara: *Sobre el origen de las formas áticas -tt- y -rr-*.

Antonio Bravo García: *Varia Lexicographica Graeca manuscripta III: Lexica botánica*.

Alberto Bernabé: *Los filósofos presocráticos como autores literarios*.

Francisco J. Oroz: *A propósito del hápax etrusco «patara» y su posible reflejo en latín*.

Ángel Pariente: *Sobre los compuestos nominales latinos con prefijo de valor intensivo* (Conclusión).

Antonio Castro

LA RICERCA

Torino, 15 de octubre de 1979. Loescher Editore

En el número de octubre de 1979 de la conocida revista italiana «La Ricerca», se publica un interesante artículo acerca del papel de la enseñanza de la Historia en la Escuela Secundaria Superior (el equivalente a nuestro Bachillerato, para entendernos).

El estudio en cuestión hace un planteamiento previo acerca de la importancia y planificación de los estudios históricos, tanto en el Liceo clásico como en el científico para, seguidamente, plantearse a fondo una crítica de la enseñanza de la Historia tal como se imparte hoy día, preguntarse por qué se enseña esta disciplina, las relaciones entre la Historia y las Ciencias Sociales, problemas de la práctica escolar, etc.

En base a las ya conocidas, pero no por ello superadas, tesis de maestros como Bloch, Fébvre, Braudel, Le Goff, etc., lleva a cabo una reflexión acertada acerca de la importancia y transcendencia que tiene la Historia en los estudios medios, pero siempre que sea en-

tendida como fuente para el análisis y conocimiento de la realidad pasada y presente, como estudio de «todo aquello de que es autor el hombre a través de los tiempos», en definitiva, una ciencia que ayude a comprender el presente a través del pasado y que haga comprender el pasado a través del presente.

Un capítulo de gran interés en este artículo de María Corda Costa

es el referido a las relaciones entre la Historia y las Ciencias Sociales donde, dentro de su concepción de la historia multidimensional, alude a las relaciones de la Ciencia Histórica con la Sociología, la Economía, la Antropología Cultural, la Demografía, el Derecho, etc.

La lectura de este trabajo me hizo recordar el reciente debate habido en la redacción de la Revista francesa «Historia» a la que asistieron miembros de la política educativa francesa (Michel Debré, Edgar Faure, Christian Beullac) junto a destacados historiadores como Braudel, Le Roy Ladurie y Max Gallo. El tema en discusión hacía referencia a la enseñanza y función de la Historia (ver «Le Monde» 6-3-1980. En la misma línea «Le Soir» de Bruselas, del día 12 de marzo de 1980, publicaba un interesante artículo firmado por Alberto Burnet que, bajo el título de «La enseñanza de la Historia: reforma, pesimismo y confusión», ponía de manifiesto las cuestiones antes apuntadas en el marco del sistema educativo belga.

Todos estos hechos, en modo alguno aislados, se sitúa en el marco de los debates que se han abierto en Europa, y también en nuestro país, en torno a la naturaleza y función de la Enseñanza Media y, dentro de ella, el papel de la Historia.

Entre la concepción de la Historia como una pura contemplación estática del pasado y, por tanto, con la misión de proporcionar, exclusivamente, conocimientos o cultura, y por otro lado, la que la concibe como un simple instrumento de análisis de la realidad para una praxis más o menos concreta, pienso que hay un campo de diálogo, del que saldrá en el futuro una más clara definición acerca del papel de la Historia en nuestro Bachillerato.

Teodoro Martín

ARBOR

Madrid. CSIC. Números 409 (Enero, 1980) y 410 (Febrero, 1980)

La revista *Arbor* en su número de enero de 1980 recoge el texto del discurso que el Ministro de Universidades e Investigación, don

Luis González Seara, pronunció en la Conferencia de las Naciones Unidas sobre Ciencia y Tecnología, titulado «Ciencia y Tecnología

para el Desarrollo». Más los trabajos de Vidal Abril Castelló «El derecho de resistencia: del genocidio al tiranicidio». Javier Malagón Barceló *El exiliado político español en México (1939-1977)*. Carlota Marval *Juana de Ibarburu, milagro de la poesía en América*, Carlos Aréan. *El arte conceptual desde su preafirmación-prenegación argentina*. José Alberto Martín Morales *Odisea Intelectual de Georges Dumezil*.

Las notas de Claude Julien. Dámaso López y Carmen Valderrey.

Más las habituales secciones de Información Científica Internacional, Libros y Bibliografía.

La revista *Arbor* publica en su número 410, los siguientes trabajos: *Thomas Hobbes, teórico de la literatura*, por J. Luis Caramés Lage.

La electrónica aplicada a la investigación lingüística, por H. Avar Ezquerra. *Comunismo platónico y socialismo aristotélico*, por Niceto Blázquez.

La Sección, Temas de Nuestro Tiempo contiene los artículos de Manuel Calvo Hernando, sobre *El patrimonio genético, problema del futuro*. Juan Igartua Salaberria *La ciencia jurídica: ¿saber teórico o praxeología?* y Manuel Mourelle de Lema *La filosofía norteamericana y sus escuelas*.

Una serie de notas de Lucien Trichand., J. L. Tartín García-Alós y Manuel Gómez Larrañeta. Más las habituales secciones de Información Científica Internacional y Libros.

Carmen Gamoneda

LA NATURALEZA Y SUS RECURSOS

París. Publicaciones de la Unesco.

Vol. XV, n.º 4. Octubre-Diciembre 1979

Publicación de información internacional sobre investigaciones relativas al medio ambiente, los recursos naturales y la conservación de la naturaleza. Revista de publicación trimestral a la cual incorporan los boletines del Programa sobre el Hombre y la Biosfera (MAB), Programa Hidrológico Internacional (PHI) y Programa Internacional de Correlación Geológica (PIGG). Además de secciones dedicadas a las publicaciones de la Unesco. Noticias y Publicaciones recibidas.

Este número 4 del XV Volumen, contiene trabajos de Pier Lassarre y J. L. Roberts titulados *Las lagunas costeras: ecosistemas de*

refugio, foco de cultivo y objetivos de expansión económica y Reflexiones sobre el medio ambiente, respectivamente.

Más una breve descripción de los 10 lugares naturales incluidos en la lista del Patrimonio Mundial, destacados de los 45 nuevos añadidos a la anterior relación en la conferencia celebrada en El Cairo en octubre de 1979. Entre ellos figura el cráter del Ngorongo (Tanzania), Parque de los Dinosaurios (Canadá), Cañón del Colorado (Estados Unidos de América), Mont St Michel y su bahía (Francia), entre otros.

Carmen Gamoneda

SM
Ediciones

NOVEDAD
para B.U.P. y
Formación Profesional

**ORDE
NAMIENTO
CONSTITU
CIONAL
DE ESPAÑA**

Francisco Murillo Ferrol
Manuel Ramírez Jiménez

SM
Ediciones

Un libro de Francisco Murillo Ferrol y Manuel Ramírez Fernández, catedráticos de Derecho Político en las Universidades Autónoma de Madrid y en la de Zaragoza.

CONTENIDO

Introducción

1. La octava Constitución.
2. Principios del Ordenamiento.
3. La Constitución y el poder. La reforma constitucional.
4. Declaración de derechos.
5. La sociedad pluralista.
6. Representación y participación.
7. Poderes del Ordenamiento.
8. La elaboración de las leyes y control del gobierno.
9. La forma del Estado y su organización territorial.
10. La defensa del Ordenamiento constitucional.
11. El marco internacional.

Texto completo de la Constitución.

ce.s.m.a. s.a.

C/ Aguacate, 25. — MADRID-25

Barcelona	Bilbao	Las Palmas
Granada	Oviedo	Sevilla
Valencia	Vigo	Zaragoza

LIBROS RECIBIDOS

ALIANZA EDITORIAL

En su colección «El libro de bolsillo» ofrece a los lectores una sección dedicada a autores clásicos españoles con títulos tan significativos como:

La vida de Lazarillo de Tormes y sus fortunas y adversidades, con una introducción y notas a cargo de Germán Bleiberg.

Romances, de Luis de Góngora, selección antológica realizada por José M.^a de Cossío.

Poesía, de Manuel Machado.

Antología Poética, de Dámaso Alonso.

Poemas mayores, de Gerardo Diego.

Poesías casi completas, de José Benjamín.

Todas las obras citadas van precedidas de un estudio y presentación que sirve para acercar al lector a la obra y al clima en el que ésta fue escrita.

En su colección «Revista de Occidente» ofrece:

¿Qué es Filosofía?, de José Ortega y Gasset.

Discurso del método, de René Descartes.

En la colección «Alianza Tres» es novedad la aparición de:

Los pasos contados, de Corpus Barga. La presente edición sitúa por primera vez en el marco de una misma colección los cuatro volúmenes publicados antes de forma desperdigada: 1. Mi familia, mundo de mi infancia. 2. Puerilidades burguesas. 3. Las delicias (Crónica madrileña de hacia 1906). 4. Los galgos verdúgos.

Otra importante novedad es la inclusión al final de este último volumen, de varios textos referidos a grandes escritores y hombres públicos de la España del Siglo XX presumiblemente destinados a formar parte de los dos «pasos finales» a los que el autor había dado ya incluso título, pero que la muerte le impidió concluir.

Antología poética en honor de Góngora, recogida por Gerardo Diego en 1927, aparece ahora reeditada. En ella se incluye no solo a poetas que siguieron la línea de Góngora, sino también a sus destructores.

EDITORIAL CASTALIA

En su colección «Clásicos Castalia» continúa sus ediciones críticas de autores clásicos ofreciendo a los lectores las siguientes novedades:

El bandolero, de Tirso de Molina.

Representaciones, de Sebastián de Horozco.

La Gaviota, de Fernán Caballero.

La obra poética completa, de Ausias March, en dos volúmenes.

EDITORIAL EDAF

En su colección «Escritores de todos los tiempos» incorpora un buen número de títulos precedidos todos ellos

de un amplio estudio sobre el autor y su obra, realizado por especialistas:

Cabrera Infante, por Rosa María Pereda.

Juan Ruíz Arcipreste de Hita, por Julio Rodríguez Puértolas.

Alas «Clarín», por Benito Valero Jácome.

EDITORIAL SIGLO XXI

Nos ha remitido los siguientes títulos:

Los Estados Unidos de América, por Willi Paul Adams.

Las religiones en el mundo mediterráneo y en el Oriente próximo I, publicado bajo la dirección de Henri Charles Puech. Han colaborado en él, los siguientes autores: André Caquot, Jacques Duchesne-Guillemin, Pierre Hadot, Etienne Trocmé, Robert Turcan.

EDICIONES CEAC

Buenaventura DELGADO

La escuela moderna de Ferrer y Guàrdia, Barcelona, 1979.

El movimiento educativo de la Escuela Moderna ha sido objeto de críticas irracionales y defensas extemporáneas. Sólo estudios serios, con rigurosa metodología histórica y con la objetividad que da la independencia ideológica, pueden proyectar luz sobre el valor y los defectos de Ferrer y Guàrdia como pedagogo. Es así que este estudio supone una aportación para el conocimiento del tema.

Ruben ARDILLA

Walden tres, Barcelona, 1979, «Biblioteca de Ciencias de la conducta».

Esta novela presenta una sociedad utópica. La trama se desarrolla en América Central y el autor describe y analiza los principales ámbitos sobre los que se actúa: educación, trabajo, comunicación, estructura familiar, ejército, economía, etc. La novela es una mezcla de filosofía y psicología, amargura y optimismo, ciencia y utopía.

André ROVÈDE

Le lycée impossible, Paris, Editions du Seuil, 1967.

El director de un liceo decidió un día cambiar el orden de las cosas porque «lo normal es la libertad». Se propuso terminar con la disciplina represiva y establecer una relación basada en la adhesión y cooperación. El relato de esta revolución fallida plantea el problema fundamental de la sociedad francesa: ¿Cómo podría desaparecer el autoritarismo y la rutina?

