

AULA ABIERTA

REVISTA DEL
INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACION

«AULA ABIERTA deja libre el vano de su puerta para que no quede fuera ningún tema relacionado con la responsable e imperiosa transformación educativa, que sería gravemente falseada si fuera a ser distinta sólo por el vocabulario movilizado o por el recurso a los espectaculares instrumentos técnicos de nuestros días.

AULA ABIERTA para que su puerta practicable facilite la posibilidad de renovación de los contenidos tradicionales y contribuya a la cualificación constante de los propios educadores.

AULA ABIERTA a todos aquellos cuya preparación y cuyas experiencias transmisibles pudieran mejorar cualitativamente la labor de los demás compañeros.

AULA ABIERTA, en fin, en cuyo ámbito nos presintamos juntos compartiendo la inquietud diaria de afanes profesionales, de hecho esencialmente idénticos para todo el profesorado, cualquiera que sea el nivel en el que se sirve a la Sociedad.»

(De «Presentación», n.º 1-2,
B. ESCANDELL BONET)

SECCIONES:



1.—ESTUDIOS Y NOTAS incluye artículos sobre las diversas temáticas de las Ciencias y de las Técnicas de la Educación referentes a todos los niveles educativos.



2.—INFORMACION aporta noticias y datos sobre las actividades del Distrito y de otras entidades y organismos que trabajan en investigación educativa y formación del profesorado.



3.—DOCUMENTACION inserta textos normativos, bibliografías temáticas, reseñas de libros y referencias sobre material didáctico.



CONSEJO DE DIRECCION

PRESIDENTA:

PATRICIA SHAW FAIRMAN, Directora del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo.

MIEMBROS:

ROGELIO MEDINA RUBIO, Director Adjunto del ICE de Oviedo.

ENGRACIA DOMINGO GARCIA, Jefe de la División de Investigación del ICE de Oviedo.

MARIO DE MIGUEL DIAZ, Jefe de la División de Orientación del ICE de Oviedo.

MARIANA IGLESIAS ROZAS, Catedrática del Instituto «Juan del Enzina» de León.

DIRECTOR:

TOMAS DE LA A. RECIO GARCIA, Catedrático del Instituto «Alfonso II» de Oviedo.

ADMINISTRACION:

Quintana, 32. OVIEDO.

DISTRIBUCION:

ATENAS LIBROS, 19 de Julio, núm. 12. Oviedo.

SUMARIO

MARZO, 1976. N.º 13

ESTUDIOS Y NOTAS

¿Renovación cualitativa en el nivel de Educación General Básica?, por Rogelio Medina Rubio	4
Las funciones de la imagen en la enseñanza, por José Luis Rodríguez Diéguez	10
Lengua total, lenguaje de hoy: su metodología, por Francisco Calleja	15

INFORMACION

Actividades del ICE	25
Previsiones para el primer semestre del curso 1976	25
Cursos previstos en el 2.º semestre de 1976	26
Directora y Director Adjunto del ICE	27
Memoria de Actividades	28
Informe de la División de Orientación	30
Otras actividades	34

DOCUMENTACION

Breve relación bibliográfica para el estudio de la historia	38
Pequeño índice sobre bibliografía en Geografía	42
Recensiones	44
Normativa Legal	47

ADVERTENCIA

«AULA ABIERTA» NO ASUME NECESARIAMENTE LOS PUNTOS DE VISTA DE SUS COLABORADORES.



¿RENOVACION CUALITATIVA EN EL NIVEL DE EDUCACION GENERAL BASICA?

ROGELIO MEDINA RUBIO
Director Adjunto del I.C.E.

AUSENCIA DE ESTUDIOS SOBRE EL TEMA

La Educación General Básica, el nivel académico socialmente más renovador del nuevo ordenamiento educativo promulgado en 1970, y el que primero ha sido implantado de modo generalizado en las correspondientes Instituciones educativas del sistema, es hoy protagonista de muy diversos juicios y valoraciones sobre su calidad, y, especialmente, sobre el grado de renovación cualitativa que su implantación ha supuesto realmente en la dinámica de la enseñanza.

Carecemos hasta ahora de datos objetivos, debidamente contrastados y con la amplitud necesaria, que nos permitan ponderar, razonablemente, el valor de aquellas estimaciones. En efecto, en el análisis inventarial de los cinco Planes de investigación llevados a ca-

bo por los Institutos de Ciencias de la Educación de las Universidades u otros Organos especializados, apenas si encontramos referencia alguna al modo en que los Centros escolares han sido afectados por las pretendidas innovaciones de la reforma educativa. En algunas publicaciones recientes se hacen, a lo sumo, recuentos sobre la movilización de Profesores de Educación General Básica que han supuesto los cursos, seminarios o jornadas de estudios integrados en ambiciones Planes nacionales de actualización y perfeccionamiento del Profesorado, y sobre su actitud ante los mismos. Mas no se ha realizado la necesaria experiencia evaluadora acerca de la influencia que esos cursos de formación del Profesorado y de especialistas del nivel, hayan tenido realmente en el mejoramiento de técnicas didácticas, esquemas organizativos de los Centros, programación de actividades escolares, participación de los alumnos en la gestión de los Centros, evaluación del aprendizaje, utilización de espacios, modalidades de agrupamiento de alumnos... o en otros indicadores concretos de no menos interés. Análogas observaciones podríamos hacer en sectores aún más difícilmente evaluables, como: la calidad científica de los nuevos planes y programas; la incorporación de los objetivos en ellos formulados a los queha-

ceres didácticos; la atención que prestan los programas a la incorporación de los valores culturales del medio en que se ubica cada Centro; la calidad de la integración interdisciplinar, habida cuenta de las exigencias del momento actual y la forma de pensamiento de los alumnos destinatarios; la incidencia de los nuevos planes de estudio en la renovación de instrumentos de trabajo del alumno; la modificación de las relaciones del Centro con su entorno natural, familiar y socio-cultural, etc.

A falta de una información objetiva, debidamente contrastada, que avale cualquier juicio serio de valor relativo a la calidad de las innovaciones educativas en el nivel de escolaridad obligatoria, voy a hacer un breve comentario en torno a tres aspectos que han de entrar en juego en cualquier reflexión que se intente, para examinar el grado de *autenticidad* o de *renovación cualitativa* que ha caracterizado el funcionamiento de aquel nivel educativo en la vida de los Centros. Esos tres aspectos a los que me refiero, podríamos cuestionarlos así:

a) La Educación General Básica, impartida en las Instituciones escolares, ¿ha incorporado realmente a su quehacer las funciones y objetivos específicos que le corresponden en el sistema educativo?

b) Su implantación oficial, ¿ha llevado aneja las modificaciones sustanciales requeridas en la estructura organizativa de aquellas instituciones?

c) La infraestructura orgánica que la política del Gobierno tenía prevista como apoyo logístico para la renovación cualitativa del sistema (ICE, Servicio de Inspección Técnica...) ¿ha funcionado con plenitud?

LA EDUCACION GENERAL BASICA PLATAFORMA DEL SISTEMA EDUCATIVO: DUALIDAD DE SUS OBJETIVOS

Los objetivos que presiden y orientan la estructura y funcionamiento del

nivel de Educación General Básica coinciden, en lo esencial, con las metas asignadas al período de escolaridad obligatoria, troncal o de base en todos los países con un cierto grado de desarrollo educativo. Por una parte, aquel nivel presenta unos *objetivos propios*, sustantivos, singulares: proporcionar al alumno una formación integral, no especializada; formar su capacidad de pensamiento y de juicio crítico para posibilitarle una adecuada valoración de la información que recibe; fomentar su integración social y espíritu de convivencia, a la vez que se le facilitan las bases de una participación, con criterio propio y apertura, en la vida nacional; objetivos tanto más necesarios cuanto que gran parte de la población no recibirá otra formación sistemática y general que la que haya alcanzado en las Instituciones de aquel nivel. Pero, por otro lado, además de los objetivos propios, con medios y técnicas peculiares que justifican aquella sustantividad, están aquellos otros que son consecuencia de la necesaria unidad del sistema educativo, al constituir la Educación General Básica el eslabón orgánico inicial, la obligada *plataforma de lanzamiento* del resto de los niveles y modalidades de enseñanza del sistema a los que condiciona y por los que, a su vez, está condicionado. Desde esta segunda vertiente, la Educación General Básica debe proporcionar, además, a los alumnos en ella comprendidos, el grado de madurez que les permita cursar, en pie de igualdad y adecuadamente, ciclos de estudios posteriores. De ahí que sobre el tejido de aquellos cometidos específicos, el «currículum» de la Educación General Básica se centre también en la consecución de dos *objetivos culturales*: desarrollar la capacidad de *comprensión* y *expresión* del alumno, proporcionándole los códigos básicos por los que se rigen sus formas-clave de expresarse: los lenguajes verbal, matemático, plástico y dinámico, y, mediante estas adquisiciones, facilitarle *el dominio de aquellos conocimientos* y, sobre todo, de aquellas habilidades

intelectuales que le permitan adentrarse, a través de su trabajo personal, en las manifestaciones de la cultura de su tiempo, y poder así iniciar, sin solución de continuidad, los cursos de estudios ulteriores.

Pues bien, este planteamiento dual o ambivalente de objetivos de la Educación General Básica, nivel con objetivos propios y centrado en sí mismo, y nivel en función de ciclos de estudios subsiguientes, se ve abocado, por una presión oficial y ambiental sobre los Centros, a una fácil escisión, uniforme y generalizada. A fuerza de hablar tanto de exámenes, de selectividad, se está fortaleciendo la valoración social de los Centros en el sentido de que la superación de tales *pruebas* es la única razón de ser de la enseñanza, gravitando de tal forma esa mentalidad sobre el sistema, que es capaz, por sí sola, de sofocar no sólo las funciones y tareas más genuinas de la Educación General Básica, sino el más mínimo entusiasmo e interés por el desarrollo de la capacidad de estudio, la curiosidad investigadora, la formación de todo el sentido personal de descubrimiento, comprensión y compromiso con unos valores. Es decir, que los objetivos prioritarios de un nivel que por ser obligatorio, básico y general, han de estar al servicio del desarrollo integral de la persona, pueden verse gravemente dañados o comprometidos al hallarse sólo al *servicio de algo útil, pero en sí mismo*, de valor complementario.

De este modo resortes técnicos, por ejemplo, la *evaluación continua* del rendimiento educativo del alumno, que en un nivel de escolaridad obligatoria pretende, ante todo, ser un diagnóstico del proceso del trabajo del alumno, un medio o instrumento al servicio de un mejor aprendizaje, ha pasado a convertirse, de ordinario, en una sucesión de controles que nada tienen que ver con aquellos propósitos orientadores del alumno, sino con su aceptación o «selección por rechazo» para estudios posteriores. Se ha olvidado en suma que la evaluación no es en sí un proce-

dimiento de examen, que su objetivo esencial no es aprobar o suspender, sancionar lo que el alumno ha aprendido tras las enseñanzas del profesor o la cobertura del contenido de unos textos, sino que ante todo es un conjunto de técnicas de diagnóstico de las que pueden derivarse criterios para una mejor orientación y una enseñanza de más calidad de la que tan necesitados estamos. Por las mismas motivaciones, aquella escisión fácil de objetivos y planteamientos uniformistas a que antes hacía referencia, la *orientación* del alumno (otra de las instituciones educativas innovadoras de la reforma) se sustituye por la *selectividad*, espécimen que arraiga como única salida posible en sistemas educativos (como el nuestro) en la misma proporción en que éstos fallan sistemáticamente en aspectos fundamentales, como son la atención y debida orientación a la capacidad, aptitud y vocación del alumnado, y en los que su inercia reformadora les ha impedido actuar, desde la base, como elemento corrector de una desigualdad social de oportunidades.

La misma utilización indiscriminada de *fichas de trabajo*, confeccionadas en serie y utilizadas por tantos Centros que han elevado su uso al rango de abusivo procedimiento de enseñanza, es un síntoma más que se inscribe en ese mismo trasfondo común que antes he apuntado.

Sustituir el talante activo, personal y creador del Profesor en la enseñanza (rasgos que siempre están en la base de cualquier innovación «no dirigida» de los sistemas), por la incorporación material y servil de unas fichas estereotipadas (*fichomanía*) como forma única del trabajo escolar, es incurrir en los mismos defectos del enciclopedismo clásico. Es servirse de una técnica que en su utilización exclusiva es radicalmente insuficiente para dar respuesta a determinadas situaciones u objetivos de aprendizaje, cuando no persigue logros que podrían alcanzarse mejor (y más económicamente) con

otros procedimientos más rápidos y eficaces de enseñanza.

MODIFICACIONES SUSTANCIALES REQUERIDAS EN LA ESTRUCTURA ORGANIZATIVA DE LOS COLEGIOS DE EDUCACION GENERAL BASICA

La organización de los Centros completos de enseñanza primaria tenía, a mi juicio, en la vieja Ley de Enseñanza Primaria de 1945, unos rasgos típicos, coherentes con los objetivos que se propuso aquel grado de enseñanza. Estos rasgos eran:

a) Existencia de dos únicos niveles en su estructura organizativa: dirección y docencia, con escasa participación del profesorado en la función directiva, autarquía de funcionamiento en las aulas y escasa diferenciación de los niveles de responsabilidad en la marcha de los Centros.

b) Ausencia de órganos «staff» o de estudio.

c) Rigidez de unas estructuras organizativas que han esterilizado cualquier afán de especialización y de perfeccionamiento del profesorado, circunscrito a sectores de actividad muy limitados.

d) Modalidades de agrupamiento de alumnos referidos más a criterios de homogeneidad que a matices derivados de las peculiares circunstancias de cada alumno.

e) Espacios mínimos que responden a la estructura compartimentada de aulas, al ser éstas el eje único de toda actividad discente.

f) Como resultado de esa rigidez de espacios, organización del Profesorado y criterios de agrupamiento de alumnos, la promoción de éstos respondía únicamente a criterios de selección.

Frente a esta caracterización orgánica de los Colegios de Enseñanza Primaria, *paralelamente*, la organización requerida para la efectividad de la Educación General Básica en los Colegios

encargados de impartirla, se distingue por:

a) Estructuración organizativa a varios niveles, con funcionamiento coordinado y responsabilidad compartida en la dirección de los mismos (ese sentido tienen instituciones nuevas tales como: el equipo de profesores, la institucionalización del Claustro de profesores, el equipo directivo, los departamentos, los coordinadores, los tutores, la nueva concepción de la función directiva, etc.).

b) Organos de estudios o departamentalización didáctica para un mejor aprovechamiento de las capacidades especializadas del profesorado y unidad de criterios de actuación.

c) Estructuras flexibles, supeditadas a la eficacia de unos rendimientos.

d) Agrupamientos de alumnos bajo criterios de grupos más «abiertos» en su composición, lejos de toda correlación necesaria y homogénea cursoedad.

e) Espacios que faciliten situaciones de aprendizaje muy diversas («sistemas de variabilidad planificada», frente al tradicional de «celdas y campanas»).

f) La promoción con esta infraestructura docente no tiene carácter selectivo, porque parte más de una aproximación de la enseñanza a la persona que al grupo homogéneo.

¿Han podido conseguir, ordinariamente, los Colegios de Educación General Básica, superar sus clásicos esquemas de organización y consecuentemente amoldar sus estructuras al espíritu de estas renovadas exigencias?

LOS INSTITUTOS DE CIENCIAS DE LA EDUCACION Y LA PROMOCION DE LAS INNOVACIONES EDUCATIVAS

Los Institutos de Ciencias de la Educación de las Universidades, creados por el Decreto 1678/1969 de 24 de

julio, como órganos que, dentro de la respectiva Universidad, han de responsabilizarse del estudio y gestión de todos los aspectos concernientes a la misión formativa y educadora que la sociedad le tiene encomendada, han tenido como uno de sus objetivos más específicos, la realización y promoción de estudios e investigaciones dentro del campo educativo y el perfeccionamiento del profesorado en ejercicio, de acuerdo con las necesidades de la reforma educativa y el ámbito de actuación de cada Universidad. Pero la concepción de los ICE como órganos motores de esa renovación del sistema no ha tenido, a mi juicio, la operatividad necesaria y esperada. Los ICE, carentes de autonomía funcional, ni han visto definidas con claridad las funciones que debían realizar, ni se les ha dotado de los medios personales y organizativos adecuados al tipo de actividades a desarrollar, ni siquiera se les ha proporcionado un «status» jurídico-administrativo claro para las personas que eventualmente pudieran responsabilizarse de sus tareas y servicios. Con estos condicionamientos de base, las consecuencias no se han hecho esperar: retraimiento de profesionales debidamente cualificados respecto de su posible incorporación a esos Organos; empobrecimiento de Cuerpos profesionales de docencia e inspección que han visto mermadas sus plantillas al haberles suministrado personal técnico, y ausencia de los canales de comunicación imprescindibles con los órganos técnicos más próximos a la vida de los Centros docentes (Escuelas de Formación del Profesorado y Servicio de Inspección Técnica). Todo ello explica la escasa virtualidad que en el quehacer cotidiano de los Centros han tenido los programas de trabajo de los ICE, referidos en su mayoría, por otra parte, a la Educación General Básica.

CONVENIENCIA DE DESARROLLAR PROGRAMAS DE PROMOCION Y DIFUSION DE INNOVACIONES EDUCATIVAS

Las reformas cualitativas, cualquiera que sea el sistema educativo en el que operen, son siempre lentas y difíciles. Tanto más cuanto mayor sea el grado de inercia y rutina que el sistema arrastre, y cuanto mayor sea el número de sectores necesitados de aquellas reformas.

En nuestro caso, como apenas ha habido cambios sustanciales en los planteamientos educativos en lo que va de siglo, la reforma afecta prácticamente a la totalidad del sistema.

Cualquier reforma técnica de la educación (aspecto al que circunscribo este comentario) ha de cubrir en su proceso dos etapas muy claras:

a) La de *investigación y experimentación*, cuyo cometido es roturar nuevos caminos, diseñar nuevas técnicas y sistemas, sugerir en el campo educativo cauces que abran y mejoren las fronteras del saber existentes.

Esta labor iniciadora exige demostrar, en condiciones debidamente controladas, la viabilidad de las innovaciones que la investigación pura sugiera como hipótesis. Su objetivo es pues alumbrar o eliminar posibles cambios.

b) Aceptadas las hipótesis de trabajo precedentes, es preciso, después, *aplicar* o *ensayar* en circunstancias ordinarias, y en ambientes diversos, con vistas a una posible difusión y extensión de los logros o resultados de las investigaciones precedentes a la generalidad de los centros educativos.

Esta segunda fase de aclimatización de las investigaciones a las variables-tipo de un sistema escolar, permite concretar el modo más adecuado para

una extrapolación e institucionalización de resultados a los centros ordinarios.

Aunque no es posible separar esos dos momentos operativamente interrelacionados e interdependientes, sí podríamos decir que la realización de la fase investigadora inicial es misión que incumbe esencialmente a Centros «ad hoc», *Centros pilotos y experimentales de los I.C.E.*; mientras que en la fase instrumental o aplicativa deben ocupar un puesto destacado los *Centros de investigación aplicada* o de *aplicación*, de ámbito comarcal o zonal, animados, supervisados o asistidos por el Servicio de Inspección Técnica y las Escuelas Universitarias, según los casos. Mientras los primeros, con amplia autonomía en su organización y funcionamiento, —sólo condicionada por la aprobación previa de su plan de acción—, tendrían el carácter de Centros de vanguardia, los segundos habrían de ser, en circunstancias ordinarias, marco de difusión y contraste de innovaciones, y complemento valioso de los programas de formación y de perfeccionamiento del profesorado en ejercicio.

CONCLUSION

Considero, pues, que el nivel de Educación General Básica, pese a la excelente actitud de apertura del profesorado no ha contado ni con el tiempo suficiente para cristalizar entre las preocupaciones docentes, ni con los soportes técnicos que reclamaba su renovación. Ha habido estimables esfuerzos en ese sentido, realizados, de modo aislado, por el profesorado de aquel nivel (muy en primer lugar), por algunos ICE e Inspecciones Técnicas, pero sin los medios necesarios para asegurar permanencia y continuidad. El vacío o distanciamiento existente en España entre la investigación educativa y la dinámica real de los Centros es enorme. Si la atención prestada a la investigación ha sido y sigue siendo notoriamente insuficiente, aún es menor la que se concede a difundir

y hacer operativos entre los educadores los ensayos y experiencias que se llevan a cabo con éxito en los centros docentes y de investigación nacionales y extranjeros.

Urge organizar canales de comunicación entre los organismos más directamente responsables del mejoramiento de la calidad de la enseñanza (Instituto «San José de Calasanz» de Pedagogía, INCIE, ICES, Inspecciones Técnicas, Escuelas de Formación del Profesorado) y las Instituciones educativas encargadas de hacerlo realidad.

De la fluidez comunicativa lograda se beneficiarían unos y otras. Las Instituciones educativas no sólo recibirían el aliento innovador que se les pide, sino que de ese modo los órganos de investigación estarían en condiciones óptimas de conocer realmente con qué problemas y dificultades de orden técnico (además de los administrativos) tropieza la implantación de la Educación General Básica, qué investigaciones son auténticamente prioritarias y qué investigaciones precisan reconsideración.

«CALLE DE SANTA ANA», AGUAFUERTE, de A. Folgueras.



LAS FUNCIONES DE LA IMAGEN EN LA ENSEÑANZA

JOSE LUIS RODRIGUEZ DIEGUEZ

Profesor Agregado de Didáctica
Universidad de Valencia

La imagen ha demostrado ser un vehículo eficaz de comunicación. No en balde, en aquellos casos en los que el proceso comunicativo exige como respuesta por parte del receptor una conducta de índole psicomotriz casi automatizada, la orden se transmite por medio de imágenes: las señales internacionales de tráfico responden a este esquema, e incluso los elementos verbales incluidos en ellas han sufrido una clara evolución hacia la iconicidad.

La utilización de la imagen como medio de enseñanza —esto es, como medio de comunicación al servicio de unos cambios de comportamiento previamente determinados— es algo obvio. Si bien el lenguaje verbal ocupa un lugar primordial en el bagaje de instrumentos o medios, la imagen presenta interesantes posibilidades, no suficientemente formalizadas ni desarrolladas.

Ete carácter de complementariedad, de subordinación a lo verbal, aparece patente en el uso que se ha hecho de la imagen. En contadas ocasiones se ha pretendido el exclusivismo icónico en la transmisión del mensaje. El Catecismo de Fray Pedro de Gante —uno de tales raros intentos— se encuentra condicionado en su elaboración por una serie de factores de notable peso específico: las dificultades de comunicación por medio de códigos verbales entre colonizadores e indígenas sería el principal de ellos. Se trata por tanto de un caso de transcodificación de un mensaje verbal cerrado y muy elaborado —los enunciados básicos del dogma católico— a un código icónico con correspondencia unívoca con el verbal originario.

La utilización posterior de la imagen

en la enseñanza no puede ignorar la aportación de Comenio, basada en el desarrollo tecnológico de la imprenta. En su «*Orbis Pictus*» se da una muy precisa utilización de la imagen: la presentación de una serie de estímulos que ayudan a expresar unos contenidos verbales, la ejemplificación de términos abstractos por medio de situaciones concretas, etc.

Dos áreas de conocimiento merecieron un cuidadoso tratamiento por medio de imágenes en la enseñanza: la religión y la geografía física.

La religión utilizó profusamente carteles y catecismos ilustrados, en un ejercicio interesante: el tratamiento icónico —tendente a la concreción y a las situaciones definidas— de nociones abstractas y generales (1).

La geografía física presentaba los distintos tipos de accidentes geográficos acompañados de su definición. Es curioso comparar manuales escolares de finales del XIX y principios del siglo actual, en los que aparece una reiteración y repetición de los mismos diseños.

Todo ello subraya el sentido de subordinación de la imagen al texto. Este constituye el mensaje central. La imagen no es más que una aclaración, una redundancia con códigos distintos, o una motivación para la introducción del tema.

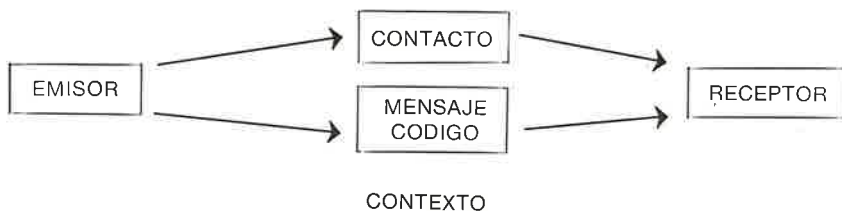
(1) Del amplio elenco de catecismos gráficos cabe reseñar, como tipos característicos, los siguientes:

FEMENIA CABRERA, A.: *Catecismo gráfico de la doctrina cristiana*.

BALCELLS MASO, R.: *Manual de enseñanza gráfica del catecismo de la doctrina cristiana*, Barcelona, 1934.

Sin pretender que pierda este sentido subordinado, parece evidente que en momentos como el presente, en los cuales la reproducción de imágenes en virtud de las altas tiradas de los libros de texto apenas si plantea problema, y cuando el sentido ornamental constituye un timbre de prestigio para las editoriales, el instrumento icónico exigiría una determinada exploración y un análisis que facilite su estudio.

La primera nota patente al acercarnos al tema es la de la notable reducción de posibilidades inherentes a lo que algunos han dado en llamar «lenguaje icónico». La doble articulación del lenguaje verbal es causa determinante de sus amplias posibilidades. Los intentos de búsqueda de articulaciones implicadas en el dominio de la imagen no han sido, ni mucho menos, suficientemente aclaradoras. Ni líneas ni colores han podido ser reducidos a límites de precisión similares a los alcanzados en el estudio de los fonemas, ni cabe encontrar por ahora estructuras significantes de carga equivalente a los monemas (2).



Un sujeto emisor envía un mensaje a un sujeto receptor. El mensaje ha de expresarse por medio de un código conocido por ambos. Para que se dé la comunicación ha de existir un contacto entre ambos sujetos. Y en todo el proceso opera un contexto que, si no es verbal, es susceptible de ser verbalizado.

Cada uno de estos seis factores da lugar a una función lingüística diferente:

a) Función emotiva, centrada en el sujeto: por ella se tiende a dar la im-

El análisis del «lenguaje de la imagen» no lleva a una perspectiva clara tampoco. Más que un sistema lingüístico, la imagen constituye una serie de «procedimientos asistemáticos» haciendo uso de la oposición que ya Buysens hizo patente. Tan sólo ciertas áreas de uso icónico pueden alcanzar el nivel de «sistema» como consecuencia de la combinación según códigos latentes o patentes de las distintas unidades del discurso: tal el «comic» (3).

Pese a esta distinción cabe aplicar a la imagen ciertos criterios procedentes del área lingüística. Y uno de ellos podría ser tal vez el análisis de las funciones del lenguaje, en cuanto es susceptible de trasferencia al esquema de la comunicación por medio de —o auxiliada por— imágenes.

Las aportaciones iniciales de Bühler en 1918 y Mukarovski en 1936, permitieron a Jakobson llegar a determinar hasta seis funciones básicas del lenguaje. Parte para ello de un análisis de los componentes del acto sémico, que cataloga y estructura así:

presión de cierto matiz emotivo además del que aparece explícito en el mensaje. Se cuenta que Stanilavski pedía a sus actores que transmitieran hasta cuarenta mensajes distintos de carácter emotivo en una frase tan simple como «esta tarde»: sorpresa, tris-

(2) En esta línea se orienta por ejemplo KADINSKY, W.: *On the spiritual in art*. The solomon R. GUGGENHAIM Foundation, New York, 1946.

(3) Cfr. GUBERN, R.: *El lenguaje de los comics*.

RODRIGUEZ DIEGUEZ, J. L.: «El comic y la enseñanza». *Comunicación XXI*, n.º 21, 1975, páginas 21-25.

teza, cansancio, etc., pueden ser expresados por esta vía.

b) Función conativa, que se orienta hacia el receptor: el imperativo y vocativo constituyen su más clara expresión gramatical. Actúa sobre el destinatario a fin de dirigir su atención hacia el emisor.

c) Función fática, cuyo centro de atención es la consecución del contacto entre emisor y receptor, o comprobar el funcionamiento del circuito. El reiterativo «sí» telefónico del que escucha, por ejemplo, no tiene otra función que ésta.

d) Función metalingüística, orientada hacia el código: aclaraciones al sentido de un término, definiciones, etcétera.

e) Una función poética o estética, con su centro en el mensaje en sí y que no puede ser reducida sin más al área de la poesía. Es el sentido del mensaje en sí, con la implicación obligada del signo y objeto, en la imagen y el referendo.

f) Función referencial, cognitiva o denotativa, que se articula en torno al contexto, al referendo. Simplificando, podríamos indicar que su orientación primordial es el contenido de la comunicación (4).

Este análisis de funciones supone una clarificación interesante del panorama funcional de la lingüística en virtud de tomar como entorno los elementos integrantes del proceso de comunicación.

El proceso comunicativo implícito en la enseñanza supone perder de vista el emisor. No es que el emisor —el profesor, el libro de texto, el guión AV— no tenga un relieve máximo, sino que debe perder el sentido de «protagonismo», que cobra en el análisis de funciones efectuado. El contexto —el contenido— es el auténtico eje en torno al cual gira todo el proceso. Por «contenido» se entienden aquellos cambios de comportamiento que constituyen los

objetivos educacionales previamente determinados. Y a la eficacia del contexto se subordinan mensaje, código y contacto. El receptor cobra relieve en función de que es él el destino del proceso. Un relativismo didáctico implica la necesidad de seleccionar el emisor más conveniente para la consecución del cambio de conducta —intelectual, psicomotriz, o efectiva— que se espera en el receptor-destino del proceso. De aquí que, de acuerdo con esta búsqueda del emisor óptimo, sea necesario prescindir de esta polaridad y, en consecuencia, de su función correspondiente. La función emotiva puede, por tanto, ser descartada en nuestra perspectiva.

Ello supone una traslación evidente del plano analítico de Jakobson a un plano de análisis de usualidad funcional: la categorización de las funciones de los sistemas no verbales y de los procedimientos asistemáticos de carácter icónico.

Si, como queda dicho, el contexto es el centro de gravedad del proceso comunicativo didáctico, y optamos por un criterio de usualidad, parece evidente la necesidad de una hipertrofia de la función denotativa.

Del análisis y el intento de categorización de un amplio elenco de ilustraciones didácticas, se han inferido los siguientes tipos funcionales de imágenes:

1.—*Función motivadora*. Gran número de ilustraciones del libro de texto responden a esta función. La representación de un pasaje concreto de una narración, que ya por sí es autosuficiente, la presentación de ilustraciones genéricas relacionadas con el título del tema pero que no establecen un proceso interactivo con el desarrollo verbal, constituyen algunos tipos de imagen motivadora. Las fotografías de una trucha y una carpa en sus respectivos ambientes naturales, en el co-

(4) JAKOBSON, R.: *Essais de linguistique générale*. Ed. de Minuit, París 1963, págs. 209-248.

mienzo de un tema titulado «Peces de agua dulce», y en cuyo desarrollo apenas si se nombran como ejemplo estas especies piscícolas, las tropas de César cruzando el Rubicón en un tema de Historia, por ejemplo, constituyen una muestra de las imágenes que podemos clasificar en este grupo.

La función motivadora, de clara rai-gambre psicodidáctica, participaría en la conativa y fática de Jakobson. Su inclusión en un discurso didáctico, sea en su principio con predominio conativo, sea ya mediado para garantizar la permanencia del contacto, es de evidente interés.

2.—*Función vicarial.* La imposibilidad de verbalizar ciertos contenidos originariamente no verbales, de transcodificar con suficiente precisión, obligó pronto a la utilización de imágenes en ciertas disciplinas. La Historia del Arte también utiliza con enorme frecuencia la presentación de imágenes por medio de imágenes. La dificultad de verbalizar, por ejemplo, la fachada de la Universidad de Salamanca, así como la obligada falta de precisión consiguiente a la realización de tal ejercicio, impone la utilización de este tipo de imágenes. Es un modo concreto de utilización de la imagen con finalidad denotativa o referencial.

3.—*Catalización de experiencias.* Una de las funciones no estrictamente comunicativas atribuidas al lenguaje es la de organización de lo real (5). Desde nuestra perspectiva, y con sentido denotativo o referencial, puede un mensaje icónico presentar como característica central la búsqueda de una organización de la realidad que facilite la verbalización sobre un aspecto concreto y delimitado, o que provoque el análisis de informaciones en imágenes con una secuencia u ordenamiento propiciado por las mismas. En el aprendizaje lingüístico y en los niveles iniciales, se presentan informaciones de este tipo: ilustraciones que presentan un ambiente más o menos abigarrado mediante una «violencia iconográfica»

que yuxtapone elementos de difícil proximidad, a fin de facilitar la expresión verbal; ilustraciones «forzadas» a fin de presentar elementos de difícil presentación conjunta, etc. Una diapositiva, muy buena, que presenta en un dibujo simplificador los elementos básicos de producción y distribución de energía eléctrica puede servir de ejemplo: un atardecer y un plano lejano, en un altozano, en el que se ve un embalse, una central eléctrica y la red de distribución eléctrica; a la sombra del altozano una ciudad ya oscura, iluminada por una luz eléctrica. Estas imágenes, ninguna normalmente nueva para los alumnos, se presentan con la novedad de su yuxtaposición y con el forzamiento de la hábil utilización del juego día-noche: el día, necesario para poder captar embalse, red y central, la noche exigida por la utilización de la luz eléctrica.

La utilización de la organización de datos como recurso comunicativo cobra su máxima importancia en el contexto de la enseñanza. Ya Comenio utilizó este recurso.

4.—*Función informativa.* La imagen ocupa el primer plano en el discurso didáctico. Es el único caso en que el texto, lo verbal, no es otra cosa que la transcodificación del mensaje icónico, o, a lo sumo, una explicitación. La selva o el desierto presentado a la consideración del discente con textos que refuercen el mensaje son formas concretas de esta reunión.

El parentesco de esta función con la vicarial es claro. Incluso cabría pensar que no son sino variantes de una misma función. Su distinción podría llegar por vía de la generalidad. La función vicarial sustituye a un objeto. La informativa engloba una categoría o una clase de ellos.

5.—*Función explicativa.* La mani-

(5) FRANÇOIS, F.: «El lenguaje y sus funciones», en *Tratado del lenguaje*, de A. Martinet (ed.) Ed. Nueva Visión: Buenos Aires, 1973, vol. 1, págs. 27-29.

pulación de la información icónica permite la superposición frecuente de códigos. A la utilización de imágenes reales o realistas —basadas en lo que Umberto Eco caracteriza en la similitud perceptiva por la presencia de códigos de reconocimiento registrados según convenciones gráficas (6)— se suman códigos direccionales, explicaciones incluidas en la ilustración, etc. Está este tipo claramente relacionado con la función denotativa.

La necesidad, más que la posibilidad, de la utilización de la cuatricromía en las ilustraciones de los libros de texto ha dado lugar al nacimiento de dos funciones más que no tendrían sentido en un nivel artesanal del libro de texto, y que cobran relieve en un contexto consumista. Son las funciones de facilitación redundante y estética.

6.—*Facilitación redundante.* Supone expresar icónicamente un mensaje ya expresado con suficiente claridad y precisión por la vía verbal.

7.—*Función estética.* La necesidad de «alegrar» una página, de equilibrar la maqueta, de dar color a un espacio ha hecho surgir este tipo. A él responden —pese a lo dudoso de su esteticismo— los hipotéticos retratos de reyes medievales que adornaban las páginas de historia de las enciclopedias hasta hace poco usuales. Aparte de este esteticismo anecdótico, es frecuente encontrar tipos de ilustración que no tienen otro sentido que éste.

De estas siete funciones analizadas, cinco de ellas participan de alguna manera del carácter denotativo. Ello parece explicable si, teniendo en cuenta el criterio de usualidad que hemos seguido, consideramos que la prioridad en el proceso de enseñanza-aprendizaje corresponde al contexto, la transmisión de información en sí y por sí.

(6) Eco, U.: «Semiología de los mensajes audiovisuales», en *Análisis de las imágenes*. Ed. Tiempo Contemporáneo. Buenos Aires, 1972. Págs. 23-80.

VINCK

MEDIOS AUDIOVISUALES

- CAMARAS
- TOMAVISTAS
- PROYECTORES
- FLASHES
- PRISMATICOS
- TELESCOPIOS
- CALCULADORAS

TIENDA:

Donato Argüelles, 19
Teléfono 35 89 36
Dirección Telég. VINCK
GIJON

OFICINA Y ALMACEN:

Donato Argüelles, 9 - 11.º B
Teléfono 35 89 36

GIJON

LENGUA TOTAL, LENGUAJE DE HOY: SU METODOLOGIA (II)

FRANCISCO CALLEJA

Director del COU-INTERCOLEGIAL (León)

En el número 7 de AULA ABIERTA (septiembre de 1974) publicábamos unas sencillas reflexiones bajo el mismo título que ahora encabeza estas líneas y con ánimo de dar a conocer a los lectores de la Revista la Pedagogía del Lenguaje Total, lenguaje hecho de palabras, imágenes y sonidos. Entonces la atención se centraba en la exposición de algunos principios ideológicos que cimentasen la teoría propugnada y sirviesen, a la vez, de eficaz motivación a la hora de convencer a quienes, en afán de superación educativa, vivimos pendientes de todo aquello que pueda ayudarnos en la tarea encomendada. Centramos ahora nuestro interés en algunos aspectos metodológicos que completarán las reflexiones de entonces y tengan como meta abrir nuevos horizontes de trabajo en la labor de cada día. Necesariamente hemos de ser breves y señalaremos a grandes trazos los hitos más importantes; premura de tiempo, premura de espacio...

Punto de partida.

Castizamente solemos decir que «el movimiento se demuestra andando». La práctica es la prueba de fuego de cualquier teoría. Por muy bien enlazados y coordinados que estén sus apoyos ideológicos, la señal de alerta suena con rapidez si se resiente su ortopraxia a causa de algún funcionamiento anómalo. Creo que lo que vamos a decir no es una quimera; tampoco algo inalcanzable. Es algo real, existente, y que la escuela debe llevar al niño al manejo directo, supuesto un conocimiento, del lenguaje de nuestro tiempo: El Lenguaje Total (palabra, imagen y sonido). La posesión de este Lenguaje Total hará que el niño profundice más en todos los campos del saber y, a su

vez, el objeto de la enseñanza se adaptará al contexto de la civilización actual sufriendo cambios importantes sintetizados, en gran parte, en estos dos:

- Los programas de formación no deben ser casi absolutamente literarios, concediendo importancia a los medios de expresión icónicos y sónicos, y a las artes (pintura, escultura, música, cine, TV...).
- El profesor no debe buscar su bibliografía (textos de autores, hechos históricos, documentos sobre problemas humano-filosóficos) exclusivamente en el pasado. Estudiará también la actualidad que le ofrecen los medios modernos de comunicación.

Como ya dijimos, la escuela no está, solamente, para dar una formación general y orientar hacia un oficio. Debe educar para el ocio donde, con frecuencia, el niño y el adulto desarrollan mejor los aspectos creativos de su personalidad.

Lectura de imágenes fijas.

Digamos que es el primer paso a dar en el aspecto metodológico del Lenguaje Total. Actualmente casi todos los libros se presentan con profusión de ilustraciones y fotografías, obras de arte adornan apartamentos, clases y salas de reunión. Desde el punto de vista pedagógico uno puede preguntarse qué interés suscitan estas imágenes y qué aprovechan a los niños. En ocasiones unas líneas explicativas subrayan algún aspecto importante. Pero, con todo, la ilustración no pasa de ser un elemento accesorio y «lo esencial» de la educación queda confiado al texto escrito.

Sin embargo la imagen debe suscitar otra cosa, ir más lejos de lo que representa. Debe permitir que en la con-

versación y en la composición literaria el alumno proyecte sus propios intereses. Más todavía, puede ser instrumento adecuado para que los niños expresen su estado afectivo. Sin duda la imaginación es una facultad importante y debe ser cultivada. Y la imaginación creadora (la creatividad) se ejercita a partir de lo real; lo real que se transforma según la naturaleza y las exigencias propias de cada ciencia o cada arte. Pero se basa en lo real y a esa realidad permanece fiel. La imagen, el grabado, la fotografía representan fragmentos de realidad. Un método de estudio que posibilita al alumno ir mucho más de aquello que ve, ¿no entraña peligro si permanece incontrolado?

También se hace necesario un segundo paso. Consiste en hacer que el niño tome conciencia muy clara de lo que representa la imagen, de la manera cómo está hecha y de lo que significa. Es importante esta toma de conciencia de cara a una formación exacta y precisa del espíritu. A menudo se miran las imágenes con rapidez; excesiva precipitación para que pueda uno apropiarse de su contenido. Y, sobre todo, se asocia rápidamente a recuerdos anteriores en función del estado mental y afectivo del momento. Hay que distinguir con acierto el **hecho fílmico** (el film tal cual es proyectado en la pantalla) y el **hecho cinematográfico** (el film tal cual es percibido por el espectador en función de su personalidad y de su estado psíquico actual). Brevemente, y sin entrar en detalles que también resultarían interesantes, vamos a indicar las etapas de la lectura de imagen:

— En un primer momento es preciso percibir la imagen en su conjunto e indicar el tema; «tema aparente», diríamos, pues un estudio más profundo permitirá descubrir «el tema real», es decir, la significación profunda, el verdadero sentido de la imagen. Este proceso, este camino «tema aparente-tema real», exige hacer un inventario del contenido de la imagen a partir de

cuestiones tales como: ¿Cuáles son los elementos del decorado? ¿Qué personajes hay? ¿Cuántos son? ¿Cómo están vestidos?

— Una vez que se tiene el inventario detallado del contenido de la imagen conviene observar los procedimientos empleados por el autor. Es ahora cuando interviene la puesta en práctica de los elementos de la gramática de la imagen que, utilizada con inteligencia, conduce al «tema real» de la imagen, a su significación total. No se insistirá bastante en la necesidad de iniciar al niño en la gramática de la imagen. Progresivamente y de forma metódica. No se trata de restar importancia a las percepciones espontáneas, pero también en gusto debe ser guiado y formado.

— Tiempo para mirar. Así podría ser un slogan para señalar este tercer paso. ¿Por qué no dedicar al estudio de una fotografía el mismo tiempo que a un poema? Hay que romper con formas educativas que consideran la utilización de la imagen como elemento de distracción y no como materia de formación seria. Las técnicas audiovisuales han sido utilizadas como meros pasatiempos, de manera que los alumnos —y también los maestros— les prestan un interés relativo y consideran el tiempo dedicado a su uso como tiempo de diversión.

Digamos que la lectura de imagen pretende, como elemento educativo valioso, no dar a los alumnos ideas hechas. Quiere habituar a pensar, a elaborar ideas personales partiendo de realidades concretas. La imagen y el sonido facilitan el contacto, artificioso si se quiere pero no menos cierto, con todos los aspectos del mundo. Y he aquí un aspecto importante: la imagen nos pone en contacto con lo real, con el mundo y con los hombres. Pero no lo hace de forma cualquiera; nos pone delante de la realidad a través de unos medios de expresión utilizados por el artista que son, en cierto modo, sello de su personalidad. Por ello la lectura

de imagen permite un doble contacto: contacto con los seres y las cosas; contacto con el hombre, con el autor.

Y contacto con las propias materias de estudio porque los documentos fílmicos serán objeto de verdadero estudio y completarán la información en el mismo grado que el texto escrito. Llegaríamos así a una síntesis palabra-imagen-sonido (que veremos luego) que está en la base misma de esta pedagogía del Lenguaje Total.

Lectura de imágenes en la pantalla.

Hasta ahora hemos estado tratando de imágenes fijas. Ello porque es necesario saber leer estas imágenes para abordar las imágenes en movimiento del cine y televisión; imágenes que se suceden rápidamente sobre la pantalla y cambian continuamente, bien sea a causa de los propios actores, bien por el movimiento de la cámara. Nuestra tarea en este caso es añadir a la gramática de la imagen algunos capítulos especiales al tratar de los problemas relacionados con el cine y la TV. No se puede decir que el cine haya creado un lenguaje nuevo, pero ha enriquecido enormemente el mundo de la imagen. Su aporte característico se apoya en:

- **el cuadro:** Fragmentar la realidad para orientar la atención y conferir significación especial a una imagen.
- **angulación:** La movilidad de la cámara sitúa al espectador en un cambio continuo de puntos de vista.
- **duración del plano:** Aportación nueva del cine y elemento de significación desconocida en la imagen fija.
- **montaje:** Lo que los teóricos llaman «la esencia del cine». Gracias a él la significación de un film está en el conjunto de todos los fotogramas y no en cada imagen por separado.

Es necesario cubrir las etapas de este estudio de forma progresiva y, como en todo trabajo, ir de lo más fácil a lo más difícil. Los más pequeños se familiarizarán con los diferentes me-

dios de expresión de la imagen en movimiento: planos, movimientos de cámara, angulación..., cuyos conocimientos se completarán con ejercicios prácticos. Más tarde —10 a 13 años— los alumnos aprenderán el porqué del empleo de determinado procedimiento: un primer plano expresa mejor que un plano general los matices psicológicos del rostro... La panorámica hace que el espectador comparta la visión con los propios personajes de la escena... Con todo no se debe nunca «mecanizar la mente» y hay que dejar muy claro que no se trata de recetas a utilizar según las circunstancias, sino de formas varias que pueden ser utilizadas a juicio del realizador.

El montaje ofrece mayores dificultades. Ciertamente los alumnos (pensemos ya en bachillerato superior) no encontrarán mayores trabas en comprender los tipos de montaje: normal, paralelo, invertido... Incluso la justificación del tipo de montaje no es difícil de comprender. La dificultad mayor está en el estudio del montaje concebido como la organización de los fotogramas, en función del cuadro y de la duración de los planos, en vistas a crear un movimiento, un ritmo típicamente cinematográfico al lado del movimiento de actores. Movimiento de la imagen conjuntamente con el movimiento dentro de la imagen. Hace falta «sentir» el ritmo de la escena porque dicha sensibilidad es la culminación de los estudios gramaticales de la imagen. Es creatividad.

Otro paso posterior, y muy importante, es el estudio exhaustivo de una obra y la selección de las mismas. Examinar parte de una obra —por muy elegida que sea— corre el riesgo de perder la visión de conjunto e, incluso, su auténtica significación. Estudiar una obra completa, aunque sea de poca extensión, es mucho mejor. Cuando se trata de películas o emisiones televisivas se impone forzosamente hacerlo por partes. Después de la primera visión de conjunto se atenderá a muchos de los elementos a que hemos hecho referencia según la edad y preparación

de los alumnos. Este estudio detenido de que hablamos necesita de aparatos especiales. Con un libro, ante un libro, podemos detenernos en la lectura, volver atrás, etc... Pero al estudiar una película parece que esto no puede hacerse. En los aparatos de proyección comercial las imágenes se suceden con rapidez vertiginosa y no hay posibilidad de parada o retroceso. La atención exigida para el estudio detallado es poco menos que imposible. No queda otro remedio que acudir a aparatos especiales que, no por especiales, son mucho más caros. Me refiero a proyectores que puedan detener la imagen, volver atrás, proyectar a varias velocidades... Como de gran utilidad es también la moviola que permite la visión de fotograma a fotograma. Gracias a estos aparatos se pueden hacer con precisión estudios técnicos de un film, analizar todos los movimientos de cámara, duración de planos... Y, a la vez, individualiza el trabajo o lo posibilita por grupos de tres o cuatro personas.

Para el estudio de la banda sonora el magnetófono juega un papel importante. Permite registrar aparte el sonido, independientemente de la imagen, lo que facilita el posterior estudio a muchos poco habituados todavía a los que la fuerza de la imagen absorbe casi por completo la atención. La utilización simultánea de la moviola y el magnetófono permiten estudiar la voz y secuencia por secuencia del film. Quizás donde el trabajo presenta otro matiz diferente es en la TV. Cada emisión es una obra del momento, en día y hora determinada. ¿Cómo abordar un estudio serio? ¿Es presumible en los alumnos una capacidad de apreciación suficiente que les permita recordar multitud de detalles en una primera y única visión del programa? ¿Son las revistas especializadas y los comentarios técnicos de los críticos remedios a esta imposibilidad de repetición? No, en modo alguno. A nivel escolar la solución se encuentra en el magnetoscopio que permite grabar cualquier emisión; y, lógicamente, volver a verla a

voluntad cuantas veces sea preciso. Permite también, gracias a la cámara electrónica, la realización por los mismos alumnos de programas que pueden ser vistos y estudiados inmediatamente.

Alguno puede pensar que es innecesario hacer una inversión costosa, como es la adquisición de un magnetoscopio, argumentando que el estudio del cine y TV es poco más o menos igual... En parte, sí; en parte, no. Sin duda que el cine y TV emplean los mismos medios de expresión sonoros y visuales, pero la TV ha creado, y mantiene en propiedad, géneros originales y autónomos que no puede abordar el cine: variedades, reportajes, espacios dramáticos. Y por otro lado, la actitud psicológica del televidente difiere notablemente de la del espectador.

Lectura de sonidos.

Digamos muy brevemente algunas ideas sobre este punto. Leer imágenes... leer sonidos. La expresión parece extraña, pero no cabe duda que resalta el valor expresivo, el valor de lenguaje que tiene el sonido.

De la misma forma que la imagen, los contrapuntos sónicos pueden ser auténtico signo expresivo, y no sólo pura representación. Puede ser expresivo por su relación con la imagen, por estar aislado, o amplificado, o contrapuesto a otro ruido. El sonido de palabras tiene, por sí mismo, valor de expresión. También la tonalidad de los instrumentos, la melodía, el ritmo crean una impresión particular, un estado característico de sensibilidad. Sin embargo es importante saber analizar las propias impresiones y justificarlas merced al conocimiento del lenguaje musical. No sólo la música en sí misma sino en su misión de acompañamiento de un film, de un texto poético, de una representación teatral. El sonido enriquece la imagen visual y puede modificar su sentido o recalcarlo. Es necesaria, pues, una educación de la percepción auditiva. Actualmente la vista prevalece

ce sobre todos los demás sentidos de forma que nuestro contacto con la realidad se efectúa sobre todo a través de los ojos. Se constata, por ejemplo, que a menos de atender voluntariamente no somos apenas sensibles a los ruidos si es que éstos no tienen una significación especial: alarma, claxon de los coches... Y cuando se hallan simultáneamente en juego percepciones visuales y auditivas, éstas aparecen en franca desventaja. Así, en una película, la banda sonora no se percibe de forma netamente consciente; el espectador tiene una impresión confusa, global, difícil de analizar. Muy a menudo se contentará uno con decir: «La música está bien adaptada, acompañaba correctamente a la acción y resaltaba el estado psicológico de los personajes...». Poco más.

En el proceso de etapas de la lectura de sonidos se impone, en un primer momento, el reconocimiento de sonidos. Distinguir y nombrar los ruidos en la banda sonora de una película es un ejercicio de observación nada corriente. Para ello lo más apropiado es aislar el sonido de la imagen por medio del magnetófono. También es conveniente adquirir la costumbre de leer simultáneamente imágenes y sonidos ya que, a menudo, van unidos. Hace falta igualmente analizar el empleo que hacen los realizadores del sonido y de los ruidos, sobre todo con fines expresivos.

Si se trata de música (fondo musical de un film o de un programa de TV) es importante estudiar los momentos en que interviene y por qué interviene. Con frecuencia diferentes temas, distintos motivos musicales, se repiten a lo largo de la obra estando cada tema relacionado con un personaje o con cierto tipo de escenas. Aquí entraría en juego la observación sonora y la memoria auditiva. Cada tema debe ser analizado en sí mismo y en relación con el sentimiento que intenta provocar. Si para esto el sujeto tiene ya conocimientos musicales el estudio puede ser más profundo; lo mismo que para re-

conocer instrumentos, o la elección de uno más adecuado que otro, etc... Queda claro que el sonido refuerza la impresión producida por la imagen, o bien, contrasta con ella haciendo de contrapunto.

Estas consideraciones, que no pretenden tratar la cuestión a fondo, quieren estar presentes en el conjunto de la metodología y tratar que al mismo tiempo que comienza la iniciación musical se una a ella la lectura de sonidos en la forma que venimos diciendo. Conocimientos que serán de gran valor en las obras y situaciones en que el sonido musical o los ruidos intervengan, junto con imágenes y palabras, como elementos del Lenguaje Total.

La escritura en imágenes

La escritura en imágenes es el complemento indispensable de la lectura de imágenes. En efecto, un conocimiento teórico, donde el saber no esté acompañado del saber hacer, corre el peligro de ser ilusorio. Además, nadie enseña solamente a leer: la escritura va a la par con la lectura desde los comienzos del aprendizaje escolar.

Una finalidad muy concreta en esta etapa: *Formación del espíritu*. Si los muchachos aprenden a escribir no lo hacen tanto para un adiestramiento en el empleo de los signos gráficos cuanto para una formación general del espíritu a través del manejo de la lengua escrita. Lo mismo se diga en cuanto a la escritura de imágenes: Aprendiendo a manejar el pincel, la cámara fotográfica, o de cine, no se preparan —salvo raras excepciones— para ser pintores, fotógrafos o cineastas. Son un modo de penetrar en el interior de tales medios de expresión afrontando ellos mismos los problemas reales que encuentran: los fotógrafos, reporteros o realizadores. La experiencia muestra, por otra parte, que el conocimiento de las formas de expresión visual adquirido únicamente a través de nociones teóricas, adolece de superficial. Ello indica que los muchachos no tienen conciencia de

los medios de que disponen los redactores de revistas para llamar la atención de sus lectores y expresar ideas. Y ello a pesar de que los jóvenes, más que los adultos, son asiduos lectores de revistas; pero no lectores formados en las técnicas de expresión que cautivan su atención, atraen y modelan la sensibilidad y, a fin de cuentas, imponen su criterio. En este mismo orden de cosas se puede constatar que individuos con cierta formación teórica cinematográfica son incapaces de filmar una escena por simple que sea. Conocen multitud de detalles de un film, saben analizarlo plano por plano y no saben utilizar los conocimientos teóricos que dominan a la perfección. Es grande la desproporción entre el saber y el saber hacer.

Estas breves notas pretenden situar la escritura de imágenes en el conjunto de la pedagogía del Lenguaje Total y de subrayar su importancia. No se trata de una iniciación en técnicas de puro pasatiempo, sino una formación seria y profunda que busca la adaptación psicológica del sujeto a los medios modernos de expresión por el conocimiento directo y el saber hacer.

Escribir con el pincel

Se distinguen tres procedimientos de escritura en imágenes, adaptados a los niveles psicológicos de los niños y adolescentes: pintura, fotografía, film.

Desde los primeros años el niño comienza a emborronar, a pintar. Años atrás no se hacía caso de ello e, incluso, se trataba de ir inculcando en el niño «los principios» del dibujo y la pintura. Hoy, psicólogos y educadores convienen en afirmar que la pintura es un modo de expresarse el niño. El lenguaje de palabras no es todavía familiar al niño y, con dibujos y pintura, expresa sensaciones, impresiones, nociones personales vividas. La pintura, con sus formas espontáneas y sus colores vivos, es un lenguaje más directo; un lenguaje que a veces desconcierta la

lógica de los adultos pero que cautiva por su frescura y sinceridad. Este ejercicio de escribir imágenes pintando debe estar relacionado con otros trabajos del quehacer escolar: estudio de textos, de cuadros, de films, de emisiones televisivas. O partiendo de estos últimos ejercicios, abordar los de pintura. Y en este momento el niño no siente la necesidad de pintar tal y como son las cosas, ni se preocupa de percibir las cosas de forma objetiva y realista. Sus «casas» desafían las leyes del equilibrio y la perspectiva; los animales presentan colores extraños y formas poco ortodoxas... Pero hacia los 10 u 11 años el niño se esfuerza por respetar lo real, mostrar los objetos y los seres tal y como son. El conocimiento de reglas de dibujo y pintura le permitirá realizar obras correctas pero en las que, salvo raras excepciones, la expresión personal es poco menos que inexistente.

La cámara fotográfica como medio de expresión

Un segundo medio de expresión entra ahora en juego: la cámara fotográfica. Permite al alumno captar la realidad objetivamente, pero dejando siempre a salvo la interpretación y creación personales.

Antes de seguir adelante es conveniente hacer notar que, en el conjunto de la pedagogía del Lenguaje Total, la fotografía es esencialmente escritura en imágenes y la cámara fotográfica una especie de pluma. Y hago notar esto porque no faltan escuelas donde se hace y estudia fotografía y existe un laboratorio fotográfico. Pero el trabajo centra más su atención en la química práctica necesaria para el revelado que en la expresión personal del educando. Tampoco hay que olvidar que el empleo de la cámara fotográfica en la escuela no es el mismo que si fuera para diversión y pasatiempo en días festivos. En este último aspecto la cámara les sirve a muchos para «conservar recuerdos», fijar imágenes de seres

queridos o tener una bonita colección de monumentos célebres... La foto-recuerdo es buena; de acuerdo. Pero el objeto de su estudio dentro de la escuela es llegar a la foto-medio-de-expresión, la foto tal cual es utilizada en las técnicas modernas de expresión: fotorromance, publicitaria, reportaje de actualidad, geográfica, documental, social... Y por ello la foto no la buscamos en sí misma, ni siquiera pensada en sí misma, sino en función de un texto, de un slogan, de un revista. por ello tres puntos nos parecen importantes en la escritura de imágenes con cámara fotográfica. Son éstos:

a) *Saber mirar*. La primera e indispensable condición para hacer una buena fotografía es tener sentido de observación, aptitud para denotar aquello que es característico en una persona: saber mirar. Saber ver.

No es tan fácil. Observamos las fotografías hechas por alumnos. Lo importante —lo que han querido fotografiar— se encuentra, pero rodeado de elementos inútiles cuando no antiestéticos. Apenas se elimina lo accesorio y poco se concentra la mirada sobre lo esencial. Parece, pues, que la realidad es más difícil de observar directamente que plasmarla en una foto. Deben habituarse antes a ver, a mirar, a observar con agudeza.

b) *Lectura de espacio*. Es un ejercicio previo a la realización de fotografías, análogo a la lectura de imagen, aunque quizás un poco más difícil. Por ejemplo:

Se delimita un encuadre determinado (pongamos por caso un alumno dando cuenta de una lección de geografía sobre el mapa, cerca de la mesa del profesor). Los alumnos deben hacer un inventario preciso de todo el contenido del encuadre: elementos del decorado, pizarra, mesa, estrado, mapa, calendario, el personaje, su ropa, actitud, gestos... Puede parecer que esto no es difícil y, sin embargo, es comprobable lo contrario. Los alumnos

lo hacen sin orden y olvidan detalles importantes; intentan buscar las palabras adecuadas y se quedan en vaguedades. Y esto porque es difícil precisar colores y determinar gestos y actitudes.

Terminado este inventario —observación—, se pasa a la expresión. ¿Cuántas fotos hacen falta para expresar la escena? Cada foto debe mostrar un solo aspecto, y sólo uno, para que la vista no tenga que fijarse mucho sobre ella. Delimitando, pues, el campo de visión se fija definitivamente el encuadre de la foto y se piensa «en la intención de significado». Así: un plano medio muestra una actitud general; un primer plano nos enseña el rostro y el esfuerzo que realiza al recitar la lección; un plano detalle de su mano derecha, con el índice extendido, señala una ciudad concreta sobre el mapa...

Este largo ejercicio preparatorio es necesario para que el trabajo de fotografía sea educativo. Además tiene en sí mismo un gran valor: incrementar el sentido de observación y modelar el gusto estético. Incluso podríamos decir que si, por fallo técnico de revelado, las fotografías quedaran estropeadas, no se habría perdido el tiempo. También se pueden repetir estos ejercicios de observación e inventariado de encuadres sin llegar a la realización material de fotografías. Conseguiremos que la fotografía exista primero en la mente del muchacho y que sepa posteriormente «escribirla» con precisión sobre el papel. Será el efecto de un estudio previo e intencionado y no el fruto del azar. Este debe ser el ideal educativo que se busque y no el acierto casual. Lo mismo que se pide escribir correctamente un trabajo literario y no se espera llegar a un hallazgo genial por medio de fantasías estilísticas.

c) *Una escritura universal*. Creo que es indudable el interés educativo que tiene la expresión visual en la formación del sujeto. Siendo la expresión icónica un lenguaje —o, al menos, un elemento del lenguaje tiene, como todo lenguaje humano, una misión univer-

sal, y puede ser utilizado en la adquisición de todas las categorías de conocimientos: histórico, geográfico, científico. Sería anormal que los alumnos estudien todas estas cuestiones en libros ilustrados, films, emisiones televisivas... y no pueden tratarlas y expresarlas sino a través del lenguaje de palabras. ¿Por qué, pues, no filmar en colores un práctica de ciencias naturales con objeto de estudiarla y comentarla entre todos? ¿Por qué no utilizar circuitos cerrados de televisión para el registro y difusión de trabajos de clase? Encontramos perfectamente natural pedir a los alumnos trabajos escritos; sólo la falta de costumbre nos hace extraños y desconfiados ante los posibles trabajos visuales como medio de evaluación. Algunos estudiosos de la fotografía saldrán al paso diciendo que los mediocres resultados obtenidos por los alumnos no conseguirán más que rebajar un arte al rango de ejercicio escolar. ¡Y nadie protesta de la baja calidad literaria de los ejercicios escritos! No se trata de hacer fotografías para un festival como tampoco persiguen premios literarios las redacciones escolares. Sólo se pretende hacer trabajos escolares en imágenes.

Escribir con la cámara cinematográfica

Cuando el alumno conoce suficientemente la imagen fija, aborda la imagen en movimiento gracias a la cámara cinematográfica. Desde el principio debe quedar claro que, igualmente que el trabajo de fotografía, no se trata de hacer películas-reportaje-recuerdo o «caza de imágenes». A pesar de que hay quienes patrocinan que se debe dejar total libertad a los niños al utilizar una cámara y salvaguardar su espontaneidad, y de que los mismos niños, nacidos y crecidos en una atmósfera saturada de imágenes, tienen en sí mismos el sentido de la imagen... A pesar de tales afirmaciones, el trabajo de la escuela no puede ser pasivo y de falso respeto. Ello podría ser beneficioso para algún «genio» del séptimo arte pero no para la mayoría de los alumnos; és-

tos necesitan un aprendizaje de los procedimientos de expresión que ayudan a la creatividad. Aprender a manejar con soltura las reglas del juego es poder hacer uso más libre y más consciente de las mismas. Reglas —pasos más bien— que podríamos concretar en las siguientes constituyendo las etapas metodológicas del proceso:

a) *Frases cinematográficas.* Antes de realizar un film, por pequeño que sea, hay que aprender a resolver los problemas de expresión cinematográfica: presentar una acción, situar un personaje, pasar de una acción a otra, de un lugar a otro, encadenar planos, asignarles una duración adecuada... Un film de tres minutos puede tener muchos planos; lo que equivale a varias páginas de un texto. ¿Qué profesor se atrevería a proponer a sus alumnos, como primer ejercicio de redacción, un trabajo de varios folios? La marcha normal es ir de frases simples a otras más complejas, y a un tema entero.

La misma marcha se impone en la escritura cinematográfica. La progresión en el programa no sigue, de modo rutinario, los pasos de la gramática de la imagen: planos, angulación, movimientos de cámara. Sino que parte de casos prácticos, de cuestiones que surgen espontáneamente cuando se trata de escribir con la cámara: ¿Cómo presentar, por ejemplo, a un alumno que tiene que hacer un resumen de geografía?, ¿o a uno que tiene que responder oralmente al profesor? Por supuesto que la misma respuesta a estas cuestiones implica nociones de gramática de la imagen.

b) *Films con tema concreto.* Una vez en posesión de los principales medios de expresión cinematográfica los alumnos pueden hacer pequeñas películas siguiendo una idea determinada pero cuidando mucho que la originalidad del tema no prevalezca sobre la buena realización. La tendencia espontánea es buscar escenarios originales, ideas de tipo burlesco, dramáti-

co o policíaco; y los mismos alumnos gustan más de una película original o divertida, pero mal realizada, que de un film con escenario sencillo, un documental por ejemplo, y perfectamente hecho.

Por esto los temas para las películas de los alumnos serán, sobre todo, motivos ordinarios y de la vida cotidiana. Únicamente después de haber adquirido cierta maestría y soltura en los medios de expresión de la imagen propiamente gramaticales los alumnos se esforzarán en poner su sello en el film y abordar diversos géneros. Así, el género documental, aparentemente el más sencillo, y practicado por muchos aficionados, es en realidad complejo y difícil:

—El documental turístico corre el peligro de reducirse a una colección de fotos postales más o menos bellas y animadas.

—El documental humano supone organización y elaboración de la realidad y un juego de los personajes que no es sencillo de obtener.

Es, pues, un género muy importante y que los alumnos podrán utilizar frecuentemente en el transcurso de viajes o en períodos de vacaciones.

Otro tipo apropiado de ejercicio es el film con actores sin que éstos adopten una falsa pose teatral ni su papel esté lejos de su propia vida real. Así, en una película sobre la clase, un alumno no podrá desempeñar correctamente el papel de profesor porque le faltará naturalidad y el film parecerá falso. Es el mismo profesor quien debe desempeñar su papel delante de la cámara. La cinta ganará y también la atmósfera común entre profesores y alumnos favoreciendo las relaciones amistosas entre todos.

c) *Expresión del pensamiento por imágenes.* Se ha dicho ya que los alumnos tienden a ligar las imágenes según la lógica del pensamiento abstracto, no según las leyes propias de la

asociación de imágenes. En este mismo orden de ideas piensan su film en palabras y luego se esfuerzan por traducirlas a imágenes (consecuencia lógica de la formación intelectualista que domina). Los historiadores cinematográficos señalan que, a menudo, las películas han sufrido la «contaminación de la literatura». Por eso es conveniente llevar a la escuela cine puro, cine donde la imagen es lo primero en todo su frescor e intensidad, y el pensamiento discurre al compás de las imágenes. Es muy apropiado estudiar films con temas visuales como los que presenta el cine escandinavo: «El pueblo» de Arne Sucksdorf, «Rapsodia de verano» de Hagen Hasselbach, «Primavera en Suecia» de Gösta Werner.

Charles Chaplin y Buster Keaton, en los que a menudo sólo se admira el aspecto burlesco, son excelentes maestros del pensamiento expresado en imágenes. Parten, no de una idea cómica, sino de un objeto al que buscan los gags o momentos cómicos que contenga. Esto mismo es lo que hay que pedir a los alumnos: que descubran todas las ideas posibles en cada plano y, al mismo tiempo, que cada imagen conlleve una idea. De más está recordar que, lo mismo que con la fotografía, el rodaje no debe hacerse sin una preparación minuciosa. Sin duda lo esencial de esta preparación es la puesta a punto del análisis técnico de planos; y tampoco deben descuidarse otros elementos accesorios que pueden ser confiados a varios responsables. El escenario, sobre todo al principio, es la misma clase. Pero debe ser preparado y mejorado convenientemente.

La cámara de televisión

Sólo unas palabras al respecto porque la realización de emisiones televisivas presenta no pocos problemas prácticos. La cámara electrónica y magnetoscopio son aparatos costosos y poco transportables. Pero las ventajas, en caso de poder disponer de ellos, son muy apreciables. Permite seguir en

la pequeña pantalla la imagen en el mismo momento de ser registrada. Imagen y sonido son tomados simultáneamente y no se necesita, como en cine, recurrir a una postsincronización siempre laboriosa y delicada. Además, mientras que las tomas cinematográficas, plano a plano cortan la escena y obligan a los actores a rodar planos en pocos segundos, en televisión el rodaje es continuo y permite una acción más viva, con lo que los actores se muestran más espontáneos y naturales.

Este medio de trabajo permite a los alumnos conocer la televisión de modo directo y concreto siendo las emisiones informativas, reportajes, entrevistas, las más fácilmente realizables. Pero no sólo basta cuidar la perfección del guión sino que la presencia física es muy importante; así, el rostro, tomado a menudo en plano corto o primer plano, muestra todos los sentimientos e impresiones. La combinación de planos, ángulos, iluminación de cámara se resalta o disimulan detalles y gestos;

incluso pueden dar un aspecto nuevo a la realidad.

Penetrar en los problemas de la televisión afrontando dificultades y viendo los problemas que se plantean a actores, realizadores, entrevistados y presentadores da un conocimiento por la acción que no se puede adquirir con el sólo saber teórico. Cabe esperar que el progreso científico permita la vulgarización de estos medios y los haga asequibles a todas las escuelas.

Hasta aquí el capítulo correspondiente al esbozo de la metodología del Lenguaje Total. Como dijimos en la primera parte de este trabajo, todo esto quiere encender luces de situación en nuestro quehacer educativo por si algunos más interesados, viéndolas y dando crédito a su existencia, deciden seguir la ruta que señalan. Simplemente eso. En una tercera parte abordaremos los aspectos pedagógicos del Lenguaje Total y su relación dentro de la tecnología educativa.

«AULA ABIERTA A EXAMEN»

es el título de la ENCUESTA
que se adjunta en este número a nuestros
lectores:

CONTESTELA



ACTIVIDADES DEL I. C. E.

PREVISIONES PARA EL PRIMER SEMESTRE DEL CURSO 1976

1. **Curso de Ciencia e Investigación Científica para Profesores Universitarios.**—Se desarrollará en Oviedo en el segundo trimestre.
2. **Curso sobre Didáctica de las Lenguas Clásicas para Profesores de Bachillerato.**—Se desarrollará en Oviedo en el segundo trimestre.
3. **Curso sobre Técnicas de Trabajo Intelectual para Profesores de Bachillerato.**—Se desarrollará en León del 3 al 15 de mayo.
4. **Seminario de Microenseñanza para Profesores de Formación Profesional.**—Se desarrollará en Gijón del 3 al 9 de abril.
5. **C.A.P. para Profesores de Bachillerato. Primer Ciclo.**—Seguirán impartándose los cursos previstos en Oviedo y León, de acuerdo con el calendario comunicado a los cursillistas.
6. **C.A.P. para Profesores de Bachillerato. Segundo Ciclo.**—Se está desarrollando, entre los meses de enero y mayo, en las provincias de Oviedo y León.
7. **C.A.P. para Profesores de Formación Profesional. Primer Ciclo.**—Se desarrollarán entre los meses de febrero a junio, en Oviedo, León y Avilés.
8. **C.A.P. para Profesores de Formación Profesional. Segundo Ciclo.** Los profesores que hayan realizado en julio de 1975 la primera fase del CAP de Formación Profesional, realizarán una segunda parte sobre Programación y evaluación de objetivos didácticos que comenzará en el día 1.º de abril, en la Universidad Laboral de Gijón.
9. **Curso de Técnicas Directivas para Profesores de E.G.B.**—Los profesores que realizaron en 1973 la primera fase del curso de Técnicas directivas cumplimentarán la fase práctica en Oviedo los meses de marzo y abril.
10. **Curso de Orientación Didáctica para Profesores de Música y Actividades Artístico-Culturales de Bachillerato.**— Continuará de acuerdo con la programación prevista en Oviedo y León.
11. **Curso sobre Perfeccionamiento Lingüístico del Inglés para Profesores de Bachillerato.**—Seguirá impartándose hasta finales de Curso.

12. **Seminario Permanente sobre Innovaciones Educativas.**—A lo largo de este segundo semestre el grupo de trabajo que constituye este Seminario permanente seguirá reuniéndose quincenalmente en los locales del ICE.
13. **Curso para Mayores de 25 años que superaron las pruebas de acceso a la Universidad.**—Una vez finalizada dicha prueba de acceso, este ICE organizará en Oviedo y León durante el mes de ma-

yo el curso preceptivo que dichos alumnos deben realizar para poder matricularse en los diversos centros universitarios.

14. **Cursos de Educación Especial. Fase práctica.**—Durante este semestre finalizarán las fases prácticas de los cursos de Pedagogía Terapéutica y Técnicas de Audición y Lenguaje que ha organizado este ICE de acuerdo con la O. M. de 20 de marzo de 1974.

CURSOS PREVISTOS A REALIZAR POR ESTE ICE EN EL 2.º SEMESTRE DE 1976

		MODALIDADES Y NUMERO DE CURSOS			
		E.G.B.	B.U.P.	F.P.	TOTAL
1.1	<i>Cursos de perfeccionamiento pedagógico-didáctico.</i>				
1.1.1	Programación y evaluación de objetivos docentes	1	1	1	3
1.1.2	Psicología de la educación y del aprendizaje	1	—	1	2
1.1.3	Métodos generales de enseñanza	—	—	1	1
1.1.4	Didácticas especiales	2	3	4	9
1.1.5	Evaluación del rendimiento institucional	—	1	1	2
1.2	<i>Cursos de perfeccionamiento del profesorado universitario.</i>				
1.2.1	Cursos especiales para profesores universitarios	—	—	—	4
1.3	<i>Cursos de perfeccionamiento en Tecnología Educativa.</i>				
1.3.1	Iniciación a la Tecnología Educativa	—	2	1	3
1.3.2	Recursos instrumentales	—	—	1	1
1.3.3	Producciones de Documentos	—	1	1	2
1.4	<i>Cursos de actualización de otras funciones educativas.</i>				
1.4.1	Directores y Jefes de Departamento	4	—	—	4
1.4.2	Jefes de Estudio	—	1	1	2
1.4.3	Orientadores y Tutores	—	1	1	2
1.5	<i>Cursos para profesores de educación especial.</i>				
1.5.1	Cursos de Pedagogía Terapéutica	2	—	—	2
1.5.2	Cursos de Psicomotricidad	1	—	—	1
1.5.3	Cursos de alteración de personalidad	1	—	—	1
TOTAL DE CURSOS A REALIZAR					39

DIRECTORA Y DIRECTOR ADJUNTO DEL I. C. E.

En el número 8 de AULA ABIERTA, correspondiente a diciembre de 1974, dábamos la noticia del nombramiento del hasta entonces Director del ICE de esta Universidad, doctor Escandell Bonet, para el cargo de Subdirector General de Centros Universitarios del Ministerio de Educación y Ciencia.

Posteriormente, en el número 10 de nuestra Revista, del mes de junio de 1975, publicábamos que el doctor Escolano Benito, Director Adjunto de este ICE, había ganado por oposición la Agregación de «Introducción a las Ciencias de la Educación» de la Universidad Autónoma de Barcelona. En el pasado mes de diciembre, por concurso de traslado, ha sido nombrado para desempeñar la misma asignatura en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Salamanca.

Vacantes, pues, en el breve plazo de un año las dos Direcciones del ICE de la Universidad de Oviedo, a cuyos titulares es de justicia rendir el tributo sincero de agradecimiento y de recuerdo fervoroso por la labor de organización y de alta promoción a que supieron elevar la casi inexistencia de nuestro Instituto, han sido cubiertas recientemente, de acuerdo con las disposiciones oficiales de 24 de diciembre de 1974 y 1.º de enero de 1975, por las dos personalidades cuyo detallado «currículum» publicamos a continuación.

Su amplia y variada experiencia en los campos de las Didácticas y de las Técnicas de la Educación es la mejor garantía del acierto de su gestión en esta nueva etapa de la vida del ICE de la Universidad de Oviedo.

DRA. PATRICIA SHAW FAIRMAN, DIRECTORA DEL ICE

La doctora Patricia Shaw Fairman cursó estudios de Filología Moderna (Francés e Inglés) en la Universidad de Leeds, Inglaterra, donde obtuvo una Licenciatura *B. A. Honours*. En la Universidad de Madrid hizo la Licenciatura de Filología Moderna (Sección de Inglés) y el Doctorado, grado en el que obtuvo el Premio Extraordinario. En 1959 obtuvo el número 1 en las primeras oposiciones a Cátedras de Inglés de I.N.E.M. (turno libre) y en 1966 obtuvo la Cátedra de Lengua Inglesa de la Universidad de Barcelona. En 1970 y

por concurso de traslado pasó a ocupar la misma cátedra en la Universidad de Oviedo. Su colaboración con los organismos pedagógicos data de 1962 cuando fue nombrada Catedrático Tutor de Inglés de Institutos de E. M. Después, tanto en la Universidad de Barcelona como en la de Oviedo, se ha encargado de las Didácticas Especiales del Inglés y ha organizado numerosos cursos en relación con la enseñanza de los idiomas modernos. Es autora de varios estudios sobre lengua y literatura inglesa.

DR. ROGELIO MEDINA RUBIO, DIRECTOR ADJUNTO DEL ICE

El doctor Medina Rubio ha cursado los estudios universitarios de Derecho y Ciencias de la Educación en las Universidades de Oviedo y Complutense de Madrid, con la calificación de Premio Extraordinario. Es autor de numerosas publicaciones especializadas en temas educativos. Ha desempeñado en el Ministerio de Educación y Ciencia en estos últimos años los cargos de: Inspector Central Técnico de Educación, Director del Centro de Documen-

tación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria, Secretario General de la Dirección General de Ordenación Educativa y el de Subdirector General en la misma Dirección General. Ha sido Director de las Revistas «Vida Escolar» y «Notas y Documentos». Es miembro del Consejo Rector de la Sociedad Española de Pedagogía. Ha representado al Ministerio de Educación en Comisiones y reuniones técnicas nacionales e internacionales.

MEMORIA DE ACTIVIDADES · UNIVERSIDAD DE OVIEDO · INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACION · CURSO 1974-75

Cerca de noventa páginas comprende la Memoria de las actividades del Instituto de Ciencias de la Educación, desarrolladas a lo largo del curso 1974-75.

Tras una breve «Presentación» de la Memoria y la referencia a la «Estructura y Plantilla del ICE», en la que se observan todavía sin cubrir las Jefaturas de las Divisiones de Formación del Profesorado de Administración, además de la Dirección del Instituto, se procede a una exposición detallada de dichas actividades, agrupadas en derredor de cada una de las Divisiones siguientes:

DIVISION DE FORMACION DEL PROFESORADO

A) Cursos para Profesores de E.G.B.
Son en total 17, en el orden siguiente:

- 1.—Perfeccionamiento lingüístico del Francés.
- 2.—Didáctica de las Matemáticas.
- 3.—Técnicas de Programación.
- 4.—Didáctica del Inglés.
- 5.—Técnicas de evaluación.
- 6.—Problemática y técnicas de recuperación.
- 7.—Iniciación al Sistema Pedagógico Ramalín.
- 8.—Didáctica de las Ciencias Sociales.
- 9.—Educación musical.
- 10.—Técnicas de expresión plástica.
- 11.—Diagnóstico de los deficientes mentales.
- 12.—Introducción general a la Tecnología Educativa.
- 13.—Técnicas de expresión.
- 14.—Didáctica correctiva de las dislexias.
- 15.—Curso Teórico-Práctico de Didáctica de Física y Química.
- 16.—Pedagogía Terapéutica (fase práctica).
- 17.—Técnicas de Audición y Lenguaje (fase práctica).

Junto a cada uno de esos 17 cursos se relacionan los Grupos que se formaron, las localidades en que se celebraron, época del año, número de cursillistas y el detalle de los contenidos correspondientes.

B) Cursos para Profesores de Bachillerato.
En total 4, a saber:

- 1.—Cursos para la obtención del Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP). Primer Ciclo.
- 2.—Cursos para la obtención del Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP). Segundo Ciclo.



3.—Didáctica de la Lengua y Literatura Española.

4.—Técnicas de trabajo en grupo.

Lo mismo que en los anteriores cursos se dan a conocer en estos, los Grupos, localidades, horas, mes, número de cursillistas, contenidos y las Didácticas que se impartieron en los 2 primeros cursillos.

C) Curso de Actualización Pedagógica para Profesores de Formación Profesional. Primer Ciclo.

Se desarrolló en Gijón durante el mes de julio y asistieron 44 cursillistas.

DIVISION DE INVESTIGACION

A) Investigaciones: 1) Las motivaciones sobre estudios profesionales al final de las enseñanzas medias y la estructura del empleo en la región astur-leonesa.

2) Vocabulario básico del español y sus aplicaciones a la enseñanza.

B) Seminarios: 1) Seminario de Literatura española.

Como consecuencia de la labor de este Seminario se ha publicado una Antología de textos literarios con el correspondiente cuestionario para comentar.

2) Seminario sobre problemas de coordinación E.G.B.-B.U.P.

3) Seminarios de Didácticas especiales (Francés, Español y Ciencias Naturales).

4) Seminario sobre Innovaciones Educativas.

5) Seminario sobre Organización de Centros de Bachillerato.

6) Seminario sobre Evaluación de Textos Didácticos de E.G.B.

7) Seminario sobre Técnicas de Perfeccionamiento del Estudio (para Profesores de la Escuela Universitaria del Profesorado de E.G.B. de Oviedo).

8) Seminario sobre Microenseñanza.

DIVISION DE ORIENTACION

A) Curso de Orientación para alumnos «Mayores de 25 años» ingresados en la Universidad.

B) Cursos de Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje. Fase práctica para los alumnos (96) que en el curso anterior cumplieron positivamente la fase teórica.

C) Seminarios permanentes:

1) Sobre tutorías en segunda etapa de E.G.B.

2) Sobre educación preescolar.

D) Servicios de Orientación:

1) Reunión de la Junta de Orientación del Distrito.

2) Archivo documental de material psicotécnico (a disposición de todos los docentes).

3) Seminario de Orientación para Coordinadores de C.O.U.

4) Monografía de Información Académico-Profesional (folleto para 6.º y COU).

E) Programaciones de COU.

F) Informes diversos:

1) Sobre el alumnado de C.O.U.

2) Información al Profesorado y Centros.

G) Revista AULA ABIERTA (Número 7, 8, 9 y 10, con las secciones habituales: Estudios y Notas-Información-Documentación).

H) Biblioteca:

1) Volúmenes de cada sección (31-VIII-1975). En total: 4.357 (401 volúmenes más que en el curso pasado).

2) Revistas: En total 64 (20 más que en el curso anterior).

I) Registro de Centros y Mapa escolar.

En el apartado V se detallan los Seminarios y los Profesores que han asistido a los mismos como comisionados por el I.C.E. (INCIE, ICES, etcétera).

En el apartado VI se relacionan por orden alfabético y cargo que desempeñan, los Profesores y Colaboradores del ICE durante el curso 1974-75.

Finalmente queremos cerrar este breve Resumen con el apartado que se refiere a la «Exposición numérica de las actividades del ICE durante el curso 74-75».

1.—Número de cursos:

E.G.B.	35
Bachillerato	23
Formación Profesional	1
Seminarios	12
TOTALES	71

2.—Número de cursillistas:

E.G.B.	1.100
Bachillerato	480
Formación Profesional	44
Seminarios	232
TOTALES	1.856

3.—Número de horas de clase impartidas:

E.G.B.	1.806
Bachillerato	3.232
Formación Profesional	120
Seminarios	366
TOTALES	5.524

NOTA: De las clases de cursos de Bachillerato, 2.400 son prácticas de enseñanza.

4.—Número de Profesores por procedencia:

Facultades Universitarias	8
Escuelas Universitarias	15
I.C.E.	4
Inspección Técnica	9
Institutos de Bachillerato	31
Formación Profesional	4
Alianza Francesa	7
UNESCO	3
Instituto de Técnicas Educativas de Gijón	5
Especialistas en Pedagogía Terapéutica	1
Médicos	1
Profesores de E.G.B.	12
Otros colaboradores de Enseñanza Privada	10
TOTAL	119

5.—Número de asistentes a Seminarios

CENIDE-ICES	21
-------------------	----

T. RECIO

INFORME DE LA DIVISION DE ORIENTACION
DATOS ESTADISTICOS RELATIVOS AL ALUMNADO DEL
DISTRITO UNIVERSITARIO DE OVIEDO

1. ALUMNOS QUE REALIZARON EL 8.º DE E.G.B. DURANTE EL CURSO 1974-75. DISTRIBUCION SEGUN PROVINCIA Y REGIMEN DE ENSEÑANZA.

1.1. Alumnos inscritos en 8.º de E.G.B. El total de alumnos matriculados en 8.º de E.G.B. durante el curso 1974-75 alcanzó la cifra de 22.395. Su distribución es la siguiente:

	N.º	%		N.º	%
Oviedo.....	14.466	64,59	Oficial	13.334	59,54
León	7.929	35,41	Privado	9.061	40,46
Total	22.395		Total	22.395	
OVIEDO	N.º	%	LEON		
Oficial	8.275	57,20	Oficial	5.059	63,80
Privado	6.191	42,80	Privado	2.870	36,20
Total	14.466		Total	7.929	

2. ALUMNOS QUE APROBARON 8.º DE E.G.B. DURANTE EL CURSO 1974-75. DISTRIBUCION SEGUN PROVINCIA Y REGIMEN DE ENSEÑANZA.

2.1. Convocatoria de junio. Del total de alumnos examinados han aprobado en esta convocatoria 11.177, según datos que a continuación se especifican:

	N.º	%		N.º	%(1)	%(2)	
Aprobados	11.177	49,91	Oficiales	6.415	57,39	48,11	
Suspensos	11.218	50,09	Privados	4.762	42,61	52,55	
Total	22.395		Total	11.177		49,91	
OVIEDO	N.º	%(1)	%(2)	LEON	N.º	%(1)	%(2)
Oficiales.....	4.138	56,35	50,01	Oficial	2.277	59,41	45,01
Privado	3.206	43,65	51,78	Privado	1.556	40,59	54,22
Total	7.344		50,77	Total	3.833		48,34

2.2. Convocatoria de septiembre. El número de alumnos examinados en septiembre es de 11.218, de los cuales aprobaron 3.682, según datos que a continuación se especifican:

	N.º	%		N.º	%(1)	%(2)
Aprobados	3.682	32,82	Oficial	1.648	44,76	23,82
Suspensos	7.536	67,18	Privado	2.034	55,24	47,31
Total	11.218		Total	3.682		32,82

(1) Porcentaje absoluto.

(2) Porcentaje relativo al total de la población de la variable que se considera.

OVIEDO	N.º	% (1)	% (2)	LEON	N.º	% (1)	% (2)
Oficial	1.104	46,54	26,69	Oficial	544	41,53	19,55
Privado	1.268	53,46	42,48	Privado	766	58,47	58,30
Total	2.372		33,30	Total	1.310		31,98

2.3. Entre junio y septiembre el total de alumnos que aprobaron 8.º de E.G.B. asciende a 14.859, que supone el 66,35% de alumnos matriculados. La cifra de alumnos suspensos se eleva a 7.536, es decir el 33,65 %.

3. ALUMNOS MATRICULADOS Y APROBADOS EN LA PRUEBA DE GRADUADO ESCOLAR A TRAVES DE LAS COMISIONES EVALUADORAS.

3.1. Convocatoria de junio.

MATRICULADOS	N.º	%	APROBADOS	N.º	% (1)	% (2)
Oviedo	2.647	69,88	Oviedo	622	75,58	23,50
León	1.141	30,12	León	201	24,42	17,62
Total	3.788		Total	823		21,73

3.2. Convocatoria de septiembre.

MATRICULADOS	N.º	%	APROBADOS	N.º	% (1)	% (2)
Oviedo	1.239	67,93	Oviedo	335	75,45	27,04
León	585	32,07	León	109	24,55	18,63
Total	1.824		Total	444		24,34

4. ALUMNOS QUE CURSAN ENSEÑANZAS DE BACHILLERATO Y COU EN EL DISTRITO UNIVERSITARIO DE OVIEDO DURANTE EL CURSO ACADÉMICO 1975-76.

4.1. Alumnos matriculados en 5.º Curso de Bachillerato (Residual).

		N.º	%			
	Oviedo	1.262	58,92			
	León	880	41,08			
	Total	2.142				
OVIEDO	N.º	%	LEON	N.º	%	
Oficiales	976	77,34	Oficiales	811	92,16	
Nocturnos	286	22,66	Nocturnos	69	7,84	
Total	1.262		Total	880		

4.2. Alumnos matriculados en 1.º Curso del Bachillerato Unificado y Polivalente.

		N.º	%
	Oviedo	9.458	65,13
	León	5.064	34,87
	Total	14.522	

OVIEDO					
	N.º	%	Oficiales	N.º	%
Oficial	6.105	64,55	Diurnos	5.749	94,17
Privado	3.353	35,45	Nocturnos	356	5,83
Total	9.458		Total	6.105	

LEON					
	N.º	%	Oficiales	N.º	%
Oficial	3.060	60,43	Diurnos	3.000	98,04
Privado	2.004	39,57	Nocturnos	60	1,96
Total	5.064		Total	3.060	

4.3. Alumnos Matriculados en 6.º Curso de Bachillerato.

	N.º	%		N.º	%
Oviedo	10.254	66,11			
León	5.256	33,89			
Total	15.510				

OVIEDO					
	N.º	%	Oficiales	N.º	%
Oficial	6.873	67,03	Diurnos	5.901	85,86
Privado	3.381	32,97	Nocturnos	972	14,14
Total	10.254		Total	6.873	

LEON					
	N.º	%	Oficiales	N.º	%
Oficiales	3.672	69,86	Diurnos	3.450	93,95
Privados	1.584	30,14	Nocturnos	222	6,05
Total	5.256		Total	3.672	

4.4. Alumnos matriculados en el Curso de Orientación Universitaria.

	N.º	%		N.º	%
Oviedo	12.218	76,77			
León	3.698	23,23			
Total	15.916				

OVIEDO					
	N.º	%	Oficiales	N.º	%
Oficiales	10.313	84,41	Diurnos	8.925	86,54
Privados	1.905	15,59	Nocturnos	1.388	13,46
Total	12.218		Total	10.313	

LEON					
	N.º	%	Oficiales	N.º	%
Oficiales	3.144	85,02	Diurnos	2.719	86,48
Privados	554	14,98	Nocturnos	425	13,52
Total	3.698		Total	3.144	

5. ALUMNOS MATRICULADOS EN 1.º CURSO DE FORMACION PROFESIONAL EN LOS CENTROS DE ESTE DISTRITO.

		N.º	%			N.º	%
	Oviedo	5.035	61,51				
	León	3.151	38,49				
	Total	8.186					
OVIEDO		N.º	%	LEON		N.º	%
	Oficiales	3.817	75,81		Oficiales	2.340	74,26
	Privados	1.218	24,19		Privados	811	25,74
	Total	5.035			Total	3.151	

6. CONCLUSIONES

De los datos anteriormente expuestos se deducen las siguientes conclusiones generales:

1. El número de alumnos que realizó 8.º de E.G.B. en el curso 1.974-75 es muy superior en Oviedo respecto a León, pero en ambas provincias los porcentajes son similares respecto a su población total. Se observa una mayor escolarización en la enseñanza privada en la provincia de Oviedo (42,80 %) respecto a la de León (36,20 %).

2. En la convocatoria de junio aprobaron 8.º de E.G.B. aproximadamente el 50 % de los alumnos. Dichos aprobados destacaron de una manera relativa en la enseñanza privada (52,55) frente a la oficial (48,11) y en Oviedo respecto a León.

3. En septiembre el porcentaje de aprobados ha sido muy inferior (32,82 %) al de junio. Igualmente ha sido inferior el de los alumnos de centros oficiales (23,82) respecto a la enseñanza no estatal (47,31). Respecto a las dos provincias, el porcentaje es superior entre los alumnos oficiales de Oviedo y los privados de León.

4. Se observa un elevado porcentaje de suspensos entre los alumnos que se presentan a la prueba libre para la obtención del Título de Graduado Escolar. Dicho porcentaje siempre es menor en Oviedo y en la convocatoria de septiembre.

5. El total de alumnos matriculados en 1.º de B.U.P. se eleva a 14.522, cifra ligeramente inferior al total de alumnos que aprobaron el Graduado Escolar durante el año académico anterior que asciende a un total de 16.126 (14.859 aprobados en los centros y 1.267 en los exámenes de Comisiones libres).

6. La cifra total de alumnado que están matriculados en 6.º de Bachiller (15.510) y COU (15.916), es ligeramente superior a la de inscriptos durante este curso académico en 1.º de B.U.P. (14.522). No obstante cabe esperar que esta última cifra será incrementada a partir de los alumnos de 4.º libres y de 5.º de Bachillerato (residuales) una vez agotadas sus convocatorias.

7. El número total de inscriptos de 1.º curso de Formación Profesional asciende a 8.186, cifra ligeramente superior al total de suspensos en 8.º de E.G.B. en el curso anterior (7.536) teniendo más peso dicho alumnado en la provincia de León y por supuesto en la enseñanza oficial.

8. De los datos anteriormente descritos se confirma que la promoción de alumnos al B.U.P. o Formación Profesional se ajusta bastante a los resultados de 8.º de E.G.B., aunque lógicamente, para establecer las oportunas diferencias sería necesario un adecuado sondeo estadístico.

MARIO DE MIGUEL DIAZ

OTRAS ACTIVIDADES

CURSO SOBRE «GESTION EMPRESARIAL EN LOS CENTROS EDUCATIVOS»

Sobre el tema «Gestión empresarial en los centros educativos» se celebró un corto Curso en los locales del INCIE, en la Ciudad Universitaria de Madrid, durante los días 4, 5 y 6 de diciembre último.

Bajo la dirección entusiasta, de gran técnica y democrática de don Rufino Soriano Tena, Profesor de Economía en el ICADE, y en jornadas intensivas, de 8,30 de la mañana a 4,30 de la tarde, fue analizándose con todo detalle, con libertad y con seriedad cuanto se relaciona con la gestión económico-administrativa de cualquier Centro de Enseñanza no Estatal.

Más que un Curso fue un estudio y análisis, en movida mesa redonda (los asistentes al mismo éramos doce) de los problemas, actuales y graves, que los Centros docentes no estatales, tanto de Preescolar y E. G. B. como de B. U. P., encuentran a diario a la hora de calcular sus costes y efectuar los pagos correspondientes, teniendo como base siempre el sostener una alta calidad en la enseñanza.

Después de dar (mejor recordar) unas nociones básicas de Contabilidad administrativa fueron estudiados los siguientes apartados:

— Inventario. Sus clases. Bases para el Inventario Inicial. Análisis del Patrimonio. Factor «obsolescencia».

— Presupuestos de Gastos e Ingresos. Debe realizarlo un comité de Presupuestos. Con flexibilidad. Control y equilibrio del mismo.

— Orden Ministerial de 15 de julio de 1972 (BOE del 28) sobre Clasificación de Costes de Centros docentes (excepto Universidades). Documento excelente que debiera completarse dando difras o porcentajes, pero muy detallista y concreto.

— Costes de Personal y Cargas Sociales. La gran preocupación social y económica de todo Centro privado.

— Amortización de los elementos del Activo fijo.

— Intereses de las Inversiones.

Cada apartado anterior fue explicado por el doctor Soriano, comentado y discutido por los cursillistas, realizándose al final de cada punto un ejercicio práctico sobre supuestos del mismo.

Pudo haberse completado con una adecuación de estos ejercicios prácticos a la realidad concreta de los precios oficiales máximos autorizados, pero no hubo tiempo para ello.

En estudio paralelo, aunque superficialmente, se comentaron los costes de los Centros estatales, tanto de las inversiones del Ministerio de Educación y Ciencia en instalaciones y en haberes del Profesorado estatal (numerario y no numerario) así como las obligaciones pecuniarias de Ayuntamientos (solar, limpieza, calefacción, conservación, custodia, etc.) en Preescolar y E. G. B., como aportaciones del Ministerio para Centros de B. U. P. o para material didáctico en todos.

Objetivo fundamental era que «los responsables de Centros educativos puedan conocer analizar y prever su estructura económica óptima». Este análisis de costes será básico, asimismo, a la hora de realizar los Concursos de los Centros privados con el Ministerio que la Ley General de Educación exige para implantar la gratuidad total en la E. G. B.

Se finalizó con una relación bibliográfica sobre el tema, entre la que destaca la obra «La gestión económica y financiera en los centros docentes», por R. Soriano Tena (director del Curso) y M. Domínguez Alonso. La publicación es como un resumen del Curso ya que se analizan en ella los apartados básicos del mismo.

En la Biblioteca del ICE de Oviedo está a disposición de los interesados en este tema.

J. M. PORRON FERNANDEZ

SEMINARIO SOBRE EL ESTUDIO COMPARADO DE LOS CURSOS NORMALES Y ACELERADOS EN LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS

Del 2 al 5 de febrero se celebró en la sede del INCIE, en la Ciudad Universitaria (Madrid) un Seminario sobre *Estudio comparado de los cursos normales y acelerados en la enseñanza de idiomas*. Asistieron treinta y tres participantes, procedentes de los I. C. E. de distintas Uni-

versidades españolas, catedráticos de Instituto y profesores de centros oficiales. Se celebraron cuatro sesiones, de 9,30 a 2 de la tarde.

Se programaron métodos de trabajo, contenidos a tratar y objetivos propuestos. Se crea-

ron grupos de trabajo para estudiar los distintos puntos comparativos entre la enseñanza de idiomas en las Academias privadas y los centros oficiales de idiomas: situación del profesorado, características del alumnado, condiciones de la enseñanza y metodología empleada. En la puesta en común, y bajo un coordinador elegido entre los asistentes, se elaboraron parámetros comparativos para su presentación a las diversas academias que harían la presentación de sus métodos de enseñanza.

Previo análisis de la situación en los centros oficiales, se hizo un estudio comparativo con los datos aportados por las Academias BERLITZ, PRACTIPHONE y BRIAM, cuyos métodos fueron criticados en profundidad. La crítica fue totalmente negativa respecto a la metodología de las Academias, que no han recogido, por lo general, en la enseñanza de idiomas las investigaciones lingüísticas de los últimos años.

En la última sesión de trabajo, se preparó por diversos grupos un informe sobre el desarrollo del seminario, problemática surgida, sugerencias para el futuro y conclusiones finales. Este informe fue posteriormente revisado, elaborado y aprobado en una reunión final de todos los

participantes. Dicho documento será enviado en su día a cada uno de los cursillistas y a los ICEs respectivos.

Clausuró el seminario don Luis Ortiz Berrocal, Jefe del Departamento de Perfeccionamiento del Profesorado del INCIE, quien, tras escuchar el informe final, prometió la celebración de otro seminario en fecha próxima, que fuera continuación y culminación del trabajo de éste, ya que por varias razones y quizá por falta de preparación previa, no se desarrolló de modo satisfactorio. Esta había sido una de las conclusiones emanadas del seminario y que fue debidamente atendida por la dirección del INCIE. También se nombró una comisión, formada por tres de los asistentes, que visitaría, en hora y día fijados con posterioridad, al Director General de Ordenación Educativa y, a ser posible, al Ministro de Educación y Ciencia, para elevarles las conclusiones del seminario y exponerles la problemática actual de la enseñanza oficial de idiomas, con las posibles soluciones y medidas de urgente aplicación.

JOSE A. MARTIN GARCIA

CURSO PILOTO SOBRE «INTRODUCCION A LA METODOLOGIA DE LA ENSEÑANZA DE LA FISICA»

Del 12 al 23 de enero se ha celebrado en el Instituto de Investigaciones Físicas L. Torres Quevedo, de Madrid, un curso piloto sobre «Introducción a la metodología de la enseñanza de la Física», organizado por el Departamento de perfeccionamiento del profesorado del INCIE con la colaboración del Departamento de Instrumentación didáctica del Instituto L. Torres Quevedo.

Los asistentes, en número de veinte, estábamos, en su mayoría, relacionados a los distintos ICEs en la impartición de cursos de formación del profesorado.

Los objetivos principales del curso eran:

1.º la adquisición de:

— Conocimientos básicos de orientaciones metodológicas.

— Técnicas instrumentales y aplicación didáctica.

— Información y documentación actualizada en relación con los problemas de la enseñanza de la Física.

2.º Engendrar y promover actitudes positivas en el pensamiento científico y metodológico de los asistentes en orden a acelerar los procesos de innovación educativa.

3.º Perfilar un curso tipo para la formación del profesorado.

La temática del curso podemos agruparla en los siguientes apartados:

— Nociones generales de psicopedagogía.

— Tecnología educativa.

— Metodología: Proyectos P. S. S. C., H. P. P., UNESCO-IBEEC y NUFFIELD.

— Elaboración de «kits» y prácticas de laboratorio.

El curso, en general, resultó interesante y positivo. Aunque en la segunda semana la metodología se hizo más activa, nos hubiera gustado disponer de mayor tiempo para el coloquio, pues el intercambio de opiniones fue muy interesante. De especial interés ha sido el conocer las experiencias que sobre los distintos cursos de formación del profesorado se realizan en los ICEs. Cabe destacar también la sesión de microenseñanza realizada en el INCIE con el circuito cerrado de T. V., así como las sesiones de cine científico y didáctico en las que se proyectaron filmes altamente motivadores.

En la última sesión se efectuó la evaluación del curso y de sus resultados esperamos salga luz suficiente para la organización de otros y se perfile el curso tipo, objetivo no muy logrado en el presente.

A. MARTIN

VI CONGRESO NACIONAL DE PEDAGOGIA

La Sociedad Española de Pedagogía ha convocado el sexto Congreso Nacional de Pedagogía, bajo el título de «Crítica y porvenir de la educación» que tendrá lugar durante los días 30 de octubre al 2 de noviembre del año en curso en el Instituto Nacional de Educación Física de Madrid. He aquí las secciones y Ponencias en que se estructurará este Congreso.

SECCIONES Y PONENCIAS

I. *La educación en función de los valores.*

1) Fines y valores: objetividad, jerarquía y agentes determinantes.

2) Lo permanente y lo cambiante en los valores educativos.

3) Actitudes frente a los valores.

4) Los valores como fundamento de la actividad educativa.

5) Crisis de valores y crisis educativas.

II. *Renovación metodológica.*

1) La renovación metodológica y el reentrenamiento de profesorado.

2) Tecnología educativa y material didáctico.

3) El libro y el material impreso.

4) Evaluación educativa.

5) Programación.

III. *Las profesiones educativas.*

1) Los Profesores.

2) Los Orientadores.

3) Los Administradores y Supervisores.

4) La educación en instituciones no escolares: la empresa.

5) Educación especial y mundo sanitario.

6) Las profesiones educativas en la técnica y los medios de comunicación social.

IV. *La educación y el mundo del trabajo.*

1) El trabajo como factor educativo.

2) Problemática de la enseñanza a tiempo parcial.

3) Escolarización obligatoria y el trabajo.

4) Conexión empresa-centro educativo.

5) Incidencia de la empresa en la formación personal.

V. *Nuevas perspectivas de la familia en la educación.*

1) La acción específica de la familia como institución educativa.

2) La educación familiar en relación con la educación institucionalizada.

3) Acción de la familia ante las influencias sociales.

4) Formación y orientación de la familia para el cumplimiento de sus funciones. Comunidades educativas.

5) La familia ante la educación especial.

VI. *El sistema educativo y sus alternativas.*

1) El sistema educativo punto de convergencia de instituciones sociales, jurídicas y políticas.

2) Aportaciones de la Ciencia Administrativa al perfeccionamiento de los sistemas educacionales.

3) Movilidad y diversificación de los sistemas educativos del futuro: constantes fundamentales.

4) Nuevas formas de participación político-administrativa en los sistemas educativos de la sociedad post-industrial.

5) Centralismo y autonomía en los sistemas educativos.

6) La educación institucionalizada y sus posibles alternativas.

Las Comunicaciones que deseen presentarse al Congreso pueden enviarse a la Secretaría General del mismo (Instituto de Pedagogía «San José de Calasanz», Serrano 127, Madrid).

V CONGRESO NACIONAL DE PSICOLOGIA

La Sociedad española de Psicología ha convocado en la ciudad de Valladolid durante los días 21 al 24, ambos inclusive, del próximo mes de abril el V Congreso Nacional de Psicología.

PONENCIAS

1.^a Estructura diferencial de la inteligencia. Mariano Yela. Madrid.

2.^a Modificación de la conducta. José Corominas. Barcelona.

3.^a Condicionamientos sociales, psicológicos y biológicos de la violencia. Pedro Gómez Bosque. Valladolid.

MESAS REDONDAS

Sección de Psicología industrial

1. La creatividad en la empresa.

2. Factores que influyen en la eficacia de los directivos.

3. Motivaciones en la empresa.

Sección de Psicología clínica

4. Importancia del relato en los test de exposición gráfica.

5. Escalas de evaluación conductual.

Sección de Psicología pedagógica

6. Condicionamientos culturales de los tests.

7. Modelos cualitativos del aprendizaje escolar.

8. Problemas de la información psicológica sobre campos profesionales: Profesionales universitarias y con estudios no universitarios.

Sección de Psicología experimental

9. La adquisición de las operaciones lógicas.

10. Bipolaridad, dualismo y ortogonalidad de las actitudes.

Sección regional de Cataluña

11. Parámetros psicofisiológicos.

12. Percepción social en situación de interrelación.

13. Psicología en adolescentes que se drogan.

Están también programadas las visitas a los siguientes Centros:

1. Instituto Psiquiátrico Provincial.

2. Centro de Educación Especial.

3. Instituto Médico-Pedagógico San Juan de Dios.

4. Centro Piloto de Coeducación del ICE.

5. Guardería Infantil Provincial.

EXPOSICIONES TÉCNICAS

Paralelamente al Congreso, se expondrán material técnico (test, etc.) bibliografía y audiovisuales.

INSCRIPCIÓN

La fecha tope para inscribirse sin recargo finalizó el 21 de febrero pasado.

Secretaría del Congreso: Ruiz Hernández, número 6, 2.º D Valladolid.

V CONGRESO NACIONAL DE ESTUDIOS CLÁSICOS

(Madrid - Sevilla, 20-24 abril de 1976)

Inscripción.

Oficinas del Congreso, Serrano, 107 —Fundación Pastor— Madrid, 6

Ponencias.

1. «Los textos hispánicos prerromanos en lengua indoeuropea» (Dr. Luis Michelena).

2. «Las influencias griegas en el mundo ibérico» (Dr. Francisco J. Presedo).

3. «Literatura popular y pensamiento ético en Grecia: historia y ética de la fábula esópica» (Dr. Carlos García Gual).

4. «Problemática actual de la dialectología griega» (Dr. Antonio López Eire).

5. «La retórica en la literatura latina» (Dr. Antonio Fontán Pérez).

6. «La significación del latín vulgar en el conjunto de la fonética latina» (Dr. Angel Pariente).

Coloquio sobre «La pedagogía de las lenguas clásicas en los nuevos planes de estudio».

Una ponencia, la representación teatral y el acto de clausura del Congreso se proyecta celebrarlos en Sevilla, con motivo de la visita a las nuevas excavaciones de Itálica, especialmente a las de su teatro, sobre las que disertará «in situ» el director de las mismas, doctor don José María Luzón, profesor de la Universidad de Sevilla.

El día 23 será el desplazamiento y el 24 se desarrollarán los actos finales en Sevilla.



DOCUMENTACION BIBLIOGRAFICA

BREVE RELACION BIBLIOGRAFICA PARA EL ESTUDIO DE LA HISTORIA

I TEXTOS CIENTIFICOS

A.—COLECCIONES Y OBRAS GENERALES

- CROUZET, M. (dir.).—«Historia General de las Civilizaciones» (7 vols.). Ed. Destino. Barcelona. 4.^a ed. 1969.
- BOUTRUCHE, R. Y LEMERLE, P. (dirs.).—«La Historia y sus problemas». Col. Nva. Clío. Ed. Labor. Barcelona. (Monografías, cuya publicación continúa).
- BLOCH, R. (dir.).—«Les grandes civilisations» (17 vols.). Ed. Arthaud. París 1967-1975.
- KLARK, BUTLER y otros.—«Historia del Mundo Moderno» (13 vols.). Cambridge University Press. Editada en España por Sopena. Barcelona 1970-75.
- PIRENNE, J.—«Las grandes corrientes de la Historia Universal» (10 vols.). Ed. Exito. Barcelona. 7.^a ed. 1972.
- ALMAGRO, SUÁREZ y otros.—«Manual de Historia Universal» (7 vols.). Ed. Espasa Calpe. Madrid. 2.^a ed. 1973.
- VICENS VIVES, J. (dir.).—«Historia General de la Humanidad» (8 vols.). Ed. Montaner y Simón. Barcelona. 8.^a ed. 1973.
- MENÉNDEZ PIDAL, R. (dir.).—«Historia de España». Espasa Calpe. Madrid (continúa la publicación).
- VICENS VIVES, J. (dir.).—«Historia Social y Económica de España y América» (nuevo formato tamaño bolsillo) (5 vols.). Ed. Vicens Vives. Barcelona 1972.
- UBIERTO, REGLA, JOVER Y SECO.—«Introducción a la Historia de España». Ed. Teide. Barcelona. 9.^a ed. 1973.
- ARTOLA, M. (dir.).—«Historia de España». Alaguara (7 volúmenes). Alianza Editorial. Madrid 1973.
- SOLDEVILA, F.—«Historia de España» (8 vols.). Ed. Ariel. Barcelona. 2.^a ed. 1964.
- VILAR, P.—«Historia de España». Librairie Espagnole. París 1963.
- VICENS VIVES, J.—«Historia Económica de España». Barcelona 1969.
- REINHARD y ARMENGAUD.—«Historia de la población mundial». Ed. Ariel. Barcelona 1966.
- VILAR, P.—«Oro y moneda en la Historia». Ed. Ariel. Barcelona 1969.
- BARBER.—«Historia del pensamiento económico». Alianza Universidad. Madrid 1967.
- LABROUSSE, E.—«Fluctuaciones económicas e historia social». Tecnos. Madrid 1962.

B.—OBRAS DETALLADAS PARA TEMAS CONCRETOS

Introducción: Concepto de Historia

- CARR, E. H.—«¿Qué es la Historia?» Ed. Seix y Barral. Barcelona 1972.
- FEBVRE, L.—«Combates por la Historia». Ed. Ariel. Barcelona 1971.
- FONTANA, J.—«La Historia». Col. G.T. n.º 40. Ed. Salvat. Barcelona 1973.
- BRAUDEL, F.—«La Historia y las Ciencias Sociales». Alianza Editorial. Madrid 1970.
- BLOCH, M.—«Introducción a la Historia». F.C.E. (Breviarios). México. 7.^a reimp. 1975.
- MORAZE, Ch.—«La lógica de la Historia». Ed. Siglo XXI. Madrid 1970.
- MARROU.—«El conocimiento histórico». Biblioteca Universitaria Labor. Madrid 1968.

LA SOCIEDAD PREINDUSTRIAL

1.—Prehistoria

- TEILHARD DE CHARDIN.—«La aparición del hombre». Ed. Taurus. Madrid. 6.^a ed. 1967.
- ALIMEN Y ESTEVE.—«Prehistoria». Vol. n.º 1 de la H.^a Usal. Siglo XXI. Madrid 1974.
- LEROI-GOURHAN y otros.—«La Prehistoria». Vol. n.º 1 de la Col. Nueva Clio. Barcelona 1972.
- GORDON CHILDE, V.—«Los orígenes de la civilización». F.C.E. (Breviarios). México 1974.
- GORDON CHILDE, V.—«¿Qué sucedió en la Historia?» Ed. La Pléyade. Buenos Aires 1973.
- MALUQUER, J.—«La humanidad prehistórica». Montaner y Simón. Barcelona. 2.^a reimp. 1973.
- PERICOT Y MARTÍN.—«La Prehistoria». Ed. Salvat. Col. G.T. n.º 43. Barcelona 1974.
- ALMAGRO, M.—«El paleolítico español». Vol. I de la Historia de España dirigida por Menéndez Pidal. Madrid. 2.^a ed. 1954.

2.—Edad Antigua

- GARELLI, P.—«El Próximo Oriente Asiático». Col. Nva. Clio. N.º 2. Barcelona 1970.
- CASSIN, BOTTERO, VERCOUTTER.—«Los Imperios del Antiguo Oriente». 3 vols. Ed. Siglo XXI. Madrid 1972.
- TOVAR, A.—«Historia del Antiguo Oriente». Vol. II de la H.^a General de la Humanidad. Montaner y Simón. Barcelona. 8.^a ed. 1973.
- AYMARD.—«Oriente y Grecia Antigua». Vol. I de la Historia General de las Civilizaciones. Ed. Destino. Barcelona. 4.^a ed. 1969.
- KRÁMER, S.—«La Historia empieza en Sumer». Aymá Editora. Barcelona. 3.^a ed. 1974.
- CERAM.—«Dioses, tumbas y sabios». Barcelona 1969.
- WILSON, J.—«La Cultura egipcia». F.C.E. (Breviarios). México. 4.^a reimpresión. 1972.
- BENGTSON Y GRIMAL.—«El mundo mediterráneo en la Edad Antigua». Vols. núms. 5 y 6 de la Historia Usal. Siglo XXI. Madrid. 2.^a ed. 1973.
- TOVAR, A. Y RUIPÉREZ, M.—«Historia de Grecia». Vol. III de la Historia General de la Humanidad. Ed. Montaner y Simón. Barcelona, 8.^a ed. 1973.
- STRUVE, V. V.—«Historia de la Antigua Grecia». Ed. Akal. Madrid 1974.
- RODRÍGUEZ ADRADOS, F.—«La democracia ateniense». Ed. Alianza. Madrid 1975.
- BOWRA, C. M.—«La Atenas de Pericles». Alianza Editorial. Madrid 1974.
- FARRINGTON, B.—«Ciencia y política en el mundo antiguo». Ed. Ayuso. Madrid. 3.^a ed. 1973.
- AYMARD Y AUBOYER.—«Roma y su Imperio». Volumen II de la Historia General de las Civilizaciones.
- GRIMAL Y MILLAR.—«El mundo mediterráneo en la Edad Antigua». Vols. núms. 7 y 8 de la Historia Usal. Siglo XXI. Madrid. 3.^a ed. 1967.

- KOVALIOV, S. I.—«Historia de Roma. Ed. Akal. 2 vols. Madrid 1973.
- HEURGON, J.—«Roma y el Mediterráneo Occidental hasta las guerras púnicas». Col. Nva. Clio. Ed. Labor. Barcelona 1970.
- BRUNT, P. A.—«Conflictos sociales en la República romana». EUDEBA. 1973.
- PETIT, P.—«La paz romana». Col. Nva. Clio. N.º 9. Ed. Labor. Barcelona 1969.
- CABO, A. Y VIGIL, M.—«Condicionamientos geográficos». Edad Antigua. Vol. I de la Historia de España Alfaguara. Alianza Editorial. Madrid 1973.
- MENÉNDEZ PIDAL, R. (dir.).—«Historia de España». Vols. I, II y III. Ed. Espasa Calpe. Madrid 1954.
- GÓMEZ TABANERA y otros.—«Las raíces de España». Inst. Esp. de Antropología Aplicada. Madrid 1967.
- TOVAR A. Y BLÁZQUEZ, J. M.—«Historia de la Hispania romana». Alianza Ed. Madrid 1975.
- BLÁZQUEZ, J. M.—«La romanización». 2 vols. Ed. Istmo. Madrid 1973 y 1975.

3.—Edad Media

- PERROY, E. y otros.—«La Edad Media. Vol. III de la Historia General de las Civilizaciones. Ed. Destino. Barcelona. 4.^a ed. 1969.
- GARCÍA DE CORTAZAR, J. A.—«Historia General de la Alta Edad Media». Ed. Mayfé. Madrid 1970.
- VALDEÓN, J.—«Historia General de la Edad Media (siglos XI al XV)». Ed. Mayfé. Madrid 1971.
- DHONDT, J.—«La Alta Edad Media». Vol. n.º 10 de la Historia Usal. Siglo XXI. Madrid 1972.
- LE GOFF, J.—«La Baja Edad Media». Vol. n.º 11 de la Historia Usal. Siglo XXI. Madrid 1972.
- LACARRA, J. M.—«Historia de la Edad Media». (1.^a parte). Vol. V de la Historia General de la Humanidad. Ed. Montaner y Simón. Barcelona. 8.^a ed. 1973.
- REGLA, J.—«Historia de la Edad Media» (2.^a parte). Vol. VI de la Historia General de la Humanidad. Ed. Montaner y Simón. 8.^a ed. 1973.
- PIRENNE, H.—«Historia económica y social de la Edad Media». F.C.E. Madrid. 12 reimp. 1974.
- HODGETT, G. A. J.—«Historia social y económica de la Europa medieval». Alianza Universidad. N.º 90. Madrid 1975.
- JACKSON, G.—«Introducción a la España medieval». Alianza Editorial. Madrid 1974.
- GARCÍA DE CORTAZAR, J. A.—«La época medieval». Vol. II de la Historia de España Alfaguara. Alianza Editorial, n.º 40. Madrid 1974.
- GARCÍA DE VALDEAVELLANO, L.—«Curso de Historia de las Instituciones Españolas». Ed. Revista de Occidente. Madrid 1970.
- DOEHAERD, R.—«La Alta Edad Media Occidental». Economías y Sociedades. Col. Nva. Clio. N.º 14. Ed. Labor. Barcelona 1974.
- GENICOT, L.—«Europa en el siglo XIII». Col.

- Nva. Clio. N.º 18. Ed. Labor. Barcelona 1970.
- GUENEE, B.—«Occidente en los siglos XIV y XV». Los Estados. Col. Nva. Clio. N.º 22. Ed. Labor. Barcelona 1973.
- HEERS, J.—«Occidente en los siglos XIV y XV». Aspectos económicos y sociales. Col. Nva. Clio. Ed. Labor. Barcelona 1968.
- MUSSET, L.—«Las invasiones». Vols. núms. 12 y 12 bis de la Col. Nva. Clio. Ed. Labor. Barcelona 1967 y 1968.
- CAHEN, C.—«El Islám». Vols. 14 y 15 de la Historia Usal. Siglo XXI. Madrid 1972.
- SÁNCHEZ ALBORNOZ, C.—«La España musulmana». 2 vols. Espasa Calpe. Madrid 1973.
- PARRAIN, Ch., VILAR, P. y otros.—«El feudalismo». Ed. Ayuso. Madrid 1973.
- GANSHOF, F. L.—«El feudalismo». Ed. Ariel. Barcelona, 2.ª ed. 1974.
- BARBERO, A. Y VIGIL, M.—«Sobre los orígenes sociales de la Reconquista». Ed. Ariel. Barcelona 1974.
- PASTOR DE TOGNERI, R.—«Conflictos sociales y estancamiento económico en la España medieval». Ed. Ariel. Barcelona 1974.
- LEFEBVRE, H.—«La revolución urbana». Alianza Editorial. Madrid 1972.
- PIRENNE, H.—«Las ciudades de la Edad Media». Alianza Editorial. Madrid 1972.
- RAPP, F.—«La Iglesia y la vida religiosa en Occidente a fines de la Edad Media». Vol. número 25 de la Col. Nva. Clio. Ed. Labor. Barcelona 1973.
- HUIZINGA, J.—«El otoño de la Edad Media». Revista de Occidente. Madrid. 8.ª ed. 1971.
- 4.—Edad Moderna**
- ROMANO Y TENENTI.—«Los fundamentos del mundo moderno». Vol. n.º 12 de la Historia Usal. Siglo XXI. Madrid 1972.
- BRAUDEL, F.—«Civilización material y capitalismo». Biblioteca Universitaria Labor. Barcelona 1974.
- CHAUNU, P.—«La expansión europea (siglos XIII al XV)». Vol. n.º 26 de la Col. Nva. Clio. Ed. Labor. Barcelona 1972.
- CHAUNU, P.—«Conquista y explotación de los nuevos mundos». Vol. n.º 26 bis de la Col. Nva. Clio. Ed. Labor. Barcelona 1973.
- VILAR, P.—«Crecimiento y desarrollo». Ed. Ariel. Barcelona 1964.
- DELUMEAU, J.—«La civilisation de la Renaissance». Arthaud. Paris 1967.
- SUÁREZ, L. Y CARRIAZO, J. M.—«La España de los Reyes Católicos». Vol. XVII (I y II) de la Historia de España dirigida por Menéndez Pidal. Madrid 1969.
- DOMÍNGUEZ ORTIZ, A.—«El Antiguo Régimen: Los Reyes Católicos y los Austrias». Vol. III de la Historia de España Alfaguara. Alianza Editorial. Madrid 1973.
- DELUMEAU, J.—«La Reforma». Vol. n.º 30 de la Col. Nva. Clio. Ed. Labor. Barcelona 1973.
- DELUMEAU, J.—«El catolicismo de Lutero a Voltaire». Vol. n.º 30 bis de la Col. Nva. Clio. Ed. Labor. Barcelona 1973.
- FERNÁNDEZ, M.—«La España de Carlos V». Volumen XVIII de la Historia de España dirigida por Menéndez Pidal. Espasa Calpe. Madrid 1966.
- JOVER, J. M.—«Carlos V y los españoles». Ed. Rialp. Madrid 1963.
- MAURO, F.—«La expansión europea (1600-1870)». Vol. n.º 27 de la Col. Nva. Clio. Ed. Labor. Barcelona 1968.
- LAPEYRE, H.—«Las monarquías europeas del siglo XVI». Las relaciones internacionales. Vol. n.º 31 de la Col. Nva. Clio. Ed. Labor. Barcelona 1969.
- MAURO, F.—«Europa en el siglo XVI. Aspectos económicos». Vol. n.º 32 de la Col. Nva. Clio. Ed. Labor. Barcelona 1969.
- BRAUDEL, CHAUNU, VILAR y otros.—«L'Espagne en temps de Philippe II». Ed. Hachette. Paris 1965
- BRAUDEL, F.—«El Mediterráneo y el mundo mediterráneo en la época de Felipe II». F.C.E. 2 vols. México 1953.
- NADAL, J.—«La población española (siglos XVI al XX)». Ed. Ariel. Barcelona. 3.ª ed. 1973.
- CHAUNU, P.—«La civilisation de l'Europe Classique». Arthaud. Paris 1970
- MOUSNIER, R.—«Los siglos XVI y XVII». Volumen IV de la Historia General de las Civilizaciones. Ed. Destino. Barcelona. 3.ª ed. 1967.
- DOMÍNGUEZ ORTIZ, A.—«La sociedad española en el siglo XVII». 2 vols. Madrid 1963 y 1970.
- HAZARD, P.—«La crisis de la conciencia europea (1680-1715)». Pegaso. Madrid 1963.
- MOUSNIER, LABROUSE Y BOULOISEAU.—«El siglo XVIII. Revolución intelectual, técnica y política». Vol. V de la Historia General de las Civilizaciones. Destino. Barcelona 1967.
- GODECHOT, J.—«Las revoluciones (1770-1799)». Vol. 36 de la Col. Nva. Clio. Ed. Labor. Barcelona. 2.ª ed. 1974.
- CHAUNU, P.—«La civilisation de l'Europe des Lumières». Arthaud. Paris 1971.
- SARRAILH, J.—«La España Ilustrada de la segunda mitad del siglo XVIII». Ed. F.C.E. México 1957.
- SÁNCHEZ AGESTA, L.—«El pensamiento político del Despotismo Ilustrado». Madrid 1953.
- ANES, G.—«Economía e Ilustración en la España del siglo XVIII. Ed. Ariel. Barcelona. 2.ª ed. 1972.
- PALACIO ATARD, V.—«Los españoles de la Ilustración». Ed. Guadarrama. Madrid 1964.

LA SOCIEDAD INDUSTRIAL

Edad Contemporánea

- BARRACLOUGH, G.—«Introducción a la Historia Contemporánea». Ed. Gredos. Madrid 1965.
- SCHNERB, R.—«El siglo XIX. El apogeo de la expansión europea». Vol. VI de la Historia General de las Civilizaciones. Ed. Destino. Barcelona. 4.ª ed. 1969.

- GODECHOT, J.—«Europa y América en la época napoleónica (1800-1815)». Vol. 37 de la Col. Nva. Clio. Ed. Labor. Barcelona.
- DUROSELLE, J. B.—«Europa de 1815 a nuestros días. Vida política y relaciones internacionales». Vol. 38 de la Col Nva. Clio. Ed. Labor. Barcelona. 3.ª ed. 1974.
- CARR, R.—«España 1808-1939». Ariel. Barcelona 1968.
- TUÓN DE LARA, M.—«La España del siglo XIX (1808-1914)». Laia. Ed. de bolsillo. Barcelona 1973.
- ARANGUREN, JOVER y otros.—«Historia Social de España. Siglo XIX». Ed. Guadiana. Madrid 1972.
- JOVER, J. M. y otros.—«El siglo XIX en España: doce estudios». Ed. Planeta. Barcelona 1974.
- FONTANA, J.—«La quiebra de la monarquía absoluta (1814-1820)». Ariel. Barcelona. 2.ª ed. 1974.
- MORAZE, Ch.—«El apogeo de la burguesía. Siglo XIX». Ed. Labor. Barcelona 1965.
- HOBBSAWM, E. J.—«Las revoluciones burguesas (1789-1848)». Ed. Guadarrama. Madrid 1971.
- ARTOLA, M.—«La burguesía revolucionaria (1808-1860)». Vol. V de la Historia de España Alfaguara. Alianza Editorial. Madrid 1973.
- MARTÍNEZ CUADRADO, M.—«La burguesía conservadora (1869-1931)». Vol. VI de la Historia de España Alfaguara. Alianza Editorial. Madrid 1973.
- CROUZET, M.—«La época contemporánea. La aurora de una civilización nueva». Vol. VII de la Historia General de las Civilizaciones. Ed. Destino. Barcelona. 3.ª ed. 1967.
- RENOUVIN, P.—«Historia de las relaciones internacionales». 3 vols. Aguilar. Madrid 1960.
- BRAUDEL, F.—«Las civilizaciones actuales. Estudio de Historia Económica y Social». Ed. Tecnos. Madrid 1966.
- SWEZEY, P. M.—«Teoría del desarrollo capitalista». F.C.E. México. 5.ª reimp. 1945.
- ABENDROTH, W.—«Historia social del movimiento obrero europeo». Estola. Ed. de bolsillo. Barcelona 1970.
- TUÓN DE LARA, M.—«El movimiento obrero en la Historia de España». Taurus. Madrid 1972.
- TERMES, J.—«Anarquismo y sindicalismo en España. La Internacional (1864-1881)». Ed. Ariel. Barcelona 1973.
- GALBRAITH, J. K.—«Desarrollo económico». Ariel quincenal n.º 72.
- CARR, E. H.—«La Revolución Bolchevique (1917-1923)». 2 vols. Alianza Universidad. Madrid 1972-1973.
- POULANTZAS, N.—«Fascismo y dictadura». Ed. Siglo XXI. Madrid 1973.
- MESA, R.—«Las revoluciones del Tercer Mundo». Edicusa. Ed. de bolsillo. Madrid 1972.
- KAROL, K. S.—«China: el otro comunismo». Siglo XXI. México 1970.
- SWEZEY, P. M.—«Capitalismo e imperialismo norteamericano». Jorge Alvarez. Buenos Aires 1963.
- MALEFAKIS, E.—«Reforma agraria y revolución campesina en la España del siglo XX». Ed. Ariel. Barcelona 1970.
- TAMAMES, R.—«La República. La Era de Franco (1931-1970)». Vol. VII de la Historia de España Alfaguara. Alianza Editorial. Madrid 1973.
- JACKSON, G.—«La República española y la guerra civil (1931-1939)». Ed. Grijalvo. México 1967.
- CARR, R. y otros.—«Estudios sobre la República y la guerra civil española». Ed. Ariel. Barcelona 1973.

II TEXTOS DIDACTICOS

- DANCE, E. H.—«La place de l'histoire dans les établissements secondaires». Conseil de l'Europe. París 1969.
- REINHARD.—«L'enseignement de l'histoire». P.U.F. París 1967.
- MARECHAL, P.—«Comment enseigner l'histoire local». Nathan. París 1956.
- CARR, R.—«Los estudios sociales en la escuela de hoy». Troquel. Buenos Aires 1971.
- COUSINET, L.—«L'enseignement de l'histoire et l'éducation nouvelle». Presses de l'Île de France. París 1950.
- FRANQUEIRO, A.—«La enseñanza de las Ciencias Sociales». Ed. El Ateneo. Buenos Aires 1975.
- RAMALLO, J. M.—«Metodología de la enseñanza de la Historia». Ed. Guadalupe. Buenos Aires 1966.
- BEYER, B.—«Una nueva estrategia para la enseñanza de las Ciencias Sociales». Paidós 1974.
- MAILLO, A.—«Enciclopedia de Didáctica Aplicada». Vol. II. Ed. Labor.
- DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA MEDIA.—«La enseñanza de la Historia». Madrid 1965.
- VERNIERS, L.—«Metodología de la enseñanza de la Historia». Ed. Losada 1968.
- LEIF, J. Y RUSTIN, G.—«Didáctica de la Historia y de la Geografía». Ed. Kapelusz 1961.
- BOLLO DE ROMAY Y BENZRIHEM, B.—«La Historia en la escuela secundaria». Ed. Eudeba. Buenos Aires 1963.
- UNESCO.—«La enseñanza de la Historia». París 1955.
- JOSSERAND, L.—«L'enseignement de l'Histoire». Ed. Bourrellier. París 1951.
- HILL, C. P.—«L'enseignement de l'Histoire: conseils et suggestions». Ed. UNESCO. París 1953.
- FEBVRE, LEULLIOT Y DUBOIS.—«La enseñanza de la Historia y de la Geografía». Ed. Nova. Buenos Aires 1955.
- DELGADO DE CARVALHO.—«La Historia, la Geografía y la instrucción cívica. Nuevas aportaciones para su enseñanza». Ed. Kapelusz. 1952.
- CABELLO REYES.—«La enseñanza de la Historia y la Geografía. Sus finalidades, principios y metodología». Ed. Nacimiento. Santiago de Chile 1957.
- CASTRO SANTAMARÍA, R.—«Programación de unidades didácticas (área social)». Ed. Academia Politécnica. Salamanca 1974.

GARCÍA HOZ, V.—«Elementos para un programa de enseñanzas sociales». Biblioteca Educación personalizada. Miñón. Valladolid 1971.
 SCHAIN, W. E.—«Cómo enseñar y qué evitar en los estudios sociales». Col. de Manuales Uteha. México.
 TIEDT, J. F.—«Estudios sociales. Actividades imaginativas para la escuela primaria». Col. de Manuales Uteha. México.
 WASHBURNE.—«Educación para una conciencia mundial». Losada. Buenos Aires 1967.

LLORENS, M.—«Didáctica de la Historia». Ed. Vicens Vives 1965.
 JAROLIMEK, J.—«Las Ciencias Sociales en la educación elemental». Ed. Pax. México.
 UNESCO.—«La educación para la comprensión internacional». París 1959.

ISABEL ALARMA ŠALAN
 Catedrática de Historia
 Escuela Universitaria del Profesorado de E.G.B.
 Oviedo

PEQUEÑO INDICE SOBRE BIBLIOGRAFIA EN GEOGRAFIA

- ABETTI, G.: «Historia de la Astronomía». Número 14118. Fondo de Cultura Económica. México-España. 200 ptas.
 EBBIGHAUSEN.: «Astronomía». Edit. Labor. 160 pesetas.
 RUDAUX-VANCOULEURS: «Astronomía». Edit. Labor. 1.700 ptas.
 BARNETT, L., «El Universo y el Dr. Einstein». N.º 14132. Fondo de Cultura Económica. México-España. 150 ptas.
 HACK.: «El Universo». Edit. Labor. 160 ptas.
 BONDI, H. y OTROS.: «El origen del Universo». N.º 15038. Fondo de Cultura Económica. México-España. 75 ptas.
 WHITROW, G. J.: «La estructura del Universo». N.º 140.61. Fondo de Cultura Económica. México-España. 180 ptas.
 BOYD, R. L. F.—«La investigación del espacio». N.º 15029. Fondo de Cultura Económica. México-España. 100 ptas.
 LOWELL.: «Conocimiento actual del Universo». Edit. Labor. 150 ptas.
 GANZIT, J.: «Imágenes del cielo». (Ilustrado). Número 14196. Fondo de Cultura Económica. México-España. 180 ptas.
 WEEB, E. J.: «Los nombres de las estrellas». (Ilustrado). N.º 14123. Fondo de Cultura Económica. México-España. 250 ptas.
-
- PATTON, A.: «Curso de Geografía Física». Edit. Vicens Vives.
 BIROT, P.: «Tratado de Geografía física general». Edit. Vicens Vives. 650 ptas.
 HOLMES, ARTHUR: «Geología Física». Editorial Omega. 500 ptas.
 STRAHLER, ARTHUR N.: «Geografía física». Edit. Omega. 1.000 ptas.
 MARTONNE, EMMANUEL.: «Tratado de geografía física». Edit. Juventud. 490 ptas.
 BERTIN.: «La Tierra, nuestro planeta». N.º 5502. 2. Edit. Labor. 1.700 ptas.
 DERRUAU, MAX.: «Geomorfología». Edit. Ariel. 500 ptas.
 TERMIER.: «La trama geológica de la historia humana». Edit. Labor. 160 ptas.
 TAZIEFF, H.: «Cuando la Tierra tiembla». Edit. S. XXI. 225 ptas.
 AYLES WORTH, T.: «La crisis del ambiente». Núm. 14118. Fondo de Cultura Económica. México-España. 200 ptas.
 DURAND-DASTÉS, FRANÇOIS.: «Climatología». Número 33.507. Edit. Ariel. S. A. 350 ptas.
 MILLER.: «Meteorología». Edit. Labor. 140 ptas.
 HOLMES, B. y H.: «Calor y vida». N.º 35.202. Edit. Ariel S. A. 80 ptas.
 THORNHILL, P.: «El aire que nos rodea». Núm. 35.203. Edit. Ariel S. A. 80 ptas.
 GRANT GROSS.: «Oceanografía». N.º 5521.9. Edit. Labor. 160 ptas.
 OMMANNEY, F. D.: «El Océano». N.º 14019. «Fondo de Cultura Económica. México-España. 180 ptas.
 ROMANOVSKY-BOEUF-BOURCART.: «El Mar». Edit. Labor. 1.700 ptas.
 DOUMENGE, FRANÇOIS.: «Geografía de los mares». N.º 33.508. Edit. Ariel, S. A. 350 ptas.
 GIBRAT: «La energía de las mareas». Edit. Labor. 140 ptas.
-
- CASE, EARL C.; BERGSMARK, DANIEL R.: «Geografía general». Edit. Omega. 600 ptas.
 AUTORES: ANÓNIMOS Y COLECTIVOS.: «Geografía descriptiva» (2 vols.) (1974). Edit. R.I.A.L.P. 450 ptas., cada uno.
 CANDEL VILA, RAFAEL.: «Geografía Universal». Edit. Danae. 850 ptas.
 DEFFONTAINE, PIERRE.: «Geografía Universal». Edit. Planeta. 4.500 ptas. (y en la misma Edit.: 4.500 ptas.).
 VIDAL DE LA BLACHE.: «Geografía Universal». (26 vols.) Edit. Montaner y Simón. 9.100 ptas.
 WERNER, E.: «Geografía Universal». Edit. J. Timun Mas. 300 ptas.
 VICENS, BOSQUE, Y WAGNER.: «Universo. Geografía Universal». Edit. Vicens Vives. 350 ptas.
 VILÁ VALENTÍ.: «Geografía ilustrada». (4 vols. y I Atlas.) Edit. Labor. 6.500 ptas.
 LAUTENSACH, h.: «Geografía de España y Portugal». Edit. Vicens Vives. 995 ptas.
 VILÁ VALENTÍ, J.: «La península Ibérica». N.º 33.601. Edit. Ariel S. A., 400 ptas.
 TERÁN, MANUEL DE Y SOLÉ SABARÍS, LUIS.: «Geografía de Portugal». Edit. Muntaner y Simón. 660 ptas.
 BLANC, A.: CHAMBRE, H.: «La URSS». N.º Edit. Ariel S. A. 350 ptas.

- SEMIÓNOV.: «Siberia». Edit. Labor. 350 ptas.
- GOUROU.: «Asia».—Edit. Labor. 950 ptas.
- DUPUIS, JACQUES. «Asia meridional». Edit. Ariel, S. A.
- DERRUUAU, MAX.: «El Japón». N.º 33. 510. Edit. Ariel. 350 ptas.
- TAMAYO, J. L.: «Geografía de América». N.º 14066. Fondo de Cultura Económica. México-España. 250 ptas.
- SCHMIEDER, O.: «Geografía de América Latina». N.º 8016. Fondo de Cultura económica. México-España. 940 ptas.
- MANN, H.: «Sudamérica». Edit. Labor. 750 ptas.
- LISSERRE, GUY.: «América media».—Edit. Ariel. S. A.
- BATAILLON, C.: «Las regiones geográficas en Méjico». (Ilustrado). Edit. S. XXI. 270 ptas.
- SOPPELSA, JACQUES.—«Los Estados Unidos». Edit. Ariel. S. A.
- RICARDO, S.: «La marcha hacia el oeste». núm. 11062. Fondo de Cultura Económica. México-España. 395 ptas.
- PIKE.: «Australia, continente tranquilo». Edit. Labor. 140 ptas.
- ZAVATTI.: «El Polo Artico». Edit. Labor. 140 pesetas.
- ZAVATTI.: «El Polo Antártico». Edit. Labor. 120 pesetas.
- ISARD, WALTER: «Métodos de análisis regional. Una Introducción a la ciencia regional». Núm. 30.298. Edit. Ariel, S. A. 940 ptas.
-
- THEODORSO.: «Estudios de Ecología humana». (2 vols.). Edit. Labor. 770 ptas., cada volumen.
- HAWLEY.: «Ecología humana». N.º 05514. Edit. Tecnos. 360 ptas.
- SORRE.: «El hombre en la Tierra». Edit. Labor. 540 ptas.
- BRUNHES, JEAN.: «Geografía humana». Edit. Juventud. 240 ptas.
- JONES, EMRYS.: «Geografía humana». Edit. Labor. 145 ptas.
- GAMOW, G.: «Los hechos de la vida». Núm. 14146. Fondo de Cultura Económica. México-España. 125 ptas.
- SCIENTIFIC AMERICAN.: «La Población humana». Edit. Labor. 140 ptas.
- GEORGE, PIERRE.: «Geografía de la Población». Edit. Oikos. Tau. 60 ptas.
- SPIEGALMANN, M.: «Introducción a la demografía». N.º 1241. Fondo de Cultura Económica. México-España. 1.150 ptas.
- SINGER, P.: «Dinámica de la población y desarrollo». Edit. S. XXI. 200 ptas.
- LEGUINA, J.: «Fundamentos de demografía». Edit. S. XXI. 400 ptas.
- HENRY, L.: «Perspectivas demográficas». Edit. Vicens Vives. 250 ptas.
- DAVIS, K.: «Corrientes demográficas mundiales». Núm. 2011. Fondo de Cultura Económica. México-España.
- ROMERO DE SOLÍS, P.: «La población española en los SS. XVIII y XIX. Estudios de socio-demografía histórica». Edit. S. XXI. 200 pesetas.
- NADAL, JORDI.: «La población española». Número 31.056. Edit. Ariel. S. A. 150 ptas.
- SAEZ, A.: «Población y actividad económica en España». Edit. S. XXI. 275 ptas.
- GARCÍA FERNÁNDEZ, JESÚS.: «La emigración exterior de España». N.º 37.504. Edit. Ariel, Sociedad Anónima. 240 ptas.
- LITTLE. «La migración humana, en Africa occidental». Edit. Labor 120 ptas.
- FREEDMAN, R.; DAVIS, K. y BLAKE, J.: «Factores sociológicos de la fecundidad». N.º 18123 Fondo de Cultura Económica. México-España. 230 ptas.
- CASTRO, JOSUE.: «Geografía del hambre». Edit. Cid. 368 ptas.
- LEWIS, O.: «Antropología de la pobreza. Cinco familias». N.º 2046. Fondo de Cultura Económica. México-España. 250 ptas.
- VIII. «Problemas de los movimientos de población en España». N.º 48095.4. Edit. Aguilar.
- WORSLEY, P.: «El tercer mundo». Edit. S. XXI. 200 ptas.
- CASTRO, JOSUE.: «Geopolítica del hambre». Edit. Guadarrama.
- MEADOWS D. L. y otros. «Los límites del crecimiento». (Informe del Club de Roma sobre el predicamento de la humanidad). Núm. 15116. Fondo de Cultura Económica. México-España. 250 ptas.
- LABROUSSE, E.; ZAZZO, R. y otros.: «Las estructuras y los hombres». Núm. 31.017. Edit. Ariel. S. A. 100 ptas.
- VARIOS AUTORES.: «Dinámica de la población de México». N.º 18150. Fondo de Cultura Económica. México-España. 360 ptas.
-
- BENEYTO. Historia Geopolítica universal». Núm. 181169.8. Edit. Aguilar.
- MAULL, OTTO.: «Geografía política». Edit. Omega. 400 ptas.
- VICENS VIVES, JAIME.: «Tratado general de Geopolítica». Edit. Vicens Vives. 190 Ptas.
-
- ZELINSKY, W.; BERRY, B. V. L.; THOMAS, R. G. y CONKLING E. C.; GREGOR, H. F. Según orden de autores: «Introducción a la geografía de la población». (T. I.). «Geografía de los centros de mercado». (T. II). «Geografía del comercio Internacional». (T. III). «Geografía de la agricultura» (T. IV). Edit. Vicens Vives. 1.230 ptas.
- COLE, G. D. H.: «Introducción a la historia económica». N.º 14129. Fondo de Cultura Económica. México-España. 150 ptas.
- FINLEY, M. I.: «La economía de la antigüedad». Fondo de Cultura Económica. México-España.
- TOZZI, G.: «Economistas griegos y romanos». N.º 1210. Fondo de Cultura. México-España.
- IMBERT, J.: «Historia económica, antigua y media». Edit. Vicens. 525 ptas.
- PIRENNE, H.: «Historia económica y social de la edad media». N.º 1059. Fondo de Cultura Económica. México-España. 160 ptas.

- LESOURD, J. A. y GERARD, C.: «Historia económica mundial». (mod. y contemp.) Edit. Vicens Vives. 550 ptas.
- VICENS VIVES, J.: «Historia económica de España». Edit. Vicens Vives. 725 ptas.
- FRIEDLAENDER, H. E. y OSER, J.: «Historia económica de la Europa moderna». N.º 1026. Fondo de Cultura Económica. México-España.
- SEE, H.: «Orígenes del capitalismo moderno». N.º 1155. Fondo de Cultura Económica. México-España. 175 ptas.
- VICENS VIVES, J.: «Coyuntura económica y reformismo burgués». 31.008. Edit. Ariel S.A. 100 ptas.
- MCCARTY, H. H. y LINDBERG, J. B.: «Introducción a la geografía económica». N.º 1226. Fondo de Cultura Económica. México-España.
- SCHMIDT.: «Geografía económica». Edit. Labor. 170 ptas.
- JONES, C. F. y DARKENWALD, G.: «Geografía económica». N.º 1041. Fondo de Cultura Económica. México-España. 1500 ptas.
- SCHMIDT, WALTER.: «Geografía económica». Edit. Labor. 140 ptas.
- CHISHOLM, MICHAEL.: «Geografía y economía». Edit. Oikos-Tau. 125 ptas.
- RICHARDSON, H. W.: «Economía regional». Edit. Vicens Vives. 850 ptas.
- FIRTH, R.: «Temas de antropología económica». 1326. Fondo de Cultura Económica. México-España.
- GEORGE, P., GUGLIELMO, R., KAYSER, B., LA-COSTE, Y.: «Geografía activa». Edit. Ariel S. A.
- CORREA, H.: «Economía de los recursos humanos». 1225. Fondo de Cultura Económica. México-España. 380 ptas.
- BOON, G. K.—«Factores físicos y humanos de la producción». 1224. Fondo de Cultura Económica. México-España. 515 ptas.
- HERRERA, A.: «Los recursos minerales y los límites del crecimiento económico». Edit. Siglo XXI 100 ptas.
- POUNDS NORMAN.: «Geografía del hierro y del acero». Edit. Labor. 260 pts.
- BERRÉBY, JEAN FRANÇOIS.: «El petróleo en la estrategia mundial». Edit. Guadarrama. Col. universitaria de bolsillo. 120 ptas.
- ESTALL-BUCHANAN.: «Actividad industrial y geográfica económica». Edit. Labor. 160 ptas.
- TOURAINE ALAIN.: «La sociedad postindustrial». Edit. Ariel S. A. 150 ptas.
- ELLSWORTH, P. T. «Comercio internacional». 1120. Fondo de Cultura Económica. México-España. 680 ptas.
- FRENCH-DAVIS, R. y GRIFFIN, K. B.: «Comercio internacional y política del desarrollo económico». 1203. Fondo de Cultura Económica. México-España.

CLOTILDE NOGUERAS

Profesora Agregada de Geografía e Historia del Instituto «Alfonso II» de Oviedo

Febrero 1976

RECENSIONES

ROGELIO MEDINA, RUBIO: «**La Administración educativa periférica en España**», Edit. Paraninfo. Madrid, 1976. 205 págs. Prólogo del Profesor García Hoz.

Esta obra, la primera que se publica en su género en la producción pedagógica española, analiza la problemática que actualmente tiene planteada nuestra Administración educativa periférica con el fin de proponer unas modificaciones de base que el autor considera necesarias para conseguir que una actuación sea más coherente, unitaria y eficaz. Aquella problemática es examinada en una doble vertiente: la que plantea la organización actual administrativo-educativa del Ministerio de Educación y Ciencia en el nivel medio o periférico, excluyendo la esfera universitaria, y la que, en conexión con la organización anterior, hace referencia a las Entidades locales (Provincia, Municipio y Corporaciones) que tienen reconocida personalidad en el ordenamiento jurídico español.

Los cuatro capítulos y dos anexos, bien documentados, que tiene este libro, siguiendo la orientación metodológica expuesta en la Introducción, estudian: los rasgos típicos generales que distinguen a la Administración educativa periférica española; el nivel inadecuado de

sus estructuras orgánicas; los factores que motivan esa inadecuación; las características de la organización de la Administración educativa de las Entidades locales, y los problemas de articulación de funciones en materia educativa que tienen estas Administraciones y la del Estado. Especial atención se dedica al estudio de los órganos monocráticos y colegiados de la Administración educativa actual: Gobernador Civil, Rector de Universidad, Delegado del Ministerio, Comisiones Provinciales de Educación y de Distrito y otras Comisiones especializadas. Del examen de las anteriores situaciones se deduce la ausencia de coordinación periférica efectiva y la necesidad de pautar unas nuevas bases organizativas y funcionales para que la Administración educativa responda a criterios modernos de eficacia administrativa.

Un repertorio cronológico, exhaustivo, de la legislación promulgada en la materia y una bibliografía, seleccionada, cierran las páginas de este libro.

A. P.

CUENTOS ASTURIANOS, recogidos de la tradición oral por Aurelio de Llano Roza de Ampudia. Prólogo de Modesto González Cobas. Portada de Paulino Vicente. Viñetas de Carlos María de Luis. Edita la Delegación Provincial de Cultura. 2.^a edición. Oviedo. Editorial La Nueva España. Asturias, 9. 1975.

Al cumplirse el cincuentenario de la primera edición (1925) del libro que presentamos a nuestros lectores, perdida prácticamente para el público en general, ha sido rescatada por la Delegación Provincial de Cultura, que con la autorización de los hijos y nietos del ilustre escritor asturiano, Aurelio de Llano, ha lanzado esta segunda edición a finales del año 1975, para gozo y deleite de todos los amantes de uno de los aspectos más entrañables de la vida de un pueblo: sus cuentos y leyendas.

En las catorce páginas del prólogo González Cobas traza una apretada síntesis de la vida y de la obra cultural, artística, folklórica y etnográfica de Aurelio de Llano a lo largo de su vida.

Dentro de ese prólogo encontramos precisamente la justificación de la presente edición de «Cuentos asturianos».

Sus palabras nos brindan también el moti-

vo de la inclusión de esta recensión en las páginas de AULA ABIERTA.

Dice así: «Cuando nos propusimos reeditar esta Obra pensamos, sobre todo, en el gran servicio que prestaríamos a tantos miles de niños asturianos, a los que se les estaba privando de estas deliciosas narraciones. Ellos han sido nuestro primordial objetivo: que ningún escolar desconociese por más tiempo que aquí, en su tierra, desde tiempo inmemorial, existe una rica tradición de este género literario que adquirió modalidades propias de Asturias».

Creemos sinceramente que la lectura de estos atractivos cuentos por los niños asturianos, impulsada a través de la Escuela, ha de contribuir a amar y a profundizar más en los valores espirituales de la tradición, que es uno de los elementos más seguros para la adquisición de una auténtica formación humana.

T. RECIO

MENDEL G. y VOGT CH.: El Manifiesto de la educación. Siglo XXI de España.
Editores. Madrid, 1975, 324 páginas.

En estos momentos de afanosa búsqueda, por parte de sectores cada vez más numerosos, de una alternativa democrática a la educación, el libro de Mendel y Vogt constituye una valiosa aportación que ha de ser examinada con atención por los educadores.

El trabajo se divide en tres partes:

1.^a En «La juventud se convierte en clase ideológica» Mendel analiza los conceptos ideología dominante, ideología autoritaria y autoritarismo de base. Los fenómenos ideológicos no vienen determinados exclusivamente por el modo o las relaciones de producción (ideología dominante), hay además una ideología autoritaria que da toda su fuerza psicoafectiva a la ideología dominante. Es decir; no son realmente consideraciones políticas y económicas, que siguen siendo fundamentales, las que se oponen y continuarán oponiéndose a la autogestión, sino también condicionamientos culturales psicoafectivos en virtud de los cuales el presente se vive inconscientemente como una sombra del pasado infantil. La primera de las formas de autoridad corresponde a lo que puede llamarse ideología autoritaria de base, la que hace su aparición en el niño desde los primeros meses de su vida tanto en virtud de inevitables fenómenos de frustración—agresión— culpabilidad como a consecuencia de maniobras culpabilizantes de los padres, maniobras que no hacen sino reproducir los esquemas de condicionamiento de que ellos mismos fueron objeto en su día.

También hace Mendel un breve estudio sobre W. Reich. Este confirmó que el análisis científico de la sociedad actual es inseparable de una práctica social y política: la teoría es una práctica y viceversa; recalcó, o más bien reveló, la importancia de los «factores subjetivos» en la historia.

2.^a «Hacia una educación socialista a partir de la educación republicana». Aquí, Vogt parte de un análisis histórico de la educación en Francia centrado en tres corrientes: educación religiosa, educación republicana y educación nueva para dar una alternativa socialista a la educación.

La educación socialista comparte cuatro conceptos.

1. El «acto educativo del niño» Se basa en el movimiento pedagógico que surge en 1924. Sus dos pilares fundamentales son A. S. Neill y Freinet. Lo que llamamos acto educativo supone, en la base, esto es, en la escuela, una libertad y una autonomía para los niños y los adultos que lo producen. Esta libertad supone la supresión del imperialismo de los programas escolares, exámenes y diplomas. «Summerhill» demuestra la capacidad de los alumnos para la coestión de los centros de enseñanza.

2.—El trabajo productivo y remunerado del niño de ocho años en adelante se basa en las teorías marxistas sobre la educación (Marx y Lenin principalmente) y en experiencias llevadas a cabo en países socialistas (Unión Soviética, China y Cuba). Hay trabajos que pue-

den realizar niños y jóvenes, es decir, reglamentando la jornada de trabajo y con sistema de alternación entre centro de enseñanza y fábrica, campo, comercio, la combinación enseñanza - trabajo productivo sería uno de los medios más potentes de la transformación de la sociedad.

El trabajo de niños y jóvenes también se ha llevado a la práctica en algunos países de Occidente como las «Casas Familiares Rurales» en Francia y en Suecia, donde los estudiantes tienen siempre un puesto de trabajo en períodos de vacaciones. No obstante se señala que el trabajo productivo y remunerado del niño es indispensable, pero no es posible sino es en una sociedad socialista, pues requiere que los obreros y cuadros de la empresa dispongan colectivamente de todo el poder ligado a su actividad.

3.—«El poder colectivo de los niños». Sólo es posible en el marco de un sistema educativo de autogestión donde se concede autonomía y responsabilidad a grupos de profesores del sector público y a los jóvenes, a fin de que gobiernen conflictivamente en base a contratar las «unidades de educación». Esto implica que los niños y adolescentes disfruten de los mismos derechos sindicales y políticos que los adultos en todas las situaciones sociales que

les afecten directamente; escuelas, municipalidad, centros de esparcimiento.

4. «La improbabilidad». La trayectoria de un niño, de un grupo, de una institución no debe prefijarse de antemano sino que debe tender hacia el más alto grado de improbabilidad. La educación debe inventarse paso a paso y a medida de la evolución de la ciudad, del campo, de las instituciones y del progreso científico.

3.^a—En la tercera parte, Mendel y Vogt llegan a la conclusión de la necesidad de la autogestión, de que cada hombre sea dueño del acto - poder que le corresponda. Los tres tipos de unidad de educación serán la escuela, la colonia educativa y el trabajo productivo.

Conviene reseñar aquí la importancia de esta segunda unidad, la colonia, que es una institución, en régimen de internado, cuyos residentes no son de la localidad en que está situado. Tiene dos objetivos: el aprendizaje de la vida comunitaria y la enseñanza basada en la implantación de las informaciones recogidas por los jóvenes en un entorno nuevo.

Estas son, sucintamente expuestas, por la brevedad, las ideas centrales de este interesante libro.

S. LANTERO VALLINA

Formación Profesional en Ríotinto: LA EMPRESA CONTRA LA ESCUELA. (Editado por el equipo de profesores de la Escuela. Imp. Marsiega, S. A., 206 pp.)

Este libro que reseñamos expone con gran objetividad las dificultades reales que encuentra el profesorado español a la hora de introducir innovaciones educativas en el sistema docente.

La Escuela de Formación Profesional de Ríotinto, fundada en 1959 por la Compañía Española de Minas, nació con los criterios paternalistas propios de esta época y cumplió su misión de proporcionar a los hijos de los productores de la Empresa un medio de promoción humana, aunque pensando más en crear una escuela para la Empresa que para el pueblo. No obstante, su aparición en aquella cuenca minera fue esperada y recibida con gran ilusión, pero la transformación social y educativa de la zona, al crearse un Instituto de Enseñanza Media y un Colegio Libre Adoptado, unido a las becas y ayudas del P. I. O. y de las Universidades Laborales, abrieron horizontes más amplios a los jóvenes de aquella región. La Escuela, por otra parte, empezó a padecer un problema grave de profesorado, pues éste alternaba la docencia con el trabajo en la Empresa, lo cual impedía la formación de un equipo educativo. Tal era la situación en el curso 1969-70 y de ella partió el grupo de profesores que —al amparo de las nuevas corrientes educativas que despertó la Ley General de Educación— quisieron ser autores de una experiencia renovadora. El curso siguiente cambió el equipo directivo de la Escuela y se bus-

có un grupo de profesores de plena dedicación, que fueron viendo claro la necesidad de hacer una reforma a fondo de esta Escuela.

La reforma partió de unos principios básicos, que se iban contrastando con la situación real, y que fundamentalmente consistían en: confianza en el alumno, respeto de su individualidad y autonomía, aprovechamiento de sus iniciativas fomentando estímulos internos, introducción de la vida real en la Escuela por medio de actividades extraescolares, cogestión entre profesores y alumnos de todas las tareas educativas, y evaluación continua del rendimiento del alumno.

Muy pronto los alumnos empezaron a descubrir las ventajas del trabajo personalizado, que les permitía alternar sus tareas individuales con la labor de conjunto, mediante las puestas en común con el resto de los compañeros, así como comprobar las posibilidades que ofrecía un Centro que buscaba ante todo la funcionalidad. Las consecuencias del cambio se percibieron inmediatamente, siendo los «malos» alumnos los más beneficiados del éxito inicial, ya que si bien es verdad que de momento se aprendía menos con el nuevo método, a la larga el beneficio era notable, sobre todo porque se habían modificado radicalmente las actitudes de los estudiantes respecto a la Escuela.

En el segundo año de la experiencia, se luchó por consolidar todo lo adquirido en el

curso anterior, formulando objetivos concretos y ampliando aquellas iniciativas que se habían mostrado más operantes en la reforma. El tercer curso empezaron los tensiones con la Empresa, que rompió las negociaciones existentes para la elaboración de un nuevo contrato, por lo cual se trabajó durante todo el año bajo la amenaza de lo que podría ocurrir el curso siguiente, con las repercusiones consiguientes en el rendimiento del profesorado.

El final esperado se hizo realidad y la Empresa solicitó del M. E. C. la nacionalización de esta Escuela. El equipo de profesores intentó salvar la reforma educativa que se había llevado a cabo, evitando la expulsión de los autores de la iniciativa. Los alumnos, a su vez, secundaron desde el primer momento la lucha que habían comenzado los profesores. Pero el 30 de octubre de 1973 el M. E. C. publicaba en el B. O. E. una Orden sobre funcionamiento de la Escuela con un profesorado contratado

nuevo. No se admitió a ninguno de los profesores que habían experimentado los nuevos métodos y se volvía, por tanto, a los sistemas educativos tradicionales.

Este es el contenido de esta obra que comentamos. Está escrita en un estilo sobrio y sencillo, por lo cual se lee con interés, pero sobre todo porque nos presenta unos hechos sacados de la vida real de un rincón español con problemas muy cercanos a los nuestros. La parte final contiene una encuesta realizada entre los alumnos que participaron en la reforma, y en general se pronuncian a favor de ella, aunque también se traslucen a través de sus comentarios las muchas dificultades que planteó el cambio de un sistema educativo autoritario a otro en que se respetaba la libertad individual, de la cual —como siempre— sólo supieron hacer buen uso los mejores.

E. DOMINGO

NORMATIVA LEGAL

LEY GENERAL DE EDUCACION

DECRETO 186 / 1976, de 6 de febrero, por el que se crea la Comisión de Evaluación de la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. (B.O.E. de 12 de febrero de 1976, n.º 37).

EDUCACION ESPECIAL

ORDEN de 10 de noviembre de 1975 por la que se convoca el Subsidio de Educación Especial a Familias Numerosas con hijos subnormales o incapacitados para el trabajo, para el curso 1975-1976. (B.O.E. de 2 de diciembre de 1976, n.º 289).

EDUCACION GENERAL BASICA

ORDEN de 18 de febrero de 1976 por la que se desarrolla el Decreto 1433 / 1975, de 30 de mayo, sobre la incorporación de lenguas nativas. (B.O.E. de 19 de febrero de 1976, n.º 43).

BACHILLERATO Y EDUCACION GENERAL BASICA

ORDEN de 28 de noviembre de 1975 por la que se fijan las convalidaciones de estudios extranjeros por los correspondientes del Bachillerato y segunda etapa de la Educación General Básica. (B.O.E. de 5 de diciembre de 1975, n.º 292).

FORMACION PROFESIONAL

ORDEN de 26 de noviembre de 1975 por la que se determinan las equivalencias de los títulos de Formación Profesional y otros estudios con los de Bachiller Elemental o Graduado Escolar y Bachiller Superior. (B.O.E. de 2 de diciembre de 1975, n.º 289).

ORDEN de 5 de diciembre de 1975 por la que se determinan las convalidaciones de estudios entre el primer grado de Formación Profesional y el Bachillerato. (B.O.E. de 11 de diciembre de 1975, número 297).

BACHILLERATO

RESOLUCION de la Dirección General de Ordenación Educativa sobre modelo de Libro de Calificación para los alumnos de Bachillerato. (B.O.E. de 13 de diciembre, nº 299).

ORDEN de 18 de diciembre de 1975 por la que se convoca oposición libre para subir plazas vacantes en el Cuerpo de Catedráticos Numerarios de Institutos de Enseñanza Media. (B.O.E. de 2 de enero de 1976, n.º 2).

ORDEN de 10 de enero de 1976 por la que se convocan oposiciones, turno libre, para cubrir plazas vacantes en el Cuerpo de Profesores Agregados de Institutos de Enseñanza Media. (B.O.E. de 29 de enero de 1976, n.º 25).

Los trabajos y los días.

La enseñanza es un trabajo que se va desgranando día a día.

¿Cómo asignar a cada día y a cada materia su correspondiente trabajo?

En esta necesaria tarea de

programación, Anaya no deja solos a los profesores.

Por eso en nuestras Guías del Profesor incluimos una programación de cada unidad.

Una orientación para cada materia, elaborada con criterios

pedagógicos, en función de la edad del niño y de la dificultad del tema.

Para que cada trabajo tenga su día. Y de cada día resulte un mejor trabajo.

anaya. Su programa de enseñanza.

