

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.

TEOFILO RODRIGUEZ NEIRA, Jefe de la División de Formación del Profesorado 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, 30. Oviedo.

SUMARIO

JUNIO, 1976. N.º 14

ESTUDIOS Y NOTAS

Los Test de Creatividad, por Ricardo Marín	4
La habituación en el proceso educativo, por Rogelio Medina	12
Relaciones con la comunidad, por Silvino Lantero	15
El juego símbolo de los 3 a los 7 años, por M. ^a Asunción Prieto ...	22
Indíces de escolarización en enseñanza media, por Mario de Miguel	32

INFORMACION

Actividades del ICE	41
Cursos de verano de perfeccionamiento del profesorado	41
Otras actividades	47

DOCUMENTACION

Documentación bibliográfica	53
Selección bibliográfica de Química, por Pablo Bernad	53
Recensiones	59
Aurrecochea, B. Matemáticas, por T. Recio	59
Michelet, A. Les outils de l'Enfance por A. Prieto	59
García Hoz, V. Organización y dirección de centros educativos, por R. M. R.	60
Gil Robles, J. M. ^a , Cicerón y Augusto, por T. Recio	61
Dorsch, F. Diccionario de Psicología, por B. Fueyo	62
S. Vargas, J. Redacción de objetivos conductuales, por B. Fueyo.	62
Normativa legal	63

ADVERTENCIA

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



LOS TESTS DE CREATIVIDAD

RICARDO MARIN IBAÑEZ
Catedrático de Pedagogía General
Universidad de Valencia

La creatividad desde el punto de vista del objeto consiste en lo *nuevo* y *valioso*. Esa novedad implica la carencia de criterios inmediatos con que medirla. La valiosidad a su vez está erizada de problemas a la hora de su determinación, cuando nos encontramos ante una realidad nueva para la que no tenemos patrones ya preestablecidos. Desde el ángulo del sujeto se insiste en el interés de la *multiplicidad* de las respuestas, y más aún si apuntan hacia campos distintos, lo que denota originalidad y flexibilidad mental para pasar de uno a otro. Sólo esta capacidad para dar soluciones variadas, puede garantizar de algún modo que ante coyunturas más o menos insólitas responderemos adecuadamente y trataremos de encontrar salidas a situaciones que parecían vedarnos todo desenlace aceptable. Este rasgo de la variedad de las respuestas exigidas, complica las cosas, al menos cuando lo enfocamos desde nuestros habituales procedimientos de valo-

ración. Lo frecuente, desde el ángulo académico, es poner el acento en aquellas cuestiones que admiten respuesta única y, aún más, inequívocamente verdadera. Valorar una gran cantidad de respuestas es algo que desconcierta por principio al profesor, quien se ve constreñido a dar una nota y a traducirla en una cifra. En los test clásicos de eficiencia, la respuesta exigida es sólo una. Se acierta o no se acierta. En esas condiciones se pueden establecer baremos «standard» válidos para una población determinada, con los cuales se comparan los rendimientos del sujeto.

En las pruebas de creatividad resulta difícil, cuando no imposible, establecer un modelo con el que comparar la conducta del sujeto.

Es cierto que los test de personalidad no están sometidos a estas restricciones de los test de eficiencia. En los cuestionarios clásicos se le ofrecen al sujeto unas situaciones hipotéticas entre las que ha de elegir la que cree que responde mejor a su modo de ser, es decir, aquello que verosímilmente haría o suele hacer. Aquí no hay aciertos ni errores, sin embargo este modelo tampoco ofrece grandes oportunidades para detectar la creatividad. Ni siquiera los tests proyectivos con toda su indeterminación, que lleva una mayor riqueza y espontaneidad en las contestaciones, pueden convertirse en pruebas de creatividad. Su objetivo es dar oportunidad para que se revele la personalidad en sus estratos habitualmente ocultos. Sin embargo por la libertad en las respuestas, se acercan a los tests de creatividad y de hecho ya han sido empleadas en alguna ocasión, para diagnosticar la conducta innovadora, concretamente el Tematic Aperception Test de Murray, por cierto con resultados no demasiado satisfactorios.

Aparte de estas dificultades se han suscitado otras de no pequeña entidad. Si la producción creativa parece exigir un clima oportuno de aceptación y estimulante libertad; las condiciones de aplicación de los tests clásicos no pa-

recen ser las más oportunas. La coacción que implica el ambiente artificial, la evaluación esperada con criterios que se desconocen y trabajar entre límites temporales muy precisos, estrechos; parece contradecir las condiciones requeridas para la eclosión de respuestas verdaderamente creativas. Esta ha sido una de las razones por las que Wallach y Kogan dan a sus pruebas un aire lúdico y evitan toda mención de la duración del ejercicio, así como de cuanto pueda significar un juicio sobre su grado de validez. Incluso se niegan a que se los designe como tests, cosa que suscribe Torrance.

Otro tipo de objeciones que se han suscitado tienen un carácter más genérico y no afectan sólo a las pruebas de creatividad. ¿Hasta qué punto se puede medir una capacidad más o menos pura, independiente de los contenidos culturales? La experiencia previa y las informaciones recibidas, previsiblemente jugarán un papel considerable. Respuestas que parecían sorprendentes, han sido copiadas de una película, de una lectura, o hasta vistas en un ambiente concreto de los que otros no pudieron gozar. Y esto parece tener especial urgencia en el caso de la conducta creativa que implica la capacidad, no de reiterar modelos previos sino de inventarlos, no de repetir respuestas almacenadas, sino de atreverse por caminos nuevos.

Quizá estos problemas no pequeños y en cuya precisa delimitación e intento de solución trabajan y discuten los especialistas, pueden ser soslayados al nivel en que nos los estamos planteando. Hay una razón táctica, si no decisiva, al menos de peso suficiente para proseguir la línea de nuestra exposición: Los tests de creatividad elaborados ya son numerosos. Se trata de entender este dato, con el que no hay más remedio que contar. Su capacidad de diagnóstico, si no ha eliminado toda crítica, va teniendo una creciente aceptación.

Nosotros vamos a limitarnos a hacer una breve referencia de este rico ma-

terial, a clasificarlo y a delimitar algunos de los criterios de valoración y validación.

De acuerdo con la definición dada, las pruebas de creatividad colocan al sujeto en condiciones de formular respuestas variadas, *múltiples*. Por ello se excluyen las pruebas de respuesta única y cuando en algún caso han sido elaboradas, se han levantado graves objeciones sobre su validez. Precisamente uno de los indicadores para medir el nivel de creatividad es la *cantidad* de respuestas dadas. Naturalmente no todas son aceptadas. Los jueces decidirán aquellas que son pertinentes y eliminarán las que no lo son. Hecha esta primera y elemental selección, el criterio más generalmente aplicado, el que plantea menos problemas, es el de la fertilidad productiva, que se designa como *fluidez*. Para conseguir abundantes contestaciones y no constreñir la actividad del sujeto, se le ofrece un estímulo indeterminado, que suscite y canalice la productividad. Sea el estímulo verbal o gráfico, lo importante es su carácter indefinido. A partir de él los caminos más variados se abren como un rico abanico de posibilidades.

El otro rasgo apuntado en la definición es la *novedad*, lo que no es usual, unido a la valiosidad, resulta mucho más difícil de impulsar y de medir. La ingeniosidad en las respuestas, su carácter brillante, llegar a conclusiones insólitas en las que no se había antes caído en la cuenta o que pasaban desapercibidas a los más, es algo que interesa detectar de algún modo. Es el rasgo que viene designándose como *originalidad*. Pero aquí se tropieza con dificultades mayores. Una manera clásica de valorarla no sometida a graves problemas metodológicos, pero sin duda lenta, es ordenar las respuestas por el índice de frecuencia. La puntuación correspondiente a la originalidad es inversa a la reiteración con que aparece una respuesta determinada. Aquellas que son únicas o que se dan en muy escasa proporción se clasifican como originales. Otras veces se echa mano

de varios jueces que determinan lo sorprendente o insólito de una respuesta.

Lo mismo acontece con los otros indicadores de creatividad. Proponérselos como objetivo es el mejor estímulo.

¿Cómo conseguir que los sujetos examinados produzcan respuestas realmente originales? Se suele recurrir a la motivación personal al aplicar la prueba. Se les indica que piensen aquellas soluciones tan originales que previsiblemente nadie más va a caer en la cuenta de ellas, aquellas que se salen de lo habitual, las que van a impresionar a los demás y merecen ser recordadas.

Junto a estos dos criterios fundamentales, que se tienen en cuenta en la elaboración de las pruebas, en su aplicación y en la valoración posterior, hay un tercer criterio ya clásico, es el de la *flexibilidad*, entendiéndolo por tal, la capacidad de formular respuestas correspondientes a campos diferentes, a categorías de la realidad muy diversas. Frente a la rigidez mental que implica colocarse exclusivamente en un punto de vista determinado, cerrarse en una actitud y tener sensibilidad únicamente para un tipo de valores, las mentes creadoras son capaces de innovaciones, porque tienen el coraje de salir de lo habitual, de apuntar a situaciones nuevas y recorrer sendas no holladas. Y aquí se tropieza con una dificultad casi insuperable. A la hora de establecer categorías para poder puntuar a los sujetos, no hay manera de recurrir a normas más o menos estables. Hay que esperar a ver los ejercicios para determinar las clases correspondientes. Los criterios varían casi tanto como los jueces y una vez hecha la tarea ímproba es muy difícil aplicarlos a otras situaciones. Los esfuerzos de Torrance en esta línea, ciertamente meritorios y dignos de ser seguidos, nos muestran la dificultad del problema, el derroche de tiempo que implica y lo arriesgado de su generalización.

Cada uno de los campos reclama sus propios criterios. No es lo mismo que

se trate de una redacción o de dibujos libres, de artificios técnicos o salidas ingeniosas a situaciones humanas que parecían bloqueadas. Lo cual significa que los criterios anteriores habrá que completarlos con otros, según los campos específicos, en las artes, la técnica, la ciencia o en las relaciones sociales. Los tres indicadores enumerados: la *fluidez*, la *originalidad*, la *flexibilidad*, son generalmente aceptados y subyacen en todos los campos. Ellos orientan la elaboración de las pruebas. Al aplicarlos se indica a los sujetos que trabajen preferentemente buscando uno u otro de esos objetivos, tal vez simultáneamente. Ellos permiten la valoración de los tests de creatividad con los riesgos y dificultades apuntadas.

TIPOS DE TESTS DE CREATIVIDAD

Las pruebas de creatividad han tenido dos dimensiones fundamentales: unas son de carácter espacial, otras verbales. La división es radical. Cuando se ha querido estudiar el grado de relación entre estas dos dimensiones de la creatividad, los resultados han apuntado hacia una escasa referencia de la una o la otra. Los bien dotados en un campo, no suelen estarlo en el otro. La doble capacidad brillante es la excepción. Aunque en algunas experiencias, como las de Wallach y Kogan, se habla de una correlación no escasa entre ambas, la mayor parte de las investigaciones disienten de esta conclusión. Lo cual significa que intentar diagnosticar la capacidad creativa con un solo tipo de pruebas, lleva el riesgo de dejar fuera de juego muchas mentes creadoras del campo no estudiado.

1. Las pruebas de tipo espacial

Podemos distinguirlas a su vez, en dos grupos fundamentales: las perceptivas y las gráficas.

1.1. *Pruebas perceptivas*.—Consisten en ofrecer un material que permita ser contemplado mentalmente desde puntos de vista distintos, con lo cual el objeto captado varía, según el número de figuras, el carácter convexo

o cóncavo de las formas y la interpretación de las líneas que sugiere un objeto u otro distinto. En los textos sobre psicología de la percepción aparecen ejemplos con mucha frecuencia. Uno de los procedimientos más utilizados consiste en presentar una serie de figuras incluidas entre otras más complejas. Lo ideal es que estén graduadas las dificultades de modo tal que discriminen bien los sujetos. Los que tienen menos agilidad perceptiva deben descubrir algunas y los más flexibles no deben llegar al tope, de otro modo difícilmente podríamos matizar las diferencias personales. Estos materiales, desde Guilford, se han venido empleando, ciertamente en proporción escasa, pero con resultados prometedores. Si bien las investigaciones en curso dejan mucho campo para su validación. Hoy por hoy es el sector más abandonado y el que está reclamando mayores aportaciones por parte de los investigadores.

1.2. *Gráficas.*—Podemos designarlas así porque se suelen reducir con pocas excepciones a pruebas de dibujo, por su facilidad de realización y riqueza de posibilidades valorativas. Los estímulos suelen ser figuras sencillas, por ejemplo, círculos, cuadrados, triángulos o formas elementales abiertas, compuestas de algunas líneas rectas o curvas, a veces de una sola. Estas figuras deben ser parte de otra más compleja, que la imaginación del sujeto debe anticipar. No se trata de pruebas de habilidad técnica, sino de fertilidad imaginativa. Importa que aparezcan relaciones remotas, asociaciones insólitas. Hasta tal punto es así, que se tolera y aún se recomienda, poner títulos para que quede inequívocamente claro lo que pretendió el sujeto, especialmente cuando por su escasa edad o su limitada habilidad para lo gráfico o por la complejidad del objeto, no acaban de dar forma adecuada a brillantes intuiciones. En ocasiones, incluso se les pide que ordenen las figuras en series que relaten alguna historia interesante.

Las figuras que se ofrecen varían en número. Puede ser una sola, por ej., un esquema de un mueble, para que sea completado con cuantos detalles se crea conveniente, o varias decenas de figuras esquemáticas, con la indicación de que completen los rasgos esenciales que permitan caer en la cuenta de los objetos imaginados. En otras ocasiones se parte de materiales variados, como limpiadientes, tiras de papel, para que compongan con esos elementos sencillos figuras variadas.

El dibujo libre con estímulos impresos, como los musicales, alguna poesía o con temas de pura creación, puede revelar sin duda las potencialidades creadoras de los sujetos en el plano espacial, aunque la valoración aquí es más complicada y subjetiva.

2. *Los tests verbales*

Se califican así porque tienen la palabra como vehículo fundamental y a veces exclusivo.

Más que de una dualidad de campos, aquí habría que hablar de un despliegue lineal desde lo puramente verbal, en que casi lo único importante es la facilidad para emitir palabras que cumplan unas condiciones determinadas, hasta auténticas creaciones, donde se recurre a todas las capacidades expresivas del lenguaje y la fantasía juega con libertad.

Aquí están comprendidas la mayor y mejor parte de los tests de creatividad. Enumeremos algunos de los grupos fundamentales:

2.1. *Escribir palabras que respondan a una condición determinada.*—Por ej., que comiencen por cualquier letra dada, o por una sílaba, o que terminen en una letra o grupo de letras. Es ya antiguo el juego de la fuga de letras, pero para que la prueba tenga carácter creativo debe dejar abiertas varias posibilidades y no centrarse en una sola. Así se pueden formular juicios ofreciendo sólo las letras iniciales de las palabras clave.

Otras veces se muestran palabras completas: dos, cuatro, hasta veinte, y se deben construir en ellas frases y párrafos con sentido. A veces se recomienda que construyan con ese material historias ingeniosas. Únicamente se pueden establecer las modificaciones gramaticales necesarias, como convertir en plural, modificadores verbales, añadir artículos, preposiciones y conjunciones.

2.2. Analogías.—Esta es una de las pruebas que tiene mayor poder discriminante y por lo tanto una de las más válidas. Como estímulo se ofrece una palabra, no sólo que tenga numerosos sinónimos, sino que además permita aplicarse a campos distintos, por ejemplo raíz, derecho. Se les pide no sólo que formulen lo que pudiéramos considerar sinónimos en un sentido estricto, sino todos aquellos sentidos que van adquiriendo en contextos distintos, al emplear la palabra en situaciones varias. Por ej., duro puede tener un sentido material, como sólido o resistente, o una intención espiritual como tenaz, incansable. Tanto mejor si hay analogías brillantes o literarias.

Estas analogías se presentan de modos variados. A veces se invita a descubrir las semejanzas que se dan entre objetos sometidos a comparación. Así, establecer lo que tienen de común entre sí un lápiz y un pincel.

La prueba puede tomar otro sesgo. Se pide que enumeren todos los objetos que se parezcan en alguna cualidad, por ej., todos los redondos, amarillos o puntiagudos. También se pueden pedir dos condiciones conjuntamente.

Tienen indudable valor diagnóstico las comparaciones y metáforas. Se indica que deben ser numerosas, ingeniosas: Este hombre es tan inaguantable como... La vida es semejante a... Comparaciones, metáforas, símbolos, no hacen sino descubrir relaciones remotas, que es uno de los rasgos del pensamiento creativo.

2.3. El arte de preguntar.—Uno de

los caracteres distintivos del pensamiento y por supuesto del pensamiento creativo es la capacidad de solucionar problemas. El problema consiste en una dificultad que no cierra el paso. Encontrar la salida desconocida para los demás, implica la capacidad de inventar soluciones. Mas para resolver el problema el primer paso es detectarlo, darse cuenta de que existe, situarlo exactamente, dividirlo en subproblemas.

Un indicador claro de esta capacidad de ver una dificultad donde los otros nada descubren, es la capacidad de preguntar. El que inquiera es porque desea saber más, quiere penetrar los misterios que nos rodean, hacer retroceder el muro de la ignorancia, quitar sus velos a la verdad para que aparezca fúlgida como la joya en el estuche. Entre los dos y los tres años el niño dispara sus incesantes preguntas. Primero para saber «qué» es, demandando tal vez únicamente el nombre con que se designa, pero luego prosigue con sus «por qué», y «para qué», sin descanso. Este preguntar es una vía que, de mantenerse de por vida, garantiza su frescura innovadora. La curiosidad abre las puertas del saber. Ya el viejo Platón en el «Teeteto» recordaba que la admiración es la madre de la sabiduría, idea que retomaría Aristóteles en su «Metafísica». Guilford ya puntualizó que la sensibilidad para los problemas se aprecia a través de preguntar oportuno.

Para estimular esta capacidad de preguntar se utilizan objetos corrientes. Por ejemplo un mueble ¿presenta inconvenientes en determinadas situaciones?, ¿tiene aristas con las que los niños pueden lesionarse?, ¿es combustible y puede ser pasto de llamas en un sitio donde existen materias inflamables?, o ¿es incómodo?, o ¿pesado para manejar?, o ¿poco higiénico para determinados ambientes?, o ¿tiene poca estabilidad?, o ¿ocupan demasiado espacio?, o ¿está anticuado?, o ¿es poco estético? Las preguntas detectan los correspondientes problemas.

En ocasiones, como en los tests de Torrance, se ofrece una imagen sugerente con la que puedan de alguna manera identificarse los sujetos, por razón de edad o situación. Se invita a que pregunten cuanto deseen, para entenderla adecuadamente. Naturalmente son preguntas no pertinentes aquellas que se pueden responder con solo mirar la imagen.

En cualquier caso mantener viva la curiosidad por saber, sentir el deseo de preguntar incesantemente, es un camino seguro para desplegar saberes y estimular acciones que superen nuestros límites actuales.

2.4. Usos inusuales.—A veces se designa este ejercicio como redefinición del objeto, porque descubre finalidades distintas de la corriente.

Los objetos suelen tener una utilidad fundamental. La silla sirve para sentarse, el plato para poner la comida y el periódico para enterarse de la información diaria. Pero a veces los empleamos por otros motivos. Con el periódico envolvemos la comida o los zapatos, los niños hacen aviones o construyen gorros napoleónicos y el motorista se lo pone en el pecho bajo la cazadora para combatir la gélida corriente en invierno. Inspirados en él se hacen camisetas llamativas. Se venden los viejos para campañas de caridad y en invierno calientan las manos ateridas de los albañiles.

Es conveniente ofrecer más de un objeto, para evitar bloqueos en un campo determinado. Se sugiere que enumeren cuantos usos se les ocurran, todo lo que puede hacerse con ellos, en todas las situaciones posibles.

2.5. Mejora del producto.—Es una prueba consecencial a la de la sensibilidad para detectar problemas. Descubrir fallos e insuficiencias es paso previo y necesario pero insuficiente. Si no fuésemos mucho más allá estaríamos todavía en la prehistoria.

Se puede tratar tanto de mejoras fá-

ciles, asequibles, como de otras para las que no disponemos de los medios necesarios. Estas tienen menos utilidad práctica, pero pueden ser un buen ejercicio para desplegar la creatividad. Dependen las preguntas del objetivo que se pretende en función de la situación y de la edad. No es lo mismo reunir a un grupo de expertos para que apunten posibles soluciones de entre las cuales hay que seleccionar la mejor, que pedir a los niños que imaginen cómo debería ser un juguete para que cumpliera todos sus sueños, para que fuese divertido a no poder más y encontrar en él cuanto desearan.

2.6. Sintetizar.—Superar los datos dispersos, en busca de situaciones unificantes, es un buen índice de creatividad. Una catedral donde se integran piedras y maderas, cristales y argamasa, pilares y bóvedas, arcos y ventanas, rosetones y esculturas, hasta lograr una unidad superior a veces sublime; es algo que denota el talento creador de los artistas que la soñaron y forjaron. Un sistema filosófico o un viaje espacial, una ópera o una organización social que coordina voluntades y alcanza vastos y nobles objetivos; todo esto denota una capacidad de fundir elementos dispersos y trascenderlos hacia síntesis ambiciosas unificantes.

Uno de los procedimientos más utilizados para detectar esta capacidad, consiste en poner títulos variados, agudos, sugerentes, a pequeñas historias. El título ha de captar lo esencial. Pretende decirlo todo, de un modo comunicativo, penetrante, intenta que el mensaje no quede ignorado y a la vez invita a su lectura.

Los «slogans» publicitarios apuntan a lo mismo, y también se utilizan para detectar esta capacidad sintetizadora. Se quieren transmitir las cualidades esenciales del producto, sus virtualidades, de un modo persuasivo, respondiendo a cuanto el público anhela en un campo determinado.

2.7. Trazar un plan.—Para realizar algo interesante, tras detectar sus fallos,

y para mejorarlo, hay que trazar un pormenorizado plan de acción en el que se anticipen cuantas dificultades puedan presentarse, y se vayan tomando las medidas oportunas para soslayarlas. Hay, en definitiva, que prever todos los pasos necesarios para realizar el producto o alcanzar la situación que se anhela. Estimular colaboraciones, juntar recursos, tomar las disposiciones oportunas y acabar logrando el objetivo propuesto, implica una patente capacidad realizadora, innovadora.

2.8. Situaciones nuevas o inesperadas.—Cada día el futuro nos deparará más sorpresas. En un mundo en cambio va a ser lo habitual. Jugando a la paradoja pudiéramos decir que debemos acostumbrarnos a lo desacostumbrado, estar preparado para lo que no hemos sido preparados, y hasta prever lo imprevisible.

Los padres se enfrentan cada día ante situaciones para las que no estaban avezados, que parecían imaginarias hasta hace poco, al menos con la extensión y radicalidad actuales.

Las empresas se han visto envueltas en problemas de competencia, aparición de nuevos productos y conflictivas situaciones laborales, inexistentes hace un par de decenios. Los políticos o los profesores, el campesino de zonas rurales con su masiva emigración o el habitante de las ciudades con su huida semanal de la polución, en medio de una inseguridad creciente, se encuentran ante encrucijadas antes ni soñadas y que nada las hacía prever.

Para detectar y estimular esta capacidad innovadora, se les pone ante situaciones difíciles, insólitas. Por ejemplo he invitado a una autoridad a cenar y al llegar al restaurante me doy cuenta que no llevo dinero. No hay más que leer la prensa para obtener abundante material. Basta colocarse personalmente en esas situaciones dramáticas y preguntar cómo actuaríamos.

2.9. Capacidad de relacionar.—Para los asociacionistas este es el secreto

del pensamiento creativo, con tal que las asociaciones sean remotas e inusuales.

Veamos algunas de las que han sido motivo de los tests de creatividad.

2.9.1. Búsqueda de causas. — A partir de un hecho, una imagen determinada, se pregunta por los antecedentes, por cuanto aconteció antes de llegar a esa situación, cuándo lo ha hecho posible y lo explica, por todo lo que le precedió.

2.9.2. Búsqueda de consecuencias. Si bien tanto las ciencias naturales como las experimentales se han preocupado por los antecedentes, el pensamiento consecuencial es el que más nos pide la vida cotidiana, tanto desde el ángulo individual como desde el colectivo. Lo importante es anticipar el futuro, otear las consecuencias de nuestros actos, sopesar los pros y los contras que se seguirán de nuestras acciones, ver cómo cada alternativa lleva lejos y nos conduce a situaciones ante las que no podemos cerrar los ojos. En las pruebas es preferible que se recurra a campos no directamente relacionados con la experiencia personal, para que no se limiten a repetir informaciones previas y realicen un mayor ejercicio adivinatorio.

Los estímulos se pueden poner a partir de hechos posibles y aun probables. Por ejemplo ¿qué ocurriría si de pronto se hacen volar todos los pozos de petróleo, o el mar se lo reparten las naciones ribereñas y ya no se puede viajar libremente, o la tierra se enfría rápidamente y caminamos hacia una nueva glaciación, o el índice de nacimientos se reduce a una cuarta parte a partir del año próximo?

Más frecuentemente aún se recurre a situaciones imposibles y absurdas, para que la imaginación vuele sin cortapisa alguna. Naturalmente este tipo de ejercicios no se emplea para resolver problemas concretos, pero sí en los cursos destinados a la formación de hombres creativos. Esta especie de

ciencia ficción desencadena el pensamiento consecuencial y habitúa a ver todas las implicaciones a partir de un hecho por fantástico que sea. Como aquí no tenemos asidero en la experiencia cotidiana, cada cual ha de fiar más en sus propias fuerzas, en su libre capacidad anticipatoria.

Ejercicio muy similar a éste es el de diseñar situaciones futuras, cuanto más lejanas tanto mejor: perfilar las casas del año 3000, los medios de transporte, las vacaciones, el trabajo, el estudio o las medidas sanitarias, es una gimnasia mental nada desdeñable, a la que se invita en los ejercicios para medir la capacidad innovadora.

Este pensamiento consecuencial tiene una validez reconocida, hasta tal punto que entre las pruebas para el diagnóstico de la creatividad, rara vez se encuentra ausente. Su uso es mayoritario y aun prioritario en las baterías en uso.

VALORACION Y VALIDACION DE LAS PRUEBAS DE CREATIVIDAD

El problema más grave con que se encuentran los ejercicios para detectar la creatividad es el de su validación. ¿Cómo sabemos que una prueba mide lo que debe medir, es decir, esa capacidad creativa? ¿Cómo podemos contrastar los resultados para descubrir los fallos e insuficiencias de la prueba? Sin entrar en todos los matices del problema, sólo queremos recordar que la correlación entre las diversas pruebas de creatividad suele ser muy baja y que la comparación con la opinión de profesores y compañeros tampoco tiene demasiadas garantías, pues ellos mismos no suelen tener una idea clara de lo que es la creatividad y por consiguiente malamente pueden seleccionar y comparar los individuos a quienes se supone bien dotados.

Todas las pruebas pretenden tener, junto al valor diagnóstico, el predictivo. Pero para esto necesitamos estudios diacrónicos, longitudinales. Aquí está casi todo por hacer.

Estos ejercicios de diagnóstico de la creatividad son tan fáciles de elaborar como difíciles de valorar, lo contrario de los tests clásicos. Casi toda la responsabilidad está en quien ha de calcular el valor de los resultados. Los patrones «standard» con que comparar los rendimientos son imprecisos. El aspecto más fácil es el de la productividad o cantidad de respuestas, pero la originalidad y las categorías en juego, son problemas donde la precisión es mucho menor. En cualquier caso la comparación de los miembros de una población determinada entre sí, constituye un acercamiento posible. Dado lo complicado y laborioso de esas evaluaciones, una de las tareas más urgentes es la de simplificar la notación. En definitiva se trata de reducir el tiempo para la valoración de las respuestas, o su uso se verá enormemente restringido. Hay problemas menores, como el de la duración de estas pruebas, que va desde cinco minutos a una hora; el de la unicidad de las pruebas o la multiplicidad, es decir, si debe contener la prueba una sola cuestión o muchas, así como la incidencia de las indicaciones iniciales en el resultado final, según que sugiramos el valor de la cantidad o la cualidad. Todo son cuestiones en las que se ha investigado ampliamente, pero las conclusiones variadas y aún discordantes, postulan una continuación de las experiencias.

Hay partidarios de un nivel general de creatividad, detectable especialmente antes de la adolescencia o en todo caso la limitan a escasas direcciones fundamentales, que luego con la práctica adquirirán potencia y sobre todo dispondrán de los recursos para su ejercicio adecuado. Otros, siguiendo la línea de Guilford, prefieren hablar de factores numerosos, sin apenas correlación entre sí. En este caso hablar de creatividad carece de sentido, en todo caso de «creatividades», en plural. Esto plantea el problema de la relación entre creatividad e inteligencia, al menos como es detectada por los tests usuales.

En el nivel actual de las investigaciones podremos concluir que lo más oportuno es diversificar las pruebas antes de cualquier diagnóstico, como de hecho acontece en los tests clásicos. Se cuente o no con un Cociente Intelectual Divergente, paralelo al Cociente Intelectual Convergente, lo que parece evidente es que las capacidades crea-

tivas ya no pueden ser ignoradas a la hora del diagnóstico de los escolares, condición previa para su cultivo, cuya importancia, por las circunstancias personales y ambientales de los educandos, irá en aumento y que ha de contemplar necesariamente el sistema educativo.

LA HABITUACION EN EL PROCESO EDUCATIVO

ROGELIO MEDINA RUBIO
Director Adjunto del ICE

El tema de la habituación en la educación pese a su ilustre abolengo, que hunde sus raíces en las fuentes más viejas de la educación, convalida de nuevo hoy su permanente actualidad bien que de una manera un tanto crítica, polémica, hasta apasionada. Desde la condena de todo hábito como si fuera una sobre-estructura que corrompe la espontaneidad vital o la libertad, como pretenden Bergson y los existencialistas, hasta el determinismo psicológico y social de unos o el amoralismo de otros, caben posturas dispares con unas secuencias normativas profundas para la educación. Pensadores como G. Marcel se revuelven hoy contra la costumbre y el hábito, como algo que oprime, que cosifica la libertad, y hasta en ambientes más insospechados (1) surgen autores que niegan que la virtud pueda ser un hábito, o, admitiendo que lo sea, condenan el cultivo de la virtud como una automatización de la vida. Toda esa polémica es una prueba más de la vitalidad de la habituación y síntoma de que tras los «hábitos» hay algo esencial e importante.

HABITUACION Y AUTOMATISMO

Psicológicamente, y de una manera elemental, «hábito» es un tecnicismo filosófico que no por haber pasado al uso común del pueblo deja de ser un cultismo; transcribe literalmente y asume las acepciones más usuales del sus-

tantivo, no del participio, latino «habitus», derivado del «habeo», o haber o tener. A su vez el «habere» latino se emparenta con varias voces griegas cuya común raíz no es bien conocida, pero sí es seguro que expresaba la idea de vincular, conexionar, *ad-aptar* una realidad a otra; el hábito es pues, *originariamente algo que presupone el ser*, y de aquí su contraposición a «naturaleza» o a lo que es «por naturaleza», al hacer referencia a disposición *adquirida*, y a una serie de excitantes o agentes externos que desde fuera influyen en aquella naturaleza. En la Psicología moderna, a partir de la psicología empírica de Hume, se va imponiendo la idea radical del hábito como un factor intermedio, «una variable intermedia», entre el estímulo externo y el principio de actividad, si bien esta se emparenta con aquella en cuanto a su función y modo de influir en la conducta, dado su carácter de *durabilidad* y consiguiente *permanencia*.

Por otra parte existen unos comportamientos típicos, intermedios entre los inconscientes o puramente *vitales* y los *mentales* que con claridad se destacan en la «conciencia actual», en el momento presente. Ese comportamiento, rigurosamente observable por intros-

(1) Por ejemplo S. PINCKAERS, O. P. «Le renouveau de la Morale». Casterman, 1964, páginas 144 y s.s.

pección, es la *automatización*, entendida como repetición mecanizada de procesos que de suyo no tienen ese carácter sino que han llegado a tenerlo en virtud de un ejercicio anterior. La automatización implica tres características estimables, fundamentales, en sus actos:

- mayor facilidad en el desarrollo de las actividades,
- mayor seguridad en el proceso,
- mayor posibilidad de multiplicar las conexiones y asociaciones de múltiples elementos psíquicos, creando sistemas complejíssimos de riqueza asombrosa.

Y otras tres ya no tan incuestionablemente estimables:

- degradación o rebajamiento del grado de conciencia o atención,
- embotamiento de la sensibilidad,
- deterioro o anulación del carácter libre de la acción y atenuación o eliminación de la responsabilidad.

¿Cómo delimitar los hechos habituales de los automáticos? ¿Es la implicación o la eliminación de la libertad el condicionante del cambio del automatismo a lo habitual en sentido riguroso?

Las respuestas que a estas preguntas se den son de la mayor importancia para la educación. Y las respuestas están muy lejos de ser uniformes, porque algunos pretenden hallar actividades habituales hasta en estratos puramente biológicos; la razón que aducen es la de que en el estrato más íntimo de la vida animal hay una espontaneidad patente en el hecho de que algunas de sus funciones se reinician periódicamente después de intervalos de reposo y ese ritmo puede ser modificado por la repetición de un cambio. «Desde el primer grado de la vida animal, comienza, en efecto, la doble influencia de la duración del cambio. Los elementos que en un principio producían en los órganos una irritación extraordinaria, cesan a la larga de producirla, sin que nada se altere en la constitución misma del órgano. Es una reducción progresiva de la receptividad. De otro

lado, los fluidos vitales sometidos en sus cursos a las intermitencias características de la vida animal, afluyen cada vez más, sin causa exterior subsistente, al menos en apariencia, a las partes en que han sido llamados. Afluyen en las mismas épocas. El hábito se revela, como la espontaneidad, en la regulación de los períodos». (2) Incluso Dwelshauvers, sintetizando a Pieron, cita experiencias con plantas y dice «si se modifican sus condiciones de existencia exponiéndolas de un modo permanente a la luz artificial, durante un cierto tiempo conservan su antiguo ritmo; insistiendo, se les puede llegar a imponer un ritmo nuevo y crearles unos hábitos más o menos duraderos». (3)

Sin embargo, sin poder alargar y justificar más la idea, estimamos que considerar como hábito cualquier automatismo por el hecho de que perduren huellas del pasado, es una metáfora; porque esa huella no será nada intermedio entre la excitación y la respuesta o actividad resultante, sino un condicionamiento de la excitación, anterior por tanto a ella en un sentido, y, en otro sentido, concomitante o implicado en ella. La huella del pasado en la planta queda incorporada, plena e indiscerniblemente, al ser de la planta, no como algo intermedio que sea preciso añadir a sus principios operativos para determinarlos en su acción, pues ésta estaba ya plenamente determinada.

NATURALEZA PROPIA DEL HABITO

Por el contrario, en el ámbito de la actividad libre, el automatismo resultante de la insistencia o repetición de un acto no alterará la condición libre del agente, y así se interpondrá entre él y las motivaciones o la excitación como una estructura intermedia, sobre-

(2) RAVAISSON. «El hábito». Aguilar. Buenos Aires, 1955, pág. 31.

(3) J. DWELSHAUVERS. «Tratado de Psicología». Versión de J. Carreras Artau. Gili. Barcelona 1930, pág. 164. Ya Santo Tomás había hablado de estos «hábitos entitativos», en contraposición a los «hábitos operativos».

puesta a los factores internos originarios; la plurivalencia de éstos sólo existe en las facultades superiores del hombre, admite una determinación que puede proceder del hábito, y que de él procederá cuando de hecho comprobamos que está disminuida por efecto de un ejercicio anterior hacia el cual aquellos han quedado polarizados o inclinados (4). Tal polarización o tal inclinación precisamente son el efecto propio y primario del hábito, de él deriva el carácter automático, y las demás características que a ese automatismo convienen. Si tan manifiesta y necesaria es la existencia del hábito en el dominio de lo libre, dicho está que las actividades sensitivas del hombre, en la medida precisa en que se dicen libres, por subordinadas al influjo de las decisiones volitivas, podrán ser determinadas o reguladas por hábitos; la eficacia y el modo de esta regulación se corresponde con los de aquella subordinación. Ahora bien, ésto ocurrirá sólo cuando consideramos tales actividades como ejerciéndose bajo la dirección de la voluntad libre y por tanto de la razón. Sólo el hombre, y en el ámbito de su vida superior, intelectual o volitiva, es susceptible en rigor de hábitos. Porque aún en los casos de amaestramiento (en que se organiza de una manera conveniente una multiplicidad de reacciones psíquicas) o de automatización de estructuras síquicas (en la que creando un complejo de ellas se pone en funcionamiento como una totalidad cuando llega el caso) esa estructuración no puede explicarse sólo mediante una concatenación más o menos complicada de reflejos condicionados, efecto primario o inmediato del comportamiento, sino que es preciso recurrir a un poder hegemónico, que en el caso del hombre es la propia razón, que de alguna manera, mediata o inmediata, cumple la función formalizadora que corresponde a su poder estructurante. Es esa potencialidad superior del hombre, como ser libre, la que actúa como «forma» que totaliza los diversos complejos y demás elementos, teleológicamente ordenada al

más fácil logro de la actividad a realizar; «forma» que perdurará de algún modo incluso cuando la automatización llega a eliminar la conciencia del poder moderador ejercido originariamente por la razón. No puede explicarse el hábito por el substrato sensible u orgánico que instrumentalmente interviene en sus funciones. Creemos que el hábito opera sobre un previo desdoblamiento en las facultades superiores, entre sus múltiples posibilidades o funciones y una constituida por la práctica preferente bajo algún aspecto, y hacia la cual por ello las otras se polarizan. Lo habitual, pues, queda radicado subsumido en ese sustrato superior de la conciencia misma, como una matización durable de «estarse presente» o «tenerse a sí mismo». Más concretamente diríamos que el hábito es una disposición durable de las facultades específicas del hombre, entendimiento y voluntad, que las inclina a actuar de una manera segura en la búsqueda de la verdad y el bien como objetivos que le son propios.

La teoría de las «huellas mentales», aún tan perfeccionada como se halla en Koffka y en otros autores postbehavioristas, o el recurso a soportes biológicos para explicar todo el fenómeno del aprendizaje, del hábito y de la memoria, como en Wheeler y Perkins (5), resultan superficiales, porque esas «huellas» o soportes necesitan de un «campo» donde poder ser recibidos e integrarse vitalmente.

Todo lo anterior es de la mayor importancia para unas secuencias normativas de educación.

(4) La diversidad de «costumbres» o de amaestramientos entre individuos de una misma especie animal testimonia sólo la diversidad de posibilidades de ambientes y de circunstancias en que el hombre les ha puesto, ya que el animal realizará siempre aquella posibilidad que su instinto le impone y que es la única existente para él.

(5) KURT KOFFKA. «Principios de Psicología de la forma». Paidós. Buenos Aires, 1953. Pág. 539.
WHEELER y PERKINS. «Principles of mental Development» New York, 1932, pág. 389.

IMPORTANCIA DEL HABITO EN LA EDUCACION

Mas la importante función del hábito en la vida quedará netamente diseñada con sólo apuntar algunos aspectos o funciones que estimamos fundamentales en su adquisición.

El hábito *institucionaliza la conducta*; tiene todas las enormes ventajas, junto con los ligeros inconvenientes, que puedan ofrecer las instituciones en lo social; como las instituciones son el cauce para el progreso, los hábitos son el *cauce para la educación*.

El hábito antitético, a cierto nivel, de la voluntad y libertad, lejos de anular éstas puede, en un progreso de tipo dialéctico, convertirse en el *motor de su progreso*. «La voluntad, dijo bien Paulhan —se opone al automatismo y le rompe, exactamente, como la invención se opone a la rutina y la rompe. Una y otra son una ruptura del hábito, y una y otra también preparan hábitos nuevos, un automatismo más cumplido, una rutina más sabia, que nuevas voluntades y nuevas invenciones vendrán a contrariar todavía. Lo que es automatismo en un pianista práctico, era una

especie de acto de voluntad y de atención en el principiante, como lo que es rutina en el estilo de un pintor o de un poeta fue antes una invención opuesta a la rutina de la escuela» (6). Es lo que con otras palabras, aun no superadas, y preludiando la perspectiva gestaltista y globalizadora del aprendizaje ha dicho Woodworth (7): «Por paradójico que parezca no es menos cierto que el desarrollo del dominio voluntario sobre una serie de movimientos, extraños y complicados, no consiste más que en un proceso que reduce estos movimientos y su combinación al estado de acciones involuntarias. En tanto exigen las partes del movimiento una atención aislada, no se ejecuta el movimiento como un acto voluntario único. Las partes son voluntarias, el conjunto es deseado, pero no está sin embargo bajo la dependencia del deseo. La adquisición de la dirección voluntaria es equivalente a la formación del hábito». Es un poco la conocida máxima de Séneca «*voluntas non erit recta nisi habitus animi rectus fuerit*».

(6) Fr. PAULHAN: «La voluntad», pág. 5.

(7) WOODWORTH: «El movimiento», pág. 345.

RELACIONES CON LA COMUNIDAD

SILVINO LANTERO VALLINA
Inspector de E.G.B. Oviedo

I. INTRODUCCION

17.2.—Los programas y orientaciones pedagógicas serán establecidos por el Ministerio de Educación y Ciencia con la flexibilidad suficiente para su adaptación a las diferentes zonas geográficas.

Ley General de Educación.

Antes de abordar cualquier tema relacionado con la educación, es necesario hacer consideraciones generales, al objeto de tener los puntos de referencia necesarios para no caer en un ámbito reducido e insuficiente.

La estructura del mundo actual se

caracteriza por el dirigismo y poder omnímodo de unas minorías oligárquicas y por la insuficiencia de cauces de participación. Por otro lado, vivimos una fase histórica de crisis económica y moral. El mundo de la educación y la cultura está inmerso en la actual dinámica de afanosa búsqueda de al-

ternativas concretas que responden a una sociedad más justa y más humana. A esta situación ha contribuido, sin duda, el auge del movimiento estudiantil, el desarrollo de los estudios en el campo de las ciencias sociales y la actitud contestataria de un sector, cada vez más numeroso, de la intelectualidad y profesiones liberales.

El aparato escolar, especialmente en primaria y media, va por detrás del desarrollo social y no sirve a los intereses objetivos de las masas, sino a las minorías financieras y de los monopolios: «Por encima de la fabricación de conformidad está naturalmente el verdadero objetivo del sistema de planes de estudio y de exámenes. Es un instrumento para distribuir a las personas en canales predeterminados, no según sus habilidades, ni según las necesidades superficiales de empleo en la sociedad, sino con el fin de conservar una pirámide económica y social en la que las posiciones de privilegio y de influencia están reservadas para pocos». (1).

La escuela se concibe, por algunos

El Servicio de Inspección Técnica de Educación promoverá la colaboración de los centros docentes con las instituciones familiares y sociales. A estos efectos estimulará la contribución de las Asociaciones de Padres de Alumnos y círculos de alumnos.

Las autoridades, consejeros asesores, Asociaciones de Padres de Alumnos y familias podrán recabar del Servicio de Inspección Técnica de Educación el consejo y asesoramiento sobre problemas relacionados con su misión educadora y de cooperación con la acción de los centros docentes.

Decreto 664/1973, de 22 de marzo, sobre funciones del Servicio de Inspección Técnica (B. O. E. 10-IV-1973).

No hay duda de la necesidad de que los destinos de una empresa sea industrial, agrícola o de servicios debe ser determinada por los obreros y cuadros técnicos de las mismas. En la educación se camina también en esa dirección de autonomía y autogestión. La gran tarea que tenemos ante nosotros es el paso de un sistema de dirigismo-tecnocrático a un sistema de gestión democrática.

La oposición a la concepción administrativa-tecnocrática de la educación

autores, como una empresa; con unos objetivos, dispone de unos recursos y tiene una estructura. Esta empresa pretende formar hombres para lanzarlos a un género de vida grosero reducido al dualismo producción-consumo, hombres sumisos, manipulables, sin intención de intervenir activamente en el proceso histórico. En el ámbito industrial, Taylor y posteriormente Elton Mayo, pretendieron organizar la empresa prescindiendo de las necesidades objetivas de la clase trabajadora. Este intento de desclasamiento, de reduccionismo subjetivista-materialista, fue debidamente contestado por el movimiento obrero: «Esta sociología gerencial por cuanto nace y se hace bajo la dirección de los patronos-gerentes en búsqueda de nuevos métodos para aumentar la productividad. Los obreros son concebidos como unidades manipulables; delicados, ciertamente, pero no como unidades dotadas de un poder de decisión. Se pretende el consentimiento de los trabajadores, pero no la realización de sus intereses y valores». (2).

que menosprecia aspectos importantes del desarrollo humano, empezó a tomar fuerza a principios del presente siglo y se manifiesta en experiencias formuladas y llevadas a cabo por prestigiosos educadores desde Ferrière a Paulo Freire pasando por Freinet y Neill. En la actualidad está prestando mucha atención a dos corrientes, una, la lla-

(1) ILLICH y otros: *Educación sin escuelas*. Ed.: Península. Barcelona. 1975, pág. 105.

(2) GARCIA NIETO, J. N.: *Tiempos Modernos*. Ed.: Laia. Barcelona. 1975, pág. 20.

mada movimiento de educación liberadora y otra, la corriente socialista en educación.

El movimiento de educación liberadora responde a las exigencias de la sociedad científico-técnica; va más allá de una innovación metodológica-didáctica al estudiar los fines, los contenidos y la estructura escolar. Los representantes más conocidos de este movimiento son Neill, Goodman, Freire, Illich. Todos ellos coinciden en una serie de puntos como son la autogestión, la desformalización, cambio del papel del docente, superación del aula y la lección magistral como único lugar de aprendizaje, supresión de los planes, programas, títulos y diplomas, etc. (3).

La corriente marxista introduce un elemento fundamental que es la vinculación del proceso educativo a la producción, al mundo del trabajo. En el «Manifiesto Comunista» de Marx y Engels, aparecido en 1848 se dice: «Educación pública y gratuita de todos los niños. Prohibición del trabajo infantil en las fábricas bajo su forma actual. Régimen combinado de la educación con la producción material». En la «Resolución» para el I Congreso de la I Internacional Ginebra 1866, Marx afirma textualmente: «En una sociedad bien organizada, todo niño a partir de los nueve años debe ser un obrero productor». Blonskij, educador ruso poco conocido en nuestro país, elaboró el proyecto de una pedagogía socialista del trabajo productivo en torno a los intereses y libre, pero ligado a la fábrica.

La corriente socialista no puede prescindir de la rica tradición innovadora de la pedagogía occidental. Al igual que muchos derechos formulados dentro de una sociedad burguesa no podrán realizarse más que en una sociedad socialista, los postulados humanistas de los movimientos pedagógicos sólo podrán realizarse dentro de una educación socialista. Los puntos básicos que comporta este concepto son, según los investigadores franceses Mendel y Voght; los siguientes: el acto educativo del niño, el trabajo producti-

vo y remunerado del niño, el poder colectivo de los niños y la improbabilidad. (4).

II. SITUACION ACTUAL

Después de seis años de la Ley General de Educación, las contradicciones en el sector de la enseñanza se han agudizado. Aquí vamos a limitarnos a exponer nuestro punto de vista, centrándonos en la E. G. B. que es el ámbito donde se mueve el que escribe estas líneas. Esta opinión, personal, y por tanto discutible, se formula después de casi dos años en permanente contacto con la realidad escolar. En apretada síntesis podríamos resumir la situación en los siguientes puntos:

A) Condiciones deficientes de escolarización: falta de gratuidad, edificios escolares en estado ruinoso, excesivo número de alumnos por profesor, mal funcionamiento de transporte y comedor, insuficientes puestos escolares en Escuelas-Hogar.

B) Discriminación. Las atenciones que reciben los niños por parte de las instituciones escolares (tanto estatales como no estatales) varían según el nivel económico-familiar y área geográfica de residencia. Los niños de la clase trabajadora (obrero y campesina) están discriminados respecto a los de las clases medias y altas.

C) Personal docente. Actualmente se van incorporando a la profesión de enseñante personas con espíritu crítico, tolerancia y flexibilidad. No obstante, existen aún profesionales de la docencia con concepciones educativas periclitadas, que no responden a las exigencias del momento presente.

D) Metodología tradicional. El profesor sigue siendo el transmisor de un saber almacenado, los alumnos sujetos pasivos, receptores. La evaluación es

(3) NEILL, A. S.: *Summerhill*. Fondo de Cultura Económica. México. 1974.

(4) MENDEL y VOGHT, C.: *El Manifiesto de la Educación*. Siglo XXI. Barcelona. 1975, página 183.

selectiva y no orientadora. Los libros siguen ocupando un puesto central en la clase. No se hace referencia a la realidad. Hay una excesiva polarización en los aspectos cognoscitivos estando abandonados los dominios afectivo y psicomotor: las áreas de expresión oral, plástica y dinámica, no son consideradas en su real importancia; la educación sexual, brilla por su ausencia.

E) Falta de cauces de participación. El centralismo hace inviables mu-

chos de los planes que se puedan elaborar a nivel local o regional.

D) Situación laboral del profesorado. La difícil problemática del estamento docente de la E. G. B., conocida por todos, incide negativamente en la labor educativa.

E) Escasa relevancia de los órganos corporativos a nivel de centro: Claustro de profesores, Consejo Asesor, Asociaciones de Padres de Alumnos.

56.1. Dentro de lo dispuesto en la presente ley y en las normas que la desarrollan, los Centros docentes gozarán de la autonomía necesaria para establecer materias y actividades optativas, adaptar los programas a las características y necesidades del medio en que están emplazados, ensayar y adoptar nuevos métodos de enseñanza y establecer sistemas peculiares de gobierno y administración.

Ley General de Educación.

III. RELACIONES CON LA COMUNIDAD

III.1. Funciones a realizar por un centro de enseñanza. Podrían sistematizarse en cinco:

A) Funciones administrativas.

B) Funciones en orden al aprendizaje de los alumnos.

C) Funciones en orden al perfeccionamiento del personal docente.

D) Funciones de investigación.

E) Funciones de relación con la comunidad.

III.2. Concepto de «relaciones con la comunidad». Uno de los capítulos más interesantes de las actividades de una institución educativa es el de las relaciones con la comunidad. Se impone un análisis previo de los dos conceptos implicados: relación y comunidad.

Hay varias acepciones de la palabra relación: Aquí nos quedamos con aquella que la define como conexión, trato, comunicación de una persona con otras. El tema relaciones humanas es importante para los educadores (docentes, directivos, orientadores e investigadores). Las relaciones humanas se basan, principalmente, en el respeto

y la consideración por el prójimo sea quien fuere. Las relaciones humanas no deben ser un medio para engañar al prójimo, sino, para expresar toda nuestra consideración y respeto por él. Por consiguiente, las relaciones humanas no deben practicarse con hipocresía o tendiendo a fines ocultos, sino con sinceridad y con el propósito de lograr un mejor entendimiento con el prójimo (5). Comunidad, del latín *comunitas-atis*, calidad de lo común, de lo que no siendo privativamente se extiende o pertenece a varios. El hombre vive inmerso en muchas comunidades: es miembro de una familia, pertenece a un sindicato, puede ser militante de un partido político. El centro escolar es una comunidad sujeta a la dinámica del contexto social en que se encuentra inmerso.

III.3. Condiciones previas.

Para que este aspecto fundamental de las actividades de un centro de enseñanza pueda ser una realidad, es preciso contar con unos presupuestos previos que podrían ser los siguientes:

(5) NERICCI, I. G.: *Introducción a la supervisión escolar*. Kapelusz. Buenos Aires. 1975, pág. 80.

A) Potenciar los órganos corporativos: Claustro de Profesores, Consejo Asesor y Asociaciones de Padres.

B) Establecimiento de Consejos de Educación a nivel de Municipios donde estén representados todos los sectores: Asociaciones de Padres, Claustros, Sindicatos, Empresas, Entidades Culturales, alumnos.

C) Libre utilización de las instalaciones de los centros por la comunidad.

III.4. Esbozo de un plan de relaciones centro-comunidad.

Todo centro escolar debe tener presente las coordinadas políticas, económicas y sociales del momento histórico que son las que determinan el entorno próximo al centro, y en el que vamos a centrarnos en las siguientes líneas.

III.4.1. El Profesor y el medio.

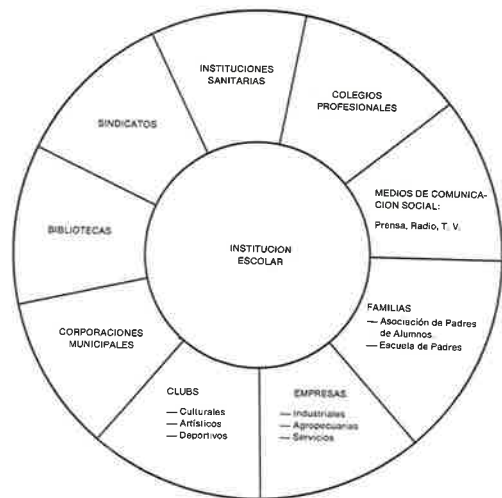
El enseñante debe hacer lo posible por conocer el ambiente donde viven sus alumnos, para ello debe observar con detenimiento las costumbres, actividades laborales, lengua, cultura, etc., del área geográfica en que presta sus servicios.

Sería muy interesante que se arbitraran los medios necesarios para que los profesores tomen contacto con el mundo laboral al que van a acceder sus alumnos, al objeto de tener una experiencia vital. Esto se podría hacer estableciendo puestos de trabajo para los docentes en las fábricas, los servicios y el campo por períodos de un mes cada año. En algunos países —Inglaterra— se han hecho experiencias en este sentido: «En períodos de veintiun días, y en épocas de verano y otoño, fueron emplazados grupos de profesores en distintos puestos de trabajo de la industria y el comercio, así como en los servicios. (6).

III.4.2. Escuela-entorno próximo.

Las relaciones más intensas se establecerán con la comunidad local,

pueblo, barrio o ciudad donde esté ubicado el centro. La escuela no es el único medio donde se configuran los esquemas de valores, espíritu crítico, visión del mundo; hay otras variables que influyen poderosamente en la configuración de la personalidad, tales como los medios de comunicación social, empresas, clubs culturales. Todos ellos han de ser tenidos en cuenta a la hora de plantear una tarea educativa en un área geográfica determinada. La idea rectora de todas las políticas educativas es la Educación Permanente. Todo individuo debe tener la posibilidad de aprender durante toda su vida. La idea de educación permanente es la clave del arco de la ciudad educativa (7). Una posible estructura de esta ciudad educativa podría ser la siguiente:



La labor está en establecer los cauces de comunicación entre todos estos sectores. No hay duda que debe ser el Ministerio de Educación y Ciencia quien la promueva mediante la provisión de los medios necesarios, todo ello de acuerdo con las recomendaciones de la UNESCO y con la Ley General de Educación.

(6) Profesores que trabajan en la industria y en el comercio en Inglaterra. (Artículo de Rico Vercher, M., publicado en *Supervisión Escolar*, n.º 23), pág. 80.

(7) FAURE, E. y otros: *Aprender a Ser*. Alianza/Unesco. Madrid, 1973.

FAMILIAS

El centro de enseñanza debe mantener una estrecha relación con los padres de los alumnos, la cual no debe reducirse al envío de boletines de no-

5.5. Se estimulará la constitución de asociaciones de padres de alumnos por Centros, poblaciones, comarcas y provincias y se establecerán los cauces para su participación en la función educativa.

Ley General de Educación.

ESCUELA DE PADRES

El objetivo de la Escuela de Padres sería la formación cultural y pedagógica de los padres para asegurar a los niños un ambiente familiar positivo. Los elementos de la organización de una Escuela de Padres podrían ser los siguientes:

A) Equipo directivo. Puede estar formado por profesorado del Centro o por personas ajenas a él. Su función sería la de coordinar y organizar todas las actividades.

B) El profesorado. No es una plan-

tas y a alguna entrevista. Los padres deben participar activamente en las tareas escolares. Las Asociaciones de Padres de Alumnos son el vehículo más eficaz para la realización de esta comunicación familia-centro.

tilla fija. Lo forman distintos profesionales y personalidades que puedan hacer aportaciones valiosas en orden a la promoción de los padres.

C) Departamento de publicaciones. Se encargaría de difundir a través de un boletín los temas tratados en cursos, conferencias, coloquios, estudios e información.

D) Departamento de documentación. Relacionado con el anterior pero más dedicado a aspectos tales como biblioteca, revistas y material diverso.

E) Departamento de actividades recreativas.

5.4. Se desarrollarán programas de educación familiar para promocionar a los padres y tutores conocimientos y orientaciones técnicas relacionadas con su misión educativa y de cooperación con la acción de los centros.

Ley General de Educación.

ADULTOS ENSEÑAN EN LA ESCUELA

Es muy motivador y enormemente educativo que miembros de la comunidad, pertenecientes a diversos ámbitos culturales y profesionales, colaboren con los profesores y alumnos del centro: «Siguiendo las mismas directrices, pero esta vez tanto en el interior como en el exterior del edificio escolar, utilizando adultos apropiados de la comunidad sin títulos pedagógicos —el farmacéutico, el tendero, el mecánico— como educadores adecuados para introducir a los jóvenes en el mundo de las personas mayores. De esta manera podemos intentar superar la separación entre ellos y el mundo de los

adultos tan característica de la vida urbana actual y disminuir la autoridad omnívora de los pedagogos profesionales. Desde luego sería una experiencia útil y excitante para los mayores.» (8).

LA ESCUELA SE ABRE AL MUNDO

El entorno social y natural posee unas grandes posibilidades para el aprendizaje motivado de los alumnos. Hay que romper el cerco de las cuatro paredes del aula y salir a la calle a aprender «in situ» todos los valores

(8) GOODMAN, P.: *La des-educación obligatoria*. Fontanella. Barcelona. 1975, pág. 42.

naturales, intelectuales, estéticos y morales que la realidad nos proporciona.

A) El edificio escolar como centro irradiador de cultura. Es de sobra conocido que las instalaciones de la mayor parte de los centros de nuestro país sólo se utilizan durante ocho horas al día y de lunes a viernes. Las aulas y otros espacios, pueden ser lugares de esparcimiento, coloquios, reuniones, conferencias, sesiones de cine-forum, etcétera, en los que participen todos los miembros de la comunidad.

B) El mundo del trabajo. En el artículo ya citado de Rico Verches se dice: «Que es necesario un acercamiento entre escuela y trabajo, nadie puede rechazarlo, muy distinto a la tradicional visita en masa al centro laboral en días y horas menos adecuadas sin preparación previa por parte de unos y otros.»

El principio de combinación escuela-trabajo productivo, ha sido recogido en

el Informe de la Comisión de la UNESCO: «Tender a abolir las distinciones rígidas entre los diferentes tipos en enseñanza general, científico, técnico y profesional, confiriendo a la educación desde la primaria y la secundaria un carácter simultáneamente teórico, tecnológico, práctico y normal.»

En la República Democrática Alemana, la educación politécnica comporta desde un principio actividades prácticas y manuales, a partir del séptimo año, incluye cuatro horas semanales de formación preprofesional en empresas industriales y agrícolas o en instituciones politécnicas.

Por lo que respecta a nuestro país, consideramos necesaria la introducción de profundas modificaciones en la estructura empresarial y en las relaciones laborales para que la relación escuela-mundo del trabajo sea operativa.

41.3. Los centros (de F. P.) promoverán la colaboración de las Asociaciones y de los Colegios Profesionales, de la Organización Sindical, así como de las Empresas dedicadas a las actividades de que se trate, con miras a lograr que los alumnos obtengan una capacitación y una formación práctica plenamente actualizadas.
Ley General de Educación.

IV. CONCLUSION

A modo de conclusión podemos decir que las innovaciones del aparato escolar están en interrelación dialéctica con la dinámica de los conflictos

sociales y que la profunda modificación de la escuela se realizará al mismo tiempo (no antes, ni después) que se modifique la realidad social, cultural y económica.



EL JUEGO SIMBOLO DE LOS 3 A LOS 7 AÑOS

MARIA ASUNCION PRIETO
GARCIA-TUÑON
Inspectora Técnico de Educación

El título de este trabajo quiere expresar una referencia de la actividad lúdica de carácter simbólico, a una determinada edad de preferencia —de los 3 a los 7 años— consciente de la dificultad de establecer un punto concreto de partida y de encontrar su frontera final. Efectivamente, antes de los 2 años, el niño ya es capaz de «como si» (hace «como si durmiera», «como si se lavara», «como si...») pero se trata de una actividad tan próxima a la de *asimilación funcional* en la afirmación de sus poderes sensorio-motrices, que, en esta ocasión, nos situaría en una ambivalencia poco propicia a nuestro trabajo. Después de los 7 años, y más frecuentemente de los 8, persiste el juego simbólico, pero es ya tan ordenado, lleva una exigencia tan fuerte de veracidad que se nos ofrece como una especie de «intermezzo» hacia la actividad constructiva, la objetividad y el trabajo. Y, más allá de la infancia ¿cómo establecer los límites de la actividad lúdica simbólica, el trabajo y el arte? Las distintas edades o fases de la infancia, son inexcusables enmarques de trabajo y estudio pero nunca rígidos patrones de conducta. Y, con mayor abundamiento de motivos, en una actividad esencial y libre como el juego.

1. ACTIVIDAD LUDICA Y SIMBOLISMO

Creemos con Henri Wallon que «el pensamiento nace de la acción para volver a ella». En el niño de este período de edad, la acción da sentido a su vida presente y orientación a su vida futura.

Esencial en su actividad es el sentido creador y de descubrimiento, con un matiz claramente diferencial de la

actividad del adulto; en frase del mismo Wallon «la actividad creadora del adulto es de mantenimiento, mientras que la del niño es de desarrollo siempre volcada a la construcción de sí mismo». Para comprender la actividad lúdica, a que vamos a referirnos, debemos recordar que el niño, a partir de los dos años, pasa de un estado de *inteligencia sensitivo-motriz*, en que se sirve únicamente de *sensaciones y movimientos*, al período de la *función simbólica* que «le permite representar objetos o acontecimientos no perceptibles actualmente, evocándolos por medio de símbolos o signos diferenciados» (Piaget).

Considerar la conducta lúdica del niño es contribuir a hacer coherente y eficaz su primera educación, etapa esencial de la educación permanente de la persona, para que ésta no sea «el arte de organizar su personalidad, sino de asegurar los medios para que la organice el propio niño».

Aludiremos, a lo largo de este trabajo a algunos aspectos de los dos grandes capítulos que enmarcan el estudio del juego: el *hecho mismo*, por un lado, y, la *investigación de sus causas*, por otro. Huizinga, el gran estudioso del juego, centra su estudio en la *estructura* del proceso; su ensayo abre excepcionales horizontes al destacar el «homo ludens» respecto al «homo faber». Sin embargo, en esta circunstancia, nos interesa más calar el *sentido del juego*. Esto es, el juego como manifestación del mundo interior del jugador. El valor *subjetivo* sobre el *objetivo*. La actitud del jugador que es, en nuestro criterio, determinante en el ámbito pedagógico y humano; la consecución de hábitos, actitudes, aprendizajes, reflexiones, sentido creativo; así como la conquista

de la propia autonomía. Todo ello, no sólo congruente, sino exigible al mantenimiento de la finalidad lúdica en sí misma, para que no deje de ser juego «fenómeno con plenitud propia, esencial y necesario».

El psicoanálisis ahonda más en el sentido de juego como manifestación del mundo interior del jugador. Está más próximo a la consideración simbólica; dimensión personal; cada juego será distinto a cada jugador; prevalencia de lo subjetivo sobre lo objetivo. La visión de Huizinga tiene escasa proyección psicológica y existencial (se fija más en lo «agonal» punto de coincidencia entre la cultura y el juego). Consideración, como dirá Henriot, de carácter preferentemente horizontal; de ahí, su caracterización como fenómeno cultural. *Sartre* se colocará en la vertiente existencia, dimensión vertical, ahondamiento en el hombre.

El nivel simbólico del juego, a partir de los dos años, se corresponde con la forma de inteligencia «representativa» (Piaget), intermedia entre la «sensorio-motriz» del período anterior y la «reflexiva» del subsiguiente. El juego simbólico es, a nuestro entender, con el juego constructivo una forma intermedia entre juego y trabajo.

El simbolismo, se apoya en la imitación, pero, de forma progresiva la trasciende siempre. Y la trasciende, con mayor vuelo, a partir de los tres años; una imitación no inmediata sensorio-motriz, que aún no se ha hecho reflexiva, como ocurrirá a partir de los siete años. La imitación observamos que no es literal, desde el período del simbolismo, sino que sufre una adaptación al propio esquema del niño. La imitación es siempre un prolongamiento de la inteligencia, dice (Piaget); añadiríamos, que, no sólo de la inteligencia, sino también de la *afectividad* y de la propia *fantasía* del imitador.

Nos interesa al respecto, la terminología de Piaget, «imitación propiamente representativa», por oposición a la «sensorio-motora», porque esta representación se hace símbolo, trasciende

lo imitado. Esta imitación «interiorizada», da fecundidad y vuelo a las imágenes interiores en vez de circunscribirlas y limitarlas. Emanan del propio ejecutante tomando del exterior únicamente un borroso negativo. La *representación simbólica* (imagen mental de Piaget) aunque sea heredada de la primera imitación, va mucho más allá de ella. «Adaptación inteligente, imitación y juego, son, pues, las tres posibilidades nacidas del equilibrio que establece entre la asimilación y la acomodación o de la primacía de una de estas dos tendencias sobre la otra». Creemos, que la actividad lúdica de carácter simbólico sobrepasando la imitación, es la generadora de una asimilación inteligente y creativa a nivel, no ya de posibilidades genéricas madurativas del niño, sino, principalmente, a nivel de la propia realización personal e individualizada. Piaget expresa ya este concepto al decir que «en la interiorización de los esquemas, el juego se diferencia cada vez más de las conductas de adaptación propiamente dichas, para orientarse en la dirección de la asimilación: en sentido contrario al pensamiento objetivo que intenta plegarse a las exigencias de la realidad exterior, el juego de imaginación supone una transposición simbólica que somete las cosas a la actividad propia sin reglas ni limitaciones».

Este paso, del juego sensorio-motriz al simbólico, sin que las fronteras entre ambos puedan suponer rígida delimitación, nos aproxima al estudio de «Las Cartas Estéticas» de Schiller, generador de tantas ideas y trabajos de estudios de la actividad lúdica. El sentido simbólico del juego está latente en este sensacional ensayo y se ha patentizado después en realizaciones teóricas y prácticas de psicólogos y pedagogos cuando han abordado esta difícilmente aprensible realidad que es el juego. Pensamos en Froebel, Groos, Buyten-dijk, Chateau y en el propio Piaget.

2. AMBITO DEL JUEGO SIMBOLICO

«El juego simbólico señala, indudablemente, el apogeo del juego infantil».

Su ámbito, no tanto en razón de extensión de edad, sino de intensidad e importancia es absolutamente preferencial. Esencial recurso que permite al niño realizar el necesario *ajuste* entre *mundo exterior* y *mundo interior*. Y, realizarlo, por otra parte, de la única forma que su nivel vital le permite. Es decir, no acomodando su niñez a lo real, sino asimilando, adaptando lo real a su propio yo. Diría, aún más, que es la defensa propia que el niño puede ejercitar respecto a la actitud del adulto, el cual, inexorablemente, suele atribuir al niño sus propias observaciones, relaciones, sentimientos e intenciones, dando lugar a una equívoca reciprocidad en perjuicio del niño y de los buenos deseos del propio adulto.

El juego simbólico es la actividad que comporta al niño facilidad, libertad, entusiasmo y toda suerte de gratificaciones satisfactorias a efectos de que la *conquista del pensamiento*, la *autonomía* y el *sentido creativo*, realice la necesaria comunión entre la *naturaleza* y el *espíritu*.

Nuestra preferencia hacia el juego simbólico, no supone desatención o desinterés hacia otro tipo de juego; entre otras razones, porque esta actividad lúdica está presente en los demás juegos de este nivel de edad, sin que exista posibilidad de establecer otras fronteras que aquellas que lejos de delimitar permitan comprender y asimilar los otros sectores de la actividad lúdica, siempre conexos e implicados. Por otra parte, consideramos inútil exponer distinciones, divisiones o encuadres, que la mayoría de los autores han venido haciendo de la actividad lúdica que resultarían prolijos al considerarlos en su conjunto y poco exhaustivos al considerarlos aisladamente.

Es muy difícil, por no decir imposible, encuadrar los juegos o tomar como definitivas las tablas establecidas, porque obedecen, casi siempre, a criterios totalmente diversos de clasificación: por los objetivos a conseguir; por las funciones que ponen en juego o tienden a

desarrollar (Claparède); por referencia al desarrollo de las percepciones sensoriales y de la aptitud motriz (Decroly y Monchamp); por su categoría de reglados o no reglados (las dos grandes divisiones de Chateau); por la génesis de su producción (Ch. Bühlers y tantos otros). Hay un consenso general al considerar los juegos funcionales como los primeros en aparecer (de carácter sensorio-motor); la determinación y los estudios posteriores del juego ya no ofrecen el mismo generalizado consenso.

Si tomamos una clasificación clásica, ej.: la de Ch. Bühlers.

- Juegos funcionales.
- Juegos de ficción o ilusión.
- Juegos receptivos.
- Juegos de construcción.
- Juegos colectivos.

nos encontramos en la necesidad de colocar un interrogante al referir, en el caso de los constructivos, de ilusión y colectivos, una determinada denominación. Se viene estimando como juego constructivo, que Bühler sitúa después de los simbólicos o de ilusión, al juego que tiende en la actividad lúdica *constructiva* y de *acomodación a un modelo establecido*. La autora expresa que una pieza es para un niño de tres años un elemento de ficción, y para el de seis un útil del que espera un resultado. Pero, ¿qué ocurrirá en el caso de que el niño haga prevalecer en su construcción el modelo interior o interiorizado, a efectos de ejecutar una adaptación en que la preponderancia de lo subjetivo no anule a lo objetivo pero lo ilumine y vivifique? Sencillamente, que la edad no puede *deslindar* estas dos actividades, porque el ámbito del juego simbólico, como el pensamiento y el deseo, no se acomodan a encuadres estrictos si no es con el riesgo de esterilizar su propio estudio. Rüssel, al juego constructivo le dará más densidad y lo denominará «configurativo», al ir apareciendo en su ejecutoria, el orden, la belleza y la expresión. Piaget, duda ya de la distinción entre juego *construc-*

tivo y de ficción. Una actividad lúdica puede empezar en el simbolismo y terminar en la construcción, y viceversa. Pensemos que el adulto vive un recuerdo evocándolo; el niño lo revive reproduciéndolo a su medida en el juego simbólico. El juego colectivo no es excluyente, por otro lado, del constructivo o simbólico —se formula con otro tipo de simbolismo— antes de pasar el niño al período subsiguiente de objetivación de símbolos (de 7-11 años).

En la clasificación de Quérat:

- Juegos hereditarios.
- Juegos de imitación.
- Juegos *imaginativos*,

en los que entrarían los simbólicos, metamorfosis de objetos, vivificación de juguetes, creación de juegos imaginarios, transformación de personajes, etc. nos llevaría, como tantas otras, a dilatadas precisiones. Por ej.: ¿cuándo la imitación se convierte en símbolo de actuación lúdica?

En definitiva, el juego simbólico abarca un ámbito que sólo puede determinarse en esa impregnación personal, recreativa y gozosa de la actividad que cada niño realiza en una permanente asimilación del mundo en que vive inmerso. Nos interesa lo muy dilatado de su ámbito por servir, así, mejor de puente entre el *pensamiento concreto* y el *abstracto*; entre la *sensación* y la *representación*; trampolín entre la *animalidad* y la *humanidad*. El juego simbólico sólo es propio del hombre; de ahí su grandeza. Kellog tenía que estimular a los monos administrándoles trozos de manzana para que actuasen, a sus hijos no. En los animales, el juego va ligado al objeto particular; en el niño, lo que decide es el comportamiento gratuito. A los tres años está liberado del dominio del objeto; ya, antes de esta edad, es capaz del «como si» en la *confluencia* de la *actividad funcional* y la *imitativa*. Victoria sobre la cosa, ruptura con lo concreto. Así, el juego no es sólo para el niño «un ejercicio de todas sus *facultades*, sino la única fuente de sus actividades superiores» (Chateau).

Para comprender el sentido simbólico del juego es necesario penetrar en «Las Cartas Estéticas» de Schiller. Así, Fröebel, Groos, Buytendijk y Chateau captaron, desde ángulos esenciales y complementarios, la idea latente en Schiller. Distingue este autor en el ser humano algo estable, «*la persona*» y algo cambiante, «*estado*»; dos leyes, dos exigencias. Una reclama la absoluta realidad; la otra, la absoluta formalidad; *sensación* y *pensamiento*. Pero, ¿cómo puede el ser humano, en nuestro caso el niño, pasar de la sensación al pensamiento? Se trata, en definitiva, de llegar a una unificación del dualismo kantiano.

El niño, en el juego simbólico, ejerce este sortilegio por un estado intermedio en el que la *sensación* y *pensamiento actúan juntos*. Schiller denomina a este estado «*forma viviente*». El niño, sin esfuerzo, siguiendo las pautas marcadas por la naturaleza, pasa de la sensación al pensamiento, a la racionalidad. Las cosas ya no se toman por lo que son en sí, sino como símbolos; transcendencia al mundo de las ideas.

Fröebel desarrollará en la práctica la idea de Schiller entre lo real y lo ideal, y situará al juego en aquel punto donde la naturaleza emerge a la cultura. El juego deberá satisfacer los *cuatro instintos* naturales: actuar, saber, la belleza y lo divino. Líneas, superficies, sólidos y modelado, sólo podrán interpretarse como auténticos recursos didácticos en cuanto suponen una confianza y una profundización en la idea de que el niño puede convertir en símbolo la realidad simbolizada.

Groos, sitúa al juego entre la *actividad práctica* que simboliza con una recta y el *arte*, que simboliza con una circunferencia. Significa así, que el sentido del juego, de enorme alcance como preejercicio, transporta a un peldaño superior de la realidad. La aportación de Groos al estudio del juego, al margen del criterio selectivo-evolucionista, es esencial. El juego simbólico conserva, claro está, el sentido de pre-

ejercicio con valor de «preejercitación de la imaginación como tal».

Buytendijk —que entiende el juego partiendo de las características de lo juvenil: *falta de dirección, afán de movimiento, actitud patética y timidez*—, abrió cauces de insospechada hondura en el campo del juego simbólico. El niño es captado por las cosas, no por lo que son «en sí», sino por su capacidad de *excitar y conmover*. Interesa en ellas su «cómo», no su «por qué». Los útiles lúdicos actúan por su figura; por su figurabilidad.

Piaget y Chateau siguen la idea básica de Schiller. El juego es, en sus estructuras simbólicas, el que marca el *paso del pensamiento animal a la representación intelectual*.

Participamos todos de la idea de que la actividad lúdica en este período de edad, supone un proceso educativo, sustantivo, eficaz y completo. «Urdimbre afectiva» (término acuñado por el Dr. Rof Carballo) y «juego» van a determinar, sin duda, capacidades y modos de conducta estimables, no sólo en la inteligencia y el aprendizaje sino, asimismo, en formas de «confianza básica» individuales e interindividuales, capacidad de observación, autocontrol, fuerza imaginativa, ímpetu creativo, hábitos de orden, de atención, de perseverancia...

La capacidad del niño para el simbolismo confiere un sesgo sin fronteras a su peculiar actividad; por ello, todos los juegos propios de estas edades rozan el simbolismo. El más primitivo y elemental de los juegos: el funcional, va determinándose y afinándose hacia el simbolismo. De la simple manipulación sensorio-motriz de la materia —especialmente de la versátil e insustituible materia amorfa— va pasando al «como sí»; al simbolismo.

La materia va transfigurándose, en sus manos, bajo su cada vez mejor control: placer sensorial, una bola, un pollito. Los juegos configurativos de Arnulf Rüssel, a los que aludimos, tienen

evidentes aspectos configurativos. Son los juegos *simbólicos*, en consecuencia, los de un ámbito más amplio en su ejecutoria, y, los que ofrecen una mayor dificultad e interés en su estudio y registro. Los dramáticos, los representativos, gran parte de los imitativos, los que verifican el objeto y los recrean, los que someten a cambio imaginativo el proceso en una asimilación urgente al yo de cada ejecutante, son los que actúan *utilizando un número mayor de elementos, no siendo imprescindible ninguno*. Lo esencial e imprescindible está en el propio niño: la *imaginación simbólica* que es, en definitiva, el verdadero instrumento. Por esta forma de juego, no sólo revive sus experiencias aún difusas y tantas veces figurativas, sino que las estabiliza, enriquece y amplía.

3. UTILES DE ACTIVIDAD LUDICA Y SIMBOLISMO

En la Navidad del año 74 iniciaba un artículo en una Revista de carácter educativo con una cita de Ivan Illich: «Puede el niño experimentar la sorpresa poética de lo no planificado sólo a través de sus encuentros con la «mugre», el desatino o el fracaso; la cáscara de naranja en la cuneta, el charco de la calle, el quebrantamiento del orden, del programa o de la máquina, son los únicos despegues para el vuelo de la fantasía creadora». Intentaba, entonces, hacer patentes una serie de reflexiones que pusieran en evidencia los riesgos que «el mito del consumo sin fin» (de nuestra sociedad actual), está haciendo gravitar sobre el niño; hoy, ratificaría con nuevas observaciones y experiencias lo expresado entonces. Y, cuando tanto se arriesga, y durante tanto tiempo, es que algo ha empezado a perderse ¿posibilidades intelectuales?, ¿conquista de la propia autonomía?, ¿sentido creador?, ¿proyección de la propia intimidad y de los sentimientos?...

Buytendijk ha estudiado cómo «el animal va impulsado por el deseo y determinado por el objeto». Pero, jugar

en el niño es jugar con algo tomando lo real en su «cómo», no en su «por qué»; se rompen los hilos que unen la cosa con su particular función y se le restituye las cualidades del estado libre. Chateau abordará el mismo criterio con una gran riqueza expresiva; lo esencial es el «fair semblant», el gesto gratuito, el «como si» paso de la animalidad a la racionalidad; el pensamiento *concreto* al *abstracto*; del *instinto* a la *moralidad*. Para ambos, el juego es el «camino del pensar» pero, Buytendijk lo conceptúa en un plano aún prelógico, pensamiento-acción sobre los pies y las manos.

La consideración del *objeto* de la actividad lúdica, nos parece ineludible para que, en todos los casos, puedan ser un estímulo y no un dique en el proceso intelectual y afectivo del niño. Serán objetos lúdicos más óptimos a la actividad simbólica, los que dejen un margen más abierto a la iniciativa personal, a la propia reflexión, a la metamorfosis no sólo de objetos, sino también de objetivos, a la transformación vivificadora de la actividad. Serán, en fin, los que ofrezcan una mayor versatilidad en su uso. De ahí, que los objetos generalmente juguetes, que copian la complejidad de los artefactos del adulto, o son demasiado rígidos en sus posibilidades de manejo, o extremadamente realistas en sus criterios de confección, o auténticamente absurdos, reducen, dificultan o deterioran las posibilidades del niño en ese ilimitado panorama hacia la apertura del pensamiento, la autonomía y la creatividad. *El horizonte de figurabilidad* que pueda ofrecer un objeto, debería ser el índice de estimación para que el juego, en sus estructuras simbólicas, pueda marcar el paso de la sensación a la representación, en un caminar ininterrumpido hacia la conquista de la inteligencia y la cultura. Ello, contando siempre con el gozo íntimo que experimenta el niño en la transfiguración mágica de la realidad entorno; equilibrio entre mundo objetivo y mundo subjetivo. La peculiaridad del objeto de juego hace ser, entonces, su *figurabilidad*.

La consideración reflexiva sobre los objetos de juego en este período de la infancia —Michelet lo denomina «outils de l' enfance»— y su utilización, dará lugar a una actividad de «ida y vuelta» que abrirá paso sosegado a la inteligencia, a la autonomía y a la realización personal, asegurando, de forma ininterrumpida, las más adecuadas consecuciones educativas.

En la ordenación de objetivos educativos la elección y utilización del material será de capital interés. Empezando por el que haya de ser utilizado para el desenvolvimiento *psicomotor* que se ejerce como prolongación y afinamiento del tocar y que, desde su propia dimensión psicomotriz afectará, en todos los casos, al desenvolvimiento de la inteligencia. Este material habrá de estar estructurado sobre clara noción de libertad; versátil, con campo abierto a la acción y a la imaginación. Tendente a satisfacer las necesidades del niño: indagar con la materia amorfa (agua, tierra, arena, barro...) hacer equilibrios, desplazarse, evaluar, construir, dominio del movimiento, ec....

Es imprescindible tener en cuenta que el espacio no es para el niño una noción inmanente; deberá partir de la experiencia y volver a ella. Del pensamiento *prelógico* el niño pasa a las relaciones lógicas y la manipulación de los objetos en el espacio: situación, posición, referencia, juega un papel esencial, no sólo en la génesis de la geometría y la matemática, sino en todas las posibilidades del espíritu humano. Este material deberá estar concebido de forma que permita el desenvolvimiento del *pensamiento* y la *afectividad*. En el patio de juegos y recreo el material habrá de diseñarse sobre la noción de libertad, para que pueda, así, orientar al niño en posibilidades distintas en orden a la acción y a la imaginación (grandes troncos con oquedades y caminos abiertos a la exploración, vehículos o parte de los mismos debidamente adaptados, cabañas, casa óptima al juego de muñecas u otros de ficción en

que puedan entrar, al menos dos niños, puentes...).

El material de experiencias *senso-motrices* ayudará a establecer relaciones coherentes entre la sensación y el espíritu. Ejercicios-juego de atenta y cuidada observación, serán esenciales tratándose de la vista, y, de audición atenta y reflexiva, tratándose del oído. La aventura humana que empieza en el tocar, será fundamental para conseguir una actitud reflexiva y autónoma.

Un tipo de actividad lúdica que consideramos esencial, implicada en el juego simbólico es la que hace una serie de referencias a la dimensión *existencial* del pequeño. También a esta dimensión cabría adaptar el material —y se adapta de hecho el anteriormente mencionado, así como el que mencionaremos más tarde— que Michelet denomina, creo que con el nombre de material de «exploración existencial». Las actividades y actitudes que tienen lugar en este proceso afectarán, primordialmente al mundo del ensueño, la poesía, la intuición. La experiencia existencial se apoya en la versatilidad de las formas geométricas de tan diversos matices en los distintos autores (a Fröebel del cubo le importará más su estabilidad, su densidad, algo completo que puede abrir; para Montessori se tratará de algo más abstracto; para Decroly es un hueco, un vacío que se puede llenar, algo que ha orientado la lógica de su sistema).

Pero, la experiencia existencial, tiene otras importantes raíces: las plantas, los animales, las personas de referencia siempre afectiva, así como toda experiencia lúdica capaz de demandar y conmover su intimidad (juegos dramáticos, de ficción, de aventura... por su enorme penetración simbólica y calado en la interioridad e inclusive, en el subconsciente).

Hay que darle al niño elementos variados y versátiles, más allá de lo estimado como estrictamente didáctico porque en este primer umbral de la formación humana es tan importante lo

conveniente como lo *útil*. La libre disponibilidad ofrecerá permanentes opciones al niño; Piaget estimará que es la senda hacia la inteligencia; Alin Kowki, el profundizamiento en su vida interior y Bachelard estudia cómo del contacto con la materia nacen las imágenes poéticas u oníricas.

El material para el simbolismo habrá de ser preferentemente global, ya que el espíritu se forma por la adhesión del mundo considerando óptimas todas las opciones hacia un primer análisis. De este modo, el objeto será símbolo, no sólo *intelectual* sino también de *proyección afectiva*, en una toma de conciencia más comprensiva del mundo, ya que ambos aspectos en permanente comunicación cualifican al ser humano.

Es sobradamente conocida la evolución del material didáctico de los juguetes en lo que va de siglo, incrementada en las últimas décadas en un afán ininterrumpido de consumo. El material en el ámbito de la escuela no es el método y será, sin embargo, la piedra de resonancia que da cohesión y sentido al «curriculum» de esta etapa.

No podemos sostener que el niño juegue, como a principios de siglo, siguiendo los ciclos de la naturaleza y utilizando los cuatro elementos de Empédocles: tierra, aire, agua, y fuego, pero tampoco deben ser desterrados por el hecho de ser demasiado naturales, comunes, versátiles o, simplemente, poco fáciles al manejo capitalista. El valor de la materia amorfa es irreversible en toda experiencia psicomotriz, configurativa, simbólica y existencial; material, diríamos, con el que todo *niño puede hacer algo importante y cada niño hace algo diferente*. Deben ser aprovechados todos los bienes que el desarrollo viene aportando pero, asegurando a un tiempo el contacto con la naturaleza y con sus elementos primarios que facilitan la imitación-recreativa, el conocimiento y la captación simbólica. La familia, poco a poco, va restringiendo su tiempo de dedicación a los niños y, cada día, va adquiriendo

más juguetes; compensación de claro significado negativo. Las fábricas aumentan cada día sus «stocks» y los juguetes llegan cada día a más niños. Esta facilidad en un entendimiento coherente podría ampliar el círculo mágico del niño y permitirle una vivencia más auténtica de lo infantil. Pero ¿cómo estar seguro de ello? Ricardo Neri ha expresado ya el gran riesgo: «¿no habrá una producción que obedece, únicamente, a la lógica del capitalismo más voraz y despiadado?» Es bueno que el niño posea instrumentos de ruedas para evaluar el espacio y las dificultades del tránsito, pero bueno será también que alterne ese juego con la libre utilización de útiles —tacos, sillas, cojines...— que dan figurabilidad a un tren; de tan largo como él quiera, tan espacioso como demanden sus ocupantes, tan rápido como le urge y tan cómodo como desee.

4. EDUCACION Y JUEGO SIMBOLICO

Hemos destacado como esencial el diálogo entre el niño y el objeto. El objeto será un símbolo revestido de proyección afectiva, un medio de comunicación y el mejor recurso de comprensión del Universo. «...el esquema simbólico basta ya para asegurar la primacía de la representación sobre la acción pura, la cual permitirá al juego asimilar el mundo exterior al Yo con medios infinitamente más poderosos que los del simple ejercicio». La asimilación de lo real al yo, por el juego simbólico, realiza un ajuste continuado psicológico y humano que fundamenta todo el proceso educativo de este período y, que, ofrece al adulto la oportunidad de conocer mejor a ese gran desconocido que es el niño de 2 a 7 años para que, de forma eficaz y coherente, pueda ayudarse en la fragua de su personalidad incipiente que es, en definitiva, el objetivo supremo de la educación.

La investigación de Nottingham (1963) mostró, por ejemplo, que la apatía y desinterés hacia los niños no varía por

esferas sociales sino que es común a todas ellas. «Los padres son todavía inconscientes del potencial de esos años tempranos, como años de desarrollo y aprendizaje. Ningún padre en sus réplicas habló del deseo de dar a sus hijos más oportunidades de explorar y descubrir, de buscar más tiempo para jugar y leer con ellos con un sentido de estimulación en esos dramáticos años. Ninguno de ellos se vio en un papel educativo en el propio hogar». Es indudable que la educación tiene que abordar, ya, esta gran cuestión de la etapa formativa de estos años en que el juego simbólico tiene sentido crucial en la vida del niño, tanto en la verificación de la conquista del «mundo» como en la conquista de «sí mismo». Y que ofrecerá al adulto, al mismo tiempo, ocasión de conocer, amar y estudiar, las representaciones y proyecciones de la etapa formativa más decisiva en la vida del hombre. Diríamos, como se expresó en el proyecto de Liverpool «que el cuidado y preocupación de los niños necesita despertar a un nuevo camino».

«El juego es flor de un día, pero la personalidad se afirma.» Y no se afirma la personalidad en una asimilación del entorno presidida por el descontrol y la algarabía, sino en el ámbito de una *disciplina interna* que estimule, sugiera y permita al niño seguir su propio proceso madurativo en la *conquista del pensamiento y la cultura*. La disciplina interna es especialmente propicia al juego simbólico, ya que ésta se verifica contando con los propios recursos del niño para captar y asimilar la vida en su entorno, con una proyección personal en cuanto realiza y presenta, con los pasos normales de su evolución desde la sensación al pensamiento; justamente, la asignación de poderes que corresponde al juego simbólico. Teniendo, desde luego, en cuenta que el orden de una comunidad de niños de estas edades no puede tener el mismo carácter que la exigida a niños mayores o adultos. Un ambiente que permita variedad y libertad creadora,

con una seria organización de objetivos, nunca significará destino o desorden. Dice Michelet «la actividad existente en el juego tiene características formativas y lo formativo está siempre en el juego de un modo especial, particular».

Por el juego simbólico el niño se adhiere a la regularidad de una actividad que vive con entera responsabilidad y satisfacción. A esta situación concurre el hecho de que el niño de estas edades, muestra especial inclinación por el orden, sentido de aritmetismo y geometría; resortes que han sido tenidos muy en cuenta por los investigadores. Adhesión hacia la simetría, la simplicidad, la reiteración. La regla embrionaria, la establecida libremente por el propio niño, completa este concepto. En este tipo de juegos la ritualización juega un papel, creemos, más importante que la estricta obligatoriedad.

En consecuencia, no hay regla exterior rigurosa pero la regla «arbitraria» considerada por Chateau, es observable en los juegos de muchos niños de este período de edades.

El juego como actividad exploratoria, de experiencia y aventura, radicaliza, por efectos del simbolismo, el paso al mundo del pensamiento, de la autonomía, la realización personal, el ensueño y la creatividad. Es, pues, un proceso de educación —inserto en la propia vida— completo, prodigioso e indispensable. El juego amplía su valor más allá de la finalidad didáctica con una posibilidad de diálogo entre el niño y las personas y los útiles —tantas veces símbolos de realidades simbolizadas— revestidos de resonancia afectiva. En todos los casos, medio de comunicación existencial; nexo formador y conformador entre el mundo sensible, intelectual y afectivo.

El juego simbólico por su alta motivación afectiva, ofrece grandes cauces en la —demasiado relegada— educación de los sentimientos (riesgo apuntado por Lorenz: «muerte en vida del sentimiento»). El psicoanálisis ha utili-

zado, como sabemos, el juego con finalidad terapéutica «por el juego el niño traduce sobre modelos simbólicos sus fantasías, sus deseos y sus experiencias vividas» (Melania Klein).

El educador preescolar puede, a través del juego simbólico, descubrir y comprender las variadas actitudes, hábitos y comportamiento del niño; ayudarle en su acceso al mundo de las ideas y programar un ideario educativo en que los aspectos afectivos, sean tenidos en cuenta con la misma seriedad que los intelectuales (para el niño es imprescindible *sentirse amado y seguro*). En frase de Chateau «*jouer c'est jouir, l'apaiser de l'aime, l'amour de l'ordre*».

No hemos querido eludir la mención de las cosas, de los objetos, juguetes, material, útiles de juego en fin, porque pensamos con Sartre «que la simple revelación de la materia extiende el horizonte del niño hasta extremos límites del ser y le dotan, al mismo tiempo, de un conjunto de llaves para descifrar el ser de todas las cosas». (*L'être et le néant*). Sin embargo, conviene estar en guardia ante los peligros que supone la lesión —cada día más acusada— de la «figurabilidad» del juguete. Y, asimismo, de la manipulación, al respecto de la propaganda sobre la familia, y lo que es más grave, sobre el propio niño.

Sírvanos de ejemplo la comercialización de muñecas con toda suerte de dispositivos con repertorios que llegan a límites de auténtica incongruencia; cuyo único cometido parece no ser otro que hacer perder al objeto lúdico su esencial cualidad: la «figurabilidad»; condición del objeto dúctil para que el niño pueda transferir y ensayar recuerdos, emociones y pensamientos. Dice bien el doctor Cuervo «el programa de utilización de la muñeca está ya establecido de antemano por el adulto». Objeto, auténtico enemigo del «juego simbólico de muñecas». Lo grave es, por otro lado, que el manejo de estas muñecas produce una obstrucción

en la asimilación a lo real al frenar las posibilidades subjetivas. Pierde su valor de pretexto para revivir simbólicamente la propia existencia, asimilar los diversos aspectos de ella y liquidar conflictos; ideas siempre presentes en el pensamiento y los trabajos de estudiosos del juego desde Groos a Chateau y al propio Piaget, que alude a estos criterios respecto a la muñeca. Creemos que estas situaciones se producen cada vez a ritmo más acelerado, tanto por las exigencias del consumo, cuanto porque el niño se representa mal a sí mismo ante el adulto y la sociedad y el adulto no ha reflexionado lo su-

ficiente para poder hacerlo por él en la forma debida.

Situaciones similares serían extensivas a las producidas en el manejo de otros juguetes pero no es momento de concretar sobre tantos y tantos juguetes en que los ricos Magos de Oriente hoy asumen lejanas responsabilidades. Las personas verdaderamente interesadas en la educación de los niños pequeños deberían ir buscando otros caminos para la fantasía creadora del niño, para su proyección personal y su sorpresa poética que no permitieran hacerse realidad las graves aseveraciones expresadas por Ivan Illich.



VISTA GENERAL DE LA EXPOSICION INSTALADA EN LA SALA DE MUSICA DEL INSTITUTO «ALFONSO II.» DE OVIEDO CON MOTIVO DE LA EXCURSION DE FINAL DE CURSO



INDICES DE ESCOLARIZACION EN ENSEÑANZA MEDIA

MARIO DE MIGUEL DIAZ

Jefe de la División de Orientación

En el sistema educativo, como en cualquier otro tipo de sistema, resultan imprescindibles los estudios estadísticos sobre los efectivos escolares si queremos clarificar las tendencias y evolución de la población. El contraste entre previsiones y realidades en materia de escolarización constituye un dato muy importante a la hora de evaluar los objetivos de una determinada política educativa. Es, por otra parte, una información que debe conocer todo ciudadano.

En el período de enseñanza obligatoria —EGB— el objetivo primordial de la política educativa española de los últimos años ha sido la *escolarización total del alumnado de 6 a 14 años*. Recientemente se comienza a hablar de un segundo objetivo: «*la calidad de la enseñanza*». Durante los estudios medios —Bachillerato— la relación de prioridad entre escolarización y calidad es muy distinta, ya que la «no obligatoriedad» del primero de estos objetivos potencia claramente el segundo, y cabe pensar en la «calidad» en detrimento del número de efectivos escolarizados, lo que puede originar distintos criterios y planteamientos en este nivel intermedio de la enseñanza.

Desde nuestro punto de vista, tanto en EGB como en BUP, estamos aún lejos de poder cubrir satisfactoriamente el primero de estos objetivos para comenzar a evaluar el segundo, por lo cual consideramos necesario y urgente un profundo estudio sobre la situación real de la escolarización (escasez de puestos escolares, tasas por aulas, abandonos, asistencia irregular, escolarización en jornada única, etc.), antes de poder comenzar a evaluar la renovación cualitativa que se propugna. Todos sabemos que la infraestruc-

tura de un sistema constituye un serio determinante en su proceso, y que toda evaluación que intente ser realista no puede olvidar la multiplicidad de causas que condicionan los resultados. Esta es la razón por la que debemos atenernos exclusivamente a los resultados en el momento de evaluar las innovaciones de un sistema, buscando los adecuados indicadores que nos informen sobre la eficacia real que tienen las medidas implantadas por la normativa política en favor del bienestar social.

Este criterio ha originado últimamente numerosos informes e investigaciones en torno a los indicadores sociales, entendiéndolos como tales «toda estadística de interés normativo directo que facilita la formulación de juicios concisos, comprensivos y equilibrados sobre la situación de los principales sectores de la sociedad» (1). En definitiva se considera como indicador social todo instrumento que detecta el grado de consecución de los objetivos perseguidos por la política, en función de los cambios específicamente cualitativos que ésta pretende introducir en el sistema.

Con este estudio pretendemos contribuir a clarificar la situación actual en nuestro Distrito de uno de los principales objetivos reiteradamente planteados por la política educativa: *la escolarización en Bachiller Superior y C.O.U.* (2). Para ello vamos a estudiar

(1) LAND, K. C.: On the definition of Social Indicators. Cita en el texto «Los indicadores de resultados en los sistemas enseñanza». OCDE-MEC, Madrid, 1975, pág. 31.

(2) Dichos objetivos últimamente han sido formulados en la Ley 22/1972 de 10 de mayo (B. O. E. del 12).

las relaciones existentes entre la población demográfica total y la escolarización (*tasa de escolarización por 10.000 habitantes*), y de esta última respecto a la población escolarizable que los planes oficiales del M. E. C. estiman como «desideratum» a alcanzar (*porcentaje de alumnos escolarizados respecto a la población en edad de escolarizar*). Además de estos índices tendremos en cuenta otros estadísticos que consideramos importantes para conocer la estructura y dinámica de población del Distrito en este nivel medio: total de efectivos escolares, ritmo de crecimiento en los últimos años, comparación con la media nacional y, especialmente, la relación entre escolarización y los factores demográficos, socioeconómicos y la proximidad de los centros de enseñanza.

Finalmente queremos resaltar que, partiendo de la definición anteriormente formulada, los datos estadísticos sobre escolarización que a continuación vamos a estudiar, no pueden ser considerados como indicadores sociales del

sistema educativo, ya que su normativa sólo se refiere al número de efectivos que entran en el proceso (input), prescindiendo de los resultados (output). No obstante las informaciones que aportan constituyen índices enormemente valiosos para juzgar los objetivos previstos por la política educativa. Esta es la razón por la que son objeto de nuestra consideración en este momento.

1. DATOS ESTADÍSTICOS DEL ALUMNADO DE BACHILLERATO SUPERIOR Y COU DURANTE LOS ÚLTIMOS CINCO CURSOS

En los cuadros que a continuación se adjuntan, se incluyen los datos estadísticos del alumnado de Bachillerato Superior y COU del Distrito, especificando el porcentaje de incremento respecto a la población escolarizada en el curso 1970-71, y el porcentaje que representa dicha población respecto al total de efectivos escolarizados a nivel nacional. Estos datos constituyen el soporte sobre el cual se basa el presente estudio.

1.1. Efectivos escolarizados en Bachillerato Superior

Provincia	Curso	(1) Total de alumnos	(2) Porcentaje respecto a la población 1970-71	Porcentaje respecto al total nacional
OVIEDO	1971-72	12.275	126,26	3,71
	1972-73	15.508	159,51	3,91
	1973-74	17.100	175,89	3,96
	1974-75	21.131	217,35	4,18
	1975-76	20.974*	215,74	—
LEON	1971-72	6.872	127,26	2,07
	1972-73	9.343	173,02	2,36
	1973-74	10.142	187,81	2,35
	1974-75	11.227	207,91	2,22
	1975-76	11.200*	207,41	—
DISTRITO	1971-72	19.147	126,62	5,78
	1972-73	24.851	164,34	6,27
	1973-74	27.242	180,15	6,31
	1974-75	32.358	213,98	6,40
	1975-76	32.174*	212,76	—

* Incluye los alumnos matriculados en 1.º de BUP y 5.º residual.

1.2. Efectivos escolarizados en el Curso de Orientación Universitaria

Provincia	Curso	(1) Total de alumnos	(2) Porcentaje respecto a la población 1970-71	Porcentaje respecto al total nacional
OVIEDO	1971-72	2.829	128,53	4,03
	1972-73	4.877	221,58	4,65
	1973-74	6.774	307,77	4,54
	1974-75	6.720	305,32	4,20
	1975-76	12.218	555,11	—
LEON	1971-72	1.379	125,71	1,96
	1972-73	2.373	216,32	2,26
	1973-74	3.161	288,15	2,13
	1974-75	3.404	310,30	2,13
	1975-76	3.698	337,10	—
DISTRITO	1971-72	4.208	127,54	6,00
	1972-73	7.250	219,83	6,91
	1973-74	9.905	300,33	6,66
	1974-75	10.124	306,97	6,32
	1975-76	15.916	482,60	—

(1) Datos obtenidos a través de la Inspección de Enseñanza Media del Distrito.

(2) Población curso 1970-71: Bachillerato Superior (Oviedo 9.722, León 5.400); COU (Oviedo 2.201, León 1.097).

Elaboración propia.

2. TASA DE ESCOLARIZACIÓN POR 10.000 HABITANTES

La relación existente entre la población demográfica y los efectivos escolarizados se suele expresar habitualmente por medio de las tasas de escolarización. Se parte del hecho siguiente: la población en edad de cursar estudios en cada nivel de enseñanza —población escolarizable— es proporcional al número total de habitantes, por tanto la relación existente entre población demográfica y la escolariza-

da constituye un índice claramente orientador del nivel de escolarización que tiene un país.

En la tabla que a continuación se incluye, se expresan las tasas alcanzadas por las dos provincias del Distrito y la media nacional. Hacemos constar que respecto a esta última sólo fue posible elaborar los datos en los cursos 1970-71, 71-72 y 72-73, ya que aún no son oficiales los datos sobre la población total en años posteriores.

2.1. Índices a nivel provincial:

	Curso	(1) Población	Bachillerato Superior		C. O. U.	
			(2) Población escolarizada	Índice de escolarización por 10.000 habitantes	(2) Población escolarización	Índice de escolarización por 10.000 habitantes
OVIEDO	1970-71	1.052.048	9.722	92	2.201	21
	1971-72	1.063.640	12.275	115	2.829	27
	1972-73	1.073.803	15.508	144	4.877	45
	1973-74	1.089.311	17.100	157	6.745	62
	1974-75	1.101.273	21.219	193	6.710	61

LEON	1970-71	548.721	5.400	98	1.097	20
	1971-72	555.309	6.872	124	1.379	25
	1972-73	565.157	9.343	165	2.373	42
	1973-74	565.821	10.142	179	3.160	56
	1974-75	564.069	11.174	198	3.296	58
Media nacional	1970-71	34.032.801	257.976	76	51.909	15
	1971-72	34.328.031	331.216	96	70.184	20
	1972-73	34.893.101	396.210	114	104.973	30

Fuente:

- (1) Delegaciones Provinciales del I. N. E.
 - (2) Inspección de Enseñanza Media del Distrito.
- Elaboración propia.*

2.2. Índices a nivel comarcal:

La diversidad de características de los municipios y comarcas dentro de una misma provincia exigen un análisis más detallado de los índices que estudiamos. Para ello vamos a realizar los mismos análisis efectuados a nivel provincial partiendo de las comarcas intraprovinciales delimitadas por la Presidencia de Gobierno a partir de los núcleos de expansión socioeconómica y que constituyen, por otra parte, el

punto de partida de las planificaciones del M. E. C.

El procedimiento de trabajo y las fuentes para obtener dichos índices son los mismos que los utilizados a nivel provincial. Únicamente cabe señalar que la hipótesis de escolarización toma diversos valores según el ritmo de crecimiento de la comarca sea progresivo, regresivo o estacionario; dato que deberá tenerse en cuenta en el momento de interpretar los resultados.

Cursos	BACHILLERATO SUPERIOR				C. O. U.			
	1971-72	72-73	73-74	74-75	71-72	72-73	73-74	74-75
COMARCAS								
Avilés	105	178	196	251	40	57	77	76
Cangas del Narcea	20	28	29	48	—	7	14	16
Cangas de Onís	91	136	191	190	54	11	33	48
Gijón.....	127	165	176	208	24	51	66	67
Grado.....	55	57	63	94	—	—	26	25
Infiesto	43	94	67	106	—	15	24	20
Langreo	115	124	165	186	27	48	63	67
Luarca	39	42	52	72	9	13	13	19
Llanes	71	61	68	136	15	25	29	25
Mieres	102	115	131	135	22	31	50	41
Oviedo	182	211	215	264	37	75	93	88
Pravia	135	123	123	159	33	45	48	56
Tapia de Casariego	81	121	134	212	23	17	61	55
Astorga	94	113	112	150	17	29	35	36
La Bañeza	76	117	127	83	10	21	45	24
Cistierna	—	68	76	—	—	—	—	—
Fabero	228	250	290	369	36	59	94	57
León	214	232	245	383	53	84	97	122
Ponferrada	134	183	197	201	21	41	61	60
Riaño	—	118	183	—	—	—	—	—
La Robla	44	105	141	164	—	13	14	18
Sahagún	—	117	185	—	—	—	—	—
Villablino	88	206	217	149	15	36	57	46
Valencia de Don Juan ..	30	91	124	126	—	—	24	34
Villafranca del Bierzo ..	69	239	256	—	—	—	—	—

Fuente: Elaboración propia.

3. PORCENTAJE DE ALUMNOS ESCOLARIZADOS RESPECTO A LA POBLACION ESCOLARIZABLE

Otro índice que se suele utilizar para conocer el nivel de escolarización de un país o región es el porcentaje de alumnos escolarizados respecto a la población que está en edad de realizar estudios (población escolarizable). Se supone que cada nivel de enseñanza tiene una mayor correspondencia con unas edades determinadas, y por tanto la relación entre la población total relativa a determinada edad y los efectivos escolarizados constituye un dato muy importante para evaluar el incremento de las tasas.

En nuestro caso hemos tomado grupos de 15 y 16 años como edades tipo correspondientes al Bachillerato Superior y 17 para el COU. La comparación entre la población total comprendida

en estas edades y la población realmente escolarizada en los centros docentes constituye un importante índice que nos informa sobre el porcentaje de sujetos que siguen estudios medios respecto a toda la población de su misma edad, que está teóricamente en idénticas condiciones de seguir las mismas enseñanzas.

De los diversos censos que distribuyen la población total según grupos de edades, vamos a utilizar el efectuado por la Dirección General de Programación e Inversiones del M. E. C. y que ha sido publicado en el informe «Situación actual de la enseñanza en España». Dicho censo permite conocer la población escolarizable a nivel provincial y comarcal y, por otro lado, constituye el punto de partida de las actuales planificaciones educativas del Departamento.

3.1. Porcentajes obtenidos a nivel provincial

Provincia	BACHILLERATO SUPERIOR			C. O. U.			
	Curso	(1) Estimación de la población de 15 y 16 años. Población escolarizable	(2) Población escolarizada	% de escolarización referido a la población escolarizable	Estimación de la población de la población de 17 años. Población escolarizable (1)	Población escolarizada (2)	% de escolarización referido a población escolarizable
OVIEDO	1970-71	31.015	9.722	31	15.412	2.201	14
	1971-72	31.593	12.275	39	15.980	2.829	18
	1972-73	32.005	15.508	48	16.197	4.877	30
	1973-74	32.450	17.100	53	16.411	6.745	41
	1974-75	32.647	21.219	65	16.528	6.710	41
LEON	1970-71	17.222	5.400	31	8.664	1.097	12
	1971-72	18.385	6.872	37	8.919	1.379	15
	1972-73	18.404	9.343	51	8.968	2.373	26
	1973-74	18.436	10.142	55	9.161	3.160	34
	1974-75	18.890	11.174	62	9.271	3.296	37

Fuente:

- (1) M. E. C.: *Situación actual de la enseñanza en España*. Madrid, 1970.
- (2) Inspección de Enseñanza Media del Distrito.
Elaboración propia.

3.2. Porcentajes a nivel de comarcas

Siguiendo el mismo procedimiento y fuentes, hemos investigado igualmente los porcentajes de escolarización en

cada comarca respecto al total de sujetos con edades teóricas en que deben cursarse las enseñanzas de B. S. y C. O. U. Estos son los datos obtenidos en los cuatro últimos cursos:

COMARCAS	Curso:	BACHILLERATO SUPERIOR				C. O. U.			
		71-72	72-73	73-74	74-75	71-72	72-73	73-74	74-75
Avilés		34	57	61	77	26	36	48	46
Cangas del Narcea		7	11	11	19	—	6	10	13
Cangas de Onís		31	50	72	75	39	8	26	38
Gijón.....		41	53	57	67	17	32	43	43
Grado.....		20	21	24	36	—	—	19	19
Infiesto		15	34	24	39	—	11	17	15
Langreo		39	42	56	63	18	32	42	45
Luarca		14	15	19	27	6	10	10	14
Llanes		25	22	25	52	11	18	22	19
Mieres		35	39	45	46	15	21	34	28
Oviedo		58	67	67	86	24	47	58	56
Pravia		48	45	46	60	24	33	36	42
Tapia de Casariego		30	45	52	82	17	12	47	42
Astorga		31	38	38	49	12	20	24	23
La Bañeza		17	26	27	28	4	9	18	15
Cistierna		—	20	21	—	—	—	—	—
Fabero		70	73	84	89	22	36	56	37
León		63	70	74	85	33	52	61	76
Ponferrada		43	58	56	66	14	25	38	41
Riaño		—	38	57	—	—	—	—	—
La Robla		13	32	42	19	—	8	9	11
Sahagún		—	38	57	—	—	—	—	—
Valencia de Don Juan ..		10	29	42	41	—	—	20	22
Villablino		27	63	66	46	7	18	30	30
Villafranca del Bierzo ..		9	31	34	—	—	—	—	—

Fuente: Elaboración propia.

4. RELACION ENTRE ESCOLARIZACION Y OTROS FACTORES SOCIALES

De los datos anteriormente citados se deduce claramente la relación existente entre tasa de escolarización y otros factores sociales como el socioeconómico, demográfico y la oferta de estudios que la política educativa mantiene en cada área geográfica concreta. Podemos formular una hipótesis según la cual la tasa de efectivos escolarizados en enseñanza media depende o está en relación directa con estas variables.

Para investigar dicha relación efectuaremos un análisis de las correlaciones existentes entre estos factores y las tasas de escolarización en Bachiller Superior y C. O. U., tomando como índice representativo del aspecto demográfico, la densidad de población; del socioeconómico, la renta per cápita o nivel medio de vida; y de la oferta académica, el número de centros por provincia.

Las correlaciones obtenidas a partir de estos indicadores, con referencia a 1970, se expresan en la siguiente tabla:

TABLA DE CORRELACIONES

	Tasa de Escolarización en Bachiller Superior	Tasa de Escolarización en C. O. U.
Renta per cápita provincial	0,3983	0,3693
Densidad de población por provincias	0,1449	0,2123
Número de centros de Bachiller Superior y COU en la provincia	0,2008	0,1974

A pesar de las limitaciones existentes en las relaciones establecidas entre los factores analizados y los indicadores a partir de los cuales han sido estimados, podemos concluir afirmando la hipótesis planteada. De las correlaciones obtenidas se deduce igualmente que la influencia de la variable socioeconómica en las tasas de escolarización tiene más peso que el tipo de habitat y la proximidad de los centros docentes. No obstante, estas dos variables también inciden positivamente en el nivel de escolarización, pero su influencia es menor.

Se observa que los medios urbanos facilitan a los alumnos más posibilidades de continuar estudios medios y superiores tal como nos demuestra la correlación significativamente superior entre la densidad de población y la escolarización en C. O. U. respecto a la del Bachillerato Superior. Igualmente el número de centros existentes en cada provincia tiene un peso representativo en la escolarización, que se puede observar en la similitud de correlaciones obtenidas. Por último debemos añadir que la correlación entre Bachiller Superior y C. O. U., como cabe esperar, es altamente positiva: $r. = 0,8579$.

5. PRINCIPALES CONCLUSIONES

Estas son las principales observaciones que hemos deducido a partir de los datos obtenidos sobre la escolarización del alumnado de enseñanza media en este Distrito:

1.—El ritmo de crecimiento del total de efectivos escolarizados en Bachillerato Superior ha sido altamente progresivo hasta el curso 1974-75. Sin embargo, dicho ritmo ha descendido considerablemente en el presente curso, hecho que sólo puede justificarse a partir de los nuevos criterios selectivos que orientan la E. G. B..

2.—El crecimiento en COU ha sido igualmente muy progresivo: en los cinco últimos cursos el total de efectivos a nivel del Distrito se ha quintuplicado.

Además, contrariamente a lo sucedido en Bachillerato Superior, en el presente curso 1975-76 el crecimiento ha experimentado la cota más alta (147 %).

3.—Durante el período de tiempo que hemos estudiado, el incremento de alumnos de Bachillerato siempre ha sido superior en la provincia de León respecto a Oviedo, dato que se manifiesta de forma inversa en COU. En la provincia leonesa muchos alumnos no realizan COU a causa de las limitaciones en la oferta de centros universitarios.

4.—El crecimiento de la población total escolarizada en Bachillerato Superior en el Distrito durante los últimos cinco cursos ha sido superior al crecimiento de la población total nacional; hecho que no se cumple exactamente para COU, ya que en los dos últimos cursos este porcentaje ha disminuido.

5.—Durante los últimos cinco cursos las tasas de escolarización por 10.000 habitantes han experimentado un ritmo progresivo de crecimiento, siendo éste mucho más acusado en COU que en Bachillerato Superior. Dichas tasas siempre han sido superiores a las nacionales, aunque éstas igualmente han acusado un progresivo aumento.

6.—Del análisis de los índices obtenidos según las comarcas educativas se deducen claras diferencias en la escolarización entre diversas zonas, que se acusan, sobre todo, entre los medios urbanos-industrializados y los rurales-agrícolas. Véase —por ejemplo— las diferencias existentes entre Avilés, Gijón, Oviedo, León y Ponferrada, en comparación con Cangas del Narcea, Grado, Infiesto, Luarca, Llanes, Cistierna, Riaño, Sahagún y Valencia de Don Juan.

7.—Los porcentajes de escolarización alcanzados respecto a la población escolarizable han experimentado en los cinco últimos cursos un considerable aumento, muy similar en las dos provincias del Distrito. No obstante,

te en ningún caso se han alcanzado los objetivos propuestos por la política educativa, siendo las cotas del COU más próximas a éstos que las del Bachillerato Superior.

8.—A nivel de comarcas existen igualmente grandes diferencias entre la población escolarizada y escolarizable. Una vez más las zonas urbanizadas e industriales mantienen porcentajes mucho más elevados. En algunos casos sólo se puede justificar, como sucede con León capital, a partir de la absorción de alumnado de otras zonas que no tienen centros docentes de enseñanza media.

9.—Las conclusiones anteriores nos permiten afirmar que la utilización de tasas e índices de escolarización a nivel provincial entrañaría considerables riesgos. Cuando se investigan estos índices por comarcas nos encontramos con tal dispersión de datos que necesariamente tenemos que afirmar la existencia de serios condicionantes socioambientales de la escolarización: medios de residencia, centros de estudio, tipo de habitat, situación socioeconómica, etc...

10.—A través de los estudios de correlaciones se deduce que las tasas de escolarización en B. S. y C. O. U. dependen más del factor socioeconómico —renta per cápita—, que del demográfico —densidad de población— y

de las oportunidades de estudio que ofrece el medio —número de centros que imparten estas enseñanzas en la provincia.

En resumen podemos concluir que las tasas de escolarización en enseñanza media, por lo que se refiere a este Distrito Universitario, han experimentado en los cinco últimos cursos considerables aumentos, pero aún no han alcanzado los objetivos previstos por la política educativa. De otra parte, las acusadas diferencias existentes en la escolarización según las comarcas demuestran la poca representatividad que tienen los índices elaborados a nivel provincial o nacional, al mismo tiempo que nos alertan de los riesgos que supone su utilización. Sólo a partir de los estudios por comarcas podremos captar la influencia real que tienen sobre la escolarización factores como el status socioeconómico familiar, el tipo de habitat, el número de centros de enseñanza media y superior, etc...

Investigar y difundir el papel condicionante que ejercen cada una de estas variables es una primera tarea que todos debemos emprender si queremos caminar hacia una auténtica igualdad de oportunidades. En un segundo paso sería necesario facilitar al sujeto la adecuada «educación compensatoria» que le lleve a contrarrestar —en la medida de lo posible— la acción determinante de estos poderes del medio.



Enciclopedia Técnica de la Educación

Nueva edición
actualizada y ampliada



Una respuesta
a los diversos interrogantes
que pueda plantear
un profesional de la educación.

- La actualización es conceptual y terminológica en todas las secciones.
- Se introducen aspectos nuevos.
En varias secciones, capítulos nuevos.
- Se incorpora un considerable caudal de bibliografía muy reciente.
En especial la originada en el ámbito anglosajón.

CARACTERÍSTICAS:

6 Tomos impresos a un color con encartes a cuatro colores en papel couché.

Total de páginas: 2.352. Formato: 19,5 x 27.

Encuadernación de lujo en Guaflex, simil piel, con estampaciones en plata.

Presentados en un estuche protector.



Nombre: Apellidos:

Domicilio: Población: Tel.:

Deseo me remitan mayor información sobre la Enciclopedia Técnica de la Educación. Recorte y envíe este cupón a:

santillana s. a. de ediciones

- elfo, 32 -

madrid-27





ACTIVIDADES DEL I. C. E.

UNIVERSIDAD DE OVIEDO INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACION

Cursos de verano de perfeccionamiento del profesorado.

El Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo tiene previsto realizar los siguientes cursos de perfeccionamiento del profesorado que tendrán lugar entre el día 1 al 24 de julio próximo, en León y Gijón.

Cursos para profesores de Educación Preescolar, Educación General Básica y Educación Especial.

CURSO

	DÍAS	LUGAR	GRUPOS
1.—Educación de párvulos y primer curso de EGB (primer ciclo)	1-10	Gijón	1
2.—Didáctica de la Lengua española	1-10	León	2
3.—Lingüística y Metodología de Francés	1-17	Gijón	6
4.—Lingüística y Metodología del Inglés	1-17	Gijón	4
5.—Programación y Evaluación de objetivos didácticos	19-24	Gijón	2
6.—Técnicas directivas en enseñanza general básica	1-24	Gijón	2
7.—Psicomotricidad	12-17	Gijón	1
8.—Trastornos de la Conducta	12-17	León	1
9.—Técnicas de Expresión Plástica	1-10	Gijón	2

Cursos para profesores de Bachillerato

1.—Curso para la obtención del certificado de aptitud pedagógica (CAP). Primer ciclo	-		
	1-24	Gijón	2
2.—Metodología general de la Enseñanza	19-24	Gijón	1
3.—Iniciación a la Tecnología Educativa	19-24	Gijón	1
4.—Psicología de la Educación y del Aprendizaje	19-24	Gijón	1
5.—Evaluación del rendimiento educativo	1-8	Gijón	1

Cursos para profesores de Formación Profesional.

1.—Curso para la obtención del certificado de aptitud pedagógica CAP.	1-24	Gijón	1
---	------	-------	---

Seminarios

1.—Seminario «Problemática educativa actual»	13-16	Gijón	1
2.—Las Lenguas Clásicas hoy	19-24	Gijón	1

INFORME SOBRE EL V CONGRESO NACIONAL DE PSICOLOGIA

Entre los días 21 y 24 del pasado mes de abril se celebró en la Feria de Muestras de la ciudad de Valladolid el V Congreso Nacional de Psicología, al que asistieron aproximadamente unos 600 congresistas. La sesión inaugural tuvo lugar el miércoles día 21, a las doce de la mañana, con la intervención del presidente de la Comisión Organizadora, Sr. Peinado Altale, que esbozó las actividades a realizar a lo largo del Congreso, y una conferencia del Profesor Mariano Yela sobre «La Psicología española, ayer, hoy y mañana» en la cual puso de manifiesto las principales contribuciones españolas a la consolidación de la ciencia psicológica, la problemática que presenta en el momento actual y las expectativas más importantes que deben abordarse cara al futuro.

Las actividades del Congreso, como es habitual en este tipo de reuniones masivas de trabajo, se agrupan en dos grandes bloques: programa científico y actividades sociales. El programa científico se puede estructurar en las siguientes partes:

Ponencias. Se celebraron tres largas sesiones de trabajo en torno a los siguientes temas: 1.—*Estructura diferencial de la inteligencia*, conferencia del prof. Yela, y en la que hicieron aportaciones de los resultados obtenidos en sus trabajos experimentales los señores García Yagüe y Secadas. 2.—*Modificación de conducta*, a cargo del Dr. Corominas, y en la que igualmente intervinieron diversos profesionales aportando los resultados en la aplicación de diversas técnicas. 3.—*Condicionamientos sociales, psicológicos y biológicos de la violencia*, defendida por el prof. Gómez Bosque, y en la que hizo una aportación experimental el señor Peinado Altale. 4.—*El reduccionismo en Psicología*, lección magistral del prof. Luria, que por motivos de salud no pudo asistir al Congreso, y cuya conferencia fue leída pero no comentada.

Mesas Redondas. El resto de los trabajos científicos del Congreso se agruparon en torno a núcleos temáticos constituyendo 13 grupos de discusión o mesas redondas. El funcionamiento de las mismas se efectuó a base de un presidente-moderador, un director técnico que planteaba la temática a tratar y coordinaba las aportaciones, y la participación de los asistentes, bien por medio de comunicaciones o con sus intervenciones en el diálogo. La temática de estos grupos de trabajo fue la siguiente:

- 1.—La creatividad en la empresa.
- 2.—Importancia del relato en los tests de expresión gráfica.
- 3.—Escalas de evaluación conductual.
- 4.—Condicionamientos ambientales de los tests.

5.—Diagnóstico y orientación en las dificultades del aprendizaje escolar.

6.—Problemas de la información psicológica sobre campos profesionales.

7.—La adquisición de las operaciones lógicas.

8.—Bipolaridad, dualismo y ortogonalidad de las actitudes.

9.—Psicología evolutiva y educación.

10.—Parámetros psicofisiológicos y comportamiento.

11.—Percepción social en situación de interrelación.

12.—Psicosociología en adolescentes que se drogan.

13.—Comunicaciones libres.

Actividades Informativas. Como complemento del trabajo científico, los asistentes al Congreso tuvimos la ocasión de presenciar un conjunto de películas científicas, una exposición de material didáctico, visitar los principales centros educativos y asistenciales de la ciudad, y participar en un Symposium sobre los problemas profesionales del psicólogo. Todas estas actividades resultaron del máximo interés a los participantes, especialmente los documentales filmados.

Por otro lado, al margen del programa científico, la organización dispuso un conjunto de actos sociales —conciertos, excursiones, cenas, visitas a la ciudad y museos, recepciones, etc. que contribuyeron a hacer más agradable la estancia en Valladolid, especialmente a los acompañantes.

Finalmente, si quisiéramos evaluar la tarea del Congreso respecto a reuniones anteriores, debemos manifestar que este encuentro ha supuesto la consolidación en nuestro país de la ciencia psicológica y de la profesión de psicólogo. El número de personas actualmente dedicadas a esta actividad y la calidad de los trabajos aportados justifican nuestra afirmación. Se consolida la tarea y el campo de actuación del psicólogo respecto a las actividades específicas de otros profesionales afines, y se delimitan, cada vez con mayor rigor, los métodos y técnicas propios de la psicología. Por otro lado, esta reunión dio lugar a que los congresistas tomaran conciencia de la encrucijada en que se encuentra hoy la psicología, a caballo entre la psicología y la matemática, y de su propia situación laboral en el contexto socio-cultural del momento actual de nuestro país.

MARIO DE MIGUEL DIAZ

XII REUNION ANUAL DE MATEMATICOS ESPAÑOLES (Universidad de Málaga, 20-24 de abril de 1976)

Durante los últimos tiempos los matemáticos hemos venido reuniéndonos anualmente en la semana de Pascua con el fin primordial de intercambiar impresiones y exponer algunos de los problemas que nos ocupan. A estas reuniones asisten matemáticos de toda España y también de una manera constante —aunque en irregular proporción— matemáticos portugueses.

Entre las numerosas secciones en las que se presentan los diversos trabajos aparece la sección de Metodología, Didáctica y Problemas de la Enseñanza. Este es el motivo que nos lleva a reseñar en AULA ABIERTA la citada reunión. El carácter de la misma no es eminentemente metodológico sino que abarca a todas las ramas de la Matemática. No obstante parecería que, por su condición de acontecimiento profesional de primera magnitud y por la existencia de una mayor cantidad de matemáticos dedicados a la enseñanza que a las tareas investigadoras, la sección de Didáctica debería poseer un singular relieve frente a aquéllas de matemática más o menos pura. Y no es así.

Remitiéndonos al número de trabajos cuyos resúmenes fueron entregados al principio de la sesión (y que salvo pequeñas variantes de última hora se aproximan al número de los realmente presentados) indicaremos que aparecen veintiocho trabajos en la sección de Álgebra, frente a los cinco de la sección de Metodología, etc. Pero debemos dejar constancia de otro hecho: la asistencia numerosa (que en ocasiones desbordó el aula) y activa de estudiantes y profesores a las sesiones de trabajo de esta sección. Presencia activa que se materializó en las numerosas preguntas que fueron formuladas a algunos ponentes y en las discusiones y comentarios que surgían espontáneamente.

Aparecen así reflejadas de manera palpable en estos dos hechos de naturaleza casi contradictoria las dificultades por las que atraviesa la Metodología en España. En primer lugar la necesidad —expresada aquí por uno de los asistentes, y anteriormente en otras reuniones como ésta— de una organización que de una manera real y no fantasmagórica haga partícipes a todos los interesados por los problemas de la enseñanza de las Matemáticas.

En la reunión malagueña pudo apreciarse, una vez más, la presencia de grupos de pro-

fesores dedicados al estudio de dichos problemas y cuyas ideas y experiencias necesitan divulgación, crítica y explicación. Divulgación y crítica que deberían superar el estrecho marco de una reunión anual que carece de montaje necesario para ser la auténtica expresión de los profesionales de la enseñanza de las Matemáticas en todo el país.

En cualquier caso debemos señalar —como hizo en Málaga el Presidente de la Sección de Metodología, etc. Dr. Martínez Sánchez— la existencia de dos publicaciones del Instituto «Jorge Juan» de Matemáticas y de la Real Sociedad Matemática Española, tituladas «Gaceta Matemática» y «Cursillos de Didáctica», (cuya existencia ha sido ya puesta de manifiesto en otros números de AULA ABIERTA) que añaden a los problemas de la enseñanza y cuyas páginas están abiertas a todos.

En segundo lugar debemos dejar constancia de la profunda crisis que atraviesa en nuestro país el contenido del estudio de los problemas didácticos. Son muchos los profesores que se sienten tentados a opinar sobre tales cuestiones en un coloquio informal, pero pocos los que se atreven a presentar tales opiniones como fruto de un estudio de carácter aproximado al científico. Esta crisis se refleja en los debates que han tenido lugar en la Facultad de Matemáticas de la Universidad Complutense para la elaboración del plan de estudios de la Sección de Metodología, en los que llegó a cuestionarse la existencia de la misma. Por otra parte son muchos los trabajos que con la etiqueta de metodológicos se refieren exclusivamente a trivialidades matemáticas.

Por último señalaremos —porque así hemos creído apreciarlo en Málaga— la profunda incompreensión —y subsiguiente desacuerdo—, con la estructuración de los contenidos en los programas de matemáticas del nivel medio y primario, por parte de un crecido número de profesores.

Creemos que las tres facetas de la problemática de la Metodología aquí presentadas son elocuentes como para hablar por sí mismas.

ISABEL MIRANDA DIAZ
TOMAS J. RECIO MUÑIZ

V CONGRESO ESPAÑOL DE ESTUDIOS CLASICOS (Madrid-Sevilla, 20-25 abril 1976)

Ante la riqueza y amplitud de contenidos del VI Congreso Internacional de Estudios Clásicos, celebrado en Madrid en el verano de 1974 e inaugurado con las máximas solemnidades en el Palacio de Exposiciones y Congresos, así como la proximidad del mismo en el tiempo y en el espacio, daba la impresión de que podría quedar eclipsado el aún futuro V Congreso Español de Estudios Clásicos. No se confirmaron estos malos augurios y el Congreso discurrió bajo los mejores auspicios. A la escrupulosa organización del Dr. Mariner, Presidente de la Sociedad Española de Estudios Clásicos y su equipo se ha debido sin duda gran parte del éxito.

Se desarrolló un amplio programa con once ponencias y ciento tres comunicaciones a cargo de profesores en su mayor parte nacionales y algunos extranjeros. La temática claramente definida en dos vertientes, científica y pedagógica, ofreció una amplia gama de temas lingüísticos, literarios e históricos, así como interesantes apreciaciones sobre la didáctica de las lenguas clásicas.

Si bien es cierto que no se puede hablar de grandes novedades, sí hay que destacar en la parte de lingüística los estudios de dialectología griega presentados por la que podríamos llamar Escuela de Helenistas de Salamanca: ponencia sobre «Problemática actual de la dialectología griega», por el Dr. López Eire, y comunicaciones de García Teijeiro, S. Ruipérez y García Ramón relacionadas con el mismo asunto. El Dr. Michelena había disertado previamente sobre «Los textos hispánicos prerromanos en lengua indoeuropea».

Quizá lo más interesante ante un nuevo curso en que debutarán el latín y el griego en el B. U. P. hayan sido los coloquios sobre la didáctica de las lenguas clásicas en el Bachillerato y en la Universidad.

Cabe señalar las posturas aparentemente irreconciliables respecto al método, coincidentes todas en el empeño de adecuar la enseñanza de las lenguas clásicas a los nuevos planes de estudio con una mayor economía de tiempo.

En los coloquios dedicados al latín, el ponente y varios comunicantes insistieron en la necesidad de adaptar los contenidos y la metodología tradicional a los nuevos condicionamientos del plan de estudios, sin renunciar a la exigencia de unos niveles tendentes al conocimiento de la lengua. Se propusieron al mismo tiempo métodos de simplificación paradigmática, de «inmersión», y puntos de vista, ciertamente inmaduros, desde una perspectiva generativa.

En la parte dedicada al Griego el empeño de simplificación fue el mismo con una clara orientación a lo que ya se ha dado en llamar método Ruipérez por ser este profesor y su escuela de Salamanca quienes lo han propugnado y puesto en práctica con evidentes resultados positivos.

Algunas visitas arqueológicas y una representación de *Aulularia* de Plauto en el teatro «Lope de Vega» de Sevilla pusieron fin al V Congreso Español de Estudios Clásicos.

PERFECTO RODRIGUEZ FERNANDEZ

HACIA UN CONCEPTO NUEVO DEL VIAJE DE ESTUDIOS

El I. N. B. «Alfonso II» se ha enfrentado, como en cursos anteriores, con la realidad del tradicional Viaje de Estudios de sexto curso. El centro no podía admitir que un desplazamiento bajo su dirección y responsabilidad se limitara exclusivamente a alcanzar una meta en una costa mediterránea, sin que aquél supusiera la posibilidad de fomentar el enriquecimiento cultural de los alumnos. Es evidente que el Instituto no pretendía con ello tener a los muchachos en tensión lectiva durante el viaje, pero tampoco debía desaprovechar la ocasión para programar un recorrido nuevo con puntos inusitados, esto es, al margen de las trilladas rutas de siempre.

Por todo ello, nuestro viaje se organizó bajo el lema de «Dos caminos sobre una vía» con ocasión del actual año jacobeo y el bimilenario de las guerras cántabras, sólo posibles contando con las calzadas romanas. Legionarios romanos y romeros europeos anduvieron la vía sobre la que circulamos en buena parte de nuestra ruta: Oviedo-León-Carrión-Frómista-Burgos-San Millán de la Cogolla-Logroño-Zaragoza-Azaila-Alcañiz-Salou-Tarragona-Poblet - Andorra - Foix - Tarbes - Lourdes - Oloron - Somport - Jaca - Pamplona-Santander a Oviedo. Desde este enfoque doblemente jubilar fue obligado contemplar los monumentos nacidos al servicio de los peregrinos.

nos, al tiempo que yacimientos como Tricio (Logroño) y Azaila (Teruel) junto con las urbes cesaraugustana y tarraconense nos ponían en contacto, incluso con posibilidad de recoger muestras de la cerámica de antaño, con la cultura iberorromana. Y dado que el acercamiento espiritual a un monumento o paisaje es más asequible desde su interpretación histórica o literaria, la oportunidad del milenario de la lengua castellana propició la visita del monasterio de Suso en La Cogolla, cenobio inmerso aún hoy en el humilde y rural entorno de unos parajes en el que siglos atrás el pueblo empezaba a usar paladinamente, y valga la redundancia, el nuevo idioma. Tal vez la vivencia de la gestación histórica y lingüística de Castilla, evocada magistralmente por el guía Tarsicio Lejárraga fuera la más impresionante, por inusitada e imprevista. El viajero vivió la experiencia de una adquisición que no preveía ni buscaba, pero que se nos regaló. Y si antes de emprender la excursión por las rutas citadas, al margen de los caminos tradicionales para este tipo de viajes, pudo ser «contestada» por gran número de alumnos que no se inscribieron, la experiencia de los que lo realizaron fue tan positiva que ahora no dudan en repetirlo o aconsejarlo. El Instituto no ha dado por finalizado el viaje en el momento de rendir la última etapa, ya que ha comprometido a los participantes a comunicar gráfica, literaria y documentalmente sus impresiones y hallazgos. Fotografías, textos literarios y una exposición de materiales cerámicos de Tricio (terra sigillata) y de Azaila (Edad del Hierro, campaniense, iberorromana) se han mostrado a otros grupos, a los profesores y a los padres que acudieron a una sesión en la que se proclamaron los ganadores de los concursos fotográfico y literario.

Al dirigirme a ellos les hice partícipes de un concepto de viaje de estudios concebido no para sexto curso, sino para el Curso de Orientación Universitaria. Puesto que en COU se pretende propiciar la vocación de los alumnos, considero que no hay nada mejor que la contrastación de esa disposición mediante el trabajo científico de campo que podría organizarse como base de un auténtico *Viaje de Estudios*.

El viaje de estudios tradicional ha perdido sentido una vez que la gran mayoría de los escolares puede viajar con los medios de transporte que dispone la familia. El aliciente de subir a un autobús y partir de viaje ha perdido fuerza, más cuanto que los itinerarios que se frecuentan son asequibles y accesibles a cualquier persona, sin entrar ahora en la idoneidad realmente cultural y formativa de dichas visitas, reducidas a su mero aspecto «turístico». La televisión y las revistas gráficas posibilitan la contemplación de monumentos, paisajes y ciudades, que antes sólo era posible conocer realizando el obligado desplazamiento.

Por lo tanto, si el alumno desea participar en el viaje, generalmente lo hace ahora como una mera aventura y con escasa curiosidad cultural.

Sin embargo estoy convencido de que si el viaje de estudios ofrece otro incentivo participativo, activo... —y no el pasivo de ser llevado en autobús rápidamente de ciudad en ciudad por largas carreteras— el alumno lo acogerá con ilusión. Si al escolar se le responsabiliza de una gestión y un trabajo dentro de un grupo de estudio o interés, y el director del viaje reúne todos los días a los alumnos para controlar la labor y debatir los resultados o sencillamente los medios y técnicas empleadas, el empeño será positivo.

Estas últimas palabras introducen ya la idea de que el tipo de viaje de estudios que se pretende sea una misión de verdadero aprendizaje de técnicas de comunicación, información, prospección, etc. El alumno, según su interés, podría sumarse a un grupo de trabajo que estudiaría sobre el terreno los diversos aspectos de la realidad geográfica, económica, científica, cultural, folklórica, lingüística, estética, social, etcétera.

A tal fin concibo el viaje de estudios como el desplazamiento a una zona concreta, para asentarse allí en una base, desde la que todos los días se partiría hacia puntos de interés diverso, de modo que cada grupo recorrería puntos adecuados a su especialización. La comida se realizaría en los pueblos y llegaría a ser incluso una tarea útil el saber elegir y buscar el lugar para hacer esa comida, sin que una agencia de viajes la tuviera prevista. Por la tarde, todos los grupos regresarían a la base donde se daría información de lo conocido e investigado según técnicas de exposición en las que se adiestraría a los alumnos durante el curso.

Mi idea es conocer en profundidad la comarca central de la provincia de Palencia, inédita casi, con base en Herrera de Pisuerga o Alar del Rey, por su proximidad a monumentos y localidades de gran interés. La cercanía de los pueblos entre sí, la relativa tranquilidad en cuanto a tráfico y la belleza del paisaje pasando del páramo al valle fértil del Pisuerga aconsejan establecer la base en esos puntos. La zona de estudio llegaría por el norte a San Salvador de Cantamuda, por el Este a Aguilar de Campoo y Peña Amaya (Burgos), por el Sur Osorno y por el Oeste, Saldaña aproximadamente. Los aspectos que pueden investigarse como trabajo científico de campo, habrían sido sugeridos y preparados en trabajo interdisciplinar con los Profesores del Instituto durante todo el curso, de manera que la misión sería una verdadera experiencia para ejercitar las técnicas de investigación. De este modo, a los alumnos acompañarían tres o cuatro profesores representando a las diversas áreas del conocimiento para dirigir sobre el terreno la labor de cada día durante este viaje de estudios.

Las posibilidades de exploración abarcan campos como los del lenguaje y dialectología, a base de grabación de conversaciones; el folclore, grabando canciones en visitas a escuelas

de niños; del arte, en especial románico, catalogando las múltiples iglesias, abadías y capillas de la zona; de la arqueología con yacimientos en Peña Amaya y en Herrera de Pisuerga, de geología y minería; de economía ganadera conectando con pastores; de fauna y flora, observando especies como los buitres de Peña Amaya; trabajos de fotografía y de los que desuellan como artistas, reflejando el paisaje de estas zonas palentinas.

La participación en este tipo de viaje de estudio presupone una evidente madurez preuniversitaria en los alumnos inscritos, por lo que no cabe confundir este trabajo de campo con el tradicional viaje de visita cultural propio de los alumnos de tercer curso de BUP.

En el viaje-estancia los alumnos mismos tendrían ocasión de gestionar su diario desplazamiento al lugar de estudio, fácil de resolver dada la proximidad al enclave de partida, organizando su propio horario en la jornada como experiencia libre y responsable. Las conclusiones y resultados de esta labor tan amplia durante una semana se presentarían públicamente en la capital de la provincia en un acto acadé-

mico de hermanamiento de Institutos, lo cual daría lugar a que unos alumnos pasaran el fin de semana conviviendo con la familia de los colegas.

La programación en líneas generales sería la siguiente: sábado, viaje hasta la localidad-base. Domingo, recorrido en autobús de todas las zonas de interés especial de la comarca objeto de estudio. Lunes a viernes: jornadas de trabajo por equipos. Cada uno de ellos se dirigirá a una zona perfectamente delimitada según previsiones de una organización y coordinación eficientes a cargo de los profesores. Sábado, acto académico en la capital de provincia. Convivencia con otra familia. Domingo: regreso.

Es evidente que los alumnos contarán con tiempo libre suficiente e interesa insistir que importa menos el resultado de las adquisiciones documentales como la puesta en práctica de una actitud responsable en el ejercicio de técnicas de trabajo a través de la directa participación del alumno en una labor que ha aceptado.

MARIO BUENO

UN DETALLE DE LA EXPOSICION CON MOTIVO DE LA EXCURSION DE FINAL DE CURSO



OTRAS ACTIVIDADES

SEMINARIO DE EDUCACION PREESCOLAR

Conclusiones sacadas en el Seminario sobre:

Problemas planteados en la transición de la Educación Preescolar a la E. G. B. y en el curso 1.º de E. G. B.

Celebrado en Madrid.

Lugar: INCIE.

Fecha: 1, 2, 3. Abril, 1976.

En general ha resultado interesante y eficaz, debido al interés del grupo asistente. Se podía haber sacado mucho más fruto, si dichos asistentes hubiéramos recibido con antelación suficiente, los puntos a tocar en el Seminario, para discutirlos en las provincias respectivas y de esta manera haber sido portavoces de un campo más amplio. En este caso, solamente llevamos el sentir de nuestro campo particular: Colegios privados, experimentales, Escuelas Universitarias de formación de profesores de E. G. B. y Escuelas Nacionales.

El grupo de unas 30 personas estaba compuesto por: Licenciados en pedagogía y que trabajaban en Escuelas Universitarias de formación del profesorado de E. G. B. Inspectores técnicos de educación. Directores y Coordinadores de centros nacionales y privados. Maestros de Preescolar, 2 y 1.º E. G. B.

QUESTION A TRATAR:

Todo el grupo era consciente del corte existente entre Preescolar y el paso a E. G. B.

En cuanto a Preescolar la ley refleja su preocupación y marca en consecuencia unos objetivos que van a lograr: hábitos, destrezas, capacidades. Se habla de la importancia de un desarrollo sensorial y de lograr una lógica matemática.

En 1.º de E. G. B. se rompe la línea seguida en Preescolar y todo se centraliza en las Areas instrumentales: lectura, escritura, cálculo.

Este hecho ha sido tratado con mucho calor y agudizado por las vivencias de algunos centros, la mayoría nacionales, que al no tener Preescolar, los niños que ingresaban en 1.º E.G.B.

estaban totalmente en blanco. Los maestros debían conseguir, dentro del curso, la madurez lectora suficiente, para comprender por sí solos lo que lean. De la misma manera se les pide un dominio en la escritura.

Los seminarios han girado en torno a estos dos hechos anteriormente expuestos.

CONCLUSIONES

- * Adelantar un año la escolarización. El niño ingresará a los 5 años.
- * Conocer el momento en que el niño español madura e iniciarle en la lectura.
- * No encasillar al niño deficiente o vago; ver causas. Entrevistas a los padres para informarles. Suprimir calificaciones.
- * Formación del profesorado en estos campos de Preescolar y 1.ª etapa E. G. B. Más contacto con el ICE provincial para conseguir:

—El ICE en las provincias deberá tomar conciencia de la problemática de Preescolar. Responsabilizar a una persona encargada de este asunto.

—El ICE a nivel de provincia debiera organizar cursos monográficos sobre distintas técnicas o problemas, con vistas a la mejor formación del profesorado de dichas etapas.

—El INCIE debe informar a los ICES sobre las investigaciones y experiencias que en este campo se van realizando. En estas etapas no se camina con seguridad, cada centro hace lo que puede. *Es necesario unificar todos los esfuerzos aislados.*

La persona que representaba al INCIE prometió no abandonar este camino iniciado en estos seminarios y sugirió la idea de seguir ahondando y profundizando en esta problemática a nivel de centro y provincia (ICE) para llevarlo al INCIE en seminarios posteriores.

M. ALVAREZ

Coordinadora Preescolar y 1.ª Etapa E.G.B.

LENGUA Y CULTURA ASTURIANA A LA ENSEÑANZA: ESBOZO DE UN PROGRAMA

A la hora de hacer unos planes de enseñanza en los que se tengan presentes planteamientos que atiendan al hecho diferenciador regional creo que tales planteamientos han de ser totalizadores de la realidad asturiana.

De ese modo deben incluir aquellos elementos configuradores de esa realidad llamada *cultura*.

Por *cultura asturiana* aquí, en este momento, y sin entrar en discusiones que pueden llevar muy lejos, quiero entender el conjunto de elementos siguientes: *lengua, historia, folklore*.

a) LA LENGUA

Debe ser tenida en cuenta desde los primeros pasos de la enseñanza, aunque, naturalmente, de modo distinto según la procedencia del alumnado y según su inserción en la comunidad.

Sin entrar en demasiadas puntualizaciones considero:

a.1: en la E. G. B., al alumno debe enseñársele *fundamentalmente* el bable de la zona en la que vive, empezando con adecuados ejercicios de lectura y composición escrita. De esa manera debe tenderse a que llegue a distinguir perfectamente su habla autóctona del castellano con el que está en contacto también. En ningún caso el tiempo que se dedique al bable debe ser inferior al del dedicado a la lengua oficial.

a.2: en BUP debe proseguirse tal enseñanza y de modo similar pero teniendo ahora en cuenta que el niño no pertenece a una comunidad tan reducida como puede ser el pueblo o concejo sino que está integrado en una comunidad regional: será el momento, tal vez, de proceder a la enseñanza comparativa con los otros bables de la región, de un modo muy general. Incluso debe ir procurándosele la lectura y comparación de los textos bables literarios y los que en nuestros días aparecen en la prensa por más que sin pretender que sean exclusivo modelo.

En esta etapa debe proseguirse en el estudio de la lengua oficial.

a.3: en la enseñanza superior (carreras de letras —filología— y formación del profesorado (Magisterio), debe procurarse todo un bagaje de conocimientos técnicos (pedagógicos y lingüísticos) que han de tener como finalidad la preparación y capacitación de un profesorado para la enseñanza del bable y del castellano en los niveles anteriores.

Por medio de cursillos se proporcionará a los profesores en ejercicio y a los futuros toda

una información imprescindible para empezar ya desde ahora a laborar en el campo de la enseñanza.

b) HISTORIA

Que no sólo ha de ser historia externa sino interpretativa. Y no sólo ha de ser una historia de hechos sino de cultura. Considero que han de tenerse en cuenta como mínimo en el programa los siguientes puntos:

—Prehistoria.

—Romanización.

—Reconquista e inicio de una posible «nación» asturiana.

—Organización de las Juntas y Diputaciones del Principado de Asturias como espaldarazo histórico del hecho regional asturiano.

—La Ilustración asturiana.

—La Revolución industrial y hechos caracterizadores en Asturias: diferencias con otras regiones dentro del Estado Español.

—La Asturias Contemporánea: hechos configuradores.

Es obvio que no voy a dar aquí un plan detallado de lo que debe privilegiarse en cada etapa de la enseñanza. De todas formas creo que ya desde los primeros pasos educativos debe enfocarse la enseñanza en el sentido incontrovertible de que Asturias constituye una Unidad con planteamientos y condicionamientos históricos diferentes de los del resto de las regiones peninsulares, aunque no necesariamente perturbadores de un entendimiento con el mosaico regional y «nacional».

El alumno que deje el BUP (y naturalmente la enseñanza superior) debe tener un conocimiento global de todos estos apartados.

c) EL FOLKLORE entendido en el más amplio sentido de la palabra como «cultura de un pueblo» debe abarcar hechos tales como: música, arte, danza, deporte, elementos materiales de la cultura de ese pueblo, teatro, elementos anímicos (mitos, creencias, etc.).

Tampoco aquí vamos en una concreción de las actividades que puedan y deban ser llevadas a cabo. Pero quizá venga bien considerar que dentro de las actividades para escolares hay un amplio margen donde deben insertarse actividades de este tipo.

A la hora de recuperar una conciencia regional (a lo que necesariamente debe tenderse) es imprescindible apoyarse y dinamizar estos elementos que no sólo llegan en profundidad al sentimiento del niño o de la persona sino que constituyen verdaderos sistemas en los que se

enmarca la actividad colectiva de una comunidad.

Naturalmente estos planteamientos conllevan necesariamente una serie de premisas sin las cuales no deja de ser todo esto pura especulación. Se NECESITA urgentemente:

a. *Un profesorado adecuadamente formado* en las aulas durante la carrera. Pero al mismo tiempo exige la adaptación del profesorado ya existente por medio de los más idóneos medios de puesta al día. Organismos como el ICE desempeñarían aquí un papel primordial. Unas convenientes campañas de mentalización deberían ir haciendo que el mismo profesorado accediera a estos cursillos sin que aparecieran como una imposición que venga desde fuera, sino como dinámica que exige la toma de una conciencia nueva en el terreno político y educativo.

También cabe pensar en la presencia de algún organismo de raíz asturiana preocupado por esta problemática.

Naturalmente los responsables de tales cursillos no sólo deberían ser especialistas en lengua asturiana sino que tendrían que estar al corriente de las técnicas empleadas en las zonas bilingües. Imprescindible, por tanto, sería contar con la colaboración de quienes en otras zonas peninsulares ya llevan años y años atendiendo a estas demandas pedagógicas.

b. *Material pedagógico adecuado.* Esto nos lleva a hablar de los libros. Es urgentísimo ir a la creación de una editorial asturiana que promueva exclusivamente el libro en bable. No sólo con vistas a la escuela (que sería su primer objetivo) sino a la lectura en general y cuestiones relacionadas con la recuperación lingüística. Urge hacerlo y quizá sea necesario el nacimiento de un organismo nuevo desprovisto de la burocratización que muchos de los existentes llevan aparejado. Asimismo estaría bien que algún organismo nuevo también, o potenciando alguno existente, atendiera primordialmente a la investigación de nuestra lengua y cultura.

Los libros en bable dedicados a la enseñanza deberían ser hechos primordialmente por docentes. Deben asimismo procurar no sólo la creación literaria sino atender a la traducción de obras de lectura en número suficiente para una previsible demanda en fecha próxima.

Ni que decir tiene que tal editorial podría aparecer como sociedad no preocupada por el medro económico sino para atender a una auténtica necesidad cultural. Editoriales que ne-

gocien con la cultura asturiana ya tenemos suficientes en la región.

FINAL

Naturalmente tratar así de la enseñanza como yo lo vine haciendo necesariamente peca de generalidad. Por eso si bien es cierto que desde el punto de vista cultural todos pertenecemos a la misma comunidad regional no lo es menos que la participación en tal cultura se hace de modo diverso. El niño de la ciudad no participa del mismo modo que lo hace el niño del campo. Este último está muy allegado a unas formas tradicionales en constante evolución, pero todavía muy vivas, mientras que el primero tiene condicionamientos que le hacen participar de una cultura ciudadana en muchos puntos ya distantes del enraizamiento campesino.

En el terreno educativo esto debe ser tenido muy en cuenta, sobre todo en lo que a la lengua respecta. Mientras que en el niño del campo una conveniente educación lingüística debe encaminarse a la valorización de la lengua que todavía posee, en la ciudad —habría mucho que matizar— debería irse a compaginar lo que del bable aún subsiste, con una línea tendente a la recuperación de lo que es bien cultural de esa misma comunidad regional.

En otros aspectos el niño de la ciudad estará en inferioridad de condiciones para comprender muchas muestras de la vida cultural tradicional y al niño del campo le será difícil comprender determinados aspectos de la cultura ciudadana de Asturias. Son éstos, escollos que un buen docente debe saber tratar. No se trata de aldeanizar la ciudad. Pero sí aportar aquellos elementos válidos que perviven en el campo. Se trata más de ciudadanizar el campo, pero con aquellos elementos positivos de que está desprovista la cultura campesina.

La presencia de un profesorado autóctono cobraría aquí gran importancia. Pero se trata, en definitiva, no de cerrar las puertas a nadie sino de acudir a arropar una cultura que precisa extremos cuidados para evitar su pérdida y quizá con ella la pérdida de la identidad de todo un pueblo, el pueblo asturiano. Con todo, todas esas ventajas que puede dar la autotonía al profesorado pueden ser superadas con creces cuando por parte del docente hay una dosis grande de buena fe y voluntad.

JOSE LLUIS GARCIA ARIAS

VI CONGRESO NACIONAL DE PEDAGOGIA

Ampliamos en este número de nuestra Revista la información aparecida en el número 13, sobre este Congreso Nacional de Pedagogía.

CONVOCATORIA DEL CONGRESO

Como en anteriores ocasiones, la Sociedad Española de Pedagogía y el Instituto de Pedagogía del C. S. I. C. organizan para 1976 el *VI Congreso Nacional de Pedagogía*, al que están invitados cuantos participan en el quehacer educativo del país.

El Congreso se celebrará en Madrid del 30 de octubre al 2 de noviembre de 1976.

TEMA GENERAL

CRITICA Y PORVENIR DE LA EDUCACION

SESIONES Y PONENCIAS

El tema general se ha dividido en seis Secciones, cada una de las cuales abordará desde un ángulo distinto la situación de la Educación.

Dentro de estos grandes apartados se abren campos de trabajo más concretos (Ponencias), con lo que se permite a los participantes centrar sus comunicaciones y su asistencia en los aspectos en que su aportación pueda ser de más interés.

Esta relación de Ponencias servirá de guía, pero será modificada en la medida en que lo exijan las aportaciones de los participantes.

SECCION I: *La educación en función de los valores*

Presidente: D. Ricardo Marín, Catedrático de la Universidad de Valencia.

Vicepresidente: D. José Barrio Gutiérrez, Catedrático de Instituto de Enseñanza Media.

SECCION II: *Renovación metodológica*

Presidente: D. José Luis Rodríguez Diéguez, Profesor agregado de la Universidad de Valencia.

Vicepresidente: D. Jesús Bustos Tovar, Catedrático de Instituto de E. M.

Secretario: Srta. Margarita Bartolomé, Profesora de la Universidad Central de Barcelona.

SECCION III: *Las profesiones educativas*

Presidente: D. Angel Oliveros Alonso, Catedrático de Escuela Universitaria.

Secretario: Srta. María Teresa Díez Allué, Profesora de la Universidad Complutense de Madrid.

SECCION IV: *La educación y el mundo del trabajo*

Presidente: D. Ramón Losada Rodríguez, Catedrático de la E. T. S. I. Industriales de Bilbao.

Secretario: D. Eduardo Acero Sáez, Profesor numerario del Centro de Formación Profesional de Palomeras.

SECCION V: *Nuevas perspectivas de la familia en la educación*

Presidente: D. Ricardo Díez Hochleitner, Director del Patronato de Educación Internacional.

Secretarios: D. Alberto del Pozo Pardo, Catedrático de Escuela Universitaria, y D.^a Ana María Navarro, Profesora del I. C. E. de la Universidad de Navarra.

SECCION VI: *El sistema educativo y sus alternativas*

Presidente: D. Rogelio Medina Rubio, Inspector Técnico de Educación.

Secretario: D. Vicente Faubell Zapata, Director de la *Revista de Ciencias de la Educación*.

La relación de las Ponencias correspondientes a cada sección es la misma dada a conocer anteriormente.

COMUNICACIONES

Envío previo: Todos los interesados en presentar comunicaciones sobre las diferentes Secciones del Congreso deberán enviar a la Secretaría el título y un breve resumen (10-15 líneas) de su contenido antes del 1 de mayo de 1976.

Se deberá indicar la Sección y Ponencia en la que cren que mejor se integra su trabajo.

Extensión: La comunicación no podrá exceder de 2.500 palabras y deberá presentarse mecanografiada a doble espacio por una sola cara.

Fecha de entrega: La fecha límite para entregar estas comunicaciones será el 30 de agosto de 1976.

Aceptación: Las comunicaciones deberán ser aceptadas previamente por el Comité Directivo del Congreso. La aceptación vendrá determinada por el interés que pueda ofrecer y su adaptación a las Ponencias que sirven de guía de trabajo.

En el caso de comunicaciones con temas repetidos se efectuará una selección de acuerdo con las posibilidades de tiempo en la celebración de las mesas redondas.

Lugar de entrega: Todas las comunicaciones deberán remitirse a la Secretaría General del Congreso.

Una vez recibida la comunicación, la Secretaría del Congreso acusará recibo y la remitirá al Comité Directivo para su posible aceptación.

Es importante tener presente que la organización del Congreso en Mesas Redondas exige una preparación cuidadosa del sistema de intervención de los comunicantes, por lo que se recomienda anticipar en todo lo posible la entrega de la comunicación.

INSCRIPCIONES

La inscripción para participar en las sesiones se realizará en la Secretaría del Congreso. Junto con la solicitud de inscripción se deberán entregar dos fotografías y el importe de la cuota. La inscripción sólo se considerará realizada cuando la Secretaría del Congreso comunique al interesado su conformidad.

Tienen preferencia a participar en el Congreso los miembros de la Sociedad Española de Pedagogía y cuantos comunicantes les haya sido aceptado su trabajo por el Comité Directivo.

ACTAS Y MATERIAL DE TRABAJO

Durante el Congreso los participantes recibirán el material necesario para seguir las actividades desarrolladas en cada una de las Ponencias en que participen.

Al concluir el Congreso serán publicadas las Actas en las que se recogerán los resúmenes de las comunicaciones, ponencias, conferencias, discursos y conclusiones de cada Sección. Todos los participantes recibirán las Actas como parte de la documentación.

EXPOSICION

De forma paralela al Congreso se realizará una Exposición de libros y material didáctico, en la que participarán las principales empresas productoras.

VIAJES Y ALOJAMIENTOS

Para cualquier consulta de este tipo los interesados pueden dirigirse a VIAJES ECUADOR, S. A., que será la Agencia Oficial del Congreso. La oficina principal está en Madrid, calle del General Sanjurjo, 63.

INSCRIPCIONES E INFORMACION

SECRETARIA GENERAL DEL VI CONGRESO
NACIONAL DE PEDAGOGIA

Serrano, 127 - Teléfono 261 48 39

MADRID - 6

TEOFILO RODRIGUEZ NEIRA, JEFE DE LA DIVISION DE FORMACION DEL PROFESORADO

Con fecha 15 de mayo de 1976 ha tomado posesión del cargo de Jefe de la División de Formación del Profesorado del ICE de esta Universidad, don Teófilo Rodríguez Neira, para el que fue nombrado por este Rectorado el 14 del mismo mes.

Su «curriculum» en breve síntesis es el siguiente: Hizo el doctorado en Filosofía en la Universidad Complutense de Madrid. Es Agregado numerario de Institutos Nacionales de

Enseñanza Media desde 1965. Profesor Supernumerario en el Colegio Universitario de León durante el curso 1972-73. En las oposiciones a cátedras de Filosofía de Institutos de Enseñanza Media obtuvo la del Instituto de Reinosa en 1975.

Ha publicado varios trabajos en revistas especializadas y artículos de divulgación sobre temas educativos.



B.U.P.

(1.º Curso)

Ediciones Anaya no podía faltar a la cita del B. U. P. Nuestra dilatada experiencia en la edición de libros de E. G. B. y C. O. U., es la mejor garantía que podemos ofrecer a los que ahora han de impartir las nuevas enseñanzas.

LENGUA ESPAÑOLA

Lengua Española. Fernando Lázaro y Vicente Tusón
Libro del Alumno 195 ptas.

HISTORIA DE LAS CIVILIZACIONES

(Se ofrecen dos series)
Historia de las civilizaciones. J. Valdeón, I. González, M. Mainero y D. J. Sánchez Zurro.
Libro del Alumno 300 ptas.

Historia de las civilizaciones. A. Domínguez Ortiz, L. Cortés, y J. U. Martínez Carreras
Libro del Alumno 300 ptas.

MATEMÁTICAS

(Se ofrecen dos series)

Matemáticas. Javier Etayo, José Colera, y Andrés Ruiz
Libro del Alumno 200 ptas.
Transparencias

Matemáticas. Juan Casulleras
Libro del Alumno

CIENCIAS DE LA NATURALEZA

Ciencias de la Naturaleza. Dimas Fernández Galiano y Enrique Ramírez
Libro del Alumno 350 ptas.
Transparencias

IDIOMAS MODERNOS

Inglés. M. Estrany Gendre
Libro del Alumno 165 ptas.
Grabaciones en cassettes

Francés. F. Hernández, J. Cantera y E. de Vicente
Libro del Alumno 115 ptas.
Grabaciones en cassettes

DIBUJO

Dibujo. Juan Amo
Libro del Alumno 200 ptas.

RELIGION

(Se ofrecen dos series)

Religión. Adriana Gutiérrez, Laureano Sola y Equipo Anaya
Libro del Alumno 315 ptas.
Guía del Educador

Religión. J. A. Ruano Ramos y J. Pereña.
Libro del Alumno 115 ptas.
Guía del Educador

Ediciones
anaya



DOCUMENTACION BIBLIOGRAFICA

SELECCION BIBLIOGRAFICA DE QUIMICA

I. TEXTOS CIENTIFICOS

1.1. QUIMICA GENERAL

- BABOR IBARZ: *Química General Moderna*. Barcelona, Marín, 1972.
- BAILAR, MOELLER, KLEIMBERG: *Química básica*. Madrid, Alhambra, 1968.
- BARROW, G.: *Química General*. Barcelona, Reverté, 1974.
- CAHN, R. S.: *Introducción a la nomenclatura química*. Madrid, Alhambra, 1970.
- CANE-SELLWOOD: *Química*. (3 vol.). Barcelona, Reverté, 1975.
- CAVANILLAS: *Nomenclatura y formulación química*. Madrid, Dossat, 1972.
- CHISTEN, H. R.: *Química*. Barcelona, Reverté, 1976.
- GARCÍA, A. y PADILLA, J.E.: *Nuevas normas de formulación y nomenclatura de química inorgánica I.U.P.A.C.* Barcelona, EMEGE, 1973.
- GARRET: *Curso práctico de química general*. Madrid, Alhambra, 1969.
- GRAY, H. B.: *Principios básicos de química*. Barcelona Reverté, 1969.
- GRAY, H. B.: *Principios básicos de química*. Guía del profesor. Barcelona, Reverté, 1971.
- HUTCHINSON, E.: *Los elementos y sus reacciones*. Barcelona, Reverté 1960-73.
- JOHNSON, R. C.: *Introducción a la química descriptiva*. Barcelona, Reverté, 1970.
- LEICESTER, H.: *Panorama histórico de la química*. Madrid, Alhambra, 1967.
- LUDER, W. F., VERNON, E. A., ZUFFANTI, S.: *Química general*. Madrid, Alhambra, 1969. (2.ª ed.).
- MAHAN, B. H.: *Química, curso universitario*. Fondo Editorial Interamericano, México, 1968.

NEGRO, A.: *Química práctica básica*. Madrid, Alhambra, 1970.

NEGRO, J. L.: *Lenguaje químico*. Madrid Alhambra, 1975.

ROUT, J. I., EYMAN, D. P. y BURTON, D. J.: *Compendio esencial de Química general, orgánica y bioquímica*. (Dos tomos). Barcelona. Reverté, 1975.

SERRATOSA, D. F.: *Khymos*. Madrid, Alhambra, 1969.

SIENKO, M. J. y PLANE, R. A.: *Química*. Aguilar, Madrid (7.ª ed.) 1974.

SIENKO, M. J. y PLANE, R. A.: *Problemas de Química*. Barcelona, Reverté, 1974.

USON, R.: *Química Universitaria básica*. Madrid, Alhambra, 1974 (2.ª ed.).

1.2. QUIMICA INORGANICA

1.2.1. Textos de carácter general

BARNARD, J. A.: *Química inorgánica*. Bilbao, Urmo, 1968.

BELL, C. F., LOTT, K. A.: *Un esquema moderno de la Química inorgánica*. Madrid, Alhambra, 1968.

CELIS, M. de: *Apuntes de la cátedra de química inorgánica de la Universidad de Valladolid*. COTTON, A., WILKINSON: *Química inorgánica avanzada*. Méjico, Limusa Wiley, 1969.

DOUGLAS, B. E., DANIEL, D. H.: *Conceptos y modelos de química inorgánica*. Barcelona, Reverté, 1970.

HESLOP, R. B., ROBINSON, P. L.: *Química inorgánica*. Madrid, Alhambra, 1962.

KLEINBERG, J. y ARGERSINGUER, W. H., GRISWOLD, E.: *Química inorgánica*. Barcelona, Reverté, 1963.

- LAFFITE, M.: *Curso de química inorgánica*. Madrid, Alhambra, 1974.
- LAGOWSKI: *Química inorgánica moderna*. Barcelona, Reverté, 1975.
- MACKAY, K. M., MACKAY, R. A.: *Introducción a la química inorgánica moderna*. Barcelona, Reverté, 1974.
- MOELLER, T.: *Química inorgánica*. Barcelona, Reverté, 1961.

1.2.2. Monografías

- BASOLO, F., JOHNSON, R.: *Química de los compuestos de coordinación*. Barcelona, Reverté, 1967.
- BASOLO, F. y PEARSON, R. G.: *Mechanisms of inorg. Reactions. A study of metal complexes in solution*. New York, Wiley, 1958.
- BELL, R. F.: *Acidos y bases. Su comportamiento cuantitativo*. Barcelona, Bellaterra, 1974.
- EDWARDS, J. O.: *Inorganic reactions mechanisms*. New York, Benjamin, 1963.
- GARCÍA, E.: *Química heterocíclica inorgánica*. Madrid, Alhambra, 1973.
- HÜCKEL, W.: *Química estructural inorgánica*. Barcelona, Reverté, 1953, (dos tomos).
- JOHNSON, D. A.: *Aspectos termodinámicos de la química inorgánica*. Madrid, Alhambra, 1971.
- MOODY, G. J., THOMAS, J. D. R.: *Momentos dipolares en Química inorgánica*. Madrid, Alhambra, 1974.
- ORGUEL, L. E.: *Introducción a la Química de los metales de transición*. Barcelona, Reverté, 1964.
- SHERWIN, E.: *Química de los elementos no metálicos*. Madrid, Alhambra, 1969.
- SIENKO, M. J. y PLANE, R. A.: *Química Física inorgánica*. Barcelona, Reverté, 1970.
- STEELE, D.: *Química de los elementos metálicos*. Madrid, Alhambra, 1971.
- STEIN, J.: *Isotopos radioactivos*. Madrid, Alhambra, 1973.

1.3. QUÍMICA FÍSICA

1.3.1. Textos de carácter general

- BARNARD, A. K., MANSSELL, A. L.: *Fundamentos de Química Física*. Bilbao, Urmo, 1967.
- BARROW, G. M.: *Química física*. Barcelona, Reverté, 1970 (dos tomos).
- CROCKFORD y KNIGHT: *Fundamentos de fisicoquímica*. Barcelona, Continental.
- DANIELS y ALBERTG: *Fisicoquímica*. Barcelona. Cía. Ed. Continental, SA.
- EGGERS, D. T. y GREGORY, N. W. y col.: *Fisicoquímica*. Méjico. Limusa Wiley, 1967.
- GLASSTONE, S.: *Química física*. Madrid, Aguilar, 1968.
- HUTCHINSON, E.: *Química física*. Madrid, Alhambra, 1965.
- ROIG y DÍAZ PEÑA: *Química física I*. Madrid, Alhambra, 1972.

1.3.2. Monografías

- ABBOT, D. y ANDREWS, R. S.: *Introducción a la*

- cromatografía*. Madrid, Alhambra, 1973. (3.ª edición).
- ALMAGRO, V.: *Polarografía*. Madrid, Alhambra, 1971.
- AVERY, H. E. y SHAW, D. J.: *Cálculos superiores en Química Física*. Barcelona, Reverté, 1974.
- AVERY, H. E. y SHAW, D. J.: *Cálculos básicos en Química Física*. Barcelona, Reverté, 1973.
- BARRIOL, J. y RIVAIL, J. L.: *Espectroscopia de la molécula*. Barcelona, Bellaterra, 1973.
- BRENNAN, D., TIPPER, C. F. H.: *Manual de Laboratorios para prácticas de Química Física*. Bilbao, Urmo, 1970.
- BROWN, F. C.: *Física de los sólidos*. Barcelona, Reverté, 1970.
- BOUDART, M.: *Cinética de los procesos químicos*. Madrid, Alhambra, 1974.
- BUCHWALD, E.: *Introducción a la óptica cristalográfica*. Ed. Hispanoamericana, 1966.
- BERMÚDEZ POLONIO, J.: *Teoría y práctica de la espectroscopia de rayos X*. Madrid, Alhambra, 1967.
- CARTMELL, E. y FOWLES, G. W. A.: *Valencia y estructura molecular*. Barcelona. Reverté, 1970.
- DABRIO, M. V. y col.: *Cromatografía de gases I*. Madrid, Alhambra, 1971.
- DABRIO, M. V. y col.: *Cromatografía de gases II*. Madrid, Alhambra, 1973.
- DEPUY, CH. H. y CHAPMAN, O. L.: *Reacciones moleculares y fotoquímica*. Madrid, Alhambra, 1975.
- DIXON, R. N.: *Espectroscopia y estructura*. Madrid, Alhambra, 1967.
- FLECK, G. M.: *Equilibrios en disolución*. Madrid, Alhambra, 1967.
- GARRAT, P. J.: *Aromaticidad*. Madrid, Alhambra, 1974.
- GARRIDO, J.: *Forma y estructura de los cristales*. Madrid, Alhambra, 1973.
- GREENWOOD, N. N.: *Cristales iónicos, defectos reticulares y no estequiometría*. Madrid, Alhambra, 1970.
- GRAY, H. B.: *Electrones y enlaces químicos*. Barcelona, Reverté, 1974.
- HANNAY, N. B.: *Química del estado sólido*. Madrid, Alhambra, 1971.
- JAFFE, H. H. y ORCHIN, M.: *Simetría en química*. Madrid, Alhambra, 1971.
- KARAPETIANS, M. J. y DRAKIN, S. I.: *Estructura de la sustancia*. Moscú, Mir, 1974.
- LAIDLER, K. J.: *Cinética de reacciones I. Reacciones homogéneas en fase gaseosa*. Madrid, Alhambra, 1971.
- LAIDLER, K. J.: *Cinética de reacciones II. Reacciones en disolución*. Madrid, Alhambra, 1972.
- MORCILLO, J. y ORZA, J. M.: *Espectroscopia*. Madrid, Alhambra, 1972.
- PHILIPS, L. F.: *Química cuántica básica*. Madrid, Alhambra, 1972.
- PRYOR, W. A.: *Introducción a la Química de los radicales libres*. Madrid, Alhambra, 1975.
- RAO, C. N. R.: *Espectroscopia ultravioleta y visible*. Madrid, Alhambra, 1970.
- ROBERTS, J. D.: *Cálculos con orbitales moleculares*. Barcelona, Reverté, 1969.
- SAVIDAN, L.: *Resinas cambiadoras de iones*. Madrid, Alhambra, 1968.

- SCULLY, J. C.: *Fundamentos de la corrosión*. Madrid, Alhambra, 1968.
- SCHAKHASHIRI, B. Z.: *Cinética química*. Méjico, Limusa Wiley, 1973.
- SHAW, D. J.: *Introducción a la Química de superficies y coloides*. Madrid, Alhambra, 1970.
- SPICE, J. E.: *Enlace químico y estructura*. Madrid, Alhambra, 1967.
- STEWENS, B.: *Cinética química*. Barcelona, Bellaterra, 1973.
- STORCH, J. M.: *Fundamentos de la cromatografía de gases*. Madrid, Alhambra, 1968.
- STRETTAN, J. S.: *Radiaciones ionizantes*. Madrid, Alhambra, 1967.
- TORAL, M. T.: *Fisicoquímica de superficies y sistemas dispersos*. Bilbao, Urmo, 1973.
- THOMPSON, J. J.: *Introducción a la energética química*. Madrid, Alhambra, 1969.
- TREMILLON, B.: *La Química en los disolventes no acuosos*. Barcelona, Bellaterra, 1973.
- VIELSTICH, W.: *Células de combustión*. Bilbao, Urmo, 1973.
- WOODWARD, R. B. y HOFFMANN, R.: *Conservación de la simetría orbital*. Madrid, Alhambra, 1972.

1.4. ANALISIS QUIMICO

- ALMAGRO, V.: *Teoría y práctica de electroanálisis*. Madrid, Alhambra, 1969.
- AYRES: *Análisis Químico cuantitativo*. Madrid, Ed. del Castillo, 1970.
- BARNARD, J. A., CHAYEN, R.: *Métodos modernos de análisis químico*. Bilbao, Urmo, 1970.
- BERMEJO MARTÍNEZ, F.: *Química Analítica cuantitativa*. Impr. Santiago Conciliar. Santiago de Compostela, 1963.
- BERMEJO MARTÍNEZ, F.: *Cálculos numéricos en Química analítica*. Santiago C. 1968.
- BURRIEL, F., LUCENA, F., ARRIBAS, S.: *Química analítica cualitativa*. Madrid, Paraninfo, 1964.
- BUSCARONS, F.: *Análisis inorgánico cualitativo sistemático*. Barcelona, Martínez Roca, 1971.
- CURTMAN, L. J.: *Análisis Químico cualitativo*. Barcelona, Marín, 1959.
- DELAHAY, P.: *Análisis Instrumental*. Madrid, Paraninfo, 1967.
- KOLTHOF, J. M. y otros: *Análisis Químico cuantitativo*. Madrid, Tipografía artística, 1972.
- FISCHER, R. B.: *Análisis Químico cuantitativo*. Méjico. Ed. Interamericana, 1970.
- PICKERING, W. F.: *Química analítica moderna*. Barcelona. Reverté, 1975.
- PINO, F.: *Técnicas experimentales de análisis cualitativo*. Universidad de Sevilla, 1973.
- PINO, F. y VALCARCEL: *Ec. iónicos en disolución. Análisis volumétrico*. Universidad de Sevilla, 1975.
- SAND, J. H. S.: *Electroquímica y análisis electroquímico*. Madrid, Aguilar, 1951.
- SEIBL: *Espectrometría de masas*. Madrid, Alhambra, 1973.
- SKOOG, D. WEST, D. M.: *Introducción a la Química analítica*. Barcelona, Reverté, 1973.
- WILLARD: *Fundamentos de química analítica*. Barcelona, Reverté, 1972 (2 vol.).

1.5. QUIMICA ORGANICA

1.5.1. Textos de carácter general

- ALLINGUER, N. L., CAVA, M. y col.: *Química orgánica*. Barcelona, Reverté, 1973. (2 tomos).
- BARLUENGA, J.: *Apuntes cátedra de química orgánica de la Universidad de Oviedo*.
- BRIEGER, G.: *Química Orgánica moderna*. Laboratorio, Ed. Castillo, 1970.
- BONNER, W. A., CASTRO, A. J.: *Química Orgánica Básica*. Madrid, Alhambra, 1974.
- CONANT-BLATT: *Química de los compuestos orgánicos*. Madrid, Aguilar, 1963.
- FIESER, L., FIESER, M.: *Química orgánica superior*. Barcelona, Grijalbo, 1966. (2 tomos).
- FIESER, L., FIESER, M.: *Química orgánica fundamental*. Barcelona, Reverté, 1964.
- FINAR, I. L.: *Química Orgánica I: principios fundamentales*. Madrid, Alhambra, 1970.
- II: *Estereoquímica y productos naturales*.
- III: *Temas recientes de Química orgánica*.
- GRIFFIN, R. W.: *Química orgánica moderna*. Barcelona, Reverté, 1972.
- GEISSMAN, T. A.: *Principios de Química orgánica; Guía del profesor, respuestas a ejercicios incluidos en el texto*. Barcelona, Reverté, 1973 (3 vol.).
- KLAGES, F.: *Tratado de Química orgánica*.
- I: *Química Orgánica sistemática* 1968. (2 volúmenes).
- II: *Teórica y general*.
- III: *Campos especiales*. Barcelona, Reverté, 1968.
- LÓPEZ APARICIO, F. J.: *Apuntes cátedra de Química orgánica*. Universidad de Valladolid.
- MACY, R.: *Química orgánica simplificada*. Barcelona, Reverté, 73-75.
- RAKOFF, H., ROSE, N. C.: *Química orgánica fundamental*. Méjico, Limusa Wiley, 1971.
- ROBERTS, J. D., STEWART, R., CASERÍO, M. C.: *Química Orgánica de metano a macromoléculas*. Méjico, Fondo Editorial Interamericano, 1974.
- SMITH, L. O. y CRISTOL, S. J.: *Química orgánica*. Barcelona. Reverté, 1970. (2 tomos).
- TEDDER, J. M. y NECHVATALA: *Química Orgánica: Un método mecanicista*. Bilbao, Urmo, (1975). (4 vols.).
- TAYLOR, G. A.: *Química Orgánica para estudiantes de medicina y biología*. Madrid, Alhambra, 1973.

1.5.2. Monografías

- BARLET, PIERRE: *Química Orgánica en ejercicios y problemas*. Madrid, Alhambra, 1973.
- BILLEMAYER, F. W.: *Ciencia de los polímeros*. Barcelona, Reverté, 1975.
- BRESLOW, R.: *Mecanismos de reacciones orgánicas*. Barcelona, Reverté, 1967.
- BREWSTER, R. Q., VANDERWERF, C. A.: *Curso práctico de química orgánica*. Madrid, Alhambra, 1970.
- BREWSTER, R. Q., VANDERWERF, C. A.: *Curso de Química orgánica experimental*. Madrid, Alhambra, 1973.

- COATES, G. E., GREEN, M. y col.: *Principios de química organometálica*. Barcelona, Reverté, 1975.
- CHAPMAN, D.: *Lípidos*. Madrid, Alhambra, 1973.
- FLEMING, I., WILLIAMS, D. H.: *Métodos Espectroscópicos en Química Orgánica*. Bilbao, Urmo, 1968.
- HARROW, B.: *Bioquímica básica*. Ed. interamericana, 1967.
- HOUSE, H. O.: *Reacciones modernas de síntesis orgánica*. Barcelona, Reverté, 1973.
- GUEVARA, J. de Dios y col.: *Química de las reacciones orgánicas*. Madrid, Alhambra, 1969.
- JEVONS: *El secreto bioquímico de la vida*. Barcelona, Labor, 1968.
- KATRITZKI, A. R.: *Química fundamental de los heterociclos*. Madrid, Alhambra, 1968.
- MADROÑERO, ALVAREZ: *La Química orgánica en problemas*. Madrid, Alhambra, 1974 (3.ª ed.).
- MARVEL, C. S.: *Introducción a la Química orgánica de macromoléculas de síntesis*. Barcelona, Reverté, 1962.
- MARTÍNEZ, P.: *Química y Física de los altos polímeros y materias plásticas*. Madrid, Alhambra, 1972.
- NGUYEN-TRONG-ANH: *Las reglas de Woodward-Hofmann*. Barcelona, Reverté, 1974.
- OWEN, T.: *Caracterización de compuestos orgánicos por métodos químicos*. Barcelona, Reverté, 1971.
- PASTO-JOHNSON: *Determinación de estructuras orgánicas*. Barcelona, Reverté, 1974.
- SIMPSON, P.: *Compuestos organometálicos de los elementos de grupos principales*. Madrid, Alhambra, 1973.
- SERRATOSA, F.: *Heurisko: Introducción a la síntesis orgánica*. Madrid, Alhambra, 1975.
- SIMÓN, W., CLERC, H.: *Elucidación estructural de compuestos orgánicos por métodos espectroscópicos*. (3 vol.). Madrid, Alhambra, 1970.
- SYKES, P.: *Mecanismos de reacción en química orgánica*. Barcelona, Martínez Roca, 1971.
- SYKES, P.: *Investigación de mecanismos en química orgánica*. Barcelona, Reverté, 1975.
- WHEELER, O. H.: *Química Orgánica física*. Madrid, Alhambra, 1969.

1.6. QUIMICA TECNICA

1.6.1. Textos de carácter general.

- CABE, Mc., W. L., SMITH, J. C.: *Operaciones básicas en ingeniería química*. Barcelona, Reverté, 1969.
- HENLEY, E. J., ROSEN, E. M.: *Cálculo de balances de materia y energía*. Barcelona, Reverté, 1973.
- HOUGEN, O. A., WATSON, K. M., RAGATZ, R. A.: *Principios de los procesos químicos*. I. *Balances de materia y energía*. II. *Termodinámica*. Barcelona, Reverté, 1964.
- LEVENSPIEL, O.: *Ingeniería de las reacciones químicas*. Barcelona, Reverté, 1974.
- PERRY, J. H.: *Manual de ingeniero químico*. Méjico. UTEHA, 1966.
- VIAN, A.: *OCON, J.: Elementos de ingeniería química*. Madrid, Aguilar, 1972. (5.ª ed.).

1.6.2. Monografías

- ARIS, A.: *Análisis de reactores*. Madrid, Alhambra, 1973.
- BIRD, R. B., STEWART, W. E., LIGHTFOOT, E. N.: *Fenómenos de transporte*. Barcelona, Reverté, 1964.
- BRADLEY, R. S., MUNRO, D. C.: *La química de la alta presión*. Madrid, Alhambra, 1967.
- COTTRELL, A. M.: *Metalurgia física*. Barcelona, Reverté.
- CHERIM, S. M.: *Química aplicada*. Nueva Editorial Interamericana. Méjico, 1974.
- DENBIGH, K. G.: *Teoría del reactor químico*. Madrid, Alhambra, 1968.
- FERNÁNDEZ MIRANDA: *Preparación mecánica de minerales y carbonos*. Madrid, Dossat, 1946.
- GILCHRIST, J. D.: *Combustibles y refractarios*. Madrid, Alhambra, 1967.
- GREGORIG, R.: *Cambiadores de calor*. Bilbao, Urmo, 1968.
- JOHNSON, C. G., WEEKS, W. R.: *Metalurgia*. Barcelona, Reverté, 1961.
- MANTELL, C. L.: *Ingeniería electroquímica*. Barcelona, Reverté, 1962.
- OCON, J. TOJO, G.: *Problemas de ingeniería química*. Madrid, Aguilar, 1970. (2 tomos).
- RIECHE, A.: *Química Orgánica técnica*. Acribia, 1973.
- RUF, H.: *Breve tecnología del petróleo*. Madrid, Technos, 1965.
- SCHMIDT, R. G.: *Manual práctico del equipo de plantas químicas*. Barcelona, Bellaterra, 1974.
- TAYLOR, H. F. W. y otros: *Enciclopedia de la química industrial*. Bilbao, Urmo, 1967-71. (12 volúmenes).
- THATCHER, CH. M.: *Fundamentos de ingeniería química*. Méjico, CECSA, 1965.
- TEGEDER, F., MAYER, L.: *Métodos de la Industria química*. Barcelona, Reverté, 1963. I: Inorgánica. II: Orgánica.
- VIAN, A.: *El pronóstico económico en química industrial*. Madrid, Alhambra, 1969.
- WUITHIER, P.: *El petróleo. Refino y tratamiento químico*. Madrid, CEPESA, 1972 (tomo I) y 1973 (tomo III).

II. OBRAS DIDACTICAS

- ALVAREZ RODRÍGUEZ y otros: *Sobre la enseñanza de las ciencias en la escuela primaria*. Madrid, Centro de Documentación y Orientación Didáctica, 1965.
- ARRANZ FRAYLE: *Didáctica de física y química*. Salamanca, Anaya, 1969.
- ASIMOV, I.: *Enciclopedia biográfica de Ciencia y Tecnología*. Madrid, Revista de Occidente, 1971.
- BLOUGH, H. y otros: *La enseñanza elemental de las ciencias*. Madrid, Magisterio Español, 1966.
- BUNGE, M.: *La Ciencia: su método y filosofía*. Buenos Aires, Siglo XX, 1973.
- BUNGE, M.: *La investigación científica*. Barcelona, Ariel, 1972.
- BORN, M.: *La responsabilidad del científico*. Barcelona, Labor, 1968.

- BERNAL, J. D.: *Historia social de la ciencia*. Barcelona, Ed. Península, 68.
- CERNUSCHI, F.: *Cómo debe orientarse la enseñanza de la ciencia*. Buenos Aires, EUDEBA, 1965.
- D'OVIDIO, E.: *Enseñanza de la Química*, Buenos Aires, Kapelusz, 1952.
- FESQUERT, J.: *Enseñanza de las Ciencias*. Buenos Aires, Kapelusz, 1971.
- GOZZER, G.: *Bases para Organizar un curriculum de ciencias*. Buenos Aires, El Ateneo, 1974.
- HEMPEL, C. G.: *Filosofía de la ciencia natural*. Madrid, Alianza U, 1973.
- I. C. E.: *Programación del área de ciencias de la naturaleza en la 2.ª etapa de E. G. B.*, Universidad de Oviedo, 1973.
- LAHERA, J.: *Introducción a la didáctica de la Química*. Barcelona, Vicens, 1969.
- LAHERA, J.: *Introducción a la didáctica de la Física*.
- LUZON, R.: *Didáctica de física y química*. Burgos, Santiago Rodríguez, 1969.
- MARTÍN, C. y otros: *Didáctica de Física y Química*. Madrid, Magisterio Español, 1968.
- NIEBURG, H. L.: *En nombre de la ciencia: análisis del control económico y político del conocimiento*. Buenos Aires, Ed. Tiempo contemporáneo, 1973.
- OCDE: *Enseignement actuel de la physique: quelques aspects importants*. París, 1966.
- Chimie moderne (Guide pour enseignants)*. París, 1963.
- Por un nouvel enseignement de la chimie*. París, 1966.
- PLANCH, M.: *¿A dónde va la ciencia?* Buenos Aires, Losada, 1961.
- OPEN UNIVERSITY: *La ciencia, sus orígenes, escalas y limitaciones*. Bogotá, 1971.
- Ciencia y sociedad*. Mc. Graww Hill, Bogotá, 1970.
- El manejo de datos experimentales*, Bogotá, 1970.
- PROGRAMA CHEM y similares: Barcelona, Reverté, 1972.
- Química: una ciencia experimental*.
- Manual para profesores*.
- Manual de laboratorio*.
- PARRY, R. W. y otros: *Química: fundamentos experimentales*. Barcelona, Reverté, 1973.
- Química: Fundamentos experimentales: guía del Profesor*.
- Química: Fundamentos experimentales: guía de Laboratorio*.
- O'CONNOR, P. R.: *Química: experimentos y teoría*. Barcelona, Reverté, 1975.
- PROGRAMA CBA: Barcelona, Reverté.
- Sistemas Químicos*. 1968 (dos tomos).
- Sistemas Químicos. Guía del profesor*. 1968.
- Investigación de sistemas químicos: guía de laboratorio*, 1968.
- Investigación de sistemas químicos: guía del profesor*, 1973 (dos tomos).
- PROGRAMA NUFFIELD: Barcelona, Reverté.
- Química Básica: introducción y guía*. 1969.
- Manual del profesor*. 1972.
- Curso modelo fases I y II*. 1970.
- Curso modelo fase III*. 1973.
- Colección de experimentos*. 1971.
- Libro de datos*. 1971.
- Investigación de laboratorio: fases Ia, IB, II y III*. 1969.
- Libros fundamentales: 17 obrillas de diferentes títulos. Años de publicación del 69 hasta nuestros días*.
- Química avanzada*.
- Guía del profesor I y II*. 1975.
- Libro del alumno I y II*. 1974 y 1975 respectivamente.
- El químico en acción*. 1975.
- Libro de datos*. 1975.
- Bioquímica*. 1974.
- Intercambio iónico*. 1974.
- Metalurgia*. 1975.
- Nombre y fórmula de los compuestos de carbono*. 1974, (programado).
- Etanol y otros alcoholes*. 1973.
- Ciencia combinada*.
- Actividades*. 1974 (diez tomos).
- Guía del profesor*. 1974 (tres volúmenes).
- Enciclopedia Técnica de la Educación*. Madrid, Santillana, 1970 (tomo 2.º).
- SEYMOUR, F. H.: *Las ciencias en la escuela secundaria*. Buenos Aires, El Ateneo, 1970.
- SHECKLES, M.: *Cómo enseñar las ciencias al escolar*. Buenos Aires, Paidós, 1964.
- TATON, R.: *Causalidad y accidentalidad de los descubrimientos científicos*. Barcelona, Labor, 1973.
- UNESCO: *Manual de la unesco para la enseñanza de las ciencias*. Buenos Aires, Ed. Sudamericana, 1966.
- URIEL, C.: *Enseñanza moderna de las ciencias en el grado medio*. Dir. Gral. de Enseñanza Media, 1962-64 (dos vols.).
- VESSEL, M. F.: *Las ciencias en la Escuela Primaria*. Buenos Aires. Troquel, 1969.
- WARTOFKY, M. V.: *Introducción a la filosofía de la ciencia*. Madrid, Alianza, 1973 (dos vols.).

PABLO BERNAD ENGUITA

Catedrático de Física y Química de
la E. U. de Formación del Profesorado de E. G. B.

EDITORIAL LUIS VIVES (EDELVIVES)

Prestigiosas firmas, en equipo, trabajan siguiendo las normas del MEC para estar a su lado, para ayudarle a provocar un clima de aprendizaje: preparación, exposición, asociación, sistematización y aplicación.

LE VENDEMOS COOPERACION Preescolar
F. P.
E. G. B.
B. U. P. 1.º

y en estos momentos tenemos textos de B.U.P. 2.º

LENGUA Y LITERATURA Elías Ceballos García
Restituto Blanco Ordóñez
José L. Vallejo Marchite

GEOGRAFIA
José Gutiérrez Jiménez

FRANCES
Carmen Llorente Alvarez

MATEMATICA Balbino García López
Leoncio Rubio Rubio
Pablo Mariscal

FISICA-QUIMICA Francisco Báscones Peña
José M. Rius Talens
Marino Latorre Ariño

INGLES
Enrique Wulff Alonso
Rafael Fente Gómez

DIBUJO TECNICO
Mario González Monsalve
Julián Palencia Cortés

LATIN
Tomás de la Ascensión Recio

¡PIDANOS, sin compromiso, MUESTRAS. ¡CONOZCANOS!

Casa Central: ZARAGOZA. Apartado 387. Teléfono: 34 41 00.
Delegación Zona: VALLADOLID. Las Moradas, 28. Teléfono: 25 98 01.
Representación: OVIEDO. Muñoz Degraín, 5. Teléfono: 23 70 98.

RECENSIONES

AURRECOECHEA, Begoña: Matemáticas (Respuesta a los cuestionarios oficiales para ingreso en el Cuerpo de Profesores de E. G. B.) Editorial Cincel. Madrid. 1976.

Se hace necesario justificar la presencia en las páginas de AULA ABIERTA de un libro de finalidad aparentemente lejana de la didáctica (y aún podríamos decir que antididáctica): se trata de una colección de respuestas a los cuestionarios oficiales para ingreso en el Cuerpo de Profesores de E. G. B.

Nada podemos decir sobre la idoneidad del libro para tal menester, aunque imaginamos que autora y editores se habrán cuidado de su adecuación para tan altos fines.

Sorprendentemente el libro tiene otras virtudes. Dentro de la necesaria urgencia e informalidad de estilo impuestos por su objetivo, la exposición resulta matemáticamente correcta e indudablemente clara.

La mayoría de los temas están desarrollados a la manera de una lección en la que —partiendo prácticamente de cero— el lector adquiere algunos conocimientos fundamentales sobre cada una de las cuestiones que aparecen en el programa oficial. Las ideas más significativas quedan señaladas por un punto en la margen izquierda del texto, por lo que resulta fácil obtener una rápida visión de cada tema. Dichas ideas se enciernen convenientemente motivadas y aclaradas por una multitud de ejemplos, casi todos ellos muy sencillos, pero (por si la sencillez pudiera parecer inconveniente), canónicos. Así, la lectura de cada capítulo proporciona no sólo una adecuada «receta» con la que es posible cumplir en la oposición, sino una auténtica comprensión de la materia allí tratada.

MICHELET, André: Les Outils de L'Enfance. Delachauset Niestle Editeurs, S. A. Neuchâtel (Switzerland). 1972.

André Michelet, psicólogo clínico, director de investigaciones pedagógicas en el Instituto Nacional de Investigaciones y de Documentación Pedagógica, hace en esta obra una reflexión sobre los útiles de la infancia, avalada por su preparación científica tanto como por su experiencia personal de los objetos, motivo de tales reflexiones. Nos va mostrando a través de sus obras («Les outils de l'enfance» 1 y 2) la concepción de los grandes educadores que, con sus notables aportaciones, fueron abriendo paso a una pedagogía renovadora capaz de reemplazar la palabra por la acción. La cuestión estará, pues, en analizar y seleccionar materiales y juguetes (les outils) que mejor respondan a las

Por otra parte el libro es sensiblemente auto-suficiente, teniendo en cuenta que parte de un nivel de conocimientos exigidos para su comprensión, muy bajo. En este sentido parece conveniente la inclusión de un índice lexicográfico, que no existe en esta edición. Algunos capítulos (por ej. Cap. 1: «Teoría de conjuntos», Cap. 8: «Divisibilidad») adquieren a nuestro juicio un nivel excesivamente alto. En otros (por ej. Cap. 13: «Sistemas de ecuaciones lineales», Cap. 14: «Magnitudes») serían necesarios algunos resultados y precisiones más, que, sin añadir dificultades, completarían los allí expuestos.

La materia tratada en el libro cubre lo que podríamos abarcar bajo el nombre genérico de Algebra, más algunas cuestiones de Topología e Introducción al Número Real en los programas de E. G. B., B. U. P. y C. O. U.

Se trata por tanto de un excelente libro de consulta y estudio para aquellos profesores de estos niveles, menos habituados a un planteamiento «moderno» de estos temas, proporcionándoles las líneas generales de la matemática moderna motivada con abundantes ejemplos.

El libro está cuidadosamente editado y resulta de agradable lectura.

T. RECIO MUÑIZ

necesidades del niño y sean fuente de estímulos y abran cauces a la creación.

Rastreando en la historia de la educación, analiza aquellos tanteos que intentaron hacer más intuitivos y asequibles las enseñanzas. Se remonta a Quintiliano que recomienda para la escritura las tablillas de madera donde se graban los caracteres. Las positivas aportaciones de Erasmo, Rabelais, Locke, Comenius y Rousseau, autor este último, que abre las puertas a la nueva pedagogía, al reclamar un aprendizaje por la experiencia. «...Las sensaciones del niño serán las primeras materias de su conocimiento, las cuales se deben ofrecer en un orden con-

veniente, esto es, preparar su memoria... El aprenderá a sentir mirando, palpando, escuchando...» (Emile livre I). Efectivamente, el mensaje de Rousseau descubre el horizonte de la era de la educación moderna. Este mensaje fue recogido en Francia por Itard y Séguin.

El material ha nacido, dice Michelet. No obstante hay que medir la distancia de la utilización del mismo de una manera esporádica y fragmentaria antes de otorgarle carta de naturaleza en el quehacer escolar.

Hace el autor un estudio apretado y profundo desde Itard a la escuela materna francesa, considerando el enfoque filosófico, psicológico y la descripción y enjuiciamiento del material, pasando por Séguin, Montessori, Fröebel y Decroly. La crítica de cada uno de ellos puede servir de síntesis. El método excelente de Itard se vio gravemente perjudicado por su filosofía sensualista. El método de Séguin anclado en la distinción entre nociones e ideas, fue criticado por Montessori, que adapta y desarrolla el material de Séguin —la más conocedora de su obra— y quien critica la sobreabundancia del mismo; material más propicio para desarrollar las facultades inertes que para uso del niño normal.

Es particularmente interesante el enjuiciamiento crítico que el autor hace de María Montessori al considerar que la gran crítica imputada a la doctora: «inmovilizar la enseñanza, fijar el espíritu del niño», está formulada desde un punto de vista introducido por la misma autora; el material y su uso ha sido determinado por los mismos niños entre numerosos modelos puestos a su disposición. Su elección es, pues, libre.

Así como en el ambiente creado por María Montessori la disciplina es fácil de entender como un material de trabajo en que cada cosa está en su sitio, resulta prácticamente imposi-

ble con un material de construcción y creación como el elaborado por Decroly; el introductor de los métodos mixtos (análítico y global) acepta la libre expresión y la fantasía del niño desde las primeras edades. No es anarquía, dirá Decroly, sino el orden de una comunidad infantil que es distinto del orden de una comunidad adulta.

Al referirse a Fröebel destaca Michelet el alto valor de las bases de su método que procura una gama de experiencias muy propicias al desenvolvimiento armónico del pensamiento del niño. Séguin y Montessori hicieron a Fröebel la crítica más exhaustiva; ello significa la contraposición entre la concepción racionalista de Séguin y Montessori y la intuitiva de Fröebel. De forma bien expresiva pone Michelet de relieve la distinción entre Montessori y Fröebel: Montessori formará geómetras, ingenieros. Fröebel formará poetas y artistas, que son los poetas de la materia.

Alude, por último, a la escuela moderna francesa que ha sabido hacer una síntesis de las aportaciones más recientes de la psicología infantil.

En el último capítulo de este primer trabajo expone, con agudeza y excelente criterio, cómo el material no puede ser gran cosa si no está integrado en el método, si no participa del espíritu que envuelve la vida del niño, si no es más que un pasatiempo. El material será bueno si atiende a las exigencias de la pedagogía y al consejo de educadores y psicólogos competentes. Es de enorme importancia tener en cuenta esta advertencia de Michelet al considerar «les outils» en una concepción nueva de la educación. No como medio de facilitar la enseñanza, sino como modo de hacer de ellos la enseñanza misma: «manipular es aprender».

M.^a ASUNCION PRIETO
y GARCIA TUÑÓN

GARCIA HOZ, Victor: **Organización y dirección de centros educativos.** Editorial Cincel. Madrid, 1975, 208 páginas.

Esta nueva publicación del Profesor García Hoz es una síntesis interpretativa, expuesta con su habitual rigor, concisión y claridad, de las experiencias obtenidas, a lo largo de estos diez últimos años, en la red de Colegios de educación preescolar, educación básica y enseñanzas de bachillerato, «Fomento de Centros de Enseñanza», acerca de la problemática actual que plantea la organización y dirección de los centros educativos de aquellos niveles.

La obra consta de tres apartados y cinco apéndices. En el apartado primero —Fundamentos de la Organización—, de carácter teórico, se analizan algunos criterios organizativos generales de los Centros docentes, extraídos de teorías y conceptos ya clásicos sobre organización y administración de empresas. En los

apartados segundo —Organización y estructura del Centro— y tercero —Dirección— de contenido más práctico, se aplican aquellas ideas a las estructuras organizativa y directiva de Centros de las características que presentan los que integran aquella red. Los tres apéndices primeros recogen los documentos fundamentales sobre las funciones de órganos personales y colectivos que tienen funcionamiento particular en «Fomento de Centros de Enseñanza», tales como: Departamentos, División de actividades orientadoras, Consejo de Dirección, Director del Colegio, Gerente, Coordinador de actividades docentes, Coordinador de actividades orientadoras, Secretario técnico. Los dos apéndices finales, contienen una pauta utilizada para la evaluación de centros y un vocabulario con la significación de 87 expresiones técnicas

usualmente utilizadas en los Colegios de Fomento.

Más, como dice el autor en la Introducción del libro, una de las ideas de la Administración educativa moderna, que va adquiriendo cada vez mayor extensión y consistencia, es la de que no cabe un estudio aislado y compartimentado de los problemas organizativo-educativos que prescinda de la consideración del Centro como una realidad sistemática, como un todo organizado; de ahí que la organización de un Centro no sea algo que pueda ser transferible, fácilmente, de unos ambientes y condicionamientos dados a otros diferentes. El planteamiento moderno sistemático del Centro, como conjunto trenzado de elementos que se condicionan y exigen de un modo peculiar para

el logro de unos objetivos educativos planificados, postula modulaciones organizativas también adecuadas a las limitaciones y posibilidades que caracterizan la vida de cada una de las Instituciones.

El valor peculiar que en la dinámica de los Centros tienen las relaciones interpersonales de todos sus miembros, justifica la especial atención que concede el libro a los órganos colegiados fundamentales de las Instituciones educativas, y la acertada observación, excluyente de cualquier fácil propósito imitador, de que las orientaciones que en la obra se exponen deben ser interpretadas, en el ámbito concreto de cada institución, desde perspectivas diversas.

R. M. R.

GIL ROBLES, José María: Cicerón y Augusto: vigencia de un planteamiento político. Editorial Ariel. Barcelona, 1974.

Este reducido libro de apenas 150 páginas de extensión, en 8.º, viene determinado por dos fechas largamente separadas y distintas para el autor, José M.ª Gil Robles, el conocido político español de los años de la segunda República, nuevamente redivivo en los momentos actuales.

Las fechas son: la 1.ª el año 1945, días de su confinamiento forzoso en Bussaco (Portugal), durante los cuales en un obligado «otium» ciceroniano, apartado de su auténtica vocación política, el «negotium» clásico, redactó estas páginas sobre derecho político romano.

La 2.ª fecha corresponde casi a nuestros días: Madrid 1974, en que, aconsejado el autor por sus amigos, exhuma los folios anteriores manuscritos, a los que añade una nota preliminar y el epílogo de las «Consideraciones finales», dejándolos así listos para su publicación.

La doctrina asimilada en su calidad de Catedrático de Derecho político, el contraste a que pudo someterla en su más que larga, intensa actuación de político y gobernante y, sobre todo, su prolongada reflexión y atenta mirada sobre los acontecimientos universales y patrios que le confieren razones más que suficientes para el estudio sereno de la evolución histórica de la vida política de Roma, del pensamiento filosófico-político de Cicerón, las directrices ideológicas y tácticas de Augusto y la evolución inevitable de las mismas hasta desembocar en el más omnímodo poder absoluto.

Entrevera los rasgos biográficos públicos del gran orador con el análisis concienzudo de sus obras, particularmente las de carácter político: «De re publica» y «De legibus».

No se conforma Cicerón, dice Gil Robles, con trazar el plan ideal de una república imaginaria y filosófica, a la manera de los filósofos políticos griegos, sino que quiere establecer los prin-

cipios verdaderos y filosóficos del Estado y aplicarlos en un ejemplo real: Roma.

Por eso tras el estudio, sobre los textos, de las formas puras y degeneradas de gobierno, aparece la forma preferida por Cicerón, cuyas características cree ver encarnadas en el gobierno de la República romana en el siglo II antes de Cristo: «quam patres nostri nobis acceptam iam inde a maioribus reliquerunt».

Es un tipo de gobierno compuesto de una mezcla equilibrada de los tres mejores sistemas: monarquía, aristocracia y democracia, reunidos de tal manera que cada uno de ellos corrija las deficiencias de los otros.

Pero un rasgo fundamental de la constitución romana es su propio carácter evolutivo, que va demostrando Cicerón en el primero de sus tratados, desde la época de los reyes legisladores, Rómulo y Numa, hasta los mismos días azarosos que le tocaron vivir, particularmente parte de la segunda mitad del siglo I, a C.

«En busca del mejor ciudadano» es el título de uno de los muchos epígrafes del libro; es el «optimus civis», el «princeps» o «rector», cuya necesidad siente el Arpinatense para evitar el naufragio de la república romana de su tiempo. Ha de estar investido de la «auctoritas» y de la «potestas» tradicionales de los magistrados, con la doble misión de «princeps libertatis defendendae» y de «auctor ad liberandam patriam».

Tras el fracaso del vencedor César para implantar estas ideas del teórico de la política, Cicerón quiere verlas reflejadas en la actuación de Augusto.

Interesantes son las páginas del libro en que el autor estudia intencionadamente, pero «sine ira et studio», la evolución del poder en manos de Augusto, la concentración de fuer-

zas en su persona, el paralelismo de la teoría ciceroniana y la praxis augústea y la contradicción entre las apariencias y las realidades de la política, hasta quedar Augusto prisionero de su misma obra, «dando paso a la desenfrenada omnipotencia de los tiranos».

Como antes dijimos, las «Consideraciones finales» con que se cierra este penetrante estudio, tienen una indudable y marcada intencionalidad aplicable a nuestro tiempo.

Dada la inestabilidad natural de los regímenes políticos, la ceguera de las oligarquías ayudadas por una plebe material y moralmente degradada conduce inevitablemente al poder

DORSCH, Friedrich: Diccionario de psicología. Con la colaboración de Werner TRAXEL. Apéndice matemático de Wilhelm WITTE. Barcelona, Editorial Herder, 1976. VIII pp. 1.070 cols. [VI] pp. [120] cols. 143 pp.

El *Diccionario de psicología* entra en el mercado español, espléndidamente presentado por la Editorial Herder, con la garantía de una obra de sólido prestigio. La versión española incorpora las correcciones y ampliaciones de la última edición alemana.

El grueso del Diccionario (cols. 1-1.070) está constituido, como es lógico, por un amplio cuerpo de artículos. Los autores se han propuesto informar sobre los temas psicológicos o afines a la psicología de la manera más completa y actualizada, con un criterio que incorpora el punto de vista histórico sin comprometerse con una escuela determinada. Dada la finalidad eminentemente orientadora que tiene todo diccionario, la adopción de una postura neutral es la mejor garantía de que al lector se le sirve lo que de ordinario espera de él: información. Creo que el mejor elogio que se puede hacer de los autores es el haberse atenido, en medida muy satisfactoria, a tales propósitos. En sucesivas calas efectuadas a lo largo del Diccionario, he podido comprobar no sólo que la información es amplia y está al día, sino que se mantiene en un grado de objetividad muy respetable.

Para el lector español presenta, además, una ventaja suplementaria el hecho de que los términos y conceptos no se explican exclusivamente desde la psicología americana, sino que se tienen en cuenta las aportaciones de otras áreas lingüísticas y geográficas. Como era de esperar, la psicología alemana está ampliamente representada.

Además del vocabulario, la obra incluye un

S. VARGAS, Julie: Redacción de objetivos conductuales. México, Edit. Trillas, 1975. VIII. 179 págs. 22 × 17,50 cms.

AULA ABIERTA ha presentado ya a sus lectores varias publicaciones relacionadas con los

personal, cuyo fruto, más que la «pax octaviana» es la «res tranquillae», con la secuela de la atonía y despolitización, a veces, como en el Imperio romano, inerradicables ya para el futuro.

La lección de Roma, no aprendida seguramente del todo a lo largo de dos milenios, significa «que toda transformación social y política de un pueblo debe estar presidida siempre por un pensamiento político asentado en sólidas bases filosóficas y servido por un fuerte desinterés personal».

T. RECIO

Apéndice de tests, un Apéndice matemático y la Bibliografía.

El Apéndice de Tests, adaptado al castellano por Artur ARRUGA I ROVIRA, es de gran valor. En él figura una indicación sumaria, por autores, de más de 700 reactivos. Las pp. [IV] y [V] contienen una clasificación y un índice sistemático, con lo que resulta fácil localizar la mayoría de las pruebas no sólo por autores sino por sus características y áreas de aplicación. Se indican por regla general las pruebas existentes en el mercado español, originales o traducidas y adaptadas de otros idiomas.

El Apéndice matemático (pp. 1-69) expone sucintamente los problemas generales de la medida en psicología y da un breve repaso a los métodos matemáticos más comúnmente usados en psicología.

Cierra la obra una amplia bibliografía (pp. 75-143), con indicación también de las principales revistas psicológicas en diversos idiomas. Desgraciadamente, no se ha tenido cuidado en indicar la traducción de muchas de las obras citadas, lo que hubiese sido de interés para el lector español.

Es de justicia destacar, antes de concluir esta reseña, la traducción de Ismael Antich. La terminología psicológica ha sido adaptada con toda propiedad al castellano y se tiene la sensación en todo momento, de leer y entender su propio idioma. Es un mérito más que incrementa el valor de una obra de positivo interés, y de información segura y objetiva.

BERNARDO FUEYO

objetivos educacionales y su formulación operativa. El tema, por tanto, del libro que comen-

tamos no representa ninguna novedad. Pero la obra en sí es valiosa por sus características y orientación práctica, y puede resultar de utilidad para maestros y educadores que aspiren a desenvolverse con agilidad en un campo que, a pesar de su divulgación, sigue siendo por regla general de aplicación problemática y/o deficiente.

Tomando como punto de referencia la clasificación de Bloom (campo cognoscitivo, afectivo y psicomotor), esta obra se centra en el dominio cognoscitivo, con un capítulo dedicado al estudio de las actitudes. Su estructura es la siguiente:

1. Los capítulos 1 al 6 intentan enseñar a redactar objetivos conductuales. Entendido el aprendizaje como modificación de conducta, en un sentido naturalmente muy amplio, la función del maestro es contribuir y propiciar tal modificación. Los objetivos le ayudan en esta tarea por cuanto:

—facilitan la elección de experiencias de aprendizaje adecuadas;

—comunican a otras personas, y en primer término a los propios estudiantes, lo que se espera de ellas;

—Proporcionan criterios para evaluar el progreso de los alumnos.

La utilidad práctica de los objetivos depende de que se formulen bien y cumplan las condiciones que aseguran su validez. Los capítulos 4, 5 y 6 se dedican a ilustrar los tres aspectos

prácticos siguientes: identificación, elaboración y redacción de objetivos de conducta que, como es sabido, deben reunir tres notas: indicar el comportamiento esperado del alumno (no el del profesor), estar formulados en términos de conducta observable y señalar el nivel o criterio de ejecución exigido.

2. Los capítulos 7, 8 y 9 pretenden enseñar a diferenciar e identificar objetivos de interés pedagógico. En ellos se repasa la Taxonomía de Bloom y se dan indicaciones para reformular operacionalmente las diversas categorías que Bloom y sus colaboradores no definen conductualmente. El capítulo 9 es una demostración práctica de cómo redactar objetivos para una unidad didáctica determinada.

Característica de la obra que comentamos es su constante referencia práctica. El texto no da sólo ni principalmente teoría, sino que combina las explicaciones con abundantes ejercicios autoaplicables que permiten al lector ir valorando paso a paso su propia asimilación de la técnica y de los supuestos que la apoyan. La realización de estos ejercicios le ayudarán a comprobar en qué medida su familiaridad con el tema se traduce en la posibilidad de a) discernir cuándo un objetivo está formulado correcta o deficientemente; y b) comprobar hasta qué punto posee la destreza requerida para elaborar y formular personalmente objetivos de conducta que cumplan los requisitos de un buen objetivo educacional.

BERNARDO FUEYO

NORMATIVA LEGAL

INVESTIGACION EDUCATIVA

ORDEN de 24 de febrero de 1976 por la que se convocan premios Nacionales a la Investigación Educativa.

Ilmo. Sr.: Terminada recientemente, con su adjudicación y entrega, la primera convocatoria de Premios INCIE a la Investigación Educativa y habiéndose obtenido con ella cumplida satisfacción a los fines propuestos de estimular el interés por los estudios y actividades propios de este Departamento, como lo acredita el número y calidad de los trabajos presentados, parece conveniente realizar sin demora la convocatoria correspondiente al presente año natural de 1976, introduciéndose en la misma las innovaciones y modificaciones que la experiencia ha hecho aconsejables.

En su virtud, este Ministerio ha dispuesto:

Primero.—Se convocan los siguientes Premios Nacionales a la Investigación Educativa:

a) Uno de 775.000 pesetas, destinado, a juicio del Jurado, para el mejor proyecto de investigación educativa —original e inédito— a realizar por su autor (o autores) en el plazo de un año, contado a partir del fallo aprobatorio del Jurado.

En el proyecto también deberá constar claramente la descripción y cualificación del personal investiga-

dor, el material necesario, disponible, recursos pre-visibles y, en su caso, los colectivos utilizables.

Teniendo en cuenta las características del proyecto seleccionado, el Jurado podrá decidir que se abone al comienzo de su realización una cantidad de hasta el 40 por 100 del importe total. El resto quedará fraccionado en dos entregas, correlativas a la realización del trabajo, coincidiendo la última con la finalización del mismo.

b) Uno de 500.000 pesetas, destinado, a juicio del Jurado, al mejor trabajo realizado sobre el tema «La Reforma Educativa Española: Su evaluación actual y perspectivas futuras».

c) Diez premios de 50.000 pesetas cada uno, a otros tantos proyectos que se refieran a problemas relevantes de investigación educativa.

d) Tres premios de 75.000 pesetas cada uno, para los mejores trabajos de prensa, radio y televisión, respectivamente, producidos hasta el 30 de octubre de 1976.

Segundo.—Podrán optar a los premios indicados aquellos trabajos realizados o realizables por ciudadanos españoles, en España o en el extranjero, individualmente o en equipo, tanto en Centros públicos como privados, pero excluyéndose expresamente a las personas que presten sus servicios en el INCIE. El premio se otorgará en metálico al titular del trabajo.

En el supuesto de que el proyecto o trabajo fuese obra de un equipo de investigadores, la entrega se efectuará a quien apareciera como Director del mismo.

Tercero.—En casos excepcionales, debidamente justificados y apreciados por el Jurado, los premios podrán ser otorgados, en forma compartida, a dos de los trabajos presentados. Igualmente podrán concederse hasta un máximo de ocho menciones honoríficas.

Cuarto.—El Jurado estará constituido de la siguiente forma:

Presidente: El Director del INCIE.

Vicepresidente: El Jefe del Departamento de Prospección Educativa del INCIE.

Vocales: Un representante de cada una de las Direcciones Generales de Ordenación Educativa, Universidades e Investigación, Formación Profesional, Personal y Programación e Inversiones, y de la Secretaría General Técnica, y el Jefe del Departamento de Perfeccionamiento del Profesorado del INCIE.

Dos Vocales más designados por el Director del INCIE de entre el profesorado universitario.

Secretario: El Secretario general del INCIE.

Vicesecretario: El Jefe de la Sección de Coordinación y Control de Programas de Investigación del INCIE.

Quinto.—Los trabajos que concurren a los Premios INCIE a la Investigación Educativa deberán tener entrada antes de las catorce horas del próximo día 30 de octubre, en el Registro General del INCIE, Ciudad Universitaria, Madrid-3, presentándose por sextuplicado escritos a máquina y a doble espacio. Se entregará en sobre o paquete cerrado y lacrado (sobre A), en cuyo anverso se incluirá, junto con el proyecto, un sobre también cerrado y lacrado (sobre B), en cuyo interior se colocará la cuartilla, debidamente doblada, con el nombre del Director y, en su caso, colaboradores del trabajo, dirección, etc., y la misma leyenda que figura en los sobres A y B.

Sexto.—Contra la entrega del trabajo se extenderá por el Organismo receptor correspondiente un justificante de recibo.

Los trabajos no premiados, junto con el sobre B sin abrir, quedarán a disposición de sus autores hasta un plazo máximo de tres meses después de haberse hecho público el fallo del concurso.

Los títulos de los trabajos premiados serán anunciados públicamente y comunicados directamente a los interesados.

Séptimo.—El INCIE se reserva todos los derechos

de publicación y utilización total o parcial de los trabajos premiados, sin perjuicio de la propiedad intelectual de los autores respecto de la segunda y ulteriores ediciones.

Lo que comunico a V. I. para su conocimiento y efectos.

Dios guarde a V. I.

Madrid, 24 de febrero de 1976.

ROBLES PIQUER

Ilmo. Sr. Director del Instituto Nacional de Ciencias de la Educación.

MEC

DECRETO 671 /1976, de 2 de abril, por el que se modifica parcialmente la organización del Ministerio de Educación y Ciencia. (B. O. E. de 7 de abril 1976).

UNIVERSIDAD

ORDEN de 16 de marzo de 1976 por la que se dictan directrices, con carácter provisional, para la elaboración de los planes de estudio del segundo ciclo de las Facultades Universitarias. (B. O. E. de 2 abril. de abril. N.º 80).

BACHILLERATO

LEY 9 /1976, de 8 de abril, de fijación de plantillas de los cuerpos de Catedráticos Numerarios y Profesores Agregados de Bachillerato. (B. O. E. de 10 de abril, N.º 87).

ORDEN de 9 de abril de 1976 por la que se nombran Tribunales Titulares y Suplentes, que han de juzgar las pruebas de las Oposiciones al Cuerpo de Catedráticos Numerarios de I. N. E. M. convocadas por Orden de 18 de diciembre de 1975. (B. O. E. de 13 de mayo, N.º 115).

FORMACION PROFESIONAL

DECRETO 707 /1976, de 5 de marzo, sobre Ordenación de la Formación Profesional. (B. O. E. de 12 de abril, N.º 88).

EDUCACION ESPECIAL

REAL DECRETO 1.029 /1976, de 9 de abril, por el que se crea el Real Patronato de Educación Especial.