

AULA ABIERTA

REVISTA DEL
INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACION

SECCIONES:



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



2.-EXPERIENCIAS Y REALIZACIONES recoge programaciones y ensayos de carácter práctico y, en general, todo trabajo que refleje la aplicación de técnicas de investigación a los diversos campos de la temática educativa.



3.-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.



4.-DOCUMENTACION inserta textos normativos, bibliografías temáticas, recensiones 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.

DIRECTOR:

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

ADMINISTRACION

Quintana, 30. Oviedo.

SUMARIO

JUNIO, 1977. N.º 18

ESTUDIOS

Ideas educativas de Alejandro Casona, por Angel Lázaro	4
Algunos aspectos de la creatividad en el niño pre-escolar (I), por M.ª Asunción Prieto	11
Reflexiones sobre el contenido conceptual y metodológico de la historia, por Florencio Frieria	19

EXPERIENCIAS Y REALIZACIONES

El comentario por la imagen y el color, por Luis Miravallés	24
El entorno económico de los problemas universitarios, por Elvira M.ª Chacón	30
La evolución de la enseñanza en Avilés en más de un siglo, por José Ramón Ovies	35

INFORMACION

Actividades del I.C.E. Convocatoria de cursos de verano de perfeccionamiento del profesorado, en Gijón y León	39
Cursos para profesores de Bachillerato	40
Seminario Nacional para la coordinación de la Matemática en COU y primer curso de Facultad, organizado por el INCIE en noviembre de 1976	40
Seminario sobre «Coordinación del estudio de la Química en el COU y primer curso de la Universidad»	42
Resumen de la reunión mantenida en el INCIE sobre la Física en el COU	44

DOCUMENTACION

Bibliografía fundamental para el estudio de la lengua y civilización francesa	45
Esbozo de una bibliografía para el estudio de la lengua inglesa	47
Recensiones	57

ADVERTENCIA

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



IDEAS EDUCATIVAS DE ALEJANDRO CASONA

ANGEL LAZARO MARTINEZ
Inspector Técnico de Educación

INTRODUCCION

La presencia de Casona en el ámbito de la literatura española es innegable, dada la renovación escénica que supuso en su momento y la gran proyección universal de su obra. Sin embargo, es casi desconocida la constante pedagógica, el hondo sentir formativo de Casona, hecho que se refleja en su acción literaria con una permanente insistencia. No realizó Casona aportaciones pedagógicas tan relevantes como las que plasmó en la dramática pero, en un estudio detenido de su vida y obra, cabe constatar su preocupación educativa en multitud de aspectos que intentaremos sistematizar.

La circunstancia de que en el año actual sea cincuentenario de la graduación de Casona en la Escuela Superior de Magisterio, aumenta el interés por reseñar sus ideas educativas, reflejadas en sus obras y a lo largo de

su acción profesional como maestro, inspector de educación y autor teatral.

1.-DOBLE PERSPECTIVA DE ALEJANDRO CASONA

1.1. Primeros años.

Casona, asturiano de Besullo, hereda la tradición educativa de sus padres, Faustina Alvarez, inspectora de enseñanza primaria, y Gabino Rodríguez, director de una escuela graduada en Oviedo. Esta inquietud la mantiene estudiando Filosofía y Letras en las Universidades de Oviedo y Murcia y, realizando oposiciones al Magisterio en León, hasta que en 1922 ingresa en la Escuela Superior del Magisterio, institución destinada a la formación de los futuros profesores de Escuelas Normales y de los Inspectores de Enseñanza Primaria.

1.2. La Escuela Superior del Magisterio.

Durante los cuatro años (1922-26) que Casona permanece en la Escuela Superior del Magisterio, se afianza su dualidad literaria y pedagógica, que constituía la constante de su trayectoria existencial, al menos en su primera época, fomentada por el contacto con sus compañeros, como Concha Alós, Salvador Ferrer y por la publicación en Mundo Latino, de su primer libro: El

peregrino de la barba florida. La gran labor de este Centro no se limitó sólo a la formación de magníficos profesionales sino que, el marco de un amplio humanismo, creó el ambiente preciso para canalizar las inquietudes literarias de algunos de sus alumnos como, junto a los señalados, Luis Linares Becerra, María de Maeztu, Antonio Onieva o Víctor de la Serna (1).

1.3. Proyección inspectora.

En 1928 marcha, en calidad de inspector, junto con su esposa, Rosalía Martín Bravo, antigua compañera de la sección de Ciencias de la Escuela, a Les, pueblecito del Valle de Arán, en donde realizará una acertada labor educativa. Ferrer, condiscípulo entrañable, rememora aquella época: «recordamos nuestras entrevistas en Barcelona, cuando él llegaba una o dos veces por curso para seleccionar el material y los libros que necesitaba para las escuelas del Valle. Era exigente en grado sumo» (2). Posteriormente, en 1931, participa en un concurso-oposición y obtiene una plaza de inspector en Madrid, destino que mantendría hasta su marcha de España y su separación del Cuerpo.

1.4. Fusión literaria y pedagógica.

Un análisis de las características de las obras de Casona muestra, de forma palpable, la permanente actitud del autor hacia la acción formativa. Fundamentalmente dirigidas al mundo infantil pueden ser significativas tanto *¡A Belén, pastores!* (1951) como *El lindo D. Gato* (s.f.), así como la colección de poemas *La Flauta del sapo* (1930) escritas en el aislado Valle de Arán, lo mismo que *La Sirena Varada*, o la magnífica *Flor de Leyendas* (1933) por la que se le concedió el Premio Nacional de Literatura. Junto a este núcleo, se localiza otro conjunto de obras en las que Casona manifiesta una intencionalidad educativa, con el impulso de concebir el teatro como medio cultural y formativo o como manifestación de sus ideales pedagógicos: *Otra vez*

el diablo (1935). *Nuestra Natacha* (1935), *Retablo jovial* (1935) o *La tercera palabra* (1953). Con un sentido más ambiental, probablemente con una estructura dramática más honda cabe agrupar otras obras en las que los personajes son capaces de interrumpir su existencia y velar la crudeza de la verdad con el fin de ayudar a otras personas necesitadas de comprensión y estímulo (*Prohibido suicidarse en primavera* (1937), *Los árboles mueren de pie* (1949) o *La barca sin pescador* (1945), desarrollando originalmente un texto de Rousseau). Esta constante tendencia la detecta Sainz de Robles (3) denominándola *doctrina y pedagogía del alma* y señalándola como uno de los valores característicos del teatro de Casona, presentado con un lenguaje seductor, insinuante y motivador. (4)

Esta inquietud literaria y educativa cuaja, desde los primeros años, en una delicada creación: La Pájara Pinta, grupo teatral infantil, fomentado y mantenido por Casona en el Valle de Arán y que, según sus propias palabras, tenía la finalidad de «iniciar en el teatro a los niños de las escuelas aranesas. Los mismos niños interpretaban entremeses de Cervantes, fábulas y cuentos adaptados por mí a la escena. También aprendían corales a dos voces y danzas regionales» (5). La experiencia adquirida con este grupo servirá de base para que, en su nuevo destino madrileño, Casona conjugue definitivamente y en armónico equili-

(1) Sobre las características de este centro véase la documentada obra de Salvador Ferrer, *La Escuela de Estudios Superiores del Magisterio*. Madrid, 1973. Imp. Cedesa. págs. 373.

(2) Ferrer. Obra citada. pág. 328.

(3) F. C. Sainz de Robles. Prólogo a las *Obras Completas* de A. Casona. Madrid. 1961. Aguilar. Tomo I. Pág. 30-2.

(4) Angel Valbuena Prat insiste en el «pedagogismo» que Casona manifiesta en toda su obra literaria. (*H.ª de la Literatura española*. Tomo III Barcelona, 1964. Gili y Gaya. Pág. 696).

(5) Recogido por Ferrer en Obra citada. Pág. 327.

brio, sus vertientes dramática y pedagógica.

2. EL TEATRO DEL PUEBLO DE LAS MISIONES PEDAGÓGICAS

Las Misiones Pedagógicas constituyen uno de los más acertados empeños realizados en nuestro país para alcanzar una educación popular. Basado en las propuestas de Cossío, La Gaceta de Madrid del 30 de mayo de 1931 publicaba un Decreto creando el Patronato de las Misiones Pedagógicas, con el fin de «llevar a las gentes, con preferencia a las que habitan en localidades rurales, el aliento del progreso y los medios de participar en él, en sus estímulos morales y en los ejemplos del avance universal» (6). Una O.M. de 6-8-31 (gaceta del 13) designaba las personas que constituirían dicho Patronato, en donde se contaba con la presencia de Antonio Machado, Pedro Salinas, Oscar Esplá, Angel Llorca o Rodolfo Llopis, entre otros, bajo la presidencia de Cossío.

A propuesta de la Inspección de Primera Enseñanza, de los Consejos locales o Provinciales, o simplemente de particulares, se organizaba una Misión. La propuesta se acompañaba de una amplia documentación: descripción geográfico-económica de la comarca, distribución de la población, comunicaciones, situación cultural y escolar, ambiente social, locales de actuación, hospedajes, fluido eléctrico, cooperación...(7).

Las Misiones eran financiadas con cargo al Presupuesto General del Ministerio de Instrucción Pública, con una partida inicial de 300.000 ptas., que posteriormente fue aumentando, aunque con oscilaciones y fuertes debates en la Cámara, hasta las 700.000 ptas. Sin embargo, en junio de 1935, la asignación del presupuesto para las Misiones desapareció, lo que motivó el hundimiento de la acción cultural realizada durante los cuatro años anteriores, ya que el empeño no constituía solamente una función instructiva sino

una verdadera acción educativa popular. Los «misioneros» pertenecientes a distintos campos profesionales, realizaban un esfuerzo formativo para que toda una comunidad adquiriera conciencia de sus posibilidades humanas y las vertiera en íntima vinculación con su medio-ambiente. Se organizaban sesiones de acción didáctica directa, con el fin de erradicar el analfabetismo de la zona, y se apoyaba con manifestaciones culturales: proyección de películas, exposición de obras de arte, representaciones teatrales, charlas y coloquios. Se realizaba un estudio socio-económico del área geográfica y se proponían posibilidades de mejora y se instalaba, como patrimonio de la comunidad, una biblioteca con fondo bibliográfico. Probablemente no encontraremos un esfuerzo más interesante en el empeño de lograr una acción educativa popular que la realizada en esta época (8), en donde el Teatro del Pueblo y la figura de Casona adquieren una especial significación.

2.1. Casona y el teatro del pueblo.

El Teatro del Pueblo tenía como finalidad el llevar los aspectos más castizos de nuestra cultura a los lugares que habían servido de inspiración y fundamento a los dramaturgos españoles. Lope de Rueda, Juan de la Encina, Cervantes, Calderón, Lope de Vega o adaptaciones de textos literarios, romances, cantigas, cancioncillas... Todo un amplio repertorio completado por la inclusión de manifestaciones folklóricas populares. Xirau, colaborador de Cossío, nos comenta el proyecto:

(6) Preámbulo del Decreto de 29 de mayo de 1931.

(7) Sobre este tema, como casi todo lo referente a la educación española en el período 1931-36, véase el magnífico estudio de Mariano Pérez Galán, *La enseñanza en la Segunda república*, Cuadernos para el diálogo. Madrid, 1975.

(8) Posteriormente, en torno a la década de los 50, el C.S.I.C., a través del Instituto de Pedagogía S. José de Calasanz, revivió, durante algunos años, las Misiones Pedagógicas.

«Orientado en las mejores tradiciones de la farándula española, llegó en sus representaciones a un grado notable de selecta discreción. Las mejores obras de los clásicos revivieron por él ante el entusiasmo atónito de un pueblo amodorrado por dos siglos de decadencia»(9)

Inicialmente organizado por Ricardo Marquina, posteriormente fue encargada la dirección a Casona el cual, junto con estudiantes de Escuelas y Facultades, se encargó de recorrer más de 300 pueblos de nuestra patria, representando los domingos, fiestas y vacaciones. El hondo sentido que caló en Casona esta acción educativa puede quedar reflejada en sus propias palabras: «Durante los cinco años en que tuve la fortuna de dirigir a aquella muchachada estudiantil, más de 300 pueblos —en aspa— desde Sanabria a la Mancha, desde Aragón a Extremadura nos vieron llegar a sus ejidos, sus plazas o sus porches, levantar nuestros bártulos al aire libre y representar el sazonado repertorio ante el feliz asombro de la aldea. Si alguna obra bella puede enorgullecerme de haber hecho en mi vida, fue aquella; si algo serio he aprendido sobre pueblo y teatro, fue allí donde lo aprendí. Trescientas actuaciones al frente de un cuadro estudiantil y ante públicos de sabiduría, emoción y lenguaje primitivos son una educadora experiencia» (10). Otra vez el Casona educador, con su farándula estudiantil, como en el Valle de Arán. En esta época, a instancias de Machado y Cossío, germina su *Retablo Jovial*, obras en un acto, adaptando cuentos del Conde Lucanor o de Boccaccio, o escenificando la historia de Sancho Panza en la Insula Barataria. Sin embargo su acción no quedó reducida a la dirección del Teatro, sino que el Patronato en ocasiones, le responsabilizó de cometidos más amplios, como la dirección de la Misión Pedagógico-social de Sanabria, en octubre de 1935, en la que, junto a lo cultural, se proponía una renovación económica de la zona, aunque, tal como analiza Tuñón de Lara, no llega-

ría a cuajar dado que fue una experiencia aislada sin variar el contexto general de la estructura agraria del país. (11).

3. LA PERSPECTIVA EDUCATIVA DE NUESTRA NATACHA

Inmerso en este ambiente, Casona estrena *La Sirena Varada* (1933) —Premio Lope de Vega de ese año— y en 1935 *Otra vez el diablo*. Recogiendo la experiencia de sus años de «misionero» escribe *Nuestra Natacha*, en donde plasma su constante dualidad literaria y pedagógica, exponiendo ante el público el valor de la nueva línea educativa, en la que se defiende una acción cooperativa entre estudiantes y profesores como medio de cuajar una educación popular. *Natacha* fue estrenada por la compañía de Josefina Díaz y Manuel Collado en el Teatro Victoria, de Madrid, el 6 de febrero de 1936, y publicada por la editorial Magisterio Español en ese mismo año. No es nuestra intención analizar literariamente *Nuestra Natacha*, sino comprender el texto desde un punto de vista educativo, máxime si tenemos en cuenta que «si como se dice, desde los tiempos helénicos, el teatro ha de servir ante todo de escuela de buenas costumbres y de espejo implacable de vicios, ninguna obra escénica se ajusta tanto al postulado como *Nuestra Natacha*» (12).

3.1. Fusión dramática y pedagógica.

Nuestra *Natacha* rezuma todo el ideal del Teatro del Pueblo. (13) En la primera escena de la obra un grupo de

(9) J. Xirau. *Manuel Bartolomé Cossío y la Educación en España*. Madrid. 1969. Ariel. Pág. 258.

(10) A. Casona. *Obras completas*. Madrid. 1961. Aguilar. Tomo I. pág. 818.

(11) Tuñón de Lara. *Medio siglo de cultura española (1885-1936)*. Madrid. Tecnos. 1969.

(12) Sainz de Robles. *Prólogo a Nuestra Natacha* en A. Casona. *Obras completas*. Madrid. Aguilar. 1961. Tomo II. Pág. 15.

(13) Se ha tachado a *Nuestra Natacha* de ser una obra proselitista y en aquellos tiempos, fue

estudiantes redacta una nota protesta «por las sanciones gubernativas en contra de nuestras organizaciones, del fuero universitario y de nuestras clases de cultura popular (14). Natacha impulsa a Lalo, el co-protagonista, a que abandone su carácter individualista y canalice toda su personalidad en una acción social y formativa. Para ello, el vehículo adecuado es el teatro, un teatro ambulante «de pueblo en pueblo, para las cárceles, para los asilos, llevando romances y canciones, farsas poéticas, teatro de Lope y Calderón» (15). Con una coordinación plástica sencilla y directa, el teatro estudiantil acude a representar la Balada de Atta Troll en el colegio que dirige Natacha, quedando el espectador inmerso en una situación dramática doble, al asistir a una representación superpuesta al argumento general de la obra.

Pero quizá es preciso apresar el sentido general de la intencionalidad de la obra de Casona, que pretende conjugar esquemas educativos más adecuados con las características sociales. La doble vertiente de Casona, dramático-popular, por un lado y, por otro, científico-pedagógico, se simbolizan en dos personajes que, aunque inconexos en un principio, terminan por fundirse en una tarea común. El primer aspecto lo encarna Lalo Figueras, eterno estudiante («tres generaciones han pasado por mi cadáver») alegre («profesor de optimismo»), director del teatro ambulante y que, entre otras virtudes, según su confesión, no habla alemán. En la otra vertiente se encuentra Natacha, alumna becaria de la Universidad Central y primera mujer que alcanza en España el doctorado en Ciencias Educativas por su tesis «Los Tribunales de Menores y la educación en las Casas de Reforma». Natacha acepta la dirección pedagógica de un reformatorio, del que fue alumna y de donde fue redimida por un solterón profesor universitario. Sólo exige plena libertad de iniciativa en cuanto al régimen interior, ya que pretende cristalizar un estilo nuevo que, con harta deli-

cadeza, Casona expone en algunas escenas claves.

3.2. Crítica y comprensión de la educación tradicional.

No ahonda Casona en un análisis detenido de la educación tradicional, sino que su crítica se dirige a ridiculizar el ambiente educativo de las instituciones escolares. Es claro que, tras ese clima, se detecte un enfoque distinto de la educación y un esfuerzo por conseguir unos ideales que el autor, con una postura comprensiva, intenta disculpar: «Ellos tenían de la educación una idea equivocada, pero seguramente sincera» (15). Presenta Casona en el cuadro primero del acto segundo, una institución educativa ridícula, con alumnos uniformados, profesores rígidos y secos, sin el menor interés por acercarse a conocer los problemas de sus alumnos. La disciplina es autoritaria, impuesta y la educación se concibe más como una acción benéfica que como un derecho. Se abusa de las frases rimbombantes y, en síntesis, se formaliza un ambiente severo y sin alegría, porque «convierten en cárceles lo que debieran ser hogares de educación. Y allí van a enterrarse en una disciplina de rejas y de silencio». (17).

Natacha quiere modificar este ambiente, consecuencia de una relación educativa autocrática, lo que provoca un cambio de disciplina, acción mal asumida por los educadores tradicionales que no encuentran posibilidades de mantener sus status. («¡Esto se

rechazada por un determinado sector ideológico. El mejor comentario a una reacción tan parcial nos lo ofrece el mismo Sainz de Robles, que en la pág. 20, de la obra citada, escribe: «En Nuestra Natacha no existe ni una alusión a ideas o ideales políticos ni un juicio particular frente a ideales religiosos. En Nuestra Natacha sólo se plantean y defienden ideas de perfeccionamiento social e ideales de perfeccionamiento espiritual».

(14) A. Casona. *Nuestra Natacha*. Magisterio Español. Madrid. 1936. pág. 10. Somolinos.

(15) Id. Pág. 33. Lalo.

(16) D. Santiago. Obra cit. Pág. 113.

(17) Natacha. Obra cit. pág. 113.

hunde! No hay disciplina, no hay respeto al profesorado. Aquí no hace cada uno más que lo que le gusta. Si las cosas siguen así, esto, más que un reformatorio, va a parecer una colonia de vacaciones» (18)

La manifestación más patente del cambio educativo lo constituye el nuevo enfoque de la disciplina:

- *Srta. Crespo*: Tengo el deber de advertirle que la disciplina de esta casa está gravemente quebrantada. Aquí son los muchachos los que se toman toda la iniciativa.
- *Natacha*: Es la servidumbre de nuestra profesión. Hoy la educación no admite más esclavos que los maestros.
- *Srta. Crespo*: Si ellos supieran regirse, bien. Pero las clases están abandonadas. Sólo trabajan en lo que les gusta.
- *Natacha*: Pero trabajan todos. ¿Y no ha observado usted que con tan poca cosa son felices? (19).

Los empeños de Natacha no son aceptados por el profesorado ni por el Patronato del Centro, por lo que dimite e inicia con sus antiguos compañeros de estudios y con los alumnos, identificados con sus ideales, una empresa pedagógica de nuevo cuño. En el acto tercero, en una Escuela-granja, en donde todos aprenden y perfeccionan su personalidad, con un sentido cooperativo y de proyección social hacia el medio-ambiente próximo, Casona perfila alguna de sus concepciones educativas.

3.3. Ambiente organizativo.

El aspecto disciplinario se centra en la dualidad libertad-responsabilidad, en donde cada cual puede actuar en un trabajo libremente elegido, pero con la obligación de justificar su acción ante los demás. Se pretende cuajar un ambiente semejante a la propia estructura de la sociedad, en la que la distribución de funciones y beneficios

sea lo menos discriminativa posible. Así dice Natacha: «Yo no sé que una institución educativa pueda organizarse de modo distinto a como está organizada la vida». (20).

El profesorado que estimule este ambiente debe constituir un equipo en el que las relaciones humanas primen sobre la jerarquía. Este aspecto ha de ser el factor directivo que encauce el ambiente, fundiéndose con la acción participativa del alumnado. Es un aspecto fundamental para Natacha y así lo reclama a los profesores: «¡Siempre la señora directora! Así no haremos nada. Yo le pido a usted colaboración y usted sólo me da obediencia». (21).

3.4. Enfoque didáctico.

Siguiendo la tónica de la escuela activa, Casona propugna un centro en donde las clases magistrales se eliminen y se sustituyan por experiencias que el alumno realice, canalizando sus propios intereses y aptitudes. Para cuajar tales objetivos, lo fundamental es realizar una enseñanza a través del trabajo. En el acto tercero, en unos terrenos semi-abandonados que proporciona Lalo, se organiza un nuevo centro de enseñanza en donde se cuajan una serie de proyectos: la turbina, la granja, el lagar, los establos, el molino, el horno... Se ponen en práctica indicaciones teóricas y se irradian los beneficios sobre las comunidades rurales próximas. Todo parece recordar las experiencias pedagógicas de Makarenko en Ucrania.

Natacha utiliza el trabajo como método, en su doble vertiente de concebirlo como medio de formación personal y como producción, función social de la institución educativa, que irradia sus características sobre el ambiente que la rodea. Por eso rechaza el ofre-

(18) *Srta. Crespo*. Obra cit. Pág. 138.

(19) Obras completas. Pág. 140.

(20) Obras completas. Id. Pág. 156.

(21) Obras completas. Id. Pág. 173.

cimiento de Lalo que pretende regalar los terrenos a los alumnos: «Hagamos hombres libres, Lalo. Los hombres libres no toman nada ni por la fuerza ni de limosna. ¡Qué aprendan a conseguirlo todo por el trabajo!» (22).

La pretensión educativa roza casi la utopía: el ideal es cuajar pequeñas comunidades, autónomas, que en continuo perfeccionamiento vayan renovando su acción y sus miembros (23). En todo este proyecto se aprecian diferentes influencias de experiencias realizadas por educadores del primer tercio de siglo y, por supuesto, del pensamiento de Cossío y de las manifestaciones de las Misiones Pedagógicas, que confluyen en el aspecto que Casona quiere resaltar con mayor intensidad, como es el del valor de la acción como metodología y su canalización a través del trabajo, elemento que considera clave en la formación.

4. PERMANENCIA DEL IDEAL EDUCATIVO DE CASONA A TRAVÉS DE SU OBRA

Posteriormente, Casona marcha de España y abandona su vinculación profesional con la enseñanza, aunque sus tendencias sigan rozando los aspectos pedagógicos, tal como se puede apreciar en sus obras como ya hemos señalado. En 1951 escribe *¡A Belén, pastores!*, acción pastoril en cinco cuadros, de gran finura estética, dedicada, fundamentalmente, a las fiestas escolares

de Navidad. En muchas de sus obras aparece la figura equilibrada de un idealista que pretende ayudar a los demás (*Prohibido suicidarse en primavera*; *Los árboles mueren de pie*), o el halo pedante de un profesor (*Otra vez el diablo*; *Siete gritos en el mar*; *La tercera palabra*). El tema central de *La barca sin pescador* lo constituye el desarrollo de un cuentecillo de Rousseau y, especialmente en *La tercera palabra* (1953), se parte de una lejana antinomia pedagógica (herencia-ambiente educativo), analizando los esquemas del buen salvaje, superados con hábil destreza dramática. Sin embargo, a medida que se aumenta el distanciamiento con sus raíces pedagógicas, se difuminan más sus intereses educativos. Realmente Casona mantiene una doble perspectiva, pedagógica y literaria que, al menos en su mitad, fue truncada por su alejamiento de España y por su separación de la enseñanza. No obstante, especialmente en el período 30-6, puede detectarse, tanto en su trayectoria personal como en sus obras, una honda preocupación educativa de la que nunca llegó a sentirse desarraigado.

(22) Obras completas. Pág. 140.

(23) Indica Natacha: «Les he prometido a estos muchachos una vida libre y lo cumpliré. Cuando esta granja sea suya, yo buscaré mi camino». Obras completas. I. Pág. 172.

ALGUNOS ASPECTOS DE LA CREATIVIDAD EN EL NIÑO PRE-ESCOLAR (I)

María Asunción PRIETO GARCIA-TUÑÓN

Inspectora Técnico de Educación

1. DOBLE ACEPCION DE LA CREATIVIDAD

La creatividad suele entenderse en una doble y fundamental acepción. Por una parte, como cultivo de «*sí mismo*», o afirmación del modo *singular, diferenciador* que *cada uno* tiene de encarnar y realizar la naturaleza humana; por otra parte, en la doctrina pedagógica, también es frecuente su empleo generalizado como cultivo de la «*originalidad*», de la actividad propia del pensamiento creativo, innovador, con capacidad de descubrimiento de caminos nuevos o conexiones nuevas de elementos o situaciones preexistentes. Ambos aspectos, aparentemente distintos, pueden y deben complementarse en una visión renovadora de la educación, con referencia muy especial en la educación preescolar. Taylor desconfía del sentido creador del niño preescolar, pero examinaremos después cómo los años de vida del párvulo ofrecen una *ocasión irrepitable* en la formación de una personalidad creativa, siendo la actividad creadora en este período, además, una necesidad biológica.

1.1. La creatividad como cultivo de «*sí mismo*».

La creatividad como cultivo de «*sí mismo*» tiene una raíz muy honda en una auténtica educación personalizada. Toda persona, por el hecho de serlo, tiene un peculiar modo de *ser* y un peculiar modo de *obrar*. Su peculiaridad en el modo de *ser* consiste en que cada persona es originariamente *irrepitable*; una y distinta de las demás. La última y esencial manifestación de una educación que respete los valores de la persona, en cuanto perfección de

ese modo singular que cada persona tiene de encarnar y realizar la naturaleza humana, es el cultivo de «*sí mismo*», de su propia *identidad*, con todas las posibilidades y limitaciones que cada persona tenga. Desde esta perspectiva, la *creatividad* se entiende como *necesidad de expresión de cuanto hay de original y genuino en cada uno*. Diríamos con Gloton y Clero que «*hay que afirmar en voz alta, aún a riesgo de llamar la atención: ser uno mismo es el medio más seguro que se tiene de servir al ser humano y esta autenticidad en la educación jamás traiciona*». Sin embargo en la educación parece suceder todo lo contrario, como si se estimara que la naturaleza del niño es mala y que hay que prevenirse contra ella para transformarla en una segunda naturaleza por asimilación de modelos en vigor de una sociedad dada. Sin embargo, la confianza y la libertad deberían presidir todo desarrollo y expansión psíquica.

Pero toda persona como principio de sus propios actos —y no sólo como peculiar modo de ser— tiene también un modo peculiar de obrar, de dar un sentido unificador a la actividad de aquello que constituye la singularidad de su ser. En el «*sí mismo*» de cada uno, en cuanto actividad, está también el principio *originador* de toda distensión de posibilidades que tiene la persona. Por lo que el cultivo del «*sí mismo*» hace también referencia a la *capacidad creadora* o de impulsión de actividades que tiene la persona; a la capacidad de *actuación* plena de la propia personalidad. La creatividad, entonces, se presenta como una dimensión integradora de la persona humana, mediante la cual uno se realiza a sí mismo.

El acto creador suele circunscribirse a un acto de inteligencia o de la imaginación, propio del campo artístico; sin embargo la psicología de la actividad creadora nos advierte que no se trata de ninguna actividad atribuible a una potencia determinada, y para un sector dado, sino que es un quehacer global. Íntima dimensión personal del «sí mismo», que impulsa y compromete a todas las facultades del sujeto.

Es evidente que en esta dimensión dinámica de la creatividad, como cultivo del «sí mismo», en cuanto capacidad de actividad creadora e integradora de la persona, originada en ella, no puede ser considerada como tal cualquier actividad por el hecho de que sea iniciada o impulsada por la persona, desde la persona. Muchas veces, como hoy sucede, esa actividad es producto de la imitación, conformación y regularización de agentes externos a ella, a los que imita, por lo que esta dimensión integradora de la persona, en lo que la creatividad consiste, hace referencia a una acción que no depende inmediatamente de esos cánones externos recibidos —que no obstante pueden suscitarla y provocarla—, sino a la que se realiza con autenticidad, originalidad, iniciativa y libertad en la propia persona.

Desde estas dos acepciones, cualquiera que sea una didáctica de la creatividad, en el contexto de una educación personalizada, se nos presenta como una reacción superadora de esquemas individualizadores de una enseñanza tecnificada —principalmente de la enseñanza programada— que conduce a situaciones y formas de aprendizaje en los alumnos: uniformes, generalizadas y estereotipadas. Su objeto, lejos de desencadenar respuestas válidas con fórmulas idénticas para todos, previamente establecidas, consiste en facilitar elementos y estimar impulsos para que cada alumno encuentre el camino y soluciones originales, acordes con su forma de ser, a los problemas que la vida pueda depararle.

1.2. La creatividad como cultivo de la «originalidad» o del pensamiento creativo.

Desde esta perspectiva, como decíamos al principio, espíritu de curiosidad, imaginación, innovación, descubrimiento, originalidad, son términos que los psicólogos relacionan con el pensamiento creativo. Frederike Barlett (1959) hace sinónimos *pensamiento creativo* y «*espíritu emprendedor*» o *capacidad «de apartarse del camino principal»*, «romper el molde», estar abierto a la experiencia y permitir que una «cosa lleve a otra». Simpson define la originalidad como capacidad de apartarse de formas usuales del pensamiento, con el fin de obtener otras distintas. Torrance, identifica pensamiento creativo con facultad creadora o capacidad para el *descubrimiento*—*proceso*—dice— *de brechas de sensibilidad que forman ideas nuevas o hipótesis, que ponen a prueba estas hipótesis, modificando y, posiblemente, volviendo a poner a prueba las hipótesis*». Getzels y Jackson (1962) consideran la originalidad como capacidad de invención, de introducción de nuevos principios para resolver situaciones problemáticas. Algún autor, como Fernández Huertas, distingue entre *originalidad* y *creatividad*. *Originalidad* es quella forma de conducta singular, nueva, que no procede de una simple convergencia de experiencias previas, recibidas, sino que es la conducta «rara» que en su novedad rebasa los niveles de esperanza informativa o didáctica; la *creatividad* es una conducta productora de modelos nuevos pero que la comunidad acepta en su novedad como válidos.

Se ha tratado de identificar las capacidades que se consideran incluidas en el pensamiento creativo aunque, como dice Torrance, aún no se está en condiciones de determinar con precisión qué facultades o factores lo integran, por no conocerse exactamente la naturaleza del proceso creador.

Se comienza por discutir si la *creati-*

vidad es una función peculiar, distinta de la inteligencia, que utiliza funciones mentales diversas con profundas motivaciones conativas y afectivas del pre-consciente (Kris y Kubie, 1958), o si se trata de un modo peculiar de ejercicio de la función intelectual cognitiva. Hoy se acepta ya, que la *inteligencia* y la *creatividad* son diferentes aunque no contrapuestas. La creatividad parece entenderse, aun desde esta visión analítica –aproximándose por lo tanto al punto de vista anterior– como una dimensión peculiar integradora del hombre que no cabe referirla sólo a una facultad específica de la persona, ni separarla tampoco del proceso intelectual por muy acusados que parezcan los perfiles de novedad del talento altamente creativo.

Los analistas consideran que el proceso creativo sigue unos pasos similares a los siguientes:

- *sentimiento* de necesidad, deficiencia o limitación.
- *preparación* de soluciones posibles con análisis crítico de su conveniencia o inconveniencia.
- *iluminación* o inspiración de una idea o percepción nueva.
- *experimentación* o verificación de las soluciones más adecuadas.
- *formulación* de la mejor solución obtenida.

Para Güilford (1950) entre las operaciones propias de la inteligencia se halla la «cognición», la «memoria», el «pensamiento convergente» y el «pensamiento divergente». De un modo especial se fija en estos dos últimos como influyentes en el proceso creativo.

Mientras en el pensamiento *convergente* el sujeto tiende a retener lo ya conocido y a aprender aquello que está estructurado, y tal como lo está, en el pensamiento *divergente* existe la propensión a reestructurar lo ya conocido proyectándolo en formas nuevas, en soluciones originales. Spearman, en esta línea, dirá que «el cerebro creador opera en la línea opuesta a la marcada

por el pensamiento serial o reintegrativo, buscando por distintos caminos y con otras fórmulas aquello que la humanidad puede juzgar útil y rentable en su desarrollo».

Psicológicamente los factores más frecuentes que los psicólogos comprenden en la creatividad son:

- La *fluidez* o «continuo brotar» de ideas, puntos de vista que aparecen genéticamente como la primera de las componentes de la creatividad (Galton).
- La *divergencia* o signo cualitativo diferente que las ideas sugeridas presentan (Getzels y Jackson).
- La *justificación* o conexión racional de la solución o idea nueva aportada (Guilford).
- La *intuición* o «sagacidad» o disposición natural para entrever las nuevas soluciones justificadas de una hipótesis ante una nueva problemática (James).

El desarrollo de capacidades que se estiman incluidas en el pensamiento creador tiene ritmos peculiares de crecimiento. Parece que es posible identificar unos niveles de edad de pensamiento creador en los niños, un proceso especial de desarrollo en esos niveles, como características comunes a todos los niños de un nivel-edad, aunque no se dé siempre una rigurosa correspondencia en cada uno de los niños comprendidos en un determinado nivel-edad.

2. DESARROLLO DEL PROCESO CREATIVO EN EL PREESCOLAR.

El nivel preescolar es un período clave en el desarrollo de la creatividad. Andrews (1930) estudió el desarrollo del pensamiento creativo del preescolar que identificó con el desarrollo de la «imaginación creadora». Según este autor, la capacidad para reestructurar o recombinar elementos alcanza su máxima expresión entre los 3 y los 4 años, decreciendo a partir de entonces. Markey, en 1935, descubre que la capaci-

dad creadora de la imaginación aumenta con la edad en todo el período preescolar. En la misma línea *Griffith* señala once etapas ascendentes en la evolución de los dibujos creativos del

niño que relaciona con el análisis evolutivo de la imaginación creadora. Ligon, en 1957, y Torrance en 1962, tratan de establecer las características del nivel creativo en el niño de 2 a 6 años.

Hasta los 2 años

En el primer año comienza el desarrollo de la imaginación, a través de la reproducción de sonidos y ritmos y de una anticipación de las rutinas diarias.

Tiene afán por experimentarlo todo, a través del tacto, del gusto y de la vista.

De 2 a 4 años

Comienza el desarrollo de su sentido de autonomía en la realización de cosas por sí mismo.

Crece la curiosidad explorativa, enfrentándose así con su mundo a medida que lo descubre.

Siente ansia de aprender y explorar, con continuas preguntas que no deben ser reprimidas.

De 4 a 6 años

A diferencia de los autores anteriores, no creen éstos en una disminución de la imaginación en los niños de este período.

Su capacidad exploradora se extiende, por vez primera, a las habilidades de planificación. (Planea juguetes o actividades anticipadas o pretendidas).

Relata hechos separados, aunque sin conexiones causales, con una especial curiosidad por la verdad real.

Sin embargo, Torrance considera que las manifestaciones primeras del talento creativo se observan en el modo cómo los niños, antes de esas edades, manipulan las cosas, en sus esfuerzos para saber lo que dicen los demás, en sus expresiones faciales, en el proceso de distinción de su propio cuerpo del mundo que le rodea. Al no tener vocabulario, su aprendizaje ha de ser creativo «sintiendo los problemas, haciendo conjeturas, probando y modificándolas y comunicando las mismas dentro de sus medios limitados».

Personalmente, consideramos que la relación entre edad-creatividad no puede establecerse con cánones uniformes, lo que es perfectamente comprensible por el sentido abierto y difícilmente aprensible del valor y significado del término creatividad por un lado, y de lo sinuoso, fluyente difícilmente regulable de la personalidad del niño preescolar, por otro. Sin embargo, es evidente que en la edad preescolar se abren horizontes a la creatividad o se cercenan sus mejores posibilidades

de apertura con la consiguiente merma de las mismas para su vida futura.

La postura del educador preescolar implica una reflexión muy seria respecto al tema de la creatividad, que de ninguna manera está ceñida a módulos estrictos, justamente porque el carisma de su propio arte de educador exige una determinada creatividad que por vivida en «sí mismo» hará posible la que tenga lugar en la ejecutoria de los niños con quienes convive en la escuela; porque educar es, muy en primer término, *convivir en libertad y plenitud*. Ha de pensar, que la creatividad en el niño es una exigencia vital que no puede ser cercenada. Expresa con razón *Glotón*: «biológicamente la actividad del adulto es de mantenimiento, mientras que la del niño es de desarrollo, siempre volcada a la construcción de sí mismo». Si el niño es creador y le gusta inventar es porque la actividad creadora es necesaria a su desarrollo.

Si es cierto que de 0 a 2 años el niño posee una inteligencia senso-

motriz «que no utiliza como instrumentos más que las percepciones y los movimientos» y que «no testimonia apenas un esfuerzo de comprensión de las situaciones», en el período siguiente —2 a 7 años—, en virtud de la *función simbólica*, «puede representar objetos y acontecimientos no perceptibles actualmente, evocándolos por medio de símbolos o de signos diferenciados» (Piaget); después, según este autor, aparecerá la etapa del pensamiento operatorio práctico, concreto, que le ofrecerá la «posibilidad de interiorizaciones, coordinaciones y descentraciones crecientes que llevan a esa forma general de equilibrio que constituye la reversibilidad operatoria», aunque no actúe más que sobre objetos. En este momento, en honor de lo práctico y lo concreto, la fuerza creativa, en general, sufre repliegue, aparente al menos. Pensemos con *Gloton que la «creación, tanto en el niño como en el artista, es el efecto de un juego dialéctico, de la observación motivada y de la imaginación espontánea»*, *Walon* ha mostrado cómo las creaciones en los niños se encuentran estrechamente inspiradas en los modelos encontrados por ellos mismos o por las directrices recibidas del adulto. Con ésto estimamos como posibles no sólo las obras creativas de los párvulos, sino otras más cuajadas en edades realistas posteriores en las que está implícita la savia almacenada en el inconsciente o en el subconsciente, a partir de estas primeras edades en las que la orientación del educador y, sobre todo, su actitud, han posibilitado posteriores y estimables realizaciones.

3. TÉCNICAS DE DIAGNOSTICO DE LA CREATIVIDAD EN EL PREESCOLAR.

Se han utilizado diversos criterios, métodos y observaciones para el análisis de la actividad creativa del preescolar. Evidenciar, mediante una exploración objetiva, en qué grado los escolares se hallan dotados de pensamiento divergente, es un problema sumamente difícil. Rogers y Murray consideran, por

eso, como criterios valiosos para juzgar la creatividad:

- Los resultados alcanzados por el sujeto en sus realizaciones y trabajos.
- La autoevaluación realizada por el sujeto de sus realizaciones
- La apreciación que el profesor realiza en situaciones determinadas.

3.1.—Andrews y Marky han recurrido con niños de 2 a 6 años, a realizar experiencias sobre diagnóstico de la creatividad; sus observaciones se basan en la forma de utilización creativa del material de juegos imaginativos, capacidad de imaginación, transformación de objetos, capacidad de buscar compañeros en los juegos imaginarios, explicaciones fantásticas, extensiones del lenguaje, apreciaciones estéticas, liderazgos en juegos imaginativos, construcciones con cubos de juguetería... Utilizaron una gran cantidad de estímulos, porque ninguna prueba aislada es capaz de provocar todos los resortes imaginativos de un niño, ni una misma prueba es válida para todos. Con el mismo criterio en cuanto a la utilización de observaciones diversas, Torrance y sus colaboradores, pusieron en evidencia las tendencias características diferenciales que distinguen a los niños creativos de los que no los son. A ella nos referiremos más adelante.

Getzels y Jackson, han recurrido a tests generales de creatividad y tests de datos biográficos. En los primeros se trata de pruebas predispuestas desde muy diferentes situaciones: continuar el trazado de formas más o menos complicadas, acertar con el uso de las cosas, asociar palabras, completar frases, etc.; en los segundos los alumnos expresan con más espontaneidad sus puntos de vista personales sobre diferentes situaciones de la vida o del aprendizaje.

3.2.—Taylor, en 1960, ha expresado los obstáculos para un diagnóstico tem-

prano del talento creativo que sintetiza en:

- Rareza de niveles elevados de pensamiento creativo.
- Tendencia social a gratificar como creativas la promoción a situaciones desde las que después será más difícil ser creativos.
- Escasa sensibilidad social para reconocer el producto creativo.
- Presión de las actividades académicas no creativas.
- Fracaso del «curriculum» para recompensar los logros divergentes (no cree en eso de que «difícilmente el talento creativo no saldrá a la luz a pesar de los obstáculos»).
- Escasa información sobre el proceso de desarrollo del pensamiento creador para hacer cambios en la educación.

3.3.—Los que sí parece han probado una escasa efectividad diagnóstica de la creatividad son los tests intelectuales (general y factorial). Las correlaciones entre tests de inteligencia y habilidad creadora son más bien bajas. Parece que los sujetos creadores no tienen por qué tener un alto nivel de inteligencia, existiendo, a su vez, muchos niños que con alto nivel intelectual no destacan por sus habilidades creadoras. Un grupo de psicólogos de la Universidad Católica de Milán ha llevado a cabo unas pruebas (1965) para descubrir la correlación entre inteligencia y creatividad. Aplicaron diversos test y cuestionarios; los resultados de la investigación avalan aquella afirmación, ya que los niños más creativos mostraron un nivel intelectual medio. *Torrance* también observó que en el tests de Goodenough, los niños que nacen en culturas muy formativas obtienen altos cocientes intelectuales, ya que exhiben una gran habilidad técnica para el dibujo de la figura humana, pero su comportamiento en los test de pensamiento creativo no guarda relación con el nivel intelectual de los dibujos. Y es

que en los tests de inteligencia cabe observar:

- Que se han hecho desde unos conceptos establecidos previamente y de acomodación a una inteligencia convergente, en los que la capacidad para repetir la información acumulada es supervalorada, así como el ajuste al *tipo* de respuesta que se estima correcta en un medio dado.
- A lo sumo las calificaciones o puntajes de estos tests suelen incluir en la calificación única dimensiones mentales muy diferentes (como las del pensamiento convencional o conformista y el creativo).
- Que al hallarse la verdad encuadrada necesariamente en la contestación no permite oportunidades a las personas creativas. Desprecian, cuando no sancionan, los puntos de vista nuevos sugeridos por los demás creadores.
- Las preguntas de invención no se adaptan al formato de unos «exámenes objetivos».
- Con frecuencia, a falta de información recibida sobre la pregunta, deriva el educando hacia juegos subjetivos y de adivinación.

A diferencia de la valoración objetiva que es peculiar en los tests de inteligencia, la valoración objetiva de las pruebas de creatividad es más compleja, ya que las respuestas originales no son únicas ni pueden estar previamente tipificadas. Para valorar cualquier respuesta dada en los tests, el calificador debe ponderar los *factores dinámicos que integran la estructura del pensamiento divergente*: fluidez, originalidad, sagacidad, divergencia, apreciación humorística, crítica...

4. RASGOS DE IDENTIFICACION DE LA PERSONALIDAD CREATIVA DEL NIÑO PREESCOLAR.

Existe una tendencia generalizada a considerar correlaciones significativas

entre diversos rasgos de personalidad de los niños y los factores del pensamiento creativo. Los estudios de Torrance ponen en evidencia las características siguientes como diferenciadoras de la personalidad de los niños creativos de los que no lo son, aun con niveles intelectuales similares.

4.1.—El niño preescolar siente una imperiosa necesidad creadora; al mismo tiempo es atraído por lo desconocido y misterioso, tiene afán de interrogar, de emprender, por sí, actividades de aprendizaje y exponer los resultados de sus pequeños descubrimientos. Por eso hay que animar al niño a que haga cosas por sí mismo, darle libertad de exploración, oportunidades de hacer, aunque sean lentas e imperfectas sus realizaciones.

4.2.—Su trabajo se caracteriza por la producción de «ideas despistadas» o «fuera de molde»; por un alto índice de pensamiento «divergente», su capacidad para tener ideas inusuales; escasa propensión a repetir las palabras del profesor o de los textos. Ello se advierte, cuando se observa el conjunto de detalles complementarios o poco frecuentes que llevan los dibujos. Precisamente porque sus ideas se distancian de las respuestas y normas de comportamiento standard, explica el que los niños muy creativos no den valores muy superiores, como hemos dicho, en test de inteligencia tradicionales con respuestas tipificadas.

4.3.—Por sensibilidad e independencia de pensamiento es frecuente una ruptura con los moldes usuales de la sociedad en su entorno. Por este motivo los niños de *pensamiento divergente* presentan *conflictos de adaptación* como resultado de las influencias coercitivas de la sociedad, por una parte, y por otra, de sus percepciones y tendencias a mantener su propia creatividad. Aunque Murphy y Buhl han destacado en el niño creativo una necesidad instintiva de tener relaciones personales, de compartir ideas y de hallar con los demás opciones alternati-

vas a sus puntos de vista, con frecuencia, dicen, el niño se ve frustrado por su misma capacidad autónoma de juicio. Por eso, parecen obvias las situaciones de «aislamiento psicológico», de inaccesibilidad psicológica y de alejamiento de sus compañeros, en que se encuentran en ocasiones los niños creativos.

Las experiencias de Torrance denotan, así mismo, que esas situaciones suelen provocarse en la competencia de grupo entre el niño creativo y los que no lo son; por la tendencia de aquél a mostrar poca consideración con el grupo, escasa identificación con él, poca atención hacia las pretensiones de liderazgo de sus compañeros menos creativos y tendencia, en consecuencia, al trabajo independiente.

4.4.—Getzels y Jackson han destacado cómo esa divergencia se extiende también a los valores y actitudes sociales que se estiman «normales» en el grupo. Por ello, esos niños sienten resistencias a emular las cualidades o valores del «prototipo del éxito», o las de sus propios compañeros. Esa conducta, a veces antisocial, puede originarse en el hecho de que el niño trata de afirmar su propia originalidad, mejor diríamos singularidad, y percibe «un estrecho punto de vista en el reclamo de la sociedad de que todos sus miembros deben adaptarse a una norma de tiempo o lugar determinado» (Barrón).

4.5.—El tests de Rorschach muestra tendencias hacia respuestas poco convencionales, percepciones irreales, fantásticas o imaginativas. Sus reacciones se distinguen por el humor, carencias relativas de rigidez y por un sentido más humano y colorista.

Getzels y Jackson hablan, por eso, del aspecto «jocoso e imaginativo de su proceso intelectual» y de la frecuencia de matizaciones críticas en sus comentarios y narraciones, a diferencia de los niños menos creativos que son más formalistas y concretos en sus exposi-

ciones, en los que también abunda una mayor dosis de egocentrismo.

4.6.—En su constelación familiar son más independientes, con uniones y ajustes poco estrechos con sus semejantes, siendo a menudo incomprensidos por sus iguales y profesores, quie-

nes les suponen «personas con las que no es fácil convivir por sus ideas travesadas y perturbadoras».

4.7.—Una mayor viveza en sus autoimágenes y en la facilidad para evocar sus primeras experiencias vitales, aunque éstas no sean agradables (Torrance).

ANTONIO J. ONIEVA

In memoriam

Recientemente ha fallecido en Madrid don Antonio Juan Onieva Santamaría, una de las figuras más prestigiosas que ha tenido en su historia el magisterio nacional primario y la inspección de enseñanza primaria, a cuyos cuerpos profesionales pertenecía. Aunque no era asturiano (había nacido en Estella, Navarra, hace 90 años), en Oviedo desarrolló, quizá, la mayor parte de su dilatada y fecunda vida profesional, y escribió mucho del amplio bagaje humanístico, cultural e histórico-artístico que nos ha legado.

Formado en la Escuela Superior del Magisterio y licenciado en Derecho, Onieva fue uno de esos hombres singulares que conjugan en un equilibrio superior junto a unas extraordinarias dotes de polígrafo y conferenciante ameno, una especial sensibilidad para la música y el arte y una no menos excepcional capacidad para la gestión y la acción.

Pese a la amplitud y complejidad de los campos del saber en que se manifestó su personalidad (fue destacado periodista, poeta, historiador, músico, novelista, crítico de arte, jurista y pedagogo), toda su obra rezuma sencillez, humanidad, ingenio, sabiduría, firmeza de convicciones e inquietud por la palpación de lo perenne que hay detrás de cualquiera de los muchos problemas coyunturales que toca. Esos rasgos son evidentes en sus libros biográficos, históricos, de arte, de crítica literaria, de relatos de viajes, en sus novelas, traducciones, ensayos pedagógicos y textos didácticos.

Recordaré sólo, por no alargar mucho esta nota, algunos de sus libros más notables y conocidos. Entre los libros biográficos han alcanzado celebridad: «Bajeza y grandeza de Dostoiewski», premiado y editado por «Aedos», «Dostoiewski y las mujeres», «César Borgia», «Legazpi» y «Hernán Cortés». Traductor de la «Casa de los muertos», Onieva ha sido uno de los mejores conocedores de la psicología, caracteres y circunstancias literarias que enmarcan la obra del genial novelista ruso.

«Ciudades, paisajes y museos», «Viajar» (colección de 12 volúmenes de la edición de Borias Bureba), la «Guía de Asturias» del Patronato Nacional de Turismo, «Las joyas de Arte de las galerías europeas»; «101 museos, 101 maestros» y la «Guía del museo del Prado», con varias ediciones, destacan entre sus libros más leídos de viaje y arte.

La novela «Entre montañas», su primera obra literaria, en parte autobiográfica, posee un gran interés etnográfico, sociológico y educativo, al narrar las vicisitudes y ambiente de unos educadores primarios en núcleos rurales asturianos. Su pensamiento pedagógico se halla diseminado en multitud de textos didácticos y artículos de revistas especializadas, aunque especialmente condensado en tres obras conocidas por muchos maestros asturianos: «Hacia la escuela hispánica», escrita en colaboración con Valentín Miranda y Alfonso Bares, «La nueva escuela española» y «Vida profesional y administrativa del maestro».

En el plano de la acción, su capacidad gestora, fructificada con su extensa y sólida formación humanista, le llevó a promover importantes empresas culturales regionales y nacionales. Citemos entre las primeras, la fundación y dirección del diario «La Voz de Asturias» de Oviedo, y la iniciación sistemática de viajes culturales y de estudio al extranjero, con grupos de maestros, con quienes recorrió, varias veces, en épocas de escasos medios y de obscurantismo pedagógico, las mejores escuelas, liceos, centros, universidades y museos de Europa, conociendo sus obras y líneas innovadoras de trabajo.

Entre las iniciativas culturales de ámbito nacional, destaquemos la fundación, con otros de la Residencia de Estudiantes de Madrid, la dirección de la Sociedad Cervantina, y la dirección de los servicios culturales de Marruecos. Vaya para él, con estas líneas apresuradas, nuestro homenaje póstumo de gratitud, admiración y respeto.

ROGELIO MEDINA

REFLEXIONES SOBRE EL CONTENIDO CONCEPTUAL Y METODOLOGICO DE LA HISTORIA

FLORENCIO FRIERA SUAREZ
Catedrático de I. N. «Jerónimo González»
de Sama de Langreo

INTRODUCCION

Quiero iniciar estas páginas, en las que un profesor de Geografía e Historia se enfrenta con el sentido de su trabajo, citando la frase que mandó Platón situar en el frontis de los Propileos de su Academia:

«Que nadie entre aquí si no es filósofo» (1).

Expresión que no ha de ser entendida en un significado «elitista», sino tan sólo como una invitación a reflexionar sobre el contenido conceptual y metodológico de nuestras disciplinas. Estos planteamientos ideológicos y de método han de servirnos para nuestra labor cotidiana al desarrollar unos cuestionarios y programas oficiales.

Pensamos que sólo puede elaborarse una «teoría de la Historia o de la Geografía» en una etapa avanzada de una vida intelectual fecunda. Es más, un mero «inventariar obviedades» (2) requiere un importante grado de madurez científica. Por ello nuestras afirmaciones están hechas en base a una serie de autoridades en la Historia y Geografía. Nos complacemos en citar en primer lugar a I. FEBVRE, cuando decía que para él la Historia no era tanto una profesión como una razón de vivir (3) o que «si el historiador no se plantea problemas o planteándoselos no formula hipótesis para resolverlos, está atrasado con respecto al último de nuestros campesinos» (4) Estas reflexiones deben ser para nosotros un constante compañero de viaje, si algún contenido válido otorgamos a nuestro trabajo.

I. CONCEPTO Y METODO CIENTIFICO EN LA HISTORIA

En el plano conceptual referido a la historia, a la pregunta, ¿qué es la historia?, se le han dado multitud de definiciones (5). De una forma expresa o tácita encontramos en ellas tres palabras o ideas expuestas con toda sencillez por un teórico como R. ARON, cuyo lenguaje histórico suele ser más bien complicado: «la historia es la ciencia del pasado humano» (6). Estas tres palabras (ciencia, pasado, humano) han planteado serias dificultades.

No vamos a renovar la vieja polémica de la historia como *ciencia* (7). Pensamos que la historia en tanto en cuanto que aspira al conocimiento de la verdad, puede considerarse como una faceta del saber científico. Pero, prescindiendo de cuestiones de matiz, con-

(1) Cit. por MARROU: «El conocimiento histórico» Labor, Barcelona, 1968. Pág. 12.

(2) REGLA: «Introducción a la historia» Teide, Barcelona, 1970. Pág. 5.

(3) Cit. por H. D. MANN: «Lucien Febvre. La pensée vivante d'un historien» en Cahiers des Annales 31, A. Colin, París 1971 pág. 15. La preocupación de FEBVRE por la G.^a en «La Tierra y la evolución humana». Montaner y Simón, Barcelona.

(4) L. FEBVRE: «Combates por la historia» Ariel, Barcelona, 1971. Pág. 44.

(5) V. C. M. RAMA: «Teoría de la historia» Tecnos, 2.^a ed. Madrid, 1968 cap. VI en especial pp. 54-55-56 y CARR: «¿Qué es la historia?» Seix Barral, 2.^a ed. Barcelona, 1969.

(6) RAMA: O. c. Pág. 55.

(7) RAMA: Op. cit. cap. IV. MARC BLOCH «Introducción a la historia» F. C. E., 4.^a ed. 1965. Pág. 16-142. JASPERS: «Origen y meta de la historia». Rev. de Occ. 4.^a ed. Madrid 1968. Págs. 113 a 132. COLLINGWOOD: «Idea de la historia» F. C. E., Méjico, 1965.

sideramos útil cambiar la palabra ciencia por conocimiento, tal como hace MARROU: «la historia es el conocimiento del pasado humano» (8). Este conocimiento ha de ser válido, verdadero. Marrou precisa su definición al señalar que ha de ser «el conocimiento científicamente elaborado del pretérito», es decir, un conocimiento elaborado en función de un método sistemático y riguroso para conseguir en lo posible el máximo de la verdad pasada, de la realidad objetiva en la historia. Ello exige un esfuerzo del historiador por la aprehensión de ese saber verdadero: objetivo.

La palabra *pasado* aparece también asociada a la historia. Esta refleja siempre una dimensión temporal, que ha sido magistralmente entendida por BRAUDEL, al acuñar la frase «la larga duración» (9). El pasado tiene su manifestación a través de lo que llamamos el hecho histórico. Este se concibe inicialmente como algo del pretérito. Para los positivistas el historiador debía desaparecer ante esos hechos a través de una labor de investigador erudito, para componer lo que COLLINGWOOD ha llamado irónicamente una historia «de tijeras y cola» (10). A partir de ese tipo de historia sólo se concedía importancia al acontecimiento (la «histoire événementielle») (11). Pero hoy, reconociendo la gran labor de los llamados «albañiles de la historia» y el gran valor del acontecimiento, no se admite esa forma de realizar la historia. Se piensa que el historiador no puede pertenecer a un gremio de ociosos o eruditos encerrados en su «torre de marfil» en la crisis del s. XX. El pasado lo entendemos en función del presente, que es en frase de ZUBIRI «el conjunto de posibilidades a que se redujo el pasado al desrealizarse» (12). El ayer está, pues, configurando el hoy. No puede mirarse como algo muerto. ¿Acaso no se nos puede presentar la historia como el fruto de una acción, de un esfuerzo de sentido creador, que pone en juego las fuerzas vivas del espíritu? ¿Acaso la historia no está hecha por el historiador? ¿Puede éste prescindir de su ca-

lidad de ser vivo, inserto en un medio inexplicable si no se acude al pasado? El medievalista LACARRA lo ha expresado con claridad, abusando incluso de la redundancia: «la Historia, al proyectar en una dimensión temporal nuestras preocupaciones y problemas actuales exige, en realidad, que cada uno lleve dentro de sí mismo su propio problema. Si el que busca en el pasado no tiene una determinada preocupación actual, no encontrará nada que merezca la pena de ser buscado. Porque el historiador que no es más que historiador no es en realidad historiador» (13). Ideas que de ser entendidas tergiversadamente pueden provocar su rechazo al ponerse con ello en peligro la ansiedad del historiador-historiador, por conseguir en su afán de conocimiento la objetividad histórica. Afán que ha de perseguir, marginando presiones y «compromisos». Pienso que la única presión y compromiso en la conciencia del historiador ha de consistir en utilizar su talento y capacidad de trabajo en la comprensión objetiva del pasado, como configuradora del presente. Palabras... que ciertamente pueden despertar actitudes de rechazo. Desde que MARX en 1888 escribió «los filósofos no han hecho más que *interpretar* de diversos modos el mundo, pero de lo que se trata es de transformarlo» (14), son muchos los que se han planteado problemas de acción o «táctica». Pensamos que la actitud de comprensión pretende y debe llevar aunada la lucha por lo que se considera justo y por una libertad de criterio individual ¿Ecléctico fácil, difícil, insostenible, incoherente?

(8) MARROU: O. c. Pág. 27.

(9) F. BRAUDEL: «La historia y las ciencias sociales». Cap. «La larga duración», Madrid, 1968. Alianza Editorial.

(10) COLLINGWOOD: «The Idea of History» (1946). Pág. XII (Traducción Española en F. C. E., 1965).

(11) REGLA Op. cit. Pág. 20.

(12) ZUBIRI: «Naturaleza, Historia, Dios». Editora Nacional 5.ª ed., Madrid 1963. Pág. 339.

(13) Cit., por REGLA (O. c.). Pág. 22.

(14) Cit. por ARTOLA: «Textos fundamentales para la historia». Rev. de Occidente, 2.ª ed. Madrid, 1971. Pág. 613.

¿Subjetivismos inevitables y tanto mayores, cuando la dimensión temporal del hecho histórico está muy próximo a nuestro hoy? A quienes opinan que la Historia Contemporánea es «política», «periodismo» o «sociología» les sugeriríamos que reflexionasen sobre lo escrito por MARC BLOCH: «quien en su mesa de trabajo no tiene la fuerza necesaria para sustraer su cerebro a los virus del momento será muy capaz de dejar que se filtren sus toxinas en un comentario de la «Ilíada» o del «Ramayana». (15).

La tercera de las palabras que hemos seleccionado es *hombre*, humano. La Historia va referida esencialmente al hombre. El conocimiento del pasado se refiere exclusivamente al sujeto de la historia: el hombre. Por ello hemos escrito en otra ocasión que el concepto que se tenga de la historia dependerá fundamentalmente del concepto que tengamos de hombre. Las distintas definiciones de la historia o las diversas actitudes ante el conocimiento histórico derivan, pienso, de lo que señala JASPERS: «no tenemos si quiera una respuesta definitiva y satisfactoria de la pregunta ¿qué es el hombre? Lo que el hombre es, sobre esto no podemos dar ninguna respuesta cumplida» (16) Y en realidad, ¡cuántas respuestas! Filósofos, sociólogos, antropólogos, médicos, geógrafos, biólogos, teólogos, historiadores... han dado sus respuestas. Procuremos salir del bosque siguiendo un camino, en base al propio pensador existencialista cristiano citado (Jaspers) y al filósofo español Zubiri, junto al vitalista Ortega.

Siguiendo a Jaspers señalemos que el hombre tiene historia en cuanto ser espiritual, no en cuanto ser natural: «sabemos que en el curso de la historia conocida el hombre, tomado en su conjunto, no ha cambiado biológica y sicofísicamente en sus impulsos elementales e inconscientes en un grado que se pueda demostrar» (17).

El hombre «queda, por virtud de la

libertad, inmerso en el curso de un proceso de transformación espiritual de sí mismo, que le conduce a una interminable ascensión. De este modo se hizo capaz de historia en vez de limitarse a repetir invariablemente hasta el infinito el ciclo natural de la vida, como hacen los animales» (18).

ZUBIRI explica ese proceso de transformación. El hombre, inserto en el mundo, despliega su substancia ante las cosas entre las que se encuentra. Responde ante esas cosas decidiendo lo que tiene que hacer y cómo ha de hacerlo (19). Esas cosas son «instancias» que le plantean problemas(20). El *Contenido* de la historia, lo que llamamos hechos históricos, no puede quedar reducido a un fichero documental, sino que ha de consistir en una explicación del mundo y su época. Tal explicación ha de realizarse, pues, teniendo en cuenta la *situación* en la que se encuentra instalado el hombre y que perfila toda experiencia y existencia humana. Esta existencia humana se encuentra asimismo limitada por un *horizonte* que constituye al hombre, desempeñando la función de un principio positivo para él. (21).

Así configurado en la «realidad del mundo» el hombre recibe un conjunto infinito de posibilidades de existencia. Su libertad le permite aceptar unas o rechazar otras. Las que son aceptadas se convierten en una nueva fuente de experiencias para el hombre: con lo que se le aparecen nuevas posibilidades. Esto implica que el hombre cambie en el tiempo, actualizando por una decisión propia el cuadro de posibilidades. Así se producen no sólo estados de movimiento, sino también acontecimientos. Zubiri lo resume magistralmente al decir: «el hombre es un ente

(15) MARC BLOCH: «Introducción a la historia» F. C. E., 4.ª ed. México 1965. Pág. 34.

(16) JASPERS: Op. cit. Pág. 59.

(18) JASPERS: O. c. Pág. 61.

(19) ZUBIRI: O. c. Pág. 324.

(20) Id. Pág. 325.

(21) Id., íd. Págs. 155 y 156.

que acontece y a este acontecer se llama historia» (22).

Desde un punto de vista parecido se expresa ORTEGA en «La Historia como sistema», al defender que el hombre no es un «factum», sino un «faciendum»: «la historia es un sistema: el sistema de las experiencias humanas que forman una cadena inexorable y única» (23). La conexión de ese pasado con el presente, el valor de la historia, su «utilidad» lo expresa así: «esta es mi fe, este es mi entusiasmo por la historia y me complace vivamente y siempre ha sido para mí un gran fervor español ver que en este lugar se condensa la atención sobre el pasado, se pasa sobre el pasado, que es la manera de hacerlo fecundo, como se pasa sobre la vieja tierra con el arado e hiriéndole con el surco se la fructifica» (24).

METODO CIENTIFICO

A través de lo señalado queda implícito que la historia no puede referirse sólo a la figura genial, a la historia epistémica o al mero relato de hazañas, gestas, tratados o batallas. Es para un historiador español, casi obligado resaltar la comprensión que la *generación de 1898* tuvo sobre el nuevo camino que se abría a la historia, considerando como una falsificación la historia tradicional. UNAMUNO se expresaba con toda claridad: «debajo de esta historia de sucesos fugaces, historia bullanguera, hay otra profunda historia de hechos permanentes, historia silenciosa de pobres labriegos que un día y otro, sin descanso, se levantan antes que el sol a labrar sus tierras...» (25).

Ahora bien, los pensadores del 98, que se expresaron en este sentido (Azorín, Baroja, Unamuno) no fueron en realidad historiadores; carecieron de un método científico para hacer historia. Les faltó cumplir lo que puede quedar reflejado en los versos de MACHADO: «caminante», no hay camino se hace camino al andar» (26).

En el esfuerzo por encontrar este método se inscribirá la obra de dos figuras entrañables para el historiador de hoy: MARC BLOCH y LUCIEN FEBVRE. Ambos fundaron en 1929 la revista «Annales», portavoz de la nueva escuela histórica francesa. Se empezarán a dar los primeros pasos para llevar a la práctica el propósito de L. Febvre «es preciso que la historia deje de aparecer como una necrópolis dormida por la que sólo pasan sombras despojadas de sustancia. Es preciso que penetris en el viejo palacio silencioso donde la historia duerme, animados por la lucha, cubiertos del polvo del combate y de la coagulada sangre del monstruo vencido, y que, abriendo las ventanas de par en par con la sala llena de luz y restablecido el sonido, despertéis con vuestra propia vida, con vuestra vida caliente y joven, la vida helada de la Princesa dormida» (27).

La utilización de las fuentes a través de una investigación sistemática y de la crítica histórica, la interpretación de testimonios, la recreación mental deben ir acompañadas del uso de la bibliografía histórica. Esto será la base para organizar y establecer la tipología de los hechos históricos. Siguiendo a CARR cuando recoge que la precisión en los datos no es una virtud sino un deber, (28) se ha de tener en cuenta que la historia no es un conocimiento de hechos, sino de las estructuras que forman estos hechos, por medio del entramado de las relaciones que les animan y le dan un significado de conjunto: historia «total», «integral». Una historia social interesada por el estudio de las economías, las sociedades y las civilizaciones, teniendo en cuenta lo que decía L. FEBVRE: «la historia que es, por definición, abso-

(22) ZUBIRI: Op. cit. Pág. 158.

(23) ORTEGA y GASSET: «La historia como sistema» Rev. de Occ. 4.ª ed., Madrid, 1962, Pág. 48.

(24) Id. Pág. 72.

(25) UNAMUNO: «Ensayos». T. I. Pág. 287. Cit. por MANN.

(26) A. MACHADO: «Proverbios y autores» en Poesías.

(27) L. FEBVRE: Op. cit. Pág. 57.

(28) CARR: Op. cit. Pág. 14.

lutamente social» (29), «no se puede descomponer a un hombre en trozos sin matarlo. Por eso el historiador no tiene que hacer pedazos de cadáveres» (30). La nueva metodología científica se concibe bajo el prisma de explicar una realidad estructural, en la que unos planos están en función de otros. Esto se realiza por medio de la utilización de unos datos seriados y cuantificados, completados con lo cualitativo, que permite fijar el análisis coyuntural, la estructura y las mentalidades. Todo ello, sin despreciar el acontecimiento y con la necesidad de recurrir a la interdisciplinaridad (31).

En España el papel de pionero, de introductor y adaptador de la escuela historiográfica francesa correspondió a la figura de J. VICENS. El impacto que para él supuso el Congreso Internacional de 1950, a través de la escuela francesa y particularmente P. VILAR, queda reflejado en sus apasionadas palabras. «En realidad, existen dos historias: la que se hacía antes y la que se hizo después de 1950 (fecha del IX Congreso Internacional de Ciencias Históricas celebrado en París)» (32).

Que todo esto ha dejado de ser sólo palabras lo manifiestan las numerosas realizaciones de la nueva historiografía. Así lo reconocía en el XIII Congreso Internacional de Ciencias Históricas de Moscú un historiador italiano (Ernest SESTAN): «La historia estructural ha crecido mucho y ha combatido ampliamente en el campo de la teorización:

pero no menos en el campo de la realización historiográfica» (33). Las comunicaciones presentadas al Congreso eran una prueba evidente de ello, como lo son (por citar un ejemplo para el caso español) las I Jornadas de Metodología aplicada a las Ciencias Históricas en el coloquio internacional de Santiago de Compostela (abril de 1973) (34). Este proceso resulta ya irreversible (35), aunque va acompañado de multitud de problemas tanto en la teoría como en la práctica historiográfica. (36).

(29) I. FEBVRE: Op. Cit. Pág. 40.

(30) Id., id. Pág. 41.

(31) Sobre todas estas cuestiones v. la obra de BRAUDEI, citada y M. TUÑÓN DE LARA: «Metología de la historia social de España» Siglo XXI, Madrid 1973. También resulta útil la o. c. de REGLA.

(32) J. VICENS: Prólogo a la «Historia general de las civilizaciones» dirigida por CROUZET, Destino, Barcelona, 4.^a ed. 1969 y también el prólogo de LACARRA a «Obra dispersa de J. Vicens Vives», Barcelona, 1970.

(33) E. SESTAN: «Storia degli avvenimenti e Storia delle structure» (Comunicaciones publicadas por la ed. Nauka. Sección de literatura oriental. Moscú 1970).

(34) Comunicaciones publicadas por la Univ. de Santiago, 1973.

(35) Vid. las comunicaciones presentadas en el último XIV Congreso Internacional de Ciencias Históricas. San Francisco, (Agosto 22 a 29 de 1975).

(36) Vid. «Escuelas y problemas de la Historiografía actual», Ponencia presentada por MARTÍNEZ CARRERAS en las Jornadas de Metodología y Didáctica de la Historia en el Bachillerato, septiembre de 1976. I.C.E. Universidad de Santander.



EL COMENTARIO POR LA IMAGEN Y EL COLOR

LUIS MIRAVALLS RODRIGUEZ

Catedrático de Lengua y Literatura
del Instituto «Leopoldo Cano» de Valladolid

El joven autor de este artículo, Luis Miravalles Rodríguez, catedrático del Instituto Nacional de Bachillerato «Leopoldo Cano» de Valladolid, es ovetense de nacimiento. Estudió el Bachillerato en el colegio «Auseva» de la capital asturiana y se licenció en Filosofía y Letras en la Universidad de Oviedo.

Su actividad es polifacética: Dibujante, Diplomado en Periodismo por New York y en cine por la Universidad de Valladolid, Poeta («Primera Vida» y «Del llanto y la Esperanza»), pero sobre todo profesor de Lengua y Literatura españolas, a la que ha dedicado interesantes estudios.

Presentamos aquí uno de los capítulos de su método original de enseñanza de la expresión escrita. Su trabajo pertenece a un Curso de perfec-

cionamiento de la lengua española, dado por el I.C.E. de Valladolid. (1) Este método combina hábilmente los dos procedimientos en que hasta ahora se ha basado esencialmente la enseñanza de la redacción: el texto literario consagrado, empleado como modelo, y la experiencia y vivencias del redactor incipiente (recuérdese, por ejemplo, de este último «Las actividades del lenguaje» de J. A. Valenzuela). Pero el catedrático Miravalles, fiel a su momento, se apoya fundamentalmente en las sensaciones vividas por los alumnos. Su originalidad consiste precisamente en la asociación al recuerdo de las sensaciones de otras vivencias que son connotadas de modo regular por ellas, bien por razones psicossomáticas o bien por asociaciones culturales del contexto. Basa su método el profesor Miravalles en la adquisición del léxico, necesario a la expresión escrita.

El alumno acopia para ello fotografías, dibujos, etc., que le suministrarán, mediante búsqueda dirigida, un léxico abundante y preciso. No sólo se busca el nombre concreto, sino que se le matiza con asociaciones en las que juegan todos los sentidos (vista, olfato,

(1) «Nueva técnica de la Redacción por la imagen y el color». Noviembre 1976. I.C.E. Valladolid.

tacto, oído...). El color es básico para connotar también sentimientos, estados de ánimo, sinestesias, actividades o situaciones depresivas o calmas, que se expresan por verbos. Todo ello matiza y enriquece el vocabulario del alumno. Las percepciones se complican por connotaciones recibidas también por la imagen en otro orden más complejo: la línea y el plano. (Línea recta = amplitud, reposo, calma; quebrada, inquietud, desasosiego; plano cerrado, limitación; circular, sensación de calma, etc., etc.). El sonido, el olor, el gusto, el tacto, dan lugar al mismo ejercicio connotativo y enriquecedor del vocabulario, por medio de experiencias concretadas por el alumno en vocabulario, en parte procedente de textos literarios expresivos de la sensación estudiada, en parte hallados por el alumno a partir de lo expresado en el texto y de sensaciones similares experimentadas por él.

Se comienza la expresión escrita (contra lo sostenido muchas veces por la metodología clásica de la redacción) por la descripción, coincidiendo en ello con los autores franceses clásicos —a la manera de Cognet y Janet y de nuestro Padre Schoekel— y, como los autores citados, Miravalles, tras las sensaciones, pasa al campo de los sentimientos personales del alumno. La segunda fase es la narración, con unos criterios de selección y ordenación y unas etapas bien delimitadas, como en la descripción se hizo. Los resortes de la acción (fuerzas naturales, instintos animales, voluntad y pasiones del hombre) se analizan como base de la misma, ayudándose con imágenes y connotaciones. De forma análoga el diálogo se connota según las fuerzas que mueven a los personajes y basándose en la imagen.

Diversos textos novelescos y teatrales nos completan la exposición didáctica. A continuación de este contexto se incluye el capítulo que reproducimos. Hay un capítulo más basado en la manera de trabajar de Schoekel, sobre la corrección del estilo (elementos vul-

gares introducidos en sustitución de los auténticos en un texto literario y que el alumno debe re-crear expresivamente).

Los apéndices del trabajo son también sugerentes: «Un tratamiento interdisciplinar de la literatura», «El arte de escribir según nuestros autores». Una «Bibliografía fundamental sobre la redacción y el estilo» cierra este interesante opúsculo, del cual el capítulo VIII, «El comentario por la imagen y el color» es el que publicamos a continuación.

Nos encontramos hoy ante una «época del asfalto y de la imagen», donde el instrumento o vehículo de comunicación, el material expresivo amplía extraordinariamente sus límites.

Un significado, un contenido pueden ser objeto de comunicación a través de múltiples formas.

¿Y qué otro lenguaje más expresivo podríamos encontrar que las líneas, la luz y los colores?

El único problema del receptor residiría, posiblemente, en su inhabilidad para captar el contenido a través de unas formas a las que no está habituado.

Vamos a presentar una manera inédita de penetrar en un contenido literario, analizando a través de las palabras el pensamiento (la imagen mental) al cual están estrechamente unidas.

Será un camino inverso al habitual. Hasta ahora se analizaba el fondo (el significado) y de él se deducía la forma, la expresión.

Sin embargo el ser humano expresa lo que directamente aprecian sus sentidos o le sugieren las percepciones (sentimientos, ideas); por ello nuestro intento es ir relacionando las palabras (con toda su carga semántica) con las líneas, colores, luz, planos, de donde partieron.

Al principio de nuestro método exponíamos cómo los colores son capa-

ces de sugerir, de comunicar unas sensaciones determinadas (estados de ánimo, emociones puramente líricas, etc.).

El profesor y académico Alarcos Llorach, afirmaba hace ya algún tiempo:... «Podríamos en poética clasificar los vocablos por las características sentimentales asociadas a su núcleo semántico intelectual, y tendríamos, por ejemplo, palabras «blancas» (como *nieve* y *paloma*), palabras «negras» (como *muerte* o *túnel*), palabras «suaves» (como *seda* o *murmullo*), palabras «ásperas» (como *roca* o *grito*), etc.

Clasificación, pues, según el clima sentimental.

El léxico refleja el sentimiento del poeta... «(Emilio Alarcos Llorach, La poesía de Blas de Otero: Discurso inaugural del año académico 1955-56 en la Universidad de Oviedo).

Lo mismo ocurre con las líneas, planos, luz.

Se trata pues, de ir analizando el predominio de todos estos elementos comunicativos de los objetos y ver cómo contribuyen a ratificar las impresiones recibidas.

Son elementos formales (no lingüísticos) de los que ha nacido en defini-



Mediante el adjetivo —señala de nuevo Alarcos— se delimita el campo semántico (amplio y abstracto), y la esencia denotada por el sustantivo se convierte en una existencia, una vivencia particular, concreta e incambiable. El adjetivo es un elemento que ahonda en la exacta realidad seleccionada por el poeta, impidiendo su confusión con otras realidades... los adjetivos desempeñan la función de profundizar en la realidad de las cosas transmitidas...

tiva el lenguaje. Estos elementos nos darán la expresión de lo que es la vida: nos traducen el tono emocional, la esencia.

El principio y fundamento de este tipo de análisis nació con Goethe a fines del XVIII: «LO QUE ESTA DENTRO TAMBIEN ESTA AFUERA», y se confirmó en 1908 con Kandisky: «SOLO EN MI MISMO, SOLO EN MI INTERIOR ENCUENTRO MI REALIDAD»...

El color, decíamos, es la vestidura natural de los seres, vehículo transmisor de la esencia; también acerca o aleja estableciendo los espacios; irradia vibraciones, generando dinamismo, y al expresar contenidos, tiene además un valor semántico con posibilidad de crear lenguaje.

Se puede entonces establecer una semántica general de la escala cromática: Los colores cálidos (amarillo, rojo y su secundario naranja generan dinamismo, acercan, excitan y dan sensación de vitalidad), mientras los colores fríos (azul, primario, y los secundarios verde y violeta) alejan, calman y dan sensación de depresión... de sus percepciones se obtienen unos términos que nos traducen el estado afectivo predominante, el núcleo del contenido y esencia del objeto.

«(E. Alarcos Llorach, Angel González, poeta-Universidad de Oviedo, 1969).

Las líneas por sí solas son capaces de comunicar sensaciones determinadas, es decir, sugerir en nuestro pensamiento emociones distintas. Lo mismo ocurre con los espacios (planos). Y un tercer elemento, la luz nos proporcionará el tono, el ambiente en el que se desarrolla la vida.

ESQUEMA DE SEMANTICA GENERAL DE LOS COLORES, LINEAS, PLANOS, LUZ, etc.

Palabras

1.-	<p>COLORES</p> <p>Palabras ásperas, violentas, { CALIDOS = acercan, excitan, dinamizan Rojo: pasión, lucha, calor, ira, fiebre, tensión, vibración... amarillo: imperio, estímulo, agudez, sofoco, sequedad. naranja: delicadeza, feminidad, candidez.</p>
2.-	<p>palabras suaves, { FRIOS = alejan, calman, apagan. Azul: lejanía, altitud, pureza, quietud, abstracción Verde: calma, depresión, vejez. Violeta: tristeza, cansancio, sufrimiento</p>
3.-	<p>LINEAS</p> <p>amplias → Recta: amplitud, calma, espacio, estatismo, inmensidad. delicadas → oval: delicadeza, suavidad. inquietas → oblicua: inquietud, desasosiego ascendentes → vertical: ascensión, firmeza, esperanza, seguridad. dinámicas → ondulante: duda, inseguridad, amenaza, ímpetu... (en zig-zag) →</p>
4.-	<p>PLANOS</p> <p>serenas → circulares (esfera): calma, serenidad, precisión equilibradas → piramidales: armonía, regularidad, equilibrio. opresivas → cuadrangulares: limitación, espíritu cerrado, cárcel, opresión. inquietas → irregulares: inquietud, impetuosidad, libertad, ira...</p>
5.-	<p>LUZ</p> <p>palabras blancas, limpias →: blancura, luminosidad, día, alegría, optimismo... palabras sombrías →: noche, sombra, tinieblas, pesimismo....</p>

Partiendo del esquema, analizaremos dos composiciones poéticas de autores muy conocidos. El examen podría efectuarse sobre otros textos, y se comprobaría que el método da resul-

tado, aunque no siempre con tanta exactitud. Sin embargo debemos contar con algo indispensable al crítico: la intuición.



Enhiesto surtidor de sombra y sueño
que acongojas el cielo con tu lanza.
Chorro que a las estrellas casi alcanza
devanado a sí mismo en loco empeño.

Mástil de soledad, prodigio isleño; (1)
flecha de fe, saeta de esperanza.
Hoy llegó a tí, riberas del Arlanza,
peregrina al azar, mi alma sin dueño.

Cuando te vi, seño, dulce, firme,
qué ansiedades sentí de diluirme
(2) y ascender como tú, vuelto en
cristales,
como tú, negra torre de arduos filos, (3)
ejemplo de delirios verticales,
mudo ciprés en el fervor de Silos.

Gerardo Diego (julio, 1924)

COMENTARIO AL CIPRES DE SILOS

I.—Las líneas:

La figura enhiesta, rígida, como una lanza, como un chorro gigantesco, como un mástil, hace sentir al poeta la sensación de una elevación infinita, un «surtidor de...sueño».

Esta flecha vertical le confiere a él (alma peregrina, ondulante, inquieta, línea sin dueño) una seguridad, una fortaleza en sí mismo que antes no tenía. Al verlo: seño, firme, ascendiendo claro (en cristales), en una plenitud de verticalidad absoluta: ejemplo de delirios verticales, el ciprés es ya una auténtica saeta de esperanza.

II.—Los colores y la luz:

La línea vertical, absoluta, se convierte en un símbolo de perfección que aproxima la tierra (la sombra) al cielo (sueño, claridad celestial). Es como un milagro por ser único (prodigio isleño).

El alma sumida en desaliento terrenal, peregrina, ansía transfigurarse, identificarse en este mástil, diluirse y ascender junto con el ciprés (con su fe) claro, seguro, y todo luz transparente, es decir, vuelto en cristales, todo espíritu.

El ciprés será una negra torre, pero de altos vuelos (filos). Y el alma, al alcanzar su anhelo de eternidad, se invade del calor total, del fervor, y enmudece, porque al salir de su congoja de sombras, extasiada en suprema luz ya no tiene más que añadir.

La luz preside la escena, en lo alto: el cielo, las estrellas, están sobre las riberas, atrayendo al surtidor que se devana a sí mismo en loco empeño.

Y esa luz consigue con su fuerza transformar la sombra, la congoja, el loco empeño, la soledad, en flecha de fe, saeta de esperanza, en firmeza, dulzura, en cristales (espíritu transparente), en delirio y fervor (cálido color), todo ello perenne, imperturbable.

(1) En la 1.^a versión decía: «lírico pararrayos del ensueño».

(2) Id.: y subir, como tú...

(3) Id.: negra columna de aguzados filos.

El ciprés, la tierra, ha tocado el cielo, la paz. Majestuoso, lleno de luz, de aureola apacible, ha terminado su peregrinaje, su anhelo ferviente.

Desde el cielo, Dios irradia la luz vivificadora a que quiere alzarse el ciprés. Y el hombre ahora ciprés trascendido, anhelante hacia la altura, ha encontrado al fin su meta.

Las sensaciones percibidas por el autor, son tan excelsas, que tiene que recurrir a conceptos de verdadera efusión mística. Recordemos la definición acaso más exacta que se ha dado de la Mística: «Es un subido sentir de la divina Esencia» (San Juan de la Cruz); viene a ser como una iluminación súbita, una cumbre de certidumbre.

Los efectos generales que se derivan de todo esto, son consecuentes: desasimilamiento de todo, olvido de sí mismo, en un estado de paz beatífica penetrada de conciencia cósmica.

En el soneto del ciprés, el autor conmovido por la contemplación de la «saeta de esperanza», ansía participar vehementemente: ¡Cómo tú, como tú!, en ese ascenso hacia la plenitud.

Aquí hay oración y arte en estrecha hermandad. No será pues nada extraño que al final el ciprés sea calificado de mudo, cualidad que con exactitud refleja el clima espiritual alcanzado en la cima de la luz.

El poeta va ascendiendo, con el ciprés, de lo material (sombras) a lo más espiritual (vuelto en cristales) a través de tres tránsitos de amor: amor doloroso (alma peregrina); amor gozoso (ansiedades) y amor con renunciación (mudo ciprés en el fervor): amor total.

PERFECCION

Queda curvo el firmamento compacto azul, sobre el día. Es el redondeamiento del esplendor: mediodía. Todo es cúpula. Reposa central, sin querer, la rosa, a un sol en cenit sujeta.

Y tanto se da el presente que el pie caminando siente la integridad del planeta.

Jorge Guillén

COMENTARIO

I.—Las líneas:

El inmenso espacio (curva, cúpula) se cierne sobre todo el planeta: la amplitud es infinita y nos transfiere, no sólo un abrazo ciclópeo de serenidad, sino también de perfección, de seguridad: redondeamiento.

La rosa, circular, central, es en la tierra el símbolo de la bella serenidad de lo anterior. El hombre percibe y se penetra de tanta plenitud.

En este breve poema, se nos da concentrado (redondo) un sentimiento de exaltación de un determinado momento del día, el de máxima luz, mediante el cual se llega a tomar conciencia clara de la inmensidad, de la integridad.

II.—Los colores y la luz:

Los sustantivos se delectan morosamente ante la contemplación, son relativos a colores plenos, brillantes, cálidos: esplendor, rosa encendida (a un sol en cenit sujeta) que nos acercan a lo infinito: compacto azul.

Ya el primer verso octosílabo, dactílico (acento en primera sílaba) denota un preludio abrupto, como la irrupción de algo muy importante: el firmamento pleno de azul, que nos evoca aquel verso de Juan Ramón Jiménez: «¡Dios está azul...».

La súbita irrupción del esplendor resulta tangible. Todo el poema es un sentimiento cósmico, y no es de extrañar que penetrados de este clima espiritual de exaltación del momento, sintamos el cuerpo penetrado de espíritu (luz). Se siente en «carne viva» la gozosa sensación de ser inundado de sol y de inmensidad, que nos invaden con todo su esplendor. El sol da vida, y de ahí la suma delectación.

Jorge Guillén, el más «puro» de los poetas españoles contemporáneos, canta la vida, siempre dispuesto a extasiarse, y más allá de las catástrofes pasajeras, más allá de las fronteras, está su fe en la vida, indestructible. Por eso, será siempre un poeta joven.

En este breve poema nos ha dado, Guillén, concentrado todo su pensamiento.

Ante la presencia magnífica del momento de máxima luz, con delectación morosa, va gozando interiormente del cálido sol, del momento vivido con toda intensidad.

Con razón nuestro poeta fue calificado como poeta del gozo de ser y de la vida.

EL ENTORNO ECONOMICO DE LOS PROBLEMAS UNIVERSITARIOS

ELVIRA MARTINEZ CHACON

Profesor Adjunto de Estructura Económica
de la Facultad de Ciencias Económicas
de Oviedo

No es, evidentemente, el aspecto económico de la educación su único enfoque ni tan siquiera el más importante. Es, sin embargo, el aspecto desde el que el economista puede ofrecer sus conocimientos con la intención de proporcionar alguna luz que tal vez resulte útil en la búsqueda de soluciones a los problemas universitarios. Desde aquí se va a intentar analizar dos tipos de fenómenos, cuyo estudio puede ser revelador para explicar el malestar profundo que existe en amplios sectores universitarios y que se pone de relieve en las manifestaciones más externas:

- El muy fuerte incremento de la demanda de educación universitaria, y
- La respuesta dada a este incremento, por parte del Ministerio de Educación y Ciencia.

que no son los únicos que explican la situación, pero que están íntimamente vinculados entre sí de tal forma que muestran una realidad que aparece tolerada, aprobada o fomentada por la política seguida por el Ministerio de Educación y Ciencia, muy especialmente en estos últimos años.

Incremento de la demanda educativa.

Ya a partir de 1953 se produce en toda Europa una fuerte explosión de la demanda educativa, especialmente a nivel universitario. En España el crecimiento es ya visible a partir del año 1962, como se pone de manifiesto en el cuadro n.º 1. Este incremento general en todo el mundo viene determinado por la confluencia de tres factores que deciden, en gran medida, la demanda educativa: el incremento de la renta per cápita, el aumento de la población en edad escolar y, por último, el incremento de la oferta de puestos docentes. Tres factores que explican el aumento espectacular de la población educativa a nivel superior que, si bien, como queda dicho, se produce en todo el mundo, en España tiene una fuerza especial debido a las bajas cifras de partida. A estos tres factores condicionantes de la demanda debe añadirse, no obstante, un cuarto factor psicológico: la creencia, cada vez más extendida, de que un aumento de los años de escolarización produce un efecto inmediato de mejora en los sueldos a percibir por el profesional; afirmación que, si bien no puede admitirse sin amplias matizaciones, estudios realizados últimamente obtienen la conclu-

sión de que constituye un incentivo muy importante en la decisión de iniciar estudios universitarios.

CUADRO I

Evolución del número de alumnos matriculados en enseñanza superior (ESPAÑA)

Curso	N.º de alumnos (*)	Variación
1960-61	62.105	
1961-62	64.010	+ 1.905
1962-63	70.278	+ 6.268
1963-64	81.889	+ 11.611
1964-65	87.931	+ 6.042
1965-66	96.493	+ 8.562
1966-67	109.609	+ 13.116
1967-68	120.842	+ 11.233
1968-69	134.945	+ 14.102
1969-70	143.982	+ 9.037
1970-71	162.869	+ 19.887
1971-72	187.796	+ 24.927
1972-73	203.098	+ 15.302
1973-74	242.715	+ 39.617
1974-75	264.999	+ 22.284

Fuente: «Datos y cifras de la enseñanza en España», 1974; MEC. «Estadísticas de la enseñanza en España»; INE; Madrid, 1976.

(*) Las cifras se refieren a alumnos matriculados en Facultades Universitarias.

A pesar de esta gran afluencia de alumnos, el número de diplomas no ha aumentado en la misma proporción, como pone de manifiesto el cuadro n.º 2. Esto significa que los primeros cursos concentran un gran número de alumnos, lo que dificulta la tarea docente en dichos niveles, hecho que se pone de manifiesto en el abandono de los estudios o en la prolongación del número de años de la carrera, muy por encima de su duración normal (1).

Una gran parte de los alumnos que comienzan los estudios apenas llegan a superar los primeros años, en su mayoría el primero (2) lo que es casua frecuente de frustración y resentimiento, además del despilfarro de re-

CUADRO N.º 2

Evolución del número de profesores en Facultades Universitarias y de los alumnos que terminan los estudios (ESPAÑA)

Curso (*)	N.º de alumnos que terminan los estudios	Variación	N.º de profesores
1965-66	5.764		4.758
1966-67	6.589	+ 825	5.811
1967-68	7.818	+ 1.229	6.555
1968-69	8.284	+ 466	8.284
1969-70	9.084	+ 800	9.084
1970-71	—	+ —	10.719
1971-72	11.051	+ 1.967	12.593
1972-73	13.233	+ 2.182	12.865
1973-74	15.791	+ 2.558	15.054
1974-75	16.945	+ 1.154	14.853

Fuente: «Datos y cifras de la enseñanza en España»; 1974; MEC. «Estadísticas de la enseñanza en España»; INE; Madrid, 1976.

(*) Al no figurar las dedicaciones del profesorado, el significado de esta cifra es muy dudoso.

CUADRO N.º 3

Matrícula universitaria. Curso 1972-73 (ESPAÑA)

Primer curso	68.053
Segundo curso	33.271
Tercer curso	24.141
Cuarto curso	20.078
Quinto curso	15.970
Sexto curso	2.453
No consta	11.326

Fuente: Revista de Educación; Enero-abril, 1974.

(1) En el curso 1972-73 existían en España 64.681 alumnos retrasados, lo que suponía casi un 37 % del total de alumnos matriculados. Aproximadamente un 7 % de los retrasados eran de cinco o más años. A partir de tercer curso, al menos un 40 % de los alumnos matriculados van con retraso respecto del curso que les hubiera correspondido.

(2) Por ejemplo, en los cursos 1964-65 y 1965-66 el 21,7 % de los alumnos matriculados abandonaron la enseñanza universitaria sin di-

cursos que implica. No es éste el lugar de valorar de alguna manera el producto semi-elaborado que supone el alumno con algunos años de enseñanza superior ni lo que la Universidad pueda haberle aportado en conocimientos, métodos científicos o contactos, la cifra de abandonos representa, sin lugar a dudas, una muestra de falta de eficacia del sistema. El problema, que es común en todo el mundo, tiene, no obstante, una mayor importancia en nuestro país y requiere conceder mayor atención a las causas que lo producen (3). Los abandonos de estudios comportan en general consecuencias económicas, no solamente relacionadas con la escasez de titulados a nivel superior, sino por las exigencias de profesorado para atender a la afluencia masiva de alumnos en los primeros cursos.

Política seguida por el Ministerio de Educación y Ciencia

Frente a la explosión de la población universitaria, que se ha reflejado en el cuadro n.º 1, ¿cuál ha sido el incremento de las cifras presupuestarias? En un trabajo realizado en la Universidad Autónoma de Barcelona (4) se pone de relieve un hecho que, con frecuencia, aparece enmascarado en las cifras oficiales: el gasto presupuesto por alumno oficial ha crecido, en el período de 1952 a 1973 a una tasa anual acumulativa del 13 %, cuando se utilizan valores corrientes; o a la mucho más modesta del 5 % cuando se emplean valores constantes de 1964. Si se prescinde de las cantidades que en los presupuestos se destinan a inversiones (en su mayor parte, para la creación de nuevas Universidades), el gasto anual en funcionamiento crece a un ritmo algo inferior al 8 % si se trata de valores corrientes, o al 3 % si se utilizan pesetas constantes de 1964. Habida cuenta de lo exiguo de las cifras de partida, el incremento del 3 % es, a todas luces, insuficiente. Pero la realidad se presenta aún menos esperanzadora en los últimos años, como

pone de manifiesto el cuadro n.º 4: al utilizar cifras constantes, incluso descienden los valores presupuestos, en cifras absolutas y sin tener en cuenta el incremento del número de alumnos. Esta realidad que, como se ha dicho, no suelen poner de relieve las cifras oficiales, deja al desnudo cuál es la política del Ministerio y su continua pérdida de interés por este nivel educativo.

CUADRO N.º 4

Evolución del Presupuesto del Estado para Universidades (ESPAÑA)

Año	Millones de ptas. corrientes	Millones de Ptas. de 1968
1966	1.455,4	1.624,3
1968	1.932,3	1.923,3
1969	3.986,0	3.900,2
1970	4.595,2	4.254,8
1972	6.704,8	5.295,7
1973	8.782,1	6.228,5
1975	11.285,2	5.908,5
1976	13.307,7	5.811,2

Fuente: Presupuestos Generales del Estado y elaboración propia.

ploma, según se recoge en la Revista de Educación, enero-abril 1974. Una de las carreras en que existe mayor desproporción entre el número de alumnos matriculados y el de diplomas obtenidos es la de Ciencias Económicas. Según datos del Instituto Nacional de Estadística menos del 25 % de los alumnos que comienzan dicha carrera obtienen el título de licenciado.

(3) Existe una opinión generalizada de que, una consecuencia del crecimiento del número de alumnos, que no se ha correspondido con el incremento del número de profesores y, por tanto, se ha traducido en una menor comunicación entre alumnos y profesores es la mayor conflictividad de dichos primeros cursos. Además de lo ya apuntado cabe señalar que, una razón importante de los abandonos de estudios se encuentra en uno de los componentes del coste para el alumno, que muy pocas veces se tiene en cuenta al determinar la cuantía de las becas a conceder: se trata del coste de oportunidad que suponen los sueldos no percibidos por los alumnos, como consecuencia de continuar los estudios superiores. Este componente, poco estudiado, explica, no obstante, la mayor parte de los abandonos de los hijos de familias modestas.

(4) «Cálculo de costos unitarios para la plani-

El cuadro anterior incita a mirar con cautela las cifras empleadas generalmente por la Administración Central: la realidad demuestra que, frente a una demanda creciente, las cifras presupuestas para las Universidades, han descendido en valores reales y no puede pretenderse que el resultado de todo ello sea una calidad aceptable de la enseñanza impartida. Por supuesto que la calidad no solamente depende de las cifras de gasto, sino, además, de otros factores, singularmente, las cualidades del personal docente. Es patente, sin embargo, la relación que existe entre dedicación del profesorado y su remuneración; entre las cifras destinadas a investigación y el nivel de investigación realmente realizada; además de otros conceptos de gasto, como pueden ser bibliotecas o material de laboratorio.

Por la mayor importancia que tiene el profesorado en el proceso educativo, se pasa a analizar cuál ha sido la política concreta de Ministerio de Educación y Ciencia en este campo.

El profesorado universitario.

En la actualidad, la mayor parte del profesorado universitario está contratado por la Universidad a través de un contrato administrativo temporal (generalmente por un año) constituyendo lo que se suele denominar el «profesorado no numerario» (5). Este hecho es mirado desde algunos ángulos como un índice del descenso de la calidad de la enseñanza impartida, mientras que, desde otro punto de vista, es precisamente el estatuto del profesor numerario (la cátedra vitalicia) uno de los mayores males que afectan a la calidad de la enseñanza universitaria, por lo que la sola existencia de profesorado no numerario se considera un avance capaz de mejorar la situación anterior. No corresponde a este lugar una mayor discusión sobre el tema, que, en todo caso, requiere profundizar en aspectos importantes de la problemática universitaria. De cualquier modo, sólo apuntar que no parece lógico achacar me-

nor calidad al mero hecho de que el profesorado no haya sido reclutado a través de oposición. La pérdida de calidad parece deberse más a las cifras que se están comentando.

Decir que la mayor parte de la docencia superior se imparte por profesorado no numerario equivale a decir que, en buena medida se imparte por profesores contratados al nivel de Encargados de Curso, ya que en los últimos años se ha producido un incremento de la contratación a este nivel, con pérdida de peso de la importancia relativa del profesor Adjunto, por lo que, si en 1967 la mayor parte de los contratos se referían a esta última categoría, en la actualidad la mayor parte la constituyen los Encargados de Curso. Es importante señalar este hecho dada la distinta evolución que desde 1967 han tenido los sueldos de los profesores universitarios. En el cuadro n.º 5 se recoge dicha evolución y, paralelamente, la experimentada por el salario por hora trabajada, en la economía española, que deja de manifiesto cómo los trabajadores universitarios han sido tratados de muy distinta manera —y no precisamente ventajosa— con respecto al resto de los trabajadores del país. No se tienen datos de la evolución de la retribución media por hora trabajada a partir de 1975, pero todo induce a creer que el incremento ha sido muy elevado. Como contraposición, la cifra que se refleja como sueldo del profesor no numerario en 1977 (362.208) es el importe aprobado, pero aún no percibido en abril de 1977. La evolución de los sueldos de los profesores no numerarios es reflejo de la política seguida por el Ministerio de Educación y Ciencia, al margen de la evolución seguida para el resto de trabajadores: mientras que el crecimiento

ficación educativa española»; F. Minguella y E. Martínez Chacón (J. Grifoll, director); ICE Universidad Autónoma de Barcelona, 1975.

(5) El último año del que se han publicado datos (1972-73) existían 2.970 profesores numerarios frente a 9.905 profesores contratados.

de los salarios en general es superior a trescientas veces su valor hace 10 años, para el profesor no numerario es solamente el 45 % más elevado. Dicho de otra forma: los salarios de los pro-

fesores han crecido a un ritmo siete veces más bajo que la totalidad de salarios. Es aquí donde se debe poner el acento al hablar de calidad y de conflicto.

CUADRO N.º 5

Evolución de los salarios en la economía española y de las retribuciones de los profesores contratados por la Universidad

Años	Retribución media por hora trabajada	Indice	Sueldos profesores	Indice
1967	28,82	100	250.000	100
1968	31,44	109		
1969	35,12	122		
1970	40,09	139		
1971	45,73	159		
1972	53,55	186		
1973	64,14	223		
1974	81,30	282		
1975	106,20	369	242.400	96
1976				
1977			362.208	145

Fuente: Informe del Banco de España, 1975 y elaboración propia.

(*) Para 1967 se utiliza el sueldo de profesor adjunto, en 1975 y 1977 se toma el sueldo de Encargado de Curso con 9 horas de docencia.

La pérdida continua del valor adquisitivo de los sueldos del profesorado se palia, en algunas ocasiones con un menor cumplimiento de las dedicaciones, lo cual, obviamente, repercute en la calidad de la enseñanza impartida en una doble vertiente: por un menor número de horas de contacto con los alumnos y un menor número de horas dedicadas al estudio y la investigación, para la propia formación del profesor.

Otro aspecto interesante a analizar es la evolución del número de profesores, a que se ha hecho referencia más arriba y que pone de relieve el cuadro n.º 2, si bien la realidad puede quedar oculta por el hecho de que en el cuadro se incluyen los Ayudantes de Clases Prácticas que, por definición, no pueden impartir clases teóricas así como por la no constancia en las estadísticas de la dedicación del profesorado.

Todo lo que se ha expuesto hasta aquí ha sido un intento por poner de manifiesto cómo, en la base de la problemática universitaria se encuentra la política seguida por el Ministerio de Educación y Ciencia, muy concretamente en los años más recientes. Ante un crecimiento muy fuerte del número de alumnos la solución adoptada ha sido la contratación de «mano de obra» barata, buscando además eludir los problemas que podría plantear su permanencia en plantillas, en virtud de la existencia de contratos administrativos anuales. El coste de esta política de inseguridad ha sido el descontento de la mayor parte del profesorado contratado, y ésto sí que produce un descenso claro en la calidad de la enseñanza. No es la existencia de profesorado no numerario lo que rebaja la calidad sino las condiciones de su contratación, completamente al margen de incrementos salariales percibidos en la

economía del país. Situación explicable de descontento, ante cuya manifestación externa las soluciones ofrecidas hasta el presente por la autoridad administrativa se han concretado en:

- Las que hacen referencia a la necesidad de opositar, como solución definitiva; y
- las que «toleran» el no cumplimiento de las dedicaciones.

Respecto a la primera cabe decir que no está de acuerdo con la actuación real del Ministerio en los últimos años, que se pone de manifiesto al estudiar

la evolución de las plantillas de profesores numerarios; y no parece lógico esperar un cambio repentino de dicha política, que implicaría ingentes necesidades de recursos, a todas luces imposibles de obtener sin una previa reforma fiscal que no parece inminente. En relación con la segunda se ha dejado claro su incidencia negativa sobre la calidad de la enseñanza.

Aspectos económicos de la enseñanza universitaria y de su problemática, para cuya solución resulta imprescindible una nueva orientación en la política hasta ahora seguida por el Ministerio de Educación y Ciencia.

LA EVOLUCION DE LA ENSEÑANZA EN AVILES EN MAS DE UN SIGLO

JOSE RAMON OVIES RUIZ

Profesor de E.G.B.

Mucho es lo que se ha escrito sobre el crecimiento demográfico e industrial de la villa de Avilés y su comarca, o de la expansión de su casco urbano y de los negocios. Sin embargo poco es lo que se ha dicho de la explosión docente y discente, que las necesidades educativas de una población en pleno crecimiento y con acelerado desarrollo ha impuesto, junto con las ansias culturales que la época presente suscita.

Así, si la población se ha multiplicado por siete desde principios de siglo, los centros educativos se han multiplicado por treinta, lo que verdaderamente es una auténtica marca cultural, que debe llenar de asombro y satisfacción.

Tales cifras resultarían más abultadas si las comparásemos con la situación de la enseñanza en la primera mitad del siglo XIX, que el siguiente cuadro nos ofrece:

Localidad	Habitantes	Escuelas	MATRICULA					
			Publ.	Privada	Total	Niños	Niñas	Total
Avilés	8.354	Superior	1	—	1	321	—	321
Castrillón	6.315	Elemental	5	1	6	356	22	378
Corvera	4.212							
Gozón	5.949	Incomplet.	22	13	35	947	263	1.210
Illas	2.666							
Soto del B.	4.146	Total	28	14	42	1.624	285	1.909
Total	31.642							

Proporciones: Escuela / Ayuntamiento = 7 / 1.
 1800-1850 { Habitantes / Escuela = 753 / 1.
 { Habitantes / Matrícula = 16,5 / 1.

AL EMPEZAR EL SIGLO XX:

Con posterioridad a la situación reflejada en el anterior cuadro fue la promulgación de la famosa Ley Moyano de 9 de setiembre de 1857, por la cual se promueve una verdadera revolución en la enseñanza nacional y es casi el punto de partida de la implantación de la enseñanza general obligatoria, de la que puede considerarse un anhelo de superación la actual Ley General de Educación de Villar Palasí y que las nuevas generaciones perfeccionarán y superarán.

La Ley Moyano trata fundamentalmente de estructurar la enseñanza en cada municipio, fijando el número de distritos y clases que corresponden teniendo en cuenta la población y su estructura de poblamiento, labor que llevará una larga gestación de casi medio siglo, ya que por R. O. de 31 de diciembre de 1902, se pedía a las juntas provinciales los datos que se estimaban necesarios, para llevar a cabo el arreglo escolar de cada provincia, que

se completa con otra R. O. del 14 de marzo de 1904, en la que se ordena que se inserte con carácter provisional en la «Gaceta de Madrid» y finalmente, por otra R. O. de 4 de febrero de 1906 se dispone, que una vez resueltas las reclamaciones presentadas, se publiquen ya como definitivas. Todo lo cual supuso una lentitud tal, que a fines de 1907 se dispuso que por la Inspección de Primera Enseñanza de cada provincial y en consonancia con los datos facilitados por las Juntas locales, se procediese a la formación de los distritos escolares y fijación del número de escuelas, con arreglo a lo que había dispuesto la Ley Moyano de 1857, hacía ya medio siglo.

Como consecuencia de las propuestas de las Inspecciones, remitidas al Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, por un R. D. del 23 de junio de 1909 se dispuso la publicación del arreglo provisional, por el cual el partido judicial de Avilés quedaba repartido así:

Ayuntamiento	Habitantes	Distritos	Escuelas			TOTAL
			Niños	Niñas	Mixtas	
Avilés	14.599	6	5	5	1	11
Castrillón	4.165	8	3	3	4	10
Corvera	4.463	5	1	1	4	6
Gozón	7.889	14	4	4	9	17
Illas	1.762	3	1	1	2	4
Soto del Barco	5.117	5	2	2	3	7
	37.995	41	16	16	23	55

Proporciones: Escuela / Ayuntamiento = 9 / 1.

1910 Habitantes / Escuela = 690 / 1.

Habitante / Matrícula = 4,6 / 1.

Con lo que observamos una mejora substancial, no todo lo deseable, pero que significa, no obstante, un cierto progreso en tres cuartos de siglo y será el punto de partida para la realidad actual, como veremos.

Y en comparación con la situación presente, hace 67 años, en todo el partido judicial, había 81 veces menos escuelas, que unidades tiene Avilés solamente.

Este arreglo fue modificado, en lo que respecta al municipio avilesino, por R.O. del 15 de mayo de 1911, en el sentido de que al distrito escolar del casco de la villa, debe sumarse el barrio de La Magdalena, según las reclamaciones de los Maestros de S. Nicolás y Sabugo, es decir el 1.º y 2.º distritos, a la vez que se concedía un plazo para que las 3 escuelas privadas de niños y niñas, cumplan los requisitos

legales necesarios, al objeto de ser computadas como públicas. Estas escuelas privadas eran dos de religiosas del Santo Angel, que funcionaban desde 1881 en la villa, y la otra en Miranda desde 1894 para niñas y la de religiosos de Hermanos de la Doctrina Cristiana desde 1905 para niños. También funcionaba la Escuela de Artes y Oficios desde 1878, siendo la segunda

que se fundó en Asturias, un año después de la de Oviedo.

ESCUELAS DE LA VILLA DE AVILES EN 1910

Concretándonos a los centros escolares del concejo de Avilés, que en la primera decena del siglo contaba con una población de 13.661 habitantes, había las escuelas públicas siguientes:

Distrito	Lugar	Habitantes	Escolares	Matric.	Asistenc.	%	
1.º	Villa	10.000	niños	70	55	78,5	
	»	id.	niñas	75	49	65,2	
2.º	Sabugo	id.	niños	136	85	62,2	
	»	id.	niñas	135	80	59,2	
3.º	Entreviñas	750	niños	81	40	49,3	
	(S. Cristóbal)	»	niñas	56	31	55,3	
4.º	La Magdalena	792	mixta	68	50	73,5	
5.º	Miranda	1.407	niños	150	110	73,3	
	»	»	niñas	81	58	71,5	
6.º	Villalegre	1.650	niños	98	68	69,3	
	»	»	niñas	97	60	61,8	
		14.599		1.041	⁵⁷¹ os ⁵⁷⁰ as	686	65,5 %

Promedios: 95 escolares por escuela.
1.327 hab./ escuela.
13,9 hab./ matrícula.

LA ENSEÑANZA GENERAL BASICA EN EL CURSO 1976-77:

El transcurso de los decenios y la evolución económica y cultural no po-

dían por menos de reflejarse en los centros de enseñanza, por lo que en la actualidad la E.G.B. ofrece la siguiente panorámica:

Clase de centro	Colegios	Centros incompletos	Unidades	Profesores	Matrícula	Alumnos por unidad
Estatales	11	3	233	250	7.600	32
Privados	11	7	188	205	6.446	34
Totales	22	10	421	455	14.046	33

Con una población de 87.420 habitantes: 6,2 hab./ matrícula
Proporcionalidad: 207 hab. por unidad = 1/6 de 1910.

Inversamente al aumento de población que fue 6,4.

La matrícula comprende prácticamente toda la población infantil en edad escolar, con una asistencia mínima del 95 %.

Se completa esta panorámica con:

35 unidades de Preescolar con 1.283 alumnos y 35 profesores.

27 unidades de Educación espec. 230 alumnos y 27 profesores.

5. unidades de Educación Perm. con 150 alumnos y 5 profesores.

Finalmente se complementa con tres Institutos de Bachillerato, de los que dependen tres filiales en Colegios privados, una Escuela de Formación Profesional de 1.º y 2.º grado, un Colegio Técnico y una Escuela de Artes y Oficios.

CONCLUSION

La enseñanza en Avilés puede considerarse que está atendida en la E.G.B. en forma satisfactoria y que aún se seguirán construyendo nuevos colegios, proyectando otros nuevos, que sustituyen los viejos, así como Institutos de Bachillerato, Centros Profesionales y Politécnicos, que junto con la Casa de la Cultura, Biblioteca Pública Municipal y otras bibliotecas de entidades, que favorecen y estimulan el afán de aprender, por lo que se puede señalar como uno de los municipios donde la inteligencia tiene el máximo aprecio y su cultivo un interés primordial, tanto de las autoridades como de los vecinos.

BIBLIOGRAFIA

- Aramburu y Zuloaga, Félix de: *Monografía de Asturias*. Oviedo, 1899.
- Arias García, David: *Historia General de Avilés y su concejo*. Avilés, 1973.
- Asturias, F. Canella Secades y Octavio Bellmunt. Gijón, 1895.
- Avilés 1900-1950. (Manuel Fontanillas Díaz)*. Avilés, 1951.
- Avilés, Estudio Socio Económico y de Planificación de Servicios Sociales (I.S.P.A.). Barcelona, 1968.
- Ayuntamiento de Avilés: *Avilés*. Sus realizaciones y sus problemas. Avilés, 1962.
- Enciclopedia Asturiana*, Gran. Gijón. 1970.
- Escribano Hernández, Godofredo: *Historia General de la Pedagogía y especial de la pedagogía española*. 2.ª edic. Madrid. 1921.
- García San Miguel, Julián: *Avilés. Noticias Históricas*. Madrid. 1897.
- Garralda García, Angel: *Avilés. Su fé y sus obras*. Avilés, 1970.
- Guzmán, Manuel de: *Cómo se formaron los maestros, 1871-1971*. Barcelona, 1973.
- Madoz, Pascual de: *Diccionario geográfico, estadístico, histórico de España y sus posesiones de ultramar*. Madrid, 1846.
- Moreno, Juan Manuel: *Historia de la Educación*. Madrid, 1971.
- Muñiz Vigo, Acisclo: *Asturias*, 2.ª edic. Oviedo 1933.
- Muñiz Vigo, Acisclo: *Nomenclator geográfico estadístico de las Escuelas de Asturias*, Oviedo, 1918.
- Nomenclators de la provincia de Oviedo: de 1900 a 1970*.
- Ovies Ruiz, José Ramón: *Avilés monografía de un concejo*. (Separata de la «Gran Enciclopedia Asturiana»). 1975.

Avilés, junio de 1977



ACTIVIDADES DEL I. C. E.

CONVOCATORIA DE CURSOS DE VERANO DE PERFECCIONAMIENTO DEL PROFESORADO, EN GIJON Y LEON

El Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo convoca los siguientes cursos de perfeccionamiento del Profesorado, que tendrán lugar entre el día 4 y 23 de julio próximo en León y Gijón.

CURSOS PARA PROFESORES DE EDUCACION PREESCOLAR Y ENSEÑANZA GENERAL BASICA

curso	fecha	lugar
Educación de párvulos y primer curso de Educación Básica.		
II. Ciclo	4 a 14 de julio	Gijón
Lingüística y metodología del Francés	4 a 16 de julio	Gijón
Lingüística y metodología del Inglés	11 a 23 de julio	Gijón
Técnicas de Dibujo	4 a 14 de julio	Gijón
Pretecnología en E.G.B.	14 a 23 de julio	Gijón
Globalización en la 1.ª etapa de EGB: Estudio y conservación del medio ambiente	11 a 18 de julio	Gijón
Las corrientes lingüísticas que influyen actualmente en los textos escolares. Terminología gramatical en los textos de EGB	19 a 23 de julio	Gijón
Didáctica de las Matemáticas en la 2.ª etapa de E.G.B.	11 a 16 de julio	Gijón
Literatura infantil y juvenil	19 a 23 de julio	Gijón
Trastornos del lenguaje	11 a 16 de julio	Gijón
Trastornos del lenguaje	4 a 9 de julio	León
Tecnología Educativa para profesores de E.G.B.	19 a 23 de julio	Gijón
Orientación y Tutoría de alumnos para Profesores de EGB.	4 a 9 de julio	León
Métodos y técnicas de recuperación	11 a 16 de julio	Gijón
Organización de los centros de enseñanza	11 a 16 de julio	Gijón
Cursos para Directores escolares	4 a 23 de julio	Gijón
Cursos para Directores escolares	4 a 23 de julio	León
Formulación de objetivos didácticos para profesores de E.G.B.	11 a 16 de julio	León

CURSOS PARA PROFESORES DE BACHILLERATO

CONTENIDOS DEL PROGRAMA

CERTIFICADO DE APTITUD PEDAGOGICA (PRIMER CICLO) (C.A.P.)

A.—SUPUESTOS GENERALES DE LA EDUCACION (Elegirán cuatro de las materias propuestas).

PSICOLOGIA DEL APRENDIZAJE
TECNOLOGIA EDUCATIVA
ORIENTACION Y TUTORIA DE ALUMNOS
PSICOSOCIOLOGIA DEL ADOLESCENTE
TECNICAS DE TRABAJO INTELECTUAL
METODOS ACTUALES DE ENSEÑANZA

PROBLEMATICA Y OBJETIVOS DEL BUP
TECNICAS DE TRABAJO EN GRUPO

B.—TECNICAS Y SISTEMAS DE EDUCACION
PROGRAMACION
EVALUACION

C.—DIDACTICA ESPECIAL

HISTORIA
LENGUA Y LITERATURA ESPAÑOLA
CIENCIAS NATURALES
FISICA Y QUIMICA
INGLES
FRANCES

SEMINARIO NACIONAL PARA LA COORDINACION DE LA MATEMATICA EN COU Y PRIMER CURSO DE FACULTAD, ORGANIZADO POR EL INCIE EN NOVIEMBRE DE 1976

COORDINACION DEL ESTUDIO DE LAS MATEMATICAS EN C.O.U. Y PRIMER CURSO DE FACULTAD

JOSE M. MARTINEZ SANCHEZ

Director del Departamento de
Formación del Profesorado del ICE.
Universidad Autónoma. Madrid.

A) FINALIDAD

La Matemática como asignatura de C.O.U., y de 1.º de Facultad no debe tener como finalidad principal, excepto quizá en C. Matemáticas, la de estructurar la disciplina como ciencia formal sino la de dotar a los alumnos de unas técnicas y hábitos de trabajo, inherentes al quehacer matemático, que son de uso común en las demás Ciencias.

Hay que reivindicar el papel de los problemas en cuyo planteamiento y resolución intervienen métodos matemáticos, poniendo de manifiesto las potencias y limitaciones de tales métodos, de cara al análisis de problemas concretos que plantean el estudio y desarrollo de otras ramas de la Ciencia. Creemos también que de alguna forma hay que volver a revalorizar el papel de la intuición y de cualquier otros métodos que conduzcan a la obtención de resultados. Resultados cuya validez operativa se contrasta en la práctica.

Es necesario, por tanto, corregir la tendencia a la presentación formal y especulativa de la disci-

plina volviendo la vista a su aspecto práctico y de aplicación.

Todo esto creemos que redundaría no sólo en una enseñanza mejor motivada de la materia, sino también en la propia revitalización de la Matemática pues los períodos históricos en los que la creación matemática ha sido más abundante muestran cómo se han utilizado todos los medios posibles, no siempre ortodoxos, para el desarrollo de las ideas y la obtención de resultados. Distinto problema es que estos resultados se incorporen de manera definitiva al acervo científico, la demostración y rigor de la validez de dichos resultados es tarea que incumbe al matemático profesional.

B) PROGRAMAS, CONTENIDOS Y METODOLOGIA.

B1.—En el estado actual de nuestra enseñanza y a la vista de los frutos obtenidos por los alumnos de C.O.U. y 1.º de Facultad, hemos de convenir que o los programas son demasiado ambiciosos y están sobrecargados o el rendimiento de alumnos, profesores e Instituciones educativas es muy bajo. En ambos casos el hecho se traduce por parte de los alumnos en una visión parcial y superficial de los contenidos de los programas.

Por consiguiente o se aligeran los programas fijando unos núcleos mínimos y comunes de conocimientos, o si se mantienen los actuales programas sólo se pueden obtener resultados válidos aumentando el trabajo dedicado a la asignatura, lo cual a su vez implica exigir un esfuerzo al

alumno y rechazar a los que no sigan el ritmo de trabajo necesario. Esto último en el momento actual y, según las condiciones imperantes en la enseñanza, entendemos que desborda en la práctica las posibilidades de los Centros y Profesores, los cuales se ven sometidos a presiones generalizadas en sentido contrario; es la Sociedad, Instituciones, Autoridades y Medios de Comunicación los que deben tomar conciencia del problema y contribuir a crear un clima de exigencia y rigor que posibilite el papel de los Centros educativos en este sentido.

B2.—Los Contenidos *mínimos* para C.O.U. en el primer supuesto podrían ser:

a) *Matemática específica (actual optativa)* 6 h.-7 h. semanales.

I Trimestre

- 1.—Espacios vectoriales.
- 2.—Álgebra de matrices.
- 3.—Sistemas de ecuaciones lineales. T. de Rouche-Frobenius.

II. Trimestre.

- 1.—Continuidad y límite de funciones reales de variable real.
- 2.—Derivación de funciones. Aplicaciones.
- 3.—Cálculo integral. Aplicaciones.

III Trimestre.

- 1.—Combinatoria, cálculo de probabilidades y estadística.
- 2.—Nociones de Geometría.

b) *Matemáticas generales (actual común)* 3 h. semanales.

NOTA: Esta asignatura la cursarán los alumnos que no se matriculen en la Matemática Específica.

I Trimestre.

- 1.—Las ampliaciones del concepto de número.
- 2.—Correspondencias y relaciones. Concepto de función. Gráficas.
- 3.—Estructuras algebraicas y de orden. Retículo de las partes.

II Trimestre.

- 1.—Álgebra de las proporciones. Cuantificadores.
- 2.—Cálculo de probabilidades.
- 3.—Nociones de Estadística.

III Trimestre.

- 1.—Idea de la programación de calculadoras. Organigramas y algoritmos.
- 2.—Repaso histórico de las principales etapas del desarrollo de la Matemática y de Problemas Clásicos.

B3.—Metodología.

a) *Para la Matemática Específica.*

Pocos conceptos abstractos. Estos pocos rigurosos y claros. La introducción de conceptos deberá ir precedida de una cierta motivación que prepare y facilite la presentación de los mismos.

Los conceptos no deben presentarse aislados sino encuadrados dentro del marco general de conocimientos, atendiendo tanto a la perspectiva histórica como a la contribución aportada al desarrollo científico.

Muchos ejercicios que fundamenten y concreten los conocimientos abstractos, a la vez que facilitan el dominio de las técnicas por parte del alumno.

Destacar el papel que el pensamiento matemático desempeña en el planteamiento y resolución de problemas.

Fomentar la labor creativa de los alumnos mediante la resolución de problemas y la autocrítica, mediante la verificación de los resultados, habituándolos a reconocer las situaciones matemáticas subyacentes en el enunciado y a aplicar los conocimientos adquiridos.

Entendemos que los conceptos y técnicas adquiridos por los alumnos, a un determinado nivel de aprendizaje, deben serlo de manera efectiva.

b) *Para Matemática General.*

Estudio descriptivo de los conceptos.

Resaltar la tendencia unificadora de la matemática respecto a las diversas áreas de conocimiento.

Adquirir las técnicas elementales de cálculo de parámetros estadísticos y del análisis de los problemas (Organigramas). Fomentar el hábito a la clasificación y ordenación lógica de los conocimientos y datos.

Obtener una visión general y dotar al alumno de una perspectiva histórica que le permita encuadrar las distintas etapas del desarrollo de la Matemática dentro del ámbito del desarrollo de la Humanidad.

c) *Organización.*

C.O.U.

1.—Suprimir las Matemáticas Comunes para los alumnos que elijan «matemáticas específicas» aumentando éstos a seis o siete horas de clase semanal (4 h. de teoría, 2 ó 3 de problemas).

2.—Dejar la Matemática general con tres horas semanales, para los alumnos que no cursen Matemática específica. Esta asignatura daría una visión general, no técnica, de diversos conceptos matemáticos.

3.—Mientras no se modifiquen los actuales programas de C.O.U. sería conveniente que, lo más tarde en la primera quincena de octubre, las

Universidades fijaran los contenidos mínimos del programa vigente, que necesariamente deban dominar los alumnos al final del curso.

4. Seminario permanente a nivel Nacional y reuniones trimestrales a nivel de distrito entre Profesores de Universidad, de Institutos y Coordinadores de C.O.U., para seguir y discutir la marcha de la asignatura.

Los acuerdos adoptados en estos Seminarios deberán tener de algún modo carácter vinculante.

5.—Los contenidos sobre los que versarán los ejercicios de selectividad, si ésta no se suprime o modifica, deberían ser presentados a la Universidad por los Centros donde se imparte C.O.U. Una comisión de Profesores Numerarios de Universidad e Instituto junto con el Coordinador de la asignatura elegirían los que deben ser propuestos, o los modificarían en el sentido más conveniente pero dentro de la línea propuesta por los Centros.

d) *Selectividad.*

Entendemos que la selectividad tal como está planteada en la actualidad es un error. Proponemos las siguientes alternativas que se pueden adoptar bien por separado o en concurrencia:

1.º) Reválida al finalizar tercero de B.U.P. cuya superación dé lugar al Título de Bachiller y permita matricularse en C.O.U.

Se realizará en Institutos Nacionales por profesores numerarios de los mismos.

2.º) Prueba de control al finalizar C.O.U., se realizará en los Institutos Nacionales por profesores numerarios de Universidad e Institutos.

3.º) Exámenes de ingreso en cada Facultad específica, con anuncio previo y público del número de plazas que se puedan cubrir y materias sobre las que versarán los exámenes de ingreso.

Una vez realizada la calificación de los alumnos presentados se publicará una lista de admitidos por orden de puntuación hasta cubrir las plazas convocadas.

La otra solución es multiplicar el número de Centros y de Profesores, que reúnan las debidas condiciones científicas y pedagógicas para el real cumplimiento de su misión, en proporción al número de alumnos aspirantes al ingreso en la Universidad.

Se impone cada vez con mayor evidencia la utilización de los diversos medios educativos que la actual tecnología pone al servicio de los Profesores para aumentar el rendimiento educativo de las instituciones docentes.

e) *Consideración Final.*

Para que cualquier innovación que involucre a los profesores tenga éxito, es necesario que el tiempo dedicado por éstos a las correspondientes reuniones, estudios y elaboración de proyectos en su materia, programación de cursos, mejora de conocimientos, etc., se incluya de manera efectiva en su horario laboral, fijando en horario el tiempo y lugar (local) dedicado a tales tareas y desterrando la idea de que su jornada de trabajo se reduce a las clases impartidas exclusivamente. En el buen entendimiento de que más de 12 h. semanales de clase invalida cualquier otra actividad que no sea impartir con un mínimo de dignidad tales clases.

Intimamente ligado con estos aspectos está el problema de la selección y calidad del profesorado, así como el reciclaje periódico del mismo para su puesta al día. Son problemas que están en la mente de todos y aún no satisfactoriamente resueltos, pero que una vez más hemos de insistir públicamente en ello por la enorme trascendencia que un profesorado competente y estimulado tiene en la buena marcha del proceso educativo.

SEMINARIO SOBRE «COORDINACION DEL ESTUDIO DE LA QUÍMICA EN EL COU Y PRIMER CURSO DE LA UNIVERSIDAD»

Durante los días 1 y 2 del pasado mes de diciembre, se celebró en Madrid, en la sede del Instituto Nacional de Ciencias de la Educación, un Seminario sobre «Coordinación del estudio de la Química en el COU y en el primer curso de la Universidad». Al mismo asistieron alrededor del medio centenar de personas, en representación de nueve distritos universitarios, entre las que se encontraban, representando al ICE de la Universidad de Oviedo, los dos profesores firmantes de este artículo.

Se presentaron dos ponencias: «Programación experimental de la Química del COU», por Eugenio García-Rodeja, Catedrático de INEM del Dis-

trito de Santiago, y «La enseñanza de la Química General», por Jesús Morcillo, Catedrático de la Universidad Complutense.

En la primera, el ponente dio su visión acerca de lo que debiera de ser el programa de Química en el COU, a la vez que, paralelamente, hizo una breve historia de la gestación del actual programa. Según el Dr. García-Rodeja, la Comisión de Jefes de Seminario que en octubre de 1974 planificó el programa nacional tomó como base el programa existente en Santiago, resultando así un conjunto de doce temas; sin embargo, el B. O. del E. de 6 de septiembre de 1975 recogía una Resolución ministerial donde se establecía

el vigente programa de diez temas, con unos contenidos apreciablemente distintos de los marcados por la Comisión.

En este detalle, así como en el olvido legal del profesor del COU en todo lo referente a la coordinación de dicho curso, basa el ponente un pesimismo que presidió todas sus intervenciones.

Sin embargo, el espíritu del coloquio que su intervención suscitó fue muy distinto, tratando de encontrar salidas positivas a las situaciones reales. Uno de los aspectos más debatidos fue el de los coordinadores de la asignatura, cuya necesidad se estimó unánimemente. No obstante, la coordinación de la química en el COU se mostró muy dispar en los diversos distritos: desde una inhibición total hasta una perfecta coherencia y un trabajo en equipo con los profesores del COU, todo un amplio espectro de lo que se entiende por coordinación a lo ancho de nuestra geografía fue apareciendo sobre la mesa de trabajo.

La segunda ponencia fue presentada, en ausencia de su autor, por el Dr. Santiago Vicente, Director del ICE de la Universidad Autónoma de Madrid. En ella se recogió la difícil problemática de un primer curso universitario de Química, objeto actualmente de controversia internacional. Junto con un programa sugerido, se analizaron también algunas cuestiones detallistas, como el problema de la nomenclatura, la utilidad de la tabla periódica, el incuestionable triunfo del razonamiento químico sobre el enciclopedismo, la necesidad —tan poco sentida, por desgracia, en nuestro país— de un curso experimental paralelo al teórico y la formación e intervención del profesor, aspecto decisivo del proceso educativo, según pregonan los congresos internacionales.

Pese al interés de esta ponencia, suscitó menos intervenciones entre los asistentes que la primera, sin duda porque se entendió —en buena lógica— que antes de resolver los problemas de arriba (primer curso de Facultad), era preciso resolver los de abajo (COU).

En este sentido, y aunque luego se resumen las conclusiones del Seminario, muchos de los ponentes se daban por satisfechos si aquellas dos jornadas servían de base para la elaboración de un programa de Química del COU para el curso 1978-79, puesto que en el curso 1977-78 termina legalmente la vigencia del actual.

A continuación se recogen las conclusiones que, a modo de resumen, cerraron las dos jornadas. Se citan en el mismo orden en que fueron apareciendo, espontáneamente, con la intervención de todos los presentes.

1.—Se recomienda la celebración de un segundo Seminario que amplíe los temas debatidos en este primero.

2.—Para dar continuidad a las tareas del Seminario, se nombra una comisión formada por nueve de los presentes, encomendándose al IN-CIE la convocatoria de la primera reunión.

3.—Se destaca la necesidad de insistir en el punto clave de la coordinación. En este sentido, se considera importante:

a) Solicitar la modificación de la Orden de 31 de diciembre de 1972, de modo que se incluya en el equipo coordinador a los profesores del COU.

b) Buscar la máxima coherencia posible entre el desarrollo del COU y las pruebas de acceso.

c) La promoción por los ICEs de reuniones periódicas entre profesores de los dos niveles.

d) Recomendar una mayor homogeneidad en los diferentes programas de Química de primer curso de Universidad que permita centrar el desarrollo del COU.

4.—Se sugiere la publicación de un vocabulario químico básico, para uso de los alumnos, que recoja además símbolos internacionales, signos, etc. (no formulación).

5.—Se resalta el interés de introducir a los alumnos del COU en el método científico.

6.—Se conviene en que la Química del COU debe tener un carácter de Química básica, que dé una visión suficientemente general de los aspectos químicos, en orden a ser punto de partida de los cursos universitarios.

7.—Se ve la necesidad de una coordinación entre los programas de Física y de Química en el COU, para evitar reiteraciones u omisiones en «temas-frontera».

Finalmente, y a nivel personal, los asistentes en representación del ICE de la Universidad de Oviedo estimamos que el Seminario, en sí, no resolvió ningún problema. Pero expresamos nuestra confianza en que sirva de origen a un planteamiento serio del grave problema que supone la enseñanza de una Química preuniversitaria. En ese supuesto, los beneficios que el Seminario puede reportar son extraordinarios.

FERNANDO AZNAR GOMEZ

Doctor en Ciencias. Profesor de primer curso de la F. de Ciencias Químicas

RAMON LIZ GUIRAL

Catedrático de INEM.

RESUMEN DE LA REUNION MANTENIDA EN EL INCIE SOBRE LA FISICA EN EL COU

Los días 1 y 2 del pasado abril han contemplado la reunión final del Seminario sobre «Coordinación de la Física del COU con primero de Universidad», que ha tenido lugar en los locales del INCIE con asistencia de una veintena larga de docentes de de INB y Universidad.

Colofón de reuniones previas celebradas en el curso 1975/1976 y a finales del pasado marzo, este Seminario ha sido marco de un grupo de ponencias coherentemente imbricadas dentro de un posible programa de Física para el COU.

Pretensión del curso que se propone, es salir al paso de las múltiples dificultades que han surgido en los últimos tiempos por aplicación de los diversos planes de estudio, tanto a nivel nacional como de distrito, que se han ido estableciendo para el último curso de la enseñanza media (Preu y COU). Pensando —como está en el ánimo de la mayoría de los docentes— que el COU debe ser un curso más formativo que informativo, se ha basado el cuestionario en una preferencia de la *profundización* sobre la *extensión*, de la *forma-*

ción sobre la *erudición*. De esta forma, se piensa, podrá conseguirse la iniciación del alumno al quehacer de la Física junto con su capacitación para el futuro desarrollo de otros temas: la atención al formulismo matemático sería de gran ayuda en esta línea de pensamiento.

En el desarrollo del programa, Cálculo Vectorial, Cinemática y Dinámica se relacionan con el núcleo central: concepto de campo y principios de conservación. El estudio de las ondas y de la naturaleza de la luz establecen la ventana abierta a la Física Moderna.

El programa es sugestivo, aunque no sea definitivo. Sin embargo, lograr un adecuado programa para el COU debe ser labor de todos los docentes implicados en este curso, como consecuencia de la concienciación acerca de la necesidad de un cambio lógico y coherente.

ANTONIO VIDAL
Catedrático de Física
del INB «L. Alas Clarín».

La Colección de *Textos BUP* elaborada por la EDITORIAL LUIS VIVES reúne, entre otras, las siguientes características:

- Es una colección realizada en equipo.
- Es una colección fiel a las modernas tendencias didácticas.
- Es una colección interdisciplinar.
- Es una colección que tiende a procurar en el alumno una sólida base cultural.
- Es una colección de excelentes condiciones materiales y destacada sensibilidad estética y pedagógica.

Central: Apartado 387 - Zaragoza.



DOCUMENTACION BIBLIOGRAFICA

BIBLIOGRAFIA FUNDAMENTAL PARA EL ESTUDIO DE LA LENGUA Y CIVILIZACION FRANCESA

I LINGUISTICA GENERAL

- BALLY: *Linguistique générale et linguistique française*. Berne 1968.
- BENVENISTE, (E.): *Problèmes de Linguistique générale*. Paris Gallimard 1966.
- CHOMSKY (N.): *Structure Syntaxique*. Paris. Seuil 1969.
- CLEASON, (H.A.): *Introduction à la Linguistique*. Paris Larousse 1969.
- JAKOBSON, (R): *Essais de linguistique générale*. Paris. Editions de Minuit 1966.
- SAUSSURE, (F. de): *Cours de linguistique générale*. Paris Payot 1967.
- DUBOIS, (J.): *Grammaire Structurale du français, nom et pronom*.
— *Grammaire Structurale du français, verbe*.
— *Grammaire Structurale du français, la phrase et les transformations*. Paris Larousse 1969.
- GROSS (M): *Grammaire transformationnelle du français*. Syntaxe du verbe. Paris Larousse.
- PIAGET (J.): *Le Structuralisme*. Paris P.U.F. 1968 Col. «Que sais-je».
- PERROT (J.): *La Linguistique*. Col. «Que sais-je».
- MOUNIN (G.): *Clefs pour la linguistique*. Paris Seghers, 1968.
- MARTINET (A.): *Eléments de linguistique générale*. Paris Colin, 1967.
- RUWET (N.): *Introduction à la Grammaire Générative*. Paris. Plon 1967.
- SAPIR (E.): *Le langage*. Paris. Payor 1953.

II. LINGUISTICA APLICADA A LA ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS

- GREVE (M. de). VAN PASSEL (F.): *Linguistique et Enseignement des langues Etrangères*. Bruxelles. Editions Labor. Paris. Nathan 1968.

- GUENOT (J.): *Clefs pour les langues vivantes*. Paris. Seghers 1967.
- LEON (P.R.): *Linguistique Appliquée à l'Enseignement*. Montréal. Centre Educatif et Culturel 1967.
- RONDEAU (G.): *Introduction à la Linguistique Appliquée à l'Enseignement*. Montréal. Centre Educatif et Culturel. 1965.

III. FONETICA

- FOUCHE (P.): *Traité de prononciation française*. Paris. Klincksieck, 1956.
- GRAMMONT (M.): *Traité pratique de prononciation française*. Paris. Delegrave 1966.
- LEON (P.): *Prononciation du français standard*. Paris Didier, 1966.
- MALMBERG (E.): *La Phonétique*. Paris 1964. Col. «Que sais-je», n.º 637.
- RENARD (R.): *Introduction à la méthode verbo-tonale de correction phonétique*. Didier 1971
- P. GUBERINA Y. COSPODNETIC. *Audition et articulation à la lumière de la méthode verbo-tonale*. Institut de Phonétique de Zagreb, 1965.
- COMPANYS (E.): *Phonétique française pour hispanophones*. Hachette-Larousse. Col. «Le français dans le monde». B. E. L. C.
- LEON (P. et M.): *Introduction à la phonétique corrective*. Hachette. Larousse. Col. Le français dans le monde, 1964.
- CHOMSKY (N.): *Principes de Phonologie Générative*. Colección «Travaux Linguistiques».
- BOURCIEZ *Phonétique française et romane*» étude historique.
- CHAUSSEE (F. de la): *Initiation à la phonétique historique de l'ancien français*. Colección «Bibliothèque française et romane».

IV. GRAMATICA

- FARAL: *Petite grammaire de l'ancien français*.
GUIRAUD: *La Grammaire de l'ancien français*. Col. «Que sais-je?».
WAGNER (R.L.): *L'ancien français. Points de vue*. Col. «Langue et langage».
GREVISSE (M.): *Le bon usage*. Hatier. Paris.
Grammaire Larousse du Français contemporain. Larousse. Paris 1964.
RUWET: *Téorie syntaxique et sintaxe du français*. Col. «Travaux linguistiques».
— (ver I).
CHOMSKY (N.): *Structures syntaxiques*. Col. «L'ordre philosophique».
— *Questions de sémantique*. Col. «L'ordre philosophique».
GROSS (M.): *Grammaire transformationnelle du français*. Syntaxe du verbe. Col. «Langue et langage».
PICABIA: *Eléments de Grammaire générative, applications au français*. Col. «Linguistique». Colin.
GALMICHE (M.): *Sémantique générative*. Col. «Langue et langage».
ULLMAN: *Précis de sémantique française*.
BREKLE: *La sémantique*.
GUIRAUD: *La versification*. Col. «Que sais-je?».
GRAMMONT: *Petit traité de versification, française*.
WARTBURG-ZUMTHOR: *Précis de Syntaxe du français contemporain*.
— *Evolution et structure de la langue française*.
NIQUE (C.): *Initiation méthodique aux grammaires génératives*.
BACH (E.): *Introduction aux Grammaires transformationnelles*.
GALICHET: *Grammaire structurale du français moderne*.
DUBOIS (Ver I).
DUBOIS-LAGANE: *La nouvelle Grammaire du français*.

V. PEDAGOGIA

- GUBERINA: *La méthode audio-visuelle structuroglobale*.
VUETIC (B.): *La correction phonétique par le système verbo-tonale*.
LAMERAND (R.): *Théories d'enseignement programmé et laboratoires de langue*. Col. «Langue et culture».
PEYTARD-GENOUVRIER: *Linguistique et enseignement du français*. Larousse. 1970.
MARTINET (J. et divers auteurs): *De la théorie linguistique à l'enseignement de la langue*.
HORMANN: *Introduction à la psycholinguistique*.
LEON (P. et M.): *Introduction à la phonétique corrective*. Col. «Le français dans le monde.» B. E. L. C.
WAGNER, Emmanuelle: *De la langue parlée à la langue littéraire*. Paris Hachette-Larousse 1965.
COMPANYS (E.): *Phonétique française pour hispanophones*. B.E.L.C.
BENAMOU: *Pour une nouvelle pédagogie du texte littéraire*. Col. «Le français dans le monde». B.E.L.C.

RREBOULLET (A): *Guide pédagogique pour le professeur de français langue étrangère*. Col. «F».

VI.-CULTURA Y CIVILIZACION

- MICHAUD (G.): *Nouveau Guide France*.
MICHAUD-PALEOTI: *Civilisation française contemporaine*.
DUBY: *Histoire de la civilisation française*. (2 volumes).
THORAVAL: *Les grandes étapes de la Civilisation française*.
REBOULLET: *L'enseignement de la Civilisation française*. Col. «F».

VII. LITERATURA

- BERSANI-AUTRAND-LECARME-VERCIER: *La Littérature en France depuis 1945*. Editorial Bordás. Paris.
CASTEX-SURER: *Manuel des études littéraires françaises*. 6 tomos. Hachette.
LANSON-TUFFRAU: *Histoire de la Littérature Française*. Classiques Hachette.
LAGARDE-MICHARD: *Collection Littéraire* 6 volumes. Editorial Bordás.
LANGLOIS-MAREUIL: *Guide bibliographique des études littéraires*.
DUPLESIS: *Le Surrealisme*. Col. «Que sais-je?»
BOISDEFRE: *Les écrivains français d'aujourd'hui*. Col. «Que sais-je?».
LALOU: *Le roman français depuis 1900*. Col. «Que sais-je?».
— *Histoire de la Littérature Française contemporaine*. 2 vol. Presses universitaires de France. Paris.
PICON (G.): *Panorama de la Nouvelle Littérature Française*. Galimard.
SIMON: (P.H.): *Histoire de la Littérature française au XX^e siècle*.

VIII.-REVISTAS

- Langages*. Didier-Larousse.
La Linguistique. Puf. (2 números por año).
Le Français dans le monde. Hacchette. Muy interesantes los núms. «Les exercices structuraux». enero 1966. «La Grammaire du français parlé». Junio 1968. «Guide pédagogique pour les professeurs de français» 1969. «Le niveau-2». junio 1969.
Langue Française. Larousse.
Voix et images du credif. Didier.
Le français d'aujourd'hui. Association française des professeurs de français. Sèvres.

M.^a CARMEN FAUSTE DUERTO
Catedrático de Lengua Francesa
del Instituto «Alfonso II» de Oviedo.

ESBOZO DE UNA BIBLIOGRAFIA PARA EL ESTUDIO DE LA LENGUA INGLESA

1. LINGUISTICA GENERAL

- ALLEN, J. B. P. y BUREN, P. V. (Ed.): *Chomsky: Selected Readings*. Ed. Oxford Univ. Press, 1971.
- BLOOMFIELD, L. *Language*. Ed. Allen and Unwin, Londres, 10.^a reimp., 1969. Trad. *El Lenguaje*, Lima, 1964.
- BIERWISCH, M. y HEIDOLPH, K. E. (Ed.): *Recent Developments in Linguistics*. Ed. Mouton, La Haya, 1970.
- BOLINGER, D. L.: *Aspects of Language*, Ed. Harcourt Brace Jovanovich, N. York, 1975.
- CRYSTAL, D.: *What is Linguistics?*. Ed. Edw. Arnold, Londres, 3.^a ed., 1974.
- DITTMAR, N.: *Sociolinguistics*, Ed. Edw. Arnold, Londres, 1976.
- GLEASON, H. A. *An Introduction to Descriptive Linguistics*. Holt, Rinehart and Winston, N. York, ed. rev. 1961. Trad. *Introducción a la gramática descriptiva*. Ed. Gredos, Madrid, 1970.
- GREENE, J.: *Psycholinguistics*. Ed. Penguin Books, Londres, 1972.
- HALLIDAY, M. A. K.: *Explorations in the Functions of Language*. Ed. Edw. Arnold, Londres, 1973.
- HARRIS ZELIG, S.: *Methods in Structural Linguistics*. Ed. Chicago Univ. Press, 8.^a ed., 1969.
- HOCKETT, C. F.: *A Course in Modern Linguistics*. Ed. MacMillan, N. York, 10.^a reimp. 1966. Trad. *Curso de lingüística moderna*, Buenos Aires, 1971.
- JAKOBSON, R. y HALLE, M.: *Fundamentals of Language*. Ed. Mouton, La Haya, 1956. Trad. *Fundamentos del lenguaje*. Ed. Ciencia humana, Madrid, 1967.
- KATZ JERROLD, J. y POSTAL, P.: *An Integrated Theory of Linguistic Descriptions*. Ed. M.I.T. Press, Cambridge, Mass., 1964.
- LYONS, J.: *Introduction to Theoretical Linguistics*. Ed. Cambridge Univ. Press, 1968. Trad. *Introducción a la lingüística teórica*. Ed. Teide, Barcelona, 1971.
- LYONS, J.: *New Horizons in Linguistics*. Ed. Penguin Books, Londres, 1970.
- MALMBERG, B.: *New Trends in Linguistics*. Ed. Lund St. Estocolmo, 1964. Trad. *Los nuevos caminos de la lingüística*. Ed. Gredos, Madrid, 1971.
- MARTINET, A.: *A Functional View of Language*. Ed. Oxford Univ. Press, 1962.
- PALMER, F.: *Grammar*. Ed. Penguin Books, Londres, 1971.
- PALMER, F.: *Semantics: a new outline*. Ed. Cambridge Univ. Press, 1976.
- POTTER, S.: *Language in the Modern World*. Ed. Penguin Books, Londres, 1960.
- POTTER, S.: *Modern Linguistics*. Ed. André Deutsch, The Language Library, Londres, 1957.

- ROBINS, R. H.: *A Short History of Linguistics*. Ed. Longmans, Londres, 1967. Trad. *Breve historia de la lingüística*. Ed. Paraninfo, Madrid, 1974.
- PRIDE, J. B. y HOLMES, JANET (Ed.): *Sociolinguistics, Selected Readings*. Ed. Penguin Books, Londres, 1972.
- ROSS, A.S.C.: *Etymology*. Ed. André Deutsch, The Language Library, Londres, 1958.
- ROBEY, D. (Ed.): *Structuralism: An Introduction*. Ed. Oxford Univ. Press, 1973.
- SAPIR, E.: *Language, An Introduction to the Study of Speech*. Ed. Harcourt, Brace and Co. N. York, 1949. Harvest Book, 1955. Trad. *El lenguaje*. México, 1954.
- SAUSSURE, F.: *Course in General Linguistics*. Ed. Fontana / Collins, Londres, 1974.
- STURTEVANT, E. H.: *An Introduction to Linguistic Science*. Ed. Yale Univ. Press, 11.^a ed., 1967.
- TURNER, G. W.: *Stylistics*. Ed. Penguin Books, Londres, 1973.
- ULLMANN, S.: *The Principles of Semantics*. Ed. Glasgow y Oxford Univ. Press, 2.^a ed., 1957. Trad. *Semántica*. Ed. Aguilar, Madrid, 1965.
- WALDRON, R.A.: *Sense and Sense Development*. Ed. André Deutsch, The Language Library, Londres, 1967.

2. OBRAS GENERALES SOBRE LA LENGUA INGLESA

- FOSTER, B.: *The Changing English Language*. Ed. Penguin Books, Londres, 1970.
- FRANCIS, W. N.: *The English Language. An Introduction*. Ed. The English Universities Press, Londres, 1967.
- POTTER, S.: *Our Language*. Ed. Penguin Books, Londres, 1950.
- SCHLAUCH, M.: *The English Language in the Modern World*. Ed. Oxford Univ. Press, 2.^a ed., 1959.
- WEEKLEY, E.: *The English Language*. Ed. André Deutsch, The Language Library, Londres, Ed. rev., 1957.

3. HISTORIA DE LA LENGUA INGLESA

- BARBER, Ch.: *The Flux of Language*. Ed. Allen and Unwin, Londres, 1965.
- BAUGH, A.C.: *A History of the English Language*. Ed. Routledge and Kegan Paul, Londres, 1960.
- BLOOMFIELD, MORTON, W. y NEWMARK, L.: *A Linguistic Introduction to the History of English*. Ed. Alfred Knopf, N. York, 1963.
- BOLTON, W. F.: *A Short History of Literary English*. Ed. Edw. Arnold, Londres, 2.^a ed., 1972.

- BROOK, G.L.: *An Introduction to Old English*. Ed. Manchester Univ. Press, 1955.
- BROOK, G. L.: *A History of the English Language*. Ed. André Deutsch, The Language Library, Londres, 1963.
- CLARK, J. W.: *Early English*. Ed. André Deutsch, The Language Library, Londres, 1957.
- DOBSON, E. J.: *English Pronunciation 1500-1700*. Ed. Oxford Univ. Press, 2.^a ed., 1968.
- JESPERSEN, O.: *Growth and Structure of the English Language*. Ed. Blackwell, Oxford, 9.^a ed. 1967.
- JONES, Ch.: *An Introduction to Middle English*. Ed. Holt, Rinehart and Winston, N. York, 1972.
- LOCKWOOD, W. B.: *Indo-European Philology*. Ed. Hutchinson Univ. Library, Londres, 1969.
- MARCKWARDT, A. H.: *Introduction to the English Language*. Ed. Oxford Univ. Press, 17.^a reimp. 1967.
- MCLAUGHLIN, J. C.: *Aspects of the History of English*. Ed. Holt, Rinehart and Winston, N. York, 1970.
- MITCHELL, B.: *A Guide to Old English*. Ed. Blackwell, Oxford, 1965.
- MOSSÉ, F.: *Handbook of Middle English*. Trad. por James A. Walker. Ed. Johns Hopkins Press, Baltimore, 1966.
- MUSTANOJA TAUNI, F.: *A Middle English Syntax*. Ed. Société Neophilologique, Helsinki, 1960.
- MYERS, L. M.: *The Roots of Modern English*. Ed. Little, Brown and Co. Boston, 1966.
- PYLES, T.: *The Origins and Development of the English Language*. Ed. Harcourt Brace Jovanovich, N. York, 1971.
- QUIRK, R. y WRENN, C. L.: *An Old English Grammar*. Ed. Methuen, Londres, 1971.
- ROBERTSON, S. y CASSIDY, F. C.: *The Development of Modern English*. Ed. Prentice-Hall, Englewood Cliffs, New Jersey, ed. rev. 1954.
- SAMUELS, M. L.: *Linguistic Evolution with Special Reference to English*. Ed. Cambridge Univ. Press, 1972.
- SCHLAUCH, M.: *The English Language in Modern Times (since 1400)*. Ed. Oxford Univ. Press, Reimp. 1973.
- SCRAGG, D.G.: *A History of English Spelling*. Ed. Manchester Univ. Press, 1974.
- STRANG, B. M. H.: *A History of English*. Ed. Methuen, Londres, 2.^a impres. 1974.
- SWEET, H.: *Sweet's Anglo-Saxon Primer*, Rev. N. Davis. Ed. Oxford Univ. Press, 9.^o ed. 1970.
- TRAUGOTT, E. C.: *A History of English Syntax*. Ed. Holt, Rinehart and Winston, N. York y Londres, 1972.
- VALLINS, G. H.: *Spelling*. Ed. André Deutsch, The Language Library, Londres, 1954.
- VISSER, F. Th. *An Historical Syntax of the English Language*. 3 vols. Ed. Brill, Leiden, 1963-69.
- WRENN, C. L.: *The English Language*. Ed. Methuen, Londres, Reimp. 1970.
- PARTRIDGE, E.: *Slang Today and Yesterday*. Ed. Routledge and Kegan Paul, Londres, 3.^a ed. 1950.
- Survey of English Dialects*. Introduction by H. Orton. 12 vols. Ed. E. J. Arnold, Leeds, 2.^a ed., 1964.
- WAKELIN, M. F.: *English Dialects. An Introduction*. Ed. Athlone Press, Londres, 1973.

5. FONETICA Y FONOLOGIA INGLESA

- ARMSTRONG, L. y WARD, I. C.: *Handbook of English Intonation*. Ed. Heffer, Cambridge, 2.^a ed., 1952.
- CARDENAS, D. N.: *Introducción a una comparación fonológica del español y del inglés*. Ed. Oxford Univ. Press, N. York, 1960.
- CHOMSKY, N. y HALLE, M.: *The Sound Pattern of English*. Ed. Harper and Row, N. York, 1968.
- CHRISTOPHERSEN, P.: *An English Phonetics Course*. Ed. Longman, Londres, 3.^a imp. 1961.
- GIMSON, A.C.: *An Introduction to the Pronunciation of English*. Ed. Edw. Arnold, Londres, 2.^a ed., 1970.
- GIMSON, A.C. *A Practical Course of English Pronunciation. A Perceptual Approach* (con cintas y cassettes). Ed. Edw. Arnold, Londres, 1975.
- HILL, L.A.: *Stress and Intonation Step by Step*. Ed. Oxford Univ. Press, 1965.
- HOCKETT, F. C.: *A Manual of Phonology*. Ed. Johns Hopkins Press, Baltimore, 1958.
- JONES, D.: *An Outline of English Phonetics*. Ed. Cambridge Univ. Press, reimp. 1976.
- JONES, D.: *The Phoneme, its Nature and Use*. Ed. Heffer, Cambridge, 1950.
- JONES, D.: *The Pronunciation of English*. Ed. Cambridge Univ. Press, 1966.
- LADFOGED, P.: *A Course in Phonetics*. Ed. Harcourt Brace Jovanovich, N. York, 1975.
- LADO, R. y FRIES, Ch. C.: *English Pronunciation*. Ed. University of Michigan Press, 1954.
- MACARTHY, P.A.D.: *English Pronunciation*. Ed. Heffer, Cambridge, 4.^a ed., 1956.
- O'CONNOR, J.D. y ARNOLD, G. F.: *The Intonation of Colloquial English*.
- O'CONNOR, J. D.: *Better English Pronunciation*. Ed. Cambridge Univ. Press, 2.^a ed., 1972.
- O'CONNOR, J. D.: *Phonetics*. Ed. Penguin Books, Londres, 1973.
- STOCKWELL, R. y BOWEN, D. *The Sounds of English and Spanish*. Ed. University of Chicago, Press, 2.^a reimp. 1965.

6. MORFOSINTAXIS INGLESA

- CHOMSKY, N.: *Syntactic Structures*. Ed. Mouton, La Haya, 1957. Trad. *Estructuras sintácticas*. Ed. Siglo XXI, Méjico, 1974.
- CHOMSKY, N.: *Aspects of the Theory of Syntax*. Ed. M.I.T. Press, Cambridge, Mass., 1965.
- ELLEGARD, A.: *The Auxiliary Do: The Establishment and Regulation of its Use in English*. Ed. Almqvist and Wiksell, Estocolmo, 1953.

4. DIALECTOLOGIA INGLESA

- BROOK, G. L.: *English Dialects*. Ed. André Deutsch, The Language Library, Londres, Reimp. 1972.

- FRIES, Ch. C.: *The Structure of English*. Ed. Longmans. Londres, 1957.
- HUDDLESTON, R. D.: *The Sentence in Written English*. Ed. Cambridge Univ. Press, 1971.
- JESPERSEN, O.: *Analytic Syntax*. Ed. Holt, Rinehart and Winston, Inc. N. York y Londres, 1968.
- JESPERSEN, O.: *A Modern English Grammar on Historical Principles*. 7 vols. Ed. Allen and Unwin. Londres. Reimp. 1971.
- JESPERSEN, O.: *Essentials of English Grammar*. Ed. Allen and Unwin. Londres, 1959.
- LANGENDOEN, T.: *Essentials of English Grammar*. Ed. Holt, Rinehart and Winston. N. York, 1970.
- MARCHAND, H.: *Categories and Types of Present-Day English Word Formation*. Wiesbaden, 1960.
- ONIONS, C.T. *Modern English Syntax*. Rev. by B. H. D. Miller. Ed. Routledge and Kegan. Paul. Londres. 7.^a ed. rev., 1971.
- PALMER, F. R.: *A Linguistic Study of the English Verb*. Ed. Longmans. Londres, 1965.
- QUIRK, R., GREENBAUM, S., LEECH, G. y SVARTVIK, J. *A Grammar of Contemporary English*. Ed. Longmans. Londres. 4.^a reimp., 1974.
- QUIRK, R. y GREENBAUM, S.: *A University Grammar of English*. (Versión abreviada de la obra anterior). Ed. Longmans. Londres, 1973.
- ROBERTS, P. *English Syntax*. (Introducción de N. Chomsky). Ed. Harcourt Brace Jovanovich. N. York, 1964.
- SCHEFFER, J. *The Progressive in English*. Ed. North Holland Publishing Co., 1976.
- SCHEURWEGHS, G. *Present-Day English Syntax*. Ed. Longmans. Londres, 4.^a reimp. 1969.
- STOCKWELL, R., BOWEN, D. y MARTIN, W.: *The Grammatical Structures of English and Spanish*. Ed. University of Chicago Press, 1965.
- STRANG, B. M. H.: *Modern English Structure*. Ed. Edw. Arnold. Londres, 1968.
- WEKKER, H. C. *The Expression of Future Time in Contemporary British English*. Ed. North Holland Pub. Co., 1976.
- ZANDVOORT, H. W.: *A Handbook of English Grammar*. Ed. Longmans. Londres, 6.^a reimp., 1972.

7. LEXICO Y LEXICOGRAFIA.

- HULBERT, J. R.: *Dictionaries: British and American*. Ed. André Deutsch. Londres, 1955.
- JESPERSEN, O.: *Growth and Structure of the English Language*. Ed. Blackwell, Oxford, 9.^a ed. 1967.
- LEWIS, C.S.: *Studies in Words*. Ed. Cambridge Univ. Press, 1960.
- PARTRIDGE, E.: *Adventuring Among Words*. Ed. André Deutsch. The Language Library.
- SERJEANTSON, M.: *A History of Foreign Words in English*. Ed. Routledge and Kegan Paul. Londres, 1962.
- SHEARD, J. A. *The Words we Use*. Ed. André Deutsch. The Language Library. Londres, 1954.
- SHEARD, J. A.: *The Growth of the English Dictionary*. Ed. André Deutsch, The Language Library. Londres.

8. LA LENGUA INGLESA EN NORTEAMERICA

- EHRMAN, M. E.: *The Meanings of the Modals in Present-Day American English*. Ed. Mouton (Janua Linguarum Series Practica n.º 45). La Haya, 1966.
- FRANCIS, W. N.: *The Structure of American English*. Ed. Ronald Press Co. N. York, 1958.
- LANGENDOEN, D. T.: *The Study of Syntax. The Generative-Transformational Approach to the Structure of American English*. Ed. Holt, Rinehart and Winston. N. York, 1969.
- MARCKWARDT, A. H. *American English*. Ed. Oxford Univ. Press., N. York, 1958.
- MENCKEN, H. L.: *The American Language*. Ed. by Raven I. McDavid, Jr. Ed. Routledge and Kegan Paul, Londres, 1965.
- SCHLAUCH, M.: *The English Language in the Modern World* (Contiene un capítulo sobre «The English Language in the New World»). Ed. Oxford Univ. Press, 1959.
- VALLINS, G. H.: *Spelling* (contiene un capítulo sobre «American Spelling» de John W. Clark). Ed. André Deutsch. The Language Library. Londres, 1954.

9. BIBLIOGRAFIAS DE LA LENGUA INGLESA

- ALSTON, R.C.: *A Bibliography of the English Language from the Invention of Printing to the Year 1800*. Ed. Janus Press. Ilkley, Inglaterra, 1974.
- Annual Bibliography of English Language and Literature*, publicada por Cambridge Univ. Press para la Modern Humanities Research Association.
- KENNEDY, A. G.: *A Bibliography of Writings on the English Language from the Beginning of Printing to the End of 1922*. Ed. Hafner Pub. Co. N. York. 2.^a ed. facsímil de la de 1927, 1967.
- SCHEURWEGHS, G.: *Analytical Bibliography of Writings on Modern English Morphology and Syntax 1877-1960*. 4 Vols. Pub. de la Univ. de Louvain. Ed. Nauwelaerts, Lovaina, Bélgica, reimp. 1974.
- The New Cambridge Bibliography of English Literature*, Vol. I. Ed. George Watson. Ed. Cambridge Univ. Press, 1974.
- The Year's Work in English Studies*, publicada anualmente por Oxford Univ. Press, para la English Association.

10. DICCIONARIOS

- ALFARO, R. J.: *Diccionario de anglicismos*. Ed. Gredos. Madrid, 2.^a ed. aug.
- Cassell's Spanish-English English-Spanish Dictionary*. Ed. Cassell. Londres, 6.^a ed., 1969.
- FOWLER, H. W. y GOWERS, E.: *A Dictionary of Modern English Usage*. Ed. Oxford Univ. Press, 2.^a ed., 1965.
- HORWILL, H. W.: *A Dictionary of Modern American Usage*. Ed. Oxford Univ. Press, 2.^a ed., 1944.

- JONES, D.: *Everyman's English Pronouncing Dictionary*. Ed. Dent, Londres, 11.^a ed. 1956.
- MATHEWS, M. W.: *A Dictionary of Americanisms*. (2 vols.) Ed. Chicago Univ. Press, 1951.
- PARTRIDGE, E.: *Origins. A Short Etymological Dictionary of Modern English*. Ed. Routledge and Kegan Paul, Londres, 4.^a ed., 1966.
- PARTRIDGE, E.: *A Dictionary of Slang and Unconventional English*. 2 Vols. Ed. Routledge and Kegan Paul, Londres, 5.^a y 7.^a ed. resp., 1971 y 1970.
- SWEET, H.: *Sweet's Student Dictionary of Old English*. Ed. Oxford Univ. Press, 1958.
- SYKES, J. B. (Ed.): *The Concise Oxford Dictionary of Current English*. Ed. Oxford Univ. Press, 6.^a ed. rev. 1976.
- Webster's Third New International Dictionary of the English Language. Unabridged*. Ed. Merriam Co., Massachusetts, Reimp. 1970.
- WINDSOR LEWIS, J.: *A Concise Pronouncing Dictionary of British and American English*. Ed. Oxford Univ. Press, 1977.
- 11. METODOLOGIA DE LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS Y DE LOS IDIOMAS MODERNOS**
- ABERCROMBIE, D.: *Problems and Principles of Language Study*. Ed. Longmans, Londres, 1964.
- BENNETT, W. A.: *Aspects of Language and Language Teaching*. Ed. Cambridge Univ. Press, 1968.
- BILLOW, F. L.: *The Techniques of Language Teaching*. Ed. Longmans, Londres, 1961.
- BRIGHT, J. y MCGREGOR, G.: *Teaching English as a Second Language*. Ed. Longmans, Londres, 1971.
- CHRISPERSEN, P.: *Second Language Learning, Myth and Reality*. Ed. Penguin Books, 1973.
- CLOSE, R.A.: *English as a Foreign Language*. Ed. Allen and Unwin, Londres, 1962.
- CORDER, S.P.: *The Visual Element in Language Teaching*. Ed. Longmans, Londres, 1966.
- CORDER, S. P.: *Introducing Applied Linguistics*. Ed. Penguin Books, Londres, 1973.
- DAKIN, J.: *The Language Laboratory and Language Learning*. Ed. Longmans, Londres, 1973.
- HARRISON, B.: *English as a Second and Foreign Language*. Ed. Edw. Arnold, Londres, 1973.
- HAYES, A.S.: *Language Laboratory Facilities: a Technical Guide for their Selection, Purchase, Use and Maintenance*. Ed. Oxford Univ. Press, 1968.
- HEATON, J.B.: *Writing English Language Tests*. Ed. Longmans, Londres, 1973.
- HORNBY, A.S.: *A Guide to Patterns and Usage in English*. Ed. Oxford Univ. Press, 1954.
- HILL, L.A.: *Selected Articles on the Teaching of English as a Foreign Language*. Ed. Oxford Univ. Press, 1967.
- LADO, R.: *Language Testing: The Construction and Use of Foreign Language Tests. A Teacher's Book*. Ed. Longmans, Londres, 1961.
- LEE, W.R.: *Language Teaching Games and Contexts*. Ed. Oxford Univ. Press, 1965.
- LEE, W.R. y COPPEN, H.: *Simple Audio-Visual Aids to Foreign Language Teaching*. Ed. Oxford Univ. Press, 2.^a ed. 1968.
- O'DONNELL, W.R. y FRASER, H. (Eds.): *Applied Linguistics in the Classroom*. Ed. Longmans, Londres, 2.^a ed., 1972.
- PALMER, H. E.: *The Principles of Language Study*. Ed. Oxford Univ. Press, reimp. 1968.
- QUIRK, R.: *The Use of English. With supplements by A. C. Gimson and Jeremy Warburg*. Ed. Longmans, Londres, 1962.
- RIVERS, W. M.: *Teaching Foreign Language Skills*. Ed. Univ. of Chicago Press, 1968.
- RIVERS, W. M.: *The Psychologist and the Language Teacher*. Ed. Univ. of Chicago Press, 1972.
- ROBINSON, JANET, O. (Comp.): *An Annotated Bibliography of Modern Language Teaching Books and Articles 1946-1967*. Ed. Oxford Univ. Press, 1976.
- STACK, E. *The Language Laboratory and Modern Language Teaching*. Ed. Oxford Univ. Press, N. York, 3.^a ed., 1976.
- WILKINS, D.: *Linguistics in Language Teaching*. Ed. Edw. Arnold, Londres, 1973.
- WILKINS, D.: *Second-Language Learning and Teaching*. Ed. Edw. Arnold, Londres, 1974.
- PATRICIA SHAW FAIRMAN
Catedrático de Lengua Inglesa
Universidad de Oviedo

RECENSIONES

«El rol del profesor universitario». Instituto Nacional de Ciencias de la Educación; Madrid. Departamento de Prospección Educativa.

(No se señala la fecha de realización del trabajo, ni figura en ninguna de sus páginas la fecha de terminación, que se supone a finales de 1975)

El Departamento de Prospección Educativa del Instituto Nacional de ciencias de la Educación ha publicado recientemente los resultados de una investigación llevada a cabo en 1975 sobre el papel del profesor universitario, algunas de cuyas conclusiones pueden resultar muy interesantes como material de partida para un mejor conocimiento de este personal docente, cuya problemática es hoy un hecho inquietante.

Vaya por delante una primera aclaración: el estudio se presenta de modo totalmente descriptivo, sin apenas añadir ningún comentario intencional o explicativo de la realidad subyacente al fenómeno que se pone de relieve. La seriedad del trabajo hubiera quedado más perfilada con una mayor extensión en la aplicación de los resultados, especialmente, algunas de las conclusiones que son muy interesantes y se prestaban a un comentario más profundo, no sólo por su originalidad, sino por las consecuencias prácticas que sugieren. Es esta, sin duda, la crítica más seria al trabajo.

Con meticulosidad se definen las características de la muestra utilizada y la metodología que se ha seguido. Para proporcionar una visión más completa de todo ello, se incluyen, en anexos finales, los modelos de encuesta en que se apoya la investigación.

El cuerpo de la investigación propiamente dicha, se destina a describir el papel del profesor; su tensión o satisfacción en el trabajo; la concepción de la institución departamental y la forma de reclutamiento del personal docente, todo ello referido al nivel universitario.

A lo largo de todo el trabajo se pone de manifiesto —por contraste con una opinión muy generalizada de conflicto— el amplio consenso existente entre las concepciones que tanto profesores numerarios como no numerarios tienen de su propia función. Es mucho más elevado el consenso entre profesores que —como parecía más presumible— entre alumnos y profesores no numerarios. El grupo de profesores está más unido entre sí que con los alumnos, aunque la concordancia es mayor entre profesores no numerarios y alumnos que entre éstos y los profesores numerarios. En cambio, los alumnos están más divididos. Resulta interesante comprobar qué temas son los que suscitan mayores diferencias entre los profesores: el consenso es mucho menos general al abordar temas conflictivos como pueden ser la supresión de exámenes o la elaboración de programas en colaboración con los alumnos, mientras que las respuestas son muy

similares en temas que parecían no tener unanimidad, como es el de las dedicaciones.

Esta realidad sin embargo, no es detectada correctamente por los alumnos, que imputan a los profesores posturas más conservadoras de lo que realmente mantienen; es decir, es en el ámbito de las expectativas donde surgen las diferencias: los profesores perciben con bastante claridad las expectativas de los alumnos, pero no sucede así al contrario (páginas 45 y 102).

Sobre el tema de la tensión en el trabajo, la investigación pone de manifiesto la existencia de una mayor tensión en los profesores no numerarios que entre los numerarios, como consecuencia, en buena medida, de su falta de participación en la toma de las decisiones que les afectan, y de la poca claridad para percibir lo que se espera de él (pág. 50).

Al distribuir las respuestas por jerarquías profesionales las diferencias ya no se dan entre profesores numerarios y no numerarios, sino entre los distintos escalafones. Así por ejemplo, al analizar las respuestas que hacen referencia a la toma de decisiones colectivas por los compañeros, resulta que «las posiciones jerárquicas altas, que tienen un mayor campo de maniobra, ven la toma de decisiones colectivas como una imposición. Parece claro que la toma de decisiones colectivamente es un método más usado por los escalafones inferiores. No se trata tanto de una dicotomía profesores numerarios-profesores no numerarios como de un continuo jerárquico (catedráticos, agregados...)». (Pág. 56).

La tensión baja al descender la dedicación. El hecho se detecta tanto en los profesores numerarios como en los no numerarios, el mayor grado de tensión se produce para la dedicación exclusiva: «En este caso, la no dedicación puede ser disfuncional para el sistema, pero con toda probabilidad, la dedicación exclusiva generalizada llevaría a una manifestación clara de los conflictos y tensiones latentes existentes» (Pág. 52).

Existe también unanimidad en considerar satisfactorio (e, incluso, muy satisfactorio) el trabajo realizado. Las respuestas son muy distintas al hacer referencia a las remuneraciones:

El 83 % de los profesores no numerarios las considera bajas o muy bajas y sólo un 13 % las considera normales. Las respuestas, como es lógico, son más optimistas en los profesores numerarios, para un 53 % de los cuales resultan

normales. Como es lógico, las respuestas están muy relacionadas con las distintas situaciones. Conviene tener en cuenta que al hacer la encuesta, un 55 % de los profesores no numerarios ganaba menos de 15.000 ptas. al mes, y estimaban que deberían ganar por encima de 20.000 ptas. Por su parte, un 36 % de los profesores numerarios estimaban que su sueldo debería situarse por encima de las 80.000 ptas. mensuales. Paradójicamente, un 50 % de este profesorado numerario consideraba que los profesores no numerarios estaban suficientemente retribuidos.

En unas páginas muy interesantes se analiza la función y realidad de los departamentos. La Ley General de Educación pretendía racionalizar la enseñanza universitaria a través de la creación

de departamentos. En la medida en que no existen o que cada cátedra forma un departamento, esta finalidad de la ley no se cumple, ni siquiera formalmente. Tanto esta realidad como la forma de la toma de decisiones (págs. 74/77) merecían, posiblemente, un tratamiento más amplio.

Al hacer referencia al modo de reclutamiento, existe casi unanimidad de criterio entre profesores no numerarios y alumnos, que valoran muy negativamente el sistema de oposición, presentando, como alternativa, el contrato laboral.

Como resumen, un buen trabajo que, repito, merecía una mayor explicitación de muchas de las conclusiones.

ELVIRA MARTINEZ CHACON

CAILLY, P.: Orientación escolar y profesional de los niños. Barcelona, Oikos-Tau, 1977.

El planteamiento de esta obra es muy sencillo e importante: en el conflictivo mundo que nos ha tocado vivir, el proceso educativo debe estar orientado «técnicamente» a fin de que llegue a buen puerto. Por otra parte, tanto padres como educadores manifiestan continuamente su preocupación sobre cuáles han de ser los caminos y las actitudes con que deben revestir su acción educadora en un mundo en continuo cambio. A partir de estos hechos se justifica plenamente la importancia de que en los centros escolares estén establecidos los servicios de Orientación.

Partiendo de este enfoque, el autor hace un recorrido a través de los múltiples factores y variables que intervienen en el proceso, deteniéndose de una forma especial en lo que pudiéramos llamar «la actuación de los orientadores». Con la agrupación de los temas en tres apartados pretende situarnos ante una triple realidad que continuamente se interfiere en todo proceso orientador: las características específicas de un sujeto peculiar en constante evolución, la consideración de que todo acto orientador es educativo y, finalmente, la necesidad de que el sujeto y su familia manifieste una receptividad adecuada, sin la cual no es posible una verdadera orientación.

En la primera parte comenta los problemas evolutivos a que está sometido el sujeto desde realidades tan distintas como son su propia evolución física, las situaciones y decisiones que debe asumir en el transcurso de su escolarización y aquellas otras derivadas de las dotaciones y características de su propia personalidad (inteligencia, carácter, etc...). En la segunda parte resalta la repercusión que tienen todas las fuerzas educativas —familia, escuela, amigos, ambiente— sobre la acción orientadora en razón a lo cual el objetivo de ésta debe guiarse al logro de una autonomía en las decisiones, es decir, a la autoorientación. La parte final describe los principales obstáculos de origen objetivo o / y psicológico que impiden a alumnos y padres tener una actitud más receptiva y constructiva hacia el mismo proceso orientador, y que con frecuencia convierten en estériles las tareas del especialista.

En resumen esta obra trata de reflejar la experiencia de varios años de trabajo de un orientador escolar, por lo cual resulta útil y práctica para este tipo de profesionales. Igualmente los educadores y padres encontrarán en ella un conjunto de reflexiones y criterios sugerentes e interesantes.

MARIO DE MIGUEL

VIVIANE Y GILBERT DE LANDSHERE: Objetivos de la Educación, Barcelona, Oikos-Tau, 1976.

El texto que reseñamos constituye un libro muy clarificador en el campo de la bibliografía sobre programación escolar. Los autores sintetizan, críticamente, las diversas aportaciones de los estudiosos sobre la teleología educativa en tres grandes niveles: 1.—Los fines y los objetos de la educación. 2.—Los objetivos definidos según las grandes categorías comportamentales: las taxonomías. 3.—Los objetivos operacionales.

La parte destinada a los fines generales de la educación es la más breve. Los autores, par-

tiendo de las teorías de Goodlad, Tyler y d'Hainaut, desarrollan sus criterios sobre las variables que entran en juego y explican la formulación de los objetivos más generales —abstractos— del proceso didáctico, que irremediamente siempre están condicionados por la filosofía de la educación del momento. A título indicativo constatan dos ejemplos representativos de esta interdependencia entre sociedad y educación: los fines perseguidos por los Institutos franceses de 1860-1960 y los objetivos explícitos de la enseñanza primaria belga entre 1897 y 1973. Termina

esta parte con un breve e interesante parlamento sobre quién debe elegir estos fines generales y qué criterios deben tenerse en cuenta para su selección.

La segunda parte se destina a las taxonomías. Los autores insisten que estas clasificaciones de los objetivos educativos no pueden tener un rigor y estructura similar a las relativas a las ciencias naturales y señalan que la forma de utilizarlas a menudo no ha sido comprendida ya que no constituyen instrumentos destinados a formular objetivos sino a analizar los ya existentes. Partiendo de estos puntos de vista nos presentan y enjuician los principales modelos elaborados en el terreno cognoscitivo (Bloom, Gullford, Gagné-Merril, Gerlach y Sullivan y De Block), en el campo afectivo (Krathwolh, French y Raven) y finalmente, en el dominio psicomotor (Guilford, Dave, Simpson, Kibler y Hawow). Por último presentan las pautas de una posible integración de los tres dominios —partiendo de los trabajos de Scriven y Tuckman— por que como dice Scheever, «cualquiera que sea la manera de desglosar un comportamiento siempre nos encontraremos elementos de motivación, emoción y cognición en cualquiera de los órdenes».

En la última parte se ocupan de los objetivos operacionales. Tras comentar los componentes esenciales que intervienen en la formulación de este tipo de objetivos —la descripción del comportamiento final, del producto o del logro, las condiciones en que debe darse y los criterios de éxito a tener en cuenta—, los autores se centran en la presentación del modelo taxonómico de D'Haunaut, al que consideran el más completo y cercano a los esquemas operacionales. En un segundo término estudian la posibilidad de ordenar estos objetivos analizando, críticamente, las ventajas filosóficas, políticas y pedagógicas que esto supone, al mismo tiempo que tienen en cuenta las críticas que contra dicha ordenación pueden dirigirse. Finalizan con unas conclusiones generales y unas recomendaciones explícitas a los estudios del tema. Añaden dos anexos importantes: la definición de una lista de objetivos generales de la formación de ingenieros partiendo de un análisis de tareas y las directrices de un modelo de banco de objetivos. Acaba este apéndice con una documentada selección bibliográfica sobre esta temática.

MARIO DE MIGUEL

MAIGRE, A. y DESTROOPER, J.: La educación psicomotora. Madrid, Ediciones Morata, 1976. 207 págs.

La educación de la psicomotricidad se está convirtiendo en una de las máximas preocupaciones de toda innovación pedagógica. Es posible que esta preocupación traduzca a nivel escolar un rasgo de nuestro tiempo, que se expresa abiertamente en la afirmación de la corporeidad como dimensión constitutiva de la existencia humana. Pero, de manera más inmediata, la acción educativa se ha visto urgida a prestar atención al desarrollo y a la expresión corporales por psicologías de la infancia de muy variada orientación, que han puesto en evidencia el paralelismo existente entre trastornos psicomotores y trastornos de la relación y del aprendizaje. Sea por su origen, por su dependencia de supuestos psicológicos diferentes o por su intención correctora de trastornos específicos de naturaleza muy diversa, la educación psicomotora se presenta en la actualidad como un conjunto heterogéneo y anárquico de tendencias, métodos y técnicas cuyo común denominador es que aspiran a educar o a reeducar por mediación del cuerpo, pero que en la práctica se diferencian sensiblemente. De ahí la confusión reinante y la perplejidad en que se ven sumidos los educadores no especializados cuando intentan aproximarse al tema.

Esta obra constituye una *excelente introducción* para orientarse en este campo y valorar las aportaciones de las distintas concepciones sobre la psicomotricidad. El capítulo primero, sobre el origen y diferenciación del concepto de educación psicomotora, estudia los movimientos psicológicos y pedagógicos que han favorecido su

aparición y los primeros intentos de integración en una acción educativa coherente. El capítulo siguiente presenta un panorama de la educación psicomotora en Francia, de las distintas orientaciones o formas de aproximación (psiquiátrica, psicopedagógica, científica...) y su desarrollo actual. Nombres como Ajurriaguerra, Naville, Picq y Vayer, Le Boulch, Ramain, etc., son bien conocidos. En el tercer capítulo se da un repaso a las aportaciones de la pedagogía y psicología rusas y del área anglosajona. Aunque la orientación en estos países se presenta como más «científica», responde en realidad a una preocupación común: la educación de y por el movimiento como forma de favorecer los demás aspectos de la educación. El capítulo cuarto analiza los sistemas y modelos de observación y los distintos métodos de acción educativa. Los capítulos V y VI intentan situar la educación de la psicomotricidad en un contexto más amplio de educación integral y en relación con las corrientes de renovación pedagógica actual, de forma especial en relación con la didáctica de la matemática y la escuela activa. Estos dos últimos capítulos ofrecen la clave para comprender el significado de toda la obra: de una descripción de la educación psicomotora, tal como se presenta en su multiplicidad, se ha pasado al estudio de su sentido y a un planteamiento global de la misma en términos de alternativa pedagógica que abandona incluso la expresión «educación psicomotora» por la más comprensiva de «educación corporal».

Creo que este último aspecto constituye uno de los motivos del interés de este libro, y lo

convierte en una obra recomendable para todo educador y no sólo para los que se dedican directamente a la educación o reeducación de la psicomotricidad. La «educación corporal» es

algo así como una filosofía de la educación, en comunión con las aspiraciones más generalizadas del pensamiento pedagógico actual.

BERNARDO FUEYO

GARCIA MORENTE Manuel. Escritos pedagógicos. —Selección y presentación de Pedro Muro Romero. Colección Austral. Espasa-Calpe, S.A. Madrid, 1975.

La fuerte personalidad del que fue Decano de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Madrid durante los años 1931 a 1936 podríamos sintetizarla en las palabras de la presentación de estos «Escritos pedagógicos»: «su biografía se halla jalonada de este su pensamiento y acción educativos en perfecta penetración y armonía».

Doce son los escritos que en riguroso orden cronológico, desde 1913 a 1942, recoge el presente volumen extra de la Colección Austral, publicados en diferentes Revistas y Boletines de la época.

Procederemos a su enumeración, acompañada de una breve descripción de su contenido y de un sintético juicio valorativo sobre el mismo.

1.—«Prologo a la Pedagogía social de Paul Natorp.» La esencia de este libro de Natorp radica en la relación existente entre la Filosofía y la Pedagogía. La primera determina el fin de la educación, la segunda trata de desarrollar al individuo haciéndolo sujeto de toda la cultura. El comentario que le sugiere a nuestro autor está lleno de apreciaciones personales, de profunda originalidad y de actualidad permanente.

2.—«La Universidad» es el título de una Conferencia leída en el Ateneo de Madrid el 5 de marzo de 1914. Pese al tiempo transcurrido no ha perdido apenas vigencia en ninguno de sus contenidos. Traza un breve bosquejo histórico sobre el concepto de estudio y ciencia en la universidad medieval, en el Renacimiento y siglos posteriores, para concluir que la duda cartesiana es el origen de la ciencia filosófica moderna. La formación espiritual del hombre actual oscila, dice, entre el diletantismo (caricatura de la ciencia) y la especialidad, que conduce al aislamiento inoperante. Cierra su disertación trazando el ideal humanista de la nueva Universidad, que no puede ser otro sino el de «despertar vivamente el sentido de la unidad radical del conocimiento, de la moralidad y del arte».

3.—«La autonomía universitaria y el Estatuto de la Universidad de Madrid». Difícilmente podría buscarse un estudio más aleccionador para reflexionar sobre el concepto y alcance de la autonomía universitaria, tan discutida hoy, como este magistral trabajo publicado en «La Lectura» el año 1918. Por él desfilan en un análisis brillante de ideas y de estilo los cuatro ideales que puede proponerse la Universidad: el *docente* y el *profesional*, que se compadecen con el régimen centralista del Estado, al mismo tiempo que son incompatibles con el sentido moderno de la Uni-

versidad. El *educativo* y el *científico*, que requieren la autonomía interna de la institución universitaria.

Otros aspectos referentes al mismo contenido de los Estatutos, en los que propugna una amplia representación de los estudiantes, cobran una actualidad que resta originalidad a tantas propuestas conflictivas como hoy se formulan.

4.—«La Pedagogía de Ortega y Gasset» es un breve ensayo a propósito de «Biología y Pedagogía» de Ortega. Contra la acusación de negación de la Pedagogía hecha al filósofo español, defiende la existencia de otro tipo de Pedagogía. El espectador no mira, sino que *ve* y *ver* es *conocer*, por lo que el Espectador se convierte en Filósofo. Este tiene como ideal la vida misma: *natura naturans*, no *natura naturata*, que traducido a la realidad, se propone, por ejemplo, hacer del niño un niño; en síntesis, cultivar el infantilismo. Objetivo bien distinto del tantas veces programado por la Pedagogía tradicional.

5.—«El chiste y su teoría» es una de las más claras demostraciones de la aplicación válida del psicoanálisis freudiano del subconsciente al estudio del chiste. En éste se quiere, se desea decir algo que no puede o no se debe decir y que, sin embargo, se dice sin decirlo.

6.—«Oswald Spengler y la pedagogía», a propósito de la genial obra «Decadencia de Occidente», es un análisis concienzudo de los ideales de la educación que el pedagogo no inventa, sino que trata de proponer y de valorar. Siguiendo la teoría spengleriana la civilización es el ocaso de las culturas, pero en el fondo de todas éstas hay un punto de partida que permite reconstruir y prevenir la Historia.

Spengler mismo determina el ideal de nuestra civilización, que es el ocaso de nuestra cultura occidental, para el cual inevitablemente debemos educar.

7.—«La vocación del Magisterio», como otros temas incluidos en este volumen, tiene una especial referencia al elemento humano, pieza clave de la educación: el educador. La esencia del acto educador consiste en realizar en las almas jóvenes ciertos valores inmanentes. De ahí se eleva a la consideración del tipo social del maestro, reconociendo en él un alma templada para el comercio con los pequeños, ciertos valores vitales como la autoridad y lo que llama tacto fisiognómico, que no es sino la capacidad para descifrar almas infantiles. Agudamente descubre en el educador cierto *infantilismo* y hasta un

punto de *feminidad*, que le hace internarse en planos vitales próximos al niño.

8.—«El mundo del niño» le brinda la ocasión a García Morente para adentrarse, previa la clara distinción cuantitativa y cualitativamente del mundo propio del niño respecto al del adulto, en la consideración de aquél como espectáculo incesante de cambio y en el concepto de juego como esencial al mundo infantil. Profundiza en el análisis del juego mismo y concreta la labor pedagógica del maestro en la conducción del niño al hombre, que es como decir, de la afición al juego al interés por el trabajo.

9.—«El espíritu filosófico y la feminidad» pudiera resultar en la década de los setenta, controvertible, aunque el espíritu profundo y previsor de Morente atisba razones para que la evolución inminente de la feminidad favorezca la capacidad filosófica de la mujer, sin menoscabo de su propia psique.

10.—«Símbolos del pensador. Filosofía y pedagogía». Podríamos considerar la primera parte del ensayo como preludeo a la disertación del segundo punto. Ni el Pensador de Rodin ni «El Penseroso» de Miguel Ángel son los auténticos símbolos del Pensador activo. El 1.º es un hombre de acción que piensa para ella. El 2.º descansa, pensativo, después de la acción. Elige G. Morente otros símbolos más adecuados: tal «El Doncel de Sigüenza» en diálogo permanente con el libro que lee.

El pensamiento es el hilo sutil que relaciona la Filosofía con la Pedagogía: el que piensa enseña y aprende; el que enseña y aprende, piensa. Frente al peligro del enciclopedismo de las cien-

cias, cada vez mayor, que tiende a ocupar el recipiente humano, interesa más a la verdadera Pedagogía la calidad que la cantidad, la educación del pensamiento que las técnicas de asimilación de contenidos.

11.—«Virtudes y vicios de la profesión docente» es un precioso análisis de vigencia perpetua sobre las cualidades que deben adornar al docente y sus posibles deformaciones. Ofrecen también, sin duda, un motivo de reflexión en alta voz para un más amplio comentario, que tan oportuno sería en los momentos actuales de la enseñanza. No puede ser nuestro propósito enumerar aquí, ni mucho menos comentar las virtudes que excogita Morente para el verdadero Maestro. Pero sí se nos antoja magistral el análisis del «saber pensado» y del «saber sin pensamiento» (el *non multa sed multum* clásico), el estudio sobre el respeto a la libertad del alumno, que evita el proselitismo hacia las ideas personales del Profesor, la ejemplaridad de su conducta privada y el posible «resentimiento» al no ver recompensada su labor por el alumno y la sociedad.

12.—«La educación del patriotismo» es el único tema desarrollado con posterioridad a 1936, exactamente en 1942. Aunque más alejado de los estrictamente pedagógicos, encierra un sereno estudio sobre los conceptos de patriotismo y de valentía, que si bien están asentados en Platón, recobran un valor transcendental al dotarles de un sentido cristiano, del que tan imbuido se hallaba el autor en los días en que redactó este trabajo.

T. de la A. RECIO

SEIFERT, Helmut. **Introducción a la lógica** (Propedéutica lógica y lógica formal), trad. esp. de Diorki, Ed. Herder, Barcelona, 1977, pp. 290.

Seiffert desarrolla en este libro los temas de toda lógica moderna: Elementos del lenguaje, lógica de predicados (clases y relaciones), lógica de enunciados, lógica de cuantificadores y silogística. Introduce algunas innovaciones que favorecen la explicación y comprensión de estas cuestiones.

En primer lugar, la lógica no se restringe únicamente al aspecto formal, simbólico, como conjunto de signos que posee sentido en sí mismo, sin referencia a objetos. Se concibe, más bien, como «fundamento imprescindible de las ciencias en general». La lógica, en este sentido, está dirigida a lo que clásicamente se llamaba «orden de los pensamientos». Y, dada la importancia del lenguaje para el ejercicio de nuestro pensamiento, la lógica se orienta hacia el orden de nuestro lenguaje. «Es el instrumento que nos permite hablar disciplinadamente» (p. 19). Partiendo de una indudable actualización, Seiffert se mueve en la línea primitiva de la lógica como *Ars directiva*.

En segundo lugar, teniendo en cuenta estos supuestos, la lógica se delimita claramente frente a la matemática. La tesis, en este caso, está contrapuesta a la formulación del Círculo de Viena: «Las proposiciones de la matemática son exactamente de la misma índole que las de la lógica: son tautológicas, nada dicen en absoluto acerca de los objetos de que queremos hablar, sino que se refieren sólo a la manera en que queremos hablar de ellos» (Hans Hahn). Según Seiffert, la expresión «lógica matemática» debe precisarse en dos sentidos: formal y materialmente. Entendida formalmente, «lógica matemática» significa una lógica *more mathematico*, es decir, una lógica que se sirve de métodos matemáticos. La lógica, desde este punto de vista, sólo puede ser lógica matemática. La utilización de símbolos, del cálculo, constituyen modos de operar lógico de los que ya no se puede prescindir. Materialmente entendida, puede considerarse que los problemas específicos de las matemáticas son determinantes para la lógica. Pero hay que tener en cuenta que «la matemática es so-

lamente una de las regiones de aplicación de la lógica» (p. 16). La lógica general es necesaria en todo ámbito objetivo, es necesaria para «cualquier disciplina imaginable en el campo de las ciencias del hombre y de la naturaleza».

Seiffert ilustra la diferencia entre el estilo de pensar matemático y el no matemático (lógico) con los distintos planteamientos de la «teoría de clases». El matemático ha de ocuparse de «clases infinitas»: la clase de los números pares, la de los números primos, etc. El no matemático habrá de tratar con clases que contienen un número indefinido pero finito de elementos, tal ocurre con la clase de los granos de arena. «La teoría matemática de clases concibe las clases

como el resultado de una abstracción a partir de fórmulas... la teoría lógica en sentido estricto, concibe las clases como el resultado del proceso de una abstracción a partir de predicados».

Una de las cualidades de Seiffert es la exposición sencilla, paso a paso, casi prolija, de las cuestiones. El lector no tiene nada que descifrar. Todo nuevo elemento se introduce a lo largo de un proceso que va preparándolo y exigiéndolo. Recurre a todo tipo de gráficos, esquemas y dibujos, que facilitan las explicaciones. Consigue una verdadera introducción, una apropiada iniciación a la lógica.

T.R.N.

SEIFFERT; Helmut. **Introducción a la teoría de la ciencia**, trad. esp. de Raúl Gabás, Ed. Herder, Barcelona, 1977, pp. 560.

El término «ciencia», como tantos otros, es susceptible de múltiples interpretaciones y usos. Filósofos y pensadores de todos los tiempos han intentado precisar con rigor el significado exacto de esta palabra. La ciencia ha sido entendida como «conocimiento demostrativo», es decir, saber que permite «conocer la causa de un objeto, esto es, conocer por qué el objeto no puede ser diferente de lo que es» (Aristóteles). Y también ha sido la ciencia interpretada como «conocimiento susceptible de autocorrección». Desde esta perspectiva la exigencia de la objetividad científica hace inevitable que toda aserción científica sea siempre tan sólo una tentativa» (Popper). Al pretender Seiffert llevar a cabo una *Introducción a la teoría de la ciencia*, la primera tarea ha de consistir en el análisis de la palabra «Wissenschaft», la palabra «ciencia». Porque de ahí arrancarán todas las posibilidades de desarrollo de cualquier trabajo que sobre esta materia se realice.

Seiffert establece su opción desde el primer momento. La teoría de la ciencia se concibe como reflexión sobre «los procedimientos científicos en general». Engloba no sólo los métodos analíticos, sino los sintéticos y totalistas. El libro, desde este planteamiento, reviste un carácter histórico y crítico. La exposición es sencilla y fácil para niveles elementales, aunque susceptible de reparos en algunas interpretaciones. En rigor, sin embargo, no debe entenderse como teoría de la ciencia propiamente dicho.

La primera parte se abre con un estudio del lenguaje, para el que sirve de guía la *Propedéutica lógica* de Kamal y Lorenzen. La razón de este comienzo es obvia. Durante años el lenguaje ha constituido el campo de reflexión preferente de lingüistas, gramáticos, teóricos y filósofos. Por tanto se trata de un problema de actualidad. Pero, además, existe una cuestión de principio.

La reflexión ejercida sobre los objetos que constituyen el mundo se realiza siempre desde un lenguaje determinado. Y este hecho condiciona radicalmente la misma reflexión sobre objetos. No hay una división incondicional del mundo en objetos en sí, «sino que la manera como yo divido el mundo depende del idioma que yo hablo» (p.31). De ahí la necesidad de un análisis del lenguaje, que, por otra parte, ofrecerá el instrumento adecuado para evitar la ambigüedad y la fraseología a la que fácilmente propende el saber totalista.

A continuación Seiffert estudia la deducción bajo la forma del «pensamiento constructivo», donde presenta la problemática de los sistemas axiomáticos. Y, seguidamente, se ocupa con detalle de la inducción en las ciencias naturales. El intento de extenderla al campo de la sociología plantea los límites de este proceso y da paso a las opciones que Seiffert denomina «no analíticas»: la fenomenología, la hermenéutica, el historicismo y la dialéctica en el sentido de Hegel y Marx. En la última parte introduce una sección crítica donde desarrolla las nociones de Ideología, Utopía y el concepto dialéctico de totalidad.

Seiffert aborda con minuciosidad y detalle «los procedimientos científicos», los métodos actuales de investigación y conocimiento. Falta un planteamiento reflexivo sobre la metodología en general y es discutible la reducción de la ciencia a los métodos vigentes. Sin embargo, el libro de Seiffert tiene unas cualidades didácticas poco comunes. Introduce muchos ejemplos de gran interés pedagógico. Esto facilita la comprensión de temas bastante complejos y, con frecuencia, poco clarificados en los manuales de uso más frecuente.

T.R.N.