

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.



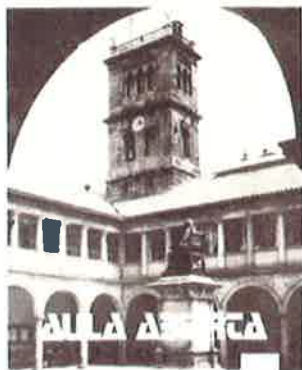
2.-EXPERIENCIAS Y REALIZACIONES recoge programaciones y ensayos de carácter práctico y, en general, todo trabajo que refleje la aplicación de técnicas de investigación a los diversos campos de la temática educativa.



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, reseñas de libros y referencias sobre material didáctico.



CONSEJO DE DIRECCION

PRESIDENTA:

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

MIEMBROS:

ROGELIO MEDINA RUBIO, Director Adjunto del ICE de Oviedo.

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

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

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

DIRECTOR:

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

ADMINISTRACION

Quintana, 30. Oviedo.

SUMARIO

SETIEMBRE, 1977. N.º 19

ESTUDIOS

Algunas ideas sobre Rogers y su influencia en la educación, por F. Albuérne	4
Algunos aspectos de la creatividad en el niño preescolar (II), por M.ª Asunción Prieto	12
Reflexiones sobre el contenido conceptual y metodológico de la Geografía, por F. Fierra	18
Un tema importante: La educación permanente, por J. García Pérez-Bances	23

EXPERIENCIAS Y REALIZACIONES

Modelo de análisis de una oración simple latina, por M. García Menéndez	29
Notas sobre el sistema educativo holandés, por Rogelio Medina	34

INFORMACION

Actividades del ICE	45
Otras actividades	46

DOCUMENTACION

Documentación bibliográfica:	
Selección bibliográfica de Biología y Geología, por Jesús M.ª Bárcena	47
Recensiones	51
Normativa legal	56

ADVERTENCIA

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



ALGUNAS IDEAS SOBRE ROGERS Y SU INFLUENCIA EN EDUCACION

Fernando ALBUERNE LOPEZ
Profesor de Psicología de
la Escuela Universitaria de EGB

No se trata de hacer aquí una exposición, aunque fuese esquemática, de la teoría rogeriana. Simplemente se pretende destacar algunos aspectos que pueden interesar en orden a clarificar las ideas de Rogers sobre puntos como no-directividad, client-centered, cualidades de la relación y del terapeuta, etc. Y se intenta este esclarecimiento debido a que con relativa frecuencia circulan opiniones que, aunque parecen tener cierto sabor rogeriano, no responden sin embargo a algunos aspectos de su ideario. Porque si bien es cierto que la idea de no-directividad, por ejemplo, va tomando cuerpo en la tarea y especulación pedagógicas, no deja de ser menos cierto que, en ocasiones, no son tan rogerianas como parecen.

Aunque la obra de Rogers se focaliza principalmente en la teoría y práctica

psicoterapéutica, no por eso deja de lado otros aspectos relacionales como pueden ser los inherentes al propio fenómeno educativo. Por ello, dedicar unas líneas a esbozar algunas de sus ideas quizá pueda ser interesante y/o necesario en orden a centrar opiniones e invitar a una lectura reposada de este autor. La perspectiva de Rogers, aunque criticable en algunos puntos, no deja de ser interesante. Además no revierte sólo en cuestiones terapéuticas, sino también en el campo más amplio de las relaciones humanas en un intento de hacerlas más sanas y fecundas. De ahí que se dirija también «a todos los que se interesan por el problema de la interacción humana y, en particular, a los que se preocupan por salvar al individuo como persona».

Indudablemente un propósito tal no podía —y de hecho no ha podido— quedar ignorado por las Ciencias de la Educación y todo el acontecer pedagógico. Así, se encuentra todo un repertorio de filtrajes didácticos, orientadores, incluso técnicos, etc., en el terreno educacional.

I. ENCUADRE GENERICO

La originalidad de Rogers proviene de la práctica psicoterapéutica. Por ello, lo primero que ha tomado cuerpo ha sido una teoría de la psicoterapia,

en la que se considera la unidad personal en la que se desarrolla todo el proceso psicoterapéutico. No obstante, dicha teoría de la psicoterapia se asienta sobre una teoría de la personalidad para la cual el hombre se encuentra en un proceso de cambio hacia la plenitud y la congruencia, en una palabra, hacia la madurez. Madurez que, a su vez, se inserta en las ideas rogerianas patentizándose en una expansión y ajuste pleno en orden al enriquecimiento del yo; características esenciales de la madurez son la autonomía y la responsabilidad. Finalmente conviene notar que las relaciones humanas juegan un importante papel como condiciones de la madurez; y la relación psicoterapéutica es solamente un caso particular de las relaciones humanas. Estas afectan a campos tan diversos como pueden ser el proceso educativo y de aprendizaje, la vida de familia, la dinámica, dirección y conflicto de grupos, etc.

II. ALGUNOS PRESUPUESTOS GENERALES

a) Psicoterapia no-directiva.

Se utiliza frecuentemente dicha expresión. La no-directividad, en términos muy generales, parece que implicaría un método no directivo, no técnico, no interpretativo y no diagnóstico.

Sin embargo, aunque la no-dirección es parte de este sistema, ya no es totalmente representativa. «La no-dirección —dice M. Kinget— no es la idea fundamental de esta psicoterapia. La abstención por parte del terapeuta de usar directivas es, sin duda, una de sus manifestaciones». Por tanto, la no-dirección no es la idea esencial; como se verá más adelante, será sustituida por la de «client-centered». De todas formas puede ser conveniente precisar un poco la idea de no-dirección. En este sentido, señalaré los siguientes aspectos:

—Aunque externamente exista un parecido entre no-directividad y permisividad total, sin embargo son realidades

y expresiones totalmente diferentes. Mientras la no-directividad implica una «actitud incondicionalmente positiva», la permisividad total es más bien indiferencia, quizá tolerancia despectiva que, además, conlleva un talante negativo. La «inactividad» con que a veces se cataloga el papel del terapeuta no-directivo hay que entenderla no en el sentido de ausencia de actividad, sino como ausencia de actividad *intervencionista*. El terapeuta rogeriano —al menos teóricamente— está comprometido en el proceso de organización del yo, pero al mismo tiempo se cuida de no interferir —perturbando— el proceso de desarrollo del sujeto. Su inactividad es una actividad, diría yo, catalizadora en cuanto que intenta facilitar dicho proceso. Se trata de una actividad no de inhibidor, de perturbador, sino de facilitador. Y esto, sin duda, es algo eminentemente activo.

—La no-dirección en el pensamiento de Rogers difiere de la afirmación de que «todo buen terapeuta es no-directivo». En el pensamiento y práctica rogerianos «la no-dirección se refiere esencialmente a la abstención de juicios de valor». Pero conviene aclarar que esto no es igual a ausencia de la función de juzgar, ya que ésta es una consecuencia necesaria y evidente en toda actividad coherente.

—En cierto sentido la no-dirección no existe. Hay que distinguir ahora entre «directivas» (implica consejos, instrucciones, etc.) y «dirección» (sugiere la idea de orientación o significación).

Por un lado, la acepción de ausencia de directivas lleva consigo que la dirección existe. Por otro, la ausencia de dirección —que implica orientación y estructura— llevaría al vacío. Es en este sentido en el que puede decirse que la no-dirección no existe. M. Kinget resume así esta cuestión: «Toda situación humana implica dirección y, cuanto más importante sea esta situación respecto del yo del sujeto, más elevado, será su potencial de dirección. Toda situación psicoterapéutica está, pues, impregnada de *dirección*»

—es decir, de *significación orientada*— por muy no-directiva que sea la actitud del terapeuta» (Subrayados propios).

b) Psicoterapia centrada en el cliente

En la praxis psicoterapéutica surge un cambio de enfoque. Aparece este giro al observar cómo el comportamiento no-directivo de algunos terapeutas era puramente circunstancial; se reducía a un mero papel, sin reflexionar sobre las actitudes y convicciones que están en la raíz de dicha forma de comportamiento. Partiendo de esas observaciones —discutidas e investigadas previamente—, Rogers concluye que «lo importante en esta psicoterapia no es la ausencia de directividad, sino la presencia, en el terapeuta, de ciertas actitudes respecto al cliente y de una cierta concepción de las relaciones humanas». Por tanto, la esencia reside más en una manera de ser que en una forma de actuar. El comportamiento del terapeuta ha de ser tal que exprese determinadas actitudes y convicciones enraizadas en su personalidad; de otra manera no llegaría a despertar en el sujeto-cliente el proceso de «actualización de sí» o «crecimiento personal». Así, pues, para que la terapia sea fecunda ha de realizarse «en función de la experiencia del cliente». Si el terapeuta quiere ser eficaz, su actitud ha de ser empática respecto de aquél, como se verá al hablar del terapeuta. «Debe esforzarse por sumergirse con el cliente, en el mundo subjetivo de éste». El cliente es el centro; él lleva la iniciativa, en él se centra toda la atención; va a tratar de descubrir él mismo —cierto que con la actitud facilitadora o catalizadora del terapeuta— y lograr él mismo su autonomía personal; llegar a ser una persona responsable. Tomando conciencia de su experiencia personal se pondrá en camino de reorganizar sus actitudes y su conducta posterior.

c) Idea fundamental en la concepción terapéutica rogeriana.

La teoría rogeriana de la personalidad hace hincapié en la situación de

evolución hacia la madurez, notando al mismo tiempo que, merced a la dinámica psíquica, se realiza ese desarrollo intrínseco y autónomo. Brevemente, la idea fundamental es la *capacidad del individuo*. Dicha idea encuentra su explicación teórica en dos enunciados:

1.º «El ser humano tiene la capacidad, latente o manifiesta, de comprenderse a sí mismo y de resolver sus problemas de modo suficiente para lograr la satisfacción y la eficacia necesarias a un funcionamiento adecuado.»

A esto hay que añadir que, además, posee una «tendencia a ejercer esta capacidad».

2.º «El ejercicio de esta capacidad requiere un contexto de relaciones humanas positivas, favorables a la conservación y a la valoración del «yo»; es decir, requiere relaciones carentes de amenaza o de desafío a la concepción que el sujeto se hace de sí mismo.»

Sobre estas bases, que Rogers matiza convenientemente —aunque ahora no hay lugar para ello en esta visión tremendamente simplificada—, se asienta lo fundamental de la terapia no-directiva y centrada en el cliente, así como su teoría de la personalidad. Quizá se trate de una perspectiva excesivamente optimista del hombre, de la personalidad y la terapia. Sin duda creo que esta es una de las críticas que debe asumir el pensamiento rogeriano. De todas maneras —y moviéndose dentro de sus coordenadas— no parece exagerado hablar de una psicoterapia de la libertad, de la fe y el amor, de la integración de la personalidad. Además, y sin olvidar los posibles puntos criticables, estimo que esta teoría proporciona puntos de vista sumamente útiles no sólo a la psicoterapia, sino también a la educación, a la que dedicaré unas líneas más adelante.

d) La relación terapéutica

Como dice A. Sopena, «la relación es una relación de carácter vital, vivencial, de comunicación más que de información, en que se rehuye la identificación

del uno con el otro, pero en donde se facilita el despertar de lo mejor del cliente en presencia de lo mejor del terapeuta: la capacidad de acuerdo interior del cliente, se despierta ante la realidad del acuerdo interior del terapeuta». Dicha relación supone unos requisitos actitudinales en el terapeuta. Veámoslos brevemente.

1.º *Comprensión*. Supone la aprehensión de lo expresado por el cliente en una actitud de empatía. Comprensión empática que más bien que interpretar los datos, intenta aprehenderlos como el cliente los aprehende y presenta. Ello supone adoptar el marco de referencia del otro, lo cual —entendiéndose— no supone abdicar del propio yo.

2.º *Tolerancia*. Sería algo así como la libertad excepcional concedida al cliente, limitada solamente por la estructura de la situación.

3.º *Respeto*. Se funda esta actitud en que el cliente es un ser único. Respeto por la peculiaridad de la experiencia propia del cliente. Se trata de un respeto incondicional y que se le da al cliente sin más, sin que tenga que hacer nada para merecerlo, porque es gratuito.

4.º *Aceptación*. Puede decirse que ésta surge como una combinación o una fusión de las tres anteriores. Pero conviene señalar que no se trata, ni es igual que aprobación, por cuanto que ésta supone una forma de juicio y valoración. Se acepta al cliente en su totalidad, tal como existe, aquí y ahora. Se acepta a la persona «como sistema dinámico de actitudes y necesidades, en su orientación actual».

e) El terapeuta.

Esta figura requiere una formación especial y ciertos atributos o cualidades personales. Respecto de estos últimos, los reseñaré brevemente.

1.º *Capacidad empática*. Supone capacidad para sumergirse en el mundo de los demás y participar en él, en la medida que lo permitan la comu-

nicación verbal y no verbal. Capacidad de ver el mundo como el otro lo ve. Sensibilidad alterocéntrica.

2.º *Autenticidad o acuerdo interno*. Digamos que este atributo no queda cubierto con lo que podría denominarse «ser buen actor». «Estas nociones se refieren al estado de acuerdo que existe entre la experiencia y su representación en la conciencia del individuo «normal», es decir, que funciona adecuadamente».

3.º *Concepción positiva y liberal del hombre y de las relaciones humanas*. También aquí se trata de modos de pensar y reaccionar enraizados en la personalidad y expresados en un estilo de vida, al igual que en los dos puntos anteriores. Este atributo implica conceder ese margen de confianza de que es merecedor el hombre por el simple hecho de poseer una capacidad para actualizar sus potencialidades, cosa que se logrará si concurren las circunstancias convenientes.

4.º *Madurez emocional*. Implica, por un lado, la capacidad de participar en la tarea de cambio de otra persona, con un respeto total que hace que se la quiera autónoma, responsable e independiente, sin pretender configurar el cambio según la imagen propia de uno mismo; es una especie de generosidad y desprendimiento por parte del terapeuta. Por otro lado, implica también la capacidad de un comportamiento «aséptico» en el establecimiento y mantenimiento de lazos afectivos, pero que, en definitiva, están subordinados a un fin que los supera. Este atributo supone, finalmente, integridad personal y seguridad interna.

5.º *Comprensión de sí mismo*. El que las personas perciban el mundo a través de la óptica de su peculiar forma de ser personal, afecta también al terapeuta. Y si es verdad, como hace notar M. Kinget, que «el utensilio principal del terapeuta es su personalidad», se le impone urgentemente conocerse. Ahora bien, ¿cuál es el tipo de conocimiento que debe poseer? La res-

puesta se da en estos términos: «El funcionamiento óptimo de la personalidad (...) No se trata en absoluto de una imagen intelectual del yo, sino más bien de algo vital y existencial. Es un conocimiento del yo tal como actúa en cada momento en la situación inmediata (...) Es una apertura constante a la experiencia». Esta comprensión de sí permitirá al terapeuta tener un conocimiento exacto de su acción y su eficacia.

III. TEORIA ROGERIANA Y EDUCACION

Traspasar estas ideas generales al terreno educativo, con las matizaciones oportunas, supone un intento de concebir y hacer pedagogía desde perspectivas rogerianas. De hecho tales supuestos tienen ya versiones en el campo educacional. Por otra parte, Rogers mismo indica la posibilidad de transferir lo realizado en el campo de la terapia a la educación. En este sentido —a pesar de ver las posibilidades que esto encierra—, se reconoce la carencia relativa de investigaciones educativas desde la perspectiva rogeriana. No obstante se van sentando hipótesis que sirvan de avance en los modos de pensar y hacer pedagógicos. Así, se dice que el maestro se centrará sobre todo en comprender, más bien que en juzgar al individuo; que el centro del proceso serán los problemas y sentimientos del alumno y no los propios del maestro; se señala también la gran importancia de que el maestro comprenda que el esfuerzo constructivo debe provenir de las fuerzas positivas o activas del alumno, como señala Cantor.

Siguiendo con esta perspectiva, Rogers señala cuáles son los objetivos de la educación. Y en este sentido dirá que es «ayudar a los alumnos a convertirse en individuos que sean capaces de tener iniciativas propias para la acción, y de ser responsables de sus acciones; que sean capaces de una elección y auto-dirección inteligentes; que aprendan críticamente, con la capaci-

dad de evaluar las contribuciones que hacen los demás; que hayan adquirido conocimientos relevantes para la resolución de problemas; que, fundamentalmente, sean capaces de adaptarse flexible e inteligentemente a situaciones problemáticas nuevas; que hayan internalizado una modalidad adaptativa de aproximación a los problemas, utilizando toda la experiencia pertinente de una manera libre y creadora; que sean capaces de cooperar eficazmente con los demás en estas diversas actividades; que trabajen, no para obtener aprobación de los demás, sino en términos de sus propios objetivos socializados».

Podría establecerse una comparación entre estos objetivos educacionales y los propios de la terapia rogeriana. Sin duda se encontraría un paralelismo asombroso; no en vano aquéllos son una prolongación o aplicación de éstos.

En esta línea se tratarán de reproducir —con los matices diferenciales propios de cada situación y tipo de relación— las ideas maestras de la terapia rogeriana en el terreno educativo. Por ejemplo: facilitación del aprendizaje; aprendizaje significativo en orden al desarrollo y supervivencia de la estructura del sí-mismo; reducción de las amenazas al sí-mismo en orden a un aprendizaje más significativo; creación de un clima de aceptación en el aula libre de tensiones emocionales, que permita la expresión de sentimientos y actitudes; la incidencia en la dinámica grupal y el liderazgo; la cuestión de la evaluación rigurosa entendida como autoevaluación, en cuanto que los estudiantes la experimentan como una oportunidad más para crecer, etc.

Se trata de un enfoque que se fundamenta operacionalmente en el supuesto siguiente: «Se puede confiar en el estudiante». Salta a la vista que estamos ante una perspectiva diametralmente opuesta a la de «No se puede confiar en el estudiante», que es la que, de hecho, parece funcionar de manera más generalizada. Por ello, si-

guiendo este último enfoque, el docente ha de motivar, informar, organizar el material, examinar, etc., para obligar al estudiante a que cubra unos programas establecidos. El hacer educativo en una perspectiva rogeriana modificaría profundamente muchos de estos supuestos y actividades. Pienso que, entre otras muchas cosas, se conseguiría un tipo de alumno más independiente del profesor; seguiría existiendo —¡qué duda cabe!— la relación maestro-alumno, pero en un clima de mayor autonomía por parte de éste y más atinado sentido de la autoridad por parte de aquél. Estimo que muchos de los procedimientos educativos fomentan una dependencia excesiva respecto del docente, con la consiguiente ausencia de trabajo personal y adecuado espíritu crítico y colaborador en el alumno. Y, de rechazo, esto puede inducir en el mismo docente comportamientos y actitudes poco maduras —transferencia quizá de la inmadurez del alumno— que se potencian con las del alumnado. En este sentido podrían ir viéndose consecuencias y realizaciones —algunas ya puestas a prueba— para conseguir que la educación sea realmente un proceso liberador, adaptativo, crítico, significativo para la vida y capaz, en la medida que la educación puede realizar esto, de ayudar al hombre a encontrarle sentido a la vida y a encontrarse con sentido en la vida.

Indudablemente, poner en marcha un procedimiento centrado-en-el-alumno, no-directivo, conlleva una dosis nada despreciable de arriesgarse a fracasar, si se tiene en cuenta el modo de enfocar habitualmente las cuestiones educativas. Sin embargo creo que merece la pena correr ese riesgo —sin ingenuidades, por supuesto—, si es que verdaderamente se está de acuerdo en que la crítica de Rogers de que la escuela impide el aprendizaje de lo que realmente importa, tiene visos de probabilidad, o incluso certeza. Porque es posible que bastantes fracasos de los alumnos y desalientos de los profesores tengan, entre otros, motivos que

hacen referencia a la carencia de significado y/o significación de lo que tanto unos como otros hacen habitualmente en las aulas.

Francamente creo que tal perspectiva llevaría consigo una reformulación —quizá una revolución— de la estructura institucional escolar, del modo de ser alumno y de la forma de ser maestro. Todo lo cual no quiere decir que, si, hipotéticamente, la línea centrada-en-el-alumno llegara a ponerse generalizadamente en práctica, ya estarían resueltos todos los problemas. De ningún modo. Se sugiere que quizá esta forma de pensar y hacer pudiera ser beneficiosa en alguna medida, pero nunca en totalidad y vitaliciamente; eso sería, además de ingenuo, idiota.

Tratando de centrar un poco más algunos aspectos educativos, señalaré algunos aspectos educativos a la luz de las ideas de Rogers.

Ante todo, conviene tener presente que el sistema no directivo consiste más bien en una actitud que en una técnica.

a) El educador y la relación educativa

—Podría decirse que uno de los primeros requisitos exigidos a un educador es la «congruencia»; es decir, la necesidad de «ser sí mismo» para que los demás puedan también encontrarse a sí mismos. Creo que en este sentido puede ser altamente revelador el siguiente párrafo de Rogers sobre la autenticidad del docente: «Al parecer, la coherencia del docente facilita el aprendizaje. Esto significa que aquél debe ser la persona que es, advertir con claridad las actitudes que adopta y aceptar sus propios sentimientos. De esa manera, llega a ser una persona real en su relación con sus alumnos; una persona que puede enojarse, pero también ser sensible o simpática. Puesto que acepta sus sentimientos como *suyos*, no necesita imponerlos a

sus alumnos ni tratar de que sientan del mismo modo. Es una *persona*, no la materialización sin rostro de una exigencia del programa de estudios, ni un conducto estéril a través del cual se transmiten conocimientos de una generación a otra. (...) Creo que quizá lo más importante no es que el docente cumpla con el programa o emplee las técnicas audiovisuales más modernas, sino que sea coherente y auténtico en su relación con los estudiantes».

—La relación maestro-alumno responde a la misma regla que toda relación humana auténtica: Hay que desterrar la postura de acogerse a una actitud defensiva, para poder escuchar al otro. Comprender a otro es renunciar a evaluarle; hay que mirarle con voluntad de acogida. Y para ello es necesario el silencio y la aceptación de la propia incapacidad radical. Quizá con estas premisas, entre otras, sea posible iniciar el clima necesario a toda relación humana e intentar poner en juego esa «comprensión empática», esa «consideración positiva incondicional» de que habla Rogers.

—En cierta manera, ningún profesor puede tenerse por no-directivo. Todo él —presencia física, actitudes, comunicaciones, etc.— influyen en el grupo. La neutralidad no existe; y la presencia del profesor tiene un status típico. Desempeña un papel que tradicionalmente los alumnos perciben como directivo; y, sin embargo, se presenta ante ellos con la totalidad de su persona. Aquí tiene lugar la distinción hecha anteriormente entre «ausencia de dirección» y «ausencia de directivas». La segunda fórmula es el elemento básico de un método difícil, pero realizable.

b) La capacidad de cambio

«Considerar a alguien como persona es admitir que posee la capacidad de asumir libremente su propio crecimiento». La persona es susceptible y capaz de cambio. El papel del profesor, del educador, será facilitar —una presencia facilitadora—, posibilitar el cam-

bio positivo y personal del alumno hacia la plenitud, la madurez. La actitud pedagógica se caracterizaría por algo así como una facilitación.

c) El aprendizaje

—Una tal concepción relacional incide sin duda en el acto didáctico. En este sentido, podría encontrarse un vestigio de lo que sea «aprender» en el hecho de la «confrontación con otro». Aprender, pues, se inscribe igualmente en esta dimensión dialógica y le da ese valor bilateral, diría yo, de mutuo enriquecimiento y confluencia de procesos madurativos.

El acto de aprender es eficaz si es significativo en la experiencia subjetiva de quien aprende. Además, a la persona no se la cambia; es ella quien —gracias a una auténtica actividad personal— cambia. En este orden de cosas —enseñar y aprender— Rogers señala:

1) «Il me semble que tout ce qui peut être enseigné à quelqu'un est relativement peu important et n'exerce guère ou pas du tout d'influence significative sur son comportement». 2) Je m'aperçois de plus en plus clairement que je ne m'intéresse qu'à des apprentissages qui exercent une réelle influence sur le comportement». 3) «J'ai finalement l'impression que le seul apprentissage qui influence réellement le comportement d'un individu est celui qu'il découvre lui-même et qu'il s'approprie».

En castellano tenemos dos verbos que encuentran clara aplicación aquí: enseñar y aprender. Puede enseñarse a alguien; pero aprender es el sujeto mismo quien lo lleva a efecto.

—Entonces, ¿aprender sólo? ¿Implica esto ausencia de ayuda?

Rogers entiende por ayuda lo siguiente: «...toda relación en la que al menos una de las partes intenta promover en el otro el crecimiento, el desarrollo, la maduración y la capacidad de funcionar mejor y enfrentar la vida de manera más adecuada. El otro, en

este sentido, puede ser un individuo o un grupo. En otras palabras podríamos definir la relación de ayuda diciendo que es aquella en la que uno de los participantes intenta hacer surgir, en una o ambas partes, una mejor apreciación y expresión de los recursos latentes del individuo y un uso más funcional de éstos». En este sentido, aprender sólo no se opone a presencia de ayuda; en cierta manera la supone. Se diría que nos encontramos ante una pedagogía de la facilitación.

Ahora bien, en este proceso de ayuda, el maestro empeñado en una actividad facilitadora —ayudadora— debe comenzar por ser otro, percibido como otro, con su propia realidad y existencia diferentes (Incidimos de nuevo en aspectos relativos a la relación pedagógica). De ahí, que el maestro que pretenda ayudar a sus alumnos no puede comenzar por identificarse con ellos. (Quizás sea ésta una de las tentaciones de un enfoque desvirtuado de las ideas no-directivas). El hecho, y la condición, de ser adulto-entre-jóvenes es algo necesario para que el grupo progrese y los individuos puedan ser ellos mismos. En pedagogía, ser no-directivo no significa difuminarse en una contemporalización bonachona. Hamelin y Dardelin señalan que ser no-directivo se concilia perfectamente con un ejercicio de la autoridad del adulto en función de adulto; «una autoridad que no sea defensa de un privilegio contra el grupo, sino vigilancia para asegurar al grupo un espacio humano suficientemente rico y coherente para que las potencialidades del grupo se puedan expresar en él sin neutralizarse».

Por tanto, ayudar no es lo mismo que dar gusto o evitar complicaciones a los alumnos; tampoco equivale a reemplazar. No en vano, en ocasiones, ayudar consistirá en dejar buscar. Esta pedagogía de la facilitación y de la ayuda implica establecer las condiciones de una experiencia válida para que se realice el aprendizaje del saber, como sugieren Hamelin y Dardelin.

IV. CONCLUSION

Espero que estas ideas, un tanto escasas y quizá algo saltonas, inviten a la lectura reposada de estas perspectivas a través de los escritos de Rogers y de algunas realizaciones inspiradas en su ideario.

No se trata de convertir esto en la panacea universal porque, sencillamente, no lo es. Se trata más bien de entresacar toda una serie de actitudes y presupuestos que podrían hacer de la educación una tarea más efectiva y gratificante tanto para profesores como alumnos. Se trata de intentar establecer algunas de esas condiciones que posibiliten un alumno con mayor capacidad de iniciativa, más original y autodisciplinado, menos ansioso y con menor tendencia a necesitar ser dirigido por los otros. Y, al mismo tiempo, que ese clima favorezca también un mayor acuerdo interior del docente, un equilibrio más adecuado y una mayor eficacia profesional. En definitiva, poder contribuir a que las relaciones humanas —dentro de las cuales se incluye la educativa— sean cada vez más adecuadas, fecundas y menos amenazadoras en orden a configurar una sociedad más sana con personas más sanas.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- HAMELIN, D., y DARDELIN, M. J., *La liberté d'apprendre*. Editions Ouvriers. Paris, 1966.
- ROGERS, C. R., *Psicoterapia centrada en el cliente*. Paidós. B. Aires, 1972.
- ROGERS, C. R., *El proceso de convertirse en persona*. Paidós. B. Aires, 1974.
- ROGERS, C. R., *Liberté pour apprendre?* Dunod. Paris, 1976.
- ROGERS, C. R., *Grupos de encuentro*. Amorruutu. B. Aires, 1973.
- ROGERS, C. R., y KINGET, M., *Psicoterapia y relaciones humanas (2 vols.)*. Alfaguara. Madrid, 1967.
- SOPENA, A., *Las teorías de Carl Rogers*. Separata «EDUCADORES». 1967.

ALGUNOS ASPECTOS DE LA CREATIVIDAD EN EL NIÑO PREESCOLAR (II)

MARIA ASUNCION PRIETO
GARCIA-TUÑÓN
Inspector Técnico de Educación

En el trabajo anterior* abordamos algunos aspectos de la creatividad del niño preescolar. Intentábamos tomar conciencia de que la creatividad es posible desde las primeras edades y que requiere una serie de condiciones o factores coadyuvantes que la posibilitem y vivifiquen.

En esta ocasión, tras justificar la creatividad como uno de los objetivos necesarios en la educación actual, me propongo considerar la incidencia de tres de aquellos factores en la creatividad del niño preescolar: el profesor, el medio ambiente, y el contexto creativo de las tareas y realizaciones escolares. Este último factor será objeto de análisis en un próximo artículo, por razones de espacio.

1. LA CREATIVIDAD, UNA NECESIDAD EN LA ESCUELA DE HOY

Varias razones justifican esta necesidad; por exigencias del cambio y bienestar social, como expresión de dignidad personal del hombre y como camino hacia la libertad interior.

1.1. La creatividad exigencia de cambio social.

El cambio social es cada vez más acelerado. Es una condición de nuestro tiempo y probablemente lo será más en el año 2.000; tiempo histórico en el que nuestros niños de hoy van a desenvolverse. Sólo un espíritu de resortes creativos podrá dar respuesta a cuestiones tantas veces imprevisibles hoy. La inteligencia y la fantasía, se ha demostrado, y lo expresa bien Rof Carballo «son más importantes para la supervivencia de la especie que la

fuerza muscular o el vigor de las defensas orgánicas» (1).

Por otro lado, un bienestar social, demandado en una extensión cada vez más amplia, capaz de abarcar a todos los hombres, exige mayor número de descubridores e investigadores en todos los niveles, —desde el más elemental trabajo manual al más complejo trabajo intelectual— premisa que, por otra parte, hará más grato y eficaz el propio trabajo y dignificará al trabajador y, en consecuencia, a la colectividad.

1.2. La creatividad, expresión de dignidad humana.

Es hoy consenso generalizado que la expansión personal y la creatividad ya no pueden ser consideradas como propias únicamente de hombres privilegiados, como algún autor ha expresado, «favorecidos de los dioses», sino ser participadas por todos los hombres como algo inherente a su propia dignidad humana; dice, por eso, Portmann que «la vida espiritual fantástica, la imaginación creadora, la capacidad para la creación artística... todo va vinculado al desarrollo de la personalidad del ser humano, como persona individual y concreta». Nadie duda hoy en la estimación de que crear, inventar, es natural al hombre, «El ser humano es espontáneamente creativo».

Los nuevos tiempos con sus progresos técnicos y de automatización han de

* Publicado en el número 18 de AULA ABIERTA.

(1) «El futuro del hombre». Pág. 921.

ofrecer cada vez más tiempo libre al hombre, y lo que es más significativo, cada vez a mayor número de hombres. El ser humano que posea espíritu creativo, lejos de degradarse en el tiempo libre, se supera y enriquece en una expansión cada vez más amplia de su personalidad.

1.3. La creatividad, camino de libertad interior

La antropología en general, y con una perspectiva más luminosa desde la vertiente cristiana —Ziegler, Thelard de Chardin, Lewis— ve el camino hacia la supremacía del hombre en las actividades creadoras y sociales. Es decir, un caminar liberado de la presión de lo particular; concebido el hombre «a la imagen de Dios», tiene en esa imagen una participación creadora; capacidad de «dar el salto en la libertad».

2. EL PROFESOR Y EL PROCESO CREATIVO

2.1. El profesor, catalizador del proceso creativo

La educación tiene mucho de arte y, como tal, se genera en un proceso creativo en el cual el maestro actúa como catalizador. En este sentido el maestro es mucho más que un enseñante, en la acepción generalizada del vocablo. Enseñar ha de suponer para el maestro «ayudar al alumno a aprender por sí mismo, en función de sus motivaciones personales»(2); la acción profesoral tiene que ver más con la «inteligencia fluida» propia de la actividad creadora, que con la transmisión de conocimientos cerrados, afín con la «inteligencia cristalizada».

Hoy el profesor participa del dilema de la propia escuela que, por una parte, se ve comprometida en una misión conservadora y transmisora de «valores» y, por otra, en la iniciación de las actividades de cambio como signo de la cultura de nuestro tiempo. El profesor más consciente siente el vértigo de la dualidad inmovilidad-

cambio. P. Goguelin (3) distingue tres actitudes socio-educativas en el mundo de hoy; la *retrospectiva*, no creativa, que busca soluciones-tipo en el pasado sin modificación alguna; la *prospectiva o dinámica* (enfocada totalmente hacia el porvenir, cuya actitud consiste en «anticipar la evolución normal»); y la *extrapolativa*, con raíces en el pasado pero analizando su evolución para prever transformaciones futuras; prevenir el porvenir partiendo del pasado. En esta última actitud dinámica, intermedia entre las dos anteriores, pienso ha de situarse la acción del profesor, que ha de huir tanto del inmovilismo que supone anclarse en el pasado, como del riesgo de aventurar un supuesto futuro sin contar con las actitudes y valoraciones del pasado.

2.2. Cualidades esenciales del profesor en orden a la creatividad

Para este papel catalizador al profesor se le pide una serie de condiciones y atributos que de poseerlos todos había llegado al colmo de la perfección; bástenos un caminar de aproximación hacia las cualidades y condiciones que estimamos esenciales. El profesor que desee promover el desarrollo original del niño y sus virtualidades de autonomía y creatividad deberá participar, a mi entender, al menos de dos rasgos que han sido considerados por los estudiosos como propios del ser creativo: la *sensibilidad* y la *empatía*, no ajenos entre sí.

La *sensibilidad* como capacidad de emoción, que conlleve al entusiasmo y al optimismo pedagógico. Y, sobre todo, la *empatía*, que define Rogers «como capacidad de percibir a los otros en las situaciones afectivas que ellos viven y de aceptarlos. Es la vía más segura para comprender rápidamente una situación de relación. La in-

(2) Gloton, R. y Clero C. «La creatividad en el niño». Narcea 1 - A. Madrid. 1972, pág. 33.

(3) P. Goguelin: «La problémation». Societé d'Édition d'Enseignement Supérieur. Paris 1967.

tuición está unida a esta facultad de empatía. Una visión empática lleva antes que a juzgar a ninguno a comprender sus problemas» (4). Sólo la maestra de párvulos que posea sensibilidad y capacidad «empática» estará en condiciones de tratar al niño como persona, de ayudarlo a salir del colonialismo en que el adulto, tantas veces con la mejor intención, la ha colocado. El niño pequeño, desde su entidad personal, llevará a efecto muy estimables realizaciones que sólo sabrá valorar, como tales, la persona con capacidad empática que sepa comprender al niño y alternar a su nivel. La profesora de párvulos habrá de reunir las condiciones de los demás profesores, pero su comprensión del niño será más difícil y, al tiempo, más abierta y gozosa. En contrapartida el niño se identificará con ella en mayor profundidad, con mayor gozo y con más fuertes resortes afectivos; debiendo ser considerado el gran valor y riesgo de las primeras identificaciones.

Yo añadiría, con Ives Roger (5), otra cualidad que hoy ha sufrido un serio desgaste, quizá porque no se ha reflexionado bien sobre su verdadero sentido: la cualidad de la autoridad del profesor. El profesor, desde el nivel de Párvulos hasta la Universidad, se ve comprometido en la vigencia o no, de una escuela autoritaria. Al respecto, expresa Rogers, «El estilo de la relación en la escuela es, y sobre todo ha sido felizmente, autoritario». Esta actitud, por parte del profesor y de la escuela ¿frena o arriesga la creatividad? Sigamos con Roger: «La autoridad, por su parte, si se refiere a su etimología es el resplandor de aquél que crea. La autoridad es siempre aceptada porque ella se prueba por la vida». En este sentido, Roger contrapone «autoridad» y «poder». «Es en un régimen de autoridad en el que la escuela debería orientarse abandonando el régimen de poder» (6). En el régimen de poder el niño es considerado como un inferior, tanto más inferior cuanto menor es su edad; connotaciones, punitivas y castigos son, en tantas ocasiones, una manifes-

tación de poder del adulto-profesor. El poder tiende a fijar las cosas de una forma inmutable. En un sistema de autoridad el niño es considerado como persona, se va entrenando gradualmente en asumir responsabilidades y tomar iniciativas. Este tipo de profesor expresa respeto por sus alumnos y en retorno «este respeto que proviene de una figura de autoridad favorece en el alumno el respeto y la valoración de sí mismo». El auténtico educador preescolar, diríamos, es una especie de líder con una permanente actitud de ayuda, «donde la cooperación voluntariamente creadora reemplaza a la dependencia y a la sujeción».

3. EL MEDIO AMBIENTE EN LA CREATIVIDAD

El ambiente estimulante de la creatividad podemos analizarlo desde diferentes perspectivas profundamente interrelacionadas: el *ambiente familiar*, el *ambiente psico-social de la clase* y el *ambiente didáctico*.

3.1. El ámbito familiar

El niño preescolar alterna, generalmente, dos ámbitos esenciales de convivencia; la familia y la escuela. Si realiza contactos sociales más amplios estarán mediatizados por uno de estos dos medios de convivencia; desde la familia toma contacto con los demás y la escuela amplía su mundo social. Gloton expresa: «Si los padres supieran cómo con las mejores intenciones del mundo y las mejores voluntades del mundo se puede matar en embrión to-

(4) C. Rogers: «Le développement de la personne». Dunod, París, 1970.

(5) «La créativité à l'école et les activités artistiques». Conseil de l'Europe-Strasbourg, 1971.

(6) Este criterio, que contrapone «autoridad» y «poder», y que prevalece en la educación de hoy, es curioso que tuviera ya vigencia en los textos evangelicos: «Acacció cuando Jesús dio remate a estos discursos, las turbas quedaron maravilladas de su enseñanza. Pues les adoctrinaba como quien tiene autoridad y no como los escribas» (San Mateo, 7, 28, 29).

das las fuerzas vivas que el niño lleva dentro...», frase excesiva en sus designios, pero elocuente en su alcance. Por otra parte, la investigación de Nottin-gan corroboró esta misma idea experimentalmente al decir que «los padres son todavía inconscientes del potencial de estos años tempranos como años de desarrollo y de aprendizaje y desenvolvimiento de la mente. Ningún padre en sus réplicas habló del deseo de dar a sus hijos más oportunidades de explorar y de descubrir, de buscar más tiempo para jugar y leer con ellos, con un sentido de estimulación de estos dramáticos años formativos» (7).

La experiencia nos dice que los padres no tienen ordinariamente mucho interés en fomentar las capacidades creadoras de los niños y sí, más bien, en lograr «adultos normales y bien adaptados» a determinadas situaciones sociales, subestimando cualquier reacción de signo divergente. Especialmente esto se acusa más en clases de nivel socio-económico inferior, en que la presencia de lo inmediato hace que no se acepten propósitos de más largo alcance. Torrance en 1959 aportó ya evidencias de cómo los niños altamente creadores no son muy comprendidos por padres y maestros. La captación de esta faceta negativa de familia y escuela está recogida por Bachelard; «La omnisciencia de padres seguida, a todos los niveles de la instrucción, por medio de la omnisciencia de los maestros, fundamenta un dogmatismo que es la negación de la cultura. El niño viene al mundo en unas condiciones que lo esencial falta por hacer y donde todo es posible al disponer de la aptitud para conseguir esas aptitudes» («Le rationalisme appliqué»).

No vamos a realizar una crítica de la familia en este trabajo, ni a profetizar sobre las posibilidades que se abren al niño en el caso de otorgarle una infancia feliz y una educación liberal conducente a una realización personal autónoma. Sí, únicamente, recomendar un permanente intercambio y relación

entre escuela y familia que vaya posibilitando una mejor comprensión del niño que sea capaz de crear un clima favorable a su expansión humana; cometido, por otra parte, mucho más fácil de recomendar que de llevar a efecto. «El desacuerdo entre padres y maestros sobre las finalidades esenciales de la educación es algo siempre muy grave y que, sin embargo, no puede ser omitido, ya que la mayoría de las veces el niño es la primera víctima» (8).

3.2. Ambiente psico-social de la clase

Este ambiente es complejo y sutil al mismo tiempo y, en definitiva, será el resultado de la actitud del profesor y de la influencia y dinamismo de esta actitud sobre los niños, como grupo social, y de cada uno, como persona original y distinta. En el ambiente se reflejará, asimismo, el «plan pedagógico» que deberá dar siempre prioridad y preeminencia al «plan humano» sobre el que habrá de estructurarse, contando con las exigencias y posibilidades del mismo. De este modo el niño se integrará en la clase —como expresa Roger— como un «pensador» antes que como un «estudiante».

3.2.1. Clima de comprensión empática

El clima psicológico y espiritual de acogimiento y libertad será el mejor medio para el despliegue personal propicio a la creatividad. La «comprensión empática» significa aprobar a cada uno como es sin juicio previo y sin consecuencias desaprobatorias. Esta condición cobra más profundo sentido en el caso del niño preescolar, que necesita ser aceptado en su niñez y que habrá de manifestarse desde su propio estadio madurativo y humano en el que sus obras habrán de surgir

(7) Midwinter, E. «Preschool priorities», London-Ward Lock Educational, 1974; pág. 44.

(8) Gloton y Clero: «La creatividad en el niño», Ed. Narcea, Madrid; 1972; pág. 71.

de exploraciones y experiencias vivas y personales. Sillamy en el «Dictionnaire de Psychologie» expresa: «la disposición a crear existe en estado latente en todos los individuos de todas las edades estrechamente dependientes del medio ambiente socio-cultural». El preescolar participará de hecho en la creatividad si el medio ambiente le ofrece el clima y recursos adecuados.

Es imprescindible que el niño se sienta comprendido y aceptado incondicionalmente. El ambiente amistoso y de confianza se estructurará de forma coherente y fácil a partir de la propia personalidad y actitud del educador. Esto exige del profesor cualidades de cordialidad, de lúcida humildad, de paciencia y de dominio de sí mismo, así como optimismo pedagógico. No coadyuvan a un ambiente amistoso y de confianza, por ejemplo, la destrucción de los primeros conatos de relaciones amistosas entre los niños; ni las actitudes sensibles del profesor a recibir «informes» o «chismes» sobre los niños de la clase; la creación de actitudes hostiles por conceder privilegios especiales a casos particulares o eliminar de concursos o muestras generales a determinados niños; frente a una estrategia de «presión insospechada» la de «comprensión mutua».

3.2.2. El desarrollo del «yo» en función del «otro»

Expresa bien C. Rogers que el desarrollo de la persona sólo puede generarse en la relación con los demás. Es necesaria la valoración «incondicional» de los demás a efectos de que la personalidad pueda expansionarse según sus propias tendencias; si el profesor o los otros compañeros desprecian aspectos de la personalidad de un niño, éste sentirá dolorida y falseada su propia imagen y el desacuerdo consigo mismo falseará toda intención creativa. Por otra parte, el «yo», para hacerse individual, tiene que oponerse al «otro». Esencialmente el yo es social «por necesidad intrínseca de su génesis» que diría H. Wallon. Cuando el

niño vive en un ambiente escolar que le ofrezca seguridad afectiva, indispensable para su equilibrio emotivo y mental, la vida serena en común le permitirá una relación, no sólo de dependencia, sino de múltiples relaciones, en un panorama variado de actividades y contactos. El paso a la objetividad en las relaciones ha de estructurarse sobre esta base en que «todas sus actividades, todas sus actitudes, se polarizan hacia sus medios de seguridad, es decir, hacia la persona» (Wallon). El mundo afectivo será para el niño el umbral de la socialización y en el grupo, ya desde los 4-5 años, se irá perfilando su personalidad original, con un progresivo enriquecimiento de los demás y de sí mismo.

Existe un consenso general en considerar que la actividad creadora del artista enriquece a toda la Humanidad pero, diremos con Gloton y Clero, que es raro, inclusive entre educadores, «darse cuenta hasta qué punto toda realización personal original de un niño en la escuela aumenta la riqueza cultural del grupo, al tiempo que aumenta su propio poder de autoeducación. Esta única observación sería suficiente para justificar una pedagogía de la actividad creadora» (9). Consecuentemente hay que dar eficacia a la incidencia —reconocida por todos los autores— del grupo en la creatividad. Si la escuela no ha sabido obtener los beneficiosos resultados de este hecho, es porque, en vez de sacar el natural provecho de la puesta en común, en una enriquecedora transferencia de ideas («más ideas en dos cabezas que en una»), ha utilizado la vía estrecha de la rivalidad individual donde tantas veces se confunden *emulación* y *motivación*. El enriquecimiento en orden a la creatividad se produce, no sólo por la aportación de ideas, sino también porque las personalidades son diferentes y las cualidades de unos complementan las de otros siempre de forma dinámica y variada.

(9) Gloton y Clero. Op. cit., pág. 27.

3.3. El ambiente didáctico. El ambiente didáctico, donde tantos factores se implican, es decisivo para crear un marco propicio a la creatividad

3.3.1. La clase «lugar para la acción»

En el artículo anterior hablábamos del desarrollo del proceso creativo en el pre-escolar y exponíamos las características del nivel creativo en el niño de 2 a 6 años, según Ligon y Torrance. El pensamiento divergente, propio de la inteligencia creativa —en contraposición a la inteligencia tipificada— es más propio del niño preescolar. El niño de estas edades es más original que conformista, a lo que contribuye, en gran medida, su inteligencia simbólica con una función más asimiladora que adaptativa. Está mucho más inclinado al experimento y al tanteo que a la adaptación a situaciones y hechos acabados y definidos. En el criterio de Gloton y Clero, el pensamiento divergente es, en el terreno psicológico, «la traducción del término creatividad». De ahí, que el niño de estas edades tenga una natural inclinación a las actividades de tipo creativo. La aventura y la fantasía conmueven mucho más al niño que los **instructivismos prematuros** y mal dosificados, tan lejanos a sus posibilidades **comprensivas**. En tal sentido Gloton y Clero aproximan al niño de estas edades al **sabio y al artista**. «El pensamiento divergente es el que caracteriza el espíritu de aventura y de fantasía; es el pensamiento del artista, del sabio, del pionero, del innovador. Esta es también la forma del pensamiento predominante en el niño de edad pre-escolar».

La clase se convierte así, en un «centro de ideas», «lugar para la acción», para la «exploración», para el «intercambio» y en consecuencia, para la propia «creación». Torrance sugiere, en beneficio del enriquecimiento del medio escolar, en relación con los modos de aprendizaje:

- aprender descubriendo
- poner más estímulos en las experiencias educativas
- evitar los ejemplos cuando se requiere un trabajo de creatividad
- ofrecer ocasiones para actividades imaginarias.

El ambiente en la escuela de párvulos ha de ofrecer un horario colmado de actividades significativas, ha de presuponer estar libre de apuros, presión y coacción. Ambiente de ocio, origen de nuestra escuela, pero el didactismo a ultranza dejó sin ocio la escuela y hay que restituirlo en la escuela de párvulos. «Conciliar el mundo y el intelecto, el mundo del juego y del aprendizaje, la observación del mundo exterior y la visión íntima, hablar y callar, la vida afectiva y la contemplativa» (Vogh) (10).

En este sentido debe ser modificado el criterio de aquéllos que piensan que el contorno creativo produce una clase indisciplinada; es, por el contrario, un lugar donde los niños y el profesor se entusiasman aprendiendo y están siempre abiertos a la investigación y a la experiencia.

3.3.2. Otras condiciones del ambiente didáctico estimuladoras de la creatividad

Además del «aprender descubriendo», pueden sugerirse como condiciones capaces de estimular un ambiente didáctico creador:

- Una enseñanza activa, que surja de los intereses, problemas y expresiones propias del educando.
- Una planificación flexible del aprendizaje.
- Un ambiente democrático, de igualdad, responsabilidad y participación.
- Una actitud de sugerencia antes que de dictado.

(10) Willi Vogt. «El mundo del jardín de infantes». Kapelusz. Buenos Aires, 1976, pág. 23.

REFLEXIONES SOBRE EL CONTENIDO CONCEPTUAL Y METODOLÓGICO DE LA GEOGRAFÍA*

FLORENCIO FRIERA SUAREZ
Catedrático del Instituto de Bachillerato
«Jerónimo González», de Sainza de Langreo.

Las dificultades inherentes a la definición de una ciencia (1), que han estado presentes en el apartado referido a la Historia, se manifiestan también en la Geografía. Así viene a destacarlo MARTONNE con cierto énfasis, cuando afirma que el esfuerzo por definir la Geografía es una empresa «quimérica». No obstante considera a la Geografía como una ciencia formada a través de un proceso conocido por medio de la historia de la Geografía, que le ha proporcionado unos principios caracterizadores. (2).

Durante mucho tiempo la Geografía quedó condicionada por su significación etimológica «descripción de la tierra». Desde Estrabón y Tolomeo hasta Humboldt y Ritter, desde la acuñación del término y su casi identificación con la cartografía, hasta que se constituye en ciencia en el s. XIX. Precedidos por Varenius en el s. XVII, HUMBOLDT y RITTER otorgarán a la Geografía unos rasgos distintivos y científicos. Su muerte en 1859 será el principio de una serie de escuelas (alemana, francesa y americana preferentemente). Los aspectos negativos del «espíritu de escuela» serán paliados por medio de Congresos Internacionales. A través de una serie de figuras entre las que destacaremos a VIDAL DE LA BLACHE quedará establecida una nueva Geografía. (3). Esta no podrá consistir en una mera descripción, sino en explicar y buscar las relaciones entre los hechos geográficos.

Los principios que caracterizan a esta nueva Geografía son:

—principios de localización y extensión, que otorgan importancia a la cartografía y a la coordinación de los fenómenos en el globo.

—principio de causalidad, que constituye a la Geografía en una ciencia explicativa.

—principio de relación entre los hechos geográficos, que no pueden ser estudiados aisladamente, sino en sus interdependencias y conexiones. (4).

La aplicación de estos principios permite al geógrafo desarrollar una labor sintética, que aglutina una abigarrada y compleja variedad de fenómenos en lo que llamamos hechos geográficos. Por ello decía en 1942 A. MELÓN Y RUIZ DE CORDEJUELA: «la Geografía es la ciencia que tiene por objeto el estudio de los hechos geográficos» (5). Hoy se considera que el hecho geográfico queda manifestado a través de lo que geográficamente se entiende por paisaje. El aspecto externo que presenta una determinada zona sólo es el punto de partida para el análisis geográfico. En realidad ese aspecto ofrecido a nuestros ojos no es más que una parte de la superficie del globo terráqueo en contacto con la sección inferior de la atmósfera, como medio en el que se desenvuelve la vida humana. CHOLLEY señala que ese paisaje,

* Este artículo es continuación del publicado en la Revista AULA ABIERTA, n.º 18, pág. 19. Ambos responden a un apretado resumen sobre el concepto y método de la Historia y Geografía.

(1) K. JASPERS: «Origen y meta de la historia». Rev. de Occidente 4,ª ed., Madrid 1968, pág. 118: «cada ciencia está determinada por su método y objeto, como tal es una perspectiva del mundo, ninguna abarca el mundo.»

(2) MEYNIER: «Histoire de la pensée géographique en France» P.U.F. París, 1969, pág. 45.

(3) CLOZELI: «Les étapes de la Géographie», q.s.j. n.º 65. P. U. F. París, 1967.

(4) Rev. *Vida Escolar*; números 35-36, pág. 7.

(5) A. MELÓN: «Geografía general» Librería Santarén, Valladolid, 1942 (introducción).

en su aspecto externo, es la materialización de una serie de fenómenos (6).

Estos fenómenos pueden ser físicos o humanos: el paisaje es la expresión sintética de ellos. De ahí que hablemos de paisajes nada, poco o muy humanizados. Por ello hablamos de Geografía, pues este tipo de estudios sólo es peculiar de nuestra ciencia. El aspecto que presenta una zona determinada a nuestros ojos puede no haber sido siempre igual, responde a una organización y está desempeñando una complejidad de funciones, entre las que puede una de ellas ejercer el papel preponderante. El paisaje geográfico, es el resultado de la combinación dinámica de los elementos que lo integran. Es por lo que FLORISTAN ha escrito: «el objeto formal y específico de la geografía es el estudio de la estructura, función y génesis de los paisajes terrestres» (7).

METODO CIENTIFICO

De lo dicho anteriormente se deducen dos ideas, que hemos de tener en cuenta en este momento:

—La Geografía presenta unidad en cuanto al objeto de estudio: el paisaje.

—La Geografía presenta una extraordinaria complejidad, ante la heterogeneidad de los elementos presentes en el paisaje.

SORRE señala que el trabajo del geógrafo consiste en desglosar los elementos existentes en el paisaje, para hacer inteligible la realidad geográfica. Esta labor exige, pues, separar, sistematizar y clasificar en una tipología geográfica ese conjunto de elementos, entre los que se da una interdependencia e interacción. La variedad y relaciones de los hechos del paisaje geográfico provoca la heterogeneidad en los métodos de la Geografía y la complejidad en el análisis científico de la Geografía. P. GEORGE destaca todo esto al escribir: «la geografía es única por su objeto, pero diversa por sus modos de conocimiento; y en un as-

pecto cuya importancia conviene apreciar, es tributaria de unos métodos de aproximación elaborados para otros fines por unas ciencias que contribuyen a su información global al mismo tiempo que poseen sus propios objetivos» (8).

Al no ser posible hablar con propiedad de un método geográfico, sino de métodos en Geografía, nuestra disciplina plantea una serie de problemas, entre los que destacamos:

—problemas de representación: el mapa, como lenguaje abreviado que es, necesita una descripción y explicación por el geógrafo. A las dificultades menores de unos criterios de representación debidamente generalizados, se añade el problema mayor del incremento enorme y en poco tiempo de los medios de representación. Lo cual exige una mayor coordinación interdisciplinaria. «La exploración hace retroceder los límites de lo invisible susceptible de investigación e invita a la utilización de nuevos accesos con la ayuda de las más variadas técnicas. Y en este punto es donde se pone en entredicho la competencia del geógrafo y donde se presenta la necesidad de una coordinación interdisciplinaria» (9).

—problemas de dimensión, que se intentan resolver, acudiendo a una cuantificación numérica y matemática. Esta cuantificación ha de realizarse teniendo en cuenta el consejo de TRICART: «no se puede tener una mística de la precisión, ni de los grandes números... La estadística no debe ser el objeto ni

(6) CHOLEY: «La Géographie. Guide de l'étudiant». P. U. F., París, 1951.

(7) FLORISTAN: «Sobre el concepto y contenido de la Geografía» separata de Estudios Pedagógicos, Zaragoza, 1953.

(8) P. GEORGE: «Los métodos de la Geografía» Colección ¿que se? n.º 96. Oikos-Tau, Barcelona 1973, pp. 19-20.

(9) P. GEORGE: op. cit. pág. 27. V. también MEYNIER: «Guide de l'étudiant de Géographie» P. U. F., París 1971 cap. IV.

de una severidad ciega, ni de una confianza excesiva» (10). La cuantificación siempre debe ir acompañada de un análisis cualitativo. El paisaje se ofrece como una realidad demasiado compleja, para hacer una simple sistematización. Esto supone unos

—problemas estructurales, genéticos y funcionales a la hora de establecer la tipología en el paisaje geográfico. Los hechos geográficos se agrupan en lo que llamamos Geografía Física (elementos abióticos estudiados por la Geomorfología, Edafología, Climatología e Hidrología y elementos bióticos no humanos estudiados por la Biogeografía) y la Geografía Humana (elementos bióticos estudiados por la geografía de la población y la geografía económica, geografía agraria, geografía industrial, geografía de los transportes y del comercio). De todo ello procede la naturaleza metodológicamente heterogénea de la Geografía. Si a esto añágame de la Geografía. Si a esto añadimos que desde VIDAL DE LA BLACHE y sus la complejidad de factores geográficos actuantes en las relaciones hombre-medio sólo pueden entenderse desde una actitud posibilista y no determinista tendremos un nuevo hecho que añadir a la problemática que comentamos. Existen diversas soluciones a estos problemas: la falsa de presentar la geografía a base de cifras y curiosidades de tinte turístico, la pretendidamente didáctica de presentar la Geografía en una serie de compartimentos estancos, a la que CHOLLEY califica como el esquema de la pereza y la indecisión. La presentación de la Geografía a base de cifras, recorridos lineales curiosidades de tinte turístico es aún más pernicioso, que la presentación de la Geografía en una serie de compartimentos estancos, ofrecidos en una progresión que se apreciaba como didáctica (situación, límites, cuestiones con los países vecinos, geología, relieve, hidrografía, clima, fitogeografía, zoogeografía, población, economía). En suma, un inventario todavía utilizado (11).

Como solución opuesta a ellas y representativa de una elaborada e inteligente solución a estos problemas de tipología señalaremos, por citar dos ejemplos, el estudio sobre las «Campiñas del valle del Guadaquivir» en «organización y evolución de cultivos en la España del Sur» de J. GARCÍA FERNÁNDEZ, donde se explica la realidad paisajística en base a la estructura de la propiedad (12), o en otro ámbito la extraordinaria tesis doctoral del profesor Ortega (13).

METODO PEDAGOGICO

Todo proceso individual por la aprehensión de alguna parcela del saber lleva implícito una influencia sobre la estructura mental, que necesariamente se manifiesta en la labor docente. Para que éste no quede enmohecida se requiere un constante espíritu joven de renovación e inquietud. En gran medida esto puede evitarse con un buen estar al día en las publicaciones bibliográficas. Pero el ideal estriba en que la labor docente no quede desligada de la investigadora, en la amplia gama que va desde las realizaciones pedagógicas a la investigación científica. Esto es tanto más importante cuanto que asistimos a un momento de dinamismo en la actual historiografía española. A un momento en el que se insiste en la importancia de las monografías a nivel provincial, e incluso local, para elaborar en el futuro una historia científica de carácter ge-

(10) MEYNIER: «Histoire de la pensée géographique en France» P. U. F. Paris, 1969, pág. 122. V. también P. GEORGE O., c. pp. 9-10.

(11) ZAMORANO: «Naturaleza de la Geografía» en «La geografía en la República Argentina» Paidós, Buenos Aires, 1968, pág. 14.

(12) Publicación de la Universidad de Valladolid. Dto. de Geografía, 1973.

(13) ORTEGA VALCÁRCEL, José: «Las montañas de Burgos». Secretariado de publicaciones de la Universidad de Valladolid y Dto. de Geografía», 1974.

neral (1). De ello hemos de ser conscientes los profesores de enseñanza secundaria, donde se inscribió en una etapa de su vida el propio J. VICENS o donde figura hoy el historiador español quizás con mayor prestigio en EE. UU. A. DOMÍNGUEZ ORTIZ. Es cierto que se requeriría una modificación de las actuales estructuras, entre las que debiera contarse con una mayor vinculación del graduado a la Universidad y un mantenimiento constante del llamado «espíritu universitario»...

Señalemos que en nuestra labor pedagógica debemos conceder una gran importancia a la ficha individual de nuestros alumnos y a los tests, en especial los colectivos. Entre ellos destacamos el sociograma de MORENO; como instrumento que nos permite conocer el entramado de las relaciones del grupo social de nuestros alumnos y como excelente apoyatura para organizar científicamente el trabajo por equipos (2). La captación psicológica del grupo con el que conviviremos al menos durante un curso nos permitirá saber hasta dónde podemos profundizar, cuáles a partir de un mínimo han de ser nuestras exigencias, qué tipo de método concreto hemos de utilizar como más eficaz a la hora de luchar por conseguir más una formación que información, un «cómo pensar y no qué pensar» (3), más que llenar mentes de datos, procurar organizarlas y capacitarlas para resolver problemas. En este sentido nos complacemos en citar a REGIA cuando dice: «Una Historia, desde luego, que comience por enseñar a leer los periódicos, los programas políticos, las estadísticas y los comunicados oficiales, y que deje de ser ya, de una vez para siempre un esfuerzo memorístico por retener fechas, hechos y hazañas.» (4)

En la variedad de métodos y medios didácticos de la Geografía e Historia debemos retener lo esencial: para conseguir formar histórica y geográficamente a nuestros alumnos es preciso recorrer un camino. El vehículo que nos ayudará a seguirle dependerá de

un conjunto de circunstancias variables: desde la política educativa vigente hasta las condiciones del alumno medio de nuestra clase, desde el material móvil existente en el Centro hasta el ambiente social y familiar de nuestros alumnos, desde nuestra formación y experiencia pedagógica hasta el libro de texto utilizado o el cultivo de la memoria sin caer en el memorismo...

Aunque autónomas, la Geografía y la Historia tienen algunos objetivos comunes. Ambas son ciencias humanísticas y deben cumplir su misión en un mundo cada vez más tecnificado. Bien está que recordemos lo que decía TAGORE: «la educación más alta es la que no se limita a inculcarnos conocimientos, sino que pone nuestra vida en armonía con todo lo existente» (5). Por ello hemos de transmitir a nuestros alumnos los datos científicos básicos y útiles para que se forjen una imagen del Hombre y del Mundo, capacitarles para que comprendan de una forma crítica y personal el pasado y el presente, desarrollar en ellos la conciencia de que comparte con los demás hombres un planeta cuyos recursos deben ser explotados en armonía (6), ayudarles a que conozcan mejor España y a cultivar su sensibilidad.

(1) M. TUÑÓN DE LARA: «En torno a la metodología de la historia de los ss. XIX y XX» en «Estudios sobre el s. XIX español» Madrid, s. XXI, 1971 pág. 18. Este autor precisa sus ideas y orientaciones en el libro citado «Metodología de la historia social de España» s. XXI, Madrid, 1973.

(2) Para la elaboración de los sociogramas pueden seguirse las normas recogidas en «Les techniques sociométriques» de G. BASTIN, P. U. F. 1966.

(3) M. MEAD: «Adolescencia y cultura en Samoa» ed. Abril. Buenos Aires 1945, pág. 218.

(4) REGIA: «Introducción a la historia» Teide, pág. 8.

(5) Cit. en «el método para la enseñanza de la geografía» de Teide-Unesco. Barcelona 1970. pág. 15.

(6) L. FEBVRE: «L'Histoire c'est la paix» cit. por Regia en pág. 33. CARR: «Qué es la historia» cap. VI págs. 181 y ss.

En la enseñanza de la historia, preocupados por la objetividad histórica, procuramos huir de las actitudes dogmáticas y maniqueas. Del dogmatismo, pues no respeta la libertad de criterios. Del maniqueísmo, que suele basarse en actitudes perezosas, subjetivismos excluyentes, consignas doctrinales o actitudes interesadas. Debemos conceder una gran importancia al comentario de textos y a poner al alumno en contacto con el lenguaje historiográfico actual (interpretación de diagramas sencillos, representación cartográfica de fenómenos).

En la enseñanza de la Geografía resaltamos la importancia de la observación. Esta es tanto más necesaria cuanto que el paisaje no se deja arrancar sencillamente sus secretos. Una de mis viejas fichas, cuya filiación no he recogido, dice «mi tercer maestro fue con mucho el más inteligente e infalible, pero no empleaba libros ni estampas y además examinaba muy mal. Taciturno en extremo, obligado a hablar a fuerza de largos ruegos lo hacía de modo tan ininteligible, que me veía obligado a traducir el sentido de sus palabras; en cambio lo que él decía era definitivo y me bastaba luego transmitirlo con fiabilidad a los demás, cuando no creían o no querían aprender de él directamente. Este tercer maestro era la naturaleza». La observación inmediata o directa adquiere, pues, una elevada significación, por lo que exige que sea suficientemente preparada y organizada, para que el denominado trabajo de campo resulte eficaz (7). La observación mediata o indirecta será una constante apoyatura

en nuestras clases. En el uso de la lectura y fijación de una terminología básica, en el cuaderno del alumno, en la utilización de los MAV en su más amplio sentido (8), en la importancia del material cartográfico (9). Esta observación debe ir unida a un método comparativo, por medio de la reflexión y el diálogo.

Todas estas precisiones metodológicas en la enseñanza de la historia y de la geografía suponen la puesta en marcha de una pedagogía activa, organizada a través del trabajo en equipo y la enseñanza personalizada (10). Nuestro papel será el de conducir, orientar, sistematizar, presentar trabajos a realizar y exigir en la evaluación. Recurrimos a estos métodos siempre que resulten eficaces y que quede determinado lo que es esencial como señala MEYNIER para la geografía «es necesario pues elegir los métodos que permitirán en el mínimo de tiempo dar el máximo de conocimientos y sobre todo crear un espíritu geográfico y un método geográfico» (11).

(7) V. TEIDE-UNESCO: «Método para la enseñanza de la Geografía» cap. III. CASAS TORRES: «Iniciación a la geografía local».

(8) IFRANC: «Las técnicas audiovisuales» Ed. Ateneo, B. Aires, 1969.

(9) Obras de PLANS, TEIDE-UNESCO, TRICART, MEYNIER.

(10) «La Educación en España, Bases para una política educativa», Min. Ed. y Ciencia, Madrid 1969, págs. 219-230.

(11) MEYNIER: «Les problèmes de l'enseignement de la Géographie dans l'établissement du second degré en France» Lieja, 1953, p. 83.

UN TEMA IMPORTANTE: LA EDUCACION PERMANENTE

JESUS GARCIA

PEREZ-BANCES

Experto excedente UNESCO

Mucho se ha hablado y mucho más aún es lo que se hablará sobre uno de los problemas y no el menos interesante, tema candente de nuestro tiempo, intimamente ligado a otros tan trascendentes como pueden ser el sentido de la vida y del mundo y la formulación de escalas de valores válidas para el momento en que nos toca vivir. Nos estamos refiriendo al tema de la educación permanente, el cual trasciende del plano puramente personal al nacional en lo que tiene de toma de contacto con las realidades socio-económicas; de movilización de energías y de concienciación del valor de las iniciativas con vistas a objetivos concretos. Es un problema, pues, cuya importancia nacional e internacional nos invita seriamente a una reflexión crítica colectiva, que es precisamente lo que se pretende con este trabajo.

Sí hemos dicho que es un problema de nuestro tiempo, ello no excluye el que haya sido ya sentido como tal. Lo que ocurre es que, cada vez más, se va tomando conciencia del problema que llega a imponerse en el proceso vital y en el sistema educativo. Que no es nuevo se cristaliza muy elocuentemente en muchos refranes, tales como el nuestro «más sabe el diablo por viejo que por diablo», en el que el paso del tiempo supone una acumulación de sapiencia.

Pero, lo que es realmente nuevo en nuestro tiempo es el concebir la vida y la educación como esencialmente vinculadas. Que el hecho no es totalmente nuevo lo refleja la concepción de educación en las sociedades tradicionales (primitivas) en las que la sabiduría se encuentra por definición en las pilas

acumuladoras de experiencia vital, o sea en los mayores, en los más viejos. En las religiones tradicionales se reserva siempre una plaza de privilegios para los de mayor edad, para los «presbíteros». Los antiguos profetas, los autores de los Vedas y de los Puranas indúes, la Tora judía y los clásicos chinos, budistas, persas y japoneses, los místicos musulmanes y cristianos: Buda, Mahoma, Cristo, Sankaracharya, Aurobindo y Gandi reflejan constantemente el sentir de que el estudio, el pensamiento y el razonamiento, en una palabra la perfección, abarcan toda la vida del hombre. Ya más cerca de nosotros, para el metafísico checo Jan Amos Komensky, más conocido como Comenius, la vida del hombre es un continuo estudio, una continua preparación para la vida futura que él llama la «universidad celestial», después del paso por la vida terrena que es «la escuela inferior», llegando hasta recomendar que «los niños vayan a la escuela el menor número posible de horas (4 horas) y que ese mismo tiempo sea reservado al estudio individual». Con nosotros ya, en nuestro tiempo, Jean Piaget, ese coloso de la pedagogía, considera la educación esencialmente como un proceso de aprendizaje empírico en el que el espíritu es un receptáculo que se llena progresivamente de conocimientos derivados de sensaciones.

Quizás una de las cosas más difíciles para el autor de un estudio sea precisamente la de la entrada en materia y, por lo que al presente se refiere, parece que es mejor tomar el punto de arranque, más que de lo especulativo,

de la realidad misma. Pero, ¿cuál es la realidad que nos interesa para nuestro tema y dentro del proceso educativo?

En un establecimiento escolar no se toma en consideración a un individuo como tal, con sus características biológicas, psicológicas, sociológicas, históricas y geográficas, es decir, la realidad concreta de su naturaleza, sino que lo que interesa, al fin y al cabo, es el hecho de que sea un buen o mal alumno. Pero está claro que esto por sí sólo es únicamente un dato aproximativo y con unas grandes posibilidades de error, ya que también es un hecho de experiencia que el alumno número uno en la escuela primaria no es el mejor en la segunda enseñanza, ni éste será necesariamente un alumno destacado en la Universidad. Por otra parte, los premios extraordinarios no son forzosamente los que triunfan en la vida y los que van a legar un patrimonio cargado a las generaciones venideras. No hace falta descender a casos concretos para demostrar que hace falta toda una vida para que se manifieste lo que un hombre es, para que tome posesión de sí mismo. En efecto, y salvo casos excepcionales (¿anormales?), los de los llamados «precoces», es a partir de los cuarenta años o en las últimas etapas de la vida cuando se da la realización de las posibilidades que cada uno lleva consigo. Ahora bien, una vez embarcados en esta gran aventura de la condición humana, estamos en principio condicionados a una serie de pruebas y de diálogos con la vida misma, con el mundo que nos rodea, y en los cuales se va troquelando y enriqueciendo la originalidad personal, con tal que ella no haya sido anulada por los moldes impuestos por la escuela misma, la cual suministraba modelos que podían convenir solamente a una pequeña minoría. El único medio para impulsar y para salvar lo que en el hombre existe de válido y de aprovechable, de riqueza de personalidad y de originalidad, y para darle hasta el último momento una posibilidad de superación, es el de la educación permanente.

Esa educación permanente que, si bien puede que no sea un fenómeno exclusivo de nuestro tiempo, sí es cierto que, si existía, era en estado latente y que la consideración prioritaria que va tomando en nuestra época se da porque cada hombre —y esto sí que no tiene nada de nuevo— es producto de su tiempo. Ahora bien, el espíritu moderno nos está invitando a incorporar en nuestras fibras, y ello desde hace más de un siglo, ciertas conquistas decisivas que determinan y condicionan al mismo tiempo el proceso humano actual con su terrible aceleración. Esta incorporación fibral se propicia por la educación permanente y se manifiesta principalmente en los caracteres de la historicidad, el espíritu científico y la relatividad.

Como manifestaciones de la historicidad tenemos: la toma de conciencia de que los elementos del conocimiento no son objeto de revelación; la aceptación de que la conquista del saber es una conquista provisional; el reconocimiento de lo debido a las generaciones precedentes; el encuentro del saber de una época y del saber de un individuo, en un momento dado, en la evolución de las ideas, de los instrumentos de percepción y de elaboración, y de situarse a sí mismo en una sucesión de etapas. Este espíritu es el que permite la situación en el tiempo y descifrar por el mismo hecho el carácter histórico de toda realidad. Ahora bien, en este aspecto, es de notar que la educación no se ha ocupado, o por lo menos no se ha suficientemente ocupado, de esta dimensión. Los conocimientos comunicados a los que luego serán adultos se les presentan de ordinario como una revelación y raramente se sitúa el saber en su historicidad.

Otra de las conquistas modernas es el espíritu científico o espíritu de interrogación y de revisión. Toda parte de verdad tiene carácter provisional siempre hacia un más-allá, sin que se puedan establecer juicios sin previa verificación. En esto se opone al espíritu

dogmático, o espíritu de seguridad, que rechaza las revisiones buscando respuestas, pero evitando las cuestiones fundamentales. Así han sido formados (?) multitud de seres para los que el conocimiento consistía en la acumulación de respuestas que se apoyaban a su vez, para consolidarse, en otras respuestas prefabricadas. No estamos aún muy lejos de los argumentos de autoridad. Nada más lejos del espíritu científico, el cual acepta tranquilamente los riesgos, comprendido el de equivocarse, y ello hace que lo que de ordinario se presentaba como tesis se presente hoy, con mucha mayor humildad y con un criterio de honradez científica, como hipótesis de trabajo.

Y por último, una tercera conquista del espíritu debería tener su lugar en un proceso educativo permanente, en el sentido de lo relativo como meta del espíritu científico. Si la verdad e incluso la razón son producto de la historia, si los conocimientos tienen siempre un carácter de provisionalidad y deben estar continuamente sometidos a revisión, a verificaciones constantes, casi no queda lugar para lo absoluto y, entonces, cada uno debería ser llevado por su educación a no considerar sus creencias, convicciones, ideologías, sus concepciones del mundo y de la vida, sus usos y costumbres como reglas o modelos válidos para todos los tiempos, para todos los tipos de civilización y para todos los modos de existencia. Uno de los principales objetivos de la acción educativa debería ser una actitud de franca y abierta comprensión y de aceptación de la relatividad de situaciones y de actitudes, lo cual equivaldría a aceptar las diferencias existentes no solamente como una necesidad, sino también como una fuente de enriquecimiento común y de convivencia.

Para ir hacia una definición de la educación permanente, tenemos que tener en cuenta las distintas situacio-

nes o circunstancias a que se aplica, y así tenemos que se habla de educación permanente referida al terreno profesional, a la preparación para un oficio o al reciclaje, conocido éste también como «educación recurrente». Asimismo suele confundirse con la educación de adultos, tomada en un sentido más amplio que el de la calificación profesional, pero sin llegar sin embargo a abrazar el conjunto de la personalidad. Y por último, y cada vez más frecuentemente, se aplica este término a nuevas preocupaciones, a nuevas investigaciones, a nuevas realizaciones que tienden más bien a la implantación y realización de un nuevo orden educativo, dejando como fenómenos marginales el de la calificación profesional y el de la educación de adultos. Así concebida, la educación permanente, a nivel actual de la reflexión y de la acción, es una noción muy compleja y que está ligada a la consideración y jerarquización de los elementos que la componen.

Según una primera acepción, quizá la más extendida, «la educación del hombre no se termina con el fin de la escolaridad, sino que se continúa durante toda la vida». Esta interpretación, por sí misma, se reflejaría ya en la educación de adultos. Pero, lo que hasta ahora se ha entendido por educación de adultos, concebida como instrumento conducente a reparar las insuficiencias o la ausencia de la escuela primaria, difiere bastante de la «educación permanente» entendida ésta como pretendiendo «perseguir sin interrupción el proceso educativo para satisfacer las exigencias profundas de la personalidad humana en su desarrollo y para responder a los imperativos, cada vez más acuciantes, de un mundo en transformación». Esto queda aún más claro cuando se considera que la vida de los individuos, de las sociedades y de los pueblos no puede contentarse con un nivel dado de educación en un mundo de estructuras en movimiento y en el que son moneda corriente los temas de la planetarización, de la comunicación mundial, de la ace-

lización de la historia, de la inestabilidad del mundo moderno y de los conocimientos transitivos, etc., etc.

Admitido, pues, que el hombre puede y debe, durante toda su vida, continuar instruyéndose, formándose, reciclándose, progresando tanto en el orden intelectual como en el afectivo y moral en sus relaciones con los demás y con la sociedad, llegamos a la conclusión de que «el pensamiento y el proceso educativo deben ser radicalmente modificados» y que no se puede continuar manteniendo un determinado tipo de educación cuando las condiciones mismas de esta educación han cambiado.

Del hecho de encontrarse el ser humano comprometido durante toda su vida en un proceso ininterrumpido de educación, se sigue necesariamente que ésta, tal y como venía realizándose, y sobre todo a nivel de infancia y de adolescencia, debe ser modificada tanto en sus fundamentos como en su funcionamiento.

¿Cuál era el objetivo fundamental de la educación en los niveles primario, secundario y universitario? El objetivo venía impuesto por la división tradicional de la vida en dos periodos: de preparación y de acción. En nuestra sociedad (occidental), una vez pasado el examen final, a los 15, 20 ó 25 años, se consideraba que el hombre ya estaba equipado; que disponía del bagaje intelectual, de las referencias, comportamientos, hábitos y costumbres que le facultaban para desempeñar en la sociedad de los adultos el papel que convenía a sus capacidades y a su «status» social. Dentro de esta óptica, toda la educación estribaba en almacenar en los cráneos de los alumnos el mayor número posible de nociones, y en adelante se vivía de ese capital acumulado. Pero, si por el contrario, se considera que, a lo largo de su existencia, el hombre puede y debe continuar formándose e instruyéndose, ya no existe ninguna razón para «atiborrar» su cerebro de niño.

En esta perspectiva, el papel de la escuela se ve radicalmente modificado. La escuela debe enriquecer lo más eficazmente posible el periodo anterior a la verdadera educación. En un sistema armonioso de educación permanente, la educación en toda su dimensión comienza más allá de la edad escolar, después del período universitario, cuando el hombre se constituye verdaderamente en el sujeto de su propia educación y cuando dispone ya de las motivaciones necesarias para continuar instruyéndose y formándose. La educación primera o primaria, lejos de constituir lo esencial del trabajo de adquisición, se convierte en una especie de preludio. Se trata no tanto de enseñar materias como de suministrar al futuro adulto instrumentos de expresión y de comunicación de los que tendrá necesidad durante toda su vida. Y así, se dará especial importancia a las capacidades de atención y de observación, a la aptitud de documentarse (cómo y dónde) y al hábito de trabajo en equipos.

La existencia de una educación de adultos toma de día en día mayor amplitud y, sin llegar a ser la educación permanente, podemos suponer que se coloca en el centro de ella y que de ella toma precisamente su arranque. Todo ello obliga a los pedagogos a «re pensar», con todo el vigor y audacia necesarios, los modos de instrucción y de formación que convienen a nuestro tiempo, desde el nacimiento hasta el final, a través de las diferentes etapas de la existencia. Cada período de nuestra vida presenta al mismo tiempo la doble característica de ser una fase original irremplazable y una preparación a las fases ulteriores. Cada una de esas etapas debería ser intensamente vivida y aportar al ser humano su contingente de experiencias, placeres, satisfacciones, en una palabra de vivencias, en el largo proceso por el cual el hombre descubre la verdadera identidad de su ser gracias a una serie de revelaciones. Y así se llega al establecimiento del principio de que, en la medida en que un hombre vive plena-

mente un período de su vida, en esa misma medida se encontrará preparado para afrontar con éxito los siguientes. Ello daría una nueva dimensión al proceso formativo, que liberaría especialmente a los niños y a los jóvenes a los que la educación frena en su desarrollo moral, sometidos a una ruda prueba que les impide vivir conforme a las exigencias de su edad. Esta amarga experiencia desarrolla una relación negativa con la educación que, lejos de presentarse como una fuente de alegría y un medio de realización personal, significa para ellos la limitación del ser. Esto hace que se aspire a una renovación del pensamiento y de la acción educativos, ya que una interpretación más justa del desarrollo de la vida en sus diferentes períodos conduce a una noción más amplia y más profunda de la educación permanente, que va más allá de la educación de los adultos, aunque ésta continúa ocupando una plaza central y desempeñando un papel decisivo en la educación permanente, ya que, sin la presencia de una educación de adultos viviente y vigorosa, no se podría pretender introducir reformas decisivas en las primeras etapas de la educación.

De la aceptación del principio de una educación que se continúa durante toda la vida y que responda a las exigencias sucesivas de las diferentes edades se desprenden necesariamente unas interesantísimas consecuencias. La primera es que no se puede razonablemente hablar de una sola edad para la educación, que es una manera de vivir, una manera de ser en el mundo y, más específicamente, de estar despierto y atento a lo que pasa en el mundo. Este estar en permanente estado de alerta, de atención, es el modo propio de la educación permanente, que pone a los seres en una situación opuesta a la del sueño, del ensueño o de la comodidad facilona a que se dejan ir los que han dejado de formarse, de informarse, y se dejan progresivamente dominar por los conformismos o las estructuras de rutina.

Otra consecuencia, de capital importancia, es la atenuación del sentimiento de fracaso y, por oposición, del de éxito. Es evidente que en la concepción de un proceso educativo que se detiene en un momento dado de la vida (exámenes, diplomas, oposiciones, etc.) los que triunfan se separan de los que no triunfan; hay por un lado los afortunados y por otro, los torpes, los desgraciados, los fracasados. Esta es la situación de la mayor parte de los hombres (y de las mujeres, claro está) en nuestras sociedades, donde existen (¿o no?) unas escalas de valores (?) cuyos módulos, moldes, modelos, modas y modos obedecen a circunstancias no siempre objetivas. Pero, de todas maneras, si el individuo se encuentra en un proceso de educación permanente, de revisión y puesta al día continuadas, una decepción, un fracaso, tendrán siempre un carácter puramente relativo, a la expectativa de nuevas ocasiones o de estructuras más favorables que le permitan el desarrollo de sus posibilidades.

En el reverso de la medalla tenemos el éxito institucionalizado, que tenía como primera manifestación la de encerrar tras de llave los libros que habían servido en la etapa de formación, para evitar hasta la vista de los mismos. Era quizás el resultado más inmediato después del diploma definitivo o de la plaza en propiedad, el comienzo de una vida sin interés, sin alicientes, triste y aburrida, de empobrecimiento mental continuo, para terminar abandonando la vida con las manos vacías y la mente aún más.

Y que conste que lo dicho hasta ahora tampoco nos permite llegar a la negación de un valor, como garantía de un trabajo realizado y de un nivel obtenido con esfuerzos, a los certificados, títulos y diplomas, concursos, oposiciones, etc. Todo ello puede valer, lo que no puede ser considerarse como un fin lo que sólo es un medio, que debe ser interpretado con todas las reservas de rigor.

En esta vía podemos llegar a imagi-

nar lo que sería o podría ser un mundo con unas estructuras como las que ya comienzan a perfilarse en ciertas sociedades de tipo socialista, en las que aún quedan abiertas puertas después de la selección, brindando a los admitidos al desempeño de ciertas funciones la posibilidad de pasar a otras e incluso de cambiar totalmente de funciones por un proceso llamado de «conversión». En algunos países se empieza a aplicar el principio de rotación, según el cual los puestos se ocupan por la misma persona durante un tiempo limitado, lo que hace que la selección se vea constantemente contrastada en beneficio de una competencia o de una vocación manifestada en el desempeño de una determinada función o de los talentos y capacidades de los empleados o funcionarios.

La mayor parte vivimos aún anclados en modelos arcaicos, sin incorporarnos resueltamente a la aventura intelectual, al universo de la investigación, de la búsqueda de formas y fórmulas nuevas más válidas, al movimiento de la revisión constante y de la evaluación y autoevaluación. Por experiencia sabemos que muchas vidas se han malogrado por no haber llegado a encontrar el norte definitivo y, sin embargo, todos tenemos conciencia de que cada hombre, todos los hombres, sirven para algo; lo fundamental es encontrar ese algo que constituye el principal in-

terés en la vida. Muchos nos encontramos completamente perdidos, desorientados, cuando nos vemos contradecidos en nuestra visión e interpretación de la realidad, dejándonos dominar por el desencanto y la decepción, al ver que las respuestas en que estábamos anclados no tienen ya validez.

Ahora bien, la educación permanente pone a nuestra disposición una nueva actitud ante la vida y la verdad. Va más allá, como bien podemos ver, de lo que es educación de adultos. Supone una concepción y una interpretación nuevas del proceso educativo; una nueva orientación del destino humano y de la conquista del «yo»; y sobre todo, lo más fecundo es el ser un guía para la acción, ya que, gracias a los principios de la educación permanente, se puede disponer de orientaciones definidas para emprender las reformas de educación que se imponen en una óptica viviente, dinámica, inteligente y constructiva de la acción educativa.

Pero de todas las consecuencias no sólo de tipo teórico, sino también práctico, que lleva consigo la educación permanente y que suponen un esfuerzo enorme de adaptación en cada momento a la realidad vital, así como del camino recorrido hasta ahora en España, nos ocuparemos en un próximo trabajo.



CLASE ACTIVA DE «PRETECNOLOGIA» EN E.G.B. UNIVERSIDAD DE VERANO. GIJÓN 1977



MODELO DE ANALISIS DE UNA ORACION SIMPLE LATINA POR
EL METODO RACIONAL Y LOGICO DE
ENSEÑANZA PROGRAMADA PARA ALUMNOS DE 2.º DE B.U.P.
(Metodología latina)

MANUEL GARCIA
MENENDEZ NADAYA

(Jefe del Seminario de Latín del Instituto
de Bachillerato «Obispo Argüelles»
de Villablino)

Cualquier profesor de latín reconoce que el programa de 2.º de B.U.P. es extenso y que el tiempo de que dispone para transmitirlo está en razón inversa de su extensión. Con otras palabras: el nivel actual exigible en latín con relación a otros planes de estudios anteriores no ha mermado; pero el tiempo que ha de emplearse para esta labor ha disminuido notablemente. En consecuencia, hay que recorrer el mismo espacio que antaño, pero en menos tiempo.

He aquí la cuestión: se trata de un problema pedagógico que sólo podrá resolverse acudiendo a los más modernos métodos de enseñanza, caracterizados por su velocidad, precisión y rendimiento. Por eso en este problema de espacio y tiempo he recurrido a la enseñanza programada con sus orga-

nigramas de pasos o «frases» para la explicación y estudio integral de una oración simple, con el fin de que los alumnos en el menor tiempo posible puedan comprender su mecánica lingüística bajo estos cuatros niveles:

- 1.—Lectura clásica.
- 2.—Análisis morfológico.
- 3.—Análisis sintáctico.
- 4.—Análisis cultural.

Texto: *Decem annos Ulixes Neptuni odio per omnia maria erravit.*

1.—Lectura clásica: se destacarán las siguientes palabras por orden de importancia:

—Decem: la «c» suena lo mismo que la «k», incluso ante «e» o «i» (dekem), como ocurre en «cingere» (kingere) etc.

—Erravit: la «u» consonántica suena parecido a la «w» inglesa (erravit).

—Omnia: como la «i» es breve y se encuentra en la penúltima sílaba, es necesario retrotraer el acento a la tercera sílaba (ómnia).

—Maria: se explica lo mismo que (ómnia) y se leerá (mária).

—Odio: es el mismo caso que (ómnia) y (mária) y se leerá (ódio).

—Ulixes y Neptuni: se leen llanas, porque la «i» de Ulixes y la «u» de Neptuni (penúltimas sílabas) son largas (Ulixes y Neptúni).

—Decem y annos: las palabras latinas de dos sílabas todas son llanas y no existen palabras agudas.

1.1.—Cabe una exposición breve de la cantidad silábica y del acento de altura o musical, propio de los idiomas clásicos, frente al acento de intensidad de los idiomas modernos etc.

2.—Análisis morfológico:

—Decem: numeral cardinal, indeclinable, de donde procede el numeral castellano «diez».

—Annos: acusativo de plural de annus, i (m.), 2.^a declinación o temas en «o», de donde procede el nombre común castellano «año».

—Ulixes: nominativo de singular de Ulixes, is (m.), 3.^a declinación, nombre propio «Ulises», protagonista de la Odisea.

—Neptuni: genitivo de singular de Neptunus, i (m.), 2.^a declinación o temas en «o», nombre propio «Neptuno», dios del mar.

—Odio: ablativo de singular de odium, i (n.), 2.^a declinación o temas en «o», de donde procede el nombre común castellano «odio».

—Per: preposición de acusativo, correspondiente a la preposición castellana «por» con etimología en la preposición «pro» y no «per».

—Omnia: acusativo de plural de omnis, e, indefinido de dos terminaciones, correspondiendo al castellano «todo, toda» y permaneciendo en algunos neologismos compuestos como «omni-potente», «omni-voro» etc.. mientras «todo, toda» tiene su etimología en «totus, tota, totum».

—Maria: acusativo de plural de mare, is (n.), 3.^a declinación parisílaba, de

donde procede el nombre común castellano «mar».

—Erravit: 3.^a persona de singular del pretérito perfecto de modo indicativo y voz activa de «erro, as, are/ erravi/ erratum», primera conjugación, de donde procede el verbo castellano «errar», andar «errante».

Erra-: tema.

V-: morfema clasificador de perfectos.

It.: terminación o desinencia especial de la 3.^a persona de singular de perfectos.

2.1. Es conveniente ampliar los conocimientos morfológicos analizando los temas y las desinencias de las palabras declinables o explicando la evolución al español de los nombres latinos, etc.

3.—Análisis sintáctico:

Para iniciantes en el idioma latino se debe explicar y transmitir el aprendizaje y el conocimiento razonado de la frase por medio de pasos o «frames», unidades mínimas de estudio, según enseñan y aconsejan los más modernos sistemas pedagógicos y metodológicos:

Frame 1: Localización del VERBO, detectado por el análisis morfológico «erravit».

Frame 2: Una vez localizado y analizado el verbo, se procede a la búsqueda del SUJETO, que, además de estar en nominativo, tiene que ser delatado y comprobado por la desinencia verbal, marcando su número y persona. Para esta búsqueda existen dos métodos, uno positivo y otro negativo:

—El método positivo es la mejor arma para detectar los sujetos explícitos, porque sólo consiste en buscar nominativos y en este caso concreto se encuentra «Ulixes».

—El método negativo, consistente en eliminar o aislar aquellos casos que no están en el nominativo, se considera la mejor arma para suplir o explicitar a los sujetos implícitos o tácitos, que habrá que representar por medio de un pronombre personal en concordancia con el número y persona del verbo.

Frame 3: Búsqueda de los comple-

mentos verbales y sus complementos: complemento directo, indirecto y circunstanciales.

(Recuérdese en qué caso va cada uno de estos complementos y forma de traducirlos al español).

Los complementos directo e indirecto no existen en esta frase: conjuntos vacíos. Sin embargo hay tres complementos circunstanciales:

-Decem annos: acusativo de duración.

-Neptuni odio: ablativo de causa «odio», con su complemento en genitivo subjetivo «Neptuni».

-Per omnia maria: lugar «por donde».

3.1.—Dentro de los sintagmas circunstanciales, se debe contrastar el lugar «por donde» con los otros lugares o analizar la concordancia de los adjetivos con los sustantivos respectivos, recordando por medio de la sintaxis tesneriana cómo los adjetivos están subordinados en la estructura sintáctica a los sustantivos y cómo existen categorías y una verdadera filosofía de

valores dentro de los elementos o conjuntos sintácticos de una frase.

También está dentro de los posibles, para hacer resaltar la parte positiva, el practicar la demostración indirecta por reducción a lo absurdo con concordancias incoherentes y desintegradas, como el tratar de concordar a «omnia» con «odio», razonando que esto es imposible por estar «omnia» en acusativo y en plural y «odio» en ablativo y en singular y que este hecho va contra los principios de la concordancia del adjetivo con el sustantivo etc.

Todo esto y otras sugerencias, además de ser útiles para el aprendizaje razonado del latín, pueden someter el intelecto del alumno a una provechosa disciplina y gimnasia mental, enseñándole a pensar y a contemplar intelectualmente las notas comunes y discriminativas de las cosas.

3.2.—Siguiendo el sistema francés de poner en orden lógico una frase para iniciantes en el aprendizaje del latín y aprovechando algunas ideas de la sintaxis generativa de Chomsky, obtendríamos el siguiente esquema:

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Conjunción	Vocativo y sus complementos	Sujeto	Complementos del sujeto	Verbo	Complemento directo y sus complementos	Complemento indirecto y sus complementos	Complementos circunstanciales y sus complementos	Adverbio

Según este esquema obtendríamos el siguiente resultado con esta frase:

1	2	3	4	5	6	7	8	9
0	0	Ulixes	0	erravit	0	0	per maria omnia decem annos Neptuni odio	0
Traducción:		Ulises		anduvo errante			por todos los mares durante diez años a causa del odio que le profesaba Neptuno.	

3.3.—Respecto a este punto es interesante enseñar a discriminar lo que es un núcleo y sus complementos, para

clarificandiar las correspondencias de los complementos de los vocativos y sujetos, y de los complementos del

complemento directo, indirecto y circunstanciales, respecto a los complementos del sustantivo en gramática castellana, estudiados en los cursos de E.G.B.

Hay que recordar que el conjunto «1», además de conjunciones coordinadas, representa también, a escala mayor sintáctica, las conjunciones subordinadas, en caso de composición sintáctica, y que el conjunto «9» puede

quedar libre y sin control dentro de la oración o puede aparecer calificando y formando sintagma con el verbo o con cualquier otro elemento de la frase.

3.4.—En consecuencia, según este sistema francés, los pasos o «frames» que los alumnos deben controlar en el razonamiento sintáctico de una frase latina son 9, que vamos a repetir en línea vertical con nuestra frase, además de la línea horizontal expuesta:

Frame 1: Conjunción: conjunto vacío	0	
Frame 2: Vocativo: conjunto vacío	0	
Frame 3: Sujeto: conjunto lleno	Ulixes	
Frame 4: Complementos del sujeto: conjunto vacío	0	
Frame 5: Verbo: conjunto lleno	erravit	
Frame 6: Complemento directo: conjunto vacío	0	
Frame 7: Complemento indirecto: conjunto vacío	0	
Frame 8: Complementos circunstanciales: conjunto lleno.	3:	
	—Lugar «por donde»	per maria (núcleo) omnia (complemento)
	—Acusativo de duración	annos (núcleo) decem (complemento)
	—Ablativo de causa	odio (núcleo) Neptuni (complemento)
Frame 9: Adverbio: conjunto vacío	0	

Es consabido que este sistema de tanto rigor y precisión tiene al menos dos objetivos:

—Objetivo formativo: disciplinar y sujetar la mente de los alumnos y enseñarles a razonar con seguridad y lógica sin lagunas ni pérdida de pasos.

—Objetivo informativo: entendimiento y razonamiento de la mecánica sintáctica de una frase en toda su comprensión y extensión. En efecto, los alumnos deben saber contabilizar qué elementos o conjuntos sintácticos intervienen en una frase y cuántos entran o faltan en esta o aquella frase.

3.5.—Además de la traducción de orden lógico es aconsejable hacer otra por el método directo aplicado a los idiomas modernos, siguiendo el orden en que aparecen los sintagmas en el texto latino:

—«Durante diez años Ulises, a causa del odio que le profesaba Neptuno, anduvo errante por todos los mares».

—En efecto, con esta versión se hace comprender a los alumnos que a veces el hipérbaton latino es tan suave y moderado, como el hipérbaton español.

4.—Análisis cultural:

Esta frase latina habla por sí misma con claridad: su contexto se refiere a la primera novela de aventuras de Occidente, la *Odisea* de Homero, con episodios tan célebres y conocidos como *Penélope* y sus pretendientes, la isla de *Calipso*, la joven y bella *Nausicáa*, etc.

Su protagonista es *Ulises*, héroe griego, que después de la destrucción de *Troya*, para regresar a su patria *Itaca*, empleó «diez años» y «anduvo errante», como dice la frase, por los mares del Mediterráneo, «a causa del odio que le profesaba Neptuno».

He ahí la cuestión: el dios del mar y las aguas, el *Poseidón* griego, que corresponde en latín a «*Neptuno*», mueve la trama de esta novela épica, porque sin este «*Neptuni odio*» no hubiera ha-

bido ni aventuras ni calamidades para Ulises. De esto se deducen dos hechos:

—Por una parte, el sujeto gramatical de esta frase, como se ha dicho, es «Ulises», y, por otra, el sujeto transcendental, religiosa y mitológicamente, es el genitivo subjetivo «Neptuni», porque «Neptuno odiaba a Ulises» y porque los hombres y los héroes clásicos eran como juguetes a merced de la voluntad y el capricho de los dioses.

4.1.—Finalmente, el profesor debe

hablar de la influencia de la cultura griega sobre la romana, porque Atenas era más culta que Roma, con el nombre científico de «helenización», o recordar cómo entre nosotros se sigue empleando lingüísticamente la palabra «Odisea» para designar aventuras difíciles y cómo se recurre a los nombres mitológicos de la literatura clásica para bautizar armas bélicas como el submarino «Poseidón» o el cohete «Neptuno», etc.



bachillerato unificado y polivalente

El Bachillerato, que constituye el nivel posterior a la Educación General, además de continuar la formación humana de los alumnos, preparará la formación de estos en la medida necesaria para proporcionar el acceso a los estudios superiores o a la Formación Profesional de segundo grado y a la vida activa en el seno de la sociedad.

Este nivel será unificado, en cuanto que conduzca a un título y polivalente, comprendiendo, junto con las materias comunes y las libremente elegidas, una actividad técnico-profesional.

EDELVIVES
editorial luis vives

NOTAS SOBRE EL SISTEMA EDUCATIVO HOLANDÉS

ROGELIO MEDINA

Con estas Notas me propongo simplemente hacer una breve y esquemática reseña de algunos de los rasgos más característicos, a mi juicio, del actual sistema educativo del reino de los Países Bajos.

La enseñanza en este país, obligatoria y absolutamente gratuita para todos los holandeses comprendidos entre los 6 y los 16 años de edad, se halla estructurada en los siguientes sectores o niveles de enseñanza: educación preescolar, enseñanza primaria, enseñanzas post-escolares o secundarias, enseñanzas profesionales o vocacionales, enseñanza universitaria y otras enseñanzas especiales. En el diagrama 1 pueden verse gráficamente la duración y articulación de cada sector o nivel de enseñanza en el conjunto de los que integran el sistema educativo. He aquí los rasgos más destacados en cada sector.

Una educación preescolar sin objetivos instructivos

Las instituciones de educación preescolar reciben niños desde la edad de 4 años hasta el comienzo de la escolaridad obligatoria, normalmente a los 6 años, cumplidos al comienzo del curso escolar. Aunque este ciclo educativo no es obligatorio, el 80 % de los niños de 4 años y el 98 % de los de 5 asisten gratuitamente a instituciones preescolares.

En contraste con el estilo marcadamente instructivista que tiene la escuela primaria, las instituciones preescolares no «enseñan» en el sentido usual de la palabra; su «currículum» no tiene como objetivo la transmisión de ningún conocimiento pre-académico o instrumental. Cada escuela tiene

su plan de trabajo que comprende las siguientes actividades centrales, en función del desarrollo y estímulo madurativo del niño: juegos espontáneos y reglados, ejercicios físicos, trabajos con materiales didácticos, modelado, dibujo, música, ritmos preescolares y narración de cuentos. Sólo, excepcionalmente, algunos centros dedican tiempo a la adquisición por el niño de nociones elementales sobre el número y el lenguaje, cuando se considera que aquél se halla preparado para ello. De ahí que una reciente disposición haya abordado la necesidad de estudiar, a título experimental, el complejo problema del tránsito gradual del «currículum» preescolar al de la escuela primaria, paliando también las consecuencias del paso automático, por razones de edad, a la enseñanza primaria, de modo que éste se haga más con criterios realistas que cronológico-legales.

La enseñanza primaria como orientación y preaprendizaje de niveles posteriores.

La enseñanza primaria, destinada a los niños comprendidos entre los 6 y los 12 años, está pensada y diseñada esencialmente como un ciclo propedéutico de los tradicionales niveles académicos de enseñanza. Responde, por un lado, a la necesidad de transmitir las exigencias culturales básicas y mínimas que la sociedad reclama de sus miembros, pero, sobre todo, pretende servir de base para una futura participación de los alumnos, con el mayor éxito posible, en los estudios posteriores que más les convengan. Métodos de trabajo, programas de actividades, organización del profesorado y del alumnado, medios de enseñanza, criterios de evaluación, disci-

plina, etc., responden a un sentido instructivo, orientador y selectivo de los alumnos hacia las enseñanzas secundarias (1).

Así el núcleo básico de aprendizaje, en plan cíclico a lo largo de los 6 cursos de escolaridad primaria, lo constituyen el dominio y utilización funcional de las técnicas instrumentales de aprendizaje, lenguaje y matemáticas, además de la adquisición de nociones y aptitudes básicas para la convivencia y la educación física. Las clases, divididas en pequeños grupos de 25-30 alumnos como máximo, agrupan niños de cursos diferentes a cargo de un solo profesor que se considera calificado para enseñar todo a todos; raramente existe polidocencia en un mismo grupo de alumnos de enseñanza primaria, excepto para las actividades de educación física. Dado el carácter selectivo y orientador de la enseñanza primaria, cada alumno ha de demostrar los progresos que ha hecho en cada uno de los seis cursos escolares periódicamente y al término de los mismos, existiendo repeticiones de curso cuando el profesor, con criterios objetivos y medidas uniformes, estima que aquel progreso ha sido insuficiente; por esta razón una tercera parte de los escolares emplea más de seis cursos en superar los niveles primarios oficialmente establecidos.

Ante esta concepción del sistema educativo los propios directivos del sistema hacen de la escuela las críticas siguientes:

— El sistema de clases, la estructura anual de contenidos y la estricta división de disciplinas no permiten una decidida atención a las diferencias individuales en desarrollo potencial de los alumnos.

— El cultivo de la afectividad, expresión y creatividad de los alumnos y el aprendizaje de habilidades sociales se hallan todavía poco acentuados.

— Es preciso reconocer una mayor sustantividad a la escuela primaria, buscando un equilibrio entre la apa-

rente disparidad que supone un nivel que ha de contemplar las dimensiones formativas integrales de la persona y la necesidad de iniciar niveles o modalidades educativos posteriores. (2).

El «curso puente», enlace de la enseñanza primaria con las enseñanzas secundarias

En todos los centros de enseñanza post-escolar primaria existe un primer curso de estudios, común y obligatorio para todos los alumnos que han terminado la enseñanza primaria, prácticamente idéntico en sus objetivos, contenidos y ponderación anual de disciplinas, cualquiera que sea el tipo de instituciones de enseñanza secundaria en que se curse. A este primer curso de enseñanza secundaria se le llama «curso puente» o «curso de transición». A él acceden directamente los alumnos desde la enseñanza primaria. Los objetivos esenciales de este curso son dos: ayudar al alumno a situarse en la opción que le sea más favorable entre las posibilidades que las enseñanzas post-escolares le ofrecen, y poder corregir, con la menor pérdida de tiempo posible, una equivocada elección de centro cuando aún no tiene el alumno perspectiva y madurez suficiente para ello. El «curso puente» no constituye un tipo de enseñanza particular, segregado del conjunto de los que integran una institución escolar, sino que forma parte esencial y dinámica del «currículum» de los diferentes estudios secundarios más adelante especificados.

Ayudas y subvenciones a la enseñanza primaria no estatal

Existen dos tipos de escuelas de enseñanza primaria: las escuelas públi-

(1) «The Kingdom of the Netherlands». Education and Science, n.º 7, 1973-1974. (Publicación oficial del Gobierno holandés).

(2) «Contours of a future education system in the Netherlands». A Ministry of Education and Science production. Den Haag, August 1975.

cas dirigidas por el Estado o los Municipios y las escuelas especiales o privadas dirigidas por organismos y asociaciones particulares (católicas, protestantes y neutrales). En este segundo grupo hay que distinguir: **escuelas privadas cuyos gastos son sufragados (subvencionados) por el Estado y escuelas privadas cuyos gastos no son sufragados por el Estado.**

Las normas que se aplican a la enseñanza pública constituyen la base fundamental para sufragar los gastos de la enseñanza particular.

Antes del 1 de octubre de cada año, el Ministerio de Educación y Ciencia redacta un plan de escuelas, en el que **figuran las escuelas públicas y particulares que durante los tres años siguientes al plan entrarán en consideración para que sus gastos sean sufragados por el Estado.**

No puede crearse ninguna escuela pública ni subvencionarse ninguna escuela particular que no haya sido incluida en el plan programado.

La creación de una escuela privada no incluida en la programación y por cuenta de la dirección de la escuela, no crea ningún derecho para ser incluida en dicha programación y no se tiene en consideración para disfrutar de subvención; por circunstancias muy especiales puede hacerse alguna excepción a lo anteriormente señalado.

Por regla general, las regulaciones económicas son bastante prolijas y detalladas, con lo que se persigue garantizar lo mejor posible la equiparación financiera. Los gastos objeto de indemnización son: los fundacionales (solar y edificios), alquileres y gastos de instalación, los de explotación o entretenimiento (conservación, calefacción, limpieza, administración, y similares) y los sueldos del personal incluidas las primas impuestas por la Ley.

Si la solicitud para la creación de **una escuela privada cumple las condiciones impuestas por la Ley, el municipio está obligado a prestar su colaboración a la creación y explotación de la**

escuela privada en lo concerniente a los gastos inherentes a aquélla. La indemnización anual a abonar por el municipio se calcula en función de la cantidad media que él mismo destina, por alumno, al mantenimiento de las escuelas públicas. El Estado reintegra al municipio los gastos en concepto de enseñanza y es responsable directamente de los sueldos del personal docente tanto de las escuelas públicas como privadas. No funcionan en Holanda servicios escolares de comedor y transporte para niños.

A este fin los gastos en educación han crecido en los últimos 15 años del 14 % al 25 %. Mientras la proporción de los gastos en educación ha bajado en educación preescolar, enseñanza primaria y secundaria, ha aumentado considerablemente en formación profesional y enseñanza universitaria. Hoy los gastos en educación representan el 28 % del presupuesto nacional (3).

Diversificación de las enseñanzas post-escolares o secundarias

Las enseñanzas del periodo post-escolar primario o enseñanzas secundarias, reguladas por la Ley general de enseñanza secundaria de 1968 (llamada vulgarmente por su extensión Ley Mamut), comprenden un conjunto de 4 ramas intercomunicadas:

1) La enseñanza de «preparación científica» o preuniversitario (V.M.O.), de seis cursos de duración, preparatoria de la educación universitaria.

(3) Cuatro documentos resultan de interés en materia de ayudas, gastos y subvenciones a la enseñanza pública y no estatal en Holanda (originariamente en holandés, ofrecemos su traducción castellana):

— «Ir a la escuela en Holanda», publicado por el Ministerio de Educación y Ciencia, 1974.

— «Síopsis de la Ley de Enseñanza continuada en los Países Bajos». Publicación del Ministerio de Educación y Ciencia, 1968.

— «El Reino de los Países Bajos. Hechos y cifras, Enseñanzas y Ciencias en Holanda», redactado por el ministerio de Relaciones exteriores 1970-1971.

— «Construcción de escuelas en los Países Bajos». Publicación del Servicio de Información del Gobierno holandés. 1975.

2) La enseñanza general secundaria, en la que se pueden distinguir:

2.1. una enseñanza general secundaria superior (H.A.V.O.), de 5 cursos;

2.2. una enseñanza general intermedia, de 3 ó 4 cursos (M.A.V.O.);

2.3. una enseñanza general elemental, de 3 cursos (L.A.V.O.).

3) Las enseñanzas vocacionales (B.O.). Estas enseñanzas que se estructuran también a tres niveles, tienen un objetivo común, la educación vocacional o profesional después de un número variable, según profesiones, de estudios secundarios generales. Aquellos niveles son:

3.1. Enseñanza vocacional superior (H.B.O.) de 3 ó 4 cursos anuales, a continuación de la enseñanza general post-escolar superior y excepcionalmente de la enseñanza general intermedia.

3.2. Enseñanza vocacional de grado medio (M.B.O.) de 4 años, que enlaza con la enseñanza general intermedia y excepcionalmente con la enseñanza general post-escolar elemental.

3.3. Enseñanza vocacional elemental (L.B.O.), también de 4 cursos anuales, inmediatamente después de la enseñanza primaria.

4. Otros tipos de enseñanza post-escolar o enseñanzas generales para adultos, sin duración precisa.

El ingreso de los alumnos en las enseñanzas post-escolares o secundarias, al término del «curso puente» o de transición, se ve facilitado y orientado por un informe que preceptivamente han de suscribir los directores de los centros que imparten este curso, en el que han de aconsejar a cada alumno la forma más conveniente a sus aptitudes de continuar estudios. En la redacción de este informe los directores tienen especialmente en cuenta las observaciones anteriormente formuladas por los profesores de enseñanza primaria que haya tenido el

alumno. Para el ingreso en los centros de enseñanza de «preparación científica» o de educación general secundaria superior es necesaria, además, la superación de un examen de ingreso, compuesto de una serie de pruebas escolares y de unos tests psicológicos.

Las enseñanzas de «preparación científica» o preuniversitaria

Los centros de enseñanza de «preparación científica» o preuniversitaria ofrecen cursos de enseñanzas secundarias con el propósito de preparar a los estudiantes para el acceso a las universidades o escuelas superiores vocacionales. Esos centros son de dos modalidades: los que dentro de la formación científica general tienen un carácter más humanista, «Gymnasium», y aquéllos que tienen una orientación más científico-técnica en sus enseñanzas, «Athenaeum». Generalmente ambas modalidades de centros, con dos secciones cada una, A y B (en función de la rama de estudios universitarios que el alumno vaya a elegir al término de los estudios secundarios), concurren en un mismo tipo de institución: el Lyceum. La duración del ciclo preuniversitario de estudios es de 6 años, incluido el «curso puente».

Al final de cada curso el alumno ha de realizar un examen de promoción en siete disciplinas, cinco de las cuales son obligatorias y dos opcionales. La selección de estas últimas disciplinas se ve influida por el tipo de estudio que el alumno desea seguir posteriormente. En todas las secciones, entre las disciplinas obligatorias de examen, se incluye el holandés, y al menos una lengua moderna, excepto en el Athenaeum, sección A, en que el examen final incluye obligadamente dos lenguas modernas extranjeras. El resto de materias obligatorias objeto de examen lo constituye:

En el Gymnasium, sección A, griego, latín, y una de las siguientes disciplinas: historia, geografía y economía.

En el Gymnasium, sección B, mate-

máticas, una disciplina científico-natural y griego o latín.

En el Athenaeum, sección A, economía y geografía o historia.

En el Athenaeum, sección B, matemáticas y dos disciplinas de ciencias naturales (física, química y biología). En el esquema 2 se detalla el plan de estudios de las enseñanzas de preparación científica en las modalidades de Gymnasium y Athenaeum.

Triple nivel en las enseñanzas secundarias de carácter general

La educación general secundaria, con propósitos de preparación cultural general, y ausencia de concretas motivaciones vocacionales, se imparte a tres niveles y en consecuencia en tres tipos de centros de educación general: centros de educación general secundaria de nivel superior, centros de nivel intermedio y centros de nivel elemental. Los alumnos de la modalidad superior (H.A.V.O.), han de superar el mismo curriculum durante los tres primeros años de estudios, con opciones de especialización en los cursos cuarto y quinto. En estos últimos cursos, junto al perfeccionamiento obligado del conocimiento del idioma holandés, de una lengua extranjera moderna, de estudios sociales y de educación física, el alumno debe elegir cinco disciplinas entre las facultativas siguientes: inglés, alemán, francés, geografía, historia, ciencias comerciales, economía, matemáticas, física, química y biología. Como actividades complementarias han de realizar cursos de arte, de música y de habilidades manuales.

En los centros de enseñanza general media (M.A.V.O.), los alumnos siguen también las mismas disciplinas prácticamente durante los tres primeros años. Después pueden elegir entre las materias siguientes: un idioma moderno, matemáticas, física y química, biología, geografía, historia y práctica comercial. En los esquemas 3 y 4 pueden verse los grupos de asignaturas de

las enseñanzas generales post-escolares media y superior (M.A.V.O. y H.A.V.O.).

Normalmente las enseñanzas secundarias se imparten en «comunidades de escuelas» o centros educativos comunes a distintas modalidades de enseñanza, bajo dirección y administración únicas.

La educación vocacional, coronación de los estudios generales secundarios

Al término de los estudios de carácter post-escolar o secundarios, los alumnos pueden elegir un variado grupo de centros que les preparan para el ejercicio de diversas actividades profesionales. La mayor parte de estos centros estructuran sus estudios en tres niveles: (superior, elemental y medio) según las exigencias oficialmente requeridas para el ejercicio de las distintas ramas o familias de profesiones, con posibilidad de acceso escalonado del inferior al superior. La relación de centros vocacionales o de formación profesional existentes en Holanda en los tres niveles citados es la siguiente (4):

Escuelas técnicas, que preparan a los alumnos para ocupaciones de carácter técnico-industrial.

Escuelas de ciencia doméstica, orientadas a la práctica de tareas del hogar, economía doméstica rural, y profesiones relacionadas con el bienestar social («welfare professions»).

Escuelas de agricultura, que capacitan a los alumnos en ocupaciones agrícolas: cuidados de granja, comercialización de productos agrarios y tecnología aplicada al campo.

Escuelas comerciales, que encaminan a los alumnos hacia el ejercicio profesional en empresas comerciales.

(4) «The Kingdom of the Netherlands». Education and Science, núm. 7. Págs. 23 y ss. Published by the Ministry of Foreign Affairs. 1973-1974.

industrias de servicios o sencillamente para establecer una actividad comercial de carácter particular.

Escuelas mercantiles, que otorgan la preparación oficial en el trabajo de oficina, teneduría de libros, etc.

Escuelas para profesores, preescolares y primarios, que especializan profesionalmente a los educadores de estos niveles educativos (5).

Escuelas sociopedagógicas, para alumnos que se ocupan de actividades socio-culturales, educativas, y sanitarias muy diversas: educación de adultos, asistentes sociales, movimientos de organización comunitaria, cuidado de niños, cuidados de salud y educación deportiva. (Los estudios en estas escuelas se estructuran sólo a nivel medio y superior).

Escuelas de arte, que preparan a los alumnos con vocación y aficiones artísticas.

La educación vocacional a nivel elemental juega hoy un importante papel en el sistema educativo holandés, por cuanto casi un 40 % del alumnado va directamente desde la escuela primaria a los centros de este nivel. En la última década este tipo de estudios ha tenido un interés creciente, habiendo cambiado paralelamente el signo de sus contenidos más proclives a proporcionar una orientación profesional polivalente que el adiestramiento en especializaciones muy concretas. En esta línea cabe interpretar dos intentos recientes de reestructuración de este tipo de enseñanzas: el de armonizar y uniformar todas las escuelas vocacionales de nivel elemental y el de su integración paralela en las escuelas generales secundarias (de grado medio) o en una escuela de grado medio común para todos los alumnos comprendidos entre los 12 y los 16 años (de esta aspiración se hablará después).

Hoy las escuelas vocacionales elementales más concurridas son: a) las escuelas técnicas, que constituyen el núcleo más amplio de centros vocacionales elementales; tienen matricu-

lados al 80 % de los alumnos que asisten a aquel tipo de enseñanzas elementales; estas escuelas, tras un período común o de base con enseñanza de disciplinas generales de dos años de duración, preparan durante otros dos años específicamente en oficios que requieren: dibujo técnico, técnicas gráficas, mecánica, mecánica del motor, electrónica, ajuste, técnica de la construcción; un 15 % aproximadamente de quienes obtienen diploma en alguna de estas especialidades continúan sus estudios en escuelas técnicas de grado medio; b) las escuelas de ciencia doméstica, que acogen al 85 % de las alumnas de escuelas vocacionales elementales; como en las anteriores escuelas técnicas, después de un período de dos años de cultura general o de enseñanzas comunes a las distintas profesiones, en los cursos 3.º y 4.º aparecen opciones de entrenamiento en: tareas domésticas, servicio u ocupaciones administrativas, vendedor auxiliar, auxiliar de oficina, peluquería y profesiones relacionadas con la salud y el bienestar; también una tercera parte de las alumnas que obtienen diplomas en estos cursos continúan estudios en los centros vocacionales de tipo medio; c) las escuelas agrícolas (o de enseñanza agraria elemental), en número de 160 para 13.000 alumnos; en ellas

(5) Para la designación de profesores se exige que los candidatos estén en posesión del certificado académico que avale una determinada preparación cultural y del diploma acreditativo de su cualificación pedagógico-didáctica. A las profesoras de educación preescolar (en este nivel educativo todo el profesorado es femenino) se les exige poseer el certificado de haber superado las enseñanzas generales de nivel medio (M.A.V.O.) más tres años de preparación profesional en la escuela vocacional correspondiente de nivel medio. Los profesores de escuela primaria han de superar los estudios preuniversitarios o los de educación general secundaria superior (H.A.V.O.) así como tres cursos más en los centros vocacionales de educación de nivel superior. Los profesores de educación secundaria han de acreditar estudios universitarios de 3, 4 ó 5 años de duración, según los diversos grados de enseñanza secundaria, y aptitud pedagógica en Institutos de educación universitarios.

junto a las enseñanzas comunes de carácter elemental que comprenden el 70 % de la duración de los cursos, existe un número de materias especializadas para el ejercicio de diversas opciones relacionadas con la agricultura: horticultura, tecnología de la alimentación, floristería y entretenimiento de jardines; d) las escuelas de conocimientos comerciales generales (o escuelas elementales de comercio al detalle), que han tenido un gran desarrollo durante los últimos 15 años, van dirigidas a quienes desean establecerse en negocios de su propiedad o para quienes desean obtener diplomas especiales de aprovechamiento o pericia en el ejercicio de actividades comerciales por cuenta ajena.

En algunos centros de enseñanza profesional elemental (especialmente en los de enseñanzas técnicas), el alumno puede elegir entre la dirección «T» (teórica) o la dirección «P», práctica, según su mayor disposición en materias teóricas o en aspectos aplicativos.

Las escuelas vocacionales medias se han visto potenciadas por el incremento de gradaciones en los trabajos y el desarrollo espectacular de los sectores industriales y de servicios. La admisión en estos centros está condicionada a la posesión del título correspondiente en la escuela vocacional elemental o en la escuela secundaria general intermedia. La finalidad de estas escuelas es la preparación de los estudiantes, mediante cursos teórico-prácticos, en el desarrollo y uso de estructuras y procesos relativos a profesiones medias de naturaleza técnica, administrativa, económica, comercial, de la construcción y técnicas ejecutivas. Las escuelas más solicitadas por los varones, hoy día, son las «escuelas técnicas», con cuatro cursos académicos, incluyendo uno en la industria bajo la supervisión y orientación del centro. Se estructuran en cinco secciones, diferenciadas a partir de los cursos 3.º y 4.º: ingeniería mecánica, ingeniería eléctrica, ciencia de la construcción, ingeniería civil e ingeniería química.

Hacia una educación superior selectiva

La educación superior incluye la educación universitaria y la educación vocacional superior. Cada una es objeto de regulación propia y, aunque el Gobierno está tratando de reorganizar, en una misma disposición, todas las ramas de educación superior, actualmente existe una clara separación administrativa y académica entre aquellas dos ramas de estudios. Tres objetivos se asignan a la formación universitaria: la enseñanza científica y la promoción de la investigación, el fomento del sentido de responsabilidad social y la preparación profesional, en los casos en que se requiera titulación universitaria. Los cursos universitarios tienen una duración de 5 a 6 años, pero el estudiante es libre de fijar su propio plan de seguimiento. El tiempo para cursar los estudios es ilimitado y los planes de enseñanza y exámenes de una misma especialidad pueden diferir considerablemente de una Universidad a otra. Pocos estudiantes completan sus estudios en el tiempo teórico; un 40 % emplean 8 años para la obtención del título final; un 20 % necesitan más tiempo. Algunas universidades comienzan a restringir este principio, generalizándose la tendencia a regular la permanencia en todos los centros de educación superior, y a limitar la admisión de los alumnos.

Perspectivas de reforma

Un «memorandum» publicado por el Ministerio de Educación y Ciencia contiene las proposiciones iniciales para la remodelación del sistema educativo, dirigidas a los círculos educativos del país para su estudio y discusión. Sobre estas bases será formulado el nuevo proyecto de reforma para la oportuna sanción por el Parlamento.

Los puntos más destacados de este «memorandum» son:

a) La ampliación de la obligatoriedad escolar a los 18 años y la afirmación de un nuevo estilo en la concepción de este ciclo obligatorio de educación, como educación *general*, es

decir para todos, y *personal*, tendente a conseguir grados óptimos de rendimiento en la persona, valorados no desde la perspectiva de una incorporación planificada y selectiva a ciertos niveles post-primarios, sino desde la dimensión de que cada uno se halle en condiciones de alcanzar las metas formativas que sus posibilidades le permitan.

b) La concepción de la estructura educativa obligatoria o de base dividida en tres estadios obligatorios, gratuitos e ininterrumpidos: 1) la nueva escuela primaria de 4 a 12 años que elimine la distinción actual de dos sistemas con objetivos distintos: la educación preescolar y la enseñanza primaria (si bien la integración de objetivos educativos va a requerir a juicio del Gobierno dos tipos de especializaciones en el profesorado: de 4 a 8 años y de 8 a 12); 2) la escuela media para todos, de 12 a 16 años, que incluye entre sus preocupaciones esenciales la orientación de los alumnos para una posterior elección de estudios y profesiones; a este fin, se estructuran las clases en grupos heterogéneos de edad según materias, habilidades e intereses, y ha de emitirse un completo informe de los alumnos al abandonar éstos la escuela con expresión del nivel, habilidades, dones e intereses de cada uno; 3) finalmente una escuela superior, a partir de los 16 años, que pone especial énfasis en el estudio dirigido y en la aspiración a no confinar la educación en la adquisición de unas destrezas o conocimientos preuniversitarios o profesionales, sino a facilitar oportunidades para todos los miembros de la comunidad a fin de que cada uno desarrolle sus talentos y participe activa y responsablemente en las decisiones de la vida social. Esta escuela

superior se diversificaría en tres ramas con posible transferencia entre ellas: la *rama académica*, de dos años de duración, que facilitaría el acceso directo a la educación superior; la *rama vocacional*, de 3 a 4 años, que ofrecería orientación hacia empleos o profesiones de grado medio, con posibilidad para los estudiantes sobresalientes de seguir ciertos cursos de enseñanza superior universitaria, y la *rama vocacional* con cursos de *breve duración*, proyectada hacia empleos de nivel elemental.

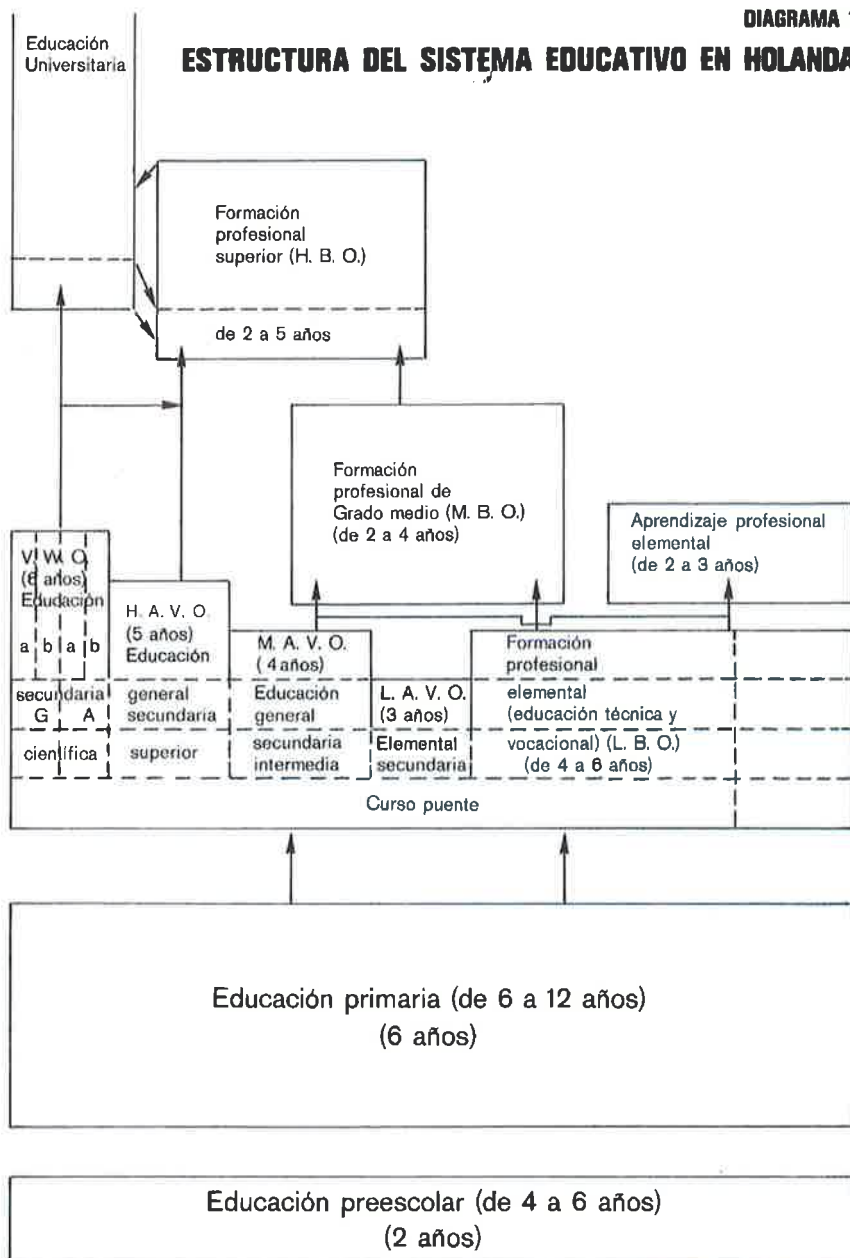
c) educación universitaria selectiva bajo el principio de una coordinación e integración de universidades e institutos de educación vocacional superior.

d) creación de una «escuela abierta», último escalón en la estructura vocacional del sistema, que coordine todas las oportunidades de enseñanza y formación existentes después de los períodos de educación convencional o reglada, enlazando las oportunidades de estudios con la experiencia práctica y profesional de los alumnos participantes. Se pretende con esta «segunda vía de educación» crear una organización flexible, paralela al sistema convencional, en orden a dispensar cursos o posibilidades educativas de incorporación al sistema de aquellos alumnos que lo deseen. Estas perspectivas pueden ser alteradas por las aportaciones de órganos y personas interesadas, por los ensayos que a título experimental se lleven a cabo y por las repercusiones financieras que las mismas comporten (6).

(6) «Contours of a future education system in the Netherlands» Summary of a discussion memorandum. Government Printing Office, 1975.

DIAGRAMA 1

ESTRUCTURA DEL SISTEMA EDUCATIVO EN HOLANDA



Esquema 2

LA ENSEÑANZA DE PREPARACION CIENTIFICA (V.W.O.) Grupos de asignaturas

Atheneum	Sección A	Sección B
Asignaturas obligatorias (5)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Holandés 2. Francés o alemán 3. Francés, alemán o inglés 4. Geografía o historia 5. Ciencias económicas I y Derecho. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Holandés 2. Francés, alemán o inglés 3. Matemáticas I 4. Física, Química o Biología 5. Física, Química o Biología.
Asignaturas optativas (2).	Francés, Alemán, Inglés, Historia, Geografía, Matemáticas I, Matemáticas II, Física, Química, Biología, Ciencias Económicas I y II y Derecho.	
Gymnasium	Sección A	Sección B
Asignaturas obligatorias (5)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Holandés 2. Latín 3. Griego 4. Francés, alemán o inglés 5. Historia o Geografía o Ciencias económicas I y Derecho. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Holandés 2. Latín o Griego 3. Francés, Alemán o Inglés 4. Matemáticas I 5. Física, Química o Biología
Asignaturas optativas (2)	Latín, Griego, Francés, Alemán, Inglés, Historia, Geografía, Matemáticas I, Matemáticas II, Física, Química, Biología, Ciencias económicas I y Derecho, Ciencias económicas II y Derecho.	

Esquema 3			
ENSEÑANZA GENERAL POST-ESCOLAR MEDIA (M.A.V.O.)			
Curso puente	2.º curso	3.º/4.º curso	
Holandés Francés Inglés Historia Instrucción cívica Geografía Matemáticas Biología Música Dibujo Trabajos manuales Educación física Técnicas de estudio	+ Alemán + Conocimientos comerciales + Física-Química	Grupo de asignaturas optativas. <i>Mavo-3.º</i> examen en 5 asignaturas. <i>Mavo-4.º</i> examen en 6 asignaturas. Holandés + un idioma moderno (en la mayoría de los casos inglés) son obligatorios.	
Esquema 4			
ENSEÑANZA GENERAL POST-ESCOLAR SUPERIOR (H.A.V.O.)			
Curso puente	2.º curso	3.º curso	4.º y 5.º curso
Holandés Francés Inglés Historia Instrucción cívica Geografía Matemáticas Biología Música Dibujo Trabajos manuales Educación física Técnicas de estudio	Profundización en las disciplinas del «curso puente», más alemán.	Profundización en las disciplinas anteriores, más física y química.	Grupo de asignaturas optativas: Holandés + un idioma moderno son obligatorios. Además se pueden elegir cinco materias entre: idiomas modernos, Historia, Instrucción cívica, Geografía, Matemáticas, Física, Química, Biología, Economía, Ciencias comerciales. Asignaturas de expresión dinámica y plástica.



ACTIVIDADES DEL I. C. E.

CURSOS DE LA UNIVERSIDAD DE VERANO DEL ICE

El Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo ha realizado durante el mes de julio, en la Universidad Laboral de Gijón, Instituto Masculino de Oviedo e Instituto Femenino de León, un total de 79 cursillos, en los que participaron más de 1.500 profesores y licenciados. Fueron impartidos por 127 profesionales y especialistas. En ellos se ofreció información adecuada de las últimas innovaciones científicas

en las distintas áreas académicas y se trataron los problemas más destacados que hoy tiene planteados la enseñanza.

La Conferencia Inaugural estuvo a cargo de don Víctor García Hoz. Desarrolló el tema: «La Formación intelectual: Bases para una programación integrada».

EL COLEGIO NACIONAL «BAUDILIO ARCE» CENTRO PILOTO DE ESTE I.C.E.

De acuerdo con el Decreto 2.343/1975, de 23 de agosto por el que se regulan los centros pilotos y de experiencias en centros docentes, este I.C.E. ha solicitado al Ministerio de Educación y Ciencia la adscripción del nuevo colegio «Baudilio Arce», situado en la calle Hermanos Pidal de esta capital, como centro piloto de Enseñanza General Básica. En el centro funcionarán 16 unidades correspondientes a los cursos de enseñanza obligatoria y provisionalmente, dos unidades de enseñanza preescolar. La apertura del centro está prevista para primeros de octubre del presente año.

Además de los objetivos específicos señalados por el Decreto anteriormente citado, este I.C.E. considera importante dicha adscripción por las siguientes razones:

a) Impulsar la aplicación de los resultados obtenidos en las investigaciones educativas efectuadas a nivel de E.G.B. a la realidad docente,

creando los cauces adecuados para que se puedan introducir las innovaciones más importantes.

b) Disponer de un centro propio para someter a experimentación los diseños y modelos innovadores que el equipo investigador del ICE considere interesantes, en el campo de la educación a nivel de E.G.B.

c) Controlar los efectos del reciclaje del profesorado sobre la calidad de la enseñanza procurando coordinar los programas de actualización que se elaboren en este ICE con las exigencias y necesidades de la realidad escolar.

d) Potenciar la dotación y funcionamiento de todos los factores humanos, técnicos, organizativos así como los servicios que intervienen en un centro escolar con el fin de mejorar su rendimiento. A este fin se estimulará y orientará de una forma directa a todos los miembros de la comunidad escolar a través de personal especializado.

OTRAS ACTIVIDADES

PRIMER SIMPOSIO NACIONAL SOBRE LA ENSEÑANZA DEL LATIN EN EL BUP - COU

Durante los días 29 y 30 de septiembre y 1 de octubre se ha desarrollado en el Instituto Nacional de Enseñanza Media «Zorrilla» de Valladolid el Primer Simposio Nacional sobre la Enseñanza del Latín en el nuevo Bachillerato, organizado por la Sociedad Española de Estudios Clásicos bajo el patrocinio del Instituto de Ciencias de la Educación de Valladolid.

Aunque en el número siguiente de AULA ABIERTA daremos más amplia información referente a los contenidos de las Ponencias y Comunicaciones desarrolladas y a las Conclusiones de carácter técnico elaboradas tras interesantes Coloquios, ofrecemos ahora a nuestros lectores las Conclusiones de carácter general leídas y aprobadas en el acto de Clausura, que fue presidido por el catedrático de Latín de la Universidad Complutense y presidente del Senado, don Antonio Fontán.

CONCLUSIONES

Primera.—El profesorado del Latín del B.U.P. y C.O.U. expresa su decidida voluntad de seguir fiel al compromiso docente que por vocación y profesión ha contraído con la sociedad, a pesar de las condiciones adversas que para la disciplina en parte se vienen dando últimamente.

Segunda.—Somos conscientes de que en el estado actual de la ciencia, en los proyectos de formación de la juventud hay que dar cabida a disciplinas o áreas del conocimiento antes menos atendidas. Pero es nuestro deber advertir a la sociedad del carácter fundamental e imprescindible del Latín para la formación humana y científica completas de un miembro de la sociedad occidental. Y en este sentido se debe prevenir sobre las imprevisibles consecuencias que una nueva reducción de esta disciplina en los planes de estudio podría acarrear, habida cuenta de que en la actualidad ya no se incluye en la segunda etapa de E.G.B. frente a lo que ocurre con las restantes disciplinas. Tenemos puesta la esperanza en que la regulación del nuevo C.O.U. nos consienta completar la tarea que iniciamos en el B.U.P.

Tercera.—Afirmamos el carácter independiente que el Latín tiene como disciplina, con unos objetivos y métodos propios. Sin embargo su inclusión en el área de la Lengua Materna por la Ley General de Educación, nos consiente desplegar en su planteamiento y desarrollo una intensa y fecunda intercomunicación con el castellano y demás lenguas hispánicas, a cuyo dominio sirve de manera excepcional el Latín, como la experiencia y los profesionales de las lenguas vernáculas atestiguan.

Por ello es causa de profunda preocupación para nosotros observar cómo el profesorado de E.G.B. a cuyo cargo corre la formación lingüística de los alumnos en un etapa decisiva y, según la ley, única para muchos, no tiene la posibilidad de adquirir conocimientos de Latín por no existir Cátedras de la disciplina en las Escuelas de Formación del Profesorado de E.G.B.

Conscientes igualmente del papel que en la conformación de la lengua de una comunidad nacional tienen los medios informativos en la sociedad actual, queremos hacer caer en la cuenta de lo anómalo que resulta que los profesionales de la información tampoco puedan contar en sus Facultades con la extraordinaria ayuda que para una formación lingüística solvente representa el estudio del Latín, como sucede en las Facultades Universitarias donde se forman los demás profesionales de la lengua. Por ello elevamos a la Administración la propuesta de creación de Cátedras de Latín en las Escuelas de Formación del Profesorado de E.G.B. y en las Facultades de Ciencias de la Educación, que permitan a los futuros profesionales de la enseñanza y la información el conocimiento de la lengua y cultura latinas, base de las lenguas y la cultura occidental actuales.

Cuarta.—Vemos con satisfacción cómo la sociedad española ha desechado la falsa y desinformada impresión de que el Latín, en su lengua y cultura, y la universalmente llamada *cultura clásica* junto con el Griego significan posiciones intelectuales, políticas o sociales retardatarias u obscurantistas. Por el contrario está imponiéndose la condición de que las civilizaciones de Grecia y Roma han sido el gran modelo de la convivencia democrática y de una organización de la sociedad en la que se viene inspirando Occidente ininterrumpidamente a lo largo de XX siglos. Por ello en momentos como los que nuestro país atraviesa, el cultivo de las Humanidades Clásicas y el contacto con las civilizaciones de Grecia y Roma, son una garantía de educación y sensibilización democrática.

Quinta.—Finalmente, fieles a nuestros compromisos docentes y queriendo lograr la máxima rentabilidad de la presencia del Latín en los planes de estudio actuales, hemos propuesto la creación, dentro de la Sociedad Española de Estudios Clásicos, de una Comisión Mixta de Profesorado de B.U.P. y de Universidad, para coordinar el desarrollo de la enseñanza del Latín en los dos niveles académicos. Y dentro de esta misma intencionalidad elevamos a las autoridades académicas nuestra preocupación por el hecho de que pudiera extenderse la práctica comprometedora de impartir la disciplina de Latín por profesores no preparados para ello.



DOCUMENTACION BIBLIOGRAFICA

SELECCION BIBLIOGRAFICA DE BIOLOGIA

I. TEXTOS CIENTIFICOS

I.1. Biología General

- ABERCROMBIE, M. A., HICKMAN, C. J. y JOHNSON, M. L.: *Diccionario de Biología*. Barcelona, Labor, 1970.
- CURTIS, H.: *Biología*. Barcelona, Omega, 1972.
- CURTIS, H.: *Biología General*. Barcelona, Omega, 1974.
- FURON, R.: *La distribución de los seres vivos*. Barcelona, Labor, 1965.
- GRASSE, P. P., HOLLANDE, A., LAVIOLETTE, P., NIGON, V. y WOLFF, E.: *Biología General*. Barcelona, Toray-Masson, 1970.
- GROHSTEIN, C.: *La estrategia de la vida*. Madrid, Blume, 1973.
- JEFFREY, Ch., IZCO y ALVARADO: *Nomenclatura y códigos biológicos*. (Sistemática) Madrid, Blume, 1976.
- LURIA, S. E.: *36 lecciones de Biología*. Madrid, Blume, 1976.
- VILLÉE, C. A.: *Biología*. México, Interamericana, 1968.
- VOGEL, G., ANGERMANN, H.: *Atlas de Biología*. Barcelona, Omega, 1974.
- WEISZ, P. B.: *Elementos de biología*. Barcelona, Omega, 1972.
- WEISZ, P. B.: *La ciencia de la Biología*. Barcelona, Omega, 1973.
- WALLIS: *Biología práctica*. Madrid, Aguilar, 1963.
- , varios: *Enciclopedia monográfica de las ciencias naturales*. Madrid, Aguilar, 1974.
- I.2. Biología celular y molecular.**
- BERNIARDOT: *Estructura y función de los enzimas*. Madrid, Blume, 1976.
- BERKALOFF, A., BOURQUET, J., FAVARD, P. y GUINNEBAULT, M.: *Biología y Fisiología celular*. Barcelona, Omega, 1972.
- BRACHET, J.: *Introducción a la Embriología molecular*. Madrid, Blume, 1975.
- BUVAT, R.: *La célula vegetal*. Madrid, Guadarrama, 1969.
- COHEN: *El metabolismo celular y su regulación*. Barcelona, Omega, 1973.
- DURAND, M., FAVARD, P.: *La célula*. Barcelona, Omega, 1972.
- DU PRAW, E. y J.: *Biología celular y molecular*. Barcelona, Omega, 1971.
- HERZBERG, M. y RÉVEL, M.: *Atlas de Biología molecular*. Barcelona, Omega, 1973.
- KORNBERG, A.: *Síntesis del ADN*. Madrid, Blume, 1976.
- MEDRANO, L.: *Células, Virus y cáncer*.
- MORRISON, J. H.: *Orgánulos funcionales*. Madrid, Alhambra, 1972. (Ed. puesta al día).
- NOVIKOFF-HOLTZMANN: *Estructura y dinámica celular*. México, Interamericana, 1972.
- PILET, P. E.: *La célula (estructura y funciones)*. Barcelona, Toray-Masson, 1971.
- ROBERTIS, NOWINSKI y SAEZ: *Biología celular*. Buenos Aires, El Ateneo, 1946, puesto al día en la ed. de 1975.
- Varios, selecciones de SCIENTIFIQUE AMERICAN: *La base molecular de la vida*. Madrid, Blume, 1971.
- Varios, selecciones de SCIENTIFIQUE AMERICAN: *La célula viva*. Madrid, Blume, 1970.
- THUILLEK, MONOD, JACOB, etc. Selecciones de LA RECHERCHE: *Introducción a la Biología molecular*. Madrid, Blume, 1976.
- YON, J.: *Structure et dynamique conformationnelle des protéines*. París, Hermann, 1969.

I.3. Zoología, Fisiología, Histología y Embriología animal.

- BALINSKY: *Introducción a la embriología*. Barcelona, Omega, 1971.
- BOUE-CHANTON: *Zoologie*, 4 tomos. Paris, Doin, 1971.
- D'ANCONA: *Zoología*, 2 tomos.
- BRADLEY, T.: *Fisiología animal*. Barcelona, Omega, 1969.
- GANTER, P. y SOLLES, G.: *Histochimie normal et pathologique*. 2 tomos. Paris, Gauthier-Villars, 1969 y 1970.
- GRASSE, P. P.: *Zoología*.
Tomo I: GRASSE-POISSON-TUZET: *Invertebrados*.
Tomo II: DEVILLERS-CLAIRANBAULT: *Anatomía comparada de vertebrados*.
Tomo III: GRASSE: *Vertebrados, sistemática y biología*. Barcelona, Toray-Masson, 1976.
- HAM, A., W.: *Tratado de Histología*. México, Interamericana, 1970.
- HOUILLON, Ch.: *Embriología*. Barcelona, Omega, 1972.
- HOUILLON, Ch.: *Sexualidad*. Barcelona, Omega, 1972.
- LOZANO, F.: *Biología marina, pesca y aprovechamiento de los seres marinos*. Madrid, Rugenio Salazar, 1959.
- MARIOJA, R. y MARIOJA-PEERSON, M.: *Técnicas de Histología animal*. Barcelona, Toray-Masson, 1965.
- MEGLITSCH, P. A.: *Zoologie d'invertebres*.
Tomo I: *Protozoos y metazoos primitivos*.
Tomo II: *Artropodos*.
Tomo III: *Deuterostomos*.
Paris, Doin, 1974. Próxima aparición en español.
- MONTAGNA: *Anatomía comparada*. Barcelona, Omega, 1972.
- PÉREZ INIGO, C.: *Parasitología*. Madrid, Blume, 1976.
- POIRER y RIBADEAUDUMAS: *Manuel de Histología*. Barcelona, Toray-Masson, 1976.
- POIRER, CHEVREAU: *Cuadernos de Histología humana*. 9 cuadernillos, Madrid, Marban, 1972.
- ROMER-BEAMONT: *Biologie animal*. (2 tomos de Invertebrados y 1 tomo de Vertebrados comparada.) Paris, Dunod Université, 1972.
- ROSS, H. M.: *Introducción a la entomología*. Barcelona, Omega, 1974, 3.ª ed.
- STORER, T. I.: *Zoología general*. Omega, Barcelona, 1973. (Ed. puesta al día).

I.4. Botánica, Fisiología e Histología vegetal

- BONNER, J. y GALSTON, A. W.: *Principios de fisiología vegetal*. Madrid, Aguilar, 1973.
- BONNIER.
- CAMEFORT H. et BOVE, H.: *Reproduction et biologie des principaux groupes vegetaux. Les coniophytes au archegoniates*. Paris, Doin, 1969.
- CÓRDOBA, C. V.: *Fisiología vegetal*. Madrid, Blume, 1976.
- DEVLIN, R. M.: *Fisiología vegetal*. Barcelona, Omega, 1975.
- GAISON, A. W.: *Cómo viven las plantas*. México, UTEHA, 1967.

- MAZLIACK: *Fisiología vegetal*. Barcelona, Omega, 1976.
- POLUNIN, O.: *Guía de campo de las flores de Europa*. Barcelona, Omega, 1974.
- RAVEN-CURTIS: *Biología vegetal*. Barcelona, Omega, 1974.
- SCAGEL, R. F. y otros: *El reino vegetal*. Barcelona, Omega, 1973.
- STRASBURGER: *Tratado de Botánica*. Barcelona, Marín, 1970.
- STREER, H. E.: *Metabolismo de las plantas*. Madrid, Alhambra, (Exedra), 1969.
- WHITTINGHAM, C. P.: *Mecanismo de la fotosíntesis*. Madrid, Blume, 1976.

I.5. Genética y Evolución

- KNIPPERS, R.: *Genética molecular*. Barcelona, Omega, 1973.
- LACADENA, J. R.: *Genética*. Madrid, Aages, 1973.
- LE ROY, H. L.: *Abi de la genética de poblaciones*. Zaragoza, Acribia, 1970.
- METTLER, I. F. y GREGG, T. G.: *Genética de poblaciones y evolución*. México, UTEHA, 1972.
- OWEN, S. R. B. y EDGAR: *Genética general*. Barcelona, Omega, 1965.
- PETIT-PEUVOST: *Genética y evolución*. Barcelona, Omega, 1972.
- SMITH, J. M.: *Teoría de la evolución*. Madrid, Istmo, 1970.
- STASHEVA, W. D.: *Genética*. México, Mc. Graw-Hill, 1971.
- STENT, G. S.: *Genética molecular*. Barcelona, Omega, 1973.
- STRICKBERGER, M. W.: *Genética*. Barcelona, Omega, 1968.
- WATSON, J. D.: *Biología molecular del gen*. México, Fondo educativo Iberoamericano, 1970-1974.

I.6. Metabolismo: Bioquímica y Biofísica

- BERNHARDT: *Estructura y función de las enzimas*. Madrid, Blume, 1976.
- CHAPEVILLE y HAENNI: *Biosíntesis de las Proteínas*. Barcelona, Omega, 1974.
- COHEN: *El metabolismo celular y su regulación*. Barcelona, Omega, 1973.
- CROMER, A.: *Física para la ciencia de la vida*. Barcelona, Reverte, 1972.
- GROS y GRUMBERG-MANAGO: *Biosíntesis de los ácidos nucleicos*. Barcelona, Omega, 1974.
- KARLSON, P.: *Manual de Bioquímica*. Barcelona, Marín, 1962.
- KORNBER, A.: *Síntesis del ADN*. Madrid, Blume, 1976.
- KRUH, J.: *Bioquímica*. Barcelona, Omega, 1973.
- LASKOWSKI y POHLIT: *Biofísica*. Barcelona, Omega, 1976.
- LEHNINGER, A. L.: *Bioquímica: Las bases moleculares de la estructura y función celular*. Barcelona, Omega, 1972. (Nueva ed. modificada en inglés, 1976).
- MAHLER, H. R. y CORDES, E. H.: *Química biológica*. Barcelona, Omega, 1971.
- MORRIS, G.: *Química Física para biólogos*. Barcelona, Reverte, 1972.
- STRYER, L.: *Bioquímica*. Barcelona, Reverte, 1976.

YON, J.: *Structure et dynamique conformationnelle des protéines*. París, Hermann, 1969.

1.7. Microbiología

- BROCK, T. P.: *Biología de los microorganismos*. Barcelona, Omega, 1973.
- MEYNELI-MCYNELL: *Bacteriología experimental*. Barcelona, Omega, 1972.
- PEICZAR, M. J. y REID, R. D.: *Microbiología*. Madrid, Castilla, 1966.
- PRIMROSE: *Introducción a la virología moderna*. Madrid, Blume, 1976.
- SCHLEGEL, H. G.: *Microbiología general*. Barcelona, Omega, 1972.
- SHEELEY, H. W. y VAN DE MARK, P. J.: *Microbios en acción*. (Manual de laboratorio para microbiólogos). Madrid, Blume, 1973.
- SIMON, P. y MEUNIER, R.: *Microbiologie industrielle et génie Biochimique*. París, Masson et cie., 1970.
- WILKINSON, J. F.: *Introducción a la microbiología*. Madrid, Blume, 1976.

1.8. Ecología.

- BURGES y RAW: *Biología del suelo*. Barcelona, Omega, 1972.
- CLARKE, P. L.: *Elementos de ecología*. Barcelona, Omega, 1965.
- DAJÓZ, R.: *Tratado de ecología*. Mundiprensa, 1974.
- DORS, J.: *Antes que la naturaleza muera*. Barcelona, Omega, 1972.
- EHRICH-EHRICH: *Población, recursos y medio ambiente*. Barcelona, Omega, 1973.
- MARGALEFF, R.: *Ecología*. Barcelona, Omega, 1974.
- ODUM: *Ecología*. Barcelona, CECSA, 1965.
- CHUM: *Ecologie*. París, Doin, 1976.
- Varios, SCIENTIFIQUE AMERICAN, selecciones. *Química y ecosfera*. Madrid, Blume, 1975.
- Varios, SCIENTIFIQUE AMERICAN, selecciones. *El hombre y la ecosfera*. Madrid, Blume, 1975.
- PHILLIPS, J. G.: *Fisiología ecológica*. Madrid, Blume, 1976.
- DUCHAFOUR: *Manual de edafología*. Barcelona, Toray-Masson, 1970.

II. BREVE SELECCION BIBLIOGRAFICA PARA GEOLOGIA

2.1. Textos de carácter general.

- BELLAIR, P. y POMEROL, Ch.: *Tratado de Geología*. Barcelona, Vicens-Vives, 1968.
- BRINKMANN, R.: *Geología general*. Barcelona, Labor, 1964.
- FOSTER, R. J.: *Geología*. Barcelona, Labor, 1973.
- GOGUEL, J.: *Encyclopedie de la pleiade, Geologie, 2 vols*. París, Gallimard, 1973.
- GORSHKOV, G. y YAKUSHOVA: *Geología general*. Moscú, MIR, 1970.
- HOMES: *Geología física*. Barcelona, Omega, 1965.
- LAHUE, F. H.: *Geología práctica (geología de campo)*. Barcelona, Omega, 1965.
- LOTZE, F.: *Geología*. México, UTEHA, 1961.

- MELÉNDEZ, B. y FUSTER, J. M.: *Geología*. Madrid, Pabiniño, 1973. (ed. ampliada y corregida).
- READ, H. H. y WATSON, J.: *Introducción a la geología*. Madrid, Alhambra, 1970.
- ROGERS y ADAMS: *Fundamentos de Geología*. Barcelona, Omega, 1969.
- SMITH, P. J.: *Temas de geofísica*. Barcelona, Reverté, 1971.

2.2. Mineralogía y Cristalografía

- DONALD BLOSS, F.: *Introducción a los métodos de la cristalografía óptica*. Barcelona, Omega, 1972.
- ERNST, W. G.: *Los materiales de la tierra*. Barcelona, Omega, 1974.
- HEINRICH, W. Ch.: *Petrología Microscópica*. Barcelona, Omega, 1964.
- HUREBUT, C. S.: *Manual de Mineralogía de DANA*. Barcelona, Reverté, 1974.
- KERR: *Mineralogía óptica*. Madrid, Castillo, 1965.
- KLOCKMANN, F. y RAMDOHR, P.: *Tratado de Mineralogía*. Barcelona, Gustavo Gili, 1961.
- PETTJOHN, F. J.: *Rocas sedimentarias*. Buenos Aires, EUDBA, 1963, Última ed. 1970.
- TURNER, F. J. y VERHOOGEN: *Petrología ígnea y metamórfica*. Barcelona, Omega, 1963.
- WADEMATIUX: *Elementos de Cristalografía y Mineralogía*. Barcelona, Omega, 1966.

2.3. Geología estructural y Tectónica.

- BELOUSSOV, V. V.: *Problemas básicos de geotectónica*. Barcelona, Omega, 1972.
- BLOOM, A. L.: *La superficie de la tierra*. Barcelona, Omega, 1973.
- CLARK, S. P.: *La estructura de la tierra*. Barcelona, Omega, 1975.
- DE STEER, L. U.: *Geología estructural*. Barcelona, Omega, 1966.
- GOODY, R. M. y WALKER, J. C.: *Las Atmosferas*. Barcelona, Omega, 1974.
- HALLAM, A.: *De la deriva de continentes a la Tectónica de placas*. Barcelona, Labor, 1976.
- MATTAUER: *Las deformaciones de los materiales de la corteza terrestre*.
- MEIZ, K.: *Geología Tectónica*. Barcelona, Omega, 1967.
- TAZIEFF, H.: *Los volcanes y la deriva de los continentes*. Barcelona, Labor, 1974.
- TRICART, T.: *La epidermis de la tierra*. Barcelona, Labor, 1969.

2.4. Geología Aplicada.

- CAMBEFORT, H.: *Reconocimiento de los suelos y cimentaciones especiales*. Barcelona, Omega, 1970.
- CASTANY, C.: *Tratado práctico de las aguas subterráneas*. Barcelona, Omega, 1972.
- CASTANY, G.: *Prospección y explotación de las aguas subterráneas*. Barcelona, Omega, 1973.
- COSTET y SANLERAT: *Curso práctico de mecánica de suelos*. Barcelona, Omega, 1974.
- COOLMY, D. y PAGE, J. P.: *Las reservas del océano*. Madrid, Guadarrama, 1976.
- CUSTODIO, E. y LLAMAS, M. R.: *Hidrología subterránea*. (2 vols.) Barcelona, Omega, 1974.

- DUCHAUFOUR, P.: *Manual de Edafología*. Barcelona, Toray-Masson, 1971.
- GROSS, M. G.: *Oceanografía*. Barcelona, Labor, 1971.
- LANDES, K. K.: *Geología del petróleo*. Barcelona, Omega, 1965.
- SKINNER y TUREKIAN: *El hombre y el océano*. Barcelona, Omega, 1974.
- SKINNER, B. J.: *Los recursos de la tierra*. Barcelona, Omega, 1973.
- SCHIEDEGGER, A. E.: *Principios de Geodinámica*. Barcelona, Omega, 1966.
- TUREKIAN, K. K.: *Los océanos*. Barcelona, Omega, 1974.
- VIDAL, V.: *Explotación de minas*. (3 vols.) Barcelona, Omega, 1972.
- , Varios. SCIENTIFIC AMERICAN. Selecciones: *Oceanografía*. Madrid, Flume, 1974.

2.5. Geología Histórica. Estratigrafía.

- BRINKMANN, R.: *Geología Histórica*. Barcelona, Labor, 1964.
- DUNBAR y RODCERS: *Principles of stratigraphy*. Dunbar, C.: *Geología Histórica*. México, CÉCSA, 1970.
- EICHER, D. L.: *El tiempo geológico*. Barcelona, Omega, 1974.
- KRUMBEIN y SLOSS: *Estratigrafía y sedimentación*. México, UTEHA, 1969.
- LAPORTE, L. F.: *Los ambientes antiguos*. Barcelona, Omega, 1974.
- MC ALISTER, A. L.: *La historia de la vida*. Barcelona, Omega, 1974.
- MELENDEZ, B.: *Paleontología*. Madrid, Paraninfo, 1971.
- RUTTEN, M. C.: *Aspectos geológicos del origen de la vida sobre la tierra*. Madrid, Alhambra, 1968.
- STOKES: *Historia de la tierra*. Madrid, Aguilar, 1969.
- SWINNEKTON, H. H.: *Elementos de Paleontología*. Barcelona, Omega, 1970.
- WOODFORD, A. O.: *Geología Histórica*. Barcelona, Omega, 1972.

III. OBRAS DIDACTICAS

3.1. Obras comunes a la Biología y la Geología.

- BLOUGH, H. y otros: *La enseñanza elemental de las ciencias*. Madrid, Magisterio Español, 1966.
- FESQUET, J.: *Enseñanza de las ciencias*. Buenos Aires, Kapelusz, 1971.
- LANDETE AGUILAR, A.: *Didáctica de las Ciencias Naturales*. Salamanca: Anaya, 1971.
- SHECKLES, M.: *Cómo enseñar las ciencias al escolar*. Buenos Aires, Paidós, 1964.
- TATON, R.: *Causalidad accidentalidad de los descubrimientos científicos*. Barcelona, Labor, 1975.
- UNESCO: *Manual de la UNESCO para la enseñanza de las ciencias*. Buenos Aires, Ed. Sudamericana, 1966.
- URIEL, C.: *Enseñanza de las ciencias en el grado medio*. (dos vols.) Publicaciones de la Dir. Gral. de E. M., Madrid, 1962, 1964.

———, varios. Proyecto M1-62: *Hacia la Naturaleza*. Madrid, Alhambra 1975.

3.2. Obras específicas para Biología.

- B. S. C. S.: *El hombre y su ambiente*. Curso programado por la BSCS en tres series: verde, azul, y amarilla; según tres puntos de vista ecológico, evolutivo y bioquímico. Bogotá, Norma, 1970.
- B. S. C. S.: *Biología: Unidad, diversidad y continuidad de los seres vivos*. México, CÉCSA, 1970.
- B. S. C. S.: *Biología: Modelos y procesos*. México, Trillas, 1974.
- HUXLEY, J.: *La evolución*. Buenos Aires, Losada, 1965.
- NUFFIELD, Programa. Curso de Biología formado por las siguientes unidades:
- I. *Introducción a los seres vivos*: Texto y guía del profesor.
 - II. *La vida y los procesos vitales*: Texto y guía del profesor.
 - III. *El mantenimiento de la vida*: Texto y guía del profesor.
 - IV. *Los seres vivos en acción*: Texto y guía del profesor.
 - V. *La perpetuación de la vida*: Texto y guía del profesor.
- IV. Además, pequeños tomos con claves sencillas de clasificación. Barcelona, Omega, 1972.
- OCDE: *Biologie moderne et son rôle dans l'éducation*. París, OCDE, 1960.
- OPARIN, A. I.: *Origen de la vida sobre la tierra*. Madrid, Tecnos, 1973.
- THE OPEN UNIVERSITY: *Curso básico de ciencias, Biología*. Nueve unidades publicadas en cinco tomos. México, Mc. Graw Hill, 1971.
- PASCOE, H.: *Biology secondary certificate series*. London, Nelson, 1971.
- RILEY, J.: *Introducción a la Biología*. Madrid, Alianza, 1970.
- UBALDE, J.: Una serie de librillos con títulos como: *Animales inofensivos con mala fama*, *Acnópolis o la vida en el estanque*, *La vida en la cueva*, etc. Barcelona, Fonsanella, 1972, 1973.
- VALLIN, J.: *Biología, Zoología, y Botánica*. (Dos vols.) Barcelona, UTEHA, 1962.
- VILLENEVE, F. y DESIRÉ, Ch.: *Zoología*. (dos tomos) Barcelona, Montaner y Simón, 1965. (1970 última edición).

3.3. Obras específicas de Geología

- BELLAIR, P. y POMEROL, Ch.: *Tratado de Geología*. Barcelona, Vicens-Vives, 1968.
- THE OPEN UNIVERSITY: *Curso básico de ciencias, Geología*. Seis unidades publicadas en tres tomos. México, Mc. Graw Hill, 1971.
- RUDEI, A.: *Geología*. Barcelona, UTEHA, 1966.
- B. S. C. S.: *Investiguemos la tierra*. (Dos vols.) México, Norma, 1974.

JESUS MARIA BARCENA RODRIGUEZ
Catedrático de Ciencias Naturales del INB -Pérez de
Aylla-
Ventanillas, Oviedo

RECENSIONES

FERRER y GUARDIA, F.: **La Escuela Moderna**. Editorial ZYX. Madrid 1976. 216 páginas.

Existe, actualmente, en nuestro país, un deseo, por parte de numerosos profesionales de la educación, de conocer aquellas experiencias y personalidades de nuestra reciente historia pedagógica que han estado ausentes en los últimos cuarenta años de los programas y planes de estudio. Nombres, como los de Luzuriaga, Giner de los Ríos, Cossío, Ballesteros, M. Domingo, H. Almenndros, etc., fueron desconocidos para las generaciones que asistieron a las escuelas normales en las tres últimas décadas. Conocer y difundir las ideas de estos hombres me parece una tarea importante, ya que muchas de ellas están vigentes en el momento actual, caracterizado por apasionadas polémicas, en lo referido al ámbito educativo.

Con motivo de cumplirse el 75 aniversario de la fundación de la Escuela Moderna se están difundiendo las ideas, profundamente innovadas de F. Ferrer y Guardia, pedagogo de filiación anarquista que murió fusilado en el año 1909, acusado de ser el principal responsable de los hechos de la Semana Trágica de Barcelona (acusación que no fue suficientemente probada).

El punto de partida de la teoría y praxis de Ferrer, es la crítica que, por un lado, dirige contra los políticos republicanos a los que acusa de desligarse de la formación de un nuevo tipo de hombre, capaz de transformar profundamente a la sociedad. Acusa, por otra parte, a la familia y a la escuela de deformar y de degenerar a los individuos: «la escuela es algo peor que el error, es la mentira sacramental impuesta por los que dogmatizan en nombre de una supuesta revelación divina». De aquí deduce la necesidad de afrontar el planteamiento de una educación que realice una modificación profunda de las personas.

Con la aportación económica de su amiga francesa católica, la señorita Meunier, pone en marcha su obra preferida: «La Escuela Moderna». La misión de esta escuela —se dice en el programa fundacional— es hacer que los niños y niñas que se le confíen, lleguen a ser personas verídicas, justas y libres de todo prejuicio.

La coeducación tenía, para Ferrer, una importancia capitalísima. Constituía una circunstancia indispensable para la enseñanza racionalista. El propósito de la enseñanza mixta es que los niños de ambos sexos tuvieran idéntica educación para que la humanidad masculina y femenina se compenentren desde la infancia.

Si la escuela es coeducativa de los dos sexos, también debe ser coeducativa para las distintas

clases sociales. La Escuela Moderna está abierta a todos los niños, cualesquiera fuera su origen, puesto que su fin no era anticipar amores ni odios, ni adhesiones, ni rebeldías, sino prepararlos para ser hombres.

Hay una oposición, por parte de la pedagogía Ferreriana, a la educación estatal. Al Estado de aquella época se le considera como un aparato e instrumento al servicio de las clases dominantes, en consecuencia la educación no debe estar en manos de aquél, sino en las de los que tienen interés en cambiar el modo de vivir: que son los trabajadores, en primer lugar, y luego los intelectuales.

El maestro es un elemento fundamental en el proceso educativo. Su actuación puede ser nefasta cuando es un burocrata y forma parte de la junta caciquil del pueblo en unión del cura, el médico, el boticario y el usurero. El centralismo y el uniformismo es otro de los elementos alineantes del niño. ¿Por qué —se pregunta nuestro autor— a las nueve de la mañana sabe el ministro de instrucción pública que todos los niños leen, escriben o calculan? ¿Es que tienen todos los niños y también los profesores el mismo deseo a la misma hora?

Los principios de la Escuela Moderna se oponen a los premios, castigos y exámenes: «Estos actos, los exámenes, que se visten de solemnidades ridículas, parecen ser instituidos solamente para satisfacer el amor propio enfermizo de los padres, la supina vanidad y el interés egoísta de muchos maestros y para sendas torturas a los niños antes del examen, y, después, las consiguientes enfermedades más o menos prematuras. Otro tanto ocurre con la enseñanza religiosa tradicional: «La enseñanza religiosa que ha de desterrarse, porque la ciencia ha demostrado que la creación es una leyenda y que los dioses son mitos, y por consiguiente se abusa de la ignorancia de los padres y de la credulidad de los niños, perpetuando la creencia en un ser sobrenatural, creador del mundo y al que puede acudir con ruegos y plegarias para alcanzar toda clase de favores».

Como contribución del centro a la promoción cultural de los ciudadanos, se organizaron conferencias y charlas dominicales que tuvieron una gran acogida popular.

La Escuela Moderna fue cerrada a los cinco años de su fundación, a causa de las campañas desatadas contra ella por parte de los sectores católicos conservadores. Ferrer fue encarcelado y en una carta escrita desde su celda de 1 de

mayo de 1907 describe con magistral estilo el espíritu de la institución de la que él fue el manantial ideológico.

«La Escuela Moderna pretende cambiar cuantos prejuicios dificultan la emancipación total del individuo y para ello adopta el racionalismo humanitario, que consiste en vincular a la infancia el afán de conocer el origen de todas las injusticias sociales, para que, con su reconocimiento, pueda luego combatir las y oponerse a ellas.»

Podríamos señalar a modo de conclusión que produce asombro comprobar que todos los problemas que Ferrer se plantea, tales como el laicismo, los premios y castigos, el papel de la escuela dentro de la sociedad, la Religión, el Estado y la educación, etc., están presentes en la teoría y praxis con que cotidianamente se enfrentan los educadores en la escuela de hoy.

SILVINO LANTERO VALLINA

GIMENO SACRISTAN, J.: Una escuela para nuestro tiempo, Ed. Fernando Torres, Valencia, 1976.

La escuela, el sistema educativo en general, es el campo donde confluyen las discusiones más encontradas y las más diversas opiniones. Y, de entre estas opiniones, es fácil señalar una nota constante de crítica y de rechazo. Mientras la mayoría de las cosas han cambiado sobre la superficie de la tierra, mientras todo ha sido sometido a revisiones drásticas y a nuevos planteamientos, los sistemas educativos permanecen, en muchos aspectos, intocados e inalterables. Moncada escribía no ha mucho que si cualquier viejo profesor de la Edad Media despertase a nuestra forma de vida, sufriría un pasmo absoluto ante el espectáculo de nuestras ciudades, industrias, vehículos y satélites artificiales. Pero este sobresalto desaparecería al ingresar en una de nuestras escuelas o universidades. Aquí todo permanece lo mismo. Profesores, alumnos, lecciones, contenidos y materias, con algún que otro remiendo pedagógico, están inmovilizados en el pasado.

No es tarea difícil descubrir los fallos de la escuela tradicional. Gimeno Sacristán, siguiendo pautas de uso frecuente, describe algunos errores de peso y los dosajustes de mayor repercusión social.

Uno de los primeros desequilibrios se produce entre el conjunto de promesas, latentes o explícitas, y los resultados prácticos de las expectativas fomentadas. La educación y la escolaridad, se dice, es el camino para lograr una verdadera promoción social y económica. Sin duda, la adquisición de saberes y conocimientos permite al individuo instalarse en el mundo de la cultura y en la realidad que nos envuelve con dignidad y eficacia. «La educación es una forma de poder». Pero, muchas de las esperanzas directamente alentadas y promovidas, irán siendo irremediablemente destruidas. No sólo ocurre que titulados medios obtienen mayores rendimientos que los titulados superiores, sino que muchos de éstos nunca conseguirán ejercer la función específica para la que fueron preparados. «Hoy ya no se corresponde el nivel educativo y el nivel de empleo, por estar éste saturado dentro de cada rama de producción» (p. 19). Incluso hay una tremenda desigualdad. Los sistemas productivos tienen una movilidad que no concuerda con el estatismo escolar. Las empresas se quejan cons-

tantemente de la falta de preparación en las diferentes áreas de especialización. Ellas mismas organizan, en sistemas paralelos, instrumentos de adecuación a sus propias necesidades. Y el proceso educativo funciona cada vez más alejado de la realidad presente en que está instalado.

Por otra parte, desde el interior mismo de la escolarización, se generan una serie de «productos inacabados», de fracasos, de restos, que se vierten a la sociedad como material de desecho cultural. Las estadísticas, en este sentido, son decisivas. De cada cien alumnos que en 1951 ingresaron en la Enseñanza Primaria, sólo tres terminaban los estudios en el año 1967 (p. 29). La gravedad de estos hechos radica no tanto en el simple relato estadístico cuanto en las causas que los provocaron. Porque los índices no son el resultado de abandonos inevitables, de otras posibilidades ensayadas de realización, sino, en gran medida, de un hundimiento total del individuo urdido por las dificultades artificialmente acumuladas de la enseñanza.

En cuanto a los contenidos de las distintas materias, los problemas son, si cabe, más agudos. Podemos limitarnos a señalar una cuestión de base: La concepción latente de la ciencia. El saber en general se presenta como algo absoluto, autónomo, independiente, terminado en sí mismo, producido por los grandes científicos de todos los tiempos y acumulado en los libros de forma imperecedera y ajena a toda crítica. Enseñar significa, desde esta perspectiva, aceptar, someterse a los conocimientos dados, assimilarlos sin otra participación personal que el puro esfuerzo de repetirlos. El contraste de teorías, de métodos, hipótesis y sistemas, que requieren la constante toma de posición personal y la intervención en el proceso creador de la ciencia, ha sido rechazada como imposible de realizar por lo apretado de los programas, sobrecargados de contenidos preterritos. Todo parece encaminado a promover la incapacidad de pensar por sí mismo (p. 51).

Algunas alternativas presentadas a estas y otras cuestiones han producido no pocas confusiones. La hipótesis de la desescolarización de Illich, Forcade, Cirigliano, Goodman, etc., la es-

cuela permisiva de Rogers, la no directividad..., han olvidado un fenómeno importante: «En un mundo de ciencia y técnica complicadísimas, es necesario un distanciamiento intelectual de las mismas para su misma comprensión y asimilación. Lo que no tiene que implicar necesariamente una pérdida de contacto. Es necesario una guía para introducirse en él, una guía que simplifique, ordene y despierte perspectivas en lo que muestra, y cubra en la medida de sus posibilidades la necesidad de mostrar el amplio espectro cultural» (p. 92). Abandonar la cultura y la ciencia a la pura actividad espontánea es perderlas definitivamente. Y sin ciencia la humanidad actual no podría sobrevivir.

La obra de Gimeno Sacristán significa un análisis sincero, apasionante, de los problemas que plantea la Institución escolar. Representa un gran esfuerzo de comprensión y un camino

abierto en la búsqueda de soluciones. No cae en el fatalismo ni en el dogmatismo arbitrario. Y apunta salidas que se mueven en la única dirección hacia la que podemos desplazarlos, en el logro de unas cualidades humanas que permitan la plenitud de todos los hombres, de todas las personas.

«La pedagogía debería proponerse, como directiva que es, la creación de un ambiente que consiga formar ciudadanos libres y responsables capaces de rendir eficazmente en su sociedad, de intervenir en ella como hombres y no como ovejas pasivas; capaces de expresarse y comunicarse con los demás, capaces de asimilar la experiencia acumulada por las generaciones pretéritas, contribuyendo a formar un mundo en el que el hombre pueda realizarse mejor» (p. 139).

T.R.N.

ADLER, ALFRED: El niño difícil, trad. esp. de G. Solana Alonso, Ed. Espasa-Calpe, Col. Austral, Madrid, 1975.

En la última página de este libro hay unas frases de alerta, frases exhortativas y de recomendación: «¡El que se supera gana! Por eso debemos tratar de dar a los niños el «material» que les permita superarse. Debemos darlos valor; éste es el más importante factor de la educación. Lo más peligroso es el hecho de que un chico pierda la esperanza. Hay muchas situaciones difíciles en la vida de un niño, pero nunca debe perder la esperanza» (p. 220).

Esto puede ser, desde algunas ideologías, mal interpretado. Pocas cosas hay que no puedan serlo. Incluso esas mismas ideologías, desde otros supuestos, serán torcidas y mal comprendidas. Pero, frente a todas las destrucciones críticas, hay algo que no debe ser eliminado, algo que debe mantenerse vivo, plenamente vigente. Es la esperanza. Es la necesidad y el derecho a la esperanza. Sin esperanza el hombre muere por asfixia psíquica. Porque la esperanza es el futuro abierto, es el horizonte despejado, es la fertilidad de la vida.

Para que la esperanza se mantenga, sin embargo, se requieren ciertas condiciones. Adler señala, como especialmente significativas, la cooperación con la comunidad y el sentimiento social. La falta de interés por los otros es el campo en el que crecen las deformaciones y patologías (p. 21), es el campo del exterminio y la destrucción (p. 23).

La madre es el factor más importante. Ella permite, facilita o dificulta la aparición del verdadero sentimiento social. Los errores cometidos en los primeros años de la vida determinan gran parte de las consecuencias posteriores. Cuando la madre carece de este sentimiento social es imposible que lo desarrolle en el niño.

Pero existen otros factores. Adler menciona, en primer lugar, el problema de los niños enfer-

mizos. Para estos niños el mundo es un lugar de penalidades. Carecen de la alegría de vivir. Ocupados en sacar a flote sus pequeños organismos deteriorados llegan a perder todo interés por los demás. Aparecen rasgos egoístas que bloquean la expresión y el desarrollo de sentimientos sociales.

En segundo lugar nos encontramos con los niños mimados. En su concepción de la vida existe un principio básico: ser ayudados por los demás. Aspiran siempre a un éxito inmediato. Fracasan cuando tienen que realizar algún esfuerzo. Les resulta imposible participar y colaborar con los otros. Y hay muchos niños mimados. Adler llega a afirmar: «los niños mimados constituyen un amplio sector de la población. No creo exagerar si digo que del 50 al 60 por 100 de todos los niños han sido acostumbrados a depender de otras personas. Esta falta de independencia se manifiesta a lo largo de su vida; todo es difícil para ellos; no confían en su propia capacidad» (p. 24-25).

En tercer lugar menciona Adler a los niños odiados, los ilegítimos, los indeseados, los huérfanos, los feos. Son los que sufren un rechazo constante, son los expulsados. No pueden participar en la vida. Tratarán de destruirla o de huir. De aquí hacen los fugitivos y criminales.

Lo decisivo para el desenvolvimiento armónico del individuo es el «estilo de vida», que se configura desde edad muy temprana. Todas las experiencias posteriores serán integradas a través de la organización adquirida en los primeros años. Porque no es la naturaleza de nuestras facultades la que explica la diversidad del comportamiento sino el distinto uso que de ellas podemos hacer. «La vida del alma humana no es un «ser» sino un «llegar a ser». Y en este proyectarse se producen las distintas posibilidades prácticas de desarrollo.

El trabajo de Adler, partiendo de estos supuestos, es el análisis de una serie de casos particulares. La técnica aplicada consiste en ir descubriendo, mediante el análisis de los actos concretos, el hilo oculto que, a partir del «ostilo» inicial, los enlaza y explica.

El mejor comentario crítico que podemos ofrecer está facilitado en las palabras con que el mismo Adler termina su obra: «La práctica será

nuestra verdadera tarea. Ninguna educación se desarrolla en el vacío. Ustedes tendrán que luchar con las dificultades que se derivan de las diferentes interpretaciones de la investigación científica. Aceptamos las comparaciones. Somos tolerantes. Deben estudiar otras teorías y otros puntos de vista. Compárenlas cuidadosamente y no crean ciegamente a ninguna «autoridad». ¡Ni siquiera a la mía!» (p. 220).

T. R. N.

Revista de Bachillerato.—Dirección General de Enseñanzas Medias. Año I. Núm. 1. Enero-marzo, 1977.

La anunciada Revista de Bachillerato ha llegado a los Centros de Enseñanza Media durante los pasados meses de las vacaciones estivales. Es el primer número de una publicación que saldrá con una periodicidad trimestral y que está editada por el Servicio de Publicaciones del M.E.C.

El Consejo de Dirección lo forman don Manuel Arroyo Quiñones, como Presidente, y ocho Vocales más, todos ellos prestigiosas figuras de la enseñanza. Figura como Director de la Revista, José Luis Pérez Iriarte, y como Secretario de Redacción, Matilde Sagaro Faci.

El amplio contenido de este número se distribuye a través de más de 110 páginas en varias secciones, tales como ESTUDIOS, EXPERIENCIAS, DEBATE, CONGRESOS, INFORME, etc.

En la «Presentación» el entonces Director General de Enseñanzas Medias expone los objetivos que pretende la Revista, que pueden resumirse de la siguiente manera:

— Actuar como elemento de diálogo y enlace entre los profesores del país y contribuir a su perfeccionamiento profesional.

— Trasladar al campo de las exigencias concretas del Bachillerato los avances y las inquietudes en el terreno de la investigación de cada una de las materias del plan de estudios.

— Divulgar las aportaciones y experiencias de profesores y Centros.

En suma, una Revista escrita por el profesorado y dirigida al profesorado, donde tienen libre cabida todas las iniciativas científicas y profesionales de los colegas.

Al darla a conocer, por medio de AULA ABIERTA, a nuestros lectores le auguramos éxito en sus propósitos para bien en general de la enseñanza.

T. R.

Consideraciones sobre las psicosis infantiles.—Secretariado Nacional de Educación Especial. Comisión Episcopal de Enseñanza. Servicio Informativo. N.º 12. Mayo-junio, 1977. Alfonso XI, 4. Madrid (14).

La Revista «Servicio Informativo», que trata sobre los distintos aspectos de la deficiencia mental e inadaptación social, dedica su n.º 12, correspondiente a los meses de mayo-junio del corriente año, al tema monográfico, «Consideraciones sobre las psicosis infantiles».

Dado el interés que puede tener para muchos de nuestros lectores, especializados en estos contenidos, queremos ofrecerles un breve resumen de sus apartados, que son una serie de artículos sobre el autismo, publicados en importantes revistas extranjeras.

1.—«Orígenes y evolución del concepto de psicosis en el niño», de Roger Mises, publicado en el libro «Psychoses de l'enfant», de la Colección «Confrontations psychiatriques», n.º 31.969. Es la historia de las diversas corrientes, a veces divergentes, sobre la interpretación de la psicosis infantil.

2.—«Comentarios sobre el autismo infantil, 1943-1969», de Cyrille Koupernik y León Eisenberg, se ha extraído del mismo libro y colección anteriores. Consideran al autismo como una «protopsicosis», con una base probablemente biológica, pero sin reducción segura a una lesión cerebral.

3.—«Contribución a una teoría del autismo infantil», de Michael Fordham, sacado de la publicación «La psychiatrie de l'enfant». El autor expone su teoría, derivada de las formulaciones de Jung. Considera al autismo como el primer núcleo de la infancia, cuya persistencia, dice, provoca el autismo idiopático, estado de trastorno de la integración. El autor define sus características en el artículo que comentamos.

T. R.

GUY AVANZINI: «La pedagogía en el siglo XX». Narcea, S. A. de Ediciones. Madrid, 1977; 399 págs.

Esta obra del Profesor Avanzini, catedrático de la Universidad de Lyon, hecha en colaboración con otros once especialistas y profesores universitarios franceses de Ciencias de la Educación, pretende exponer las mutaciones que la escuela y las doctrinas relativas a ella han conocido como consecuencia de las controversias filosóficas y socio-políticas habidas en el curso de estos últimos años.

El libro se halla estructurado en cinco grandes apartados:

En el primero, «Expansión y decadencia de la escuela», se hace un análisis histórico sobre la evolución y transformaciones de la escuela y de las teorías relativas al sentido y valor de esta institución. Comprende este análisis desde el período de deterioro de la enseñanza clasista (1918-1935) hasta los movimientos actuales de desescolarización e hiperescolarización.

En la segunda parte se analiza el avance de algunas ciencias de la educación (biología, psicología y sociología, principalmente) como coautoras, junto con la pedagogía, de las transformaciones ocurridas en las instituciones escolares.

En la tercera se analizan algunos modelos de concepciones de la escuela y de la enseñanza, elaborados por aquellas disciplinas: concretamente las «corrientes literarias» de la educación, encabezadas por León Tolstói; el «trabajo en grupo» de la Educación nueva, de Cousinet y de Freinet; los sistemas del trabajo individualizados y los de la neo-directividad.

En la parte cuarta, se vaticina el futuro, o provenir de la pedagogía escolar como consecuencia de la incidencia de tres factores educativos en renovación: la educación familiar, la expansión de los «mass media» y la educación permanente.

Finalmente el autor se pregunta si pueden las Ciencias de la educación desde su dimensión «científica» con ausencia de una filosofía educativa, dar respuesta a los planteamientos esenciales de la crisis de la educación actual.

Obra de síntesis, aporta informaciones de interés en defensa de la escuela y de su sentido desde el punto de vista de la educación intelectual moderna.

R. M.

ROF CARBALLO, J.: **La familia, diálogo recuperable**. Madrid, Ed. Karpos, 1976, 425 págs.

Bajo este título —La familia, diálogo recuperable— se agrupan estudios realizados por diversos especialistas que, por encargo del Instituto de Ciencias del Hombre, abordan los principales temas en relación con la familia, ventana por donde todo ser humano se asoma a su propia vida personal y social. Del hecho irreversible que todo hombre nace, crece, se hace en y con la familia, y que entra en sociedad a través del subgrupo cultural, económico e ideológico que forma el entorno familiar, se derivan los tres grandes temas o apartados, que se abordan en este volumen: La familia a la luz de la antropología, Familia y Sociedad y La familia desde dentro.

En el primero de ellos se analizan los principales problemas de esta institución familiar desde una perspectiva histórica y cultural, así como su estructuración antropológica en el contexto real de nuestro país. Se trata igualmente la problemática en torno a la fundamentación biológica de la familia y las relaciones entre esta institución y la educación en una situación concreta: un Kibutz israelí. En la segunda parte los estudios se dirigen a clarificar las interrelaciones entre familia y sociedad analizando, concretamente, problemas tan vitales y actuales como la toma de conciencia del papel de la mujer en la sociedad y su

repercusión en el sistema familiar, el influjo de los cambios sociales en la transformación de la familia, las relaciones entre los sistemas de planificación familiar y la economía, la necesidad de revisar y reestructurar la situación jurídica de la familia, la atención a la infancia marginada, etc. Por último, en el tercer apartado, se afrontan los aspectos más importantes de la estructura y dinámica de la misma vida familiar, como son la pareja humana, la autoridad familiar, las relaciones padres e hijos, las relaciones entre la familia y el nivel mental de sus miembros, las familias vulnerables y, finalmente, el estudio del profesor Rof Carballo sobre «la familia, diálogo recuperable» en el que nos ofrece un auténtico camino de esperanza para atenuar los problemas que condicionan la institución familiar. Esto justifica que la obra que comentamos lleve como referencias el título y autor de este último estudio.

La importancia de la temática, el rigor en el tratamiento de los estudios, y la autoridad de los cualificados especialistas que los comentan, hacen de este libro un manual que aconsejamos a todos los preocupados por la problemática familiar. Este es el ánimo que nos impulsa a efectuar su recensión.

MARIO DE MIGUEL

NORMATIVA LEGAL

FUNCIONARIOS CIVILES DEL ESTADO

ORDEN de 20 de julio de 1977 por la que se establecen normas para la aplicación y desarrollo de la asistencia social en el Reglmen Especial de la Seguridad Social de los Funcionarios Civiles del Estado.

(B. O. E. n.º 180, de 29 de julio 1977)

ORDEN de 28 de julio de 1977 por la que se establecen normas para la aplicación y desarrollo de los subsidios por incapacidad transitoria para el servicio e invalidez provisional en el Reglmen Especial de la Seguridad Social de Funcionarios Civiles del Estado.

(B. O. E. n.º 180, de 29 de julio 1977)

INCIE

RESOLUCION del Instituto Nacional de Ciencias de la Educación (INCIE) por la que se constituye la Junta de Publicaciones del Organismo.

(B. O. E. n.º 172, de 20 de julio, de 1977)

BACHILLERATO

RESOLUCION de la Dirección General de Enseñanza Media por la que se resuelve aplicar la Orden Ministerial de 26 de noviembre de 1975 a aquellos alumnos que tengan seis cursos completos del Plan 1957 del Bachillerato, a falta de las Pruebas de Grado Superior.

(B. O. E. n.º 188, de 8 de agosto de 1977)

COLEGIOS DE DOCTORES Y LICENCIADOS.

REAL DECRETO 1.989/1977, de 23 de julio, sobre Estatutos del

Consejo General de los Colegios de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias.

(B. O. E. n.º 186, de 5 de agosto de 1977)

UNIVERSIDAD

ORDEN de 1 de octubre de 1976 por la que se aprueba el Plan de Estudios del segundo ciclo de la Facultad de Ciencias de la Universidad de Oviedo.

(B. O. E. n.º 168, de 15 de julio 1977)

ORDEN de 1 de octubre de 1976 por la que se aprueba el Plan de Estudios del segundo ciclo de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Oviedo.

(B. O. E. n.º 193, de 13 de agosto 1977)

REAL DECRETO 2.116/1977, de 23 de julio, sobre acceso a las Facultades, Escuelas Técnicas Superiores y Colegios Universitarios.

(B. O. E. n.º 199, de 20 de agosto 1977)

REAL DECRETO 2.188/1977, de 23 de julio, sobre Integración en la Universidad de las Escuelas de Ayudantes Técnicos Sanitarios como Escuelas Universitarias de Enfermería.

(B. O. E. n.º 200, de 22 de agosto 1977)

ORDEN de 30 de julio de 1977 por la que se aprueba el Plan de Estudios del segundo ciclo de la Facultad de Ciencias (Sección de Geológicas) de la Universidad de Oviedo.

(B. O. E. n.º 224, de 19 de setiembre 1977).

ORDEN de 30 de junio de 1977 por la que se aprueba el Plan de Estudios del segundo ciclo de la Facultad de F. y Letras «División de Filología -Sección de Filología Románica», especialidad Lingüística románica» de la Universidad de Oviedo.

(B. O. E. n.º 226, de 21 de septiembre de 1977).



formación profesional

*
La Formación Profesional contribuye al desarrollo de las actividades que requieren una especialización técnica y capacitan a los alumnos para el ejercicio profesional, así como al desarrollo de la formación científica y tecnológica en cada momento y en consonancia con las necesidades de la actividad económica.
*

EDELVIVES
editorial luis vives