

AULA ABIERTA

REVISTA DEL
INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACION

SECCIONES:



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



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



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



4.-DOCUMENTACION inserta textos normativos, bibliografías temáticas, recensiones de libros y referencias sobre material didáctico.



**CONSEJO DE DIRECCION
PRESIDENTA:**

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

MIEMBROS:

ROGELIO MEDINA RUBIO, Director Adjunto del ICE de Oviedo.

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

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

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

DIRECTOR:

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

ADMINISTRACION

Quintana, 30. Oviedo.

SUMARIO

DICIEMBRE, 1977. N.º 20

ESTUDIOS

Objetivos de aprendizaje y formación mental, por Víctor García Hoz 4
 Objetivos y contenido del trabajo educativo con un niño pequeño, por Jadwiga Walczyna 12
 ¿Conflicto generacional o conflicto autoevolutivo en la existencia del hombre actual?, por Francisco Martínez García 18

EXPERIENCIAS Y REALIZACIONES

Una experiencia metodológica, por M.ª del Carmen Melxía Unzurrunzaga 23
 Una experiencia pedagógica. La Escuela en su proyección hacia el entorno, por Engracia Domingo 42
 Breve estudio sobre el contenido científico y pedagógico de la «Introducción a la sintaxis estructural del latín», por Tomás de la A. Recio 46

INFORMACION

Actividades del ICE 51
 Otras actividades 53

DOCUMENTACION

Documentación bibliográfica, por Pablo Luis Bernard Engracia 54
 Recensiones 60
 III Asamblea regional de Asociaciones de Padres de Alumnos de Asturias 63
 Normativa legal 64

ADVERTENCIA

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



OBJETIVOS DE APRENDIZAJE Y FORMACION MENTAL

VICTOR GARCIA HOZ
Catedrático de la Universidad Complutense de Madrid

FINALIDADES DE UN CENTRO EDUCATIVO

Las finalidades que en orden a la formación intelectual de los estudiantes se persiguen en cualquier centro educativo se pueden reducir a los tres tipos siguientes:

- Aprendizajes específicos.
- Desarrollo intelectual.
- Desarrollo de la capacidad de expresión y comunicación.

De las tres finalidades señaladas, la primera la de los aprendizajes específicos, es la más obvia y conocida por todo el mundo. A un centro de Educación Preescolar, de E.G.B., de Bachillerato e incluso de Universidad, los padres envían a sus hijos y los estudiantes acuden a estos centros a aprender tales o cuales cosas (leer, escribir, aritmética, historia, química...). Se trata de determinados conocimientos o destrezas claramente identificables y que

tienen sus propias características. Con toda razón se pueden llamar aprendizajes específicos.

Las otras dos finalidades no son tan claras. Pero ningún profesor aceptaría que su misión se limita a estimular y orientar uno cualquiera o algunos de los aprendizajes específicos que figuran en los planes de estudio. Su misión la entienden como algo más profundo, es decir, como una actividad en virtud de la cual el estudiante va madurando, va haciéndose más persona. Por otra parte cada vez se habla con más frecuencia de tales cosas como: capacidad de discurrir, reflexionar por propia cuenta, enseñanza crítica. Son distintas maneras de hacer referencia a un viejo concepto, el de la formación o desarrollo intelectual del estudiante.

Por lo que se refiere a la tercera de las finalidades, del desarrollo de la capacidad de expresión y comunicación, ha tomado particular relieve en los últimos años. Sin embargo, está claro que la capacidad de expresión y de comprender, es decir, de comunicarse con los otros, siempre ha ido implicada tanto en los aprendizajes específicos cuanto en el desarrollo intelectual.

OBJETIVOS

Cada una de las tres finalidades mencionadas da lugar a una serie de

conjunto de objetivos que tienen características propias.

Los objetivos incluidos en la gran finalidad de los aprendizajes específicos tienen las siguientes propiedades:

- Son objetivos precisos, definidos (descritos con una técnica u otra, podemos tomar como ejemplo de objetivos de aprendizajes específicos los contenidos de cualquier libro de texto)
- Son objetivos conocidos dado que comúnmente están expresados en los planes y programas de estudio.
- Son objetivos explícitos.
- Son objetivos diversificados en las distintas materias de enseñanza o áreas culturales.

A los objetivos que se incluyen en la finalidad del desarrollo intelectual se les pueden señalar las siguientes características:

- Son objetivos imprecisos. Su formación suele encontrarse en expresiones de una gran generalidad tales como: pensar por propia cuenta, tener criterio, actitud crítica...
- Son objetivos más bien presentidos que claramente identificados.
- Son objetivos implícitos en la tarea del profesor, que raramente se expresan de una manera patente.
- Son objetivos globalizados, es decir, que hacen referencia a las grandes funciones mentales sin la diversificación que se puede ver en los objetivos de aprendizajes específicos.

Los objetivos incluidos en el desarrollo de la capacidad de expresión tienen los siguientes caracteres:

- Son objetivos explícitos en los primeros años de escolaridad y sólo implícitos en los años siguientes. Así leer y escribir parece que son objetivos claros de la primera etapa de EGB y desaparecen en los niveles posteriores.
- Son objetivos progresivamente abandonados a su evolución espon-

tánea. Esto quiere decir que el aprendizaje o logro de estos objetivos constituyen una preocupación patente en los primeros años de escolaridad, pero van perdiendo relieve de un modo paulatino. Otra vez se puede poner como ejemplo el aprendizaje de la lectura y de la escritura. En los primeros años se hace objeto de una enseñanza sistemática; en los años siguientes el estudiante va desarrollando su capacidad de leer y escribir, pero no en virtud de una enseñanza sistemática, sino en virtud de su propio desarrollo cultural.

ATOMIZACION DE LA ACTIVIDAD ESCOLAR

Observando la programación y el desarrollo normal de las actividades de un Centro Escolar se puede ver una cierta continuidad y relación en la enseñanza y actividades dirigidas por un profesor en una materia de enseñanza. En cambio se puede notar también una falta casi absoluta de atención a las relaciones existentes entre unas materias y otras.

Si se da esta dispersión entre los aprendizajes específicos, todavía se puede encontrar una mayor fragmentación mirando a los otros dos tipos de objetivos. Normalmente cada profesor atiende a que sus alumnos adquieran los aprendizajes específicos que figuran en cuestionarios y programas, pero se preocupan poco, en general, por la formación propiamente intelectual de sus estudiantes y menos aún por la formación de los otros aspectos de la personalidad humana, es decir, el afectivo y psicomotor. Así resulta que unos objetivos, los de aprendizajes específicos, se formulan, y a veces se alcanzan, aislándose unos de otros, mientras que otros objetivos, los de desarrollo intelectual, no son tenidos en cuenta de una manera real y eficiente. Finalmente, los relativos a las formas de expresión se van abandonando paulatinamente a medida que el muchacho va adquiriendo un cierto desarrollo cultural.

La dispersión y la falta de atención a determinados tipos de objetivos traen como consecuencia una enorme pérdida de eficacia en las actividades colegiales. Una pérdida de valor educativo porque en la vida y en la actividad del hombre, y por consiguiente de los estudiantes, los tres tipos de objetivos se hallan estrechamente relacionados entre sí.

VINCULACION REAL DE LOS TRES TIPOS DE OBJETIVOS

A pesar de la dispersión a que se acaba de aludir, los objetivos de la actividad escolar se hallan estrechamente vinculados entre sí de tal suerte que el auténtico logro de un tipo de objetivos implica la adquisición de los otros, aun cuando sea conveniente mencionarlos por separado para ordenar las tareas escolares o académicas.

Los objetivos de aprendizaje específico constituyen la materia, el objeto o el contenido de los otros dos tipos de objetivos. Tanto en la vida ordinaria cuanto en la vida científica se piensa y se habla de *algo*. Ese *algo* es justamente la materia del aprendizaje específico. Este tipo de objetivos, por consiguiente, se puede considerar como condición para las funciones mentales. Si no hubiera una realidad a la que referirse no habría posibilidad de pensar o de expresarse.

Los objetivos incluidos en el desarrollo intelectual constituyen los factores o causas de la vida mental del hombre y se manifiestan en las distintas funciones de la vida cognoscitiva. A través de estas funciones se pueden adquirir los aprendizajes específicos y se pueden llamar objetivos funcionales.

La capacidad de expresión es la que hace posible la vida social del hombre sin la cual la existencia individual de cada uno sería irrealizable. En ellos, en los distintos medios y formas de expresión, se encuentra la justificación de los objetivos de aprendizaje específico y funcionales, porque sólo a través de la expresión el hombre sale de sí

mismo para ponerse en relación con los demás. Por otra parte, y desde el punto de vista pedagógico, la expresión es condición indispensable para que se pueda evaluar el proceso educativo.

Si en la vida humana el aprendizaje, las funciones mentales y la expresión se hallan tan estrechamente vinculados, no tiene sentido que en la formulación de objetivos de un centro escolar se olviden ninguno de estos aspectos. Y parece razonable pensar que será más eficaz una enseñanza cuanto más vinculados entre sí estén los distintos tipos de objetivos. Dicho de otro modo, cuando en una actividad se alcanzan objetivos de aprendizaje específico, funcionales y de expresión, esa actividad será mucho más eficaz pedagógicamente que cualesquiera otras en la que sólo se alcance alguno de estos tipos de objetivos y no los demás. Por esta razón hay que tender a sistematizar todos los objetivos en función de esta visión completa de la vida mental del hombre.

COORDINACION DE LAS ACTIVIDADES ESCOLARES

Se acaba de afirmar la necesidad de sistematizar todos los objetivos en función de la visión completa de la vida normal del hombre. Todavía habría que decir más. Sería menester encontrar un camino para sistematizar los objetivos no sólo en función de la vida mental del hombre sino en función de su vida total. Es decir, ver la posibilidad de vincular los objetivos cognoscitivos a los objetivos del mundo afectivo y de realizaciones prácticas.

Empezando por el mundo cognoscitivo, el vocabulario empleado en las distintas ciencias empleadas como materia de enseñanza ofrece una base para vincular en un proceso único, aunque complejo, toda la actividad mental de los estudiantes. A esta idea responden los estudios que se han hecho acerca del Vocabulario Científico con objeto de detectar los elementos

comunes de las distintas materias entre sí, así como los elementos comunes en el Vocabulario Usual vulgar.

Tomando como punto de partida los elementos comunes en el vocabulario de significación activa de todas las ciencias se encuentra un camino para coordinar en primer término los objetivos relativos al desarrollo de los conocimientos y de la actividad intelectual. Pero también, partiendo del desarrollo mental, se llega a la vinculación de los objetivos afectivos y prácticos con lo cual tendremos una visión total de la actividad educativa en el marco de las instituciones escolares. Es un camino nuevo en su concepción, pero que recoge todo lo que habitualmente vienen haciendo los auténticos educadores.

El camino consiste en ordenar los aprendizajes específicos identificando en ellos las funciones mentales y formas de expresión que llevan implícitas. De este modo *partiendo de los objetivos de aprendizaje específico se llega a los objetivos funcionales y de expresión*, coordinando así toda la tarea escolar. Para lograr esta coordinación es interesante hacerse cargo de que todo proceso de pensamiento y de aprendizaje humano se puede resumir en las seis siguientes funciones, susceptibles a su vez de ser entendidas como otras tantas fases de la vida intelectual.

- Atención. Fase receptiva.
- Reflexión. Fase elaborativa.
- Adquisición. Fase resolutive.
- Expansión. Fase creativa.
- Expresión. Fase comunicativa.
- Aplicación. Fase práctica.

La denominación que se ha dado a las fases que se acaban de mencionar indica con claridad el carácter de cada una de ellas.

Podemos decir brevemente que la fase *receptiva* se caracteriza porque el sujeto está en disposición adecuada para recibir los estímulos primeros en los que se ha de fundamentar todo aprendizaje. Las funciones psicológicas de la *motivación* y la *percepción* están implicadas en esta fase.

La fase *elaborativa* está constituida por aquella actividad en la que el sujeto discrimina y relaciona, automática y conscientemente, los elementos o datos que le ofrece la experiencia, como paso para llegar al conocimiento específicamente humano. Es la expresión escolar del proceso de *razonamiento*.

La fase *resolutive* viene a cerrar un primer proceso de aprendizaje porque en ella el sujeto alcanza y fija en su *memoria* un nuevo conocimiento que se incorpora a su propio esquema mental, resolviéndose en la aceptación y afirmación de un nuevo saber.

La fase *comunicativa* indica la primera reacción que se manifiesta al exterior después de haber logrado un aprendizaje. Es la manifestación externa del resultado de un proceso de conocer y constituye la primera apertura del sujeto para ponerse en comunicación con los demás. Las posibilidades y problemas de *lenguaje* se hallan implicados en esta fase.

La fase *práctica* se caracteriza porque los conocimientos y técnicas mentales adquiridos se constituyen en elementos no sólo del conocer sino del hacer en la vida entera del sujeto. Se habla de aplicación porque a través de ella el conocimiento enlaza con la actividad externa o material del sujeto. También puede decirse que a través de la fase de aplicación o práctica los objetivos cognoscitivos o intelectuales enlazan con los objetivos afectivos y prácticos. La capacidad de *valoración, solución de problemas y actividad práctica* (técnica, artística y ética) se hallan estrechamente vinculadas a esta fase del aprendizaje.

Cada una de estas funciones o fases se diversifica a su vez en técnicas y actividades mentales que se encuentran necesariamente en todo quehacer cultural. En el mismo Vocabulario de Orientación Científica se hallan las palabras que indican las varias diversificaciones de las fases del quehacer cultural. De este Vocabulario se han tomado los términos que figuran en la

tabla 1 que recoge las distintas técnicas y funciones específicas implicadas en cada una de las funciones generales o fases que se acaban de señalar.

TABLA 1 PROCESO DE APRENDIZAJE

Atención.-Fase receptiva
 Observar-Ver.
 Leer.
 Escuchar.

Reflexión.-Fase elaborativa
 Analizar.
 Contar-Medir-Calcular.
 Relacionar-Ordenar-Agrupar.
 Criticar.

Adquisición.-Fase resolutive
 Conocer (Memorizar).
 Hechos específicos.
 Técnicas.
 Teorías y estructuras.
 Vocabulario.

Comprender-Interpretar.
 Comprobar.
 Afirmar-Negar.
 Resumir.

Expansión.-Fase creativa
 Preguntar.
 Ampliar.
 Rectificar-Perfeccionar-Completar.
 Cambiar.
 Imaginar-Proyectar.
 Inventar-Crear.

Expresión.-Fase comunicativa
 Describir-Explicar-Definir.
 Demostrar.
 Expresión oral.
 Expresión escrita.
 Expresión Plástica-Dibujar.
 Expresión Dinámica-Obrar.

Aplicación.-Fase práctica
 Valorar
 Elegir.
 Reproducir.
 Aplicar-Utilizar.
 Realizar.
 Construir.

Si se tienen en cuenta las funciones psicológicas que se hallan implicadas en las actividades culturales que constituyen la Tabla 1 se podrá comprender

que dicha Tabla puede utilizarse como base para dos grandes quehaceres: uno teórico, la constitución de una auténtica Psicología de la actividad escolar, y otro práctico, la programación integrada de las actividades escolares que contribuirán no sólo al logro de los aprendizajes útiles sino también al desarrollo de las capacidades mentales y de expresión. Precisamente por su valor práctico me voy a detener únicamente en esta segunda posibilidad.

PROGRAMACION INTEGRADA

Como se puede ver, en el cuadro anterior vienen mencionadas explícitamente las funciones mentales y expresivas cuyo desarrollo constituye el campo de los grandes objetivos de la formación mental. Esto vale tanto como decir que en el anterior cuadro se mencionan claramente los objetivos de expresión y comunicación así como los de tipo práctico a que luego me referiré (quinta y sexta fase).

Una programación integrada habría de reflejar los objetivos mentales y expresivos que acabo de mencionar así como los de aprendizaje específico. La programación es fácil de realizar partiendo de las actividades escolares corrientes.

La programación de las actividades escolares suele comenzar por señalar los objetivos de aprendizaje específico. La programación integrada no haría sino relacionar los aprendizajes específicos con las funciones mentales y expresivas que se acaban de mencionar. Para ello basta con formular los aprendizajes específicos de cada una de las materias o áreas culturales y numerarlos para poderlos reordenar de acuerdo con las funciones mentales y expresivas que ponen en actividad.

Una práctica muy sencilla consiste en utilizar un cuadro de doble entrada en el que las distintas materias o áreas culturales encabezan las diferentes columnas, mientras las distintas funciones mentales y expresivas inician las filas tal como se ve en la Tabla 2.

TABLA 2. CUADRO PARA ORDENACION DE OBJETIVOS

		Lengua esp.	Lengua extr.	Matem.	C. Soc.	C. Nat.	Relig.	Tec.	Expr. plást.	Expr. corp.	Expr. music.
ATENCIÓN	Observar										
	Leer										
	Escuchar										
REFLEXION	Analizar										
	Contar										
	Relacionar										
ADQUISICION	Criticar										
	Conocer										
	Comprender										
EXPANSION	Comprobar										
	Afirmar										
	Resumir										
EXPRESION	Preguntar										
	Ampliar										
	Rectificar										
APLICACION	Cambiar										
	Imaginar										
	Crear										
EXPRESION	Describir										
	Demostrar										
	Hablar										
APLICACION	Escribir										
	Exp. Plástica										
	Exp. Dinámica										
APLICACION	Valorar										
	Elegir										
	Reproducir										
APLICACION	Utilizar										
	Realizar										
	Construir										

NOTA.- Como es lógico este encasillado de objetivos ha de ser de mayor tamaño para que en cada celdilla se puedan inscribir varios objetivos.

Con la mencionada disposición se podría ver en qué medida cada objetivo responde a un aprendizaje específico y al mismo tiempo a una función mental o expresiva.

Para la formación del cuadro de objetivos de doble entrada al que se acaba de aludir no hay más que tener preparada la parrilla correspondiente (Tabla 2) y la relación de objetivos con su número correspondiente.

Se tomará la relación de objetivos de una materia y se irán examinando uno por uno para ver qué funciones mentales, actividades o formas de expresión han de intervenir en el alcance de cada objetivo. El número correspondiente al objetivo de que se trate se escribirá en la casilla que corresponda a la columna de la materia y a la fila de la función mental. Si en el objetivo han de intervenir varias funciones o actividades su número se repetirá cuantas veces sea menester, siempre en la misma columna pero en diferentes casillas.

Situados los objetivos en su lugar correspondiente las columnas indicarán los aprendizajes específicos propios de cada materia referidos a todas y cada una de las funciones mentales. Las filas indicarán los objetivos propios de cada función mental en las diversas materias.

Un simple examen de la tabla de objetivos indica con claridad en qué medida las distintas funciones mentales son atendidas. En el caso de que alguna resultara insuficientemente atendida habría que reforzar los objetivos hasta lograr una ponderación adecuada.

Esta disposición de objetivos facilita del mismo modo la evaluación del rendimiento.

EVALUACION DEL RENDIMIENTO

Teniendo en cuenta la existencia de los tres tipos de objetivos y la posibilidad de que se programen sistemáticamente actividades para alcanzarlos, la

evaluación del rendimiento de los estudiantes debe hacer referencia también y de una manera explícita a los tres tipos de objetivos mencionados. Por esta razón en toda evaluación de un estudiante deberán tenerse en cuenta los tres aspectos siguientes:

Evaluación de conocimientos.

Evaluación de técnicas y funciones intelectuales.

Evaluación de formas de expresión.

El cuadro de objetivos de doble entrada tal como figura en la Tabla 2 facilita igualmente la función evaluativa.

Basta para ello tener la precaución de que una vez formulado el cuadro de objetivos se formulen los items o medios de evaluación que se consideran necesarios para comprobar en qué medida se han alcanzado los objetivos.

Cada item de evaluación irá unido a uno de los objetivos señalados. Si se quiere evaluar los conocimientos no habrá más que tomar los items de evaluación correspondiente a la materia o área cultural de que se trate, es decir, los objetivos todos de una columna.

Si se trata de evaluar técnicas y funciones intelectuales no habrá más que tomar los objetivos de la fila correspondiente a la función que se quiera evaluar. Y otro tanto habrá que decir respecto de la evaluación del desarrollo de la capacidad de expresión.

Vale la pena insistir en que los items o medios de evaluación se formulen antes que las actividades con objeto de que las particularidades de éstas no introduzcan algún sesgo que perjudique o dificulte una evaluación adecuada.

FORMACION MENTAL Y FORMACION INTEGRAL

Aun cuando el problema que se ha planteado ha sido el de la formación intelectual, teniendo en cuenta que la inteligencia no es una capacidad desvinculada de la persona humana sino que tiene su sentido en tanto que elemento de la vida personal del hombre,

tomando como base la formación mental se ha de llegar a la formación ética y práctica de los estudiantes, es decir, a la formación integral del hombre. Dos caminos se ofrecen con claridad: el de la expresión dinámica y la fase de aplicación o práctica.

Si consideramos la expresión dinámica como cualquier forma de expresión en la cual no se utiliza la palabra ni el elemento gráfico sino simplemente el propio organismo corporal con todo su dinamismo, llegaremos a la conclusión de que la expresión dinámica es todo el obrar del hombre. Dado que las obras no son sino la manifestación exterior de lo que un hombre es, podría decirse que si a través de las expresiones verbal, matemática y plástica, el hombre expresa lo que conoce y siente, a través de la expresión dinámica el hombre manifiesta lo que realmente es.

Por otra parte hemos visto que la vida mental se proyecta en la aplicación dando lugar a la fase práctica. En ella podemos hacernos cargo de que figuran como funciones específicas la de «valorar» y «elegir», que son las actividades iniciales de la vida afectiva del hombre ya que todas las obras específicamente humanas surgen como una consecuencia de las funciones valorativa y selectiva que se acaban de mencionar.

La formulación de objetivos de la formación cívico-social, de la técnica, de la formación física, de la musical y de la religiosa incluidos en la tabla de objetivos pone de relieve la mutua interacción entre los distintos aspectos de la educación que, con toda su variedad, es un proceso único en cada ser humano.

Revista de BACHILLERATO N.º 2 Abril - Junio 1977

Editada por la Dirección General
de Enseñanzas Medias

OBJETIVOS Y CONTENIDO DEL TRABAJO EDUCATIVO CON UN NIÑO PEQUEÑO

DR. JADWIGA WALCZYNA,
Director del Instituto de Pedagogía de la
Universidad de Varsovia.

Vivimos en una época en que oficinas especiales registran detalladamente en casi todos los países del globo terrestre el nacimiento de los niños. Se cuenta escrupulosamente el incremento demográfico que pesa ya en muchos asuntos nacionales y a veces internacionales. Pero ninguna institución dispone de datos que informen en qué grado el nacimiento de un hijo constituye un evento deseado y alegre para los padres. Sin embargo parece que se puede suponer casi sin objeciones que la llegada de un hijo al mundo coloca a la madre y al padre y también a los hermanos en una nueva situación. Cambia pues la estructura de la familia, su sistema interno de relaciones interpersonales, aparecen numerosas obligaciones con respecto al pequeño ser, desvalido, dependiente, que exige por largo tiempo incansante protección y preocupación.

Este hecho repercute también en la parte material de la vida de la familia, lo que con toda seguridad influye en gran medida sobre el destino del niño. Pero de sus posibilidades en la vida, de su felicidad deciden en la actualidad, a finales del siglo XX, ante todo los factores morales, sociales y culturales. Ello está comprobado sin duda alguna por las investigaciones psicológicas, médicas, sociológicas y pedagógicas contemporáneas.

Las disciplinas mencionadas, desarrolladas en diversos países, comprueban de común acuerdo, por lo menos desde hace varias decenas de años, que el desarrollo psicofísico correcto del niño en edad de 0 a 6-7 años de vida depende mayormente del medio ambiente educativo y de las actividades pedagógicas especialmente organizadas. Para nuestras reflexiones

basta constar aquí que el medio ambiente educativo ampliamente concebido, forma de manera esencial la personalidad del niño. Ello significa que a consecuencia de su influencia se hace posible no sólo la estimulación de sus capacidades innatas y su desarrollo en una dirección adecuada, sino también la compensación o bien la liquidación de las fallas y la profilaxis de diversas deficiencias de desarrollo y de influencias no deseadas. Conviene subrayar aún que tanto los primeros meses de vida como la tierna infancia, períodos por los que nos interesamos especialmente, tienen su proyección en los futuros años de vida del hombre, aunque no les conferimos, naturalmente, un papel fatalista. Con toda la fuerza que-remos sin embargo subrayar y pronunciarlos por la tesis del importante rango del período hasta los 7 años de edad, reconociendo todas las consecuencias que de ello derivan.

Este punto de partida obliga en primer término a reflexionar sobre los objetivos del trabajo pedagógico con un niño pequeño. No cabe, pues, duda, que precisamente la determinación de las tareas, o hablando de otra manera, de valores, que se van a reconocer como superiores y dignos de ser realizados, lleva consigo una selección del contenido y de la organización del proceso educacional.

Se sabe que la formulación de los objetivos de la educación, de lo que se ocupa la teleología pedagógica, es un asunto extremadamente complejo y difícil, ya que entran en juego numerosos factores que lo indican. Tres de estos factores tienen, a nuestro juicio, capital importancia: las tradiciones, a continuación las condiciones sociales y de régimen concretas en las que le

toca vivir a la joven generación, y la comprensión del ser humano, qué es y qué puede ser. Estos factores determinantes ocasionan que en diferentes países, en diversas latitudes, se enfoque de diversa manera a los objetivos de la educación.

En Polonia en lo que respecta a la educación se ponen de relieve los más altos ideales humanos generales. Con ellos se vincula la esperanza de la conservación de la paz, condición sine qua non para una existencia segura y para las posibilidades de desarrollo del hombre y de la formación entre los pueblos de relaciones de respeto mutuo y de coexistencia sobre la base de igualdad, propósitos sobre los cuales trabaja fervientemente la ONU.

Se observa en la actualidad una particular concordancia entre todos los países en cuanto a la elección de los objetivos de educación de los niños más pequeños que, con el tiempo, tras una preparación adecuada y tras alcanzar la mayoría de edad, cogerán en sus manos el timón del poder de la generación descendiente y decidirán con su trabajo la faz de la realidad. Repitamos una vez más la verdad evidente según la cual los niños constituyen el tesoro más caro de cada pueblo. Nada tiene pues de extraño que se les dedique tanta atención. Ellos ocupan las mentes y los corazones no sólo de los padres, sus tutores naturales, sino también los esfuerzos de los órganos estatales responsables por los destinos de la sociedad y los pensamientos de los científicos, ante todo de los especialistas en el dominio de la pedagogía y de la psicología. Son ante todo ellos los que se ocupan en precisar las tareas de la educación teniendo en cuenta el bien del niño en una relación armoniosa con el bien de su propio pueblo y estado y también de la humanidad. Incluso una revista sumaria de posturas de representantes de ciencias pedagógicas que actúan en diversos regímenes y en distintos continentes nos orienta que con respecto al niño pequeño casi todos acentúan unánimemente parecidos valores y los plan-

tean como objetivos de un proceso educacional organizado.

En el informe sobre el estado de la enseñanza, generalmente conocido, elaborado por la UNESCO y que presenta, entre otras cosas, la situación de niños pequeños, además muy diversificada en nuestro globo, aparece la opinión arriba formulada, aunque no siempre y no en todas partes encuentra una plena aplicación en la práctica. Se crea también una plataforma de entendimiento entre los pueblos y por consiguiente entre los científicos en un área determinada del saber, como también entre los que llevan esta opinión a la práctica. Su contenido se halla expresado muy acertadamente en la siguiente fórmula lapidaria: desarrollo multifacético de la personalidad del niño. Pero este enfoque general exige una explicación más detallada. Se trata —creemos— del desarrollo correcto de la destreza física y de la salud, de una intensificación máxima de las facultades de conocimiento, hablando de otra manera, del intelecto de los niños, del desarrollo de la esfera emocional incluida la socio-moral y estética. Conviene subrayar también que la formación de cada uno de los lados mencionados de la personalidad ha de tener en cuenta las numerosas necesidades de los niños y una actividad creadora característica para ellos, gracias a la cual se incrementa su experiencia y por consiguiente se enriquece su psiquis. Simultáneo con el desarrollo multifacético de la personalidad, cuando se mira los asuntos desde el punto de vista de los intereses sociales, se plantea el problema de la preparación a la vida.

La cuestión de la preparación a la vida, indiscutiblemente una de las más viejas en la historia de la educación, adquiere hoy otro sentido que hace más de 10 años, a consecuencia del inaudito hasta ahora progreso de la ciencia, la técnica y las transformaciones sociales. En la concepción mencionada predomina, pues, el punto de vista con miras al futuro. El acento recae no sólo en el conocimiento y adap-

tación a la realidad existente, o sea a las condiciones existentes, sino en mayor medida en elaborar una disposición competente para transformar el medio ambiente más cercano y el más lejano y perfeccionarlo en nombre de los ideales humanistas. De estos «grandes» problemas que se refieren en los tiempos contemporáneos a la educación del hombre en general, resultan importantes consecuencias con respecto a los niños pequeños. Dentro de los objetivos de la educación se hallan el despertar los sentimientos patrióticos e internacionalistas, el respeto al trabajo y a los hombres que efectúan este trabajo y también el amor a la naturaleza, la cultura y el arte, en una palabra, a los valores humanos generales.

En este lugar quisiéramos mencionar que en la concepción polaca de la educación de los niños desde el momento de su nacimiento, los problemas mencionados han sido sistematizados en tres círculos, admitiendo como criterio de clasificación el papel social que cada niño va a desempeñar en la vida. Tenemos, pues, en cuenta el papel del niño como un miembro de la familia, luego como miembro de un colectivo de coetáneos y finalmente como miembro de una sociedad más amplia, al comenzar por los vecinos y un grupo local, hasta llegar a la nación y a la humanidad. No cabe duda que estos papeles acompañan al hombre durante toda su vida aunque cambia su contenido detallado en diversas fases de crecimiento. A través de estos papeles, estrechamente vinculados entre sí, se realiza de manera más fácil el desarrollo multifacético de la personalidad si sólo se conserva un equilibrio debido entre sus diversos aspectos. Vale la pena agregar que la integración de los papeles sociales con el desarrollo multifacético conduce, a nuestro entender, a una alta calidad de la vida, tanto de los individuos como de toda la sociedad, nos protege ante el peligro de anteponer los intereses egoístas por encima del interés común y viceversa. Ambos fenómenos los reconocemos

como nocivos y contrarios al espíritu del siglo XX.

De las reflexiones sobre las tareas de la educación de los niños se desprende claramente que su realización exige una selección de los contenidos adecuados que los plasman en la vida. Al indicar el valor de la elección del contenido representamos la postura según la cual los objetivos, incluso los más nobles y comprendidos en un alto grado, no actúan de manera automática. Obligan en cambio a reflexionar qué es lo que hay que elegir del saber sobre diversas dimensiones de la realidad y de las experiencias prácticas de las que disponemos para que se puedan realizar cabalmente los propósitos trazados con respecto a los niños. El asunto parece extremadamente importante con respecto a los niños más pequeños, ya que éstos dependen, casi exclusivamente, de las personas adultas y del medioambiente en el que se encuentran. Su gran desvalidez ocasiona que ellos mismos no puedan hacer ninguna elección y de allí que toda la responsabilidad al respecto recaea sobre sus educadores.

En la relación entre los objetivos y los contenidos se producen elementos directamente proporcionales, o sea cuanto más amplios son los objetivos tanto más rico es el contenido, cuanto más objetivos están dirigidos para formar los rasgos psíquicos, tanto más tiene que haber contenidos que comprendan estos valores. Antes de mostrar el esbozo principal del programa del trabajo, hay que recordar que el hogar familiar y el jardín de la infancia constituyen los terrenos básicos de la vida de los niños de los que nos ocupamos. En numerosos países a las instituciones arriba mencionadas se les junta aún la escuela. En una situación en la que en la educación de los niños participan, además de la familia, otros centros especialmente creados, y así ocurre en una gran parte del mundo, conviene subrayar la necesidad de conservar un frente único de actividad o sea una elaboración cohesionada de contenidos, aprobada además por to-

dos los ambientes interesados para que el niño pueda desarrollarse correctamente, sin vivir conflictos. Este hecho significa también la necesidad de cooperación entre las partes interesadas sobre la base de competencias iguales y de elevación de cultura pedagógica entre la sociedad. Independientemente del hecho de a quién en diversos países se le confíe esta tarea, el deber moral de la elaboración del programa de la educación recae sobre los pedagogos, médicos y psicólogos.

De diversas fuentes accesibles sabemos que en la mayoría de los países se movilizan las fuerzas de los teóricos y los prácticos que trazan en común la concepción de la actividad educacional teniendo en cuenta los objetivos establecidos y las condiciones económico-sociales existentes. De una revista de estas concepciones en literatura correspondiente, ante todo de los países de bellas y largas tradiciones en lo que se refiere a la protección del niño pequeño y también de los países que sólo acaban de entrar en este camino, se desprende que la elección del contenido se caracteriza por rasgos específicos.

El primero de ellos consiste en que en el período que analizamos se toman en cuenta en igual medida las necesidades biológicas del niño como sociales y culturales. El enfoque paralelo de las necesidades igualmente importantes hace que el niño desde los días más tempranos de su vida, al tener aseguradas las condiciones de su desarrollo físico, una alimentación racional, ropa, sueño, limpieza y movimiento vaya conociendo el mundo de los hombres y de las cosas que lo rodean y a continuación la naturaleza, la técnica y el arte. De esta manera los adultos despiertan y aceleran el desarrollo de las necesidades específicas del hombre. Se puede decir claramente que lo grueso del contenido, a consecuencia del cual el niño «llega a ser un ser humano» se encuentra junto a él. Pero hay que saber buscarlo y clasificar para que de una avalancha de incentivos que atacan al niño le lleguen

solamente aquéllos que más favorecen el desarrollo de su cuerpo y de su psíquis. La principal directriz en este sentido definida por la ciencia y que se halla en la gestión, de los padres y de los educadores profesionales que trabajan en las casas-cuna y los jardines de la infancia, lo constituye la tutela comprendida modernamente, imbuida de valores educacionales.

Otro rasgo claramente ligado con el anterior se refiere a la gradual pero sistemática ampliación de la esfera de contenidos de carácter educacional, ya que el desarrollo biológico del niño que va parejo con el transcurso del tiempo permite enriquecerlo intensamente. En general se observa al respecto en los programas educacionales, la división de los contenidos según los componentes siguientes: educación relativa a la salud, educación espiritual, socio-moral, estética y técnica. Es fácil observar que estos componentes de la educación responden en principio a determinados aspectos de la personalidad y a las exigencias de la vida contemporánea. Esta división proporciona una orientación en cuanto a los problemas que hay que tener en cuenta para que el niño en el curso de los primeros siete años de su vida no sólo madure para hacer frente a los deberes que le esperan en el futuro sino que obtenga también éxitos. Esta multiplicidad de los contenidos impone a los educadores la necesidad de regular su afluencia conforme con las fuerzas psico-físicas del niño. Una cantidad demasiado grande puede provocar el cansancio, la indiferencia o neurosis y una cantidad insuficiente el estancamiento del desarrollo y la ignorancia. Tampoco son indiferentes la determinación del grado de dificultades en el contenido con los que se enfrentan los niños. Demasiado fáciles no interesan y demasiado difíciles desaniman y pueden convertirse en una fuente de stress. De modo que los padres y los educadores deben velar constantemente sobre el torrente de los contenidos que o bien llegan espontáneamente a los niños o bien les son pre-

sentados especialmente. La vigilancia no debe sin embargo frenar el interés y la disposición natural para conocer el mundo circundante, al contrario debe incrementarla, lo que da sus frutos con el tiempo bajo la forma de la cristalización de los intereses y del desarrollo de las capacidades.

Otro rasgo, típico del programa de trabajo pedagógico con niños pequeños, se expresa en la supremacía de los contenidos positivos. La tendencia de los niños, conocida generalmente y comprobada empíricamente a identificarse con lo que ven y conocen, hace que haya que contactarlos indudablemente con los valores del más alto rango. Por esta razón en el marco de cada grupo de contenidos de diversos componentes de la educación: salud, educación espiritual, sociomoral, estética y técnica se introducen informaciones que muestran los rasgos positivos de la realidad y constituyen un modelo de comportamiento. La exposición de valores dignos de ser imitados unida, naturalmente, a la explicación de su esencia y sentido libera en los niños sentimientos y anhelos superiores y contribuye gradualmente a la comprensión de diversos fenómenos complejos. El compromiso emocional del lado de los valores aprobados permite también la negación de lo que es malo y que merece rechazo. Pero conviene tener en cuenta de presentar siempre en primer lugar las soluciones modelo que enseñan por sí solas sin superfluas moralizaciones acerca de cómo comportarse, qué elegir y qué imitar.

Con respecto a otros rasgos de los contenidos educacionales vale la pena mencionar su plasticidad. Debido al carácter de las facultades cognoscitivas, la esfera emotiva y volitiva de los niños pequeños, solamente las imágenes concretas, auténticas y sacadas directamente de la vida hablan de manera eficaz ya que afectan directamente a los sentidos. De esta manera comienzan a funcionar los mecanismos de conocimiento, se acumula el material de la percepción que constituye una base para la comparación, el

análisis, la síntesis y las generalizaciones. Teniendo en cuenta la importancia y el rango del proceso del pensamiento en el desarrollo de la personalidad del niño hay que elegir los contenidos con gran esmero. Deben suministrar —hablando de manera muy general— informaciones sobre cosas, fenómenos, hombres y naturaleza incitando y activizando las observaciones y la imaginación, en los que se basa el pensamiento. Particularmente importante parece la formación de la imaginación reproductiva, pero, ante todo, de la creativa. Es gracias a ella que el niño se expresa de manera más plena, principalmente en las formas plásticas, pero también en el movimiento, la melodía, y la palabra.

Se afirma hoy generalmente que la creación constituye el rasgo natural de cada niño, hay pues que cultivarla y permitir que se desarrolle sin ninguna clase de trabas. La preocupación por la creatividad de los niños se convierte en el imperativo pedagógico de todos los educadores. Pero la ingerencia de los adultos debe limitarse a asegurar el material adecuado y a crear un clima propicio en el que un papel no pequeño desempeña la alabanza de las obras creadas y el interés por ellas. Esta actitud hacia la creación de los niños la incrementa y enriquece y, además, les proporciona un enorme placer.

De lo dicho hasta ahora se desprende indirectamente que los contenidos educacionales han de estimular a los niños a la actividad, el único camino justo mediante el cual se desarrollan las capacidades innatas y sobre la base de las cuales los niños adquieren conocimientos, destreza y hábitos indispensables en la vida. Como se sabe, se distinguen tres formas de actividad: los juegos, el estudio y el trabajo. En la infancia predomina el juego analizado a fondo hasta ahora por los científicos. Y aunque existen sobre el tema del juego varias teorías, no siempre concordantes en la interpretación de su génesis, mecanismos, variedades y funciones, existe un acuerdo en cuanto a su papel educativo e instructivo. Se

plantea categóricamente que en el curso de diversos juegos se desarrollan además de los sentidos, todos los procesos psíquicos. La calidad y escala de desarrollo de estos procesos depende del contenido y del género del juego. Casi todos tienen un carácter didáctico más o menos claro. Sencillamente durante el juego el niño aprende en la acepción más amplia de la palabra. El aprender significa adquirir informaciones de manera autónoma, gracias a lo cual quedan grabadas de manera firme en la memoria y constituyen un incentivo para su búsqueda en el futuro.

Desde este punto de vista el juego está vinculado también con la formación del habla. Esta forma de entenderse propia de los hombres y de expresar sus pensamientos y vivencias, exige por parte de los educadores una preocupación extraordinaria. Bien es verdad que el niño nace con el aparato del habla formado, pero su dominio y desarrollo depende de los incentivos especiales empleados que liberan la disposición a expresarse y que condicionan el conocimiento del léxico, su comprensión y su uso adecuado. El lenguaje de los adultos, correcto, lógico y accesible, desempeña el papel de modelo para hablar. Se puede y hay que referirse aquí a los textos literarios de un contenido adecuado para la edad de los niños y ante todo bellos y ricos en los medios artísticos de expresión. Hay que recordar además que en el aprendizaje del lenguaje y, con el tiempo, de la lectura y la escritura, una influencia capital desempeña la atmósfera de benevolencia con respecto al niño y el aprovechamiento de todas las oportunidades que ponen de relieve la utilidad de esas disciplinas en la vida.

Al continuar hablando sobre el juego, vale la pena mencionar que su valor especial consiste también en el hecho de que transcurre siempre en un ambiente agradable, propicio para la acción. En el juego que, gradualmente, a medida del crecimiento del niño se transforma de una actividad individual en una actividad en grupo, por lo general de sus coetáneos, surge una red de contactos reales y de sujeto-objeto

que tienen su proyección sobre su sociabilidad. Surgen pues situaciones en las que se ejercita la destreza de la cooperación, a veces de dirección o de supeditación a ciertas normas. Se trata de una actividad cuyos efectos tienen un valor social objetivo. Destaca en primer lugar el autoservicio. El aprender a vestirse, comer, preocuparse por la limpieza, etc. constituye la etapa inicial después de la cual se puede acostumar a los niños a actividades a favor de la familia y de un ambiente más lejano. La participación en diversos pequeños trabajos de utilidad social, forma rasgos deseados de voluntad y de carácter, incluido el sentimiento de valor propio y la convicción sobre la responsabilidad común con los adultos sobre todo lo que pasa en torno al niño.

En el asunto analizado se cometen aún muchos errores educacionales. Los adultos a menudo razonan que los niños tienen ante sí muchos años para aprender a trabajar. De allí que se les proteja del esfuerzo y que no se tenga siempre la suficiente paciencia para esperar con tranquilidad hasta que el niño termine la tarea emprendida. Nada más falso, sólo hay que guardar equilibrio en las cargas que se imponen a los niños que, por regla general, quieren participar en diversos trabajos porque ello les da importancia y causa satisfacción.

Los problemas arriba señalados de los objetivos y contenidos del trabajo educacional con los niños pequeños orientan, así lo creemos, en su complejidad y en lo vasto que son los deberes de la familia, de las casas-cuna, jardines de la infancia y los primeros grados de la escuela. La homogeneidad de actuación de las mencionadas instituciones en nombre del bien del niño y, en perspectiva, en nombre de las relaciones humanas confirma la justeza de la idea de la sociedad educacional lanzada en la actualidad por los principales dirigentes políticos y por los científicos que se preocupan por el futuro de la humanidad. Su elemento básico estriba en la cultura pedagógica y en su divulgación en cada rincón de la tierra.

¿CONFLICTO GENERACIONAL O CONFLICTO AUTOEVOLUTIVO EN LA EXISTENCIA DEL HOMBRE ACTUAL?

FRANCISCO MARTINEZ GARCIA
Profesor en el Colegio Universitario
de León

La temática insinuada en el título, un tanto altisonante, de estas líneas, se hace cada día de espectro más dilatado y de matices más sugestivos. La elección en la metodología de su tratamiento resulta, en consecuencia, muy aleatoria y, por ello, dispar y variada.

Ofrezco estas reflexiones, convencido de su utilidad a nivel de mentalización y de actuación práctica, a sabiendas, sin embargo, de su fragmentarismo.

Es preciso, en principio, constatar la existencia evidente de un fenómeno, no por muy comentado menos importante. Este: estamos viviendo un período nuevo en la historia de la humanidad. Y somos conscientes de ello. Las características de este período nuevo han sido ya estudiadas, con profusión y en profundidad, por filósofos, sociólogos, pedagogos y psicólogos. Y hay un libro, entre otros muchos, no reciente por cierto, pero que sigue conservando una aguda actualidad de diagnóstico; su título es ya un reclamo: *Psicoanálisis de la sociedad contemporánea*.

La gravedad en la consideración teórica de este fenómeno está en que la novedad del mundo actual se apoya en una paradoja: la humanidad que vive hoy está viviendo ya el futuro.

En efecto, para el mundo que vivimos hoy «el futuro ha comenzado ya; el dominio del microcosmos y del macrocosmos, del átomo y del espacio, los medios de comunicación cada vez más rápidos y perfectos, la abundancia de instrumentos recién inventados, de materias sintéticas y de métodos ra-

cionalizados de producción, la prolongación en decenios de la duración de la vida humana, los grandiosos éxitos de la física, química, biología, medicina, psicología, de las ciencias históricas y sociales... Todo esto constituye, en resumidas cuentas —no obstante las grandes catástrofes y amenazas que han sido el destino de nuestro tiempo— un progreso que por su variedad y rapidez produce francamente pasmo. Los pueblos de Europa y América, con su alta técnica, han propagado su ciencia sobre la tierra, el mundo se ha hecho uno, y se está formando una economía y civilización, y tal vez también una cultura, mundial» (H. Küng, *La Iglesia*, p. 13).

Y en el centro de esta madeja, siendo él mismo un nudo de relaciones, *el hombre*, que se sabe dueño del mundo (porque la autonomía ya no discutida de las ciencias se lo confirma), dueño también de la Historia misma y creador de su futuro como individuo y como especie. Es que los destinos no están escritos: se escriben cuando se crean, y se crean cuando se cumplen.

El hombre nuevo de este período nuevo vive en un clima nuevo, cuajado de contradicciones, no nuevas en la historia humana, pero hoy más llamativas y agresivas que lo fueron años y siglos atrás. Al lado de la riqueza, más copiosa que nunca, el hambre, más cruel y generalizada que nunca. Al lado de un nivel muy alto de conocimientos en sectores muy amplios de la humanidad, el más bajo analfabetismo en otros sectores, también amplios. Junto a un sentido más agudizado e inaplazable de la justicia y de la libertad, la esclavitud y la injusticia tanto más

pronunciadas y peligrosas cuanto que se enmascaran bajo formas, no conocidas hasta hoy, de un colonialismo, económico, político o cultural, que parecía superado y que resulta, por ello, además de injusto, decididamente anacrónico. Junto a un sentido más vivo de la unidad humana a escala planetaria, las luchas raciales, nacionalistas, regionalistas o ideológicas que cristalizan en las más impensadas y absurdas formas de violencia perturbando el orden de la convivencia.

Pero, afortunadamente, esta apretada y paradójica malla, no deja ya al hombre indiferente. Hay una sensibilidad nueva, reflejada en hechos que resultan «extraños» porque no han encontrado aún una adecuada y convincente formulación. Hay un progresivo oscurecimiento de ciertos valores consagrados por tradición en el ámbito de una determinada cultura, ya que, en pura y descarnada lógica neopositivista y analítica, *sólo existen las palabras*: la realidad «hombre», según esto, es un invento reciente; lo único que siempre existió es la palabra «hombre»; Dios es la realidad de la palabra «Dios», y nada más; etc. Hay una inquietud angustiosa que convierte la vida en un interrogante continuo e inacabado y sin respuesta ante el vertiginoso mudarse de las realidades. Hay una radical inseguridad ante uno mismo (en forma de crisis de identidad) y ante la dinámica social (en forma de crisis políticas y económicas, inevitables o provocadas). Y hay una falta casi total de confianza en la naturaleza misma, al tiempo que un fundado temor de que el riesgo que supone el manejo y uso de sus fuerzas desborde todos los controles previstos; inseguridad, desconfianza y temor tanto más intensos cuanto más altas son las metas conseguidas.

El hombre actual está absorbido por lo inmediato. Ganar «mucho y pronto» es el ideal a muy corto plazo que se fijan miles y miles de jóvenes que se asoman a la vida. El hombre actual es medularmente pragmático: ya no se

pregunta «ésto qué es», sino «ésto para qué sirve». El hombre actual es eminentemente crítico, aunque su crítica, siempre necesaria y constructiva (por activa o por pasiva) está amordazada por la propaganda alienadora, por la información incompleta y unilateral, por el lenguaje unidimensional, por la creación artificial de necesidades en la llamada sociedad de consumo.

A pesar de todo, el hombre de mañana no es otro que el joven de hoy. El futuro ha comenzado ya porque hay hombres que vivirán ese futuro.

Es cierto que aún hay personas empecinadas en cerrar los ojos a este hecho sorprendente, sí, pero evidente y fundamental: la irrupción de la juventud como fuerza autónoma y arrolladora en la vida del mundo. Pero la actitud de estas personas es irracional, reaccionaria e integrista; se debe a un muy simple mecanismo de defensa y al vértigo de abandonar lo que siempre fue tenido como «seguridad»; es cerrar los ojos para negar la luz. El reciente Concilio de jóvenes celebrado en Taizé es una prueba palmaria. La juventud de hoy, hippy o confesional (si es que ambas realidades son incompatibles), está diciendo, con su actitud agresiva, pero sinceramente auténtica, que le importa poco el juego que los mayores se traigan en las Conferencias de paz de París, Viena o Ginebra; que hay dos mundos: el de los «otros», los que juegan a matar gente en guerras de exclusivo (o casi) signo económico, y «ellos», los jóvenes mismos; con una certeza convencida; ésta: que la juventud vivirá más.

Hemos llegado así al epicentro de esta reflexión. Se podría describir en estas preguntas y en otras parecidas: la zanja de separación entre jóvenes y viejos, ¿es tan ancha y profunda como parece, y como se dice con tanta frecuencia?; la lucha generacional, ¿es tan encarnizada como se afirma?; ¿existe siquiera esa lucha?; ¿es el fenómeno de la contestación juvenil una repulsa a todo diálogo?; pero, ¿quién se cierra al diálogo: los jóvenes o los viejos?

Lo importante, según idea de O. Wilde, no son las preguntas sino las respuestas; pero no hay pregunta inocente. Y las respuestas no pueden ser juzgadas al «sí» o «no», sin posibilidad de gradación y de matiz.

De ahí que me atreva a continuar mi reflexión por un camino que, con seguridad, llamará la atención a algunos, y a otros, tal vez, convencerá plenamente.

Mi opinión es ésta: creo que no existe el tan cacareado conflicto generacional. Creo que existe un conflicto más serio, más profundo, al que no se da, de ordinario, la importancia que tiene: *existe un conflicto individual dentro del proceso de autoevolución personal.*

Para exponer con cierta claridad esta opinión hay que partir, según entiendo, de la clarificación de dos conceptos (de dos realidades, si se prefiere): son el *egoísmo* y la *generosidad*.

En contra del pseudoconcepto que se tiene de estas realidades a nivel de calle (pseudoconcepto que debe mucho a las adherencias culturales, inevitables por su incrustación secular), la Biología, a través de una de sus ramas más modernas a la que se ha dado el nombre de Etología (y por la que han conseguido el Premio Nobel los doctores Tinbergen, Lorenz y Frisch) nos da una explicación meridiana, desconectada, afortunadamente, de la falsa espiritualidad tradicional al respecto, y enraizada en el mismo ser biológico del hombre en cuanto tal.

Según esta explicación, el egoísmo es un simple mecanismo de defensa del *débil*. El *egoísta* es, sencillamente, un ser genética o metabólicamente débil; y esta debilidad se da más pronunciada, como es evidente, en los niños, en los enfermos y en los ancianos. La generosidad, por contra, es un dinamismo de acción, una necesidad compulsiva del *fuerte*. El generoso es, sencillamente, un ser genética o metabólicamente fuerte; y esta fuerza se da, como es claro, en los jóvenes, en los

sanos y en los que han alcanzado la madurez o trabajan conscientemente (o inconscientemente, ¿quién sabe?) por alcanzarla.

Es sintomáticamente curiosa la comprobación experimental de estos resultados, al parecer tan simplistas.

Me limitaré a recordar dos ejemplos esclarecedores.

1. Con cámaras fotográficas perfectamente equipadas con tomavistas, dotadas de objetivos de gran precisión, etc., se han efectuado, entre otras, estas llamativas observaciones. Las gacelas, animales esbeltos y bellos, pero *débiles*, huyen cuando son atacadas por otros animales (por la leona en concreto) para salvaguardar su individualidad escueta; es decir, el rasgo más representativo de las gacelas, su velocidad, es efecto de un mecanismo de defensa para ocultar su debilidad. Los papiones, seres evolucionados desde el Mioceno y armados de cuatro colmillos de unos cuatro centímetros, por tanto animales *fuertes*, cuando se trata de defender la tribu en la que están integrados, hacen frente incluso al leopardo mismo cuando son atacados por él; y si un papión-hembra muere, otra hembra amamanta *generosamente* a los hijos de la hembra muerta.

2. Los gorriones, como es sabido, son animales de pico *débil*; huyen en desbandada ante el menor peligro o al simple ruido de una palmada, como todos hemos podido o podemos constatar. Pues bien, los chochines, pájaros americanos, son muy parecidos a los gorriones, a primera vista idénticos a nuestros gorriones; pero estos animalitos tienen una característica, al parecer insignificante, pero que es de significación primordial: su pico es *fuerte* y dan la cara, rabiosamente, a cualquier atacante; defienden su territorio; y las hembras incuban *generosamente* los huevos de las hembras muertas.

Queda claro, según creo, en estos modelos de comportamiento animal, que la debilidad engendra el egoísmo y que la fuerza engendra la generosidad.

Ahora bien; como en la escala de «evolución unitaria» del mundo (que tiene estos grados: cosmos → vida → psique), la adquisición de una perfección ulterior-superior no implica la desaparición de otra perfección anterior-inferior, el hombre, cumbre de esta evolución unitaria, al subir el peldaño de la racionalidad, adquiere una psique con la que *puede* controlar los instintos; *pero sigue conservando esos instintos*. Por eso, el hombre débil es egoísta y el hombre fuerte es generoso. Por supuesto, la debilidad y la fortaleza no son características exclusivamente somáticas.

¿Tiene esto algo que ver con el conflicto generacional? Sí; y mucho. También es la ciencia la que nos da la seguridad de ello.

Según Ramón y Cajal (también Premio Nobel) se requieren unos veinte mil años para que se verifique, en las diez por diez elevado al índice seis neuronas cerebrales del hombre, *mutaciones capaces de hacer pensar* a un hombre de modo distinto que sus predecesores; ¡Veinte mil años! Por tanto: nosotros, hombres del siglo XX, estamos pensando con la misma mentalidad, con la misma estructura mental que los Caldeos, Asirios o Egipcios que vivieron muchos siglos antes de Cristo; con la misma mentalidad que los Griegos y los Romanos. Estamos manejando, pues, el mismo instrumento intelectual, es decir, estamos pensando de la misma manera que lo hicieron Ramsés, Amenophis, Pitágoras, Euclides, Arquímedes, Sócrates, Platón o Julio César. La única diferencia está, ya a nivel pragmático, en que ellos tardaban más tiempo en llevar a la práctica sus ideas (Pirámides, Templos, Partenón, Acueductos...) por carecer, según creemos, de los medios técnicos de que nosotros disponemos hoy, y cada día más.

Pero hay que matizar, porque es posible y necesario, estas afirmaciones tan graves. Ni los Egipcios ni nosotros pensamos de la misma manera que el «homo habilis», el «homo erectus», el

«homo sapiens» de Neanderthal o de Cromagnon; es decir, tenemos una estructura mental distinta a la suya porque ellos quedan fuera del horizonte de los veinte mil años necesarios para que se dé una mutación neuronal.

La consecuencia es abrumadora. Los jóvenes piensan igual que sus padres, igual que sus abuelos, igual que sus tatarabuelos, igual que sus antepasados. No hay cambio de mentalidad, como tan a menudo se pregona; no puede haberlo. No hay conflicto generacional; no puede haberlo. Lo que sucede es que el desarrollo cerebral es *muy lento*, sincronizado en ritmo al número de circuitos neurónicos que se van poniendo en uso, y *en cada edad distinta, un mismo hombre* piensa de forma distinta a como pensaba en una edad *suya* anterior. Lo vemos todos los días: el niño de diez años juega a las canicas, el de catorce a las aventuras en pandilla, el de dieciocho alterna con chicas, va al baile, tiene proyectos de futuro, etc. El conflicto, pues, no estalla entre una generación y otra generación, sino dentro de cada individuo consigo mismo. No es, por tanto, un conflicto generacional; es un conflicto personal, como efecto del progresivo autoevolucionamiento al que la naturaleza, sabiamente, nos tiene sometidos a todos.

Pero la discrepancia entre jóvenes y adultos se da de hecho. ¿Por qué? Por una razón de suma simplicidad: *porque nadie quiere aparentar débil.*

Pero ocurre que, si nadie quiere aparentar débil, es señal de que todos somos débiles. La fuerza no está en gritar ni en enseñar los dientes, aunque haya algunos que lo crean así. El «inferior» (usemos esta palabra que todos entendemos, aunque nos repugne ya su uso) que es recibido despectivamente o fríamente por el «superior» (id.) sufre una violenta sacudida y es entonces cuando surge la desavenencia, el conflicto. Pero se ve claro que es un conflicto superficial, incluso artificial. Y lo triste es que, por algo superficial (incluso artificial), se malogren los valo-

res más auténticamente propios de la realización personal y de la convivencia humana. Y siendo ley humana universal la búsqueda del amor, llamado por otro nombre «felicidad», al sentirnos heridos por personas de edad diferente a la nuestra (en general por personas de mayor edad), acudimos a los de nuestra misma edad, aquéllos que aplaudan nuestra idiotez si los «mayores» nos llaman idiotas, o entiendan nuestra ilusión si los otros nos han llamado ilusos. Nace así la atracción mutua y la amistad. Pero (conviene repetirlo y recalcarlo) este es un recurso artificial; lo natural, es decir, lo inscrito por la naturaleza en nuestro ser, es que no haya zanjaz generacionales. Si las hay, estamos ante una situación anómala.

Y ahora la pregunta más directa: puesto que esta situación anómala se da (no hace falta demostrarlo aquí), ¿tiene algún remedio y cuál es?

La respuesta tiene que ser tajante: sí, tiene un remedio; y este remedio estriba, según creo, en un mecanismo que tenga, más o menos, esta estructura: por una parte, que los mayores *empiecen* a hacerse asequibles a los menores y a ser cordiales con ellos, a tratar de comprenderlos (pero con una comprensión en profundidad, es decir, desde sus mismos comportamientos y actitudes, no desde los que quieren comprenderlos; conscientes todos —y esta consciencia no es fácil— de que comprender no equivale a tolerar, pero que dejar de comprender es la inequívoca garantía del fracaso (Robert Kennedy); se trata, sin más, de que todos seamos iguales, porque lo somos); pero, y esta es la segunda parte de la respuesta, escribió Gregorio Marañón, «el viejo tratará cordialmente al joven, si se siente estimado y no arrinconado» (*Tiempos viejos y tiempos nuevos*); esto significa, en consecuencia, que los jóvenes, que son más fuertes por su metabolismo, deben *empezar* también a ser generosos y complacientes y comprensivos con los mayores. Sólo así se cerrará el círculo de la

igualdad en el amor y en la paz, tal como la naturaleza, que no se equivoca, está exigiendo. Nos comportaremos, entonces, todos como lo que somos, ni más ni menos; como hombres.

Por eso, la nueva visión del mundo, en perspectiva de futuro, se basa en la voluntad decidida y consciente de un cambio de actitudes motivadas (que, por otra parte, se darán, pronto o tarde, queramos o no, pero a las que en recta razón biológica debemos adherirnos gustosamente): del dogmatismo unilateral hay que pasar a la participación amplia; del estatismo a la dinámica; de la pasividad a la creatividad; del autoritarismo a la responsabilidad compartida colectivamente. En pocas palabras: esta posibilidad debe comenzar y continuar en el *diálogo* que es la buena disposición para escuchar y para actuar; y en la convivencia, que es la forma más original y profunda del diálogo.

Solamente así, la visión un tanto pesimista del mundo y del hombre actuales que pudo dibujarse al comienzo de esta reflexión, se convertirá en una realidad optimista, por realista: el mundo nuevo que todos deseamos y que podemos crear porque estará integrado por hombres nuevos.

Estas líneas resumen, por otra parte —y es digno de nota—, aunque de manera muy esquemática, las ideas sobre toda tarea educativa que se precie de tal (es decir, que no sea alienadora), tanto a nivel de educadores como de educandos.

En fin, esta reflexión tiene (estoy convencido) la fuerza suficiente para que entendamos todos que todos somos débiles y fuertes a un mismo tiempo, y para que, sabiéndolo, nos comprendamos y respetemos como tales. Así (y tal vez sólo así) se puede enfilarse (o continuar) la singladura de una tarea que todos entendemos como urgente, con garantías suficientes en cuanto a su provecho y eficacia.



UNA EXPERIENCIA METODOLOGICA

La enseñanza de la Geografía de 2.º de BUP en el Instituto Nacional de Bachillerato de Mieres

M.^a DEL CARMEN MEXIA UNZURRUNZAGA
P. Agregado de Geografía e Historia
INB de Ventanielles-Oviedo

Al comienzo del curso 1976-1977, partiendo de una sencilla encuesta que apliqué a los alumnos de 2.º de BUP (grupos A.B.E.), pude constatar el escaso interés y poco entusiasmo que manifestaban hacia la Geografía Económica.

Fundamentada en estudios teóricos realizados sobre los principales centros de interés, después de profundizar sobre psicología evolutiva y los sistemas pedagógicos ofrecidos por la EGB, traté de elaborar unos ejes sobre los que estructurar la dinámica metodológica a seguir durante el año.

No tengo nada nuevo que aportar en lo que a líneas generales se refiere. En realidad no he hecho sino aplicar la

llamada enseñanza programada, harto conocida y poco difundida, a los 114 alumnos, reacios, en un primer momento, a esta materia de estudio.

Hoy no voy a ofrecer una relación de actividades realizadas en este año. No vengo a tratar del contenido concreto de cada una de las programaciones, porque estoy convencida de que todos sabemos mucho de lo que hay que hacer. Lo que ocurre es que no lo hacemos. ¿Por qué? Tal vez desconfiemos de los posibles resultados. Tal vez no nos hayamos aventurado, siquiera una vez, a caminar en una línea didáctica plenamente participativa.

Esta es mi aportación: los resultados finales de una experiencia de enseñanza programada de la Geografía Económica, realizada con tres grupos de alumnos, en el Instituto de Mieres a lo largo del curso.

Insisto en que la planificación general, programaciones, evaluaciones, redacción de objetivos, metas a corto y largo plazo, estrategias y tácticas, las hemos elaborado juntos, contando siempre con la participación activa de los alumnos. Punto clave de este sistema es, a mi entender, el llamado genéricamente control semanal, que abarca asimilación de contenidos, autoevaluaciones, pasando por todo tipo

de trabajos prácticos estimulados por los medios activos.

Mediado el mes de mayo elaboré para los alumnos una prueba que titulé: «Evaluación de actitudes» (D. n.º 1). La finalidad era detectar de la forma más amplia posible cuanto de positivo y de negativo había aportado la aplicación del sistema empleado.

Además apliqué un test de carácter verbal que me parecía complementario e interesante para analizar el grado de asimilación tan fundamental en ciertas materias sometidas a estudio.

He sintetizado las aportaciones explicativas de los alumnos (D. n.º 2) presentando en forma gráfica las respuestas cerradas, una vez cuantificadas según un baremo aproximado, partiendo, para la elaboración, de la tabla de frecuencias resultante. (D. n.º 3 a 17).

D. N.º 1

INSTITUTO DE MIERES
Seminario de Geografía

2.º de BUP
15 - 5 - 77

EVALUACION DE ACTITUDES

1. En el mes de octubre, la GEOGRAFIA ECONOMICA ¿Te interesaba... Nada?... Poco?... Bastante?... Mucho?...

2. En este mes de mayo, transcurridos unos meses de estudio y aprendizaje: ¿Te interesa menos?... Igual?... Más?... Mucho más?...

3. Antes de comenzar el curso te parecía que era una asignatura fundamentalmente de: ¿Memorizar? Sí?... No?...

4. ¿Ahora fundamentalmente memorizas? Sí?... No?...

5. Has llegado ya a captar que:
- Estudiarla de memoria es: ¿Muy importante?... Importante?... Poco importante?...

- Hacer trabajos es: ¿Muy impor-

tante?... Importante?... Poco importante?...

- Interpretar datos y gráficas es: ¿Muy importante?... Importante?... Poco importante?...

- Aprender técnicas de estudio es: ¿Muy importante?... Importante?... Poco importante?...

- Conocer nuestro mundo actual es: ¿Muy importante?... Importante?... Poco importante?...

- Elaborar hipótesis es: ¿Muy importante?... Importante?... Poco importante?...

- Leer la prensa y artículos es: ¿Muy importante?... Importante?... Poco importante?...

- Adquirir base de conocimientos es: ¿Muy importante?... Importante?... Poco importante?...

6. ¿La Geografía Económica de 2.º de BUP:

- Es una asignatura... Fácil?... Poco?... Bastante?... Muy?...

- Me gusta... Poco?... Bastante?... Mucho?...

- He tenido que empollar... Poco?... Bastante?... Mucho?...

- Me ayudará para el futuro... Poco?... Bastante?... Mucho?...

- Me ha dado conocimientos nuevos?... Pocos?... Bastantes?... Muchos?...

- Me estimula hacia otros centros de interés?... Poco?... Bastante?... Mucho?...

- Aumenta mi cultura general?... Poco?... Bastante?... Mucho?...

- Desarrolla en mí la capacidad de investigar?... Poco?... Bastante?... Mucho?...

- Me ejercita en la creatividad?... Poco?... Bastante?... Mucho?...

- Me ha abierto al estudio y conocimiento de Asturias?... Poco?... Bastante?... Mucho?...

- Me hace interesarme por el mundo, la sociedad?... Poco?... Bastante?... Mucho?...

7. ¿En el aprendizaje y asimilación de la Geografía Económica me ha ayudado:

- El libro de texto... Poco?... Bastante?... Mucho?...

- Las explicaciones del profesor?... Poco?... Bastante?... Mucho?...

- Las lecturas, comentarios, informaciones?... Poco?... Bastante?... Mucho?...

- La elaboración e interpretación de mapas gráficos?... Poco?... Bastante?... Mucho?...

- La búsqueda de datos y textos para trabajo?... Poco?... Bastante?... Mucho?...

- Los artículos de revistas y diarios?... Poco?... Bastante?... Mucho?...

- Las aportaciones espontáneas de

los compañeros?... Poco?... Bastante?... Mucho?...

- Los debates y exposiciones de temas por parte de los compañeros?... Poco?... Bastante?... Mucho?...

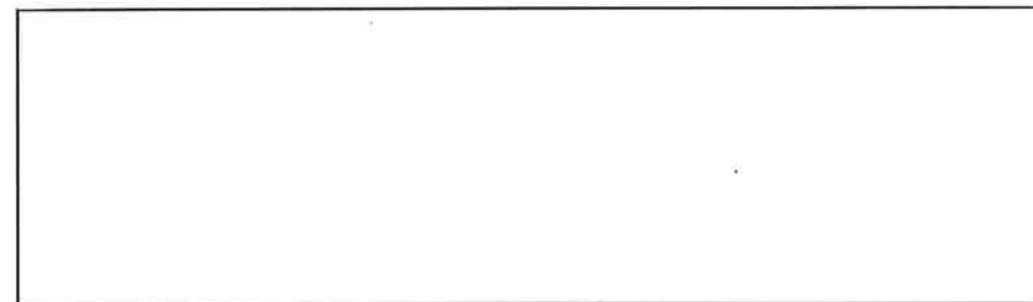
- Los controles semanales variados?... Poco?... Bastante?... Mucho?...

- Los trabajos en grupo pequeño, en clase?... Poco?... Bastante?... Mucho?...

- Los trabajos en grupo fuera de clase?... Poco?... Bastante?... Mucho?...

En breves líneas, expresa tu pensamiento sobre:

«LA GEOGRAFIA ECONOMICA ES UNA ASIGNATURA FORMATIVA»



D. n.º 2

«LA GEOGRAFIA ECONOMICA ES UNA ASIGNATURA FORMATIVA» (Síntesis de las aportaciones de los alumnos)

- Es una asignatura básica porque te ayuda a comprender, relacionar, interpretar de manera objetiva hechos y situaciones. Nos hace interesarnos, y al conocer la situación del mundo actual en el terreno humano y económico nos ayuda a pensar un poco más en la humanidad y a tratar de sensibilizarnos de forma positiva ante los problemas de los otros.

- Te abre a conocimientos con los que puedes mantener una conversación con cualquier otro compañero. Te ayuda a pensar. Es una forma de estar al día. Veo las cosas más claras y me doy cuenta de las bobadas que se di-

cen cuando uno no sabe lo fundamental. Los conocimientos que voy adquiriendo no son de cosas que no te sirven, y que luego ya ni te acuerdas, si no que son acerca de realidades que todos los días estamos escuchando y de los que hay que echar mano a menudo para cualquier conversación.

- Nunca me gustó ni la geografía ni la historia, pero ahora la geografía económica ha despertado en mí el interés por conocer problemas, el futuro de la humanidad. Esta materia ha hecho transformarse en mí la manera infantil de pensar como de una niña, que yo tenía, y que me llevaba a estudiar de memoria lo de las montañas. Ahora pienso de forma más adulta.

- Personalmente creo que es una asignatura interesante aunque a primera vista parece lo contrario. Es fácil, entretenida y nos gusta. Por ejemplo

antes a mí no me importaba si Asturias es esto o lo otro. Creo que nos hace cambiar en nuestras actitudes anteriores, habituales.

- Es una asignatura que me parece buena porque además nos lleva a actitudes determinadas tal como el ahorro energético. A mí me interesa lo concreto y una parte que me sirvió fue cuando tratamos de los alimentos. Ayudé a mi madre a llevarlo a la práctica.

- Te ayuda a pensar, a buscar soluciones, a desarrollar la creatividad.

- Asimilamos conceptos, más que aprender cosas de memoria. Con esto y con los trabajos que hacemos, a veces de expresión oral, nos preparamos para cursos superiores.

- Me doy cuenta de que me estoy formando a lo largo del curso. Un dato es cómo el periódico ya no lo leo de pasada sino que me detengo más y juzgo los artículos sirviéndome de los criterios que voy adquiriendo. Me doy cuenta de que he llegado a captar lo importante de lo que leo, artículos, revistas, y soy capaz de sacar conclusiones.

- Vamos aprendiendo nuevas técnicas de trabajo individual y sobre todo de grupo. Nos forma para la convivencia, a razonar, y en los debates a poder razonar a favor y en contra con respeto mutuo.

- Te ayuda a expresarte delante de todos, a superar la timidez al tener que exponer tus ideas, resolver preguntas de los compañeros y te das cuenta de lo importante que es enfrentarte tú con la dificultad.

- Con el sistema que seguimos me admiro de todo lo que he aprendido. Me enseña a estudiar de forma distinta. Asimilo más, trabajando y dialogando. Luego me basta repasar un poco el libro.

- En mí algunos temas han hecho despertarse cierta inquietud. Me gustaría poder investigar para encontrar soluciones.

- La forma como enfocamos la clase nos permite tratar de los temas más complejos con libertad absoluta y, aunque se tengan opiniones erróneas, se pueden discutir y rectificar. Así he aprendido muchas cosas que yo no hubiera asimilado solo.

- Estudiando esta asignatura estamos al día en muchas cosas. Da cultura, entretiene y me gustaría darla de nuevo más a fondo. Pienso que debería darse antes y no esperar a 2.º de BUP.

- Me permite unir conceptos entre asignaturas totalmente diferentes. Por eso digo que es formativa, porque me ayuda a otros niveles. Nos enseña a profundizar y a relacionar las cosas.

G. n.º 1:

Aunque los datos y su expresión gráfica son evidentes por sí mismos me permito hacer unos comentarios que pueden iluminar los resultados.

– Los tres grupos A, B, E, crecen notablemente en interés por la asignatura.

– El grupo B ha sido el que en el primer momento estaba menos interesado; ha subido cuantitativa y cualitativamente. Quiero hacer notar que este grupo es particularmente difícil, inquieto, y que la clase la teníamos de 12 y 1/2 a 1 y 1/2 de la mañana. Sin embargo se han logrado muy buenos resultados. Creo que los métodos activos favorecen de manera muy efectiva a este tipo de alumnos.

G. n.º 2:

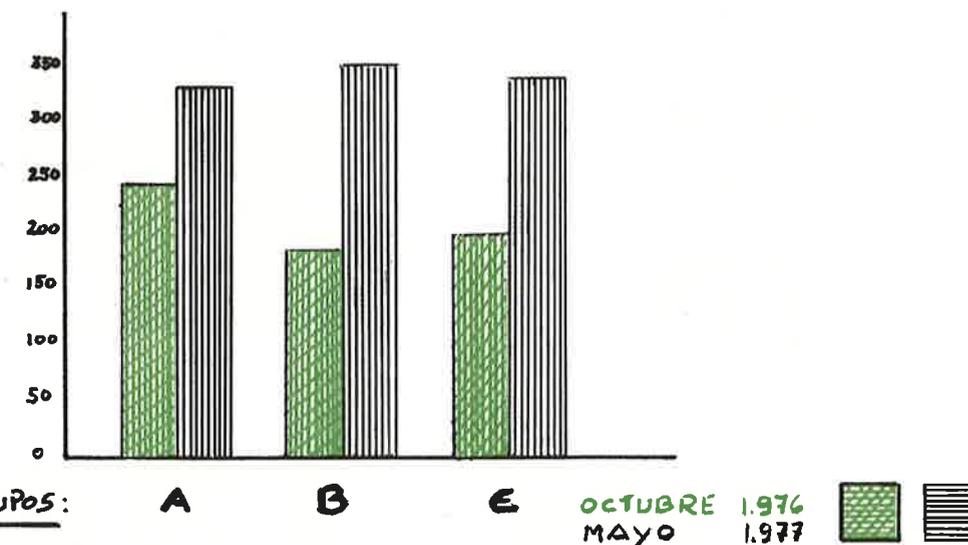
– A partir del SI/NO se puede contabilizar la opinión general respecto a las llamadas Ciencias Sociales, considerándolas a priori como materia memorística.

¿Es que los alumnos, que ya tienen conocimiento de la Geografía, estudiada en EGB, están influidos por el sentir general? ¿Acaso la enseñanza Básica sigue adoleciendo por impreparación o falta de material didáctico del defecto clásico? ¿Será que no se em-

TE INTERESABA?

TE INTERESA?

LA GEOGRAFIA ECONOMICA?



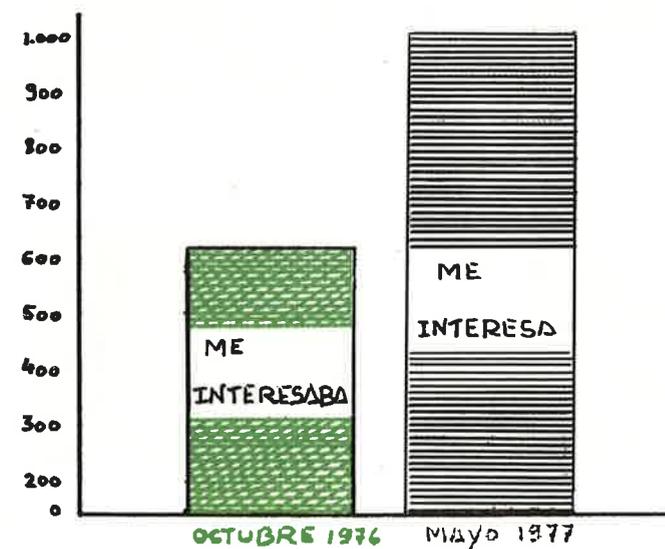
GRUPOS:

A

B

E

OCTUBRE 1976
MAYO 1977



INTERES GLOBAL

D. n.º 3

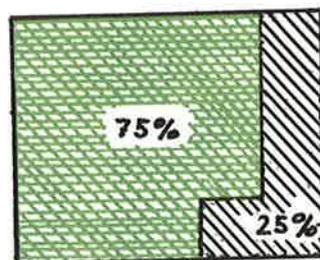
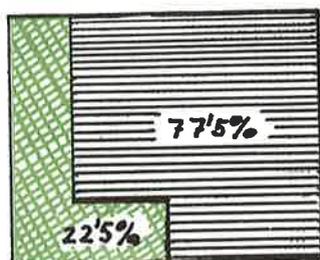
GRAFICA n.º 1

¿ES ASIGNATURA FUNDAMENTALMENTE
DE MEMORIZAR?

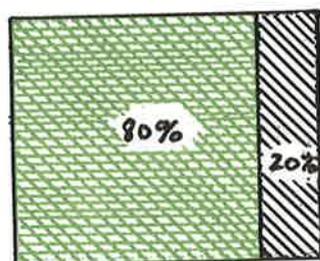
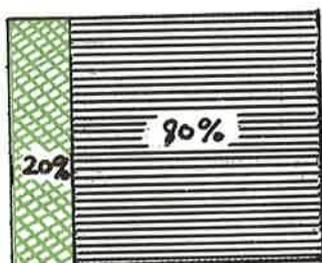
OCTUBRE 1976

MAYO 1977

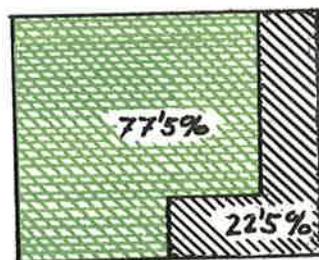
A



B



C



D. n.º 4

GRAFICA n.º 2

plea la metodología adecuada? El hecho de aplicar métodos activos, como indica la EGB, ha permitido la superación, en el alumno, del concepto «asignatura que hay que memorizar»; este dato me parece importante. Los % son bastante similares en las tres gráficas.

G. n.º 3/4/5/6/

Es fundamental conocer cuáles son los principales centros de interés de los alumnos frente a cualquier materia, para programarla de manera más eficaz.

A final de curso los alumnos en los tres grupos consideran que el hecho de «memorizar» es menos importante y mucho más el llegar a conocer el mundo actual. Destaca el grado de interés, bajo, que manifiestan por la lectura de la prensa diaria. Tal vez no han llegado a valorar este instrumento de acercamiento a la realidad. Les ha interesado mucho el que en clase, de manera rápida, se les pusiera al corriente de la situación económica mundial, pero rechazan, tal vez, el esfuerzo constante para informarse por medio de la lectura. En esta línea también he observado a nivel práctico, cierta resistencia a archivar recortes de la prensa que pudieran ser interesantes.

Les gusta trabajar en clase, en grupo, o individualmente extractando, comentando artículos o noticias. Pero no tienen la constancia de hacerlo.

En esta gráfica han quedado englobados tanto técnicas concretas, como objetivos. Los han calificado de muy importantes. Me atrevo a afirmar que en la práctica conviene variar los métodos en función de estimularles a la consecución de los objetivos.

El hecho de programar juntos, de avanzar con cierta agilidad en el programa, aceptando los alumnos entrar en el juego, ha redundado en beneficio de todos. Los programas, aunque con unos contenidos concretos y específicos, deben aplicarse con flexibilidad para un mayor rendimiento final.

G. n.º 7:

Ante el curso próximo conviene registrar los datos que consideran positivos en el desarrollo de la asignatura.

Tengo que destacar que el profesor, en los métodos activos, sigue siendo un elemento fundamental del proceso de aprendizaje del alumno. Así lo dicen ellos. Las aclaraciones, explicaciones, puestas a punto, muy distintas de las antiguas clases magistrales que van a cargo de él. El alumno no se siente autodidacta. Contrariamente a lo que algunos han venido diciendo, en la práctica de la enseñanza, aquello de que «la Geografía y la Historia las da cualquiera con tal de leerse antes la lección», los alumnos valoran en la clase la atención del profesor en el desarrollo de la materia. El ha de ser colaborador en la planificación, acompañante en su búsqueda, coordinador de sugerencias, moderador, e incluso, algunas veces, el que agradece aclaraciones y ampliaciones dadas por los mismos alumnos.

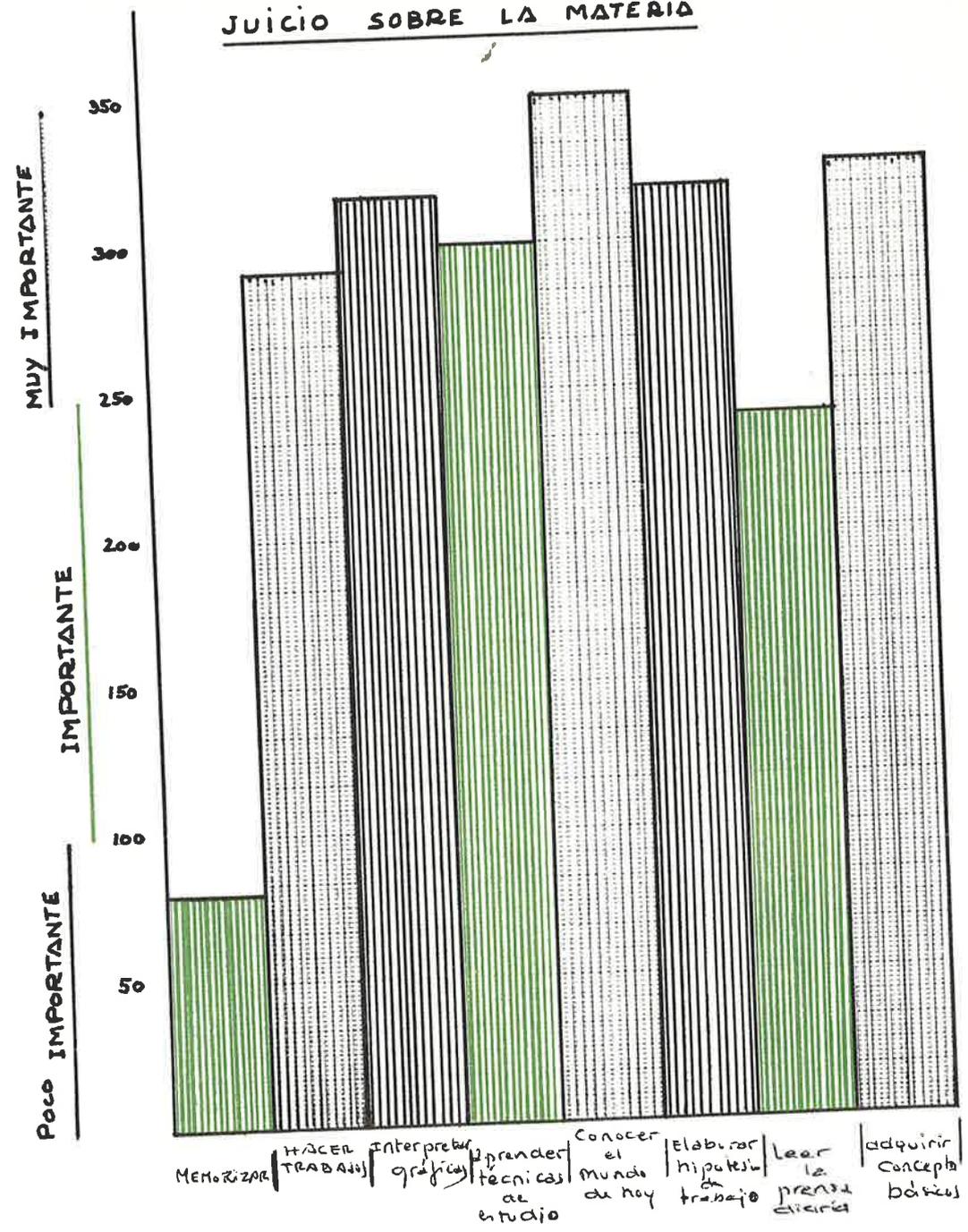
Resulta muy interesante el grado alto de valoración de los debates y explicaciones. Es un paso muy importante el haber estimado la riqueza de una discusión, a la que se aplican las técnicas de dinámica de grupo, y lo que pueden aportar. Los alumnos no sólo han aprendido cosas nuevas, sino también a escuchar de forma activa, a expresarse, a respetarse y a poder dar opiniones contrarias en forma positiva y constructiva.

Referente a la ayuda de los compañeros la dejan en último lugar. Acusan la inmadurez propia de la edad que se manifiesta en el rechazo de quienes espontáneamente se han puesto a ampliar datos, poco verificados, o en forma magistral; puede tratarse también de cierta agresividad entre unos y otros, rivalidades, falta de entrenamiento.

G. n.º 8:

— Aquí se ponen de relieve algunos de los logros que parecen estimulan-

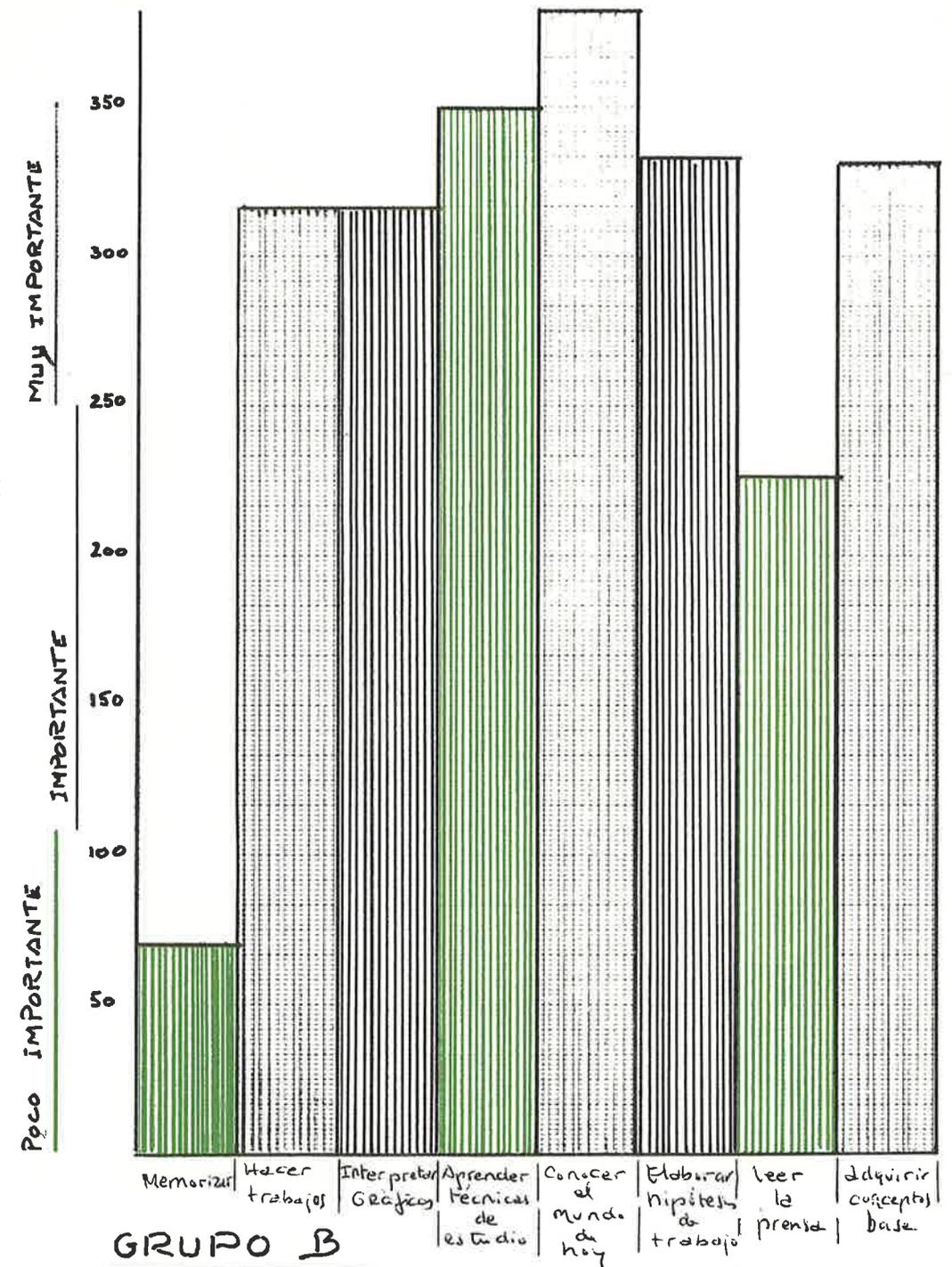
JUICIO SOBRE LA MATERIA



GRUPO A - MAYO 77

D. n.º 5 GRAFICA n.º 3

JUICIO SOBRE LA MATERIA

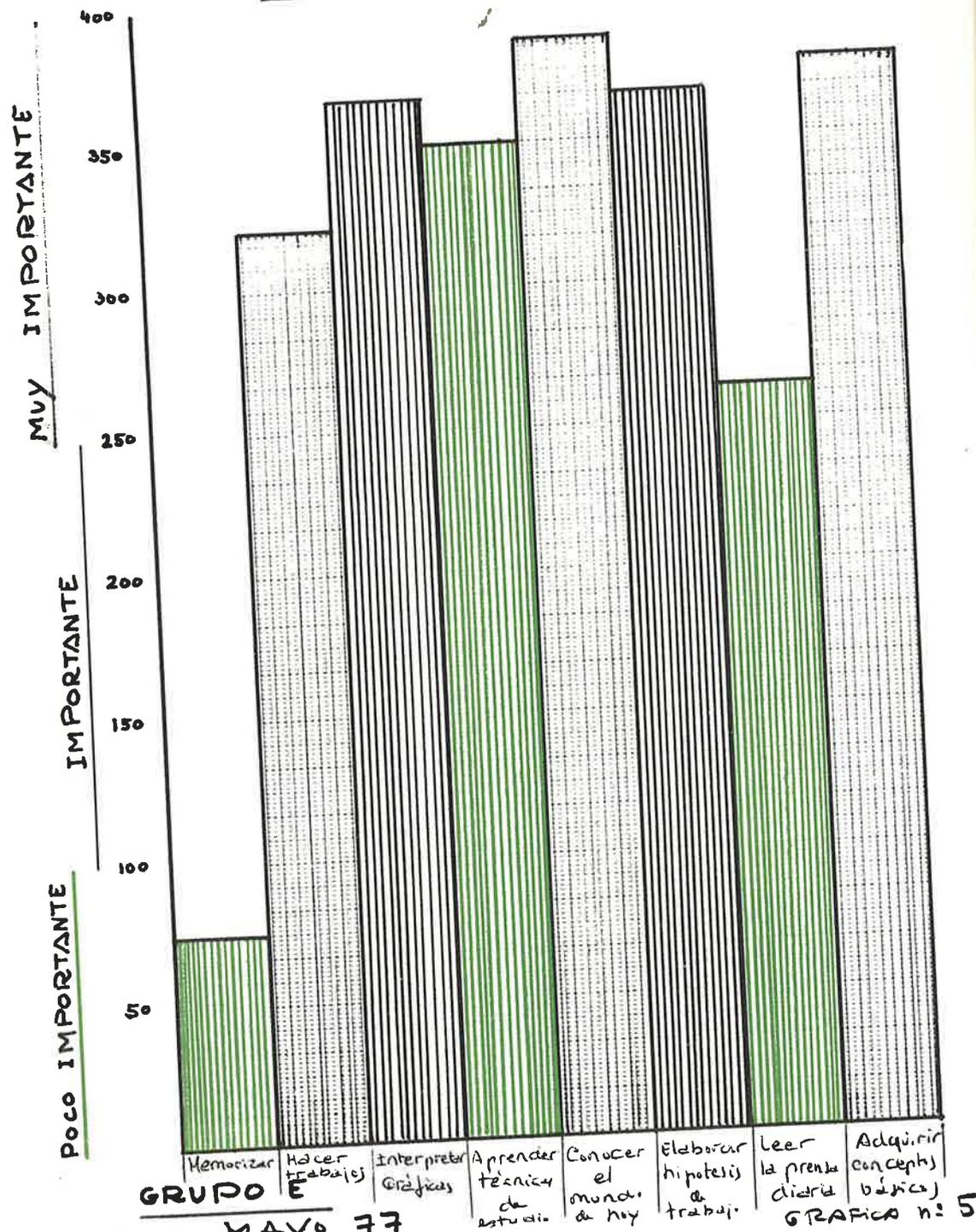


GRUPO B

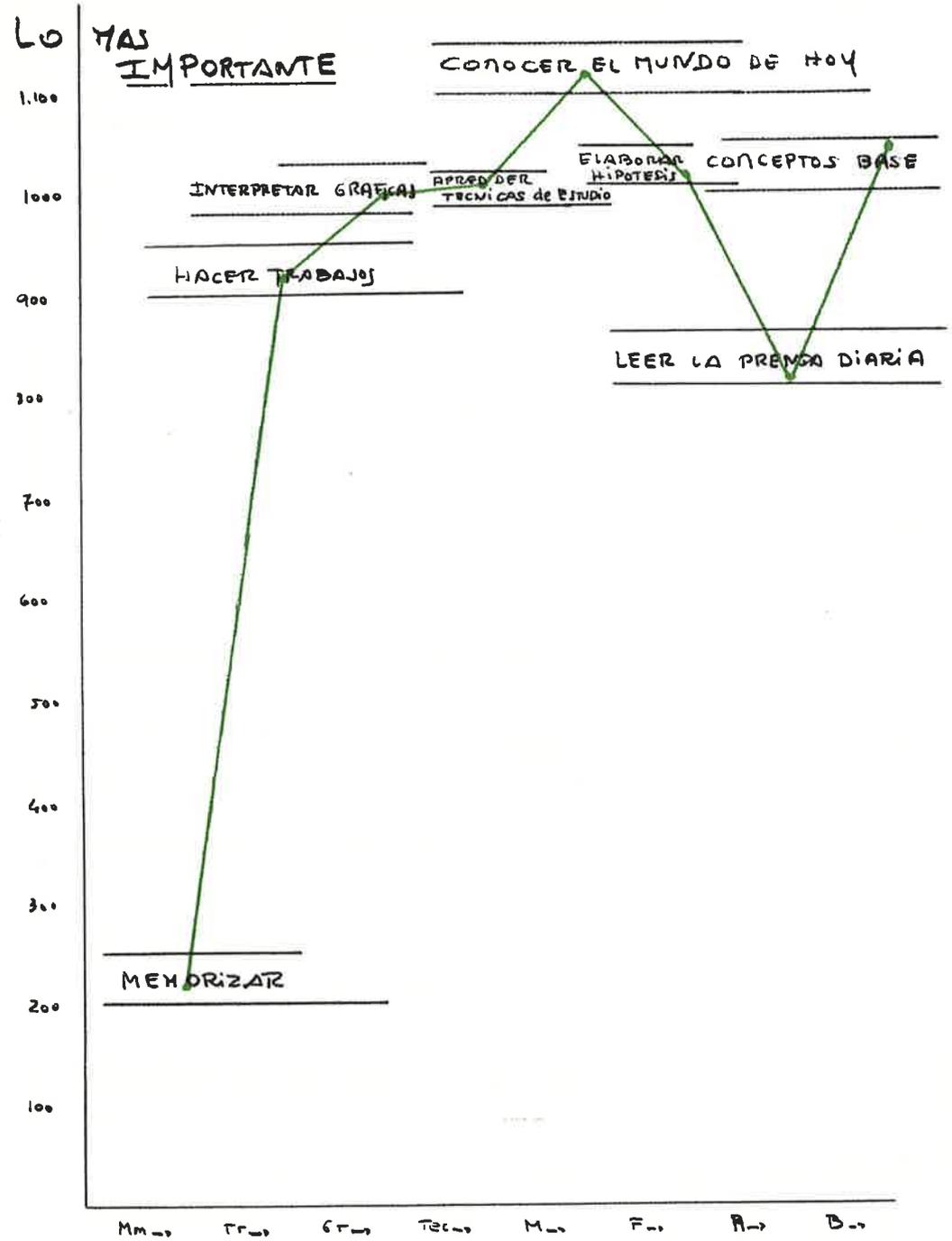
MAYO 77

D. n.º 6 GRAFICA n.º 4

JUICIO SOBRE LA MATERIA



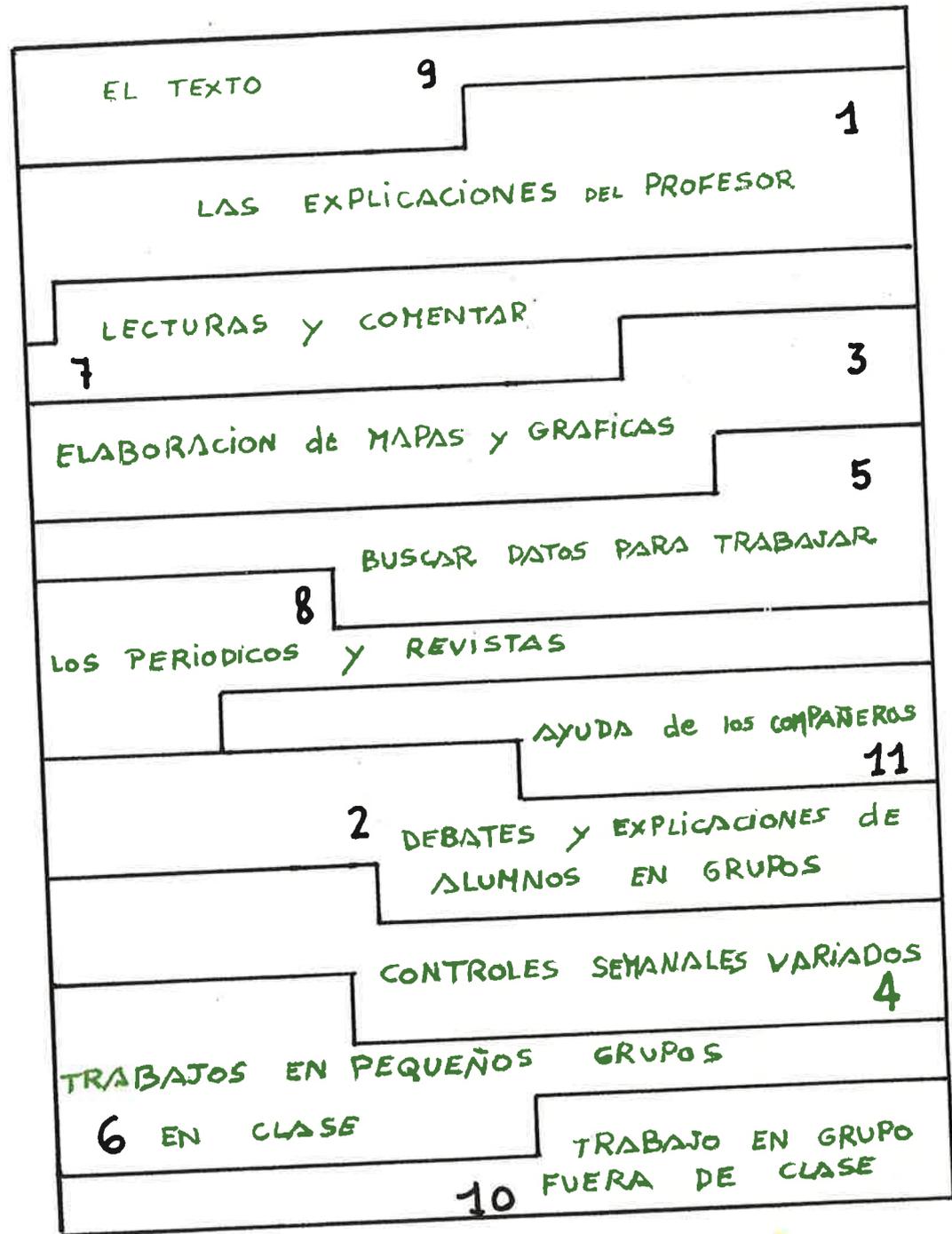
GRUPO E
D n°7 MAYO 77
GRAFICA n° 5



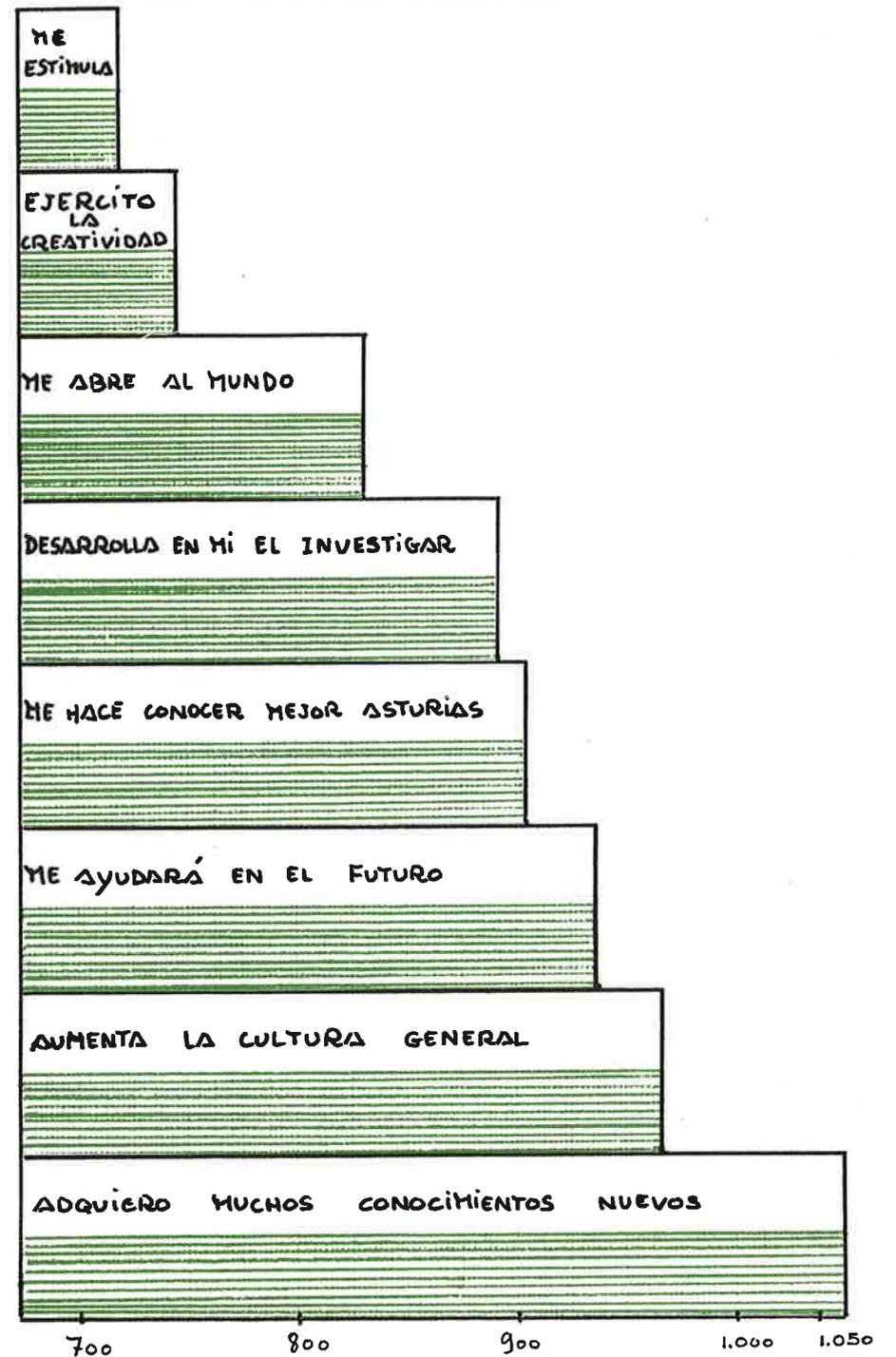
GRAFICA GLOBAL

D.n°8 GRAFICA n° 6

LO QUE MAS ME HA AYUDADO EN EL APRENDIZAJE



ME SIRVE PORQUE...



D nº 10 GRAFICA 8

tes. Conviene que el educador tenga en cuenta la forma más adecuada para captar la atención del alumno. Se advierte, según la encuesta, que no es esta una materia que aporte hábitos para otras. Me parece muy interesante el puesto que ocupa su interés por lo regional. La proporción es evidente por sí misma.

G. n.º 9:

- Se presenta la escala sobre 40 alumnos. Es importante comparar estos datos con los resultados de la evaluación continua de las gráficas n.º 10-11-12.

G. n.º 10/11/12

- Datos numéricos de las evaluaciones efectuadas en tres momentos a lo largo del curso.

Se constata que el % más bajo de Insuficientes y menos, corresponde al grupo que inicialmente lo tuvo en mayor grado (grupo B); grupo que como decía era difícil.

El grupo A que inicialmente tenía el nivel más alto se ha mantenido estable. Es un grupo de alumnos cuyo nivel intelectual es extremo. Por ello tienen el mayor % de Sobresalientes y el mayor % de MD.

G. n.º 13/14/15

- En las gráficas por trimestres se puede apreciar cómo los grupos se van igualando. No obstante queda en último lugar el grupo E, formado por alumnas exclusivamente (el A y el B son mixtos). En él he acusado menos estímulo en cuanto a superación de inhibiciones en público de forma espontánea, influencias, miedo al ridículo, a expresarse. Creo que los cursos mixtos favorecen el aprendizaje cuando se aplican los métodos activos.

Finalmente un dato complementario: El vocabulario básico de Geografía Económica.

Traté de extractarlo a partir de una prueba de fluidez que me pareció ciertamente válida. (D. n.º 2).

Sin previo aviso, durante 8 minutos, los alumnos debían escribir palabras, conceptos, directamente relacionados con la materia. Así, aunque pobremente, podría evaluarse su índice de asimilación y fluidez.

La aplicación de la prueba resultó interesante. Al término, un 16 % alcanzaron una media de 10 palabras por minuto. Un 80 % oscilaban entre 5 y 10 palabras por minuto. Un 4 % escribieron de 3 a 5 palabras por minuto.

Este dato puede ser indicador en el proceso de aprendizaje.

Posteriormente, utilizando el valioso estudio titulado «Vocabulario Básico del Español y sus aplicaciones a la enseñanza», publicado recientemente por el ICE de la Universidad de Oviedo, he llegado a conclusiones que me parece importante reseñar.

Teniendo en cuenta el vocabulario básico con el que los alumnos accedieron a la Geografía de 2.º BUP, y comparándolo con lo adquirido queda lo siguiente:

Sobre 1.017 palabras recopiladas, con distintas frecuencias sobre una muestra de 114 alumnos sucede que:

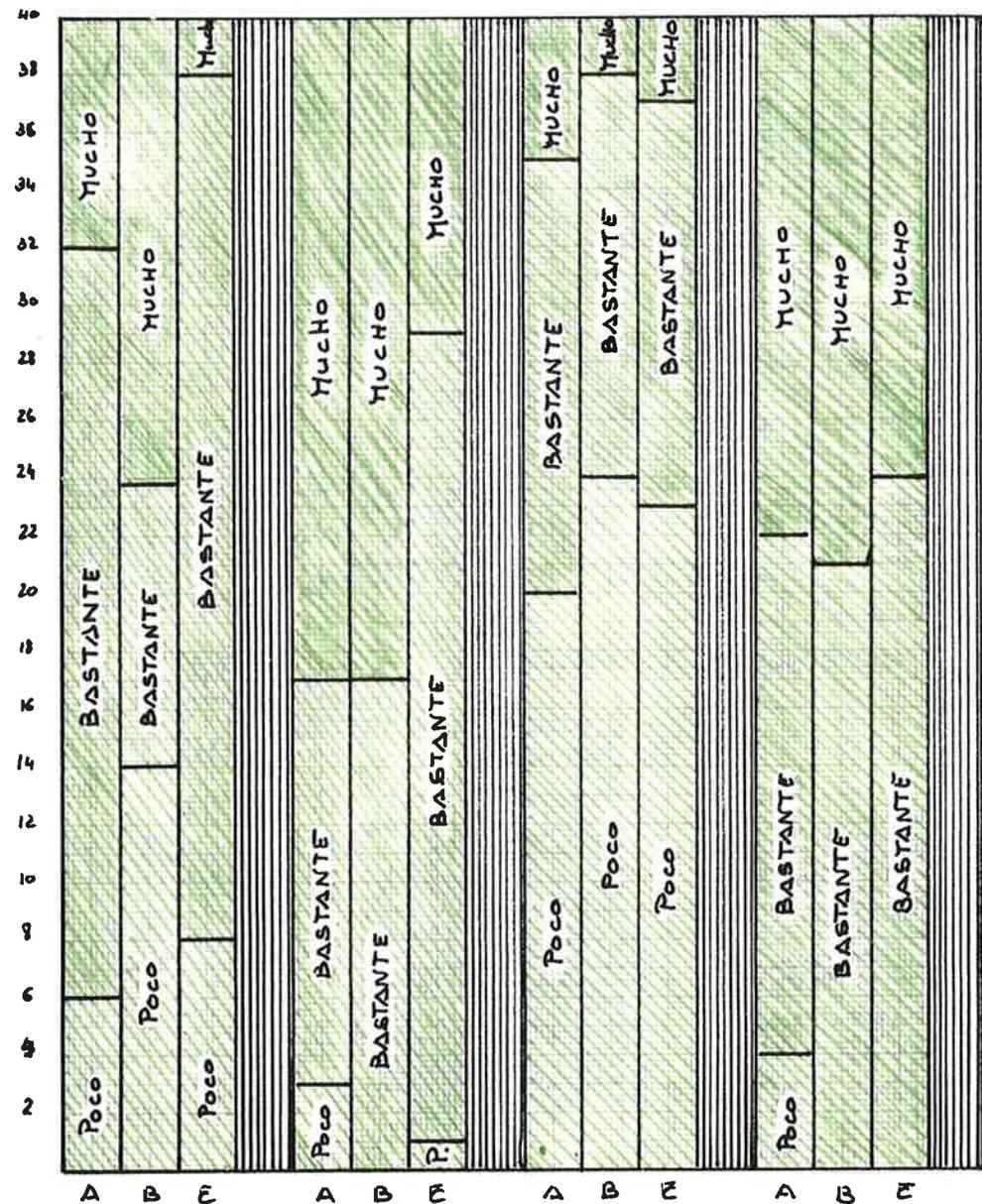
- 576 palabras coinciden con las que ya citaban alumnos de EGB.
- Sobre estas 576 hay 192 que tienen una frecuencia bajísima -uno o dos a lo máximo. ¿Nivel socioeconómico-cultural familiar?

• Las restantes 441 son nuevas, es decir no aparecen en los 1.890 alumnos encuestados, citados en la obra publicada. (Muestra mucho mayor que la empleada por el sondeo en 2.º BUP).

• De estas 576 adquiridas en ciclos anteriores, 363 corresponden a la etapa de EGB, a partir de los 8 años. Las 213 restantes hacen su aparición en la 2.ª Etapa.

Estos datos quedan ahí para posteriores estudios. Simplemente quiero dejar constancia de la intensidad de asimilación y de aprendizaje partiendo del uso preferente de métodos activos,

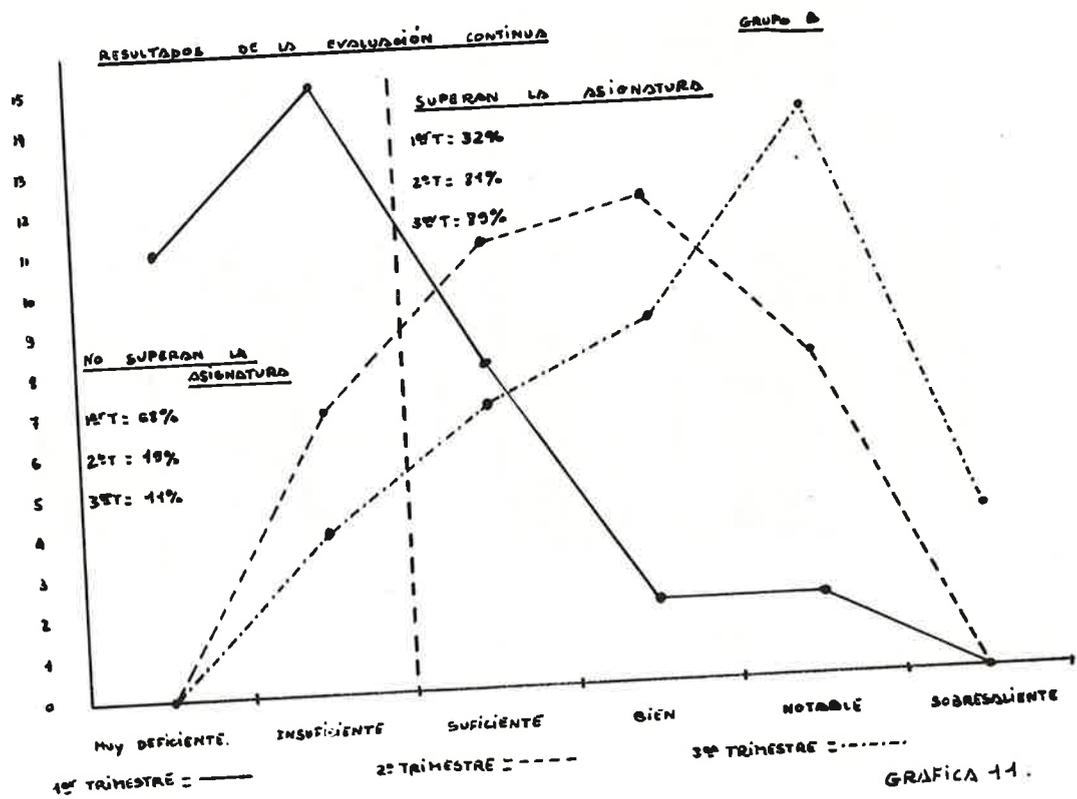
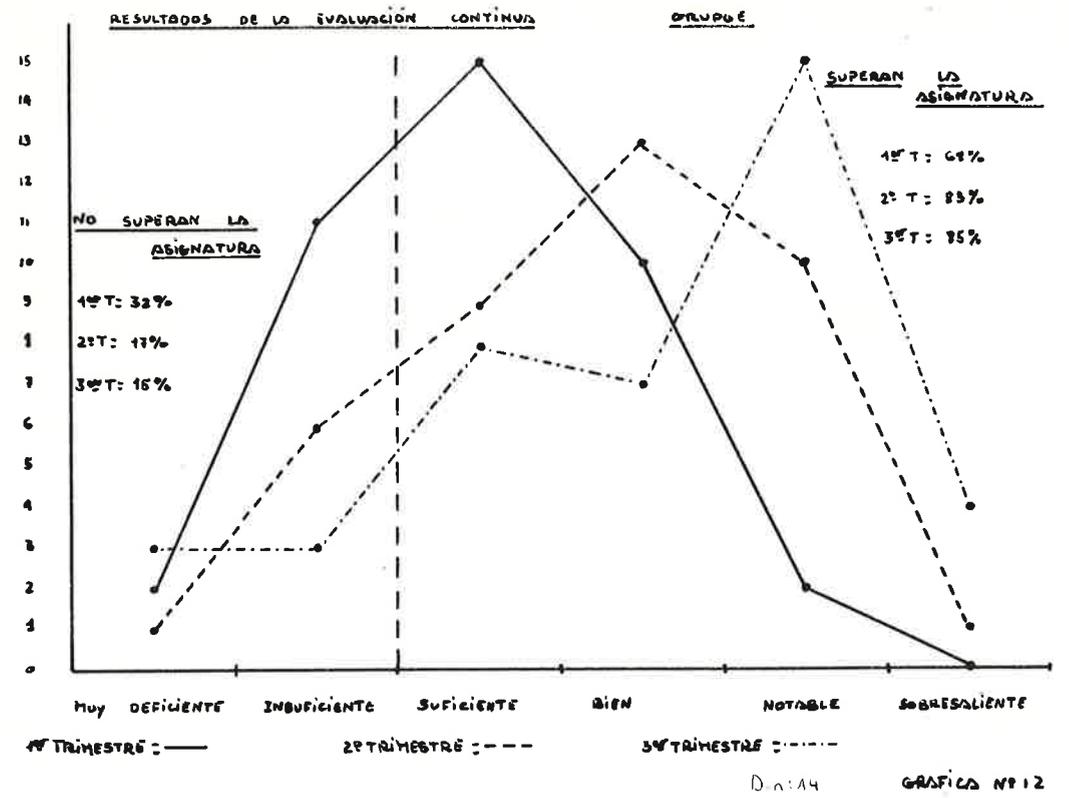
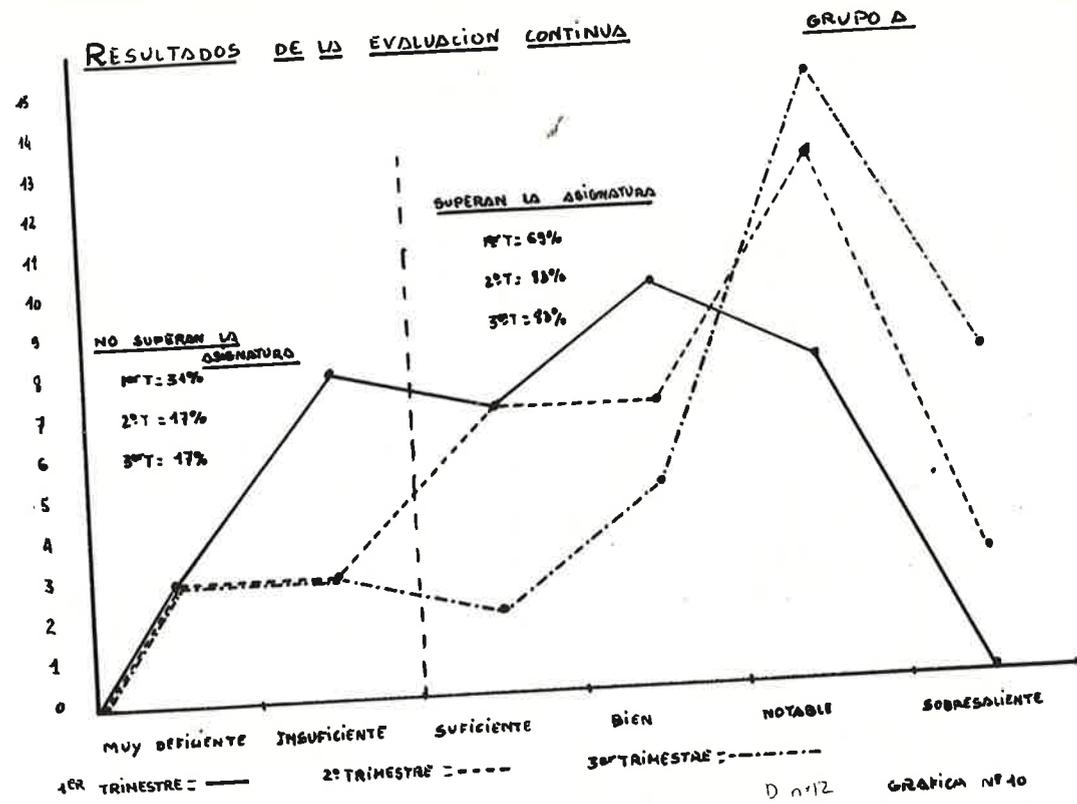
LA GEOGRAFÍA ECONÓMICA



ES... FÁCIL?... ME GUSTA?... MEMORIZO?... APRENDO?...

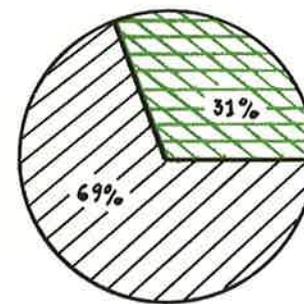
D n.º 11

GRAFICA n.º 9

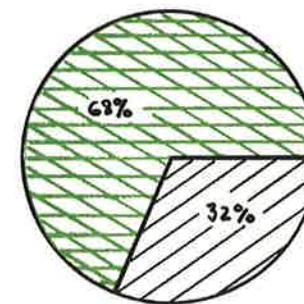


EVALUACIÓN CONTINUA

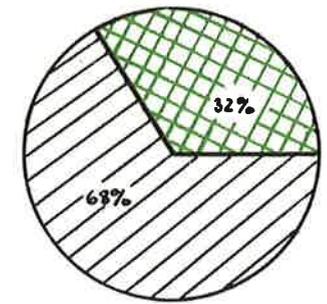
1º TRIMESTRE



GRUPO A



GRUPO B



GRUPO E



SUPERAN LA ASIGNATURA

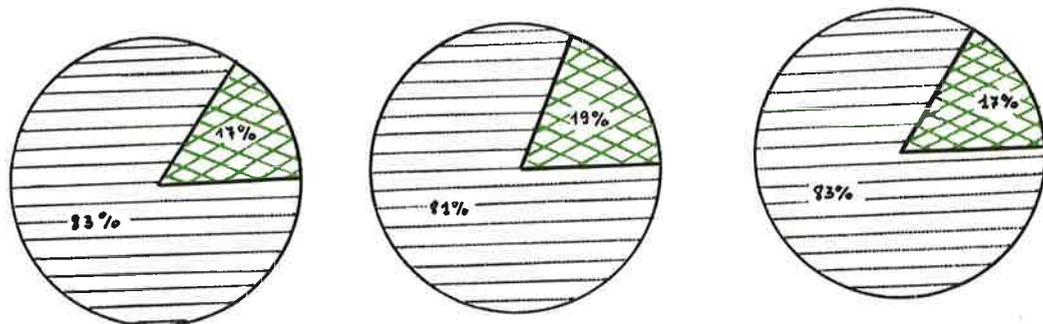


NO SUPERAN LA ASIGNATURA

D. n.º 15 GRÁFICA N.º 13

EVALUACIÓN CONTINUA

2º TRIMESTRE



GRUPO A

GRUPO B

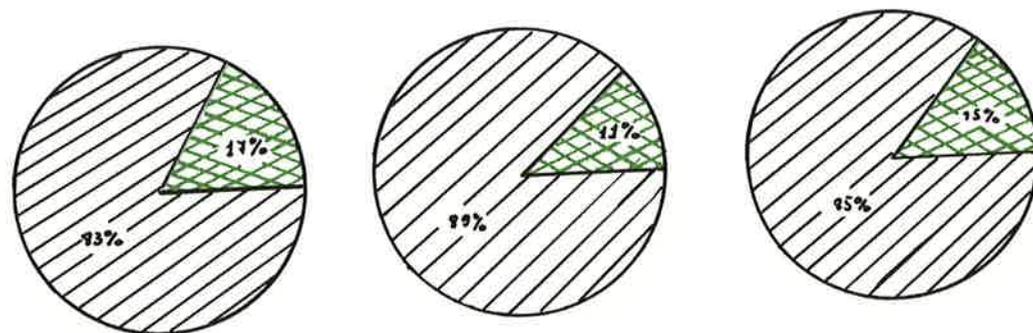
GRUPO E

 SUPERAN LA ASIGNATURA
 NO SUPERAN LA ASIGNATURA

D.nº 16 GRAFICA nº 14

EVALUACIÓN CONTINUA

3º TRIMESTRE



GRUPO A

GRUPO B

GRUPO E

 SUPERAN LA ASIGNATURA
 NO SUPERAN LA ASIGNATURA

D.nº 17 GRAFICA nº 15

una enseñanza programada y eminentemente participativa.

CONCLUSIONES.

Creo que la experiencia realizada a lo largo del curso 76-77 con los alumnos de estos tres grupos del INB de Mieres parece inicialmente válida. Susceptible de profundas mejoras, sin embargo ha dado un fruto importante: Lograr en gran parte el objetivo básico en la línea del desarrollo integral del hombre.

La mejor síntesis de lo ya dicho viene

suscrita por una alumna de 2.º B que resume así su pensamiento:

«Creo que la Geografía Económica es una asignatura muy importante porque lo que interesa no es saber mucha teoría, sino todo aquello que condiciona la vida de los hombres entre sí: lo que nos une y lo que nos separa. A mí, en concreto, me ha enseñado muchas cosas. Me doy cuenta de que es la Geografía Económica quien determina las relaciones políticas y puede transformar por completo las relaciones y la vida de las personas.»

NOVEDADES

CRITICA SEMIOLOGICA, Segunda edición, por María del Carmen Bobes, José Romera Castillo y otros.

Publicación de la Cátedra de Crítica Literaria de la Universidad de Oviedo.

Oviedo 1977

550 pesetas

ESTUDIOS OFRECIDOS A EMILIO ALARCOS LLORACH, con motivo de sus XXV años de docencia en la Universidad de Oviedo.

Publicación de la Universidad de Oviedo.

Tomo I, Oviedo 1977.

1.800 pesetas

BELLEZAS DE ASTURIAS, por Aurelio de Llano Roza de Ampudia.

Reedición facsímil de la obra publicada en 1928, con un apéndice actualizando su contenido por Modesto González Cobas.

Oviedo, 1977

1.200 pesetas

Estos títulos y cualquier otro libro o revista solicítelos a:

LIBRERIA OJANGUREN
 Plaza de Riego, 3
 OVIEDO (España)

UNA EXPERIENCIA PEDAGOGICA LA ESCUELA EN SU PROYECCION HACIA EL ENTORNO

ENGRACIA DOMINGO
Jefe de la División de la Investigación
del ICE de Oviedo

El ICE de la Universidad de Oviedo, dentro de sus funciones de Formación del Profesorado en ejercicio, ha impartido un Curso para profesores de EGB en San Antolín de Ibias los días 21-22-23 de octubre denominado «La Escuela en su proyección hacia el entorno».

El proyecto de este Curso se originó a través de conversaciones con un grupo de biólogos, profesores de esta provincia, que comparten nuestra idea de que hay que poner al niño en contacto con el medio natural en que su vida se desenvuelve, enseñándole a analizar y comprender los recursos naturales que le rodean, aunque se postergue un poco la transmisión de tantos conocimientos libresco, producto de una cultura académica, pero desconectados de la realidad y desarraigados de la vida. Sobre el nivel educativo en que se debe desarrollar esta tarea de integración en el medio natural todos estamos de acuerdo en que es la escuela, sobre todo en su primera etapa, la que está obligada a realizarla.

La elección de San Antolín de Ibias para efectuar esta experiencia se debe a la gran riqueza forestal de este Concejo, que lo convierte en un marco idóneo para celebrar un Curso sobre Ciencias de la Naturaleza, objetivo principal que nos habíamos marcado, aunque sin descuidar los efectos de la presencia humana en esta comarca, las aportaciones positivas o negativas del hombre en la transformación del entorno, es decir la interdependencia entre causas naturales e históricas.

1. Desarrollo del curso

Los profesores que han dado el Curso son D.^a Concepción Fernández

Riestra y D.^a Remedios García González, acompañadas por D. Jesús García Albá y D. Angel Alvarez Rodríguez —profesores de la Escuela de F. del P. de EGB— que colaboraron muy eficientemente en las aplicaciones prácticas de las muestras preparadas para observar por el microscopio, así como en la presentación del rico y variado material audiovisual.

El ICE invitó a todos los maestros de las escuelas del Concejo de Ibias y asistieron —además de los tres titulares de San Antolín— los profesores de Cecos, Dou, Marentes, Morentán, Penedela y Uría, que siguieron el curso con gran interés, pues dadas las circunstancias que concurren en la escuela unitaria estimaron mucho esta apertura de horizontes, así como toda clase de perspectivas que enriquezcan su labor docente.

El Programa del Curso estudiaba el marco geográfico, geológico y biológico de Ibias. Un objetivo importante era despertar en los maestros el interés por el entorno, así como motivar su capacidad de observación y análisis, metas asequibles en aquel medio natural, para lo cual se trazó un itinerario con el fin de recoger un material variado. A pesar de la lluvia caída por la mañana los cursillistas siguieron el itinerario: rastreo, recogida de muestras, colocación y clasificación del mismo, con un gran espíritu deportivo. En la segunda jornada se seleccionó el material recogido en el itinerario para su observación por el microscopio. Se dieron normas sobre prácticas fáciles de realizar en una escuela, conservación de insectos, confección de un herbario, mantenimiento de renacuajos en un acuario, etc. Por la tarde se in-

vitó a todos los niños del Concejo a asistir a la proyección de una serie de películas y diapositivas sobre la Naturaleza, que divirtieron a la concurrencia infantil durante varias horas.

Hemos de destacar con gratitud la solidaridad y espíritu de colaboración que ha demostrado la Alcaldía de San Antolín, pues puso a su personal y a sus land-rovers a nuestra disposición para traer y llevar a los niños del Concejo, así como nos cedió sus locales para cuanto pudimos necesitar.

Por esto, el ICE de Oviedo muestra su agradecimiento desde estas páginas a nuestros amigos de Ibias. Esta participación de las autoridades locales en la puesta en práctica de los objetivos del Curso nos revela la viabilidad de la proyección de la escuela en el entorno y viceversa, pues creemos importante ampliar el concepto de escuela, haciéndolo llegar a todo lo que rodea al niño, no limitándolo a las cuatro paredes donde se dan las clases.

En la tercera jornada se ofreció al profesorado un manejo de claves de identificación de plantas y animales, una lista de material y productos de laboratorio de fácil adquisición, así como una serie de prácticas fáciles de llevar a cabo. Se marcaron unos objetivos de nivel para cada uno de los cursos de EGB y se les mostró una rica Bibliografía, expresamente llevada desde Oviedo, para que el profesorado pueda ampliar sus conocimientos en el área de las Ciencias de la Naturaleza. Desde aquí hacemos una llamada a la Administración para que proporcione algo de material a estas escuelas, desprovistas de todo.

2. La escuela unitaria

2.1. Condiciones de la escuela unitaria.

El contacto con la realidad educativa del Concejo de Ibias nos ha hecho reflexionar muy seriamente a todos los que hemos participado de alguna manera en la realización de esta experiencia pedagógica, pues creemos que el sistema educativo actual está sosla-

yando un problema muy grave: el de las condiciones en que se desenvuelve la escuela unitaria.

Una escuela unitaria es en la mayoría de los casos un grupo de 20 a 30 alumnos, entre los 6 y los 13 años, confiados a la tutela de un solo maestro, que en teoría tiene que impartir los 8 grados de la EGB, en todas sus áreas y asignaturas, simultáneamente. Cuando las circunstancias son menos adversas se reparten los grados entre dos o tres profesores. A veces el número de niños no llega a 10, pero puede darse el caso de que cada alumno esté en uno de los 8 cursos, que debe explicar un solo maestro.

En el Concejo de Ibias, excepto el caso de San Antolín que cuenta con una parvulista y dos profesores para los grados superiores, la realidad es la del profesor que tiene en su aula 7 o 30 alumnos de todas las edades y grados. Para agravar el problema, los profesores son jóvenes y por tanto la mayoría de ellos diplomados universitarios, que han recibido en sus Escuelas una enseñanza especializada, bien sea en el área de Lenguaje, en el de las Ciencias Sociales o en el de las Ciencias de la Naturaleza. Pues bien, a estos jóvenes profesores es precisamente a los que se confía la tarea milagrosa de alfabetizar a niños de 6 años, explicar Matemáticas o Lengua de 8.º de EGB y enseñar Geografía o Francés de algún otro curso. Y todo ello simultáneamente, a una población infantil comprendida entre los 6 y los 13 años. Si hay alguien con tan gran optimismo como para creer que esto sea posible, me agradecería que se esforzara un poco en demostrarlo.

2.2. Escuela unitaria o Concentración.

La alternativa que ha ofrecido el país en estos casos ha sido la Concentración escolar, pero tampoco nos parece una solución adecuada para Ibias, a pesar de que los recursos con que cuenta un Colegio Nacional son mucho mayores que los de la escuela uni-

taria. Creemos que las ventajas de la Concentración no serían razón suficiente para imponerla hoy en Ibias, pues se trata de una zona geográfica de difícil acceso, de población muy dispersa y con riesgos de incomunicación en cuanto caen las primeras nieves, aparte de que en los últimos años ha descendido bastante la población escolarizable. Por tanto el Colegio Nacional crearía nuevos problemas, pues expondría a los alumnos más alejados de la sede del Colegio a privarse de muchas clases y a carecer de ese contacto con el maestro tan enriquecedor desde todos los puntos de vista. Conviene que no olvidemos que el profesor de EGB es en zonas rurales la única autoridad educativa y el niño lo sabe bien y lo demuestra, como pudimos comprobar en San Antolín por los aplausos con que recibían a sus maestros, cuando éstos entraban en la sala de proyección de películas. Pero no sólo los niños notarían su ausencia. Tampoco beneficiaría nada a estos pueblitos verse privados de sus maestros, pues todos conocemos la capacidad civilizadora de la escuela, cuando el maestro de medio rural vive los problemas de la comunidad, integrándose en una tarea colectiva. Aparte de los gastos que ocasionarían nuevos edificios, los desplazamientos de la población infantil y el derroche que significaría el abandono de estas pequeñas escuelas, que aunque pobres son un rayito de esperanza cultural para estos pueblos.

Lo que sí se puede y se debe hacer es potenciarlas, proveyéndolas de toda clase de material didáctico, pues carecen de lo más imprescindible, y creemos que la Administración está obligada de un modo especial a asistir debidamente a los que menos tienen, haciendo llegar a estos maestros algo del material que tan pródigamente se distribuye muchas veces. Una biblioteca básica, algún microscopio, mapas y diapositivas son recursos imprescindibles hoy en el medio escolar y no creo que arruinen a nadie, pues muchas ve-

ces bastaría con repartir bien lo que se tiene.

2.3. El principio de igualdad de oportunidades.

Para encontrar soluciones a los problemas reales es imprescindible analizar los hechos sin enmascararlos y sin paliativos, y aunque no espero descubrir nada nuevo, sí creo importante tratar los problemas educativos de esta hora con afán de dilucidar y evitando toda clase de atenuantes.

Es preciso reconocer y decirlo muy alto que en nuestro país no existe igualdad de oportunidades en educación, principio sobre el que se ha descansado mucho antes de que tuviera visos remotos de realización. No son las mismas las circunstancias del Colegio Nacional de EGB y las de la escuela unitaria. No cuentan con la misma ayuda los profesores de las ciudades, con sus bibliotecas y estamentos educativos, y los de las zonas rurales, totalmente desasistidos de toda clase de colaboración, e incluso aislados geográficamente entre sí. No tienen las mismas oportunidades los niños de una zona poblada, que los que viven en medios rurales dispersos, y si el medio natural colabora poco a facilitar las tareas educativas, tampoco subsana el sistema estas dificultades, sino que las aumenta con su rigidez y afán unificador.

Conocemos bien las diferencias existentes entre población urbana y rural, pero a pesar de todo se impone el mismo sistema educativo a unas zonas y a otras, rigen los mismos programas en Colegios Nacionales y en escuelas unitarias, a pesar de que está demostrado que la EGB no es realizable en las condiciones que ofrece la escuela unitaria. Por tanto nos parece no sólo utópico sino falaz decir que se imparte la EGB en todo el país. Habrá que arbitrar otro sistema educativo en consonancia con las condiciones reales de la escuela unitaria, al menos mientras exista en el país esta modalidad educativa. Habrá que renunciar a homoge-

neizar sobre el papel lo que es diverso, demasiado diverso, en la realidad, y tendrá que ser ésta la que nos marque las pautas para poder ofrecer alternativas que permitan resolver antes o después los problemas de verdad.

Nos parece que el único sistema que debe imperar en la escuela unitaria es el de la escuela tradicional, permitiendo que sea el maestro el que se marque su propio quehacer, a la vista de la realidad humana con que tiene que trabajar cada curso. Es necesario que el maestro tenga un amplio margen de autonomía para dar carácter prioritario a lo que considere más urgente en su labor diaria, y para marcarse metas adecuadas a las exigencias del medio en que viven sus alumnos. Hay que reconocer abiertamente que el profesor de EGB no es una enciclopedia viviente, que posee saberes dispares, sobre todo cuando se pretende transmitir conocimientos científicos, que requieren además de preparación académica, medios tecnológicos que no poseen las escuelas unitarias.

2.4. Las Escuelas de Formación del Profesorado de EGB.

El problema de las escuelas unitarias creemos que se ha agravado mucho en los últimos años, pues todo el sistema educativo se ha adecuando a las exigencias de la EGB, sin tener en cuenta que aún subsisten muchos Centros escolares en condiciones similares a las de principio de siglo. Este hecho creemos que es evidente si analizamos el plan de estudios de las Escuelas de F. del P. de EGB, que tiende a formar especialistas —sin duda necesarios en la segunda etapa de EGB—, pero descuidando la formación global que hasta hace poco recibía el maestro. Por tanto nos parece que estas Escuelas tendrán que reconsiderar su plan de estudios y reconocer que el país necesita parvulistas y maestros de primera etapa, además de especialistas para la segunda. Y el sistema educativo

deberá exigir a cada profesor que imparta educación según la formación recibida, pues no sólo hay que tener en cuenta los derechos del funcionario a la hora de conceder traslados. Hoy tenemos colocados en los Colegios Nacionales, impartiendo una especialidad para la que no han recibido una formación específica, a espléndidos maestros que han cumplido durante decenios la hermosa tarea de formar hombres, no científicos, y en cambio ocupan las plazas de las escuelas unitarias —preteridas en las oposiciones y en los concursos—, muchachos jóvenes, que se sienten incapaces de cumplir su tarea, entre otras cosas porque no se les ha preparado para ella.

2.5. El Instituto de Ciencias de la Educación.

También el ICE tiene una responsabilidad muy seria en el problema de las escuelas unitarias, pues hasta ahora en sus cursos de Formación del profesorado de EGB ha tendido de un modo especial a dar el complemento que el profesorado en ejercicio necesita para impartir la segunda etapa con cierto decoro. Creemos que además de esta tarea tendrá que tomar muy en serio la celebración periódica de Cursos destinados a los profesores que por vocación, exigencias familiares o personales, han decidido impartir docencia con carácter definitivo, o al menos no provisional, en las escuelas unitarias. Estos Cursos deben ser estudiados muy seriamente por pedagogos, psicólogos y maestros con experiencia antes de ser aplicados, pues de su éxito o fracaso se derivarán amplias consecuencias en la educación asturiana. No conviene olvidar que a causa de nuestra agreste geografía la escuela unitaria es un hecho real en nuestra provincia y estadísticamente significativo, y que habrá que contar con él durante muchos años, a no ser que cambien drásticamente las condiciones socio-económicas y educativas del país en los próximos lustros.

BREVE ESTUDIO SOBRE EL CONTENIDO CIENTIFICO Y PEDAGOGICO DE LA «INTRODUCCION A LA SINTAXIS ESTRUCTURAL, DEL LATIN»

TOMAS DE LA A. RECIO
Catedrático de Latín

Publicado en 1966 el Volumen I de esta Introducción, titulado «Casos y preposiciones», aparece en 1976 el Volumen II dedicado a «La Oración»*.

Según el mismo autor confiesa en el Prólogo, no todos los capítulos que componen la obra son inéditos. Los tres primeros: «El orden de las palabras en latín clásico», «Los modos verbales latinos en oración independiente» y «Estructura del estilo indirecto en latín y en castellano. Problemas de traducción» habían sido ya publicados anteriormente como artículos de Revista. Solamente los dos últimos: «La subordinación» y «La coordinación» aparecen ahora por primera vez.

Todos los profesores de latín y, en general, los cultivadores de la ciencia filológica han de agradecer al Profesor Lisardo Rubio la publicación esperada de estos apasionantes temas, que tanto han de contribuir a la clarividencia y al conocimiento perfecto de muchos puntos controvertidos o mal interpretados de la sintaxis tradicional latina.

La rectificación de la teoría gramatical, que con frecuencia propone, está fundamentada en un concienzudo análisis de los textos originales latinos, que le llevan por lógica inducción y desde ellos mismos a la formulación de una nueva teoría sintáctica, en clara oposición, sin afanes de polémica, con la doctrina de los más conspicuos y aceptados sintactas de la época: Hyart, Ernout-Thomas, Bassols, etc.

Analicemos brevemente el contenido y alguna de las aportaciones de cada uno de los cinco capítulos de la obra.

I.—El orden de las palabras en latín clásico.

Jugoso capítulo el dedicado al «ordo rectus» en el periodo clásico de la lengua latina. Muchas de sus ideas pueden parecernos harto conocidas, aunque menos aplicadas, otras son totalmente originales y utilísimas al enfrentarnos con los textos clásicos.

Parte del principio de la existencia de un «ordo», que es la regla habitual y como tal sentida, según el testimonio de los mejores tratadistas: Cicerón, Quintiliano, la Retórica «ad Herennium». Las excepciones quedan justificadas por diferentes motivos: expresiones de carácter técnico, desviaciones estilísticas, motivaciones expresivas o estéticas, etc.

Aguda y original es la interpretación doble del hipébaton latino, bien como «perversione» = inversión (desviación del orden normal), bien como «transiectione» = disyunción (separación de términos sintácticamente unidos). Del análisis directo de los textos, realizado concienzudamente por Rubio, puede deducirse la regla de que «a mayor inversión corresponde menor disyunción y a mayor disyunción menor inversión».

La aplicación de esta disertación a la interpretación correcta de los textos

* «Introducción a la Sintaxis estructural del Latín», Vol. II, por el catedrático de Latín de la Universidad Complutense, Lisardo Rubio, Madrid 1976.

cobra así un alto valor pedagógico a la hora de orientarnos sintácticamente en el análisis escolar previo a la traducción de un texto latino.

II.—Los modos verbales latinos en oración independiente.

Acaso el más novedoso capítulo de

Sean, dice el Prof. Rubio, los complejos / *venit.* / *veniat.* / *veniret.*

En ellos pueden distinguirse los significantes constituidos por las desnudas formas verbales (Nivel I):

Modos	Significado: acción real Significante: <i>venit</i>	acción potencial	acción irreal
		<i>veniat</i>	<i>veniret</i>

y los significantes constituidos por cierta curva melódica, según la modalidad de la frase o actitud del hablante (Nivel II):

Significado		Significante
Modalidad	Lógica { Aseverativa /. Interrogativa / ? /	<i>venit. veniat. veniret.</i> <i>venit? veniat? veniret?</i>
	Impresiva (!)	<i>venit! veniat! veniret!</i>

El modo hay, pues, que considerarlo, como ya apuntó Cicerón, en dos aspectos: *in modo facti et in animo facientis*.

En resumen, multiplicando modo × modalidad obtendríamos en el subjuntivo seis usos del mismo:

modo potencial × modalidad lógica: aseverativa e interrogativa	= 2
modo potencial × modalidad impresiva:	= 1
modo irreal × modalidad lógica: aseverativa e interrogativa	= 2
modo irreal × modalidad impresiva:	= 1
Total 6.	

Del mismo modo analiza el infinitivo como el modo que expresa la acción despersonalizada, acción «per se», o simplemente el «nomen actionis», pero con una modalidad, desde la actitud del hablante, que puede ser «aseverativa» o «yusiva» o «deliberativa», fundamentada en el análisis de múltiples ejemplos.

Al imperativo lo considera como la

todo el libro. Difícil además la síntesis de su doctrina en clara oposición con la tradicionalmente aceptada. Distintivo, frente a la opinión usual del inductivo, modo de la realidad, y del subjuntivo, el de la irrealidad, dos ejes irreductibles: nivel de la forma verbal (I) y nivel de la modalidad de la frase (II).

única forma específicamente «impresiva», que morfológicamente alterna con el potencial: *valeas / vale*, etc.

III.—Estilo indirecto.¹

Breve estudio inferior a quince páginas, pero de una claridad difícil en tan complejo tema. Después de la definición traza un esquema que ilumina ya totalmente su disertación. Doble es,

dice, la trasposición no directa de una frase latina: la propiamente llamada «estilo indirecto» y la que puede considerarse simplemente como «subordinación», que se distinguen por no tener el 1.º nexa subordinativo y precisar de «pausa» en el lenguaje hablado, (dos unidades melódicas) y llevar la 2.ª nexa o verbo introductorio y no precisar de «pausa» en el lenguaje oral (una unidad melódica).

Esta frontera doble del estilo indirecto latino frente al estilo directo y a la simple subordinación es otra de las aportaciones originales de Rubio frente a las involuciones de aquél dentro de la subordinación, defendidas por Meillet-Vendryes y Ch. Hyart.

Dejando a un lado otras consideraciones relativas a las transposiciones temporales, pronominales, etc. que conlleva el estilo indirecto y que son tradicionalmente aceptadas, aplica su anterior teoría al problema de la traducción al español, enfrentándose con un texto de César, B.C. I, 84, 3, interpretado por tres autores: Mariner, Valbuena y el francés Fabre. Ante las sensibles discrepancias que aparecen en dichas versiones, Rubio aconseja la coherencia de la traducción: o pura subordinación o independencia total, siempre, aunque la preferencia del autor se inclina a que «se responda al estilo indirecto latino por la subordinación del llamado estilo indirecto castellano».

Otra interpretación nueva sugerida por el autor es la relativa al uso de los modos en el estilo indirecto. Al desaparecer en éste la entonación melódica que distingue los mensajes (aseverativo o impresivo) y quedar sólo la modalidad interrogativa, únicamente se emplean el infinitivo para la aseveración y el subjuntivo para el contenido impresivo, siendo irrelevante, dice, uno u otro de estos dos modos para la expresión de la interrogación.

Así pues ni el uso de los modos en el estilo directo influye en los usados en el indirecto ni hay por qué buscar dis-

tincciones en el valor de la interrogación directa a la hora de explicarnos el infinitivo o el subjuntivo de la misma en el estilo indirecto.

Datos que conviene tener en cuenta en la didáctica oral y escrita de la lengua latina.

IV.—La subordinación.

Larga disertación de cerca de un centenar de páginas, subdividida en cinco apartados: 1) Introducción; 2) La subordinación relativa; 3) Subordinación conjuntiva; 4) La subordinación interrogativa y 5) La oración de infinitivo.

Abarca, pues, prácticamente toda la oración compuesta por subordinación o compuesta subordinada, aunque la expresión, como dice Rubio en el punto 1), sea contradictoria «in adiecto». En la misma introducción discute sobre la impropiedad del término «conjunción», ya que ésta no conjunta elementos homofuncionales, sino que simplemente transforma una predicación autónoma en función dependiente.

En la dificultad de ofrecer un análisis de todos sus interesantes contenidos nos queremos fijar fundamentalmente en las aportaciones nuevas que deben ser aprovechadas en las redacciones de las gramáticas escolares. Tal, la teoría del comportamiento nominal de la oración de relativo, haciendo oficio ésta de nominativo, aposición, acusativo, dativo, ablativo, ablativo absoluto, etc., o la referente a la «hipersubordinación» que supone el empleo del modo subjuntivo en la oración de relativo, basadas todas en numerosos ejemplos.

La didáctica escolar tiene otro punto especialmente significativo que rectificar. Se trata del conocido tradicionalmente con el nombre de atracción del antecedente al caso del relativo, doctrina «ortodoxa, dice, en todo el mundo de los latinistas». No hay tal «entuerto» gramatical para el Prof. Rubio. A la pregunta «adjetival» se res-

ponde en latín con una oración «adjetival» relativa:

(*Quam facultatem habetis?*)—*Habetis quam petistis facultatem.*

Otra cosa distinta es la dificultad de la traducción literal española por no existir en nuestra lengua un *que* adjetivo-relativo:

(*Qué facultad tenéis*) - *Tenéis la que facultad pedisteis*
(*la facultad que pedisteis*).

En la «subordinación conjuntiva» expone ampliamente la polisemia de la partícula subordinante *ut*. Frente al embrollo de las oraciones completivas finales y consecutivas, —opuestas a las adverbiales de la misma etiqueta—, recogido de la tradición sintáctica por Ernout-Thomas y transmitido por nuestras gramáticas al uso (*mea culpa*), el Prof. Rubio esclarece el distinto valor de *ut* según exigencias puramente sintácticas, avalado por la interpretación de numerosos ejemplos.

Más claramente: no hay más que oraciones completivas (sujeto u objeto de la principal) y oraciones adverbiales finales y consecutivas. Para discernir si una oración con *ut* y subjuntivo es completiva o es final, acudiremos como prueba de toque a averiguar si al enunciado de la frase le falta la función fundamental del nombre: sujeto o complemento directo. Si le falta alguna de estas funciones, la subordinada con *ut* las cubre plenamente. Si esa función está ya cubierta de alguna manera, la subordinada con *ut* adquiere una función adverbial de finalidad:

Faciam ut aliter praedices, haré que hables de otro modo (completiva de complemento directo)

(*Aliquid*) *faciam ut aliter praedices*, haré (algo), para que hables de otro modo (adverbial de finalidad).

Otra norma orientadora establece Rubio para distinguir los valores de *ut* con subjuntivo, distribuidos entre completivas, finales, consecutivas y concesivas. Es ésta: las completivas y finales no llevan correlativos; las con-

secutivas y concesivas los llevan siempre, o su ausencia puede fácilmente sobreentenderse.

No obstante nos permitimos afirmar (y así lo expresamos en nuestra Sintaxis de 3.º de BUP) el sentido diverso de las completivas con *ut* (negativas con *ne* o *ut non*), según el valor intencional o no del verbo principal introductorio, en lo que encontramos un punto de apoyo en la prolija Sintaxis de Riemann.

La alternancia completiva / infinitivo y completiva con *ut*, el autor, también frente a Ernout-Thomas, la discrimina de acuerdo con el contenido «expresivo» o «impresivo» del mensaje de la oración subordinada: *dico te venire, dico que vienes; dico ut venias, dico que vengas.*

El estudio de la subordinación basada en las partículas diversificadas le brinda al autor la ocasión de pasar revista a dieciséis de ellas, la mayor parte de las cuales por su semantización llevan en sí mismas valores concretos, contaminados a veces de plurivalencia.

El estudio de la partícula «si», condicional y completiva, es digno también de ser recogido en la pedagogía escolar, media y universitaria.

Menos importancia tienen a nuestro juicio los apartados concernientes a la subordinación interrogativa y a la oración de infinitivo. Niega a la primera el carácter indirecto de la interrogación, confiriéndole los dos distintivos de: a) término interrogativo y b) ausencia de modalidad interrogativa.

Respecto de la oración de infinitivo, aparte de reiterar el origen conocido de ella, subraya que el hecho de que se construya con sujeto en acusativo, no cambia la situación sintáctica del valor del infinitivo: sujeto, objeto directo, aposición o predicado.

V.—La coordinación.

A diferencia de la relación vertical de la hipotaxis, la coordinación establece una relación horizontal entre las ora-

ciones del período. El estudio de las partículas coordinantes copulativas afirmativas: *et*, *atque*, *ac* (variante de la anterior) y *-que* queda reflejado en el esquema, basado en el estudio de Co-seriu: «Coordinación latina y coordinación romance».

et-término negativo opuesto al complejo *ac/que* positivo y
ac término negativo frente al positivo *-que*, de donde:
et = adición; *ac* = adición + unidad
que = adición + unidad + equivalencia.

Las ilustraciones sobre ejemplos de textos clásicos son sumamente esclarecedoras.

Paralela a ésta es la coordinación disyuntiva.

aut = alternativa; *vel* = alternativa + elección; *ve* = alternativa + elección + equivalencia.

De la docena larga de conjunciones adversativas latinas, saca el autor tres formas, a saber: *sed*, *at*, *autem*, como fundamentales en la relación adversativa, estudiando su empleo diferencial.

Las partículas «causales» y «consecutivas» expresan una mera coordinación ideológica, que no puede en modo alguno identificarse con los valores causal y consecutivo de otras partículas estudiadas a propósito de la subordinación.

En suma: un estudio meditado sobre la oración latina que no puede menos de merecer un asenso general de todos los estudiosos y el empeño de aplicarlo a la interpretación de los textos y a la pedagogía de la enseñanza del latín en cualquier nivel.

Esta es la suprema razón de la inclusión de nuestro estudio en esta Revista dedicada al Profesorado.

AULA ABIERTA

Solicita del Profesorado su colaboración en nuestras páginas, especialmente sobre temas relacionados con las programaciones y con ensayos de carácter práctico



ACTIVIDADES
DEL
I. C. E.

CURSO SOBRE LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS DE LA NATURALEZA (PROFESORES DE BUP)

Objetivos

Enseñar al profesorado de B.U.P. esquemas didácticos con los que iniciar a los alumnos del citado nivel educativo, en los fenómenos que se desarrollan en la Naturaleza, referidos en exclusiva a los de tipo Geológico.

Contenidos

Se esquematizan, globalizados, los grandes temas a tratar y que son precisamente los que se contemplan en las enseñanzas de B. U. P., pero agrupados desde un punto de vista en que se favorezca al máximo su didáctica y la comprensión de los fenómenos y procesos geológicos.

La Tierra en el Sistema Solar. Su naturaleza y método de estudio.

Fenómenos que tienen lugar en la superficie e interior terrestre a causa de la inestabilidad de nuestro Planeta.

Los procesos geológicos externos e internos: fenómenos constructivos y destructivos.

Método de enseñanza de los materiales geológicos (cristales, minerales y rocas).

Método de realización.

Se explican teóricamente los grandes fenómenos geológicos que tienen lugar en el interior y en la superficie terrestre, haciendo especial énfasis en las causas y condiciones bajo las cuales se desarrollan.

Como consecuencia tales fenómenos de los mismos se explican y muestran los productos resultantes de tales fenómenos. De este modo minerales, rocas, estratos, fósiles, pliegues, fa-

llas, etc., se hacen inteligibles para el alumnado despojándole de toda carga memorística.

Muchas de las sesiones serán de tipo fundamentalmente práctico. Cada sesión teórica o práctica incluye, aproximadamente, un 25 % de su tiempo en Coloquio.

CLASES TEORICAS

- Introducción.
- La Tierra: hipótesis sobre su origen, constitución interna.
- Minerales: estructura, propiedades, clasificación.
- Rocas: Tipos y generalidades. Rocas ígneas: Generalidades y clasificación.
- Metamorfismo y rocas metamórficas.
- Rocas sedimentarias: procesos genéticos y clasificación.
- Combustibles fósiles.
- Yacimientos minerales.
- Deformación de materiales: pliegues y fallas.
- Inestabilidad de la corteza terrestre: Sísmica, Tectónica y Vulcanismo.
- Tectónica de placas.
- Paleontología: Índices estratigráficos. Geocronología.
- Aplicaciones de la Geología.
- Historia de las Ciencias Geológicas.
- Coloquio General.

CLASES PRACTICAS

- Cristales: simetría de cristales.
- Reconocimiento de minerales.
- Manejo del microscopio polarizante. Propiedades ópticas elementales de los minerales.
- Calcimetrías, tinciones de calizas y medición de cantos.

- Historiogramas y curvas acumulativas.
- Reconocimiento de fósiles
- Réplicas de acetato.
- Reconocimiento de texturas petrográficas y rocas.
- Cortes topográficos y geológicos. Interpretación de mapas geológicos. Fotogeología.
- Propiedades físicas de las rocas.
- Macro y microfotografía.
- Preparación de láminas delgadas.
- Itinerario geológico en la zona central asturiana.

Participantes

Profesorado de B.U.P.

Lugar

Facultad de Ciencias, Calle Jesús Arias de Velasco s/n. Oviedo (Edificio de Ciencias Geológicas, Dpto. de Petrología).

Calendario.

21 de noviembre al 3 de diciembre de 1977.

Horario

Sesiones teóricas y prácticas de 18 a 21 h.

Director

Prof. D. Modesto Montoto San Miguel. Catedrático de Petrología de la Facultad de Ciencias.

Profesorado

Dra. Ofelia Suárez Méndez.
 Dra. Rosa M. Esbert Alemany
 Dr. Jorge Ordaz Gargallo
 Dña. Carmen Argüelles Antuña
 D. Luis Miguel Suárez del Río
 D. Angel Rodríguez Rey
 D. José R. Granda Bernaldo de Quirós
 D. F. Javier Alonso Rodríguez
 D. Vicente Gómez Ruiz de Argandoña

CURSO DE QUIMICA ORGANICA PARA PROFESORADO DE B.U.P.

Objetivos

Este cursillo tiene por objetivo la actualización del (actual y futuro) Profesorado de B.U.P. en Química Orgánica, a través de una visión mecanicista que lleva hacia una comprensión globalizada de esta disciplina.

El contenido del curso se estructura en base a un pequeño número de temas tratados en profundidad que, alejados de todo tipo de intención meramente descriptiva, forman el núcleo mínimo fundamental del conocimiento mecanicista orgánico.

Metodología

Como no pueden ser dejados de lado los hechos experimentales, taxonómicamente recogidos de una Química Orgánica descriptiva, paralelamente al discurrir de los temas teóricos se desarrollarán problemas relativos a las peculiaridades reactivas de las diferentes funciones orgánicas.

La complementación de las sesiones teóricas y prácticas permitirá la profundización paulatina en la esencia de la Química Orgánica, cuestión que, a su vez, constituirá una apoyatura inestimable en la didáctica de esta materia en B.U.P. y C.O.U.

Contenido teórico

- Enlaces de los compuestos de carbono.

- Efectos electrónicos en las moléculas orgánicas.
- Análisis conformacional.
- Isomería. Simetría especular.
- Mecanismos de reacción. Generalidades. Sustitución nucleofílica alifática. Adición electrofílica. Radicales libres.
- Aromaticidad. La sustitución aromática.

Profesores

Dr. José Barluenga Mur
 Catedrático de Química Orgánica de la Facultad de Ciencias.
 Dr. Antonio Vidal.
 Catedrático de Física y Química del Instituto Nacional de Bachillerato «Leopoldo Alas Clarín».

Lugar

Facultad de Ciencias (Sección de Químicas).

Calendario

Del 22 de noviembre al 7 de diciembre.

Horario

Sesiones prácticas: de 19 a 20 horas
 Sesiones teóricas: de 20 a 21 horas
 Presentación (día 22): a las 19 horas

OTRAS ACTIVIDADES

CONGRESO MUNDIAL DE EDUCACION PREESCOLAR EN POLO- NIA

Se ha celebrado en Varsovia del 22 al 29 de agosto pasado el XV Congreso Mundial de la Organización Mundial para la Educación Preescolar (O.M.E.P.), con representaciones de 49 países, sobre el tema: «Promoción del Bienestar Infantil. Acciones de los Adultos para conseguir la felicidad del niño».

Los temas tratados en el Congreso se distribuyen en 6 grupos; tres que analizaron los aspectos jurídico-educativos que afectan al niño en edad preescolar, y tres referidos a los aspectos educativos, pedagógicos, socio-familiares y organizativos de las instituciones encargadas de atender al niño preescolar. La temática estudiada ha sido: Derecho del niño a la Seguridad social; La educación y protección del niño desde el ángulo de las legislaciones; Objetivos y modos de la actividad educativa con respecto al niño pequeño; El bien del niño, finalidad común de padres y educadores, y La actividad creadora de los adultos con respecto al niño.

Paralelamente a las sesiones del Congreso fue inaugurada una exposición mundial de recursos

didácticos y juegos educativos, referidos al nivel de educación preescolar, y se hicieron visitas a diversos centros educativos de Varsovia (jardines de infancia y hogares infantiles para niños que carecen de ambiente familiar normal), así como a organismos, entidades e institutos relacionados con la educación de párvulos (Centro nacional de puericultura, Instituto Nacional de Psicología, Centro Asociativo de Educadores y Cooperativa de Urbanismo, con previsiones de espacios para el juego de los niños y de centros preescolares).

La participación española estuvo dirigida por D. Aurora Medina, Inspectora Central de Educación Preescolar del Ministerio. En el grupo cuarto, «Objetivos y modos de la actividad educativa», intervino con una ponencia sobre «El juego simbólico en el niño preescolar» la Inspectora de Oviedo, D.^a M.^a Asunción Prieto, cuyo trabajo, resultado de una investigación en parte realizada en el ICE de Oviedo, fue objeto de interesado debate por parte de los miembros de la sección, con mención especial para ser publicado en la revista polaca «Educational Psychology».

LA FORMACION PSICO-MANUAL

Autor: PIERRE CAMUSAT

240 páginas. 420 pesetas

Es más rentable enseñar a ser hábil, que ayudar a descubrir un sentido de la vida.

Más de un centenar de Centros de Formación con millares de alumnos han practicado durante más de 10 años, los ejercicios de este libro, esencialmente práctico y muy experimentado.

PSICOLOGIA APLICADA A LA EDUCACION DEL NIÑO

Autor: K. LOVELL

480 páginas. 850 pesetas

Basado esencialmente en la experiencia de la enseñanza escolar. Abarca todos los temas que tienen relación con el desarrollo del niño y los problemas que se plantean en el colegio.

—PIDALOS EN SU LIBRERIA—

EDITORIAL ESPAÑOLA DESCLEE DE BROUWER

Bilbao, 4. C/ HENAO, 6

En Oviedo: Muñoz Degraín, n.º 5



DOCUMENTACION BIBLIOGRAFICA

BIBLIOGRAFIA DE FISICA

1. FISICA GENERAL Y COLECCIONES

- AGUILAR PERIS, J., CASANOVA, C. J.: *Problemas de Física*. Valencia. Saber, 1976.
- ALONSO MARCELO (VARIOS): *Física* (dos vol.). Madrid. Aguilar, 1976.
- ALONSO Y FINN: *Física* (tres vol.). Madrid. Aguilar, 1971.
- ARCO VICENTE, J.: *Física General*. Barcelona. Ariel, 1967.
- ARCO VICENTE, J.: *Problemas de Física*. Barcelona. Ariel, 1967.
- BOSCH RIDAURA, J.: *Física General*. Barcelona. Bosch, 1967.
- BRU VILASECA, L.: *Física*. Madrid. Romo, 1975.
- BUECHE, F.: *Fundamentos de Física*. Madrid. Ed. Castillo, 1973.
- BURBANO DE E. S.: *Física*. Zaragoza. Librería General, 1976.
- BURBANO DE E. S.: *Problemas de Física General*. Zaragoza. Librería General, 1973.
- BURBANO DE E., ROS, E.: *Física General*. Zaragoza. Librería General, 1974.
- BURBANO DE E., ROS, E.: *Problemas de Física General*. Zaragoza. Librería General, 1975.
- CABRERA FELIPE, J.: *Introducción a la Física Teórica* (dos vol.). Zaragoza. Librería General, 1958.
- CASTANS CAMARGO, M. (varios): *Física Teórica para ingenieros* (dos vol.). Madrid. Autor, 1974.
- CATALA DE ALEMAY, J.: *Física General*. Valencia. Saber, 1972.
- CRANFORD F. S., KITTEL, Ch., WICHMAN, E. H. etc.: *Berkeley Physics Course*. (5 vol.). Barcelona. Reverté, 1971.
- COLECTIVO y anónimo: *Curso de Física* (3 vol.). Unión Eléctrica. Madrid, 1975.

- CORCHON GARCÍA, F.: *Física* (dos vol.). Santander. Autor, 1976.
- DÍEZ GONZÁLEZ, R.: *Ejercicios de Física General*. Valencia. Univ. ETC., 1974.
- ESTEVE PASTOR, A.: *Teoría de grupos aplicada a la Física*. Madrid. C. S. I. C., 1970.
- FAGET, J. (varios): *Temas programados de Física* (4 vol.). Barcelona. Reverté, 1976.
- FERNÁNDEZ FERRER, J.: *Atlas de Física*. Barcelona. Jover, 1972.
- FERNÁNDEZ FERRER, J.: *Enciclopedia de la Física*. Barcelona. CASSO, 1960.
- FIGUERA ANDU, J.: *Problemas de Física*. Saeta, 1969.
- FONTAINE, G.: *Problemas de Física* (dos vol.). Continental, 1976.
- FRANEAU, J.: *Física* (dos vol.). Bilbao. Urmo, 1966.
- FRANKE, H.: *Diccionario de Física* (dos vol.). Barcelona. Labor, 1967.
- FREEMAN, L. J.: *Problemas de Física*. Zaragoza. Acribia, 1963.
- FRENCH, A.: *Curso de Física del MIT* (tres vol.). Barcelona. Reverté, 1974.
- FUCHS, W.: *El libro de la Física Moderna*. Omega, 1967.
- GAMOW, G., CLEVELANS, J.: *Física*. Madrid. Aguilar, 1974.
- GARCÍA SANTESMASES, J.: *Física General*. Madrid. Univ. ETC., 1975.
- GARMENDIA IRAUNDEGUI, J.: *Física*. Madrid. Pirámide, 1975.
- GLODENBERG: *Física General experimental* (4 vol.). Madrid. Importancia, 1972.
- GULLÓN SENESPOEDA: *Problemas de Física* (4 vol.). Romo, 1969-76.
- HOLTON, G.: *Fundamentos de Física Moderna*. Barcelona. Reverté, 1972.
- HOLTON, G.: *Introducción a los conceptos y teorías*

- de las ciencias físicas*. Barcelona. Reverté, 1976.
- JUANA SARDON, J. M.: *Física* (dos vol.). Valencia. Blasco Reguera, 1976.
- KLEIBER-KASTENALT: *Tratado popular de Física*. Barcelona. Gustavo Gili, 1964.
- LANDAU, L. D., LIFSHITZ, E. M.: *Física teórica*. Barcelona. Reverté, 1969.
- LANDAU, J., KITAIGORODSKII, J.: *La Física sin secretos* (dos vol.).
- LANDAU, L.: *Física teórica* (9 vol.). Barcelona. Reverté, 1973.
- LEVICH, B.: *Curso de Física teórica* (4 vol.). Barcelona. Reverté, 1975-76.
- LÓPEZ BUSTOS, C.: *Problemas de Física*. G. del Toro, 1975.
- MAC KITTRICK, B.: *Ejercicios de Física*. Barcelona. Reverté, 1977.
- MARÍN ALONSO, F.: *Problemas de Física*. Madrid. Alhambra, 1969.
- MARGENAU, H. (varios): *Principios y aplicaciones de la Física*. Barcelona. Reverté, 1969.
- MERWE, C. VAN DER.: *Física General*. Col. Schaum. Ed. Colina, 1975.
- MOREL, P.: *Curso de Física: Física térmica y cuántica*. Madrid. OMEGA, 1973.
- PALACIOS, J.: *Física General*. Barcelona. Espasa Calpe, 1965.
- PRÉZ ARRIAGA, J. J.: *Ampliación de Física*. Madrid. ICAI, 1975.
- PÉREZ VILLAPLANA, J., MADROÑERO DE LA COL, A.: *Problemas de Física General*. INDEX, 1964.
- PSSC: *Física: curso universitario* (dos vol.). *Física* (3.ª edición) (dos vol.). *Física: Guía del profesor*. *Física: Guía del profesor de temas avanzados*. *Física: Guía del Laboratorio*. Barcelona. Reverté, 1974.
- RESNICK, R., HALLIDAY, D.: *Física* (dos vol.). México. CECSA, 1970.
- ROGERS, P., STEPHENS, G. A.: *Problemas de Física moderna*. Madrid. Aguilar, 1970.
- ROSSEL, J.: *Física General*. Madrid. Ed. AC., 1974.
- SACKLowski, A.: *Magnitudes y unidades físicas*. Bilbao. Urmo, 1973.
- SAVIRON CIDON, J.: *Física General* (dos vol.). Zaragoza. Tenor Fleta. Autor, 1975.
- SCHAIM, U. H.: *Física en Tests*. Barcelona. Reverté, 1974.
- SCHERRER, P., STOLL, P.: *Problemas de Física* (3 vol.). Madrid. Alhambra, 1969.
- SEARS, F. W.: *Fundamentos de Física*. Madrid. Aguilar, 1976.
- SEARS, F. E., ZEMANSKY, M. W.: *Física*. Madrid. Aguilar, 1973.
- SEARS, F. W., ZEMANSKY, M. W.: *Física General*. Madrid. Aguilar, 1973.
- SENENT PRÉZ, F., AGUILARPERIS, J.: *La Física tiene la respuesta*. Valencia. Saber, 1968.
- SHORTLEY-WILLIAMS: *Física* (tres vol.). Bilbao. Urmo, 1976.
- U.N.E.D. (varios): *Física General. Prácticas de Física. Física y Química*. Madrid, 1976.
- Métodos matemáticos de la Física*. (6 vol.). Madrid, 1976.

- VIDAL LLENAS, J. M.: *Curso de Física*. Barcelona. Calvet, 74. Autor, 1974.
- VIDAL LLENAS, J. M.: *Problemas de Física*. Barcelona. 1974.
- VÉLAYOS, S.: *Temas de Física* (3 vol.). Madrid. Univ. Complutense, 1976.
- WEBER, R.: *Física General moderna* (dos vol.). Barcelona. Reverté, 1971.
- WEBER, R. L., MANNING, K. V., WHITE, M. W.: *Física para la ciencia y la ingeniería*. Barcelona. Reverté.
- WESTPHAL, W.: *Tratado de Física*. Barcelona. Labor, 1964.

2. MECANICA, ONDAS, RELATIVIDAD

- AGUERA SORIANO, J.: *Mecánica de fluidos*. Escudero, 1976.
- ALARCÓN ALVAREZ, E.: *Nociones de Reología*. Autor, 1973.
- ALMAGRO HUERTA, V.: *Los Ultrasonidos*. Madrid. Paraninfo, 1967.
- AREGULA, F.: *Fundamentos de Mecánica Cuántica*. CEDEL, 1969.
- ARMSTRONG y KING: *Mecánica, ondas y Física térmica*. Bilbao. Urmo, 1976.
- BARFORD, N. C.: *Mecánica*. Barcelona. Reverté, 1976.
- BEIGBEDER ATIENZA, F.: *Conversiones meteorológicas*. Madrid. Ed. Castillo, 1952.
- BLITZ, J.: *Fundamentos de los ultrasonidos*. Madrid. Alhambra, 1969.
- BONNIN VILA, A.: *Teoría de elasticidad*. Barcelona. 1976.
- BONNIN VILA, A.: *Teoría y problemas de resistencia de materiales*. Barcelona. Autor, 1976.
- BOROWITZSS: *Fundamentos de Mecánica Cuántica*. Barcelona. Reverté, 1973.
- BROWN, F. C.: *Física de los sólidos*. Barcelona. Reverté, 1970.
- BRU VILASECA, L.: *Mecánica física*. Madrid. Romo, 1971.
- BRUN MARINA, J. M.: *Análisis tensorial*. Madrid. Univ. ETC., 1974.
- CARLING, B.: *Ultrasónica*. Bilbao. Urmo, 1973.
- COULSON, A.: *Ondas*. Madrid. DOSSAT.
- DAILY, J. W., HARLEMAN, D. R. F.: *Dinámica de fluidos*. México. F. Trillas, 1969.
- DÍAZ FERNÁNDEZ, J. L., FERNÁNDEZ LÓPEZ, F.: *Problemas resueltos de Mecánica. Física*. Madrid. Interciencia, 1965.
- DICKE, R. H., WITKE, J. P.: *Introducción a la Mecánica Cuántica*. Zaragoza. Librería General.
- ENZO, L.: *Elementos de Mecánica del medio continuo*. México-Limusa wiley-1971.
- FINZI, B.: *Mecánica Racional*. Bilbao. Urmo, 1976.
- FRANCIS, J. R. D., MINTON, P.: *Problemas de Hidráulica y Mecánica de fluidos*. Bilbao. Urmo, 1968.
- FRANKS, L. E.: *Física de la señal*. Barcelona. Reverté, 1975.
- FRANKS, S. K.: *Dinámica de los elementos continuos*. Barcelona. Reverté, 1975.
- FRENCH, A. P.: *Relatividad especial*. Barcelona. Reverté, 1974.
- GARBAYO, E.: *Elementos de Dinámica clásica*. TECNOS, 1968.

- GARCÍA ARANGO: *Elasticidad teórica*. Madrid. Org. Oficiales, 1974.
- GARCÍA CRESPO, A.: *Elementos de Elasticidad*. Madrid. ICAI, 1975.
- GARCÍA GONZÁLEZ, E.: *Curso de Mecánica clásica en forma de problemas*. Autor, 1973.
- GARCÍA LOZANO, F.: *Propiedades de los fluidos, Hidrostática e Hidrodinámica*. (3 vol.). Madrid. Univ. ETC, 1975.
- GILLES PÍO, D.: *Introducción a la Mecánica Cuántica*. Barcelona. Reverté, 1976.
- GODED ECHEVARRÍA, F.: *Relatividad especial, Estado actual y tendencias*. Madrid. Univ. ETC, 1974.
- GOLDSMIT, H. J.: *Problemas de Física del estado sólido*. Barcelona. Reverté, 1975.
- GOLDSTEIN: *Mecánica clásica*. Madrid. Aguilar, 1970.
- HAUSNER, G. W., HUDSON, D. E.: *Mecánica aplicada. Dinámica*. Continental, 1972.
- ÍÑIGUEZ, J. M., CID, R.: *Mecánica clásica y relativista* (dos vol.). Madrid. DOSSAT, 1965.
- INGARD, U., KAUBAAR, W. L.: *Introducción al estudio de la Mecánica, materia y ondas*. Barcelona. Reverté, 1970.
- JOSEPHS, J. J.: *La Física del sonido musical*. México. Reverté, 1969.
- KATZ, R.: *Introducción a la teoría de relatividad especial*. KIBBLE: *Mecánica clásica*. Bilbao. Urmo, 1972.
- LANDE, A.: *Nuevos fundamentos de Mecánica Cuántica*. Tecnos., 1968.
- LANDAU, L.: *Teoría cuántica relativista* (dos vol.). Barcelona. Reverté, 1974.
- LORENTE GUARCH, J. L.: *Oscilaciones y ondas en medios materiales*. Madrid. Univ. ETC, 1974.
- MARION, J. B.: *Dinámica clásica de partículas y sistemas*. Barcelona. Reverté, 1974.
- MERIAM, J. L.: *Estática*. Barcelona. Reverté, 1976.
- MERIAM, J. L.: *Dinámica*. Barcelona. Reverté, 1976.
- MESIAH, A.: *Mecánica cuántica* (dos vol.). Madrid. Tecnos., 1975.
- MEZCUA RODRÍGUEZ, J.: *Estudio de la inelasticidad de la tierra mediante ondas sísmicas*. Madrid. Org. Oficiales, 1973.
- PARDO SÁNCHEZ, G.: *Mecánica*. Madrid. PPC, 1975.
- PARETO MARTI, L.: *Formulario de Mecánica*. CEAC, 1975.
- PRIETO DELGADO, L.: *Espacio, tiempo y relatividad*. Madrid. Univ. ETC, 1974.
- RAMO SIMÓN: *Campos y ondas*. Madrid. Pirámide, 1974.
- RECUERO LÓPEZ, M.: *Acústica*. Madrid. Univ. ETC, 1974. (3 vol.).
- RINALDI, E.: *Problemas de Mecánica general*. Madrid. Ed. Científico médica, 1971.
- RODRÍGUEZ AVIAL, F.: *Problemas de resistencia de materiales*. Madrid. Univ. ETC, 1976.
- SAKURAI, I. J.: *Mecánica cuántica superior*. Zaragoza. Librería General.
- SEARS, F. W.: *Mecánica, movimiento ondulatorio, calor*. Madrid. Aguilar, 1965.
- SHAMES, I.: *La Mecánica de los fluidos*. Madrid. Castillo, 1974.
- SMITH, J. H.: *Introducción a la relatividad especial*. Barcelona. Reverté, 1969.
- STRETER, V. L.: *Mecánica de fluidos*. Madrid. Castillo, 1968.
- SYMÓN, K. R.: *Mecánica*. Madrid. Aguilar, 1970.
- TIMOSCHENKO, S.: *Teoría de elasticidad*. Bilbao. Urmo, 1970.
- TUPPENY-KOBAYASHY: *Análisis experimental de tensiones*. Bilbao. Urmo, 1970.
- U.N.E.D.: *Mecánica*. Madrid, 1975.
- Mecánica Cuántica* (6 vol.). Madrid, 1976.
- Mecánica de fluidos y máquinas hidráulicas*. Madrid, 1976.
- Física Cuántica*. Madrid, 1976.
- UNWIN, D.: *Cinemática*. Madrid. Castillo, 1970.
- VALLE, L.: *Los ultrasonidos*. Index, 1972.
- WEBER, N. B.: *Mecánica de fluidos para ingenieros*. WERT, Ch. A., THOMSON, R. N.: *Física de sólidos*. Madrid. Castillo, 1967.
- ZUENKLER, B.: *Ejercicios sobre elasticidad y resistencia de materiales*. Barcelona. Reverté, 1976.

3. CALOR, TERMODINAMICA, MECÁNICA ESTADÍSTICA

- AGUILAR PERIS, J., RUBIA, J. FERNÁNDEZ, C.: *Problemas de Termodinámica y Mecánica estadística*. Valencia. Saber, 1972.
- AGUILAR PERIS, J.: *Termodinámica y Mecánica estadística*. Valencia. Saber, 1972.
- AGUILAR PERIS, J.: *Termodinámica y Mecánica estadística*. Madrid. Gavilanes, 6. Autor, 1976.
- AGUIRRE: *Termodinámica del equilibrio*. Madrid. Importancia, 1971.
- ARBOTT VAN NESS: *Termodinámica*. Mac Graw Hill.
- ARCO VICENTE, del L.: *Termotecnia*. Barcelona. Ariel, 1967.
- BRAUN, E.: *Problemas programados de Termodinámica*. Barcelona. Reverté, 1973.
- BUCKINGHAME, A. D.: *Los principios de Termodinámica y sus aplicaciones*. Madrid. Alhambra, 1966.
- CHAPMAN, J. A.: *Transmisión del calor*. Madrid. Interciencia, 1968.
- EVEREIT, D. H.: *Termodinámica química*. Madrid. Aguilar, 1964.
- FERGUSON, F. D., JONES, T. K.: *La regla de las fases*. Madrid. Alhambra, 1968.
- FAST, J. D.: *Entropía*. Madrid. Paraninfo, 1965.
- GLASSTONE, S.: *Termodinámica para químicos*. Madrid. Aguilar, 1970.
- GROOT, de S. R.: *Termodinámica de procesos irreversibles*. Madrid. Alhambra, 1968.
- GONZÁLEZ, D.: *Termodinámica: problemas y tests resueltos*. Zaragoza. Tenor Fleta. Autor, 1974.
- HELSDON, R. M.: *Termodinámica aplicada*. Bilbao. Urmo, 1968.
- HILL, T. L.: *Introducción a la Termodinámica estadística*. Madrid. Paraninfo, 1970.
- HOUGEN, O. A.: *Termodinámica*. Barcelona. Reverté, 1970.
- ISACHENKO, ISAPOVA, SUKOMEL: *Transmisión del calor*. Barcelona. Marcombo, 1973.
- KAUZMAN, W.: *Propiedades térmicas de la materia* (dos vol.). Barcelona. Reverté, 1971.
- LANDAU, L. D., LIFSHITZ, E. M.: *Física estadística*. Barcelona. Reverté, 1969.

4. ELECTRICIDAD

- ALBERT, A. L.: *Electrónica y dispositivos electrónicos*. Barcelona. Reverté.
- ALFARO SEGÓN, A. E.: *Curso de electricidad. Escuela de ingeniería técnica*. Madrid. Autor, 1972.
- ANKRUN, P. D.: *Electrónica de semiconductores*. Madrid. Castillo, 1973.
- ANNEQUÍN, R.: *Electricidad*. Barcelona. Reverté, 1976.
- ANÓNIMO (y colectivo): *Curso de Electricidad básica*. Madrid. Autor CSF, 1975. (3 vol.).
- ANÓNIMO (y colectivo): *Electricidad básica* (3 vol.). Barcelona. Marcombo, 1974.
- BENITO SANTOS, E.: *Problemas de campos electromagnéticos*. Madrid. AC, 1975.
- BERTGOLD, F.: *Fotoconductores, Termistores y VDR*. Barcelona. Gustavo Gili, 1974.
- BERTGOLD, F.: *Conmutación con transistores*. Barcelona. Gustavo Gili, 1974.
- BITTER, F.: *Corrientes, campos y partículas*. Barcelona. Reverté, 1965.
- BLACK, J.: *Electricidad, Electrónica y niveles energéticos*. Barcelona. Reverté, 1974.
- BOULDING, R. S. H.: *Fundamento y práctica del radar*. Madrid. Aguilar, 1967.
- BROPHY, J. J.: *Electrónica fundamental para científicos*. Barcelona. Reverté, 1973.
- CASSIGNOL, E.: *Física y Electricidad de semiconductores*. Madrid. Paraninfo, 1971.
- COMPAÑÍAS DE ELECTRICIDAD (Servicio de Formación): *Curso de Electricidad Básica* (6 vol.). Autor, 1973.
- COWLES, L.: *Proyecto de circuitos con transistores*. Barcelona. Gustavo Gili, 1974.
- COWLING, T. G.: *Magnetohidrodinámica*. Barcelona. Reverté, 1972.
- DAWES, Ch: *Tratado de Electricidad* (dos vol.). Barcelona. Gustavo Gili, 1977.
- DELCROIX, J. L.: *Introducción a la teoría de gases ionizados*. Madrid. Alhambra, 1968.
- EVANS, W. H.: *Introducción a la Electrónica*. EVDOKIMOV, F.: *Electricidad Básica*. Barcelona. Gustavo Gili, 1975.
- FLEURY, P., MATHIEU, J. P.: *Corrientes alternas, Ondas Herzianas*. Madrid. Paraninfo, 1963.
- FLEURY, P., MATHIEU, J. P.: *Electrostática, corrientes continuas, Magnetismo*. Madrid. Paraninfo, 1964.
- FRANCO ANGELLI: *Semiconductores* (dos vol.) Bilbao. Deusto, 1972.
- GARCÍA OCHOA, F.: *Campo magnético estacionario en la materia*. Madrid. Univ. ETC, 1973.
- GÓMEZ GIL, V.: *Aplicación de la RMN al análisis cuantitativo*. Madrid. Organismos Oficiales, 1975.
- GRAY, T. S.: *Electrónica aplicada*. Barcelona. Reverté, 1966.
- HAMMOND, D.: *Electromagnetismo*. Bilbao. Urmo, 1968.
- HARNWELL: *Principios de Electricidad y Magnetismo*. Madrid. Selecciones científicas, 1961.
- JACKSON, J. D.: *Electrodinámica clásica*. Madrid. Alhambra, 1967.
- KUNK, G.: *Cálculo de corrientes de cortocircuitos*. Madrid. Paraninfo, 1976.
- LANDAU, L. A.: *Electrodinámica de medios continuos*. Barcelona. Reverté, 1975.
- MARÍN ALONSO, F.: *Campos eléctrico y magnético. Estudio teórico práctico*. Madrid. Alhambra, 1973.
- MARTÍN ARTAJÓ, J.: *Electrotecnia. Campos eléctricos y magnéticos*. Madrid. Aguilar, 1964.
- MARINA, J.: *Electricidad teórica básica* (dos vol.). Madrid. Paraninfo, 1974.
- NEY, J. (varios): *Lecciones de Electricidad*. Barcelona. Marcombo, 1976.
- PUGH PUGH, E. M.: *Fundamentos de Electricidad y Magnetismo*. Madrid. Aguilar, 1965.
- PTESTORF, G.: *Manual práctico de Electrotecnia* (dos vol.). Bilbao. Urmo, 1976.
- RYDER, C. H.: *Electrónica fundamental y aplicaciones*. Madrid. Aguilar, 1970.
- SÁNCHEZ PÉREZ, A. M.: *Campos electromagnéticos-Cargas en movimiento*. Madrid. Univ. ETC, 1974.
- SEGOVIA, A. E.: *Curso de Electricidad industrial y Electrónica*. Madrid. Dossat, 1968.

SPITZER, L.: *La Física de los gases totalmente ionizados*. Madrid. Alhambra, 1973.
UNED: *Electricidad y Magnetismo*. Madrid, 1976.
VALKENGURGH, N.: *Electricidad Básica (6 vol.)*. Madrid. Marcombo, 1975.
VAN DER SIJL, A.: *Electrónica Básica del estado sólido*. Madrid. Castillo, 1972.
WRIGT, D. A.: *Semiconductores*.
ZEPLER, E. E., PUNNET, S. W.: *Redes y dispositivos electrónicos*. Madrid. Alhambra, 1967.

5. OPTICA

AGUILAR PERIS, J.: *Teoría y práctica del microscopio*. Valencia. Saber, 1965.
AMOROS, J. L.: *Difracción difusa de los cristales moleculares*. Madrid, CSIC, 1965.
BERMÚDEZ POLONIO, J.: *Teoría y práctica de la Espectroscopía de rayos X*. Madrid. Alhambra, 1967.
BERGMANS, J.: *La visión de los colores*. Madrid. Paraninfo, 1961.
BROTHERTON, M.: *Masers y Lasers*. Barcelona. Gómez aparición, 1967.
CASARTELLI, J. D.: *Microscopía teórico-práctica*. Bilbao. Urmo, 1968.
CASAS, J.: *Optica. Apuntes de cátedra*. Univ. de Zaragoza, 1975.
CLAYTON, R.: *Luz y materia viviente (dos vol.)*. Barcelona. Reverté, 1974.
FRANCON, M.: *Holografía*. Madrid. Paraninfo, 1972.
FERRAZ FAYOS, A.: *Teorías sobre la naturaleza de la Luz*. Madrid. DOSSAT, 1974.
GERRITSEN, F.: *Color*. Barcelona. Blume, 1976.
GONZÁLEZ SANTANDER, R.: *Manual de Microscopía electrónica*. Madrid. CSIC, 1966.
HALL: *Microscopía electrónica*. Bilbao. Urmo, 1970.
HEINRICH: *Identificación microscópica de minerales*. Bilbao. Urmo, 1970.
HUERTAS, F.: *Teoría de los métodos roengenográficos del cristal rotatorio*. Madrid. CSIC, 1955.
JENKINS, F. A., WHITE, H. E.: *Fundamentos de Optica*. Madrid. Aguilar, 1964.
KLEIN, A.: *Masers y Lasers*. Barcelona. Labor, 1973.
LAFOURCAYE, L.: *Sobre la difracción de electrones por la materia*. Valladolid. MIÑON, 1975.
MARTÍN BERNAL, J.: *Fundamentos del color*. Madrid. Org. Oficiales, 1974.
PILLER HORST: *Métodos modernos de investigación óptica en microscopía de polarización*. Barcelona. Jover, 1966.
RAO, C. N.: *Espectroscopia UV y visible*. Madrid. Alhambra, 1970.
ROSSI, B.: *Fundamentos de Optica*. Barcelona. Reverté, 1976.
SEARS, F. W.: *Optica*. Madrid. Aguilar, 1971.
TROUP, G.: *Lasers y masers*. Madrid. Paraninfo, 1969.

6. FISICA ATOMICA Y NUCLEAR

AMOROS PORTOLES, J.: *Cristalofísica*. Madrid. Aguilar, 1958.

ANÓNIMO (colectivo): *Lexicología nuclear*. Madrid. Org. Oficiales, 1974.
ANÓNIMO (colectivo): *Introducción a la fusión termonuclear controlada*. Madrid. Org. Oficiales, 1975.
BARROW: *Estructura de las moléculas*. Barcelona. Reverté, 1967.
BEISER, A.: *Conceptos de Física Moderna*. Madrid. Castillo, 1965.
BLANCHARD, C. H.: *Física Moderna*. Bilbao. Urmo, 1976.
BRUGUERA, F.: *La Energía Nuclear*. Barcelona. Bruguera, 1973.
BURCHAM, W.: *Física Nuclear*. Barcelona. Reverté, 1974.
CUNINGHAME, J. B.: *Introducción al núcleo atómico*. Madrid. Alhambra, 1966.
CARO MANSO, R.: *Física de los reactores*. Madrid. Org. Oficiales, 1976.
CARO MANSO, R.: *Física de los reactores nucleares*. Madrid. Org. Oficiales, 1976.
DENISSE, J. F., DELCROIX: *Teoría de las ondas en los plasmas*. Madrid. Alhambra, 1968.
EISBERG, R. M.: *Fundamentos de Física Moderna*. México. Limusa Wiley, 1973.
FRISH, D. H., THORNDIKE: *Partículas elementales*. Van Nostrand, 1968.
GUASP PÉREZ, A.: *Introducción a la Nucleosíntesis*. Madrid. Org. Oficiales, 1974.
GUASP PÉREZ, A.: *Elementos de teoría cinética de los plasmas*. Madrid. Org. Oficiales, 1976.
HALLIDAY, D.: *Introducción a la Física Nuclear*. Barcelona. Reverté, 1962.
HINKELBEIN, A.: *Del fuego al reactor nuclear*. Barcelona. Noguer, 1973.
KAHN, F.: *Para comprender el átomo*. Barcelona. Destijó, 1960.
KAPLAN, I.: *Física Nuclear*. Madrid. Aguilar, 1970.
LENIHAN, J. M.: *La Energía Atómica y sus aplicaciones*. Barcelona. Reverté, 1956.
NEIL, J. E.: *Introducción a la Radiactividad*. Madrid. Paraninfo, 1967.
OLDENBERG, O.: *Introducción a la Física atómica y nuclear*. Madrid. Castillo, 1965.
POOLE, Ch. P.: *Teoría de la resonancia magnética*. Barcelona. Reverté, 1976.
PIRAUX, H.: *Isótopos radiactivos y sus aplicaciones industriales*. Madrid. Paraninfo, 1965.
RUBIO, J.: *Rotaciones corpusculares*. Barcelona. Gustavo Gili, 1973.
SÁNCHEZ DEL RÍO, C.: *Fundamentos teóricos de Física Atómica y Nuclear*. Madrid. Aguilar, 1973.
SEGRE, E.: *Núcleos y partículas*. Barcelona. Reverté.
SEMAT, H.: *Física Atómica y Nuclear*. Madrid. Aguilar, 1971.
TOCINO BISCARALASAGA: *Riesgos y daños nuclear en centrales nucleares*. Madrid. Org. Oficiales, 1976.
VILLARONGA MAICAS, M.: *Atlas del átomo*. Barcelona. Jover, 1972.
WHITE, H. E.: *Física Moderna*. Barcelona. Muntaner y simón, 1972.
WHITE, H. E.: *Introducción a la Física Atómica y Nuclear*. Madrid. Alhambra, 1969.

7. VARIOS (Divulgación, Didácticas, Medicina...)

ASBERG, E.: *La Física en la vida cotidiana*. Barcelona. Danae, 1973.
ASIMOV, I.: *Interioridades del átomo*. Betis, 1959.
ANÓNIMO (colectivo): *La Energía*. Alianza, 1975.
BERNAL, J. D.: *Proyección del hombre-historia de la Física clásica*. Col. Siglo XXI, 1975.
BELDA, I.: *Temas científicos*. Zamora. Montecasino, 1975.
BOHR, N.: *Física atómica y conocimiento humano*. Madrid. Aguilar, 1964.
CATHERALL, E. A.: *Experimentos con luz y sonido*. Alter, 1975.
CROMER, A. H.: *Física para las ciencias de la vida*. Barcelona. Reverté, 1975.
CORTADA COLOMER, A. (varios): *El laboratorio de Física General*. Gerona. Jaime I. Autor, 1975.
DAVID, A.: *La Cibernética y lo humano*. Barcelona. Labor, 1970.
DÍAZ GUTIÉRREZ: *Juega con la Física y la Química: Experimentos y juegos científicos*. Barcelona. Bosch, 1974.
ELWELL, H. J.: *Ciencia combinada Nuffield*. Guía del profesor (3 vol.). Barcelona. Reverté, 1974.
ENOSA: *Manuales de experiencias de calor, electricidad, mecánica y óptica*. Madrid. Avda. San Luis, 91, 1975.
FRISH, O. R. (varios): *Panorama de la Física contemporánea*. Alianza, 1975.
GALILEI, GALILEO: *Consideraciones y demostraciones matemáticas sobre dos nuevas ciencias*. Nacional, 1976.
GARCÍA CAMERO: *Panorama de la Física contemporánea*. Alhambra, 1975.
GARCÍA GARCÍA, A.: *Magnitudes, ecuaciones y unidades físicas*. EMEGE, 1975.
GONZÁLEZ IBEAS, J.: *Introducción a la Física y Biofísica*. Madrid. Alhambra, 1974.
GONZÁLEZ HERNÁNDEZ, G.: *Problemas de Física para médicos*. TEBAR, 1975.
GÓMEZ DÍAZ, F.: *Revisión de la Física moderna*. Prat de Llobregat. Autor, 1974.
HASS, H.: *La evolución y la energía*. Barcelona. Plaza y Janés, 1972.
HECHST, S.: *Divulgación de los secretos del átomo*. BETIS, 1957.
HEIMENDAHL, E.: *Física y Filosofía*. Diálogo de occidente. Madrid. Guadarrama, 1969.

HEISENBERG, W.: *Imagen de la naturaleza en la física actual*. Barcelona. Ariel, 1976.
HEISENBERG, W.: *Más allá de la Física*. Madrid. Católica, 1974.
I. P. S. (SCHAIM, H.): *Curso de introducción a las Ciencias Físicas*. Barcelona. Reverté, 1977.
I. P. S.: *Curso de introducción a las Ciencias Físicas. Guía del profesor*. Barcelona. Reverté, 1976.
LANDAU, L. D.: *Qué es la teoría de la relatividad*. Aguilera, 1972.
LANDAU-RUMAR, Y.: *Qué es la teoría de la relatividad*. Aguilera, 1973.
LEVY-LEBLOND, J. M.: *La ideología en la Física contemporánea*. Madrid. Anagrama, 1975.
LORENTE GUARCH, J. L.: *Las nuevas fuentes de energía*, 1975.
MARCOS, C. MARTÍNEZ, J.: *Prácticas de Física*. MITTELSTAEDT, P.: *Problemas filosóficos de la Física moderna*. Madrid. Alhambra, 1969.
MORALES GARCÍA: *La relatividad*. Málaga. Gráficas, 1976.
MANDEL, M.: *Física recreativa*. Ed. Altea, 1976.
NUFFIELD (Programa): *Física Básica*. Reverté, 1973.
Física Básica-Guía de experimentos (5 vol.). Reverté, 1975.
Física Avanzada (10 vol.). Reverté, 1974.
Física Avanzada: guía del profesor (4 vol.). Reverté, 1974.
Ciencia Combinada (3 vol.). Barcelona. Reverté, 1975.
PERELMAN, Y.: *Física recreativa*. Martínez Roca, 1976.
SCHENK, H.: *El mundo de la Física*. Barcelona. Daimon, 1968.
SOLER GUARRACINO, P. NEGRO FERNÁNDEZ: *Física práctica básica*. Madrid. Alhambra, 1973.
SYNGE, J. L.: *Hablando de la relatividad*. Pamplona. Univ. de Navarra, 1976.
VALERO HERNÁNDEZ, J.: *Iniciación a las ciencias físicas (nivel elemental)*. Alicante. Autor, 1976.
WARTOFSKY, M.: *Introducción a la Filosofía de la ciencia (dos vol.)*. Madrid. Alhambra, 1973.
WEIZSAECKER, C. F.: *La imagen física del mundo*. Ed. Católica, 1974.

PABLO LUIS BERNAD ENGUITA
Catedrático de la E. U. de F.
del P. de EGB de Oviedo

RECENSIONES

GASTON MIALARET. «**Ciencias de la educación**». Oikos - Tau. Barcelona. 1977. págs. 117.

La entrada oficial en la Universidad francesa en 1967 de la «licence» y de la «maîtrise» en «Ciencias de la educación», y no en «Pedagogía», da ocasión al Profesor Mialaret a justificar la elección de aquella expresión, que «no es el resultado de una moda, ni la expresión de una pretensión vana por parte de los profesores», sino que responde a realidades nuevas y más hondas que hoy se aprecian en el pensamiento educativo. A analizar la nueva situación epistemológica en que hoy se encuentran las reflexiones sobre la educación, dedica su atención este libro.

Tras estudiar la naturaleza de la educación como realidad individual, social y cultural, y el proceso educativo como influencia sistemática e intencionada, y examinar también las nuevas situaciones o contextos que tienen innegable trascendencia formativa, el autor se plantea tres problemas epistemológicos de indudable interés: el de la arquitectura interna de la «ciencia de la educación», como conjunto de disciplinas interna de la «ciencia de la educación», como conjunto de disciplinas que tienen como objeto ma-

terial de su estudio el hecho educativo; el de la unidad y diversidad de esos saberes sobre la educación (inter e intradisciplinariedad de las ciencias de la educación) y el del sentido, naturaleza y finalidad de las «ciencias de la educación», de la práctica y de la investigación educativa.

La obra concluye con un anexo que recoge el plan o programa de formación pedagógica que se sigue en los tres ciclos en que se hallan estructurados los estudios de «ciencias de la educación» de la Universidad de Caen: ciclo de sensibilización abierto a todos los estudiantes de la Universidad que estén preparando cualquier *licence*; el ciclo segundo, reservado para la obtención de la *licence* y la *maîtrise* en «ciencias de la educación» y ciclo de especialización que conduce al doctorado. Se trata de una síntesis sencilla, dirigida a alumnos universitarios y profesores, que da una idea precisa de la problemática actual de la nueva denominación «Ciencias de la educación».

R.M.

ALEJANDRO NIETO. «**La Burocracia. El pensamiento burocrático**». Instituto de Estudios Administrativos. Madrid, 1976. 1022 págs.

Aparentemente distante esta obra del Profesor Nieto de preocupaciones educativas, por centrarse básicamente en la descripción y explicación del complejo fenómeno de la burocracia, constituye sin embargo, también, una valiosa exposición teórica, quizás erudita en muchas ocasiones, de la evolución y situación actual del pensamiento organizativo, común a todos los campos del saber humano en que interviene la organización, incluido, naturalmente, el pedagógico-organizativo.

Con rigor sistemático el autor esboza unas pautas de referencia que sirven para clasificar la rápida acumulación de sistemas organizativos que, a partir del siglo XVIII y hasta nuestros días, han ido sucediéndose.

En una época de incesante aumento de las especialidades, ante la necesidad de un estudio pormenorizado y profundo de sectores concretos de la organización, no abundan obras como ésta, que ofrezcan una visión panorámica del tema organizativo, a partir de los esquemas parciales que van elaborando los especialistas desde su parcelada preocupación teórico-práctica.

Para ello el autor se propone demostrar que la

inmensa producción bibliográfica, nacida en torno al tema de la organización en los campos público y privado, se halla trezada por una doctrina y pensamiento comunes y unitarios, y que el esfuerzo intelectual que las distintas escuelas burocráticas y organizativas han ido desarrollando, supone una decantación progresiva de los complejos factores que integran el estudio de la organización, y al mismo tiempo la conciencia de que la comprensión y explicación de cada uno de ellos lleva pareja la comprensión y explicación de todos los demás.

La obra se halla estructurada en siete extensos capítulos. En el capítulo primero se analiza la historia de la teorización del fenómeno organizativo; esta historia comienza, convencionalmente, a finales del siglo XVIII. Los capítulos segundo, tercero y cuarto recogen los rasgos típicos de tres corrientes de pensamiento originarias del siglo XIX: la liberal, la prusiana y la marxista. El capítulo V se abre con una exposición de gran virtuosismo técnico de la teoría «científica» de Max Weber sobre la burocracia y la organización («teoría clásica»), cuya enorme vitalidad queda demostrada no sólo por la presencia actual en las organizaciones de muchos de los esquemas

del gran sociólogo alemán, sino porque su pensamiento va a servir de cimiento a los modernos estudios americanos de sociología de la organización. Ella ha hecho posible, de algún modo, las corrientes típicamente americanas del «management» y del «nuevo management» (capítulos sexto y séptimo respectivamente) en sus diferentes fases y orientaciones.

Trabajo de gran ambición temática, carente tal vez de aportaciones originales, pero que colma

DEL CORNO, LUCIO. «**Experiencias pedagógicas en China**», 230 páginas. Ediciones Sígueme. Salamanca 1977.

El libro de Del Cornó puede despertar nuestro interés contemplativo o erudito, en cuanto acercamiento a ese, aún misterioso país que es para nosotros la República Popular China. Es un error esta actitud: «en China, como en el resto del mundo, se están poniendo en juego, con las lógicas diferencias de condiciones, nuestros mismos problemas».

La crisis de la educación en España se centra en no ver con claridad la línea a seguir para superar, con éxito, para dar respuesta, en la práctica, a numerosas dudas que están en las cabezas de los ciudadanos preocupados por la educación. La valoración de la actividad docente, el desarrollo de la capacidad de convivencia basada en la solidaridad, una didáctica motivadora, las relaciones con la comunidad, etc., son temas aún inéditos en nuestra praxis pedagógica. Entretanto en China, los partidarios de Mao, cuando se propusieron liberar su país, tenían clara la idea de lo que había que hacer para desterrar del hombre los elementos deshumanizantes y denigratorios. Y han recorrido ya un largo camino, sobre todo a partir de 1949.

El libro consta de dos partes. La primera es un informe con comentarios críticos del autor. La segunda incluye una antología de Documentos referidos a varios aspectos de la educación china. En esta reseña nos referiremos a algunos puntos que poseen especial interés.

En primer lugar los profesores fueron sometidos a un proceso de examen de conciencia para que asumieran la necesidad de establecer unas relaciones satisfactorias con los alumnos. El proceso de autocrítica se centró en la máxima: «Los maestros enseñan a los alumnos, los alumnos enseñan a los maestros, los alumnos se enseñan entre sí».

Para conseguir una verdadera democracia popular se considera necesario ir eliminando progresivamente toda diferencia existente entre la ciudad y el campo, entre trabajo físico y el trabajo intelectual, entre ejecución y dirección. El hombre debe estar dotado de conciencia política y de cultura y ser capaz de dedicarse al mismo tiempo al trabajo intelectual que al manual.

Entramos de lleno en el principio fundamental de la educación marxista, ya expresada por Marx

una laguna en la bibliografía española, no sólo en lo que se refiere a la exposición de lo que se ha avanzado en la historia del pensamiento de un tema tan actual y complejo como es el «fenómeno burocrático», sino en la ordenación sistemática del otro gran tema, próximo a aquél, y de no menos trascendencia e interés: el del fenómeno organizativo.

R. M.

y Engels en el «Manifiesto» de 1848. Todo niño debe ser un obrero productor, la educación debe contemplar la combinación del estudio con el trabajo productivo. Este principio se aplica en China, es lo que Del Cornó llama «sistema sandwich»; el cual quiere evitar el artificialismo, el aislamiento del estudiante propio de las sociedades de la Europa latina, el «prepararse para hacer luego en vez de prepararse haciendo». Se articula el trabajo, el estudio y la vacación en función del tipo de estudio, edad, medio etc. Cada escuela está estrechamente vinculada a una comuna rural o a una fábrica. Los alumnos, según su edad, pasan determinadas horas, días y meses (la participación en los trabajos aumenta naturalmente con la edad) en las fábricas y en el campo.

Hay una estimable participación popular en los centros de enseñanza por ese contacto permanente y auténtico que se establece con la comunidad.

El currículum de la escuela elemental es amplio y variado, consta de expresión, oral, cálculo, literatura revolucionaria, educación física, música, danza, recitación, etc. El contacto estrecho y la vinculación de los miembros de la comunidad a la escuela es notoria incluso en el campo específico de la didáctica de las distintas materias. Prueba de ello es este párrafo perteneciente a la narración de Cheu Feu-Ying, una joven maestra rural. «También enseñaba a los niños la aritmética y los elementos de geometría, especialmente la forma de medir los terrenos. Para esto nos ofrecía el campo la mejor aula de estudio. Llevaba a los niños al campo e invitaba a los viejos campesinos a que les dieran unas lecciones».

Los libros de texto como producto mercantil desvinculado del medio han desaparecido. «Los libros y material didáctico son preparados y producidos en cada localidad, a través de la consulta a las masas y su directa participación, a fin de que la cultura de los libros no resulte separada y mucho menos ajena a la realidad social, sino abierta a las experiencias de vida o de trabajo que viven los muchachos. La amplia labor que realizan las escuelas se ve completada por otras instituciones, dedicadas a el «ocio» como son, por ejemplo, los palacios de los niños en los

que durante periodos de vacaciones se organizan múltiples actividades que van desde la danza y proyecciones de cine y teatro infantil hasta encuentros con soldados y campesinos, entrevistas con jubilados, debates, etc.

Hay otros aspectos que si los tratáramos con exhaustividad nos ocuparían demasiado espacio para una simple reseña. Tales son los criterios de selección para el acceso a estudios superiores, las «salidas» de los graduados, la valoración

HAMBLIN Y OTROS: Los procesos de humanización. Un análisis social y conductual de los problemas infantiles. Barcelona, Fontanella, 1976, 344 pág.

La tesis básica de esta obra se fundamenta en un planteamiento muy conocido: el niño sólo puede llegar a ser hombre cuando se desarrolla en un entorno social humano. El niño, humano-adulto en potencia, necesita adquirir y/o desarrollar las facultades y cualidades específicamente humanas que le van a distinguir e individualizar de los demás animales. Tal adquisición de las características específicamente humanas se da a través de un proceso de aculturación basado en una teoría de intercambio, es decir, de las sucesivas cadenas de interacción social.

Ahora bien, lo realmente novedoso del texto radica en que los autores no contraponen este tipo de aprendizaje social por intercambio con las teorías conductistas de Skinner, ya que, según ellos, la respuesta-conducta de un sujeto resulta ser función de la manera de corresponder del experimentador. Partiendo de este planteamiento nos justifican la estrecha relación existente entre la estructura de los sistemas de intercambio social en los procesos de aculturación y la teoría del aprendizaje skinniano. Con el fin de dar una mayor fuerza a este planteamiento los autores aportan datos experimentales obtenidos, principalmente a partir de estudios e investigaciones realizadas con sujetos con problemas conductuales en el área social: niños autistas, niños hiperagresivos, niños marginados. Según

YA: Educación, Ciencia y Cultura. Prensa Didáctica. Madrid, 1977.

Desde el jueves día 27 del pasado mes de octubre, el periódico de Madrid YA, de la Editorial Católica, publica semanalmente, todos los jueves, dieciséis páginas dedicadas a los más diversos temas relativos a la Educación, Ciencia y Cultura.

Dentro del pliego anterior, constituyendo numeración aparte, aparecen ocho páginas tituladas «Prensa Didáctica», Redacción «Padres y Maestros», aptdo. 751, La Coruña.

Repasando los números publicados hasta finales de noviembre han desfilado por el primer pliego temas tan sugestivos como Iglesia y Universidad, la libertad de enseñanza y la subven-

académica y ética de los escolares así como debates sobre la profundización en el proceso de innovación educativa.

Quien esté interesado por lograr una aproximación a la Educación en China, puede tener en este libro una interesante información que le hará reflexionar sobre lo que nosotros estemos haciendo.

S. LANTERO.

ellos, todas estas alteraciones se originarían a partir de desviaciones basadas en intercambios no deliberados, precisamente al reforzar las conductas anómalas y no las normales. En definitiva los grandes problemas que amenazan nuestra existencia según esta teoría tendrían su origen en sistemas de intercambio mal estructurados. Consecuentemente con lo anterior las preocupaciones del educador deben dirigirse a conocer mejor los sistemas de intercambio social estructurado en tanto que agentes de condicionamiento, y aprender a estructurar sistemas sociales positivos.

Aunque éste es el planteamiento de la obra queremos resaltar que el contenido del texto se centra más en el aspecto metodológico que en el doctrinal y, por tanto, lo que fundamentalmente pueden encontrar en él los interesados por esta temática es un enfoque para el estudio y análisis de los problemas conductuales infantiles vistos desde una perspectiva social. Desde nuestra óptica nos ayuda a reflexionar en el cómo y por qué crean en padres y maestros ambientes patógenos de aprendizaje y los medios que podemos poner en práctica para fomentar ambientes educativos más constructivos.

M. DE MIGUEL

ción a los centros privados, la elección del libro de texto en EGB, la autonomía de la Universidad, la participación de los padres en todos los niveles de la enseñanza, desempleo juvenil, la educación sexual, la educación cívica en EGB, el Pacto de la Moncloa en materia de educación, el derecho de ciudadanía de los minusválidos, la selección del profesorado, la Telecomunicación al servicio de la enseñanza, etc.

Además se entrecruzan noticias informativas nacionales y extranjeras en materia educativa o cultural, y se dan a conocer documentos de tan relevante importancia como la Declaración de la ONU sobre educación y la de la UNESCO, UNI-

CEF y Consejo de Europa sobre la libertad de los padres, el derecho de las minorías, el derecho del niño, etc.

En esta misma serie documental se darán a conocer las leyes escolares de otros países, como la de Holanda en el n.º del día 13 y el «Pacto escolar» de Bélgica en el n.º del día 24 de noviembre, lo que constituirá una base magnífica para el estudio y redacción de nuestras futuras leyes educativas, todo ello facilitado por la Federación Católica de Padres, de Madrid.

«Prensa Didáctica» abre sus páginas con un Editorial que es el pregón justificativo de sus objetivos:

- 1.—Se propone «meter la noticia en la escuela».
- 2.—Las noticias serán nuevas con «lenguaje nuevo», seleccionadas de más de 400 publicaciones de todo el mundo. Al mismo tiempo se ofrece una «didáctica nueva», hecha y experimentada por la sociedad PADRES Y MAESTROS.
- 3.—Estas noticias se ofrecen precisamente den-

III ASAMBLEA REGIONAL DE ASOCIACIONES DE PADRES DE ALUMNOS DE ASTURIAS, CELEBRADA EN GIJON EL 26 DE NOVIEMBRE DE 1977

PROPUESTA DE CONCLUSIONES

1.—La Asamblea Regional reitera la exposición de motivos, la declaración de principios y el programa común, aprobados en la I Asamblea Constituyente.

En consecuencia declara:

a) Su propósito de que la solidaridad regional que en ella se expresa, comprenda a las Asociaciones de todos los Centros de enseñanza de Asturias, ya constituidas o que se creen en el futuro.

b) La necesidad de cumplimiento por el Ministerio de Educación y Ciencia, del compromiso legal establecido en el Artículo 57 de la Ley General de Educación, respecto a la participación de las Asociaciones de Padres de Alumnos en el proceso educativo, considerando como exigencias mínimas:

—Reconocimiento de la presencia e intervención de estas Asociaciones en la planificación y gestión de la enseñanza, a nivel estatal, a nivel regional y a nivel de Centro.

—Derecho a una información y colaboración por parte de los Organismos y Servicios del Ministerio.

c) Su carácter de únicos representantes válidos de los Padres de Alumnos ante el Ministerio de Educación y Ciencia, y organismos que de él dependen.

d) Insistir en la necesidad de su intervención en la elaboración de cualquier norma legal o reglamentaria que de algún modo afecte a su propia competencia, a la estructura de los centros docentes, o al sistema educativo.

2.—La Asamblea Regional de Asturias mantendrá relación permanente con la Asamblea de Parlamentarios Asturianos, y espera ser escuchada tanto en lo que se refiere a cualquier proyecto de ley que haya de debatirse en las Cortes, como en la elaboración de las bases de un régimen autonómico o pre-autonómico en materia educativa.

tro del periódico, para que la prensa se lea también en la escuela.

La «estrategia» tiene 3 fases:

- a) llegar al Profesor
- b) llegar al Alumno
- c) llegar a la Familia

Cada número de «Prensa Didáctica» contiene dos áreas, con unos contenidos más amplios que los enumerados en las áreas de la LGE.

Su presentación no es pasiva, sino dinámica y estimulante, para que el alumno se sienta atraído a participar en la elaboración y resolución de los contenidos.

Y además: dibujos, esquemas, grabados, anuncios, fotografías, encuestas, noticias locales, bibliografías, correo del lector...

Sólo se necesita dejar entrar a estas páginas en la escuela, para que contribuyan a abrir sus ventanas a la vida y a llenarla de un aire fresco y renovador de sus enseñanzas.

T.R.

3.—La Asamblea Regional espera también que la Delegación Provincial del Ministerio y el Rectorado de la Universidad tomen conciencia de su firme decisión de obtener desde hoy toda la colaboración y la información que la Comisión Ejecutiva considere precisa para el conocimiento de las necesidades educativas en Asturias, así como las posibilidades que para su solución haya aportado el Estado, todo ello con vistas a una programación que impida cualquier manifestación de actitud de privilegio o de arbitrariedad que se aparte de las necesidades reales de nuestra Región.

4.—La Asamblea Regional de Asociaciones de Padres de Alumnos de Asturias invita a las Organizaciones Profesionales y Sindicales de Profesorado Numerario y No Numerario a establecer comisiones de enlace e información recíproca, que faciliten las relaciones entre los dos estamentos, tanto a nivel regional como en cada centro docente.

5.—De modo especial la Asamblea Regional procurará mantener la coordinación necesaria con las Asociaciones de estudiantes de todos los niveles de la enseñanza.

6.—La Asamblea Regional, con la colaboración de cada una de las Asociaciones, hará llegar a todos los padres de alumnos de Asturias un servicio de información y consulta mensual, cuyo primer ejemplar contendrá la totalidad de los acuerdos y conclusiones de esta III Asamblea.

7.—La Asamblea Regional reitera a las Asociaciones de Vecinos, Amas de Casa, Culturales, etc., el mutuo respeto de los campos de actuación específicos, invitando a sus representantes locales y regionales a mantener reuniones que traten de llegar a una participación conjunta.

8.—La Asamblea recuerda a todas las Asociaciones la obligación contraída desde la primera reunión, de dedicar asistencia permanente a los niños y niñas huérfanos y marginados que residen en hogares dependientes de la Diputación, de la Obra de Protección de Menores y de instituciones análogas, esperando que cada Asociación promueva urgentemente cuanto sea preciso para cumplir este deber de solidaridad social.

9.-La Asamblea, de acuerdo con la Asociación de Padres de Alumnos de cada Centro escolar, estudiará y popondrá a las autoridades académicas respectivas, un programa de actividades extraescolares, culturales y deportivas, para que los edificios escolares sirvan a las necesidades de una formación completa de los estudiantes, aprovechando, en su beneficio y en el de la comunidad local, las horas y los días en que actualmente permanecen cerrados.

En el mismo sentido la Asamblea ratifica las actuaciones de la Comisión Ejecutiva Regional, con la colaboración de la Asamblea de Parlamentarios Asturianos, para impedir la venta de las escuelas desafectadas, lamentando que algunos Ayuntamientos, como los de Morcín, Santo Adriano y otros, hayan consumado esta pérdida de su patrimonio.

10.-La Asamblea considera que ha llegado el momento de estudiar un Estatuto Jurídico propio, a cuyo fin se nombra una Comisión que redactará un Anteproyecto que se enviará a cada una de las Asociaciones para su análisis y presentación de enmiendas, dentro del plazo que señale la Comisión Ejecutiva.

11.-La Asamblea toma conciencia de las necesidades de atención de la población infantil en edad preescolar y anterior a ella.

En consecuencia recabará de los Ministerios correspondientes la creación de Guarderías Infantiles, laborales y no laborales, Jardines de Infancia y Parvularios.

Especialmente la Asamblea se compromete a exigir programas de divulgación y orientación de la especial asistencia de los niños minusválidos, físicos y mentales, en los que los cuidados en los tres primeros años condicionan en gran medida sus posibilidades de recuperación.

Así mismo pone de manifiesto la insuficiencia de Centros especializados y de Profesorado, cuya preparación no se improvisa, por lo que debe exigirse de la Administración una selección inmediata de este personal, para que conozca las técnicas más avanzadas que pueden darse en España o en Europa.

La Asamblea denuncia, por otra parte, el abandono total de los deficientes físicos y mentales cuando salen del Colegio. Para promover la solución de este problema se establecerá la relación conveniente con Sanidad, el S.E.R.E.M., Diputación, la Oficina de Empleo y demás entes afectados, así como con las Asociaciones de subnormales, paralíticos cerebrales, sordomudos, etc.

Pide también la Asamblea exigencia de responsabilidades a algunos padres que no den a sus hijos deficientes la educación conveniente, con intervención de la Asamblea Regional en estos casos.

Pide la Asamblea que las plazas de los centros de Meres sean ocupadas totalmente; la educación gratuita y, hasta que ésta sea efectiva, que el Estado sufrague el costo de las plazas.

Solicita igualmente la creación de Centros de subnormales en Gijón y de otro para subnormales profundos en la Región.

12.-La Asamblea acuerda proceder a un análisis y posible revisión de la política actual de Concentraciones y Escuelas Rurales, teniendo en cuenta únicamente las necesidades de los niños de la zona rural de Asturias, que hoy sufren las consecuencias, en muchos casos, de largas horas de transporte, y en otros casos, la falta de Profesorado especializado. Todo ello con intervención de la Asamblea Regional para evitar la repetición de manifestaciones de presión o caciquismo, ajenas al interés de los niños y de sus padres.

13.-La Asamblea expresa su protesta por el incumplimiento del Calendario Escolar, especialmente en los Centros Estatales, sin que se admitan como válidas las causas que para explicar la demora han dado las autoridades académicas provinciales y de Centro.

Así mismo llamar la atención del Ministerio de Educación y Ciencia sobre la escasez de horario de la Segunda Etapa de E.G.B., cuya insuficiencia se acusa al acceder a B.U.P., cuyo horario es más dilatado, ya que se pasa de 5 horas por día en E.G.B., a 7 horas por día en B.U.P.

Expresa el rechazo total de las Permanencias y exige el inmediato restablecimiento de horas o clases de recuperación, tanto a lo largo del año académico, como en el periodo de verano, a cargo de personal especializado y, por supuesto, dentro de la gratuidad y de las obligaciones del Centro Escolar, cuya principal obligación debe ser evitar el fracaso y frustración de los alumnos de esta edad.

Igualmente pide que se elimine la tolerancia que mantiene la Administración respecto de las vacaciones del Profesorado, exigiéndose el cumplimiento, como a los restantes funcionarios públicos, de 1 mes de vacaciones de verano, y el tiempo común a las de Navidad y Semana Santa, debiendo dedicarse durante el resto de las vacaciones de los alumnos, tanto a la recuperación de éstos como a la organización de objetivos, métodos y contenidos de cada curso escolar, con las Asociaciones de Padres de Alumnos, sin olvidar su participación en cursos de perfeccionamiento o especialización profesional, en todos los niveles de la enseñanza.

La Asamblea Regional aboga por una reducción del número de alumnos por aula y porque en la planificación de nuevas construcciones de colegios se tenga en cuenta que los profesores sean titulares.

(Continuará en el próximo número)

NORMATIVA LEGAL

ORDEN de 27 de octubre de 1977 por la que se aprueban las instrucciones sobre el número de orden de los Centros docentes, estatales y no estatales y establecimientos administrativos dependientes del MEC.

(B. O. E. n.º 267, de 8-XI-1977)

ORDEN de 4 de noviembre de 1977 por la que se hace público el XVII Plan de Inversiones del Fondo Nacional para el Fomento del Principio de Igualdad de Oportunidades para el curso 1977-78.

(B. O. E. n.º 276, de 18-XI-1977)

BACHILLERATO Y FORMACION PROFESIONAL

REAL DECRETO 2.875/1977, de 15 de octubre, por el que se suspenden las enseñanzas de Formación Política en los cen-

tros de Bachillerato y de Formación Profesional durante el curso académico 1977-78.

(B. O. E. n.º 257, de 27-X-1977)

BACHILLERATO

RESOLUCION de las Direcciones Generales de Personal y Enseñanzas Medias por la que se regula la fase de prácticas establecida en la Orden de 17 de febrero de 1977 por la que se convocaba concurso-oposición a ingreso en el Cuerpo de Profesores Agregados de Bachillerato.

(B. O. E., n.º 285, de 29-XI-1977)