

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

MARZO, 1978. N.º 21

ESTUDIOS

En torno al papel de profesor, por Pablo Domínguez González	4
Comportamiento hiperactivo en el niño: implicaciones en el proceso educativo, por Flórez-Lozano, J. A.	14
Algunos aspectos de la creatividad en el niño preescolar, por M.ª Asunción Prieto G.ª Tuñón	20

EXPERIENCIAS Y REALIZACIONES

¿Qué leen los niños asturianos? por Fernando Albuérne López	31
El comentario de texto histórico en el bachillerato, por Julio R. Frutos	41
Las escuelas británicas y norteamericanas dentro del cambio social, por Franklin Parker	45

INFORMACION

Actividades del ICE	50
---------------------------	----

DOCUMENTACION

Documentación bibliográfica, por Teófilo Rodríguez Neira ..	52
Recensiones	57
III Asamblea regional de Asociaciones de Padres de Alumnos de Asturias	61
Asamblea regional	62
Normativa legal	63

ADVERTENCIA

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



EN TORNO AL PAPEL DEL PROFESOR

PABLO DOMINGUEZ GONZALEZ
Catedrático de INEM

Me gustaría sentirme complacido acerca de la rebelión de los hippies, de los chicos, de las flores, pero me es imposible. Se muestran disconformes respecto a todo aquello que no tiene importancia... la longitud del cabello, la moda en el vestir, las maneras de expresarse, pero no cuestionan lo que es verdaderamente importante: el sistema educativo...

A. S. NEILL

a) LA PROFESION DOCENTE

Nos parece oportuno hacer unas consideraciones previas en torno a este apartado, pues sucede que en muchos casos a la profesión docente se llega por caminos que no son precisamente los que señala la vocación, siendo también frecuente el que se elija esta actividad sin tener conciencia clara de lo que entraña.

¿Cuáles son, pues, los rasgos que caracterizan a esta profesión y que la distinguen de otras en tantos aspectos? En primer lugar cabría preguntarse si, efectivamente, se trata de algo para lo cual es necesario tener vocación, entendiendo ésta como especial predisposición que empuja imperiosamente al individuo hacia un determinado quehacer. En otras palabras: el verdadero profesor ¿ha de ser nato o puede llegar a hacerse sin que previamente posea esas condiciones especiales? (A veces, como es sabido, la vocación se despierta con el dominio y perfeccionamiento de la materia objeto de estudio o de la actividad elegida).

Creemos que si bien la facilidad innata del individuo para cierto tipo de actividad es ya de por sí una garantía de eficacia en el desempeño de la misma, el entrenamiento o formación profesional correspondiente resulta imprescindible, como es lógico, en un gran número de labores. Piénsese, por ejemplo, que por mucha afición que una persona sienta por la electrónica nunca llegará a ser un buen especialista a menos que realice los estudios y prácticas pertinentes. Cabe añadir, en este sentido, que la enseñanza, por operar con emociones y valores humanos, tiene más de arte que de ciencia. El auténtico profesor es en realidad un artista de su trabajo y, como tal, moldea su obra a su manera, no permitiendo que las exigencias de este o aquel método le constriñan a seguir un único camino, pues, como dice Highet (VIII):

«Enseñar no es lo mismo que provocar una reacción química; es mucho más parecido a pintar un cuadro o a componer una pieza musical, o en otro nivel, lo mismo que escribir una carta a un amigo. Es necesario poner toda el alma en ello. Hay que pensar que no puede llevarse a cabo a base de fórmulas».

Por lo que respecta a la docencia, no sólo el conocimiento de técnicas di-

dácticas sino también de todos los factores que concurren en el acto de enseñar, así como los llamados «tricks of the trade», es algo verdaderamente esencial. Y ello a pesar de que, como dice Shumsky (93), enseñar es más que nada un fenómeno subjetivo y espontáneo, por lo que «muchas de las técnicas que usa el profesor no pueden ser explicadas verbalmente a otros, ya que son el resultado de una comunicación sutil y muy particular entre el profesor y sus alumnos».

Sin llegar a los extremos de los que afirman que el profesor debe vivir para enseñar, sí se puede afirmar que la docencia es una de las profesiones más arduas en cuanto que exige una dedicación total y permanente. Como se sabe, la misión del maestro no termina en el aula, donde ha de mantenerse en un estado de tensión y vigilia constantes, pendiente de un sinnúmero de detalles*, sino que ha de preparar las lecciones para los próximos días, corregir un sinfín de pruebas y exámenes, resolver problemas de tipo personal a sus alumnos, asistir a reuniones, rellenar fichas e impresos, etc., y si es una persona responsable que pretende estar al día en la materia, dedicar un tiempo al estudio y perfeccionamiento científico y profesional. Todo ello a cambio de una remuneración económica que comparativamente, y para expresarlo de una manera eufemística, no siempre suele estar en proporción con el esfuerzo requerido y de unas satisfacciones espirituales, hoy por hoy tan exiguas, que más que animarle lo que hacen es restarle progresivamente el entusiasmo y las ganas de trabajar en serio.

Bien es verdad que, debido a los grandes cambios que se están produciendo en el mundo actual y a los grandes progresos de todo tipo que se están haciendo en todos los campos, el panorama educativo del futuro parece que será muy distinto y desde luego mucho más halagüeño. Hay que anotar, porque es justo reconocerlo, que la gran ventaja de la enseñanza es que el

profesor utiliza su mente en tareas valiosas que contribuyen al enriquecimiento de su persona, a diferencia del que pone tornillos o pasa su vida trabajando en una oficina.

Finalmente, y en lo que se refiere al «status» profesional, algunos autores señalan como características de la enseñanza las siguientes: a) un elevado número de mujeres, sobre todo en los niveles primario y secundario; b) la baja composición de la clase social, en cuanto que muchos de sus miembros proceden de la baja clase media; c) la poca autonomía de que dispone y d) el estado fragmentario de este sector, que carece así de fuerza suficiente para ejercer una presión efectiva.

b) PASADO, PRESENTE Y FUTURO DEL PROFESOR

«Algunos de los hombres más importantes de la historia han sido profesores. Muchos de los mayores progresos de la civilización son obra no de políticos o inventores, ni siquiera de artistas, sino de profesores». (Highet, 153).

Que las palabras anteriores encierran una gran verdad nadie podrá dudar. Ahí están para confirmarlo los nombres, que no viene al caso enumerar, de tantas y tantas personas que en alguna etapa de su vida dedicaron sus esfuerzos a la «noble tarea de la enseñanza».

No obstante, la profesión docente en sentido estricto es relativamente muy joven, pues no surge como tal hasta que en los tiempos modernos, y por imperativos económicos derivados de la industrialización, se siente la necesidad de una cada vez más abundante mano de obra especializada. Esto no quiere decir, claro está, que no hubiera antes profesores. Efectivamente, ya en las que Hoyle llama «sociedades intermedias», es decir, aquéllas que han de-

* Un estudio de los diferentes papeles que desempeña el profesor en la clase puede verse en Hoyle (59 y ss.).

jado de ser primitivas pero a las que aún no ha alcanzado el fenómeno de la industrialización, el profesor es la persona encargada de transmitir la cultura del grupo social privilegiado, aunque este papel era con frecuencia subsidiario del papel de sacerdote, filósofo u hombre culto.

Pero vayamos más atrás y examinemos la enseñanza en las sociedades primitivas. Por regla general el profesor no existe en éstas. El niño *aprende* de las personas que le rodean —sus padres, sus hermanos, los otros miembros del grupo—, de tal forma que la educación que adquiere es equivalente de *socialización*: hay aprendizaje pero no enseñanza en el sentido estricto de la palabra. Lo importante en este proceso de socialización es que el niño adquiera el sistema de valores del grupo y se inicie en los ritos y ceremonias que le preparan para la vida adulta.

En la sociedad preindustrial se hace también hincapié, como hemos visto, en la *transmisión de valores*, pero hay una diferencia de clases sociales que hace que sean sólo los hijos de la clase privilegiada los que tienen acceso a la educación. Educación que, por otra parte, difiere sustancialmente de la tribal en cuanto al contenido: ya no es necesario aprender pautas de comportamiento primarias (como cazar, como construir una canoa, etc.) sino que, por el contrario, se puede decir que lo que interesaba era adquirir una cultura «de adorno» que proporcionase al alumno un estilo que lo iba a distinguir como miembro de la élite. Son los comienzos de la educación formal que persiste hasta nuestros días. La descripción que hace Hoyle (7) del profesor en Inglaterra durante este período es muy ilustrativa:

«Su función principal será transmitir un conjunto inmutable de conocimientos, preferentemente relacionados con la cultura clásica, a la futura élite. Con frecuencia el profesor era también un

clérigo que enseñaba en las escuelas públicas. Entre sus clientes se encontraban los hijos de la aristocracia y de la nobleza, así como los pertenecientes a las clases profesionales que buscaban hacer carrera en alguno de los terrenos eclesiástico, político o administrativo, en lo que era esencial tener un conocimiento del latín. Era una educación «vocacional» en el sentido de que proporcionaba a los alumnos un «barniz cultural» que se consideraba condición imprescindible para el ingreso en estas profesiones, pero que en modo alguno preparaba para el desempeño de las mismas.»

La revolución industrial, como ya apuntábamos, aceleró la demanda de mano de obra cualificada a la que solamente le serían necesarios unos conocimientos culturales básicos: saber leer y escribir. Conocimientos que en una fase posterior van a quedarse cortos ante la aparición de nuevas industrias y el uso de nuevas técnicas. Es entonces cuando se siente la necesidad de proporcionar al individuo una formación profesional para poder satisfacer así las exigencias del desarrollo tecnológico.

Como es lógico suponer, a las distintas etapas que hemos venido examinando corresponde una distinta estimación del profesor por parte de la sociedad, pues la misión del maestro ha ido evolucionando a lo largo de la historia, sufriendo en los últimos tiempos un cambio radical: con la «desacralización» y democratización de la enseñanza, típicas de la sociedad industrial, el papel del profesor, como vimos, ya no es el de mero transmisor de valores tradicionales, sino el de especialista que prepara a sus alumnos para la vida. En nuestra era tecnológica la autoridad del profesor va a sufrir un rudo golpe al encontrarse éste con alumnos que no son los de la clase privilegiada que le apoya, sino que proceden de todas las clases sociales. Para ganarse aquella autoridad tendrá que valer

de sus propios medios, entre los cuales serán decisivas su capacidad y cualidades personales.

Por otra parte, los medios de comunicación de masas que tan amplio desarrollo han llegado a alcanzar, suponen una amenaza constante para el prestigio del profesor, que ya no es el único difusor de conocimientos. A este propósito decía Berruer (35) refiriéndose al maestro rural:

«Una de las consecuencias más notables de la ampliación de los medios de información es la desposesión del maestro. No es ya el único detentador del saber, privilegio que compartía en el pueblo desde hace siglos con el párroco. Además no posee conocimiento actual de los sucesos más significativos de la vida política, social o económica. Hay otros, además de él, periodistas, realizadores de radio o de televisión, publicistas, que dan la lección en su lugar, por la noche a la hora de cenar, por medios técnicos innacesibles al maestro. Permiten a millones de hombres, sea cual fuere su condición social, ver en el momento mismo los sucesos fundamentales que han tenido lugar en el mundo durante las últimas veinticuatro horas. Como máximo, al igual que sus alumnos, el maestro mira y escucha estas fascinantes realizaciones audiovisuales.»

Consecuencia inmediata de este desajuste es el descontento de gran parte de la población estudiantil actual, que encuentra la clase totalmente irrelevante por su disociación con la vida real, resistiéndose a acudir a la misma. Esto ya lo anuncia McLuhan (VIII) con tintes bastante sombríos:

«El absentismo actual en nuestras escuelas no ha hecho sino empezar. El joven estudiante crece hoy en un mundo configurado eléctricamente. Es un mundo no de ruedas sino de circuitos, no de fragmentaciones sino de conjuntos

integradores. El estudiante de hoy vive míticamente e intensamente. En el colegio, sin embargo, se encuentra con unas situaciones cuya característica es la información clasificada. Las materias no se relacionan entre sí, pues se conciben de una manera aislada. El estudiante no puede sentirse atraído por el panorama educativo, pues no entiende que pueda tener conexión alguna con ese mundo mítico de procesos electrónicos.»

Bien es verdad que la culpa no corresponde enteramente a estas circunstancias externas, ajenas al profesor. En parte es él mismo quien, en ocasiones, contribuye al descrédito de la profesión eligiendo como ocupación vital algo por lo que no siente ninguna vocación y que en muchos casos considera un simple «modus vivendi» provisional. En este sentido las palabras de Corey (1) son axiomáticas, cuando afirma que «ningún grupo ocupacional puede esperar que se le reconozca «status» profesional si un número relativamente grande de sus miembros son «dilettantes», que no consideran su trabajo como ocupación permanente».

Ante el reto tan desproporcionado a que se ve sometido el profesor cabe preguntarse si no estaremos asistiendo a su ocaso. La respuesta forzosamente ha de ser negativa, pues el profesor es una pieza clave en el proceso educativo que no puede ser fácilmente suplantada sin que aquél se resienta.

Para reivindicar su puesto de honor el profesor habrá de «colaborar con las potencias de la información», lo cual implica que él mismo ha de renovarse y ponerse al día abandonando la posición rutinaria y cómoda que proporcionan los años de experiencia docente. Lo que no es tarea fácil pues, como ya dice Berruer (36) «salir de esta situación supone tener voluntad (personal o provocada por los poderes públicos) de volver a la condición de aprendiz, de cambiar el objeto de sus

estudios, de sus meditaciones, de encontrar una metodología nueva para la transmisión de contenidos también nuevos».

Aunque son muchas las razones por las que el profesor se resiste a todo lo que signifique cambio o innovación, creemos con Finocchiaro (2) que de algún modo se puede vencer esa resistencia. Como ella misma explica «la experiencia demuestra que los profesores no se oponen al cambio cuando una orientación cuidadosamente planificada les permite incorporar nuevas ideas en su enseñanza sin perder el sentimiento de seguridad, que es tan necesario en la clase».

c) LA LLAMADA «CULTURA DEL OCIO»

¿Cómo será, pues, esa sociedad futura que ya se vislumbra? Será aquella en la que además de existir posibilidades de educación permanente para adultos en todas y en cada una de las etapas de su vida, se habrá conseguido transformar los valores que se tienen por fundamentales, en el sentido de que el aprendizaje constante y el goce que ello procura, así como el desarrollo de la personalidad se convertirán en objetivos prioritarios de cualquier tipo de institución.

Esta transformación supondrá, en primer lugar, el abandono de la idea de que la posesión de un título implica la obtención de un mejor puesto de trabajo o un mayor prestigio social. Comenta Hutchins (37-38) a este respecto:

«El muchacho al que se trata de convencer de que puede llegar a ser presidente de un Banco si va a la Universidad, mientras que no pasará de cavar zanjas si deja de asistir a la escuela mostrará, cuando sea cavador de zanjas, un cierto resentimiento hacia los que le hicieron aquellas falsas promesas. La idea de que la educación garantiza al individuo un porvenir social y económico más brillante

es ilusoria; la de que puede desarrollar la inteligencia no lo es».

«The way to stay human —dice en otro lugar— is to go on learning» (Para seguir siendo humanos es preciso que sigamos aprendiendo), y en la sociedad del futuro esto va a ser posible gracias al tiempo libre de que podrá disponer el individuo. Es lo que se ha dado en llamar la «cultura del ocio», concepto que, como se sabe, ya pusieron en práctica los griegos hace algunos siglos. En efecto, en la Grecia clásica no existía un sistema educativo en el sentido estricto de la palabra. No había un Ministerio de Educación, ni unos planes de estudio determinados ni unos exámenes formales que decidían el futuro académico del ciudadano. Sin embargo fueron los griegos quienes enseñaron al resto del mundo lo que debe ser la auténtica educación. Como apunta Hutchins (133).

«En Atenas la educación no era una actividad aparte que tuviera lugar durante unas ciertas horas, en unos lugares determinados o en unas épocas concretas de la vida. Era el fin, la meta de la sociedad. La ciudad educaba al hombre. El ateniense era educado por la cultura, por la *paideia*».

Naturalmente, este tipo de educación sólo puede darse cuando las circunstancias son propicias, es decir, cuando las necesidades primarias del individuo están cubiertas y puedan ser satisfechas con facilidad. En otras palabras, cuando para ganarse el sustento diario, atender al cuidado de los hijos o para procurarse una vivienda confortable el individuo no tiene que trabajar en exceso.

Es fácil entrever, después de todo lo dicho, que en la sociedad del futuro el hombre podrá utilizar su ocio para aprender más, para ampliar sus horizontes y cultivar su espíritu, para ser cada vez más perfecto, para ser cada día más hombre. Lo que la esclavitud supuso para los griegos en cuanto a

abundancia de tiempo libre lo conseguiremos en adelante con el desarrollo creciente de la tecnología.

d) PROFESORES PARA EL CAMBIO

Más atrás nos preguntábamos si ante el cúmulo de circunstancias que actualmente inciden en la profesión docente —experiencias sociales e institucionales, críticas a los sistemas educativos, movimientos antiescuela (Illich, Reimer, Goodman), pedagogía institucional, sociedad tecnológica, etc.— no estaremos ya asistiendo a su ocaso.

Dábamos también una respuesta negativa en cuanto que entendemos que el profesor, llámese guía, animador, coordinador o lo que sea, seguirá siendo la piedra angular en todo el proceso educativo.

Está claro, desde luego, que el futuro profesor no podrá seguir aferrándose a viejos esquemas inmutables. Su misión en el futuro habrá de estar en consonancia con la sociedad en que viva y, al ser ésta una sociedad dinámica, cambiante, el papel que le tocará desempeñar deberá ser forzosamente distinto del que ha tenido hasta entonces.

Hay que pensar, por otra parte, que la transición a ese nuevo estadio, a esa nueva educación, no va a ser tan brusca ni rápida como podría esperarse. Por razones de inercia. Si la educación tradicional o, al menos, ciertas formas de educación tradicional aún perviven en nuestros días, ello se debe con toda seguridad a que en este aspecto el individuo se muestra más conservador. Vivimos el recuerdo de nuestra propia educación, la cual tendemos a reproducir en nuestros hijos, pues se necesita mucho valor para romper con todo un pasado y aceptar con fe y confianza unos nuevos postulados pedagógicos cuyo alcance todavía no puede definirse con precisión.

Es difícil además imaginarse que todo el aparato educativo actual, con lo que entraña en cuanto a organización, hábitos de estudio y de conducta,

expectativas familiares o sociales, vaya a desmoronarse de la noche a la mañana.

Se hace imprescindible, por lo tanto, seguir formando profesores a *plazo medio* y es de esta perspectiva desde la que tenemos que plantearnos cuáles deben ser los cambios en la función del profesor, cómo ha de ser la formación del profesorado.

e) LA NUEVA EDUCACION

Aunque ya desde antiguo ha habido grandes hombres que se han preocupado por los problemas de la educación propugnando, entre otras cosas, una serie de ideas revolucionarias, tales como la liberación del hombre, su felicidad, la exaltación de la naturaleza, la creatividad, la rebelión contra el formalismo, etc. la verdad es que lo que se conoce con el nombre de «primera revolución educativa» no comenzó hasta finales del siglo XIX y principios del XX. Es entonces cuando tras una crítica, a veces denodada, de los sistemas educativos vigentes los educadores y pedagogos de la época toman el caballo de la educación por las riendas proponiendo una serie de normas y de principios que, partiendo del niño y de sus intereses como postulado fundamental, exigen como reivindicación inmediata la escolarización universal obligatoria.

Aparte de los arriba expresados cabe señalar entre estos principios, en primer lugar, el de *funcionalidad*, es decir, que serán las necesidades del niño, sus intereses, los que determinarán el modo de educación apropiado. Es ni más ni menos el principio en que se funda la llamada «escuela activa», en la que, «contrariamente a la escuela tradicional, que pretende moldear al escolar violentándole, imponiéndole conocimientos y planes de ideas por métodos autoritarios, se tiende a la liberación de las mentes, a la autonomía y a la independencia intelectual de los niños, los cuales, en vez de permanecer pasivos, aguantando las lecciones

del maestro, crean y actúan. En vez de almacenar conocimientos artificiales en su memoria, asimilan el saber gracias a sus descubrimientos y a sus creaciones personales». (Sillamy, 10).

De este principio de funcionalidad que hemos anotado, se derivan consecuencias importantes que inciden directamente en la persona del profesor, pues éste: a) tendrá que descender al alumno para conocer cuáles son realmente sus necesidades e intereses y b) se verá obligado a contar con su colaboración y participación en las decisiones a tomar con respecto al programa educativo.

Como vemos, todas estas cuestiones son hoy actualidad palpitante en nuestro país, a diversos niveles, y si en parte nos choca el apasionamiento de las polémicas que suscitan, es porque probablemente nuestro reloj pedagógico va todavía muy atrasado con respecto a la marcha real de los acontecimientos.

f) GRANDES MAESTROS

Creemos que puede ser aleccionador examinar con cierto detalle la vida y obra de algunos hombres que la humanidad tiene por grandes maestros, lo cual nos servirá, de paso, para perfilar la figura del profesor ideal.

En nuestro análisis quisiéramos referirnos, por considerarlos representativos, en primer lugar a Sócrates*, que, como se sabe, sacrificó su vida en defensa de sus ideas y, en segundo término, a los *jesuitas*, cuyos métodos pedagógicos ejercieron una gran influencia en el desarrollo de la educación durante el Renacimiento.

Veamos los hechos. Sócrates, nos dice Rusell (101 y ss.), era un «ciudadano ateniense de familia acomodada, que *pasaba el tiempo discutiendo y enseñando* filosofía a los jóvenes, pero *no por dinero* como los sofistas. Fue procesado, condenado a muerte y ejecutado en el año 399 a. C. cuando contaba aproximadamente 70 años...». Nos

dice también que aunque «era *muy feo*, cosa que todo el mundo admite, pues era chato y con una panza considerable, sus *modales* sin embargo eran *correctos* sin llegar a ser aristocráticos». En cambio «siempre se *vestía muy pobremente* e iba *descalzo* a todas partes. Todos se asombraban de su *indiferencia* respecto al calor, al frío, al hambre o a la sed». Más adelante, sigue diciéndonos Russell que «su dominio de las pasiones corporales era extraordinario: raramente bebía vino, aunque, cuando lo hacía, podía beber más que nadie sin llegar nunca a emborracharse».

Sócrates era, en fin, un hombre «*muy seguro de sí mismo, noble de espíritu e indiferente a los laureles del éxito mundano...*».

¿Cuál era entonces el secreto de su fama?, podemos preguntarnos, pues por lo hasta aquí dicho nada parece destacar que lo haga acreedor a tales merecimientos. Además, no era *ni siquiera un conversador brillante* que escandilase a sus oyentes con un lenguaje sublime o bien chispeante o ingenioso. Nada de esto encontramos en Sócrates, que era más bien *taciturno*, en el sentido de que le interesaba más que hablase su interlocutor. El solamente se limitaba a hacer *preguntas*.

Aparte de su saber, claro está, creemos que eso último, unido a lo que Highet (157) llama sus «*métodos*», era lo que realmente hacía que la gente le respetase y admirase. ¿Cuáles eran esos métodos? En primer lugar, la *confesión* de su *propia ignorancia*, lo que indefectiblemente halagaba a su interlocutor, que así se afanaba en buscar una explicación a preguntas simples. Por otra parte, su *adaptabilidad*, que le permitía saber en todo momento la manera más apropiada de acercarse al otro. En tercer lugar, su *constante buen humor y paciencia*, que le eran

* La biografía de Sócrates puede encontrarse en cualquier manual de Historia de la Filosofía. Seguimos aquí el de B. Russell (Vid. Bibliografía).

muy útiles para controlar y dominar la conversación en momentos críticos.

Hasta aquí los hechos. Pasemos ahora a comentar algunos de los puntos que deliberadamente hemos subrayado de antemano y que estimamos deben ser motivos de reflexión frecuente para todos los que nos dedicamos a tareas educativas.

Fijémonos antes de nada en que Sócrates fue un «maestro» con «dedicación exclusiva», por emplear la terminología actual. «Pasaba el tiempo discutiendo y enseñando filosofía a los jóvenes», es decir, ese era su trabajo, esa fue su ocupación primordial en las que volcó todas sus energías. Y no por dinero, se nos dice. No es que no le necesitase, pero no le interesaba mayormente. Eran otras cosas las que para él tenían importancia.

Pero observemos también que esa dedicación, ese entusiasmo por enseñar, lo mantuvo hasta una edad bastante avanzada, hasta los 70 años, más o menos, es decir, hasta el fin de sus días. ¡Para que luego nos quejemos y pidamos que se nos adelante la edad de jubilación! Claro que las circunstancias son muy distintas en nuestros tiempos.

Naturalmente es envidiable la persona que es capaz de seguir el ejemplo que Sócrates nos procura y, por supuesto, sería deseable que todo profesor lo tomase como modelo. Ya hemos dicho, de todas maneras, que las condiciones en que desarrolla su labor el profesor en el mundo moderno son muy diferentes, por lo que no se pueden pedir milagros.

En lo que se refiere al aspecto físico, no es que el profesor o profesora sean mejor o peor en función de aquél. Es esta una cuestión secundaria, lo mismo que lo que concierne al aspecto externo, aunque no cabe duda de que lo que resulta agradable a la vista ejerce un mayor atractivo sobre nosotros. No hay que olvidar, en este sentido, que el profesor, sobre todo

cuando los alumnos son jóvenes, es un poco el ídolo al que tratan de imitar. Y puesto que no sólo tiene obligación de enseñar o, mejor dicho, de procurar que aprendan, sino también de servir de ejemplo, tanto más ha de cuidar de estos extremos.

Hay un rasgo en la vida de Sócrates que nos parece decisivo y que todo profesor anhela conseguir, esto es, la seguridad, la confianza en uno mismo, cosa que es difícil de alcanzar, ya que no viene dada sólo en función de los conocimientos que uno posea, lo que podría desembocar en pedantería, sino también en función de los años de experiencia a través de los cuales el profesor llega a conocer con relativa precisión la psicología de los alumnos. Es lo que con otras palabras se conoce con el nombre de *veteranía*, para la cual no hay atajos posibles. El mejor remedio, cuando ésta aún no se ha adquirido, es simplemente no pretender ocultarlo a los demás.

Pero volvamos a lo anterior «...no era un conversador brillante... era más bien taciturno... (que)... se limitaba a hacer preguntas». Y es que el verdadero profesor no es el que va a la clase a lucirse ante sus alumnos, haciendo gala de sus conocimientos, sino el que se esfuerza en que aquellos aprendan. Ya lo dice Hopper (58):

«La función de la clase no es que el profesor dé lecciones brillantes, sino que el alumno aprenda».

Y es precisamente en la enseñanza de idiomas donde resulta muy pertinente esta, digamos, prudencia verbal del profesor a efectos de que sean los alumnos los que utilicen la lengua extranjera al máximo, dado el escaso tiempo de que disponen para una materia de tal naturaleza.

En un libro publicado no hace muchos años (Vid. Bibliografía: POSTMAN, N and C. Weingartner. *Teaching as a subversive Activity*), en el que se discuten posibles soluciones para los problemas educativos actuales, se

formula una propuesta que, a primera vista, puede parecer disparatada, pero que lo único que pretende es poner al profesor en la situación del alumno, haciéndole percibir el aprendizaje desde su punto de vista. Es ésta:

«Prohíbese a los profesores que hagan preguntas cuyas respuestas éstos ya conocen». (Postman, 135).

Esto nos parece una postura más honesta que simplemente confesar una ignorancia ficticia al modo socrático, pues, si partimos del principio de que la enseñanza y el aprendizaje deben ser un único proceso, sólo habrá verdadero avance cuando profesor y alumnos se embarcan en la misma aventura y juntos tratan de descubrir nuevos horizontes.

Notemos, en fin, la personalidad tan completa de este gran hombre que, además de los rasgos y virtudes que hemos comentado, reunía también esas tres cualidades imprescindibles en todo profesor, a saber: capacidad de adaptación, paciencia y buen humor. Cualidades que a su vez los jesuitas consideraban, como luego veremos, principios fundamentales de su enseñanza.

Y pasamos ya a estudiar la labor de este otro grupo de grandes maestros que hemos seleccionado, los jesuitas, cuyo fundador, nuestro Ignacio de Loyola, nos da ya una lección ejemplar de humildad asistiendo a una escuela para niños, cuando había alcanzado casi la treintena.

Como decíamos más arriba, la influencia que ejercieron en la educación fue considerable, pues aunque su misión principal era de índole religiosa —la defensa de la religión católica— los principios pedagógicos en que basaban su enseñanza puede decirse que eran revolucionarios, anticipándose en varios siglos a los que luego florecían con vigor durante lo que llamamos primera revolución educativa.

Uno de los principios característicos que todos los autores coinciden en se-

ñalar es el de su *adaptación* a la capacidad intelectual o de asimilación del alumno, así como a su edad e intereses particulares.

La mente del niño, pensaban, es «como el cuello de una botella: admite mucho cuando se va llenando poco a poco. De lo contrario, lo que en ella queremos introducir se derrama y se pierde». (Imagen del padre Jouvancy, citado por Highet (195)). De aquí se desprenden dos consecuencias esenciales para una enseñanza eficaz: primero, la *paciencia*, que debe acompañar toda actuación docente y, en segundo lugar, la *dosificación* de la materia en función de la capacidad de asimilación del alumno, lo cual presupone a la vez una selección que nos ayude a distinguir lo que es importante de lo que es accidental y superfluo y un *conocimiento* profundo de las *aptitudes individuales* de los alumnos. ¿No es este el principio de lo que hoy día se conoce con el nombre de «educación basada en el niño» (child-centered education)?

Otro detalle que los jesuitas cuidaban en extremo era *ganarse la confianza* del alumno para así lograr su cooperación en el proceso de aprendizaje. ¿Cómo lo hacían? Simplemente demostrándoles un interés por su persona, interesándose por sus problemas e inquietudes. Haciéndose agradable, en una palabra, ya que eran conscientes de que el efecto o cariño que podían despertar en sus alumnos sería también extensible a la materia que enseñaban. ¡Cuántas veces no hemos experimentado esta sensación: asignaturas que se nos hacían «simpáticas» simplemente porque nuestro profesor lo era!

Es indudable que una enseñanza inspirada en estos principios tiene que dar buenos frutos y una prueba evidente de que los métodos pedagógicos empleados por los jesuitas eran óptimos la encontramos en que en sus filas se formaron hombres de gran prestigio y relieve. Como diría Highet (197). «La

Compañía de Jesús ha tenido muchos enemigos, pero ninguno ha podido decir que no sabían enseñar».

BIBLIOGRAFIA

BERRUER, A.: «El maestro ¿asesinado?», en *Estudios de Información*. Ministerio de Información y Turismo, Secretaría General Técnica, núm. 14-15, abril-septiembre, Madrid, 1970.

COREY, A. F.: «Overview of Factors Affecting the Holding Power of the Teaching Profession», en T. M. Stinnet (ed.) *The Teacher Dropout* F. E. Peacock Publishers Inc., Itasca, Ill., (EE. UU.) 1970.

FINOCCHIAIO: *M. Teaching Children Foreign Languages*. McGraw-Hill Book Co., New York, 1964.

HIGHET, G.: *The Art of Teaching*. University Paperbacks: Methuen and Co. Ltd., London 1963 (Reprinted, 1970).

HOPPER, S. M.: «Overteaching» en *Elt Selec-*

tions, Oxford University Press, London, 1967 (Reprinted, 1970).

HOYLE, E.: *The role of the Teacher*. Routledge and Kegan Paul, London, 1959.

HUTCHINS, R. M.: *The Learning Society*. A Pelican Book, Penguin Books Ltd., London, 1968.

MCLUHAN, M.: *Understanding Media*. A Signet Book, The New American Library Inc. New York, 1964.

POSTMAN, N. and C. Weingartner. *Teaching as a Subversive Activity*, Penguin Education Specials, Penguin Books Ltd., London, 1971.

RUSSELL, B.: *History of Western Philosophy*. Unwin University Books, George Allen and Unwin Ltd., London, 1961 etd.

SALVAT EDITORES: *La nueva pedagogía*. Libros GT. núm. 67. Salvat Editores, S. A., Barcelona, 1973.

SHUMSKY, A.: *In Search of Teaching Style*. Appleton and Century Crofts, New York, 1968.

SILLAMY, N. *Diccionario de Psicología*. (Edición española), Plaza y Janés, S. A., Barcelona, 1970.



«FOTOGRAFIA PREMIADA EN EL CONCURSO NAVIDEÑO ORGANIZADO POR LA ASOCIACION DE PADRES EN EL INSTITUTO «ALFONSO II» DE OVIEDO. TITULO: CAMPEON. LUGAR: CIRCUITO MOTOCROSS DE LA CAMOCHA (GIJON). AUTOR: FERNANDO ORTEA RIVERA. 2.º BUP-B.

COMPORTAMIENTO HIPERACTIVO EN EL NIÑO: IMPLICACIONES EN EL PROCESO EDUCATIVO

FLOREZ-LOZANO, J. A.
Depto. Interfacultativo de Fisiología
(Medicina y Ciencias)

Facultad de Medicina. Universidad de Oviedo
Director: Prof. BERNARDO
MARIN FERNANDEZ.

INTRODUCCION:

Los padres y maestros conocen un tipo de comportamiento relativamente frecuente en la infancia: el comportamiento hiperactivo. Padres y educadores hablan y se preocupan por niños que son incapaces de estarse quietos, de atender, de seguir una tarea, etc.

Sin embargo, hay que tener en cuenta que la inquietud «per se» no supone necesariamente un comportamiento desusado o patológico, pero puede ser motivo de preocupación cuando va acompañada por un grupo de otros síntomas que caracterizan lo que se conoce como «síndrome de niño hiperactivo». Así pues, antes de adentrarnos en la materia a estudiar, conviene subrayar, que no todo niño que se agita ha de ser hiperactivo. Muchos niños normales se vuelven a veces turbulentos como consecuencia de algunos ambientes emocionalmente muy cargados. Por otra parte, la actividad es algo connatural al niño, que manifiesta en múltiples comportamientos.

Empero, el comportamiento hiperactivo o la hiperkinesia se consideran patológicos cuando el excesivo movimiento no está hecho a propósito ni va dirigido a nada específico. La incapacidad de concentración y de realizar algún trabajo estructurado es la característica principal del niño hiperactivo.

De otro lado, como veremos, la hiper-

ractividad raramente se presenta aislada, sino que se asocia a menudo con otros síntomas como: mala concentración, distracción, impulsividad, incoordinación, agresividad, trastornos de la percepción, de la memoria y del aprendizaje.

En el presente trabajo intentamos poner de manifiesto las características más importantes de este tipo de comportamiento, que se da en elevados porcentajes en la infancia y en el mundo escolar. Creemos que el tema presenta elevado interés en la docencia, por cuanto la detección de un niño hiperactivo a su debido tiempo, puede evitar comportamientos patológicos, a veces irreversibles. Es en la escuela, en el colegio, en el mundo educativo, en definitiva, donde los educadores —en íntima colaboración con los padres—, pueden detectar la hiperkinesia.

MANIFESTACION DEL SINDROME HIPERCINETICO

El síndrome hiperkinético es definido por la incapacidad para mantener la atención durante un período de tiempo prolongado. El niño que presenta este síndrome, está en continuo movimiento, no se puede concentrar sino es un momento, actúa y habla dejándose llevar de sus impulsos, es impaciente y se desconcierta fácilmente.

Obviamente, este tipo de comportamiento patológico ha sido objeto de un

creciente interés por parte de médicos, psicólogos, pedagogos, etc., probablemente por el hecho de que se da con relativa frecuencia en el medio educativo e impide progresar cualquier tipo de aprendizaje.

Mientras que el comportamiento hiperkinético «per se» no supone un problema sanitario para los niños, el hecho que este complejo síntoma sea motivo de problemas de adaptación en la escuela, con escaso rendimiento como consecuencia, crea graves preocupaciones en los padres y maestros responsables de la educación de los niños. Un rendimiento escolar elevado se ha convertido en la condición «sine qua non» para tener éxito en la vida moderna. De este aserto se deriva el hecho de que el niño hiperactivo, al no lograr cotas impuestas al ritmo educativo, se ve frustrado, con lo cual su hiperkinesia se agrava progresivamente, al mismo tiempo que la ansiedad manifiesta de padres y educadores contribuyen a ello.

Recientemente, MILLICHAP (1975) ha manifestado que no sólo la actividad diaria total, sino también la calidad y dirección de la hiperactividad son anormales en niños con el síndrome hiperkinético.

El niño hiperactivo en casa, constantemente tiene problemas a causa de su agitación, alboroto y desobediencia (STEWART et al., 1966). Por otra parte en la escuela se distrae fácilmente, es raro que termine su trabajo, tiende a hacer el payaso en clase y habla cuando no le corresponde. Simultáneamente, presenta problemas de disciplina y obediencia, manifestando también, en algunas circunstancias, conductas agresivas y peligrosas (STEWART et al., 1966).

El síndrome de hiperactividad no se confina a los chicos. Muchos adultos exhiben el mismo racimo de síntomas. En la vida adulta, sin embargo, algunas características básicas —energía viva, agresividad, carencia de inhibiciones— pueden servir de ayuda en el trabajo, mientras que en la infancia, cuando se

requiere a un niño para que se esté sentado y quieto ante un pupitre y se concentre en el estudio durante largos períodos, la inquietud asociada al síndrome, puede ser una gran handicap en todos los procesos educativos.

Así pues, pensamos, que dada la importancia de determinadas pautas de conducta en el proceso educativo (atención, percepción, concentración, quietud, etc.), la hiperactividad se presenta como una de las causas fundamentales de los trastornos educativos, incluyendo los referidos al aprendizaje.

BASES PSICOFISIOLOGICAS

Los clínicos desplegaron un gran interés por el síndrome a partir sobre todo de una epidemia de encefalitis ocurrida en Estados Unidos en 1918. Los niños que fueron afectados y se recobraron de la fase aguda del ataque, mostraron posteriormente un cambio drástico en su personalidad: se volvieron hiperactivos, distraídos, irritables, indómitos, destructivos y claramente antisociales.

Curiosamente presentaban lesiones cerebrales por otras causas, otros niños que habían sufrido los mismos síntomas posencefálicos (daños en la cabeza o falta de oxígeno durante el alumbramiento). De ahí que la hiperactividad llegara a denominarse síndrome de «deterioro cerebral». Empero, es muy discutible el hecho de que todo niño que haya tenido una lesión cerebral manifieste «a posteriori» un síndrome hiperactivo. Por otra parte, es necesario subrayar que el hecho de que el niño presente los síntomas correspondientes al síndrome hiperactivo, puede ser el resultado de anomalías funcionales en el cerebro y no necesariamente estructurales.

No obstante, a pesar de estas observaciones, algunos científicos insisten en el hecho de que la hiperactividad se relaciona estrechamente con la lesión cerebral. En este sentido, MILLICHAP (1976,) recientemente apunta que los

niños hiperkinéticos poseen una base orgánica (neurológica). Creemos, sin embargo, que la realidad es distinta, por cuanto en el comportamiento hiperkinético intervienen factores psicofisiológicos de diversa índole (neurógenos, psicosociológicos) e incluso genéticos.

En experimentación animal se ha logrado reproducir el síndrome hiperactivo, mediante lesiones en los lóbulos frontales o en el hipotálamo. En la clínica, de otra parte, ciertos autores refieren que los pacientes con lesión definida de estas áreas del cerebro, muestran un comportamiento hiperactivo, así como un desequilibrio en el sistema activador reticular ascendente (S.A.R.A.) por eliminación de los mecanismos inhibidores normales.

Por otra parte, también en algunos sujetos hiperactivos se han detectado anomalías importantes en las catecolaminas.

A pesar de las relaciones claras de la hiperkinesia con las lesiones cerebrales, existen dificultades inherentes a los propios datos clínicos y que aún no se han resuelto experimentalmente. Sin embargo, tenemos que decir que el concepto de que el comportamiento hiperactivo puede ser debido a una lesión cerebral constituyó en sí mismo un avance con respecto a actitudes previas, según las cuales los niños hiperactivos eran considerados como individuos con un retraso mental irreversible o bien que manifestaban un tipo de psicopatología perversa, cuyo tratamiento más indicado debería ser la intensificación de las medidas disciplinarias. Creemos que este punto es de gran importancia y trascendencia en el medio educativo. ¿Qué hacer con este niño incansablemente inquieto? Esta pregunta, indudablemente, llega a ser una pesadilla para el maestro que no soporta por un momento más al niño hiperactivo.

STRAUSS et al. (1955), pioneros en la descripción de los tipos de comportamiento hiperkinéticos, adscriben a este

síndrome los siguientes síntomas: tendencia a distraerse, labilidad emocional, impulsividad y perseveración, etc. Estos síntomas interferían claramente en el proceso del aprendizaje, y de ahí, que constituyan un problema de máxima preocupación en el medio educativo.

Posteriormente, LAUFER y DENHOFF (1957), critican duramente, con resultados coherentes, la primera teoría del síndrome hiperkinético, según la cual la hiperkinesia se relacionaba estrechamente con la lesión cerebral. Estos investigadores observan que la conducta hiperkinética puede darse en ausencia total de la lesión cerebral; desde entonces, los interesados por estos trastornos del comportamiento han derivado hacia el rol de los factores psicológicos.

El problema del niño «hiperactivo» ha ido agravándose día a día, a medida que los factores psicológicos y ambientales-educativos se vuelven más fríos y más agresivos para el niño. Como cifra orientadora tenemos que decir que muy recientemente, SCHAIN (1972), comunica que una Comisión Especial de los Institutos Nacionales de Salud de los Estados Unidos estimó que aproximadamente el tres por ciento de todos los niños en edad escolar mostraban trastornos hiperkinéticos. No obstante, otros científicos han dado cifras sustancialmente más altas. Algunos de ellos han estimado que el diez por ciento de los escolares de 5 a 12 años de edad presentan el síndrome hiperkinético.

El proceso de la hiperactividad va en aumento, el maestro llega a perder la paciencia y en definitiva llega a la conclusión de que la presencia del niño en la clase es intolerable. A menudo ese comportamiento hiperactivo supondrá un desafío a los esfuerzos del maestro con la mayor dedicación. A menudo el maestro también podrá observar cambios imprevisibles de humor, manifestaciones explosivas de angustia o desesperación, escasa memoria y una

inexplicable ansiedad. En este sentido, DAVIDS, en 1971, ha publicado una escala de valoración para cuantificar los trastornos del comportamiento descritos y que integran —entre otros— la conducta hiperactiva.

Junto a la inquietud y a la incapacidad para concentrarse, los niños hiperactivos muestran formas de comportamiento antisocial. A veces luchan con otros chicos, desconfían, mienten y destruyen. Paralelamente, STEWART (1966), ha demostrado a través de una larga investigación con una muestra de niños hiperactivos que suelen robar dinero (sobre todo a alguno de los miembros de la familia). Este científico ha puesto de manifiesto que el niño hiperactivo participa plenamente en actos vandálicos, es capaz de prender fuegos y de comportarse cruelmente hacia los animales. Este tipo de niños son reiteradamente castigados en la escuela, repiten curso y manifiestan luchas importantes en la propia escuela.

Por otro lado, refiriéndonos a las causas ambientales, conviene aclarar que, en primer término, el niño hiperactivo no está bien adaptado a su medio ambiente. En este sentido tenemos que apuntar que algunos ambientes son tan poco adecuados para el niño, que es de esperar algún tipo de respuesta anormal incluso en el niño más tranquilo.

Los niños pueden manifestar hiperactividad en respuesta a unas condiciones adversas y hostiles existentes en el hogar. Estos niños que son hiperactivos debido a un trastorno emocional, son capaces por lo general de comportarse apropiadamente cuando se alivian sus tensiones. De otro lado, situaciones stressantes de diferente tipo intervienen y actúan en el comportamiento hiperactivo. En relación con el stress, es necesario subrayar el hecho de que algunos ambientes escolares son inflexibles e insensibles a las características de la personalidad del niño individualmente considerado.

Convendría insistir en posibles actuaciones psicoterapéuticas en este punto, de extraordinario relieve. Por tanto, el estigma de la hiperactividad no debería ser atribuido a un niño, si el médico o el psicólogo especializado consideran que la hiperactividad es lisa y llanamente un abanico de respuestas del niño a la clase, al maestro o al ambiente familiar.

En otro orden de cosas, algunos autores se han referido al hecho de que la frustración «crónica», evocada en los niños desde la temprana infancia, puede ser una de las causas de la hiperactividad. En efecto, en un estudio hoy clásico, BARKER et al. (1941), dieron a treinta niños de un jardín de infancia la oportunidad de jugar con juguetes ordinarios. A continuación vino un período de juego con nuevos y mucho más atractivos juguetes, en otra parte del cuarto experimental. Cuando los niños ya se habían dedicado a jugar con esos nuevos juguetes, se les «regresó» a los materiales de juego menos deseables, con una pantalla que los separaba de los juguetes más atractivos. A continuación tasaron lo constructivo del juego durante este período «frustrante», cuando podían verse los juguetes mejores, pero no se podía jugar con ellos. Al comparar las tasas de antes y después informaron que 22 de los 30 niños regresaron a un juego menos constructivo, tres no notaron cambio alguno y cinco mostraron una ingeniosidad incrementada en la construcción. Además hubo un cambio de expresión emocional (menos felicidad) y un aumento de la tasa de *inquietud motriz* y en la hipertensión.

BARKER y colaboradores argumentaron que una fuerte frustración causa tensión ocasionando emoción, inquietud y una diferenciación de la personalidad.

ALCOHOLISMO Y SÍNDROME HIPERACTIVO EN EL NIÑO

Se sabe que la hiperkinesia es un síndrome caracterizado por sobreacti-

vidad, pobre concentración, impulsividad y excitabilidad, produciendo serios problemas en el niño y en el adulto. Anteriormente hemos discutido el hecho de que el síndrome hiperactivo en el niño comporta lesiones cerebrales derivadas de algunas enfermedades o de traumás obstétricos. En este sentido se habían pronunciado varios autores (STEWART, 1970; WERNER et al., 1968).

Varios estudios indican una estrecha relación entre la hiperactividad y la sociopatía (MENKES et al., 1967; STEWART, 1970; WEISS et al., 1971). Otros estudios han sugerido que la hiperactividad puede predisponer al alcoholismo. (CANTWELL, 1972; MORRISON y STEWART, 1971).

Recientemente GOODWIN et al. (1975), han constatado el hecho comentado anteriormente. En efecto, una muestra de 133 sujetos alcohólicos, de una media aproximada de treinta años de edad, manifestaron diferencias estadísticamente significativas frente a otro grupo de sujetos no-alcohólicos, en algunos síntomas que integran el comportamiento hiperactivo.

Observaron GOODWIN y colaboradores que, en general, los sujetos alcohólicos habían presentado dificultades con sus padres y con las autoridades en la infancia y/o adolescencia. De otro lado, se comprobó que estos sujetos habían manifestado actos delictivos, desobediencia a los adultos (padres, educadores, etc.) y otras formas de conducta antisocial.

Otros investigadores han podido constatar los resultados experimentales obtenidos por GOODWIN et al. (1975). A pesar de existir resultados coherentes en este sentido, McCORD et al. (1959), estudiando los correlatos de la personalidad y los antecedentes de sujetos alcohólicos, reportan que no existe una evidencia de correlación entre la conducta antisocial manifestada por los sujetos en la adolescencia y el alcoholismo.

Es muy posible que variables no con-

troladas, como medio familiar, personalidad, diferencia en el tiempo, etc., intervengan en la discrepancia de los resultados. No obstante, hay que destacar que en la actualidad los investigadores preocupados por el niño hiperactivo siguen manifestando que, de no corregir estos síntomas, pueden convertirse en alcohólicos. Por otro lado, también se insiste sobre la estrecha relación entre la conducta hiperactiva y la delincuencia juvenil (WEISS et al., 1971).

PROGRAMAS TERAPEUTICOS

Teniendo en cuenta que las bases psicofisiológicas, que subyacen al comportamiento hiperactivo, no son del todo conocidas, no es extraño que los tratamientos psicofarmacológicos no produzcan ningún resultado positivo, o, en su caso, mejorías temporales. Algunos autores indican que las anfetaminas y otros estimulantes producen buenos resultados, pero el efecto es solamente temporal (STEWART, 1970).

Esta vía impone tener que dar consejos prácticos a los padres y ayudarlos a aplicar las técnicas de la terapia comportamental. También se puede ayudar a los maestros del niño a planear los modos de trabajar acerca de sus dificultades en el aprendizaje. La educación de padres y maestros en lo que se refiere a los problemas de los niños hiperactivos, ofrece grandes esperanzas para lograr que estos niños se sientan confiados y felices, a pesar de las propias limitaciones temperamentales de estos niños.

El niño hiperactivo y agitado debe recibir amor y comprensión, y la tolerancia debe moderarse con una disciplina adecuada. La imagen que el niño tiene de sí mismo es de gran importancia para su comportamiento. Para atraer la atención, estos niños pueden volverse locuaces y pesados. El niño es incapaz de controlar su comportamiento agresivo e hiperactivo. Es entonces, ante estos primeros síntomas,

cuando el maestro o educador debe poner de manifiesto estos síntomas que comienzan a interferir en los procesos de aprendizaje. En este sentido su labor es básica. Posteriormente, el psicólogo y otros profesionales en conjunción con padres, maestros, pediatra y/o neurólogo, comenzarán la larga labor terapéutica. De la colaboración de todos dependerá totalmente la recuperación del niño hiperactivo.

A MODO DE CONCLUSION

Las perturbaciones hiperactivas comienzan generalmente en una temprana edad, pero es en el medio educativo donde de una forma clara se van a poner de manifiesto.

La característica clínica más sobresaliente de los niños hiperactivos es su tendencia a distraerse o la brevedad del lapso de tiempo durante el cual son capaces de prestar atención. Esta incapacidad del niño hiperactivo en edad escolar —en lo que se refiere a la atención— es peculiarísima en edad escolar.

A pesar de la estrecha relación que ha sido mantenida largo tiempo en el sentido de que el niño hiperactivo había tenido una lesión neurológica, en la actualidad se piensa que el problema de la hiperactividad obedece a una serie de influencias psicofisiológicas y sociológicas, algunas de las cuales hemos comentado en este trabajo.

En el plano psicopatológico, se ha argumentado y demostrado que la conducta hiperactiva podría conducir a la delincuencia y al alcoholismo.

Parece sumamente significativo que el síndrome de hiperactividad sea mucho más común en los chicos que en las chicas, y que los chicos se vean

también afectados con más frecuencia por otros problemas de conducta (autismo, incapacidad para leer, retraso en el desarrollo del habla, etc.). Pensamos que hay motivos para creer que estas diferencias sean innatas y no el resultado de tratamientos que hayan podido sufrir de padres y maestros.

BIBLIOGRAFIA

- MILLICHAP, J. G.: The hyperactive child with minimal brain dysfunction: questions and answers. Year Book Medical Publishers Ltd., Lloyd-Luke (Medical Books) Ltd. Londres, 1975.
- STEWART, M. A., PITTS, F. N., CRAIG, A. G., y DIERUF, W.: The hyperactive child syndrome. *Am. J. Orthopsychiatry*, 1966, 36, 861-865.
- MILLICHAP, J. G.: El niño hiperactivo. *The practitioner*, 1976, 133, 25-29.
- STRAUSS, A. A. y KEPHART, N. C.: Psychopathology and education of the brain-injured child. Vol. II. Progress in theory and clinic. Grune & Stratton, New York, 1955.
- LAUFER, M. W., y DENHOFF, E.: Hyperkinetic behavior syndrome in children. *J. Pediat.*, 1957, 50, 463-474.
- SCHAIN, R. J.: Neurology of childhood learning disorders. Williams & Wilkins, Baltimore, 1972.
- STEWART, M. A.: Hyperactive children. *Sci. Am.*, 1970, 222, 94-98.
- WERNER, E., BIEMAN, J. M., FRENCH, F. E., SIMONIAN, K., CONNOR, A., SMITH, R. S. y CAMPBELL, M.: Reproductive and environmental casualties: A report on the 10-year follow-up of the children of the Kauai pregnancy study. *Pediatrics*, 1968, 42, 112-120.
- WEISS, G., MINDE, K., WERRY, J. S., DOUGLAS, V. y NEMETH, E.: Studies on the hyperactive child: VIII. Five year followup. *Arch. Gen. Psychiatry*, 1971, 24, 409-414.
- MENKES, M. M., ROWE, J. S. y MENKES, J. H.: A twenty-five year follow-up study on the hyperkinetic child with minimal brain dysfunction. *Pediatrics*, 1967, 39, 393-399.
- GOODWIN, D. W., SCHULSINGER, F., HERMANSEN, L., GUZE, S. B., y WINOKUR, G.: Alcoholism and the hyperactive child syndrome. *The journal of Nervous and Mental Dis.*, 1975, 160, 349-353.
- McCORD, W., McCORD, J. y GUDEMAN, J.: Some current theories of alcoholism: A longitudinal evaluation. *Q. J. Stud. Alcohol.*, 1959, 20, 727-749.

ALGUNOS ASPECTOS DE LA CREATIVIDAD EN EL NIÑO PREESCOLAR (y III)

«Todo hombre, en mi sentir, es creador. La creatividad, dicen algunos, con los que estoy conforme, es una fuerza primaria de la vida»

(Rof. Carballo) (1)

En el número 19 de AULA ABIERTA consideramos, bien fuera muy sucintamente, factores fundamentales de la creatividad: el profesor y el medio ambiente, dejando para otro número, por razones de espacio, el contexto creativo de las tareas y realizaciones escolares. Utilizamos entonces, al igual que lo hacemos ahora, el vocablo «factores» en su significado «de causa de algún efecto»; del efecto creativo, en términos más concretos.

El profesor, el medio ambiente y el contexto de tareas y realizaciones, son factores que se proyectan e implican de forma profunda, permanente y altamente enriquecedora. Por ello, muchos de los conceptos a que en esta ocasión aludiremos estaban ya implícitos en lo expresado con anterioridad porque, en definitiva, el profesor con sensibilidad y empatía, capaz de portar encendida la llama creativa, crea y recrea un ambiente y hace emerger en los escolares las potencialidades creadoras que, de una forma u otra, todos atesoran; y que, tantas veces, por falta de ayuda y estímulo, no llegan nunca a aflorar. Este tipo de profesor hace de la clase, como señalábamos, un lugar para la acción y encuentra siempre las condiciones didácticas que mejor estimulen la creatividad.

EL CONTEXTO CREATIVO: TAREAS Y REALIZACIONES

1. El contexto escolar y el sentido de la programación en el «currículum» preescolar.

M.^a ASUNCION PRIETO G.^a TUÑÓN
Inspectora Técnico de Educación

1.1. El contexto escolar debe ofrecer al niño una base para la auto-estima y la seguridad emocional e intelectual; de no ser así, se correrá siempre el riesgo de bloquear sus poderes creativos. Hacerle notar que lo que hace es «importante» y «valioso», lo que le llevará a afrontar sus quehaceres con entusiasmo y esfuerzo. El tanteo, es la primera investigación del párvulo, de la que no debe ser privado. Sus exploraciones y experiencias, transidas de emoción y pensamiento, han de merecer la mayor consideración por parte de la maestra, porque llevarán al niño a un empleo cada vez más eficaz de sus posibilidades. La creatividad, desde el punto de vista psicológico y educativo, «no distingue entre la mala y la buena creatividad, aunque las obras creadas puedan adoptar un valor social positivo o negativo», (Gloton y Clero).

1.2. Debe permitirse al niño afrontar situaciones difíciles —nunca imposibles— para estimular sus ideas y formas de acción. Goertzes, acentúa el poder motivador que tiene para la creatividad el hecho de que los niños tengan que enfrentarse con tareas de éste tipo. Frente a los saberes ya manipulados, estas tareas le dotan, al mismo tiempo, de resortes creativos y de nuevas fórmulas de adaptación a la realidad, lo que es de particular interés en el proceso asimilación adaptación propia de las edades a que nos referimos (3 a 7 años). Esta consideración supone pronunciarse contra una pedagogía facilitona, de pasividad y abandono, que evita todo esfuerzo, «pecado capital», según Konrand Lorenz y tantos otros investigadores, de la sociedad de nues-

(1) Rof Carballo, J.; Grande Covián y otros: «La creatividad en la ciencia» Marova. Madrid, 1977; pág. 55.

tro tiempo. Una educación de esta índole, tómesese muy en cuenta, puede ser enormemente represiva. Y, en contraposición, una educación liberal, creativa y autónoma, puede generarse en el esfuerzo voluntario y en la tensión dirigida a la realización de la obra deseada; de ahí, el sentido negativo de las ayudas innecesarias que se prestan a los niños, así como el uso de frases regresivas y puerilidades, casi siempre alejadas de la comprensión y el respeto de que el niño es merecedor. Sugerir, antes que dictar, significa que ha de permitirse al niño asumir el protagonismo de su actividad creadora.

1.3. Debe ofrecer una planificación flexible del aprendizaje que parta, en todos los casos, de las experiencias vividas por el niño. Y, se ordene hacia la adquisición de objetivos personales y sociales estructurados de forma sistemática y coherente.

1.4. Deberá conducir a plasmar en obras la creatividad del niño; tomando posibilidades e ideas cuerpo en la materia. Es necesario, por no decir imprescindible, plasmar la obra, actualizar las virtualidades creativas de los niños en cada uno de los estadios madurativos, desde la ficción y la expresividad puramente subjetivas hasta una objetividad de, cada vez, mayores exigencias adaptativas. Para llegar a la obra creativa, deberán aprovecharse al máximo la curiosidad y capacidad de asombro propia del niño que es, a su vez, punto de partida de toda vida creadora. «...Inteligencia práctica que no consiste en escribir lo que se piensa, sino en realizarlo de forma concreta». (2).

1.5. Ofrecer a los niños variedad de materiales y recursos para dar, así, margen a las distintas posibilidades y opciones; algunos útiles exigen mayor maduración para su manejo que otros y sólo en la variación puede hacerse vigente la actitud de previo ensayo y error.

1.6. Alternar lo nuevo, desconocido y desafiante con lo conocido y familiar. Contenidos nuevos basados en expe-

riencias anteriores. Así lo nuevo irá abriendo el horizonte del pensamiento y de la acción sin que se pierda esa seguridad y recurrencia que necesita el niño en todos sus afanes.

1.7. Dar opción, indistintamente, al trabajo individual y al de grupo. De éste modo podrán ser atendidas, tanto las demandas personales de cada uno, como las del grupo; que sea la escuela de párvulos un estímulo tanto para el enriquecimiento de la personalidad de cada niño, como para abrir los primeros caminos a la comunicación y a la convivencia en ese permanente trasvase de valores y vivencias entre las personas y el grupo.

1.8. Realizar las evaluaciones observando, muy especialmente, el comportamiento de los niños ante «situaciones problema»; situaciones que siempre han de ser proporcionadas a su nivel madurativo y de acción. En los «tanteos» llevados a efecto por el niño, habrá de ser valorado tanto sus esfuerzos, dudas y movimientos, como sus aciertos. De éste modo se le dará ocasión de iniciarse en la autovaloración que no deberá referirse a juicios comparativos respecto a otros niños sino a la atención, entusiasmo y voluntad de sus empeños. Así el niño, desde las primeras edades, tomará conciencia de que lo importante «no es obrar mejor que los demás, sino haber progresado en relación a uno mismo» (3).

2. Recursos, útiles y actividades

Las nuevas corrientes y movimientos pedagógicos, afirman que la creatividad es una actitud y se desarrolla en la práctica; en la práctica cobra forma; se hace vigente. Será, entonces, un quehacer fundamental de la escuela

(2) P. Chauchard: «El cerebro y la mano creadora». Narcea, S. A. Madrid, 1972, pág. 67.

(3) Liliane Lurcat: «El parvulario, ¿una escuela diferente?». Avance. Barcelona, 1977, pág. 24.

actualizar las virtualidades creativas de los niños ¿qué técnicas habrán de ser utilizadas para que la latencia cuaje en acto creativo? Este es, el gran interrogante.

Hemos considerado aspectos distintos en orden a promover la creatividad del pre-escolar: actitud del profesor, ambiente estimulador y la necesidad de un contexto abierto, coherente y eficaz. Vamos a destacar, en esta ocasión, la importancia de los espacios y su estructuración, el contacto con la naturaleza, así como aquellos recursos y materiales que pueden llevar al niño a la realización de experiencias y consecución de objetivos de índole creativa. Materiales y recursos cobran, en el ámbito de la creatividad, un alto interés, y, según su elección y uso, podrá ser valorada la actitud del niño y el significado de la obra llevada a término. «Si tenemos presente que lo que sucede al niño mientras emplea su medio es más importante que lo que produce, la maestra trabajará de una manera más creadora con los escolares» (Stant).

Espacio, materiales y tiempo son, de por sí, una dimensión especialmente importante en orden a la creatividad y a la autoafirmación del niño. Libertad para expresar sus ideas y, sobre todo, experiencias con útiles y recursos para llegar a poseer un bagaje de ideas concretas que expresar; aspectos, todos ellos, imprescindibles en la promoción educativo-creativa de los niños. En este sentido, no puede pretenderse que todos los niños estén interesados en los mismos útiles y de la misma manera; cada niño es original y distinto, en sus intereses, gustos y afanes. De ahí, la necesidad de ofrecer diversas opciones para que, todos y cada uno, lleguen a encontrar su propio medio.

Nos referiremos, a continuación, a una serie de medios que, sin agotar las múltiples posibilidades de este sector, consideramos de interés preferente en

la educación en general y, en la creatividad en particular.

2.1. Contar con un dispositivo o receptáculo para actividades con agua

Manipular con agua es una actividad prioritaria desde el punto de vista psicopedagógico, coincidente con la satisfacción sin límite que pone el niño en estas actividades. Es difícil concretar las oportunidades y ventajas que ofrece el agua en orden al desarrollo, el aprendizaje y la creatividad, porque su enumeración sería prolija sin nunca agotar esta excepcional fuente de recursos. Citemos, a título de ejemplo, sólo alguna de ellas:

—poner al niño en contacto con el agua supone ofrecerle el medio más versátil, polivalente y adaptable a mayor número de experiencias de todo tipo.

—permite al niño observar de forma directa los cambios de naturaleza y los fenómenos que se producen y que el mismo niño puede motivar en fórmulas de investigación de su nivel de posibilidades; descubrimiento de la flotabilidad, etc., en una permanente y riquísima interacción juego-aprendizaje.

—descubrir formas nuevas, llenas de belleza y fantasía, por el contacto del agua con el aire; ej. de pompas de jabón con la doble experiencia de inspirar y expulsar.

—servir de medio y procedimiento, al mismo tiempo, en la aproximación a los conceptos matemáticos, a partir de las exploraciones realizadas por el niño; capacidad, conservación de la cantidad...

El agua, una de las primeras experiencias sensoriales, se convierte en el recurso más rico en la investigación que el niño, de estas edades, puede llevar a efecto y es un auxiliar imprescindible de los recursos artísticos.

Cabe reflexionar, sin que podamos

extendernos más en este punto, en otras muchas de las posibilidades que puede ofrecer el agua, a razón de saber utilizarla en orden a conseguir unos determinados objetivos, como medio, recurso y auxiliar de muy diversas actividades: tareas domésticas, juego representativo, en el cuidado de las plantas y de los animales, en el uso y limpieza de las pinturas...

2.2. Los medios tridimensionales

a) *El arenero*, asociado al agua, que no debería faltar en ningún jardín o patio de recreo; deberán utilizarse cuantos recursos permitan el uso de la arena humedecida, incomparable recurso tridimensional de fascinantes valores lúdicos, de descubrimiento y aprendizaje. Su versatilidad, como en el caso del agua, hace posible una serie de experiencias y exploraciones que trasciende los valores de la simple recreación.

b) *La arcilla* (o, en su caso, la plastilina), material artístico que permite y estimula a modelar en altura, anchura y profundidad; desde el placer de palmarla, en el caso de los más pequeños, se pasa a realizar algo que tras ser observado por el niño, le asigna un nombre o una representatividad, para, en un estadio más avanzado, hacer una propuesta y acomodarse a ella con toda la exigencia de objetividad que permita su nivel madurativo. Las posibilidades de este material sólo pueden rivalizar con las del agua; aparte de las artísticas, es un medio excelente de aprendizaje, estimación de formas y tamaño, conservación de la cantidad, estructuración del espacio en distintas formas, concretar ideas y proyectar sentimientos. Valen como accesorios, en el caso de que resulte de interés su utilización: rodillos para amasar, espátulas, botones, cuchillitos y tenedores de plástico para moldear y cortar... La arcilla y, en su caso la plastilina, aparte de los valores expresados y muchos otros que sería prolijo enumerar ahora, comporta unos valores psicológicos que merecen consideración especial,

al constituir un medio válido de expresión para todos los niños, desde el más tímido e inhibido al más seguro y desenvuelto.

c) *Los bloques*. Un buen equipo de bloques unitarios, tanto mayores cuanto más pequeños sean los niños, es un medio de manipulación y expresión muy favorable en el aprendizaje y la creatividad. Deberán tener, en la sala de actividades, o en un espacio próximo, su lugar adecuado; estar debidamente ordenados y al alcance de los niños. Para actividades en las mesas, bloques más pequeños de valor y diseño distinto.

Otro gran valor de los bloques es el gran horizonte de figurabilidad que permite su uso; en juegos dramáticos se construyen casas, garajes, puentes... a los que pueden asociarse útiles lúdicos, muñecas, cacharritos, coches, trenes, El niño goza con su utilización y pone en juego músculos grandes o pequeños según las proporciones del material, va comprendiendo el sentido del equilibrio, las dimensiones, los tamaños, la proporción, los ajustes. Se autoafirma, al paso que va realizando su obra que, aunque sea de duración efímera, es un producto creativo en cuya realización pone a prueba sus poderes manuales y mentales. Los bloques permiten trabajar, según los casos, en solitario, en grupos pequeños y en grupo más amplio.

2.3. El banco de carpintería

Aunque exige vigilancia y supervisión por parte del profesor, debería contarse con él en todas las escuelas, ya que el empleo de las herramientas facilita la coordinación y desarrollo muscular y a los niños, desde los 5 ó 6 años, les permite fórmulas más concretas de llevar a efecto un proyecto de trabajo creativo. El banco de carpintería debería estar en un espacio común fuera de la sala de actividades y, en su caso poder ser utilizado por los párvulos mayores y niños de 1.º y 2.º de Educación Básica, fórmula general-

zada, por ejemplo, en las escuelas de Holanda. Estas realizaciones llevarán a la comprensión de que las situaciones de creatividad no son necesariamente artificiales sino conectadas con la realidad, lo que va dando oportunidad al niño de ir situando los límites de su fantasía.

2.4. Otros medios para la creatividad

a) Papeles grandes para hacer trazos en magnitud que, en el caso de los niños pequeños, les permite estimar mejor las formas y ejercitar los músculos mayores; siendo, en todos los casos, un medio muy amplio de expresión, fácil a la comprensión y proyección de los pequeños.

b) Pintura, témpera en polvo o líquida, según los casos; pinceles, instrumentos y accesorios.

c) Caballetes, en casos especiales; el piso resulta más útil y práctico al

permitir el extendido del papel y la tarea de varios niños al mismo tiempo.

d) Dactilopintura, procedimiento esencial por permitir al niño el contacto más directo y relevante con la materia; nada se interpone entre el autor y su obra.

e) Collage; el cartón puede servir de base, si bien la arpillera es más flexible. Los adhesivos no tienen límite pero, por esto mismo, conviene poner márgenes a la variedad para evitar la dispersión, sobre todo en los más pequeños (botones, cuentas, trencillas, envolturas de caramelos, trocitos de papel de plata, dorados, lanas, plumas, cáscaras...). Una obra, querida por los niños y proyectada de antemano, da sentido y mayores valores a la realización creativa.

f) Crayones; medio artístico con el que todos los niños están familiarizados; preferibles los de mayor tamaño. Es éste un medio simple, pero de



BANCO DE CARPINTERIA DE UN CENTRO PREESCOLAR

grandes posibilidades siempre que la obra esté motivada en los intereses concretos del niño y se plasme en una realización libre que podrá ir objetivándose, desde un estadio simbólico puramente subjetivo, hacia una aproximación más exigente a la realidad.

Estos medios, útiles y recursos, de valor preferente en la educación de la creatividad, deberían reunirse en un sector de la sala de actividades en la que se contase siempre con una pila y agua corriente.

Si la obra creativa se lleva a efecto a partir de un hecho relevante para el niño, que sirva de centro de interés, la aportación será más rica, comprensiva y entusiasta. Para crear y expresarse es necesario tener algo que decir; el niño necesita situarse, hacerse cargo de las circunstancias para decidir por sí mismo.

2.5. La Biblioteca o rincón para libros y materiales afines

Siempre al alcance de todos los niños; en número suficiente de elementos de observación y lectura, sin ser excesivo. Habrá libros y materiales de vigencia permanente y otros recambiables adaptados a los intereses presentes de los niños. La lectura o narración, por parte de la maestra, deberá verificarse a la altura de los niños, sentada para conseguir que las imágenes queden al alcance de todos; las figuras sólo tiene valor si los niños pueden observarlas y establecer la relación conveniente entre la figura y la palabra. En el caso de leer, debe hacerse lentamente, para que todos los niños puedan oír el relato y familiarizarse con las palabras nuevas; leer con la necesaria expresividad que de vida al relato, sin caer en distorsiones y puerilidades. Para que la lectura o narración del cuento dé el resultado apetecido el profesor debe «sintonizar empáticamente con lo que la historia puede significar para los niños» (4); una manera más de poner en vigencia la cualidad de «empatía» que hemos considerado esencial en el profesor.

De la lectura se pasa fácilmente a la interpretación dramática por parte de los niños, en todos los casos más positiva que la que pueda dar el profesor; coincidimos, al respecto, con lo expresado por Bettelheim: «La interpretación del adulto priva al niño de enfrentarse él mismo, satisfactoriamente, con una situación.» Los cuentos tienen un alto valor en el desarrollo de la aptitud creativa porque cada niño, desde su propia actitud y circunstancias, podrá perfilarlos, transformarlos o recrearlos, haciendo entrar en la dinámica de sus experiencias y vivencias; «la verdad del cuento es la verdad de la imaginación». La escenificación de un relato enriquece al grupo, al servir de vehículo de comunicación y cumplir, por ello, la primera y más importante función del lenguaje. Ya, desde estas edades, el niño realizará mejor sus creaciones si se le ayuda a encontrar el sentido de sus afanes. El Dr. Bettelheim considera que, después del impacto que causan los padres y aquellos que están en contacto con los niños, nada hay tan importante, al respecto, como la herencia cultural que, en el caso que nos ocupa, la estudia referida a los grandes cuentos tradicionales que dicen algo importante a la vida del niño, «el acceso a un sentido más profundo, lo que está lleno de significado para él, en su estadio de desarrollo» (5). Hacemos referencia a estos aspectos, por la importancia que los mismos pueden llegar a tener en el desarrollo de la creatividad, al ayudarle a desenvolver su pensamiento, clarificar sus emociones, reconocer las dificultades y sugerir soluciones a los distintos problemas que se plantean. Y, porque las situaciones se le ofrecen al niño no de forma estática y abstracta sino como tangibles concretas y verificables. Hemos de considerar, que la toma de posición del niño frente a la realidad procede, en gran medida, de sus emociones. Las narraciones, asumidas

(4) B. Bettelheim: «Psicoanálisis de los cuentos de hadas». Ed. Crítica. Barcelona, 1977, pág. 217.

(5) B. Bettelheim, ob. cit. pág. 11.

por él, le ayudan en el camino del desarrollo y del aprendizaje. Y, suponen un fuerte estímulo en el paso del plano emotivo al representativo.

En el cuento deben prevalecer dos condiciones que se presentan como contradictorias siendo perfectamente complementarias: el suspense, lo desconocido, lo novedoso. Y, por otro lado, lo repetitivo, la frase o verso que repetirán juntos, lo familiar, lo convenido; lo que hace posible que, de alguna manera, todo quede en su lugar.

2.6. El juego dramático, simbólico-representativo

Puede generarse en el cuento, en la poesía... según hemos expresado en el punto anterior. Dado que el niño debe partir siempre del lenguaje hablado para llegar al escrito, la dramatización tiene valores esenciales todos ellos íntimamente interrelacionados: referencia al mundo interior y a la comunicación con los otros; proyección de la intimidad y, en consecuencia, al desarrollo de la capacidad creativa, por su apelación al subconsciente. En tal sentido sería, verdaderamente, instructivo conocer —cómo ha expresado Clero— las relaciones entre las capacidad creativa del niño y la lingüística.

Entre los tres y siete años hay una marcada tendencia a los «roles» representativos de los que se puede pasar a la dramatización creadora. «Los elementos básicos para que se produzca una dramatización creadora son: 1) un grupo de niños; 2) un líder o la maestra actuando como tal; 3) una idea a partir de la cual se crea la trama de la situación; 4) espacio suficiente para que los niños se muevan con facilidad; 5) algún material creativo que ayude a los niños a identificarse con el rol o a jugar la acción». (6).

En el caso de la poesía infantil, la expresión del mundo interior del niño se ofrece con tanta resonancia lírica de imágenes, que la riqueza interpretativa y la originalidad con que se presenta son ya, de por sí, acciones creativas.

Los Títeres ofrecen una excepcional forma de dramatización, tanto en el escenario mayor, manejado por adultos, contando siempre con las sugerencias e intervención de los niños, como en el Guiñol de la sala de actividades, accionado por los niños y que, de una forma u otra, en todos los casos debería contarse con él; estas dramatizaciones pueden referirse al cuento o poesía entonces vigente; o, a un acontecimiento que haya acaparado el interés del grupo; a la proyección de estados de ánimos personales o de grupo...

A partir de gran parte de los útiles de juego y ficción (marionetas, muñecas, vehículos, agua, arena, barro, bloques, otros objetos simples de fabricación...) surgen una serie de actividades lúdicas propicias a la comunicación y a la creatividad. Desde el punto de vista intelectual deberá ser enmarcado este tipo de juego en el proceso mental del niño que permita las máximas posibilidades educativas en la dinámica asimilación-acomodación en el camino del pensamiento, la reflexión y la creatividad; el juego simbólico actúa como vehículo desde los esquemas sensoriomotores a la conceptualización, «conducto de la acción a la representación, en la medida en que evoluciona en su forma inicial de ejercicio sensoriomotor a su forma secundaria de juego simbólico o juego de imaginación» (7).

El juego dramático es, así, un pretexto para el descubrimiento donde, con material versátil, se crean situaciones, acciones y diálogos. El material más adecuado es el de carácter simbólico que ofrece virtualidades para establecer relaciones entre la realidad, sometida a la experiencia, y la imaginación creadora. Todos los útiles de juego deben permitir al niño construir, distribuir, transformar, completar o dar forma a una realidad figurada.

(6) Lik Geraldine: «Creative dramatics and art for children». New York. Harper, 1958.

(7) Piaget, J.: «La formación del símbolo en el niño». Fondo de Cultura Económica: Buenos Aires, 1961, pág. 9.



GUIÑOL

El objeto del juego debe ser seleccionado con cuidado ya que su naturaleza condiciona el valor y sentido de la actividad; su más estimable peculiaridad debería ser —como dice Buyten-dijk— la «figurabilidad».

Los «sectores», o «rincones» propicios a este tipo de actividad lúdica comportan unos recursos llenos de significado en la distribución de la sala de actividades. Es importante marcar una clara diferenciación entre las distintas áreas, lo que bien podría hacerse por medio de armaritos, pequeñas estanterías, biombos o tabiques móviles. Algunos deben estar por su cometido próximos a otros; el rincón de muñecas debe aparecer más aislado; el de la biblioteca y experiencia precientífica debe ocupar el lugar más silencioso y sosegado.

Wallon ha considerado que los juegos de expresión son más propicios al mundo de la creatividad que los que denomina de ficción de la realidad.

Consideramos que el juego de ficción, cuenta entre otros muchos de sus valores, el de servir de vehículo de expresión y de comunicación, mediante la actitud, el gesto y el lenguaje. El juego de ficción no empobrece la realidad sino que la asimila al estadio madurativo del niño y a sus posibilidades de ponerla en funcionamiento. La obra o resultado de este tipo de actividad lúdica, aunque sea efímera, afianza los, cada vez mayores poderes del niño, y contribuye al desarrollo de la capacidad creativa siendo tal actividad, en sí misma, una forma de expresión.

2.7. Medios musicales

La utilización de estos medios se ve enriquecida en la asociación de lenguaje, música y movimiento. Así, la sonorización de un relato y su interpretación con ritmo y movimiento, aparte de su positiva influencia en la psicomotricidad, promoverá la expresión corporal, la capacidad auditiva, percepción espacial y la coordinación de lenguaje



RINCON DE MUÑECAS



RINCON DEL ARTE, PROXIMO AL AGUA

y movimiento. Habrá que partir, en todos los casos, de algo atractivo, claro y concreto en su argumento: cuento, poesía, experiencia...; si se trata de algo imaginado por los mismos niños, la creatividad podrá verse enriquecida con nuevos valores, siempre que se lleve a efecto con el necesario orden y congruencia.

El valor y funcionalidad de los instrumentos y útiles musicales (triángulos, claves, maracas, panderetas, silófonos, flautas...) dependerá, sobre todo, del sentido creativo de la maestra y del clima espiritual que sea capaz de conseguir en la clase, ya que la concentración y el recogimiento favorece la interiorización y depura las manifestaciones de la expresividad. También, aunque con mayor dificultad, pueden sonorizarse estados de ánimo, después de una excursión, de presenciar algún fenómeno de la naturaleza, espectáculo, obra de arte comprensiva al nivel madurativo del niño, etc.

2.8. Materiales para la experiencia pre-científica

Con los materiales, para este tipo de experiencias, lo que siempre ha de prevalecer no es dar lecciones o mostrar experiencias, sino poner al niño en condiciones de realizarlas por sí mismo. Ha de procurarse, al respecto:

- darle ocasión de entrar en contacto con la naturaleza y con cuantos fenómenos pueda ir comprendiendo.

- estimular su interés hacia la experimentación para que pueda encontrar la relación entre hechos y fenómenos.

- despertar su interés hacia el entorno físico y social.

- aprovechar al máximo su actitud de curiosidad y capacidad de asombro.

La observación de los fenómenos naturales y la experiencia de sus efectos: cambio de las estaciones, posiciones del sol, la lluvia, la nieve, crecimiento de las plantas, etc. Y, de los fenómenos físicos: peso, flotabilidad de los cuer-

pos, distintos estados del agua y sus motivaciones, lo que podemos hacer con la lupa, con una palanca, con el imán... comportan situaciones especialmente propicias a la creatividad y a la iniciación en el espíritu de investigación que Piaget tanto nota en falta en las escuelas. Sirve, por así decirlo, a la aproximación entre realidad-creatividad, en un auténtico despegue, de gran fuerza educativa, desde la actitud de asimilación imaginativa a la de adaptación a la realidad. Las actividades y situaciones creativas no tienen porqué ser, necesariamente, artificiales y desligadas de la realidad y de la vida; como ya se ha expresado. Una pedagogía entrañada en la realidad, que oriente al niño hacia las tareas de investigación, proporcionales a su nivel madurativo, puede y debe ser altamente creativa. Preparar al niño hacia la investigación es ayudarle a desarrollarse, mental y efectivamente en el presente y, conducirle hacia formas creativas de gran rango social y humano. Investigar con los materiales es crear y recrear situaciones, a lo que contribuye tanto la imaginación como la realidad. Desde la curiosidad y la verificación puede iniciarse, desde las primeras edades, una vocación científica; es decir, creadora, porque la creatividad abarca no sólo el nivel psicológico y artístico sino también el científico.

Referirnos a un «sector» o «rincón» propicio para iniciar a los niños en la investigación y el experimento, es sólo citar alguno de los muchos elementos con que se podría contar:

- objetos de la naturaleza recogidos por los mismos niños (flores silvestres, plantas, frutos, semillas, hojas...)

- libros con estampas atractivas referidos a la ciencia.

- lupas, imanes, termómetros, balanza...

- terrarios, que pueden hacerse con paneles transparentes, superponiendo capas de hojas y tierra, musgo y unas

plantas, previo fondo que permita conservar la tierra fresca y unos centímetros de grava a efectos de drenaje.

—recipientes para insectos.

—un espacio para la naturaleza: un mineral, un vegetal, un animal, que pueden recambiarse al paso de las estaciones o de las circunstancias de las situaciones de aprendizaje, ofrecerá al niño un mundo de posibilidades de observación y clarificación de ideas en una aproximación a la ciencia de grandes resortes emotivos y lúdicos.

—una caja adecuada para la observación y cuidado de gusanos...

—un acuario o, cuando menos, una pecera.

—material audiovisual de simple manejo que resulte propicio a estas actividades.

—...

Recursos que al poner al niño en contacto con el mundo físico y la naturaleza, estimulan su curiosidad en la experiencia de situaciones concretas que le permiten observar, descubrir, manipular y comprender. Es decir, ejercitar el juicio y orientarle hacia actividades creativas y de investigación.

3. Síntesis valorativa de los medios para la creatividad

Nos hemos referido a una serie de tareas, útiles y recursos ordenados al proceso creativo del párvulo. En cualquier caso, sólo hemos pretendido ofrecer una serie de pautas indicativas dado que, en cada ambiente escolar, es el profesor el que puede dar virtualidades creativas, a cada elemento actividad o situación. Por tal motivo, no pueden establecerse valoraciones rigurosas de medios, técnicas, y actividades en el contexto educativo; «...en educación lo que importa no es la naturaleza de las técnicas, sino el tipo de relaciones humanas respecto a las cuales esas técnicas han podido ser llevadas a la práctica». (8).

Ayudar al niño en el camino de la creatividad, es tomar conciencia de que, en estos primeros años se completa su maduración cerebral y que privar de informaciones al cerebro supone interferir o paralizar su desarrollo. Tomar conciencia de que las aptitudes creativas se corresponden tanto con el pensamiento como con la afectividad. Ello, nos ha llevado, en distintos momentos, a consideraciones referidas al mundo intelectual y al mundo de las emociones y afectos, porque el sentido de la vida de un niño no podrá ser comprendido si prescindimos de una de estas dos dimensiones. «La verdad humana es la síntesis de lo afectivo y lo racional a un nivel superior, en el que el corazón verdadero, el amor, rebasa la razón sin serla contrario, en una prudente pasión controlada». (9). Reiterar, entonces, las cualidades del profesor respecto a conseguir un contexto escolar, estimulador y creativo, significa que de él cabe esperar tanto el estímulo intelectual, como la tutela afectiva, que permitan poner en marcha la creatividad del niño «fuerza primaria de la vida».

Sólo el profesor con sensibilidad y empatía, sabrá darse cuenta, que la maduración cerebral del niño, sin la cual no cabe hablar de creatividad, requiere no sólo la calidad «del medio físico-químico, fuente de buenas condiciones materiales, sino el medio social, que debe ser humanizador desde el punto de vista intelectual y desde el punto de vista afectivo (10).

(8) R. Gloton-C. Clero: «La creatividad en el niño». Narcea, S. A. de Ed. Madrid, 1972, pág. 100.

(9) Chauchard: «El cerebro y la mano creadora». Narcea, Ed. S. A. Madrid, 1972, pág. 78.

(10) P. Chauchard: op. cit. pág. 24.



¿QUE LEEN LOS NIÑOS ASTURIANOS? (Esbozo de una experiencia sobre las lecturas infantiles en la provincia de Oviedo).

FERNANDO ALBUERNE LOPEZ
Profesor de la Escuela Universitaria de E.G.B.
de Oviedo

Este trabajo no pasa de representar un esbozo experimental referido a la población infantil asturiana, dentro del amplio marco de la literatura infantil. Las posibilidades de profundización, análisis comparativo, etiología de las preferencias y otros fenómenos observados en este reducido sondeo son francamente interesantes. Desarrollar el tema con mayor hondura es labor que rebasa el ámbito de lo aquí intentado. El estudio de la incidencia de la literatura infantil en Asturias podría ser una importante contribución a este problema a nivel regional. Por otro lado, quizá hoy más que nunca —y debido precisamente a los medios de comunicación de masas, entre los que la literatura infantil tiene un lugar— sea necesario no perder de vista las imbricaciones existentes entre la problemática circunscrita en un espacio reducido y los correlatos a nivel mundial.

Las pretensiones del momento son más bien las de tanteo y comienzo de un sondeo en una determinada zona y sobre una población concreta, con una previa reflexión genérica sobre el tema. El tiempo se encargará de confirmar si las esperanzas puestas en este trabajo, como primicia de investigación, se verán plenamente realizadas. Lo dividiré en dos partes. La primera será una especie de introducción sobre la temática general del niño y la literatura infantil; la segunda versará ya directamente sobre algunos de los resultados obtenidos mediante la encuesta empleada.

PARTE I.—Introducción general sobre algunos aspectos del tema.

«¡Si yo pudiera encontrar un rinconcito tranquilo en el mismo corazón del mundo de mi niño! Sé que en él tiene estrellas que le ha-

blan, y un cielo que baja hasta su cara para divertirlo con sus nubes tontas y sus bobos arco iris. En él todos esos que parece que nunca dicen nada y que nunca se mueven, se deslizan hasta su ventana y le cuentan cuentos y le ofrecen bateas cargadas de juguetes de ricos colores.

¡Si yo pudiera andar ese camino que cruza el pensamiento de mi niño, salirme de todas sus lindes, ir hasta donde los mensajeros desconocidos traen y llevan mensajes sin razón por reinos sin historia; hasta donde la razón hace barriletes con sus leyes y los echa al aire; donde quita a las acciones sus cadenas la verdad!».

(R. TAGORE, «La Luna Nueva»)

Es necesario conocer el espíritu del niño para comprenderlo, para adaptarse a su mente en desarrollo. Incluso para vislumbrar ese mundo infantil lleno de conocimientos *suyos*. Y no sabría decir si es por simpatía —en su acepción más primigenia de «sympazeia»— o por devoción, el que haya intentado una aproximación descriptiva con palabras de Tagore.

A veces uno piensa que, quizá contra toda apariencia, la edad más «metafísica» del hombre sea la infancia. Si prestamos atención a lo que los niños preguntan —sus innumerables «porqués»—, puede atisbarse cómo la realidad concreta está para ellos rodeada de un halo de otra realidad situada más allá de lo físico. El adulto se atiene a las realidades concretas del mundo que nos rodea, distinguiéndolas de lo que está más allá de ellas. En el niño sucede lo contrario, porque el más allá invade su realidad cotidiana; la línea que separa la realidad de la ficción parece no existir, pues ambas se mezclan en una vivencia ilusionada. Los cuentos son para el niño realidades y las realidades son, también, cuento.

En un mundo tan rico en realidades como el actual, lo irreal que sirve de alimento al niño tenía que tomar una

forma peculiar. Quizá el hombre contemporáneo se encuentre tan aletargado en su capacidad de fantasear, que no haya inventado ningún mito nuevo. Esta ignorancia de los orígenes y del destino es el drama que engendra la soledad del hombre de hoy, que racionaliza su vida y no tiene más fe que en lo tangible y manipulable. Absortos por el trabajo cotidiano y el trajín de los negocios —juegos de mayores—, las personas adultas apenas caen en la cuenta de su vacío existencial y cada vez ignoran más la inmensidad del universo. Recuerdo ahora al «Pequeño Príncipe» cuando, al encontrarse con aquel señor gordo y colorado dedicado todo el día a sumar y sumar, le decía con orgullo que él era un hombre serio; pero el Príncipe observa que el tal señor jamás había contemplado una estrella, olido una flor ni amado a nadie. Así, termina diciendo que aquello no es un hombre, sino un champiñón. Nuevamente acudo a Tagore para expresar en cierta manera —quizá sólo aproximativa— este estado: ¡«Qué felices eres, chiquillo, tirado ahí en el polvo, jugando hora tras hora con ese palito!... Yo sumo y sumo, hora tras hora también, preocupado por mis cuentas. Y quizás, tú, mirándome, pienses: ¡Vaya un juego tonto! ¡Qué ganas de perder la mañana! ¡Ay chiquillo! ¡Yo he olvidado ya el arte de distraerme con palitos y tortas de barro! ¡No quiero más que juguetes caros, reunir pedazos de oro y plata! Tú con cualquier cosilla te encuentras contento. Yo malgasto tiempo y fuerzas en cosas que nunca podré tener. Pretendo atravesar el mar de la ambición con mi frágil barquilla, ¡y me olvido de que yo también estoy jugando!» (1).

La fantasía infantil necesita nutrirse. Y así surgen toda una serie de publicaciones, programas de cine y TV (cuentos, cine y TV están muy relacionados). Vivimos años de neto predominio de la imagen. Junto a este fenómeno está la apetencia por determinado tipo de héroes en la sociedad de masas. No se trata sólo de pasatiempos infantiles; porque el niño va forjando su persona-

lidad a través de todas estas experiencias. La personalidad infantil crece conociendo realidades, amputando ilusiones, cegando «metafísicas». Pero en este anegamiento de lo que era el mar de sus primeras singladuras, el niño no deviene hombre sin que su realidad rebase los límites de la piel o de su conocimiento objetivo. Es decir, que no renuncie de algún modo a trascender.

Conviene no perder contacto con la realidad y tomar conciencia de que la cuestión de las lecturas y literatura infantiles es un serio problema planteado a padres, educadores y a la sociedad entera. «Los niños nos inquietan. No sólo esos niños «perdidos» de Cesbron, sino los niños burgueses; los niños del suburbio y los niños de los intelectuales. Todos los niños nos preocupan (gracias a Dios)». (2).

El niño, por el hecho de serlo, no está al margen de las influencias del mundo actual. Y este campo de la literatura infantil no es excepción. El mensaje de la tan traída y llevada «sociedad de consumo» se filtra a través de las publicaciones infantiles. Un mensaje soterrado, discreto, inocuo al parecer, pero tremendamente eficaz. Un mensaje repetido utilizando las más diversas y atrayentes formas, que hará al lector hablar, escribir, comprar, vestir, cantar, amar u odiar, etc., como lo hacen los protagonistas de los comics, cine y TV. Así, la literatura infantil se encuentra dentro del marco de una sociedad de propaganda comercial, ideológica, política, etc., a nivel mundial, pues las fronteras geográficas son más fácilmente franqueables hoy que antaño mediante los dispositivos de comunicación a gran escala. Nuestra civilización es la civilización de las comunicaciones de masa y nos alimentamos de una cultura visual prefabricada, enlatada en pequeños cuadritos y así, casi sin darnos cuenta, nos convertimos en eslabón de todo un proceso, en producto de una cultura masificada.

El niño —se dice con harta frecuencia— es un ser eminentemente receptivo. Como tal, estará expuesto tanto a

las ventajas como a los inconvenientes de los medios de comunicación impresos —como los comics— o no —como el cine y la TV—. El cine y la TV han jugado y juegan a las cuatro esquinas, de la pantalla a la viñeta, sin cansarse. Resulta, a veces, difícil saber quién se ha inspirado en quién. Es este un fenómeno de interferencia que tendremos ocasión de constatar en la segunda parte de este trabajo.

1. LITERATURA INFANTIL

Orientados en terreno literario, desembocamos en dos tipos de literatura: «la escrita *por* los niños y la elaborada *para* los niños». La que ahora nos interesa es la segunda. Es decir, «las creaciones de los adultos que pueden destinarse a un público infantil sin olvidar las de origen folklórico (...) Quedan incluidas en este intento de definición no sólo las obras escritas *deliberadamente* para niños, sino también las que elaboradas sin pensar en ellos, irrumpen en su mundo por el interés de la temática, la ingenuidad y la belleza que encierran». (3).

El escritor para niños nunca debe olvidar el mundo de sus destinatarios. Al hablar del cuento infantil hay que tener en cuenta la primera anotación hecha en este trabajo; allí utilicé las palabras de Tagore, aquí las tomaré de Ortega. «La incompreensión de la vida infantil que solemos padecer proviene de que juzgamos los actos de los niños suponiendo a éstos sumergidos en el mismo medio que nosotros» (4). Por otra parte, la literatura infantil, como la adulta, está relacionada con el fenómeno social, pues aunque los niños tienen su mundo, no por ello dejan de vivir en el nuestro y sufrir los roces y choques entre ambos. Importa, pues, conocer el mundo infantil en sus múltiples aspectos, para saber cómo y con qué medios deberá elaborarse dicha literatura, porque «la discriminación entre lo que han de leer y no han de leer los niños, debiera ser, por lo menos en principio, bastante clara, y derivarse como un corolario de la noción de vida infantil» (5).

2. EL LIBRO Y EL NIÑO

Si una parte importante del destino de un hombre parece jugarse en la infancia, y a los siete años se ha jugado ya mucho, el mundo fascinador de la literatura infantil ha tejido —o, al menos, debe haber tejido— muchos de los hilos de la trama de ese destino. Es por lo que el encuentro de niño y libro se ha convertido en preocupación y cada cual ha de llevar en serio la cuenta de su propia responsabilidad. Posiblemente el libro junto al niño señale la hora de un encuentro más trascendental de lo que pueda parecer.

El arranque del fenómeno de esta preocupación no debe ser buscado sólo en razones de índole cultural y/o educativa. Los siempre dispuestos dispositivos de la vida comercial han descubierto que los niños constituyen hoy en el mundo el grupo de clientes más extenso y fácilmente manejable desde el secreto mando de la publicidad organizada y masiva. Quizá resida aquí alguna explicación de la caducidad de las modas e ídolos juveniles, alzados ruidosamente y sacrificados sin pena por los intereses comerciales. Algo de esto afecta también a la literatura infantil, maravillosamente multiplicada en nuestro país durante los últimos años.

La empresa de formar una biblioteca infantil y juvenil se ha convertido hoy en una tarea sumamente difícil y acaso sólo ingrata por la cantidad y calidad de los materiales a seleccionar. La avalancha de publicaciones plantea de momento nuevos problemas, indirectamente para el niño y directamente para los responsables de sus lecturas. El tema de la literatura infantil y la conveniencia o no de directrices para los escritores y periodistas del ramo, puede ser motivo de polémica. Diversas publicaciones dedican algunas páginas al tema y con determinada periodicidad se organizan exposiciones dedicadas al libro infantil. Una serie de premios a autores y editores trata de estimular la producción de nuevos li-

bros infantiles y juveniles y ya hay bastantes instituciones editoriales, culturales o educativas que se preocupan de proporcionar ideas orientadoras. Presentar, seleccionar, criticar —o todo a un tiempo— es el propósito de tales instituciones y publicaciones. Se intenta orientar cueste lo que cueste. Y es este un trabajo árduo e imprescindible si tenemos en cuenta que el número de publicaciones de esta índole se cuentan a centenares.

3. EL LIBRO COMO JUGUETE

Todo este esfuerzo editorial parece tener una justificación fundamental: hacer las paces entre los niños y los adultos, lograr establecer una tregua y, después una paz definitiva en esa guerra que, hasta hace unos años —y aún hoy—, libraban grandes y chicos en torno a las páginas impresas para el lector infantil. Se trata quizá de reconciliar al hombre con su infancia y de enseñar al niño a serlo, sin que esto suponga un perenne infantilismo.

Puesto que el niño se va asomando a la vida de la mano del adulto, éste quizá se ha sentido tentado a implantarle en el mundo a secas, olvidando que el mundo es mundo de cada uno y que la infancia está instalada en el suyo propio. Y, posiblemente, al niño le ha costado ver reconocida su propia dieta literaria.

A la hora de orientar los estudios y el futuro profesional del niño y del muchacho, quizá sea fundamental escoger sus primeras lecturas. Y lo es desde el momento en que un escritor, delante de unas cuartillos en blanco, se plantea el trazado de un libro infantil. La literatura infantil no es un arte inferior, sino diferente. Cuando el adulto se enfrenta a un libro, libro y lector presentan y poseen un mundo digerido que se confronta y tantea, con posibilidades de aceptarse o rechazarse mutuamente. Cuando el libro llega a las manos del niño, sabe que tiene que venir a sumergirse en la totalidad de la existencia infantil. El escri-

tor y editor de libros infantiles, el padre y el educador, que se acercan a las estanterías en busca de libros para el niño, deben saber que han de ofrecerle primordialmente quizá un juguete y no un «medio de formación», una terrible escayola «formativa». Y ello no sólo porque sean precisamente los niños quienes lo saben todo y no los adultos, según diría Péguy, sino también porque —incluso desde una intencionalidad educativa— «nunca ha dejado de ser cierto que lo que agrada, enseña de un modo mucho más efectivo». (6).

Y pensando en esa impronta «metafísica» de la infancia, recuerdo esas palabras de Sain-Exupéry cuando el Príncipe habla de *lo esencial*: «Les grandes personnes aiment les chiffres. Quand vous leur parlez d'un nouvel ami, elles ne vous questionnent jamais sur l'essentiel». (7).

4. EL LIBRO COMO AMIGO

El libro que ha acompañado al niño en el juego por su mundo, le servirá también de ventana para asomarse a lo que los mayores llaman realidad, una realidad que él ha de encontrar compartida y compartible. Ascendiendo en edad y a la altura de los llamados por algunos intereses intelectuales —cuando el mundo se va como estratificando, ordenando y descubriendo en sus detalles—, el libro quizá deba ser considerado fundamentalmente no ya como juguete, sino como amigo. El muchacho cuidará el libro que se muestra digno de su aprecio y éste deberá ofrecerle la garantía de que el mundo es ancho y con posibilidades de realización. Y el hombre una vocación a las mayores empresas. El libro abre al niño el horizonte de sus propias posibilidades y le empuja hacia su cumplimiento. La literatura juvenil ha de ser capaz de insertar al muchacho en sus grupos existenciales.

Por eso, la literatura de esta índole ha de estar poblada por hombres con auténtica categoría humana, que se movieron a lo largo y ancho de la his-

toria de la humanidad. Los grandes personajes de la vida y del arte; los que pisaron este suelo y vieron la luz de manos de los grandes genios; las grandes empresas, la naturaleza, los animales, lo misterioso, lo sublime y lo sencillo de la vida cotidiana, etc. Todo esto —y quizá mucho más— ha de ser espigado en los libros que pretendan llegar con autenticidad al muchacho e intenten ser fieles a su apellido de «juveniles».

A esta edad el muchacho dispone ya de ciertas responsabilidades de elección y comienza a seleccionar sus propias lecturas. Ofrecerle un libro habitualmente destinado a un lector de menor edad equivale a mutilar peligrosamente su capacidad de asomarse a un mundo compartido y, posiblemente, a sumirle en una falsa perpetua infancia. El quizá prefiera acercarse al libro y al periódico limpiamente, personalmente; porque es para él un amigo.

PARTE II.—¿Qué leen nuestros niños? La encuesta y los resultados.

1. PRENOTANDOS

No puede precisarse hasta qué punto esta experiencia ayudará a clarificar el extenso panorama de las lecturas infantiles y juveniles. Ha sido realizado con la sana curiosidad de conocer de cerca un sector reducido de este complejo mundo de la lectura infantil en nuestra región. Cuando se habla de que las publicaciones infantiles han mejorado sensiblemente y han multiplicado su venta, no es malo comprobar sobre el terreno cómo inciden estas ediciones en nuestros niños y cuál es el talante de los niños hacia ellas. Se dice que nunca ha habido un mercado tan abundante de literatura infantil en nuestro país como actualmente. Más aún, estas ediciones infantiles —mucho dibujo, mucho color, superabundancia de imágenes sobre cantidad de texto—, ¿podrán llamarse «literatura infantil» o más bien sucedáneo gráfico de lo que el niño ha visto o va a ver en el cine o la TV? Este interrogante ha-

llará un atisbo de respuesta cuando en una de las preguntas de la encuesta aparezca un número considerable de niños que desea parecerse a personajes de la vida televisiva o cinematográfica.

Esta modesta experiencia se ha dirigido particularmente a una población infantil incorporada a diversos Colegios Nacionales y pertenecientes a una extensa gama social que va desde la familia obrera hasta la del profesional medio. Por otra parte, son niños entresacados de tres medios sociales diferentes: aldea (o pueblo-aldea), villa (o pueblo-Villa) y ciudad. Los formularios clasificados ascienden al reducido número de 300 (por ello hablamos sólo de sondeo experimental). Todos ellos han sido suficientemente contestados, ya que las preguntas eran directas y de fácil comprensión para los niños. Además, las encuestas se pasaron por un grupo de encuestadores que tomaron parte en este trabajo, interesados en su propia formación profesional. En principio, la edad más asequible nos pareció la comprendida entre los 5-6 y 11-12 años. Entre «Caperucita Roja» y «Robinson Crusoe» —por citar dos títulos— va toda una gama importante de literatura infantil en la que entra prácticamente cuanto por ella creemos que puede entenderse, sin entrar en discusiones divisorias como las que recoge Vladimir Propp. (8).

Se eligió aleatoriamente la muestra en los Colegios Nacionales de tres zonas que resultaron más accesibles para la obtención de los datos, así como representativas de casi toda la población asturiana. Sólo se contemplan los resultados globales —en porcentajes— en función básicamente de la variable zona; las de edad, sexo y profesión paterna permanecen en segundo plano, hasta el punto de focalizar casi todo sobre la incidencia zonal en las lecturas infantiles.

Los fallos de este boceto —por comisión u omisión— se nos aparecen patentes. Pero el carácter de sondeo ex-

perimental tenía, entre otros, el objetivo de una primera aproximación al tema que fuese perfilando las cuestiones, el modo de preguntar, la ponderación, etc., en orden a una posterior elaboración —aún no realizada—, de lo que esto no es sino un paso previo, pero necesario. Esperamos que el tiempo permita continuar este esbozo o que otras manos lleven a término con rigor lo que no pasó de ser apertura de una perspectiva de trabajo.

2. ALGUNOS RESULTADOS

Veremos ahora, de manera panorámica, algunos de los aspectos aparecidos y englobaremos en cifras —provisionalmente— ciertos módulos de respuesta.

2.1. La unanimidad más próxima se consigue en la pregunta acerca de si les gusta leer o no. Por las respuestas, parece que padres y educadores pueden estar tranquilos. No obstante —y esto es una sugerencia para el futuro—, creo que sería conveniente constatar con mayor precisión qué es lo que para estos niños es leer, a fin de controlar posibles variables que puedan falsear la interpretación de las respuestas. Quizá —y es una suposición— se trate de un mirar las ilustraciones y seguir el hilo a base de imágenes sin que exista propiamente desciframiento y comprensión de grafismos; una especie de prelectura que fácilmente será una modalidad propia de los más pequeños. De todas formas, en el siguiente cuadro se ofrecen los porcentajes de respuestas a esta pregunta.

	ALDEA	VILLA	CIUDAD
Mucho	35 %	55 %	63 %
Regular	60 %	38 %	31 %
Poco	5 %	7 %	6 %

Nótese que la calificación cuantitativa puede ser —y de hecho lo es— susceptible de interpretación posterior.

Sin embargo, los porcentajes muestran ya el influjo del ambiente sociocultural en que viven. Ninguno de los niños de la encuesta dice que no le guste nada leer. Esto no quiere decir que esta respuesta no choque un poco con otras posteriores; porque los que han contestado que «mucho», pueden decir a continuación que, si les dieran a escoger entre un libro y un disco o juguete, se quedarían con el juguete o el disco antes que con el libro. Quizá porque el libro lo tienen más seguro bien en la escuela (convendría tener controlada esta variable) o bien en los regalos de Navidad o por el cumpleaños. Concretamente una de las cuestiones sitúa al niño ante la elección: libro, juguete/disco. Quizá la pregunta fuese una tentación en el desierto: para los más pequeños, por el atractivo que el juguete representa y para los mayorcitos porque el disco ha entrado con fuerza en sus vidas después de tanta publicidad como existe. Algunos, luego de reflexionar bastante, contestaron que elegi-

Libros prestados por sus amigos
Comprados o regalados por padres o parientes .
Comprados por los propios niños

	ALDEA	VILLA	CIUDAD
Libros prestados por sus amigos	39 %	38 %	40 %
Comprados o regalados por padres o parientes	47 %	47 %	50 %
Comprados por los propios niños	14 %	15 %	10 %

Parece, pues, que en cualquiera de los tres ambientes la mayor parte de los libros les son regalados o comprados a los niños por los adultos. El porcentaje que ellos compran es bastante escaso, comparado con los otros. Los que prefieren libros, sólo de tarde en tarde suelen comprar alguno con su dinero. Los que prefieren «tebeos» —cómicos—, sí suelen comprarlo con sus ahorros; pero en ambos casos se quedan también a la expectativa del regalo. Pocos niños contestan que sus padres no acostumbran a comprarles libros o tebeos. Por lo general se trata de niños de familias modestas; el resto contestan que, bien en Reyes o en otras fechas especiales, suelen recibir libros como regalo. Sin duda las posibilidades económicas reducidas, pro-

rían «según sea cada cosa». Las respuestas podrían cuantificarse así:

	ALDEA	VILLA	CIUDAD
Juguete/Disco	43 %	43 %	51 %
Libro	57 %	57 %	49 %

Redondeando, parece que un 50 % prefiere el libro a pesar de todo. De todas maneras, estos datos cuantitativos necesitan, sin duda, un posterior análisis. Incluso de estos porcentajes podría suponerse —como hipótesis a verificar— que los niños de la ciudad están en situación diferente del resto, por su ambiente, y prefieran los artículos juguete/disco debido a que tienen más acceso a su posesión o, posiblemente más cierto, a la propaganda de los mismos que los otros niños.

2.2. Respecto a la procedencia de los libros que los niños leen parece haber cierta unanimidad. Estos son los resultados:

pias de una familia humilde, expliquen en parte la ausencia de regalos —concretamente, en este caso, libros—. Además no parece aventurado suponer también que frecuentemente el status económico y el cultural están estrechamente relacionados. Aquí puede radicar otra parte de la explicación. De esta manera se junta la necesidad de subvenir otras necesidades más inmediatas a un posible no aprecio de bienes culturales que pueden estar contenidos en la literatura infantil. Y sucede que allí donde mayor es la necesidad —de una y otra cosa— menos suelen ser las posibilidades de remediar esa necesidad.

Como aclaración diré que la razón de emplear la palabra «tebeo» o «co-

mic» reside en el intento de diferenciar entre el libro, de texto abundante —estricta obra literaria alfabetizada— y el folleto de dibujos, con aventuras o chistes, que se vende en todos los kioscos y se compra abundantemente.

2.3. Al preguntar por las preferencias entre «libro», «tebeo» y «tipo Tin-Tin», parece que los niños los aceptan casi por igual. Los resultados son estos:

	ALDEA	VILLA	CIUDAD
Libro	38 %	30 %	30 %
Tebeo	45 %	44 %	40 %
Tipo Tin-Tin	19 %	26 %	30 %

Hay que notar que los menores de los encuestados se inclinan preferentemente por los tebeos y tipo Tin-Tin, mientras que los mayorcitos parecen decidirse por los libros con algo más de letra aunque con menos dibujo. Algunos aclaran que no hacen distinción porque «eso depende de cómo sean uno u otro».

Respecto a los libros, la confusión entre los encuestados parece, a veces, evidente. Hay muchas historietas dibujadas que, por venir en forma de libro —encuadernación, pastas a color, número de páginas— se incluía en este apartado aún cuando, en realidad, habría que considerarlas como sucedáneos lujosos del tebeo de kiosko. Así, títulos como «Asterix y Obelix» son citados por los niños, destacando el número de ellos en la ciudad, cosa que era de esperar.

Libros propiamente dichos se citan muchos y resultaría inacabable dar una lista. A medida que los niños van avanzando va cambiando también el gusto y la exigencia. El género biográfico aparece de vez en cuando con distinta votación según los títulos. De todas maneras no creo que sea necesario ni significativo, por el momento, elaborar una lista con datos cuantitativos que,

además, resultaría excesivo y escasamente positivo. Libros clásicos en las lecturas que nos ocupan mantienen todavía su prestigio, aunque tal vez con menos fuerza que antaño. Julio Verne y sus «20.000 leguas de viaje submarino», «Los hijos del Capitán Grant», «La vuelta al mundo en 80 días», etc. son leídos aún por los muchachos. Lo mismo puede decirse de títulos como «Oliver Twist», «El Libro de la Selva», «Ben-Hur», etc. Y junto a éstos están, de vez en cuando, algunos libros clave de la literatura universal. Se leen poco —pero todavía se leen—, según los datos recogidos, «El Lazarillo de Tormes», «El Quijote» —posiblemente en edición adaptada—, «El Conde Lucanor», «Miguel Strogoff»... Alguno de estos títulos hace pensar en la posibilidad de que se trate no de libros leídos por los niños «motu proprio», sino en la escuela o en razón de sus tareas escolares.

Ha podido observarse que bastante al margen e ignorados se han quedado los libros de literatura infantil publicados por autores actuales como Angela Ionescu, Juan Antonio de la Iglesia, Julio Trenas o Ana M.^a Matute. No se investigaron las causas; por ello aventuro sólo una suposición: o no son libros suficientemente conocidos, o la literatura infantil sigue atada a una tradición que aún no ha sido rota ni por los niños ni por sus padres. En cualquier caso quizá habría que optar por una mayor promoción de esta literatura.

2.4. ¿Cuáles son los tebeos más frecuentados por esta población infantil? En los tres ambientes hubo cierta unanimidad: «Pulgarcito», más del 50 %. Detrás vienen otros como «Mortadelo», «DDT», «TBO», «Tiovivo», «Jaimito», etc. por citar alguno. Las niñas apuntan a veces nombres de tebeos o historietas de talante más bien femenino; algo similar ocurre con los niños, que señalan entre sus tebeos favoritos los de acción, aventuras, etc. Algunos títulos entran un poco indiscriminadamente tanto en el apartado de libros como en

el de tebeos, debido posiblemente a que no pocos libros están siendo divulgados en forma de comics.

2.5. Tipo de literatura infantil que más agrada a los niños. Se hizo esta pregunta siguiendo el hilo de la encuesta y, además, para detectar un poco las preferencias por géneros, en cuanto que podía ser útil para una posterior labor.

Los resultados fueron:

	ALDEA	VILLA	CIUDAD
Aventuras	40 %	53 %	60 %
Cuentos	25 %	18 %	18 %
Cómicos	30 %	20 %	14 %
Historias	5 %	9 %	8 %

La incidencia notoriamente superior del género de aventuras quizá indique la importancia de la figura del «héroe», con las posibilidades imaginativas que, sin duda, propicia. Su peso mayor en la ciudad hace pensar en la indiscutible interinfluencia TV/cine y comics. Obsérvese, además, que la ciudad no destaca en el resto de los géneros; los espectadores de cine son sin duda superiores en ella. Y el género habitualmente destinado o consentido para ellos es el de aventuras, frecuentemente bélicas y/o violentas.

Dentro de las aventuras siguen teniendo vigencia las de Enid Blynton —«los cinco» y «los siete»— y fueron citadas con bastante profusión por los lectores de libros (Téngase en cuenta que estas aventuras están más o menos adaptadas a diferentes edades). La opinión y preferencias parecen ser similares en los tres ambientes. Los más pequeños inclinan sus preferencias hacia títulos tremendamente clásicos y conocidos, que aún parecen disfrutar de la consideración del pequeño lector: «Alí Babá y los 40 ladrones», «Juan sin miedo», «El gato con botas», etc. por citar algún título entre la avalancha de los mencionados por los niños. También aparecen los igualmente clásicos

y femeninamente populares entre las niñas más pequeñas: «Blancanieves y los 7 enanitos», «La cenicienta»...

2.6. «¿A qué personaje te gustaría parecer?» Las respuestas son de lo más diverso, aunque no totalmente inesperadas. En las niñas van desde las idealizadas Blancanieves, Cenicienta... —en las más pequeñas—, hasta los personajes femeninos de «los cinco» o «los siete», por mencionar algún ejemplo. En cuanto a los muchachos se nota una tendencia hacia personajes fuertes e intrépidos: «Robín de los Bosques», «El Capitán Trueno», «Ivanhoe», «Tarzán»... Los más pequeños, sin embargo, parecen preferir a «Asterix», «Zipi y Zape», «Mortadelo», o «Aladino»...

Además de las identificaciones con personajes de comics o libros, abundan las respuestas en que el personaje es un actor de cine o TV, un cantante, etc.; en último término, figuras de hoy que se ven y se oyen al menos a través de los potentes medios de comunicación. Así, pues, ¿hasta qué punto el cuento —libro o comic— no es un adelanto o una reproducción de lo que se ve en el cine o la TV? ¿Tiene entidad por sí o la tiene en función de otros instrumentos de comunicación más atractivos que el papel?; o ¿hasta qué punto la TV o el cine se sirven de los comics en sus realizaciones? He aquí unas preguntas que merecerían un estudio reposado en orden a constatar la correlación entre ambos tipos de medios de comunicación y su posible influjo multiplicado sobre los pequeños receptores.

CONCLUSION

Parece bastante evidente el hecho de la influencia de los comics como medios de expresión gráfica en la cultura actual. Se impone, por tanto, no perder de vista el análisis de sus —quizá enormes— posibilidades didácticas.

Educado desde la infancia en medio del poder de la imagen, sumergido en un mundo de colores, volúmenes y ci-

fras —ofrecido por la TV, los anuncios, las revistas y diarios de los adultos...—, el niño de nuestro tiempo es posible que esté visualmente formado como un adulto. Tiene una riqueza expresiva, posee un caudal de conocimientos visuales superior al de sus padres a su edad. Quizá no fuese aventurado pensar que tiene una mayor capacidad de enjuiciamiento y crítica, aunque existen sin duda reservas serias sobre ello.

Este niño, como todos los de su generación, vive los años de la imagen, reina de la sociedad. La imagen posiblemente exige una dedicación diaria, por la misma razón que el serial radiofónico mantiene en atención a miles de radioyentes o un telefilm apasiona semana tras semana gracias a la reiteración de sus episodios. Predispuesto a encontrar ameno todo lo que abunda en imágenes y árida la letra impresa, el niño puede encontrarse ya desde los primeros años escolares con el problema de la «letra menuda», «la negrita», los párrafos «que sólo se leen para sacar sobresaliente, porque con la letra grande basta para aprobar».

«En este momento —dice E. Sabore—, el cine, al igual que el resto de los medios de comunicación de masas, ejerce una función de escuela paralela, en el sentido que McLuhan en «El aula sin muros», de forma que *los mensajes recibidos extraescolarmente son fuentes de conocimientos y actitudes en los niños y en los jóvenes en mayor grado que los mensajes recibidos en la escuela*» (9). Y esto mismo puede decirse, con las oportunas acotaciones, de una gran cantidad de literatura infantil ilustrada.

«Hoy estos nuevos medios de comunicación amenazan, en vez de reforzar, los procedimientos tradicionales de la escuela. Es habitual contestar a esta amenaza con denuncias sobre el des-

graciado carácter y efecto de las películas y la televisión, *del mismo modo que se temió y se desdeñó el «comic», expulsándolo de las aulas*. Sus buenas y malas características de forma y contenido, conjuntados cuidadosamente con otros tipos de artes y de técnicas narrativas, *podrían haberse convertido en un importante instrumento para el maestro*» (10). (Subrayado propio). Posiblemente no baste, pues, con incluir algunos dibujos, grabados o fotografías más o menos al azar. Se hace necesario adecuar los textos, valorizar la imagen —tan estimada por el escolar— y que, por un fenómeno inverso, sea la letra impresa la que complete las ilustraciones. Se trata de no ignorar el tremendo poder de la imagen y realizar un esfuerzo serio para que la educación, sobre todo a nivel básico, ponga en juego todo el arsenal de recursos manejados cuando menos al margen de la institución escolar, en orden a lograr una verdadera educación para la vida. Y es que frente al cambio acelerado y omnipotente de nuestra sociedad, la escuela y los sistemas educativos no parecen haberse percatado de ello.

NOTAS BIBLIOGRAFICAS

- (1) TAGORE, R.: *La Luna Nueva*, en *Obra Escogida*. Aguilar, Madrid 1964, p. 94.
- (2) PETRINI, E.: *Estudio crítico de la literatura juvenil*. Rialp, Madrid 1963, p. 198.
- (3) PASTORIZA DE ETCHEBARNE, D.: *El cuento en la literatura infantil*. Kapelusz, Buenos Aires 1962, p. 3.
- (4) ORTEGA Y GASSET, J.: *El Espectador III*, Biblioteca Nueva, Madrid 1950, p. 442.
- (5) *Ibid.*, p. 339.
- (6) CARPENTER, E., MACLUHAN, M.: *El aula sin muros*. Laia, Barcelona 1974, p. 237.
- (7) SAINT-EXUPERY, A.: *Le Petit Prince*. Gallimard, Paris s/f, p. 19.
- (8) PROPP, V.: *Morfología del cuento*. Fundamentos, Madrid 1971.
- (9) SABORE, E.: *Las películas infantiles y juveniles no son comerciales*, en *Revista «Mensaje y medios»*, n.º 1, 1977, p. 44.
- (10) CARPENTER, E., MACLUHAN, M.: o. c., p. 237.

EL COMENTARIO DE TEXTO HISTORICO EN EL BACHILLERATO

JULIO R. FRUTOS
Doctor en Historia

La práctica del comentario de texto histórico ha sido, y es, muy frecuente en algunas Facultades Universitarias. Así pues, los alumnos de los cursos de Historia compaginan lecturas y explicaciones con comentarios de textos. De este hecho habla la existencia de toda una serie de métodos de comentario cuya paternidad se debe a profesores de reconocida solvencia: Artola, Jover, Seco, Palacio Atard, Balcells, Ubieto, etc.

No obstante, no es objetivo de este artículo glosar métodos ni contenidos del comentario histórico en la Universidad, sino en B.U.P. y C.O.U.

A) EL COMENTARIO DE TEXTO COMO MEDIO Y NECESIDAD

Debe perseguir, a mi juicio, el comentario de texto histórico en el Bachillerato tres objetivos fundamentales:

- 1) Coordinación.
- 2) Esquematización.
- 3) Expresión.

1) El objetivo de un comentario no puede ser, por antipedagógico, individual, desconectado del pasado y del futuro. El texto es resultado de, nunca fin en sí mismo.

2) Entendiendo el comentario como un medio de trabajo cotidiano, debe ayudar al alumno a analizar contenidos, no a globalizar. Una buena parte del éxito de un comentario está en realizar una buena disección de lo fundamental, de lo más profundo; esquematizar sin caer en el esquematismo, que es un vicio del comentario de texto mal realizado.

La ordenación lógica de unas ideas inmersas en unos párrafos ayuda al

alumno a aumentar su capacidad crítica y su interés por la Historia.

3) Todo lo anterior no tendría sentido si no se sabe expresar. Tres son las condiciones expresivas a las que debe tender el comentario histórico:

- Expresión de conceptos.
- Expresión de vocabulario.
- Expresión de conocimientos.

El desmenuzamiento de los distintos conceptos, sencillos y claros, pero contundentes y progresivos, es meta primordial. A nivel de 1.º de B.U.P. sería, junto con la elaboración de un vocabulario básico, el objetivo más importante.

La adquisición de conocimientos es, entonces, el resultado de este planteamiento anterior, no una imposición del profesor o de la propia asignatura.

La necesidad del comentario de texto puede aparecer bien clara en el Bachillerato cuando pretendemos hacer de la clase una actividad dinámica, de conjunto, dialogante. De esta forma no eliminaríamos la personalidad de cada alumno, todo lo contrario, pues en el grupo (concebido como una unidad inferior a los 30 miembros) la peculiaridad y la espontaneidad afloran para enriquecimiento del conjunto.

B) METODOLOGIA

El método de realización de un comentario no debe ser rígido, hay que dar la posibilidad de creación de diversos sistemas donde queden expresados los avances de los alumnos en su periplo por el Bachillerato. Pero, no obstante, sí creo que, de principio y hasta que la clase adopte sus propios métodos correctores, se debe dar un

esquema, suficientemente sugerente para permitirlos.

Una parte importante de este esquema debe destinarse a concretar claramente la práctica, el mecanismo de elaboración: es lo que denominaré *Análisis del texto*. En él puede haber dos apartados que hagan referencia a la demarcación de los temas y las palabras más importantes (a juicio de los alumnos, no sólo a juicio del profesor) y a la expresión, de forma hablada o escrita, de la línea lógica del texto y de los temas principales:

1) Análisis formal:

a) Temas

...../...../.....
...../...../.....

b) Palabras

...../...../.....
...../...../.....

2. Análisis de contenido:

a) Lógico: título esquemático del texto.

b) Temático: ordenación discutida y razonada de los diferentes temas del texto.

Una segunda parte, que denominaré *Fijación histórica*, estaría dirigida hacia la explicación de los conceptos y del vocabulario inherentes a los distintos temas acotados en un principio. El objeto de este segundo apartado es eminentemente práctico: conseguir de los alumnos el enunciado, a viva voz, de los diversos conceptos históricos vertidos en el comentario. Este hecho debe ser enormemente importante, pues todos los profesores constatamos en nuestros alumnos la pobreza de lenguaje y la dificultad de expresión. Al mismo tiempo, no debemos perder de vista el progreso que supone la confrontación verbal entre los compañeros a la hora de delimitar contextos, temas, palabras y expresiones. Esto, perfectamente indicado para la asignatura de Historia Contemporánea de C.O.U.,

puede servir también para abrir nuevas actividades: debates, coloquios, etc.

Los puntos, pormenorizados, podrían ser éstos:

1.) Descripción histórica: estudio pormenorizado de cada tema, palabra, concepto, nombre, etc.

2. Fijación temática: delimitación del género del comentario (memorias, actas, discursos, biografías, etc.).

3. Fijación cronológica: época, momento histórico. Acontecimientos bélicos, políticos, etc.

El tercer, y último apartado, tiene como objetivo establecer las *Conexiones históricas y consecuencias del texto*. Para ello hay que hacer mención obligada a la materia ya explicada, por un lado, y al devenir, por otro, de forma que el comentario no quede cortado y sí sea un nexo conductor.

A nivel práctico, resulta útil dar, junto con las conclusiones, un pequeño esquema del proceso histórico en que se mueve el comentario. Las conclusiones, atendiendo a la experiencia, deben ser elaboradas por el profesor o, cuando más, conjuntamente con un grupo de alumnos.

...../.....
...../..... **ESQUEMA**
...../...../.....

Este último apartado se podría sistematizar de la siguiente forma:

1. Conexión con otros textos de la época.
2. Trascendencia del texto (influencias que recibe y que da).

c) LA APLICACION Y LA PRACTICA

La dinámica concreta del comentario de texto y su puesta en práctica depende de varios factores. El primero, el material a utilizar: recortes de prensa, estadísticas, el propio libro de texto, etc. El segundo, el contexto de la asignatura,

la oportunidad del tema, el tiempo disponible, e incluso, el día de la semana. Y el tercero, la organización.

Es evidente que en el Bachillerato no se puede plantear como comentario de texto cualquier pasaje de un libro. En principio, deberá ser claro en escritura y contenido, corto, asequible a los conocimientos medios del conjunto de los alumnos. En este sentido, la práctica demuestra que los comentarios más ricos son los que el propio grupo, o el interés individual, aportan a la clase.

Respecto a la organización del trabajo, se pueden utilizar diversos grupos, de manera que la responsabilidad directa recaiga sobre uno de ellos. Los demás, una vez copiado el texto en el encerado, cambiarán, mejorarán o completarán las precisiones de aquellos.

Los resultados del comentario deben anotarse por el grupo responsable para formar parte de las conclusiones, de las que ya hemos hablado.

D) PROBLEMATICA

Los problemas que plantea clasificar, introducir y llevar adelante un comentario de texto son abundantes. Desde el principio hay que luchar contra el encasillamiento disciplinar de los alumnos en lo que concierne al comentario de texto (la sola mención de esta práctica pedagógica para la Historia lleva aparejada la consabida respuesta: «¡Ah! ¿pero en Historia también se hacen comentarios de texto?»). Efectivamente, los alumnos que acceden al B.U.P. desconocen, salvo excepciones, esta actividad, al igual que ocurre con los que entran en la Universidad y ¿cuántos licenciados han realizado comentarios históricos?

Por consiguiente, la tarea de mentalización en este sentido es previa y requiere, en ocasiones, dedicar gran parte del curso.

Sentada esta base, veremos dos tipos de problemas. El primero, relativo a los defectos que hay que evitar y el segundo, las dificultades que, en estos momentos, tenemos los profesores para llevar a nuestras clases este tipo de ejercicio.

En cuanto a los defectos que hay que evitar, son tres esencialmente: no ir directamente al tema central, pues entonces eliminaríamos el fundamento analítico del comentario; no citar los apuntes o conocimientos al uso (defecto harto corriente en las exposiciones) —el texto no es un pretexto, al decir de Lázaro Carreter— ya que no es ése el objetivo único sino más bien uno de los secundarios; y en tercer lugar, no matizar bien los conceptos y expresiones, impidiendo que los alumnos recojan e incorporen un vocabulario claro y fácil.

Las dificultades son muchas y en ocasiones suficientemente importantes como para comprender la escasa utilización de este método en el Bachillerato. Empezaré mencionando los temerosos programas de las asignaturas de los tres cursos de B.U.P. y C.O.U. que impiden cualquier «divismo» al margen de la explicación «a la carrera». Tampoco se pueden olvidar las siete horas de clase diaria de los alumnos, que hacen inútil toda dedicación que no sea la de explicar los temas. Y ¿qué decir de la masificación en las aulas?, en las que se hace difícilísima toda tarea que implique espontaneidad, diálogo, desenfado, ya que, por necesidad, hay que mantener una disciplina y un orden forzados.

En resumen, la práctica del comentario de texto debería ser de uso común en nuestros centros, como un método magnífico de valoración del progreso de los alumnos, como una forma de realizar el tan difícil contacto entre profesores y alumnos y, por último, como nexo de entendimiento interdisciplinar, del que estamos tan necesitados.

BIBLIOGRAFIA SOBRE COMENTARIOS DE TEXTOS HISTORICOS

LATREILL: «L'Explication des textes historiques. Methodes d'explications et choix de textes. Paris, 1944.

NEUSCHI: Le commentaire de textes et de documents historiques. Paris, 1969.

DANCE, E. H.: La place de l'histoire dans les établissements secondaires. Ver capítulo III (textes et documents). Págs. 68 y ss. Paris, 1969. Edición inglesa: The place of history in secondary teaching. (Source readings and documentation), págs. 68 y ss. Londres, 1970.

EIRAS ROEL: La técnica del comentario de textos. Santiago, 1971.

UBIETO: Cómo se comenta un texto histórico. Valencia, 1976.

ARTOLA: Textos fundamentales para la historia. 1.ª ed. Madrid, 1968.

BALIL: Nueva Historia de España en sus textos. Prehistoria y Edad Antigua. Santiago, 1976.

SANTOS YANUAS: Textos para la Historia Antigua de Roma. Madrid, 1977.

GARCÍA DE CORTAZAR: Nueva Historia de España en sus textos. (Edad Media). Santiago, 1975.

RÍU Y OTROS: Textos comentados de época medieval. (Siglos V al XII). Barcelona, 1975.

FALCÓN: Antología de textos y documentos de la E. Media. El occidente europeo. Valencia, 1976.

DEVEZE: Textes et documents d'histoire moderne et conseils pratiques aux étudiants—Regards sur l'histoire 2— Paris 1967.

BRUNET: Explications des textes historiques. De la Revolution au XX siecle. Paris, 1970.

FEHELEN: Textes d'histoire contemporaine—regards sur l'histoire— Paris, 1967.

GARCÍA NIETO: Bases documentales de la España Contemporánea. Madrid.

LAS ESCUELAS BRITANICAS Y NORTEAMERICANAS DENTRO DEL CAMBIO SOCIAL

FRANKLIN PARKER

Cátedra «Benedum» de Ciencias de la Educación
Universidad de West Virginia
Morgantown.

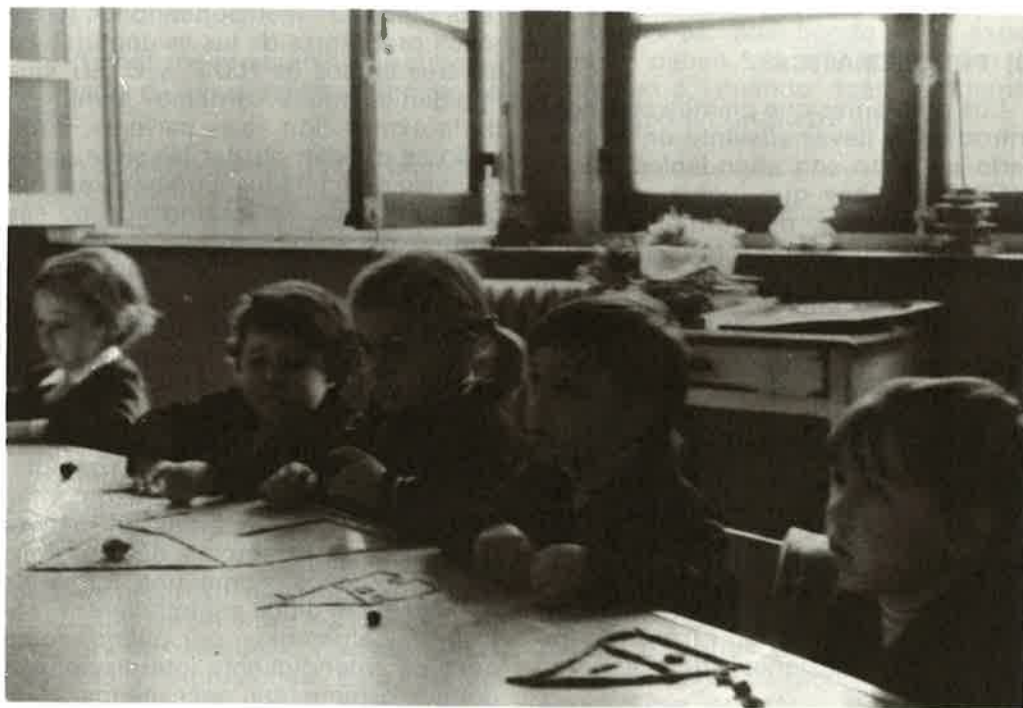
El valor de la comparación de las escuelas británicas (principalmente inglesas y galesas) con las norteamericanas es el de ofrecer una idea de los problemas que tiene Norteamérica en este sentido. Los problemas comunes a las escuelas británicas y estadounidenses surgieron y se están resolviendo en diferentes contextos culturales e históricos, de manera que la comparación nos puede capacitar para soslayar el estrecho punto de vista nacional.

La expansión y la reforma han caracterizado a la mayoría de los sistemas educativos nacionales de la segunda posguerra. La reforma más importante en ambos países ha sido el aumento de las oportunidades educativas. El principal punto de comparación entre Gran Bretaña y los Estados Unidos es que los dos países intentan suprimir la desigualdad. Lo más importante en los Estados Unidos desde la decisión, tomada por los tribunales en 1954, de suprimir las leyes sobre la separación racial, ha sido la integración de las minorías-negros, chicanos, primeros americanos y otros grupos dentro de la escuela y de la sociedad. También Gran Bretaña está intentando integrar al pequeño porcentaje de hindúes, pakistaníes y otros ex-colonizados. Pero Gran Bretaña además está comprometida en un gran experimento social, el de la integración de clases diferenciadas históricamente. Gran Bretaña pretende mejorar la educación de una mayoría de jóvenes blancos cuyo pasado de subprivilegiados mediocre y una enseñanza pobre conducían a trabajos inferiores y a un estatus de clase inferior; y está intentando igualar sus oportu-

tidades con las de un grupo más pequeño de jóvenes pertenecientes a una élite y a la clase media, y que con una enseñanza mejor y más larga venían consiguiendo trabajos mejores y puestos de mando. Mientras los intentos de integración racial en los Estados Unidos han incluido soluciones relacionadas con el transporte y con la redistribución de las zonas urbanas y suburbanas, en Gran Bretaña la integración de diferentes clases sociales se ha intentado a través de grandes escuelas secundarias, denominadas «comprehensive».

Un segundo punto de comparación entre Gran Bretaña y los Estados Unidos es el creciente papel que juega el gobierno central respecto a la educación. En los Estados Unidos, donde la educación es una responsabilidad del Estado, los departamentos educativos del Estado delegan mucha responsabilidad en los distritos escolares. Los fondos federales se acercan ahora al 10 % de los costos totales de la educación, influencia decisiva en la línea educativa. Los reglamentos federales, a través de los departamentos y tribunales federales, influyen en gran medida en la contratación, en el despido, y en la colaboración de los estudiantes y profesores, al menos entre las minorías.

En Gran Bretaña la influencia gubernamental en las escuelas a través de los fondos estatales también ha aumentado, como por ejemplo con la ley de Educación de 1944, que prometía una enseñanza secundaria para todos; lo mismo ocurre con la Circular 10 de 1965, que pedía a las Autoridades Lo-



CLASE DE PARVULOS. COLEGIO «NTRA. SRA. DEL ROSARIO» DE SAMA DE LANGREO

cales de Educación (LEA) que presentasen los planes de las escuelas secundarias «comprehensive»; otro tanto ocurre con el decreto de 1977 que exigía que las escuelas privadas que recibían ayuda estatal (denominadas escuelas subvencionadas) se convirtiesen en escuelas estatales (i. e., que renunciaban a su estatus privado) o perderían aquella ayuda estatal. Los liberales dentro y fuera del Partido Laborista exigieron el compromiso gubernamental de reducir la separación de clases y extender las oportunidades educativas a los hijos de los inmigrantes y a los de los trabajadores pobres. Un grupo análogo de liberales estadounidenses en los años sesenta recomendó la creación de una ayuda federal para la educación con el fin de mejorar, principalmente las escuelas urbanas, y absorber así a las minorías en la corriente americana. Pero algunos liberales estadounidenses de los años setenta decepcionados con las escuelas públicas exigen de modo estridente la reducción de la influencia estatal y federal en la educación a través de los recibos («vouchers»), i. e., dinero estatal concedido directamente a los padres que lo pueden gastar en las escuelas de su preferencia; y exigen también «performance contracting», que consiste en pagar a empresas privadas para que lleven las escuelas. Por lo tanto, mientras los liberales británicos quieren suprimir las escuelas privadas en favor de escuelas estatales más democráticas, los liberales estadounidenses amenazan con reducir el número de escuelas públicas y fomentar la alternativa de las escuelas privadas.

Un tercer punto de comparación entre Gran Bretaña y los Estados Unidos es la nueva agrupación de alumnos por edades y la creación de escuelas «alternativas» para atender las necesidades de distintas edades y aptitudes. Al plan tradicional estadounidense 8-4-4 se han añadido los 6-3-3-4, 6-3-3-2-2, y otros. Los colegios que comprenden los dos primeros años universitarios, por ejemplo, han sido el sector de la

educación estadounidense que ha crecido más rápidamente. En los años 70, no obstante, estas tendencias liberales «alternativas» —escuelas colocadas en tiendas, programas educativos abiertos, universidades libres— han cedido el paso de nuevo a las tendencias conservadoras, que preconizan una escuela tradicional, con insistencia en la enseñanza de numérica, lectura y lenguaje.

El tradicional escalonamiento británico de párvulos, de 5 a 7 años, escuelas para niños de 8 a 11 años; escuela secundaria, de 12 a 16 años, ha dado paso a: enseñanza media, de 8 a 12 años o de 9 a 13 ó de 10 a 13 ó de 10 a 14; escuelas en las que se imparten todos estos grados, de 8 a 18 años; y otras variaciones.

Un cuarto punto de comparación entre los Estados Unidos y Gran Bretaña es la cuestión de los exámenes nacionales. Aunque el examen británico 11+ está dando paso a las evaluaciones acumulativas y a los deseos de padres y alumnos, el examen del Certificado General de Educación (GCE), el O o Nivel Ordinario a los 16 años y el A o Nivel Avanzado a los 18 años aún influyen en las vidas y en los puestos de trabajo de los jóvenes británicos. Puesto que sólo un tercio de los que abandonan la escuela poseían el GCE, se decidió en 1965, por razones democráticas, implantar el examen del Certificado de Educación Secundaria (CSE) para alumnos de 16 años. Mientras las pruebas para el GCE se preparan y se califican por ocho tribunales, siete de los cuales están de algún modo relacionados con una o más universidades, los exámenes para el CSE se preparan y se califican por profesores de unos 14 tribunales y reflejan más fielmente lo que realmente se enseña en las escuelas secundarias corrientes.

Los estados norteamericanos, excepto Nueva York, no tienen exámenes para los alumnos que terminan sus estudios de enseñanza media. Los exámenes para el título de Bachiller de la

Regents High School, en Nueva York, fueron tan criticados que la presión pública exigió que un título equivalente fuese concedido por cada uno de los otros centros de enseñanza media. Este panorama ha cambiado ahora. La preocupación ante la frecuencia de las bajas puntuaciones en los «Scholastic Aptitude Tests» y un creciente movimiento a favor de una vuelta a los estudios básicos ha llevado a 24 Estados a adoptar tests de competencia mínima para la obtención del título de Bachiller. El estado de Nueva York impondrá pruebas obligatorias de lectura y de matemáticas en 1979 y pruebas de civismo, higiene y escritura en 1980 (algunos distritos los utilizan ya ahora opcionalmente). Los 1.042 distritos escolares de California establecerán sus propios criterios y pruebas. Un experimento que ha despertado gran interés en el condado de Greensville, Virginia, consiste en sustituir la promoción automática por la promoción a través de resultados académicos. Por lo tanto mientras los llamados exámenes nacionales en Inglaterra se están haciendo cada vez más flexibles y más democráticos con el fin de ser útiles para el mayor número y para las más amplias aptitudes de los estudiantes, los Estados Unidos tienden a implantar exámenes estatales de un mínimo de conocimientos para la obtención de títulos de Bachiller con el fin de mejorar la calidad.

Un quinto punto de comparación entre Gran Bretaña y los Estados Unidos es la creciente desilusión en ambos países ante la incapacidad de los educadores profesionales para resolver los problemas docentes. Un ejemplo en los Estados Unidos es la frecuente oposición local a votar créditos para la construcción de escuelas nuevas, debido no sólo a la inflación y a los impuestos cada vez más elevados, sino también a la preocupación pública ante la pobreza de los resultados alcanzados en las escuelas existentes y ante la declarada incompetencia de los administrativos. Otro ejemplo estadounidense de tal desilusión son los incidentes en

torno a la controversia acerca de los libros de texto en 1974-75 en el condado de Kanawha, en Virginia del Oeste. Los Critianos Fundamentalistas en dicha comunidad atacaron, entre otras cosas, la selección de libros de texto de los educadores profesionales, afirmando que contenían temas de lectura de extremoso-carácter pronegro y antiblanco.

La desilusión británica respecto a los educadores profesionales fue señalada por el Primer Ministro Laborista, James Callaghan, en su discurso en el Colegio Ruskin, de la Universidad de Oxford, en 1976, cuando pidió que hubiera un gran debate público en torno a la enseñanza en Gran Bretaña. Como consecuencia del discurso de Callaghan se publicó en 1977 el Informe gubernamental Taylor (*A New Partnership for Our Schools* Londres HMSO 1977), pidiendo una mayor participación de los padres, de los estudiantes, de la comunidad y, especialmente, de la industria en la política educativa y un menor dominio por parte de directores y profesores. Un tercer ejemplo en Gran Bretaña fue el boicot que hicieron los padres a la escuela William Tyndale en Islington, un distrito pobre de Londres, en 1975-76 porque se oponían a los llamados métodos progresivos introducidos por el director liberal de dicha escuela elemental.

Un quinto punto de comparación entre Gran Bretaña y los Estados Unidos es el relativo a los costos, que se están elevando en todas partes a causa del aumento en el número de las matrículas en los años sesenta y a causa de la reciente subida de la vida, subida aún más acusada a causa de la inflación. El llamado —y reciente— «Caso Serrano» expresaba dudas acerca de la constitucionalidad de las enormes diferencias en las sumas que se gastan al año por niño y por escuela entre los distritos escolares ricos y los distritos escolares pobres de California. El estado de Nueva Jersey y otros están bajo sentencia del tribunal federal para que proporcione una financiación equita-

tiva a los distintos distritos escolares. Se empieza a dudar ahora de si los impuestos sobre la renta son la mejor fuente de ingresos para la financiación de las escuelas. Toledo (Ohio) y otras ciudades ofrecen el triste panorama de escuelas cerradas por falta de dinero.

Gran Bretaña, a quien se llamó «el enfermo de Europa», donde el índice de inflación en 1975 era del 25 % (entre los más altos del mundo), ha tenido que cortar drásticamente los presupuestos escolares. Los profesores, naturalmente, a través del Sindicato Nacional de Profesores y otras organizaciones profesionales, han puesto el grito en el cielo. La esperanza económica de Gran Bretaña se basa ahora en el aumento de ingresos procedentes del petróleo del Mar del Norte, que acaba de empezar a manar. Con los ingresos del petróleo, que son lentos, y los rumores de una reducción de impuestos en los próximos años, las escuelas británicas puede que se beneficien, pero no hasta dentro de algunos años.

Un sexto punto de comparación entre Gran Bretaña y los Estados Unidos es el problema de la violencia y el vandalismo de estudiantes, que interrumpen las clases y que destrazan los edificios de los centros docentes. Las recientes revelaciones del senador estadounidense Birch Bayh acerca de los costos anuales fueron asombrosas; suponían dinero bastante para construir y reparar cientos de edificios escolares, y para financiar miles de programas que se necesitan y para contratar a miles de maestros que son necesarios. Gran Bretaña, donde el vandalismo es menor pero todavía importante, y los Estados Unidos se preguntan: ¿Pueden las escuelas y la sociedad cubrir las necesidades de los estudiantes agresivos y antisociales que frecuentemente faltan a clase, que sacan malas notas y que parece que no quieren aprender? Estos jóvenes delincuentes experimentan más fracasos que éxitos en sus casas, en sus escuelas y en la sociedad. Tienen una pobre imagen de sí mismos y escasas aspira-

ciones académicas y sociales. Sus padres y compañeros carecen de valores sólidos que merezca la pena emular.

En los dos países algunos programas docentes ofrecen oportunidades positivas para estos jóvenes inquietos. El programa Parkway de Filadelfia, un programa de «escuela sin muros» para marginados potenciales, utiliza garajes y fábricas como aulas. La famosa experiencia del difunto A. S. Neill, en la escuela de Summerhill, es un modelo británico bien conocido. Los «desescolarizadores» críticos como Illich, Reimer, Freire y otros, han despertado interés en Gran Bretaña y en los Estados Unidos con su oposición a lo que ellos llaman «el cuidado de custodia y adoctrinamiento» impartido en los centros docentes tradicionales. Prefieren un modelo no convencional, flexible, y asistemático, de impartir las técnicas y los conocimientos. Lo más parecido a su antiprograma es tal vez un programa extremadamente flexible para adultos o adolescentes. Sin embargo no hay todavía ninguna solución auténtica, a ningún lado del Atlántico, para los problemas de los jóvenes «airados» y frustrados.

Otros puntos de comparación entre los Estados Unidos y Gran Bretaña pueden incluir: la formación del profesorado, la programación de los estudios, la administración educativa, la filosofía de la educación y áreas tales como los valores y la ética de la enseñanza, la enseñanza de los dotados y de los retrasados y otros problemas engorrosos. Los seis puntos de comparación arriba señalados indican alguno de los problemas sociales que afectan a los sistemas educativos en épocas de desarrollo. La expansión educativa después de la Segunda Guerra Mundial, por su propia naturaleza, ha exigido la reforma, pero ha surgido el problema de extender las oportunidades educativas a un gran número de gente, al mismo tiempo que se intenta mantener y mejorar la calidad de la enseñanza. Ahora que el descenso del índice de natalidad y la recesión eco-

nómica han frenado la expansión educativa, la búsqueda de la calidad en la enseñanza se ha hecho más crítica. Gran Bretaña y los Estados Unidos están entregados a esa búsqueda. Un es-

tudio comparativo de los métodos de la sociedad de cada país puede ayudarle a uno a mirar por encima de los intereses nacionales para hallar una comprensión más profunda.

DIPAPA

feria didastec '78 papelería

valencia, 6 al 12 de mayo

TÉCNICAS EDUCATIVAS
 PAPELERÍA
 EDITORIAL
 MÚSICA
 MOBILIARIO ESCOLAR
 FILATELIA
 TRANSPORTE ESCOLAR
 DIETÉTICA ESCOLAR



ACTIVIDADES DEL I. C. E.

CURSOS DE PERFECCIONAMIENTO DEL PROFESORADO

El Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo tiene previsto realizar los siguientes cursos de perfeccionamiento del pro-

fesorado, que tendrán lugar entre enero y junio del presente año en distintos lugares del Distrito Universitario.

CURSOS PARA PROFESORES DE EGB

	Fechas	Lugar	Grupos
1.-Los refuerzos en el proceso educativo	Enero-marzo	Oviedo	1
2.-Lingüística y metodología del Inglés	Febrero-mayo	León	1
3.-Didáctica de las ciencias sociales	Febrero-marzo	Oviedo	1
4.-Lingüística y metodología del Inglés	Febrero-mayo	Oviedo	1
5.-Lingüística y metodología del Francés	Febrero-mayo	Gijón	1
6.-Didáctica de la lengua española	Febrero-marzo	Oviedo	1
7.-Didáctica de matemáticas	Marzo	Oviedo	1
8.-Didáctica de Ciencias naturales	Marzo	Oviedo	1
9.-Lingüística y metodología del Inglés	Febrero-mayo	Gijón	1
10.-Coordinación EGB y BUP en el área de Ciencias Naturales	Febrero-marzo	La Bañeza	1
11.-Orientación y formación de tutores	Febrero	Oviedo	1
12.-Lingüística y metodología del Francés	Febrero-mayo	Oviedo	1
13.-Orientación y formación de tutores	Marzo-mayo	León	5
14.-La expresión dinámica en preescolar	Febrero-marzo	Oviedo	1
15.-Didáctica aplicada de la Geografía: La región asturiana	Febrero-marzo	Oviedo	1
16.-Valores humanos en la formación religiosa	Febrero-marzo	Oviedo	1
17.-Actividad lúdica y pre-aprendizaje académica (Seminario)	Marzo	Oviedo	1
18.-Tecnología educativa	Abril	Pola de Lena	1
19.-La escuela en su proyección hacia el entorno	Marzo	Ponferrada	1
20.-Plástica y pretecnología	Marzo	Ponferrada	1
21.-La expresión dinámica en preescolar	Abril	Oviedo	1

CURSOS PARA PROFESORES DE BACHILLERATO

	Fecha	Lugar	Grupo
1.-Técnicas microscópicas ópticas y electrónicas: su didáctica	Abril	Oviedo	1
2.-Orientación y formación de tutores	Febrero	La Bañeza	1
3.-Teatro didáctico para profesores de BUP (Escenificación de estructuras lingüísticas)	Febrero	Oviedo	1
4.-Lingüística inglesa para profesores de BUP	Febrero	Oviedo	1
5.-La radioactividad y su medida. Aplicaciones al contenido académico de E. M.	Abril	Oviedo	1
6.-Didáctica de la historia	Abril	Oviedo	1
7.-Metodología del francés	Abril	Gijón	1

FORMACION PROFESIONAL

1.-Cursos para la obtención del certificado de aptitud pedagógica. Segundo ciclo	Marzo-junio	Oviedo-León
--	-------------	-------------

UNIVERSIDAD

1.-Identificación de materiales geológicos mediante técnicas de reflectividad y microdurezas.

AULA ABIERTA

agradece y solicita la colaboración de las Inspecciones Técnicas y del Profesorado de los distintos niveles educativos en las páginas de la Revista



DOCUMENTACION BIBLIOGRAFICA

BIBLIOGRAFIA DE FILOSOFIA

Esta bibliografía es básica y de fácil acceso. Por eso se han omitido deliberadamente muchas obras que son conocidas en las distintas especialidades. Dentro de estos límites, se ha procurado recoger obras modernas y actuales de diversas tendencias con el fin de respetar el hecho del pluralismo filosófico.

I. CONCEPTO Y FUNCION DE LA FILOSOFIA

- ADORNO, Th., W.—Justificación de la filosofía, Madrid, Taurus, 1964.
 ADORNO, Th., W.—Filosofía y superstición, Madrid, Alianza, 1972.
 ALQUIE, F.—Signification de la philosophie, París, Hachette, 1971.
 ARANGUREN, J. L.—Implicaciones de la filosofía en la vida contemporánea, Madrid, Taurus, 1971.
 AYER, A. J., KNEALE y OTROS.—La revolución en filosofía, Madrid, Revista de Occidente, 1958.
 BLONDEL, M.—El punto de partida de la investigación filosófica, Barcelona, Herder, 1967.
 BOCHENSKI, J. M.—Introducción al pensamiento filosófico, Barcelona, Herder, 5.^a ed., 1971.
 BUENO, G.—El papel de la filosofía en el conjunto del saber, Madrid, Ciencia Nueva, 1970.
 COLLIN ET OSANA.—L'enseignement de la philosophie, Québec, Laval, 1974.
 COLLINGWOOD, R. G.—Ensayo sobre el método filosófico, Universidad autónoma de México, Centro de E. filosóficos, 1965.
 CORNFORD, F. M.—La filosofía no escrita, Barcelona, Ariel, 1974.
 DILTHEY, W.—La esencia de la filosofía, Buenos Aires, Losada, 3.^a ed., 1960.

- ESTIÚ, E.—En torno a un concepto de la filosofía, Buenos Aires, Kraft, 1944.
 GEYMONAT, L.—Filosofía y filosofía de la ciencia, Barcelona, Labor, 1969.
 GILSON, E.—La unidad de la experiencia filosófica, Madrid, Rialp, 1970.
 GOLDMANN, L.—Las ciencias humanas y la filosofía, Buenos Aires, Nueva Visión, 1967.
 GRENIER, H.—La connaissance philosophique, París, Masson et Cie, Editeurs, 1973.
 HEIDEGGER, M.—Introducción a la metafísica, Buenos Aires, Ed. Nova, 1956.
 HUSSERL, E.—La filosofía como ciencia estricta, Buenos Aires, Ed. Nova, 2.^a ed., 1969.
 JASPERS, K.—La filosofía desde el punto de vista de la existencia, México, F.C.E., 1953.
 KANT, M.—La filosofía como sistema, Buenos Aires, Instituto de Filosofía, 1948.
 KÖRNER, S.—¿Qué es filosofía?, Barcelona, Seix Barral, 1976.
 LAUTH, R.—Concepto, fundamento y justificación de la filosofía, Madrid, Rialp, 1976.
 LEHMANN, R.—Introducción a la filosofía, Buenos Aires, Losada, 1958.
 LE SENNE, R.—Introduction à la philosophie, París, P.U.F., 2.^a ed., 1947.
 MARCEL, G.—Filosofía para un tiempo de crisis, Madrid, Guadarrama, 1971.
 MARX, K.—La miseria de la filosofía, Madrid, Aguilar, 1969.
 MARX, K.—Manuscritos: economía y filosofía, Madrid, Alianza Editorial, 3.^a ed., 1970.
 MARITAIN, J.—Introducción a la filosofía, Buenos Aires, Club de Lectores, 1969.
 MERLEAU-PONTY, M.—Elogio de la filosofía, Buenos Aires, Nueva Visión, 1957.
 MUGUERZA, J.—Introducción a la concepción analí-

- tica de la filosofía, I, Madrid, Alianza Universidad, 1971.
 NICOL, E.—El porvenir de la filosofía, México, F.C.E., 1972.
 ORTEGA y GASSET, J.—¿Qué es filosofía?, O.C., T.7, Madrid, Revista de Occidente, 1969.
 ORTEGA y GASSET, J.—Origen y epílogo de la filosofía, México, F.C.E., 1960.
 PARIS, C.—Filosofía, ciencia, sociedad, Madrid, Siglo XXI, 1972.
 PIAGET, J.—Sabiduría e ilusiones de la filosofía, Barcelona, Península, 1972.
 PIAGET, J.—Psicología y epistemología, Barcelona, Ariel, 1971.
 PIEPER, J.—Defensa de la filosofía, Barcelona, Herder, 1970.
 REVEL, J. F.—Pourquoi des philosophes?, París, René Julliard, 1957.
 SACRISTAN, M.—Sobre el lugar de la filosofía en los estudios superiores, Barcelona, Nova Terra, 1968.
 SAVATER, F.—La filosofía tachada, Madrid, Taurus, 1972.
 SCIACCA, M. F.—La filosofía y el concepto de la filosofía, Buenos Aires, Troquel, 1955.
 SCHELER, M.—La esencia de la filosofía y la condición moral del conocer filosófico, Buenos Aires, Ed. Nova, 2.^a ed., 1972.
 SCHLICK, M.—El viraje de la filosofía, en «El positivismo lógico» de Ayer, México, F.C.E., 1965.
 SELSAM.—Revolución en filosofía, México, Grijalbo, 1973.
 TRIAS, E.—La filosofía y su sombra, Barcelona, Seix Barral, 1969.
 VIALATOUX, J.—L'intention philosophique, París, P. U. F., 1969.
 WAHL, J.—Introducción a la filosofía, México, F.C.E., 1967.
 ZUBIRI, X.—Naturaleza, Historia, Dios, Madrid, Ed. Nacional, 1963.

FILOSOFIA DEL LENGUAJE Y LOGICA

- AGAZZI, E.—La lógica simbólica, Barcelona, Herder, 1967.
 ARISTÓTELES.—Organon, trad. J. Tricot, 6 vols., París, J. Vrin, 1946-50.
 AYER, A. J.—Lenguaje, verdad y lógica, Barcelona, Martínez Roca, 1971.
 AYER, A. J.—El positivismo lógico, México, F.C.E., 1965.
 BENSON, M.—Lógica matemática elemental, Madrid, Tecnos, 1972.
 BECKER, O.—Magnitudes y límites del pensamiento matemático, Madrid, Rialp, 1966.
 BETH, E. V.—Relaciones entre la lógica formal y el pensamiento real, Madrid, Ciencia Nueva, 1968.
 BLACK, M.—El laberinto del lenguaje, Caracas, Monteavila, 1969.
 BLACK, M.—Modelos y metáforas, Madrid, Tecnos, 1966.
 BLANCHE, R.—Introducción a la lógica contemporánea, Buenos Aires, Carlos Lohlé, 1963.
 BLASCO, J. LL.—Lenguaje, filosofía y conocimiento, Barcelona, Ariel, 1973.
 BOCHENSKI, I. M.—Historia de la lógica formal, Madrid, Gredos, 1966.
 BOCHENSKI, I. M.—Los métodos actuales del pensamiento, Madrid, Rialp, 1969.
 BOURBAKI, N.—Elementos de historia de las matemáticas, Madrid, Alianza Editorial, 1972.
 BÜHLER, K.—Teoría del lenguaje, Madrid, Revista de Occidente, 1967.
 CARNAP, R.—Ancienne et moderne logique, Paris, Herman et Cie., 1933.
 CARROLL, L.—El juego de la lógica, Madrid, Alianza Editorial, 1972.
 CASSIRER, E.—Filosofía de las formas simbólicas, I. El lenguaje, II. El pensamiento mítico, México, F.C.E., 1971-72.
 CASSIRER, E.—Antropología filosófica, vid. C. VIII, México, F.C.E., 1968.
 COLBERT.—La evolución de la lógica simbólica, Universidad de Navarra, 1964.
 COPI, I. M.—Introducción a la lógica, Buenos Aires, Eudeba, 1973.
 CURRY, H. B., FEYS, R.—Lógica combinatoria, Madrid, Tecnos, 1967.
 CHOMSKY, N.—Lingüística cartesiana, Madrid, Gredos, 1972.
 CHOMSKY, N.—El análisis formal de los lenguajes naturales, Madrid, Ed. Alberto Corazón, 1972.
 DEANO, A.—Introducción a la lógica formal, I.—Lógica de enunciados, Madrid, Alianza, 1974; II.—Lógica de predicados, Madrid, Alianza, 1975.
 DIAMOND, A. S.—Historia y orígenes del lenguaje, Madrid, Alianza Universidad, 1974.
 DOU, A.—Fundamentos de la matemática, Barcelona, Labor, 1970.
 FERRATER MORA, J.—Indagaciones sobre el lenguaje, Madrid, Alianza Editorial, 1970.
 FERRATER MORA, J. y H. LEBLANC.—Lógica matemática, México, F.C.E., 1971.
 FOUCAULT, M.—Las palabras y las cosas, México, Siglo XXI, 1972.
 FRECHET, M.—Las matemáticas y lo concreto, Universidad Autónoma de Méjico, 1958.
 FREY, G.—La matematización de nuestro universo, Madrid, Gregorio del Toro, 1972.
 GARCÍA BACCA, J. D.—Introducción a la lógica moderna, Barcelona, Labor, 1936.
 GARRIDO, M.—Lógica simbólica, Madrid, Tecnos, 1973.
 GILSON, E.—Lingüística y filosofía, Madrid, Gredos, 1974.
 GORSKI, D. P. y OTROS.—Pensamiento y lenguaje, México, Grijalbo, 1961.
 GUSDORF, G.—La palabra, Buenos Aires, Nueva Visión, 1971.
 GRACIA, F.—Presentación del lenguaje, Madrid, Taurus, 1972.
 GRACIA, F.—La paradoja del mentiroso en los lenguajes formales. (En el colectivo: Teoría y Sociedad), Barcelona, Ariel, 1970.
 HASENJAEGER, G.—Conceptos y problemas de la lógica moderna, Barcelona, Labor, 1968.
 HILBERT-ACKERMANN.—Elementos de lógica teórica, Madrid, Tecnos, 1962.
 HJELMSLEV, L.—Prolégomenes a une théorie du langage, París, Les Edit. de Minuit, 1971.
 HJELMSLEV, L.—El lenguaje, Madrid, Gredos, 1968.
 HUSSERL, E.—Investigaciones lógicas, Madrid, Revista de Occidente, 1929-31.
 JACOBSON, R., HALLE, M.—Fundamentos del lenguaje, Madrid, Ayuso, 1973.

- KATZ, J.—Filosofía del lenguaje. Barcelona, Martínez Roca, 1971.
- KNEALE, W. C. y M.—El desarrollo de la lógica. Madrid, Tecnos, 1966.
- LADRIERE, J.—Limitaciones internas de los formalismos. Madrid, Tecnos, 1969.
- LEE WHORL, B.—Lenguaje, pensamiento y realidad. Barcelona, Seix Barral, 1971.
- LEFEBVRE, H.—Lenguaje y sociedad. Buenos Aires, Proteo, 1967.
- LENNEBERG, E. y OTROS.—Nuevas direcciones en el estudio del lenguaje. Madrid, Revista de Occidente, 1974.
- LEVI-STRAUSS, CL.—Antropología estructural. Buenos Aires, Eudeba, 1968.
- LYONS, J.—Nuevos horizontes de la lingüística. Madrid, Alianza, 1975.
- LLEDO, E.—Filosofía y lenguaje. Barcelona, Ariel, 1970.
- MARITAIN, J.—El orden de los conceptos. Buenos Aires, Club de Lectores, 1958.
- MITCHELL, D.—Introducción a la lógica. Barcelona, Labor, 1968.
- MORRIS, CH.—Signos, lenguaje y conducta. Buenos Aires, Losada, 1962.
- MOSTERIN, J.—Lógica de primer orden. Barcelona, Ariel, 1970.
- MOUNIN, G.—Introducción a la semiología. Barcelona, Anagrama, 1972.
- NAGEL, E.—La lógica sin metafísica. Madrid, Tecnos, 1961.
- OGDEN, C. K.—El significado del significado. Buenos Aires, Paidós, 1964.
- PIAGET, J.—El lenguaje y el pensamiento del niño. Buenos Aires, Guadalupe, 1973.
- POLYA, G.—Matemáticas y razonamiento plausible. Madrid, Tecnos, 1966.
- POPPER, K.—La lógica de las investigaciones científicas. Madrid, Tecnos, 1967.
- PORZIG, W.—El mundo maravilloso del lenguaje. Madrid, Gredos, 1969.
- PRIETO, L. J.—Mensajes y señales. Barcelona, Seix Barral, 1967.
- QUINE, W.—Los métodos de la lógica. Barcelona, Ariel, 1967.
- QUINE, W.—Desde un punto de vista lógico. Barcelona, Ariel, 1962.
- RUSSEL, B., WHITEHEAD, A. N.—Principia mathematica. Cambridge, Univ. Press, reimpresión, 1950.
- RUSSEL, B.—Lógica y conocimiento. Madrid, Taurus, 1966.
- SACRISTAN, M.—Introducción a la lógica y al análisis formal. Barcelona, Ariel, 1973.
- SCHAFF, A.—Lenguaje y conocimiento. México, Grijalbo, 1967.
- SÁNCHEZ DE ZAVALA, V.—Hacia una epistemología del lenguaje. Madrid, Alianza Editorial, 1972.
- SÁNCHEZ MAZAS, M.—Fundamentos matemáticos de la lógica formal. Caracas. Universidad Central de Venezuela, 1963.
- SAUSSURE, F.—Curso de lingüística general. Buenos Aires, Losada, 1967.
- SKINNER, D. F.—Conducta verbal. Barcelona, Fontanella, 1976.
- STEBBING, L. S.—Introducción a la lógica moderna. México, F.C.E., 1965.
- SUPPES, P., HILL, S.—Introducción a la lógica matemática. Barcelona, Reverté, 1968.
- SUPPES, P.—Introducción a la lógica simbólica. México. Compañía Editorial continental, 1966.
- SYLVESTER, PEIRCE y OTROS.—La forma del pensamiento matemático. Barcelona, Grijalbo, 1974.
- SIMPSON, Th. M.—Semántica filosófica: Problemas y discusiones. Buenos Aires, Siglo XXI, 1973.
- TARSKI, A.—Introducción a la lógica y a la metodología de las ciencias deductivas. Madrid, Espasa-Calpe, 1968.
- THAYER, L.—Comunicación y sistemas de comunicación. Barcelona, Península, 1975.
- VOSSLER, K.—Filosofía del lenguaje. Buenos Aires, Losada, 5.ª ed., 1968.
- WITTGENSTEIN, L.—Tractatus Lógico-Philosophicus. Madrid, Alianza Editorial, 1973.
- CIENCIA, IDEOLOGIA, CULTURA DESDE UN PUNTO DE VISTA FILOSOFICO**
- ADORNÓ, Th., W.—Prismas. La crítica de la cultura y la sociedad. Barcelona, Ariel, 1962.
- BELL, D.—El fin de las ideologías. Madrid, Tecnos, 1964.
- BERMAN, G.—Filosofía de la ciencia. Madrid, Tecnos, 1971.
- BERNAL, J. D.—Historia social de la ciencia. Barcelona, Península, 1967.
- BUENO, G.—Idea de la ciencia desde la teoría del cierre categorial. Santander, Universidad Internacional Menéndez Pelayo, 1976.
- BUENO, G.—Etnología y utopía. Valencia, Azanca, 1971.
- BUNGE, M.—Intuición y ciencia. Buenos Aires, Eudeba, 1965.
- BUNGE, M.—La ciencia, su método y su filosofía. Buenos Aires, Siglo XXI, 1972.
- BUNGE, M.—La investigación científica. Barcelona, Ariel, 1969.
- BURT, E. A.—Los fundamentos metafísicos de la ciencia. Buenos Aires, Ed. Sudamericana, 1960.
- BUSTO, E. H. del.—Las teorías modernas de la probabilidad. Madrid, C.S.I.C., Cuadernos n.º 3, 1955.
- BUTTERFIELD, H.—Los orígenes de la ciencia moderna. Madrid, Taurus, 1958.
- CASSIRER, E.—Las ciencias de la cultura. México, F.C.E., 1955.
- CROMBIE, A. C.—Historia de la ciencia. Madrid, Alianza Editorial, 1974.
- DAMPIER, W. C.—Historia de la ciencia y de sus relaciones con la filosofía y la religión. Madrid, Aguilar, 1950.
- DEMPF, A.—Filosofía de la cultura. Madrid, Revista de Occidente, 1933.
- DUHEM, P.—Le Systéme du monde. Histoire des doctrines cosmologiques de Platon a Copernic, Paris, 5 vols., 1913-17.
- EDDINGTON, A. S.—La filosofía de la ciencia física. Buenos Aires, Ed. Sudamericana, 1954.
- EDDINGTON, A. S.—La naturaleza del mundo físico. Buenos Aires, Ed. Sudamericana, 1954.
- EDDINGTON, A. S.—Nuevos senderos de la ciencia. Barcelona, Montaner y Simón, 1945.
- EINSTEIN y OTROS.—La teoría de la relatividad. Madrid, Alianza Editorial, 1973.
- FARRINGTON, B.—Ciencia griega. Buenos Aires, Hachette, 1957.
- FARRINGTON, B.—Ciencia y filosofía en la antigüedad. Barcelona, Ariel, 1972.
- FEYERABEND, P. K.—Contra el método. Esquema de una teoría anarquista del conocimiento. Barcelona, Ariel, 1974.
- GAMOW, G.—Biografía de la física. Madrid, Revista de Occidente, 1962.
- GARCÍA BACCA, J. D.—Tipos históricos de filosofar físico desde Heráclito hasta Kant. Universidad Nacional de Tucumán, 1941.
- GORTARI, E.—7 ensayos filosóficos sobre la ciencia moderna. México, Grijalbo, 1969.
- GUARDINI, R.—La cultura como obra y riesgo. Madrid, Guadarrama, 1960.
- HEIMENDAH, E.—Física y filosofía. Madrid, Guadarrama, 1969.
- HEISENBERG, W.—Física y filosofía. Buenos Aires, Ediciones la Isla, 1959.
- HEISENBERG, W.—Los nuevos fundamentos de la ciencia. Madrid, Norte y Sur, 1968.
- HEMPEL, C. G.—Filosofía de la Ciencia Natural. Madrid, Alianza Editorial, 1973.
- HORKHEIMER, M.—Ideología y acción. en «Sociológica», p. 55, Madrid, Taurus, 1971.
- HULL, L. W. H.—Historia y filosofía de la ciencia. Barcelona, Ariel, 1961.
- JEANS, J.—Historia de la física. México, F. C. E., 1953.
- JUFFE, M.—Biología e ideología. Barcelona, A. Redondo, 1972.
- KUHN, Th. S.—La estructura de las revoluciones científicas. México, F.C.E., 1971.
- LINTON, R.—Estudio del hombre. México, F.C.E., 9.ª ed., 1972.
- LAKATOS.—Historia de las ciencias y sus reconstrucciones racionales. Madrid, Tecnos, 1974.
- MANNHEIM, K.—Ideología y utopía. Madrid, Aguilar, 1973.
- MANNHEIM, K.—Ensayos de sociología de la cultura. Madrid, Aguilar, 1963.
- MARITAIN, J.—La filosofía de la naturaleza. Buenos Aires, Club de Lectores, 1945.
- MARX, K.—La ideología alemana. Montevideo, Ed. Pueblos Unidos, 1968.
- MARX, K.—El capital. México, F.C.E., 8.ª reimp., 1973.
- MAY, E.—Filosofía natural. México, F.C.E., 1953.
- MELIJJIN, S. y OTROS.—Problemas filosóficos de la física contemporánea. México, Grijalbo, 1969.
- MONDOLFO, R.—En los orígenes de la filosofía de la cultura. Buenos Aires, Imán, 1942.
- NAESS, A.—Historia del término ideología desde Destutt hasta Marx. Buenos Aires, 1964.
- NAGEL, E.—La estructura de la ciencia. Buenos Aires, Paidós, 1968.
- NEWMAN, J. R.—¿Qué es la ciencia?. Madrid, Aguilar, 1962.
- OPPENHEIMER, J. R.—La ciencia y el conocimiento común. Madrid, C.S.I.C., Cuaderno, n.º, 1955.
- PANKER, R.—El concepto de naturaleza. Madrid, C.S.I.C., 1951.
- PAPP, D.—Historia de la física desde la antigüedad hasta los umbrales del siglo XX. Madrid, Espasa-Calpe, 1961.
- PARIS, C.—Física y filosofía. Madrid, C.S.I.C., 1952.
- PIAGET, J.—Lógica y conocimiento científico. Buenos Aires, Proteo, 1970.
- PLANCK, M.—¿Adónde va la ciencia?. Buenos Aires, Losada, 1962.
- POPPER, K. R.—El desarrollo del conocimiento científico (conjeturas y refutaciones). Buenos Aires, Paidós, 1967.
- PRICE, D. J. S.—Hacia una ciencia de la ciencia. Barcelona, Ariel, 1973.
- QUINTANILLA, M. A.—Idealismo y filosofía de la ciencia (Introducción a la epistemología de Karl R. Popper). Madrid, Tecnos, 1972.
- REICHENBACH.—Moderna filosofía de la ciencia. Madrid, Tecnos, 1965.
- RIAZA, J. M.—Ciencia moderna y filosofía. Madrid, BAC, 1953.
- RICKERT, H.—Ciencia cultural y ciencia natural. Madrid, Espasa-Calpe, 1965.
- ROSANAS, J.—Cuestiones de filosofía natural. Buenos Aires, Poblet, 1950.
- SARTON, G.—Historia de la ciencia. Buenos Aires, Editorial Universitaria, 1965.
- SCHAFF, A.—Sociología e ideología. Barcelona, A. Redondo, 1971.
- SCHELER, M.—El saber y la cultura. Buenos Aires, Ed. Nova, 1960.
- SELVAGGI, F.—Filosofía de las ciencias. Madrid, Sociedad de Educación, Atenas, 1955.
- TATON, R.—Histoire Générale des Sciences. Paris, P.U.F., 1956.
- TOULMIN, S.—La comprensión humana. I.—El uso colectivo y la evolución de los conceptos. Madrid, Alianza, 1977.
- TRIAS, E.—Teoría de las ideologías. Barcelona, Península, 1970.
- ULMO, J.—El pensamiento científico moderno. Madrid, Taurus, 1958.
- VIDAL, D.—Sobre la ideología. Barcelona, Laia, 1973.
- WARTOFSKY, M. W.—Introducción a la filosofía de la ciencia. Madrid, Alhambra, 1973.
- WEBER, A.—Historia de la cultura. México, F.C.E., 1952.
- WEBER, A.—Sociología de la historia y de la cultura. Buenos Aires, Nueva Visión, 1957.
- PSICOLOGIA**
- ADLER, A.—Práctica y teoría de la psicología del individuo. Buenos Aires, Paidós, 1958.
- ALTHUSSER, L. y OTROS.—Estructuralismo y psicoanálisis. Buenos Aires, Nueva Visión, 1971.
- ANCONA, L.—Cuestiones de psicología. Barcelona, Herder, 1965.
- ASCH, S. E.—Psicología social. Buenos Aires, Eudeba, 1964.
- BARNETT, S. A.—La conducta en los animales y en el hombre. Madrid, Alianza, 1972.
- BERGSON, H.—Ensayo sobre los datos inmediatos de la conciencia. Madrid, Aguilar, 1959.
- BRENNAN, R. E.—Psicología general. Madrid, Morata, 1969.
- BRENTANO, R.—Psicología desde el punto de vista empírico. Buenos Aires, Schapire, 1942.
- BRETT, G. S.—Historia de la psicología. Buenos Aires, Paidós, 1960.
- CERDA, E.—Una psicología de hoy. Barcelona, Herder, 1967.

- COFER y APPILEY.—Psicología de la motivación. México, Trillas, 1972.
- COHEN, J.—Introducción a la psicología, Barcelona, Labor, 1968.
- DELACROIX y CASSIRER.—Psicología del lenguaje, Buenos Aires, Paidós, 1960.
- DELEULE, D.—La psicología, mito científico, Barcelona, Anagrama, 1972.
- ENGELMAYER, O.—Psicología evolutiva del niño y del adolescente, Buenos Aires, Kapelusz, 1970.
- EYSENCK, H. J.—Fundamentos biológicos de la personalidad, Barcelona, Fontanella, 1970.
- FLETCHER, R.—El instinto en el hombre, Buenos Aires, Paidós, 1962.
- FORGUS, R. H.—Percepción, México, Trillas, 1972.
- FREUD, S.—Obras completas, 2 vols., Madrid, Biblioteca Nueva, 1948.
- FROMM, E.—El miedo a la libertad, Buenos Aires, Paidós, 1961.
- GEMELLI-ZUNINI.—Introducción a la psicología, Barcelona, Luis Miracle, 4.^a ed., 1968.
- GREGORY, R. L.—Ojo y cerebro, Psicología de la visión, Madrid, Guadarrama, 1965.
- GROSSMANN.—La estructura de la mente, Barcelona, Labor, 1969.
- GUILLAUME, P.—La psicología de la forma, Buenos Aires, Argos, 1947.
- HEIDBREDER, E.—Psicología del siglo XX, Buenos Aires, Paidós, 1971.
- HERRICK, C. J.—La evolución de la naturaleza humana, Madrid, Revista de Occidente, 1962.
- HILGARD, R.—Introducción a la psicología, 2 vols., Madrid, Morata, 1966.
- HILGARD, R., y BOWER, H.—Teorías del aprendizaje, México, Trillas, 1973.
- HURLOCK, E. B.—Psicología del niño y psicología del adolescente, Buenos Aires, Paidós, 1970.
- JOLIVET, R.—Psicología, Buenos Aires, Carlos Lohé, 1956.
- JUNG, C. G.—Tipos psicológicos, Buenos Aires, Sudamericana, 7.^a ed., 1960.
- KATZ, D.—Animales y hombres, Madrid, Espasa-Calpe, 1962.
- KATZ, D.—Manual de psicología, Madrid, Morata, 1963.
- KLINEBERG, O.—Psicología social, México, F.C.E., 1963.
- KLOPFER, P. H.—Introducción al comportamiento animal, México, F.C.E., 1976.
- KOFFKA, K.—Principios de psicología de la forma, Buenos Aires, Paidós, 1953.
- LERSCH, Ph.—La estructura de la personalidad, Barcelona, Scientia, 1966.
- LORENZ, K.—Evolución y modificación de la conducta, Madrid, Siglo XXI, 1974.
- LURIA, A. R.—Introducción evolucionista a la psicología, Barcelona, Fontanella, 1977.
- MADDI, S.—Teorías sobre la personalidad, Buenos Aires, El Ateneo, 1970.
- MALINOWSKI, B.—Estudios de psicología primitiva, Buenos Aires, Paidós, 1963.
- MERLEAU-PONTY, M.—Fenomenología de la percepción, México, F.C.E., 1957.
- MILLER, G. A.—Introducción a la psicología, Madrid, Alianza, 1968.
- MORGAN, Cl.—Introducción a la psicología, Madrid, Aguilar, 1969.
- MUELLER, F. L.—Historia de la psicología desde la antigüedad hasta nuestros días, México, F.C.E., 1966.
- MURPHY, G.—Introducción histórica a la psicología contemporánea, Buenos Aires, Paidós, 1964.
- OLDENDORFF, A.—Psicología de la vida social, Buenos Aires, Carlos Lohé, 1968.
- OLIVIER, G.—El hombre y la evolución, Barcelona, Labor, 1964.
- PAVLOV, I.—Fisiología y psicología, Madrid, Alianza, 1968.
- PENFIELD, W.—El misterio de la mente. Estudio crítico de la conciencia y del cerebro humano, Madrid, Pirámide, 1977.
- PIAGET, J.—Psicología de la inteligencia, Buenos Aires, Psique, 1970.
- PIAGET, J. y OTROS.—Estructuralismo y psicología, Buenos Aires, Nueva Visión, 1970.
- PIAGET, J.—Seis estudios de psicología, Barcelona, Seix Barral, 1970.
- PINILLOS, J. L.—Principios de psicología, Madrid, Alianza, 1975.
- PINILLOS, J. L.—Introducción a la psicología contemporánea, Madrid, C.S.I.C., 1962.
- ROUSTAM, D.—Lecciones de psicología, Buenos Aires, Poblet, 4.^a ed., 1938.
- RUBINSTEIN, S. C.—Principios de psicología general, México, Grijalbo, 1967.
- SARTRE, J. P.—La imaginación, Buenos Aires, Sudamericana, 1970.
- SKINNER, B. F.—Registro acumulativo, Barcelona, Fontanella, 1975.
- SKINNER, B. F.—Ciencia y conducta humana, Barcelona, Fontanella, 1972.
- SKINNER, B. F.—Más allá de la libertad y de la dignidad, Barcelona, Fontanella, 1972.
- SMITH, C. U. M.—El cerebro, Madrid, Alianza, 1972.
- STOCKER, A.—Orientaciones actuales de la psicología, Buenos Aires, Troquel, 1960.
- THOMPSON, R.—Breve historia de la psicología, Madrid, Guadiana, 1969.
- TINBERGEN, N.—El estudio del instinto, Madrid, Siglo XXI, 1969.
- UNDERWOOD, B. J.—Psicología experimental, México, Trillas, 1972.
- VERGOTE, A.—Psicología religiosa, Madrid, Taurus, 1966.
- WHITTAKER, J. O.—Psicología, México, Interamericana, 1968.
- WOLFF, W.—Introducción a la psicología, México, F. C. E., 1953.
- WOLMAN, B.—Teorías y sistemas contemporáneos en psicología, Barcelona, Grijalbo, 1965.
- WOODWORTH, R. S.—Psicología experimental, Buenos Aires, Eudeba, 1964.
- ZZAZZO, R.—La psicología norteamericana, Buenos Aires, Paidós, 1964.

Continuará en el próximo número de la revista.

TEÓFILO RODRÍGUEZ NEIRA

RECENSIONES

CARLO TAGLIAVINI. «**Orígenes de las lenguas neolatinas. Introducción a la filología romance**». Fondo de Cultura Económica. México. 1.^a edición en español, 1973. Traducción de Juan Almela. 897 páginas.

El amplísimo y documentadísimo contenido de este libro, imprescindible para el especialista de filología románica y, en particular, para el profesorado de español y de latín, de los niveles medio y universitario, está distribuido en siete espaciosos capítulos con su pertinente bibliografía, seguidos de más de cien páginas de índices, relativos a nombres de persona, analítico y de palabras, éstas correspondientes a 27 idiomas, que convierten la obra en arsenal y fuente de documentación incomparable para cualquier tipo de estudio concerniente a las lenguas romances.

En mi afán de presentar a los lectores una síntesis, por fuerza apretadísima, de cada uno de los referidos capítulos, he cargado gustoso con la lectura de sus páginas, atento especialmente a los contenidos de las lenguas hispánicas.

El Capítulo I lleva por título «La Filología románica». Como auténtico pórtico de la obra, inicia el desarrollo del «método comparativo» de las lenguas, para centrarlo en el de las «neolatinas», que gozan del privilegio exclusivo de poseer una lengua común, el latín, para apoyo de su origen y relaciones mutuas.

El verdadero meollo del tema lo constituye el estudio de la filología romance como disciplina científica, a partir fundamentalmente del siglo XVIII hasta nuestros días. A través de cerca de un centenar de páginas desfilan los nombres de sus cultivadores, junto con la exposición de sus teorías, hasta empalmar con la neolingüística, el estructuralismo y otras tendencias actuales, agrupadas en torno a la Escuela de Ginebra, de comienzos de siglo, con F. de Saussure, al Círculo de Praga, al Centro lingüístico de Copenhague y a las corrientes estado-unidenses de la gramática «transformacional» o generativa.

Ante la selva enmarañada de las diversas especialidades a que da origen el estudio de la filología romance, imposible de abarcar totalmente por el filólogo, la función de ésta, en frase de A. Roncaglia, se nos presenta hoy revestida de un significado ideal que trasciende las responsabilidades técnicas, para traducirse en una imponente responsabilidad moral.

El Capítulo II, «El sustrato prerromano», pasa revista a todos los territorios de Italia y de Europa en los que se implantó la lengua latina, tras la búsqueda de las lenguas autóctonas que pudieron dejar huella no sólo en el latín sino también posteriormente en las diversas lenguas neolatinas que brotaron por descomposición de aquél. Es el apasionante estudio de los «sustratos», que al apilarse en distintas capas constitu-

yen los «sustratos» respecto a la lengua latina que se impuso sobre todos ellos.

Naturalmente que a nosotros nos interesa sobre manera el estudio concerniente al sustrato en la Península Ibérica, referido especialmente en estas páginas al vasco y a las diversas lenguas ibéricas, tanto en lo relativo al léxico de nombres comunes y de topónimos como a las tendencias fonéticas del español debidas al «sustrato».

Los 15 Parágrafos que integran el Capítulo III desarrollan detalladamente el término geográfico-lingüístico de la Romania. Tras una discusión etimológico-conceptual sobre Romania y los términos *Romanicus: Romania: Romanus: Roma*, se adentra en el estudio pormenorizado de la Romania perdida y la Romania nueva, para descubrirnos los elementos residuales del latín, tanto lexicales como fonéticos, en los dialectos bereberes, en el vasco, en la lengua céltica, en el inglés antiguo, en las lenguas germánicas, en las regiones de la Retia y el Nórico, primero romanizadas y después germanizadas, en Panonia y la Iliria (con el dalmático, última lengua neolatina desaparecida), en el idioma albanés, en el griego moderno y en las lenguas eslavas, para terminar con los países de la nueva Romania, conquistados por la expansión del francés, del español y del portugués, con sus variedades enriquecedoras del mismo tronco común.

El Capítulo IV, titulado, «El núcleo central: el Latín», se nos aparece como el más significativo de la obra y la base substancial de todos los demás capítulos. Antes de estudiar los diferentes aspectos que distancian el latín «vulgar» del latín literario o clásico, hace un recuento bastante exhaustivo de las fuentes principales de aquel latín, imprescindibles para el conocimiento directo de la materia. Luego enumera una serie de términos, unos, privativos del latín vulgar, otros, especializados en un significado concreto, distinto del que mostraban en el uso clásico.

El vocalismo y el consonantismo del latín vulgar y las normas sintácticas y las características morfológicas de esta lengua, detalladas en sus fenómenos más acusados, ejemplificados en variedad de casos, ofrecen al lector una estructuración formal de las distintas partes gramaticales de esta lengua.

«Los adstratos y los superestratos» constituyen el objeto del capítulo siguiente. Antes de determinar las influencias de otras lenguas, tanto en el mismo latín clásico como en el romanizado y en las mismas lenguas neolatinas, analiza el autor el concepto de «préstamo lingüís-

tico», distinguiendo, de acuerdo con los lingüistas alemanes, entre «Lehnwörter» o términos asimilados por la lengua adoptante y «Fremdwörter» o términos que siguen conservando el aspecto formal de la lengua de origen.

Junto al concepto de «superestrato» o lengua que se superpone a otra, ya constituida, sin lograr desplazarla, aparece el de «adstrato» o lengua territorialmente vecina, mientras persiste con autonomía propia, en lucha con la lengua invasora o de «superestrato». La historia de todos estos vaivenes lingüísticos, pues los conceptos anteriores no suponen barreras infranqueables, significa para la historia de las lenguas y de la cultura de todo el Occidente y el Oriente europeos la aportación más colosal e intercambiable de elementos griegos, germánicos, árabes, latinos, etc. sobre las diversas lenguas neolatinas y de éstas recíprocamente entre sí.

Los Capítulos VI y VII están dedicados a la clasificación de las lenguas neolatinas y a la descripción de los más antiguos testimonios de las lenguas literarias, en particular, las Glosas.

Previamente analiza Tagliavini las razones intrínsecas y extrínsecas que llevaron al latín a su fragmentación diferenciada, para hacer luego la historia de la clasificación científica de las variedades neolatinas.

EDUCACION PARA LA CONVIVENCIA. Selección de textos orientativos. Area social, 8.º curso de EGB. Servicio de publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 1977.

Parece indudable que el sistema educativo supone, desde un punto de vista etnológico y en un sentido amplio, uno de los medios utilizados por una sociedad para incorporar a sus componentes a las pautas culturales dominantes en ella. Uno de los fines de la educación según BRUNNER («Antropología, una nueva visión» Ed. Sol Tax, pág. 90) es que los miembros de una sociedad, cuando ésta logra éxitos educativos, es que «quieran portarse como tienen que portarse». De ahí que en las sociedades «civilizadas» la influencia de su sistema político ejercido sobre el sistema educativo y su planificación oficial resultan fenómenos constatados en general.

Este es un hecho que repercute sobre todo en el área de las ciencias sociales y que en nuestro país ha tenido reflejos palpables en otras épocas históricas y que en nuestro tiempo se han ido configurando ante fenómenos, de cierto relieve, especialmente en lo que se refiere a la formación política de los alumnos. Cuestiones que no son privativas del aquí y ahora. Es de recordar que en otro contexto y espacio escribía Lenin que la escuela ha de ser «un instrumento de dominación sobre la clase burguesa, un instrumento para la destrucción total de la división de la sociedad en clases» («Teoría y tácticas comunistas» en «El comunismo». Ed. Iberia 1936, pág. 299). Resulta curioso estudiar también sistemas

Teniendo en cuenta diversos criterios establece personalmente los grupos: a) Bálcanorromance (rumano); Italo-romance (dalmático, italiano, sardo y ladino); Galorromance (francés, franco-provenzal, provenzal) gascón y catalán e Iberorromance (catalán, español y portugués). Cada una de estas lenguas es analizada «in extenso» con sus variedades dialectales, reflejadas gráficamente por medio de mapas adjuntos al texto. La bibliografía que acompaña a este estudio es amplia, detallada y actual.

Finalmente «los antiguos documentos escritos» de cada una de las lenguas neolatinas, especialmente las «glosas», constituyen un testimonio o acta notarial que da fe del origen y características propias de cada una de ellas, realzados en el caso del castellano por la celebración de su primer milenario en el año de Gracia de 1977.

Leves erratas de imprenta o ligeros deslices lingüísticos, además de determinadas alusiones políticas a la España de 1936 en adelante, no empañan, ni mucho menos, los altos méritos de esta obra transcendental.

T. de la A. RECIO

de educación entre pueblos primitivos como los hechos que menciona Klíneberg en «Sicología Social» (México, 1940, pág. 345).

Reflexiones como éstas se nos ocurren ante la lectura de la «Selección de textos orientativos» para 8.º curso de EGB en la Educación para la convivencia, editado en 1977 por el Servicio de publicaciones del M.E.C. Los cambios operados y las influencias aludidas resultan evidentes, sobre todo si se acude a la lectura de obras sobre la llamada Formación del Espíritu Nacional e incluso a las pretensiones de hacer Historia de España en muchas publicaciones escolares posteriores a 1939. Las modificaciones en estas materias en la 2.ª etapa de la EGB ya fueron anunciadas por el entonces ministro de Educación y Ciencia, Aurelio Menéndez, en Radio Nacional el día 3-XII-76, con posterioridad a la orden de 29 de nov. de 1976 (B. O. E. 3-XII-76). Casi un año después, tras el 15 de julio del 77, primero un telegrama (3-X-77) y después un Real Decreto (B. O. E. 27-X-77) hacían pública la anulación de los estudios de Formación Política en el Bachillerato. En la sesión del pleno del Congreso del 11-I-78 en contestación a un diputado con interés por presentar la situación del profesorado de esa asignatura el ministro de Educación, señor Caverro, tras señalar que en 2.º curso se introduciría una asignatura sobre el orden constitucio-

nal, indicó que la formación política corresponde a los padres, la sociedad y los partidos, pero no a los profesores en los Institutos de Bachillerato (Diario «La Nueva España», 12-II-78).

El pequeño libro en torno al cual nos han surgido estos comentarios puede resultar útil en cuanto a la selección pluralista de textos orientativos para el profesorado de 8.º de Básica. Esos textos sirven para explicar los ocho apartados en los que se divide el folleto: conocimiento de sí mismo y realización personal, concepción cristiana de la persona, principales religiones, ideologías y agrupaciones sociopolíticas, figuras destacadas por su trabajo humanitario, valoración del medio ambiente, defensa de la persona frente a la manipulación y, finalmente, hacia una convivencia mundial. Como suele ser habitual en obras de este tipo, los textos escogidos sirven para desarrollar sin más los apartados anteriormente dichos. Sin comentarios introductorios, marginales o de otro tipo, la selección de obras y autores resulta muy variada: desde políticos actuales como Garrigues Walker o Sánchez Montero, papas como Juan XXIII o Pablo VI, siquiátras y psicólogos como Jung y Alpor Gordon, catedráticos de Geografía como J. B. Arranz, políticos como Hammarskold, M. Luther King o Gandhi, filósofos como Ortega, escritores como Delibes, Séneca o M. A. Asturias, poetas como Neruda o Tagore, cantantes como Víctor Manuel, etc. En fin todo un conjunto numeroso de autores, de significaciones muy distintas en muchos casos. Pero resulta interesante constatar en la totalidad del texto y en el número de líneas y palabras presentadas el predominio del pensamiento católico (encíclicas pontificias, editoriales católicas o textos del Vaticano II, en particular). Este hecho se aplica incluso a explicaciones sobre temas no religiosos, como el liberalismo o el socialismo, donde mejor se debieran haber escogido textos clásicos (a título de ejemplo de

A. Smith o K. Marx, teniendo en cuenta el nivel mental de los alumnos a quienes va dirigido en definitiva.)

Críticas del tipo anterior, en cuanto a textos seleccionados y a los autores consiguientes, podrían ser efectuadas con toda facilidad; hecho que por otra parte puede llevarse a cabo en la mayor parte de las obras de este tipo. Pese a ello creo que resulta un hecho positivo la aparición de libros con textos seleccionados para el comentario en el área de las ciencias sociales. El profesorado de Educación General Básica puede encontrarse así con una ayuda valiosa, que refuerce la explicación, o en otro plano, presentar un nuevo tratamiento de los temas. No ha de olvidarse la complejidad en el estudio de los contenidos y el conocimiento de los datos instrumentales básicos, para llevar a cabo una tarea orientativa, formativa, desapasionada y sin proselitismos. Quien quiera tener una prueba elocuente de esto puede presentar en plan experimental a los alumnos la particular tipología sistematizada por el autor para diferenciar las derechas de las izquierdas (págs. 47, 48 y 49). Se les pediría luego que de una forma anónima manifestaran sus preferencias. Nuestra hipótesis es que, tal como se presenta esa selección, se está orientando a los alumnos hacia la tipología de izquierdas, al presentar esos aspectos en el libro desde un cierto tono maniqueísta, cuestión que siempre nos ha parecido rechazable. El profesor interesado en el tema podría sacar sus propias conclusiones y, de cara a la realidad viva de la enseñanza, considerar si ha de adoptar una actitud «evangelizadora» en el tratamiento más oportuno para el tema mencionado, como otros que aparecen en este libro, cuya problemática hemos pretendido poner de relieve.

F. FRIERA

RICARDO MARIN IBAÑEZ.—«Valores, objetivos y actitudes en educación». Miñón Editorial, Valladolid 1976. 204 págs.

Recoge esta obra una serie de colaboraciones del profesor Marín, —publicadas casi todas en revistas españolas de Pedagogía durante los últimos años— en torno al mundo de los valores, su crisis e implicaciones del mismo en el campo de la formación de nuevas generaciones.

Con el propósito de dar unidad y de sistematizar en un todo coherente la amplia y heterogénea temática con la que se enfrenta el autor, la obra aparece estructurada en tres partes bien definidas. La primera es una visión ordenada de las distintas posiciones doctrinales acerca del concepto y realidad del valor y de su jerarquización, con especial relieve de las escuelas subjetivistas del valor, escuela neokantiana, fenomenología valorista de Max Scheler, Hartmann y otros, y realismo de los valores de Le Senne y Louis Lavelle. Esta parte presenta una dimensión acusadamente fundamentadora y filosófico-axio-

lógica, asequible incluso para un público no especializado en la materia.

En la segunda parte, con una proyección más pedagógica, se exponen las conexiones del problema de los objetivos y de las actitudes en la educación con la temática de los valores en general, sin tomar el autor otra posición que la ecléctica en los debates que sobre el tema existen en la moderna axiología. Dos capítulos integran esta parte: el de los Objetivos de la educación y el de la Formación de las actitudes. Junto a la ordenación de ambos aspectos, desde el punto de vista deductivo valoral, se incluyen unas tablas de actitudes y de puntos de observación de conductas, elaboradas por los profesores del Centro de Orientación para Universidades Laborales de Cheste (Valencia), con el propósito de trazar objetivos operativos, por áreas de aprendizaje, programar tareas educativas y eva-

luar, con más precisión, los logros alcanzados en las actitudes y conducta del alumno en aquellas áreas.

La tercera parte, reiterando ideas expuestas en la primera, tiene un sentido también claramente filosófico, al exponer de nuevo «in extenso» las diversas teorías sobre jerarquías de los valores y analizar las concordancias entre las diversas escuelas.

Como consecuencias educativas de esta úl-

INIZAN, A.: **Cuándo enseñar a leer. Batería predictiva.** Madrid, Pablo del Río, 1976. 112 págs.

Gran parte de los fracasos y retrasos en el aprendizaje de la lectura vienen dados por una inadecuación de este aprendizaje y el momento madurativo del niño. Según dice Rene Zazzo en el prólogo del libro que comentamos, la determinación general del momento oportuno para aprender a leer y la predicción del tiempo necesario para este aprendizaje ya es algo posible gracias al instrumento creado por André Inizan y sus colegas del Centro Pedagógico de Beaumont.

El instrumento consta de dos partes: una batería predictiva y otra de lectura. La predictiva está formada por ocho pruebas que responden a tres criterios: *Organización del espacio* (copia de figuras geométricas, reconocimiento de diferencias perceptivas entre objetos de formas simétricas y construcción con cubos de dibujos geométricos), *dominio del lenguaje* (recuerdo inmediato de una historia corta, recuerdo inmediato del nombre de objetos familiares observados bajo la forma de dibujos y dominio de la articulación) y *la organización temporal* (repetición de un ritmo de percusión y la copia de estructuras rítmicas presentadas en forma de sucesión de trazos). De acuerdo con los estudios e investigaciones del autor el éxito global de un niño en

DANIEL KATZ y ROBERT L. KALIN: «**Psicología social de las organizaciones**». Editorial Trillas, México, 1977, 547 págs.

Esta obra representa una reacción contra los estudios clásicos sobre organizaciones sociales que escriben y explican los hechos psicosociales organizativos en función de las relaciones interpersonales de la psicología individual.

Con la apoyatura de un amplio programa de investigaciones sobre la incidencia de las «relaciones humanas» en la organización, demuestra cómo la influencia de factores psico-sociales próximos a los miembros de las organizaciones: pautas de conducta familiar, roles del grupo profesional, y demás esquemas de comportamiento derivados de estructuras sociales cerradas, necesita ser complementada, para una debida con-

tema parte, el autor destaca el cuadro de valores, económicos-vitales, espirituales (estéticos, intelectuales y morales) y trascendentales (cosmovisión filosófica y religiosos), que han de ser jerárquicamente cultivados en la educación, así como dos riesgos que hoy acechan la tarea del educador contemporáneo: la fascinación del ambiente social por los valores técnicos y el predominio de las estructuras colectivistas sobre los valores personales.

R. M.

estas tareas anuncia la facilidad con que aprendería a leer, y consecuentemente el entrenamiento de los niños menos adaptados o más jóvenes mediante actividades de esta naturaleza, desarrollará en ellos mecanismos de pensamiento que intervienen en el aprendizaje lector.

La batería de lectura consta de cuatro pruebas: *lectura de palabras familiares*, *dictado de palabras familiares*, *lectura de palabras extrañas* y *comprensión de lectura silenciosa*. Su objetivo es apreciar gradualmente los efectos del aprendizaje e informar los niveles de destreza que el niño va adquiriendo en el dominio lector. El interés de este instrumento radica en que puede comprobar los índices de predicción efectuados a partir de la batería anterior.

En resumen, la batería predictiva de Inizan constituye un medio idóneo para detectar la predisposición y nivel de maduración del niño antes de iniciarle en el proceso lector. Por su simplicidad y eficacia este instrumento debe ser conocido por todos los educadores y muy especialmente por aquellos que ejercen su tarea en educación preescolar y primeros cursos.

M. DE MIGUEL

ceptualización de aquellos fenómenos psicosociales, en el estudio de sistemas dinámicos más amplios de la vida social. Las organizaciones están diseñadas no sólo por conductas individuales sino además por los conductos sociales de la teoría de los sistemas abiertos. De un lado los psicólogos, dicen los autores, han tenido en cuenta la influencia de la familia sobre el individuo (teorías psicoanalistas); han aceptado al grupo pequeño como ambiente individual, o han estudiado la influencia de la cultura, el más general de los conceptos ambientales, pero no han reparado suficientemente en la necesaria dependencia de cualquier organización de su ambiente (entropía). Los sociólogos, a su vez, manejan es-

estructuras colectivas y superorgánicas sin considerar suficientemente los motivos y conducta de los individuos que son los vehículos en las organizaciones humanas de toda acción e influencia.

Los autores intentan resolver esos parciales puntos de vista o limitaciones complementarias formuladas por los estudiosos de Psicología y Sociología de las organizaciones, enfocando el análisis de los fenómenos psico-sociales organizativos a la luz de las «teorías sistemáticas abiertas», ejemplificadas en la «teoría del acontecimiento» y la «estructura» de Allport; el enfoque de sistemas general de Miller y en la teoría sociológica de los sistemas de Talcott Parsons.

Trece capítulos componen la obra en los que se analizan: las relaciones entre organizaciones y el concepto de sistema y subsistema; las características que definen a las organizaciones socia-

les y su efectividad en relación con los sistemas y con el medio ambiente; tipología y cambio organizacional; el flujo de comunicaciones en la organización como resultado de aquellas relaciones y la dinámica de la formulación de metas, objetivos y toma de decisiones a la luz de estas consideraciones.

Destacamos de un modo especial entre las intenciones de este libro la temática siguiente: la exposición de lo que significa una teoría del sistema abierto, y el valor profundizador de esa teoría para enriquecer el conocimiento de problemas típicos de toda organización tales como: el flujo comunicativo, la elaboración de políticas y decisiones, el liderazgo y la efectividad y cambio organizacionales.

R. M.

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

PROPUESTA DE CONCLUSIONES (Continuación)

14.—La Asamblea manifiesta la necesidad de crear, especialmente en las zonas rurales, junto a las Concentraciones Escolares, una Escuela Hogar aneja, corrigiendo las desigualdades de emplazamiento con que se han programado algunas de ellas, con intervención en todo caso de la Asamblea Regional de las Asociaciones de Padres de Alumnos de Asturias.

15.—La Asamblea Regional denuncia las deficiencias y el abandono de la enseñanza de Formación Profesional de 1.º y 2.º grado, con problemas de masificación, validez laboral de los títulos, especialización y dedicación del profesorado, insuficiencia de prácticas, carencia de material pedagógico, y otras que hacen ineludible una mayor atención por parte del Ministerio de Educación y Ciencia.

Falta de una adecuada planificación en Asturias de los centros públicos y de las especialidades de Formación Profesional de 1.º y 2.º grado, denunciando que frecuentemente se ha procedido a implantar las especialidades más fáciles y menos costosas, sin tener en cuenta el interés, ni la capacidad de los alumnos, ni las necesidades reales de la Provincia, recabando la intervención de la Asamblea a partir de ahora en la programación oficial de esta Enseñanza.

Igualmente, esta Asamblea considera necesario que la enseñanza de Formación Profesional sea sufragada por el Estado en los 2 niveles.

16.—La Asamblea apoya a las aspiraciones del Colegio Familiar Rural de Infiesto, no sólo en cuanto a su reconocimiento como ente público, propiedad de los padres, en orden a la gratuidad de la enseñanza que en él se da, sino también como experiencia educativa, que puede ser válida para implantar en otras zonas rurales de Asturias.

17.—La Asamblea Regional denuncia la falta de instalaciones deportivas en la mayor parte de los Institutos de la Provincia, la escasez o nula dotación de material didáctico, así como la carencia de servicios médicos y especialmente de Gabinetes Psicotécnicos, que se consideran de absoluta necesidad en Enseñanza Media, exigiendo al mismo tiempo la integración en estos Centros de profesorado especializado en Educación Física.

Igualmente pone de manifiesto la falta de especialidad, en las respectivas asignaturas, del profesorado que se está contratando para los Institutos y E.G.B., con evidente perjuicio de la enseñanza.

18.—La Asamblea solicita del Ministerio de Educación y Ciencia, autorización para que los alumnos de los Institutos que deben desplazarse desde zonas alejadas del Centro Escolar, puedan utilizar los autocares destinados al transporte de los estudiantes del nivel obligatorio de E.G.B. siempre que haya plazas.

Asimismo, que en la dotación de Becas para transporte no se tenga en cuenta los resultados académicos, a fin de evitar la desigualdad de oportunidades entre los alumnos transportados y los que residen en la localidad del Centro.

Con referencia al servicio de comedores, esta Asamblea exige a dicho Ministerio que sufrague los gastos de personal de servicio de dichos comedores.

19.—La Asamblea Regional recaba del Ministerio de Educación y Ciencia la gratuidad de los libros de texto en el nivel obligatorio para el próximo curso.

Solicita la creación de una Editora y Distribuidora Nacional, en pro del abaratamiento de los textos y como un cauce para poner fin a la especulación que existe en la actualidad, y en la que, lamentablemente, participan amplios sectores del profesorado.

Mientras tanto, las Asociaciones de Padres de Alumnos de Asturias se comprometen a intervenir directamente, en el próximo curso, en el proceso que va desde la determinación de los libros de texto hasta la participación en la distribución, facultando a la Comisión Ejecutiva Regional para realizar todas las gestiones precisas para llevar a cabo este compromiso, en beneficio de las Asociaciones y de todos los padres, considerando necesario que los textos se encuentren a la venta 3 meses antes del comienzo del curso, no autorizándose aquéllos que no cumplan este plazo en forma inexorable.

Esta Asamblea se compromete asimismo a denunciar ante los Organismos competentes aquellos casos concretos de especulación o comercio de libros de texto realizados por el profesorado.

20.—La Asamblea Regional comparte con la Asociación de Padres de Alumnos de la Universidad, la oposición al monopolio burocrático y docente de los centros de enseñanza, defendiendo, en particular, la reforma de los organismos de gestión de la Universidad, debiendo dotarse al Claustro, a la Junta de Gobierno y al Patronato Universitarios, de la adecuada partici-

pación de todos los estamentos implicados en la educación, fundamentalmente los padres y los alumnos.

21.—De igual modo, la Asamblea defiende enérgicamente la regionalización de la Universidad, entendiendo por tal, dentro de los intereses generales del Ministerio de Educación y Ciencia, la autonomía en la confección y desarrollo del Presupuesto Universitario, la vinculación del Profesorado, el estudio y control de los Planes de Estudio y Programas de trabajo, la administración del patrimonio becario y la determinación de la política de edificios académicos y Colegios Mayores.

En cuantos órganos regionales se creen, autónomamente responsables, tendrán adecuada representación, además de los estamentos internos, los representantes de la sociedad, a través de sus órganos colegiados: Asociaciones de Padres, Colegios profesionales, Organizaciones obreras y empresariales, Juntas de vecinos, etc.

22.—La Asamblea Regional propugna la necesidad, sentida ya por la propia Universidad, de revisar la legislación actual sobre el acceso a los estudios superiores universitarios, al mismo tiempo que se propone abordar la profesionalización de los

estudios universitarios con vistas a una política de empleo de Licenciados y Graduados, con incidencia especial en nuestra región.

23.—Pedir la urgente reforma del actual Seguro Escolar, de acuerdo con la propuesta que la Asociación de Padres de Alumnos de la Universidad elevó a los Ministerios de Trabajo y Educación Nacional, solicitando que se dé cumplimiento a las previsiones legales de integración de los estudiantes en un régimen especial de la Seguridad Social.

24.—La Asamblea Regional se hace eco del sentir bastante generalizado, sobre el sistema actualmente vigente de selección del Profesorado Numerario y solicita se realicen los estudios pertinentes para llegar a la propuesta de un procedimiento en que se conjuguen los méritos auténticos de los aspirantes y la demostración racional de su preparación científica y pedagógica.

25.—La Asamblea Regional se solidariza con la Asociación de Padres de Alumnos de la Universidad, en su compromiso de construcción de un Colegio Mayor Universitario en la ciudad de Oviedo y de otro en el Campus Universitario de Gijón.

«ASAMBLEA REGIONAL»

Este es el título del Boletín Informativo, n.º 0, de 15 de febrero del corriente año, de 16 páginas de extensión, que editan las Asociaciones de Padres de Alumnos de Asturias y que está dirigido a todos los socios de las 151 asociaciones de la enseñanza estatal y no estatal que integran la Asamblea Regional Asturiana.

Su contenido lo constituyen tanto datos estadísticos, como información oficial, problemas escolares y proyectos relativos a la enseñanza en sus diferentes niveles dentro de la región asturiana.



UNA ESCENA DE LA OBRA QUE HA SIDO REPRESENTADA RECIENTEMENTE EN LOS SALONES DE ACTOS DE VARIOS INSTITUTOS DE OVIEDO. SE TRATA DE UNA ADAPTACION DEL LIBRO «ALGUIEN VOLO SOBRE EL NIDO DEL CUCO», HECHA POR EL ALUMNO ANGEL GARCIA, DEL INSTITUTO MASCULINO «ALFONSO II». LA OBRA, CUYO TITULO FUE «SOLO ME QUEDA EL PENSAMIENTO, ¡NO ME LO QUITAIS!», TUVO GRAN ACOGIDA ENTRE EL PUBLICO, QUE DISFRUTO DE LA FUNCION.

NORMATIVA LEGAL

EDUCACION GENERAL BASICA

ORDEN de 14 de noviembre de 1977 sobre regulación de expedición en el extranjero de títulos y certificados correspondientes a la Educación General Básica. (B. O. E. n.º 288, de 2-XII-77).

ORDEN de 21 de febrero de 1978 por lo que se convoca concurso-oposición, turno libre y restringido, para ingreso en el Cuerpo de Profesores de Educación General Básica. (Turno libre: 4.000 plazas vacantes y 2.000 en perspectiva). (Turno restringido: 4.000 plazas vacantes y 2.000 en perspectiva) (B. O. E. n.º 46, de 23-II-1978).

BACHILLERATO

ORDEN de 27 de diciembre de 1977 por la que se modifica la de 18 de noviembre de 1976, que establecía las cátedras y agregaduras de los Institutos Nacionales de Bachillerato. (B. O. E. n.º 3, de 4 de enero de 1978).

Ilmo. Sr.: Ampliadas las plantillas de los Cuerpos de Catedráticos Numerarios y Profesores Agregados de Bachillerato por el Real Decreto-ley 25/1977, de 13 de mayo, y acontecida la situación de aumento de alumnos prevista en la disposición transitoria tercera de la Orden de 16 de noviembre de 1976, procede la modificación de los módulos establecidos, a fin de llevar a cabo la posterior revisión parcial de las plantillas orgánicas de los Institutos Nacionales de Bachillerato.

En su virtud, este Ministerio, previo informe de la Comisión Superior de Personal, ha dispuesto:

Artículo 1.º—En los Institutos Nacionales de Bachillerato, salvo lo dispuesto en el artículo 4.º de la presente Orden, existirán cátedras de las siguientes disciplinas; Ciencias Naturales, Dibujo, Filosofía, Física y Química, Francés, Geografía e Historia, Griego, Inglés, Latin, Lengua Española y Literatura y Matemáticas sin perjuicio de lo dispuesto en el Real Decreto 645-1977, de 1 de abril, por el que se suspende la vigencia de los artículos 17 y 22 del Real Decreto 264/1977, de 21 de enero, en cuanto se refieran o puedan afectar a las enseñanzas de Música en el Bachillerato.

Art. 2.º—En los Institutos Nacionales de Bachillerato existirán las Agregaduras que se señalan en el anexo B de la presente Orden, que tendrán el carácter de máximas. A estos efectos los Institutos quedan clasificados conforme al anexo A) que modifica el anexo II de la Orden de 16 de noviembre de 1976.

Art. 3.º—Las cátedras de Alemán, Arabe Literal, Historia y Cultura Islámica, Italiano y Portugués, y las agregaduras de Alemán e Italiano existentes en los extinguidos Institutos Nacionales de Enseñanza Media, en virtud de convenios internacionales suscritos por el Estado español, se mantendrán en los Institutos Nacionales de Bachillerato en que aquellos se hayan transformado.

Art. 4.º—En los Institutos Nacionales de Bachillerato, clasificados como de Módulo Transitorio en el anexo A, existirán las cátedras correspondientes a las disciplinas de Física y Química, Geografía e Historia, Lengua Española y Literatura y Matemáticas. El resto del profesorado se fijará para cada curso académico por la Dirección General de Personal, en atención a las necesidades del Centro, teniendo en cuenta, en todo caso, lo establecido en el artículo 1.º de esta Orden y el límite máximo previsto para los Institutos clasificados en el módulo I del anexo B.

DISPOSICION TRANSITORIA

Cuando las necesidades docentes en función de los alumnos matriculados en cada Centro así lo aconsejen, las Delegaciones Provinciales del Departamento podrán proponer, antes del 15 de noviembre de cada año, la modificación de los módulos

que se establecen en esta Orden, siempre que no afecten a puestos que hayan sido provistos mediante oposición concurso o concurso-oposición.

A esta propuesta se acomodarán los correspondientes nombramientos de profesorado.

DISPOSICION FINAL

En la aplicación de lo establecido en la presente Orden no podrán excederse las dotaciones presupuestarias fijadas para los Cuerpos de Catedráticos Numerarios y Profesores Agregados de Bachillerato por el Real Decreto-ley 25/1977, de 13 de mayo.

ORDEN de 21 de febrero de 1978 por la que se convocan pruebas para la previsión de 1.300 plazas del Cuerpo de Catedráticos Numerarios de Bachillerato. (B. O. E. n.º 46, de 23-II-1978).

ORDEN de 21 de febrero de 1978 por la que se convoca concurso-oposición libre y restringido para la provisión de plazas vacantes en el Cuerpo de Profesores Agregados de Bachillerato (Turno libre: 3.900 plazas vacantes y 1.500 en expectativa. Turno restringido: 3.900 plazas vacantes y 2.100 en expectativa). (B. O. E. n.º 46, de 23-II-1978).

UNIVERSIDAD

REAL DECRETO 84/1978, de 13 de enero, sobre nombramiento de Tribunales para ingreso en los Cuerpos Docentes de las Universidades.

(B. O. E. n.º 19, de 23-I-1978).

AYUDAS AL ESTUDIO

ORDEN de 26 de diciembre de 1977 por la que se hace público el Registro General de Ayudas al Estudio para el curso académico 1978-79.

(B. O. E. n.º 6, de 7-I-1978).

Ilmos. Sres.: El Ministerio de Educación y Ciencia continuando su política de desarrollo del principio de igualdad de oportunidades hace público el nuevo Régimen General de Ayudas al Estudio en el que se ofrecen innovaciones destacadas con respecto a la legislación actual.

La política de ayuda al estudio ha sido examinada por las seis Comisiones de Trabajo que se constituyeron en el seno del Pleno del Patronato para el Fomento del Principio de Igualdad de Oportunidades.

Una característica de esta convocatoria es que se publica con anterioridad a lo que es usual, lo que permitirá que todos los alumnos puedan conocer si son o no beneficiarios de ayuda antes de que comience el próximo curso académico.

Entre otras novedades de carácter general que ofrece esta convocatoria podrán destacarse la extensión al segundo curso de la Educación preescolar; la obligatoriedad de exhibir la solicitud ante el Ayuntamiento del domicilio del alumno, a efectos de constancia en el mismo de los ingresos familiares, lo que favorecerá la transparencia de la información, y la elevación de la reserva de créditos a un 50 por 100 que se hace para los mejores expedientes de la educación universitaria cuando se trata de ayuda de nueva adjudicación, conservándose para el resto de los niveles educativos el mismo porcentaje de reserva vigente en el curso anterior.

Por lo que respecta a la renta protegible, se ha elevado el módulo económico personal hasta 80.000 pesetas por persona y año, lo que supone un 33,3 por 100 de aumento con respecto al pasado año académico.

Con referencia a los requisitos académicos se ha suavizado la exigencia de puntuación para los alumnos de las Escuelas

Técnicas Superiores, recogiéndose a efectos de ayuda la realidad existente de que en las Escuelas Técnicas Superiores se produce una mayor exigencia académica, lo que producía a los alumnos de estos Centros un perjuicio al no poder recibir ayuda económica y tener que superar la mayor dureza de los estudios. Asimismo se ha rebajado la puntuación exigida en otros supuestos de esta convocatoria en relación con la del curso precedente.

Las convocatorias especiales no figuran reseñadas específicamente en el Régimen General de Ayudas al Estudio para dotarle de mayor flexibilidad, dado que el Ministerio piensa ampliar el abanico de modalidades de protección al estudio.

Por último y como hecho muy destacado, se hace observar que se agilizará al máximo la tramitación del concurso y el abono de la ayuda a los becarios, y próximamente serán dictadas las normas complementarias para la ejecución de la política social de ayuda al estudio, que completarán el nuevo sistema que se proyecta poner en vigor para el próximo curso académico.

En su virtud.

Este Ministerio, a propuesta del Instituto Nacional de Asistencia y Promoción del Estudiante, ha dispuesto la publicación del Régimen General de Ayudas al Estudio para el curso 1978-79.

CONSEJO SUPERIOR DE INVESTIGACIONES CIENTÍFICAS

REAL DECRETO 3.450/1977, de 30 de diciembre, sobre Reglamento Orgánico del Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

(B. O. E. n.º 19 de 23 de enero de 1978).

El artículo cuarto del Real Decreto sesenta y dos mil novecientos setenta y siete, de veintiuno de enero, por el que se reestructura el Consejo Superior de Investigaciones Científicas, dispuso que el Ministerio de Educación y Ciencia elevaría al Gobierno, en el plazo más breve posible, la propuesta de Reglamento Orgánico de dicho Organismo autónomo.

El presente Real Decreto viene a dar cumplimiento a este mandato, tras una obligada fase de estudios y consultas, tanto más necesaria si se considera que la reforma de estructuras afecta a un Organismo que ha protagonizado buena parte del esfuerzo investigador del sector público en España, pero que al propio tiempo adquirió con el paso de los años una complejidad y rigidez en su organización y funcionamiento que hizo necesaria la reforma iniciada con el Real Decreto mil trescientos sesenta y uno mil novecientos setenta y seis, de dieciocho de

junio, y definitivamente plasmada en el Real Decreto sesenta y dos mil novecientos setenta y siete, de veintiuno de enero, con la extinción de los Organismos autónomos surgidos en el propio Consejo Superior de Investigaciones Científicas con posterioridad a la Ley de veinticuatro de noviembre de mil novecientos treinta y nueve y la supresión de los Patronatos como órganos intermedios de gobierno.

Partiendo de la unidad original, las normas orgánicas que ahora se aprueban establecen un sistema de gobierno que se caracteriza por su simplicidad y que constituye cauce apropiado para la instauración de una efectiva participación del personal, tanto en los órganos de gobierno y de gestión, como en las unidades básicas de la investigación, reconociéndose así como elemento esencial en una comunidad científica la prioridad de los criterios y la responsabilidad de los investigadores en la organización, orientación y funcionamiento del Organismo, presupuestos inexcusables para la creación y potenciación del ambiente más favorable para el desarrollo de la labor investigadora.

La unidad del Organismo no condiciona ni menoscaba, sin embargo, la diversidad que se consagra a nivel de Institutos, Centros y equipos de investigadores, núcleos vivos y dinámicos que han de acomodar su estructura y funcionamiento a sus características y objetivos y a los métodos de trabajo propios del campo de la ciencia en que se desenvuelven.

Asimismo, la reestructuración, agrupación o fusión de centros, sin que ello suponga la aparición de órganos o estructuras burocratizadas intermedias, es uno de los primeros objetivos que se pretende alcanzar de la nueva ordenación.

La dedicación del personal y muy en especial de los que tienen la responsabilidad directa de los órganos de gobierno y centros de trabajo; la transparencia en toda la gestión, incluida la economía a través de la implantación de cauces permanentes que permitan obtener y difundir la información de interés común, sobre la vida del Organismo; la institucionalización de la crítica como instrumento esencial de fomento del quehacer científico y la apertura al futuro de nuevos métodos de formación, evaluación y promoción del personal, son otros tantos aspectos en los que la reforma orgánica encuentra su más adecuada justificación.

Por otra parte, la organización que se implanta con este Real Decreto va encaminada a facilitar la coordinación de esfuerzos, medios y recursos de todo tipo para que el Consejo Superior de Investigaciones Científicas, en cuyo seno tiene su más adecuado encaje la investigación básica o aplicada, pero preferentemente orientada y multidisciplinar, sirva a los grandes objetivos prioritarios que en el orden de la investigación le señale el Gobierno o el propio Organismo se proponga en el marco de la política científica nacional.