

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

SEPTIEMBRE, 1978. N.º 23

ESTUDIOS

Algunos factores sociales del rendimiento académico, por T. Rodríguez Neira	4
Nuevos cometidos del docente en la educación contemporánea, por Bernardo de la Rosa Acosta	9
La formación de maestros en la Segunda República, por Silvino Lantero Vallina	18

EXPERIENCIAS Y REALIZACIONES

Sobre la realización de prácticas de lectura de mapas topográficos y su relación con la geodinámica externa, por Luis Berían Lorenzo y Francisco Mexia Unsurrungaza .	26
Problemas pedagógicos y lingüísticos de la educación del alumno sordo, por M.ª Montserrat Fernández Rodríguez	29
Una experiencia de clase activa aplicada a la historia general de las civilizaciones, por Julio Rodríguez Frutos	35

INFORMACION

Actividades del ICE	44
---------------------------	----

DOCUMENTACION

Bibliografía de dibujo, diseño, didáctica de las artes plásticas, técnicas y procedimientos artísticos y sistemas de representación	49
Recensiones	54
Normativa legal	61

ADVERTENCIA

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



ALGUNOS FACTORES SOCIALES DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO

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

«Es todo tan inútil, pensó, y deliberadamente dejó caer una anchoa duramente disputada a una vieja y hambrienta gaviota que le perseguía. Podría estar empleando todo este tiempo en aprender a volar. ¡Hay tanto que aprender!»
Ricard Bach.—JUAN SALVADOR GAVIOTA, Barcelona, C. L., 1977, p. 17.

¡Hay tanto que aprender! Este era el grito de Juan Salvador Gaviota, el fantástico y deslumbrante personaje creado por Richard Bach. Porque aprender significaba para él libertad, perfección, dominio y poder. Aprender es traspasar milímetro a milímetro los límites de nuestra propia condición. Aprender es volar hacia el infinito.

Pero todos los dedicados a la enseñanza, todos los profesores de los distintos niveles, se han lamentado y se lamentan de que sus alumnos no quieren aprender. Cuando descendemos a la realidad concreta de nuestras aulas

nos encontramos con el tedio, el cansancio, el aburrimiento, la desgana y el desinterés. El ideal ha desaparecido. No existe ningún Juan Salvador Gaviota... Y aprender se ha convertido en una necesidad. Aprender las cosas que se enseñan en las aulas parece que ha pasado a ser una pérdida de tiempo y un reduccionismo.

¿Qué ocurre en la educación?

¿Cómo ha sido posible esta destrucción de la tarea más apremiante y necesaria de la humanidad?

¿Qué sucede en los Centros de enseñanza?

LAS RESPUESTAS PEDAGÓGICAS

Filósofos, sociólogos, psicólogos, pedagogos, han analizado los hechos, han estudiado las situaciones y han elaborado sus alternativas. Las soluciones oscilan de extremo a extremo.

ILlich, GOODMAN, FORCADE, CIRIGLIANO, REIMER (me limito a mencionar las propuestas de más bulto y mayor circulación), piensan que el saber no puede institucionalizarse. La escuela ha muerto. No funciona. La enseñanza burocratizada, reglada, se autocontradice. Hay que eliminarla (1).

Las experiencias de NEIL en Summerhill caminan en el sentido de la no directividad. El aparato coercitivo que rodea la institución escolar es el causante del deterioro educativo. Su función es reducir y someter al individuo. Es preciso, por tanto, crear una atmósfera de espontaneidad y libertad (2).

(1) Estas notas tienen un carácter puramente indicativo. No pretenden servir de reseña bibliográfica.

ILlich, I.—*La sociedad desescolarizada*, Barcelona, Barral, 1971.

GOODMAN, P.—*La deseducación obligatoria*, Barcelona, Fontanella, 1973.

REIMER, E.—*La escuela ha muerto*, Barcelona, Barral, 1973...

(2) POPENOE, J.—*SUMMERHILL—Una experiencia pedagógica revolucionaria*, Barcelona, Laia, 1973.

ACKERMAN, N. W. y otros.—*Summerhill: pro y contra*, México, F. C. E., 1971.

Los análisis psicoterapéuticos de ROGERS llegan a parecida conclusión. Lo único significativo para la persona es lo que por sí misma descubre e incorpora. El aprendizaje humano no se puede imponer (3).

La tentativa de introducir el trabajo manual, la actividad física y otras formas participativas son un conjunto de nuevos métodos propuestos para transformar el sistema escolar. La tradición es larga en este sentido. Desde Marx hasta nuestros días se ha ido configurando un cambio cualitativo de la enseñanza. La «escuela activa», en sus múltiples variantes, se ofrece como el resultado de múltiples experiencias y tentativas. En ella se pueden incluir las ocupaciones concretas y «socialmente útiles» de PISTRAK (4), el «aprender haciendo» de DEWEY (5), el «juego-trabajo» de FREINET (6) y toda la gama de programas dinámicos que, desde distintas tendencias, han saltado al campo educativo. Las diferencias entre estas propuestas son muchas. Pero, pese a la pluralidad inevitable, existe en todas ellas un factor común: El intento de unir la escuela al mundo concreto en que vive el alumno, es decir, al mundo del trabajo, o al mundo de la experiencia, o al mundo de la expresividad, de la creatividad, de la actividad como formas integradoras de la personalidad...

Otros resultados que proceden de distintas fuentes podrían mencionarse: SKINNER, MOUNIER, etc. Pero hay uno de especial relevancia. Me refiero al planteamiento directamente sociológico.

La cuestión comenzó con el radicalismo propio de todos los descubrimientos. Parece que cuando el hombre alcanza alguna novedad propende inmediatamente a convertirla en absoluto. Y esto ocurre especialmente en el campo pedagógico. La hipérbole y la grandilocuencia parecen haberse apoderado de la pedagogía.

Al surgir el fenómeno social, al hacer su aparición las multitudes, la concentración de seres humanos en un reducido espacio físico, todas las teorías y

concepciones sobre el individuo, la persona, la singularidad del hombre, comenzaron a ponerse en tela de juicio. FEUERBACH totalizó el fenómeno: «El individuo en sí no tiene la esencia de lo humano ni en sí como ser moral ni en sí como ser pensante. La esencia del hombre se halla contenida en la colectividad, en la unión del hombre con los hombres.»

El error de FEUERBACH se produce por la extensión desmesurada de la realidad social. Sin embargo, a partir de ahí ya no se puede prescindir de esta dimensión. Sociedad e individuo son dos aspectos inseparables del ser humano. Constituyen los momentos dialécticos del desarrollo personal. Por eso la sociología significa un elemento imprescindible en cualquier estudio integrador del hombre en cualquier intento de reforma pedagógica. «Nuestros padres y abuelos, escribió MANNHEIM, pudieron pasarse sin teorías sociológicas porque la interdependencia entre las instituciones y las actividades humanas de una villa o pequeña comunidad era demasiado obvia y cualquiera la podía ver. En la época de nuestros antepasados la sociología era en su conjunto un fragmento del sentido común; pero el desarrollo inmenso de la sociedad industrial, la actuación invisible de sus fuerzas, han hecho de la sociedad algo mucho más enigmático para el individuo actual. Aún la más cuidadosa observación de la circunstancia inmediata es incapaz de revelar a la inteligencia no formada lo que ocurre bajo la superficie, de qué manera se acumulan los efectos y reaccionan unos sobre otros» (7).

(3) ROGERS, C. R.—*My Philosophy of Interpersonal Relationships and How it Grew*, en *J. Humanistic Psychology*, Vol. 13, N.º 2, 1973.

(4) PISTRAK.—*Problemas fundamentales de la escuela del trabajo*, Madrid, Sociedad de Educación Atenas, 1974.

(5) DEWEY, J.—*Democracia y educación*, Buenos Aires, Losada, 1971.

(6) FREINET, C.—*La educación por el trabajo*, México, F. C. E., 1971.

(7) MANNHEIM, K.—*Diagnóstico de nuestro tiempo*, México, F. C. E., 4.ª reim., 1975, p. 82.

Ninguna reforma educativa podrá ser llevada a cabo sin tener en cuenta la situación social de que partimos, sus fuerzas y estructuras, y el tipo de sociedad a que aspiramos. Porque la sociedad concreta en que vivimos es una parte de nuestra propia realidad. Nos constituye. La institución escolar misma es una forma social, con sus peculiaridades y determinantes relacionales, dentro de la sociedad general. Por lo tanto, no sólo se ha de tener en cuenta el marco de la colectividad, con sus componentes energéticos, sino la escuela como una forma específica de convivencia. Pues en la escuela se configura un sistema de interacción que la diferencia del resto de los agrupamientos. Allí se encuentran los alumnos con unas condiciones de vida, una organización, un horario, unos programas, unas actividades distintas de las que ejercen en el resto de sus ocupaciones. Y esto impone un ritmo, un comportamiento que el individuo acoge o rechaza, acepta o critica. Se establecen unas relaciones que repercutirán inevitablemente en la vida posterior de las personas.

Concebidos los centros escolares desde este punto de vista adquieren un significado nuevo y una más amplia repercusión. No son únicamente lugares académicos donde se imparten conocimientos más o menos amplios, donde se aprenden teorías y datos científicos más o menos importantes. Son formas de vida y de existencia. Enseñar y aprender son actividades primordiales, pero no exclusivas. Se realizan en una red de sentimientos, de afectos, de amistades y enemistades, de éxitos y fracasos, de luchas, de esfuerzos o inhibiciones. En este sentido nada de cuanto acontece en la escuela es insignificante y trivial. «La misma organización del espacio, dentro ya del aula, puede determinar las relaciones que se establezcan entre los compañeros de curso escolar. En clases en las que los alumnos estaban ordenados por orden alfabético y con puesto fijo para todo el curso, se nos puso de manifiesto una circunstancia curiosa: los

lazos sociométricos que podían observarse en las sociomátrices guardaban una cierta relación con la distribución de los alumnos en el espacio del aula. Al estar las mesas de clase fijas y al ocupar un alumno un puesto fijo en la clase (las clases eran de bachillerato), los lazos de amistad se establecen entre los alumnos más próximos, mientras los rechazos se localizaban, frecuentemente, en los compañeros más alejados del lugar que cada cual ocupaba. Extraña circunstancia para atribuírsela al azar. La letra por la que comenzaba el primer apellido de los alumnos decidía las relaciones afectivas de los miembros de la clase; el orden alfabético decidió la distribución geográfica, y la geografía determinaba los lazos de conexión personal» (8).

Las mil circunstancias que rodean la vida escolar repercuten de una manera u otra en las personas, en su desarrollo, en su actitud, en sus funciones, en el rendimiento académico y en cada uno de sus actos. «Todo lo que enseñamos, y, más aún, la *forma como enseñamos*, tienen un determinado efecto en la formación del carácter, mientras que antes creíamos que los misterios de esa formación se resolvían por el juego o por el *boarding school system*. Sabemos hoy que el tipo de juego que se ofrezca y los detalles íntimos de la organización de la escuela son mucho más importantes que los títulos que demos a esos sistemas escolares. La organización social de la escuela, el tipo de los «papeles» sociales en que se pueda participar, el predominio de la competencia o de la cooperación, y la existencia de una mayor oportunidad para el trabajo en equipo más que para la tarea solitaria, todas son cosas que contribuyen al tipo de hombre que habrá de formarse en semejantes situaciones» (9).

(8) SACRISTÁN, J. G.—*Autoconcepto, sociabilidad y rendimiento escolar*, Madrid, Servicio de publicaciones del MEC, 1976, p. 72. En esta obra se desarrollan ampliamente los problemas aquí tratados.

(9) MANNHEIM, K.—Id., p. 80. Vid. *Introducción a la sociología de la educación*, Madrid, Editorial Revista de Derecho Privado, 1966, p. 205 y ss.

En el terreno concreto del aprendizaje, la inteligencia es sólo una de las múltiples variables. Influyen el resto de las facultades y cualidades psíquicas del sujeto. Influye también el entorno cultural, político, social, las relaciones interpersonales y el sistema inmediato de convivencia en el que el individuo se mueve (10). Algunos de estos factores han sido ampliamente analizados: El factor económico, la situación de clase, el lenguaje, la constitución de los grupos, etc. Pero hay muchos aspectos que todavía no han llegado a los profesores ni al montaje general del proceso educativo. La rutina y la incapacidad para las modificaciones más leves tienen allí, con frecuencia, los máximos privilegios y un arraigo total. De esta manera muchas cosas continúan funcionando entre la frustración y el desencanto. Modelos, estereotipos, esquemas y prejuicios se esgrimen a diestro y siniestro sin ninguna crítica y consideración. Los posibles cambios topan con resistencias sutiles. Por eso estos mismos cambios se presentan casi siempre en forma esperpéntica, grotesca. Y el remedio se hace peor que la enfermedad.

EXPECTATIVAS

Entre las formas enraizadas, que envuelven gran parte del comportamiento escolar, se encuentra el conjunto de expectativas que utiliza el profesorado en general. Constituyen una especie de malla camuflada que atrapa y detiene los proyectos incipientes de miles de estudiantes. Muchas veces no llegan a expresarse, a formularse con claridad, pero tejen constantemente los cauces de realización personal. Están implícitas en los gestos utilizados, en el tono de voz, en las actitudes y referencias, en casi todos los actos destinados a la comunicación y a las relaciones de convivencia.

El término expectativa procede, etimológicamente, de «spectatum». Se refiere, en el uso semántico definido, a «cualquier esperanza de conseguir en adelante una cosa, si se depara la

oportunidad que se desea». Las expectativas son el instrumento con que se tantea el futuro. Con ellas anticipamos los logros y resultados posibles según las circunstancias que se nos ofrezcan. Representan, desde el punto de vista subjetivo, el caudal vital de cada individuo. Y dependen de las experiencias pretéritas, de las propias cualidades, del papel social que nos asignamos, o nos asignan, y de la imagen que de nosotros mismos nos formamos. En cada uno de estos entramados tienen un peso específico las personas con las que convivimos (11).

Al margen o a la par de las expectativas personales funcionan, clamorosamente unas veces, con sigilo otras, las expectativas que los demás mantienen sobre nosotros. Estas expectativas delimitan el tipo de comportamiento, la conducta que de cada uno se espera. Anticipan la respuesta antes de que el individuo conteste.

¿Qué se puede esperar de ti?, dice en ocasiones el profesor al alumno, el padre al hijo, cuando se producen determinados actos. Siendo como eres necesariamente tienes que comportarte como te comportas. Y necesariamente te seguirás comportando así.

¡Ya me lo imaginaba yo!, se exclama otras veces. Nada bueno puede proceder de ti. La alabanza o la condena, la aceptación o el rechazo acompañan a los actos más insignificantes según procedan de un individuo u otro, según se ajusten o no a parámetros muy determinados de conducta.

Con todo ello se van urdiendo esos hilos que tiran de nuestras vidas hacia andanzas destructivas o productivas, hacia logros positivos o hacia caídas irreparables. Estos resortes desbordan los límites asignados a la clase social, al nivel socioeconómico y al papel de los distintos grupos. Rodean y persiguen al individuo en todos los entresi-

(10) SACRISTÁN, J. G.—Id., p. 20.

(11) SACRISTÁN, J. G.—Id., págs. 26 y 144.

NUEVOS COMETIDOS DEL DOCENTE EN LA EDUCACION CONTEMPORANEA

Dr. BERNARDO DE LA ROSA ACOSTA

Profesor Numerario del Departamento de Pedagogía Sistemática de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Valencia

Cualquier intento de análisis de la literatura pedagógica al uso, por somero que éste sea, pone de manifiesto la existencia de una temática cuyos problemas adquieren una entidad permanente. El abordaje de estos problemas casi resulta en exceso reiterativo, aunque no por ello pierde su virtualidad ni su capacidad contributiva al replanteamiento e intentos resolutorios de situaciones que se antojan tan viejas como nuevas al mismo tiempo. Esto sucede con todo lo que, de algún modo, se presenta como esencial en sí y exige un tratamiento en consonancia con el contexto específico, ya espacio-temporal, ya cultural o socio-político, en que el fenómeno se manifiesta.

La problemática del docente asume de pleno lo que se acaba de indicar. Acometer un estudio exhaustivo sobre el docente resulta tan difícil como intentar lo contrario, es decir, realizar una síntesis de la pluridimensionalidad que ofrece. Cuestiones relativas a su vocación, preparación, cualidades deseables, inserción tanto en el sistema educativo como en la vida social, y otras muchas, no constituyen sino un mosaico indicador de la complejidad de la función docente. Por tanto, nuestra intención no aspira más que a ofrecer unas líneas generales, a modo de coordenadas básicas, sugeridoras de la riqueza funcional de la profesión magistral en la sociedad de nuestros días.

De una u otra forma, siempre ha preocupado al estudioso de la Educación la figura del educador, aunque en muchas ocasiones se haya subesti-

mado su importancia, pasando a un plano más modesto, consecuencia, a veces, de nuevas concepciones relacionadas con los nuevos e incasantes progresos científicos y tecnológicos en su incidencia educativa. Así, se ha cargado el acento sobre el educando, técnicas modernas de enseñanza, etc., olvidando un poco al profesor como elemento insustituible y prioritario. No obstante, modernamente, la figura del educador adquiere una gran resonancia y atención especial en todas las reformas educativas actuales. Y así lo reconocen los expertos internacionales, en materia educativa, al declarar que «la suerte de un sistema educativo se juega sobre todo en la carta de sus profesores. Planes, programas, organización escolar, métodos y material, cobran todas sus virtualidades en manos de un buen cuerpo docente» (1). De aquí el interés prioritario de la problemática docente, tanto en las conferencias internacionales, como en las planificaciones educativas a nivel de Estados nacionales.

Y esto es así porque, realmente, entre el poder incitador del profesor y el de un libro de texto, o el de una «máquina de enseñanza», no podrá establecerse nunca equivalente alguno. Mejorar la calidad de la enseñanza es tarea que no se consigue solamente con reformar los planes de estudio, los programas y los cuerpos docentes, a

(1) MARÍN IBÁÑEZ, R.: *La formación y selección del profesorado universitario*. Revista de Educación, n.º 203, mayo-junio, 1969, pág. 14.

jos de su comportamiento. Porque no necesitan formulaciones explícitas. Basta un ligero matiz acoplado al gesto para producirlos e incrustarlos en lo más íntimo del sujeto personal. La sonrisa apenas esbozada, el asentimiento insinuado, la distensión del rostro van señalando la ruta del acierto o la desorientación. Y lo peculiar de este fenómeno es la falta de criterios objetivos. Quiero decir que las expectativas se caracterizan por su subjetivismo. Cuando pretenden fundarse en análisis, en cualidades constatadas, en hechos comprobados, pierden sus rasgos expectantes para transformarse en predicciones, reglas, leyes o determinaciones individuales, sociales, colectivas, etc.

Las expectativas del profesor, dentro del campo puramente académico, tienen una gran repercusión en el rendimiento académico. Todas las experiencias en este sentido han dado resultados positivos. Las llevadas a cabo por ROSENTHAL y BAEZ (12) lo confirman. Se cuenta con dos grupos de profesores. Uno de ellos recibe un informe positivo de unos alumnos que no conocen. Se les indica, por ejemplo, que se trata de alumnos muy inteligentes. El otro recibe un informe negativo. Previamente los alumnos habían sido iguales en coeficiente intelectual. Cada profesor tiene que trabajar con un alumno enseñándole una serie de tareas. Los resultados fueron muy superiores en el grupo del que se había dado un informe positivo... Todas las experiencias llegan a conclusiones parecidas: Las expectativas familiares, escolares, repercuten en el comportamiento, en el rendimiento académico (13).

No es necesario analizar las fuentes subterráneas o patentes de donde brotan las expectativas. Baste constatar el hecho de su existencia y de su influencia para obtener algunos resultados que necesitan urgente aplicación. En-

tre ellos, la maniática propensión de los Institutos de Bachillerato a ordenar a sus alumnos en grupos de repetidores y no repetidores, grupos con asignaturas pendientes y grupos sin asignaturas pendientes. Cada año se repiten los mismos errores justificados con mil pretextos distintos: Necesidad de homologar los grupos, de uniformarlos, necesidad de coordinación y programación, etc... Y cada año se condena a gran número de alumnos a la situación de repetidores eternos. Porque basta esa clasificación para generar expectativas que los irán condenando a un rendimiento cada vez más bajo. Estos alumnos peregrinarán de Centro en Centro. Al final abandonan por incapacidad. La recuperación se hace cada vez más difícil... Es necesario que los profesores reparen en estos hechos. La eficacia de su tarea depende de ello.

«Existen rutinarios de la educación que sólo necesitan saber cómo mantener la disciplina en la clase y cómo transmitir la suma exigida de conocimientos, junto a otros verdaderos educadores para los que cada niño representa una dificultad única. Para el verdadero educador, los alumnos no son objetivos idénticos de «educación», sino individualidades, con su propio trasfondo social y sus necesidades, exigencias y posibilidades determinadas psicológica y biológicamente. Dicho educador intentará cumplir plenamente su tarea, alcanzando un conocimiento profundo de la norma estructural que está subyacente en la situación escolar» (14).

(12) ROSENTHAL, R.—*Le préjugé du maître et l'apprentissage de l'élève*, en *Rev. Française de Pédagogie*, 1970, nov.-dic. 13, págs. 38-49. Cit. en *Determinantes del rendimiento académico*, Madrid, Instituto Nacional de Ciencias de la Educación, 1976, vid. págs. 85 y ss.

(13) Id., pág. 91.

(14) MANNHEIM, K.—*Ensayos de sociología de la cultura*, Madrid, Aguilar, 1963, págs. 329-330.

través de disposiciones legislativas y rígidos mecanismos selectivos de reclutamiento profesoral; en otras palabras, no se conseguirá acudiendo exclusivamente al denominado sector de la «educación formal» (2) y olvidando las inmensas posibilidades formativas y enriquecedoras de la personalidad docente que puede brindar el entorno ambiental y socio-cultural en el que el profesor se desenvuelve.

Las reformas de los sistemas educativos están llamadas a la inoperancia y al inútil despilfarro de los recursos disponibles tanto si se programan a espaldas de los docentes como si se conciben «para» ellos sin su concurso real y efectivo en la gestación, aplicación y desarrollo de las mismas. Pues, ciertamente, «los profesores, después de los estudiantes, constituyen el elemento más importante y crucial de un sistema educativo. Son también, en todos los aspectos, sus elementos más caros aun cuando estén mal pagados» (3). Y de hecho, son también, por muchas y diversas razones, quienes se encuentran en el centro de la crisis educativa (4). El mismo problema de la carencia de docentes no es solamente un caso de simples cifras; es más bien, primero y ante todo, un problema de calidad, entendida como la necesidad de obtener una cantidad suficiente de ellos con la necesaria calidad.

Esta necesidad de conceder un valor prioritario a la problemática del personal docente trasciende ya las formulaciones, más o menos políticas, de los rectores de la educación de un país para convertirse en exigencia de la sociedad misma, que es, en definitiva, quien financia y recoge los frutos, buenos o malos, de las reformas emanadas de las altas instancias políticas en materia de enseñanza. A este respecto, son ilustradores los siguientes párrafos del VII Plan Francés, relativos a la educación:

«La Comisión —y en particular los representantes de los padres de los alumnos— estiman que la formación de los maestros tiene una *prioridad abso-*

luta y que debería encontrar un lugar en un proyecto global de *revalorización de la función del profesorado*, sin el cual toda reforma parece destinada al fracaso... En segundo lugar, la Comisión ha deseado que *el reclutamiento del profesorado tenga en cuenta más cualidades que el simple control de un nivel de conocimientos*. Ha insistido en la idea de asegurar la formación de profesores en centros creados en el seno de las Universidades e insiste para que *práctica y teoría se articulen estrechamente*... En definitiva, le parece que *la actualización de los conocimientos, la formación permanente y una nueva aproximación a la promoción del profesorado deberían ser acciones fundamentales durante el VII Plan»* (5). A nuestro juicio, la claridad del texto libera de todo comentario.

Resulta, pues, evidente que hoy, cuando la información nos desborda y amenaza con sumirnos en una confusión babélica de conocimientos menos integrados que superpuestos, la primera función del profesor será suscitar necesidades, motivar. Por eso, será menos importante «dar la clase» que preparar, ambientar y participar como sujetos activos e integrados individualmente en la comunidad escolar y en su propia colectividad. El docente no podrá sentirse como un número más de esa comunidad y colectividad;

(2) GALINO CARRILLO, M.^a Angeles.—*La calidad de la enseñanza*. «Rev. Española de Pedagogía», n.º 108, octubre-diciembre, 1969, págs. 326 y 335.

(3) COOMBE, Philip H.—*La crisis mundial de la educación*. Ediciones Península, Barcelona, 1971, pág. 53.

(4) Cfr. FURTER, Pierre.—*Los educadores, ¿culpables o víctimas de la crisis de la educación?* «Perspectivas», vol. n.º 2, Madrid, 1975, págs. 222-231.

(5) EDUCACIÓN: HORIZONTE 1981.—Síntesis del Informe elaborado por la Comisión de Educación y Formación del VII Plan Francés en el que se proponen una serie de orientaciones básicas para los próximos cinco años. Recogidas en «L'Education», mayo, 1976 y reproducida en el «Boletín del Centro de Documentación», n.º 58, Madrid, julio, 1976.

deberá, por el contrario, ser parte integrante de ella y disponer de las posibilidades necesarias para desarrollar al máximo sus potencias e iniciativas.

Así, el profesor, con la ayuda de los adelantos técnicos, podrá abandonar las tareas secundarias y el excesivo verbalismo para convertirse en auténtico educador, potenciando sus genuinas esencias; pues al ser liberado de las tareas mecánicas descubre otras nuevas y valiosas formas de proyectarse sobre sus discípulos y de multiplicar su eficacia.

II

Actualmente, que el maestro «sepa» —con ser esto imprescindible— es tan sólo un elemento más en la pluriforme manifestación de su tarea profesional. Es más importante aún que, a la base de su preparación científica, conozca y opere en el contexto socio-cultural en el que enseña, pues, quiérase o no, el proceso de educación se identifica cada día más con el de socialización. La misma educación, sobre todo a nivel institucional, deviene en «agencia de socialización» y sus realizadores, los docentes, en agentes cualificados de la misma.

Por ello, la preparación actual del docente debe encauzarse en orden a capacitarle para una tarea de «ingeniería social». I. L. KANDEL (6) dirá que esta preparación intentará hacer de él una combinación de psiquiatra, especialista en ciencias sociales, científico, humanista y hombre de acción. Naturalmente, esto sin perjuicio de la necesaria especialización profesional que la complejidad de la educación actual reclama del profesorado. En otras palabras, la complejidad de su función y su compromiso inesquivable con la sociedad de nuestros días le obliga al desempeño de nuevos cometidos para su auténtica inserción en la comunidad sin traumas marginadores (7).

Por otro lado, el problema se complica más, desde el punto de vista de su formación en este sentido, si tenemos en cuenta la personalidad social

del docente. Ciertas razones socio-psicológicas hacen de ella una de las más reacias al cambio de actividades. Incluso hay quien afirma que «la personalidad social del maestro vive preferentemente anclada en las técnicas adquiridas y sufre con la inseguridad y el riesgo del cambio que se opera» (8). Esta resistencia al cambio es, en cierto modo, normal en todas las actividades que, como la educación, llega a institucionalizarse. La clave estará en armonizar e integrar las exigencias de cambio sin riesgo de comprometer la propia identidad profesional (9) con la consiguiente pérdida de sentido y de satisfacción vital de la actividad que se ejerce.

La necesaria división de las actividades docentes obligan al educador a convertirse, sin perjuicio de su formación general, en un «técnico». Su tarea se diversifica cada día más en áreas concretas de especialización, hasta el punto de encontrar la figura del docente «animador», que adquiere un especial relieve en el nuevo concepto de educación permanente (10).

La vocación pedagógica, o, si se prefiere, la actividad docente, al igual que ciertas actividades humanas, puede manifestarse de diversas formas en su complejidad intrínseca. Así, el profesor conserva su identidad realizando funciones docentes, orientadoras, directivas o investigadoras (11). Pero lo que no ha de olvidarse es que todas estas

(6) KANDEL, I. L. *Hacia una profesión docente*. Unesco, 1962, pág. 11.

(7) BERNARD, Juan A.—*El rol del profesor y sus conflictos actuales*. «Educadores», n.º 83, mayo-junio, 1975, Madrid, págs. 323-334.

(8) LORA SORIA, Cecilio de.—*Preparación de maestros en la América Latina*. «Educadores», n.º 39, Madrid, 1966, pág. 685.

(9) SPAULDING, Sth.—*¿Crisis de identidad de los educadores?* «Perspectivas», vol. II, n.º 2, Madrid, 1975, págs. 234-244.

(10) ARTICOT RAMOS, M.—*La televisión y la formación del profesorado en España*. «Bordon», n.º 173, mayo, 1970, pág. 237.

(11) GARCÍA HOZ, Víctor.—*Manifestaciones actuales de la vocación pedagógica*. «Organización y Supervisión Escolar», núms. 9-10, enero-junio, Madrid, 1969, págs. 11-25.

formas de manifestación de la actividad educativa se encuentran interrelacionadas y, en el fondo, no pueden entenderse como parcelas absolutamente independientes y menos aún controladas.

De todos modos, conviene señalar que estas nuevas funciones a las que el educador contemporáneo está convocado no le eximen de ciertos cometidos, ya tradicionales, que adquieren carácter permanente, a los que se suman tareas específicas que son diferentes según las áreas socio-culturales en las que incardina la realización concreta de su tarea. Entre las «viejas funciones», el docente ha de integrar al educando en el mundo de conocimientos, destrezas, usos, conductas y valores en que ha nacido. Esta labor genérica entraña una serie de «subfunciones» que pueden sintetizarse en didácticas, intelectuales, morales, cívicas, familiares, etc. (12).

III

Desde una vertiente sociológica, la actividad del educador contemporáneo se caracteriza precisamente por su tendencia profesionalizante, que le lleva a pasar de un mero «oficio» (13) a una verdadera profesión. Naturalmente, en este aspecto, el trabajo educativo sigue, en lo fundamental, la línea común a todos los trabajos humanos.

La distinción entre ambas formas de trabajo puede hacerse según sus características intrínsecas. Las profesiones, los oficios y los empleos se distinguen particularmente según el tipo de formación requerida, la duración del aprendizaje y el nivel de calificación resultante. En este sentido, el «profesional», en cualquier actividad, viene a ser, en expresión de P. NAVILLE (14) «el trabajador provisto de experiencia educada». La característica principal del proceso de profesionalización estriba en la posibilidad de «hacer carrera». Hay profesionalización cuando el oficio se convierte en carrera con todas las condiciones de es-

tabilidad, progreso, garantía y asimilación estrecha al medio profesional y a las instituciones que lo distinguen.

En el oficio del educador, considerado desde el ángulo de las nuevas responsabilidades de quienes lo ejercen y de las disciplinas que lo apoyan, están dadas hoy las condiciones socioculturales debidas para su profesionalización. Por ello, actualmente, ya no corresponde hablar con rigor de una «preparación» de maestros sino de su «formación». El paso del nivel de aprendizaje al de formación docente ha sido estimulado aún más por el desarrollo, la acumulación y la disponibilidad de una serie de disciplinas pedagógicas especializadas, con rango y rigor universitarios.

Vivimos en una época de cambios, de los cuales no se escapan los fenómenos educativos. Más aún, el cambio como tal es la característica fundamental de nuestra sociedad; hasta podemos decir que se institucionaliza. Aquí el papel del profesor es sumamente importante, igual que delicado, porque él mismo, quiérase o no, está llamado a ser un factor primordial del cambio mismo (15). La vivencia de este fenómeno, como realidad actual predominante, no siempre grata y en no pocas ocasiones trágica, deben llevar al docente a un permanente autoanálisis de sus métodos y de sus objetivos.

Pero, además, es necesario que el docente llegue a una reflexión enérgicamente realista de sus instrumentos y maneras de pensamiento y acción, para alejar de las aulas toda inercia, todo mecanismo rutinario y toda pará-

(12) OLIVEROS, A.—*Lo nuevo y lo permanente en la formación del maestro*. «Boletín del Proyecto Principal de Educación», n.º 7, junio-septiembre, 1960.

(13) Vid. ALFIERI, Fiorenzo.—*El oficio de maestro*. Edit. Avance, Barcelona, 1975.

(14) NAVILLE, P.—*El empleo, el oficio y la profesión*. Cit. por R. NASSIF en *Pedagogía de nuestro tiempo*. Kapelsuz, Buenos Aires, 1967, pág. 166.

(15) OLIVEROS, Angel.—*El profesor como factor de cambio*. «Perspectivas», vol. V, n.º 2, Madrid, 1975, págs. 257-265.

lisis mental, único modo de amplificar el horizonte vivencial de sus alumnos, disponiéndoles a vivir en un mundo que cada día ensancha más y más sus perspectivas. De aquí que la especialización docente (16) devenga en una necesidad imperiosa e irreversible.

La rutina, que conduce a las conciencias docentes a hacer las cosas «como siempre se han hecho» —entendiendo por «siempre» lo mismo un período de siglos que la propia vida profesional, estancada en las experiencias del primer año de ejercicio— ya no tiene cabida en los actuales sistemas educativos. Urge formar conciencia de que al progreso acelerado de la sociedad actual debe responder también el complejo educacional de un modo adecuado.

Y esto necesariamente ha de ser así si no se quiere persistir en el defecto que muchas veces se achacó a la educación: el de preparar para una sociedad que de hecho pertenece al pasado. No cabe, pues, ni siquiera el mimetismo irreflexivo, que lleva a copiar sin sentido crítico lo que hace otro profesor o centro, más o menos prestigiosos, o lo que ha leído apresuradamente en cualquier revista, a fin de intentar —por supuesto sin éxito— un «aggiornamiento» de urgencia que, por otra parte, no dejaría de ser un auténtico fraude, desde cualquier punto que se considere. Evitar esta lamentable falacia no es solamente una cuestión inevitable de moral profesional (17) sino además uno de los preceptos básicos del decálogo que justifica y honra el ejercicio de cualquier profesión, más aún si es tan delicada y compleja (18) como la docente.

IV

Por otro lado, el punto central de referencia de toda institución escolar no es ya el docente sino la actividad del alumno. La actividad educadora, con ser muy importante, se constituye en estímulo, orientación y control de la actividad del estudiante. El maestro no es ya simplemente un explicador sino

un «intermediario» (19) entre el sujeto capaz de conocer y la verdad que puede ser conocida. El docente ha de provocar en cada alumno el encuentro sujeto-objeto propio del acto de conocer.

Las investigaciones relativas a la eficacia y competencia del maestro, en los últimos años, sugieren que la aptitud para la enseñanza es probablemente un conjunto de aptitudes más bien que un rasgo unitario o tipo de conducta. Los estudios de este tipo, realizados en términos multidimensionales, tienen en cuenta la posibilidad de diferentes tipos de maestros eficaces para diferentes clases de alumnos y diferentes tipos de situaciones educativas (20).

Abundando en lo anterior, la última conclusión a que parece llegarse, en términos generales, es que «el ejercicio de enseñar y educar no se ha de considerar patrimonio exclusivo de ningún tipo de personalidad ni monopolio de los poseedores de una cualidad determinada» (21). Lo que no quita para que se reconozca, al menos hipotéticamente, un cuadro de aptitudes favorecedoras del desempeño de la tarea magistral, y que la ausencia de algunas cualidades fundamentales desdibujen el prototipo del buen enseñante, a no ser que entrara en juego algún mecanismo compensatorio por parte del docente.

Por todo lo dicho, al quedarse muy

(16) SALOME, Jacques.—*Educadores especializados*. Nova Terra, Barcelona, 1975.

(17) ROMERO MARÍN, Anselmo.—*La moral profesional del docente*. En *Reforma cualitativa de la educación*. Instituto «San José de Calasanz», C.S.I.C., Madrid, 1973, págs. 49-65.

(18) JARQUE, Josep M.—*El educador especializado. El por qué de una profesión*. «Siglo Cero», n.º 37, enero-febrero, 1975, págs. 30-31.

(19) GARCÍA Hoz, V.—*Educación personalizada*. C.S.I.C., Madrid, 1970, págs. 71 y ss.

(20) Idem.—*Principios de pedagogía sistemática*. Rialp, Madrid, 1968, pág. 123.

(21) SECADAS MARCOS, F.—*Aptitudes docentes y discentes*. En *La educación actual. Problemas y técnicas*. Sociedad Española de Pedagogía, Madrid, 1969, pág. 124.

estrecha e inadecuada la idea del docente como mero explicador, queda abierta la puerta, en la actualidad, al concepto multidimensional de la función educativa, como consecuencia de la diversificación de las tareas educacionales, de un lado, y del tratamiento diferenciado del discente, de otro.

El maestro de hoy, sin falsa humildad, ha de considerarse también a sí mismo como «aprendiz», y como tal tiene primera y principal fuente de aprendizaje en sus propios discípulos, los cuales, a través de las diversas conductas manifestadas dentro del ámbito socio-educativo de la clase, ofrecen muchas enseñanzas, sugerencias y motivos de preocupación pedagógica sana al educador dispuesto a aprender de todos los estímulos que le proporciona su quehacer diario. Igualmente, no es despreciable el campo de aprendizaje docente que ofrecen los padres y la comunidad en general, así como el contacto permanente con los ambientes técnicos de la educación con el fin de conocer los medios y procedimientos más modernos, necesarios para mejorar su actividad educativa. La publicidad misma, tan característica de nuestra sociedad de consumo, se constituye en una valiosa fuente de sugerencias para el mejoramiento de la actividad y de las técnicas utilizadas en el aula (22).

El mismo fenómeno de la «educación permanente», que comienza a abrirse campo en muchas áreas de la actividad humana, debe enraizarse con más fuerza en la mentalidad pedagógica actual. Pues, si algún profesional tiene necesidad de un continuo reciclaje o readaptación, exigidos por los rápidos cambios de la ciencia y de la sociedad, quien más necesidad tiene de tal educación permanente es precisamente aquel que profesionalmente se dedica a la función educadora (23). Si los docentes quedan rezagados, la educación nacerá ya vieja, fuera de su tiempo, y los hombres se verán forzados a formarse al contacto de las fuerzas ciegas y deshumanizadas, en muchos casos, de nuestra sociedad.

Pero la complejidad de la tarea educativa no permite tampoco al docente su actuación aislada, por grandes que sean sus excelencias didácticas, convirtiéndole en un francotirador a la caza de eventuales «genialidades» pedagógicas. El fenómeno universal de la colaboración —que en el trabajo es cooperación— hace que la actividad educativa se entienda hoy como actividad cooperativa. De aquí que el educador no pueda concebirse aisladamente sino como miembro de un equipo o grupo de profesionales de la enseñanza.

Haciéndose eco de lo anterior, la moderna pedagogía ha puesto en vigor nuevos conceptos que convierten la institución educativa en una «organización departamental», en donde la adaptación del alumno y del profesor es mucho más rica, fecunda y flexible. Surgen así, nuevas fórmulas organizativas (24) superadoras de la acción dispersa y aislada de cada profesor. No caben ya dentro de estas estructuras las parcelas desconexas del saber ni el aprendizaje puramente individual del alumno (25), sin referencia al complejo unitario que forma la propia comunidad escolar, preparadora de la ulterior inserción social.

V

En un intento de resumir las funciones del docente en la actualidad, sobre la base de la nueva concepción de la tarea magistral, su actuación debería situarse en tres grandes ámbitos:

En primer lugar, la necesaria inte-

(22) RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J. L. y colaboradores.—*Publicidad y enseñanza*. Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Salamanca, 1976.

(23) GÓMEZ VÁZQUEZ, G.—*El perfeccionamiento de los profesores*. E.U.N.S.A., Pamplona, 1974.

(24) ORDEN HOZ, A. de la.—*Hacia nuevas estructuras escolares*. Edit. Magisterio Español, Madrid, 1969. Véase especialmente el cap. 4.º de la 3.ª parte de la obra.

(25) MARÍN IBÁÑEZ, R.—*Interdisciplinariedad y enseñanza en equipo*. Universidad Politécnica, Valencia, 1975.

racción entre la escuela y la sociedad urge al maestro se integre en su comunidad como miembro activo, de modo eficaz, viviendo y participando con intensidad en todas las manifestaciones de la misma. La inserción social a la que, más que otros profesionales, se encuentra llamado no le permite encerrarse en el marco del horario estricto de su tarea escolar, sino que ha de rebasar esta tentación del cumplimiento estricto de lo profesional y, con un generoso altruismo no siempre reconocido, lanzarse al ejercicio de unas relaciones públicas (26) que potencien y enriquezcan la acción general de la educación en su comunidad y las relaciones de convivencia y cooperación entre los propios profesionales de la enseñanza, aminorando las distancias interprofesionales y contribuyendo a eliminar los recelos y suspicacias intraprofesionales, entre todos los que se dedican a la noble tarea de la formación del hombre.

Todo esto cobra mayor importancia cuando se trata del docente que ejerce en localidades pequeñas, donde su función toma, aún más, una sustantividad propia (27) con exigencias diversas. En las comunidades pequeñas o aisladas, donde las condiciones de vida, tanto culturales como materiales, se hacen penosas para todos, la función del docente puede verse comprometida, en su misma pluridimensionalidad, por el influjo desalentador del ambiente (28), que puede colocarse en una de las situaciones más tristes y deprimentes: la de sentirse desterrado, desgajado o aislado respecto de la comunidad, que tanto puede esperar de él y que tan poco puede recibir de ella si no es capaz de establecer una auténtica relación simbiótica entre la escuela y su comunidad.

En segundo lugar, el docente es miembro de una institución escolar al tiempo que miembro de un cuerpo profesional definido. Por ello, no le está permitido concebir su tarea en el aula como única y exclusiva misión justificadora de su adscripción a la institu-

ción educativa, considerada como empresa común. De aquí que sea un imperativo más de su misión la colaboración con los demás profesores, tutores, orientadores, padres y directivos escolares. Todo esto le lleva a participar en el gobierno del Centro, en su planeamiento y programación, así como en la revisión crítica, evaluación de la actividad educativa y decisiones relacionadas con los cambios correctores a introducir para el mejor funcionamiento de la institución.

En tercer lugar, el establecimiento de un adecuado clima de comunicación con sus alumnos le llevará a esforzarse más en la programación del trabajo diario, en el conocimiento de las dificultades, intereses y actitudes de sus alumnos, en proporcionarles la motivación y la información científica adecuadas, y no solamente en controlar el rendimiento discente sino en ser capaz de hacer efectiva la «proacción y retracción docente» (29), mediante el replanteamiento del trabajo de tal forma que los alumnos más capaces puedan ampliar y profundizar su aprendizaje, mientras que los menos dotados puedan volver a los objetivos inicialmente propuestos, aunque con materiales diferentes a fin de evitar la rutina y la repetición.

La orientación y la ayuda individual a cada alumno cobra especial interés, no solamente académico sino también humano. La propia Ley General de Educación (30) recoge esta exigencia de la moderna pedagogía considerando la orientación como un servicio continuado a lo largo de todo el sis-

(26) RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J. L.—*Las relaciones públicas en educación*. «Rev. Española de Pedagogía», n.º 102, abril-junio, 1968, págs. 143-158.

(27) REDONDO, Emilio.—*El maestro rural*. «R. E. P.», n.º 74, abril-junio, 1971, págs. 185 y ss.

(28) GARCÍA HOZ, V.—*El nacimiento de la intimidad*. Rialp, Madrid, 1970. Especialmente «La soledad en la vida del maestro».

(29) Idem.—*Educación personalizada*; o. c., pág. 80.

(30) Ley General de Educación y de Financiamiento de la Reforma Educativa, arts. 9 y 127.

tema educativo; orientación educativa y profesional a la que el alumno tiene derecho por el mero hecho de serlo. Ciertamente, si no queremos malograr inteligencias y, lo que es peor, tarar a muchos alumnos por defectos del sistema, esta ayuda individual, mediante un régimen de tutorías, característica de una educación que pretende ser personalizada, se hace imprescindible.

Y es que, en definitiva, para garantizar la eficacia del sistema, se requiere «una tutoría solícita pero sin ingerencias, no restringida a la formación del carácter, sino atenta a estimular la aplicación del ingenio, el esfuerzo mental, la superación de la frustración y cuanto contribuya a la acción formativa en profundidad» (31). Esta será el jugoso fruto de un magisterio personal que exige al educador no solamente una formación universitaria sino también unas cualidades humanas arraigadas en sistemas congruentes de valoración.

VI

En síntesis, el Maestro de hoy —más aún el del futuro— ha de poseer una gama de cualidades y de características bien distintas a las requeridas al docente del pasado. El educador actual ha de ser ya, como diría COOMBS, un hombre del mañana capaz de preparar personas con capacidad de previsión, que sepan planear e ir en punta. Lo que hoy aún constituye la base de la lección magistral será, quizá, sustituido en buena parte por máquinas, pero a esos «hombres del mañana» les quedará la tarea más noble: la de pensar e innovar. Nuestra preocupación actual en el aula deberá centrarse en la utilización de nuevos métodos de trabajo y de análisis, de nuevas técnicas que capaciten a nuestros alumnos para proseguir después, individualmente o en equipo, su formación permanente y su capacidad de crear.

Una vez más, recordando a Montaigne, más que llenar, hemos de formar cabezas, pues como diría J. CHATEAU, el más común de todos los erro-

res es creer que el saber es válido cualquiera que sea la forma en que el entendimiento lo recibe, y que, en materia de conocimientos, acumular es enriquecerse. Vamos más lejos aún: más que producir personas «educadas» hemos de conseguir personas «educables» que puedan aprender y adaptarse eficientemente, a través de sus vidas, a un ambiente que se transforma a su vez incensantemente. Hay, pues, una concurrencia notable de personas que se enfrentan con la necesidad de proceder a transformaciones de diversa índole, recíprocamente interrelacionadas. Por lo que el proceso de transformación habrá de ser conjunto, progresivo y multidimensional.

Un eficaz programa de formación y de perfeccionamiento del profesorado (32), a todos los niveles, se hace imprescindible, y así lo están reconociendo todas las reformas educativas actuales y lo proclama la extensa literatura pedagógica del momento. Formación y perfeccionamiento docente que ha de partir de las aspiraciones y necesidades concretas de los propios enseñantes (33) si no quiere arriesgarse a una esterilidad operativa que dejaría tan sólo el recuerdo marchito de unos diplomas más a incluir en el «dossier» del profesor, sin mayor trascendencia que la derivada de un mero requisito legal. Si así ocurriera, una vez más los abnegados docentes hubieran padecido el fraude de quien esperó, sin alcanzarlo en verdad, aquello a lo que tenía legítimo derecho: su continuo perfeccionamiento.

(31) SEGADAS MARCOS, F.—*Criterios para una reforma de la educación*. «Rev. Española de Pedagogía», n.º 105, enero-marzo, 1969, pág. 9.

(32) BUJ GIMENO, A.—*Formación y perfeccionamiento del personal docente*. «Bordon», n.º 193, Madrid, 1973, págs. 11-24. ROMERO MARÍN, A.—*Idem*. «Revista Española de Pedagogía», n.º 117, enero-marzo, 1972, págs. 11-26.

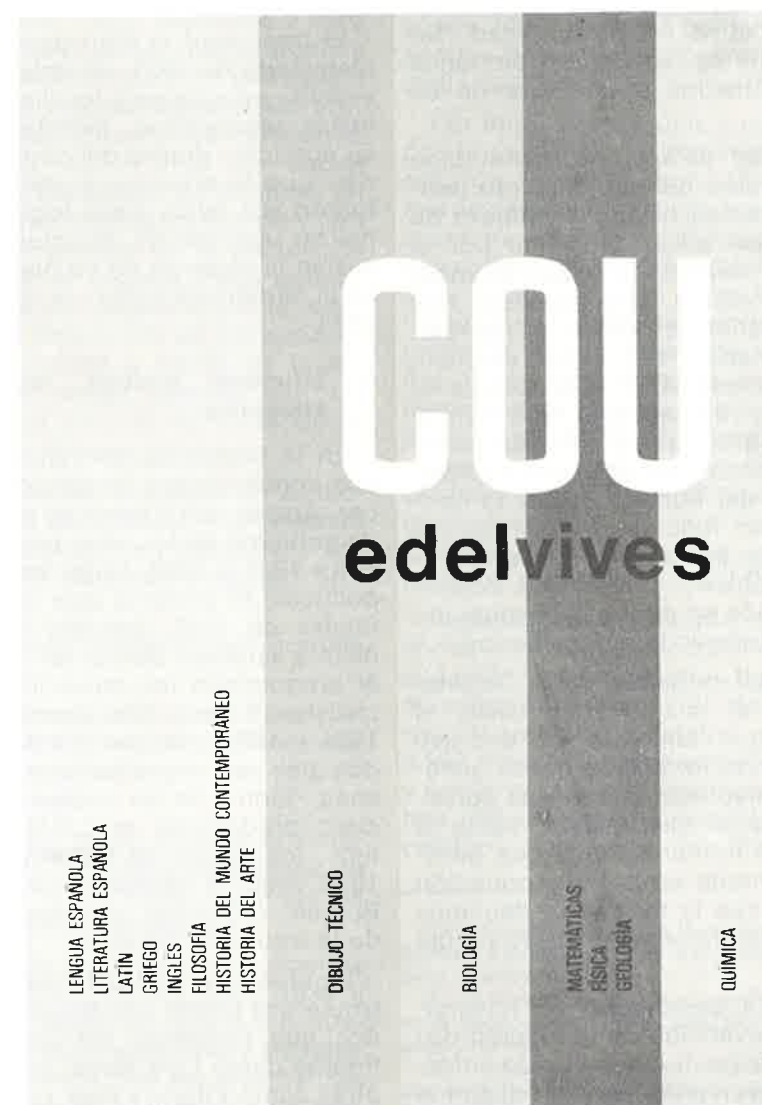
(33) ROSA ACOSTA, Bernardo de la.—*El perfeccionamiento del Profesorado de E.G.B.* Tesis Doctoral. Secretariado de Publicaciones, intercambio científico y extensión universitaria; Extracto n.º 133, Universidad de Valencia, 1972.

A pesar de todo lo expuesto y deseable, dos riesgos principales acechan la tarea de todo educador contemporáneo: la fascinación técnico-científica, por un lado, y el predominio de las estructuras colectivas sobre los valores estrictamente personales, por otro.

Si reconocemos el auténtico valor de estas dos dimensiones y no olvidamos que educador y educando han de estar unidos, mediante una auténtica y peculiar relación vital de importancia moral considerable, no podemos menos que recordar al educador que, a la base de

su necesaria preparación científica y su dominio de las modernas técnicas metodológicas y didácticas, la tabla de valores, por la que ha de regirse cualquier sistema educativo, es mucho más rica y que, en definitiva, «los valores espirituales, por más altos, requieren un cultivo preferente» (34).

(34) MARÍN IBÁÑEZ, R.: *La jerarquía axiológica y su vertiente educativa*. Parte sistemática. «Rev. Española de Pedagogía», n.º 102, abril-junio, 1968, pág. 110.



LA FORMACION DE MAESTROS EN LA SEGUNDA REPUBLICA

SILVINO LANTERO VALLINA
Inspector Técnico de Educación

0. Justificación

La formación, selección y perfeccionamiento del profesorado constituye, hoy, uno de los aspectos más importantes en la configuración de una reforma educativa en profundidad. No cabe una nueva educación sin unos docentes situados a la altura de su tiempo.

La realidad escolar no viene dada sólo en función del equipamiento (edificios y material) ni por el número de niños escolarizados, así como por el módulo de relación profesor-alumno. Ello es importante, pero no basta. Hay que ir a un análisis interno, de las relaciones humanas, del clima emotivo. Además interesa saber si la escuela es un elemento dinamizador que contribuya al progreso rompiendo estructuras económicas y sociales que impiden la felicidad del hombre o, por el contrario, está en función de los intereses de una clase social minoritaria empeñada en mantener un sistema económico y político en el que la cúspide del poder esté reservada a unos pocos.

En el actual modelo escolar, caracterizado por el magistrocentrismo, el profesor sigue teniendo un decisivo cometido en la formación de las generaciones inmaduras para la vida social. De aquí que si queremos ir hacia el logro de un hombre nuevo que participe activamente en la transformación del mundo que le toca vivir, debemos clarificar urgentemente el nuevo rol del enseñante.

Desde esta perspectiva de reivindicación y reinvención de la función docente, conviene ir acumulando información proveniente de los distintos

ámbitos de las ciencias de la educación. En este sentido, la Historia de la Educación y la Pedagogía Comparada pueden proporcionarnos aportaciones muy valiosas.

El traer aquí el Plan de estudios de Magisterio de 1931, se debe a su relevancia pedagógica y localización en el lustro republicano. Intentaré explicar su aparición dentro del contexto histórico que le envuelve y señalar cuáles fueron sus fallos y sus logros, para finalizar extrayendo conclusiones que avalen la vigencia de su planteamiento en el mundo educativo de la España de 1978.

1. Situación política, ideológica y educativa

En la República se van a enfrentar dos concepciones ideológicas y políticas. Ambas van a tener su oportunidad de gobierno en los años comprendidos entre 1931 y 1936. Hubo tres periodos políticos: El primero, que va de 1931 a finales de 1933, llamado bienio azañista y también bienio reformador, en él predominan los republicanos y socialistas. El segundo abarca los años 1934 y 1935 que van a estar dominados por las organizaciones de derechas, dentro de las cuales alcanza un claro predominio la C.E.D.A. Por último, los meses de febrero a julio de 1936, vendrán dominados por el Frente Popular (coalición de republicanos y de la izquierda marxista).

La ideología de los reformadores de izquierdas posee una trayectoria histórica que partiendo del siglo XV con figuras como Luis Vives, continúa con otras como Vitoria y Fray Luis de León,

y sigue en el siglo XVIII con el ilustre gijonés Jovellanos para culminar finalmente en la Institución Libre de Enseñanza.

La élite intelectual que componen las generaciones de finales del siglo XIX y las dos primeras décadas del XX profesa un claro optimismo pedagógico que queda magistralmente sintetizado en este párrafo de Ortega: «Si la educación es transformación de la realidad en el sentido de cierta idea mejor que poseemos, y la educación no ha de ser sino social, tendremos que la pedagogía es la ciencia de transformar las sociedades. Antes llamamos a esto política: he aquí, pues, que la política se ha hecho para nosotros pedagogía social y el problema español un problema pedagógico». Se pretende construir un nuevo tipo de sociedad con un nuevo tipo de hombre, un hombre enamorado de su tiempo y con un profundo sentido de la justicia, la solidaridad y el respeto a los demás. En esta línea se considera que la renovación de la conciencia de los españoles ha de hacerse a través de la escuela, cuyas notas básicas son recogidas en el artículo 48 de la Constitución Republicana (1):

«El servicio de la cultura es atribución esencial del Estado, y lo prestará mediante instituciones educativas enlazadas por el sistema de escuela unificada.

La enseñanza primaria será gratuita y obligatoria.

La enseñanza será laica, hará del trabajo el eje de su actividad metodológica y se inspirará en ideales de solidaridad humana.

Se reconoce a las Iglesias el derecho, sujeto a inspección del Estado, de enseñar sus respectivas doctrinas en sus propios establecimientos.»

La ideología del bloque que domina el poder político en los años 1934 y 1935 (bienio negro) se oponía a la sustentada por institucionalistas y socialistas. Consideraban que las enseñanzas de los intelectuales liberales y marxistas

eran las causantes de los problemas del país. La derecha católica integrista se oponía a los ideales del laicismo, defendía la escuela confesional y combatía a la coeducación. Prueba de ello es la contrarreforma que llevaban implícita a los anteproyectos educativos de los cuales algunos se hicieron realidad, como fue el caso de la prohibición de la coeducación coincidiendo con la estancia en Instrucción Pública de Villalobos.

Por lo que respecta al equipamiento cultural y escolar, la situación era francamente deficiente. Basta decir que en el año 1930, la media nacional del porcentaje de analfabetos se situaba en el 25,91 % (2).

Por impulso de Llopi y con la eficaz colaboración de la Inspección de Enseñanza Primaria, se tuvieron los primeros datos estadísticos sobre la escolarización. Según aquéllos estaban sin escolarizar un millón quinientos mil niños, existían 35.716 aulas en funcionamiento, distribuidas entre escuelas unitarias y secciones de graduadas. Por tanto, para atender convenientemente las exigencias de escolarización era preciso crear 27.151 unidades escolares más. Con este fin el Ministerio de Instrucción Pública trazó un plan quinquenal por el cual se crearían 5.000 escuelas cada año, salvo en el primero, que se crearían 7.000 (3).

Penosísima, en cuanto a prestigio social y retribución económica, era la situación del Magisterio. Había 36.680 maestros distribuidos en dos escalafones. Al segundo escalafón pertenecían 9.933 maestros con derechos limitados y sueldos que oscilaban de dos mil a tres mil pesetas anuales. El primer escalafón, compuesto por siete catego-

(1) «Constitución de la República Española». Número Extraordinario de la Gaceta de Madrid. 9 de diciembre de 1931.

(2) SAMANIEGO BONEU, M.—*La política educativa en la Segunda República*. C.S.I.C., Madrid, 1977, págs. 146-150.

(3) «Autoriza al ministro para crear siete mil plazas de maestros y maestras». Decreto de 23 de junio de 1931 (*Gaceta 24 Idem*).

rias, contaba con 26.744 maestros, de los cuales 18.915 cobraban un sueldo anual de tres mil pesetas (4).

La República va a emprender un proceso de dignificación y mejora del docente de la primera escolaridad a través de varias medidas como: el nuevo plan de estudios, los cursillos de selección, la eliminación de oposiciones y la total funcionarización del magisterio primario. En 1935 se contaba con 51.593 maestros en ejercicio, de los cuales solamente 3.919 no estaban situados en la categoría de funcionarios definitivos.

2. Antecedentes y nuevas orientaciones en la formación de maestros

Desde el 8 de marzo de 1839, fecha en que se inaugura la Escuela Normal Central de Madrid, hasta 1931 proliferaron numerosos planes de estudios (1857, 1868, 1877, 1901, 1903, etc.). Las características generales de todos ellos fueron la no exigencia de estudios previos superiores a los primarios, bajo nivel académico, separación de sexos, densidad de materias y baja extracción social del alumnado.

El tema de la formación de los maestros preocupó a los institucionistas. El mismo Giner de los Ríos se refirió a él en sus escritos. «La formación de un maestro, de cualquier orden y grado que éste sea, no se alcanza con una enseñanza, pura y exclusivamente teórica, ni con sólo los principios generales de aquella ciencia, sino que ha de ser a la vez como la de todo arte, doctrinal y práctica, por lo cual requiere ejercicios con una sección, grupo o escuela de alumnos análoga a la que ha de tener a su cargo el futuro profesor» (5). A su vez, Ballesteros Urano, inspector de Enseñanza Primaria, afirma: «El problema de la libertad religiosa no podrá tener solución acertada mientras que el Estado no se preocupe de influir en la preparación de los maestros» (6).

Las líneas generales en que debería

basarse la formación del maestro venían dadas, en primer lugar, por la necesidad de que el maestro conozca a fondo las metodologías de las materias que hay que enseñar en la escuela. Por otra parte, teniendo en cuenta que la educación es el desenvolvimiento armónico de las posibilidades que el niño trae al nacer, en vista de un ideal que concebimos como mejor, era preciso que el maestro tuviera un conocimiento lo más amplio y completo posible de la realidad del educando, del ideal de la educación y de los medios que debían de poner en práctica para llevar a cabo la obra educativa.

Una opción concreta que se proponía en mayo de 1931 era la creación de una facultad de pedagogía por la que deberían pasar todas las personas que aspiraran a dedicarse a la enseñanza en cualquiera de sus grados. Esta postura que está actualmente tomando mucha fuerza y viabilidad práctica, resultaba quimérica por su inadecuación a la España de los años treinta (7).

La alternativa que con ligeras modificaciones va a triunfar con la promulgación del decreto de 29 de septiembre, es la que propone asimilar los estudios de las normales a los de carácter universitario. El plan de estudios debía comprender dos fases, en la primera se estudiaban disciplinas fundamentales que integraban el «currículum»: Fisiología general y especial del niño, Filosofía fundamental, Psicología general y experimental, Paidología, Metodologías, Organización escolar, Pedagogía del anormal, Historia de la Pedagogía, Sociología con aplicaciones del Derecho y Bibliografía pedagógica.

(4) PÉREZ GALÁN, M.—*La enseñanza en la Segunda República*. Edicusa, Madrid, 1975, págs. 339 y 340.

(5) LAPORTA, F. J.—*Antología pedagógica de F. Giner de los Ríos*. Santillana, Madrid, 1977, pág. 152.

(6) BALLESTEROS URANO, A.—«Libertad religiosa y educación moral». *Revista de Pedagogía*, n.º 114, Madrid, junio 1931, pág. 267.

(7) JAÉN SÁNCHEZ, A.—«La Formación del Magisterio Primario». *Rev. de Pedagogía*, n.º 113, Madrid, mayo 1931, págs. 204 a 209.

gica. En la segunda fase tenían lugar las prácticas en los centros docentes por un tiempo no inferior a dos años (8).

3. El Plan Profesional y las nuevas normales

A finales de septiembre de 1931, a los cinco meses y medio de ser proclamada la República, aparece una disposición legal que reorganiza los estudios de Magisterio (9). ¿Por qué esta urgencia? A este interrogante se responde en el preámbulo del Decreto: «Urgía crear escuelas pero urgía más crear maestros; urgía dotar a la escuela de los medios para que cumpliera la función social que le está encomendada, pero urgía más capacitar al maestro para convertirlo en sacerdote de esta función». Esta medida es recibida con entusiasmo. Prueba de ello es la editorial aparecida en la primera página del prestigioso diario «El Sol», en la que entre otras cosas se dice: «Por encima de la apasionada actualidad política, se mantiene el Decreto de enseñanza del Magisterio como una auténtica labor liberalísima y científica capaz por sí sola de honrar altamente a quien ha puesto su firma al pie» (10).

La preparación del Magisterio primario comprendía tres períodos: uno de cultura general, otro de formación profesional y otro de práctica docente. Los aspirantes al Magisterio hacían la preparación correspondiente al primer período en los Institutos Nacionales de Segunda Enseñanza, la del segundo en las Escuelas Normales, y la del tercero en las Escuelas primarias Nacionales.

El ingreso de los alumnos en las Escuelas Normales se hacía mediante exámenes-oposición a un número limitado de plazas. Se introduce con esta medida el criterio de selección previo al proceso de formación-selección que constituye las otras dos fases. Esta medida supone la eliminación de la selectividad a posteriori y desconectada del proceso de cualificación del docente que constituye la oposición.

Las disciplinas conducentes a la formación profesional del Magisterio abarcaban tres grupos de estudios:

- a) Conocimientos filosóficos, pedagógicos y sociales.
- b) Metodologías especiales.
- c) Materias artísticas y plásticas.

La confección de los nuevos programas que dieron contenido a las disciplinas distribuidas en tres cursos (11), supuso un gran esfuerzo para el profesorado normalista. El resultado fue la aparición en el año 1932 de varios cuestionarios y modelos de trabajo en las nuevas normales (12).

En el tercer curso se implantaron las cuestiones económicas y sociales, los trabajos de seminario y los trabajos de especialización. Con métodos predominantemente activos y en contactos con la realidad social y escolar, los alumnos profundizaban en los aspectos teóricos, didácticos y sociales de la profesión docente.

Para afianzar su cultura general y los más elevados sentimientos en el magisterio, se preveían conferencias, reuniones literarias y musicales, proyecciones cinematográficas, etc.

También estaba planeado que en cada Normal existiera un Centro de Estudios Pedagógicos del que formaría parte el profesorado normalista, los inspectores y los maestros nacionales. Sus objetivos fundamentales eran el estudio de los problemas educativos y al contribuir a la renovación de la es-

(8) LORENZO, A.—«La preparación del magisterio». *Rev. de Pedagogía*, n.º 114, Madrid, junio 1931, págs. 261 a 265.

(9) Reorganizando los estudios de Magisterio. *Decreto de 29 de septiembre de 1931* (Gaceta del 30 ídem).

(10) Diario «El Sol» de 1 de octubre de 1931.

(11) Ver artículo 7 del Decreto de 29 de septiembre de 1931 (Gaceta del 30).

(12) El lector interesado en profundizar en el tema puede ver algunos de ellos en los núms. 87, 89 y 91 de la Revista de Escuelas Normales que corresponden a los meses de marzo, abril y octubre de 1932.

cuela española. Otro proyecto era el de instalar en cada Normal un Museo Pedagógico, cuyos objetivos serían similares a los del Museo Pedagógico Nacional, es decir, servir a los maestros de la provincia de asesoramiento y consulta sobre organización escolar, instalaciones, material científico y bibliografía pedagógica (13).

Un hecho de extraordinaria importancia educativa y cultural tuvo lugar en estos años: «Las Misiones Pedagógicas». Creadas en 1931 (14) se basaban en la idea de Cossío de llevar a las aldeas y pueblos el mensaje de la cultura. Los estudiantes de Magisterio participaron en esta labor que tan bien definió el historiador Jackson —«por medio del teatro, de los apretones de manos, los abrazos y las caballerescas cortesías comunes a todas las clases de españoles, se estableció un contacto por encima de un abismo cultural de miles de años» (15).

Las Normales de maestros y maestras se fusionaron en una sola Normal estableciéndose, así, la coeducación. No debe olvidarse que hasta aquella fecha había existido una rígida separación de sexos en las Normales. Con esta medida, España entra dentro de una corriente pedagógica que favorece el que los estudios sean los mismos para las maestras que para los maestros.

4. Las Prácticas de enseñanza

He aquí uno de los aspectos más importantes en la formación del docente de la enseñanza primaria o básica. En los primeros años de escolaridad, el educador tiene que realizar un considerable esfuerzo para lograr un acercamiento al educando, un ser peculiar, para ayudarle a que alcance plenamente sus potencialidades intelectuales y afectivas, y tenga una personalidad autorregulada para ser capaz de contribuir al progreso de la humanidad.

¿Cómo preparar a los maestros para esta misión? En primer lugar procu-

rando que el maestro sea sano psíquicamente, en segundo lugar dotándole de capacidad real para manejarse sin torpezas en el mundo de la infancia. Por tanto, está claro que el maestro debe conocer al niño en distintas situaciones, es decir, en la escuela y en el ocio. A rellenar parcialmente este hueco vienen las prácticas de enseñanza, digo parcialmente, porque sólo con un contacto convivencial a pleno tiempo, podría darse cumplida respuesta a esta necesidad de conocimiento del niño.

El Plan Profesional mejora el sistema de prácticas pero no lo agota. En el artículo 11 del Decreto de 29 de septiembre de 1931 señalaba que, como complemento esencial de la labor teórica en las clases, todos los alumnos harán prácticas docentes en las escuelas anejas a las normales... La dirección de estas prácticas corresponde a los profesores de la normal, los cuales deberían tomar parte activa en el trabajo escolar. Ante esto se puede ver la contradicción consistente en que la dirección de las prácticas corresponde a profesionales, que no tienen una experiencia directa de estas prácticas. El papel de los maestros en ejercicio queda, reglamentariamente, en segundo plano. A pesar de la discriminación legal, algunos directores y maestros realizaron una estimable labor en orden a la formación de sus colegas.

Más academicismo despedían las denominadas «lecciones modelo». Consistían en que en un aula de la Escuela Normal y con un grupo de niños no superiores a ocho, explicaba la lección el profesor. Posteriormente, a lo largo del curso, explicaban los alumnos. Después se hacía cada uno la au-

(13) «Reglamento de las Escuelas Normales de 17 de abril de 1933» (B.O.E. de 4 de mayo de ídem).

(14) Crea el Patronato de Misiones Pedagógicas. Decreto de 29 de mayo de 1931 (Gaceta 30 ídem).

(15) JACKSON, G.—*La República española y la guerra civil*. Ed. Grijalbo, Barcelona, 1976, pág. 112.

to crítica, es decir, la impresión que cada uno tenía de la lección explicada. Los demás compañeros también intervenían con las observaciones que juzgasen pertinentes, así como el profesor.

Ya señalamos antes que el tercer período de los estudios del magisterio se denominaba «de práctica docente». Consistía en que, una vez finalizada la etapa de formación profesional, realizada íntegramente en la normal, el estudiante se incorporaba, en calidad de alumno-maestro, a una sección de graduada o escuela unitaria, durante un curso. Generalmente, las vacantes destinadas a la práctica docente estaban ubicadas en la capital de la provincia y villas importantes.

El alumno-maestro era, según el Reglamento, ayudado y evaluado por un profesor de la Normal y el Inspector de la zona. La tutela se realizaba mediante visitas, correspondencia, confección de planes de trabajo, revisión crítica, ejercicios con los niños, etc. También aquí los maestros en ejercicio son marginados. Según testimonios tomados en una encuesta dirigida a maestros e inspectores del plan profesional, una parte de ellos participaban en el año de prácticas orientando al alum-

no-maestro en el ejercicio de su función formativa.

5. Movimiento de alumnos

Ya hemos visto que la mayor parte de los estudiantes de las Normales procedían de clases modestas. La extensión de los estudios de 4 a 10 años suponía para muchas familias la imposibilidad de sostener a un hijo durante tanto tiempo sin obtener ingresos económicos. Por otro lado a los jóvenes de las capas medias de la sociedad no se les presentaba como atractiva una profesión con tan escaso porvenir como era la de maestro. Parecía plantearse, en principio, un problema de reclutamiento de alumnado.

Observando las estadísticas globales se llega a la conclusión de que si bien en los primeros cursos de funcionamiento del nuevo plan hubo pocos aspirantes, estos aumentaron progresivamente. Así en septiembre de 1934 había 5.000 matriculados en el examen de ingreso oposición para cubrir 2.260 plazas.

Del examen de las actas de la Escuela Normal de Oviedo correspondientes a los alumnos del profesional durante los años 1931 a 1936, es el siguiente cuadro:

CUADRO n.º 1
Números de alumnos/as por curso (1)

Año académico	1.º curso	2.º curso	3.º curso	Total alumnos/as
1931-32	14			14
1932-33	18	12		30
1933-34	5	17	12	34
1934-35	38	6	17	51
1935-36	44	39	5	88

Si comparamos los cursos 1933-34, 1934-35 y 1935-36, observamos que hay un significativo crecimiento del número de alumnos que progresa a medida que nos acercamos al curso 1935-36: 88 en el curso 1935-36 frente a 34 en 1933-34 (2).

(1) Actas de la Escuela Normal de Oviedo. Años 1931 a 1936 Confección propia del cuadro.

(2) Téngase en cuenta que los tres cursos completos del período de formación profesional no se ponen en vigor hasta el año académico 1933-34.

CUADRO n.º 2
Aumento de alumnos/as de 1933 a 1935

Año académico	Número de alumnos	Aumento respecto al año anterior
1933-34	34	—
1934-35	51	17
1935-36	88	37

6. Financiación

La situación presupuestaria republicana estaba sumamente afectada por la situación general de crisis económica. No obstante el Estado español, especialmente durante el bienio azarista, no recortó el incremento de gastos de Instrucción Pública, cuyo índice de crecimiento fue en estos años superior al índice de crecimiento del gasto del Estado. El porcentaje de gastos de Instrucción Pública pasa de un 1,7 por ciento en 1901 a un 5,9 por ciento en 1932 y a un 7,08 en 1934 (16). De este presupuesto, un capítulo importante se destinaba a la enseñanza primaria, dentro de la cual existían cuatro apartados: escuelas nacionales, Inspección de Primera enseñanza, servicios especiales y Escuelas Normales. El presupuesto de Escuelas Normales no experimentó subida, manteniéndose alre-

dedor de los 6.000.000 de pesetas (17), pero el hecho de la fusión de las Normales supuso un ahorro considerable. Así lo manifiesta la Asociación Nacional del profesorado numerario al afirmar: «por lo que se ve, no quedan en mala situación las Escuelas Normales, si se tiene en cuenta que con la fusión de las de ambos sexos pueden hacerse economías considerables que deben redundar en provecho de las que quedan» (18).

Otro dato digno de destacar son los elevados gastos destinados a obras de reparación y adaptación de las Normales, como lo prueba el cuadro siguiente:

- (16) PÉREZ GALÁN.—Op. cit., págs. 332, 337.
 (17) SAMANIEGO BONEU, M.—Op. cit., págs. 165-172.
 (18) «El presupuesto de instrucción pública». *Revista de Escuelas Normales*. Guadalajara, abril de 1932, núm. 89, pág. 75.

CUADRO n.º 3
Gastos en reparaciones de Escuelas Normales (1)

Escuela	Fechas	Importe
Burgos	Agosto-diciembre 1932	26.962
Huelva	Abril-mayo 1933	46.938
Castellón	Junio-noviembre 1934	46.752
Santiago	Noviembre 1934	31.950
Sevilla	Diciembre 1934	39.348
Lugo	Diciembre 1934	13.365
La Coruña	Febrero-marzo 1935	31.818
Córdoba	Mayo-agosto 1935	46.841
Barcelona	Junio 1935	13.947
Castellón	Julio-septiembre 1935	28.114
Ciudad Real	Agosto-octubre 1935	38.149
Sevilla	Noviembre-diciembre 1935	4.845
Pontevedra	Octubre-noviembre 1935	3.479
Coruña	Noviembre-diciembre 1935	46.988,55
Cáceres	Noviembre-diciembre 1935	34.149,84
Madrid	Junio 1936	1.454,26

(1) Legajos de Archivo del Ministerio de Educación y Ciencia. Alcalá de Henares.

7. Intentos de derogación del plan de estudios de 1931

Por lo que se desprende de las polémicas recogidas en la prensa de la época, fue la resistencia a todo lo que suponía coeducación, lo que dio lugar a un Anteproyecto de Ley encabezado por F. Bohigas de la C.E.D.A., en el cual se pedía la derogación del Plan Profesional de 1931. Para ello se proponía la desaparición de las Escuelas Normales mixtas de magisterio primario, creándose en su lugar una Escuela Normal de maestros y separadamente otra de maestras en cada provincia. La preparación completa quedaba reducida a cinco cursos en la Normal sin exigencia de estudios previos. La propuesta no prosperó y el plan profesional va a seguir vigente hasta la guerra civil.

8. Conclusión final

Creo que aún teniendo en cuenta las diferencias de situaciones históricas, en España, entre 1931 y 1978, hay aspectos del plan de formación y selección de maestros durante la Segunda República que merece la pena tener en cuenta hoy. De entre ellos destacaría los siguientes:

- El poner en marcha un sistema de formación y selección de maestros que suponía la eliminación de las oposiciones «a posteriori».
- El original establecimiento del año de práctica docente.
- La preocupación de sensibilizar al maestro hacia los temas estéticos, culturales y sociales con el fin de proporcionarle unos elevados valores humanos y un profundo interés por los problemas de su época.
- El comprender, claramente, que la mejora de la formación del maestro presupone una dignificación social y económica del oficio de enseñar.
- En definitiva, el considerar que el maestro (hoy profesor de E.G.B.) es un elemento clave del progreso de la humanidad y de la solidaridad entre los pueblos.

9. Bibliografía

9.1. Obras

- ALTAMIRA, R.—*Giner de los Ríos, educador*. Ed. Prometeo, Valencia, 1915.
 BROUÉ, P.—*La revolución española (1931-39)*. Ed. Peninsulares, Barcelona, 1977.
 CIARI, B.—*Modos de enseñar*. Ed. Avance, Barcelona, 1977.
 GÓMEZ MOLLEDA, M.^a D.—*Los reformadores de la España Contemporánea*. C.S.I.C., Madrid, 1966.
 JACKSON, G.—*La República española y la guerra civil*. Ed. Grijalbo, Barcelona, 1976.
 LAPORTA, F. J.—*Antología Pedagógica de Francisco Giner de los Ríos*. Ed. Santillana, Madrid, 1977.
 MARICHAL, J.—*La vocación de Manuel Azaña*. Ed. Cuadernos para el Diálogo, Madrid, 1971.
 MOLERO PINTADO, A.—*La reforma educativa de la Segunda República Española. Primer Bienio*. Ed. Santillana, Madrid, 1977.
 PÉREZ GALÁN, M.—*La enseñanza en la Segunda República Española*. Ed. Cuadernos para el Diálogo, Madrid, 1975.
 NEILL, A. S.—*Maestros problema*. Ed. Mexicanos, S. A. México, 1975.
 SAMANIEGO BONEU, M.—*La política educativa en la Segunda República*. C.S.I.C., Madrid, 1977.
 SOTELO, I. y OTROS.—*Cuatro ensayos de Historia de España*. Ed. Cuadernos para el Diálogo, Madrid, 1975.
 TAMAMES, R.—*La República. La Era de Franco*. Alianza Universidad. Cuarta edición, Madrid, 1975.
 TUÑÓN DE LARA, M.—*La España del siglo XX*. Librería Española, París, 1973.
 TUÑÓN DE LARA, M.—*Medio siglo de cultura española*. Ed. Tecnos, Madrid, 1973.
 TUÑÓN DE LARA, M.—*Estudios de Historia Contemporánea*. Ed. Nova Terra, Barcelona, 1977.

9.2. Revistas consultadas

- Revista de Escuelas Normales*. Año 1930 a 1936.
Revista de Pedagogía. Años 1930 a 1936.
Revista Escuela de España. Años 1930 a 1936.

9.3. Diarios consultados

- El Sol* (algunos números de 1931-32-33 y 34).
El País.

9.4. Legislación consultada

- ARANZADI.—*Repertorio cronológico de legislación*. Años 1931 a 1936.

9.5. Fuentes de estadística referentes a alumnos, profesorado y presupuestos

- Anuario Estadístico de España. Años 1931 a 1936.
 Actas de Matrícula y Actas de Alumnos del Plan Profesional de la Escuela Normal de Oviedo (años 1931 a 1936).
 Datos proporcionados por la Revista de Escuelas Normales.
 Archivo del Ministerio de Educación y Ciencia de Alcalá de Henares.



SOBRE LA REALIZACION DE PRACTICAS DE LECTURA DE MAPAS TOPOGRAFICOS Y SU RELACION CON LA GEODINAMICA EXTERNA

LUIS BERIAN LORENZO
Licenciado en Ciencias Geológicas,
Catedrático de Ciencias Naturales
del INB «Doña Jimena» de Gijón

**FRANCISCO MEXIA
UNZURRUNZAGA**
Licenciado en Ciencias Biológicas,
Profesor Agregado de Ciencias Naturales
del INB «Doña Jimena» de Gijón

Introducción

La Ciencias Naturales constituyen una asignatura eminentemente práctica, por lo que se hace necesario incorporar unas enseñanzas de campo y laboratorio que complementen y estimulen la actividad teórica.

La Geodinámica Externa como parte de la materia también necesita prácticas que visualicen los conceptos teóricos, de no ser así se corre el riesgo de que el trabajo sea totalmente estéril.

Cuando se pretende introducir al alumno en la geodinámica externa tropezamos con una gran escasez de re-

ursos para la elaboración de prácticas. La solución podemos encontrarla en realizar salidas al campo, pero ello plantea serias dificultades de organización que se traducen en un notable gasto de tiempo y dinero que no siempre se ve compensado a la vista de los resultados obtenidos. Quizás sean más efectivas en los cursos de tercero y COU, dado el mayor grado de madurez del alumno, pero aun en estos casos no deben ser utilizados como único tipo de prácticas sino como un complemento más.

Los métodos audiovisuales son un eficaz aliado del profesor y deben ser utilizados con profusión; sin embargo el estudiante permanece totalmente pasivo ante ellos.

Nosotros desde estas páginas pretendemos poner de relieve la función que los mapas topográficos desempeñan en el estudio de la geodinámica. Por un lado permiten reconocer extensas áreas de terreno y observar en ellas la acción de los agentes más importan-

tes; por otro suponen un procedimiento de enseñanza activa y personalizada.

Objetivos

Los objetivos que se pretenden alcanzar con este tipo de prácticas son fundamentalmente dos:

1) Adquisición por parte de los alumnos de los conocimientos y técnicas que les permitan leer mapas.

2) Que lleguen a distinguir los diferentes relieves y formas geológicas externas.

Además como resultado de su trabajo el estudiante desarrollará su capacidad de análisis y observación.

Un aspecto a tener en cuenta en este tipo de prácticas es las posibilidades que ofrece con respecto a la recuperación de temas no evaluados satisfactoriamente, ya que la ejecución de estos trabajos obliga a un reciclaje de las cuestiones teóricas.

Método

El método para obtener estos objetivos es el del aprendizaje progresivo. Este se realiza introduciendo dificultades cada vez mayores, tanto desde el punto de vista teórico como desde el punto de vista técnico. Es factible realizar muchas actividades de relación, como son por ejemplo:

a) Comparación de tipos de redes hidrográficas.

b) Estudio concreto de un tipo de red contrastando las diferentes clases de aparatos fluviales.

c) Estudio de los diferentes modelados, comparándolos entre sí.

Resulta de especial importancia el que el trabajo se realice a dos niveles: uno individual y otro en equipos, de manera que los alumnos cuya capacidad de visualización espacial sea menor se apoyen en los que comprenden mejor los mecanismos técnicos. Por su parte el trabajo individual obliga a una labor personal evitando la excesiva

protección que podría representar el equipo.

En una primera fase el estudiante se familiarizará con los mapas y llegará a descubrir en ellos los relieves, cotas, valles y planicies que se presentan. Más adelante se le plantea el reconocimiento de los agentes geológicos que han trabajado en la región, y el modelado característico que como consecuencia se produjo. En el caso de las redes fluviales es muy interesante establecer un estudio a fondo, que incluya la realización de perfiles longitudinales y transversales a los cauces fluviales. Finalmente, como colofón, se pueden incluir actividades de relación antes citadas.

Una experiencia concreta

Este método ha sido probado por nosotros en el INB «Doña Jimena» de Gijón, con un grupo de alumnas de COU. Para ello hemos utilizado mapas de escala 1 : 5.000 correspondientes a zonas con redes hidrográficas claramente establecidas y que pertenecen a una región de clima oceánico: concretamente Asturias.

La introducción de dificultades se realizó en las siguientes etapas:

1) Sobre los mapas el profesor explicó la simbología usual (ríos, carreteras, caminos, etc...) procurando que estos aspectos quedasen muy claros. Pasó más adelante a analizar el significativo de la escala y el proceso de construcción de las curvas de nivel.

2) La segunda etapa consistió en señalar puntos concretos del mapa para que las alumnas obtuvieran las alturas con respecto a las curvas de nivel.

Posteriormente se siguieron varios itinerarios y en lugares bien determinados (pueblos, carreteras, etc...) se llevó a cabo la misma operación que en el caso anterior.

3) El siguiente paso fue la explicación de la técnica de realización de un perfil topográfico que se hizo si-

guiendo una línea quebrada previamente marcada en el plano (el que la línea sea quebrada es con el objeto de que las alumnas se acostumbren a mover el mapa sin por eso perderse).

4) Durante la cuarta etapa se levantaron varios perfiles siguiendo los cauces de diversos torrentes cuya longitud estaba comprendida en el mapa. Se obtuvo un perfil longitudinal en cada torrente y varios transversales dependiendo el número de éstos del tamaño y complicación de los cauces.

5) La fase final consistió en una comparación de todos los perfiles, para lo cual ha sido muy útil el que una vez hechos en papel milimetrado se pasasen a papel transparente. En esta comparación la labor del profesor se centró en hacer notar a las alumnas las diferencias de altura de las desembocaduras y las rupturas de pendiente, relacionando estos hechos con los conocimientos teóricos de perfil y perfil de equilibrio.

Resultó muy interesante el contrastar los datos obtenidos sobre el plano to-

pográfico con la información que proporcionó un mapa geológico de la región.

Orientaciones

Interesa mucho el usar mapas claros de escala reducida, por ejemplo 1 : 5.000, pero también son útiles los de escala 1 : 25.000 y 1 : 50.000 con la salvedad de que en algunos casos son de lectura difícil.

Los planos se pueden adquirir fácilmente. Así los de escala 1 : 5.000 se obtienen en el Servicio Hidroeconómico de la Diputación provincial de Oviedo. Los de escala 1 : 25.000 están editados por el Servicio Geográfico del Ejército y los de escala 1 : 50.000 por el Instituto Geográfico y Catastral.

Conclusión

De las experiencias efectuadas por nosotros deducimos que los resultados obtenidos con la aplicación de este método son generalmente buenos, pudiéndose decir que se han alcanzado todos los objetivos propuestos.

AULA ABIERTA

espera la colaboración del Profesorado de Bachillerato sobre los aspectos positivos y negativos del BUP al término de su implantación.

PROBLEMAS PEDAGOGICOS Y LINGÜISTICOS DE LA EDUCACION DEL ALUMNO SORDO

M.^a MONSERRAT FERNANDEZ RODRIGUEZ

Profesora de la Fundación «Padre Vinjoy»,
especialista en Pedagogía terapéutica
de Audición y Lenguaje

PREAMBULO

Desde hace años vengo dirigiendo en este ICE de Oviedo el Segundo Ciclo del C.A.P., al final del cual los alumnos deben presentar una Memoria sobre experiencias didácticas. La calificación no puede ser otra que la de APTO o NO APTO. El mérito de estos trabajos es muy desigual. Mientras muchos cumplen sencillamente la formalidad exigida con unas docenas de folios mejor o peor pergeñados y con un contenido de lugares comunes, otros se han entusiasmado con su labor y, en ocasiones, han escrito páginas verdaderamente interesantes. A veces he estado inducida a publicar en esta revista algunas de las consideraciones o de los hallazgos que los profesores me confiaban en un trabajo tan poco lucido como el que sólo tiene la finalidad de cubrir un trámite y quedar archivado sin ninguna repercusión en la nota final.

Hoy no resisto la tentación de traer aquí uno de los capítulos de la Memoria presentada por la señorita M.^a Monserrat Fernández Rodríguez, Licenciada en Filología Románica por la Universidad de Oviedo y Maestra Nacional, Profesora especializada en Pedagogía terapéutica (Audición y Lenguaje), con ejercicio en el Instituto de Audición y Lenguaje de la Fundación «Padre Vinjoy» de Oviedo. Ella, durante el Segundo ciclo del C.A.P., animó los seminarios comunicándonos sus experiencias didácticas con niños y muchachos sordomudos. Su labor, por la doble vertiente de su cultura,

lingüística y pedagógica, que le permite una reflexión en ambos campos, es altamente interesante y novedosa para los que sólo tratamos el tipo de alumnos normal. Su obra va a ser ampliada y publicada ulteriormente, pero yo le he pedido un capítulo de su Memoria como primicia para los lectores de AULA ABIERTA y como estímulo para aquellos alumnos del Segundo ciclo del C.A.P. que a veces desfallecen y vacilan ante la necesidad de escribir algo acerca de lo que han vivido o siquiera observado en su contacto con las aulas.

Consta el trabajo de nueve capítulos y una bibliografía final. Presenta la autora al sordo y su entorno, familia y colegio especializado. Luego entra de lleno en su tema: el carácter específico de la comunicación del sordo; el valor de la imagen; la atención a la sustancia del contenido por encima de la palabra misma; su bilingüismo, puesto que emplea conscientemente dos códigos, el oral y el mímico, y cada uno destinado a un receptor distinto, el oyente y el sordo. Las condiciones del código mímico: linealidad, arbitrariedad, oposición, inmutabilidad, inasistencia de formas gramaticales y abundancia de verbos, sustantivos, adjetivos y adverbios, no como categorías sintácticas sino semánticas. El decurso no es un agregado de gestos, sino una relación con el contexto y la situación. Finalmente, la inexistencia de lengua escrita en el código mímico.

Hace observaciones interesantísimas sobre el comportamiento del sordo. Al tomar conciencia «verdadera y tangible del mundo que le rodea» su lengua mímica también aumenta, así como su cultura e inteligencia. Al tiempo, la gran variedad de gestos en las comunidades de sordos lleva a hacer poco

inteligibles estas pequeñas comunidades entre sí. La lengua mímica configura el pensamiento, que, a su vez, se expresa por el código de gestos. Esta lengua es la que prepondera en el sordo, aunque use la oral para comunicarse con el mundo de los oyentes. Por eso se ha de respetar y hasta cultivar esta lengua: es absurdo imponer una expresión única al sordo. Sea receptiva nuestra mente y entonces «los sordos sabrán enseñar su lenguaje, humilde y sublime, haciéndonos silenciar todo otro en su silencio y, olvidando el artificio de las lenguas, nos entenderemos por el amor del hablar».

Tras el estudio de la lengua oral en los colegios de sordomudos y sus dificultades —sobre todo para el lenguaje literario y filosófico— la autora pasa al capítulo que transcribimos y termina con otro sobre «Sistemas de comunicación en los colegios especializados para sordos», también muy interesante, pero más específico para los no especializados.

M.^a C. PEREZ MONTERO

EL SORDO ANTE EL COMPROMISO DE DOS CODIGOS LINGÜÍSTICOS

En el avanzado proceso educativo, un chico sordo, con capacidad intelectual y adecuadamente orientado en la lengua oral, sitúa su comunicación entre dos registros lingüísticos: mímico y oral.

Ambas lenguas disponen de sistemas perfectamente diferenciados y se adaptan a las necesidades del sordo.

Para dar claridad a la exposición, he confeccionado el esquema que sigue. En él puede apreciarse la situación lingüística del sordo, como compromiso de dos registros lingüísticos; de signos orales, dirigidos preferentemente a la comunidad de oyentes, y signos mímicos, usados en la diaria comunicación con sus semejantes sordos.

Aunque he intentado hacer un paralelismo en los sistemas, entiéndase que en ningún momento veo el signo oral como sinónimo del signo mímico. El esquema pretende poner de manifiesto cómo en ambas lenguas se aprecian sistemas semánticos y sintácticos y cómo, además, sus unidades significativas y contextuales están perfectamente diferenciadas.

Los signos orales se diferencian de los gestuales en el plano de la expresión y en el del contenido, y ambos planos están en cada unidad significativa.

Ante la realidad «cerdo», obsérvense ambos planos del signo lingüístico, en la Lengua Oral y Mímica.

EXPRESION Y COMPRENSION ORAL

Semántica. (Cultura del oyente)

Sintaxis. Imitativo-sintético (palabra en sentido frase)

Imitativo-expansivo (estructuras simples)

EXPRESION Y COMPRENSION ESCRITA

Semántica. (Cultura del sordo)

Sintaxis. Imitativo-sintético (signo aislado)

Imitativo-expansivo (estructuras sencillas y complejas)

EXPRESION Y COMPRENSION ORAL

Estructura latente (dominio del sistema)

Vocabulario. Distintos niveles

Fonético. Segunda articulación
Fonemas vocálicos
Fonemas consonánticos
Fonética sintáctica

EXPRESION Y COMPRENSION ESCRITA

Estructura latente (dominio del sistema)

Número de gestos

Movimientos. Segunda articulación
La flexibilidad, la rapidez y las pausas equivalen al ritmo y entonación de esta lengua.

EXPRESION Y COMPRENSION ESCRITA

Frase
Párrafo
Composición

No hay

PLANO DE LA EXPRESION

ORAL	MIMICA
cerdo	
puerco	
cochino	
gocho	

PLANO DEL CONTENIDO

ORAL	MIMICA
	sucio
	animal
animal	boca grande
sucio	rápido
gordo	holgazán
perezoso	gordo
	insaciable

El gesto, como puede apreciarse en la fotografía, es la mano derecha abierta; el dedo índice apoyado encima de la nariz y el pulgar tocando la parte baja de la barbilla.

Se han conseguido los contenidos indicados en Lengua Mímica, presentando el gesto a varios niños y niñas de la Fundación Vinjoy para pedirles que pongan ejemplos de cuándo y dónde los emplean.

De sus expresiones hemos recogido las cualidades que atribuyen al *cerdo* aplicadas a las personas:

Sucio: / ropa y zapatos sucios / = cerdo

Boca grande: / niña boca grande / = cerdo

Insaciable: / niña come más, más / = cerdo

Holgazán, perezoso, vago: / niño no juego sentado / = cerdo
 / trabajar no / = cerdo
 / niño gordo / = cerdo

Rápido, acelerado, apresurado:-
 / estudiar comprende rápido /
 / niño escribir rápido /
 / niño jugar fútbol rápido /
 / niño playa nadar de prisa /
 / algunas niñas grande pronto /
 / algunas niñas pronto casa /
 / niño levantar pronto /

Sorprende en este gesto, la apreciación de la cualidad cerdo en el acto de la comida. El gesto [cerdo] es de gran rendimiento funcional, aplicado preferentemente con el contenido de rapidez.

Ante el ejemplo expuesto vemos claramente diferenciados los planos de expresión y del contenido, ambos en mutua unión... «...lo importante no es que estemos por el momento interesados especialmente en la expresión o especialmente en el contenido; no comprenderemos nada acerca de la estructura de una lengua si no tenemos constantemente en cuenta, ante todo, la interacción de los dos planos. Tanto el estudio de la expresión como el del contenido son un estudio de la relación entre la expresión y el contenido; las dos disciplinas se presuponen mutuamente, son interdependientes, y no pueden por tanto aislarse una de la otra sin serio daño». (HYELMSLEY).

Intentar hacer coincidir conjuntos de significados y conjuntos de significantes es una quimera. El inventario de formas de contenido no es paralelo al de significantes, en ninguna lengua, oral ni mímica. La distribución polisémica de ambas lenguas puede ser el campo más comprometedor para comprender la comunicación del sordo. Pienso que es precisamente ahí, donde tendríamos que buscar las bases formales de la expresividad sorda.

Ante el estudio presentado de la realidad «cerdo» y al comprobar su amplio campo semántico, vemos la necesidad de abordar el problema de la polisemia (varios significados en un solo significante).

Es fácil comprender que un signo lingüístico, mímico u oral, está sometido a infinitas interpretaciones individuales, dada la variedad de sentidos o matices que puede albergar cada palabra o gesto; pero mientras los signos pueden no estar explícitamente definidos, sí están implícitamente diferenciados, ya que todos juntos forman un conjunto *finito*, capaz de ser memorizado y manejado por sus hablantes.

Así, el que domina el sistema de la Lengua Mímica puede tener infinitas ocurrencias y dar multiplicidad de significaciones a un mismo término.


Ante el gesto «cerdo» la agrupación sorda de Oviedo tiene apreciaciones, de las que no disponen otras comunidades sordas. La mente sorda, en este caso, captó rasgos, características, aspectos, que para otros sordos pasaron inadvertidas, como: rápido, apresurado, acelerado... «Cada signo lingüístico es el producto de un análisis, no precisamente idéntico, de una experiencia comunitaria» (ALARCOS).

Una palabra puede tener varios significados, ¿cómo el interlocutor llega a entender la significación de lo pensado?

Es importante observar que no hablamos con palabras o gestos aislados, sino con frases. La palabra o gesto se inserta en una estructura, en un contexto, y esto es lo que determina la fijación del significado, dentro de una situación lingüística concreta.

Ejemplo: ante la experiencia «perder».

PLANO DE LA EXPRESION

L. Oral	L. Mímica
perder	

Gesto de «perder»: la mano derecha aplica el dedo índice al lado derecho del cuello y baja, en un movimiento rápido.

Con ejemplos vamos claramente a comprender cómo es el decurso el que marca el sentido exacto del gesto.

/ mama-perder-cartera /
 / niños-dos-excursión-12,30-de acuerdo-por la mañana-autobús-marcha-perder /

/ coche-examen-escribe-perdido-otra vez / (suspende el examen)

/ abogado-ladrón-malo-otro-policía-falso-yo-verdad-yo-premio-pierde-preso (yo gano el pleito, el otro pierde)

/ balón-nuevo-juega-pincha-perdido /
 / niño-bien-después-hijo-bobo-perdido / (niño mudo es perdido)

/ primero-confesar-después-pecado-otra vez-confesión-pérdida/ajustapapel 100- menos-50-perdido/.

/ chaqueta- lavar-después-pequeña-perdido /

PLANO DEL CONTENIDO

L. Oral	L. Mímica
perder	PERDER retrasar extraviar desaprovechar suspender despistar pecar malogrado estropear malgastar empobrecer mermar decepcionar

/ compra-lotería-nada-perdido /
 / balcón-roto-perdido-no-puedo-abrir-puerta-pena /

Las dos lenguas, Mímica y Oral, son perfectamente asimiladas y utilizadas por el sordo inteligente y adecuadamente educado. Y en su comunicación diaria utiliza distintas formas coloquiales, unas gestuales y otras fónicas, dependiendo esto de los interlocutores y de las circunstancias ambientales. Todos conocemos la importancia que en el uso de una lengua tiene el prestigio social.

La informante de la siguiente experiencia es una joven sorda, de 16 años, inteligente, hija de padres sordos y educada en lengua Oral.

Ante una escenificación la joven sorda transmite el siguiente mensaje a varios interlocutores, sordos y oyentes, situados en distintos ambientes.

Mensaje a comunicar: «Haré una excursión al mar con unos amigos».

INTERLOCUTORES:

Niño sordo de 6 años. / yo-voy-bonito-mar /

Niño oyente de 4 años. / mañana voy a la playa hay mucha agua y me baño y juego con arena /

Joven sordo, en el autobús. / yo - quiero - excursión - mar - junto - amigos /

Joven oyente, en la calle. / hola juan / que tal estás / mira el domingo vamos un grupo de jóvenes a la playa /

Compañera sorda, en el colegio. / yo - playa - junto - Elena - Carmina - Antonia - hora - 8 - por la mañana - autobús /

Madre oyente, de un niño sordo, del colegio. / los niños mayores y niñas vamos de excursión a la playa /

Estos textos son tan altamente ex-

presivos y significativos que no necesitan aclaración, pues en ellos se ve con claridad diáfana la importancia que en el hablante tiene su interlocutor.

En esta exposición he tratado de describir el patrimonio lingüístico del sordo escolarizado en la Fundación Vinjoy de Oviedo. No intento valorar las dos lenguas empleadas. Ambas, la Lengua Oral y la Mímica, están ahí. Una, la Mímica, a modo de «signo de grupo sordo» y como más idónea para comunicar su intimidad. Otra, la Oral, a manera de Lengua de Cultura y como vehículo de relación con el mundo de los oyentes.

Hoy creo estar segura de que prohibir el uso de la Mímica o forjar un sentimiento negativo es ir contra la personalidad sorda, toda vez que sus signos gestuales son fruto de su espontánea expresividad.

ASESORIA PEDAGOGICA EDELVIVES

La Editorial Luis Vives ha creado una asesoría pedagógica al Servicio de los Centros y Profesores de:

- EDUCACION PREESCOLAR.
- E. G. B.
- B. U. P.
- FORMACION PROFESIONAL.

Apartado 387-ZARAGOZA

UNA EXPERIENCIA DE CLASE ACTIVA APLICADA A LA HISTORIA GENERAL DE LAS CIVILIZACIONES

JULIO RODRIGUEZ FRUTOS

Doctor en Historia. Profesor Agregado del I.N.B.
Leopoldo Alas «Clarín» de Oviedo.

El presente modelo de experimentación, realizado durante 4 años consecutivos en el I.N.B. Leopoldo Alas «Clarín» de Oviedo en 1.º de B.U.P., se encuentra inconcluso y, por lo tanto, supeditado a correcciones que el lector juzgará imprescindibles.

Un avance de este trabajo lo presenté en el seno de unas reuniones realizadas entre profesores de Ciencias Sociales de diferentes áreas de la enseñanza, durante el curso 1977-1978 (1); al igual que a las últimas promociones de licenciados en Geografía e Historia de la Universidad de Oviedo a través de los cursos del C.A.P.

Todo el método, las técnicas empleadas y los materiales de trabajo, están en relación con una concepción determinada de cuáles deben ser los objetivos de una clase de historia y una programación adaptada a ellos.

En líneas generales, ya que no es este el fundamento del presente avance, las directrices seguidas para la programación del método, atienden a cinco propósitos sobradamente conocidos y últimamente muy utilizados (2):

1.—La adquisición de una conciencia histórica fundida con la realidad del alumno. Es decir, la localidad, la provincia, la región, etc. Al tiempo que hace suya la cronología y el proceso evolutivo de los tiempos con la aportación fundamental de las transiciones en los diferentes modos de producción.

2.—El papel que el alumno juega como elemento activo en la sociedad y en sus cambios. En este sentido el objetivo es la socialización de sus intere-

ses generales sin eliminar la acción creadora de la propia personalidad, (3) una norma básica en la escuela activa.

3.—El descubrimiento de los valores y las formas de pensar de los demás, enseñando a no juzgarles según escalas estáticas y propias de una civilización determinada, caso típico de la civilización occidental (4).

4.—Posibilitar la adquisición de unas técnicas de trabajo y una realización libre y flexible de las mismas, rompiendo con el esquema rígido de la clase y el aula tradicionales. (5).

5.—Por último, conseguir un vocabu-

(1) Ver *AULA ABIERTA*. N.º 22. Junio de 1978 pág. 48.

(2) Me estoy refiriendo a las ya famosas Jornadas de Metodología y Didáctica de la historia en el Bachillerato de Santander (1976). Y las experiencias magníficas del Grupo Germania de Valencia. A propósito de ambos eventos el I.C.E. de Santander publicó los contenidos de las conferencias pronunciadas. V. *AULA ABIERTA* N.º 15. Septiembre de 1976. Págs. 52 y 53. Y sobre el Grupo Valenciano hay publicados hasta el momento los cuadernillos correspondientes a la H.ª General de las Civilizaciones, los cuales me parecen totalmente recomendables y de manejo utilísimo.

(3) Ver NAVARRO, M.ª Luisa. *El Método de Trabajo por Equipos*. Buenos Aires 1966, págs 67 y ss. y 93 y ss. JOHANNOT H. *El Individuo y el grupo*. Madrid 1961. Al final del artículo se incluirá una bibliografía elemental sobre el tema del trabajo en grupos.

(4) Ver VALDEÓN BARUQUE. *La Historia en el Bachillerato: su significado y sus problemas*. Jornadas de Metodología de Santander. Pág. 3.

(5) Ver COUSINET. R. *Un Nuevo Método de Trabajo libre por Grupos*. Buenos Aires 1969. Pág. 56 y 57. y todo el capítulo 3.º: Los grupos de trabajo. Y J. WAYNE WRIGHTSTONE, L. M. SMITH y J. D. GRAMBS. *Educación y Grupos escolares*. Buenos Aires 1970. Págs. 127 y ss.

lario tanto técnico como operativo en relación con otras materias.

Esbozados los objetivos generales, es necesario hacer mención del espíritu que alienta toda la experiencia y que supone una concepción programática.

Cuatro son los pilares: La Clase Activa, las relaciones espontáneas entre los miembros de la clase, la interdisciplinariedad y la utilización de una técnica concreta basada en una posible semiótica en la enseñanza de la historia.

En cuanto al primer punto, estaría fuera de lugar intentar hacer un resumen de las diferentes aportaciones sobre la clase activa y la enseñanza por equipos (6). El problema no es si es más o menos útil la enseñanza tradicional que la basada en la aplicación del método de trabajo por equipos, sino la puesta en práctica. Efectivamente, hemos oído en muchas ocasiones hablar de las excelencias de trabajo en grupos y equipos pero pocas o nunca de sus realizaciones y resultados. Cuando hablemos de éstos cada uno podrá sacar sus conclusiones.

El segundo punto, las relaciones entre los componentes de la clase, alumnos y profesor y alumnos entre sí, han conducido a lo largo de los años analizados a la observación de una serie de actitudes que estaban formuladas en teoría: la problemática del «líder» o «líderes», la relación entre los diferentes grupos, ya colaborando, ya rivalizando o compitiendo, la inhibición de alumnos e incluso de grupos (7), el rechazo del método, etc.... También se buscó descubrir distintas posturas ante la actitud del profesor: rechazo, afectividad, indiferencia, etc... Interesantísimo ha sido ver las reacciones ante la postura del «Laissez-Faire», la autoritaria, o la permisiva pero hasta cierto punto.

La cuestión de la interdisciplinariedad es más bien un punto a conseguir que otra cosa. A enumerar las dificultades generales, habrá que dedicar un apartado especial al tema.

Lo más importante, desde el punto de vista de la aportación práctica de esta experiencia, es la inclusión de la técnica visual referida concretamente al uso de dibujos en el seno de estructuras tales como esquemas, comentarios de textos, diccionarios, etc. La idea no es, ni mucho menos, propia y arranca, desde mi perspectiva pedagógica, de la obra de PAULO FREIRE, y más concretamente de MARTA HARNECKER y GABRIELA URIBE (8) y del «cómico» de varios autores sobre la evolución de la Historia desde una perspectiva marxista. La adaptación de esta fórmula —que funde pedagogía, fantasía e imaginación y unas posibilidades enormes de adecuar la enseñanza a la realidad cotidiana: publicidad y medios de comunicación especialmente— a la clase cotidiana, era un reto y reclamaba un intento de estudio.

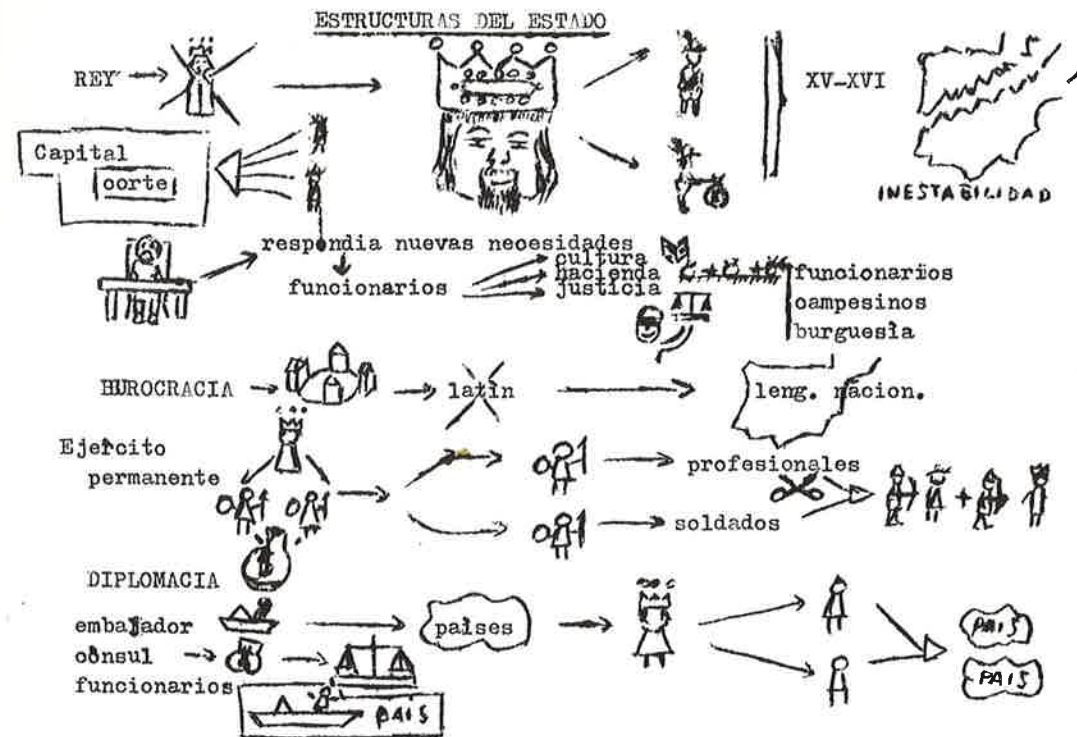
Como se verá, se ha salvado una dificultad: los «cómic» son historias hechas por adultos con ánimo, las más de las veces, de concientización y de manipulación política e ideológica (los ejemplos los tenemos constantemente en la Televisión) por lo que, en el método de clase, había que darle la vuelta al sistema y así no será el profesor el que haga el dibujo sino los alumnos quienes, como se verá, elaboran los esquemas y comentarios.

No obstante, la práctica ha enseñado que, de principio, es necesario hacer unas indicaciones tanto descriptivas

(6) En la obra ya mencionada de M.^a LUISA NAVARRO, a modo de apéndice, están reproducidos los trabajos, sobre el tema, de pedagogos tales como: PIAGET, COUSINET y LUZURIAGA. Págs. 112 y ss.

(7) Es necesario tener en cuenta que en esta experiencia siempre hay alumnos no integrables o difíciles. A este respecto ver CRESPO, O. V. *Trabajos en la Escuela Secundaria*. B. Aires 1969. desde la pág 99 hasta la 193. De la obra ya citada: Educación y grupos escolares ver en págs. 121 y ss. las diversas actitudes ante la experiencia en grupo.

(8) Ver HARNECKER, M. y URIBE, G. *Cuadernos de educación popular*. Santiago de Chile, 1972 y ELMQUIST y otros *Libro di storia*, Roma, 1974. Edición española con reformas Barcelona, 1977.



como teóricas (9) que luego se irán desvirtuando y adaptando a la particular visión de los «artistas». Los resultados técnicos, en los dos años en que la experiencia ha llegado a la realización concreta de dibujos, han sido diferentes; incluso, cada grupo desarrolla unos modelos propios en la confección artística de las actas (10).

Todo lo anterior no podría llevarse a efecto sin la ayuda de unas técnicas, sobradamente conocidas, que únicamente adquieren naturaleza práctica por el uso, tanto individual como de grupo, y sin el carácter de obligatoriedad. Estas técnicas, en síntesis, son: los esquemas, comentarios de textos, diapositivas y proyecciones, escenificaciones y trabajos de todo tipo en relación con la asignatura.

El esquema, como análisis y síntesis a la vez de un conjunto de conocimientos y deducciones, puede ser de gran utilidad. La técnica incorporada en el método tiene como premisa fundamental que tanto los esquemas previos

como el definitivo tienen que ser perfeccionados por todos los grupos, en la pizarra preferentemente (11).

Un esquema no debe lanzarse a vuelo por el profesor para ser repetido en el cuaderno del alumno sino que debería guardar una estricta relación con la dinámica de la asignatura y, por consiguiente, ser el punto de llegada y no el de partida. Por supuesto que es mucho más trabajoso y lento, pero se asegura que el resultado es el fruto de una investigación, quizá lo único que se ha entendido y no la memorización obli-

(9) Estas indicaciones teóricas están relacionadas con la asignatura y suponen la armazón fundamental del curso en cuanto a la concepción metodológica del profesor.

(10) Las actas son los documentos finales en los que quedan plasmadas todas las aportaciones de los alumnos.

(11) Esta será una de las dificultades estructurales fundamentales, la escasa adecuación del aula a una experiencia de clase activa.

El ideal sería una pizarra continua alrededor de toda el aula.

gada de lo que el profesor puso en el encerado. Otro pormenor clave es el establecer en el cuaderno de Historia del alumno, no en la pizarra, una referencia cronológica del esquema atendiendo a su situación con respecto a lo ya sabido y a lo que ha de venir. Es una llamada a la sincronía y a la diacronía histórica. En suma, cada esquema puede llevar un comentario adjunto explicativo de los dibujos y organigramas.

Los comentarios de textos deben ser complemento del trabajo que se realiza y en la práctica son de difícil adaptación, sobre todo si en la E.G.B. no se han realizado prácticas generalizadas (12). De no ser así, cualquier sistema o método de comentario de texto deberá verse reducido a tres o cuatro puntos muy seleccionados.

Las diapositivas y proyecciones en el 1.º de BUP están supeditadas, por mor de las descabelladas programaciones de la asignatura, a unas cuantas sesiones durante el curso, bien elegidas e igualmente en relación con la marcha del método de trabajo, los esquemas y las actas ya ejecutadas en los grupos (13). De cara al 3.º de B.U.P. se puede introducir un sistema de comentario y diapositivas que a la fuerza será sencillo y práctico, por ejemplo:

1.—Estudio técnico. Que acostumbre al alumno a distinguir entre aspectos artísticos, materiales y formales —escultura, en piedra, equestre...

2.—Estudio narrativo o descripción de lo que se ve. Para lograr un vocabulario sencillo que era uno de los objetivos, como ya vimos, de orden general.

3.—Comentario. Sería el entronque con los esquemas y dibujos y, en definitiva, la justificación sociológica y coyuntural del Arte en las diversas civilizaciones. Es el momento de captación del estilo, pero sin erudición.

La diapositiva no pasa de aquí; todo lo demás: influencias, autor, fecha, lugar, etc. es una utopía y, a mi juicio, una carga injustificable en el primer curso de Bachillerato.

Las escenificaciones constituyen uno de los puntos más interesantes del conjunto; el objetivo es la participación voluntaria del mayor número de alumnos en una representación histórica. A lo largo del curso, se podrán realizar, como mucho, dos representaciones bien preparadas e incluso sólo una, por lo que los temas deben ser muy amplios para aprovechar al máximo lo trabajado en clase (14).

Los temas de las representaciones que creo más convenientes son los estructurales, sin caer en lo anecdótico y en lo «evenementielle» —aun cuando esta postura tenga numerosos detractores— pues no soy partidario de que un alumno de 1.º de BUP sepa perfectamente la Revolución Francesa y desconozca cuáles son las relaciones de producción y la formación social en el tránsito del siglo XVIII al XIX.

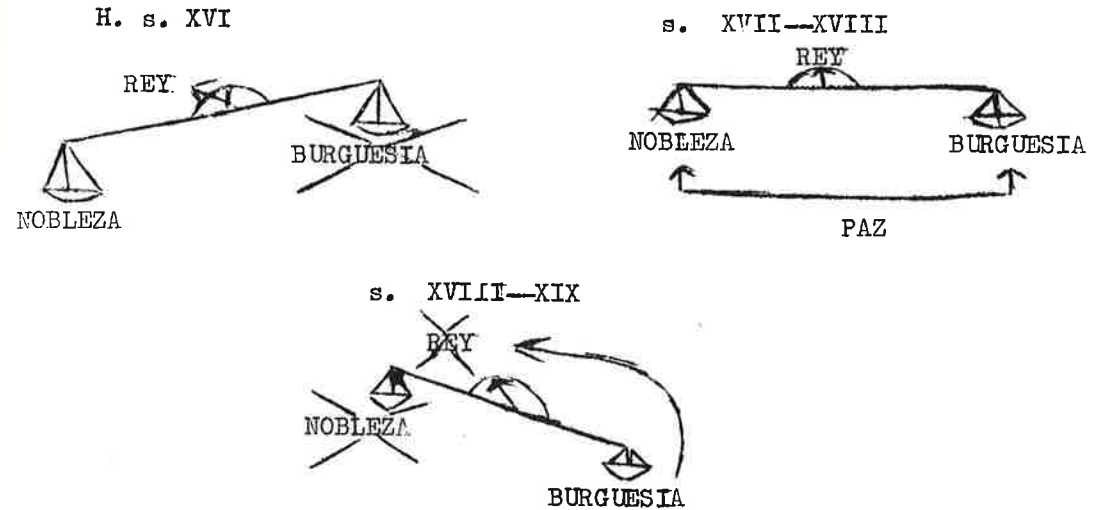
Por último, los trabajos sobre la asignatura se han revelado como poco eficaces desde la perspectiva del grupo. Es en éstos donde se verifican mejor las lacras de la educación individualista y «empollona» recibida anteriormente y latente en la sociedad. Los trabajos, salvo excepciones, son matrotécnicos «copieteos» de los cuatro o cinco alumnos que no se resignan a perder su protagonismo en busca de la codiciada Matrícula.

Junto con las técnicas anteriores, pueden incorporarse a la clase todos aquellos materiales que voluntariamente aporten los alumnos: periódicos, documentos, restos fósiles, postales, mapas históricos y geográficos, estadísticas, nóminas, facturas, etc.

(12) Ver RODRÍGUEZ FRUTOS, J. *El comentario de texto en el Bachillerato*. Revista de AULA ABIERTA n.º 21, págs. 41 y ss. Por puestas en común con profesores de EGB se constata la imposición del comentario de texto en las escuelas, sobre todo con temática regional.

(13) Sobre el tema ver págs. 63 y ss. de n.º monográfico de la Revista de Bachillerato dedicado a la Historia (Suplemento del n.º 5).

(14) En el curso 77-78 quedó realizado el guión y el elenco de actores para la representación de un tema sobre el Feudalismo. La marcha del curso impidió su realización.



Por supuesto, no son excluyentes las excursiones, visitas a museos, fábricas, etc. (15) aunque, sinceramente, se necesitarían muchas reformas en todos los órdenes para sincronizar las técnicas experimentales de este artículo con todo lo dicho en este párrafo. No obstante, nadie puede dudar de los magníficos resultados de una excursión o visita bien programadas (16).

Con todo esto, pasamos al desarrollo concreto del método de trabajo:

Una vez los alumnos han sido informados de los propósitos generales y se han realizado los grupos por diferentes medios (17), se comienzan las prácticas sobre dibujos y esquemas orientativos ya confeccionados (18), por ejemplo: la vida en las cavernas, las relaciones de producción en el matriarcado y patriarcado etc... En los años experimentados los alumnos han iniciado la andadura con el modo de producción esclavista y, en concreto, con las bases de la civilización occidental.

El paso siguiente es la iniciación del trabajo en grupo aportando todos los materiales apropiados a la temática del momento, fósiles, fotos, libros de casa o de la biblioteca del Centro, documentos y comentarios. Con los materiales y los rudimentos del sistema comienza el

quehacer del equipo, habiéndose practicado tres pautas diferentes por la iniciativa de los propios alumnos.

1.—Cada miembro del equipo se responsabiliza de una parte del tema o unidad, reuniéndose al final todo lo elaborado.

2.—Cada grupo y todos sus componentes se responsabilizan de un tema o unidad, limitándose luego a la crítica y estudio de las propuestas de los demás compañeros.

3.—Todos los grupos preparan y se responsabilizan de todos los temas.

La exposición de estas tres líneas no ha sido caprichosa, obedece a la marcha más o menos normal de los alumnos que han participado en la expe-

(15) Como muestra, aunque no sea para la Historia, valga el artículo de JOSÉ LILLO BEVIÁ y LUISA F. RODONDET, sobre la *Preparación y realización de una excursión geológica*. En «Revista de Bachillerato» n.º 1, págs. 52 y ss.

(16) Las dificultades en un centro de Bachillerato del Estado son hoy por hoy incalculables.

(17) Ver MORY, F. *Enseñanza individual y trabajo por equipos*. Buenos A. 1964, págs. 76 y ss. COUSINET, R. op. cit. págs. 41 y ss. en el capítulo III: los grupos de trabajo.

(18) Para esta primera fase son de gran utilidad las diapositivas Don Bosco de la Institución Salesiana, sobre todo por la inclusión de dibujos y escenas pintadas.

riencia. Como se verá, la ascensión hasta una responsabilización del todo supone una tarea de concienciación muy loable y plausible. El porqué de esta gradación la veremos más tarde.

Una vez realizado el trabajo en los diferentes grupos —de no menos de cuatro y máximo de siete alumnos, distribuidos por el aula a voluntad— se expone en el pizarrón el esquema o esquemas y los dibujos confeccionados que son víctimas de un bombardeo por todos los demás compañeros. Pero aquí se puede preguntar ¿quién presenta los esquemas y los dibujos?, ¿quién realiza los comentarios?... Efectivamente, la cadencia anterior hacia la responsabilización del todo por todos tiene, en ésto, también su correlato:

1.—En un principio, el equipo nombraba a un relator que era el que llevaba el peso de todo el trabajo en la pizarra defendiendo lo elaborado.

2.—En el segundo caso todos los miembros de un equipo comparecían ante el pizarrón para anotar y reconstruir el acta definitiva.

3.—En el último caso cualquier componente de cualquier equipo está preparado para presentar las conclusiones previas, en compañía de otros de la clase.

El papel del líder o relator del equipo no será el de permanente «vedette» sino el de coordinador de la labor del grupo.

Cuando los esquemas, dibujos, comentarios y otros materiales están ordenados y explicados, se realiza el acta en un clisé a multicopista, de forma obligatoria y rotativa por todos y cada uno de los alumnos de la clase. (19).

El resultado es el material a profundizar y el complemento del libro de texto que, en verdad, pasa a ser objeto de consulta y ayuda, y no «ladrillo para empollar».

A todo esto hay que añadir la confección de los diccionarios. Uno de signos y otro de conceptos. El primero, como se ve, consiste en la asignación

de un dibujo a cada concepto empleado en los esquemas y actas, de manera que se crea un código normalizado para todo el curso. A medida que van surgiendo nuevos conceptos se añaden, si el acta no ha sido perfeccionada, o se introducen en una residual a modo de apéndice numerado.

El segundo vocabulario no difiere casi en nada del que se incorpora normalmente a los libros de texto, con la diferencia de que éste es forzado y poco operativo y el de clase más realista y completo. (20).

Tres veces al año se debe realizar una encuesta para comprobar la marcha del método y recoger iniciativas y críticas de los alumnos. Estas encuestas son las que posibilitan el progreso y el perfeccionamiento del mismo (21).

Hasta aquí la experiencia; pero ¿y los problemas? No debe parecer que todo se ha desarrollado fácilmente. En suma, no se trata más que de una iniciativa personal plagada de voluntarismo (22) y buenas intenciones. Estamos muy lejos de la «celestial» programación y experimentación del Centro Padre Manjón de Granada (23) o «rara avis» por el estilo.

Las dificultades, para sistematizar, son de dos tipos: estructurales y prácticas.

(19) En el curso 1977-1978 se realizaron 38 actas y 20 comentarios de textos, con una tirada de 60 ejemplares por acta y comentario.

(20) El vocabulario de conceptos es imprescindible confeccionarlo con la ayuda de un diccionario convencional. Su manejo contribuye al éxito en la adquisición de un repertorio de palabras adecuado a otras asignaturas.

(21) Las encuestas revelaron el interés de una mayoría. Las tres encuestas tienen su propia estructura en orden al progreso del método.

(22) Ver N.º monográfico de Revista de Bachillerato, op. cit. págs. 23 y 24.

(23) Ver BARREIRO BARREIRO, Clara. *Programación del curso 3.º de B.U.P. experimental de Geografía e Historia de España y de los países hispánicos*. Revista de Bachillerato. N.º 2, págs. 66 y ss. Léase, especialmente, la parte correspondiente al material y características del aula seminario. La lectura evita todo comentario.

- Abséitismo 
- Aceite 
- Administración 
- Alfareros 
- Alimentos 
- Aperos 
- Arabe 
- Armamentos 
- Arquitectos 
- Artesanos 
- As 
- Ayuntamiento 
- Bárbaro 
- Botín 
- Caldereros 
- Campo 
- Cárcel 
- Carreteras 
- Catacumbas 
- Catecúmenos 
- Cereales 
- Cielo 
- Ciudades 
- Clero-alto  ,bajo 
- Colonialismo 
- Comercio 
- " marítimo 
- Comunidad 
- Concilio 

- Corrupción iglesia 
- Cuevas 
- Culto 
- Demografía 
- Denario 
- Descenso 
- Dinero 
- Economía 
- Ejército 
- Emigrante 
- Empenador-Rey 
- Enfrentamiento 
- Esclavos-No domésticos 
- domésticos 
- Escultores 
- Estado 
- Evolución 
- Excedente de producción 
- Exportadores 
- Familia 
- Feudal Sr 
- Feudo 
- Forjadores 
- Fraternidad 
- Frutos 
- Funcionarios 

1.-Estructurales:

Sería absurdo extenderse, ni mucho ni poco, sobre problemas tan conocidos; solamente los enumeraré en relación directa con la experiencia tratada.

-Horario del profesorado y de los alumnos.

-Carencia descarada de medios.

-Concepción generalizada de la enseñanza tradicional; incluida la estructuración de los centros y de las aulas.

-Los cuestionarios oficiales.

Cada uno de estos temas podrían dar de sí para un artículo diferente. A propio efecto he dejado dos aspectos que sí me interesa recalcar: la evaluación y la interdisciplinariedad.

La temática de la evaluación, compleja y pobrísima en muchos profesores que nos dedicamos al bachillerato, supone, en la presente experiencia, una confirmación positiva de la vigente normativa y no de las interpretaciones «a gusto del consumidor» tan corrientes. (24).

¿Qué se evalúa? ¿a quién se evalúa? ¿Cuándo? Son éstas tres preguntas a las que se debe contestar. En primer lugar qué cosas son objeto de evaluación:

-Las actas realizadas.

-Las exposiciones de la pizarra.

-Los esquemas y comentarios.

-La iniciativa y la espontaneidad.

-La participación en el equipo.

-Los conocimientos adicionales a las actas.

En cuanto a la diferenciación individual de la evaluación, la experiencia se manifiesta muy insuficiente a la hora de salvar algunos problemas. Estos son: las relaciones de intervención en los diferentes grupos, la timidez, la extroversión, los disimulos, las apropiaciones del trabajo ajeno, las aportaciones reales y falsas, el esfuerzo los rendimientos y un largo etc....

Lo que sí ha quedado suficientemente claro es que la acumulación de evaluaciones, cinco en muchos casos, es totalmente improcedente ya que no

pasa un mes sin que el alumno se vea involucrado en exámenes, recuperaciones, etc. con la consiguiente tensión y desequilibrio. ¿Qué queda para la preparación y el avance de la materia? El presente método de trabajo ha sufrido casi colapsos definitivos con las cinco evaluaciones, con las recuperaciones mastodónticas en cuanto al número abusivo; con la manía, en suma, de hacer creer al alumno que su aprendizaje es una carrera de obstáculos con rehúses y relojes que se ponen en marcha cuando se quiere. Por lo tanto, el número de evaluaciones admisibles no debe pasar de tres, con la fórmula continua y la disminución progresiva de pruebas y exámenes. Se aumentarán los controles y llamadas de clase anotando la actitud, la información, colaboración y rendimiento en la clase y en las actividades programadas de la asignatura.

El tema de la interdisciplinariedad, en cuanto al sistema de actas, promete ser muy positivo. Intentando salvar las dificultades estructurales ya señaladas, podrían establecerse colaboraciones concretas —comprobadas de forma no coordinada— con asignaturas tales como los Idiomas, las Ciencias Naturales y la Geografía. Con las primeras por la aplicación, cada vez más generalizada, de escenas dibujadas donde la imaginación del alumno y del profesor realizan una función altamente pedagógica. En cuanto a las Ciencias Naturales y a la Geografía, son innumerables los dibujos y esquemas combinados con la Historia que se pueden llevar a efecto.

Pasemos a ver las dificultades prácticas encontradas en la cotidianeidad de la clase. La primera y más importante es la dificultad ante el cambio de método con respecto a cursos anteriores (E.G.B.) y en cuanto a otras materias en clases sucesivas. En un principio esto hace que el ritmo de trabajo

(24) Este es uno de los aspectos no ultimados en la presente experiencia.

sea muy lento, lo que puede explicar un fracaso si no se tiene paciencia, y que se provoque algún desajuste en alumnos reacios a innovaciones. Con el método ya en marcha aparecen manifestaciones tales como:

-En el seno de los equipos hay unos que estudian y se esfuerzan por llevarlo adelante y otros que «chupan rueda».

-Se tiende fácilmente a «empollar» las actas.

-Surgen las críticas y el desaliento cuando se comprueba que es más bonito pero más trabajoso que con el método tradicional.

-Algunos alumnos sienten desconcierto ante las calificaciones cuando comprueban que el estudio de última hora no les posibilita el suficiente. No admiten que la prueba, cuando la hay, no tenga más valor que los controles y llamadas de clase y fuera de ella.

En conclusión, los puntos positivos, hasta el momento, son del orden pedagógico y didáctico fundamentalmente.

1.—El alumno, la clase, es sujeto activo planteándose problemas reales y cotidianos con espontaneidad. (25).

2.—Los propios alumnos producen y controlan la enseñanza adquiriendo técnicas de trabajo.

3.—Se estimula el espíritu crítico y creativo.

4.—Se crea un ambiente de sociabilidad y camaradería; la clase discurre cómodamente sin que se note el paso de los momentos de recreo a los de estudio y trabajo. A propósito de esto COUSINET (26) señala que una de las aberraciones de la enseñanza tradicional y de sus centros es la flagrante contradicción de su sistema de relaciones: «El niño... se ve obligado a adoptar alternativamente dos actitudes; ser exclusivamente individual de tal hora a tal hora, luego ser social durante un corto intervalo, para volverse otra vez individual».

5.—El número de alumnos que superaron el curso en junio fue de 27 sobre 33. (27).

Los puntos negativos son muchos. En resumen:

1.—El carácter individual de la experiencia empobrece los resultados.

2.—Es costosísimo llevarlo a efecto debido a los recargados horarios de los alumnos. (28).

3.—Las instalaciones, tanto del Centro como de la clase, no coadyuban en nada a la utilización de un método en el que todo se basa en la clase como entretenimiento y el trabajo continuado.

4.—La carencia de puestas en común con otros profesores que realizan experiencias en el Bachillerato y la escasa ayuda de las instituciones llamadas a la formación del profesorado.

BIBLIOGRAFIA

- COUSINET, R. Un Nuevo Método de trabajo Libre por Grupos. Buenos Aires 1969.
MORY, F. Enseñanza Individual y Trabajo por Equipos. B. Aires, 1964.
GERHART, F. El Trabajo en Grupos en la Escuela Primaria. B. Aires 1963.
VARIOS. Educación y Grupos Escolares. B. Aires 1970.
CRESPO, O. V. Trabajos de Equipos en la Escuela Secundaria. B. Aires 1969.
NAVARRO, M. L. El Método de Trabajo por equipos. B. Aires 1966. Estudio de los Grupos F. C. Económica México y B. Aires 1961.
LIETON, W. M. Trabajando con Grupos. México 1965.
Experiencias en Grupos. B. Aires 1962.

(25) El «guirigai» que se produce durante la clase, fruto de las puestas en común y de la permanencia de muchos alumnos de pie, provoca una ruptura con el silencio reinante en el entorno del aula.

(26) Ver COUSINET. R. Op. Cit. pág. 42.

(27) En otro grupo de 1.º de B.U.P. de Historia, donde no realicé el sistema de trabajo expuesto, sin diferencias de base ni de composición previas, solamente tuvieron éxito 12 sobre 33.

(28) El temario en el curso 1977-1978 no se pudo finalizar.



ACTIVIDADES DEL I. C. E.

CURSOS DE PERFECCIONAMIENTO Y ACTUALIZACION DEL PROFESORADO QUE SE CELEBRARAN DE SEPTIEMBRE A DICIEMBRE DE 1978

CURSO	LUGAR	FECHA
1.-Técnicas de Orientación y tutoría de alumnos para Profesores de EGB	León	Noviembre
2.-Técnicas de Orientación y tutoría de alumnos para profesores de EGB	Tapia de Casariego	Octubre
3.-Seminario sobre la actuación de los Servicios de orientación escolar en EGB	Ponferrada	Octubre
4.-Técnicas de trabajo intelectual en el aula	Oviedo	Septiembre
5.-La escuela en su proyección hacia el entorno	Villafranca	Octubre
6.-Enseñanza del lenguaje en la primera etapa de EGB	Gijón	Octubre
7.-La Narración literaria como instrumento didáctico	Oviedo	Noviembre
8.-Programación y metodología del lenguaje en EGB	Oviedo	Noviembre
9.-Selección de obras de la literatura española y universal acomodadas a los distintos niveles de EGB (Seminario) .	Ponferrada	Oct.-Dic.
10.-Nuevas corrientes lingüísticas para profesores EGB	La Bañeza	Diciembre
11.-Enseñanza activa y experimental de las Ciencias Naturales en EGB	Gijón	Octubre
12.-Ciencias naturales para profesores de EGB	La Bañeza	Noviembre
13.-Los contenidos matemáticos en 2.ª etapa de EGB	La Bañeza	Diciembre
14.-La enseñanza de las matemáticas en las Facultades de Ciencias (Seminario)	Oviedo	Oct.-Dic.
15.-Expresión dinámica	Astorga	Septiembre
16.-Microscopía óptica y electrónica para profesores de Media y Universidad	Oviedo	Diciembre
17.-Psicología evolutiva aplicada a la didáctica	Oviedo	Noviembre
18.-Simposio nacional para la enseñanza del Latín y Griego en el BUP/COU	Oviedo	Septiembre

II SIMPOSIO NACIONAL LA ENSEÑANZA DEL LATÍN Y GRIEGO EN BUP Y COU

Oviedo 26, 27 y 28 de septiembre de 1978

Organizado por el ICE de la Universidad de Oviedo y la
Sociedad Española de Estudios Clásicos

DIA 26 DE SEPTIEMBRE

Mañana: 10 h. Sesión inaugural. Don José Luis Moralejo Alvarez.

11. h. Ponencia: Relaciones interdisciplinarias de las materias clásicas. D.ª Engracia Domingo y don José A. Monge.

11,30 h. Lectura de Comunicaciones:
- Latín y Griego en 3.º de BUP. Resultados de un trabajo conjunto en el INB «Bernardo de Balbuena» (Valdepeñas). D. José Luis Navarro y D.ª Mercedes Montero.

- Libros de texto de Latín y Griego en el BUP (Exposición y comentario). D. Perfecto Rodríguez.

12 h. Coloquio.

Tarde: 16,30 h. Ponencia: Experiencias después del primer curso de Griego en el BUP. D.ª Manuela García Valdés.

17 h. Lectura de Comunicaciones:

- Griego en 3.º de BUP: Las ventajas de no ceñirse a un libro de texto. D. José Luis Navarro.

- Cinco libros de texto para Griego (Plan de 1975): Exámen sinóptico. D. Francisco Sanz Franco.

- Repercusiones de la nueva normativa de las Humanidades clásicas en los planes de estudio de los Seminarios diocesanos. D. Agustín Hevia Ballina.

18 h. Coloquio.

DIA 27 DE SEPTIEMBRE

Mañana: 10 h. Ponencia. Experiencias del curso opcional de Latín en BUP. D. Tomás Recio.

10,30 h. Lectura de Comunicaciones:

- El vocabulario latino y su adquisición por alumnos de lengua castellana. D.ª Ana M.ª García Otaola.

- Iniciación al Latín. D.ª Carmen L. Gil. D. José Martínez. D. Pedro L. Cano.

- Experiencias programadas y realizadas para enseñar al alumno a leer y entender un texto latino. D. José Luis Ramírez Sádaba.

- Descubrimiento de una ciudad romana con alumnos de 2.º de BUP. D.ª Teresa M.ª Falgar.

12 h. Coloquio.

Tarde: 16,30 h. Ponencia: Didáctica del Latín en el nuevo COU. D. Sebastián Mariner.

17 h. Lectura de comunicaciones:

- La lectura temática de autores clásicos. D. Francisco Calero.

- ¿Es propugnable la selección de los textos y grupos de Latín en función de los estudios que los alumnos vayan a estudiar en la Universidad? D. José Luis Ramírez Sádaba.

- Lo audiovisual como estímulo a diversos niveles didácticos. D.ª Teresa M.ª Falgar.

18 h. Coloquio.

DIA 28 DE SEPTIEMBRE.

Mañana: 10 h. Ponencia. Didáctica del Griego en el nuevo COU. D. Martín S. Ruipérez.

11 h. Coloquio.

Tarde: 16,30 h. Conclusiones del Simposio y clausura.

CURSOS DE PERFECCIONAMIENTO CELEBRADOS DURANTE EL MES DE JULIO DE 1978

El Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo ha realizado durante el pasado mes de julio una serie de cursos de perfeccionamiento y actualización del Profesorado de EGB y BUP. Estos cursos han pretendido desarrollar y actualizar los aspectos más destacados de la enseñanza. Principalmente se han referido a las modalidades de la función docente y a los contenidos científicos de los distintos niveles. Con ello se afirma una tradición importante y una de las tareas más necesarias del ICE.

En total han sido impartidos 21 cursos, con 36 grupos de estudio. Los cursillistas atendidos en las distintas especialidades fueron, en número exacto, 796. De ellos, 424 residieron en régimen de internado. Tenemos que agradecer a las distintas autoridades académicas y a los Colegios Universitarios las facilidades ofrecidas. Sin su ayuda hubiese sido imposible llevar a cabo todas estas actividades.

RELACION DE CURSOS Y PARTICIPANTES

CURSO	LOCALIDAD	CURSILLISTAS	PROFESORES	C. INTERNOS
Act. Conocim. Lingüíst.	Oviedo	34	1	15
Trastornos Lenguaje	Oviedo	36	1	8
Evaluación Recuperación	Oviedo	18	1	9
Inglés	Oviedo	81	6	45
Ed. Musical	Oviedo	25	3	11
Matemáticas	Oviedo	29	1	18
Conser. Med. Ambiente	Oviedo	24	5	7
Trabajo en Grupos	Oviedo	17	1	6
Ed. Física	Oviedo	24	7	17
Ciencias Naturales	Oviedo	28	6	15
Tecnología Educativa	Oviedo	30	3	14
Francés Nacional	Oviedo	116	6	116
Francés	León	113	8	54
Evaluación Recuper.	León	26	2	5
Ed. de Párvulos	León	48	4	26
Tecnología Educativa	León	22	1	7
Tec. Trab. Intelectual	León	22	1	1
Centr. Prof. único	León	18	5	4
Gestión Org. de Centros	León	25	2	14
Expresión Dinámica	León	21	1	12
Terapia Tras. Habla	León	39	1	20
		796	66	424

OTRAS ACTIVIDADES

IV ASAMBLEA REGIONAL DE APAS DE ASTURIAS CELEBRADA EN SAMA DE LANGREO EL DIA 1.º DE JULIO 1978 EN EL INSTITUTO «JERONIMO GONZALEZ»

Relación definitiva de cómo quedan aprobados los trece puntos base de la propuesta para la modificación del anteproyecto de ley por el que se regula el Estatuto de Centros Docentes no Universitarios.

- 1.—Pedir con carácter inmediato que se prorogue el plazo para presentación de enmiendas.
- 2.—Solicitar igualmente de forma urgente que en la Comisión encargada del estudio tome parte una representación de las APAS.

3.—Que la palabra COLABORAR, sea sustituida por la de PARTICIPAR con todos los derechos, por estimar que la primera se presta a muchas interpretaciones y puede quedar incluso en una atribución sin contenido.

4.—Que quede establecido de forma clara el derecho de los padres a que sus hijos reciban una educación de idéntica calidad y en consecuencia la necesidad de su participación igualitaria en los órganos de gestión de los Centros.

5.—Que la dirección de los Centros no sea personal, sino colegiada y en cualquier caso que la Asamblea General de la Asociación de Padres de Alumnos del Centro pueda vetar el nombramiento del Director si lo decide por mayoría, por no considerarlo la persona más apta para el cargo.

6.—Que quede establecido de forma clara el derecho de las APAS a que sus oficinas estén radicadas en el Centro y reciban toda clase de facilidades para el cometido que les corresponde. Que puedan utilizar igualmente las dependencias de éste para actividades extraescolares que promuevan, o en las que colaboren fuera de las horas lectivas, sin que este derecho quede anulado por decisión de la dirección del Centro.

7.—Que quede establecido un Organismo a nivel Provincial para la planificación de la enseñanza globalmente con una intervención adecuada de las APAS, para que su opinión marque las directrices de la misma.

8.—Que se contemple en este documento la necesidad de prevenir las bajas del profesorado por causas justificadas y las recuperaciones con

el total espíritu que supone la enseñanza individualizada establecida por la ley.

9.—Que se establezca con carácter inmediato la enseñanza gratuita entre los cuatro y dieciséis años de edad, pasando por tanto la preescolar a ser básica.

10.—Que se contemple de forma clara el derecho de que la formación religiosa sea optativa para los padres en E.G.B. y para los alumnos en los restantes niveles superiores.

11.—Exigir sean incluidas las disposiciones adecuadas que obliguen al profesorado a ser totalmente aséptico en materia ideológica.

12.—Pedir igualmente que quede claramente establecida la competencia y obligaciones del Ministerio de Sanidad y Salud Pública, en lo referente a higiene en los Centros, reconocimientos del estado físico del alumnado, preparación física, atención a la nutrición de los muchachos y todo lo que compete a la higiene y salud de los alumnos, dotando a dicho Ministerio de los medios precisos.

13.—Modificar en la forma precisa cualquier artículo que se oponga a las normas contenidas en los acuerdos internacionales sobre los derechos del niño en lo que se refiere a su formación integral que debe contemplar no sólo la adquisición de conocimientos sino su formación como persona que le permita el pleno desarrollo de sus valores humanos, de su formación física y demás factores que van a ser decisivos para conseguir una generación de muchachos seguros de sí mismos, optimistas, solidarios y libres.

V ASAMBLEA REGIONAL DE APAS DE ASTURIAS CELEBRADA EN AVILES EL DIA 8-VII-78 EN EL INSTITUTO «CARREÑO MIRANDA»

Relación definitiva de cómo quedan aprobados los ocho puntos tratados sobre libros de texto y permanencias.

LIBROS DE TEXTO

Exigir el cumplimiento exacto de la disposición ministerial de fecha 26 de mayo de 1978.

1.—En cuanto a la obligación de exponer lista de libros de texto en los Centros de enseñanza para el próximo curso.

Acordándose denunciar al Ilmo. señor Delegado y poner en conocimiento público el incumplimiento de esta orden.

2.—Mantener los textos durante cuatro cursos sucesivos.

Acordándose igualmente denunciar el incumplimiento como en el caso anterior.

3.—Exigir que tanto el Ministerio de Educación y Ciencia como el de Cultura cursen las disposiciones oportunas para que en el próximo curso los libros de texto correspondientes a niveles no gratuitos de enseñanza lleven el precio impreso, la fecha de edición y la disposición por la que se estableció dicho precio.

4.—Conseguir de los Ministerios anteriormente citados se nos informe con toda claridad sobre los distintos conceptos que integran el precio de costo del libro de texto, en evitación de los abusos que pudieran venir cometiendo las editoriales sobre este asunto.

5.—Se acuerda establecer como fecha límite para la obtención de la información que se cita anteriormente y el establecimiento de las garantías de que va a cumplir lo establecido por la ley en lo referente a la impresión del precio, fecha de edición, etc., en los libros el día 31 del presente mes.

Acordándose tomar las medidas que acuerde la Asamblea Regional de las APAS (entre las que probablemente estaría el no comprarlos) en caso contrario, a cuyo fin se las tendrá debidamente informadas tanto directamente como por los medios de comunicación públicos.

6.-Tomar las medidas necesarias para que la gratuidad de la enseñanza en los niveles de educación en los que está establecida, sea total según establecen las leyes vigentes y en consecuencia los libros de texto, en dichos niveles, sean totalmente gratuitos.

En previsión de que no se tomen dichas medidas para que la gratuidad de los libros de texto establecida por la ley se cumpla, la Asamblea Regional de las APAS de Asturias acuerda establecer como fecha límite el día 15 del próximo mes de agosto, para tomar las medidas oportunas entre las que pudiera estar el no comprar libros de texto el próximo curso y las demás que acuerde por mayoría dicha Asamblea Regional de APAS de Asturias.

PERMANENCIAS

El tema se trató en dos aspectos:

- 1.-Permanencias propiamente dichas.
- 2.-Clases de recuperación.

En cuanto al 1.º la V Asamblea Regional de Asturias decidió por votación unánime que toda vez que la ley tiene establecida la supresión de éstas, a partir del próximo curso hará cuanto

esté en su mano para que la ley se cumpla, pidiendo a todos los miembros integrados en la Asamblea de Padres de Alumnos de Asturias pongan en conocimiento de la Comisión Ejecutiva cualquier caso de incumplimiento de esta norma en el Centro que tuviere lugar, así como la persona responsable de dicho incumplimiento con el fin de comunicarlo inmediatamente al Ilmo. señor Delegado de Educación y Ciencia y denunciarlo públicamente en los medios de comunicación.

En cuanto al 2.º tema relativo a las recuperaciones la Asamblea Regional de Asturias está dispuesta a que el espíritu de la ley sobre este tema se cumpla totalmente, es decir, que los problemas de recuperación de cada muchacho sean considerados individualmente; que se le faciliten sin ninguna limitación los medios precisos para que esta recuperación sea efectiva y real.

Consideró igualmente que dicha recuperación, que a juicio de la Asamblea Regional es sumamente importante y compleja, no la podría realizar el profesorado en base a una hora más de clase a que pudiera obligarle la dedicación exclusiva.

Considera que es imprescindible profesorado complementario para realizar esta labor de forma eficaz y consecuente con lo legislado. Estando la Asamblea Regional de las APAS profundamente preocupada por el problema que supone el retraso progresivo que van sufriendo a lo largo de los cursos algunos muchachos llegando el momento en que son incapaces de seguir el ritmo que los estudios les imponen.

AULA ABIERTA
solicita del profesorado
inserte en sus páginas
los ensayos de carácter práctico
realizados en las clases.



DOCUMENTACION BIBLIOGRAFICA

BIBLIOGRAFIA DE DIBUJO, DISEÑO, DIDACTICA DE LAS ARTES PLASTICAS, TECNICAS Y PROCEDIMIENTOS ARTISTICOS Y SISTEMAS DE REPRESENTACION

La bibliografía que presentamos responde a esta idea: Dotar a los Seminarios de Dibujo, fundamentalmente de los Centros de B.U.P., de una reserva bibliográfica de consulta y estudio claramente plural y actual.

Son escasas las recopilaciones específicas que se han publicado a este nivel. Por ello, hemos procurado desechar razones que obliguen a la exclusión de determinadas series de libros precisamente para cubrir el actual vacío informativo. Por otra parte, el carácter multidisciplinario de la asignatura de dibujo obliga necesariamente a una bibliografía multidisciplinaria.

Como toda selección bibliográfica, ésta, puede considerarse también, una selección de preferencias. Sin embargo, hemos procurado que enfoques distintos puedan estar presentes tanto en el campo de la práctica didáctica, como en el campo del análisis formal, sentido histórico y significado actual de la expresión artística. Y es precisamente en este último campo donde la selección es más preferencial, puesto que el estudio de la práctica artística y de la obra de arte es demasiado vasto y antiguo.

En el tema de las técnicas y procedimientos artísticos pueden notarse ausencias. Lo son, en su mayoría, por el carácter superficial de las más recientes o por desconocimiento u olvido involuntario por parte nuestra.

En cuanto a los Tratados de Dibujo Técnico, Geometría Descriptiva y Sistemas de Representación, los libros que citamos, en su mayoría, pueden ser sustituidos por otros de similar calidad. Y final-

mente, hemos renunciado a clasificarlos por materias dado el número de libros que tendría que ser citado en varias de ellas.

- ADORNA, y otros.—«El arte en la sociedad industrial». Rodolfo Alonso. Buenos Aires, 1973.
- AGUILERA CERNI, BONET, CIRICI PELLICER y otros.—«El arte en la sociedad contemporánea». Fernando Torres. Valencia, 1974.
- AGUILERA CERNI, Vicente.—«Arte y compromiso histórico». Fernando Torres. Valencia, 1976.
- AGUILERA CERNI, Vicente.—«Posibilidad e imposibilidad del arte». Fernando Torres. Valencia, 1973.
- AGUILERA CERNI, Vicente.—«El arte impugnado».—Cuadernos para el Diálogo. Madrid, 1969.
- ALEXANDER, Christopher.—«Ensayo sobre síntesis de la forma». Tusquets. Barcelona, 1969.
- ALBERS, Josef.—«La interacción del color». Alianza Editorial. Madrid, 1977.
- ALVARO, M.^a Isabel; BORRAS, Gonzalo M. y ESTEBAN, Juan Francisco.—«Saber ver el arte». Depart. de Historia de la Univ. de Zaragoza, 1974.
- ALBERTI, León Battista.—«Sobre la pintura». Fernando Torres. Valencia, 1976.
- ARAUJO, Ignacio.—«Lecciones de análisis de formas arquitectónicas». Universidad de Navarra, 1971.
- ARGAN, Giulio Carlo.—«El concepto de espacio arquitectónico». Nueva Visión. Buenos Aires, 1973.
- ARGAN, Giulio Carlo.—«El pasado en el presente. El revival en las artes plásticas, la arquitectura, el cine y el teatro». Gustavo Gili. Barcelona, 1977.

- ARGAN, Giulio Carlo.—«El arte moderno. 1770-1970» (2 Tomos). Fernando Torres. Valencia, 1977.
- ARGAN, Giulio Carlo.—«Walter Gropius y el Bauhaus».—Nueva Visión. Buenos Aires.
- AREAN, Carlos.—«Comprender la pintura». Teide. Barcelona, 1969.
- ARIZMENDI, Milagros.—«El cómic». Planeta. Barcelona, 1975.
- ARVATOV, BORIS.—«Arte y producción». Alberto Corazón. Madrid, 1973.
- BACHMAN, Albert.—«Dibujo técnico». Labor. Barcelona, 1976.
- BARNICOAT, J.—«Los carteles. Su historia y su lenguaje». Gustavo Gili. Barcelona.
- BAZZI, María.—«Enciclopedia de las técnicas pictóricas». Noguer. Barcelona, 1965.
- BERENSON, B.—«Estética e historia de las artes visuales». Fondo de Cultura Económica. México D. F., 1956.
- BERGER, John.—«Modos de ver». Gustavo Gili. Barcelona, 1974.
- BERGER, René.—«Arte y comunicación». Gustavo Gili. Barcelona, 1976.
- BERGER, René.—«El conocimiento de la pintura». Noguer. Barcelona, 1976.
- BERTOLA, Elena.—«El arte cinético». Nueva Visión. Buenos Aires.
- BONET MINGUET, Enrique.—«Proyecciones y sombras». Autor. Valencia, 1966.
- BONET MINGUET, Enrique.—«Perspectiva axonométrica y caballera». Autor. Valencia, 1944.
- BONTCE, J.—«Técnicas y secretos de la pintura». Leda. Barcelona, 1967.
- BOZZOLA, A.—«Guía de la educación artística» (3 Tomos). Everest. León, 1969.
- BRANDT, Paul.—«Ver y comprender el arte». Labor. Barcelona, 1959.
- BRIAN.—«Estilos de la decoración». Leda. Barcelona, 1970.
- CAMÓN AZNAR, José.—«El arte desde su esencia». Espasa Calpe. Madrid (Col. Austral n.º 1.399).
- CAMPS CARZOL, Emilio.—«Módulo, proporciones y composición en arquitectura». C.S.I.C., 1953.
- CASASSUS, José M.^a y otros.—«Teoría de la imagen». Salvat. Barcelona, 1975.
- CASSIER, Henry.—«Televisión y enseñanza». Ed. UNESCO.
- CAZA, Michel.—«La serigrafía». R. Torres. Barcelona, 1975.
- CENNINI, Cennino.—«Tratado de la Pintura. El libro de arte». Meseguer. Barcelona, 1968.
- CIRLOT, Juan Eduardo.—«El espíritu abstracto». Labor. Barcelona, 1966.
- CIRLOT, Juan Eduardo.—«Pintura contemporánea». Seix Barral. Barcelona, 1963.
- CIRLOT, Juan Eduardo.—«Diccionario de símbolos».—Labor. Barcelona, 1969.
- CLARK, Kenneth.—«El arte del paisaje». Seix Barral. Barcelona, 1971.
- COMA, Javier.—«Los comics, un arte del siglo XX». Labor. Barcelona, 1977.
- COMMELENERAN, Alberto.—«Tratado elemental de dibujo. Primera parte». Hernando, S. A. Madrid, 1965.
- COMMELENERAN, Alberto.—«Tratado elemental de dibujo... Segunda parte». Hernando, S. A. Madrid, 1968.
- CROCE, Benedetto.—«Breviario de estética». Espasa Calpe (Col. Austral n.º 41). Madrid, 1967.
- D. N. A. Comité de Normas Alemán.—«Normas de Dibujo DIN, Manual 2». Balzola, Bilbao, 1969.
- DOERNER, Max.—«Los materiales de pintura y su empleo en arte». Reverté. Barcelona, 1977.
- DOLLS, José A. y otros.—«Función de la arquitectura moderna». Salvat. Barcelona, 1973.
- DONDIS, Donis A.—«Comprensión del lenguaje visual». Gustavo Gili. Barcelona, 1976.
- DONDIS, Donis A.—«La sintaxis de la imagen. Introducción al alfabeto visual». Gustavo Gili. Barcelona, 1976.
- DORFLES, Gillo.—«El devenir de las artes». Fondo de Cultura Económica. México D. F., 1963.
- DORFLES, Gillo.—«Últimas tendencias del arte de hoy». Labor. Madrid, 1969.
- DORFLES, Gillo.—«El kitsch, antología del mal gusto». Lumen. Barcelona, 1973.
- DORFLES, Gillo.—«Símbolo comunicación y consumo». Lumen. Barcelona, 1972.
- DORFLES, Gillo.—«Sentido e insensatez en el arte de hoy». Fernando Torres. Valencia, 1973.
- DORIVAL, Bernard y otros.—«Los pintores célebres» (3 tomos). Gustavo Gili. Barcelona, 1963.
- DUBUFFET, Jean.—«Escritos sobre arte». Barral. Barcelona, 1975.
- ECO, Umberto.—«Tratado de semiótica general». Lumen. Barcelona, 1977.
- ECO, Umberto.—«La estructura ausente». Lumen. Barcelona, 1978.
- ECO, Umberto.—«La definición del arte». Martínez Roca, S. A. Barcelona, 1972.
- EHRENZWEIG, Antón.—«El orden oculto del arte». Labor. Barcelona, 1973.
- EHRENZWEIG, Antón.—«Psicoanálisis de la percepción artística». Gustavo Gili. Barcelona, 1976.
- ELSEN, Albert E.—«Los propósitos del arte». Aguilar. Madrid, 1975.
- ENEL, Françoise.—«El cartel. Lenguaje, funciones, retórica». Fernando Torres. Valencia, 1978.
- FEDUCHI, Luis.—«Historia del mueble». Blume. Barcelona, 1975.
- FERRIER, Jean-Louis.—«La forma y el sentido». Monte Avila editores C. A. Caracas, 1975.
- FISCHER, Ernst.—«La necesidad del arte».—Roma. Barcelona, 1970.
- FISCHER, Ernst.—«Arte y coexistencia». edicions 62 S. A. Barcelona.
- FORMAGIO, Dino.—«Arte». Labor. Barcelona, 1976.
- FRANCASTEL, Pierre.—«Sociología del arte». Alianza Editorial. Madrid, 1975.
- FUENTES ALONSO, Julio.—«Solución lógica a la perspectiva natural». Editora Nacional. Madrid, 1975.
- FUSTER, Joan.—«El descrédito de la realidad». Ariel. Barcelona, 1975.
- GASCA, Luis.—«Los comics en España». Lumen. Barcelona, 1969.
- GERRITSEN, Frans.—«Color». Blume. Barcelona, 1976.
- GIRARD, Jean-Marie.—«Acerca del arte, el realismo y la ideología». Ediciones de la Flor. Buenos Aires, 1970.
- GONZÁLEZ MONSALVE, Mario y PALENCIA CORTÉS.—«Geometría descriptiva». Autor. Sevilla, 1971.
- GONZÁLEZ MONSALVE, Mario y PALENCIA CORTÉS.—«Trazados Geométricos». Autor. Sevilla, 1971.
- GREENBERG, Clement y otros.—«Interpretación y análisis del arte actual». Ed. Universidad de Navarra, S. A. Pamplona, 1977.
- GRIS, Juan.—«De las posibilidades de la pintura y otros escritos». Gustavo Gili. Barcelona, 1971.
- GROPIUS, Walter.—«La nueva arquitectura y la Bauhaus». Lumen. Barcelona, 1966.
- GUBERN, Román y otros.—«La literatura de la imagen». Salvat. Barcelona, 1974.
- GUBERN, Román.—«El lenguaje de los comics». Península. Barcelona, 1975.
- GUICHARD-MEILLI, Jean.—«Cómo mirar la pintura». Labor. Madrid, 1970.
- GUTIÉRREZ LARRAYA, Tomás.—«Técnicas del grabado artístico». Molino. Buenos Aires, 1944.
- GUTIÉRREZ LARRAYA, Tomás.—«Xilografía. Historia y técnicas del grabado en madera». Meseguer. Barcelona, 1964.
- HAUSER, Arnold.—«Introducción a la historia del arte». Guadarrama. Madrid, 1973.
- HAUSER, Arnold.—«Historia social de la literatura y el arte» (3 Tomos). Guadarrama. Madrid, 1968.
- HAUSER, Arnold.—«Teorías del arte. Tendencias y métodos de la crítica moderna». Guadarrama. Madrid, 1975.
- HEIDEGGER, M.—«El origen de la obra de arte». Lozada. Buenos Aires.
- HEDGECOE, John.—«El libro de la fotografía creativa. Fundamentos de creatividad y técnica fotográfica». H. Blume. Madrid, 1976.
- HESS, Walter.—«Documentos para la comprensión del arte moderno». Nueva Visión. Buenos Aires, 1973.
- HOFMANN, Werner.—«La escultura del siglo XX». Seix y Barral. Barcelona, 1960.
- HUYGUE, René.—«Diálogo con el arte». Labor. Barcelona, 1965.
- HUYGUE, René.—«Los poderes de la imagen». Labor. Barcelona, 1968.
- HUYGUE, René.—«El arte y el hombre». Tomo I. Planeta. Barcelona, 1965.
- Huygue, René.—«El arte y el hombre». Tomo II. Planeta. Barcelona, 1966.
- HUYGUE, René.—«El arte y el hombre». Tomo III. Planeta. Barcelona, 1967.
- HUYGUE, René y RUDEL, Jean.—«El arte y el mundo moderno». Tomo I. Planeta. Barcelona, 1971.
- HUYGUE, René y RUDEL, Jean.—«El arte y el mundo moderno». Tomo II. Planeta. Barcelona, 1972.
- INSTITUTO NACIONAL DE RACIONALIZACIÓN Y NORMALIZACIÓN, C.S.I.C.—«Manual de normas sobre dibujo». C.S.I.C. Madrid, 1977.
- IVINS, W. M. jr.—«Imagen impresa y conocimiento. Análisis de la imagen prefotográfica». Gustavo Gili. Barcelona, 1975.
- IZQUIERDO ASENSI, Fernando.—«Geometría descriptiva». Dossat, S. A. Madrid, 1977.
- IZQUIERDO ASENSI, Fernando.—«Geometría descriptiva superior y aplicada». Dossat, S. A. Madrid, 1975.
- JACOBY, H.—«El dibujo de los arquitectos». Gustavo Gili. Barcelona, 1971.
- JULIÁN, Imma y TAPIES, Antoni.—«Diálogo sobre arte, cultura y sociedad». Icaria. Barcelona, 1977.
- KANDINSKY.—«De lo espiritual en el arte». Barral. Barcelona, 1977.
- KANDINSKY.—«Punto y línea sobre el plano». Barral. Barcelona, 1972.
- KAVOLIS, Vitautas.—«La expresión artística: Un estudio sociológico» Amorrortu. Buenos Aires, 1970.
- LARA, Antonio.—«El apasionante mundo del TBO». Cuadernos para el Diálogo. Madrid, 1968.
- A. P. LAURIE, M. A.—«La práctica de la pintura». Hernando, S. A. Madrid, 1935.
- LE CORBUSIER.—«El modulor» (2 Tomos). Poseidón. Buenos Aires, 1976.
- LEGER, Fernand.—«Funciones de la pintura». Cuadernos para el Diálogo. Madrid, 1969.
- LEOZ, Rafael.—«Redes y ritmos espaciales». Blume. Madrid, 1969.
- LOCHE, Renee.—«La litografía». R. Torres. Barcelona, 1975.
- LÓPEZ CHURRUCÁ, Osvaldo.—«Estética de los elementos plásticos». Labor. Barcelona, 1971.
- LOWENFELD, Víctor.—«El niño y su arte». Kapelusz. Buenos Aires, 1958.
- LOWENFELD, Víctor.—«Desarrollo de la capacidad creadora» (2 Tomos). Kapelusz. Buenos Aires, 1961.
- LLORENS ARTIGAS, José.—«Cerámica popular española». Blume. Barcelona, 1974.
- LLOYD WRIGHTE, Frank.—«El futuro de la arquitectura». Poseidón. Buenos Aires, 1958.
- MALDONADO, Tomás.—«El diseño industrial reconsiderado». Definición. Gustavo Gili. Barcelona, 1977.
- MALDONADO, Tomás.—«Vanguardia y racionalidad». Gustavo Gili. Barcelona, 1977.
- MALEVITCH, K.—«El nuevo realismo plástico». Alberto Corazón. Madrid, 1975.
- MALEVITCH, K.—«Constructivismo». Alberto Corazón. Madrid.
- MANA, Jordi y otros.—«El diseño industrial». Salvat. Barcelona, 1974.
- MARANGONI, Matteo.—«Para saber ver. Cómo se mira una obra de arte». Espasa Calpe. Madrid, 1973.
- MARCHAN, Simón.—«Del arte objetual al arte del concepto». Alberto Corazón. Madrid, 1974.
- METZ, Christian y otros.—«Análisis de las imágenes». Tiempo contemporáneo. Buenos Aires, 1973.
- MIRÓ, Joan.—«Yo trabajo como un hortelano». Gustavo Gili. Barcelona, 1964.
- MC LUHAN, Marshal.—«La galaxia gutemberg». Aguilar. Madrid, 1969.
- NENNA, Filiberto.—«La opción analítica del arte moderno. Figuras e iconos». Gustavo Gili. Barcelona, 1977.
- MELIS-MARINI, Felice.—«El aguafuerte y demás procedimientos de grabado sobre metal». Meseguer. Barcelona, 1973.
- MOHOLY-NAGY, Laszlo.—«La nueva visión». Ed. Infinito. Buenos Aires, 1963.
- MOLINE, Marçal y otros.—«La publicidad». Salvat. Barcelona, 1975.
- MONDRIÁN, Piet.—«Realidad natural y realidad abstracta». Barral. Barcelona, 1973.
- MORENO GALVÁN, José M.^a—«Autocrítica del arte». Edicions 62 S. A. Barcelona.

MORRIS, William.—«Arte y sociedad industrial». Fernando Torres. Valencia, 1977.

MUNARI, Bruno.—«Diseño y comunicación visual. Contribución a una metodología didáctica». Gustavo Gili. Barcelona, 1975.

MUNARI, Bruno.—«Artista y designer». Fernando Torres. Valencia, 1974.

MURA, Antonio.—«El dibujo de los niños». EUDÉBA. Buenos Aires, 1964.

NEUFERT.—«Arte de proyectar en arquitectura». Gustavo Gili. Barcelona, 1961.

PACHECO DEL RÍO, Francisco.—«El arte de la pintura». Leda. Barcelona, 1968.

PALOMINO, Antonio.—«El museo pictórico y Escala óptica». Aguilar. Madrid, 1947.

PAPANÉK, Víctor.—«Diseñar para el mundo real». Blume. Madrid, 1977.

PARÍS, Jean.—«El espacio y la mirada». Taurus. Madrid, 1967.

PÉREZ BUENO, Luis.—«Vidrios y vidrieras».—Alberto Martín. Barcelona, 1942.

PEVSNER, Nikolaus.—«Los orígenes de la arquitectura moderna y del diseño». Gustavo Gili. Barcelona, 1976.

PLA, Jaume.—«El grabado calcográfico». Blume. Barcelona, 1977.

READ, Herbert.—«Orígenes de la forma en arte». Proyección. Buenos Aires, 1967.

READ, Herbert.—«Arte y alienación». Proyección. Buenos Aires, 1969.

READ, Herbert.—«La redención del Robot». Proyección. Buenos Aires, 1967.

READ, Herbert.—«El significado del arte». Losada. Buenos Aires, 1967.

READ, Herbert.—«La educación por el arte». Paidós. Buenos Aires, 1953.

READ, Herbert.—«Arte y sociedad». Península. Madrid, 1973.

RENAU, Josep.—«Función social del cartel». Fernando Torres. Valencia, 1976.

REVAULT D'ALLONES, Olivier.—«Creación artística y promesas de libertad». Gustavo Gili. Barcelona, 1977.

ROJAS, Roberto y otros.—«Los museos en el mundo». Salvat. Barcelona, 1975.

RODRÍGUEZ ABAJO, F. Javier y GARCÍA CORDERA, Antonio.—«Geometría descriptiva. Tomo I. Sistema Diédrico». Donostriarra. San Sebastián, 1968.

RODRÍGUEZ ABAJO, F. Javier.—«Geometría descriptiva. Tomo II. Sistema de planos acotados». Marfil. Alcoy (Alicante), 1963.

RODRÍGUEZ ABAJO, F. Javier.—«Geometría descriptiva. Tomo III. Sistema axonométrico». Marfil. Alcoy (Alicante), 1963.

RODRÍGUEZ ABAJO, F. Javier.—«Geometría descriptiva. Tomo IV». Vasco Americana. Bilbao.

RODRÍGUEZ ABAJO, F. Javier.—«Geometría descriptiva. Tomo V. Cónico». Donostriarra. San Sebastián, 1968.

RODRÍGUEZ DIEGUEZ, J. L.—«Las funciones de la imagen en la enseñanza». Gustavo Gili. Barcelona, 1977.

ROSS NIELSEN.—«Serigrafía industrial y en artes gráficas». Leda. Barcelona, 1975.

RUBERT DE VENTOS, Xavier.—«El arte ensimado». Ariel. Esplugas de Llobregat (Barcelona), 1963.

RUBERT DE VENTOS, Xavier.—«Teoría de la sensibilidad». Península. Barcelona, 1973.

RUBERT DE VENTOS, Xavier.—«Estética y sus herencias». Anagrama. Barcelona, 1974.

RUDEL, Jean.—«Técnica de la pintura». Vergara. Barcelona, 1957.

SÁNCHEZ, Alberto.—«Palabras de un escultor». Fernando Torres. Valencia, 1975.

SCHNEIDER, W.—«Manual práctico de dibujo técnico». Reverté. Barcelona, 1956.

SCOTT, T.—«Fundamentos del diseño». Leru. Buenos Aires.

SELLE, Gert.—«Ideología y utopía del diseño. Contribución a la teoría del diseño industrial». Gustavo Gili. Barcelona, 1975.

SELDMAYR.—«El arte descentrado». Labor. Barcelona, 1959.

SOURIAU, E.—«La correspondencia de las artes. Elementos de estética comparada». Fondo de Cultura Económica. México, D. F. 1965.

STERN, Arno.—«La expresión». Promoción cultural. Barcelona, 1977.

STERN, Arno.—«Comprensión del arte infantil». Kape-lusz. Buenos Aires, 1962.

TAIBO FERNÁNDEZ, A.—«Elementos de geometría descriptiva». Esc. Ingenieros Industriales de Madrid, 1944.

TAIBO FERNÁNDEZ, A.—«Geometría descriptiva y sus aplicaciones» (2 Tomos). Esc. Ingenieros Industriales de Madrid, 1943.

TAPIES, Antoni.—«La práctica del arte». Ariel. Barcelona, 1971.

UGALDE, Martín de.—«Hablando con Chillida». Txertoa. San Sebastián, 1975.

VARIOS.—«Congreso Internacional de Didáctica de las Artes Plásticas». Coleg. de Profesores de Dibujo. Barcelona, 1977.

VENTURI, Lionello.—«Cómo se mira un cuadro. De Giotto a Chagall». Losada. Buenos Aires, 1966.

VICENS, Francés y otros.—«Arte abstracto y arte figurativo». Salvat. Barcelona, 1975.

VINCI, Leonardo.—«Tratado de pintura». Espasa Calpe (Col. Austral N.º 650). Madrid.

VOLPE, Galvano della.—«Historia del gusto». Alberto Corazón. Madrid, 1972.

WEDDWER, Rolf.—«El concepto de cuadro». Labor. Barcelona, 1973.

WINCLER, Hans M.—«La Bauhaus». Gustavo Gili. Barcelona, 1975.

WOJNAR, Irena.—«Estética y pedagogía». Fondo de Cultura Económica. México D. F., 1967.

WOLFFLIN, Enrique.—«Conceptos fundamentales en la historia del arte». Espasa Calpe. Madrid, 1970.

WORRINGER, W.—«Abstracción y naturaleza». Fondo de Cultura Económica. México D. F.

ALEJANDRO MIERES BUSTILLO
Catedrático de Dibujo en el Instituto de Bachillerato «Jovellanos» de Gijón

HIGINIO DEL VALLE GORGOJO
Catedrático de Dibujo en el Instituto de Bachillerato «Alfonso II» de Oviedo

c.o.u. anaya

ASIGNATURAS COMUNES

CURSO DE LENGUA ESPAÑOLA Fernando Lázaro
LIBRO DEL ALUMNO
MEMORÁNDUM DEL PROFESOR

HISTORIA DE LA FILOSOFÍA
A. Hidalgo, C. Iglesias y R. Sánchez Ortiz

HISTORIA DE LA FILOSOFÍA
J. M. Navarro y T. Calvo

FRANCES
F. J. Hernández

INGLES
E. Lorenzo y R. Sainza-Ezquerza

novedad 1978

OPCION LETRAS ASIGNATURAS OBLIGATORIAS

LITERATURA ESPAÑOLA V. Tuñón y F. Lázaro
VOLUMEN I
VOLUMEN II

HISTORIA DEL MUNDO CONTEMPORÁNEO
J. M. Palomares, C. Almuñía, J. Helguera,
M. Martínez y G. Rueda

ASIGNATURAS OPTATIVAS

HISTORIA DEL ARTE
J. M. Azárate, A. E. Pérez Sánchez
y J. A. Ramírez

LATÍN
S. Segura

GRIEGO
J. Alsina y R. A. Santiago

MATEMÁTICAS
J. Etxayo, J. Colera y A. Ruiz

OTROS LIBROS RECOMENDABLES PARA EL C.O.U.

LENGUA ESPAÑOLA: TEORÍA Y PRÁCTICA
F. Lázaro Carreter

Volumen I
Memorándum para el profesor. Vol. I.
Volumen II
Memorándum para el profesor. Vol. II

LA FRANCE DE NOTRE ÉPOQUE
F. J. Hernández y J. M. Pelorson

TECNICAS DE TRABAJO INTELLECTUAL
J. M. Corzo

INTRODUCCIÓN AL DERECHO
A. Sánchez de la Torre

INTRODUCCIÓN A LA TECNOLOGÍA
M. Calvo Hernando

DOCTRINA SOCIAL DE LA IGLESIA
A. Arostegui

OPCION CIENCIAS ASIGNATURAS OBLIGATORIAS

MATEMÁTICAS
J. Etxayo, J. Colera y A. Ruiz

FÍSICA
J. Aguilar, J. Doris y J. de la Rubia

ASIGNATURAS OPTATIVAS

QUÍMICA
J. Morcillo y M. Fernández

BIOLOGÍA
Dimas Fernández

GEOLOGÍA
J. L. Amorós, F. J. García Abbad,
E. Ramírez y R. Simancaas

DIBUJO TÉCNICO
A. Gutiérrez, F. Izquierdo, J. Navarro
y J. Placencia

RECENSIONES

PATIO DE ESCUELAS.—Revista del Instituto de Ciencias de la Educación.—Universidad de Salamanca. Volumen I. Enero-junio 1978. 150 páginas.

Con verdadera satisfacción saludamos a la revista hermana, que con el título «Patio de Escuelas» acaba de publicar el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Salamanca.

Redobra nuestra alegría el ver al frente de ella al ilustre Catedrático de la Historia de la Pedagogía y Director del ICE de aquella Universidad, Agustín Escolano Benito, anterior Director Adjunto de nuestro ICE y primer impulsor de nuestra Revista AULA ABIERTA. Creemos sinceramente que ello es garantía segura del éxito de los propósitos que figuran en la «presentación» de su primer número.

Estos se concretan fundamentalmente en los problemas de formación del profesorado e innovación didáctica y en los estudios psicológicos y sociológicos sobre temas educativos.

Tres son las secciones con que en principio queda estructurada la Revista:

a) Sección de «Estudios», que en cada número tendrá carácter monográfico.

b) «Comunicaciones y Experiencias», de índole esencialmente informativa en el campo didáctico y pedagógico.

c) «Información y Documentación», como un servicio de comunicación al profesorado en materias de programas del propio Instituto, recensiones, bibliografías, etc.

Este primer número presenta en la Sección «Estudios» cuatro artículos referentes todos al nivel universitario, a saber:

«La innovación didáctica en la universidad: problemas y posibilidades», por Agustín Escolano.

«Sistemas de individualización didáctica en la enseñanza superior», por José Gimeno Sacristán.

«Indicadores de eficacia en la enseñanza universitaria», por José Luis Rodríguez Diéguez.

«Problemas sobre la formación del profesorado y su incidencia en las innovaciones didácticas», por Ricardo Marín Ibáñez.

Consideramos un indudable acierto abrir el primer volumen con un tema de tan elevado interés como es el de la didáctica y formación del profesorado en el campo de la Universidad. A éste seguirán, a no dudarlo, otros estudios relativos a otros niveles educativos, que esperan también luz y orientación para su desarrollo y perfeccionamiento.

Interesante también nos parece en la Sección 3.^a, en su apartado 2. «Documentación educativa», la parte que incluye una información temática de revistas, con artículos clasificados por materias, que pueden ser solicitados por el profesorado, abonando simplemente el importe de la fotocopia.

Aguramos una larga vida a «Patio de Escuelas», que ha de resultar muy beneficiosa para cuantos están interesados en la mejora de la calidad de la enseñanza en todos los niveles educativos de nuestra Patria.

T.R.

IOSEPHUS JIMENEZ DELGADO, C.M.F. «Latine Scripta». (Disquisitiones ad humaniorum litterarum cultum. Matriti. MCMLXXVIII. Venit opus apud auctorem): Pasaje Lóriga 10. Madrid-2.

Al llegar el momento del cese de sus actividades docentes, después de 45 años de Profesor en las ciudades de Barcelona, Salamanca y Madrid, preferentemente, un grupo de profesores, alumnos y de amigos del Padre José Jiménez Delgado han querido ofrecerle el testimonio de su afecto y de su admiración, editando en un Volumen de 420 páginas, titulado «Latine scripta», el conjunto de sus publicaciones en diversas Actas de Congresos y en Revistas especializadas, particularmente en «Palaestra Latina», única publicada en lengua latina en España, recientemente desaparecida, y a la que dedicó sus mejores comentarios el P. Jiménez Delgado.

Se abre el Volumen con una «Epistula commendaticia», suscrita por los Profesores Fernández-Galiano, Director del Instituto Nebrija, de Madrid; P. Grimal, Moderador de «Vita Latina», en París; J. Ijsewijn, Profesor de la Universidad de Lovaina, y el P. José M.^a Mir, Profesor del Instituto «Altioris Latinitatis», en Roma.

Tras de una breve presentación del Autor por el P. Mir, de la misma Congregación Claretiana, aparece el «Curriculum vitae», para dar paso a continuación al esquema cronológico de toda su obra, bajo el título «Bibliographicus Conspetus».

Dos son los capítulos en que se distribuye este esquema:

II. Libri seu Opera

II. Scripta in commentariis.

En total 235 publicaciones hasta el año 1977, inclusive.

Sin embargo, en el Volumen que comentamos, tan sólo se incluyen, como claramente se afirma en la presentación del Conspectus, «opera et commentariorum disquisitiones, quae ad humaniores litteras sese referunt».

Estos trabajos están clasificados en cuatro grandes apartados:

I. Philologica-II. Paedagógica-III. Historica-IV. Minuta quaedam, que abarcan un total de 50 temas distintos.

C. DASTE, Y. JENGER y J. VOLUZAN. «El niño, el teatro y la escuela». Traducción de Gómez Hierro. Madrid, Editorial Villalar. 1978.

Nos llega esta obra, traducida del francés, acerca de una nueva técnica de formación de alumnos de E.G.B., el juego dramático. De existencia muy anterior (aún antes del año 40) esta técnica se ha visto favorecida en Francia por un plan de estudios que deja un tiempo libre en las tardes para las actividades de este tipo.

El libro consta de un breve prefacio y tres partes. Las dos primeras se deben a Yvette Jenger y a Josette Voluzan, respectivamente, inspectoras, y la última, tal vez la más práctica y sincera, y por ello la más novedosa e interesante, a Catherine Dasté, actriz, directora de teatro especializada en esta nueva actividad y con experiencia bastante larga, desde 1959.

Yo aconsejo al lector que quiera informarse mediante esta obra que la comience por el último ensayo, el de Catherine Dasté, y después lea el segundo, el de Voluzan, que complementa el anteriormente citado. El de Y. Jenger se refiere al parvulario y puede leerse antes o después de los anteriores porque vale por sí mismo.

Comienza el ensayo de Dasté con una noticia de su propia trayectoria hasta desembocar en el juego escénico. Precisamente la dificultad de esta técnica estriba en que paradójicamente debe evitarse toda «técnica» premeditada, la institucionalización del «juego escénico» como un quehacer escolar más. De ahí lo interesante de este procedimiento y lo difícil de realizar para personas muy influidas por una educación preferentemente escolarizada. Dasté explica sus vicisitudes y los diversos medios de que se ha valido para conseguir el interés de los niños y su integración en «el juego». Parte de una actividad de los alumnos: creación de un argumento apto para montar sobre él una representación. Hubo de basarse más que en estas historias en determinado número de personajes de creación infantil interesantes. No es partidaria de dejar hacer

No titubeamos en afirmar que la lectura de la mayor parte de los trabajos aquí incluidos constituye un auténtico gozo para los amantes de la lengua y de la cultura latinas, no sólo por el rico e interesante contenido que ofrecen, sino sobre todo por la fluidez y el auténtico estilo ciceroniano con que están redactados.

Hacemos nuestras las palabras de los autores de la Epistula Commendaticia: Huius voluminis dissertationes «utilitate, delectatione, iucunditate suaque elegantia omnes praestant. Quare hoc volumine, lector humanissime, et ex auctoris nomine et ex quaestionibus expensis, tibi gratum fore speramus illudque ut diligenter evolvas vehementer hortamur».

T. RECIO

sin más, sino de estimular y desarrollar lo positivo y hacer tomar conciencia precisamente de los condicionamientos socioculturales que coarctan a los niños la verdadera expresión personal. Se trata de una atención pasiva, por parte de los profesores, muy presente, muy sensible, cercana a la del analista. Hay que procurar intervenir de manera a la vez discreta y resuelta, en función de los objetivos dramáticos a los que se tiende.

El Director de la Roseraie, escuela secundaria de la Drome, le brindó a Dasté su centro, en donde la educación se basaba en abundantes actividades de expresión.

A base de un tema dado, los niños cuentan historias. Se montó, a base de los personajes más interesantes creados por los niños, un espectáculo que obtuvo un éxito notabilísimo entre alumnos y profesores de otras escuelas. Entonces la actriz se anima a continuar su experiencia modificada: no se trata ya de crear una historia interesante, sino una actividad colectiva que permitiera expresarse y «pasarla bien» al mayor número de niños posible. Las historias ahora, individuales o colectivas, se contaban por todos los niños, el interés reside en que todos participen. Catherine Dasté las clasifica e, incluso, nos sintetiza algunas. Lo más interesante es la descripción casi literal que nos hace de una de estas jornadas de trabajo con intervención de los niños y de la profesora hasta idear la historia, con los fallos de los niños —su tendencia a llegar rápida y felizmente al desenlace— sus influjos de la televisión y los tebeos corrientes, sus iniciativas originales, «cazadas» y aceptadas rápidamente por la profesora...

La autora define, en el curso de su trabajo, el objetivo del teatro infantil a su juicio. Se trata de una educación sensorial completa: el teatro no tiene por qué ser eminentemente diálogo; la música, los colores, los movimientos, los volúmenes

y los ritmos son otros tantos elementos expresivos que se deben captar.

Distingue entre *juego dramático* (expresión) hecho por los niños, cuyo objetivo es desarrollar la invención y potenciar el juego libre, y *obra teatral*, a la cual hay que aficionar al niño para que sepa apreciarla, y, por ello, es preferible que el montaje y representación corran a cargo de adultos, aunque a los alumnos se les haga apreciar los recursos escénicos, la expresividad de la síntesis lograda tanto en el texto como en la escenografía, la interpretación simbólica de ésta, etc...

En el primer aspecto Basté nos cuenta varias experiencias cercanas al psicodrama. En el otro, una obra dramática efectivamente escenificada por adultos, pero sobre la que han trabajado paralelamente los niños.

Es sincera la autora a la hora de reconocer las dificultades y los fallos con que se ha encontrado, casi presumibles todos ellos por cualquiera con experiencia educativa. El asunto más interesante que plantea es el relativo al final feliz que exigen los alumnos para la historia, incluso los de grado medio —9 a 11 años—. La autora duda si es un efecto de la educación tradicional que procura con el espectáculo la satisfacción y un sentimiento de seguridad, cuando en realidad parece más estimulante provocar preguntas y discusiones con un final abierto, o si es que hasta cierta edad los niños tienen necesidad de afirmarse y tal final les provoca angustia. Efectivamente, la observación es justa. La obra para niños no puede desarrollarse según el gusto de la actual literatura de mensaje y orientación social o psicológica, porque ellos no admiten ni entienden la obra sin solución, sin final y final feliz, solución que les oriente sobre lo que esperan que debe ser la vida.

La primera parte del libro que comentamos, la de Yvette Jenger, se refiere al parvulario y entra de lleno en lo que anteriormente hemos llamado «juego dramático». No educa sólo la expresión, sino para participar y para aceptar la colaboración de los demás. Sociabiliza al niño, en una palabra.

Define muy claramente la diferencia entre juego y obra dramática y entre «juego dramático» y juego libre. En el simple juego «el otro» es considerado como elemento del juego, como objeto, y, por tanto, no como otro yo. En el juego dramático el niño, al interpretarse, se interpreta por el otro y para el otro, es decir, para que el otro le reconozca y le sitúe.

A través de «jugar a ser» Jenger presenta otra faceta educativa del juego dramático: inventar escenas de la vida cotidiana y vivirlas sabiendo que se trata de un juego. No se trata, como en el juego, de imitar la realidad. Aquí se parte de un

proyecto de la misma, al que después se da vida. A la satisfacción de jugar se une la de representar y, como se trata de hacer algo importante juntos, se favorecen la unión y los reencuentros. La autora se refiere a la importancia de los accesorios, que necesitan simbolizar, frente al mimo, que es hacer. Sobre el valor creador del lenguaje verbal y sobre la expresión corporal y gestual, tiene dos capítulos bastante interesantes la obra.

Finalmente, lo más práctico, tal vez, del ensayo es el tercer capítulo en que se dan normas para aproximar paulatinamente a los párvulos al juego dramático. Hacer mimo para que los niños, cuyas acciones mimadas son traducción de una acción pensada y no automatismos, vaya descubriendo los elementos de la gramática gestual (el paralinguaje), que cada uno elaborará por sí mismo. Consiste en que un grupo de compañeros adivine lo que otros están representando.

Concluye revisando los elementos del juego escénico: proyecto verbal, localización espacial, reparto de papeles, búsqueda de accesorios —nunca juguetes ni disfraces, que no son transformables ni manejables— y, finalmente, intervención de la maestra en el juego.

La autora termina opinando que debemos evitar las actividades de tipo aprendizaje prematuramente. El párvulo tiene una necesidad imperiosa: vivir. Nosotros tenemos la obligación de hacerlos vivir bien.

El ensayo de la Inspectora Josette Voluzan me parece el menos interesante de los tres. Como el que he indicado que se lea previamente, el de Dasté, abarca principalmente la actividad del juego escénico en los grados elemental y medio, y Josette Voluzan se refiere a lo mismo, resulta reiterativa, pero menos sugestiva que la actriz porque no describe la experiencia desde el punto de vista del realizador, con las fórmulas eficaces para llevarla a buen puerto y las dificultades superables, sino que se limita a teorizar primeramente acerca de ella, después a describir el efecto logrado en los niños a través de diálogos sostenidos con ellos, reproducidos casi literalmente. Resulta mucho más comprensible y útil después de leer a Mle. Dasté, de cuyo trabajo viene a ser un complemento.

La inspectora Voluzan concluye que el teatro no es una nueva disciplina ni la ocasión de incorporar las disciplinas escolares tradicionales a una nueva acción, sino un despertar a la creación común, que supera tanto a la pedagogía dogmática como a la expresión incontrolada.

Los tres ensayos resultan interesantes más que por lo que dicen, por lo que sugieren y dejan adivinar en un momento de crisis de las instituciones docentes y de inquietud por una educación más auténtica, más profunda y más completa.

M. PEREZ MONTERO

VEROT, MARGUERITE. «Tendances actuelles de la littérature pour la Jeunesse». Magnard-L'école. Colecc. lecture en liberté. París. 1975.

Para un español este libro tiene la doble ventaja de proporcionarle noticias sobre la literatura infantil actual y de mentalizarlos en la verdadera importancia del tema, estimulándolo ante una perspectiva de actividades y posibilidades de tan crucial cuestión. La lástima es que tantas y tantas noticias y pequeñas reseñas y críticas de libros como se nos dan en esta obra no se refieran sino a ediciones francesas, totalmente ajenas, por tanto, al mercado de libros para niños españoles.

Editado con claridad y gusto, sin más pretensiones, este libro hace un recorrido de la literatura que la autora quiere llamar «pour la jeunesse» huyendo, según confiesa, de confundir «infantil» con pueril. Parte de los últimos años, pero no la agrupa histórica, sino temáticamente. Su comentario tiene el mérito de darnos una perspectiva del curso que esta literatura —que durante siglos parecía inmóvil y casi inexistente— va tomando de una forma vertiginosa en pocos años, al tiempo que crece la preocupación de los adultos por ella; y no sólo comercialmente sino, de modo muy principal, en padres y educadores, muchos de los cuales hoy son especialistas en tal materia. Jornadas de estudio con temas tan sugestivos como «el futuro de la literatura juvenil» o «los jóvenes y su receptividad en el futuro», exposiciones, espacios periódicos en la televisión dedicados al tema —en Canadá hasta se le dedica una emisión diaria—, un centro de recopilación de información sobre esta literatura, que ha de culminar en una fundación nacional del libro para niños en Francia, los esfuerzos en Bélgica han logrado en algunos casos crear el «consejo de biblioteca» en que intervienen los niños, amén de las revistas de crítica especializada en este tema, con encuesta y artículos científicos —ejemplo la ya clásica «Critique» y sobre todo «Littérature de Jeunesse»—, todo esto nos alerta sobre nuestro descuido del tema y nuestra insuficiencia de fuentes sobre él, a pesar de los intentos laudables y cada vez más frecuentes de editoriales españolas (por ejemplo Miñón, de reciente fundación en Valladolid).

La autora comienza afirmando que, no obstante las sempiternas lamentaciones, la literatura infantil ha ido actualizándose con paso bastante seguro y responde, aunque naturalmente sea perfectible, a las nuevas necesidades de los niños y de los jóvenes de hoy. Las metas de tal literatura las fija en tres puntos: saber prever, saber despertar (abrir el apetito al conocimiento, la disponibilidad para todo lo que realice al individuo) y saber esperar (no cree M. Vérot conveniente mutilar obras adultas y falsearlas con el fin de dar a los niños cuanto antes lo bueno que los adultos poseen).

Señala como objetivos de su obra «mostrar que a la evolución de los espíritus y de las costumbres corresponde una evolución y una renovación de los géneros literarios y, en consecuen-

cia, analizar las grandes tendencias actuales en los principales dominios de la literatura de juventud», «interrogarse sobre cómo situarnos con relación al pasado», «intentar avizorar el porvenir y sus nuevas perspectivas e intentar comunicar la alegría que espontáneamente brota de la lectura de los buenos libros».

Marguerite Vérot opina que la literatura infantil hoy tiende a dar la realidad, pero en reflejos parciales, como es de desear, pues no es literatura de adultos. Hace un juicio crítico de la literatura ilustrada —extensísima en el país vecino— y da una regla de oro a los padres: antes de entregar esta literatura a los niños, examínala atentamente para saber qué aporta el libro a los niños, asegurarse de que ellos no van a «mariposearlo», y dejarles una gama amplia de elección, pero no darles muchos libros o álbumes a la vez.

Después reseña por temas los libros aparecidos desde 1960 a 1975. La *literatura documental* tiende a interesar por los temas más que a informar sobre ellos simplemente, y a dar una visión más amplia y humanista de la vida, en donde la poesía, el arte, la historia de las civilizaciones más que los sucesos concretos, tienen su lugar, magníficamente ilustrados. Sobre los libros de iniciación sexual la autora advierte a los educadores que deben juzgar si la obra se limita a informar o si, al tiempo, educa, despierta no sólo la inteligencia sino la sensibilidad y es fundamento de un diálogo entre padres e hijos.

La *novela de aventuras* presenta la «novela reportaje». En vez de la clásica evasión, se trata de despertar a la realidad presentando desmitificado el mundo, ansiado por los niños, de la aviación, la danza, el cine, etc... Esto nos lleva a la *novela social* en que se valora el mundo del trabajo (camioneros, ferroviarios, trabajadores en las canteras o en los talleres, o el funcionamiento de otras profesiones, que hacen al niño amar el trabajo por sí mismo y le presenta el éxito como el resultado del esfuerzo).

La *novela histórica* se concibe como la presentación de un mundo cotidiano de la antigüedad, pero sin desdeñar la personalidad y vida de los grandes hombres que lo hicieron posible, ni las líneas más generales de las grandes épocas. Se acerca en sus límites, al interesarse por el esfuerzo de la humanidad, lo que constituye la esencia de la civilización, a la novela social. La apertura a los problemas contemporáneos es múltiple. Así se dan a conocer a los jóvenes los grandes debates que dividen al mundo y la revisión de la noción clásica de imparcialidad.

La *novela psicológica* ha evolucionado conforme cambiaba nuestro concepto de educación. Educar hoy, más que controlar y guiar, es hacer al individuo capaz de tomar el máximo de iniciativas e, incluso, de riesgos, dentro de los límites, naturalmente, de sus posibilidades según sus años. Ante la literatura que presenta los proble-

mas de la juventud de hoy la autora se hace una pregunta previa para juzgarla «¿qué tipo de hombre queremos que se logre?». Reseña las obras aparecidas en Francia sobre estos temas, siempre dentro de las líneas de conquista de la autonomía y de apertura precoz a la vida adulta, que se hace con franqueza y mayor lucidez. El problema del dolor se presenta como algo contra lo que hay que luchar, aunque está ligado a la condición humana (el hambre en el mundo, el racismo, los marginados...). La muerte se vence no por olvido o negación, sino porque la vida triunfa y porque, de una u otra manera imprevisible, todo recomienza para nosotros. La autora cree que hay que desengañar al niño de que la virtud es siempre recompensada en la vida. La felicidad buscada no siempre aparece como se busca, sino precisamente por haber aprendido a negarse a sí mismo («Garçon qui venait de la mer» de M. Gilles). Así la literatura infantil se confunde con la de adultos y este mundo roto da sus primeros pasos hacia otra civilización planetaria en la que el hombre corre el riesgo de ser aplastado por la técnica. La literatura de la juventud trata, en la medida de sus fuerzas, de introducir el universo en el corazón humano, de crear un deseo de armonía y de comunidad. La ciencia y la técnica deben ser liberadoras, liberación a que deben contribuir los sabios de todos los tiempos. Este sentido se aprecia en obras como «Europe, mon pays» o «La petite fille au kimono rouge».

La *Literatura futurista*, en general, es un elemento perturbador para los emotivos, pero la de calidad, en Francia, evita aterrorizar, se aprecia en ella el mensaje de un nuevo humanismo que une las ciencias, la técnica más avanzada y las bellas-letras. La autora cita como ejemplo positivo «Robinson del espacio» de G. Padoan, traducida del italiano al francés.

La *novela policíaca*, que era la más solicitada (un 40 %, según la «Guide de la Littérature enfantine») en 1959 y parecía reemplazar a la novela de aventuras, ha tomado también su tono actual propio mezclándose al humor, aportando datos culturales y humanizando sus protagonistas, que son capaces de evolucionar en sus caracteres sin caer en el estereotipo y en la rigidez de sus primeras creaciones.

La autora acaba preguntándose si, a pesar de todo, es necesaria tanta abundancia de producción —de 2.000 obras publicadas anualmente, alrededor de 800 son novedades— y propone como preferible seleccionar antes de editar o, al menos, en las mismas bibliotecas. Se puede objetar que no todos los niños son capaces de libros selectos, pero, en tal caso, habría que revisar mejor nuestro concepto del papel de la biblio-

teca. Hay que llevar precisamente a los niños menos favorecidos a comprender, amar y pedir las obras que los harán crecer y vivir.

«¿Está destinada a liquidarse la herencia del pasado?» —se pregunta Vérot— ¿Vale la pena reeditar? ¿En qué condiciones? ¿Responden aún el gusto y las necesidades de los muchachos actuales a las obras clásicas? Toda reedición es buena si la obra, aunque antigua, presenta algún aspecto de la vida cotidiana en un momento dado y refleja las costumbres de una época. «¿Qué debe sobrevivir del folklore, de la tradición y de lo maravilloso?». Sobre este último punto hay un capítulo entero en el que se constata que lo maravilloso actualmente parece caracterizarse por un abandono progresivo de la mitología de hadas tradicional: más que aventuras extraordinarias y seres fantásticos, se presenta la propia naturaleza y la ciencia desveladas por una inteligente vulgarización que beneficia también la imaginación poética, que sabe sacar de ello partido. La mezcla de lo fantástico y lo real no deja de ser arriesgada desde un punto de vista educativo. Puede el lector no saber separarlo. Se pueden aceptar todas las fantasías a condición de que se juegue sólo con la apariencia de los seres, no con su sustancia. La fantasía audaz, pero no lo absurdo. Se aman los cuentos que se pueden creer.

La ciencia-ficción y lo maravilloso se relacionan: es útil hacer descubrir el porvenir, prevenirlo, pero no lo es menos conservar, sin espíritu supersticioso, el misterio. Concluye la autora —que escribe un año antes de la aparición en Estados Unidos del libro de Bruno Bettelheim «Psicoanálisis de los cuentos de hadas», el cual aporta un punto de vista nuevo e interesantísimo a la discutida cuestión— que lo maravilloso es aceptable porque permite acceder a maravillas de otro orden tomando de ello el valor simbólico. La lectura entre líneas de tales obras es esencial.

En el último capítulo la obra presenta el resumen de las observaciones anteriores y concluye que en los últimos 20 años ha habido una indudable evolución en la literatura de los muchachos. «Como Jano, la literatura de la juventud presenta doble rostro, doble mirada: uno se vuelve al pasado, el otro contempla el presente, se esfuerza en penetrar el porvenir, y los dos le son útiles e indispensables».

M. PEREZ MONTERO

CECCARELLI, MONARI, FERRETI: *Didáctica de la observación científica*. Barcelona, Fontanella, 1977, 310 págs.

La obra que comentamos tiene un interés eminentemente práctico, fruto de la experiencia docente de las tres autoras, y un intento más en el camino hacia la renovación de la enseñanza de las ciencias. Aunque el marco de referencia es el sistema educativo italiano, en su proceso renovador a partir del 63, no cabe duda que la angustia de los educadores ante procedimientos docentes periclitados, la inexperiencia de nuevos métodos, y el deseo de aprender e investigar nuevas formas de enseñar las ciencias, son situaciones semejantes a nuestra realidad española actual.

Ante esta situación, las autoras se plantean el dilema entre las tendencias de los científicos en las diferentes materias a dar una importancia predominante a los contenidos de la enseñanza, y la de los pedagogos preocupados por la forma de enseñarla. Como es lógico, entienden que la enseñanza de las ciencias solamente se renueva por el camino de la actividad y el método científico, con el fin de que la observación directa sustituya al libro de texto, la investigación se utilice como método de trabajo desplazando a la memorización, y la dialéctica arrincone a la lección magistral.

M. DEBESSE y G. MIALARET: *Aspectos sociales de la educación (I y II) Tratado de ciencias pedagógicas*. Oikos-Tau, s. a., Barcelona, 1977

Bajo la dirección de los profesores Maurice Debesse y Gaston Mialaret, ediciones Oikos-Tau, S. A., ha venido publicando 12 volúmenes, bajo el plan conjunto de Tratado de ciencias pedagógicas, que reflejan de un modo sintético la evolución de las Ciencias de la Educación desde principios de siglo. Después de haber abordado en los tomos precedentes las dimensiones introductorias generales, históricas y psicológicas de la Pedagogía, analizan los autores en los tomos 9 y 10 los aspectos sociológicos de la educación. De ese conjunto de aspectos, se estudian en el tomo 9 los que tienen más inmediata conexión con los comportamientos psicológicos grupales, la evolución de los comportamientos sociales del educando, la psicología del grupo-clase, la génesis de las imágenes que alumnos y educadores se forman entre sí, y los aspectos psicopsicológicos de la función docente. El tomo 10 es una sistematización de observaciones empíricas en torno a aportaciones más específicas de la Sociología de la educación. Este tomo se halla estructurado en dos partes. En la primera, de carácter más sintético o generalizado, cabe destacar el trabajo de Viviane Isambert sobre la «escuela como sociedad», o conjunto complejo que posee cierta organización propia, estabilidad y cohesión en sus relaciones internas, y la «es-

A partir de estos presupuestos las autoras comentan la importancia y significado que en esta línea han tenido programas como el PSSC, pionero en este campo, ó el Nuffield Project, valorado por todos como excelente. Insisten en la necesidad de introducir la metodología experimental desde los primeros niveles de enseñanza, para lo cual se impone como necesario efectuar una planificación gradual y coordinada desde la escuela maternal al final de los estudios secundarios.

Sin embargo lo más interesante para el docente es la segunda parte del libro. En ella nos narran diversas experiencias llevadas a cabo por las autoras, así como un conjunto de sugerencias didácticas sobre evaluaciones, exámenes, libros de texto, material, etc. Todo ello hace que esta obra constituya un libro interesante para todo profesor que se encuentre en línea de renovación, especialmente aquellos preocupados por la enseñanza de las ciencias a nivel de EGB y Bachillerato.

MARIA Riestra

cuela en la sociedad» como micro-sistema abierto que refleja y contribuye a perpetuar esquemas de conducta sociales; también son de interés los trabajos de sociología de la educación familiar (Bourguignon); el de economía de la educación (de Eicher) y el de planificación de la enseñanza (del turco Le Thanh Khoi). La segunda parte se extiende en la consideración analítica de componentes sociales de los aspectos educativos: el ajuste de los resultados escolares a las necesidades de la planificación económica, y la perspectiva de los métodos pedagógicos desde la vertiente social: pedagogía institucional, pedagogía no directiva, trabajo en equipo y cooperación. Obra de amplitud y variedad de temas, abordados por distintos especialistas, desde puntos de vista diferentes, es útil como instrumento de consulta para quienes se forman como profesionales de la enseñanza, o para quienes desean tener una visión de síntesis de las transformaciones sociales acaecidas en el marco social de la educación en los últimos años.

R.M.

GUERRERO, QUINTANA, SEAGE: **Una pedagogía de la libertad.** La Institución Libre de Enseñanza. Madrid, Ed. Cuadernos para el Diálogo, 1977, 344 págs.

Según sus autores el libro pretende ofrecer eso que tiene todavía la Institución Libre de Enseñanza de vivo y no de recuerdo, de útil y no de pasado. Y consideran que para ello es mejor ir directamente a las fuentes originales que presentar estudios críticos y comentarios sobre los supuestos pedagógicos que emanaban de la Institución. La tarea fundamental de los autores-recopiladores de esta obra ha consistido en buscar dichas fuentes.

Partiendo de este criterio, el contenido del texto que comentamos lo constituyen un conjunto de escritos pedagógicos realizados en su tiempo por destacadas personalidades vinculadas de una u otra forma a la Institución. Los textos seleccionados han sido entresacados del famoso BOLETIN de la Institución que como se sabe fue un exponente claro de la problemática española de su tiempo y al mismo tiempo un cauce para la renovación y divulgación científica.

Sin embargo la selección efectuada no responde a la realidad de las publicaciones efectuadas a través de dicho boletín, abierto a todos los problemas e ideologías, sino más bien al propio pensamiento de la Institución en materia de enseñanza. La selección excluye igualmente publicaciones de autores extranjeros y trabajos sobre temas educativos, limitándose a recoger los principales textos que abordan la problemática de la enseñanza.

BELMONTE, M. **Química 2.º BUP.** Bilbao, Biblioteca ICE Deusto-Ediciones Mensajero, 1977.

Hasta ahora han aparecido numerosos libros en el mercado elaborados con criterios metodológicos renovadores para la EGB, pero son escasos los editados en España para el BUP, especialmente en el área de las ciencias. Este es el motivo que nos lleva a recomendar esta obra que sin duda constituye una interesante novedad.

La obra consta de dos tomos: una guía para el profesor y otra para el alumno. La del profesor contiene: a) un cuaderno por cada unidad didáctica, donde se explicitan los objetivos, la metodología a utilizar, las actividades a desarrollar y el material necesario, y se indican los tiempos previstos para cada actividad; b) un esquema resumen del material de laboratorio necesario para cada práctica, y otro con los productos necesarios para cada una de ellas, con el fin de facilitar su preparación; c) un esquema resumen de los objetivos perseguidos en cada unidad, matizando los que son generales para todo el curso y aquellos otros específicos de cada tema, y finalmente; d) un conjunto de observaciones y sugerencias generales para todas las unidades didácticas y otras particulares para cada paso del proceso educativo.

Los quince artículos seleccionados están agrupados en cuatro secciones: La Institución frente a la educación tradicional, la Institución y la libertad de Enseñanza, la Institución y la reforma del sistema educativo español, y la Institución y el reformismo social. La categoría de los autores de estos artículos (Cossío, Giner, Azcárate, Luzuriaga, Besteiro, Concepción Arenal, José de Caso, Dorado Montero, Leopoldo G. Alas y G. Argüelles, Posada, etc....) y la vigencia de la temática de sus escritos, totalmente transferibles a las situaciones que atraviesa nuestro sistema educativo y nuestro país, realzan la importancia del texto. Realmente el trabajo de los señores Guerrero, etc., es oportuno e importante, en tanto que esta selección de textos originales de personalidades de la Institución, y desconocidos por el gran público, puede constituir una luz más para juzgar y buscar soluciones ante los cambios sociales que se avecinan y las reformas y transformaciones educativas que necesariamente de ellas derivan. Igualmente es interesante y fructífero el análisis crítico efectuado por estos autores sobre la situación educativa que enmarca el crecimiento y desarrollo del pensamiento pedagógico de la Institución.

MARIO DE MIGUEL

laborar dicha hipótesis a través de unas prácticas programadas de las que deberán entregar por escrito, individual o en grupo, un informe preciso. Para completar y contrastar las experiencias elaboradas los alumnos deberán consultar y extraer de diversos manuales conocimientos temáticos que giren en torno al trabajo experimental realizado, tratando de engarzar y esquematizar en apuntes y esquemas personales un resumen de los contenidos obtenidos. En una cuarta fase los alumnos, en grupos reducidos, tratan de aclararse las dudas y problemas que les surjan en torno a la temática trabajada, realizando ejercicios prácticos —problemas— y efectuando las consultas pertinentes al profesor. La intervención de éste, a nivel de lo que se conoce como clase magistral, sólo se efectúa cuando existen dificultades o errores comunes a gran número de alumnos de la clase, o aspectos temáticos que han quedado insuficientemente elaborados. Finalmente nos encontramos con la fase de autoevaluación, revisión de apuntes y trabajos

prácticos como tarea previa a las tareas de control.

Como se puede observar a través de la breve descripción efectuada, este texto trata de potenciar al máximo el trabajo activo y personalizado del alumno y la utilización del método experimental, al mismo tiempo que facilita un conjunto de instrumentos y recursos didácticos apropiados para tal fin. En este sentido se sitúa en una línea de auténtica renovación en la metodología de las Ciencias físico-químicas en el BUP, por lo cual debe ser conocido por todos los profesores que trabajan en este nivel. Independientemente de las dificultades prácticas que en cada caso se oponen a su implantación real, lo que no cabe duda es que este texto es fruto de una larga experiencia práctica y además pionero en su género.

MARIA Riestra

NORMATIVA LEGAL

MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA

REAL DECRETO 1.074/1978, de 19 de mayo, por el que se regula la integración en los Cuerpos de Catedráticos numerarios y Profesores agregados de Escuelas Universitarias y en los de Catedráticos numerarios y Profesores agregados de Bachillerato.

(Continuación)

DISPOSICIONES TRANSITORIAS

Primera.—Los Maestros de Taller o Laboratorio y Capataces de Escuelas Técnicas continuarán prestando sus servicios en las citadas Escuelas, sin perjuicio de su posible derecho a la integración en otros Cuerpos docentes.

Segunda.—Los Maestros de Taller de Institutos Técnicos de Enseñanza Media continuarán prestando sus servicios en los Institutos de Bachillerato (Enseñanzas y Actividades Técnico-Profesionales) o en Centros de Formación Profesional, con reserva de los derechos a ser integrados, en su día en otros Cuerpos docentes, siempre que reúnan las condiciones exigidas para ello.

Tercera.—Cuando un funcionario tenga derecho a ser integrado en más de un Cuerpo, se integrará en cuantos proceda. No obstante y en cumplimiento de la disposición adicional sexta número dos de la Ley General de Educación, solamente podrá ocupar plaza en situación de activo en la plantilla de un solo Cuerpo. A tal efecto, si no opta por uno determinado en el plazo de dos meses, el Ministerio de Educación y Ciencia le considerará en activo en aquél en que se encuentre en dicha situación percibiendo el sueldo en concepto de tal. En el Cuerpo o Cuerpos en que, en virtud de lo señalado anteriormente, no pueda ocupar plaza, se le considerará en situación de excedencia voluntaria.

Cuarta.—Uno. Los funcionarios que, por pertenecer a varios Cuerpos y como consecuencia de las anteriores normas deban integrarse en un solo Cuerpo, y estuviesen en todos ellos en situación de servicio activo, habrán de optar en el plazo de dos meses por una de las plazas, quedando vinculados y destinados en la que elijan del nuevo Cuerpo. Si no ejercitasen la opción, la vinculación y destino quedarán referidos a la plaza en la que percibiesen el sueldo en concepto de tal.

Dos. Si se encontrasen en uno en servicio activo y en los demás en situación de excedencia voluntaria, se les considerará destinados y vinculados a la plaza del Cuerpo en que se hallen en activo.

Tres. Si se encontrasen en uno de los Cuerpos en situación de supernumerario, podrán optar por la plaza correspondiente en este último, en el plazo señalado en el apartado uno si tiene reserva de la misma y no ha transcurrido el plazo establecido para dicha reserva.

Cuatro. Los que se encontrasen en todos los Cuerpos en situación de excedencia voluntaria, ejercitarán la opción por una de las plazas en el mismo plazo señalado en el apartado uno. Si no ejercitasen la opción, la integración se realizará en la última plaza en que hubiesen estado en activo, percibiendo el sueldo en concepto de tal.

Quinta.—Uno. En el plazo de seis meses, el Ministerio de Educación y Ciencia, en cumplimiento de lo establecido en la disposición transitoria sexta, número siete, de la Ley General de Educación, convocará el concurso restringido regulado por dicho precepto en el que podrán participar los funcionarios que, en la fecha de veintisiete de agosto de mil novecientos setenta, fuesen Catedráticos numerarios de Institutos de Enseñanza Media con título de Doctor el día en que la convocatoria aparezca en el «Boletín Oficial del Estado», siempre que, en cualquier caso, sigan perteneciendo a estos Cuerpos o al de Catedráticos Numerarios de Bachillerato.

Dos. En esta convocatoria se incluirán todas las vacantes de disciplinas iguales o que, previo informe de la Comisión Permanente de la Junta Nacional de Universidades y del Consejo Nacional de Educación, se declaren análogas.

Tres. Los funcionarios del Cuerpo de Catedráticos de Institutos Nacionales de Enseñanza Media titulares de las Cátedras de Latín y Griego, cuyas disciplinas no son análogas a ninguna de las contenidas en los actuales planes de estudio de las Escuelas Universitarias, y que estén en posesión del título de Doctor, podrán prestar sus servicios docentes en Colegios y Facultades Universitarias, si así lo acuerda la Junta de Gobierno de las Universidades correspondientes. Dichos funcionarios quedarán equiparados a los Profesores adjuntos de Universidad, y a los efectos de lo establecido en el artículo ciento diecisiete uno de la Ley General de Educación.

Sexta.—Uno. En el plazo de seis meses, el Ministerio de Educación y Ciencia, en cumplimiento de lo dispuesto en la disposición transitoria sexta, número ocho, de la Ley General de Educación, convocará el concurso restringido establecido en dicho precepto para el acceso al Cuerpo de Catedráticos Numerarios de Bachillerato en el que podrán participar los funcionarios que en la fecha de veintisiete de agosto de mil novecientos setenta, fuesen Catedráticos de Escuelas Normales de Magisterio, Escuelas Profesionales de Comercio y Escuelas Técnicas de Grado Medio, con título de Licenciado, siempre que, en cualquier caso, sigan perteneciendo a dicho Cuerpo o al de Catedráticos Numerarios de Escuelas Universitarias.

Dos. En esta convocatoria se incluirán todas las vacantes de disciplinas iguales o que, previo informe de la Junta Nacional de Directores de Institutos Nacionales de Bachillerato y del Consejo Nacional de Educación, se declaren análogas.

DISPOSICIONES FINALES

Primera.—El presente Real Decreto entrará en vigor el mismo día de su publicación en el «Boletín Oficial del Estado».

Segunda.—Se autoriza al Ministerio de Educación y Ciencia para dictar cuantas disposiciones sean necesarias para el desarrollo y cumplimiento del presente Real Decreto.

Tercera.—Quedan derogadas cuantas disposiciones de igual o inferior rango se opongan a lo establecido en el presente Real Decreto.

EDUCACION ESPECIAL

REAL DECRETO 1.619/1978, de 12 de mayo, sobre creación del Departamento Técnico del Instituto Nacional de Educación Especial.

El Decreto mil ciento cincuenta y uno/mil novecientos setenta y cinco, de veintitrés de mayo, creó el Instituto Nacional de Educación Especial con la misión esencial de extender y perfeccionar esta modalidad de enseñanza, concebida como proceso formativo integrador de diversas orientaciones y actividades pedagógico-rehabilitadoras, requeridas para la superación e integración de los deficientes e inadaptados.

Por su parte, el también Decreto seiscientos setenta y uno/mil novecientos setenta y seis, de dos de abril, a fin de dotar a dicho Instituto de una estructura administrativa mínima, creó en su seno una Secretaría General, a su vez compuesta por un Servicio de Asuntos Generales y otro de Régimen Económico.

Sin embargo, la índole tan específica de la problemática que aborda esta parcela educativa, así como las competencias que, en cuanto a ejecución de las orientaciones emanadas del Real Patronato de Educación Especial, confirió al Instituto el Real Decreto mil veintitrés/mil novecientos setenta y seis, de nueve de abril, evidencian la necesidad de contar dentro de la esfera administrativa con un órgano de apoyo que, a cargo de personal altamente cualificado, coordine y dirija los aspectos técnicos propios de la educación especial.

En su virtud, obtenida la aprobación de la Presidencia del Gobierno, de conformidad con lo establecido en el artículo ciento treinta, punto dos, de la Ley de Procedimiento Administrativo, a propuesta del Ministerio de Educación y Ciencia, y previa deliberación del Consejo de Ministros en su reunión del día doce de mayo de mil novecientos setenta y ocho.

DISPONGO:

Artículo primero.—Se crea en el Instituto Nacional de Educación Especial el Departamento Técnico, con nivel orgánico de Servicio.

Artículo segundo.—El Departamento Técnico estará adscrito orgánica y funcionalmente a la Secretaría General del Instituto Nacional de Educación Especial, y tendrá a su cargo la realización de estudios, investigaciones, informes y propuestas relativos a los aspectos científicos, médicos, reeducadores, rehabilitadores y pedagógicos de la Educación Especial y de los Centros a ella destinados.

EDUCACION GENERAL BASICA Y EDUCACION PERMANENTE

ORDEN de 26 de julio de 1978 sobre coordinación de la Educación General Básica y la Educación Permanente de Adultos en materia de evaluación.

Ilustrísimo señor:

La experiencia adquirida en la aplicación de las Ordenes ministeriales de 14 de febrero de 1974 («Boletín Oficial del Estado» de 5 de marzo) y de 25 de abril de 1975 («Boletín Oficial del Estado» de 30 de abril) ha puesto de manifiesto la existencia de situaciones no previstas en las mismas, principalmente sobre aspectos de coordinación y evaluación de la Educación General Básica y las Enseñanzas de Educación Permanente de Adultos.

Por otra parte, en cumplimiento del Decreto 2.459/1970, de 22 de agosto, y de la disposición transitoria primera, punto 2, de la Ley General de Educación, en septiembre de 1976 finalizaron las posibilidades de obtención del certificado de Estudios Primarios, por lo que es necesario establecer cuáles de los títulos actualmente vigentes suplirán dicho certificado.

Por todo ello, previo informe del Consejo Nacional de Educación, este Ministerio ha dispuesto lo siguiente:

Primero.—Los alumnos que al finalizar sus estudios en Centros de Educación General Básica no hayan obtenido el título de Graduado escolar podrán aspirar al mismo mediante alguna de las siguientes opciones:

a) Realizar en el Centro donde finalizó el alumno sus estudios de Educación General Básica como máximo en dos convocatorias dentro del año inmediato las pruebas de madurez previstas a tal fin.

b) Cursar enseñanzas de adultos equivalentes al nivel de Educación General Básica en Centros que tengan autorizadas estas enseñanzas.

c) Presentarse a las pruebas de madurez para mayores de catorce años, convocadas con carácter extraordinario por la Dirección General de Educación Básica.

Segundo.—a) Los alumnos de octavo curso de Educación General Básica que, sin obtener evaluación final positiva, superen alguna o algunas de las áreas del citado curso no serán sometidos nuevamente a evaluación en dichas áreas.

b) La justificación de que tienen superadas dichas áreas se efectuará mediante certificación en el correspondiente libro de escolaridad, debidamente diligenciado por la Dirección del Centro de Educación General Básica donde terminó sus estudios.

Tercero.—Los mayores de catorce años que acrediten mediante certificación oficial la superación de alguna de las áreas: Filología (lengua española, lengua extranjera), de Matemáticas y Ciencias de la Naturaleza y de Ciencias sociales, ya no serán objeto de nueva evaluación en las mismas, tanto en los Centros autorizados de Educación Permanente de Adultos como en las pruebas de madurez.

Cuarto.—En el certificado de escolaridad que se expedirá a los alumnos que al finalizar la Educación General Básica no hayan obtenido el título de Graduado escolar, el Director del Centro consignará, al dorso del mismo, una diligencia con expresión del nivel o curso superado en Educación General Básica y su correspondencia con el ciclo de las enseñanzas de Educación Permanente de Adultos, según modelo anexo.

A este fin, se considerarán superados el primero y segundo ciclos establecidos para las enseñanzas de Educación Permanente de Adultos cuando se haya obtenido evaluación global positiva en segundo y quinto cursos de Educación General Básica, respectivamente.

Quinto.—Quienes estén en posesión del certificado de escolaridad establecido en el artículo 20 de la Ley General de Educación sin la diligencia indicada en el apartado anterior, podrán solicitarla ante el Director del Centro que propuso la expedición

del certificado, debiendo presentar para ello el libro de escolaridad.

Si por circunstancias especiales, tales como clausura del Centro, traslado del interesado u otros, esto no fuera posible, podrá extender dicha diligencia la Inspección Técnica Provincial.

En el supuesto de que por cualquier causa el interesado careciese de la documentación oficial precisa que acredite su escolarización o el curso superado, las Inspecciones Provinciales podrán comprobar estos extremos a través de Comisiones Examinadoras y propondrán, cuando corresponda, la expedición del certificado de escolaridad.

Sexto.—Para todas aquellas situaciones en que era exigida la posesión del certificado de Estudios Primarios tendrán validez legal.

a) El título de Graduado escolar o cualquier otro equivalente o de nivel superior.

b) El certificado de escolaridad, con la diligencia de haber superado al menos el quinto nivel o curso de Educación General Básica o el segundo ciclo de las enseñanzas de Educación Permanente de Adultos.

EDUCACION GENERAL BASICA Y BUP BACHILLERATO

ORDEN de 24 de julio de 1978 por la que se establece el procedimiento de fijación de precios de libros de texto y material didáctico impreso.

Ilustrísimos señores:

Los aumentos en los costes salariales y de materias primas que se vienen produciendo en el sector editorial han puesto de relieve la necesidad de arbitrar las oportunas medidas para que el citado sector pueda mantener un adecuado equilibrio financiero. Por ello, resulta aconsejable una revisión del actual sistema y su sustitución por otro más acorde con las características técnicas y financieras de dicho mercado, dentro de una línea de ponderada objetividad concorde con la política económica del Gobierno y garantizando en todo caso un tope máximo en la incidencia en el precio de los libros de texto.

En su virtud, previo informe de la Junta Superior de Precios y acuerdo de la Comisión Delegada de Asuntos Económicos en la reunión celebrada el 19 de julio de 1978.

Este Ministerio ha dispuesto:

Primero.—Los editores o autores que deseen que se les autorice la utilización de libros y, en general, de todo material didáctico impreso destinado a cualquier área o actividad de Educación Preescolar, Educación General Básica, Formación Profesional de primer y segundo grados y Bachillerato deberán presentar la correspondiente solicitud de fijación de precios en el Programa de Precios dependiente de la Dirección General de Educación Básica.

Segundo.—A efectos de fijación del precio máximo de venta de cada libro, se establecen el baremo de costes, volúmenes de tiradas y coeficiente multiplicador que figuran como anexo de la presente Orden.

Tercero.—La Dirección General correspondiente procederá a fijar, mediante Orden ministerial, el precio máximo de venta de cada libro, previa la comprobación de las correctas aplicaciones del baremo de costes, volúmenes de tirada y coeficiente multiplicador que figuran como anexo de la presente Orden.

Cuarto.—Las sucesivas reimpresiones o reediciones que supongan alguna modificación en las condiciones materiales de los libros o material didáctico requerirán nueva autorización de precios.

Quinto.—Concluida la edición de un libro de texto, el editor deberá remitir un ejemplar impreso al Programa de Precios de la Dirección General de Educación Básica, al objeto de comprobar la adaptación del mismo a los datos consignados en la solicitud de fijación del precio.

Sexto.—Todo libro llevará impreso en la cubierta o portada el precio unitario y la fecha de la Orden por la que se autorizó dicho precio.

Séptimo.—La aplicación del procedimiento establecido en esta disposición no podrá suponer aumentos superiores a un 12 por 100 lineal sobre los precios de los textos obtenidos por el sistema fijado en la Orden de 8 de mayo de 1977 («Boletín Oficial del Estado» del 18), quedando, por tanto, limitado al citado porcentaje la repercusión de la presente Orden.

DISPOSICIONES FINALES

Primera.—La presente Orden entrará en vigor al día siguiente de su publicación en el «Boletín Oficial del Estado».

Segunda.—Queda derogada la Orden de 6 de mayo de 1977 («Boletín Oficial del Estado» del 18) en todo lo que se oponga a lo establecido en la presente disposición.

Lo digo a VV. II. para su conocimiento y efectos.

Dios guarde a VV. II.

Madrid, 24 de julio de 1978.—P. D., el Subsecretario, Antonio Fernández-Galiano Fernández.

Ilmos. Sres. Directores generales de Educación Básica y de Enseñanzas Medias.

BACHILLERATO

ORDEN de 22 de mayo de 1978 por la que se regula la expedición del título de Bachiller.

Ilustrísimos señores:

En el presente curso 1977-78 se completa la implantación generalizada del Plan de Estudios del Bachillerato Unificado y Polivalente, que se regula en los artículos 21 a 29 de la Ley General de Educación y que se desarrolla conforme a ésta por los Decretos 160/1975, de 23 de enero («Boletín Oficial del Estado» de 13 de febrero), y 2214/1976, de 10 de septiembre («Boletín Oficial del Estado» de 22 de septiembre), y las Ordenes de 22 de marzo de 1975 («Boletín Oficial del Estado» de 18 de abril) y 11 de septiembre de 1976 («Boletín Oficial del Estado» de 22 de septiembre).

Se hace preciso por tanto, dictar las normas relativas a la expedición del título de Bachiller, que acredite la superación positiva del correspondiente Plan de Estudios, determinando, entre otros extremos, la competencia para su otorgamiento, genéricamente atribuida al Ministerio de Educación y Ciencia.

En su virtud, conforme a lo establecido en el artículo 9 y en la disposición final cuarta del Decreto 160/1975, de 23 de enero, este Ministerio ha dispuesto:

Primero.—1. Los alumnos que superen todas las materias que constituyen el Plan de Estudios del Bachillerato establecido por la Ley General de Educación y desarrollado por el Decreto 160/1975, de 23 de enero («Boletín Oficial del Estado» de 13 de febrero), modificado por el Decreto 2214/1976, de 10 de septiembre («Boletín Oficial del Estado» de 22 de septiembre), tendrán derecho a la obtención del título de Bachiller, conforme a las normas que se establecen en la presente Orden.

2. Igualmente podrán obtener el título de Bachiller quienes hubieran superado las enseñanzas del Bachillerato por un plan experimentado en Centro debidamente autorizado, de acuerdo con lo que establece el artículo 15 del Decreto 2343/1975, de 23 de agosto («Boletín Oficial del Estado» de 7 de octubre).

3. El título de Bachiller, legalmente expedido, será único, conforme al artículo 21.2 de la Ley General de Educación y producirá los efectos previstos en el artículo 29 de la misma.

Segundo.—El título de Bachiller será expedido, en nombre del ministro de Educación y Ciencia, por los Delegados provinciales del Departamento, los cuales firmarán el documento oficial que constituye el título de que se trata. En éste figurarán asimismo las firmas del interesado y del Administrador de Servicios de la Delegación.

Tercero.-1. La solicitud de expedición del título de Bachiller deberá ser formulada por el alumno o su representante legal, en instancia que, dirigida al Delegado provincial del Departamento habrá de presentarse en el Instituto Nacional de Bachillerato en que el alumno tenga abierto su expediente al finalizar los estudios de Bachillerato y donde, al mismo tiempo, se abonarán las tasas que se especifican en el apartado sexto de la presente Orden.

2. El Secretario del Instituto consignará en el libro de calificación del alumno una diligencia, en la que hará constar, previa la debida comprobación de las actas de calificación final, que el interesado reúne los requisitos necesarios para la obtención del título de Bachiller.

3. En tanto no se expida materialmente el título, surtirá sus efectos legales el resguardo provisional firmado por el Secretario del Instituto, en el que, previa compulsión del expediente, se acreditará que el alumno se encuentra en condiciones de obtener el título y que ha abonado las tasas correspondientes para su expedición.

Cuarto.-1. De acuerdo con los resultados de las actas de calificación final de los alumnos, tanto relativas al mes de junio como al de septiembre, los Directores de los Institutos deberán enviar a la Delegación Provincial correspondiente relaciones nominales certificadas de los alumnos que estén en condiciones legales de obtener el título por reunir los requisitos que se establecen en los apartados primero y tercero de la presente Orden.

2. En dichas relaciones se expresarán los nombres y apellidos de los interesados, fecha y lugar de nacimiento y cuantos otros datos deben figurar en el título.

Quinto.-1. La impresión de los títulos se ajustará al modelo que figura en el anexo de la presente Orden y se realizará en libros talonarios, seriados y numerados, por el Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, según dispone el artículo 2, letra b), del Decreto 1990/1975, de 10 de julio («Boletín Oficial del Estado» de 2 de septiembre). Dicho Organismo se encargará de su oportuna distribución a las Delegaciones Provinciales del Departamento en las cantidades que cada una solicite.

2. La Delegación Provincial, una vez firmados por el Delegado y el Administrador de Servicios los títulos que hubieran de expedirse, los remitirá a los Institutos Nacionales de Bachillerato correspondientes, para su entrega a los interesados.

3. En la Delegación Provincial se conservará la matriz de los libros-talonarios utilizados.

4. Al retirar su título en el Instituto los alumnos firmarán en el original del mismo, debiéndose tomar constancia de la entrega en el Libro Oficial de Títulos que llevará cada Instituto.

Sexto.-1. De conformidad con lo dispuesto en el artículo 4 del Decreto 1639/1959, de 23 de septiembre («Boletín Oficial del Estado» del 26), será aplicable a la formación de expediente, impresión y expedición del título de Bachiller la tasa parafiscal número 18 07, por importe de 600 pesetas, correspondientes al epígrafe IV A, número 1, de la tarifa aprobada por el referido Decreto, aumentada por el artículo segundo, C), 1, del Real Decreto-ley 26/1977, de 24 de marzo («Boletín Oficial del Estado» de 27 de mayo).

2. Será igualmente de aplicación de tasa fiscal de 50 pesetas por expedición del título conforme a los artículos 20 a 25 del Decreto 3059/1966 de 1 de diciembre («Boletín Oficial del Estado» de 19 de diciembre).

3. Serán de aplicación, en su caso, las bonificaciones o exenciones legalmente establecidas.

DISPOSICION FINAL

La Dirección General de Enseñanzas Medias dictará las instrucciones precisas para la interpretación y aplicación de la presente Orden, que entrará en vigor al día siguiente de su publicación en el «Boletín Oficial del Estado».

CURSO DE ORIENTACION UNIVERSITARIA

ORDEN de 13 de julio de 1978 por la que se modifican determinados aspectos del Curso de Orientación Universitaria.

Ilustrísimos señores:

El Plan de Estudios del Curso de Orientación Universitaria que se regula en la Orden ministerial de 22 de marzo de 1978 («Boletín Oficial del Estado» de 18 de abril), establece la Filosofía como materia común, especificando que se impartirán enseñanzas de teoría del conocimiento. Sin embargo, teniendo en cuenta los objetivos educativos de dicho curso, se ha estimado más procedente que la referida materia tenga como temática general la Historia de la Filosofía.

En la misma Orden se establecen las actividades deportivas con el carácter de comunes y obligatorias. Por otra parte, el Decreto 425/1977, de 4 de marzo, ha suprimido la obligatoriedad de esta asignatura en los planes de estudios universitarios y con ello queda seriamente afectada la programación y supervisión de dicha materia en el Curso de Orientación Universitaria, asignada a la Universidad por el artículo 34 de la Ley General de Educación.

Por ello, y sin perjuicio de que los Centros docentes faciliten a los alumnos los medios adecuados para la realización de dichas actividades, parece conveniente que éstas no tengan el carácter de asignatura, cuya evaluación positiva sea requisito para aprobar el Curso de Orientación Universitaria.

En virtud de lo anterior, este Ministerio ha dispuesto:

Primero. La Filosofía del Curso de Orientación Universitaria tendrá como temática la Historia de la Filosofía.

Segundo. Los Centros docentes que impartan el Curso de Orientación Universitaria establecerán actividades deportivas, a las que destinarán, al menos, dos horas semanales, y estarán a cargo de Profesores autorizados para impartir enseñanzas de Educación Física en el Bachillerato.

Tercero. Estas actividades tendrán carácter voluntario para los alumnos y no serán objeto de calificación.

Cuarto. Se autoriza a las Direcciones Generales de Enseñanzas Medias y de Universidades para dictar las instrucciones complementarias precisas para la aplicación de la presente Orden, en el ámbito de sus respectivas competencias.

FORMACION PROFESIONAL

ORDEN de 7 de julio de 1978 sobre ordenación de la Formación Profesional durante el curso 1978-79.

(B. O. E. 17-VII-78)

UNIVERSIDAD

ORDEN de 2 de agosto de 1978 sobre equivalencia de los estudios del primer ciclo de enseñanza universitaria y aclaración sobre los equivalentes al título de Diplomado.

(B. O. E. 17-VIII-78)

ORDEN de 8 de mayo de 1978 sobre creación del Departamento de «Estadística y Econometría» en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad de Oviedo.

(B. O. E. 23-VI-78)

ORDEN de 8 de mayo de 1978 sobre creación del Departamento de Teoría Económica en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad de Oviedo.

(B. O. E. 23-VI-78)

ORDEN de 8 de mayo de 1978 sobre creación del Departamento de «Estructura Económica» en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad de Oviedo.

(B. O. E. 23-VI-78)