

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

OCTUBRE, 1979. N.º 27

ESTUDIOS

- El derecho de la educación, como categoría científica, por Rogelio Medina Rubio 4
- Discriminación y desigualdades en la Escuela, por Mario de Miguel Díaz 13
- Reflexiones sobre las artes visuales en la educación, por Luis Miguel Villar Angulo 21
- El problema de la evolución de las escuelas alternativas, por Manuel Millán Ventura 31

EXPERIENCIAS Y REALIZACIONES

- La utilización artística de los campos semánticos, por Ángel Martínez Alvarez 36
- Imitación y aprendizaje, por Teófilo Rodríguez Neira 43
- Una experiencia didáctica: El trabajo de investigación a nivel escolar, por Adolfo Fernández Pérez y Julio A. Vaquero Iglesias 47

INFORMACION

- Actividades del ICE 51

DOCUMENTACION

- Bibliografía sobre el área plástica 54
- Recensiones 62

ADVERTENCIA

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



EL DERECHO DE LA EDUCACIÓN, COMO CATEGORÍA CIENTÍFICA

ROGELIO MEDINA RUBIO
Director Adjunto del ICE

Ausencia del Derecho de la educación en las sistematizaciones analíticas de las Ciencias de la educación

En las sistematizaciones usuales analíticas de las disciplinas concurrentes en el análisis científico de la educación, es curioso observar la ausencia, casi prácticamente total, como saber científico formal, con entidad autónoma, del que podríamos denominar *Derecho de la educación* (1). En el mejor de los casos el núcleo de conocimientos etiquetado como «Legislación escolar» o «educativa» aparece encapsulado como capítulo de otras Ciencias. Tal ausencia o marginación parece evidenciar, a juicio de sus autores, no ya la falta de madurez de una disciplina o de un saber que no ha sabido enfrentarse, rigurosamente, como las llamadas «Ciencias de la educación», con una dimensión específica del fe-

nómeno educativo (y que por ello no posee un «corpus» consistente de aportaciones científicas), sino la negación del Derecho de la educación a un «status» de legitimidad científica, al quedar identificado con la «praxis» legislativa o con el conjunto de normas jurídicas ocasionales, cambiantes, cuando no contradictorias, en que aquél se manifiesta.

Contrasta esta actitud selectiva en los criterios taxonómicos utilizados en algunas sistematizaciones pedagógicas analíticas, con la facilidad con que algunos autores otorgan autonomía científica a campos del saber educativo que aún no la tienen (2), o con la im-

(1) *El Derecho de la educación o Derecho educativo*, en su identificación, no solo ha de comenzar por acotar su propio espacio científico y «curricular», sino su propia denominación. Desde luego, el término tradicional frecuentemente empleado, vulgar y académicamente, *Legislación escolar*, connota limitaciones en sus dos términos. En cuanto *Legislación*, hace referencia, únicamente, a la serie de actos normativos —Leyes y reglamentos— en que se exterioriza el Derecho; aparte de estar demasiado adherida a concepciones de una «praxis» jurídica, acientífica y empírica, conformadora de realidades inestables y cambiantes, sujeta por ello a ese signo de lo particular y movetizo. En cuanto *escolar*, son patentes las insuficiencias etimológicas e históricas del término, referido a la educación, en un periodo de edad, llevada a cabo de un modo consciente y sistemático, y en un marco institucional socializado.

(2) Así, en algunas sistematizaciones, se incluye la Docimología, la Pedagogía prospectiva, la Planificación educativa, la Cibernética pedagógica, la Tecnología educativa, la Ciencia de la evaluación, la Ciencia de la Programación... como Ciencias autónomas de la educación, cuando su consideración científica actual no pasaría de estimarlas como subsectores o campos más o menos desarrollados de la Didáctica, la Organización escolar, la Administración de la educación o la Metodología pedagógica. La misma estimación de inconsistencia se oculta tras la aparente frondosidad de otras terminologías; la Psicología de la función educadora, la Psicopedagogía, la Psicodidáctica... vinculadas a la Psicología de la educación, o la Sociopedagogía, Socioeconomía de la educación, capítulos interdisciplinarios de la Sociología de la Educación o de la Economía de la Educación. Por ejemplo, en el trabajo de MIALRET, antes citado y en su *Introducción a la Pedagogía*. Vicens Vives. Barcelona, 1966, págs. 9-15. JUIF y DOVERO: *Guide de l'étudiant en sciences pédagogiques*. P. U. F. París, pág. 237, entre otros.

precisión conceptual que supone, en otros, integrar hoy saberes científicos sobre la educación en áreas con las que sólo tienen algunas afinidades interdisciplinarias (3).

Tanto en sistematizaciones que articulan el saber de la educación en torno a criterios *formalizados* (en términos de Pedagogía analítica o sintética; o en esquemas teórico-descriptivos y práctico-normativos; o en criterios epistemológicos más generales —la Pedagogía como ciencia, técnica, arte o teoría práctica—) (4); como en aquellas *sistematizaciones funcionales*, que enuncian los saberes no tanto en criterios formales de clasificación sino a partir del análisis funcional de hechos reales o grandes unidades de estudio del fenómeno educativo, no se destaca (y en ocasiones ni se menciona) (5), expresamente, el Derecho de la educación como un sector de conocimientos auxiliares, ocupado del análisis de uno de los elementos (el factor normativo), condicionantes de la realidad educativa.

Acepciones frecuentes del término Legislación escolar

El término Legislación escolar no es unívoco, sino de una radical equivocidad. Tal vez por ahí empiecen sus dificultades de legitimidad y autonomía epistemológicas. Con el término Legislación escolar sucede lo que siempre acontece cuando un vocablo se liga, mezcla o confunde con realidades distintas de la vida humana; que adquiere diversas acepciones que es preciso distinguir, en la búsqueda de un concepto unívoco de una disciplina de la educación como realidad jurídica. Un concepto unívoco o representación intelectual de una realidad concreta, distinta de las demás que no son ella misma, es presupuesto necesario del lenguaje científico; de otro modo, la oscuridad o falta de precisión y rigor conceptuales hacen inviable la elaboración de cualquier ciencia. Entre otros significados más frecuentes que cabe constatar en el concepto de Legislación escolar se encuentran:

a) La Legislación escolar como *estudio formalizado y casuista* del cúmulo de disposiciones (normas jurídicas) que ordenan la acción escolar, o confieren determinadas posibilidades de actuación en ella, y que tienen como fuerza social productora la instancia superior del Estado. Es la Legislación un plexo de normas dotadas de vigencia, aplicables para ajustar la vida escolar a un orden determinado. Se habla así de legislación escolar española, francesa, positiva... Es el sentido más frecuente. Su dimensión meramente aplicativa deja a la Legislación escolar en el umbral de cualquier consideración científica o técnica.

b) La Legislación escolar como *sinónimo* de lo que es *justo* en la educa-

(3) Es el caso frecuente, en muchos tratadistas, de integrar en la Sociología de la Educación, por ejemplo, la Política educativa o la Administración y Legislación escolar.

(4) Entre las sistematizaciones más conocidas y representativas de esta tendencia *formalista* podríamos citar, entre otras, la de PLANCHARD: en: «La Ciencia de la Educación», en *Enciclopedia de la Nueva Educación*. Apis. Madrid, 1966, págs. 1-16. MORRIES y otros: *Becoming and educator: An Introduction by specialists to the study and practice of education*. Boston, 1963. GARCÍA HOZ, V. (cuya sistematización es representativa de este criterio taxonómico formal), incluye, en el contenido de una «Pedagogía general o analítica» la *Legislación escolar* junto a la Organización y Administración entre los «elementos materiales» para la consecución de los objetivos de la política educativa. *Principios de pedagogía sistemática*. Rialp. Madrid, 1978, 9.ª ed., pág. 305. LUZURIAGA: *Pedagogía*. Losada. Buenos Aires. 1973, cap. 1. ETHEL MANGANIELLO: *Introducción a las Ciencias de la Educación*. Librería del colegio. Buenos Aires, 1970, cap. XVII, págs. 204-213. Igualmente Larroyo, Roura, Hubert, etc. NASSIF, R.: (*Pedagogía general*. Cincel, 1975, págs. 69-86), es excepción, al incluir en la «Pedagogía normativa o técnica», la Legislación o conjunto de «normas tendentes a estabilizar un sistema».

(5) En esta dirección *funcionalista*, se incluyen, a mi juicio, entre otras, las sistematizaciones de: MIALARET, G.: *Ciencias de la Educación*. Oikos-Tau. Barcelona, 1977, pág. 327. DEBESSE, M.: *Tratado de Ciencias Pedagógicas*. Vol. 2, Oikos-Tau. Barcelona, 1973. CLAUSE, A.: *Iniciación en las Ciencias de la educación*, Kapelus. Buenos Aires, 1970, págs. 11-12. RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J. L.: En «Sentido de la "Introducción a las Ciencias de la Educación" en los planes de estudios universitarios», *Revista Española de Pedagogía*, n.º 130, 1975.

ción; apunta, esta acepción, a un sentido axiológico, equivalente al de *justicia*, como meta o ideal que ha de orientar y dirigir la elaboración de la normativa.

c) Como conjunto o haz de *derechos subjetivos*; son las normas o disposiciones legislativas vistas por dentro; como facultades subjetivas de las personas para hacer o exigir lo que aquellas normas regulan. Es la acepción complementaria y parcial de la Legislación objetiva, por cuanto el módulo de comportamiento de la norma tiene dos dimensiones: una *objetiva* o marco real delimitador de las conductas (la delimitación armónica de libertades, que decía Kant), conjunto de normas que establecen y regulan unas facultades o *derechos educativos*; y otra *subjetiva* que garantiza o reconoce la facultad de su ejercicio, dentro del espacio por ella delimitado.

d) Como «*experiencia jurídica*» *escolar*, o efectividad en el campo de la realidad histórico-social de las relaciones o comportamientos escolares normados. Es la Legislación escolar como «hecho». La realidad conformada por la actuación de las normas y que constituye, a la vez, el substrato de sus readaptaciones o modificaciones. Cuando se comparan sistemas educativos en sus dimensiones funcionales comunes o diferenciales, o se estudia la realidad escolar como objeto de la Sociología jurídica, o como fenómeno histórico real en la Historia de la Educación o del Derecho, se está mencionando este sentido de Legislación escolar como «*experiencia jurídica*» o efectividad histórico-social.

e) Finalmente, y como sentido más infrecuente (reservado al plano académico), el de la Legislación escolar como *estudio sistemático del ordenamiento jurídico-escolar* en sus principios, postulados, leyes y teorías que rigen su elaboración, integración, explicación e interpretación. A este sentido de la Legislación escolar, como ordenamiento y su respectiva ciencia, es al que referimos nuestras reflexiones en esta ocasión.

Notas definitorias del ámbito del Derecho de la educación

Es evidente que el *Derecho* de la educación, como la *Sociología* de la educación en el ámbito de lo social, es antes que nada, una realidad sustantiva jurídica, integrada en la Ciencia del Derecho objetivo, entendido como la ciencia de la normatividad social o del sistema de normas imperativas de la comunidad a que ese Derecho se refiere; y, adjetivamente, una realidad educativa; o referida al hecho educativo. Pero, ¿en qué *consiste* específicamente el Derecho de la educación como realidad bifronte, por una parte, dentro del Derecho y, por otra, entre las Ciencias de la educación? ¿Cuál es la realidad concreta, acotada y discriminada por el Derecho de la educación que no es la realidad o aspecto de que se ocupan otras Ciencias?

a) *La normatividad, elemento constitutivo del Derecho de la educación*

Donde quiera que haya un fenómeno jurídico-escolar hay siempre, necesariamente, tres elementos básicos, discernibles en toda realidad jurídica: un *hecho educativo*, susceptible de ordenación; un *valor* de justicia que se pretende incorporar en aquella ordenación; y una *regla* o *norma* que lleva a efecto esa integración de hechos y valores. Estructura tridimensional que se halla implícita, bien que de un modo aislado y sin la debida articulación, en las acepciones a que nos referíamos en el epígrafe anterior; el aspecto fáctico (en la legislación como hecho o en su efectividad histórico-social); el aspecto axiológico (en la legislación como valor de justicia) y el aspecto normativo (en la legislación como ordenamiento racional). Esos tres elementos o factores, no sólo coexisten, sino que el Derecho de la educación es el resultado de la interacción dinámica y dialéctica entre ellos; hecho educativo y valor de justicia generan, desde la instancia suprema del poder político, la *estructura normativa*, dimensión esencial en la que cristalizan ambos. La *norma de*

justicia, en la ordenación de las conductas humanas que intervienen en el hecho educativo, mandando, prohibiendo o permitiendo lo que es justo, para la realización de un orden educativo predeterminado, es elemento molar del Derecho educativo.

b) *El Derecho de la educación como sistema de normas dotadas de imperatividad.*

Pero esa estructura normativa no es una *ley física* que enuncia sin más el acaecer de los fenómenos, a que se refiere, de un modo inexorable, tal como la ley lo señale o prescribe; sino que como *norma* que es, no enuncia cómo son o se comportan existencialmente las conductas humanas ante el quehacer educativo, sino cómo *deben* comportarse. La norma no constata cómo los hechos educativos suceden, sino cómo se *pretende* que sucedan; discrimina qué tipo de conductas son lícitas o válidas, y las que no los son en la dinámica de la educación. Ese carácter de *regla* de conducta que prescribe determinados comportamientos, tiene una cualidad muy concreta: que su contenido no es una simple propuesta de lo que debe hacerse, sino que es *imperativo*. La norma *vale por sí misma*, determina la conducta desde sí misma, sin que sea necesario para su validez el asentimiento o reconocimiento del imperado. *Imperatividad* que no se confunde con la *validez* de una norma. La *validez* hace referencia a la intrínseca naturaleza o valor ético que la norma puede contener; la imperatividad alude a su *eficacia* a la configuración efectiva de unos comportamientos sin excusa, ni excepción. Determinadas disposiciones «autoritarias» en la vida escolar pueden carecer de *validez*, pero constituyen derecho, y como tal tienen vigencia, son imperativas.

La justicia debe ser aspiración de todo Derecho para que éste sea *válido*, y el Derecho instrumento de realización de la justicia; es una dimensión necesariamente implicada, como de-

cíamos antes, en la dialéctica de las estructuras normativas, pero no es esencial al ordenamiento; éste es y existe, como tal, aunque no sea justo. Es posible un ordenamiento asentado sobre postulados injustos y del cual tomen sentido las normas construidas a partir de él; su construcción técnica puede ser perfecta, como lo es su imperatividad, pese a que sea derecho injusto (6)

Imperatividad, por otra parte que es el rasgo que discrimina esa realidad que llamamos Derecho de la educación, de esa otra que son las *convenciones* o *usos escolares* que también gravitan, dotados de vigencia, con fuerza conformadora de la realidad, en los comportamientos que se dan en las instituciones educativas.

El Derecho de la educación se nos presenta pues, hasta ahora, como un sistema de normas imperativas, dotadas de vigencia, que crean, definen o regulan, las situaciones educativas que se consideran justas, para la realización de un orden educativo determinado.

Mas estas notas, no obstante su especificidad, son comunes al Derecho positivo en general, salvo el ámbito en que se consideran aplicadas. Sin embargo, este ámbito confiere al ordenamiento escolar unas peculiaridades funcionales que no comparte el multiformismo de ordenamientos jurídicos positivos de un país (normas penales, mercantiles o civiles). Destacamos las dos siguientes:

c) *El Derecho de la educación como ordenamiento autónomo y concreto*

Una característica peculiar del Derecho de la educación es su carácter *au-*

(6) Pasa lo mismo en el orden social, como decía San Agustín, que aspira a cumplir un ideal de justicia, pero la sociedad no deja de serlo porque su fin sea injusto. Es el problema que se planteaba también Santo Tomás con la distinción entre ley y justicia.

tónomo, quiero decir que tiene sus axiomas o principios peculiares como núcleos medulares del ordenamiento. Junto a la componente político-social de todo ordenamiento, los ideales educativos matizan de un modo singular la realización de un orden justo. Esencial también al Derecho de la educación es el apego a lo concreto de sus normas, su vocación esencialmente aplicadora, práctica, que no tiene la legislación civil o mercantil, por ejemplo; ello provoca la proliferación de disposiciones, a la par que es origen de una de las mayores dificultades que también le distinguen: la de llegar a fijar unos criterios rectores válidos para la totalidad de la normativa que comprende. Gran dificultad también, como veremos, en su proceso de elaboración como ciencia.

d) *Carácter vicarial o subordinado de las normas jurídicas a la realidad social y política del país*

El Derecho de la educación responde básicamente a planteamientos socio-políticos. La *Política educativa* fijada por el poder político tiene dos cauces fundamentales de expresión: el *Derecho de la educación* y la *Administración educativa*; ambas son, cada una en su cometido, «techné» del poder político para solucionar los problemas que la educación plantea. El *Derecho* como ordenación de conductas o regulación del sistema educativo, llevada a cabo por el poder legislativo, como organización superior responsable de la producción normativa básica, y por la Administración en cuanto organización del poder ejecutivo del que depende la reglamentación de aquella producción básica. La *Administración educativa*, como conjunto de órganos y realizaciones materiales (actos) en orden a la obtención de los fines establecidos legalmente en el sistema educativo (7). Pues bien, en el Derecho de la educación existe una fuerte osmosis de ideas políticas y sociales, prioritariamente, completadas por la tecnificación jurídica y pedagógica. Una ley de educación, responde sustancialmente

a una ideología social y política; es la palestra de lucha permanente entre ideologías que pugnan por su crecimiento y afianzamiento, aunque la educación posea una dinámica tal que con frecuencia rebase las restricciones impuestas y ponga en circulación aspiraciones y necesidades renovadoras.

Esta componente inmediata político-social del ordenamiento educativo, tiene algunas consecuencias prácticas de interés. Las más significativas son, a mi juicio, dos:

1) Que a diferencia de lo que sucede en otros ordenamientos legales, más «técnicos», sea arriesgado utilizar aportaciones de ordenamientos escolares que procedan de sistemas diferentes. El Derecho de la educación, responde a una historia y a unas circunstancias políticas de un país, y se torna incomprensible si se le aísla del entorno político que le da significado. Ortega decía que las formas de cultura y las del Derecho son intransferibles.

2) Que la técnica jurídica y la técnica pedagógica, y sin que ello vaya en desdoro de la dignidad de ambas, sean insuficientes por sí solas, para elaborar y explicar los contenidos del Derecho de la educación, y necesiten acudir a disciplinas fundamentales y a sus técnicas Axiología, Historia, Economía, Sociología y Política, para su correcta comprensión.

El Derecho de la educación ha de contar, pues, entre sus rasgos definitorios, el de ocuparse del sistema de normas aplicables a la ordenación concreta de conductas requeridas por la política educativa de un país, para la realización de unos ideales de educación determinados.

(7) Sobre la distinción de los conceptos de Política, Administración y Derecho de la educación, véanse las *Unidades didácticas 1 y 2* del curso «Política y Legislación educativa» de la UNED, 1976, de Rogelio Medina y Juan Damián.

El Derecho de la educación y su legitimidad científica

En verdad que un Derecho como el que nos ocupa: que tiene una vocación normativa de realidades concretas; que existe en función de la diversidad de los lineamientos nacionales o regionales socio-políticos que le sustentan: que fenoménicamente se muestra como una realidad doméstica, aprisionada por tantos factores y circunstancias ambientales y locales; realidad variable y contradictoria en su devenir histórico; plasmada en multitud de tipos individualizados de ordenamientos en continua sucesión... parece que hace pretencioso y estéril cualquier intento de alcanzar un nivel de conocimiento auténticamente científico (8). Sobre todo si se tiene en cuenta, como decía Aristóteles, que no hay ciencia de lo singular y que sólo sobre lo general puede versar el saber científico. La ciencia es un conocimiento que se sintetiza en proposiciones universales, constantes e inmutables, no afín por tanto con realidades como este Derecho, esencialmente histórico-concretas, singulares, cambiantes, contradictorias y mutables. Cathrein, uno de los clásicos de la dirección iusnaturalista del Derecho, había dicho, refiriéndose al Derecho positivo y tratando de identificar la verdadera ciencia del Derecho con el Derecho natural, que «toda verdadera ciencia investiga verdades absolutas. Las verdades legítimas son esencialmente inmutables... así, pues, es un gran desvario considerar la rectitud del conocimiento como dependiente del tiempo y de las mudanzas de las cosas».

Sin embargo, como es sabido, uno de los empeños intelectuales más notables de este siglo como dice Ortega, ha sido el de la posibilidad de conocer científicamente realidades histórico-sociales; la de legitimar como saber de ciencia, precisamente, el conocimiento de ese algo al que se refería Cathrein, «dependiente del tiempo y de la mudanza de las cosas». A ello apuntaba, la distinción, dentro del concepto

compreensivo de ciencia, de la modelización que corresponde a las ciencias *nomotéticas* o naturales, de la que corresponde a las *ideográficas* o histórico-sociales (según la caracterización hecha de estas ciencias por Windelband primero, y Rickert después, en su obra «Ciencia cultural y Ciencia natural»). Distinción que llevaba aparejada la inconsistencia de la «actitud paralógica» y reduccionista del positivismo de extender el parámetro definidor de la científicidad de un saber —el que es propio de las ciencias físico-matemáticas— a cualquier clase de saber, por complejo que sea, como el de la normación histórico-social de conductas humanas (9).

Una cosa es la inmutabilidad, constancia y universalidad de la verdad, y otra estas cualidades referidas al objeto. De que una realidad no sea inmutable, no se sigue que las proposiciones que versen sobre ella no puedan serlo tampoco, o que no sean susceptibles de ser rigurosas ciertas y comprobables, cualidades específicas del

(8) Es bien expresiva de la fluidez e individualización del Derecho la afirmación de Pascal: «Tres grados de elevación hacia el polo echan por tierra toda la jurisprudencia; un meridiano decide de la verdad; a los pocos años de ser poseídas, las leyes fundamentales cambian; el derecho tiene sus épocas... ¡Valiente justicia la que está limitada por un río! Lo que es verdad más acá del Pirineo es error más allá» (citado por FERNÁNDEZ MIRANDA, T. en el prólogo de su obra: *El concepto de lo social y otros ensayos*. Oviedo, 1951).

(9) La crítica que hiciera DILTHEY (en *Introducción a las ciencias del espíritu*. Imaz. México, 1944, cap. XV, págs. 110 y ss.) de la contradicción insalvable que para la Sociología positivista supuso la tarea de abordar conocimientos individualizadores, únicamente con los recursos metodológicos propios de las ciencias naturales —lo que significaba la sustitución de la realidad que aspiraba aprehender por otra arbitraria y abstracta—, es válida también para el Derecho y la Pedagogía. Sobre la «actitud paralógica» del «científico» que desconoce la verdadera articulación de las ciencias histórico-sociales y se cierra, mediante la aplicación de principios y modelizaciones propios de la ciencia natural, el camino para la comprensión de las realidades individualizadoras histórico-sociales, es de interés GENCILLO, L.: *El hombre noción científica*. Pirámide. Madrid, 1978 (en especial el capítulo primero «Ciencias humanas y ciencias en general»).

conocer científico. Si el conocimiento científico es formalmente un saber cualificado por su objetividad, rigurosidad y comprobación sobre una realidad, a partir de unos principios o puntos de vistas determinados, metódica y sistemáticamente formalizados, es una arbitrariedad aplicarle sólo a realidades necesarias e inmutables (10). También puede ser predicado de realidades sociales sin eliminar su contenido histórico-concreto.

Es indudable que si la ciencia sólo se redujera a una conexión de proposiciones universales e inmutables, en torno a lo *común* de una serie de fenómenos, tampoco había razón para desdeñar la posibilidad científica del Derecho de la educación, porque es posible descubrir, trascendiendo al tejer y destejer histórico de las normativas vigentes, una serie de *formas constantes y permanentes* (con un nivel cada vez más alto de generalidad a medida que se depura la enunciación de esas *formas*), prescindiendo del contenido histórico (11). Mas ello supondría sacrificar lo concreto de la legislación; la realidad histórico-educativa que la nutre y que ella conforma, dimensión vital que se quiere conocer. Si el conocimiento físico-natural, aspira mediante métodos consecuentes, a formular conceptos universales buscando lo *común* de una serie de fenómenos, el saber propio de las ciencias histórico-sociales, con sus propios modos de acceso y positivación de la realidad, procede por *individualización* en la elaboración de conceptos de signo individual. El problema no está en hacer, pues, ciencia de realidades histórico-sociales, como lo es el Derecho de la educación, sino en hacerla según el modelo de las ciencias naturales, cuando su articulación ha de hacerse no a base de un trasvase sin más de métodos de esta ciencia, sino mediante la utilización de métodos adecuados a las posibilidades del objeto que se estudia (12).

Por lo demás, el carácter histórico-social del Derecho de la educación, y

sobre todo su constitución normativa y aplicativa, o de apego a lo concreto, y su vinculación a la Política, Administración y Sociología de la educación, que según veíamos esencialmente le distinguen, le sitúan entre las *ciencias prácticas*, o de enunciados de signo normativo-prescriptivo. A diferencia de otras Ciencias de la educación, que descansan en sus investigaciones en la simple *comprensión* de las dimensiones que estudian en el fenómeno educativo, sin preocuparse de sus aplicaciones, al Derecho de la educación conviene, esencialmente, ese aspecto práctico, de normación, de ciencia proyectada a la acción (13). La finalidad práctica, la legislación, es la que

(10) RICKERT, ya había entrevistado tal arbitrariedad, en *Ciencia cultural y Ciencia natural*. Espasa. B. Aires, 1943. (Capítulo «Historia y Psicología»): «La contraposición de los conceptos naturaleza e historia sirve tan sólo para poner claramente de manifiesto lo insostenible de la opinión tradicional de que todos los conceptos científicos son universales... Pero por lo demás no hace más que proponernos un problema y no nos proporciona el concepto positivo del método científico de la historia».

(11) En el campo del Derecho todas las tesis de la *dirección formalista*, asentada en supuestos neokantianos, y sintetizadas ya por Kirchmann en sus famosas tesis expuestas en 1847, en su conferencia «La carencia de valor como ciencia de la Jurisprudencia», podrían ser válidas para justificar un conocer científico, normativo, formal e inmutable desde planteamientos materiales, coyuntuales e históricos.

(12) Aunque, como es sabido, la ósmosis metodológica entre ciencias naturales y ciencias del espíritu va ganando progresivamente significado con beneficios para ambas. Porque unas técnicas sean prevalentes en unas u otras ciencias, no quiere decir que las ciencias histórico-sociales renuncien a descubrir «leyes» y generalizaciones a través del recurso a las técnicas de positivación de datos y a la medida, *privativas*, hasta no hace mucho de las ciencias de la naturaleza, ni que éstas se reduzcan tampoco a unas explicaciones causales, mecanicistas y cuantitativas de los fenómenos que observan. Sobre la extrapolación de métodos y la posibilidad de un conocimiento de realidades histórico-sociales, en el que se verifiquen las exigencias de un saber rigurosamente científico, es de interés la obra de CHOMSKY y otros: *La explicación en las ciencias de la conducta*. Alianza. Madrid, 1974.

(13) Una «Teoría práctica», o ciencia que acentúa su vocación utilitaria. Ese era el sentido preciso de la «techné» griega que describe Pla-

da sentido al Derecho; éste no se perfecciona mientras no sufre el momento normativo (14).

Planos y niveles epistemológicos del Derecho de la educación

En el estudio de la dimensión jurídico-normativa de la educación caben, sin embargo, distintos planos, niveles o grandes capítulos de su contenido.

1. El de la *ciencia*, propiamente dicha, del *Derecho de la educación*, o estudio sistemático de las normas que integran el ordenamiento educativo, articuladas en torno a unos principios jurídico-políticos y educativos que les sirven de cobertura. En su contenido esta ciencia no se limitaría a describir y clasificar la normativa vigente, sino a investigar y orientar, racionalmente, el modo más justo de conseguir los objetivos de la política educativa, a través de la elaboración de enunciados normativos (el *cómo debe* realizarse la ordenación del sistema educativo).

Si la Política educativa mira a la realización de los fines educativos de una comunidad, a través de la acción del Estado y de otros centros de poder, el Derecho de la educación indaga *la forma y los medios jurídicos* más adecuados para conseguir aquellos objetivos. Entre sus problemas fundamentales destacaríamos: la fijación de criterios técnicos de necesidad, conveniencia y oportunidad de la actividad legislativa; la correlación de ésta con los requerimientos sociales; la elaboración del cuadro de técnicas e instituciones legislativas.

Naturalmente que es posible quedarse sólo en la estricta dimensión aplicativa del Derecho de la educación, en cuyo caso éste se transforma en un conjunto de recursos o de procedimientos válidos para resolver el conflicto posible de las situaciones educativas. Sería la *Técnica del Derecho de la educación*

2. Cabe un momento previo y más culminante, en que el estudio se cen-

traría en el nivel de los principios, axiomas y conceptos generales indispensables para la construcción, interpretación y sistematización de las normas e instituciones que componen el ordenamiento jurídico-educativo. Es la *Teoría del Derecho de la educación* o Política del Derecho de la educación. punto de intersección entre la Política educativa y el Derecho de la educación. Es un estudio global de la «nógenesis jurídica» o estudio de las valoraciones y principios sociales, políticos y educativos que condicionan la aparición de las normas jurídico-educativas.

3. De gran interés en el estudio del Derecho de la educación es la comprensión *histórico-cultural* particular, referida a cada país, de la legislación sobre educación como «experiencia jurídica», es decir la *Historia de la Legislación escolar o del Derecho de la educación*. En ella cabría considerar la distinción ya clásica (aunque inseparable) que hizo la historiografía del siglo pasado: *historia interna* e *historia externa* del Derecho de la educación: esta última centrada en las fuentes y acontecimientos político-sociales que determinaron sus normas, mientras aquella se ocuparía de las normas en conexión con las teorías o principios que las han fundamentado. Esta Historia legislativa abarcaría, pues, tres planos mutuamente relacionados:

tón en el Gorgias, y al que se ha referido D'Ors al definir la «técnica» como «una ciencia discible y aplicable».

(14) SAN CRISTÓBAL, en su *Filosofía de la educación*. Rialp. Madrid. Describe con claridad el alcance de esta dimensión práctica del conocimiento científico: «el conocimiento práctico es aquel que tiende con una teleología o finalidad intrínseca a producir algún efecto, de tal suerte que el conocimiento práctico no es el conocimiento mismo en cuanto apreciación humana, sino algo distinto del conocimiento y que resulta del conocimiento como su efecto directo e inmediato. De este modo el conocimiento práctico presupone una dualidad fundamental: de un lado la operación cognitiva y de otro, frente a ella, como una realidad distinta, el efecto que ella pretende producir».

- el de los *hechos* que explican la aparición de las soluciones normativas, así como las mutaciones acaecidas en el ordenamiento jurídico-educativo (*aspecto sociológico* del Derecho de la educación).
- el de las *formas técnicas* en que se han concretado las soluciones normativas (*aspecto técnico*).
- el de los *principios político-educativos* que actúan como fines de los modelos normativos (*aspecto filosófico-político*).

Complemento indispensable de este enfoque histórico, sería el estudio de grandes tipologías del Derecho de la educación, mediante el análisis de elementos constantes en diferentes contextos culturales y sociales, a través del estudio comparado de la Legislación.

4. Es posible también un análisis de las raíces sociales y líneas tendenciales que condicionan las estructuras y formas jurídicas, así como de los comportamientos sociales efectivos de aquellas normas (eficacia y efectividad social de la Legislación); es el campo propio de una *Sociología jurídica escolar*. El interés de este campo de aportaciones es grande, como vía de perfeccionamiento de modelos jurídico-normativos y como cauce material de su interpretación.

5. Aún quedaría el plano trascendental o filosófico, que analizaría los principios y fundamentos trascendentales del quehacer legislativo, el sentido axiológico englobante de la Legislación como experiencia de justicia, y la naturaleza epistemológica del saber del Derecho de la educación y sus conexiones interdisciplinarias. *Filosofía o Axiología del Derecho de la educación*.

La síntesis tridimensional (hecho, valor, norma) constitutiva de la dinámica interna del Derecho de la educación, según decíamos al principio, podría permitirnos articular en torno suyo las diversas categorías que destacamos en el conocimiento jurídico de la educación:

- *En el plano de los hechos:*
 - La Historia de la legislación escolar.
 - La Sociología jurídica escolar.
- *En el plano del valor:*
 - La Teoría del Derecho de la educación.
 - La Filosofía o Axiología del Derecho de la educación.
- *En el plano de la norma:*
 - La Ciencia del Derecho de la educación, propiamente dicha.



NOVEDAD

C.O.U.

CURSO COMPLETO

DISCRIMINACION Y DESIGUALDADES EN LA ESCUELA

MARIO DE MIGUEL DIAZ

Jefe de la División de Orientación del ICE. Oviedo

Al releer nuevamente —con motivo del Año Internacional del Niño— la Declaración de sus derechos aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1959 hemos sentido cierta «irritación» al pensar que veinte años después las condiciones sociales y educativas de nuestro país reclaman y exigen, nuevamente, definiciones contundentes en los mismos términos. Como profesionales de la educación, sentimos la necesidad de contribuir con nuestro «granito de arena» a *reordenar* el proceso educativo de manera que en la escuela —al menos— se garanticen los derechos que todo niño tiene a recibir una educación adecuada. Ante la imposibilidad de remover y transformar las estructuras sociales coercitivas, nuestra buena voluntad se limita a una actitud agresiva de denuncia.

Esta es la razón por la cual, consideramos oportuno revisar y poner de relieve *algunas situaciones específicas de nuestro marco socioeducativo próximo donde las condiciones de subdesarrollo y la violación de los derechos de la infancia son patentes*. Con ello no pretendemos descubrir nada nuevo, ya que las situaciones que vamos a descubrir están en el ánimo de todos los educadores; no obstante nos parece importante tomar conciencia, una vez más, de las propias contradicciones del sistema educativo donde estamos embarcados, ya que lejos de ser una auténtica vía de liberación y promoción humana constituye hoy una permanente fuente de discriminación y consolidación de las desigualdades sociales.

Como punto de partida para nuestra exposición vamos a tomar como refe-

rencia los puntos de la Declaración de Derechos del Niño que, de forma más directa, se refieren al marco escolar, a saber: el derecho de todo niño a la educación, el derecho a contar con oportunidades y servicios que colaboren eficazmente en el desarrollo integral y el derecho a un tratamiento educativo apropiado a sus características y necesidades. En torno a estos tres principios o derechos —igualdad de acceso, de medios y de trato— vamos a aglutinar las principales situaciones de discriminación y desigualdad que se pueden observar en el marco escolar y que a continuación comentamos.

1. DESIGUALDADES DE ACCESO A LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

Uno de los principios más explícitos de la Declaración es el «*derecho de todo niño a recibir educación que será gratuita y obligatoria por lo menos en las etapas elementales*» (Artículo 7.º).

Sin embargo todos sabemos que la igualdad de oportunidades ante la educación es un mito, una meta no alcanzada en la inmensa mayoría de los países del mundo. En nuestro país, a pesar de las declaraciones solemnes de las autoridades gubernativas, cada comienzo de curso nos viene a decir que no todos los niños tienen las mismas posibilidades para acceder a los bienes de la educación y la cultura. Es un hecho tan conocido de todos que no consideramos oportuno recurrir a índices y tablas —por otra parte suficientemente divulgados— para demostrarlo.

Por ello nos limitaremos a enumerar las principales circunstancias y/o razones que concurren en aquellos indivi-

duos y grupos que, desde nuestro punto de vista, son los más discriminados a la hora de acceder a las instituciones educativas o se encuentran en mayor desventaja para continuar sus estudios con regularidad y provecho. De hecho las posibilidades que tiene un niño de estudiar en uno u otro Centro, de obtener buenas o malas calificaciones, de finalizar o no el período de enseñanza obligatoria, de seguir estudios secundarios y superiores, etc., depende de una serie de factores que actúan en favor de la igualdad/desigualdad humana y que sería necesario reconsiderar, si estimamos como prioritario potenciar una política igualitaria en la escuela. Entre los múltiples factores discriminativos consideramos oportuno señalar:

1.1. El origen social

Teóricamente todo niño puede alcanzar las cotas más elevadas en el mundo escolar pero, en la práctica, fuertes barreras controladas por una clase —grupo de poder, sistema de gobierno— impiden que sujetos procedentes de las clases populares puedan acceder, disfrutar y realizar con éxito sus estudios. Como han puesto de manifiesto numerosos estudios experimentales cada individuo y cada grupo humano concreto alcanza un desarrollo educativo determinado de acuerdo con su posición o rango social. Aunque de hecho la extracción social de un sujeto puede ser estimada a partir de diversas variables (profesión paterna, nivel de estudios de los padres, nivel de renta, etc.) en la realidad, tal como está montado el «tinglado» de la educación, la carrera escolar, hoy por hoy, es un problema de «dinero».

El niño pobre tiene serias dificultades para lograr un puesto escolar en condiciones aceptables, a pesar de que la escuela, como institución pública, debe atender y extender su acción igualitaria a todos con independencia de su extracción social. En la práctica, todos sabemos que ante la escasez de puestos escolares los económicamente

débiles son los más perjudicados, los que sufren una escolarización con mayores irregularidades. Por ello denunciaremos aquellas instituciones —especialmente las sostenidas con fondos públicos— que faltando a los principios más elementales de la justicia seleccionan el alumnado en función de su clase/categoría social. (A veces esta selección se efectúa solapadamente a base de tests o pruebas de instrucción, pero supone la utilización del mismo tipo de criterio).

1.2. El lugar de residencia familiar

Una de las desventajas menos conocidas son las que determina el lugar/tipo de población de la residencia familiar. Las condiciones de vida, las oportunidades educativas y el medio cultural de la colectividad en la cual vive el niño difieren bastante de unas áreas geográficas a otras. Los niños que residen en zonas aisladas o en medios suburbanos infradesarrollados se encuentran perjudicados respecto a los que habitan en ciudades y lugares que tienen a su alcance abundancia de estímulos culturales y la oportunidad de aprovecharse de múltiples servicios educativos. Así pues, a la hora de analizar los orígenes de la desigualdad no podemos olvidar los factores socio-ecológicos relativos al lugar de residencia del sujeto: tipo de área geográfica, distancia respecto al Centro, número de servicios existentes, etc.

Aunque de hecho todos sabemos que las diferencias fundamentales no radican en el número y el equipamiento de los servicios educativos y culturales, sino en la actitud y valoración que de los mismos tienen quienes residen en ellos, la verdad es que los habitantes en comunidades rurales aisladas o en núcleos urbanos subdesarrollados adolecen, con frecuencia, de una delimitación de expectativas, de falta de claras motivaciones hacia el mundo del estudio y la cultura y, sobre todo, de una gran escasez de recursos y medios necesarios para que el sujeto

pueda realizar con éxito, su proyecto de vida.

1.3. Las características personales

Vergonzosamente a finales del siglo XX miles de niños se sienten discriminados respecto a la educación solamente porque sus características personales son diferentes, porque no son iguales a la mayoría. A pesar de las declaraciones solemnes que se formulan en favor de los sujetos que requieren una educación especializada, el hecho real es que en nuestro país sólo están escolarizados un porcentaje pequeñísimo del total de niños disminuidos física o psíquicamente. Más aún, en la mayoría de los casos las razones que se utilizan para su escolarización son más bien asistenciales que educativas, y consecuentemente los fondos destinados a este sector se gestionan preferentemente a partir de organismos y entidades benéficas más que a partir del M.E.C.

En este país necesitamos gritar una y mil veces que tanto los niños diferentes (gitanos, marginados, etc.) como los disminuidos (ciegos, sordos, paráliticos, deficientes mentales, etc.) son ante todo seres humanos y como tales tienen derecho a un tratamiento educativo apropiado a sus características y necesidades. Y recordar a los administradores de la educación que la obligación de toda política educativa es garantizar el derecho de todos los niños a su educación y no sólo de aquellos que son útiles en el mercado del trabajo.

1.4. En función de la edad

Nuestro período de enseñanza obligatoria —de 6 a 14 años— es uno de los más bajos de Europa. Todos sabemos que ocho cursos es un período demasiado corto para que el niño adquiera un conjunto de nociones, hábitos y actitudes para la vida. Una prueba de ello es la tendencia generalizada a potenciar la educación preescolar y post-primaria y el número de Centros e instituciones que últimamente proliferan

para atender estos sectores. Sin embargo a pesar de todas las recomendaciones y exigencias científicas el hecho real es que la Administración sigue discriminando la educación de los sujetos de edades no comprendidas en el período obligatorio. Por lo contrario beneficia a aquellos sujetos que ostentan poder económico y social ya que les permite acceder y permanecer en el sistema educativo —en la enseñanza no estatal— años y años hasta conseguir las metas deseadas.

La situación no sólo es lamentable por los miles de niños preescolares que no están escolarizados, sino también por todos aquellos sujetos que se ven obligados abandonar la escolaridad —para trabajar— antes de finalizar el período obligatorio, sin que exista un sistema de control que lo impida. Algo similar a lo que sucede con la Formación Profesional de primer grado, que a pesar de que legalmente es obligatoria para aquellos alumnos que no realizan BUP, en la realidad nadie controla qué hacen los niños comprendidos entre 14 y 16 años una vez finalizada la E.G.B. Con ello se incumple el Art. 9.º de la Declaración que dice «...*en ningún caso se permitirá que el niño trabaje o se dedique a ocupación o empleo alguno que pueda perjudicar su salud o su educación, o impedir su desarrollo físico, mental o moral*».

1.5. Según el sexo

Aunque las oportunidades educativas de la mujer han aumentado últimamente de forma considerable es difícil desarraigar la idea de que, cuando es preciso elegir, debe promocionarse con preferencia al varón. Esto nos sitúa irremediamente ante una discriminación de la mujer y conlleva a una desigualdad de oportunidades para acceder a ciertos niveles de formación (enseñanza superior, formación profesional, etc.) y puestos de responsabilidad. En la raíz late, claro está, un problema de ideología.

Las instituciones escolares mantie-

nen esta misma actitud. En la mayoría de las sociedades existe una definición clara del papel que han de realizar cada uno de los sexos y tácitamente la escuela tiende a preparar —reproducir— a los jóvenes para estas tareas. Consecuentemente con esta ideología las desigualdades se acusan en los currícula y en la orientación profesional. Y aunque hoy se haya atenuado bastante, la verdad es que las mujeres tienden a estudiar preferentemente ciertas materias (lengua, arte, música, etc.) que las capacitan y orientan hacia áreas de profesión concretas (la enseñanza, trabajos con status social bajo, etc.), mientras que los varones se les dirige hacia estudios específicos (tecnología, ingeniería, etc.) que les permita acceder a puestos de trabajo y responsabilidad destacados. En definitiva, se trata de que cada sujeto a través del estudio y el trabajo se amolde a las actitudes y patrones de conducta previamente establecidos para su sexo.

2. DESIGUALDAD DE OPORTUNIDADES Y SERVICIOS

Las autoridades del M.E.C. con demasiada frecuencia centran los problemas educativos en términos de puestos escolares. Sin embargo no es suficiente un techo y un pupitre para que el niño pueda considerarse escolarizado. No podemos entender que se garantiza el derecho del niño a *disponer de oportunidades y servicios para que pueda desarrollarse física, mental, espiritual y socialmente en condiciones de libertad y dignidad* (Art. 2.º) cuando el marco escolar que se le ofrece adolece del equipamiento necesario y del profesorado adecuado, o cuando no se le faciliten los estímulos y medios apropiados que le permitan suplir sus carencias específicas.

Debemos ser conscientes de que además de las diferencias debidas al origen social de los alumnos las instituciones educativas originan otras que también pueden constituir factores de discriminación y desigualdad. No todo se resuelve con darle a cada niño una

plaza —hecho aún lejano en nuestro país—; es necesario analizar dónde, cuándo y en qué condiciones. Esta es la razón por la cual consideramos importante efectuar un análisis de las principales situaciones en las cuales el origen de la discriminación parte de la escuela, puesto que coloca en situación de desventaja a unos sujetos respecto a otros.

2.1. El equipamiento e instalaciones materiales

Todas las escuelas no son iguales. De hecho aunque los medios materiales no lo son todo en el proceso educativo, la verdad es que las instituciones educativas que cuentan con buenas instalaciones y dotaciones (biblioteca, laboratorios, patios, gimnasios, talleres, museos, etc.) ofrecen mejores estímulos y mayores posibilidades a los escolares. Las diferencias en equipamiento entre unos centros y otros son tan patentes que nadie pone en duda su papel discriminante sobre el proceso escolar.

En algunos casos no se trata sólo de número de medios, sino del control y utilidad que se obtiene de los mismos. Todos conocemos instituciones donde el arrinconamiento y el despilfarro de material es tan patente que pone de manifiesto la falta de un claro ejercicio de la autoridad, de compromiso con los bienes públicos.

2.2. Los programas escolares

Probablemente la discriminación más sutil que la escuela efectúa la realiza a través de los planes y programas escolares. De hecho consigue que grandes sectores de la población se automarginen del proceso docente al no lograr interesarlos por el trabajo escolar. Los contenidos y actividades sobre los que centran la mayoría de las tareas de las escuelas suelen estar desencarnados de la vida, alejados del medio próximo de los alumnos, ajenos a sus intereses y necesidades.

Hoy por hoy la mayoría de nuestras escuelas ni proponen objetivos que despierten el interés de los alumnos ni permiten la libre expresión y actividad de estos. Gran parte de lo que se hace en la escuela se realiza sin sentido, más aún se realiza por obligación, y cuando esto es así los más perjudicados son aquellos que precisamente por su situación y expectativas presentan esquemas de pensamiento, lenguaje y conducta más alejados de la realidad escolar; es decir, aquellos cuyos marcos de referencia son menos coincidentes con los del mundo de la educación y la cultura.

2.3. El sistema de selección/orientación escolar

Si la escuela tiene por finalidad ofrecer a cada niño los estímulos, medios y oportunidades que le permitan sacar el mejor partido posible de sus capacidades latentes, es preciso instaurar un sistema educativo flexible que se abstenga de seleccionar a los niños precozmente. Por tanto no es recomendable «separar» —seleccionar, clasificar— a los niños en función de las aptitudes cualquiera que sea el procedimiento que se utilice para ello. Las instituciones escolares deben analizar todas las variables posibles de organización y elegir aquella que más beneficia al desarrollo armónico de todos sus alumnos, evitando centrar todo el esfuerzo escolar sobre los más dotados —aquellos que llegarán a la enseñanza superior— a costa de los que se van quedando en el camino.

Por el contrario un sistema será menos discriminativo y más humano en la medida que establezca adecuados servicios de orientación escolar los cuales faciliten a los alumnos y sus familias una ayuda especializada que les permita analizar su situación y posibilidades en cada momento y tomar las decisiones más adecuadas.

2.5. La dotación de profesorado

La dotación de profesorado también puede ser objeto de discriminación de

los alumnos de un Centro respecto a otro. Sintetizando las principales razones o fuentes de desigualdad se podrían agrupar en dos bloques:

a) *Razones o factores imputables a la estructura administrativa*, como son la insuficiencia en las dotaciones (elevado número de tasa de alumnos por aula y falta de profesorado especializado, auxiliar y para sustituciones) y las irregularidades en el servicio (nombramiento tardío de profesores, unidades escolares vacantes gran parte del año, ausencias reiteradas de docentes, licencias sin sustituir, etc.).

b) *Factores imputables al docente*, bien por su insuficiente preparación (profesores que imparten idiomas y otras materias sin preparación científica, licenciados y diplomados universitarios dando clases de párvulos y primeros cursos sin preparación específica, etc. —no entramos en la consideración si han sido o no obligados a realizar estas funciones—) o por su falta de interés por la tarea educativa. Probablemente el cansancio y la falta de ilusión por la profesión constituyen actualmente las actitudes más destacadas de los docentes.

2.5. Los programas de ayuda y servicios

Los problemas de las clases sociales bajas no se resuelven con la escolarización. De hecho, si un niño tiene constantemente hambre o recibe una dieta no equilibrada dietéticamente, si sus padres no le facilitan la ropa o medios necesarios, si vive en unas condiciones sanitarias deficientes o pertenece a una familia donde no se le presta la protección y el afecto adecuados, si no le facilitan medios e instituciones para su tiempo libre, etc... el niño se encontrará en situación de inseguridad y lo más probable es que no pueda hacer frente con éxito a sus tareas escolares.

Precisamente porque muchas de las condiciones de vida de las clases bajas inciden directamente en las probabili-

dades de éxito escolar, es imprescindible potenciar programas de ayuda y servicios que desde el marco escolar faciliten una atención directa a los sujetos necesitados, con el fin de romper lo que se ha llegado a denominar «el círculo de la pobreza». Se considera que la escuela debe suplir a través de un adecuado programa de servicios (comedor, transporte, ropero, becas y bolsas de estudio, servicios médicos y psicológicos, libros y materiales, etc.) las deficiencias de origen y las situaciones de desventaja en el proceso escolar (Arts. 4.º y 8.º).

3. DESIGUALDADES EN EL TRATAMIENTO EDUCATIVO

A pesar de la importancia que tiene en la desigualdad de oportunidades educativas los factores que hemos señalado en los apartados anteriores, el problema fundamental no radica en el número de puestos escolares, ni siquiera en el equipamiento y funcionamiento de las instituciones educativas. Desde nuestro punto de vista lo fundamental es garantizar los adecuados medios y estímulos culturales a todos con el fin de que todos tengan las mismas oportunidades de alcanzar *iguales resultados*. Como los sujetos acceden a las instituciones educativas con diferencias claras debidas a su origen social, la escuela debe responder ante ellos de diversa forma *facilitándoles el tratamiento, educación y cuidados especiales que requiere su caso particular* (Art. 5.º), *de manera que todos tengan la posibilidad de lograr los mismos niveles de desarrollo educativo*.

Hablar hoy de igualdad de oportunidades ante la educación —como dice Coleman— no sólo implica escuelas donde reina la igualdad sino escuelas cuya influencia permita superar los handicaps originados por los medios sociales desfavorecidos. Si la escuela no sirve para contrarrestar los efectos educativos de la clase social de procedencia, lejos de ser un factor de democratización constituye el mecanismo

—la máquina— reproductora de la segregación y la consolidación de las diferencias humanas.

Lamentablemente debemos reconocer que hoy por hoy la escuela no constituye una fuente de liberación, al contrario el tratamiento educativo que se imparte en las instituciones sigue marginando/discriminando especialmente cuando:

3.1. El idioma de la escuela es diferente a la lengua o dialecto materno

Una de las cosas más importantes que lleva el niño consigo a la escuela es su modo de hablar. A través de su medio familiar el niño adquiere unas formas de relación e intercambio con el entorno que con frecuencia difieren bastante del lenguaje que utilizan los docentes y los textos escolares. A veces, incluso, la propia lengua o dialecto es ignorada por la escuela y el chico se ve obligado a aprender otro idioma que no le es familiar y aprenderlo con éxito si quiere proseguir la carrera escolar.

Didácticamente constituye una aberración el que la escuela no parta inicialmente del lenguaje y el entorno próximo al niño. Sin embargo no puede ni debe estancarse sobre una lengua/dialecto familiar si ésta/éste no está lingüísticamente normalizada y no constituye vehículo adecuado hacia la cultura.

Podemos concretar esta idea con lo que sucede en nuestra región con el «bable». Desde el punto de vista didáctico consideramos imprescindible y urgente una atención al lenguaje que el niño trae a la escuela, ya que sólo partiendo de él podemos entender y comprender las dificultades en el aprendizaje y utilización de otras lenguas. Debemos partir de la realidad lingüística del entorno, pero no quedarse en ella. Es necesario ofrecer a los niños condiciones escolares y posibilidades lingüísticas que les permitan entroncar con otras lenguas de cultura y ciencia.

De lo contrario antes de enriquecer al hombre le situaríamos ante una discriminación más seria.

3.2. El sistema escolar no facilita oportunidades para el desarrollo personal

La comunicación entre padres e hijos en el caso de los niños procedentes de sectores modestos suele ser rica en estímulos y medios encaminados a desarrollar destrezas y habilidades prácticas, pero con frecuencia no llega a proporcionar el tipo de estímulos y experiencias necesarias que les permitan una adecuada estructuración del pensamiento y un desarrollo correcto del lenguaje. Los hijos de los obreros suelen encontrar mayores dificultades para observar, establecer diferencias, manejar ideas generales, para comprender el lenguaje verbal, etc., que les sitúan en condiciones de inferioridad en relación con otros niños procedentes de ambientes acomodados, que utilizan un tipo de lenguaje más afín con el sistema educativo.

La escuela no parte de la experiencia previa del niño. Al contrario le impone una serie de exigencias para las cuales no ha sido preparado en el seno de la familia durante el período preescolar. Lo normal es que un niño procedente de sectores desfavorecidos tropiece con el fracaso desde el mismo momento que comienza su escolaridad sin haber tenido oportunidad de estructurar su pensamiento y desarrollar su lenguaje. Fracasa simplemente porque la escuela no ha descendido hasta su nivel, no ha partido de su situación y experiencias, porque no ha podido hacer frente a lo que el profesor le exige. Se le margina sin conocerle, sin haberle dado los estímulos y los medios para enriquecerse y expresarse.

3.3. La escuela es ajena a los valores del mundo del niño

La raíz de muchos de los males de la escuela está en su despegue de la vida. Son como dos realidades que caminan por senderos diferentes. Normalmente,

en cada ser humano, la escala de valores, las actitudes y las expectativas de futuro están relacionadas con su origen social. De alguna forma lo que cada uno piensa y espera de sí mismo es un reflejo de los ideales y valores que comparte el grupo a que pertenece. Educar supone —exige— descender a la idiosincrasia específica que enmarca la vida humana y tratar de liberarla de las ataduras —horizontes— de clase, situándola en camino de superación.

Sin embargo la escuela parte de otros supuestos. Las instituciones escolares tienen su propio esquema de valores —coincidente con el de la clase dominante— ajeno totalmente a las realidades sociales y familiares de los alumnos. De esta forma, conductas que se potencian desde el hogar y el medio social del niño pueden ser sancionadas en el marco escolar y, viceversa, muchas de las actitudes y tareas de la escuela no encuentran respaldo en la vida familiar. Ante este dualismo el niño irá progresivamente rechazando o haciendo caso omiso de los valores que su familia o la escuela intentan inculcarle, sobre todo cuando están en oposición con los que sus compañeros consideran importantes. Cuando esto sucede difícilmente la escuela podrá recuperarle porque todo el tinglado escolar ya no tiene sentido para el niño. *Urge que la escuela se aleje de su «maridaje de clase» y asuma los valores universales —comprensión, tolerancia, amistad entre los pueblos, fraternidad universal, derecho a la vida, al trabajo, etc.— para que nuevamente constituya fuente de luz y vida para el hombre de hoy (Art. 10.º).*

3.4. El niño no está integrado en la vida escolar

Al ir creciendo y madurando el niño, los valores y las normas de comportamiento de los demás chicos llegan a tener cada vez más importancia para él. Como ser social espera ser aceptado y desea vivir integrado en un grupo de iguales como uno más sin

distinciones ni diferencias. Sin embargo la escuela, con frecuencia, con una falta de tacto abrumadora coloca en situaciones de desventaja a muchos niños al no facilitarles la oportunidad para su integración social. Estas situaciones, a veces, se deben al origen racial o étnico de los niños; en otras ocasiones a que su religión, posición social, ambiente cultural familiar, idioma, etc., difieren del de la mayoría.

A pesar de que todos somos conscientes de que *el niño tiene derecho a ser protegido contra toda práctica discriminatoria* (Art. 1.º), sin embargo nos escapan, con frecuencia, algunos aspectos de la dinámica escolar que revierten directamente en el nivel de integración en grupo y consecuentemente en su rendimiento escolar. Para un niño es algo muy importante y definitivo en su proceso escolar el autoconcepto y la autoimagen de sí mismo que forma a partir del contexto escolar y en las que colaboran de manera destacada los propios compañeros y el profesor. Si el sujeto se siente no aceptado, si considera que no se le valora, que se le discrimina; si percibe su falta de integración en el grupo, etc., lógicamente se irá retrayendo, adquiriendo un autoconcepto de sí mismo como marginado y delimitado el campo de sus horizontes y expectativas. Esta es, quizás, una de las prácticas discriminatorias más específicas del medio escolar y a la vez de las menos conocidas.

3.5. El docente no se preocupa del área afectiva

Los profesores habitualmente tratan de justificar el rendimiento de sus alumnos en función del ambiente familiar, considerando a los padres como únicos responsables del desarrollo del niño, especialmente en el área afectiva. Todos sabemos que el niño necesita que se le quiera y proteja y que los hijos de las familias con problemas suelen acusar en su estabilidad emocional las perturbaciones del medio. Sin embargo la actitud de los educadores no debe limitarse a decir que *«todo niño tiene derecho a vivir al amparo y*

bajo la responsabilidad de los padres» (Art. 6.º), puesto que también tiene derecho a crecer en un ambiente de afecto, protección y seguridad que le permita el desarrollo armónico de su persona y precisamente en la organización y funcionamiento de ese ambiente tienen mucho que ver los profesionales de la educación.

Cuando se comentan las notas características de la juventud actual (desarraigo afectivo y familiar, pasotismo, violencia, crítica de la autoridad, etc.) todos los docentes debemos plantearnos en qué medida hemos contribuido a estos resultados, al no lograr impregnar las instituciones educativas de un ambiente grato y edificante que estimulara positivamente a los alumnos hacia los valores de la educación y la cultura. De alguna forma somos responsables en la medida en que no hemos contribuido a llenar el vacío afectivo que el chico experimenta en su medio familiar y social; en la medida que nos preocupamos excesivamente por los conocimientos olvidando que la educación es ante todo un mundo de afectos, donde las carencias son huellas para toda la vida (caso de niños abandonados, huérfanos, enfermos, etc.).

Quisiera que estas apretadas líneas sirvieran como un recuerdo de homenaje al niño en este Año Internacional dedicado a la infancia y como un punto de partida para que todos los que estamos embarcados en la nave de la educación revisemos hasta qué punto con nuestra actitud o actuación profesional estamos contribuyendo a fomentar o mantener situaciones de discriminación dentro del marco escolar. Igualmente quisiera que constituyeran un punto de reflexión y de examen para todos los administradores de la educación dada su *responsabilidad* en el tratamiento desigual que algunos niños —los más necesitados, los desfavorecidos socioeconómica y culturalmente— sufren en su proceso educativo al no garantizarles sus derechos fundamentales.

REFLEXIONES SOBRE LAS ARTES VISUALES EN LA EDUCACION

LUIS MIGUEL VILLAR ANGULO

Instituto de Ciencias de la Educación.
Sevilla

En esta exposición intentaremos desarrollar algunos conceptos que pertenecen al ámbito de la didáctica especial de las artes visuales.

Los conceptos serán de variada naturaleza. Unos harán referencia específica al curriculum, otros considerarán la formación del profesorado y la investigación, y otras ideas, por último, sugerirán alternativas que podrían contribuir a dar un mayor énfasis al estudio de la educación artística.

Siguiendo, pues, una ordenación un tanto lógica y a su vez arbitraria de necesidades detectadas en el panorama actual de la educación artística, nuestras reflexiones se centrarán en los siguientes tópicos: ¿cómo se entiende el curriculum de arte en los niveles educativos de EGB y BUP? Es decir, qué fines, objetivos, contenidos, bases lógicas y psicológicas de aprendizaje y recursos didácticos están implícitos en las recomendaciones y cuestionario oficiales, y qué alternativas de mejora pueden ser viables.

La observación enfocada en algunos puntos críticos nos obligará a citar teorías que educadores autorizados han llegado a demostrar y en cuyos resultados se apoya una didáctica de las artes visuales actualizada.

Otro tópico que pretendemos destacar se podría formular de la siguiente manera, ¿cuáles serían las metas de una formación del profesorado de educación artística que se basase en *competencias* docentes? Es decir, qué criterios habría que considerar para hablar de una formación de profesores de arte, y no sólo de profesionales del arte.

Para resumir estas consideraciones, centraremos la exposición en el anverso y reverso del proceso educativo. De una parte, el alumno y las características de un curriculum que lo desarrolle armónicamente, y de otra, la enseñanza ejercida por el profesor.

Una de las preguntas que los teóricos de la educación artística han tenido en la mente a la hora de justificar su enseñanza ha sido la de considerar hasta qué punto con o sin el arte se puede favorecer el desarrollo integral del educando. Insistir ahora en aspectos relativos a la filosofía de la educación artística nos obligaría a replantear la validez y actualidad de las teorías de Viktor Lowenfeld (1), John Dewey (2), Suzane Langer (3), Morris Weitz (4), Sir Herbert Read (5), June Mc Fee (6), entre otros, que han justificado las razones de inclusión del arte en la educación.

Este no es el momento de examinar si las argumentaciones de los pensadores *contextualistas* —o esos filósofos que abogan por la introducción del arte en la educación según el contexto

(1) Cf. LOWENFELD, Viktor y W. LAMBERT BRITAIN: *Desarrollo de la capacidad creadora*, B. Aires, Ed. Kapelus, 5.ª edición, 1970.

(2) Cf. DEWEY, John: *Art as experience*, N. York, Capricorn Books, 1958.

(3) Cf. LANGER, Suzanne: *Philosophy in a New Key. A Study in the Symbolism of Reason, Rite and Art*, N. York, the New American Library, 1951.

(4) Cf. WEITZ, Morris: «The Nature of Art», en EISNER, Elliot and David W. Ecker: *Readings in Art Education*, Lexington (Mass.), Xerox College Publishing, 1966.

(5) Cf. READ, Herbert: *Educación por el arte*, B. Aires, Ed. Paidós, 4.ª edición, 1969.

(6) Cf. MCFEE, June: *Preparation for art*, Belmont, Calif., Wadsworth, 1961.

espacio-temporal en el que vive el alumno—, son más válidas y correctas que las justificaciones propuestas por los teóricos *esencialistas*, que ven en el arte propiedades intrínsecas que dan razón por sí mismas de la necesidad de integrar el arte en cualquier plan de estudios educativo.

La educación artística en nuestro currículum se ve sometida a cambios de orientación según la política educativa del país, y ello nos permite inferir que la justificación contextualista es el criterio que prueba convincentemente al arte en nuestra educación. En virtud de razones contextualistas es como se puede interpretar que algunas características del diseño de un currículum como la continuidad lógica y psicológica de los contenidos y experiencias de aprendizaje en el Bachillerato no hayan sido organizadas adecuadamente.

Es más, las modificaciones del plan de estudios habidas en los años 1975 y 1976 nos hacen suponer que los cambios se debieron a las presiones de grupos sociales y de académicos ilustres en los altos funcionarios del Ministerio de Educación y Ciencia (7). En la voluntad de los programadores se concedía al arte un relativo peso específico dentro de la educación formal. Frente a estos supuestos contextualistas, la visión de los esencialistas —no nos olvidemos de *Read* y sus tesis desarrolladas en *Educación por el Arte*— es hacer referencia a los débitos que la educación tiene con el arte.

No consideramos, de igual manera, aspectos axiológicos del currículum, porque supondría hacer inferencias que irían más allá de las premisas de este artículo, sin que por ello disminuya la relevancia que la sociedad y la cultura poseen en la toma de decisiones educativas.

La educación artística de un niño se tiene que considerar como un proceso que evoluciona a tenor de las exigencias que el alumno y el arte dictan. El plan de estudios de los primeros nive-

les educativos debe contribuir a que el estudiante interiorice aprendizajes relevantes y acordes con su maduración. Las actividades de aprendizaje previstas en su currículum obligatorio deben tener sentido educativo.

Veamos, consiguientemente, qué se entiende por *currículum* y cuál es el diseño que generalmente se viene aplicando.

A la hora de diseñar un plan de estudios, y de acuerdo con Tyler (8), Taba (9) o Wheeler (10), por citar sólo algunos especialistas, se tienen que dar respuestas adecuadas a las siguientes preguntas, ¿qué metas educativas hay que conseguir?, ¿a través de qué experiencias se pueden conseguir esas metas educacionales?, ¿cómo se pueden organizar más eficazmente las experiencias? y ¿cómo se pueden evaluar dichas experiencias?

El proceso de elaboración de un currículum sigue necesariamente unas fases y a ellas nos vamos a referir para analizar la educación artística en nuestro plan de estudios.

En primer lugar, ¿qué metas y objetivos generales y de clase vemos reflejados en el arte? En la E.G.B. los *objetivos instruccionales* responden a *metas últimas* y *próximas* de manera indiscriminada para cada nivel. Objetivos como la «Iniciación al conocimiento e identificación de las obras universales del Arte» o la «Iniciación a la adquisición de las técnicas gráficas de aplica-

(7) El Decreto 160/1975, de 23 de enero aprobaba el Plan de Estudios de Bachillerato (B. O. E. de 13 de febrero) y excluía la asignatura de Historia del Arte del currículum. Por el Real Decreto 2.214/1976, de 10 de septiembre (B. O. E. de 22 de septiembre) se modificaron, entre otros, el art. 5.º 1 del Decreto 160/1975, incluyendo la asignatura «Historia de las Civilizaciones y del Arte» dentro de las Areas Social y Antropológica.

(8) Cf. TYLER, R. W.: *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, Chicago, University Press, 1950.

(9) Cf. TABA, Hilda: *Elaboración del currículum*, B. Aires, Troquel, 1974.

(10) Cf. WHEELER, D. K.: *El desarrollo del currículum escolar*, Madrid, Santillana, 1976.

ción más frecuentes en el campo de lo técnico, científico y artístico», manifiestan tipos de conductas que el alumno debe integrar como consecuencia de la enseñanza y simultáneamente hacen referencia a metas próximas que se pueden alcanzar dentro del marco social de la clase.

Otros objetivos educativos han sido declarados con ambigüedad y provocan confusión en los profesores, que nieciertan a identificar actividades o recursos didácticos ni criterios de evaluación que midan adecuadamente los objetivos.

Nuestro criterio es que los objetivos se formulen en términos de la conducta que el profesor espera desarrollar en el estudiante.

No obstante, reconocemos que hay series de comportamientos —la *percepción*, entre ellos— que son difíciles de definir operativamente dada la complejidad de acciones que entrañan. Evidentemente, la percepción visual, según Trismen, incluye acciones de observación, distinción, relación, selección, juicio, interpretación, análisis y síntesis (11).

Si el profesor, por todo ello, no describe de manera predecible el tipo de actuación de sus alumnos, se verá implicado en una maraña de experiencias y actividades sin que pueda estar seguro ciertamente del sentido de su instrucción.

La formulación de objetivos realistas y evolutivos ha de responder al criterio que Elliot Eisner propugna: se deben usar *objetivos expresivos* para describir aquellos encuentros que los estudiantes van a tener y de los que se derivarán consecuencias educativas. Reconociendo que ambos tiempos de objetivos —instruccionales y expresivos— facilitarán la selección de actividades de aprendizaje, el profesor se tiene que preguntar cómo *clasificarlos* de manera que abarquen un repertorio amplio de aprendizajes (12). La clasificación de los objetivos instruccionales

fue una necesidad que se detectó cuando los educadores analizaron las prioridades educativas de las distintas asignaturas. El resultado de esta búsqueda de esquemas clasificatorios fue la irrupción en el panorama educativo de las *taxonomías*. Bloom fue uno de los pioneros y a su colaborador Bren Wilson se debe la tabla de especificaciones para la educación artística. Las conductas de su tabla —percepción, conocimiento, análisis, evaluación, apreciación y producción— se derivan estrechamente de la taxonomía de Bloom (13).

Si bien la clasificación de los objetivos de acuerdo con las taxonomías puede constituir una base de programación de unidades didácticas, el uso indiscriminado de las taxonomías puede ocasionar al profesor algunas dificultades, dado que se apoyan en orientaciones formuladas para un contexto específico y no es válida una aplicación universal de las mismas.

Además, coincidimos con De Landsheere cuando critica las especificaciones de las subcategorías de Bloom puesto que en el dominio cognoscitivo, por ejemplo, es muy difícil delimitar el ámbito de cada conducta y en la educación artística lo es más todavía (14). En el caso de la percepción y del conocimiento es dudoso tener una percepción estética significativa si no se tiene un conocimiento de lo que se debe percibir. Esta complejidad existente para delimitar los objetivos instruccionales nos vuelve a recordar la

(11) Cf. TRISMEN, D. A.: *Evaluation of the Education through vision curriculum, phase I* (Project n.º 7-0049), Princeton, U. S. Office of Education, Bureau of Research, 1968.

(12) Cf. EISNER, Elliot W.: *Educating Artistic Vision*, N. York, The Macmillan Company, 1972, pp. 156 y 211.

(13) Cf. WILSON, Brent: «Evaluación del aprendizaje en la educación artística», en BLOOM, B. y otros: *Evaluación del aprendizaje*, B. Aires, Troquel, 1975, pp. 7-92.

(14) Cf. DE LANDSHEERE, Viviane y Gilbert: *Objetivos de la Educación*, Barcelona, Oikos-Tau, S. A., 1977, pp. 87-96.

conveniencia de los expresivos que ya hemos citado anteriormente.

En base a los tipos de objetivos así se podrán configurar las experiencias de aprendizaje instruccionales y expresivas. Si no se poseen las habilidades necesarias para la producción de formas es posible que no se puedan derivar formas expresivas, con lo cual la manipulación «per se» de herramientas y medios podrá superar y frustrar al niño.

Los objetivos y las actividades están íntimamente relacionados con dos aspectos de la organización o selección del contenido que se denominan *continuidad* y *secuencia*. La continuidad consiste en la selección y organización de actividades que permitan a los estudiantes usar para cada ejercicio destrezas que adquirió previamente. La continuidad se puede ver reflejada en un ejemplo extraído del cuestionario de Dibujo del primer curso de Bachillerato que dice «Sistemas de representación: diédrica y axonométrica». Esta parte del cuestionario es la supuesta culminación de una serie de aprendizajes acumulativos que se debieron dar en la segunda etapa de E.G.B. En efecto, siguiendo las orientaciones pedagógicas del área de expresión plástica de E.G.B. podemos anotar la recomendación «Iniciación a las proyecciones diédricas ortogonales (formas y poliedros sencillos)» perteneciente al octavo nivel que facilitará una transición adecuada al primer curso de Bachillerato. El concepto, por otra parte, se había recomendado para los niveles sexto y séptimo bajo las especificaciones respectivas de «Representación tridimensional en el plano: perspectiva cónica» y «Ejercicios sencillos de perspectiva cónica: paralela y oblicua («aproximación a los conocimientos científicos»)» (15).

La complejidad de ese objetivo ha sido progresiva, respondiendo al criterio de continuidad que estamos analizando. No obstante, la práctica educativa nos dice que si bien se planearon

objetivos teóricos en progresión lineal, cada nivel de escolaridad manifiesta públicas insatisfacciones imputadas a las deficiencias de preparación de las etapas precedentes.

el reconocimiento de un abandono de la continuidad lógica y psicológica del contenido. Es más, si cada etapa o nivel educativos no se cimienta en aprendizajes previos que facilitan la progresión, cada objetivo de nivel será inicial y habrá que reiterarlo al año siguiente.

Por otra parte, la iniciación temprana en la geometría descriptiva en alumnos de E.G.B. y posteriormente en el B.U.P. se hace en virtud de la transferencia de aprendizajes. Como señala Bruner, la transferencia de los aprendizajes se logra mejor cuando se comprende «la estructura de los problemas» (16). Bajo estas premisas se enuncian en el Bachillerato las formas plana y tridimensional y en el octavo curso de la E.G.B. la primera recomendación es en favor del estudio de estructuras internas.

Relacionando la continuidad y la transferencia se observa que si bien ciertos objetivos instruccionales responden al criterio de continuidad, se recomendaron para niveles en los que los niños tienen menos capacidad para captar relaciones abstractas. Insistiendo en el concepto de transferencia habría que recomendar a los profesores que si bien se debe hacer hincapié en la comprensión de la estructura interna de las cosas, los procedimientos didácticos seleccionados se referirán a ejemplos concretos de estructuras determinadas. El peligro a que se puede llegar es a que la enseñanza se convierta en algo abstracto, como se

(15) Orden de 6 de agosto de 1971 por la que se prorrogan y completan las orientaciones pedagógicas para la Educación General Básica (B. O. E. de 24 de agosto de 1971).

(16) Cf. BRUNER, Jerome S.: *Hacia una teoría de la instrucción*, México, UTEHA, 1969, y BRUNER, Jerome S.: *El proceso de la educación*, México, UTEHA, 1972.

puede observar en este párrafo entresacado de un libro de octavo de E.G.B.: «Se llama axonometría a las proyecciones sobre un triedro trirrectángulo o también proyecciones triédricas. Cuando de los tres ejes dos forman 90° se le denomina por el nombre de perspectiva caballera» (17).

El otro concepto capital del curriculum de arte es la *secuencia*, o la organización de las actividades de aprendizaje según criterios de progresiva complejidad. Las actividades de nuestro curriculum de arte no siempre indican que la secuenciación se realiza con objeto de conseguir una meta determinada. Cuando en sexto curso de E.G.B. se sugiere que se «inicie a los niños en la percepción estética de objetos casuales», la conducta perceptiva no se desarrolla de forma similar en el séptimo curso y solamente en octavo aparece matizado el objetivo con la siguiente denominación «información e identificación de obras de arte de importancia universal».

La subcategoría interpretación, según la taxonomía de Wilson, perteneciente a la categoría comprensión de las obras de arte resuelve la secuencia de una manera expedita. En las orientaciones del nivel octavo se dice: «Interpretación del natural estático o en movimiento con mayor objetivación que en niveles anteriores». De esta manera, al omitir las normas de juicio pertenecientes a las diferentes teorías de las artes, el profesor no podrá evaluar adecuadamente las interpretaciones que hacen los alumnos, ya que el criterio de objetivación no sabemos si representa una dimensión expresiva o estética de la obra.

De la misma manera que el curriculum es la base educativa del centro de enseñanza, la actividad de aprendizaje es la clave del curriculum. ¿Qué actividades se tienen que seleccionar para conseguir una meta educativa? Otra pregunta que se podría formular es la que sigue: ¿cuál es el grado de complejidad inherente en la actividad en

relación con el nivel de destreza que poseen los estudiantes?

Veamos un ejemplo. En el tercer nivel de la E.G.B. se sugieren «expresiones en grupo». La realización de murales aprovechando la aparición de la doble «línea base». Este concepto de doble «línea base» es una característica del dibujo infantil perteneciente a la etapa de esquematización, según la clasificación de Lowenfeld y Brittain, que no la deben pasar por alto los profesores de la primera etapa de E.G.B. Si la enseñanza del profesor consiste en lograr que los niños dibujen la perspectiva estará señalando un tipo de ejercicio que no se relaciona con el grado de maduración de los niños de aquella etapa.

Las actividades de aprendizaje nos obligan a considerar la *evolución* del arte en los niños, a fin de esclarecer si los niños dibujan lo que ven en las primeras edades como postula Arnheim o dibujan lo que conocen como demuestra Piaget (18).

Además de la evolución artística como criterio para señalar actividades, los *intereses* del niño advierten al educador del tipo de actividades que se deben delinear.

En este sentido, las orientaciones pedagógicas de los últimos niveles de la E.G.B., así como el Dibujo del primer curso del BUP no recurren explícitamente a un sincretismo de las exigencias formales del conocimiento de las estructuras de las formas con la sensibilidad artística de los adolescentes. La juventud, nos dicen Stern, Spranger, Debesse, Wojnar, por citar algunos autores que han tratado este período con

(17) AMO VÁZQUEZ, Juan: *Expresión Plástica*, 8.º EGB, Salamanca, Anaya, S. A., 1975, p. 55.

(18) Cf. ARNHEIM, Rudolf: *El pensamiento visual*, B. Aires, Ed. Universitaria, 1971, y LANSING, Kenneth M.: «The research of Jean Piaget and its implication for Art Education in the elementary school», en *Studies in Art Education*, Vo. 7, Spring, 1965, pp. 33-42.

más detalle, se caracteriza por una búsqueda del ideal y de la belleza (19).

La literatura y la música ocupan un lugar preponderante en las vidas de los alumnos. La historia del arte representa para ellos un goce similar al placer cinético que tienen los alumnos preescolares cuando realizan garabatos.

El *museo* es, por otra parte, el marco adecuado de encuentro con las manifestaciones artísticas de los grandes autores. De ahí que determinados objetivos instruccionales como el desarrollo del sentimiento y la empatía hacia las obras de los artistas se pueden ver favorecidos con actividades como visitas programadas a museos y galerías de arte.

Los principios que se han identificado en la planificación del curriculum —objetivos instruccionales y expresivos, actividades de aprendizaje, continuidad, transferencia y secuencia— se deben complementar con la evaluación que es la última fase del diseño de un curriculum simple.

La *evaluación* no se debe reducir a la calificación. Las notas, digámoslo entre paréntesis, sólo han conseguido empobrecer el concepto de la evaluación. Si la evaluación se entiende de acuerdo con el principio de Tyler, consistirá en medir hasta qué punto el alumno consigue aquellos objetivos que previamente se habían señalado (20).

Una vez más reiteramos la conveniencia de programar los objetivos en términos de conductas fácilmente observables, que, como nos señalan Mager y Popham, permiten detectar con facilidad el progreso del alumno (21).

De acuerdo en el criterio de evaluación por maestrías y usando medidas pretest-postest tendríamos garantía del progreso que verifican los estudiantes. No cabe duda que este tipo de evaluación es una valoración de los resultados de una unidad instruccional, y que como tal, lo que se evalúa, según el

modelo de Stuffelbeam, es el producto o conducta final del estudiante (22).

Si bien el ámbito de la evaluación en la educación artística es complejo y multisectorial no por ello se deben omitir algunas indicaciones.

Evaluar, hemos indicado, no es lo mismo que pasar una prueba, ya que las pruebas son técnicas para evaluar. De igual forma, una vez seleccionada la prueba habría que delimitar el contexto —si pasar una prueba para medir al estudiante consigo mismo, al estudiante con la clase o bien al estudiante con un criterio seleccionado. Por último, las pruebas y el contexto de evaluación hacen referencia explícita a uno de los tres reinos que se han ido citando a lo largo de esta exposición: productivo, crítico y cultural.

Si nuestros objetivos instruccionales fueran los comportamientos, conocimiento, comprensión, etc., se podrían elaborar pruebas con relativa facilidad, aunque en todas ellas se tendría que considerar su validez y fiabilidad.

Hay comportamientos que son difícilmente aislables y consecuentemente en las medidas se pueden producir interferencias. Este es el caso de la percepción. Hay otras conductas, como las de conocimiento, que constituyen la base de la mayoría de los ítems propuestos. Hay otras, finalmente, que se tienen que medir con pruebas de ensayo dada la dificultad de la conducta, como al tratar de medir la apreciación que los estudiantes tienen de las obras artísticas.

Y así, mientras que el ítem siguiente mide un aspecto de conocimiento:

(19) Cf. WOJNAR, Irena: *Estética y pedagogía*, México, Fondo de Cultura Económica, 1967.

(20) Cf. TYLER, R. W.: *Ob. cit.*

(21) Cf. MAGER, R. F.: *Cómo definir los objetivos pedagógicos*, Caracas, L. B. Salesiana, 1971, y POPHAM, W. James y BAKER, Eva L.: *Los objetivos de la enseñanza*, B. Aires, Ed. Paidós, 1977.

(22) Cf. STUFFELBEAM, D.: «The Use and Abuse of Evaluation in Title III», *Theory into Practice*, (June 1967), Vo. 6, No. 3, pp. 126-133.

«Frank Lloyd Wright fue:

- a, alfarero
- b, arquitecto
- c, escultor
- d, acuarelista
- e, pintor de óleos»,

los ítems para medir la creatividad tendrían unas instrucciones más elaboradas. Por ejemplo, «Realice una pintura a la témpera de una sola figura. El cuadro debe transmitir una sensación de turbulencia. Este sentimiento debe surgir de la actitud de la figura, el empleo de los colores, texturas, líneas y formas, y de la composición del cuadro. Tiempo de realización: una hora».

En el primero de los dos ítems se ha tenido en cuenta el reino cultural, mientras que en el segundo el dominio de la producción.

La consideración final que hacemos respecto de la evaluación es que se amplíen y se interaccionen aspectos no relacionados con la producción artística cuando se haga una evaluación formativa. De otra parte, que se multipliquen los esfuerzos de cara a obtener un mayor número de pruebas válidas que midan el rendimiento del aprendizaje artístico. Buros nos dice que hasta el año 1961 existían 29 tests clasificados de bellas artes de los 2.196 catalogados. Ello nos habla de la escasez de instrumentos fiables para valorar el rendimiento dentro del arte (23).

Al repasar el contexto, enfoque, y criterios de evaluación de las artes visuales hemos visto la oportunidad de señalar algunas aproximaciones al tratamiento del currículum de arte. Una de ellas es la *interdisciplinaridad*.

En el aprendizaje artístico se dijo que intervienen factores múltiples, y entre ellos citamos el crítico. Vamos a desarrollar esa dimensión.

En el tercer curso de Bachillerato y dentro de la asignatura de filosofía se incluyen en el cuestionario los temas de la percepción y de la imaginación. Respecto a la percepción, una de las concepciones más útiles de aprendi-

zaje artístico es la que han desarrollado los psicólogos de la Gestalt, especialmente Arnheim. Esta teoría del desarrollo perceptual indica que en la medida que las personas maduran crecen sus posibilidades de discriminación entre las cualidades que constituyen el ambiente (24).

El aprendizaje del concepto de diferenciación perceptual, o simplemente el conocimiento de la imaginación y de los vehículos que la estimulan tienen lugar dos años después de haber realizado otros aprendizajes como son el productivo del dibujo en el primer curso, y el cultural -H.^a de las civilizaciones y del Arte- también en el primer curso.

Estos tres reinos del aprendizaje nos hablan de las hipotéticas dificultades que puede tener el estudiante al integrar conocimientos ofrecidos por tres especialistas que imparten tres materias diferentes.

Es necesaria la *integración* en las artes visuales si queremos que el alumno organice experiencias significativas que aparecen inconexas en el currículum. La interdisciplinaridad favorecería, en definitiva, la integración de algunos objetivos de aprendizaje, como la percepción y la creatividad.

Este es el sentido que tiene el proyecto de Ricardo Marín titulado «Concentración en torno a la estética». El estudio, por otra parte, se inspira en los trabajos de Sir Herbert Read, cuya tesis fundamental consiste en hacer del arte la base de la educación (25).

La belleza y sus manifestaciones están en toda la naturaleza y el hombre puede *concentrar* en torno suyo todas las materias. La educación integral del educando se lograría de esta forma a través de la educación estética. Como

(23) Cf. BUROS, Oscar K.: *Tests in Print*, New Jersey, Gryphon Press, 1961.

(24) Cf. ARNHEIM, Rudolf: *Ob. cit.*, pp. 126-177.

(25) Cf. MARÍN, Ricardo: *La interdisciplinaridad y la enseñanza en equipo*, Valencia, ICE de la Universidad Polit cnica, 1975, pp. 79-82.

últimamente ha reiterado Louis Porcher, el objetivo general de la educación estética «es un desarrollo global de la personalidad» (26).

Conocida la estructura de nuestro sistema educativo, una posible alternativa a la interdisciplinariedad consistiría en la *enseñanza en equipo*, que como tal proceso cooperativo favorecería el desarrollo de conceptos según el grado de conocimiento y capacidad de cada profesor.

Hay objetivos cognitivos en los que la cooperación de los especialistas de Dibujo, Historia del Arte y Filosofía sería estrictamente necesaria. Un ejemplo lo aclarará. Si se pensara en un objetivo que considerara al arte como un proceso de solución de problemas haría falta la concurrencia de varios profesores. Veámoslo.

Siguiendo el proceso de indagación de John Dewey, que posteriormente Jerome Bruner desarrolló como modelo instruccional, el equipo de profesores podría aplicar ese paradigma de razonamiento a conceptos de arte (27).

El proceso de indagación se podría aplicar tanto a comprender por qué Moore y Picasso, entre otros, llegaron a soluciones de formas nuevas, como consecuencia de los problemas iniciales que tenían (tema de estudio de Historia del Arte), a conocer qué procedimientos técnico-pictóricos expresarían texturas más adecuadas (tema de estudio del Dibujo), o bien conocer cómo es la percepción del espacio euclidiano de los niños preescolares (tema de experimentación del profesor de Psicología).

La solución de problemas constituiría, de esta manera, el enfoque metodológico seleccionado por los tres profesores en temas relacionados con las artes visuales.

Como indicamos en la introducción de estas reflexiones, el segundo núcleo de puntos críticos detectados en la educación artística se refiere a la en-

señanza, a la formación de los profesores y a la investigación didáctica.

Considerando el aprendizaje como el reverso de la enseñanza, cuanto hagamos en la enseñanza condicionará los efectos o aprendizajes. La enseñanza ejercida por los profesores deberá responder a unas características que posibiliten la consecución de nuestros fines. Si previamente hemos hecho hincapié en la necesidad de planear la instrucción de acuerdo con objetivos de comportamiento, recomendamos que la formación de los profesores esté integrada por un currículum que contemple a su vez *objetivos operativos de entrenamiento*. Si se aboga en favor de la interdisciplinariedad, una aproximación al currículum del profesor de arte consistirá en flexibilizar la selección de asignaturas que faciliten una formación personalizada.

La preparación de los profesores de arte exigirá necesariamente junto a una capacitación académico-profesional un adiestramiento didáctico suficiente que le permita orientar aprendizajes de los escolares.

La eficacia de la enseñanza, como nos recuerdan Biddle y Ellena, depende de un conjunto de variables, entre las que figuran las conductas de los profesores que provocan unos efectos en los alumnos (28). Esos comportamientos docentes empíricamente eficaces deben ser la base de los programas de formación del profesorado. De este modo, si se reconoce que los profesores tienen que saber los procedimientos de creación de formas, o las cualidades de lo bello o el contexto cultural de un pintor barroco, por poner ejemplos de distinta naturaleza, no es menos necesario que deben cono-

(26) Cf. PORCHER, Louis, y col.: *La educación estética. Lujo o necesidad*, B. Aires, Ed. Kapelusz, 1975.

(27) Cf. BRUNER, Jerome: *Ob. cit.*

(28) Cf. BIDDLE, B. J. y W. J. Ellena (Eds.): *Contemporary research on teacher effectiveness*, N. York, Holt, Rinehart & Winston, 1964.

cer e integrar *competencias* docentes, tales como desarrollar el pensamiento divergente de los niños, elaborar tareas artísticas relevantes para el niño, o diferenciar la complejidad de los ítems en pruebas de rendimiento.

Lo que queremos destacar es que no sirve únicamente la asistencia a un programa educativo tradicional para formar adecuadamente a los profesores de artes visuales. Es necesario que se llegue a investigar y redactar un catálogo de competencias mínimas e imprescindibles que todo profesor conozca y practique durante la fase de preparación. Así se tendrá evidencia de estar contando con un buen profesional del arte y además con un profesor capaz de demostrar habilidad cuando aplique el repertorio de competencias de enseñanza artística durante su programa de entrenamiento. El catálogo de competencias, aún por definir, incluirá declaraciones de la siguiente naturaleza:

1. El profesor en formación demostrará habilidad para identificar las características del desarrollo artístico de un niño después de analizar las formas que ha producido.
2. El profesor en formación demostrará competencia en formular metas y objetivos expresivos apropiados para resolver las necesidades de los niños de la comunidad.

Estos dos tipos de destrezas son ejemplos de lo que podría constituir un programa de formación de profesores de arte que se basara en competencias y que se centrara en las necesidades de los escolares. Este punto de vista es de gran actualidad y representa el giro hacia donde se encamina la elaboración de los programas de formación pedagógica de profesores de arte, como apunta Bobby Rowe en uno de los números de la revista *Art Education* (29).

La investigación es, pues, una necesidad sentida en todas las disciplinas y también en las artes visuales. Hasta

ahora la mayoría de las decisiones que se han tomado en la didáctica se han basado en las observaciones de los dibujos infantiles o a través del método clínico, pero hay pocos resultados empíricos que avalen o que midan las decisiones que frecuentemente toman los expertos de arte.

La educación artística necesita consecuentemente un número mayor de investigaciones en áreas que son críticas dentro de las artes visuales, como psicología del estudiante de arte, el proceso de creación artística en el alumno, los juicios de valor que los profesores establecen acerca de los esfuerzos artísticos de los niños, etc.

El «estudiante de arte» es una generación que abarca cualquier momento del desarrollo. Esta área de trabajo, no obstante, es el que mayor número de publicaciones ha producido.

Lowenfeld, Arnheim, Piaget, Goode-nough, Machover, Stern, Kellog son, entre otros, investigadores que han incidido particularmente en la dimensión epistemológica del niño, en el «talento» artístico del alumno, y en el arte como proyección de su inteligencia y personalidad (30).

Otra área de investigación es la que ha considerado el alumno de arte en proceso de desarrollo. En este punto centramos todos aquellos trabajos que han contemplado el proceso de «hacer arte», es decir, la creación de formas artísticas, como foco de sus estudios. Entre otros ejemplos de autores tenemos a Guilford que ha sido uno de los teóricos que más esfuerzos han hecho por dar un puesto a la creatividad dentro de la estructura del intelecto (31).

(29) Cf. ROWE, Bobby: «Designing objectives for Competency-Based, School-Centered Teacher Education Programs», en *Art Education*, Vo. 28, No. 4, April/May, 1975, pp. 2-5.

(30) Rhoda Kellog, por ejemplo, ha hecho un ensayo de sistematización de los dibujos infantiles en su obra *Analyzing children's art*, Palo Alto, Mayfield, 1970.

(31) Cf. GUILFORD, J. P.: «Creative Abilities in The Arts», en EISNER, Elliot W. and David W. Ecker: *Ob. cit.*, pp. 283-291.

Torrance nos habla del niño creador (32), y Eisner, siguiendo criterios empíricos, ha tratado de probar una tipología de la creatividad (33).

La otra área de investigación en la que se han desplegado esfuerzos se refiere al juicio que los profesores hacen de los trabajos de sus estudiantes. Munro en uno de los investigadores que más ha contribuido a resolver las ambigüedades concernientes a los juicios estéticos (34). Brent Wilson es otro investigador que ha tratado de saber cómo los programas escolares alteraban en los estudiantes las percepciones de las reproducciones de las obras de arte (35).

Esta breve revisión de algunos trabajos experimentales nos permitirá finalizar la exposición señalando algunas áreas de preocupación que los profesores y los planificadores de arte tendríamos que abordar de cara a mejorar la educación artística.

En primer lugar, hay un problema general acerca de la identificación de los tipos de instrucción usados por los profesores cuando enseñan arte. No se conoce con claridad qué procesos mentales, esquemas de interacción o, en general, métodos didácticos suceden en las clases de arte. Bellack y Flanders son calificados investigadores que han medido a nivel general el discurso verbal en las aulas (36). Weber ha medido las relaciones entre el comportamiento del profesor y la creatividad del alumno (37), y Smith ha estudiado la lógica de la enseñanza en los dominios de la valoración y de la apreciación de las artes. Del análisis de múltiples grabaciones en video de lo que hacían los profesores de arte Smith concluyó que se implicaban en dos actividades: 1) enseñar cómo hacer algo, y 2) decir o contar algo (38).

Nuestra preocupación se puede sintetizar en esta pregunta: ¿cómo se puede prescribir al profesor de arte un tipo de enseñanza si no se describe previamente cómo enseña? De nuevo insistimos en que la enseñanza y la

formación de los profesores se hagan en términos de comportamientos observables y modificables (39).

En segundo lugar, muchos de los contenidos y actividades del currículum están pensados en virtud de la posible transferencia del aprendizaje artístico.

Esta cuestión de la transferencia se relaciona con una preocupación más general que consiste en cómo validar criterios de evaluación artística.

Mientras no se resuelva el problema de la medida y del criterio seguirán latentes las dudas al preguntarnos, ¿se debería evaluar el trabajo artístico de los niños?, ¿qué tipos de criterios se podrían aplicar?, ¿quién debería evaluar el trabajo del estudiante?, ¿es el proceso más importante que el producto?, ¿son los dos igualmente importantes?, ¿se deberían poner notas a los trabajos artísticos de los niños?, ¿se deberían comparar los trabajos de los niños?, ¿cuál es el sentido de los concursos de arte infantil y de los premios?, ¿contribuyen los premios y los

(32) Cf. TORRANCE, E. Paul: *Orientación del talento creativo*, B. Aires, Troquel, 1969.

(33) Cf. EISNER, E. W.: «Typology of creativity in the visual arts», en EISNER, E. W. and D. W. Ecker: *Ob. cit.*, pp. 323-335.

(34) Cf. MUNRO, Thomas: «Children's Art Abilities: Studies at the Cleveland Museum of Art», en EISNER, E. W. and D. W. Ecker: *Ob. cit.*, pp. 163-180.

(35) Cf. WILSON, B. G.: «An experimental study designed to alter fifth and sixth grade student's perception of paintings», en *Studies in Art Education*, Vo. 8, No. 1, 1966, pp. 33-42.

(36) Cf. BELLACK, A. A., et al.: *The language of the classroom*, N. York, Teachers College Press, 1966, y FLANDERS, Med. A.: *Análisis de la Interacción Didáctica*, Salamanca, Anaya, S. A., 1977.

(37) Cf. WEBER, W. A.: *Relationships between teacher behavior and pupil creativity in the elementary school*, Universidad de Temple, Tesis doctoral no publicada, 1968.

(38) Cf. SMITH, B. O. et al.: *A study of the logic of teaching*, Urbana, The University of Illinois Press, 1970.

(39) Cf. VILLAR ANGULO, Luis Miguel: «Formación del profesorado basada en la actuación o competencia», en VILLAR ANGULO, L. M.: *La formación del profesorado: Nuevas contribuciones*, Madrid, Santillana, 1977, pp. 241-280.

concursos a reforzar o a inhibir al niño, y a su desarrollo artístico?

En resumen, en nuestro artículo nos hemos referido a los dos agentes que intervienen en el proceso educativo: el alumno y el profesor con sus correlatos del curriculum y la formación del profesorado como vehículos de educa-

ción y de perfeccionamiento en las artes visuales.

No hemos pretendido abarcar toda la complejidad que entraña una didáctica innovadora de las artes visuales. Hemos querido subrayar que la enseñanza del arte contiene muchas incógnitas que sólo una investigación aplicada podrá tal vez resolver.

EL PROBLEMA DE LA EVALUACION DE LAS ESCUELAS ALTERNATIVAS

MANUEL MILLAN VENTURA
Departamento de Pedagogía Sistemática.
Universidad de Valencia

INTRODUCCION

Especialmente durante los cinco últimos años han crecido de una forma altamente imprevisible, la cantidad de escuelas alternativas dentro del sistema escolar norteamericano. Una investigación reciente del National School Board Association indica que más del 28 por ciento de los distritos escolares consultados tenían alguna escuela alternativa en funcionamiento. Por su parte el International Consortium for Options in Public Education, informa que se han creado más de 10.000 alternativas durante la pasada época y el número sigue aumentando. Algunos estados norteamericanos (California, el Medio Oeste...) incluso animan legalmente a escalar escuelas alternativas. Por último desde 1970 se han publicado más de 200 libros y artículos y se han presentado cerca de 50 tesis doctorales (1).

Las alternativas que se han ido creando representan un mosaico nominalista y nada estructurado. Podemos categorizar provisionalmente estas alternativas en cinco tipos (2):

1. *Alternativas que se centran en perspectivas instructivas*, tales como las escuelas montessorianas, open

schools, escuelas con programas individualizados con promoción continua, etc.

2. *Alternativas que se centran en el curriculum*, ejemplos son las escuelas multiculturales, escuelas ecologistas, learning centers, etc.
3. *Alternativas que se centran en solucionar algún problema especial*, podemos citar casos como los «continuation schools», «maternity school». etc.
4. *Alternativas que se centran en algunos recursos (resources or factities) especiales*; muestras de este tipo de escuelas son, las «escuelas sin muros», «educational parks» «career centers», etc.
5. *Alternativas que se centran en la administración y organización*, tales como las «schools within-schools», «mini-escuelas», «complex», «escuelas satélites».

(1) SMITH, V. BARR R. and BERKE, D. Alternatives in education: Freedom to chose. Phi Delta Kappa, Bloomington, Indiana, 1976, Cap. 5.

(2) BARR, R. D. et al. «An Analysis of six school evaluations: The effectiveness of alternative public schools» in *Viewpoints*. Indiana University, Vol. 53. No. 4, July 1977, pp.1-30.

En la figura 1 hemos reunido una lista provisional y nada estructurada de escuelas alternativas dentro del sistema escolar, todas estas escuelas están caracterizadas al menos por cuatro factores genéricos:

1. Todas las escuelas forman parte del sistema escolar público no privado.
2. La participación en estas escuelas tanto por parte de los estudiantes como de los maestros es voluntaria.
3. Los programas educativos que utilizan son bastante diferentes de los empleados en las escuelas convencionales.
4. Todas estas escuelas han especificado de una forma completa los objetivos educativos.

1. EL ANALISIS DE LAS ESCUELAS ALTERNATIVAS

Aunque han levantado grandes controversias, al igual que sus modelos antiinstitucionales, se han realizado pocas investigaciones sistemáticas sobre su concepto y su eficacia, y estos escasos estudios proporcionan unos resultados al menos difuso.

En un estudio realizado por el «National Institute of Education» se señala que la mayoría de las alternativas se han desarrollado pensando en alumnos con problemas de conducta, con lo cual estas escuelas recogían a los niños muy brillantes, estudiantes altamente motivados y que podían, de continuar en el sistema convencional, haber sido expulsados (3). Otras investigaciones han señalado que a pesar de la publicidad y el vocabulario novedoso las escuelas alternativas parecen diferenciarse poco de las escuelas convencionales. En un estudio realizado en más de 20 escuelas alternativas en Berkeley, California, se concluyó que existía una gran similitud entre todas las alternativas, especialmente en el área de técnicas instructivas. También se señaló que aunque algunas escuelas alternativas han sido cuidadosamente desarrolladas alrede-

dor de un modelo instructivo determinado, otras, por el contrario, no han tenido en cuenta ni los modelos, ni los estilos de educación (4). En cambio en lo referente a los objetivos la gran mayoría de las escuelas los han determinado por sí mismas (en un estudio hasta el 92 % de ellas). Lo que es un importante ejemplo a seguir por el resto de las escuelas públicas (5).

En 1974 el «National Alternative School Program at the University of Massachusetts» analizó por medio de un cuestionario a 300 escuelas alternativas públicas y 100 escuelas alternativas fuera del sistema escolar: uno de los resultados más interesantes fue el gran interés por las materias instrumentales que demostraron el 85 % de las escuelas consultadas (6). Un informe de la Fundación Ford realizado en 1974 señala que los estudiantes de escuelas alternativas (públicas) no resultan deficientes en áreas cognitivas...» donde podemos aplicar pruebas de medida tales como tests, pruebas de acceso, etc. Los estudiantes de escuelas alternativas obtienen tan buenos resultados como los de las escuelas con programas tradicionales e incluso mejores» (7).

En el informe del National Institute of Education, al que nos hemos referido más arriba, parece evidente que los estudiantes han experimentado un pro-

(3) ARNOVE, R., BARR, R. and STROUT, T.: *The evaluation uses and implications of alternative education*. Unpublished report commissioned by the National Institute of Education, 1977.

(4) BARR, R. D.: *Curriculum in optional alternative schools*, Unpublished position paper commissioned by the National Institute of Education, presented at conference on public issues in educational options, Chicago, June 30, 1976, pág. 12.

(5) NATHAN, J.: «Graduation requirements and alternative schools» *Changing Schools*, N.º. 15, 1976, pp. 8-10.

(6) WOLF, T. E., WALLACE, M. and MACKIN, R.: *Summary of the N.A.S.P. survey, 1974*, Unpublished report prepared by the National Alternative School-Program University of Massachusetts, Amherst, 1971.

(7) FORD FOUNDATION: *Matters of choice: A Ford foundation report on alternative schools*. Ford. N. York, 1974, pág. 6.

greso significativo en el área afectiva (8). En él se afirma específicamente que:

1. El autoconcepto de los estudiantes en escuelas alternativas parece que mejora, particularmente en aquellos que no logran adaptarse a las escuelas convencionales.
2. Los estudiantes de las escuelas alternativas tienden a ser más felices (sus padres también están de acuerdo), también son más abiertos, flexibles, comprensivos y tienen mejores actitudes hacia la escuela.
3. El estudiante parecía tener bastante control sobre sus propios destinos, se siente más seguro y posee una mayor identidad.
4. Las actitudes más positivas se pusieron de relieve en los altos índices de asistencia, menos vandalismo en las escuelas, y un nivel bajo de problemas de conducta en la clase.

Como hemos visto este tipo de estudios en la investigación sobre estas escuelas alternativas hace poco más que plantear cuestiones. Se dispone de pocos datos sobre los que apoyarse para extraer conclusiones sólidas, en el mejor de los casos se formulan hipótesis y se sugieren marcos generales para la investigación. Las principales preguntas, desde el punto de vista de la eficacia sobre las que debe centrarse la investigación, son:

1. ¿Cuál es la diferencia de estas escuelas alternativas en el área del rendimiento cognitivo?
2. ¿Son eficaces estas escuelas en el desarrollo de las actitudes y el autoconcepto de los estudiantes?
3. ¿Cuál es la eficacia de estas escuelas a la hora de desarrollar una conducta positiva, especialmente en cuanto a la asistencia, tumultos e inadaptaciones escolares?
4. ¿Cuál es la persistencia de lo aprendido en estas escuelas, cuánto influyen en la vida como adulto?

2. LA PRACTICA DE EVALUACIONES DE LAS ESCUELAS ALTERNATIVAS

El rápido crecimiento de las escuelas alternativas ha estado acompañado por un gran interés en sus evaluaciones (9).

La tarea de evaluar innovaciones alternativas ha hecho el tema especialmente difícil. Así pues necesitamos nuevas y diferentes metodologías para evaluar las escuelas no-tradicionales.

La evaluación de las escuelas alternativas también ha sido complicada por sus consecuencias administrativas. Algunas escuelas temen a los inspectores y funcionarios que pueden estar en contra de las innovaciones y utilizar las evaluaciones para dar por acabado el experimento.

También hay quejas por parte de los innovadores por el hecho de que las escuelas tradicionales son rara vez evaluadas tan en profundidad como sus oponentes, además ponen de relieve que las escuelas alternativas deben demostrar que son eficaces, mientras se supone graciosamente que las escuelas tradicionales lo son.

En respuesta a esta necesidad de evaluaciones adecuadas algunos investigadores han comenzado a desarrollar nuevos instrumentos para la investigación en escuelas no tradicionales. El doctor Gerald Smith de Indiana University ha comenzado a construir un inventario, el S.A.A. (Statements About Schools), con lo que el estudiante identifica ciertos «valores operativos» con actuaciones o prácticas que se siguen en sus escuelas (10).

(8) BARR, R. D.: *Op. cit.* Conference on policy issues in policy issues ineducational options. Chicago, June 30, 1976, pág. 15.

(9) FANTINI, M. D. (Ed.): *Alternative education: A sourcebook for parents, teacher, students and administrators*. Anchor Books, Doubleday and Co. N. York, 1976.

(10) COPPEDGE, F. L. and SMITH, G. R.: «Survey for trend in evaluation of alternative school», in *Changing Schools*, No. 10, 1974, págs. 13-14.

El profesor R. Wolf (11) de Indiana University ha desarrollado diferentes modelos de evaluación. El que más éxito ha tenido es sin duda el «Modelo Jurídico». Aldrich (12) también ha colaborado en estos intentos.

En abril de 1976 se celebró una conferencia sobre evaluación educativa y decisión política (13), y se formularon una serie de recomendaciones para evaluar las escuelas alternativas, las más importantes son:

1. La evaluación debe ser descriptiva, positiva y que ponga de relieve las opciones.
2. La evaluación debe ser significativa y aplicable a las necesidades personales de aquellos que están evaluados.
3. Los evaluadores no deben interrumpir, ni estorbar el proceso educativo,... consecuentemente deben recoger el mínimo de datos siempre que estos permitan obtener evaluaciones exactas (no reactividad).
4. La investigación y la evolución deberían estar separadas y debería intentar especificar las clases de habilidades necesarias para cada una de ellas.
5. Debemos preocuparnos más de la recogida de datos descriptivos sobre la escuela antes de la evaluación.
6. Los evaluadores deberían utilizar varias técnicas analíticas.
7. Los evaluadores y los pedagogos deberían ser responsables de la puesta al día de los procedimientos de evaluación.

3. CONCLUSIONES

1. Realizar un análisis de las escuelas alternativas que han demostrado ser exitosas.

2. Diseñar unos esquemas de evaluación válidos y fiables. Esto implica la construcción de listas de control, la utilización de pruebas no-cognitivas adecuadas y la recopilación sistemática de los modelos educativos utilizados.
3. Preparar adecuadamente a los evaluadores para que tomen medidas no reactivas.
4. Para conseguir todo esto debemos estudiar más seria y profundamente las variables «personales», que son las que al parecer de los críticos de la escuela institucional, esta última no atiende adecuadamente. Conceptos como creatividad, personalidad, comunicación... deben ser objetivados al máximo. La construcción de tests debe ser vislumbrada desde perspectivas diferentes a la fisheriana.
5. Por último las aportaciones del Análisis Causal deben integrarse en unos diseños experimentales pertinentes.

(11) WOLF, R. and TYMITZ, B.: *Toward more natural inquiry in education*, School of Education, Indiana University, Bloomington, Indiana, 1977.

(12) ALDRICH, R. A.: «A value perspective on education» *Changing Schools* No. 9, 1975, págs. 6-8.

(13) FAR WEST LABORATORY FOR EDUCATIONAL RESEARCH AND DEVELOPMENT: *Proceedings: Educational evaluation and public policy*, Phi Delta-Kappa International, Berkeley, California, 1976.

ESCUELAS ALTERNATIVAS INSTITUCIONALES A NIVEL PRIMARIO Y MEDIO (U.S.A.)

- *Open Schools*, con aprendizaje individualizado y organizado alrededor de centros de interés, dentro de la escuela.
 - Escuelas decrolianas (1926).
 - The Brown Schools, Louisville, Kentucky (1972).
 - St. Paul Opne School, Minneapolis, Min. (1971).
- *Escuelas sin Muros*, con actividades de aprendizaje centradas en la comunidad, mucha interacción entre escuela y comunidad.
 - Walden III, Racine, Wisconsin (1972).
 - Metro, Chicago (1970).
 - City y School, Madison, Wisconsin (1972).
- *Learning Centers Educational Parks, Magnet Schools*, con la concentración de los recursos educativos en un centro asequible a todos los estudiantes de la comunidad.
 - Sthe Saint Paul Learning centres Program, Minneapolis, Minn. (1971).
 - John Dewey High School, Brooklyn, N. York (1969).
 - Skyline Center, Dallas, Texas, (1972).
- *Continuation Schools*, proporciona educación a personas que tuvieron que interrumpir sus estudios, ejemplos son «dropput centers», «street academies», escuelas nocturnas...
 - The Metropolitan Youth Education Center, Denver y Jefferson County, Colorado (1964).
 - Pacific Shores High School, Manhattan Beach, California.
- *Escuelas Multiculturales, Bilingües, Etnicas*, que se centran en el problema del pluralismo cultural y la concienciación de las diferentes razas, lenguas...
 - SAND Everywhere School, Hartford, Conecticut.
 - Agora, Berkeley, California (1971).
- *Free Schools*, que ponen un gran interés en la consecución de una mayor libertad para maestros y discípulos. Este término en general se reserva para las escuelas alternativas que trabajan fuera del sistema escolar.
 - Marray Road Annex, Newtonville, Massachusetts (1967).
 - West Philadelphia Conumunity Free School (1970).
- *Schools-within-a-school*, puede ser cualquier escuela alternativa como una unidad dentro de una escuela convencional.
 - Cambridge Pilot School (1969).
 - Harambee Prep. New York City (1968).
- *Integration Models*, puede seguir cualquier esquema, aunque sus alumnos han de ser voluntarios que representen todas las clases, razas, ...que están presentes en la comunidad.
 - *Complex Alternative Schools*, en realidad es una escuela cualquiera que tiene en su interior multitud de mini-escuelas.
 - Haares High School, New York (1971).
 - Quiney Senior High II. Quiney, Illinois.
 - New School, Cleveland Heights, Ohio (1972).
- *Escuelas Especiales*, desarrolladas en forma de cooperativas por varios distritos escolares.
 - Shanti School, Hartford, Michigan (1971).
 - Parck School, Grand Rapids, Michigan (1968).



LA UTILIZACION ARTISTICA DE LOS CAMPOS SEMANTICOS

(Una vía de acceso a la belleza
del poema)

ANGEL MARTINEZ ALVAREZ
Profesor de Lengua y Literatura Españolas.
Instituto Nacional de Bachillerato
«Juan del Enzina». León

LA SEMANTICA COMO BASE ARTISTICA DE ALGUNOS POEMAS

INTRODUCCION

En estas páginas me propongo el intento de acercamiento a algunos textos literarios concretos, partiendo de la utilización que en ellos veo de los campos semánticos. Me han llamado la atención algunos ejemplos de poemas famosos en nuestra Historia de la Literatura, no ya sólo por el nombre de sus autores, sino por el valor intrínseco que me parece ver en ellos mismos. En estos, me ha deslumbrado la coherencia íntima, la conexión de grupos de palabras desde el punto de vista de la significación.

Desde hace unos años, los métodos y formas del comentario de textos son muy variados. Ha aparecido una abundante bibliografía también, tanto para el campo fonético como para los campos semiológico, estructural, estilístico o morfosintáctico. Han sido claves los estudios de Dámaso Alonso, los de Amado Alonso, los de nuestros profesores de Universidad publicados en Castalia, «El comentario de textos» I, II, de 1973 y 1974 respectivamente, los de C. Bobes, etc., Pilar Palomo o Marina Mayoral... En varios de ellos jamás se olvida el aspecto semántico como parte integrante de la obra. Pero yo quisiera abordar algunos poemas em-

pezando directamente por lo semántico y, más, intentar demostrar que es la *conexión semántica*, la utilización de ciertos campos semánticos la base fundamental que hace que la belleza de tales poemas se deba, si no exclusivamente a tal utilización, sí de modo esencial y primordial.

En fin, que voy a comentar una serie de textos literarios (en verso) entrando por el camino de la Semántica. Y vamos a dar con la belleza poética por esta vía de penetración. (Por eso he matizado el título del trabajo con un subtítulo en este sentido). Los demás rasgos o recursos literarios los vamos a orillar, puesto que el trabajo es de «campos semánticos» como tal.

Los textos que yo he elegido son variados. También lo son la modalidad artística de sus autores y su mundo poético y psicológico. Veamos:

1. LA HIPERBOLE DEL ROJO EN QUEVEDO

Texto N.º 1:

A FLORI, QUE TENIA UNOS CLAVELES
ENTRE EL CABELLO RUBIO

Al oro de tu frente unos *claveles*
veo matizar, *cruentos*, con *heridas*;

ellos mueren de amor, y a nuestras
[vidas
sus amenazas les avisan fieles.

Rúbricas son piadosas y crueles,
joyas facinerosas y advertidas,
pues publicando muertes *floreidas*,
ensangrientan al sol rizos doseles.

Mas con tus labios quedan
[vergonzosos
(que no compiten *flores a rubíes*)
y pálidos después, de temerosos.

Y cuando con *relámpagos* te ríes,
de *púrpura*, cobardes, si ambiciosos,
marchitan sus blasones *carmesíes*.

N.º 82, página 156. Edición de José
Manuel Blecua. Castalia, 1972. Madrid.

A. CONTENIDO

Desde el punto de vista del contenido, el poema nos viene a decir en esquema: Oye, Flori, los claveles de tu pelo, con ser tan hermosos, no tienen nada que hacer al lado de la belleza de tus labios.

B. EXPRESION Y CONTENIDO

- Vs. 1. *Frente* = Oro ... claveles
2. ... cruentos, con heridas
3.
4.
5.
6. ... joyas facinerosas
7.
8. *Rizos doseles* (por el pelo)... *ensangrientan al sol*
9. con tus *Labios* = (rubíes... no compiten flores, v. 10)
10. rubíes... no compiten flores
11.
12. con relámpagos te ríes...
13. de *púrpura*...
14. marchitan sus blasones *carmesíes*

Tú, Flori: viene, pues, expresado con el color *rojo*

- eres frente de oro
- y tu pelo («rizo») de sol
- y tus labios, rubíes
- y al reír, esos labios y tu risa son como relámpagos de *púrpura*.

Los claveles de su pelo, a pesar de lo *rojo*, su esencia, *no aventajan en color a sus labios*:

- y a pesar de ser cruentos,
con heridas
joyas
- se quedan «pálidos después, de temerosos»
«cobardes, si ambiciosos»
- y marchitan sus blasones *carmesíes*.

CONCLUSION

Quevedo ha utilizado, dentro del campo semántico de los colores, un trozo de realidad, un color, el *rojo*, y con él juega a lo largo de toda la composición. Es la hipérbole de un *rojo* bellísimo que supera al rojo de la naturaleza expresado en flores, claveles: la mujer -Quevedo, como poeta de amor, dirá Dámaso que es el más alto (1)-vence.

Lo curioso es esa carrera que entre rojo y rojo se produce en todo el poema, y llegamos a la conclusión de que es esa utilización semántica la que produce la belleza y la esencia artística del poema. Si aplicásemos aquí el método del estructuralismo, a base de conmutaciones (cambiar el rojo y los tipos que aparecen aquí, por signos equivalentes o por signos posibles), tal como hace Gregorio Salvador en el poema de Machado, «Orillas del Duero» (2), veríamos cómo la belleza de la composición decaía. Además de que, en este poema de Quevedo, el buscar signos equivalentes o sinónimos encarnaría una arriesgada y cura posibilidad.

El poema, pues, se asienta felizmente en el mundo de un color y deja también un no sé qué de sabor a Góngora, por ese mundo suntuario y colo-

(1) DÁMASO ALONSO: *El desgarrón afectivo en la poesía de Q. en Poesía española, ensayo de métodos y límites estilísticos*. Gredos. Madrid, 1966, página 519.

(2) G. SALVADOR: *El comentario de textos*. Castalia. Madrid, 1973, páginas 271 a 284.

rista tan propio del culteranismo. Los esdrújulos son también muy del poeta cordobés, y aquí están tan campantes en la composición: «rúbricas» v. 5, «pálidos» v. 11, «relámpagos» v. 12, «púrpura» v. 13.

Todo ello, con el sello indeleble del conceptismo barroco, como se trasluce en los contrarios:

piadosas/cruelles v. 5
muertes/florecidas v. 7
cobardes/si ambiciosos v. 13

Y el tema de la caducidad de la vida:

«ellos mueren de amor, y a nuestras vidas sus amenazas les avisan fieles», vs. 3-4.

Después de todo, lo que más nos queda en la fantasía y en nuestro corazón de lectores es esta sinfonía del color: color único, rojo-rojísimo. Y, ¿cómo no acordarnos entonces del paralelismo con la Pintura: un Rubens, un Brueghel, Patinir, Giorgione, o «un rosa con escarcha, de Velázquez» (marca Rafael Alberti, en «A la pintura»)? Para mí, sin embargo, tiene un nombre: El Cardenal y su chorro rojo, de Rafael de Urbino...

2. NEGRO Y SANGRE EN EL MUNDO MITICO DE LORCA

Texto N.º 2:

CANCION DEL JINETE

1. En la luna *negra*
de los bandoleros,
cantan *espuelas*.
Caballito *negro*.

¿Dónde llevas tu jinete *muerto*?

(Distribución mía para análisis semántico)

4. La *noche* espolea
sus *negros* ijares
clavándose *estrellas*.
¡Qué perfume de flor de *cuchillo*!

2. ...Las duras espuelas
del bandido *inmóvil*
que perdió las riendas.
Caballito *frío*.

¡Qué perfume de flor de *cuchillo*!

3. En la luna *negra*
sangraba el costado
de Sierra *Morena*.
Caballito *negro*.

¿Dónde llevas tu jinete *muerto*?

5. En la luna *negra*,
¡un grito! y el cuerno
largo de la *hoguera*.
Caballito *negro*.
¿Dónde llevas tu jinete *muerto*?

García Lorca: Canciones, 1927.
Obras completas. Aguilar, 1966, páginas 376-377.

A. CONTENIDO

Nos encontramos con una historia, como un sueño, que en una suprema condensación expresiva nos cuenta cómo un bandido, muerto, es llevado (¿hacia dónde?) por su caballo a la de-

riva, mientras la naturaleza está como herida por esta tragedia. Hay un comienzo de repente en la acción, y un final truncado, como en los romances, para que la imaginación quede volando. La expresividad del contenido, dentro de un encaje formal tan dimi-

nuto es asombrosa. Estamos ante el arte culto del 27.

B. EXPRESION Y CONTENIDO

La distribución esquemática que le he dado deja ver las conexiones que encuentro entre unas estrofas y otras.

Relaciono la estrofa 1.^a y la 4.^a y 3.^a y 5.^a

La estrofa 2.^a está sirviendo de explicación a la 1.^a, y a la vez la veo como centro de la composición: según la idea «centro» del poema, de un bandido muerto a la deriva en su caballo.

Fijémonos: La 1.^a estrofa nos da idea de bandoleros en la noche (noche de sangre, de muerte; por eso, luna negra). Detalle concreto, las espuelas de sus caballos («cantan espuelas» v. 3).

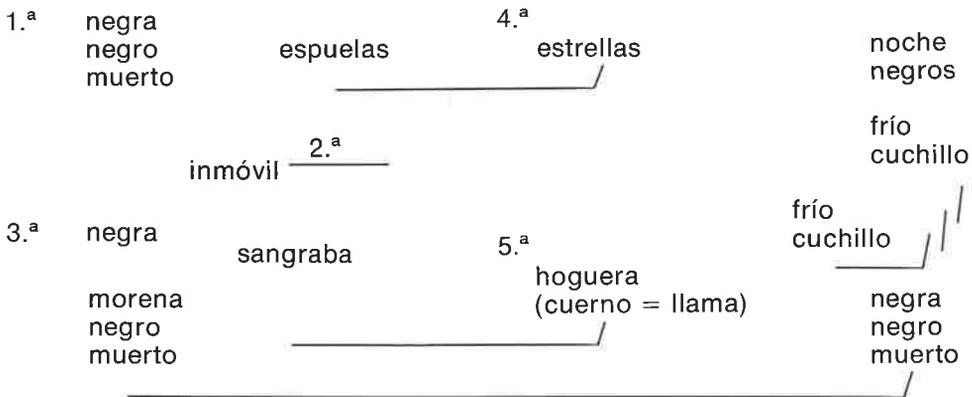
La 4.^a estrofa personifica a la Naturaleza, y hace que sea la noche como

un caballo que se espolea «sus negros ijares, clavándose estrellas».

Similitud: Bandoleros cabalgando, y noche cabalgando. Y las estrellas no son más que las espuelas de la noche. Y las espuelas, ¿qué son más que estrellitas de acero para aguijar a los caballos?

—Las estrofas 3.^a y 5.^a poseen otra similitud: las imágenes visionarias (muy del 27; ver los estudios de Carlos Bousoño (3) de que la Sierra Morena *sangraba* por el costado, frente al parecido de la *hoguera* y *su cuerpo* largo (imagen de la llama). Dos imágenes que vienen a coincidir en rojo: sangre y lumbre.

A esto hay que añadir las repeticiones de términos iguales o que pueden entrar dentro del mismo campo semántico de la muerte, dolor, sangre: están ya subrayados, pero los señalamos entresacándolos:



3. MUNDO «VEGETAL» DE MIGUEL HERNANDEZ

Texto N.º 3:

Fuera menos penado si no fuera *nardo* tu tez para mi vista, *nardo*, *cardo* tu piel para mi tacto, *cardo*, *tuera* tu voz para mi oído, *tuera*.

Tuera es tu voz para mi oído, *tuera*, y ardo en tu voz y en tu alrededor

[ardo,

y tardo a arder lo que a ofrecerte [tardo *miera*, mi voz para la tuya, *miera*.

Zarza es tu mano si la tiento, *zarza*, ola tu cuerpo si lo alcanzo, ola, cerca una vez pero un millar no cerca.

(3) CARLOS BOUSOÑO: *La poesía de V. Aleixandre*. Gredos, Madrid, 1968. *La irracionalidad del lenguaje poético*. P. de la crítica, 1978.

Garza es mi pena, esbelta y triste
[garza,
sola como un suspiro y un ay, sola,
terca en su error y en su desgracia
[terca.

De «El rayo que no cesa», 1934-35.
Edición de Leopoldo de Luis y J. Urrutia.
Zero, Madrid, 1966, página 218.

A. CONTENIDO

El tema de la obra de Hernández, la frustración de su sentimiento amoroso, presente en tantos poemas suyos, se muestra una vez más aquí. El amante, protagonista del soneto que analizamos, se encuentra con la no correspondencia amorosa por parte de su amada. Pero él, a pesar de todo, persiste en su amor, «terca en su error y en su desgracia terca». Tal idea se repite en «Como el toro», en «Tengo estos huesos hechos a las penas», o en «Te me mueres de casta y de sencilla».

B. EXPRESION Y CONTENIDO

Para este contenido el poeta emplea una serie de imágenes del mundo «vegetal». Es curioso cómo, junto a ellas, crea una estructura de repetición para que resalten más. De tal modo están colocadas que las tenemos que repetir dos o más veces.

Entresaquemos este mundo «vegetal»:

- *nardo*: planta de la familia de las liliáceas. Olorosa.
- *cardo*: (en contraste): planta espinosa.
- *tuera*: coloquintida: planta de hojas ásperas, de frutos muy amargos.
- *miera*: aceite espeso muy amargo, oscuro, que se obtiene destilando ramas de enebro.
- *zarza*: arbusto espinoso.

¿Cómo no recordar los orígenes populares, campestres, de Hernández y su contacto con la Naturaleza? El paisaje de Orihuela (Alicante), rayando ya con la zona huertana de Murcia es una tentación que Miguel Hernández apro-

vecha para sus versos, lo mismo que el mundo andaluz (paisaje y folklore) entra brillante en todo Lorca.

El contenido del poema, amor frustrado, sentimiento no correspondido, toma forma expresiva en símbolos de plantas ariscas y espinosas, como su amada. Y estas imágenes metafóricas las potencia a base de dos recursos:

a) La repetición, que recalca la mente del lector como un martillo,

b) y una segunda, la aliteración a fuerza del áspero y vibrante sonido. R. El poema se encierra materialmente a una bellísima estructura repetitiva, y una salpicadura de erres (de espinos, pinchos y amor no conseguido) Veamos:

Fuera menos penado si no fuera
nardo tu haz para mi vista, nardo,
cardo tu piel para mi tacto, cardo,
tuera tu voz para mi oído, tuera.

Tuera es tu voz para mi oído, tuera,
y ardo en tu voz y en tu alrededor ardo,
y tardo a arder lo que a ofrecerte tardo
miera, mi voz para la tuya, miera.

Zarza es tu mano si la tiento, zarza,
ola tu cuerpo si lo alcanzo, ola,
cerca una vez pero un millar no cerca.

Garza es mi pena, esbelta y triste
garza,
sola como un suspiro y un ay, sola,
terca en su error y en su desgracia
terca.

Anoto 43 sonidos r, para el contenido semántico de la amada que no corresponde al amor: es espina y zarza. La selección que Hernández ha hecho del mundo vegetal para compararlo con su amada tiene dos notas comunes: la de ser fruto, frutos, amargos y la de tener espinas (al menos, en el sentido metafórico).

Una vez más nos encontramos con que, la «gracia» de la composición viene dada al poema por esa utilización artística de palabras de un campo semántico. Y, por tanto, no podríamos cambiar esa estructura homogénea y

compacta que adquiere el poema, porque todo está osificado. La levadura tiene aquí un puñado de palabras vegetales y una serie de «fonemas» áspetros.

4. BLAS DE OTERO: EL HOMBRE ENTRE LA LUZ Y LA SOMBRA

Texto N.º 4:

Cuerpo de la mujer, *río de oro*
donde, hundidos los brazos, recibimos
un *relámpago azul*, unos racimos
de luz rasgada en un *frondor de oro*.

Cuerpo de la mujer o *mar de oro*
donde, amando las manos, no sabemos
si los senos son olas, si son remos
los brazos, si son *alas solas de oro*...

Cuerpo de la mujer, *fuelle de llanto*
donde, después de *tanta luz*, de tanto
tacto sutil, *de Tántalo es la pena*.

Suena *la soledad de Dios*. Sentimos
la soledad de dos. Y *una cadena*
que no suena, ancla en Dios *almas y limos*.

Blas de Otero, «Ancia». Visor. Madrid, 4.ª edición, 1975, página 94.

A. CONTENIDO

Nos encontramos con un poema que viene a significar una de las claves de la poesía de B. Otero: la zozobra, la

1.ª parte:

DOMINIO DE LA LUZ

río de oro, v. 1
relámpago azul, v. 3
racimos de luz, vs. 3-4
frondor de oro, v. 4

mar de oro, v. 5
alas solas de oro, v. 8
tanta luz, v. 10

(el oro)
almas, v. 14

3.ª parte:

SEGURIDAD, FE A PESAR DE TODO...

cadena, v. 13
ancla en Dios, 14.

2.ª parte:

DOMINIO DE LA TRISTEZA, SOMBRAS

fuelle de llanto, v. 8
de Tántalo es la pena, v. 11
soledad de Dios, v. 12
soledad de dos, v. 13

(el barro de hombre)
y limos, v. 14

lucha de ser humano por transpasar el horizonte de este mundo y poder tocar una seguridad que satisfaga su insatisfecho corazón.

En este poema, el comienzo es de luz, de frontera abierta gracias a «la mujer» por excelencia. Pero el final es oscuro y negro: «de Tántalo es la pena. Suena la soledad de Dios»... «Ha sido, dice el profesor Alarcos, inútil la experiencia. Para ver a Dios, para encontrar un sentido a la vida, el escaso relámpago del amor humano es insuficiente» (4). Y, sin embargo, el poema no es sombrío: un relámpago parece horadar la sombra final, y el poema se torna de nuevo luz. Esos dos versos finales (son no dos, la verdad, sino sólo uno y medio) un final esperanzado, pues en Dios se agarra («ancla» v. 14) nuestra luz frustrada y nuestro barro de que estamos hechos:

...Y una cadena
que no suena, ancla en Dios almas y limos». (vs. 13-14).

B. EXPRESION Y CONTENIDO

Este contenido se viene a plasmar con palabras tomadas de dos campos semánticos, pero colocadas en contraste. Y el final esperanzado cierra la composición con dos términos de un tercer campo semántico a su vez. Lo dibujaría así:

(4) E. ALARCOS: *La poesía de B. de Otero*. E. Anaya, 2.ª edic., 1973, página 42.

Una vez más, el análisis del poema nos da como resultado una sutil aparición, tras la estadística, de palabras referentes a campos semánticos concretos, que el poeta utiliza con prodigio para la condensación del contenido. Aquí, como hemos visto, tres campos nada más: dos en contraste (mujer = oro, luz/frente a mujer = llanto) y un final de fe (Dios = ancla donde se agarra todo nuestro barro pobre y nuestra alma, símbolo de lo mejor (almas-limos)).

El resultado es la penetración eficaz en el lector de lo que el poeta nos «comunica» (el «¿qué dice?» del poema), a base de oro-luz-frondor-re-lámpago y el péndulo hacia lo contrario: llanto-soledad-pena...

Vienen a apoyar potentemente al contenido el material sonoro, la fonética: algunas consonantes líquidas (las r) y, sobre todo, esas fuertes y seguras paronomasias que tan bien están entre-

lazando a las sílabas, sin hacer tedioso al verso:

son *olas*, v. 7

si son *alas solas*, v. 8

tanta luz, *tanto*, v. 10

tacto, v. 11; *Tántalo*, v. 11

soledad *de Dios*, v. 12

soledad *de dos*, v. 13

almas, 14; limos, v. 14

(*l*amas-*l*imos)

En fin, las asonancias de todo el poema (azul-luz, vs. 3-4; senos-con remos y-sabemos, vs. 6-7; suena-con pena y-cadena, vs. 11-13-14; ancla-almas, v. 14; Dios-dos, vs. 12-13).

Pero el final que se recuerda, después de todo, es esa idea provocada por la utilización artística del poeta, de oro y luz frente a llanto: o sea, la contraposición feliz de dos campos semánticos (el tercero es una síntesis de ambos).

AULA ABIERTA

solicita la colaboración del
Profesorado
sobre temas educativos

IMITACION Y APRENDIZAJE

TEOFILO RODRIGUEZ NEIRA

Jefe de la División de Formación
del Profesorado del ICE de la Universidad de Oviedo

«La enseñanza es siempre más que enseñanza. El objeto pedagógico, en cada situación particular, desborda ampliamente los límites de esa situación; afecta, progresivamente, la existencia personal en su conjunto.»

G. GUSDORF.—¿Para qué los profesores?, Madrid, Cuadernos para el Diálogo, 1973, p. 17.

Todos, en determinados momentos, en circunstancias concretas, evocamos situaciones del pasado que han tenido cierta importancia, cierto significado para nosotros. Y el recuerdo del pasado nos permite prolongar una identidad que se mantiene pese a la inevitable dispersión del tiempo.

Entre los recuerdos que perduran, que vuelven una y otra vez, se encuentran siempre los referidos a los primeros años de escolaridad. Nos habrán sucedido grandes o pequeñas cosas, grandes o pequeñas alegrías, felicidades o desgracias. Algunos de esos acontecimientos nos acompañan y se nos reproducen en la memoria prolongándonos y reviviéndonos. Pero, en la multitud del pasado, nunca faltan los primeros días de escuela. Quizá se nos hayan soterrado las matemáticas, la geografía, el lenguaje que aprendimos. Perdura, sin embargo, el recuerdo de los rasgos, de las situaciones, de gestos y anécdotas, el tono de voz de nuestros maestros, sus ademanes, algunas manías, los tics, algunos rasgos físicos de los compañeros, los juegos, los peligros, las andanzas, los detalles de la clase, los pupitres, las mesas de estudio, y una especie de atmósfera difusa que casi nunca llegamos a verbalizar. Estos aspectos se mantienen con tal contumacia, con tal constancia que parecen definitivamente liberados de la erosión, del desgaste de los años. Los psicólogos han encontrado mil razones para explicar estos hechos. El impacto producido por el cambio de escenario, el salto del hogar a una forma de con-

vivencia totalmente distinta, la rotura del círculo familiar, el ingreso en un mundo nuevo y desconocido produce una impresión tan violenta que ya nunca podemos olvidarla. La sustitución del padre por el maestro es un fenómeno que el psicoanálisis ha interpretado desde las complejidades de la estructura personal.

Existe, no obstante, una justificación que nos ofrece un nivel distinto del propio desarrollo. No desaparecen aquellas referencias porque de algún modo las hemos incorporado a nuestra propia manera de ser. Quiérese decir que somos definitivamente aquella parte del mundo familiar, del mundo escolar en que hemos vivido. No somos las matemáticas que aprendimos, ni la geografía que nos enseñaron. Sí somos, en parte, los comportamientos, las actitudes con que se nos impartieron (1). El ambiente cultural, los grupos, las relaciones interpersonales

(1) La bibliografía existente sobre el proceso de moldeamiento de la personalidad es abundantísima. Y lo es también la que se refiere únicamente a la dependencia del medio social. A modo de ejemplo podemos citar algunas obras conocidas: Abram Kardiner, «El individuo y su sociedad», México, F.C.E., 2.^a ed., 1968; W. J. H. Sprott y otros, «La sociedad y la formación de la personalidad del niño», Buenos Aires, Paidós, 1968; W. J. H. Sprott y D. Riesman, «La sociedad y la formación del carácter», Buenos Aires, Paidós, 1968; Kurt Lewin y otros, «El niño y su ambiente», Buenos Aires, Paidós, 1965; R. Bastide, «Sociología de las enfermedades mentales», México, Siglo Veintiuno, 3.^a ed., 1976; G. C. Homans, «El grupo humano», Buenos Aires, Eudeba, 1963; etc., etc.

configuran el tipo de hombre que podemos llegar a ser. «La cultura, escribió Kardiner, moldea la dirección y actividades específicas de la personalidad. Puede hacerlo porque la formación de la personalidad es lenta. No se hace todo por la fuerza; la mayor parte se consigue mediante una especie de ósmosis». (2). No existe un determinismo orgánico ni psíquico. El individuo desborda siempre los cauces absolutamente prefijados. Pero es imposible negar la participación, la intervención de elementos decisivos que concretan el estilo, el modo de ser personal. Se han señalado múltiples factores de apropiación, de influencia. Tienen gran predicamento las técnicas de motivación, los condicionamientos, recompensas, castigos, incluso el contagio, etc. Pero también es decisivo un recurso que con frecuencia anda como trasapelado entre los tratados y manuales. Me refiero a la capacidad de imitación que constantemente incorpora aspectos poco valorados en la familia, en la escuela y en los grupos (3).

IMPORTANCIA DE LA IMITACION

La conducta humana es, en su casi totalidad, una conducta conquistada, aprendida. El hombre adviene al mundo con unas pautas de comportamiento extremadamente débiles y quebradizas. «Carece de identidad constitutiva y su naturaleza, en la medida que la tenga, es radicalmente histórica» (4). Por eso, se ha dicho de mil maneras distintas hasta convertirlo en tópico, ha de «adquirirse», «conseguirse» a sí mismo. Y desde las culturas más antiguas se ha recurrido al uso de «modelos» sociales para facilitar el propio desarrollo y para inducir actuaciones significativas dentro de la colectividad. «A las niñas cantelenses (subcultura guatemalteca) les dan una jarra de agua, una escoba y una muela, que son versiones en miniatura de las que utiliza su madre. Observando e imitando constantemente las actividades domésticas de su madre, que no les propor-

ciona apenas ninguna instrucción directa, las niñas adquieren pronto el repertorio de respuestas propias de su sexo. Del mismo modo, los niños pequeños cantelenses acompañan a su padre cuando se dedica a las actividades propias de su ocupación y reproducen sus actos con ayuda de versiones en pequeño de los utensilios de los adultos» (5).

Al niño, en la familia actual, también se le ofrecen constantes prototipos de comportamiento. Debes obrar como fulano o mengano, mira a tu hermano o no olvides lo que tu padre hace, repara en cómo se comporta este amigo, evita las relaciones con el vecino, etc. Además, los niños de hoy están sometidos, sin pausa, a los «modelos» que la televisión, el cine y los comics proporcionan. También los juguetes incorporan objetos que, en gran parte, lo preparan para desempeñar los «roles» del adulto. Lo grave de nuestra situación es que los «modelos» ofrecidos abruman cuantitativamente al niño y, con frecuencia, presentan aspectos contradictorios. El despilfarro de indicadores de conducta impide fijar la atención y consolidar hábitos armónicos,

(2) Kardiner, A.—O. C., p. 428.

(3) Al lector aficionado a estas cuestiones puede sorprenderle la escasa referencia al problema de la imitación en la mayor parte de los tratados sobre el aprendizaje. Por ejemplo, notará la ausencia o la somera alusión en obras como: R. M. Tarpy, «Principios básicos del aprendizaje», Madrid, Ed. Debate, 1977; W. H. Burton, «Orientación del aprendizaje», 2 vols., Madrid, «El Magisterio Español», 1970; M. H. Marx, «Procesos del aprendizaje», México, Trillas, 1976; M. Sharp, «Psicología del aprendizaje infantil», Buenos Aires, Kapelusz, 1978; E. Hilgard, «Teoría del aprendizaje», México, Trillas, 1973. Watson, Skinner, el conductismo en general, representan la corriente más poderosa en las teorías del aprendizaje. Quizá convenga reparar, sin embargo, en autores como Bandura y Walters, que movidos por las actuales aportaciones de las ciencias sociales, intentan aportar nuevos elementos. Es en estos autores en los que la imitación adquiere un papel importante.

(4) Pinillos, J. L.—«Psicopatología de la vida urbana», Madrid, Espasa-Calpe, 1977, p. 12.

(5) Bandura, A. y Walters, R. H.—«Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad», Madrid, Alianza Universidad, 1974, p. 58.

estables, de comportamiento. Estamos generando un aturdimiento colectivo cuyas consecuencias es imposible predecir. Porque la imitación, debe quedar constancia de ello, seguirá desempeñando su función pese al deterioro de las circunstancias en que se ejercite. Actúa como recurso importante en el aprendizaje de la lengua, en el aprendizaje de las costumbres ordinarias, de la comida, la limpieza, higiene, vestido, etc. Cobra fuerza en el ámbito familiar, donde las actitudes, los gestos, el tono de voz va siendo apropiado por los distintos miembros hasta crear ese aire peculiar que diferencia unos hogares de otros. Y las influencias tienen un amplísimo campo de cultivo, o de dispersión y aniquilamiento. «Bandura encontró que los padres que se expresaban directamente muy hostiles contra sus esposas tenían hijos con tendencia a mostrar una conducta de oposición. Por otra parte en las familias de los niños inhibidos, los hijos de aquellos padres que expresan hostilidad directa contra sus mujeres tendían a ser, en general, más agresivos. La influencia del modelado también se reflejaba en los datos correlacionales que implicaban la conducta de la madre. Las madres que manifestaban hostilidad directa, y que respondían agresivamente cuando se las hostigaba, tenían hijos relativamente agresivos; además la inhibición de la agresión por parte de la madre se relacionaba con un índice bajo de agresión en el niño.

En los casos clínicos se nos proporcionan ejemplos de padres que muestran un comportamiento en extremo desviado, que sus hijos reproducen: de esta forma puede transmitirse un estilo total de vida. Fleck (1960) describe a un joven esquizofrénico cuya extraña conducta en el hospital era claramente paralela, con frecuencia hasta el detalle, a la pauta desviada de conducta hogareña que mostraba su padre. Este era ostentoso y autócrata y dirigía su hogar como si fuese un mesías con sanción divina. Se recluía en su dormitorio, donde pasaba la mayor parte de

su tiempo en ropa interior, leyendo literatura religiosa. El hijo era arrogante, retraído y se interesaba por las religiones místicas, «una escena diaria típica le mostraba casi desnudo, sentado en el retrete, estudiando anotaciones que había acumulado»...

Se ha demostrado que los padres de hijos autistas son ellos mismos autistas en ciertos aspectos (Eisenberg, 1957). Muchas veces son obsesivos, retraídos y faltos de humor, y no consiguen dar las respuestas adecuadas a los demás. Aún en el caso de los problemas clínicos que suelen considerarse de origen constitucional, se hace evidente que, a veces, el modelado juega un importante papel en el establecimiento de la disfunción...

Siempre que se da la distorsión de un modelo, los niños aprenden a distorsionar por sí mismos» (6).

Lo que ocurre en la familia tiene su prolongación en la escuela. El profesor es siempre más que profesor. Nunca se limita su función a transmitir unos conocimientos determinados. Ante sus alumnos está presentando de manera constante e ininterrumpida una batería de actos, de comportamientos y de ademanes de los que estos se apropiarán y, en parte, repetirán. Por regla general, un profesor equilibrado, tranquilo, tendrá una clase tranquila y equilibrada. Quiéralo o no, aunque se empeñe en ocultarse, aunque se esfuerce en mostrarse neutral, dejará traslucir sus actitudes. La simulación misma desencadena también pautas de simulación. Pero la importancia del modelado se destaca en las situaciones contradictorias que la propia personalidad provoca. El profesor agresivo intentará corregir agresivamente la agresividad de sus alumnos, gritará para decirles que no deben gritar, hará aspavientos para pedir silencio, es decir, ofrecerá un modelo con el que reforzará la con-

(6) Bandura, A. y Walters, R. H.—O. c., pp. 78-79.

ducta que trata de evitar. Y estas contradicciones conducirán siempre a producir comportamientos contrarios a los que se trata de condenar. Es un círculo vicioso del que sólo puede salir conociendo los resortes que maneja y de los que dispone. «Los buenos maestros, como los buenos padres, son capaces de dar al niño no sólo conoci-

mientos intelectuales, sino afecto, comprensión, una actitud positiva ante la vida, autoestima, tolerancia, etc. Guste o no a los docentes, toda su personalidad está en juego en la situación de aprendizaje. Sería conveniente recordar que, por ser maestros, los niños aprenden de ellos muchas cosas que no figuran en el currículo» (7).

(7) Sharp, M.—«Psicología del aprendizaje infantil», Buenos Aires, Kapelusz, 1978.

Se invita
al profesorado perteneciente al
Area de Lengua,
tanto de E.G.B. como del B.U.P.,
a comunicar sus sugerencias sobre el
uso de la terminología lingüística,
para una posible coordinación entre
todo el profesorado dentro de un
Seminario
Organizado por el I.C.E.

UNA EXPERIENCIA DIDACTICA: EL TRABAJO DE INVESTIGACION A NIVEL ESCOLAR

A) LOS OBJETIVOS

Entre otros, una programación escolar en el nivel de Bachillerato debe establecer los siguientes objetivos:

1.º) Se tiene que proporcionar a los alumnos un conocimiento práctico de las técnicas de trabajo intelectual, subordinando, incluso, hasta cierto punto la impartición de conocimientos de materias al conocimiento y práctica de las mencionadas técnicas.

2.º) Se debe buscar, por medio de una programación adecuada, una conexión de los alumnos con el medio geográfico, social, cultural, etc., en que estos se mueven, no sólo con la finalidad de lograr motivaciones profundas en el aprendizaje, sino también, y ésta es la razón fundamental, con el objeto de no disociar la enseñanza de la realidad, la escuela de la vida (1).

3.º) Finalmente, es preciso, a través de la enseñanza impartida, estimular el desarrollo de los hábitos sociales, y para ello la programación debe establecer y alentar el trabajo en equipo y toda clase de actividad comunitaria entre los escolares.

La búsqueda de un instrumento o instrumentos didácticos que facilitasen el logro de este triple objetivo nos llevó a reflexionar sobre las enormes posibilidades que, en el plano teórico, parecía ofrecer la realización por los escolares de trabajos de investigación adaptados a su nivel. La necesidad de comprobar estos planteamientos teóricos en su aplicación práctica fue el motivo de que en el transcurso del Curso pasado realizásemos la experiencia que describimos a continuación.

ADOLFO FERNANDEZ PEREZ
JULIO A. VAQUERO IGLESIAS
Profesores de Geografía e Historia
del I.N.B. «Alfonso II» de Oviedo

B) EL DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

1.ª Sesión

Después de haber programado e impartido conjuntamente las unidades didácticas correspondientes a la geografía urbana de 2.º Curso de la asignatura de «Geografía Humana y Económica del Mundo Actual» y las de 3.º Curso de la de «Geografía e Historia de España y de los Países Hispánicos», relativas a la geografía urbana de España, seleccionamos, entre los alumnos que se ofrecieron como voluntarios para realizar la experiencia, dos equipos, uno de cada Curso, y realizamos una sesión conjunta con dichos equipos, en la que se les explicó, con más detalle, el objeto y características de la misma. Y se les dio unas normas generales sobre cómo llevar a cabo un trabajo de investigación (elección de tema, establecimiento de hipótesis de trabajo, recopilación de datos y redacción).

Por último, se les propuso el tema general sobre el que debería versar la investigación —la geografía urbana de Oviedo— y les proporcionamos la bibliografía sobre el mismo con el fin de que, después de su lectura y conocimiento, intentaran por sí solos establecer la hipótesis de trabajo cuya com-

(1) Sobre este aspecto nos parece que las formulaciones de los teóricos de la Institución Libre de Enseñanza siguen siendo plenamente válidas. Véase: Pedro Cuesta Escudero «Ideario Pedagógico» en la Revista «Cuadernos de Pedagogía», n.º 22, octubre de 1976, año II, pp. 6-15.

probación constituiría el objetivo de la experiencia (2).

2.^a Sesión

En esta sesión se comentaron las hipótesis de trabajo que ambos equipos sugirieron, y se decidió plantear la investigación basándose en aquélla que trataría de comprobar si la calle Campomanes, abierta en 1858 y asiento de una activa función terciaria durante la segunda mitad del siglo XIX (3), paralelamente a su remodelación tiene, en la actualidad, función predominantemente residencial con caracteres comunes a las calles del «ensanche» y del polígono de Buenavista.

Establecida la hipótesis de trabajo, se discutió, entre los miembros de los dos equipos, el método que debería seguirse para realizar la recopilación de los datos, y se llegó a la conclusión de que el más idóneo era la realización de una encuesta entre los residentes de la calle elegida y, a tal fin, se elaboró la siguiente ficha-modelo:

TRABAJO DE GEOGRAFIA HUMANA

A) Características generales

1. N.º del edificio:
2. N.º de plantas del edificio:
3. N.º de pisos de cada planta:
4. Fecha de construcción:
5. ¿Dispone de servicios centrales?:
Sí o no
6. Aspecto externo:

B) Análisis funcional del edificio

1. Función residencial:
 - 1-1. N.º de pisos con función residencial:
2. Función industrial:
 - 2-1. N.º de plantas o pisos con tal función:
 - 2-2. Tipo de industrias:
 - 2-3. N.º total de obreros empleados en cada industria:
3. Función servicios:
 - 3-1. N.º de plantas o pisos con tal función:
 - 3-2. Tipo de servicios:
 - 3-3. N.º de empleados:

C) Función residencial

1. N.º de la planta N.º de piso o letra
2. Profesión del cabeza de familia ..
3. N.º de componentes de la familia
4. Profesiones de otros miembros de la familia

D) Observaciones

A continuación se planificó el trabajo para su ejecución: cada equipo se encargaría de efectuarla a un lado de la calle.

Es preciso señalar que esta labor la realizaron los miembros de los dos equipos en época de vacaciones y en días no lectivos, con lo que no se interrumpieron sus labores escolares cotidianas; asimismo las reuniones en que se llevaron a cabo las sesiones a que nos estamos refiriendo, se efectuaron en horas no comprendidas en el horario lectivo.

3.^a Sesión

Esta sesión se dedicó al análisis y cuantificación de los datos recopilados por el sistema de encuesta. Ambos equipos se intercambiaron la información recogida y se dedicaron a la elaboración de un esquema en el que se valoraban estos datos en relación con la comprobación de la hipótesis de trabajo establecida. Esta valoración llevó a la conclusión de que la hipótesis era válida, aunque con algunas matizaciones: la funcionalidad de la calle analizada era predominantemente residencial y lugar de residencia, sobre

(2) Quirós Linares, F.—«Introducción geográfica» en «Asturias» (Vv. Aa.). Madrid, Edit. Noguer, S. A., 1978, pp. 41-48.

Quirós Linares, F.—«El crecimiento espacial de Oviedo». Oviedo, Departamento de Geografía de la Universidad, 1978.

Pérez González, J. A.—«El Barrio de Uría en Oviedo». Oviedo, Colegio Oficial de Arquitectos de Asturias y León y Departamento de Geografía de la Universidad de Oviedo, 1977.

(3) Sobre este aspecto trata: Quirós Linares, F. en «El crecimiento espacial de Oviedo». Oviedo, Departamento de Geografía de la Universidad, 1978, p. 38.

todo, de una clase media alta, aunque todavía quedan importantes vestigios de su función anterior.

Sobre la base del esquema elaborado, se encargó a cada equipo que realizase un borrador de redacción.

4.ª Sesión

Se compararon los borradores de la redacción del trabajo de ambos grupos y se estableció una única redacción, dando por finalizada la experiencia.

C) CONCLUSIONES

En líneas generales, la experiencia resultó positiva y nos permitió comprobar que su utilización puede permitir alcanzar los objetivos que señalábamos al principio de este escrito.

Un balance más matizado nos obliga a resaltar los siguientes aspectos:

1.º) El trabajo de investigación a nivel escolar constituye un excelente instrumento para lograr motivaciones en el aprendizaje de los alumnos de este nivel, sobre todo si el profesor procura pasar a un segundo plano y el alumno llega al convencimiento de que está realizando una actividad propiamente suya.

2.º) Por otra parte, este tipo de trabajo estimula notablemente la colaboración entre los alumnos, que aceptan de buena manera el trabajo en equipo, y llegan a un alto grado de coordinación entre ellos.

La razón de que el trabajo se haya realizado con alumnos de dos cursos diferentes ha sido la de hacerlos conscientes de que estas dos asignaturas presentan contenidos estrechamente relacionados y que el pleno aprovechamiento de la asignatura de 3^{er} Curso pasa por el conocimiento de los conceptos generales enseñados en la de segundo. A este respecto creemos que la experiencia obtenida con la realización del trabajo nos ha indicado que debe rectificarse en ese sentido, puesto que hemos apreciado que los

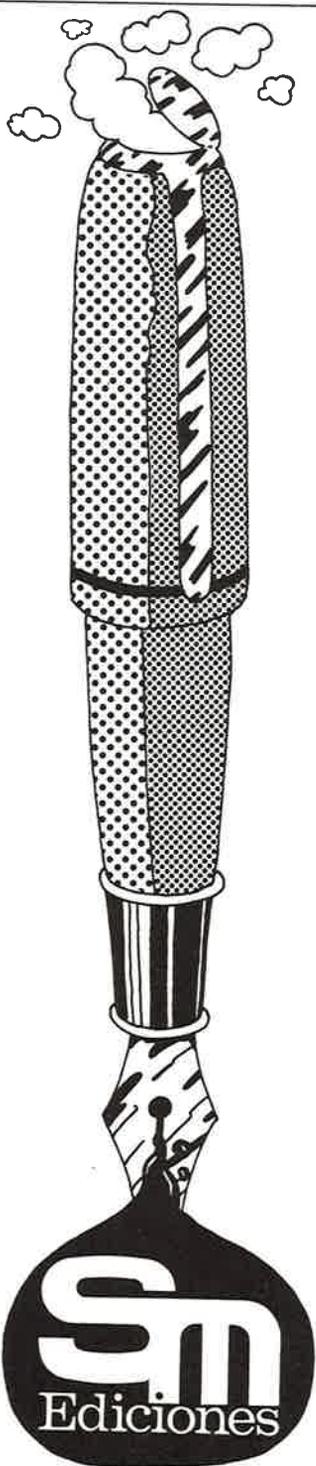
alumnos del curso superior, por tener un mayor grado de formación y un nivel más alto de conocimientos, establecen un ritmo de trabajo que al equipo del curso inferior le cuesta mucho esfuerzo seguir, produciéndose desfases que retrasan la realización del mismo. Por el contrario, la formación de equipos, cuyos miembros pertenecen a un mismo curso, permitiría integrar el trabajo de investigación a nivel escolar en el proceso lectivo normal, con lo que se favorecía su realización y se evitaría sobrecargar excesivamente al alumno con actividades fuera del horario lectivo.

3.º) El hecho de que la investigación verse sobre la realidad en que se mueve al alumno, además de ser un poderoso estímulo para el aprendizaje, hace aparecer en éste una gran receptividad y un agudizamiento del espíritu crítico.

4.º) Además, y para terminar, creemos que los trabajos de investigación escolares podrían ser vehículos muy adecuados para la práctica de la interdisciplinariedad. En este sentido se nos ocurre que esta misma investigación sería posible completarla, ampliando la hipótesis de trabajo, con el estudio de la realidad social y del medio ambiente de la calle analizada, temática propia de otros seminarios (Filosofía y Ciencias Naturales), sin que, por supuesto, las posibilidades de interdisciplinariedad se reduzcan sólo a estos aspectos.

BIBLIOGRAFIA

- BENEDICTO ANTOLIN, V.—«Teoría y práctica de la programación». Barcelona, Prima Luce, 1976.
CIRO F. S. CARDOSO, y H. PEREZ BRIGNOLI.—«Los métodos de la historia». Barcelona, Edit. Crítica, 1976.
CORZO, J. M.—«Técnicas de trabajo intelectual». Salamanca, Anaya, 1970.
DEBESSE-ARVISSET, M. C.—«El entorno de la escuela. Una revolución pedagógica». Barcelona, Fontanella, 1974.
ESCUADERO, T.—«Formulación de objetivos para la programación didáctica». Zaragoza, I.C.E., 1978.
GEORGE, P.—«Los métodos de la Geografía». Barcelona, Oikos-Tau, 1973.
LACOMBA, J. A.—«La investigación histórica y el profesor de Bachillerato, posibilidad real de la investigación y acercamiento del alumno a las técnicas de investigación». Universidad de Santander, I.C.E., Jornadas de Metodología y Didáctica de la Historia en el Bachillerato, Septiembre, 1976.
VERA, A.—«Metodología de la investigación». Buenos Aires, Kapelus, 1968.
ZAMORANO, M.—«La enseñanza de la Geografía en la Escuela Secundaria». Buenos Aires, Edit. Universitaria, 1965.



B.U.P.

PRIMER CURSO

LENGUA ESPAÑOLA, Guía - Colección TEXTOS LITERARIOS - H.^ª DE LAS CIVILIZACIONES - MATEMATICAS, Solucionario - CIENCIAS NATURALES - MUSICA - RELIGION, Guía - DIBUJO - FRANCES - INGLES

SEGUNDO CURSO

LENGUA Y LITERATURA ESPAÑOLA - LATIN - GEOGRAFIA HUMANA Y ECONOMICA - MATEMATICAS, Solucionario - FISICA Y QUIMICA, Solucionario - FORMULACION Y NOMENCLATURA QUIMICA - RELIGION, Guía - DIBUJO TECNICO - DISEÑO ARTISTICO - FRANCES - INGLES

TERCER CURSO

LENGUA Y LITERATURA ESPAÑOLA - LATIN - GRIEGO - FILOSOFIA - GEOGRAFIA E HISTORIA - MATEMATICAS, Solucionario - CIENCIAS NATURALES - FISICA Y QUIMICA, Solucionario - RELIGION - DIBUJO TECNICO - DISEÑO ARTISTICO - FRANCES - INGLES

C.O.U.

LENGUA ESPAÑOLA - LITERATURA ESPAÑOLA - HISTORIA DE LA FILOSOFIA - HISTORIA DEL MUNDO CONTEMPORANEO - HISTORIA DEL ARTE - MATEMATICAS, Solucionario - FISICA, Solucionario - QUIMICA, Solucionario - GEOLOGIA - BIOLOGIA - FRANCES - INGLES

CESMA, S.A.—C/ Aguacate, 25.—MADRID-25

BARCELONA BILBAO LAS PALMAS GRANADA SEVILLA VALENCIA VIGO ZARAGOZA



ACTIVIDADES DEL I. C. E.

ACTIVIDADES DEL ICE DURANTE EL TERCER CUATRIMESTRE DE 1979

- Segundo ciclo del CAP de Bachillerato	Oviedo
- Métodos didácticos para la enseñanza del Inglés	Oviedo
- Terapia ocupacional	Oviedo
- Cuestiones de genética y evolución para profesores de BUP y COU	León
- Aprovechamiento del entorno para el estudio de las Ciencias sociales	Oviedo
- Diagnóstico de la madurez para el aprendizaje de las materias instrumentales	Oviedo
- La escuela en su proyección hacia el entorno	Oviedo
- Coordinación COU-Universidad en el área de Geología	Oviedo
- Coordinación COU-Universidad en el área de Biología	Oviedo
- Los últimos resultados científicos en la Química Orgánica	Oviedo

CURSO DE DIDACTICA DE LA FISICA Y QUIMICA

Organizador: Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Oviedo.

Lugar: I.N.B. «Leopoldo Alas». San Lázaro. Oviedo.

Fecha: Del 17 al 21 de setiembre de 1979.

Profesor: D. Manuel Belmonte Nieto. Director del I.N.B. «Luis de Recasens». Molins de Rey. Barcelona.

Participantes: 19 profesores de bachillerato estatal (3 catedráticos y 16 agregados), un profesor de enseñanza privada y tres licenciados en paro.

Origen: 5 de Oviedo, 5 de Gijón, 3 de Avilés, 2 de Sotroñido y sendos profesores de El Entrego, Infiesto, Pola de Lena, Pola de Siero y Reus.

Sesiones de trabajo: De 9,30 a 13,30 y de 16 a 20 horas.

Los objetivos propuestos fueron los siguientes:

1.-Conocimiento de nuevos enfoques didácticos de la Física y Química.

2.-Conocimiento de las implicaciones que en la metodología tienen la naturaleza intrínseca de la disciplina y la psicología del aprendizaje.

3.-Capacidad de enjuiciar los métodos en función de criterios pedagógicos.

4.-Conocimiento de materiales y recursos existentes y revisión crítica de una docena de proyectos de Física y Química.

5.-Habilidad en el diseño y ejecución de experimentos del tipo empleado en los proyectos.

En un ambiente muy agradable, en el que fue en constante aumento la inicial conciencia de necesidad de nuevas investigaciones en la didáctica de las ciencias, llegando en momentos al entusiasmo general, se desarrollaron las siguientes actividades:

1.-Formulación de objetivos en Física y Química.

2.-Diseños de prácticas de laboratorio: realización o sustitutivos de las mismas.

3.-Métodos de evaluación.

4.-Realización de prácticas no usuales.

5.-Revisión crítica de textos y bibliografía.

6.-Fuentes de material y documentación.

Los textos y otros documentos han sido aportados por el profesor Belmonte, a quien, desde aquí, queremos mostrar nuestra gratitud porque a la amena y muy valiosa dirección del curso ha unido la molestia de transportar muchos kilos de papel, entre libros y documentos originales, del ICE de la Universidad de Deusto.

La realización de prácticas con alumnos, actividad prevista en principio, no pudo llevarse a efecto al no conseguir la presencia de estudiantes de bachillerato, sin duda por la coincidencia del curso con la semana grande de las fiestas maternas en la ciudad de celebración.

Mediante un sistema de cuestionarios que los participantes tuvimos que ir contestando en distintos momentos del curso y el análisis posterior de los resultados, llegamos a conocernos mejor como profesores, quizá también como personas, y creemos se ha logrado iniciar un grupo de trabajo más compacto.

La buena disposición final para contribuir al perfeccionamiento del profesorado de Física y Química, empezando por nosotros mismos, nos ha llevado a constituir un Seminario permanente que centra su actividad en el «Método activo para el descubrimiento personalizado de las Ciencias» del profesor Belmonte, que, básicamente, parte de estos tres supuestos, según el mismo autor:

«1.-Que las Ciencias son materias que tienen razón de ser en tanto en cuanto permiten una explicación del entorno vital nuestro, la Naturaleza, valiéndose para ello de una serie de modelos que nos permiten dominarla y predecir sus reacciones ante nuestra manipulación.

2.-Que existe un humanismo científico —en contra del enciclopedismo científico— en el cual no es tan importante el saber muchas cosas, sino en tener unas miras amplias, un saber el por qué de las cosas.

3.-Que el método científico es una disciplina mental, un enfoque de sucesos observables, no sólo científicos, sino incluso humanos y cotidianos, que dota a la persona que lo ha adoptado de un mecanismo de filtrado y selección de datos, que dificulta su fácil manipulación por la demagogia, la publicidad o los prejuicios, y le impide el empecinarse en posturas fanáticas.»*

El seminario es abierto a todos los profesores de Física y Química que deseen participar y la próxima reunión será en Gijón, posiblemente el sábado, 1 de diciembre, encargándose los compañeros de Gijón de confeccionar el orden del día y la convocatoria.

Los profesores que deseen conocer más concretamente los objetivos de este seminario pueden leer un artículo del profesor Belmonte, que ha aparecido en la Revista de Bachillerato, n.º 10 (abril-junio, 1979), o dirigirse a Federico Pérez Huerta, Seminario de Física y Química del I.N.B. «Alfonso II», de Oviedo.

F. P. H.

* Artículo citado en el texto.

VII CONGRESO DE LA FEDERACION INTERNACIONAL DE ASOCIACIONES DE ESTUDIOS CLASICOS BUDAPEST, 3 AL 8 DE SETIEMBRE DE 1979

La actualidad de los Estudios Clásicos continúa pujante a nivel internacional. Frente a la impresión derrotista que favorecen determinados ambientes, una vez más se ha puesto de manifiesto que las lenguas clásicas siguen manteniendo una fecundidad siempre renovada, pese a los ataques o a las críticas de que ha querido hacerles objeto.

Siempre la circunstancia de un Congreso Internacional propicia la concurrencia de especialistas en las múltiples facetas de una determinada disciplina y, en el caso presente, ha sido la nación magiar la designada por la FIEC para dar acogida y cobijo a su séptimo Congreso que reunió a varios cientos de interesados en las investigaciones sobre el mundo clásico.

Como es usual en los Congresos de Estudios Clásicos, han sido varios los temas que en esta ocasión han centrado la atención de los estudiosos. De una parte el de «Grecia arcaica en el período comprendido entre el 650 y el 550» y, de otra, «El mundo mediterráneo en la época helenística», junto con el de «El final del Imperio Romano», ofreciendo, desde tan diversos ángulos, campo apropiado para la mayor variedad de exposiciones. Dos coloquios simultáneos y paralelos con las tareas del Congreso, en los que se barajaron «los conceptos de deber y de ocio en el pensamiento y la vida antiguas» y la situación actual de los estudios micénicos, consiguieron hacer más dilatado el abanico de posibilidades por las que discurre la investigación sobre el mundo clásico en las Universidades de todo el mundo.

Dieron comienzo las tareas del Congreso el día 3 de septiembre, con el discurso del profesor oxoniense, Sir Kenneth Dover, quien disertó sobre «Rasgos distintivos de la Cultura Griega antigua», tratando de hacer una revalorización de los estudios sobre la Grecia arcaica. Simplemente, el «mira y lee» orientado a su arte, su filosofía y su literatura, en las primeras etapas del helenismo aparece como suficiente invitación para augurar éxito a un estudio serio. Los permanentes valores del helenismo, con su aire de novedad dentro del complejo mundo antiguo circundante, perduran con proyecciones de la mayor actualidad. El descubrimiento del hombre y de su libertad han sido la gran conquista que la Grecia eterna ha legado al mundo occidental.

Constituiría motivo del mayor agrado el poder desgranar así, en las apreciaciones de una síntesis, el inmenso acervo de investigación y de ciencia que han conseguido acumular en el corto espacio de seis días los grandes nombres del saber clásico. El sentirse transido de los afanes y de las inquietudes del universo grecorromano acentúa más aún la pasión de espigar acá y allá en las distintas aportaciones. Vendría a ser como un incesante libar, con perspectivas inmensamente enriquecedoras. Supondría un hacer acopio de impresiones que saltarían de los secretos de la Cosmología griega a los «mundi principes» del mundo romano; de la Grecia de Solón y de Safo, rezumante de legalismo y de belleza, a los atisbos del mundo bárbaro, amenazando engullirse los restos de la Roma gloriosa. Constituiría un ir y venir de impresiones, en su mariposeo de complacencia, entre el «pánta kalá» de Homero y de Tirteo y la nueva sociedad de Menandro; entre la política y la religión hechas inseparables en Delos y en Delfos y las tendencias de la Iglesia en pro y en contra del Imperio Romano; entre los contrastes del sentimiento del deber y los valores fecundos del ocio en la antigüedad frente a la aridez del lejano mundo de Micenas, atisbada desde sus textos literarios.

Resultan ser estas menciones precipitadas cual fotogramas veloces de la vívida película que se ha impresionado en la médula del alma, fruto de tanto saber comunicado, de tantos impactos vivencialmente recibidos. La lectura reposada y deleitosa de los extractos de todas las comunicaciones de este magno Congreso continúa ahora suscitando añoranzas, despertando ansias que no podrán acallarse, sino cuando se llegue a disponer de las Actas generales, donde aparecerán en toda su extensión los estudios y reflexiones con que se ha visto enriquecido el mundo de las Clásicas en este séptimo encuentro interna-

Nombres de Europa, de América y de Asia, hermanados por encima de las ideologías y de los credos en un quehacer común, han dejado testimonio fehaciente de la vitalidad de las Lenguas Clásicas. Al lado de sus fonéticas complicadas, produce íntimo regusto encontrarse con los nombres tan queridamente familiares de los Blázquez, los Fernández-Galiano y los Ruipérez,

que, con sus aportaciones, dejan constancia para el devenir histórico del nivel de los estudios clásicos también en España.

Tales han sido, en bien poco perfilados rasgos, las nervaturas que ofrecen trazado y contexto al cultural edificio, una vez más «aere perennius», que los seguidores de Homero y de Virgilio, los amantes de Grecia y de Roma, se han reunido a levantar, con acordados esfuerzos, a orillas del padre Danubio, que ya no, como otrora, forma barrera a la helenidad y al romanismo, sino que fecunda con la generosidad de sus aguas la nueva savia del Humanismo que ha confluído, a la cálida evocación de la FIEC, entre los muros universitarios de la vetusta capital húngara.

Arraigo renovado, esperanza renacida ha sido este Congreso para unos estudios que nunca podrán arrumbarse, porque tienen por centro al hombre. Las Humanidades Clásicas han vuelto a vestirse de fiesta para, desde sus mejores galas, proclamar ante el mundo de las Ciencias y de la Tecnología que el hombre continúa siendo lo verdaderamente importante de este universo; que el clasicismo continúa cabalgando y que sus fronteras se mensuran únicamente con los límites de la Humanidad. *Hungaria nunc mundum docet.*

A. HEVIA BALLINA
Seminario de Oviedo



DOCUMENTACION BIBLIOGRAFICA

BIBLIOGRAFIA SOBRE EL AREA PLASTICA

MARIO DE MIGUEL DIAZ

Continuando con las selecciones bibliográficas por materias presentamos en esta ocasión la referida al Area Plástica. En la elaboración hemos tenido

especialmente en cuenta los aspectos más apropiados para la E.G.B., así como su significación didáctica en el proceso escolar.

1. OBRAS GENERALES

- ACERETE, D.—*Objetivos y didáctica de la educación plástica*. Buenos Aires, Kapelusz, 1974.
- AYMERICH, C. y M.—*Expresión y arte en la escuela*. Barcelona, Teide, 1970.
- BISQUERT, A.—*Las artes plásticas en la escuela*. Madrid, M.E.C., 1978.
- BOZZOLA, A.—*Guía de la educación artística*. (3 tomos). León, Everest, 1969.
- CAMUSAT, P.—*La formación psicomanejadora*. Bilbao, Desclee de Brouwer, 1977.
- CHAUCHARD, P.—*El cerebro humano creador*. Madrid, Narcea, 1972.
- CHERRY, C.—*El arte en el niño en edad preescolar*. Barcelona, CEAC, 1978.
- CLOT, R. J.—*La educación artística*. Barcelona, Mirasol, 1964.
- GLOTÓN, R.—*El arte en la escuela*. Barcelona, Vicens Vives, 1966.
- GLOTÓN, R. y CLERO, C.—*La creatividad en el niño*. Madrid, Narcea, 1972.
- LARK-HOROVITZ, B. y OTROS.—*La educación artística del niño*. Buenos Aires, Paidós, 1965.
- LAURITI, C.—*La actitud plástica en función educativa*. Buenos Aires, Regal gráfica, 1968.
- LOWENFELD, V.—*El niño y su arte*. Buenos Aires, Kapelusz, 1973.
- LOWENFELD, V. y LAMBERT, W.—*El desarrollo de la capacidad creadora*. B. Aires, Kapelusz, 1972.
- LOZANO, J. M.—*La enseñanza del arte en la escuela*. Madrid, Espasa Calpe, 1941.

- MICHEL, G.—*La enseñanza del dibujo en la escuela primaria y secundaria*. Buenos Aires, Paidós, 1974.
- M.E.C.—*Area de expresión plástica*. Madrid, M.E.C., 1977.
- READ, H.—*Educación por el arte*. Buenos Aires, Paidós, 1955.

2. TRABAJOS MANUALES

- BOCKHOLT.—*Cortar, doblar y pegar*. Barcelona. Vilamala, 1971.
- BRIX, M.—*Trabajos manuales para niños y mayores*. (Tomo I y II). León, Everest, 1972.
- COMPLILO, J. y PARODI.—*Manualizaciones escolares*. Buenos Aires, Hobby, 1968.
- DUQUET, P.—*Los recortes pegados, en el arte infantil*. Buenos Aires, Kapelusz, 1962.
- HILS, K.—*Actividades manuales en el hogar*. París, Bouret, 1969.
- HUBER, J.—*Ocupaciones infantiles*. Buenos Aires, Kapelusz, 1972.
- MESTRONI, V.—*Trabajo manual*. Buenos Aires, Kapelusz, 1970.
- NICORA, E.—*Las actividades normales en el niño normal y en el irregular*. Buenos Aires, Nicora, 1969.
- OCHOA, C.—*Plegado y pegado*. Salamanca, Anaya, 1969.
- OCHOA, C.—*Troquelado y pegado*. Salamanca, Anaya, 1969.

- PALAU, A.—*Palillos*. (4 volúmenes). Salamanca, Anaya, 1966-69.
- ROMMEL, W.—*Con tijeras, papel y cartón*. Madrid, Santillana, 1966.
- ROTTGER, E. y DIETER, K.—*El papel*. París, Bouret, 1967.
- RUBIO, A. M.^a—*Maravillas del papel*. Madrid, Doncel, 1966.
- RUBIO, A. M.^a—*Manualidades femeninas*. Madrid, Santillana, 1965.
- SÁINZ PRADO, M.—*Entretenimientos manuales*. Madrid, Santillana, 1965.
- SOURGEN, H. y OTROS.—*Trabajos manuales y desarrollo del niño*. Barcelona, Avance, 1975.
- SPEHLING, W.—*Divertidos juegos con papel*. Barcelona, Vilamala, 1972.
- SCHUSSLER.—*Estrellas y fantasías con papel metalizado*. París, Bouret, 1962.
- TIMOS CASTRO, J.—*Papel y tijeras*. Madrid, Santillana, 1962.
- VILLARRUBIAS, A. M.^a—*Trabajos manuales*. Barcelona, Salvatella, 1974.
- WALTER, F.—*Trabajo manual*. Buenos Aires, Kapelusz, 1971.
- WINKELMANN.—*Papel y arte manual*. París, Bouret, 1961.
- ZECHLIN, R.—*Labores y trabajos manuales femeninos*. Barcelona, Labor, 1971.
- MARCELL, B.—*El secreto de los colores*. B. Aires, Surco, 1968.
- MEDINA BRAVO, M.—*Metodología del dibujo*. Buenos Aires, Losada, 1945.
- ONTENGRE.—*Decoración de loza y porcelana*. Buenos Aires, Kapelusz, 1971.
- PÉREZ DOLF, F.—*Teoría de los colores*. Barcelona, Messeguer, 1972.
- PETTERSON, H. y GERRING, R.—*La pintura en el aula*. Buenos Aires, Kapelusz, 1971.
- PLEYMET, M.—*La enseñanza de la pintura*. Barcelona, Gustavo Gili, 1971.
- ROTTGER y KLANTÉ.—*Punto y línea*. París, Bouret, 1968.
- STERN, A.—*La práctica y la ciencia del dibujo*. Buenos Aires, Panamericana, 1944.
- STERN, A.—*Aspectos y técnicas de la pintura infantil*. Buenos Aires, Kapelusz, 1962.
- STERN, A.—*Del dibujo espontáneo a las técnicas gráficas*. Buenos Aires, Kapelusz, 1961.
- VARIOS.—*Arte y Decoración*. Bilbao, Fher, 1970.
- WHITE, P.—*Con lápiz y papel*. Madrid, Santillana, 1963.
- ZECHLIN.—*Esmaltador*. Buenos Aires, Kapelusz, 1970.

4. PRETECNOLOGIA

3. DIBUJO Y PINTURA

- ARESTEIN, J.—*Cómo hacer dibujo de figura*. Madrid, Santillana, 1967.
- ARIZMENDI, M.—*El cómic*. Barcelona, Planeta, 1975.
- BARBERA, J. C.—*Pintura decorativa*. Barcelona, Bruguera, 1965.
- BERNSON, M.—*Del grabado al dibujo*. Buenos Aires, Kapelusz, 1968.
- COMAMALA, J.—*Pintado a la acuarela*. Barcelona, C.E.A.C., 1972.
- COMMELERAN, A.—*Tratado elemental de dibujo (1.ª parte)*. Madrid, Hernando, 1965.
- DERIVERE, M.—*El color en las actividades humanas*. Barcelona, Tecnos, 1970.
- DOENER, M.—*Los materiales de pintura y su empleo en el arte*. Barcelona, Reverté, 1965.
- DOURGNON, J.—*La reproducción de los colores*. B. Aires, Mirasol, 1970.
- FREINET, E.—*Dibujos y pinturas de niños*. Barcelona, Laia, 1972.
- FREINET, C.—*Los métodos naturales. El aprendizaje del dibujo*. Barcelona, Fontanella, 1970.
- HAYTEN, P. J.—*Artes y técnicas de la pintura infantil*. Buenos Aires, Kapelusz, 1969.
- JOUBERT, P.—*Decoración. Hogar infantil*. Barcelona, Vilamala, 1968.
- HICKETH.—*El cubo de colores*. París, Bouret, 1965.
- KAMPMANN, L.—*Lápices de cera*. París, Bouret, 1964.
- KAMPMANN, L.—*Tintas*. París, Bouret, 1970.
- KAMPMANN, L.—*Colores opacos*. París, Bouret, 1969.
- LLOBERA, J. y OLTRA, R.—*Dibujar es feliz (2 vols.)*. Barcelona, Adha, 1965.
- LLOBERA, J. y OLTRA, R.—*Pintar es fácil (2 vols.)*. Barcelona, Adha, 1965.
- ANATE.—*Retazos y molas*. Buenos Aires, América Latina, 1976.
- ANCELLÍN, J. y MAINE, M. C.—*La alfarería*. Barcelona, Vilamala, 1970.
- AROCA, J. R.—*Maquetismo espacial*. Madrid, Doncel, 1964.
- ARVOIS.—*Mosaicos en casa*. Buenos Aires, Kapelusz, 1970.
- BUKLER.—*Trabajos en casa*. Buenos Aires, Kapelusz, 1970.
- BAUDOT.—*Mosaicos de papeles*. París, Bouret, 1971.
- BAUDOT.—*Cuadros en relieve*. París, Bouret, 1972.
- BAUTA.—*Trabajos de cestería*. Barcelona, Vilamala, 1970.
- BAUZEN, P. y S.—*Objetos con alambre y soldador*. Buenos Aires, Kapelusz, 1971.
- BAUZEN, P. y S.—*Trabajos en metal*. Barcelona, Vilamala, 1972.
- BORGLUND.—*Adornos y objetos útiles con paja y junco*. Buenos Aires, Kapelusz, 1971.
- BOURDIN, y OTROS.—*Trabajos en yeso*. Barcelona, Vilamala, 1970.
- BUHLER.—*Trabajos en cuero*. Buenos Aires, Kapelusz, 1970.
- CAZA, M.—*La serigrafía*. Barcelona, R. Torres, 1975.
- COMPERADORES, J. C.—*Collares, relieves y estructuras*. Buenos Aires, América Latina, 1976.
- DUBUIT, L.—*Introducción a la serigrafía*. Barcelona, Cedel, 1968.
- FERNÁNDEZ CHITI, J.—*Cerámica para niños*. Buenos Aires, Condorhuasi, 1970.
- GUILLÉN, J.—*Barcos en botella*. Madrid, Doncel, 1967.
- GUTIÉRREZ LARRAYA, T.—*Técnicas del grabado artístico*. Buenos Aires, Molino, 1944.
- GUTIÉRREZ LARRAYA, T.—*Xilografía. Historia y técnicas del grabado en madera*. Barcelona, Messeguer, 1964.

- HARTUNG, R.—*Hilos y tejidos*. París, Bouret, 1968.
- HEINRICHE.—*Muñecas con restos de tela y lana*. París, Bouret, 1972.
- HOGEMAN.—*Figuritas y muñecos con cuerda reforzada*. París, Bouret, 1972.
- KAMPMANN.—*Impresos en colores*. París, Bouret, 1971.
- KAMPMANN.—*Modelar y dar forma*. París, Bouret, 1970.
- LAMMER.—*Decoración en papel*. Barcelona, Salvatella, 1967.
- LAMMER.—*Rafia, paja, roten*. París, Bouret, 1969.
- LOCHE, R.—*La litografía*. Barcelona. R. Torres, 1975.
- LOMBAY, V.—*El carpintero joven*. Madrid, Santillana, 1966.
- LLORENS, ARTIGAS, J.—*Cerámica popular española*. Barcelona, Blume, 1974.
- MAILE.—*Teñido decorativo de las telas*. Buenos Aires, Kapelusz, 1971.
- MARANDIN, F.—*Animales de papel*. Barcelona, Vilamala, 1970.
- MELIS-MARINE, F.—*El aguafuerte y demás procedimientos de grabado sobre metal*. Barcelona, Messeguer, 1973.
- MICHEL, J.—*Construcción de juguetes animados*. Barcelona, Vilamala, 1971.
- MONTANA, A.—*Decoración artística del cuero*. Barcelona, Salvatella, 1972.
- MUHLING.—*Batik*. Buenos Aires, Kapelusz, 1971.
- MUSARRA, A.—*Fabricación de juguetes de madera*. Buenos Aires, Hobby, 1968.
- MUSARRA, A.—*Cartonaje*. Buenos Aires, Hobby, 1964.
- OCHOA, C.—*Huellas (2 vols.)*. Salamanca, Anaya, 1979.
- PLÁ, J.—*El grabado calcográfico*. Barcelona, Blume, 1977.
- PLOQUÍN, G.—*Trabajos en corcho*. Barcelona, Vilamala, 1968.
- PLOQUÍN, G. y SEIGNEUR, J.—*Cuerda y cordel*. Barcelona, Vilamala, 1970.
- POWELL.—*Iniciación a la cerámica*. Madrid, Santillana, 1970.
- ROMMEL, W.—*Construyo objetos prácticos de metal*. París, Bouret, 1969.
- ROTTGERY OTROS.—*La cerámica*. París, Bouret, 1971.
- ROTTGER y OTROS.—*La madera*. París, Bouret, 1969.
- SALA, C. y JOVER, L.—*Técnicas de impresión en la escuela*. Barcelona, Avance, 1975.
- SCHMITT.—*Cerámicas decoradas*. París, Bouret, 1971.
- SCHMETTMENZAL.—*Mosaicos de piedra, vidrio, madera y papel*. París, Bouret, 1969.
- SCHMIDT, H.—*Encuadernación práctica*. Madrid, Santillana, 1963.
- VARIOS.—*Hilos y tejidos*. París, Bouret, 1971.
- VARIOS.—*Paja y rafia*. Barcelona, Vilamala, 1969.
- VARIOS.—*Juguetes de madera*. París, Bouret, 1970.
- VARIOS.—*El Metal*. París, Bouret, 1971.
- VILLEGAS, F.—*Confección de maquetas*. Buenos Aires, América Latina, 1976.
- VON SOCHER.—*Collares y adornos de fantasía*. Buenos Aires, Kapelusz, 1970.
- WALOSCHER, L.—*Tapices sin telar*. Buenos Aires, América Latina, 1976.
- WILBER, G. y PENDERED, N. C.—*Artes industriales en la educación*. México. Representaciones y servicios de ingeniería, 1970.
- ZUG.—*Rafia y habilidad*. París, Bouret, 1971.

5. JARDINERÍA Y HORTICULTURA

- ALVITA, T. y OTROS.—*La iniciación agrícola en la escuela primaria*. Madrid, C.E.D.O.D.E.P., 1965.
- ARCALA, I.—*Jardinería*. Buenos Aires, América Latina, 1976.
- DEPEUX.—*Actividades en la naturaleza*. Barcelona, Vilamala, 1965.
- GLENZ, S.—*Educación agrotécnica*. Buenos Aires, Troquel, 1970.
- ROBIN, L. y OTROS.—*Didáctica de la agricultura y de la economía rural*. Buenos Aires, Kapelusz, 1963.

6. ASPECTOS DIDÁCTICOS

- ARNHEIM, R.—*El pensamiento visual*. Buenos Aires, Eudeba, 1971.
- AUBIN, H.—*El dibujo del niño inadaptado*. Barcelona, Laia, 1974.
- BIEDMA, C. y OTROS.—*El lenguaje del dibujo*. Buenos Aires, Kapelusz, 1960.
- BOUTONIER, J.—*El dibujo en el niño normal y anormal*. Buenos Aires, Paidós, 1968.
- BUTZ, N.—*Arte creador infantil*. Barcelona, L.E.D.A., 1959.
- CALMY, G.—*La educación del gesto plástico*. Barcelona, Fontanella, 1977.
- DARRON, FISCHER y COL.—*Actitudes para el aprendizaje creador*. Buenos Aires, Paidós, 1965.
- DEBIENNE, M. C.—*El dibujo en el niño*. Barcelona, Planeta, 1977.
- DÍAZ ARNAL, I.—*La expresión gráfica del deficiente*. Madrid, C.S.I.S., 1967.
- DONDIS, A.—*Comprensión del lenguaje visual*. Barcelona, Gustavo Gili, 1976.
- GARCÍA BERMEJO, S.—*El color en el arte infantil*. Madrid, C.E.P.E., 1978.
- GONZÁLEZ DE IBARRA y OTROS.—*Educación creadora del niño por las artes plásticas*. Buenos Aires, Huemul, 1969.
- GOZZER, G.—*La educación tecnológica. Documentos para una investigación*. Buenos Aires, El Ateneo, 1972.
- GUBERN, R.—*El lenguaje de los comics*. Barcelona, Península, 1975.
- I.C.E.—*Escuela y museo*. Barcelona, ICE, 1975.
- LUQUET, G.—*El dibujo infantil*. Barcelona, Redondo, 1973.
- LUSCHER, M.—*Test de los colores*. Buenos Aires, Paidós, 1972.
- MATTIL, E. L.—*El valor educativo de las manualidades*. Buenos Aires, Kapelusz, 1972.
- MURA, A.—*El dibujo de los niños*. Buenos Aires, Eudeba, 1969.
- NOVAES, M.^a, H.—*Psicología de la aptitud creadora*. Buenos Aires, Kapelusz, 1973.
- ONATIVIA, O.—*Perfección y creatividad*. Buenos Aires, Humanitas, 1977.

- OSTWALD, S.—*El símbolo de los colores*. Argentina. PIAGET, J.—*La formación del símbolo en el niño*. México, Fondo de Cultura Económica, 1973.
- PIAGET, J.—*La construcción de lo real en el niño*. Buenos Aires, Proteo, 1968.
- RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J. L.—*Las funciones de la imagen en la enseñanza*. Barcelona, Gustavo Gili, 1977.
- STERN, A.—*Aspectos y técnicas de la pintura infantil*. Buenos Aires, Kapelusz, 1966.
- STERN, A.—*La expresión*. Barcelona, Promoción Cultural, 1977.
- STERN, A.—*El Lenguaje plástico*. Buenos Aires, Kapelusz, 1965.
- STERN, A.—*Interpretación del arte infantil*. Buenos Aires, Kapelusz, 1969.
- TILLEY, P.—*El arte en la educación especial*. Barcelona, C.E.A.C., 1978.
- WEBER, J. P.—*La psicología del arte*. Buenos Aires, Kapelusz, 1966.
- WIDLOCHER, D.—*Los dibujos de los niños*. Barcelona, Herder, 1971.
- YORO, R.—*La salud y el arte de la escuela*. Buenos Aires, Paidós, 1969.

SELECCION DE PUBLICACIONES PERIODICAS ESPECIALIZADAS EN CIENCIAS DE LA EDUCACION

ROGELIO MEDINA RUBIO
Director Adjunto del ICE

Entre la variada tipología de medios informativo-documentales que hoy tiene el estudioso de las Ciencias de la Educación, destaca por su extensión y más frecuente utilización el sector de las revistas o publicaciones periódicas especializadas.

Se reseña, seguidamente, con criterio selectivo, una breve relación de las revistas nacionales y de algunas extranjeras, más acreditadas, que reflejan mejor los movimientos contemporáneos en el campo del pensamiento, la investigación y la praxis educacionales. Muchas de las aquí expuestas pueden ser consultadas y, desde luego, todas ellas referenciadas en el ICE de la Universidad de Oviedo.

La selección se ha llevado a cabo teniendo en cuenta los siguientes criterios restrictivos:

- Calidad y representatividad científica de la publicación.
- Posición ecléctica en cuanto a directrices y escuelas científicas.
- Su mayor difusión en España y preferente acogida de trabajos de áreas hispanoamericanas, francobelgas y anglosajonas.
- Su publicación, original, en los idiomas español, francés, inglés, alemán e italiano.
- Exclusión de publicaciones periódicas cuyo contenido se centre básicamente en la difusión de repertorios bibliográficos.
- Preferencia por la temática educativa de carácter general.

1. Revistas en español

Actualidades pedagógicas. Centro Nacional de Documentación e Información Pedagógica. Bogotá.

Anales. Revista Oficial del Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal. Montevideo.

Anuario de psicología. Departamento de Psicología. Universidad de Barcelona.

Archivos de Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata.

Aula Abierta. I.C.E. de la Universidad de Oviedo.

Boletín Bibliográfico ICCE. Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación. Madrid.

Boletín. Centro de Documentación. Patronato de Obras Docentes. Madrid.

Boletín de Educación. Santiago de Chile. Oficina Regional de Educación. UNESCO.

Boletín de la Unesco para las Bibliotecas. UNESCO. París.

Boletín del Centro de Investigaciones Pedagógicas. Universidad Central de Venezuela.

Bordón. Sociedad Española de Pedagogía. Madrid.

Cuadernos de Educación. Series Enseñanza Básica y Orientaciones. Santiago de Chile.

Cuadernos de Enseñanza Diferenciada. Dirección de Enseñanza Diferenciada. La Plata.

Cuadernos de Pedagogía. Barcelona. Aspectos sociológicos y sociales de la educación.

Didascalia. Rosario. República Argentina.

Educación Abierta. ICE. Universidad de Zaragoza.

Educación. Ministerio de Educación. La Habana.

Educación. Universidades Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Boyacá.

Educación. Revista de Orientación Pedagógica. Consejo Nacional Técnico de Educación. México.

- Educación Hoy*. Perspectivas Latinoamericanas. Departamento de Educación del Celam. Bogotá.
- Educación permanente*. Centro de Capacitación Popular. Cali.
- Educadores*. F.E.R.E. Madrid.
- Educadores*. Revista Latinoamericana de Educación. Buenos Aires.
- Edu-tec*. ICE. Universidad Politécnica de Madrid.
- La Educación Hoy*. Promoción Cultural. Barcelona.
- La Educación*. Departamento de Asuntos Educativos de la Unión Panamericana. Washington.
- Madrisas*. Revista de Educación Preescolar y E.G.B. Madrid.
- Magisterio*. Revista Mensual de Orientación. Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. México. D. F.
- Nueva Educación*. Lima. Perú.
- Nueva América*. Enfoques culturales. Buenos Aires.
- Guía*. Revista de información profesional y escolar. Madrid.
- Hojas Informativas*. Orientación bibliográfica. I.C.E. Universidad de Granada.
- Infancia y Aprendizaje*. Eloy Gonzálo, 19. Madrid.
- Innovación Creadora*. ICE. Universidad Politécnica. Valencia.
- Paideia*. Revista Especializada para el Magisterio Nacional. Departamento de Pedagogía. Ciudad Universitaria. Guatemala.
- Pedagogía*. Facultad de Educación. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima.
- Perspectivas*. UNESCO. Santillana. Madrid.
- Perspectivas Pedagógicas*. Revista de Pedagogía Comparada. Instituto de Pedagogía Comparada. Barcelona.
- Perspectiva Escolar*. Publicación de Rosa Sensat. Barcelona.
- Psicología y Educación*. Departamento de Psicología Educativa. Ministerio de Educación. La Habana.
- Revista Analítica de Educación*. UNESCO. París.
- Revista de Bachillerato*. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid.
- Revista Calasancia*. Páginas Hispano Americanas de Educación. Madrid.
- Revista de Centro de Estudios Educativos*. México.
- Revista Colombiana de Educación*. Instituto Colombiano de Investigación. Bogotá.
- Revista de Ciencias de la Educación*. Universidad de Antioquía. Medellín.
- Revista de Ciencias de la Educación*. ICCE. Madrid.
- Revista de Ciencias de la Educación*. Instituto Latinoamericano de Relaciones Internacionales. Buenos Aires.
- Revista de Educación*. Ministerio de Educación. Madrid.
- Revista de Educación*. Nueva Epoca. Ministerio de Educación Pública. Santiago.
- Revista de Educación*. Ministerio de Educación. La Plata. Argentina.
- Revista de Educación*. Ministerio de Educación Pública. Santiago de Chile.
- Revista del Consejo de Rectores de Universidades Nacionales*. Correo Central. Buenos Aires.
- Revista del Instituto de la Juventud*. Instituto de la Juventud. Madrid.
- Revista del Instituto Pedagógico*. Caracas.
- Revista Española de Pedagogía*. Instituto de Pedagogía del CSIC. Madrid.
- Revista de la Facultad de Educación*. Universidad Católica de Perú. Lima.
- Revista de la Facultad de Pedagogía y Psicología*. Universidad Nacional de Cuyo.
- Revista de Información*. Comisión Nacional Española de Cooperación con la Unesco. Madrid.
- Revista Interamericana de Educación*. Confederación Interamericana de Educación. Bogotá.
- Revista Internacional de la Infancia Preescolar*. OMEP. University College. Dublin (en inglés y francés también).
- Revista del Instituto Peruano de Ciencias de la Educación*. Lima.
- Revista de Psicología General y Aplicada*. Instituto de Psicología Aplicada y Psicotécnica. Madrid.
- Revista de la Universidad de Madrid*. Contiene resúmenes de tesis doctorales leídas y aprobadas cada curso.
- Revista de la Universidad Pedagógica de Colombia*. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Boyacá.
- Sobre Educación Superior*. Universidad de La Habana.
- Studia Paedagogica*. Departamento de Historia de la Educación-ICE. Universidad de Salamanca.
- Supervisión Escolar*. Hermandad Inspectores de Enseñanza Primaria. Madrid.
- Universidad y Juventud*. Corporación de Promoción Universitaria. Santiago de Chile.
- Universidades*. Unión de Universidades de América Latina. México.
- Vida Escolar*. Dirección General de Educación Básica. Madrid.
- Stromata*. San Miguel. Buenos Aires.

2. Revistas en francés

- Action Pedagogique*. Quebec.
- Actualite de la Formation Permanente*. Centre National d'Information. Paris.
- Archives de Psychologie*. Audiovisual Instruction. Paris.
- Bulletin du Bureau Regional pour l'Education en Asie*. Bangkok. Thailandia.
- Bulletin de Liason des Services de Documentation Pedagogique*. Institut Pedagogique National. Paris.
- Bulletin d'Information*. Conseil de l'Europe. Estrasburgo.
- Bulletin d'Information du Groupe Francais d'Education Nouvelle*. Institut Pedagogique National. Paris.

- Bulletin du B.I.E. B.I.E. Ginebra.*
Bulletin du Centre Suisse de Documentation en Matière d'Enseignement et Education. Genève.
- Bulletin du Laboratoire des Sciences de l'Education.* Université. René. Descartes. Paris.
- Bulletin de la Societe Française de Pédagogie.* I.P.N. Paris.
- Bulletin de Psychologie Scolaire et d'Orientalion.* Bruxelles.
- Bulletin Signalétique. 520 Sciences de l'Education.* Centre de Documentation. Sciences Humaines. Paris.
- Cahiers Pédagogiques.* Cannes.
- Cahiers Pédagogiques (LES).* Federation des Cercles de Recherche et d'Action Pédagogiques. Toulouse.
- Cirf. Formation Professionnelle.* Bureau International du Travail. Genève. Suisse.
- Courrier de La Recherche Pédagogique.* I.P.N. Paris.
- Documentation et Information Pédagogiques.* UNESCO. Paris.
- Documentation Pédagogique.* Formation professionnelle. Bruxelles. (También en italiano y alemán).
- Dossiers Documentaires.* I.P.N. Paris.
- Echanges.* Revue Pédagogique Franco-Argentine. Centro Internacional de Estudios pedagógicos. Buenos Aires.
- Ecole Maternelle Française.* Paris.
- Education.* Tribune Libre d'Information et de Discussion Pédagogiques. Bruxelles.
- Education Infantine.* Ecoles Maternelles. Paris.
- Education et Consoncture.* Bulletin Bibliographique. Vanves.
- Education et Culture.* Conseil de l'Europe. Strasbourg-Francia.
- Education et Développement.* Société Nouvelle «Les Cahiers de l'Enfance». Paris.
- Education et Gestion.* Revue d'Information des Antorités. Universitaires et des Cadres Administratifs de l'Education Nationale. Paris.
- Education Permanente.* Agence pour le Développement de l'Education Permanente. Paris.
- Education Permanente.* Fédération Suisse pour L'Education des Adultes. Zürich.
- Education.* Liège.
- Enfance.* Laboratoire de Psychosociologie de l'Enfant. Paris.
- Etudes et Documents.* Ministère de l'Education Nationale. Vanves.
- Etudes et Documents d'Education.* UNESCO. Paris.
- Etudes Pédagogiques.* Annuaire de l'Instrucción Publique en Suisse. Lausanne. Suiza.
- Faits Nouveaux.* Council of Europe. Strasbourg (también se publica en inglés).
- Gymnasium Helveticum.* Revue de l'Enseignement Secondaire Suisse (en italiano y alemán también). Basel.
- Informations Pédagogiques.* Bureau Central d'Education. Roma.
- Informations Statistiques.* I.P.N. Paris.
- Inter-Education.* Asnières.
- L'Annee Psychologique.* P.U.F. Paris.
- L'Ecole et la Nation.* Paris.
- L'Ecole des Parents.* Paris.
- L'Ecole et la Vie.* Paris.
- L'Ecole Maternelle Française.* Education des Enfants de Deux à Sept Ans. Paris.
- L'Educateur.* Centre de l'Ecole Moderne. Cannes. Pédagogie Freinet.
- L'Education.* Práctica pedagógica. Paris.
- L'Education Nationale.* Institut Pédagogique Nationale. Paris.
- Le Monde de l'Education.* Rue des Italiens. Paris.
- Les Amis de Sevres.* Centre International d'Etudes Pédagogiques de Sévres.
- Les Science de l'Education. Pour l'Ere Nouvelle* (Revue Internationale). Association des Groupements d'Education Nouvelle de Langue Française. Paris, Montreal y Bruselas.
- L'Orientalion Scolaire et Professionnelle.* Paris.
- Media.* Revue des Techniques Modernes d'Education. Office Francais des Techniques Modernes d'Education. Paris.
- Nouvelle Revue Pédagogique.* Institut Saint Berthuien. Malonne.
- Orientalion Scolaire et Professionnelle.* Paris.
- Paedagogica Belgica Académica.* Gand. Institut Superieur de Sciences Pédagogiques.
- Paedagogica Histórica.* Revue Internationale d'Histoire de la Pédagogie. Ghent.
- Pédagogie.* Centre d'Etudes Pédagogiques. Paris.
- Pédagogie Orientalion.* Université Laval. Quebec, Canadá.
- Pédagogie Cibernetique.* I.P.N. Paris.
- Perspectives.* UNESCO. Paris. Revue Trimestrelle de l'Education. Hay también una edición en inglés.
- Prospective.* Centre d'Etudes Prospectives. Paris.
- Prospectives.* Revue d'Information et de Recherche en Education. Montreal.
- Psychologie Scolaire.* Bulletin de l'Association Française des Psychologies Scolaires. Suverness.
- Psychologie et Pédagogie.* Groupement des Psychologies du Centre-Ouest. Poitiers.
- Revue Analytique de l'Education.* UNESCO. Paris.
- Revue de Pédagogie.* Institutul de S. Pédagogice. Bucaresti.
- Revue Belge de Psychologie et Pédagogie.* Fontation Universitaire de Belgique. Bruxelles.
- Revue de la Cooperation Scolaire.* Office Central de la Cooperation a l'Ecole. Paris.
- Revue de Psychologie et des Sciences de l'Education.* Groupe de Louvain. Louvain.
- Revue Française de Pédagogie.* Institut National de Recherche et de Documentation Pédagogiques. Paris.
- Revue Internationale de l'Education des Adultes et de la Jeunesse.* División de l'Information et du Materiel Pédagogique. UNESCO. Paris.
- Revue Internationale de Pédagogie.* Institut de l'Unesco pour l'Education. Gravenhage (Países Bajos).
- Revue Suisse d'Education.* St. Gallen.
- Science et Avenir.* Paris.

Scientia Paedagogica Experimentalis. Revue du Secretariat International de l'Enseignement. Gante. (También en inglés, alemán y valón).

Techniques d'Instruction. Lausanne.

Vocational Guidance. Corporation des Conseillers d'orientation professionnelle du Quebec. Quebec.

3. Revistas en inglés

Adult Education. The National Institute of Adult Education. Leicester.

American Education. U.S. Office of Education. Washington.

American Educational Research Journal. American Educational Research Association. Washington.

American Sociological Review. Washington.

Audiovisual Instruction. Association for Educational Communications and Technology. Washington.

Aspects of Education. Institute of Education. University of Hull.

A. V. Communication Review. Association for Educational Communication and Technology. Washington.

Australian Journal of Adult Education. Australian Association of Adult Education. Sydney.

Australian Journal of Education. The Australian Council for Educational Research. Melbourne. Australia.

Australian Journal of Higher Education (The). University of Western Australia. Western Australia.

Australian Universities Commission. Australian Government. Publishing Camberra.

British Education Index. British National Bibliography. London.

British Journal of Guidance and Counselling. Wales.

British Journal of Educational Psychology. England. British Journal of Educational Psychology. Institute of Education. University of Sheffield.

British Journal of Educational Technology. Council for Educational Technology for the United Kingdom. London.

British Journal of Educational Studies. King's College. London.

California Journal of Educational Research. California Teachers Association Burlingame. California.

Chinese Education. A Journal of Translations. New York. USA.

Comparative Education. Oxford University. Oxford.

Comparative Education Review. Comparative and International Education Society. Wincosin.

Comparative Education Review. University of Chicago. Chicago.

Compare. Oxford.

Contemporary Education. Indiana State University.

Current Contents Behavioral Social and Educational Sciences. Pennsylvania.

Current Index to Journals in Education. C.C.M. Information Corporation. New York.

Dialogue. A Catholic Journal of Education.

University of Melbourne. Victoria.

Didakometry. Department of Educational Psychological Research School of Education. Malmö. Suecia.

Durham (The) Research Review. Institutes of Education. University of Newcastle.

Early Childhood Education. Alberta.

Education. Journal of the Association of Education Committees. London.

Education. California.

Education Canadá. Canadian Education Association. Toronto.

Education for Development. Faculty of Education. Cardiff.

Education for Teaching. The Association of Teachers in Colleges. London.

Education Libraries Bulletin. University of London Institute.

Educational Abstracts. UNESCO. Paris.

Educational and Psychological Measurement. Durban North Caroline.

Educational and Psychological Interactions. Department of Educational. School of Education. Malmoe.

Education Bulletin. University of British Columbia. Vancouver.

Education and Urban Society. Department of Political Science. Case Western Reserve University.

Educational Administration Abstracts. University Council for Educational Administration. Columbia. Ohio.

Educational Documentation and Information. UNESCO. Paris.

Educational Studies. American Educational Studies Association. University of Texas.

Educational Leadership. Journal of the Association for Supervision and Curriculum Development. U.S.A. Washington.

Educational e Industrial Television. Thinking visually for Management.

Educational Media International. The Official Quarterly Journal of the International Council for Educational Media. London.

Education News. Australia. Commonwealth Office of Education. Sidney.

Educational Perspectives. College of Education. University of Hawai.

Educational and Psychological Measurement. College Station. Durham North Carolina.

Educational Philosophy and Theory. Philosophy of Education Society of Australasia. Randwick.

Educational Record. Washington.

Educational Research. E. R. American Educational Research Association. Washington.

Educational Research. National Foundation for Educational Research in England and Wales. London.

Educational Review. Institute of Education. University of Birmingham.

Educational Technology. Englewood Cliffs. New Hersey.

Educational Theory. Psilosophy of Education Society. University of Illinois.

Elementary School Journal. Chicago University.

Environmental Education. A New Journal of Re-

search and Development in Conservation Communications. University of Wisconsin.

European Journal of Science Education. Published by Taylor and Francis LTD. Institute for Science Education. Germany.

European Training. Professional Review of Theory and Practice. Yorkshire.

Fact (A) Book on Higher Education. American Council on Education. Washington.

General Education. University of York.

Harvard Educational Review. Graduate School of Education Harvard. University.

Higher Education. An International Journal of Higher Education. University of Lancaster.

Higher Education in Europe. UNESCO. Bucarest.

History and Theory. Connecticut.

History of Education Quarterly. History of Education Society and School of Education. New York University.

History of Education. Devon. England.

History of Education. History of Education Society. Chester.

Inequality in Education. Harvard Center for Law and Education. Cambridge.

International Review of Education. UNESCO. Institute for Education. Hamburg. (También en francés y alemán).

International Journal of Psychology. UNESCO. París.

Japanese (The) Journal of Educational Psychology. Faculty of Education. Tokyo.

Journal for Technical and Vocational Education in South Africa. Johannesburg.

Journal of Biological Education. London.

Journal of Curriculum Studies. Collins Educational Glasgow.

Journal of Economic Education. New York.

Journal of Educational Administration and History. University of Leeds.

Journal of Educational Measurement. Michigan. State University.

Journal of Educational Administration. University of New England. Armidale.

Journal of Educational Administration and History. Leeds.

Journal of Educational data Processing. Educational Systems Corporation. Stanford.

Journal of Educational Psychology. American Psychological Association. Washington.

Journal of Educational Thought. University of Calgary.

Journal of Educational Research. Dembar Educational Research Services. Madison.

Journal of Experimental Education. Dembar Educational Research Services. Wisconsin. Madison.

Journal of General Education. Pennsylvania State University Press.

Journal of Higher Education. Ohio State University Press.

Journal of Research and Development in Education. College of Education. University of Georgia.

Journal of Research in Science Teaching. National Association for Research in Science Teaching. Georgia University.

Journal of Secondary Education. Transvaal High School Teachers Association. Pretoria.

Journal of Teacher Education. National Education Association. Washington.

London Educational Review. Institute of Education. University of London.

New Horizons in Education. The Journal of the World Education. Fellowship in Australia. Sydney.

Measurement and Evaluation in Guidance. Washington.

Modern Teaching. The Journal of M. T. an Association for Progress in Educational Practice. Victoria.

Personalized System of Instruction. Psychology Department. Univ. Washington.

Perspectives of Education. Teachers College. Columbia. University. New York.

Phi Delta Kappa. A Journal for the Promotion of Leadership in Education. Bloomington.

Philosophy of Education. Proceedings of the Annual Meetings. Illinois University.

Programmed Learning and Educational Technology. London.

Research Bulletin. Institute of Education. University of Helsinki.

Research in Education. Educational Resources Information Center. Washington.

Research in Education. Manchester University.

Review of Educational Research. American Educational Research. Association. Washington.

Review of Education. New York University. Crítica de libros de Ciencias de la Educación.

Review of Educational Research. National Foundation for Educational Research. London.

Secondary Education. London (Hamilton House).

School and Society. Society for the Advancement of Education. New York.

School Review. A voice for Research. Theory and Philosophical Inquiry in Education and Related Disciplines. University of Chicago.

Science and Children. Washington.

Slow Learning Children. The Australian Journal on the Education of Backward Children. Brisbane.

Society and Leisure. Bulletin for Sociology of Leisure a Prague.

Sociology of Education. University of Chicago.

Sociology and Education Abstracts. Liverpool. University of Liverpool.

South African Journal of Pedagogy. University of Pretoria. Pretoria.

Soviet Education. Traducción de Sovetskaja Pedagogika, por International Arts and Sciences. New York.

State Education Journal Index. An Annotated Index of State Education Journal. Westminster. Colo.

Studies in Philosophy and Education. University of Toledo. Toledo.

Teacher Education in New Countries. Institute of Education. University of London.

The Catholic Educational Review. The Catholic. University of America. Washington.

The Education Quarterly. Ministry of Education. New Delhi-India.

The Education Quarterly. College of Education of University of Philippines. Filipinas.

The Journal of Education. Amen House. London.

The Journal of Experimental Education. Dembar Publication Madison. Wisconsin.

Theory Into Practice. College of Education. Ohio State University.

Training and Development Journal. American Society for Training and Development. Madison.

Transvaal Education Department Education Bulletin. Pretoria.

Trends in Education. Department of Education in Science. London.

Universities Quarterly. Higher Education and Society. University of Sussex.

Visual Education. National Committee for Audiovisual Aids in Education. London.

Vocational (The) Guidance Quarterly. National Vocational Guidance Association. New Hampshire. Washington.

Western European Education. U. S. Office of Education. Washington.

4. Revistas en alemán

Anregung. Zeitschrift für Gymnasialpädagogik. München.

Berufsbildende (DIE) Schule Österreichs. Wien.

Bildung und Erziehung. Pädagogische Dokumentation und Arbeitsstelle. Hamburg.

Bildung und Wissenschaft. Bonn.

Berufsbildung. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Beruflichen Bildung und Erziehung. Berlin.

Deutsche (DIE) berufs- und fachschule. Monatschrift für Berufspädagogik. Wiesbaden.

Deutsche (DIE) Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft und Gestaltung der Schulwirklichkeit-Hannover.

Deutsches Institut für internationale Pädagogische Forschung. Mitteilungen und Nachrichten. Frankfurt am Main.

Deutsche Universitätszeitung. Friedesplatz. Frankfurt am Main.

Erziehungskunst. Monatsschrift zur Pädagogik Steiners. Stuttgart.

Heilpädagogische Forschung. Zeitschrift für Erziehung. Marburg/Lahn.

Hochschulwesen (DAS). Zeitschrift für das Hochschulwesen der D.D.R. Berlin.

Hohere (DIE) Schule. Zeitschrift des Deutschen Philologen Verbandes. München.

Internationale Zeitschrift für Erziehungs Wissenschaft. Unesco. Gravenhage. Países Bajos.

Neue Erziehung im Kindergarten. Volk und Wissen Volkseigner Verlag. Berlin.

Neue Sammlung. Göttinger Zeitschrift für Erziehung und Genossenschaft Göttingen.

Pädagogik. Münster. Westf. Alemania.

Pädagogik. Deutsches Pädagogisches Zentral Institut. Berlin. República Democrática Alemana.

Pädagogik und Schule in Ost und West. Oldenbug.

Polytechnische Bildung und Erziehung. Berlin.

Schule und Psychologie. Zeitschrift für Pädagogische Jugendkunde und Psychologie der Er-

ziehung. München.

Schulwarte (DIE). Monatszeitschrift für Erziehung und Unterricht. Stuttgart.

Sonderpädagogik. Aktuelle probleme der Behinderten in Schulle. Berlin.

Sozialpädagogik. Zeitschrift für Mitarbeiter. Stuttgart.

Sonderschule (DIE). Berlin.

Stimmen der Zeit. München.

Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. Gratz.

Understufe (DIE). Zeitschrift für Sozialeistische Bildung und Erziehung. Berlin.

Vergleichende Pädagogik. Berlin. Alemania Oriental. Akademie der Pädagogischen Wissenschaften.

Vierteljahrsschrift für Wissenschaftliche Pädagogik. Münster.

Welt der Schule. Zeitschrift für Lehrer. München.

Westermanns Pädagogische Beiträge. Bad Salzuflen.

5. Revistas en italiano

Annali della Pubblica Istruzione. Ministero della Pubblica Istruzione. Firenze.

Cooperazione Educativa. Firenze.

il Centro. Centro Didattico Nazionale di Studio e Documentazione. Firenze.

il Problemi della Pedagogia. Roma, Istituto di Pedagogia dell'Università di Roma.

Nuova Revista Pedagogica. Roma.

Orientamenti Pedagogici. Rivista Internazionale di Scienze dell' Educazione. Roma.

Pedagogia e Vita. Brescia.

Politica dell'Educazione. Annuario della Conferenza Svizzera dei Direttori Cantionali della Pubblica Educazione. (En francés e alemán también).

Problemi (I) della Pedagogia. Istituto di Pedagogia. Università di Roma.

Prospective Pedagogiche. A Cura dell' Istituto di Pedagogia. Università di Messina.

Rassegna di Pedagogia. Istituto di Pedagogia. Università di Padova.

Realtà e Problemi dell'Educazione degli Adulti. Unione Nazionale per la Lotta contro l'Analfabetismo. Roma.

Ricerche Pedagogiche. Parma.

Riforma della Scuola. Roma.

Riforma Universitaria. Critica e Progettazione. Roma.

Rivista di Legislazione Scolastica Comparata. Ministero della Pubblica Istruzione. Roma.

Rivista di Scienze dell'Educazione. Pontificia Facoltà di Scienze dell'Educazione. Torino.

Scuola di Base. Centro Didattico Nazionale per la Scuola Elementare. Roma.

Scuola e Città. Mensile di Problemi Educativi. Firenze.

Scuola e Didáctica. Brescia.

Vita e Pensiero. Milano.

Scuola Libera. Centre Studi Probleme Scolastici. Asolo. Treviso.

Scuola Materna. Quindicinale per le Educatrici dell'Infanzia. Brescia.

RECENSIONES

STUDIA PAEDAGOGICA. Revista de Ciencias de la Educación. Universidad de Salamanca. 322 páginas.

En el número 23 de nuestra revista AULA ABIERTA saludábamos la aparición del primer número de la revista «Patio de Escuelas», editada por el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Salamanca, correspondiente al primer semestre de 1978.

Ahora saludamos con igual simpatía y con mayor satisfacción el primer número de la revista «Studia Paedagogica», que abarca, con la numeración 3-4, el período comprendido de enero a diciembre de 1979.

En nota editorial que abre su contenido se explica que la dirección y redacción de la misma correrán a cargo, coordinadamente, del Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación y del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Salamanca.

Por razones claramente expresadas en la misma nota preliminar la denominación primitiva «Patio de Escuelas» ha sido sustituida por la que figura en el encabezamiento de esta recensión.

El director de «Studia Paedagogica» es el catedrático de Historia de la Pedagogía y director del ICE de aquella Universidad, Agustín Escolano Benito.

La estructuración de su contenido continúa siendo la misma: Estudios - Comunicaciones y Experiencias - Información y Documentación.

Dentro de la 1.ª Sección son dignos de reseñar

los trabajos de A. Escolano sobre «Los estudios de ciencias de la educación: problemática curricular y profesional»; de A. Sanvisens acerca de «La función del pedagogo en la sociedad actual», y el de R. Marín Ibáñez que versa sobre «El curriculum para la formación del profesorado de enseñanzas medias desde la perspectiva de la educación comparada».

Siguen seis trabajos sobre los estudios de ciencias de la educación en Estados Unidos, Francia, Bélgica, Holanda, R. Federal Alemana y Suiza y, finalmente, en el Reino Unido, que abren una perspectiva clara de gran interés para el estudio comparativo con estos temas en España.

La 2.ª Sección está dedicada a la investigación de la situación histórica de los estudios de la Pedagogía en nuestra patria, para acabar con la noticia de la celebración de un Seminario sobre los estudios de Ciencias de la Educación en Salamanca en el pasado mes de febrero y las Conclusiones de cada grupo de trabajo.

La parte dedicada a Información y Documentación cubre un amplísimo temario, donde el estudioso de las ciencias y de las técnicas de la educación puede encontrar la orientación actualizada, necesaria para cualquier campo de investigación que le interese.

T. RECIO

LA ARQUITECTURA TECNICA EN SUS TEXTOS HISTORICOS. Faventino. Edición facsímil no venal del Colegio Oficial de Aparejadores y Arquitectos técnicos y del Seminario Metropolitano de Oviedo. Oviedo, año de 1979.

Más explícitamente se trata de la publicación por vez primera en España de la obra de M. Cetio Faventino, titulada «Las diversas estructuras del arte arquitectónico» o «Compendio de Arquitectura», consistente en la traducción de dicha obra, del latín al español, con una amplia Noticia introductoria, más la reproducción facsímil de la edición de Vascosan, hecha en París en el año de 1540, cuya primera página figura en la portada de la obra que presentamos.

Tanto la traducción como la Noticia están elaboradas por el prestigioso profesor de Lenguas clásicas del Seminario de Oviedo, don Agustín Hevia Ballina, lo que de por sí constituye una garantía de la calidad y de la perfección del trabajo.

Olvidaríamos un dato de interés si omitiéramos el nombre del presidente del Colegio Oficial de Aparejadores y Arquitectos Técnicos de Oviedo, don Enrique Rodríguez Balbín, alma de esta ex-

quisita empresa, que tan ganados méritos ha cosechado en el campo de la bibliografía con ediciones facsímiles de obras relacionadas con su especialidad.

A él le corresponde legítimamente la «Presentación» del libro, «nuevo y obligado tributo, según sus propias palabras, de una profesionalidad vocacionalmente sentida, puesta al servicio de una cultura digna de su objetivo sustancial».

Finalmente justo es dejar constancia de la empresa tipográfica que ha tenido a su cargo la edición del libro, lo que constituye una legítima gloria para Asturias. Nos referimos a nuestra Editorial Gráficas Summa, del Polígono Industrial de Silvota, que tan merecidos lauros ha ganado para su prestigioso historial.

Entrar ahora en el detalle analítico de las características de la traducción y del estudio prologal de la misma lo consideramos ajeno al carácter de nuestra Revista. Debemos, sin em-

bargo, exponer, para información general de nuestros lectores, que en la larga Introducción el profesor Hevia Ballina ha pasado concienzuda revista a los diversos problemas que plantea la obra, a saber: los varios títulos que históricamente han encabezado el «Compendium»; los diversos autores a los que se ha atribuido la paternidad del mismo; la atribución definitiva a favor de M. Cetio Faventino, de la primera mitad del siglo III de la Era cristiana, su personalidad, como un escritor sencillo que resume, con alcances técnicos, una obra de la máxima envergadura en el mundo antiguo, el tratado vitruviano «De Architectura»; los códices que han conservado la obra, las ediciones desde la de

Vascosan, que aquí se reproduce, hasta la de Plommer, en Cambridge, 1973.

Particularmente notable es el estudio de más de cincuenta páginas sobre la originalidad de Faventino, que enriquece moderadamente el contenido de Vitruvio.

La obra aparece ilustrada con varios dibujos correspondientes en especial a antiguas ediciones de Vitruvio, notables por su calidad y belleza.

En suma, una edición que por las características descritas debe ser saludada con los honores de una joya de biblioteca que cualquier bibliómano desearía verla en sus anaqueles.

T. RECIO

ROMAN, J. M.^a y PASTOR, E.—La tutoría. Pautas de acción e instrumentos útiles al profesor-tutor. Barcelona, Ceac, 1979, pp. 460.

En los centros de enseñanza se ha creado la figura del profesor tutor. Y existen, de hecho, una serie de docentes que desempeñan esas funciones. Lo grave de estos profesionales es que han sido habilitados para ejercer unas actividades que, en muchos casos, no se sabe en concreto cuáles son, para qué sirven, ni cómo llevarlas a cabo. Las tutorías se han quedado en un medio para obtener algún pequeño suplemento en las nóminas de haberes, para cubrir las fichas de evaluación y para entregar los libros de calificación escolar. En el mejor de los casos, el tutor lima una que otra aspereza entre los alumnos, facilita (o entorpece) las relaciones profesor-alumno y descubre algún problemilla que cae más bien del lado del cotejo, del comadreo entre clase y clase o en esporádicas tertulias.

La obra de J. M.^a Román y E. Pastor intenta llenar un espacio, al que ya se le viene prestando atención desde los ICEs, pero que está necesitado de motivaciones fuertes y de un cambio de actitudes.

Han dividido el trabajo en tres partes:

En la primera, procuran delimitar las funciones específicas del tutor. Estas quedan enmarcadas en la normativa de la Ley General de Educación del 70, en la que se considera que los alumnos tienen derecho «a la orientación educativa y profesional a lo largo de toda la vida escolar, atendiendo a los problemas personales de aprendizaje, y de ayuda en las fases terminales para la elección de estudios y actividades laborales» (p. 35). Para cumplir este cometido, el profesor tutor debe, según nuestros autores, realizar como mínimo las siguientes tareas:

- 1.—Entrevista biográfica con cada alumno.
- 2.—Auto-presentación a cada familia.
- 3.—Entrevista con cada madre o padre.
- 4.—Informes psicopedagógicos orales.
- 5.—Tratamiento de los «alumnos especiales».
- 6.—Coordinación de las reuniones de evaluación.
- 7.—Actualización pedagógica de los padres.
- 8.—Organización de actividades extraescolares.
- 9.—Burocracia complementaria de apoyo (p. 36).

En esta primera parte se ofrecen bastantes documentos, modelos y material que puede servir de ejemplo para desarrollar y cumplir los distintos cometidos. Y es, precisamente, este aspecto el que puede prestar una mayor ayuda. Porque, aún conociendo lo que se debe hacer, el problema más frecuente es llegar a determinar con precisión y claridad cómo llevarlo a cabo. Hay varios detalles que pueden ser discutidos, lo que no se puede negar es el mérito de esta obra al presentar abundantes recursos y experiencias en todo el campo de la tutoría. Esto es suficiente para que merezca ser conocida y comentada.

En la segunda parte, se presentan técnicas de trabajo con los alumnos. Consideran como recursos básicos: las técnicas de grupo, las técnicas sociométricas, las técnicas de observación: cuestionarios, escalas, etc., y las técnicas de entrevista. Es de sobra conocida la importancia que el grupo tiene para el desenvolvimiento de la personalidad y para el rendimiento académico. Sucede, no obstante, que este aspecto en concreto tiene unas connotaciones psicológicas, sociológicas y antropológicas que aquí no han podido ser tratadas en profundidad. Pero los elementos básicos han sido utilizados y quizá esto sea suficiente para los fines que los autores se propusieron.

En la tercera parte se analizan algunos factores del dominio afectivo y se realiza una programación completa de la acción tutorial. El nivel afectivo es el más problemático. Los objetivos son difíciles de precisar y más difíciles de conseguir. Intervienen multitud de variables, formas sutiles de manipulación, resistencia al cambio y al aprendizaje, y enmascaramientos que pasan desapercibidos al profesor y al alumno. Pero merece la pena intentar clarificarlo. Aquí es donde la vida se puebla de resonancias y donde se fraguan los empujones de las decisiones más profundas. Muchas cosas están simplificadas en la obra que comentamos. Sin embargo aporta material de trabajo y se mueve en terrenos operativos, que no es poco si contamos con la penuria de recursos de los Centros y de los propios profesores.

T. R. NEIRA

El libro «Realidad y juego» supone, como expresa el propio autor, una ampliación de su trabajo «Transitional Objects and Transitional Phenomena», publicado en 1951. La tesis de Winnicott sobre «Objeto transicional», creemos significa un amplio avance dentro de la corriente psicoanalista en cuanto se ocupa de una «zona intermedia», confluencia de realidad exterior y vida interior, no abordada con anterioridad. Por tal motivo, nos parece útil la advertencia de J. P. Pontalis en el sentido de poner en guardia al lector de dos tentaciones críticas: «considerar el «genio» de Winnicott como algo tan original y tan impregnado de intuición que no fuera capaz de integrarse al pensamiento psicoanalítico, engendrando a lo sumo imitadores aplicados; o bien, tentación inversa, sustantivar los conceptos expuestos por el autor con el propósito de enmarcar mejor los límites o el carácter pre-analítico».

En «Realidad y juego», el autor va caracterizando, al margen de cualquier dogmatismo dado el carácter paradójico sin dejar de ser sustantivo del tema, la zona intermedia, en la cual cobra sentido el «objeto transicional». Esta zona ocupa, en opinión de Winnicott, la tercera parte de la vida del individuo y, en ella se verifica el paso del «yo» al «no yo». Los términos «objeto transicional» y «fenómeno transicional», designan la zona de experiencia que va desde «el pulgar hasta el osito, entre el erotismo oral y la verdadera relación de objeto, entre la actividad creadora primaria y lo que ya se ha introyectado». En el tránsito del yo —cuando el niño es uno con la madre— al «no yo», importa: la naturaleza del objeto; su capacidad para reconocerlo como un «no-yo»; la ubicación del objeto dentro, fuera o en el límite; la capacidad del niño para crear, idear y producir objetos; y, la iniciación de un tipo afectuoso de relación de objetos.

El valor del objeto «transicional» llega a ser reconocido por los padres y la madre propicia, consiente en no alterarlo (cambiar, su forma, color, olor), porque con ello destruiría el significado que tiene para el niño; la pauta de los fenómenos transicionales tiene lugar, normalmente, en el segundo semestre de la vida, pero tales pautas suelen persistir y prolongarse, siendo este objeto blando, necesario el acostarse o cuando el niño se siente deprimido; destaca el autor, que no existe una diferencia apreciable entre los varones y niñas en el uso de esa primera posesión del «no-yo», denominado «objeto transicional».

Otra idea importante a destacar, es la relación de «objeto transicional» y «simbolismo», ya que tal objeto simboliza un objeto parcial como el pecho de la madre; en cualquier caso, lo que importa «no es tanto el valor simbólico como su realidad» y, el hecho de que los fenómenos transicionales «representan las primeras etapas del uso de la ilusión». Siendo decisivo, la vinculación al futuro, una vez considerada esa zona intermedia como necesaria para la iniciación de una relación entre el niño y el mundo.

Tema que se hace uno con el juego, ya que el empleo por el niño del primer objeto transicional, primera posesión del «no yo», significa la primera utilización de un símbolo por aquel y su primera experiencia de juego. Y, de ahí, a la tesis principal expuesta por Winnicott «la ubicación de la experiencia cultural es el espacio potencial entre el individuo y el ambiente. Lo mismo puede decirse del juego. La experiencia cultural empieza en el vivir creador, cuya primera manifestación es el juego».

Desde éste planteamiento, se hace imprescindible tomar en consideración, tanto por su medular importancia, cuanto por su valor y sentido práctico, el hecho de que este espacio potencial se da sólo en relación con un sentimiento de confianza por parte del niño, confianza vinculada a «la confiabilidad de la figura materna o de los elementos ambientales». Espacio considerado como sagrado por su significado en la participación, en el jugar, en la experiencia cultural así como su estrecha relación con la salud psíquica.

En el capítulo sobre Creatividad y sus orígenes, dedica una importancia parte del mismo al estudio de lo que denomina elementos masculinos y femeninos por su relación con el tema central de la «zona intermedia» y «fenómenos y objetos transicionales». El elemento femenino es caracterizado en cuanto «es» y el masculino en cuanto «hace», siendo especialmente significativa la frase al respecto «según parece la frustración corresponde a la búsqueda de satisfacción. A la experiencia del «ser» corresponde algo distinto; no la frustración sino la mutilación».

El pecho de la madre no es un símbolo de «hacer» sino de «ser». Primero es «ser» y después «hacer». Y, el ambiente facilitador que permite usar el objeto, entrar en la Cultura desde el ámbito del juego, exige la pervivencia íntegra del «ser» que le capacite al sujeto humano para «hacer». Son interesantes los casos prácticos que enjuicia Winnicott, respecto a los elementos masculino y femenino disgregados en casos clínicos muy bien estudiados.

De los 11 capítulos, el último está dedicado al desarrollo de los adolescentes en que se señala «la necesidad de continuidad en el cuidado del niño como rasgo central de un «ambiente facilitador», puesto que los éxitos y fracasos en el cuidado del bebé y del niño, empiezan a empujarse en la adolescencia. Y, aparecen en la pubertad los mismos problemas de las primeras etapas, más o menos inofensivos. El adolescente necesita un tiempo para madurar que no ha de ser acelerado de modo que se produzcan falsas maduraciones; la contribución social del adolescente alivia su sentimiento de culpa.

Destaca, como una de las características más estimulantes del adolescente, su idealismo. Como su crecimiento exige tiempo las figuras paternas deben hacerse cargo de esta responsabilidad. Hacen falta adultos, si se desea que los adolescentes tengan vida y vivacidad; «la con-

frontación se refiere a una contención que no posea características de represalia, de venganza, pero que tenga su propia fuerza». Los adolescentes enseñarán al adulto a ver el mundo en forma renovada «pero donde existe el desafío de un joven en crecimiento, que haya un adulto para encararlo».

En la base de todo lo expresado por Winnicott, late la hipótesis, teoría o paradoja —o las tres en la proporción necesaria— de que el paso del indi-

viduo, de la dependencia a la independencia, no tiene que ver sólo con el proceso del crecimiento intrínseco o heredado si no también de un mínimo ambiental. La brecha de concepción-percepción se hace paradójica, que debe ser admitida, en cuanto se refiere al cuidado del bebé y del niño pequeño.

M.ª A. PRIETO G. TUÑÓN

DORNA, A. y MENDEZ, H.—Ideología y conductismo. Barcelona, Fontanella, 1979, pp. 159.

El conductismo concita las iras y las apoloías de psicólogos y profanos. Mencionar a Watson, Skinner, Eysenck, significa tocar el vértice de una polémica que no lleva camino de terminar nunca. Y es que, con estos autores, se debate mucho más que una teoría psicológica, mucho más que unas experiencias científicas y unos resultados más o menos verificables. Skinner aludió a esta dimensión cuando dijo que «el conductismo no es la ciencia de la conducta, sino su filosofía». Lo que está en juego es una concepción del hombre, un modelo de sociedad, un tipo de vida que desencadena reacciones emotivas, que revuelve convicciones profundas y creencias muy arraigadas.

Al conductismo se le han hecho críticas virulentas, comentarios mordaces, juicios radicales e inapelables. Neve (1977), joven psicóloga francesa, afirma que las prácticas de Skinner no se apoyan en una demostración teórica, sino que funcionan como «una ideología justificadora de los poderes políticos establecidos» (p. 46). Franck (1973) considera que «todas las orientaciones en psicología se han transformado en un complemento, sutilmente policiaco, del orden establecido» (p. 47). Chomsky se muestra más intransigente: «Consideremos un campo de concentración bien organizado, en el que los detenidos se espían mutuamente, con sus humeantes cámaras de gas como telón de fondo y eventualmente una alusión verbal para recordar el significado de ese refuerzo. El conjunto aparecería como un mundo casi perfecto. En el sistema de Skinner no existe objeción para este orden social. Al contrario, parece encontrarse próximo al ideal» (p. 51). Andreski (1975) intenta recurrir al ridículo y afirma que «la más grande realización de Skinner, en el dominio de la tecnología de la conducta, ha sido la de amaestrar a dos palomas para que lanzasen una pelota de ping-pong hacia adelante y hacia atrás. Este logro exige, probablemente, mucha perseverancia e imaginación, pero justifica apenas su pretensión de ser tomado en serio como experto de la civilización y la política. El inventor de la célebre caja de Skinner merece sin duda ser conocido como amaestrador de animales, aunque no sea evidente a simple vista que vaya más allá de los logros de los amaestradores de circo» (p. 38).

Los autores de este libro, que de una manera sencilla, asequible y precisa han sabido recoger

lo mejor de esta polémica, concluyen el aparato crítico con unas consideraciones que merecen ser tenidas en cuenta: «Vivimos inmersos en una nueva escalada de pérdida de la fe en el porvenir, en las ideas de progreso y en las capacidades de la ciencia para resolver los problemas humanos; agravada por el desencanto de la sociedad de consumo y de las alternativas actuales: he aquí el trasfondo del cual los críticos del conductismo se están nutriendo.

Una psicología de la conducta, quiérase o no, se encuentra enclavada en la encrucijada de esa gran polémica. La enorme masa de eventos que hemos tratado de perfilar convergen en torno a dos ejes principales.

—Por una parte, el cuestionamiento al conductismo no representa sino un aspecto de la crítica a la cual se somete el enfoque científico tecnológico en general, cuya función se visualiza como un apéndice del poder político y económico que domina las diversas sociedades.

—Por otra parte, utilizar marcos de referencia científicos para estudiar la conducta humana, se sitúa en pugna con todas aquellas tendencias que abogan por un rescate y recuperación de los valores intrínsecos del humanismo y denuncian las nociones de manipulación y autoridad» (p. 58).

Ciertamente el conductismo ha puesto entre paréntesis temas centrales de infinitas reflexiones: el tema de la «mente», el del libre albedrío, el de la intimidad como forma de explicación del comportamiento; ha puesto en tela de juicio las interpretaciones historicistas (p. 129), todo el humanismo, el conformista y el revolucionario, etc. Pero no se puede negar que el conductismo significa un intento serio, profundo de innovación y cambio. También es un intento utópico de realización social. Richlle (1977) sintetiza el proyecto skinneriano en estos términos: «Walden Dos no es la encarnación de un régimen, sino de una cultura experimental, en la cual la satisfacción del individuo es el fundamento del equilibrio social, y en el cual la diversidad es la mejor garantía de vitalidad» (p. 138).

Pros y contras, simpatías y antipatías, utopismos e ideologías en torno al conductismo, éste es el tema de un libro bien hecho e instructivo.

T. R. NEIRA

SANCHEZ, S.—**Niveles curriculares mínimos en Educación General Básica.** Salamanca, Ediciones Universidad. ICE, 1979, 207 págs.

La obra que presentamos ofrece los resultados de una investigación sobre «Niveles Terminales Mínimos de 3.º y 5.º cursos de EGB» realizada en el marco del Programa EDINTE de la Dirección General de EGB durante los cursos 1976-77-78, en la que han colaborado un buen número de profesores e inspectores bajo la dirección de Serafín Sánchez.

En la introducción del texto se nos dice que el objetivo propuesto se reduce a entrar en ese «todo» heterogéneo que se imparte desigualmente como materia curricular hoy en los centros de EGB para, sin cuestionar radicalmente su contenido, extraer con el mayor rigor posible el mínimo fundamental común con el cual se pueda hacer frente a algunos de los problemas que más veces se cuestionan los propios docentes: referenciales que determinan la promoción y recuperación de los alumnos, criterios en la evaluación de centros, homogenización de objetivos a nivel del Estado, etc...

El trabajo se ha centrado en los niveles de 3.º y 5.º y se ha realizado en diversas etapas y momentos que constituyen sucesivas fases de decantamiento y acercamiento hasta llegar a esos mini-

mos comunes que se ofrecen, detalladamente, en términos de conceptos y actividades. Esta forma de presentación resulta extremadamente útil para el docente que puede encontrar en el texto sugerencias prácticas para su tarea escolar y que ha facilitado enormemente al equipo para investigar la confección de pruebas de contraste a partir de las cuales se establecen los índices de adquisibilidad de cada materia (estimados a través de porcentajes) y se indagaron las posibles diferencias (por medio de X^2) entre la población castellano-leonesa y otras con características lingüísticas diferenciales (Oviedo, Galicia, Extremadura).

Independientemente de las limitaciones con que cuenta el trabajo —de la mayoría de las cuales nos advierte el autor— consideramos que el libro es útil para los docentes de estos niveles, pues en él encontrarán un instrumento de contraste para su propia tarea docente, y para los administradores de la educación en su tarea de homologación de resultados y niveles entre centros y regiones.

M. DE MIGUEL

MINGUEZ NIEVES.—**Gramática Estructural del Español y Comentario de Textos.** Ediciones Partenón. Madrid, 1978.

El reseñar un nuevo manual de Gramática Española no tendría mucho sentido, si no creyéramos que nos encontramos ante un modelo de claridad expositiva, conceptual y metodológica en el enfoque y tratamiento de las cuestiones lingüísticas y literarias del español. Su autora, licenciada en Filología Clásica por la Universidad de Barcelona, ha residido durante diez años en Medellín (Colombia), donde ha desempeñado actividades docentes, impartiendo cursos de Lengua Española en las universidades colombianas y colaborando al mismo tiempo en el Instituto Caro y Cuervo. A su regreso a España en 1971 se integró en un equipo de redacción de textos para la EGB y el BUP, fruto de cuyo trabajo es la publicación, junto con otros autores, de la gramática *Introducción al Español* (1973), así como la elaboración de esta obra, que nos permitimos recomendar a los profesores y estudiantes de Lengua de nuestros Centros docentes.

La principal contribución de este trabajo es, en mi opinión, el haber logrado sintetizar en 330 páginas las aportaciones de la Lingüística Estructural y de la Gramática Tradicional, en una simbiosis rigurosa y científica, aspirando ante todo a enseñar. Su finalidad didáctica se manifiesta en los contenidos y en su estructura, ya que los conceptos que se van exponiendo a lo largo del temario tienen una aplicación práctica inmediata en una serie de actividades que se proponen al lector, tras una apretada síntesis de

la teoría expuesta en cada tema. La resolución de dichas actividades exige el haber adquirido tanto los conocimientos, cuanto la capacidad de análisis de la lengua, y se adivina que su elaboración es un producto de muchas horas de docencia y de contrastación empírica.

El libro comprende siete partes y veintiocho temas, siendo muy distinta la extensión de cada parte, pues oscila entre los tres temas de la parte I (La Comunicación Humana) o los cuatro de la parte II (Técnicas de expresión escrita), los dos temas de la parte III (Fonología) o los doce de la parte IV (Morfosintaxis). La parte V desarrolla tres temas de Semántica y la VI tres de Teoría Literaria, concluyéndose la obra con una parte VII dedicada al Comentario de textos. En este temario se atiende a lo fundamental de los contenidos, destacando tal vez por su claridad expositiva el tema 10: *Unidades morfológicas: El Monema*, y el tema 14: *El sintagma verbal*. Dentro de la Teoría Literaria destacaríamos el tema 26 que trata de *Los Géneros Literarios*, por la precisión con que se formulan los rasgos que caracterizan a estos Géneros y la delimitación de los niveles lingüísticos con que se apoyan.

Como soporte de la teoría a desarrollar se ofrece una selección de textos de autores contemporáneos, distribuidos a la cabecera de cada tema. Tal vez predominen en exceso los autores hispanoamericanos, aunque también se encuentran textos de escritores españoles, especial-

mente en la selección de poemas. Pero la presencia de textos menos familiares de lo que es habitual en los manuales didácticos es tal vez uno de los atractivos de este libro, que se lee con suma facilidad debido a la tersura de su prosa y a su rigor conceptual y terminológico. Se percibe que la autora nos entrega una obra asimilada,

escrita con tiempo y tras muchas horas de contacto con los textos y con los alumnos, y que además demuestra una profunda documentación de las teorías lingüísticas actuales, en un afortunado encuentro con lo mejor del saber tradicional.

ENGRACIA DOMINGO

INFESTAS, A. y HERRERO, S.—Expectativas y oportunidades académicas al final de la educación básica. Ediciones Universidad de Salamanca. Instituto Ciencias Educación. Salamanca, 1979.

Acaba de aparecer en la nueva Colección «Ciencias de la Educación», que dirige el catedrático de Historia de la Pedagogía de la Universidad de Salamanca y director del ICE de la misma Agustín Escolano Benito.

En la obra que reseñamos, los autores «enfocan su trabajo en torno a la igualdad de oportunidades educativas (en el tránsito de la EGB al BUP y la FP) definida operativamente por los resultados académicos (titulación final de la EGB y acceso a las enseñanzas medias) y por otros resultados no estrictamente académicos, aunque también dependientes de la enseñanza, como son aspiraciones, motivaciones y expectativas del alumnado».

Trátase de verificar una hipótesis general: la de la existencia de desigualdades en el sistema educativo. Para ello era menester precisar en qué medida los dos tipos de resultados antes mencionados se hallan condicionados por factores externos al proceso educativo mismo.

Utilizáanse dos clases de datos: los oficiales, procedentes de las Delegaciones e Inspecciones Provinciales, y los obtenidos por aplicaciones de cuestionarios especialmente diseñados por los autores a tres muestras estadísticas (2.363 sujetos de 8.º EGB, 1.875 de 1.º BUP, y 1.665 de 1.º FP) que estudiaban en el Distrito Universitario de Salamanca en los cursos 1974-75 y 1975-76.

El análisis de los datos permite a los autores afirmar, como conclusión, que «el sistema educativo no tiende a igualar las diferencias sociales, económicas y culturales del medio en que está inserto, sino que, por el contrario, las perpetúa reproduciéndolas».

En 8.º de EGB, las oportunidades educativas, tal como antes se definieron, son tanto más favorables cuanto mayor es el número de habitantes de la residencia familiar, cuanto más alta es la posición del padre en la escala socioprofesional y más elevado el nivel de estudios por él alcan-

zado. El alumnado de Centros privados tiene más oportunidades que el de los Colegios nacionales y, entre estos, las escuelas unitarias son las más desfavorecidas. No parece confirmarse, en cambio, la existencia de desigualdades respecto a los sexos; pero en BUP son favorables a las mujeres.

En 1.º BUP/FP los resultados son paralelos. Tanto en las posibilidades de acceso al BUP, como en la calidad y grado de sus aspiraciones, motivaciones y expectativas, los factores sociales indicados (importancia del núcleo urbano, status ocupacional y nivel educativo del padre, tipo de Centro escolar en el que se cursa 1.º, así como Centro en el que se cursó 8.º) ejercen una influencia que rompe *de facto* la equidad de oportunidades que el sistema educativo pretende ofrecer.

La notable riqueza de datos con los que los autores apoyan sus conclusiones puede ser punto de partida de otras varias investigaciones.

Deseáramos, en particular —añadimos por nuestra cuenta—, averiguar si las diferencias sociales que, como se demuestra en esta obra, afectan no sólo al nivel de aspiraciones, sino incluso a la calidad de la motivación para el estudio, determinan también diferencias en las capacidades intelectuales de los alumnos y, por tanto, en las posibilidades de aprovechamiento de las oportunidades formativas. Las diferencias sociales del alumnado, ¿tienen algo que ver con la calidad de la enseñanza ofrecida en unos y otros Centros? He aquí temas que no dejarán de incitar el apetito investigador de sociólogos tan finos y capaces como Infestas y Santos Herrero.

Felicitemos al ICE de Salamanca y a su director por la inauguración de esta nueva colección (que anuncia ya otros cuatro títulos de variada temática), cuyo buen éxito y continuidad tantas razones tenemos para desear.

J. BENITO