

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

MAYO, 1980. N.º 29

ESTUDIOS

| | Págs. |
|---|-------|
| Sobre el concepto de «libertad de cátedra» en el actual ordenamiento constitucional español | 4 |
| «Una educación para un mundo moderno» | 22 |
| Pedagogía y utopía. Una utopía pedagógica y concreta: Aldous Huxley, el humanismo integral | 25 |

EXPERIENCIAS Y REALIZACIONES

| | |
|---|----|
| La formación pedagógica del licenciado universitario. Datos de una encuesta | 34 |
| Necesidad de una gramática de frecuencias para el estudio de las lenguas clásicas | 43 |
| Las relaciones entre una Geografía que se hace y una Geografía que se enseña | 60 |
| Anotaciones a la enseñanza de la Constitución en la asignatura de Filosofía de tercero de B.U.P. | 67 |
| La enseñanza de la Constitución en el bachillerato. Un proyecto de programación | 74 |

INFORMACION

| | |
|-----------------------------|----|
| Actividades del I.C.E. | 88 |
|-----------------------------|----|

DOCUMENTACION

| | |
|--|-----|
| El comentario de texto histórico en España a través de su bibliografía | 95 |
| Recensiones | 108 |

ADVERTENCIA

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



SOBRE EL CONCEPTO DE «LIBERTAD DE CÁTEDRA» EN EL ACTUAL ORDENAMIENTO CONSTITUCIONAL ESPAÑOL*

ROGELIO MEDINA RUBIO

SUMARIO: 1. Libertad de cátedra y libertad de enseñanza. 2. Libertad de cátedra y libertad de ciencia. 3. El sujeto activo de la libertad de cátedra. 4. Contenido y limitaciones de la libertad de cátedra. 4.1. La libertad de cátedra como derecho subjetivo. 4.2. La libertad de cátedra como reconocimiento de un sector neutral de enseñanza. 4.3. La libertad de cátedra como garantía institucional de la libertad de la ciencia. 5. Tratados y acuerdos internacionales vinculantes en la materia.

La constitucionalización de la «libertad de cátedra», como uno de los derechos fundamentales del docente, constituye una de las novedades más destacadas de la regulación de la educación prevista en la Constitución española de 1978. Salvo en la Constitución republicana de 1931, en la que se menciona expresamente el derecho a la «libertad de cátedra» (Art. 48), ninguna norma de cobertura superior había sancionado con anterioridad aquel derecho (1). Nos proponemos en este trabajo profundizar en el contenido esencial del derecho a la «libertad de cátedra» y sus consecuencias, tal como aparecen configuradas, a nuestro juicio, en el marco del ordenamiento constitucional español en la actualidad.

1. LIBERTAD DE CÁTEDRA Y LIBERTAD DE ENSEÑANZA

La primera tarea que debe afrontar todo intento de definir la *libertad de cátedra* es la de señalar las diferencias que la separan de la *libertad de enseñanza*.

(*) Como aportación a la reflexión y a la polémica sobre la contextura dogmática de uno de los derechos fundamentales y libertades públicas, recogidos en la Constitución española vigente, de más interés para todos los docentes, la llamada «libertad de cátedra», ofrecemos este resumen conceptual extraído de uno de los capítulos del trabajo de investigación «Bases para una ordenación de la autonomía académica universitaria española», que están llevando a cabo, en el I.C.E. de la Universidad de Oviedo, D. ROGELIO MEDINA RUBIO, D. FRANCISCO SOSA WAGNER, D. TEÓFILO RODRÍGUEZ NEIRA y D. RAÚL BOCANEGRA SIERRA.

(1) La confesionalidad del Estado proclamada en leyes y textos constitucionales hacía impensable el reconocimiento a la libertad científica y de cátedra. La Ley Moyano de 1857; la Constitución de 1845; la Constitución canovista de 1876; la Ley de ordenación universitaria de 1943; la Ley de libertad religiosa de 1967 y la Ley General de Educación de 1970..., mantienen posturas, consecuentes con sus principios confesionales, claramente restrictivas del derecho a aquellas libertades. Para una historia del constitucionalismo educativo en España, MEDINA, E.: *La lucha por la educación en España, 1770-1970*. Ayuso. Madrid, 1977.

Con frecuencia se ha considerado que la primera no es más que uno de los contenidos de la segunda y así, se ha dicho, que la libertad de enseñanza se compone de la libertad de cátedra y de la de fundación de centros docentes, y se ha considerado que el marco en que debe estudiarse la libertad de cátedra viene dado por la cuestión general de la regulación jurídica de la enseñanza. El propio derecho constitucional positivo ha conectado con frecuencia ambos temas y ha incluido la declaración de la libertad de cátedra dentro de las normas relativas a la enseñanza. Este es el caso de nuestra Constitución republicana de 9 de diciembre de 1931 que declara la «libertad de cátedra» en el artículo 48, ya referido, relativo a la enseñanza. Y en la misma línea se encontraba la Constitución alemana de Weimar, de 1919, que reconocía la libertad de cátedra en el art. 142 («El arte, la ciencia y su docencia son libres. El Estado les concede su protección y participa en su fomento»), dentro de las prescripciones relativas a la enseñanza y a la escuela. Alemania, primera nación que acoge en sus normas constitucionales el derecho a la libertad científica, concibe a ésta como libertad del investigador y del docente cualquiera que sea el medio en que ejerzan sus funciones. Este es, por otra parte, el esquema de exposición que utilizan algunos tratadistas modernos de derecho constitucional, señaladamente los italianos.

La actual Constitución española, sin embargo, se aparta de esta línea de tratamiento del tema y declara la libertad de cátedra en su art. 20, párrafo 1, letra c, en el seno de un precepto en el que se incluye lo que habitualmente se denomina «libertad de expresión», al margen por tanto, de la «libertad de enseñanza», reconocida en el art. 26 del texto constitucional.

Esta diversidad en el tratamiento jurídico positivo de las relaciones entre libertad de cátedra y libertad de enseñanza nos obliga a plantearnos el problema con detenimiento. La cuestión dista de ser algo meramente clasificatorio y académico, y una mínima reflexión sobre ambas libertades nos advierte de que no sólo no hay equivalencia entre la libertad de cátedra y la libertad de enseñanza, sino que entre ambas puede darse incluso una relación contradictoria de modo que la segunda se constituya en límite de la primera. El énfasis que nuestra ley constitucional pone en la libertad de enseñanza obliga a tener muy en cuenta esta relación contradictoria, sin cuyo análisis no es posible comprender el contenido y alcance de la libertad de cátedra.

A reserva de ulteriores precisiones, podemos definir la *libertad de cátedra* como la libertad del profesor para impartir enseñanzas con arreglo a la orientación que le dicte su conciencia científica y docente. En línea con la sistemática de nuestra Constitución, pero también de acuerdo con la naturaleza misma de la libertad de cátedra, ésta constituye un caso particular de la libertad de opinión y de expresión de las opiniones. El Estado, al reconocer la libertad de cátedra, reconoce que la libertad de expresión se extiende también a los profesores o, para decirlo de otro modo, en ese reconocimiento el Estado establece para los funcionarios-profesores un régimen especial, distinto del que puede regir para los demás funcionarios, régimen especial según el cual aquellos gozan de un alto grado de libertad y discrecionalidad en el desarrollo de sus funciones.

Según veremos con mayor detenimiento, la libertad de cátedra complementa la libertad de la ciencia, pero no se identifica con ella, porque se trata de una libertad que afecta a la actividad de enseñar en cuanto a tal, vaya o no precedida dicha actividad de una investigación científica en el sentido estricto del término. Nuestra Constitución reconoce esta diferencia al referirse separadamente a la libertad de «la producción y creación literaria, artística, científica y técnica» (letra b del párrafo 1 del art. 20). Libertad de cátedra es por tanto, libertad del que enseña, al margen de que, además de desarrollar esta actividad, lleve a cabo una investigación científica en el sentido estricto del término.

La libertad de cátedra, así entendida, afecta evidentemente a la enseñanza

o, para decirlo de modo más preciso, es uno de los elementos que integran el régimen jurídico de la enseñanza. Tratar ambos problemas conjuntamente no es en absoluto incorrecto. El error consiste en deducir de ahí que la libertad de cátedra forma parte de la *libertad de enseñanza*. Esta es cosa distinta, y consiste en la libertad de fundar, organizar y dirigir centros de estudio, de enseñanza. Su contenido jurídico básico es lo que se llama libertad de fundación de centros docentes, libertad a la que va conexas la de imprimirles una u otra orientación y dirigirlos de una u otra forma. A este contenido se refiere la Constitución en el párrafo 6 de su art. 27, al decir que «se reconoce a las personas físicas y jurídicas la libertad de creación de centros docentes, dentro del respeto a los principios constitucionales». Esta libertad de creación de centros docentes da su máximo desarrollo al bien que se pretende proteger con la libertad de enseñanza: la libertad de los padres para optar entre diversas orientaciones de la enseñanza, hasta el punto de promover, si es necesario, la creación de centros docentes adecuados a sus objetivos.

Esta primera delimitación de ambos conceptos es suficiente ya para indicar cuál es la estructura de la libertad de cátedra y su relación con la libertad de enseñanza. La libertad de cátedra es una libertad de los profesores para desarrollar su actividad y, en consecuencia, se mueve en un plano distinto al de la libertad de enseñanza que es la libertad de los ciudadanos para crear centros docentes y darles la orientación que deseen. La libertad de cátedra excluye, por decirlo en términos más simples, la imposición por el Estado de una ciencia oficial. Pero al mismo tiempo es compatible con el monopolio estatal en el terreno de la creación y dirección de centros docentes, ésto es, con la negación más radical de la libertad de enseñanza.

La libertad de cátedra es, como cualquier otra, libertad frente al Estado y no libertad frente a terceros. La libertad de cátedra, entendida como derecho individual, obliga a no intervenir en la orientación científica de la enseñanza impartida, y a regular la organización de los centros docentes en términos tales que tal intervención sea jurídicamente posible. La libertad de cátedra constituye así un principio general, *lex generalis*, en materia de derecho de la enseñanza. Este principio, sin embargo, sufre una limitación en el caso de los centros privados de enseñanza o, para decirlo en otros términos, la libertad de enseñanza constituye una *lex specialis* frente a la ley general de la libertad de cátedra. El reconocimiento de la libertad de enseñanza se dirige precisamente a posibilitar que los particulares funden y mantengan centros docentes dotados de una determinada orientación ideológica, religiosa, científica, etc., y esta libertad se vería vaciada de todo contenido si los profesores de tales centros pudieran alegar, frente a los órganos rectores de los mismos, una libertad de cátedra que les permitiría apartarse de la orientación con que fueron fundados o son dirigidos. El reconocimiento mismo de la libertad de enseñanza significa la derogación de la libertad de cátedra para aquellos profesores que desarrollen su actividad en centros no estatales, ya que mantener también para éstos la libertad de cátedra sería desvirtuar por completo la libertad de enseñanza. La obligación del Estado de amparar la libertad de todos los profesores frente a cualquier intervención en su labor docente, cesa allí donde el Estado reconoce expresamente que la enseñanza pueda organizarse con arreglo a principios distintos. En esta línea vale la pena recordar la decisión del Consejo de Estado italiano, de 10 de mayo de 1974, en el litigio entre el profesor Cordero y la Universidad Católica del Sagrado Corazón, decisión en la que se mantiene la doctrina que se acaba de exponer (2). En el mismo sentido se pronunció el órgano máximo de control

(2) Se trata de un reconocimiento claro del condicionamiento de la confesionalidad del establecimiento docente hacia la libertad de cátedra. La Sagrada Congregación para la Educación

constitucional francés en aplicación de la Ley de 25 de noviembre de 1977 (*loi Gouverneur*).

De este modo es perfectamente lícito decir que el derecho constitucional español, al recoger al mismo tiempo la libertad de cátedra y la libertad de enseñanza, establece dos principios excluyentes que configuran sistemas distintos de enseñanza. Con arreglo al principio de la libertad de cátedra se configura un campo, el de la *enseñanza estatal*, en el que la actividad docente se rige por el principio liberal de respeto a la opinión individual de los profesores. El Estado opera aquí dentro de la más pura tradición liberal, de modo que la titularidad estatal de los centros docentes se ve acompañada de la ausencia de toda directriz material sobre la enseñanza a impartir en los mismos. La libertad de cátedra proyecta sobre el campo concreto de la enseñanza la neutralidad ideológica del Estado, su esencia no-ética, su carácter de puro derecho, frente al Estado pre-liberal. El Estado confía al propio profesor la determinación de la orientación a dar su labor. Considerada en su contenido es una libertad en favor de la difusión de la ciencia, de una difusión que no sería posible sin la libertad del profesorado en su actividad docente.

Junto a este primer campo, configurado con arreglo al principio general de la libertad de cátedra, el Estado reconoce constitucionalmente la posible aparición de otro, el de la *enseñanza privada*, impartida en centros libremente fundados y dirigidos por los ciudadanos. En este segundo terreno lo que prima no es la libertad del profesor, sino la libertad de los ciudadanos para fundar centros docentes con una determinada orientación. El reconocimiento de la libertad de enseñanza, significa el amparo del deseo de un sector de ciudadanos de recibir una enseñanza previamente escogida y no dejada a la libre determinación del profesor. Lo que se ampara no es la libertad del profesor, ni la libre difusión de la ciencia, sino precisamente la posibilidad de que el ciudadano opte por un sistema en el que el profesor no disponga de tal libertad, sino que su actividad esté determinada por una opción ideológica previa.

Problema, sin duda alguna, agudo ha de ser, a la hora de instrumentar en normativa ordinaria el texto constitucional, la ponderación de *todos y cada uno* de los derechos fundamentales, cuyo contenido esencial ha de respetarse (libertad de enseñanza, libertad de cátedra, libertad de confesionalidad, derecho prioritario de los padres a la elección del centro para sus hijos), sin sacrificio de ninguno de ellos, aunque con los debidos condicionamientos o coimplicaciones, teniendo en cuenta su alcance societario y el significado de los derechos familiares a la educación así como el respeto a la dignidad de la persona.

No hay que olvidar, que la libertad de cátedra debe tutelar intereses generales y sociales y no intereses personales de docentes; y que ha de posibilitarse la libre elección de establecimientos docentes, en condiciones de igualdad, para todos los usuarios (3).

Católica había cancelado, por motivos ideológicos, el *nulla osta* que el profesor Franco Cordero tenía para desempeñar su cátedra de Derecho en la Universidad del Sacro Cuore de Milán, en base al art. 38 del Concordato entre Italia y la Santa Sede. Aunque el art. 33 de la Constitución italiana proclama la libertad científica del profesor, la Universidad Católica consiguió de la Corte Constitucional italiana, en defensa del derecho a la libertad de enseñanza igualmente recogido en la Constitución (art. 2.º que garantiza el derecho de los particulares al desarrollo de su personalidad en formaciones sociales ideológicamente homogéneas), la revocación de la licencia del profesor Cordero como corolario de la esencia misma de la libertad de enseñanza. *Giurisprudenza Costituzionale*. 1975, págs. 2.623 y ss.

(3) La Constitución española de 1931 reconoció de forma general, para todo tipo de establecimiento, la libertad de cátedra. En un intento de no sacrificar esta libertad en los establecimientos privados una enmienda al art. 48 (que no prosperó) pretendía la siguiente redacción de éste: «Se reconoce a las Iglesias el derecho, sujeto a inspección del Estado, y dejando a salvo la libertad de cátedra, a enseñar sus respectivas doctrinas en sus propios establecimientos». La Comisión estimó

El legislador ordinario ha de tener en cuenta la trascendental enmienda al artículo 10 introducida por la Comisión de Constitución del Senado que obliga a interpretar la Constitución vinculándola a la *Declaración Universal de Derechos Humanos y a los tratados y acuerdos internacionales ratificados por España en la materia*, y que exponemos en el punto 5.

2. LIBERTAD DE CATEDRA Y LIBERTAD DE CIENCIA

Con arreglo a la significación tradicional del término «libertad de cátedra», ésta consiste en la *libertad de ciencia y de docencia* en los centros superiores. El núcleo de la libertad de cátedra, así entendida, es la libertad de investigación científica (o de la ciencia, que se considera imposible sin la garantía de la libertad de sus cultivadores en el desarrollo de su labor), y la de su transmisión.

Este es, por otra parte, el sistema imperante en otros ordenamientos constitucionales europeos. Así el art. 5 de la Ley Fundamental de la República Federal de Alemania declara que «el arte y la ciencia, la investigación y la enseñanza son libres». Y el art. 33 de la Constitución italiana proclama, que «el arte y la ciencia son libres y es libre también su enseñanza».

Con arreglo a esta consideración del problema, la libertad del profesor está íntimamente ligada a su condición de *investigador científico* lo que implica, en primer lugar, la necesidad de adoptar algún criterio para determinar cuándo una investigación y una enseñanza son realmente científicas y cuándo no lo son. En segundo lugar esta concepción lleva a afirmar que la libertad de cátedra no ampara aquella enseñanza que por su propia naturaleza no requiere la investigación científica previa. Así la doctrina alemana, a partir de estos mismos supuestos, considera que, si bien el profesor de enseñanza media puede desarrollar una investigación científica, su labor docente no está ligada a ella de modo necesario, de forma que no está amparada por la libertad de la ciencia. Esta concepción conduce, en consecuencia, a considerar que la libertad de cátedra se extiende sólo a investigadores-profesores de los centros de enseñanza superior, universitaria; es decir, a aquellos centros en los que la enseñanza está íntimamente ligada a la investigación científica y constituye su complemento natural. La propia utilización del término «cátedra» en la fórmula tradicional parece apuntar a esa dirección interpretativa.

De esta conexión entre la libertad de cátedra y la libertad científica, a través de la institución universitaria, cabría deducir también que la garantía de la libertad de cátedra no es tan sólo el reconocimiento de un *derecho individual*, sino que comprende también una *garantía institucional*. La libertad de cátedra conllevaría la necesidad de organizar las universidades y los centros superiores en términos tales que no sólo se garantizase en ellos la libertad del profesor, sino que además se crearán las condiciones que hiciesen posible el desarrollo de esa ciencia. La libertad de cátedra sería una garantía institucional de la Universidad, que obligaría a un modo determinado de organización de la misma, según puso ya de manifiesto la doctrina iuspublicista alemana en los años 20.

A la vista del ordenamiento constitucional vigente no parece, sin embargo, que pueda mantenerse esta interpretación restrictiva de la libertad de cátedra, que la liga a la investigación científica y la limita a las instituciones universitarias. Parece más bien que hay datos suficientes para sostener la teoría de que por libertad de cátedra debe entenderse la libertad del profesor en cuanto enseña ciencia, al margen del nivel educativo en que se mueva y al margen también de

que sea además investigador científico o no. La Ley constitucional ofrece varios argumentos para sostener esta tesis.

1) En primer lugar nuestra Constitución rompe expresamente la conexión entre ciencia y enseñanza encapsulada en la expresión «cátedra», al reconocer separadamente «la libertad de producción y creación científica» (art. 20.1.b.) y la «libertad de cátedra» (art. 20.1.c.).

Esta diferenciación viene a reconocer, también, que la ciencia no se desarrolla tan sólo en la Universidad ni en centros docentes superiores. La ciencia moderna, muy especialmente en los sectores de más inmediata incidencia técnica, se desarrolla con frecuencia al margen de la institución universitaria, en dependencia de instituciones sociales o de grandes organizaciones económicas ligadas al desarrollo técnico y científico. De ahí resulta que la Constitución ampara la investigación científica en cuanto tal y al margen de su vinculación institucional, a diferencia de lo que ocurría cuando tan sólo se mencionaba la «libertad de cátedra».

Esta diferenciación, por otra parte, no sólo garantiza la libertad de la ciencia al margen de su vinculación a la docencia, sino que además garantiza la libertad de la docencia al margen de su vinculación a la libertad científica, ésto es, puede ser interpretada como protección de la libertad del profesor, *qua* profesor, al margen de su consideración de científico. De este modo no es posible argumentar en contra de la libertad de cátedra del profesor de enseñanza media, al modo que lo hace la doctrina alemana, sobre la base de otra disposición constitucional, porque en nuestro derecho vigente la mención de la ciencia se hace por separado, y resultaría carente de fundamento una interpretación restrictiva de la expresión libertad de cátedra que mantuviese un nexo con la investigación científica que la propia Ley constitucional parece haber roto de manera expresa.

2) Hay una segunda razón para considerar inaceptable esta conexión entre la cátedra y la investigación científica con todas sus consecuencias restrictivas de la libertad. Se trata de que en la terminología legal española la expresión cátedra y catedrático se aplica también a un sector del profesorado de los Institutos de enseñanza media, y no se ve que exista ninguna razón para excluir su actividad del amparo que la libertad de cátedra trae consigo. Los Institutos de enseñanza media no han sido ni son centros de investigación científica, al margen de las cualificaciones personales de miembros individuales de los mismos, y sin embargo la desconexión entre libertad de cátedra y libertad de la ciencia permite considerar que la primera ampara la actividad que desarrollan sus profesores.

3) A ello hay que añadir que el párrafo 4 del artículo 20, aplicable a todas las libertades de expresión reconocidas en el párrafo 1, y por tanto también a la libertad de cátedra, dispone que los derechos que se mencionan tienen sus límites en el respeto a la protección de la juventud y de la infancia, lo que para la libertad de cátedra carecería de sentido si considerásemos que ésta ampara actividades que, por su propia naturaleza, se desarrollan en centros universitarios o de investigación a los que no tienen acceso los niños.

4) Un último argumento jurídico nos lo ofrece el hecho de que la Constitución reconozca la libertad de cátedra en el marco de las libertades de expresión del art. 20, y no como un estatuto de la ciencia o de la Universidad. La mención de la Universidad se encuentra en el párrafo 10 del art. 27, en relación por tanto con la organización de la enseñanza y no con la libertad de los profesores. No existe ningún motivo jurídico para hacer una interpretación restrictiva que excluya al profesorado de bachillerato y de educación general básica de esa protección de la libertad del profesor en que consiste la libertad de cátedra.

innecesario el énfasis puesto en la expresión «dejando a salvo la libertad de cátedra», por consiguiente que la libertad de cátedra quedaba reconocida de una forma general y amplia. DE MEER, F.: *La Constitución de la II República*. EUNSA. Pamplona, 1978.

Todo ello nos permite concluir, que el derecho constitucional español desvincula la cualidad de profesor de la cualidad de investigador científico o, dicho en otros términos, que reconoce al profesor una libertad en la orientación científica de su enseñanza, al margen de que el profesor sea además investigador científico o se limite a la exposición de una ciencia en la que no actúa como investigador. Esto significa que la libertad de cátedra se extiende a todos los niveles de la enseñanza; también a aquellos en los que no es necesario que el profesor ostente la cualidad de investigador, aunque de hecho pueda tenerla. La *libertad de cátedra*, con arreglo al derecho constitucional vigente, debe ser entendida como *libertad del profesor* en cualquier nivel de la enseñanza. A esta concepción respondía la enmienda según la cual la expresión «libertad de cátedra» debía ser sustituida por la de «libertad de expresión docente». La enmienda fue derrotada, lo que quizá sea de celebrar en aras del buen gusto en el uso del castellano, pero desde luego no sería correcto considerar que el mantenimiento de la fórmula tradicional significa el mantenimiento también del concepto, tal como parece desprenderse de las palabras con que Fraga Iribarne defendió el uso de la redacción triunfante: «Es evidente... que hay una diferencia fundamental entre libertad de cátedra como tradicionalmente se entiende, como el derecho en instituciones de investigación y enseñanza superior del profesor de enseñar libremente..., que reconocer a un profesor de primaria... el improvisar de pronto allí sobre cuestiones filosóficas o dar lecciones prácticas de sexualidad a los alumnos» (Diario de Sesiones del Congreso, 1978, n.º 106, págs. 4.007 y ss.).

Tal argumentación parece a primera vista evidente, tanto más cuanto que la Constitución reconoce la necesidad de que se proteja a la juventud y a la infancia y de que esa protección constituya un límite para la libertad de cátedra (art. 20.4). Pero las razones aducidas no invalidan la tesis que aquí se mantiene, porque el reconocimiento de la libertad de cátedra ampara tan sólo la libertad de opción entre diversas orientaciones científicas, según veremos, pero no significa en absoluto una total libertad del profesor para desarrollar su función como quiera. La libertad de cátedra ampara la transmisión de conocimientos científicos, no simplemente de opiniones del profesor. La desconexión entre ciencia y enseñanza, a que se alude aquí, se refiere tan sólo a la producción y creación científica, que no es necesariamente labor del profesor; pero esa desconexión no excluye la obligación del profesor de desarrollar una enseñanza de la *ciencia* o con arreglo a conocimientos científicos. Según veremos después sólo se ampara la libertad del profesor para imprimir a sus explicaciones la orientación que le parezca *científicamente* más correcta, pero en cambio quedan excluidos de la libertad de cátedra otros muchos aspectos de la labor del profesor, tales como la determinación de materias, tipos de pruebas, educación integral del estudiante, etc. La libertad de cátedra no ampara evidentemente el capricho al que se refiere la segunda parte del párrafo citado.

El fundamento de esa libertad científica del profesor se halla en la garantía de un interés colectivo y no en intereses individuales o partidistas; en el reconocimiento de necesidades de la misma vida científica de la ciencia como institución, que excluye cualquier mediación o normación jurídica controladora. Por eso la doctrina alemana (Paulsen, Smend) considera la libertad *académica*, de investigación y de docencia, más como una *realidad institucional* que como una *libertad individual* (4). La ley por ello, a diferencia de las libertades estrictamente individuales, nunca puede regular el ejercicio de la libertad científica y docente,

(4) En relación con el sentido *individual e institucional* de la libertad científica en la doctrina alemana, JOSÉ LUIS CARRO: «Libertad científica y organización universitaria». Conferencia pronunciada el 17 de abril de 1977 en la Facultad de Derecho de la Universidad Complutense de Madrid. *Civitas*, n.º 13. También del mismo autor: *Polémica y reforma universitaria en Alemania*. Ed. Civitas, Madrid, 1976.

porque su ejercicio es el núcleo constitutivo de esas libertades, la condición de la productividad científica (que decía Jaspers). Ese es el fundamento también de que la normativa estatal de la función pública excepcione para el profesor una serie de normas (la libre actividad investigadora y docente) que no se reconocen a otras actividades funcionariales.

Por otra parte el hecho de que la Constitución reconozca la libertad de cátedra a todos los profesores, según se defiende aquí, no implica que todos los profesores sean igualmente libres en su actividad. Precisamente porque la libertad de cátedra ampara tan sólo la difusión de la ciencia, y no cualquier otra cosa, la libertad del profesor será tanto mayor cuanto mayor sea el peso que corresponda a la difusión de conocimiento científico en su labor docente, y será tanto menor cuanto más pesen en ella otros aspectos de la labor educativa. Evidentemente existe una *diferencia fundamental* entre el profesor universitario y el de educación básica o de bachillerato, pero esa diferencia no consiste en que a estos últimos la Administración pueda decirles cuál es la doctrina científicamente correcta, mientras que a los primeros no podría darles tal indicación. La *diferencia fundamental* se debe más bien a que en la actividad de los segundos existen otros aspectos distintos de la simple transmisión de conocimientos, lo que hace que se trate de una actividad susceptible de ser reglada en medida mucho mayor que la actividad del profesor universitario, cuyo núcleo es la transmisión de conocimientos científicos. Para afirmar que la actividad del profesor de básica o de bachillerato debe estar más reglada que la del profesor universitario no hace falta negarle la libertad de cátedra, lo que abriría la posibilidad de una ciencia oficial, sino que basta con distinguir, como lo haremos más adelante, entre los diversos aspectos incluidos en su quehacer.

3. EL SUJETO ACTIVO DE LA LIBERTAD DE CATEDRA

Según lo que hemos expuesto anteriormente al tratar de la diferencia entre la *libertad de cátedra* y la *libertad de enseñanza*, parece evidente que sólo disfrutaban de la primera los profesores que desarrollan su actividad docente en centros del Estado, en centros públicos, universitarios o no (los profesores-funcionarios), y que están excluidos de la misma los profesores que enseñan en centros privados, sea cual sea su nivel (5). El derecho a la libertad de cátedra, como parte del *status* personal y corporativo del profesor-funcionario, incluye una importante excepción, al cuadro de obligaciones y derechos generales que integran la relación funcional con el Estado (6).

En el caso de los profesores de enseñanza privada, la libertad de cátedra aparece sustituida por la libertad de enseñanza en un doble nivel. Frente a una posible limitación por parte del Estado, el profesor de enseñanza privada no podría alegar la libertad de cátedra sino la libertad de enseñanza, a cuyo amparo se constituye y vive el centro en el que desarrolla su actividad. Su defensa a la intromisión del poder público, derivaría aquí de la garantía constitucional del

(5) Este parece que fue el alcance dado a la libertad de cátedra en el art. 48-3.º de la Constitución republicana de 1931, «los maestros, profesores y catedráticos de la enseñanza oficial son funcionarios públicos. La libertad de cátedra queda reconocida y garantizada». Y en los debates parlamentarios del texto del aquel articulado la Comisión precisaría que: «La libertad de cátedra es un problema que se le plantea al profesor oficial, que siendo funcionario público necesita esa libertad y que se le garantice de un modo especial».

(6) Ello ha llevado a afirmar, a uno de los tratadistas alemanes más notables en la materia, THIEME, que el profesor es antes que nada miembro de una corporación docente universitaria, y que la condición de funcionario tiene un carácter posterior, acercándole a una situación de cuasi-funcionario (citado por JOSÉ LUIS CARRO en la conferencia ya aludida). Ello confiere al estatuto de la función docente un presupuesto especial del que carecen otros estatutos de funcionarios públicos, sin merma del régimen jurídico y de la relación laboral y de poder que puedan tener en común.

centro dentro del cual el profesor establece una relación contractual, de modo que es al centro y no al Estado a quien correspondería determinar la actividad del profesor, al margen, claro está, de las facultades generales que el Estado tiene en materia de enseñanza.

Para un sector importante de la doctrina alemana (7), la libertad científica y la libertad de cátedra tienen una dimensión institucional tan netamente superior al aspecto individual que éste acaba siendo absorbido, en todos los casos, por ella. El sentido de aquellas libertades no se refieren al investigador o al docente concreto sino que se vinculan directamente a la misma corporación o centro del que forman parte considerado como una unidad. Libertad de cátedra no es una libertad individual del profesor, sino garantía de libertad de una corporación científica (*garantía de libertad de ciencia*) y garantía de organización o desarrollo (*derecho de autonomía*). Claro que esa relegación de las libertades al marco de lo institucional es proclive al reconocimiento del derecho de autonomía de las corporaciones, pero no al de la actividad científica libre del profesor.

Este mismo desplazamiento de la relación hacia el centro escolar trae consigo que tampoco quepa hablar de libertad de cátedra del profesor frente al centro en cuanto tal. Según hemos visto, reconocer tal libertad de cátedra al profesor del centro privado significaría negar la esencia misma de la libertad de enseñanza, que no es otra que la posibilidad de fundar y mantener centros de una orientación determinada. El profesor del centro privado está sometido a una relación contractual en la que su orientación científica puede ser una condición básica, y hay que considerar en buena lógica que el profesor no puede apartarse de la orientación que el centro quiera dar a toda su actividad docente. Puede decirse, planteando la cuestión de otro modo, que mientras que el Estado sólo puede atender a la cualificación científica del profesorado de sus centros, en el terreno de la enseñanza privada la relación contractual puede estar sometida implícita o explícitamente a otras condiciones restrictivas de la libertad del profesor, condiciones que no resultarían anticonstitucionales en virtud del reconocimiento de la libertad de enseñanza.

La libertad de cátedra parece limitarse, por tanto, al profesorado de los centros de titularidad estatal, en cualquiera de las formas que pueda tener ésta. Queda por dilucidar, sin embargo, si dicha libertad se refiere sólo a una categoría de profesores o si, por el contrario, ampara a la totalidad de los mismos. La cuestión plantea dos problemas distintos.

1. Hay que preguntarse, en primer lugar, si la expresión libertad de cátedra implica que sólo los catedráticos en sentido estricto son titulares de la misma. Esta interpretación estricta no parece que pueda mantenerse, a la vista de la actual estructura del profesorado estatal. Durante decenios, y desde luego cuando se forjó la expresión libertad de cátedra, la inmensa mayoría del profesorado universitario y de enseñanza media estaba integrada por catedráticos numerarios. La situación actual, sin embargo, es notoriamente distinta y los cuerpos intermedios han adquirido un desarrollo tal que realmente sobre ellos recae la mayor parte de la labor docente. Mantener que la libertad de cátedra es la libertad de los catedráticos significaría una interpretación literal de resultados absurdos. Si se acepta que la libertad de cátedra es libertad de difusión de la ciencia parece que es más adecuado considerar que dicha libertad ampara a todos aquellos que desarrollan tal actividad.

2. Otro aspecto del problema digno también de mención es el de si la libertad de cátedra se reconoce tan sólo a los profesores que gozan de la cualidad de *funcionarios*, o bien se puede extender también a los profesores que

(7) SMEND, HOLSTEIN (*Universidad y Estado*, 1930), y C. SCHMITT (*Teoría de la Constitución*, 1965).

se encuentran en una relación contractual o interina. También aquí parece que hay que argumentar en los mismos términos que se hacía antes. En la medida en que la libertad se reconoce para permitir la libre difusión del conocimiento científico hay que suponer que protege a todos aquellos a los que la Administración encomienda tal cometido, al margen del vínculo jurídico que se establezca para su desarrollo.

En consecuencia parece que la libertad de cátedra reconocida en la Constitución ampara la actividad docente en centros de titularidad estatal, sea cual sea el vínculo que une a quien la ejerce con la Administración. En otras palabras, para ser titular de esta libertad basta que la actividad docente esté amparada por algún nombramiento que habilite para ejercer dicha función pública de un modo u otro.

Conviene precisar, sin embargo, que se trata de un *derecho del profesor*, lo que plantea el problema de si cabría la alegación de la libertad de cátedra por parte de quién aún no es profesor frente a un acto que le prive del acceso a la condición de tal en función de sus convicciones científicas. Parece que en principio la libertad de cátedra protege *tan sólo* la libertad del profesor y que la respuesta a esa cuestión habría de ser negativa. Otra cosa distinta es el «control de capacidad» ó «*droit d'enseigner*», bien analizado por Duguit (8).

4. CONTENIDO Y LIMITACIONES DE LA LIBERTAD DE CATEDRA

Según se ha dicho repetidas veces en páginas anteriores, la libertad de cátedra aparece como la libertad del profesor para determinar la orientación científica de sus enseñanzas. Contemplada esta libertad desde una vertiente *institucional*, como libertad o *garantía de la ciencia*, parece que el análisis conceptual de tal libertad repugna la fijación de límites (Kaufmann reconoce las limitaciones permanentes de la ciencia ante el Derecho); pero si la libertad de cátedra es una libertad *individual* de opinión científica (el caso de nuestra Constitución), se halla sometida a los límites constitucionales como cualquier derecho de libertad. Por este motivo es necesario precisar aquella fórmula tan general (libertad de orientación científica de las enseñanzas) porque dentro de ella se contienen elementos de interés.

4.1. La libertad de cátedra, derecho subjetivo del profesor

En primer lugar la libertad de cátedra tiene un aspecto individual, constituye un *derecho subjetivo* del profesor, dotado de las garantías procesales que establece el art. 53 de la Constitución. El contenido básico de este derecho subjetivo es que la actividad del profesor no puede estar sometida a directrices o a censura que impongan o excluyan determinadas orientaciones científicas en la explicación de las materias de su competencia. A la exclusión de censura se refiere expresamente el art. 20 en su párrafo 2, que es válido para todos los derechos reconocidos en dicho texto. La primera, la ausencia de una determinación positiva externa, se desprende del concepto mismo de libertad de cátedra.

En este punto, sin embargo, es necesario establecer importantísimas precisiones, a las cuales ya se ha hecho referencia antes. La libertad de cátedra es, según hemos visto, libertad para la difusión de conocimientos científicos, lo que excluye que el Estado pueda determinar la orientación científica de la labor docente, pero nada más. La libertad de cátedra no puede ser considerada como libertad para determinar el «*contenido de la enseñanza*», porque esta expresión

(8) DUGUIT: *Traité de Droit Constitutionnel*. Volumen V. Bocard. París, 1965. En la doctrina francesa abundan las monografías en la materia; destacamos entre ellas BURDEAU, G.: *Les libertés publiques*. 4.ª ed. L.G.D. París, 1972; y MOURGEON, J.: *Les libertés publiques*. P.U.F. París, 1979.

resulta demasiado amplia y hace referencia a aspectos de la actividad docente que no están necesariamente protegidos por la libertad de cátedra. La expresión «contenido de la enseñanza» comprende, cuando menos, las siguientes cosas: la determinación de las materias que han de ser objeto de enseñanza, esto es, los programas de estudios y los programas de las asignaturas en sus contenidos mínimos; el contenido científico de las explicaciones correspondientes a dichas materias, y los aspectos pedagógicos y educacionales.

Para hacer frente a este conjunto de problemas quizá sea útil señalar que la cualificación como profesor en principio significa tan sólo el reconocimiento de una competencia científica y del modo de transmitir un saber y evaluar la correcta aprehensión del mismo. De quien es profesor se supone *tan sólo* que conoce la materia que ha de enseñar, que conoce cómo debe enseñarla y que dispone de criterios para saber si el destinatario de la enseñanza la ha aprendido de un modo suficiente. La cualificación pedagógica, caso de existir, requiere algunas matizaciones que veremos después.

A partir de este criterio es posible empezar diciendo que la libertad de cátedra tiene como contenido indiscutible la determinación de la orientación científica de la explicación. El problema que se plantea aquí es el de determinar cuándo una afirmación del profesor es ciencia y cuándo es una mera opinión extracientífica, que no estaría amparada por la libertad de cátedra. Se trata desde luego de una cuestión sumamente ardua, ya que no es posible determinar legalmente qué es y qué no es ciencia. En todo caso parece que hay que rechazar una definición simplemente formal, una definición que centre la cualidad de ciencia en la propia visión del profesor o el reconocimiento por terceros de su actividad, y hay que inclinarse hacia una visión material y cualitativa en la que el elemento definitorio de la científicidad sería la *seriedad* del conocimiento científico a transmitir, seriedad a medir con arreglo a las pautas usuales del trabajo científico. Hay que reconocer, sin embargo, que se trata de un concepto de difícil delimitación, especialmente en el terreno de las llamadas ciencias sociales, y que la interpretación del mismo puede resultar extraordinariamente conflictiva.

La libertad de cátedra no puede incluir de ningún modo la *determinación de la materia a explicar*, esto es, los *planes de estudio* y los *programas* en sus líneas básicas. Esta materia no puede ser objeto de la libertad de cátedra por una doble razón. En primer lugar porque la enseñanza está ligada a la obtención de un título que es otorgado por el Estado o por un ente público. El Estado, o el ente de que se trate, no pueden desentenderse de determinar qué conocimientos es necesario poseer para obtener una titulación a la que están ligadas consecuencias jurídicas. Los planes de estudios y la determinación de los contenidos mínimos del programa son materias que corresponde al poder público que otorga la titulación, aun cuando para su fijación busque diversas formas de asesoramiento e incluso la encomiende a colectivos académicos y escolares (9). La segunda razón para esta respuesta es que en los niveles de educación general básica y bachillerato el contenido de los programas no es tan sólo la base de una titulación, sino que tiene una relevancia pedagógica y educacional y, según vamos a ver ahora, está excluida del amparo que la libertad de cátedra presta a la actividad de transmisión de conocimientos científicos que realiza el profesor.

(9) El Consejo de Estado italiano, en su sentencia de 24 de enero de 1969, a propósito de la libertad del docente en la determinación y explicación de planes y programas de estudio, dictaminó que: «la prohibición de imponer un límite viene impuesta en base al interés público prevalente más que en el interés del docente, de aquí que la actitud de este último de adhesión o de reacción al acto (limitativo) deba considerarse, a mayor abundamiento, como no esencial a los fines de la calificación como ilegítimo del acto mismo».

En lo que se refiere a los *aspectos pedagógicos y educacionales* conviene establecer algunas matizaciones que permitan comprender con mayor claridad la diferencia, ya mencionada, entre la libertad del profesor universitario y la del profesor de niveles no universitarios (10).

Conviene indicar, ante todo, que hay ciertos aspectos de la enseñanza que están ligados fácticamente a la personalidad del profesor y a su personal modo de hacer y que difícilmente pueden ser objeto de regulación jurídica. El mantener el orden en clase, el suscitar el interés por las explicaciones, el incitar al estudio, etc., son cuestiones que escapan a toda normación general y en la que la autonomía del profesor viene impuesta por la realidad misma de las cosas.

Pero los calificativos «pedagógico y educacional» no se refieren a este nivel fácticamente personal, sino a la organización de la enseñanza en su conjunto, como totalidad integrada por la formación científica y la formación personal del destinatario, aspecto éste muy importante en los niveles no universitarios. Y, situados ya en este plano, existen importantes matizaciones que delimitan con precisión el contenido de la libertad de cátedra.

En primer lugar, ya hemos visto que la cualidad de profesor presupone un conocimiento de la materia y del modo de enseñar esa concreta materia o, en el caso de la enseñanza básica, unos conocimientos adicionales relativos a técnicas pedagógicas, pero nada más. El profesor no está cualificado para determinar sólo por sí el método de enseñanza en cuanto éste afecte a la formación científica general del destinatario, en el caso de la enseñanza universitaria, o la preparación cultural general así como la *educación personal*, en los niveles básicos de la enseñanza. Se trata aquí de cuestiones para las cuales no pueden suponerse en el profesor una especial cualificación, dado que no afectan únicamente a la enseñanza de la asignatura, sino al modo en que la institución docente informa y forma a quienes acuden a ella.

En lo que se refiere a la educación general básica el razonamiento es de la misma estructura, aunque el contenido sea distinto. Aquí nos hallamos ante una actividad que no es sólo de información científica, ni siquiera de información cultural general, sino que se trata de un período de *educación integral* en el que la transmisión de conocimientos es una parte importante, pero no la totalidad. En cuanto la libertad de cátedra ampara la libertad de transmisión de conocimientos científicos, los aspectos educacionales caen fuera de ella. El profesor no tiene derecho a determinar libremente *cómo* ha de ser la educación de sus alumnos, sino que ha de operar a este respecto *dentro del marco fijado por las familias* y por la Administración pública. El hecho de que la actividad docente en este nivel se halle mucho más reglada que la actividad en niveles superiores no se debe, como veíamos antes, a una restricción de la libertad del profesor en cuanto transmisor de conocimientos, sino que obedece a que esa faceta de su actividad va acompañada de otras que integran su función educadora y que no pueden ser dejadas por entero a su libre decisión.

Se puede decir, en consecuencia, que la libertad de cátedra acaba allí donde acaba también la transmisión de conocimientos científicos y empiezan otros aspectos conectados a la misma, la formación científica general o la formación personal del estudiante. De ésta no puede ser responsable el profesor individualmente considerado, sino la Administración, el centro docente o los propios padres, según las diversas fórmulas organizativas posibles. La libertad de cátedra ampara *la labor de enseñar* en un sentido concreto, *no la labor de educar ni la de formar*.

(10) GARCÍA HOZ, V.: «La libertad de educación y la educación para la libertad»; *Persona y Derecho*, n.º 6. EUNSA, 1979, especialmente para el sentido de la educación como proceso de ayuda en la formación del criterio personal y de la libertad.

En segundo lugar, los aspectos pedagógicos y educacionales están ligados en ocasiones a una actividad funcional que, en principio, podría desligarse de la del profesor. Así ocurre, por ejemplo, con los exámenes. Los exámenes no son tan sólo un instrumento pedagógico (sentido de la «evaluación formativa»), lo que por sí sólo no sería motivo suficiente para sustraerlos a la libre decisión del profesor, sino que además son un medio para una calificación de conocimientos a la que están ligadas importantes consecuencias jurídicas. Aquí el profesor opera como funcionario que acredita unos conocimientos científicos a los efectos que la ley determine, hasta el punto de que es posible separar por completo la figura del profesor y la del examinador. Esto significa que la determinación de la existencia y frecuencia de los exámenes no puede considerarse contenido esencial de la libertad de cátedra, sino como una tarea que corresponde a la institución que hay de otorgar el título que constituya la finalidad del examen.

Desde esta perspectiva de la libertad de cátedra, como *derecho subjetivo del profesor*, ha de contemplarse la exclusión de la libertad de no enseñar, a diferencia de otros derechos de libertad (libertad o no de asociación), y ello consecuencia del mismo interés colectivo y científico garantizado en la libertad de la ciencia, base de la construcción dogmática del derecho a la libertad docente.

Estos criterios sin duda dejan aún muchas cuestiones abiertas, de modo que determinar en cada caso concreto dónde llega la libertad de cátedra será una cuestión litigiosa en la que la interpretación de la jurisdicción constitucional tiene amplias posibilidades de concreción. Pero en términos generales, y con esa reserva, cabe decir que la libertad de cátedra ampara el derecho del profesor a determinar qué orientación le parece científicamente correcta, cuál es el contenido científico de la explicación a impartir. No abarca, sin embargo, lo que rebase ese límite, esto es, lo que afecte a qué materias deben ser conocidas y a la formación científica y formación personal del alumno.

En todo caso, y cualquiera que sea la dimensión individual o institucional de la libertad de cátedra, ésta se halla limitada por el *respeto a la dignidad de la persona humana*, base de cualquier convivencia social digna de tal nombre, el respeto a la *individualidad del discente* y la no inclusión de propagandas de partido ajenas al referido interés colectivo de la ciencia.

Un tema particular relacionado con la limitación del derecho subjetivo del docente a enseñar es el de guardar *juramento de fidelidad* exigido por algunas Constituciones (Ley Fundamental alemana, art. 5.3 y la Constitución italiana, art. 54, por ejemplo). Mientras la doctrina italiana que más ha estudiado esta problemática concluye que tal juramento se coherente con la libertad de cátedra y libertad científica con un alcance moral, en el sentido de fidelidad al Estado o compromiso de no incitación a acciones violentas e ilegales, aunque no a un régimen político determinado, la Ley Fundamental de Bonn («la libertad docente no exime de fidelidad a la Constitución») exige una disposición cooperada y «militante» del profesor respecto de los contenidos constitucionales constitutivos del «orden fundamental democrático y libre» (11).

(11) BARILE: *Libertà di manifestazione del pensiero*. Giuffrè, Milán, 1975; Fois: *Principi costituzionali e libera manifestazione del pensiero*, Giuffrè, Milán, 1957. La interpretación alemana a cargo de THOMA, ROTHENBÜCHER y SMEND, tiene una amplia jurisprudencia sancionada en aquel sentido por la Corte Constitucional de Kalsruhe. FRANZ HENGBACH: «Unterrichtsfreiheit und das Recht auf Erziehung». *Persona y Derecho*, número 6. Pamplona, 1979; y traducido por José Zafra: «Libertad de enseñanza y derecho a la educación. El estado democrático y la educación».

4.2. La libertad de cátedra, como reconocimiento de un sector neutral de enseñanza

Como ocurre en la mayor parte de los derechos fundamentales, la norma que reconoce la libertad de cátedra no contiene únicamente la atribución de un derecho subjetivo en sentido estricto, sino que es, además, en cuanto parte del derecho objetivo, un precepto *relativo a la enseñanza*, a un sector concreto de la realidad social que debe configurarse con arreglo a los principios contenidos en dicha norma.

En este segundo valor, la libertad de cátedra tiene como contenido básico el reconocimiento de un sector de la enseñanza determinado por la libre conciencia científica del profesor. Según hemos dicho, nuestra Constitución regula la enseñanza con arreglo a dos principios distintos: la libertad de enseñanza y la libertad de cátedra. La primera ampara el derecho de los ciudadanos a fundar y dirigir centros docentes que respondan a la orientación libremente elegida por ellos. Con arreglo a la segunda se reconoce un sector en el que los profesores imparten libremente la enseñanza. Aquí opera el principio liberal y democrático del relativismo del valor y la verdad, según el cual ni aquél ni ésta son previamente determinables, sino que resultan, como magnitudes relativas, del libre intercambio entre los individuos. El reconocimiento de la libertad de cátedra obliga al Estado a organizar su enseñanza de un modo neutral desde el punto de vista científico, político e ideológico, sin una previa adscripción a un criterio determinado de valor y de verdad.

Conviene precisar, en este punto concreto, que al reconocer la libertad de cátedra la Constitución no se limita a prescribir cómo debe organizarse la enseñanza pública. Si se interpretase así nos hallaríamos ante una exigencia que debe cumplir el Estado en el caso de que haya enseñanza pública, pero el Estado quedaría en libertad de organizar ésta o no. El reconocimiento de la libertad de cátedra significa algo distinto, en concreto que el Estado *debe organizar y mantener un sector de la enseñanza en que opere esa libertad*. Y dado que la libertad de cátedra es incompatible con la enseñanza privada que garantiza la libertad de enseñanza, todo esto significa la garantía de la existencia de un conjunto de instituciones en las que tal libertad de cátedra sea posible, esto es, significa la garantía institucional de la existencia de una enseñanza estatal o pública. La libertad de cátedra viene a significar así un fortalecimiento de la norma que se contiene en el párrafo 5 del art. 27, en el que se dice que, «los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación... mediante la creación de centros docentes».

¿Cuál es el *contenido* de esta garantía institucional? Nos hallamos aquí ante una cuestión muy debatida en la que el acuerdo alcanza tan sólo unos mínimos. Es evidente, en primer lugar, que la garantía institucional ampara la existencia misma de la enseñanza estatal o pública, de modo que sería anticonstitucional entregar a manos privadas la totalidad de la enseñanza. Hacerlo así supondría organizar la enseñanza con arreglo a un principio en el que la libertad de cátedra no tiene cabida alguna. En segundo lugar, la garantía de la libertad de cátedra implica que la organización de los centros docentes no puede contener elementos que alteren necesariamente la libertad de cátedra entendida como libertad del profesorado. La relación jerárquica interna, por ejemplo en los departamentos y cátedras, ha de tener necesariamente sus límites en el respeto a la libertad del profesor en los términos en que se ha expuesto antes.

Más allá de esto, sin embargo, no es posible afirmar que la garantía institucional contenga otros deberes positivos para el Estado. No es posible afirmar que la enseñanza pública haya de organizarse de éste o aquél modo, o que haya de tener éstas o aquéllas estructuras. Lo único que cabe afirmar es que,

sea cual sea la organización, ésta no puede afectar a la libertad de cátedra, pero en modo alguno cabe deducir de ésta unos criterios positivos de organización. Del mismo modo no es posible utilizar la garantía institucional para enjuiciar la suficiencia o insuficiencia de los medios aportados a ese sector de la enseñanza. La libertad de cátedra no contiene un derecho social, un derecho a la participación en los medios públicos. En la medida en que la enseñanza pública no puede realizarse sin la aportación económica del Estado, éste, obligado a mantener un sector público, se halla obligado por la misma razón a asignarle recursos, pero no es posible establecer aquí determinadas condiciones por debajo de las cuales resultaría infringida la norma constitucional. A lo más que cabe llegar en este terreno es a postular la necesidad de que el Estado no asigne a la enseñanza pública recursos inferiores a los que destine a subvención de centros privados. Admitir esa posibilidad sería atentar contra el postulado de la igualdad ante la ley y supondría una violación del apartado 5 del art. 27, según el cuál «los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación».

Este aspecto de la garantía institucional no deriva, en consecuencia, de la norma que reconoce la libertad de cátedra, sino de los preceptos que la Constitución contiene en el art. 27, relativa al régimen de la enseñanza. Del mismo modo tampoco es posible deducir de la libertad de cátedra una garantía institucional de la existencia de la propia Universidad ni de su autonomía, sino que la enseñanza superior podría impartirse en otro tipo de centros distintos del universitario, siempre que en ellos quedase garantizada la libertad de cátedra. La garantía de la existencia y autonomía de la Universidad deriva directamente de la norma contenida en el párrafo 10 del art. 27, en el que se dice expresamente que «se reconoce la autonomía de las Universidades en los términos que la ley establezca».

La garantía institucional de la libertad de cátedra, si bien por sí misma no tiene otro efecto que el de garantizar la existencia misma de la enseñanza estatal y el de imponer a su organización el límite negativo del respeto a la libertad del profesor, se ve completada por otras prescripciones constitucionales que resuelven algunas de las cuestiones que deja abierta la libertad de cátedra considerada en sí misma. Así el párrafo 5 del art. 27 establece que la programación general de la enseñanza se hará con la «participación efectiva de todos los sectores afectados» y el número 7 del mismo texto dispone que «los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la administración con fondos públicos». La introducción de estos preceptos significa la ampliación del contenido institucional de la libertad de cátedra y al mismo tiempo plantea el problema de la posible contradicción entre la garantía del derecho subjetivo y la garantía institucional, por cuanto dicha participación, constitucionalmente exigida, podría conducir a una restricción de la libertad de los profesores.

Aquí no es posible hacer un análisis detallado del complejo problema que supone conciliar la gestión democrática de los centros docentes con la libertad de cátedra. Es necesario indicar, no obstante, que la coordinación de ambos principios se opera atribuyendo a cada uno de ellos su campo específico. Según hemos visto, la libertad de cátedra se limita a los contenidos científicos de la actividad docente, pero no abarca campos como la fijación de programas, métodos pedagógicos, etc. La libertad de cátedra defiende esa libertad científica frente a toda injerencia extraña, sea cual sea su origen, de forma que la participación democrática en ese campo está restringida *ab initio*, y su terreno propio lo constituyen aquellos otros sectores de la actividad docente no protegidos por el reconocimiento de tal libertad del profesor. La libertad de cátedra es una garantía basada en la imposibilidad de someter la ciencia a determinaciones voluntaristas y, por tanto, ampara al profesor tanto frente a la voluntad jerárquica

como a la de los destinatarios de la enseñanza. La única posibilidad de determinar la científicidad de la enseñanza procedería del colectivo de profesores, en cuanto son los únicos habilitados para determinar si la enseñanza impartida tiene esos visos de «seriedad» a que antes se hacía referencia y que no pueden ser apreciados más que con arreglo a los usos en la materia. Los mecanismos de cogestión que operen en los centros de enseñanza en modo alguno pueden conducir a la determinación democrática de cuál ha de ser el contenido científico de las explicaciones y su campo propio de actuación es más bien el de la organización y gestión. Aquí no es posible precisar más cuáles son los límites de la participación democrática y de la libertad de cátedra, pero en todo caso hay que señalar que la primera no puede afectar al desarrollo de la ciencia y de la enseñanza de contenido científico y que en consecuencia no podrá darse en aspectos directamente ligados a este núcleo del problema.

4.3 La libertad de cátedra, como garantía institucional de libertad de ciencia

Desde este ángulo puramente institucional, el objeto de protección, como ya se ha dicho, es la ciencia y no el docente o el científico individual. El interés colectivo o naturaleza de la ciencia es el fundamento de aquella libertad y no los intereses u opiniones particulares del profesor. El interés colectivo es el elemento constituyente principal del contenido y modos de vertebración de la libertad profesoral. Desde este aspecto institucional la libertad de cátedra se identifica con libertad organizativa o derecho a contar con un marco de independencia tal que excluya cualquier manipulación o intervención extrañas al contacto científico de la corporación de profesores (*derecho de autonomía*) (12). La libertad de cátedra consiste en un derecho a exigir prestaciones por parte del Estado o de otras personas ajenas a la enseñanza que posibiliten la organización académica más favorable al libre desarrollo de la ciencia. En este plano, es evidente la interrelación entre libertad de cátedra y autonomía. Pero, aquello no se identifica con ningún esquema concreto de organización y participación en el gobierno de la vida académica de los centros (tanto de pretensiones democratizadoras –cogestión paritaria– como de privilegios del estamento profesoral) (13). Es idóneo aquel marco organizativo que otorgue al docente o al científico, en su actividad como tal, un derecho individual, con las limitaciones anotadas, frente a otros miembros de su propio estamento, órganos académicos y de gobierno.

La razón básica de la pretensión autonómica por parte de los docentes, sobre todo en la Universidad, radica en el sentido *creador* de la actividad que ha de desarrollar esta institución escolar. Su actividad docente se halla necesariamente asociada a la actividad intelectual crítica, libre de trabas, a la constante renovación del saber y de la cultura, a la permanente búsqueda de la verdad. Cualquiera que sea el camino institucional de los centros docentes, públicos o

(12) *El derecho a la autonomía académica* está recogido expresamente en algunas Constituciones. Así el artículo 33 de la Constitución italiana reconoce que «el arte y la ciencia son libres y libre es su enseñanza», y que «las instituciones de alta cultura, Universidades y academias, tiene el derecho de darse ordenamientos autónomos en los límites establecidos por las leyes del Estado». De un modo similar las Constituciones de los *Länder* alemanes (Baden-Württemberg, Hessen, Baviera...), aunque, curiosamente, no en la Ley Fundamental. La Constitución española sigue los pasos de la italiana, aunque es preciso realizar esfuerzos de interpretación para precisar el margen de intervención legislativa en el campo de la autonomía académica universitaria.

(13) En Alemania el Tribunal Constitucional de Karlsruhe, a propósito de la Universidad, en sentencia de 29 de marzo de 1973 reconocía, expresamente, que la libertad docente no requiere ningún tipo concreto de organización de la vida universitaria; una Universidad organizada con participación o sin participación de todos los estamentos en ella integrados es constitucional, y de su suyo pueden relativizar, o no, una actividad científica libre.

privados (Universidad pública o privada), por su misma constitución, demandan el *derecho de autonomía* como marco que reviste jurídicamente la libertad de investigación, de estudio, de pensamiento y de enseñanza (14).

5. TRATADOS Y ACUERDOS INTERNACIONALES VINCULANTES EN LA MATERIA

La enmienda introducida al artículo 10 de la Constitución por el Senado otorga al legislador un claro elemento clarificador del articulado constitucional, por cuanto obliga, como hemos dicho, a interpretar las normas sobre derechos y libertades educativas de acuerdo con los tratados y acuerdos internacionales relacionados con la materia educativa.

He aquí los principales tratados y acuerdos, así como los textos más significativos sobre la temática que nos ocupa (15):

1. *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*. Aprobado por las Naciones Unidas el 19 de diciembre de 1966 y firmado por España el 28 de septiembre de 1976. Ratificado el 27 de abril de 1977 (B.O.E. de 30 de abril de 1977), ha entrado en vigor el 27 de julio de 1977. (Este pacto puede consultarse en Aranzadi, R. de 1977, 893, págs. 1.310).

2. *Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos*. Aprobado por las Naciones Unidas, y aprobado y ratificado por España en las mismas fechas que el Pacto anterior (Aranzadi, R. de 1977, 894 págs. 1.316 y ss.).

«La educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad y debe fortalecer el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales... Así mismo debe capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad libre.»

3. *Convención relativa a la lucha contra la discriminación en la esfera de la enseñanza*. Acordada por la Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) el 14 de diciembre de 1960, y aceptada por España el 20 de agosto de 1969 (B.O.E. de 1 de noviembre de 1969). (Se incluye en Aranzadi, R. 2.004 -1969-).

El artículo 2,b) admite la posibilidad de «la creación o el mantenimiento por motivos de orden religioso de sistema o establecimientos separados que proporcionen una enseñanza conforme a los deseos de los padres o tutores legales de los alumnos».

Estima que no es discriminatorio: «la creación o el mantenimiento de establecimientos de enseñanza privados, siempre que la finalidad de estos establecimientos no sea lograr la exclusión de cualquier grupo, sino la de añadir nuevas posibilidades de enseñanza a las que proporciona el poder público.»

4. *Convenio Europeo para la Protección de los Derechos Humanos y de las Libertades Fundamentales*. Adoptado en Roma el 4 de noviembre de 1950,

(14) ORLANDIS, J.: *La crisis de la Universidad en España*, Rialp. Madrid, 1967; DÍAZ GONZÁLEZ, T.: *Autonomía Universitaria*, Pamplona, 1974; y Revista SISTEMA, números 24-25, junio 1978.

(15) Para una información más completa sobre el alcance de estas Convenciones y tratados: ORTIZ DÍAZ, J.: «La educación en el anteproyecto constitucional», en el volumen colectivo, *Estudios sobre el Proyecto de Constitución*. I.E.C. Madrid, 1978; MARTÍNEZ LÓPEZ-MUÑIZ, J. L.: «La educación en la Constitución española», *Persona y Derecho*, n.º 6. EUNSA. Universidad de Navarra, 1979, 215-295; SEVILLA ANDRÉS, D.: «Libertad de enseñanza», en *Nueva Enciclopedia Jurídica Seix*, págs. 358 y ss.; *La Escuela libre y Autónoma en Europa*. Aportación del I Encuentro Europeo de Escuelas Libres y Autónomas. Instituto Familiar de Educación. Barcelona, 1977. RUBIO, F.: «Constitución y Educación», en el volumen colectivo: *Constitución y Economía*. Ed. Revista de Derecho Privado. Madrid, 1977. ESTELA, LL.: «Los derechos humanos en las constituciones españolas de 1808 a 1931». *Persona y Derecho*. (ya citado).

por los miembros del Consejo de Europa, España, mediante el Instrumento de adhesión de 2 de noviembre de 1977 (B.O.E. de 1 de marzo de 1978), se ha vinculado a sus requerimientos.

«El Estado, en el ejercicio de las funciones que asuma en el campo de la educación y de la enseñanza, respetará el derecho de los padres a asegurar esta educación y esta enseñanza conforme a sus convicciones religiosas y filosóficas.»

5. *Declaración de los Derechos del Niño*. Aprobada en la XIV sesión de la Asamblea General de la O.N.U. de 20 de noviembre de 1959.

6. *Declaración Universal de Derechos Humanos*. Aprobada el 10 de diciembre de 1948; especialmente el artículo 26.

«La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos del hombre y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones, y todos los grupos étnicos o religiosos.»

Los Estados partes se comprometen a «respetar la libertad de los padres, y en su caso de los tutores legales, de escoger para sus hijos o pupilos escuelas distintas de las creadas por las autoridades públicas, siempre que aquellas satisfagan las normas mínimas que el Estado prescriba o apruebe en materia de enseñanza».

«La libertad de manifestar la propia religión o las propias creencias estará sujeta únicamente a las limitaciones prescritas por la ley que sean necesarias para proteger la seguridad, el orden, la salud o la moral pública o los derechos y libertades fundamentales de los demás.»

7. *Acuerdos que regulan las relaciones entre la Iglesia Católica y el Estado español*. Estos acuerdos se han firmado el 3 de enero de 1979, y en ellos se precisa y fundamenta:

- que la acción educativa respetará el derecho fundamental de los padres sobre la educación moral y religiosa de sus hijos.
- que la educación que se imparta en los centros docentes públicos, sea respetuosa con los valores de la ética cristiana.
- que se incluyan las enseñanzas de la religión católica en todos los centros de educación, en condiciones equiparables a las demás disciplinas, aunque sin carácter obligatorio por respeto a la libertad de conciencia.
- que el ordinario diocesano propondrá el profesorado de religión de los centros, que formará parte del claustro de profesores a todos los efectos académicos.

«UNA EDUCACION PARA UN MUNDO MODERNO»

JOSE MANUEL GONZALEZ RODRIGUEZ

Profesor Agregado de I.N.B.

Sotroindio

1. INTRODUCCION

Es curioso constatar que cuando se pide a los educadores que precisen cuáles son los fines que persiguen con su actividad, se les sume a menudo en una gran perplejidad. Padres, profesores y educadores en general dan la impresión de no tener una idea muy clara sobre el objetivo que pretenden alcanzar con el proceso educativo. Quizás nos parece tan evidente que hay que educar a los niños, y esta actividad la encontramos tan lógica, que no nos detenemos a reflexionar casi nunca acerca de los fines de tal empresa. ¿No será esta ausencia de perspectiva y de orientación la causa de ciertos males que atacan a nuestra sociedad, así como de las carencias que algunos se complacen en subrayar al hablar de los resultados de la enseñanza o de la educación en general? Educar sin saber cuál es el objetivo último de dicha actividad es correr el riesgo de hacerlo sin ningún sentido ni eficacia.

Sin embargo todos aceptaremos que la formulación, aunque sólo fuese esquemáticamente, del objetivo que se persigue al educar ayudaría considerablemente a enfrentarse con los innumerables problemas que surgen a cada paso en la práctica educativa.

Por otra parte, los datos positivos de la psicología, a los que el educador puede sentirse tentado a recurrir para resolver dichos problemas, no bastan por sí mismos si previamente no se ha fijado un objetivo: ya que esos datos pueden muy bien ser utilizados para fines anti-educativos. Así, por ejemplo, la severidad provoca, sin duda alguna, ciertos efectos y produce a menudo en el niño actitudes de sumisión y dependencia que pueden resultar cómodas en el marco de la educación, pero únicamente la determinación del objetivo que se persigue nos puede indicar si tales actitudes son deseables y por tanto deben ser buscadas, o, si por el contrario, deben ser evitadas y rechazadas.

2. FINALIDAD DEL PROCESO EDUCATIVO

¿Hacia dónde vamos? ¿Qué fin debemos perseguir? ¿Cuál es el resultado que queremos alcanzar a largo plazo? Es necesario hacerse estas preguntas antes de iniciar el proceso educativo, pero, sobre todo, hay que tenerlas siempre muy presentes en nuestra mente a lo largo de la andadura y, de modo especial, cada vez que se plantee algún problema. De lo contrario, se corre el riesgo de perder de vista lo esencial deteniéndose en cuestiones de poca importancia, o incluso —lo que sería mucho más grave— de dar una educación sin sentido, sin finalidad alguna.

Lo primero que tenemos que hacer, ante todo, es tratar de establecer el objetivo de la educación, precisando con claridad el sentido general que conviene dar a todo el proceso educativo.

Ahora bien, para examinar el fenómeno «educación» debemos hacerlo tomando como punto de partida el niño, sus características fundamentales. Pues bien, es fácil observar que el bebé de hombre presenta ciertas particularidades:

por una parte aparece mucho más inacabado y más indefenso que la mayor parte de los mamíferos superiores, por otra es mucho más maleable que ellos. Del mismo modo su futuro es mucho menos seguro, mucho más aleatorio, mucho menos automático que el de ellos, puesto que el mismo depende en gran medida de las experiencias vividas y de las influencias que reciba. El animal se convierte de un modo natural en adulto de su especie; el niño tiene que hacer el aprendizaje de su humanidad para llegar a ser hombre adulto, y en la adquisición de ese estado adulto quizás influyen más los factores culturales que los factores biológicos. Ahí está el «quid» de la cuestión: la función de la educación es precisamente la de permitir y asegurar que el niño se convierta en adulto. El niño es un animal que necesita ser educado a fin de adquirir el estado adulto humano, y en esto se diferencia de los demás animales, que se convierten en adultos de manera automática.

En esta perspectiva, la educación se nos presenta como «la condición sine qua non» para el desarrollo del niño y la aparición del hombre adulto: por lo que se convierte la educación en una imperiosa necesidad para el futuro del niño, quien, sin ella, no logrará alcanzar la estatura que corresponde al adulto de su especie. El objetivo de la educación consiste, pues, en conseguir la formación del hombre adulto, en ayudar al niño a llegar a serlo, en convertirlo en hombre adulto.

3. ESCOLLOS A EVITAR

Si consideramos la cuestión desde el punto de vista de la preparación del niño para el mundo moderno, se deben evitar ciertos peligros: en primer lugar la educación se nos presenta, sin duda alguna, como un proceso a través del cual los adultos de una sociedad determinada intentan integrar a los jóvenes, a los recién llegados, proponiéndoles e imponiéndoles las modalidades de conducta que en ella imperan. Deliberadamente o inconscientemente transmitimos a los niños nuestras costumbres, nuestras habilidades, nuestros valores; les enseñamos a actuar y a pensar como nosotros; les enriquecemos con nuestras destrezas y con nuestra manera de ver, sentir y reaccionar. En concomitancia con la tendencia propia del niño que le inclina a imitar a los adultos y a identificarse con ellos, la presión social y la educación ejercen sobre él una acción determinante que asegura el mantenimiento y perennidad de la sociedad.

Hemos dicho que el objetivo de la educación es hacer del niño un adulto; pero el niño al convertirse en adulto se integra en el grupo de los adultos, tal cual existe en un momento dado, asegurando de ese modo la continuidad del mismo. El adoptar las pautas de conducta de los adultos es sin duda una manera de hacerse adulto. Pero al hacer al niño a nuestra imagen y semejanza, al integrarlo en el grupo existente, al amoldarlo a los adultos que lo rodean, ¿no estaremos también, en alguna medida, poniendo límites a su desarrollo y al mismo objetivo educativo? ¿No estaremos también implícitamente cerrando las puertas a sus posibilidades de evolución?

Ello sería coherente con una sociedad cerrada, estereotipada y fundamentalmente conservadora, pero quizás sea un obstáculo para una sociedad en continua mutación. Además es bastante presuntuoso por nuestra parte y a la vez poco lógico el pretender fabricar adultos semejantes a nosotros mismos, ya que los adultos que nosotros fabriquemos estarán destinados a vivir en un mundo que será diferente al nuestro y que estará sujeto a transformaciones cada vez más profundas, según nos anuncian los expertos en prospectiva. Ya, hoy día, los jóvenes actuales viven en un mundo diferente al de sus mayores y para el cual las pautas de conducta de ellos heredadas no les sirven; dichas pautas serán aún menos válidas para el mundo que se está elaborando.

4. ESBOZO DE SOLUCION

Teniendo en cuenta lo anteriormente expuesto, los jóvenes no deben ser como sus progenitores; tienen que descubrir y concebir un mundo nuevo, para así poder construirlo mejor.

La educación no debe consistir sólo en enseñar lo que otros ya han hecho, sino, sobre todo, en *capacitar* para hacer lo que otros aún no han hecho. Hay que poner el acento más en el descubrimiento y desarrollo de las facultades existentes potencialmente en el individuo, que en la adecuación a unos moldes, forzosamente estrechos, de conducta de un determinado grupo. Hay que admitir que el joven pueda evolucionar, haciendo innovaciones y saltándose ciertas barreras anteriormente vigentes. En esta perspectiva, la educación se nos presenta menos como un intento de modelar la juventud conforme a unas normas establecidas que como una ayuda que la sociedad concede al joven para que éste sea capaz de superar el modelo imperfecto y limitado que aquélla le ofrece. Basar la educación más en las facultades potenciales del individuo que en las realizaciones concretas de un determinado grupo es admitir que los niños no tienen por qué ser forzosamente como nosotros, sino que, por el contrario, pueden hacer más y mejor, creando nuevas pautas y dando cuerpo a nuevas posibilidades de realización: es abrir las puertas a evoluciones insospechadas.

Si tal orientación nunca estuvo totalmente ausente del pensamiento de algunos importantes pedagogos del pasado, mucho más acorde estará con las corrientes que animan una sociedad en continua transformación, como la nuestra, y cuyo futuro de ningún modo podrá ser idéntico a su pasado.

Sabemos que el aprendiz de hombre de hoy está llamado a vivir en un mundo cada vez más alejado de las formas tradicionales. Se puede augurar asimismo que ese mundo nuevo estará caracterizado por la creciente complejidad de los problemas y por la multiplicación de las relaciones humanas, y que impondrá al hombre continuos cambios en su manera de pensar y de actuar, así como mayores responsabilidades.

Por todo ello habrá que enseñar, o mejor *capacitar* a los niños, para vivir en un mundo de nuevas dimensiones, siempre cambiantes, que contrasta enormemente con el del pasado, ya que durante muchos siglos todo consistía en impregnarse de las tradiciones sobre las que reposaba el funcionamiento de una sociedad estática.

Para estar bien preparados para esta nueva vida, para este mundo nuevo, es necesaria una salud robusta que permita hacer frente a una vida intensa, con cambios de ritmo, así como una personalidad equilibrada que permita tomar decisiones rápidas y reaccionar adecuadamente ante situaciones imprevistas; pero también hacen falta una firme confianza en sí mismo, un gran optimismo y eficacia para dar solución a los nuevos y cada vez más complejos problemas; también hay que subrayar el papel creciente que ha de jugar una sociabilidad real y sincera, que implica no sólo la aptitud para el diálogo y la colaboración, sino también la conciencia de una auténtica solidaridad cósmica.

Para concluir diremos que la aptitud para asimilar los cambios, la capacidad de iniciativa y la sensibilidad ante las relaciones humanas constituyen los rasgos más característicos de una personalidad adaptada a las exigencias del mundo moderno.

PEDAGOGIA Y UTOPIA UNA UTOPIA PEDAGOGICA CONCRETA: ALDOUS HUXLEY, EL HUMANISMO INTEGRAL

TEOFILO RODRIGUEZ NEIRA

Jefe de División de Formación del Profesorado del I.C.E.

«La utopía social labora como una parte de la capacidad de asombrarse y de encontrar tan poco evidente lo dado, que sólo su transformación parece entrar por los ojos.»

E. BLOCH.—*El principio esperanza*, II, p. 43.

El término «utopía» significó, en sus orígenes, una forma de pensamiento fabuladora, capaz de idear un orden social imaginario e irrealizable. «Utopía», en cuanto opuesta a tópos, se refiere a un lugar inexistente. Por eso el escritor utópico iniciaba su creación literaria describiendo un recinto presentado como producto de su fantasía personal y subjetiva. En este sentido fue usado el término por Tomás Moro en 1516. Era el nombre de una isla imaginaria en la que se desarrollaba un modelo de sociedad ideal, no realizado todavía en ninguna de las comunidades existentes, y quizá imposible de realizar en ningún momento. De aquí el aspecto puramente «abstracto» del que se revisten estos relatos.

Sin embargo, una caracterización más precisa y la evolución histórica de la actividad utópica, nos permite descubrir una serie de rasgos, de facetas, que apuntan hacia una dimensión del ser humano imprescindible para su desarrollo y progreso. De esta manera, un aspecto diferenciador de toda utopía es la «desproporción», el desajuste, el sobrepasar y situarse más allá de lo real existente, de lo inmediatamente dado y circundante (1). Siempre que nos negamos a admitir como definitivas las formas de vida actualmente vigentes, siempre que rechazamos el presente como algo último y terminal, siempre que dirigimos la mirada hacia la posibilidad de un reino humano más justo, armónico, confortable y libre, estamos configurando un mundo distinto e introduciéndonos en el campo del proceso utópico. Lo cual nos indica que la utopía es parte integrante de todo intento creador, de todo esfuerzo renovador. La esperanza, el deseo, la ilusión de alcanzar estados o situaciones más altas y dignas que las ofrecidas por el medio en que vivimos, son formas de pulsión utópica. Esta disposición repercute emotivamente en el individuo generando en él una actitud de crítica y desacuerdo. Pero si se queda en este estadio, en esta parte del camino, la utopía puede convertirse en fabulación desmesurada y en anarquismo inconformista. A la postre termina en destrucción, en pura aniquilación gratuita. Sería esto, concediendo al máximo, una utopía negativa, contrafigura del esfuerzo creador. Para que advenga realmente positiva es necesario que la utopía transforme su desproporción y desajuste en novedad perfectible de lo actualmente ofrecido. En este sentido, el componente innovador incide sobre la realidad presente para cambiarla y mejorarla. Se inscribe en todos los proyectos de autorrealización y en todas las tendencias de desarrollo. Nuestra vida individual, la vida de cada uno de nosotros en concreto, en la medida en que se dirige inevitablemente a un futuro de adquisiciones y logros apetecidos, a un modo de ser relevante y

(1) Para el análisis del término «utopía» y para el sentido de la función utópica puede verse: SEIFFERT, H.: *Introducción a la teoría de la ciencia*, trad. esp. de Raúl Cabás, Ed. Herder, Barcelona, 1977, págs. 489-523. BLOCH, E.: *El principio esperanza*, trad. esp. de F. González Vicen, Ed. Aguilar, Madrid, 1979. BLOCH, E.: *Thomas Münzer als Theologe der Revolution*, Suhrkamp Verlag, Frankfurt a M., 1962. MANNHEIM, K.: *Ideología y utopía*, trad. esp. de E. Terrón, Ed. Aguilar, Madrid, 1973.

significativo, está impulsado por la fuerza de múltiples utopías concretas. Incluso podemos decir que la vida humana, a diferencia de otras vidas (las orgánicas, por ejemplo), es fundamentalmente utópica. Si tuviésemos que definir este componente humano diríamos que es una actividad mediante la cual ideamos un mundo posible, estados y situaciones posibles, nuevos, todavía no existentes, perfectibles de lo actualmente presente y negadores de las limitaciones y determinaciones del orden y de los sistemas vigentes.

Eliminar, suprimir la dimensión utópica equivale a provocar un cambio profundo en la posición del hombre en el mundo y en el sentido de su propia personalidad. «La desaparición completa del elemento utópico, escribió Mannheim, del pensamiento y de la acción de los hombres significaría que la naturaleza y el desarrollo humano tomaría un nuevo carácter. La desaparición de la utopía causa un estado de cosas estático en el que el mismo hombre llega a ser nada más que un objeto. Nos tendríamos que enfrentar, entonces, con la mayor paradoja imaginable: que el hombre, que ha conseguido el más alto grado de dominio racional de la existencia, cuando se queda sin ningún ideal, se convierte en una simple criatura de impulsos. De este modo, después de un largo desarrollo, tortuoso, pero heroico, precisamente en la etapa más elevada de su conciencia, cuando la historia está dejando de ser un destino ciego y llegando a ser, cada vez más, la propia creación del hombre, con el abandono de las utopías, el hombre perdería su facultad para configurar la historia y, con ello, su capacidad para comprenderla» (2).

PEDAGOGIA Y UTOPIA

La utopía es, decimos, dimensión humana, proyecto posible e innovador. En consecuencia, está presente en el conjunto de actividades de signo positivo, constructivo. Incorporada a la ciencia, al arte, a la industria, a la técnica, alimenta los cambios más fructíferos y las posibilidades más significativas del hombre. Pero, si estas afirmaciones son válidas en términos generales, si la utopía tiene un amplísimo campo de referencia, conviene señalar, debido a esta circunstancia, que el dinamismo utópico adquiere destacada importancia en algunas realizaciones concretas. Por ejemplo, es imprescindible para las propuestas de modelos sociales. Tradicionalmente ha sido en este terreno donde la utopía ha crecido con mayor vigor y pujanza. De aquí procede su alcurnia y sus raíces genealógicas. También constituye factor esencial de toda forma posible de Pedagogía. No existe ningún empeño pedagógico que no esté internamente sostenido e impulsado por la utopía. Y esto es así porque los saberes y recursos educativos tienen como finalidad elevar al hombre al más alto grado de desarrollo, a la plenitud de sus facultades. Lo cual equivale a incorporar el propósito de lo nuevo, de lo todavía no alcanzado, de lo perfectible, como materia misma de la Pedagogía.

Es indudable que en la educación intervienen múltiples variables. El condicionamiento social es tan fuerte que puede sofocar, reducir, los más altos ideales. «Ninguna teoría educativa del mundo, recordamos a Dilthey, podrá impedir la caída del sistema de educación de un pueblo en decadencia. La mayor teoría de educación de la antigüedad, la de Platón, fue completamente incapaz de detener la caída del sistema de enseñanza y del espíritu nacional en Grecia. Lo mismo ocurrió con las teorías de educación de Cicerón y de Séneca. Pues los grandes individuos pueden producir extraordinarios esfuerzos cuando disponen de la firme estructura de una vida nacional ascendente; pero cuando la organización de un pueblo está desarticulada, aquellos son totalmente efímeros. La

(2) MANNHEIM, K.: O. C., pág. 266.

educación, pues, y la instrucción pública se hundan irremediabilmente con la caída de la nación».

No obstante, toda educación ha de mantener viva y constantemente afirmada la esperanza del éxito como «destino final del hombre». Aun cuando todo el entorno sea adverso, aun cuando la sociedad a la que se dirige el sujeto de la educación se deteriore, o se estanque, o se autodestruya, siempre alienta, pervive, en cualquiera de los pasos pedagógicos la intención de una plenitud buscada, pretendida. Los tipos de plenitud, las formas de realización pueden ser cambiantes o estables, conservadoras o innovadoras. En cualquier caso, el impulso hacia una culminación, nunca totalmente conseguida, se encuentra en la naturaleza misma de la actividad pedagógica. Incluso las teorías que miran hacia el pasado y las que propenden al inmovilismo, en cuanto aporten algo positivo, están veteadas de utopismo. Toda especificación de recursos educativos introduce un intento de superación, un más allá de lo actual existente, que lleva a redoblar los esfuerzos para conseguir que los educandos lleguen a ser algo que todavía no son. Es decir, la utopía es el sistema dinámico de toda auténtica pedagogía.

UNA UTOPIA SOCIAL Y PEDAGOGICA

Existen múltiples empeños utópicos. Desde siempre, el hombre ha mirado hacia el futuro y ha ido depositando en él los mejores sueños y los más nobles propósitos. Y uno de los utopistas más conocidos es Aldous Huxley. Sus afanes pedagógicos, sin embargo, no han alcanzado demasiada difusión. Presentar ahora sus utopías concretas en torno a la educación obedece al deseo de ofrecer alguna perspectiva creadora para un medio en el que todo parece haberse convertido en estéril. La educación es el campo donde se concitan las contradicciones internas más profundas de nuestra época y de donde penden las ilusiones de futuro de cualquier colectividad que no haya renunciado definitivamente a su protagonismo (3).

El proyecto pedagógico de Huxley se realiza en una isla desconocida, Pala, situada en un lugar del Pacífico. Obedece este inicio al más riguroso utopismo abstracto. Pero se va concretando, haciendo positivo, desde el momento en que introduce en él a un periodista, Will Farnaby, equipado con todo el escepticismo, desconfianza, criticismo, recelo y pragmatismo de nuestra generación tecnológica.

El plan se lleva a cabo en un marco intencional, expresamente formulado por los protagonistas de la utopía. El doctor Andrew y el rey de Pala pretenden «aprovechar lo mejor de todos los mundos... de los mundos ya realizados dentro de las distintas culturas y, más allá de ellos, de los mundos de potencialidades no realizadas aún» (4).

La primera preocupación de este intento consistió en mitigar el dolor. Y se preocuparon especialmente por el dolor psíquico. «Sabían en qué forma el dolor

(3) ALDOUS HUXLEY (1894-1963) ha sido el creador de la llamada «novela de ideas». Minik lo caracteriza como «un aristócrata del pensamiento, un jugador muy arriesgado de las ideas científicas en torno, sean las de la psicopatología, el relativismo histórico o la moral pragmática del bienestar particular, un estilista extraordinario, con un sentido muy agobiante racional de la prosa inglesa, que escribía novelas como si fuesen ensayos, ensayos como una investigación biológica, y componía discursos de ocasión con la competencia de la Enciclopedia Británica». Para estas páginas hemos utilizado únicamente su obra ISLAND, en la ed. castellana: La Isla, trad. de Froreal Mazía, Ed. Edhasa, Barcelona, 1971. Las citas están tomadas de la 2.ª ed. de 1973. Muchas de las ideas aquí presentadas se encuentran dispersas en varias de sus obras. No hacemos referencia a ellas para no ser prolijos en exceso.

(4) La Isla, pág. 172.

está vinculado a la mente. Uno se aferra, ansía, pugna por afirmarse... y vive en un infierno casero. Se despega, y vive en paz» (5).

Nuestra época se ha desentendido de la participación psíquica en el dolor, del dolor psíquico. Y ha generado tensiones, angustia, desolación. ¿Cuántas veces nos preocupamos por las torturas íntimas a que miles de personas están diariamente sometidas? Podemos manifestar cierta inquietud (todavía no se por cuánto tiempo) ante la brutalidad física o el padecimiento corporal. Pero de los infiernos interiores, de los desgarros profundos, de las muertes escondidas, nadie se preocupa. Incluso parece existir una mezquina complacencia en la agresividad mental. La malevolencia, el ensañamiento, se adueñan de las personas que muestran los rostros más inocentes y las confesiones más neutrales. Hay que triunfar. Tenemos que competir. Es necesario sobrevivir. Y bajo estos lemas se admite la injuria, la calumnia, el desprestigio o el encomio puramente gratuito. Hemos producido, como diría Horney, un mundo neurótico: «El principio de la competencia individual es el fundamento económico de la cultura moderna. El individuo aislado debe luchar con otros individuos del mismo grupo, procurando superarlos y, muchas veces, apartarlos de su camino. La ventaja de unos suele significar la desventaja de otros, y como consecuencia psíquica de esta situación establécese una difusa tensión hostil entre los individuos. Cada uno es el competidor real o potencial de todos los demás, situación que claramente se manifiesta entre los miembros de un mismo grupo profesional, tengan o no inclinación a la decencia en sus actos, o a disfrazarlos con una amable deferencia hacia los otros... La potencial tensión hostil entre los individuos constantemente engendra temor a la posible hostilidad de los demás, reforzado por el temor de que estos se venguen de la propia hostilidad» (6). Y así vamos viviendo de guerra en guerra y de destrucción en destrucción.

El proyecto de Huxley, con este simple sesgo referido a la lucha contra el dolor, adquiere toda la fuerza de una utopía positiva. Porque es una meta posible de alcanzar, y porque niega lo inmediatamente dado como algo definitivo y último, como algo que no puede ser de otra manera. Proponer una alternativa al dolor humano es uno de los más bellos ideales. No se trata de cegarnos a las condiciones inevitables de la vida. El nacimiento y la muerte son dos experiencias límite que nos sitúan de bruces ante la temporalidad y la finitud. Han de ser aceptadas con todo el componente dramático que llevan consigo. Lo que se pretende es evitar la acumulación de sufrimientos inútiles, que nacen de una defectuosa organización y orientación colectiva mal enfocada.

En Pala, a la par que este propósito general, se inicia el desarrollo de la agricultura, la literatura y un orden económico, laboral, encaminado hacia la felicidad y la plenitud de las personas (7). «Nosotros —dicen los protagonistas y habitantes de la isla— hemos preferido siempre adaptar nuestra economía y tecnología a los seres humanos, no nuestros seres humanos a la economía y tecnología de otros. Importamos lo que no podemos fabricar; pero fabricamos e importamos sólo lo que podemos permitirnos. Y lo que podemos permitirnos está limitado, no sólo por las libras, marcos y dólares que poseemos, sino también, y principalmente... principalmente por nuestro deseo de ser felices, nuestra ambición de ser plenamente humanos» (8).

Uno podría, ingenuamente, pensar que la felicidad y la plenitud humana son los objetivos de todos los sistemas sociales y de todas las fuerzas educativas.

(5) Id. pág. 173.

(6) HORNEY, K.: *La personalidad neurótica de nuestro tiempo*, trad. esp. de L. Rosenthal, Ed. Paidós, Buenos Aires, 12.ª ed. 1974, pág. 232.

(7) La Isla, págs. 174-175.

(8) Id., pág. 188.

El bien común es el fin de la sociedad, se dice en los tratados políticos más antiguos. Pero, si volvemos esa página de la ingenuidad, nos topamos con un mundo a punto del descalabro. Nuestros sistemas están organizados para producir, en el mejor de los casos, buenos profesionales, médicos, arquitectos, ingenieros, políticos, militantes, operarios especializados y rentables, están organizados para producir y consumir a grandes escalas, sin parar mientes en que el producir y el consumir por sí mismos no desembocan automáticamente ni en la felicidad ni en la plenitud humana (9).

El resultado es, más bien, totalmente contrario. Lo que se ha conseguido ha sido la destrucción. Un pequeño error en cualquiera de nuestros complicados organismos de control puede hacer saltar literalmente por los aires nuestro sofisticado mundo de ordenadores y máquinas. Esto sin contar el enorme saldo de vidas marginadas y desechadas que diariamente se pierden por entre los escombros de nuestra civilización. Por eso, el esfuerzo de Pala se dirige hacia alternativas drásticas: «Aunque tenemos abundancia, hemos conseguido resistir a la tentación a que sucumbió Occidente: la tentación del sobreconsumo. No nos enfermamos de la coronaria tragando seis veces más grasas saturadas de las que necesitamos. No nos hipnotizamos hasta el punto de creer que dos receptores de televisión nos harán dos veces más dichosos que uno sólo. Y por último no gastamos una cuarta parte de la producción nacional bruta para prepararnos para la tercera guerra mundial, ni para la hermanita de la guerra mundial, la guerra local número tres mil doscientos treinta y tres. Armamentos, deuda universal y obsolescencia planificada: esos son los tres pilares de la prosperidad de Occidente. Si se suprimiese la guerra, la miseria y los usureros, ustedes se derrumbarían» (10).

Hay muchos aspectos de la vida, de los sistemas, de las organizaciones que funcionan en Pala de una manera contrapuesta a nuestras formas de realización. «En Pala, por ejemplo —dice el doctor Robert al curioso Will Farnaby— la máxima eficiencia no es el imperativo categórico que representa para ustedes. Ustedes piensan primero en obtener la producción más grande posible en el menor tiempo posible. Nosotros pensamos primero en los seres humanos y en sus satisfacciones. El cambio de trabajo no es lo mejor para obtener una gran producción en pocos días. Pero a la mayoría de la gente le gusta más que hacer un solo trabajo toda la vida. Si se trata de elegir entre la eficiencia mecánica y la satisfacción humana, elegimos la satisfacción» (11).

Los dirigentes de Pala buscan un tratamiento terapéutico para la delincuencia, para «todos los millones de tiranos y perseguidores en pequeña escala, todos los silenciosos en ingloriosos Hitler, todos los Napoleones de Aldea, los Calvinos y Torquemadas de la familia..., los implacables, los hombres y mujeres que saben lo que quieren y no tienen escrúpulos en herir y matar a fin de obtenerlo, los monstruos que hieren y matan, no por ganancia alguna, sino gratuitamente, porque herir y matar son cosas tan divertidas»... (12). Pero todos aquellos que buscan en la tortura, la destrucción, el ataque constante a los demás los únicos cauces de satisfacción y de poder, para todos ellos se intenta una forma preventiva de recuperación e integración. Porque no es suficiente culpar a las estructuras, a las instituciones, a los condicionamientos precoces y ambientales traumatizantes. Ciertamente son importantes los ambientes, las diferencias culturales, económicas, sociales, etc., pero desde edad muy temprana existen propensiones, elementos biopsíquicos que deben ser atendidos y elimi-

(9) Id., págs. 98, 99 y ss.

(10) Id., pág. 195.

(11) Id., pág. 199.

(12) Id., págs. 201, 202 y ss.

nados. Quizá de este modo «una cosecha de fracasados y criminales en potencia, de tiranos y sádicos en potencia, de misántropos y revolucionarios por el placer de la revolución, también en potencia (pueda ser), transformada en una cosecha de ciudadanos útiles que puedan ser gobernados sin castigos y sin espada» (13). Este grandioso objetivo de Huxley es difícil de lograr. La verdad es que nunca podrá conseguirse mediante el exterminio y la reclusión. Sólo anticipándose, previniendo, liberando de antemano, adelantándose a su eclosión, se conseguirá reducir la tasa de destructores y aniquiladores humanos.

EL SISTEMA EDUCATIVO

El sistema educativo, las formas y el contenido de la educación, juegan un papel primordial en el logro de personas armónicas, equilibradas, útiles para la sociedad y para sí mismos. Y Huxley presenta, entre otras cosas, entre una ordenación completa de la religión, del arte y de la expresión artística, de la vida en común, todo un programa y un diseño de instrucción. Muchos aspectos, como en cualquier utopía y en cualquier proyecto, son discutibles, difíciles de admitir y de practicar. Pero otros resultan significativos. Configuran un proceso renovador. Abren la esperanza de un futuro más confortable y feliz.

La primera cuestión que plantea Huxley al tratar de ofrecernos el modelo concreto de una buena escuela está planteada en forma de pregunta (14). Es una pregunta aparentemente sencilla, pero sin una respuesta clara nada podrá hacerse en la enseñanza ni en ninguno de sus campos. De alguna manera está latente en todo intento didáctico. La pregunta fundamental, recalca Huxley, es ¿Para qué son los alumnos y las alumnas de nuestros centros de enseñanza? ¿Para qué? ¿Para qué enseñamos? ¿Para qué aprendemos? (15). Una contestación aparente, que inmediatamente se nos ofrece como resultado típico de la actividad docente, sería la siguiente: Enseñamos para que sepan Matemáticas, Física, Química, Literatura, Historia, etc. Y aprendemos para llegar a saber esas mismas materias. Por lo tanto, los estudiantes, los alumnos y las alumnas, están aquí para llegar a conocer las disciplinas que se les enseñan. Para, en último caso, llegar a ser Matemáticos, o Físicos, o Historiadores...

Sin embargo, en Pala se dice que los estudiantes están en la escuela, en los Institutos, «para su realización, para convertirse en seres humanos plenos» (16). Lo cual, formulado así, parece un hermoso tópico, un ideal implícito en todos los sistemas de todos los tiempos. Aunque, si analizamos los resultados, comprobaremos que el ideal resulta imposible de reconocer por las reducciones ideológicas, políticas y sociales. Por ejemplo, convertirse en seres humanos plenos significa, para muchos, ser un obediente practicante de un status determinado, de un orden concreto. Para otros, ser un especialista eficaz. Para Huxley representa la culminación de las capacidades, de las potencialidades positivas de cada uno de los individuos, de cada uno de los alumnos. Desde esta perspectiva se llega a una extraña coincidencia con la Comisión de la Unesco dirigida por Faure que proponía el «aprender a ser» como objetivo permanente y último de la labor educativa (17). Los problemas, no obstante, surgirán a la hora de poner en práctica un fin de tanta amplitud y gravedad.

(13) Id., pág. 204.

(14) Id., pág. 268.

(15) Id., íd.

(16) Id., pág. 270.

(17) FAURE, E. y OTROS: *Aprender a ser*, Alianza Universidad, Unesco, Madrid, 3.ª ed. 1974.

LA REALIZACION DEL PROGRAMA EDUCATIVO

Los profesores de Pala son conscientes de que tienen una difícil tarea que llevar a cabo. Y es necesario comenzar por la educación elemental, por los primeros años de escolaridad. Este es el primer paso. Es también el más decisivo.

A iniciar esta etapa se hace expresa constancia (es una decisión que va a condicionar toda la realidad escolar) de que se va a trabajar con individuos en su diversidad de formas, «talla, temperamento, dones y diferencias. Los individuos en su unidad trascendente son materia de la educación superior. Comienza en la adolescencia y es impartida al mismo tiempo que la educación elemental avanzada» (18). El niño, cada niño, no es un número superpuesto a otros números. Ni es un conjunto de cualidades diferenciadas. Es una unidad funcional. Es algo único e irreplicable. Pero, ¿cómo recoger, asumir este dato, este principio en un sistema organizado, en un sistema multitudinario? Nosotros, dicen los profesores de Pala, «empezamos aquilatando las diferencias. ¿Quién o qué, en términos anatómicos, bioquímicos y psicológicos, es este niño? En la jerarquía orgánica, ¿qué tiene precedencia: su estómago, sus músculos o su sistema nervioso? ¿Cuán cerca se encuentra de los tres extremos polares? ¿Cuán armoniosa o inarmónica es la mezcla de sus elementos componentes, físicos y mentales? ¿Cuán grande es su deseo innato de dominar, o de ser sociable, o de retirarse dentro de su mundo interior? ¿Y cómo realiza sus operaciones de pensamiento, de percepción, de recuerdo? ¿Es un visualizador o un no visualizador? ¿Funciona su mente con imágenes o con palabras, con ambas a la vez o con ninguna? ¿Cuán cerca de la superficie se encuentra su facultad narrativa?... ¿El niño absorbe todas las vitaminas de su alimento, o es víctima de alguna deficiencia crónica que, si no se la reconoce y trata disminuirá su vitalidad, nublará su humor, le hará ver fealdad, sentir aburrimiento y pensar tonterías y malicias?... ¿Muestra señales de tener cierto talento para la música, para las matemáticas, para el manejo de las palabras, para observar con exactitud y pensar con lógica y en forma imaginativa sobre lo que ha observado? Y por último, ¿cuán sugestionable será cuando crezca? Todos los niños son buenos sujetos hipnóticos... Tan buenos, que cuatro de cada cinco de ellos pueden ser llevados a estados de sonambulismo. En los adultos la proporción se invierte. Cuatro de cada cinco no pueden ser llevados a un estado de sonambulismo. De cada cien niños, ¿cuáles son los veinte que crecerán y serán sugestionables hasta el sonambulismo... Podemos descubrirlos... Y es importante que los descubramos... Porque esas personas son las víctimas predestinadas del propagandista. En una democracia anticuada, precientífica, cualquier orador respaldado por una buena organización puede convertir a ese veinte por ciento de sonámbulos en potencia en un ejército de fanáticos dedicados a la mayor gloria y poder de su hipnotizador. Y bajo una dictadura los mismos sonámbulos en potencia pueden ser llevados a una fe implícita y movilizados como el duro núcleo del partido omnipotente... Una vez descubiertos, se los puede adiestrar en forma sistemática para que no sean hipnotizables por los enemigos de la libertad» (19).

La empresa en que se han metido los ciudadanos de Pala es grande. Tal vez nunca pueda cumplirse en toda su amplitud y profundidad. Como horizonte de referencia, como propósito, sin embargo, desempeña la función del acicate, el estímulo, la ilusión abierta hacia un mundo compenetrado, empático, un mundo en paz, poblado por seres humanos empeñados en la tarea de ser cada vez más humanos, más equilibrados y felices.

(18) La Isla, pág. 270.

(19) Id., págs. 271-272.

El programa escolar, con sus disciplinas diferenciadas, sus asignaturas y actividades académicas, precedido de algunos recursos de aprendizaje, se centra en varias materias básicas. Especialmente relevantes son el lenguaje y el conocimiento de sí mismos: A los niños «se les enseña a prestar atención a lo que ven y oyen, y al mismo tiempo se les pide que adviertan en qué forma sus sentimientos y deseos afectan las experiencias que tiene del mundo exterior, y en qué forma sus costumbres de lenguaje afectan, no sólo sus sentimientos y deseos, sino incluso sus sensaciones. Lo que mis oídos y mis ojos registran es una cosa; lo que las palabras que utilizo y el talante en que me encuentro y los objetivos que persigo me permiten percibir, encontrar sentido y actuar en consecuencia con ello es algo muy distinto. Les damos a los niños, simultáneamente, una educación para percibir e imaginar, una educación en ética práctica y religión práctica, una educación en el empleo adecuado del idioma y una educación en materia de autoconocimiento» (20). No podían faltar también las matemáticas, biología —la biología ocupa un lugar preferente—, psicología, botánica, física, química, etc. Y siempre se procura tener a la vista las conexiones, las relaciones, la complementariedad de unos saberes con respecto a otros.

Las ciencias de la vida y de la mente, de todas maneras, ocupan el centro de referencia de todo el proceso educativo. En este sentido Pala se encuentra, al decir de Huxley, en el polo opuesto de las naciones más avanzadas de nuestra época. Estas, por necesidades bélicas, necesidades de producción, mantienen una dependencia total de la física y de la química. Y las preponderancias en las materias de estudio son siempre preponderancias de sistemas, de concepciones de la vida y de la sociedad. El acento puesto en los contenidos lleva consigo también un cambio de las actitudes. Todo está íntimamente relacionado. Mover una piedra de nuestros edificios culturales empuja, casi inevitablemente, a una transformación del edificio completo. A pesar de todo, la crítica no es nunca suficiente. Se necesita además la receptividad. La educación no es completa si se queda en uno de los dos extremos (21).

La última página de la utopía de Huxley está a punto de cerrarse. Y de pronto despertamos de un sueño. Pala es conquistada por la avaricia y el deseo de poder. Pala es realmente destruida. Y Huxley parece que nos impide el camino a la esperanza después de habernos abierto a la fascinación de un mundo mejor.

El resquicio que nos deja es débil y quebradizo.

«HAY JUSTIFICACIONES PARA SENTIRNOS SUMAMENTE PESIMISTA EN CUANTO A LA SITUACION ACTUAL. PERO DESESPERACION, DESESPERACION RADICAL... NO, NO PUEDO VER NINGUNA JUSTIFICACION PARA ESO» (22).

Muchos aspectos de esta utopía no han sido mencionados. Las referencias de Huxley a los «inductores» químicos y biológicos entran fácilmente en el reino de la pura fantasía y de la alucinación. Sin embargo, hay en él una llamada permanente a la defensa, al desarrollo y exaltación de lo profundo humano, de la utorrealización personal, de la vida plena, de la felicidad, del ser hombre en el más amplio sentido del término. Sus aportaciones están inscritas en ese humanismo integral al que también pertenece, por ejemplo, Erich Fromm, cuya contraposición entre tener y ser señala el camino por donde discurre la única alternativa posible a la progresiva destrucción de la sociedad: «En el modo de tener, los estudiantes sólo tienen una meta: retener lo «aprendido». Con este fin lo depositan firmemente en su memoria, o lo guardan cuidadosamente en sus notas. No deben producir ni crear algo nuevo. De hecho, los individuos del tipo de tener se sienten perturbados por las ideas o los pensamientos nuevos acerca

(20) Id., pág. 278.

(21) Id., pág. 292.

(22) Id., pág. 157.

de una materia, porque lo nuevo los hace dudar de la suma fija de información que poseen... En el modo de ser, el proceso de aprender es de una calidad enteramente distinta... En vez de ser recipientes pasivos de las palabras y de las ideas, escuchan, oyen, y lo que es más importante, captan y responden de manera productiva y activa. Lo que escuchan estimula la actividad de su pensamiento. En su mente surgen nuevas preguntas, nuevas ideas y perspectivas. Para ellos oír es un proceso vital... Conocer significa «ver» la realidad desnuda, y no significa poseer la verdad, sino penetrar bajo la superficie y esforzarse crítica y activamente por acercarse más a la verdad».

EDITORIAL LUIS VIVES (EDELVIVES)

- Textos para el alumno. Preescolar, EGB, BUP, COU, FP1, FP2.
- Universidad/Formación de profesores.
- Complementos.

RAZONES:

- Edelvives pone a su alcance la ayuda adecuada para que sus alumnos adquieran la formación y el nivel cultural que usted desea para ellos.

GARANTIAS:

- Textos realizados en equipo, que desarrollan íntegramente los contenidos propuestos en los cuestionarios oficiales vigentes del MEC.
- Estructurados por unidades temáticas con especificación de los objetivos de aprendizaje que deben ser adquiridos por los alumnos.
- Promueven el aprendizaje cuidando la interdisciplinariedad entre las materias.
- Proponen abundantes ejercicios, tanto para asegurar los conocimientos que se pretende que adquieran los alumnos, como para la aplicación práctica de los mismos.
- Al ofrecer este amplio campo de actividades, hemos adoptado el sistema centroeuropeo INDOC:

- I El alumno *indaga*, identifica...
- N El alumno *nombra*, enumera, enuncia...
- D El alumno *describe*, narra, analiza...
- O El alumno *ordena*, sistematiza...
- C El alumno *critica*, crea...

- La colección de TEXTOS Y MODULOS PEDAGOGICOS, destinados a UNIVERSIDAD/FORMACION DE PROFESORES y BIBLIOTECAS DE CENTROS, no son traducciones de otros países, ya que los autores son españoles en pleno ejercicio de su respectiva profesionalidad docente.

DELEGACION DE ASTURIAS
Muñoz Degraín, 5-1.º
Teléfono 237098
OVIEDO



LA FORMACION PEDAGOGICA DEL LICENCIADO UNIVERSITARIO. DATOS DE UNA ENCUESTA

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

1. INTRODUCCION

Sin duda una de las cuestiones más polémicas que tienen a su cargo los ICEs son los cursos para la obtención del Certificado de Aptitud Pedagógica (C.A.P.). Las múltiples críticas que se formulan sobre la organización, desarrollo y efectividad de este curso actualmente se han agudizado con el incremento de las tasas de matrícula y, sobre todo, con la nueva convocatoria de oposiciones a cuerpos docentes que restringe considerablemente el número de plazas, llegando incluso en determinadas áreas o materias a no convocar ninguna.

Así pues, a las dificultades habituales con que se encontraban los ICEs para impartir estos cursos —falta de profesorado especializado de plantilla, instrumentación de los cursos CAP en función exclusiva de las oposiciones, realización de los cursos en condiciones precarias (instalaciones, material, etc.), predominio de la formación teórica sobre la práctica, estudios no gratuitos, etc.—; hoy se añaden otras que agudizan aún más los problemas y hacen que el ejercicio de la docencia en estos cursos constituya una tarea ciertamente ingrata. A la mayoría de los alumnos únicamente les preocupa su futuro profesional, es decir, cómo, cuándo y dónde podrán acceder a un trabajo remunerado y estable. Esto es lo único que importa. El CAP para ellos es un papel más, uno de tantos requisitos que es necesario justificar si algún día deciden presentarse a unas oposiciones y aprueban.

La gran mayoría de estos alumnos no han decidido en ningún momento ser docentes, ni siquiera saben si algún día tendrán oportunidad de serlo. Tan sólo buscan eliminar un obstáculo más, una barrera que puede impedir en un determinado momento el acceso a un puesto de trabajo. Lo menos importante aquí es el tipo de puesto/trabajo que entra en cuestión, ya que en principio todos están dispuestos a ejercer la docencia independientemente de que se consideren o estén capacitados para ella.

Lógicamente partiendo de estas motivaciones se explica que el interés y participación que manifiesta este alumnado en clase sea muy escasa. Prácticamente les resbala todo. Los profesores que año tras año actuamos en estos cursos del CAP cada vez tenemos que desarrollar más habilidad para atraer su atención y poner en práctica más recursos para interesar al alumnado por la temática pedagógica. Con todo, difícilmente se llega a establecer una adecuada interacción afectiva que posibilite la comunicación docente. En este sentido,

como punto de partida que sirviera para cortar el juego y establecer una comunicación al comienzo de los cursos que estamos impartiendo actualmente, hemos elaborado una breve encuesta de cuyos resultados damos cuenta a continuación.

2. OBJETIVOS DE LA ENCUESTA Y APLICACION

Además de las motivaciones expresadas anteriormente, a través de la encuesta hemos pretendido explorar los siguientes objetivos:

- 2.1. Evaluar la actitud del licenciado universitario respecto a la formación pedagógica como exigencia para todo profesional de la enseñanza.
- 2.2. Indagar la valoración que los licenciados universitarios tienen sobre el conjunto de saberes y disciplinas pedagógicas.
- 2.3. Diagnosticar el nivel de información sobre temas educativos que presentan los licenciados en ramas no pedagógicas.
- 2.4. Analizar las diferencias que se establezcan en función de determinadas variables (sexo, especialidad y experiencia docente) que inciden en el alumnado del CAP.

Para establecer la información hemos utilizado un tipo de encuesta sencilla con un total de diez cuestiones. La redacción de las preguntas se ha efectuado con técnicas diferentes —como posteriormente se podrá observar— con el fin de dar mayor viveza al cuestionario y motivar su cumplimiento. En cada ítem o cuestión se establecieron una serie de criterios, no siempre paramétricos, que permitan posteriormente codificar las respuestas.

La aplicación de la misma se efectuó, de forma anónima, en la primera sesión del CAP (marzo 1980) a un total de cinco grupos y 209 alumnos, previa codificación en cada caso del sexo, la especialidad o tipo de licenciatura del alumno (ciencias: biología, geología, química, matemáticas; y letras: filología, historia, arte, etc.), y si éste tenía o no experiencia docente (incluyendo en esta última también las clases particulares), por entender que a partir de estas variables se podrían inferir resultados diferentes. El número de sujetos de cada una de estas submuestras se relaciona en el cuadro que expresa los resultados de la primera pregunta.

3. ANALISIS DE RESULTADOS

3.1. Actitud de los licenciados hacia la formación pedagógica

En primer lugar nos ha parecido importante conocer cuál era la actitud de los alumnos del CAP sobre la exigencia de una formación pedagógica para aquéllos que pensaban dedicarse a la enseñanza y cómo debería impartirse esta formación. Estas fueron nuestras preguntas y sus respuestas:

1.^a ¿Consideras necesaria una formación específica para dedicarte a la enseñanza?

| Total | ESPECIALIDAD | | EXP. DOCENTE | | SEXO | |
|---------|--------------|--------|--------------|-----|---------|---------|
| | Ciencias | Letras | No | Sí | Varones | Hembras |
| N.º 209 | 89 | 120 | 81 | 128 | 73 | 136 |
| SI % 88 | 82 | 92 | 91 | 85 | 88 | 87 |
| NO% 12 | 18 | 8 | 9 | 15 | 12 | 12 |

Los resultados obtenidos no exigen comentarios concretos, ya que las cifras hablan por sí mismas: aproximadamente un 12 % del alumnado del CAP no considera necesario ningún tipo de formación pedagógica para dedicarse a la enseñanza. No obstante cabe señalar que este porcentaje aumenta (18 %)

cuando se tiene en cuenta la especialidad del alumno, lo que indica una mayor resistencia a esta formación pedagógica entre el alumnado de ciencias que entre el de letras.

2.^a Caso de que hayas contestado «sí» a la pregunta anterior, ¿cómo crees tú que debe adquirirse esta formación?

- En 5.º curso de Carrera, como una especialidad optativa
- Después de la oposición
- Tal como se organiza ahora por medio de cursillos
- Mediante una Escuela de Formación de Profesores, una vez licenciados
- De otra forma. Especificala

| Total % | ESPECIAL. | | EXP. DOCENTE | | SEXO | |
|---------|-----------|--------|--------------|------|--------|--------|
| | Cienc. % | Let. % | No % | Sí % | Var. % | Hem. % |
| 34 | 33 | 34 | 34 | 34 | 27 | 39 |
| 15 | 24 | 10 | 19 | 13 | 13 | 17 |
| 10 | 9 | 11 | 7 | 12 | 13 | 9 |
| 24 | 25 | 24 | 27 | 23 | 23 | 23 |
| 16 | 8 | 21 | 13 | 18 | 23 | 12 |

Como se puede ver, la opinión preferida (34 %) por los alumnos de CAP es la de obtener esta formación integrada en su curriculum académico como una modalidad o especialidad optativa a cursar en los últimos cursos de carrera. En segundo lugar eligen la opción de la Escuela de Formación de Profesores para post-graduados (24 %), tema que, como se sabe, se debate hoy en las altas esferas de la política educativa de este país. Lógicamente el mayor nivel de rechazo recae sobre el sistema actual. Respecto a la última opción, las fórmulas sugeridas, se limitan casi exclusivamente a dos: incorporación a la docencia como profesores ayudantes retribuidos, bajo la supervisión de un tutor, y asistencia a clases y cursos de especialistas que les permitan un conocimiento práctico de los problemas didácticos de la asignatura.

Las diferencias entre los datos obtenidos según las variables consideradas son igualmente poco importantes. Únicamente cabe señalar como significativas las que se establecen en las opciones segunda y última en función de la especialidad -ciencias/letras- y en la primera y última según el sexo.

3.2. Valoración de los estudios pedagógicos

Lógicamente la importancia que los licenciados conceden a la formación pedagógica como preparación para la enseñanza dependerá del juicio que éstos tengan sobre las ciencias de la educación. Por ello cuando hoy se cuestiona si alcanzan o no rango científico el conjunto de saberes pedagógicos, incluso por profesionales de esta área, nos pareció interesante sondear cuál era la valoración científica que otorgaban los licenciados universitarios a estas materias en relación con sus disciplinas. Estos son los datos:

3.^a ¿Qué aspectos consideras más importantes a la hora de enseñar? Ordénalos (1.º, 2.º, 3.º) según tu criterio.

Para expresar los resultados obtenidos en esta pregunta hemos utilizado como estadístico la mediana, ya que se trata de una escala ordinal. Estas son las obtenidas.

| Total Mdn. | ESPECIALID. | | EXP. DOC. | | SEXO | |
|------------|-------------|------------|-----------|---------|-----------|-----------|
| | Cien. Mdn. | Letr. Mdn. | No Mdn. | Sí Mdn. | Var. Mdn. | Hem. Mdn. |
| 1.º | 1.º | 2.º | 2.º | 1.º | 1.º | 2.º |
| 3.º | 3.º | 3.º | 3.º | 3.º | 3.º | 3.º |
| 2.º | 2.º | 1.º | 1.º | 2.º | 2.º | 1.º |

- Los conocimientos sobre la materia
- El dominio de la norma pedagógica
- Conocer y adaptarse a los alumnos

El análisis de este cuadro nos informa sin duda alguna de algo sobradamente conocido por todos los profesores del CAP: la tendencia de este alumnado a valorar primordialmente los conocimientos científicos sobre los psicopedagógicos en orden a la enseñanza. Únicamente en el caso del alumnado femenino -coincidente en su gran mayoría con el de letras y sin experiencia docente- esta ordenación experimenta cierto cambio al considerar como prioritario para la tarea docente la formación psicológica, es decir, conocer y adaptarse a los alumnos. En cualquier caso las respuestas a esta cuestión están muy relacionadas con la propia visión que los sujetos tienen de la ciencia pedagógica. Por ello, a modo de contraste, les hemos formulado la cuestión siguiente.

4.^a ¿Cómo ves tú los estudios pedagógicos en el conjunto de los demás saberes científicos?

- Como una ciencia que elabora normas sobre cómo debemos enseñar
- Como un arte que potencia en los docentes la habilidad para transmitir conocimientos
- Como una técnica que nos ayuda a aplicar a la práctica docente unos recursos didácticos

| Total % | ESPECIAL. | | EXP. DOC. | | SEXO | |
|---------|-----------|------|-----------|------|------|------|
| | C. % | L. % | No % | Sí % | V. % | H. % |
| 14 | 16 | 13 | 13 | 15 | 18 | 12 |
| 24 | 25 | 23 | 27 | 22 | 21 | 25 |
| 62 | 59 | 64 | 60 | 63 | 61 | 62 |

Como se puede apreciar la elección del alumnado es clara: tienden a considerar los estudios pedagógicos como un conjunto de técnicas, como ciencia aplicada. El porcentaje de alumnos que se inclinan por esta opción (62 %) supera considerablemente las cifras de las otras dos opciones, especialmente de la consideración de la pedagogía como ciencia que, como se puede comprobar, es la opción menos elegida (14 %). Las cifras obtenidas según variables no ofrecen, en ningún caso, diferencias importantes que alteren los datos de la población total.

3.3. Información sobre temas pedagógicos

Sin duda, el criterio más definitivo a la hora de planificar una formación pedagógica específica para titulados superiores es partir de su nivel de información previo. Por ello nos pareció interesante explorar el nivel de información que nuestros alumnos de CAP tenían sobre temas, autores y técnicas pedagógicas, a cuyo fin les hemos formulado las siguientes cuestiones:

5.^a ¿Qué información tienes sobre las siguientes cuestiones?

Las respuestas se matizaban en cinco rangos cualitativos, a saber:

1. Nada 2. Escasa 3. Regular 4. Buena 5. Muy buena

Las medias obtenidas son las siguientes:

| | Total X̄ | ESPECIAL. | | EXP. DOC. | | SEXO | |
|--------------------------------------|-------------|-------------|-------------|-----------|----------|------------|------------|
| | | Cien. X̄ | Letr. X̄ | No X̄ | Sí X̄ | Var. X̄ | Hem. X̄ |
| Enseñanza programada | 1,72 | 1,66 | 1,77 | 1,39 | 1,93 | 1,89 | 1,62 |
| Educación personalizada | 1,70 | 1,59 | 1,79 | 1,43 | 1,87 | 1,92 | 1,62 |
| Aprendizaje por descubrimiento | 1,57 | 1,53 | 1,60 | 1,33 | 1,68 | 1,58 | 1,57 |
| Método de proyectos | 1,36 | 1,33 | 1,39 | 1,21 | 1,46 | 1,52 | 1,33 |
| Tutoría de alumnos | 1,82 | 1,77 | 1,86 | 1,53 | 1,98 | 2,02 | 1,70 |
| Sistema de fichas | 2,22 | 2,05 | 2,35 | 2,03 | 2,34 | 2,21 | 2,22 |
| Programación didáctica | 1,74 | 1,68 | 1,78 | 1,41 | 1,92 | 1,85 | 1,82 |
| Trabajo en grupos | 2,51 | 2,58 | 2,46 | 2,28 | 2,56 | 2,45 | 2,78 |
| Recursos didácticos | 1,73 | 1,72 | 1,74 | 1,51 | 1,88 | 1,75 | 1,73 |
| Evaluación continua | 2,31 | 2,49 | 2,16 | 1,99 | 2,50 | 2,42 | 2,24 |

Los datos nos permiten afirmar que la información de este alumnado sobre los temas pedagógicos propuestos es muy escasa. Solamente en tres conceptos —sistema de fichas, trabajo por grupos y evaluación continua— parecen tener una mayor incidencia (las medias alcanzan cifras superiores al 2). En el resto de temas las puntuaciones son tan bajas que nos permiten inferir que la formación pedagógica de los alumnos del CAP es prácticamente nula. Por otra parte, aunque no se relacionan, del análisis de las desviaciones típicas obtenidas se deduce que no existe una gran dispersión en las puntuaciones, al contrario, éstas son bastante uniformes. Finalmente, al comparar las diversas medias según variables, se observa que el alumnado de letras tiende a considerarse más informado que el de ciencias, los que tienen experiencia docente superan a los que no la tienen y los varones también presentan, por lo general, medias más altas que las mujeres.

6.^a ¿Conoces los siguientes autores?

- Sí No

Respuestas afirmativas:

- Paulov
Freud
Neill
Dewey
Freire
Skinner
Montessori
Bloom
Piaget
Freinet
Decroly
Rogers

| | Total % | ESPECIAL. | | EXP. DOC. | | SEXO | |
|------------------|------------|------------|------------|-----------|---------|-----------|-----------|
| | | Cien. % | Letr. % | Sí % | No % | Var. % | Hem. % |
| Paulov | 55 | 52 | 58 | 57 | 55 | 62 | 58 |
| Freud | 89 | 90 | 80 | 91 | 87 | 94 | 95 |
| Neill | 23 | 22 | 25 | 27 | 20 | 24 | 25 |
| Dewey | 8 | 4 | 11 | 5 | 10 | 11 | 8 |
| Freire | 26 | 19 | 31 | 30 | 23 | 27 | 28 |
| Skinner | 19 | 16 | 21 | 17 | 20 | 29 | 15 |
| Montessori | 10 | 3 | 16 | 7 | 12 | 11 | 11 |
| Bloom | 14 | 2 | 22 | 7 | 17 | 11 | 8 |
| Piaget | 48 | 25 | 67 | 52 | 46 | 47 | 54 |
| Freinet | 15 | 7 | 22 | 18 | 13 | 15 | 17 |
| Decroly | 6 | 2 | 8 | 2 | 8 | 9 | 5 |
| Rogers | 6 | 6 | 6 | 7 | 5 | 3 | 8 |

Evidentemente el autor más conocido es Freud. En segundo lugar Paulov y Piaget y, finalmente, con porcentajes bastante inferiores Neill, Freire y Skinner. El resto son prácticamente desconocidos, a pesar de que son los que tienen mayor vinculación a los temas educativos.

Al comparar los porcentajes obtenidos, según las variables que hemos tenido en cuenta en nuestro estudio, no se observan datos excesivamente desiguales, salvo en el caso de la especialidad, donde los alumnos de letras tienden a ser superiores a los de ciencias (especialmente llama la atención el caso de Piaget 67 % frente a 25 %).

No obstante, a pesar de los escasos porcentajes obtenidos, el tipo de pregunta formulada nos pareció excesivamente ambigua. —¿Qué significa conocer un autor?— y podría originar un aumento indebido de las respuestas positivas. Por ello hemos considerado importante incidir de nuevo sobre este tema a través de las dos preguntas siguientes:

7.^a ¿Podrías escribir el título de algún libro de los siguientes autores?:

| | TOTAL | | CIENCIAS | LETRAS |
|---------------|-------|------|----------|--------|
| | N.º | % | N.º | N.º |
| Piaget | 15 | 7,17 | 4 | 11 |
| Skinner | 10 | 4,78 | 1 | 9 |
| Neill | 23 | 11 | 10 | 13 |
| Illich | 2 | 0,95 | — | 2 |
| Freire | 6 | 2,87 | 1 | 5 |

Como se puede ver, los porcentajes son bajísimos. A pesar de los resultados obtenidos en la pregunta anterior, en la realidad son muy pocos los alumnos capaces de formular el título de algún libro o la temática sobre la que trabajan los diversos autores. Por otra parte, curiosamente, libros de autores polémicos, tipo Neill, son más conocidos que las autoridades científicas como Piaget o Skinner. Como cabe esperar el alumnado de letras aventaja, en esta pregunta, al de ciencias.

8.^a ¿Podrías asociar los autores y las cuestiones que a continuación relacionamos?

Presentación de la pregunta

| | |
|----------|--------------------------|
| Torrance | modificación de conducta |
| Magers | no directividad |
| Skinner | creatividad |
| Piaget | objetivo operativo |
| Rogers | epistemología genética |

Respuestas:

- Torrance/creatividad
Magers/objetivo operativo
Skinner/modificación de conducta
Piaget/epistemología genética
Rogers/no directividad

| | TOTAL | | ESPECIAL. | | EXP. DOC. | |
|----------------------------------|-------|-----|--------------|--------------|-----------|-----------|
| | N.º | % | Cien. N.º | Letr. N.º | No N.º | Sí N.º |
| Torrance/creatividad | 2 | 1 | — | 2 | — | 2 |
| Magers/objetivo operativo | 1 | 0,5 | — | 1 | — | 1 |
| Skinner/modificación de conducta | 11 | 5 | 3 | 8 | 2 | 9 |
| Piaget/epistemología genética | 22 | 10 | 2 | 20 | 6 | 16 |
| Rogers/no directividad | 1 | 0,5 | — | 1 | — | 1 |

Los datos son francamente desalentadores. Del total de 209 sujetos de la muestra sólo dos fueron capaces de relacionar a Torrance con creatividad, uno a Magers con objetivo operativo, once a Skinner con modificación de conducta, veintidós a Piaget con epistemología genética y uno a Rogers con no directividad. Solamente un licenciado —en filosofía— fue capaz de relacionar los cinco autores correctamente. Al igual que en la pregunta anterior las respuestas positivas inciden más entre los licenciados en letras y los que tienen experiencia docente.

9.^a ¿Cómo es tu información sobre las siguientes cuestiones?

1. Mala 2. Escasa 3. Regular 4. Buena 5. Muy buena

| | Total X | ESPECIALIDAD | | EXP. DOCENTE | | SEXO | |
|--|------------|--------------|------------|--------------|---------|-----------|-----------|
| | | Cien. X | Letr. X | No X | Sí X | Var. X | Hem. X |
| Técnicas para preparar la clase | 1,89 | 2,06 | 1,73 | 1,56 | 2,09 | 2,00 | 1,85 |
| Técnicas de organización del aula | 1,89 | 1,93 | 1,67 | 1,47 | 2,12 | 1,93 | 1,77 |
| Técnicas de aprendizaje | 1,73 | 1,70 | 1,71 | 1,50 | 1,88 | 1,85 | 1,66 |
| Técnicas de evaluación y recuperación | 2,00 | 2,07 | 1,89 | 1,64 | 2,22 | 2,03 | 2,03 |
| Técnicas de Orientación y tutoría de alumnos | 1,75 | 1,83 | 1,61 | 1,42 | 1,96 | 1,88 | 1,68 |

La información global sobre técnicas didácticas sigue siendo muy escasa. La mayoría de las puntuaciones no alcanzan el 2 en un sistema de calificación entre 1 y 5. Al observar las diferencias entre las medias según variables, se percibe una mayor información sobre las técnicas didácticas del alumnado de ciencias que el de letras, de los varones frente a las hembras y, especialmente, de aquéllos que tienen cierta experiencia docente respecto aquéllos que no la tienen. Estos datos de alguna forma corroboran cómo la enseñanza cuestiona, al mismo tiempo que informa, a los docentes sobre diversos aspectos relacionados con la tecnología educativa, pero que, no obstante, tanto en un caso como en otro la información que los licenciados tienen sobre esta tecnología es bastante escasa, por no decir nula.

3.4. Medios para fomentar el interés del alumno

Todos sabemos que el esfuerzo docente depende en gran medida de la respuesta de sus alumnos. Por ello nos pareció interesante conocer qué medios utilizarían estos alumnos del CAP para atraer la atención e interés de sus futuros alumnos. Esta fue nuestra pregunta:

10.^a Una de las cuestiones importantes en la enseñanza es el interés del alumno. ¿Cómo crees tú que actúan las siguientes cuestiones en orden a fomentar dicho interés? Ordénalas 1.^a, 2.^a, 3.^a...

El conocimiento de la psicología del alumno
La destreza en el manejo del grupo-clase .
Los recursos para motivar al alumno
La claridad del profesor en la exposición de los temas
El trabajo activo y participado de los propios alumnos

| Total Mdn. | ESPECIAL. | | EXP. DOC. | | SEXO | |
|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| | Cien. Mdn. | Letr. Mdn. | No Mdn. | Sí Mdn. | Var. Mdn. | Hem. Mdn. |
| 4. ^a | 4. ^a | 3. ^a | 4. ^a | 4. ^a | 4. ^a | 4. ^a |
| 5. ^a | 5. ^a | 5. ^a | 5. ^a | 5. ^a | 5. ^a | 5. ^a |
| 3. ^a | 3. ^a | 4. ^a | 3. ^a | 2. ^a | 2. ^a | 2. ^a |
| 1. ^a | 1. ^a | 1. ^a | 1. ^a | 1. ^a | 1. ^a | 1. ^a |
| 2. ^a | 2. ^a | 2. ^a | 2. ^a | 3. ^a | 3. ^a | 3. ^a |

Las medianas obtenidas, prácticamente iguales en todas las muestras, tienden a informarnos de lo mismo: para los alumnos del CAP lo más importante a la hora de despertar el interés del alumno es la claridad del profesor en la exposición de los temas. En un segundo lugar consideran el desarrollo del trabajo en clase con una metodología activa y participativa y los recursos con que cuenta el docente para motivar ese trabajo. Finalmente los grupos parecen coincidir en postergar en último lugar el conocimiento de la psicología del alumno y las destrezas en el manejo del grupo-clase.

4. CONSIDERACIONES FINALES

Aunque los datos que hemos relacionado son suficientemente expresivos, a modo de resumen recogemos las principales conclusiones que se deducen del análisis de la presente encuesta:

1. La gran mayoría de los licenciados encuestados (88 %) consideran necesaria una formación específica para dedicarse a la enseñanza, aunque no están de acuerdo con el procedimiento actualmente establecido para esta formación (CAP).

2. Entre las diversas alternativas que proponen para recibir esta formación destacan las siguientes: 1.^a A lo largo de la carrera universitaria como una modalidad o especialidad optativa. 2.^a Mediante una Escuela de Formación y Selección del Profesorado una vez finalizada la licenciatura. 3.^a Incorporándose a la enseñanza como profesores-ayudantes retribuidos. (Esta modalidad ya se ha utilizado en el sistema educativo español con los alumnos de las Escuelas del Magisterio del Plan 1967).

3. Para los titulados superiores lo fundamental a la hora de enseñar son los conocimientos sobre la materia. La formación pedagógica es una cuestión secundaria.

4. De acuerdo con la afirmación anterior, en su valoración del conjunto de saberes o ciencias pedagógicas predomina el concepto de estudios aplicados, es decir, técnicas para poner en práctica recursos que faciliten la transmisión de los conocimientos. Según su criterio, la pedagogía es, ante todo, una técnica.

5. La información pedagógica que presentan los licenciados universitarios en el momento de finalizar su carrera es realmente pobre. En general desconocen las cuestiones terminológicas fundamentales, tienen una escasa información sobre la tecnología educativa y, finalmente, aunque dicen conocer algunos de los autores representativos de las ciencias de la educación son incapaces de escribir el título de algún libro suyo o relacionarlos con la temática específica de sus trabajos.

6. Los licenciados universitarios consideran que el mejor medio para atraer el interés del alumno es la claridad del profesor en sus explicaciones. La visión enciclopédica de la enseñanza —probablemente porque ésta es su vivencia personal— les impide conocer la problemática real de la educación en los diversos niveles y postergar a los últimos lugares aspectos tan importantes para atraer la atención del alumno como son el conocimiento de sus características psicológicas y las destrezas en el manejo del grupo-clase.

7. Las diferencias que se establecen entre los sujetos que componen la muestra en función de variables utilizadas —especialidad de la licenciatura, experiencia docente y sexo— nos informan de que algunas carreras y situaciones contribuyen, más que otras, a acercar a los sujetos a los temas pedagógicos, aunque en ningún caso este acercamiento pueda considerarse satisfactorio.

8. Finalmente queremos hacer constar que toda planificación de la formación pedagógica de los licenciados universitarios, si quiere ser realista, debe partir de sus expectativas. Es decir, partir del nivel de preocupaciones, motivaciones e información que tienen los licenciados al finalizar sus estudios universitarios y no de supuestas ideas preconcebidas desde la Administración sobre cómo y cuándo debe impartirse la formación pedagógica para aquéllos que se incorporan como docentes al sistema educativo.

A partir de las conclusiones anteriores probablemente se pueden encontrar algunas respuestas a interrogantes del CAP. Para nosotros la encuesta ha sido enriquecedora no sólo porque nos ha presentado objetivamente la actitud y valoración de los licenciados sobre la formación pedagógica, sino también porque nos ha puesto de manifiesto la escasísima información especializada con que cuentan la mayoría de docentes cuando se incorporan a la enseñanza. (Datos que coinciden, en buena parte, con los resultados de otra encuesta recientemente efectuada entre los profesores de EGB en ejercicio y alumnos de últimos cursos de carrera, de la que recientemente ha informado el diario «El País»).

Sobre todo la encuesta nos ha servido para tomar conciencia, una vez más, de las contradicciones de nuestro sistema educativo, que en función de una supuesta formación pedagógica con el CAP contribuye al desprestigio de esa misma formación y de los profesionales que colaboramos en la misma. Por ello consideramos urgente arbitrar procedimientos idóneos y selectivos que faciliten una auténtica formación pedagógica solamente a aquéllos que de hecho se van a incorporar al sistema educativo y que en la planificación de estos procedimientos en el futuro se tengan en cuenta los puntos de vista tanto del profesorado como de los alumnos. Cambiar el nombre del título (CAP) o del organismo que lo imparte —ICE por Escuela de Formación del Profesorado— es un auténtico fraude que contribuirá aún más al progresivo deterioro de nuestro sistema educativo.

NECESIDAD DE UNA GRAMÁTICA DE FRECUENCIAS PARA EL ESTUDIO DE LAS LENGUAS CLÁSICAS

PERFECTO RODRIGUEZ FERNANDEZ

Catedrático del I.N.B. «Leopoldo Alas»

Oviedo

Los estrechos límites en que ha de desarrollarse la docencia de las lenguas clásicas en el Bachillerato impone una economía de tiempo que obliga a pensar seriamente en la necesidad de dejar a un lado los rígidos esquemas de la gramática tradicional, tan clichéada y fosilizada en algunos casos, para llegar a una gramática de frecuencias más viva y acorde con los textos objeto de estudio en la Enseñanza Media. Los datos estadísticos fiables serán la única base real de orientación. Así, los fenómenos, los hechos de lengua, serán jerarquizados en función de su frecuencia de aparición en los textos y no por simple aproximación o a ciegas. Una gramática así organizada responderá mejor a las exigencias del momento actual, máxime si pensamos que la próxima reforma de las Enseñanzas Medias no parece que vaya a ofrecer cauces más amplios al estudio del griego y el latín en el Bachillerato.

Desde el año 1963, el profesor L. Delatte y sus colaboradores de la Universidad de Lieja, conscientes de la ayuda que el ordenador podía prestar al estudio de las lenguas clásicas, han venido trabajando en la más estrecha colaboración de la Enseñanza Superior y Media (1). Fruto de esta colaboración ha sido el estudio estadístico de todos los autores latinos que suelen figurar en los programas de Humanidades, incluidos algunos griegos (2). Esta primera etapa acaba de terminarse con la publicación de un volumen consagrado a las obras filosóficas de Cicerón. Nos hallamos, pues, ante un material de trabajo muy completo, fruto de las técnicas, más modernas, que aporta información científica de primera mano al investigador y al profesor. Es posible ya establecer las condiciones y los límites de utilización de estas informaciones estadísticas, así como extraer las conclusiones pedagógicas subsiguientes que favorezcan el aprendizaje por parte del alumno con el mayor ahorro de esfuerzo y tiempo. Tenemos ya material suficiente para proceder a la síntesis en una gramática de frecuencias.

(1) L.A.S.L.A. (Laboratoire pour l'Analyse Statistique des Langues Anciennes), Universidad de Lieja, bajo la dirección de los profesores: L. Delatte, J. Denooz y S. Govaerts.

(2) TEXTOS LATINOS: Apuleyo, *Florida*; El tratado de Asclepius en el *Corpus Hermeticum* (8.748 palabras); Catulo, *Carmina* (13.108 palabras); César, *Bellum Gallicum* (45.748 palabras); Cicerón, *Catilinarias* (12.488), *Pro Caecina* (11.980), *Pro Rabirio* (3.552), *Pro Lege Manilia* (6.698), *De Natura Deorum* (25.000); Cornelio Nepote (21.000); Horacio, *Arte Poética* (300), *Canto Secular* (339), *Epístolas* (10.450), *Epodos* (3.093), *Odas* (13.660), *Sátiras* (14.694); Juvenal, *Sátiras* (26.402); Ovidio, *Metamorfosis* (extractos-10.259); Persio, *Sátiras* (4.646); Plauto, *Amphitruo* (9.447), *Asinaria* (7.807), *Aulularia* (6.662), *Bacchides* (9.551), *Casina* (7.328), *Captivi* (8.514); Quinto Curcio (72.497); Salustio, *Catilina* (10.950), *Bellum Jugurthinum* (21.453); Séneca, *Consolaciones* (20.847), *Diálogos* (109.099), *Cartas a Lucilio* (119.698), *Tragedias* (67.479); Tácito, *Agrícola* (6.880), *Germania* (5.867), *Diálogo de los Oradores* (6.391), *Los Annales* (90.682); Tertuliano, *De Pallio* (3.463); Tibulo (12.635); Tito Livio (extractos-17.598); Virgilio *Bucólicas* (5.713), *Eneida* (cant. 1-6/32.210), *Geórgicas* (14.834); Vitruvio, (libr. 5, 7, 8, 10/26.312).

TEXTOS GRIEGOS: San Juan Crisóstomo, *Las cartas a Olympias* (29.485), *La Providencia de Dios* (20.535); Hesychius de Jerusalén (37.753); *Corpus Hermeticum* (36.566); Aristóteles, *Metafísica* (3 libr.-20.054).

Llama poderosamente la atención que entre los veinticinco libros de texto (veinte de latín más cinco de griego), que se han publicado para la iniciación al estudio de estas materias en el B.U.P., solamente en dos se haya hecho expresa profesión de fe en los resultados del L.A.S.L.A. aplicables a la gramática latina (3). Aun sabiendo que muchos colegas conocen perfectamente la marcha y los resultados de estas investigaciones llevadas a cabo en la Universidad de Lieja, no he podido sustraerme al deseo de divulgar, aunque sea someramente a través de estas líneas, algunas de las conclusiones que más incidencia han de tener desde el punto de vista pedagógico. Tiene por tanto lo que sigue el carácter de simple divulgación de unos resultados que entendemos han de ser fecundos en la enseñanza de las lenguas clásicas. Es también una invitación a profundizar en el estudio de estos materiales, con el fin de que su experimentación pueda dar pronto resultados positivos que puedan aparecer reflejados en la bibliografía didáctica que sin duda aparecerá al comienzo de la nueva etapa que se anuncia para el Bachillerato.

Aunque he venido siguiendo con atención todas las investigaciones sobre este tema que se han llevado a cabo en la Universidad de Lieja, la causa desencadenante de estas líneas ha sido un opúsculo, obsequio del profesor Delatte, que lleva por título *L'ordinateur et le latin*, recientemente publicado (4). Sirve de colofón a esta primera etapa de investigación y recoge tres comunicaciones que informan a los profesores de Enseñanza Media y Superior de los métodos científicos empleados, de los resultados obtenidos y de su proyección didáctica. Aparte de recomendar su lectura, no queremos dejar de resumir algunas ideas de alto interés pedagógico que pueden ser tenidas muy en cuenta a la hora de enseñar latín. Dejaremos a un lado, por tanto, otras cuestiones de interés científico que aportan soluciones a problemas muy complejos que la filología tradicional no ha podido resolver, tales como el problema de autenticidad, de cronología relativa de las obras de un autor, etc. Nos interesan sobre todo en el nivel de Bachillerato los resultados estadísticos concernientes a la morfología, la sintaxis, el vocabulario y la estilística. Es en estas parcelas donde se imponen cambios metodológicos orientados a un aprendizaje más racional de la lengua latina, una comprensión y un estudio más profundo de los textos. Un vocabulario básico de todos los autores latinos estudiados en el Bachillerato y una gramática frecuencial del latín clásico podrán ser muy pronto los auxiliares pedagógicos irremplazables en una enseñanza eficaz y práctica.

La profesora S. Govaerts ha sido la encargada de exponer en las jornadas de estudio a que aludíamos antes algunos puntos que deberían conducir a esa necesaria racionalización del estudio de la lengua. Para la exposición tomó como base el examen de la última obra publicada sobre tratados filosóficos de Cicerón (5), cuyos datos estadísticos son fácilmente parangonables con los de otros autores clásicos.

1. VOCABULARIO BASICO Y MICROLEXICOS

El *Index verborum* con el que comienzan todas estas publicaciones, además de ser exhaustivo, nos da la frecuencia de aparición en la obra y la referencia exacta, afinando hasta el número de orden de la palabra en la línea corres-

(3) Cfr.: T. DE LA A. RECIO, *Latín (2)*, GUIA, Edelvives, Zaragoza, 1976. F. CALERO, *Método activo de Latín (Enseñanza semiprogramada)*, Valencia, 1976, p. 4.

(4) J. DENOZ, S. GOVAERTS y L. DELATTE, *L'ordinateur et le latin*, L.A.S.L.A., Universidad de Lieja, 1979.

(5) Libro III de *De Natura Deorum* y *Tusculanas*, III, 1-72.

pondiente (6). Va seguido de una lista de vocablos (7), en orden de frecuencia decreciente, que proporciona informaciones muy valiosas sobre el léxico del autor y permite el establecimiento de un vocabulario básico y los microléxicos correspondientes. Así, al lado de un vocabulario general, relativamente restringido y consagrado a las palabras más frecuentes, se forman una serie de vocabularios particulares o microléxicos en los que aparecerán las palabras que caracterizan a un autor determinado.

En 1972, conforme a estos principios, se publicó un *vocabulario básico* extraído de un *corpus* de 323.085 palabras agrupando las obras siguientes: selección de Fábulas de Fedro, el *Bellum Gallicum* de César, extractos de las Metamorfosis de Ovidio, *De coniuratione Catilinae* y *Bellum Jugurthinum* de Salustio; las Bucólicas, Geórgicas y seis primeros cantos de la Eneida de Virgilio, extractos de Tito Livio y de obras filosóficas de Cicerón, los *Carmina* de Catulo, las Odas de Horacio, las Cartas a Lucilio de Séneca y extractos de las Historias y Annales de Tácito.

En el Anexo 1 se pueden ver tres muestras de este léxico. En la primera, las palabras están clasificadas en orden de frecuencia decreciente, en la segunda en orden alfabético y en la tercera por categorías gramaticales. El vocabulario básico así constituido no comprende más que 144 vocablos. Sin embargo, la proporción de texto que cubre es muy llamativa, ya que se sitúa alrededor del 50 % para la prosa y 36 % para la poesía. Esta proporción relativamente elevada es debida al hecho de que este léxico está constituido, en su mayor parte, de relacionantes (*et, que, qui, etc.*) y de vocablos-tema (*magnus, res, facio, possum, etc.*).

Este hecho se puede ver con más claridad en las curvas de distribución, agrupando en un mismo gráfico (ver Anexo 2) las correspondientes a César, Salustio, Tito Livio, Virgilio (Eneida) y Horacio (Odas). Este gráfico muestra con toda claridad la diferencia entre la prosa y la lengua poética. La pendiente de la curva, más débil en este último caso, indica que el poeta emplea una lengua más rica, más diversificada. A partir de ahí, se puede llegar a las estructuras de cada lengua. La curva de Tácito es reveladora a este respecto. Muestra que la lengua de este autor está mucho más próxima a la lengua poética que a la prosa de los historiadores.

Estas curvas de distribución permiten determinar de manera empírica el límite de frecuencia en el que podemos detenernos para alcanzar unos niveles de comprensión eficaz. Muestran claramente que por encima del 80 % las ventajas comprensivas son muy débiles, si se comparan con el esfuerzo de memorización que exigen. Esta frecuencia-límite, que varía según los autores, sirve de criterio para establecer por una parte el vocabulario básico y por otra los microléxicos.

Los microléxicos tienen también una gran utilidad pedagógica. Al establecer igualmente un orden de frecuencia decreciente, estas listas muestran con total evidencia, no solamente las palabras portadoras de *realia* que convendrá explicar a modo de introducción, sino también ciertas motivaciones conscientes o inconscientes del propio autor. Mademoiselle Govaerts nos ilustra con el ejemplo de las palabras más frecuentes del microléxico de César (ver Anexo 3). La palabra de caracterización que aparece en primer lugar es *hostis* y se presta a algunos comentarios que justifican su frecuencia. En primer lugar *hostis* significa el «extranjero». El sentido de enemigo deriva directamente de esa acepción. Esta derivación es sintomática de la mentalidad de un pueblo conquistador, para el que el extranjero es el enemigo. Efectivamente, los Galos no son enemigos de

(6) Empleamos aquí el término palabra en la acepción de Ch. Müller: unidad de texto. En otros contextos podrá aparecer con un sentido más genérico.

(7) El término vocablo siempre está empleado en el sentido de Ch. Müller: unidad de léxico.

Roma. Pero es fundamental para César hablar insistentemente de enemigos con el fin de justificar su política de conquista. Las palabras siguientes en la lista son términos militares: *castra, legio, oppidum, exercitus, legatus, eques*, etc. Ilustradas por una explicación introductoria del profesor, permitirán al alumno hacerse una idea de la organización militar del pueblo romano, del desarrollo de la campaña de las Galias y de las dificultades de la empresa. Sin estas aclaraciones previas será difícil llegar a una comprensión total del texto.

Este mismo análisis podría hacerse con el microléxico de cualquier otro autor. Por ejemplo en Salustio (ver también Anexo 3), en la Conjuración de Catilina, aparecen en primer lugar palabras relativas a la vida política de la ciudad: *cónsul, civis, decerno, patres conscripti, praetor, plebs, patria, consularius*, etc. Todas estas palabras deberán ser sometidas a un breve comentario institucional. Siguen otras con profundas connotaciones morales, tales como *facinus, ingenium, superbia, invidia, luxuria*, etc., que ponen de relieve la psicología de Catilina tal como Salustio la entendía. Así, con otros casos similares, se podría continuar poniendo de manifiesto la preciosa ayuda que han de prestar al profesor estos microléxicos desde el doble punto de vista de la memorización y comprensión del texto.

2. MORFOLOGIA

Las apreciaciones estadísticas en el campo de la morfología son también de indudable valor práctico. El cuadro general de la distribución de palabras y vocablos según las categorías gramaticales (ver Anexo 4) se presta a algunas observaciones referidas en este caso a Cicerón. Las dos categorías más importantes son el sustantivo (23,99 %) y el verbo (22,16 %). Este ejemplo es representativo de la lengua latina y de cualquier lengua indoeuropea. Corresponde perfectamente a la función de cada categoría gramatical. El sustantivo es el principal portador de información y a través de él se expresan los conceptos. Es, pues, normal que sea siempre el más frecuente.

Veamos algunos cuadros dedicados ya en concreto al sustantivo (declinaciones, casos, números, etc.) que resultan sumamente significativos e imponen un orden de aprendizaje de las nociones morfológicas.

El primero (ver Anexo 5) muestra que es la tercera declinación la más importante (37,21 %), seguida relativamente de cerca por la segunda (32,40 %) y bastante más alejada la primera (17,71 %), cubriendo entre las tres el 87,32 % del campo en que se manifiesta esta categoría gramatical. La verdad es que todo esto ya lo sospechábamos, pero ahora lo sabemos con absoluta precisión y certeza.

El segundo cuadro (ver Anexo 6) pone de manifiesto que el caso más frecuente en la lengua latina es el acusativo (27,80 %), seguido muy de cerca por el ablativo (27,51 %); y que el singular (71,82 %) tiene un predominio total sobre el plural (28,17 %).

En consecuencia, no sería ilógico comenzar el aprendizaje de la morfología por la tercera declinación y en ésta, por el acusativo de singular. A partir de él se podría pasar por analogía a todos los acusativos de singular terminados en *-m* de las restantes declinaciones y reconstruir el nominativo de la tercera con unas reglas fonéticas elementales. Está claro que el vocativo con un 0,89 % podría ser despreciado.

En los adjetivos, los de la primera clase constituyen el 70 % y el tipo *brevis, -e* el 16 %, mientras que los en *-er* de la tercera declinación no alcanzan el 1 %, motivo por el cual podría prescindirse de su estudio.

El pronombre relativo y el fórico *is* tienen una especial incidencia muy por encima de los demás y, en concreto, de algunos interrogativos e indefinidos escasamente rentables.

En el verbo, los cuadros de distribución según conjugaciones y voces (ver Anexo 7) señalan el claro predominio de la tercera conjugación (29,07 %) sobre las demás: primera (17,69 %), segunda (12,88 %), mixta (5,91 %) y cuarta (4,06 %). Hay que destacar la importancia decisiva de los verbos irregulares (30,35 %), que deben recibir una especial atención ya en los comienzos del primer curso de latín.

El orden decreciente de frecuencia para los tiempos (presente, pretérito perfecto, pretérito imperfecto, pretérito pluscuamperfecto, etc.), además de señalar la necesidad de que se estudien en primer lugar estos cuatro tiempos de indicativo (orden de los modos: indicativo, infinitivo/subjuntivo), muestra la poca rentabilidad del futuro imperfecto por su baja frecuencia y la inutilidad casi total del futuro perfecto, que es rarísimo. No hablemos de los famosos imperativos de futuro activo, y de presente y futuro pasivos, con rancio sabor a Ley de las XII Tablas, que debieran ser exorcizados de la dieta de cualquier alumno de Bachillerato. El futuro de infinitivo pasivo se ha convertido ya en un auténtico fantasma que sigue apareciéndose en las gramáticas modernas como un símbolo del peso de la tradición gramatical. Aparece en todos los libros de texto que se han editado para el B.U.P. a pesar de su manifiesta inutilidad.

3. SINTAXIS

Desde el punto de vista de la sintaxis oracional se puede proceder a una selección de las conjunciones y tipos de oraciones basándonos en el estudio de las frecuencias. En la distribución de modos y funciones (ver Anexo 8) se puede constatar, por poner un ejemplo, que Cicerón, como todos los autores latinos, emplea más subordinadas que principales (48,54 % y 30,58 %, respectivamente), lo que corresponde a una expresión fuertemente jerarquizada del pensamiento.

Entre las muchas posibilidades de síntesis que ofrecen los trabajos del L.A.S.L.A. desde el punto de vista sintáctico, veamos, a título de ejemplo, el estudio del reparto de los diferentes tipos de subordinación. Aparecen en una lista única las cifras relativas a César, *Bellum Gallicum*, a Salustio, Catilina y Yugurta, selecciones de las Metamorfosis de Ovidio y a Virgilio, Eneida, Bucólicas y Geórgicas (ver Anexo 9).

Aquí, los diferentes tipos de subordinación están colocados en orden de frecuencia decreciente de su aparición en el *corpus* constituido por todos estos autores. Cada total general va acompañado del porcentaje del conjunto de los verbos subordinados y de los porcentajes acumulados. Se puede constatar que la proposición relativa representa 3.223 formas verbales subordinadas, lo que equivale al 21,72 % de todas las subordinaciones, y que la proposición infinitiva representa 3.164 formas verbales en infinitivo, que equivalen a un 21,32 %. Estos dos tipos de subordinación representan un porcentaje acumulado del 43,04 % del total de las subordinaciones, lo cual es muy significativo. Pero es mucho más llamativo que con 22 subordinantes se cubre el 92 % de todos los verbos subordinados y que el 8 % restante está repartido entre 90 subordinantes diferentes.

Esta lista aparece clarificada en un gráfico que ofrece con más nitidez los hechos observados (ver Anexo 10). Este gráfico señala en abscisa los diferentes tipos de subordinación y, en ordenada, los porcentajes acumulados. Muestra que con cuatro subordinantes solamente, el relativo, la proposición de infinitivo, el ablativo absoluto y *ut* conjunción, se cubre ya el 62 % de los verbos subordinados. La evolución de la curva indica que, a partir de un nivel de comprensión del 90 %, no tiene interés memorizar nuevos subordinantes. De este examen de las subordinaciones se pueden sacar algunas conclusiones muy concretas. La abundancia de las oraciones de infinitivo y del ablativo absoluto exige un cono-

cimiento perfecto del infinitivo, del participio de presente y del participio de perfecto pasivo. También es evidente que los quince subordinantes más frecuentes cubren prácticamente toda la sintaxis verbal, lo cual permite sintetizar los mecanismos fundamentales de la subordinación.

Así, por ejemplo, después de haber estudiado solamente la oración de relativo introducida por *qui*, la asimilación de los diferentes tipos de proposiciones relativas será una simple cuestión de vocabulario. Lo mismo se podría decir de la interrogativa indirecta introducida por *quis*.

Concretando un poco más se puede proceder a un estudio monográfico de las conjunciones jerarquizando sus valores según un orden de frecuencias. Así, por ejemplo, el esquema de *ut* con sus valores en subjuntivo (final, completivo, consecutivo, concesivo) y en indicativo (comparativo, temporal) podría ir acompañado en la aplicación de los porcentajes correspondientes. Así la mente del alumno pondría siempre en ejercicio un sencillo cálculo de probabilidades contrastado rápidamente en los textos.

En esta línea se podrían seguir sacando conclusiones de todo tipo, entrando incluso en el terreno, no menos interesante, de la estilística. Basten estos ejemplos de síntesis de los datos estadísticos que ya poseemos, para llegar a la conclusión final de que urge establecer un orden gramatical lógico y coherente basado en un estudio serio de las frecuencias que conduzca a la aparición de una gramática más acorde con la realidad de los textos y del momento, reduciendo al mínimo las coordenadas de esfuerzo y tiempo.

ANEXO I

1. Echantillon du lexique de base proprement dit: ordre décroissant des fréquences

| | CES | PH | OV | CAT | JUG | BUC | GEO | EN | TOT |
|-------------------|------|----|-----|-----|-----|-----|-----|------|------|
| QVS | 907 | 29 | 546 | 124 | 279 | 73 | 650 | 1599 | 4207 |
| ET | 909 | 57 | 268 | 120 | 536 | 155 | 569 | 1044 | 3658 |
| SVN | 983 | 91 | 262 | 133 | 588 | 96 | 109 | 253 | 2715 |
| QVI adj.-pr. | 1172 | 77 | 153 | 222 | 457 | 61 | 132 | 352 | 2826 |
| IN | 1083 | 36 | 149 | 220 | 360 | 64 | 196 | 338 | 2446 |
| IS | 991 | 11 | 9 | 212 | 360 | 2 | 9 | 41 | 1635 |
| AC, ATQVE | 610 | 6 | 9 | 174 | 252 | 123 | 180 | 137 | 1377 |
| RIC adj.-pr. | 622 | 44 | 80 | 61 | 74 | 69 | 89 | 329 | 1368 |
| AD | 706 | 25 | 38 | 64 | 145 | 20 | 73 | 157 | 1228 |
| SVI | 561 | 20 | 25 | 72 | 173 | 15 | 62 | 108 | 1156 |
| QVNIS | 523 | 7 | 34 | 92 | 223 | 31 | 78 | 165 | 1153 |
| AN | 542 | 13 | 46 | 66 | 170 | 25 | 42 | 103 | 1007 |
| VT adverb | 435 | 29 | 49 | 54 | 161 | 30 | 35 | 56 | 849 |
| NON | 313 | 30 | 73 | 43 | 88 | 45 | 94 | 128 | 814 |
| EX | 467 | 7 | 19 | 69 | 157 | 5 | 22 | 60 | 806 |
| ILLE | 121 | 43 | 84 | 78 | 150 | 54 | 97 | 172 | 799 |
| MAGNVS | 293 | 12 | 17 | 78 | 109 | 19 | 61 | 144 | 733 |
| RES | 392 | 9 | 8 | 85 | 154 | 2 | 14 | 44 | 708 |
| SVVS | 352 | 15 | 61 | 51 | 140 | 12 | 26 | 35 | 692 |
| CVM preposition | 250 | 6 | 36 | 64 | 147 | 24 | 18 | 74 | 619 |
| IPSE | 187 | 6 | 29 | 41 | 83 | 47 | 77 | 134 | 604 |
| AVT | 148 | 2 | 8 | 57 | 136 | 29 | 115 | 104 | 599 |
| MDVVS | 244 | 0 | 8 | 91 | 180 | 12 | 32 | 29 | 596 |
| SCD | 10 | 32 | 55 | 55 | 103 | 111 | 29 | 199 | 594 |
| CVM conjunction | 279 | 38 | 25 | 29 | 39 | 23 | 65 | 77 | 575 |
| PER | 104 | 2 | 57 | 47 | 90 | 9 | 68 | 175 | 552 |
| FACIO | 267 | 10 | 29 | 67 | 118 | 17 | 14 | 26 | 548 |
| QVIS interrogatif | 112 | 12 | 33 | 38 | 28 | 47 | 67 | 203 | 540 |
| SI | 174 | 14 | 28 | 41 | 61 | 40 | 48 | 113 | 519 |
| POSSVM | 302 | 18 | 34 | 29 | 81 | 12 | 23 | 45 | 504 |
| LOCVS | 278 | 7 | 20 | 25 | 107 | 1 | 13 | 52 | 503 |
| SED | 2103 | 12 | 31 | 99 | 125 | 13 | 34 | 74 | 491 |
| VIDEO | 144 | 23 | 52 | 33 | 50 | 27 | 34 | 115 | 478 |
| ALIVE | 81 | 7 | 3 | 85 | 170 | 7 | 40 | 49 | 442 |
| DE | 206 | 6 | 20 | 58 | 62 | 7 | 16 | 51 | 426 |
| HABEO | 174 | 9 | 19 | 75 | 86 | 14 | 12 | 30 | 419 |
| PARS | 244 | 6 | 22 | 14 | 68 | 3 | 12 | 38 | 407 |
| NOCTER | 234 | 7 | 19 | 18 | 39 | 26 | 7 | 54 | 404 |
| DO | 98 | 14 | 45 | 19 | 31 | 6 | 40 | 146 | 399 |
| TEM | 71 | 3 | 23 | 7 | 43 | 33 | 68 | 135 | 383 |
| MVLTVS | 88 | 8 | 15 | 45 | 92 | 8 | 44 | 77 | 377 |
| DICO, -ere | 102 | 14 | 46 | 31 | 45 | 29 | 22 | 77 | 366 |
| QVAM | 109 | 5 | 11 | 54 | 140 | 6 | 11 | 16 | 352 |
| ANIMVS | 86 | 3 | 15 | 27 | 54 | 2 | 20 | 81 | 338 |
| DIES | 188 | 2 | 8 | 15 | 65 | 6 | 20 | 33 | 337 |
| VENIO | 135 | 14 | 14 | 11 | 48 | 26 | 28 | 67 | 335 |
| VBI adverb | 56 | 5 | 10 | 47 | 95 | 4 | 43 | 60 | 270 |
| SPPERVS | 148 | 4 | 35 | 14 | 21 | 2 | 25 | 69 | 318 |
| PERO | 68 | 10 | 30 | 6 | 12 | 15 | 48 | 124 | 317 |
| NE conjunction | 155 | 10 | 18 | 19 | 55 | 9 | 20 | 29 | 315 |

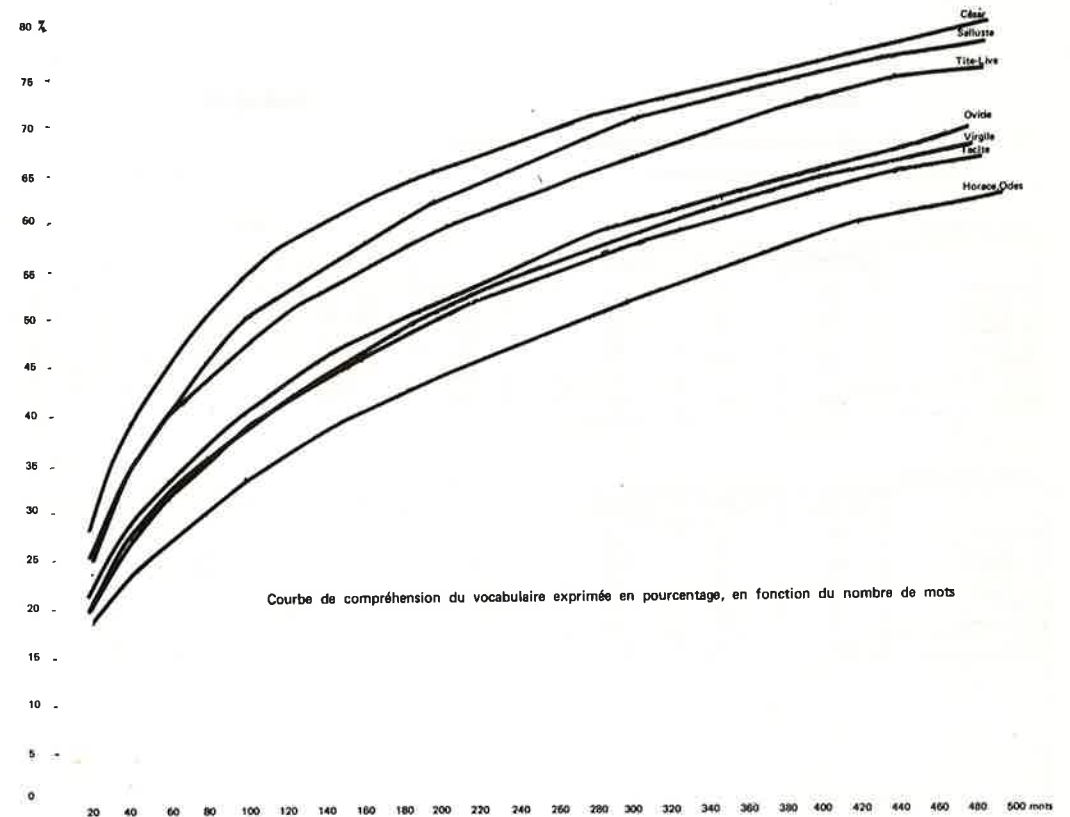
2. Echantillon du lexique de base proprement dit: ordre alphabétique

| | CES | PH | OV | CAT | JUG | BUC | GEO | EN | TOT |
|------------------|-----|----|-----|-----|-----|-----|-----|------|------|
| AB | 542 | 13 | 46 | 66 | 170 | 25 | 42 | 103 | 1007 |
| ABSVM | 49 | 0 | 8 | 14 | 12 | 1 | 5 | 7 | 86 |
| AC, ATQVE | 610 | 6 | 9 | 174 | 252 | 23 | 123 | 180 | 1377 |
| ACIPIO | 59 | 5 | 5 | 7 | 40 | 4 | 9 | 36 | 166 |
| AD | 706 | 25 | 38 | 64 | 145 | 20 | 73 | 157 | 1228 |
| AGO | 38 | 3 | 16 | 18 | 53 | 7 | 25 | 42 | 202 |
| ALIVE | 81 | 7 | 3 | 85 | 170 | 7 | 40 | 49 | 442 |
| ALTER | 56 | 6 | 8 | 11 | 22 | 0 | 12 | 16 | 139 |
| AN | 10 | 3 | 8 | 7 | 24 | 7 | 6 | 10 | 75 |
| ANIMVS | 66 | 3 | 15 | 57 | 94 | 2 | 20 | 81 | 338 |
| ANNVS | 46 | 1 | 12 | 6 | 11 | 3 | 16 | 18 | 133 |
| ANTE, ANTRA | 45 | 0 | 4 | 15 | 39 | 9 | 7 | 13 | 132 |
| ANTE preposition | 26 | 2 | 8 | 4 | 12 | 3 | 12 | 41 | 108 |
| ARMA | 81 | 0 | 3 | 24 | 56 | 1 | 12 | 91 | 268 |
| AVT | 37 | 5 | 16 | 18 | 36 | 11 | 42 | 60 | 225 |
| AVDIO | 30 | 0 | 3 | 7 | 15 | 6 | 10 | 28 | 99 |
| AVT | 148 | 2 | 8 | 57 | 136 | 29 | 115 | 104 | 599 |
| BONVS | 15 | 4 | 10 | 51 | 59 | 4 | 13 | 21 | 177 |
| CAPIO | 64 | 5 | 7 | 17 | 51 | 4 | 14 | 27 | 189 |
| CAVSA | 152 | 5 | 6 | 10 | 15 | 2 | 5 | 18 | 221 |
| CERTVS | 47 | 1 | 10 | 5 | 7 | 1 | 10 | 15 | 96 |
| CORPVS | 12 | 6 | 25 | 18 | 16 | 1 | 27 | 94 | 159 |
| CVM preposition | 250 | 6 | 36 | 64 | 147 | 24 | 18 | 74 | 619 |
| CVM conjunction | 279 | 38 | 25 | 29 | 39 | 23 | 65 | 77 | 575 |
| DE | 206 | 6 | 20 | 58 | 62 | 7 | 16 | 51 | 426 |
| DEVS | 10 | 4 | 40 | 15 | 12 | 16 | 20 | 95 | 212 |
| DICO, -ere | 102 | 14 | 46 | 31 | 45 | 29 | 22 | 77 | 366 |
| DIES | 188 | 2 | 8 | 15 | 65 | 6 | 20 | 33 | 337 |
| DO | 98 | 14 | 45 | 19 | 31 | 6 | 40 | 146 | 399 |
| DOMVS | 33 | 4 | 13 | 28 | 24 | 15 | 17 | 47 | 181 |
| DVM | 26 | 14 | 23 | 11 | 12 | 18 | 21 | 28 | 163 |
| DVO | 79 | 5 | 13 | 7 | 22 | 6 | 9 | 147 | 147 |
| EGO | 10 | 32 | 55 | 55 | 103 | 111 | 29 | 199 | 594 |
| EO, -e | 27 | 3 | 16 | 5 | 29 | 11 | 16 | 88 | 175 |
| ERVMVS | 28 | 1 | 14 | 5 | 11 | 1 | 17 | 40 | 117 |
| ET | 909 | 57 | 268 | 120 | 536 | 155 | 569 | 1044 | 3658 |
| ETIAM | 68 | 3 | 6 | 10 | 23 | 12 | 30 | 18 | 170 |
| EX | 467 | 7 | 19 | 69 | 157 | 5 | 22 | 60 | 806 |
| FACIO | 267 | 10 | 29 | 67 | 118 | 17 | 14 | 26 | 548 |
| FAMA | 12 | 1 | 5 | 11 | 17 | 2 | 5 | 31 | 84 |
| PERO | 68 | 10 | 30 | 6 | 12 | 15 | 48 | 128 | 317 |
| PORTIS | 11 | 2 | 4 | 8 | 11 | 0 | 9 | 17 | 62 |
| GENVS | 33 | 5 | 10 | 11 | 22 | 1 | 17 | 40 | 139 |
| GRAVIS | 22 | 4 | 5 | 5 | 9 | 5 | 15 | 19 | 84 |

3. Echantillon du lexique de base proprement dit: ordre grammatical

| ADJECTIFS | CES | PH | OV | CAT | JUG | BUC | GEO | EN | TOT |
|---------------------------------|-----|----|----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| PREMIERE CLASSE | | | | | | | | | |
| <i>Adjectifs en -VS</i> | | | | | | | | | |
| BONVS | 15 | 4 | 10 | 51 | 59 | 4 | 13 | 21 | 177 |
| CERTVS | 47 | 1 | 10 | 5 | 7 | 1 | 10 | 15 | 96 |
| MAGNVS | 293 | 12 | 17 | 78 | 109 | 19 | 61 | 144 | 733 |
| MEDIVS | 29 | 1 | 20 | 3 | 7 | 6 | 30 | 83 | 179 |
| MVLTVS | 88 | 8 | 15 | 45 | 92 | 8 | 44 | 77 | 377 |
| NOVVS | 34 | 1 | 9 | 15 | 24 | 9 | 15 | 28 | 139 |
| PARVVS | 26 | 4 | 18 | 18 | 10 | 6 | 10 | 20 | 112 |
| SPPERVS | 148 | 4 | 35 | 14 | 21 | 2 | 25 | 69 | 318 |
| DEUXIEME CLASSE | | | | | | | | | |
| <i>Adjectifs consonantiques</i> | | | | | | | | | |
| VBTVS | 12 | 1 | 5 | 5 | 9 | 3 | 4 | 16 | 55 |
| <i>Adjectifs en -IS</i> | | | | | | | | | |
| FORPIS | 11 | 2 | 4 | 8 | 11 | 0 | 9 | 17 | 62 |
| GRAVIS | 22 | 4 | 5 | 5 | 9 | 5 | 15 | 19 | 84 |
| NUMEREAUX | | | | | | | | | |
| CARDINAUX | | | | | | | | | |
| DVO | 79 | 5 | 13 | 7 | 22 | 6 | 6 | 9 | 147 |
| VNVS | 112 | 5 | 21 | 3 | 21 | 4 | 8 | 49 | 223 |
| ORDINAUX | | | | | | | | | |
| PRIMVS | 72 | 3 | 8 | 6 | 19 | 6 | 38 | 93 | 245 |
| ADVERBES ORDINAUX | | | | | | | | | |
| PRIMVM | 24 | 1 | 6 | 9 | 19 | 4 | 15 | 33 | 111 |
| ADJECTIFS - PRONOMS PERSONNELS | | | | | | | | | |
| EGO | 10 | 32 | 55 | 55 | 103 | 111 | 29 | 199 | 594 |
| NOS | 20 | 3 | 4 | 27 | 24 | 29 | 10 | 38 | 155 |

ANEXO II



ANEXO III

Micrologique de César, de B.G.

| | CES | PH | OV | CAT | JUG | NUC | QEO | EN | TOT |
|--------------------------|-----|----|----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| QVOD | 291 | 4 | 15 | 34 | 39 | 3 | 2 | 5 | 293 |
| HOSTIS | 286 | 4 | 2 | 30 | 97 | 1 | 6 | 23 | 449 |
| CASITA, -orum | 273 | 0 | 2 | 9 | 40 | 1 | 1 | 3 | 335 |
| LEGIO | 189 | 0 | 0 | 5 | 9 | 0 | 1 | 0 | 204 |
| VIVITAS | 182 | 1 | 0 | 18 | 15 | 0 | 0 | 0 | 216 |
| RELIGIUM | 171 | 0 | 1 | 52 | 95 | 2 | 11 | 54 | 286 |
| RELIGIUM | 167 | 1 | 0 | 12 | 14 | 0 | 0 | 0 | 194 |
| MILIA | 166 | 1 | 1 | 14 | 56 | 1 | 0 | 4 | 245 |
| COPIA | 146 | 0 | 3 | 20 | 31 | 1 | 2 | 3 | 206 |
| OPPIDUM | 133 | 0 | 2 | 0 | 47 | 1 | 4 | 0 | 187 |
| EXERCITIUS, -us | 132 | 1 | 0 | 34 | 59 | 0 | 1 | 2 | 239 |
| COGNOSCIO | 121 | 0 | 6 | 20 | 47 | 4 | 6 | 4 | 218 |
| FINIS | 125 | 0 | 4 | 3 | 20 | 2 | 2 | 28 | 185 |
| LEGATUS | 124 | 0 | 0 | 17 | 55 | 0 | 0 | 0 | 196 |
| MILLE | 124 | 0 | 3 | 1 | 8 | 1 | 1 | 13 | 151 |
| CONSILIVM | 121 | 2 | 1 | 35 | 29 | 0 | 0 | 8 | 196 |
| PROBLEVM | 121 | 1 | 0 | 3 | 40 | 1 | 7 | 9 | 188 |
| EQVES | 120 | 1 | 0 | 4 | 33 | 0 | 1 | 3 | 162 |
| ITER | 113 | 0 | 7 | 13 | 33 | 0 | 2 | 20 | 188 |
| EDIVITIVUS, La cavalerie | 111 | 0 | 0 | 0 | 13 | 0 | 0 | 0 | 124 |
| NAVIS | 107 | 0 | 2 | 0 | 6 | 0 | 0 | 40 | 155 |
| FLVMEN | 103 | 1 | 0 | 0 | 32 | 11 | 30 | 13 | 179 |
| INTERFICIO | 83 | 0 | 0 | 5 | 14 | 0 | 1 | 0 | 105 |
| MULTIVDO | 83 | 0 | 0 | 12 | 16 | 0 | 0 | 0 | 111 |
| PROFICISCOR | 80 | 0 | 0 | 10 | 25 | 0 | 0 | 4 | 119 |
| CONSPICIO | 79 | 0 | 0 | 5 | 10 | 0 | 1 | 6 | 101 |
| EXISTIMO | 79 | 1 | 0 | 12 | 19 | 0 | 0 | 0 | 111 |
| PRO disposition | 79 | 1 | 0 | 38 | 55 | 3 | 19 | 207 | |
| CONFIDO | 76 | 1 | 1 | 3 | 3 | 2 | 2 | 7 | 95 |
| RECIPIO | 75 | 2 | 6 | 1 | 7 | 0 | 1 | 11 | 103 |
| MYSTICUS | 74 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 76 |
| OBSES | 73 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 74 |
| VIRTUS | 72 | 4 | 6 | 28 | 45 | 2 | 0 | 12 | 169 |
| COGO | 70 | 0 | 5 | 0 | 21 | 7 | 10 | 123 | |
| FUGA | 70 | 0 | 1 | 5 | 23 | 0 | 8 | 26 | 133 |
| QERO | 70 | 1 | 7 | 12 | 37 | 0 | 3 | 143 | |
| AVILLIVM | 68 | 1 | 2 | 7 | 20 | 0 | 1 | 14 | 115 |
| CELESTITER | 65 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 66 |
| RO adverbs | 65 | 0 | 0 | 15 | 25 | 0 | 0 | 0 | 105 |
| AGER | 64 | 0 | 5 | 12 | 21 | 7 | 20 | 4 | 133 |
| FRABIDIUM | 64 | 1 | 0 | 13 | 27 | 0 | 0 | 0 | 105 |
| TRAHIBO | 64 | 1 | 0 | 2 | 3 | 0 | 2 | 3 | 91 |
| TYRIS | 63 | 1 | 17 | 2 | 7 | 7 | 22 | 38 | 159 |
| PABVS | 62 | 0 | 3 | 0 | 2 | 0 | 1 | 2 | 70 |
| COEPIO | 61 | 11 | 4 | 11 | 19 | 4 | 6 | 120 | |
| CONVENIO | 61 | 0 | 3 | 6 | 8 | 1 | 2 | 7 | 87 |
| IMPEDO | 59 | 0 | 2 | 3 | 17 | 0 | 1 | 1 | 83 |
| FUGIO | 59 | 0 | 2 | 10 | 13 | 0 | 0 | 3 | 87 |
| IMPERIVM | 58 | 0 | 0 | 34 | 46 | 0 | 1 | 26 | 165 |
| PERVENIO | 58 | 0 | 4 | 2 | 15 | 1 | 1 | 3 | 83 |

ANEXO V

1. TABLEAU DÉTAILLÉ RELATIF AUX PRINCIPALES CATÉGORIES GRAMMATICALES

a. Distribution des substantifs et de leurs occurrences selon les déclinaisons

| NOMBRE D'OCCURRENCES | Déclinaisons | | |
|----------------------|------------------|---------------------------------|----------------------------------|
| | Valeurs absolues | % du nombre total d'occurrences | % des occurrences de substantifs |
| 1ère déclinaison | 674 | 4,24 | 17,71 |
| 2e déclinaison | 1.233 | 7,77 | 32,40 |
| 3e déclinaison | 1.418 | 8,92 | 37,21 |
| 4e déclinaison | 155 | 0,97 | 4,07 |
| 5e déclinaison | 123 | 0,77 | 3,23 |
| Anomales | 28 | 0,18 | 0,88 |
| Déclinaison grecque | 178 | 1,12 | 4,87 |
| TOTAUX | 3.806 | 23,96 | 99,97 |

| NOMBRE DE MOTS DIFFÉRENTS | Déclinaisons | | |
|---------------------------|------------------|------------------------|----------------------------------|
| | Valeurs absolues | % du vocabulaire total | % du vocabulaire des substantifs |
| 1ère déclinaison | 218 | 7,98 | 18,30 |
| 2e déclinaison | 371 | 13,58 | 31,15 |
| 3e déclinaison | 419 | 15,34 | 35,18 |
| 4e déclinaison | 57 | 2,09 | 4,78 |
| 5e déclinaison | 11 | 0,40 | 0,92 |
| Anomales | 7 | 0,25 | 0,58 |
| Déclinaison grecque | 108 | 3,95 | 8,98 |
| TOTAUX | 1.191 | 43,82 | 99,89 |

ANEXO IV

1. TABLEAU GÉNÉRAL DE DISTRIBUTION DES OCCURRENCES ET DU VOCABULAIRE SELON LES CATÉGORIES GRAMMATICALES

| Catégories | Nombre de mots* | | Nombre de mots (vocabulaire) | | Moyenne d'emploi |
|-------------------------------|------------------|-------|------------------------------|--------|------------------|
| | Valeurs absolues | % | Valeurs absolues | % | |
| Substantifs | 3.806 | 23,99 | 1.181 | 43,62 | 3,19 |
| Adjectifs | 1.161 | 7,26 | 407 | 14,90 | 2,82 |
| Noms | 156 | 0,98 | 27 | 0,98 | 5,77 |
| Adjectifs-pronoms | 2.687 | 18,94 | 54 | 1,97 | 48,76 |
| Verbes | 3.515 | 22,16 | 714 | 26,16 | 4,82 |
| Adverbes | 1.861 | 10,40 | 269 | 9,48 | 8,37 |
| Prépositions | 981 | 5,42 | 23 | 0,84 | 37,43 |
| Conjonctions de coordination | 1.460 | 8,33 | 25 | 0,91 | 89,20 |
| Conjonctions de subordination | 542 | 3,41 | 26 | 0,96 | 20,84 |
| Interjections | 12 | 0,07 | 4 | 0,14 | 3,00 |
| TOTAUX | 16.860 | 99,96 | 2.730 | 100,00 | 5,80 |
| ESSE employé comme auxiliaire | 136 | - | 1 | - | - |
| IRE employé comme auxiliaire | 0 | - | 0 | - | - |
| Mots dépourvus d'analyse | 31* | - | 0** | - | - |
| TOTAUX | 16.026 | - | 2.731 | - | - |

* Il s'agit de EGO, dans l'expression ME... HERCVLE, de QVIDEM dans l'expression NE... QVIDEM et de la forme TYPANIDIS.
** Ici n'interviennent ni EGO ni QVIDEM qui ont été ici comptés, le premier avec les adjectifs-pronoms, le second avec les adverbes.

ANEXO VI

2. POURCENTAGES

1) Distribution et cas

| Cas | Déclinaisons | | | | | | | | Total |
|--------------|--------------|-------|-------|------|------|----------|---------------|-------|-------|
| | 1ère | 2e | 3e | 4e | 5e | Anomales | Décl. grecque | | |
| Nominatif | 4,07 | 7,76 | 6,72 | 0,89 | 0,47 | 0,15 | 2,07 | 26,12 | |
| Vocatif | 0,18 | 0,80 | 0,07 | - | - | 0,02 | 0,89 | 0,89 | |
| Accusatif | 8,44 | 8,30 | 10,89 | 1,34 | 0,94 | 0,21 | 0,89 | 27,80 | |
| Genitif | 2,88 | 5,99 | 4,23 | 0,23 | 0,84 | - | 0,88 | 14,94 | |
| Datif | 0,82 | 1,82 | 1,87 | 0,07 | 0,18 | 0,08 | 0,18 | 4,94 | |
| Ablatif | 4,80 | 8,64 | 11,03 | 1,67 | 0,78 | 0,08 | 0,70 | 27,81 | |
| Locatif | 0,02 | 0,07 | - | - | - | 0,07 | 0,02 | 0,31 | |
| Indéterminés | - | - | - | - | - | 0,16 | - | 0,16 | |
| TOTAUX | 17,71 | 32,40 | 37,21 | 4,07 | 3,23 | 0,88 | 4,87 | 88,89 | |

| Cas et nombres | Nombres | | |
|----------------|-----------|---------|-------|
| | Singulier | Pluriel | Total |
| Nominatif | 19,10 | 0,01 | 25,12 |
| Vocatif | 0,84 | 0,05 | 0,89 |
| Accusatif | 19,81 | 1,98 | 27,80 |
| Genitif | 8,98 | 8,86 | 14,94 |
| Datif | 2,44 | 1,80 | 4,08 |
| Ablatif | 20,88 | 8,86 | 27,81 |
| Locatif | 0,21 | - | 0,31 |
| Indéterminés | 0,15 | - | 0,15 |
| TOTAUX | 71,82 | 28,17 | 88,89 |

ANEXO VII

1. Distribution des verbes et de leurs occurrences selon les conjugaisons et les voix

| NOMBRE D'OCCURRENCES | Valeurs absolues | | | | | |
|----------------------|------------------|--------|--------|----------|---------------|-----------------|
| | Actif | Passif | Totaux | Dépensés | Semi-dépensés | Totaux généraux |
| 1e conjugaison | 378 | 180 | 558 | 88 | - | 622 |
| 2e conjugaison | 297 | 100 | 403 | 30 | 20 | 453 |
| 3e conjugaison | 814 | 288 | 1.102 | 112 | 7 | 1.221 |
| 4e conjugaison | 106 | 18 | 122 | 21 | - | 143 |
| 5e conjugaison mixte | 134 | 68 | 202 | 18 | - | 208 |
| TOTAUX | 1.627 | 649 | 2.176 | 245 | 27 | 2.448 |
| Verbes anomaux | 1.044 | 23 | 1.067 | - | - | 1.067 |
| TOTAUX GÉNÉRAUX | 2.671 | 672 | 3.343 | 245 | 27 | 3.615 |

| % du nombre total d'occurrences | Valeurs absolues | | | | | |
|---------------------------------|------------------|--------|--------|----------|---------------|-----------------|
| | Actif | Passif | Totaux | Dépensés | Semi-dépensés | Totaux généraux |
| 1e conjugaison | 2,37 | 1,13 | 3,60 | 0,41 | - | 3,92 |
| 2e conjugaison | 1,87 | 0,68 | 2,54 | 0,18 | 0,12 | 2,88 |
| 3e conjugaison | 5,07 | 1,82 | 6,89 | 0,70 | 0,04 | 8,44 |
| 4e conjugaison | 0,68 | 0,10 | 0,78 | 0,13 | - | 0,90 |
| 5e conjugaison mixte | 0,84 | 0,38 | 1,21 | 0,10 | - | 1,31 |
| TOTAUX | 8,82 | 4,00 | 13,72 | 1,84 | 0,17 | 15,43 |
| Verbes anomaux | 8,68 | 0,14 | 8,72 | - | - | 8,72 |
| TOTAUX GÉNÉRAUX | 18,21 | 4,23 | 22,44 | 1,84 | 0,17 | 22,16 |

| % des occurrences de verbes | Valeurs absolues | | | | | |
|-----------------------------|------------------|--------|--------|----------|---------------|-----------------|
| | Actif | Passif | Totaux | Dépensés | Semi-dépensés | Totaux généraux |
| 1e conjugaison | 10,89 | 5,12 | 16,81 | 1,87 | - | 17,89 |
| 2e conjugaison | 6,44 | 3,01 | 11,46 | 0,85 | 0,50 | 12,88 |
| 3e conjugaison | 17,46 | 8,22 | 25,68 | 3,18 | 0,19 | 29,07 |
| 4e conjugaison | 3,01 | 0,45 | 3,47 | 0,59 | - | 4,06 |
| 5e conjugaison mixte | 3,81 | 1,85 | 5,40 | 0,48 | - | 5,91 |
| TOTAUX | 43,44 | 18,46 | 61,80 | 6,87 | 0,76 | 69,84 |
| Verbes anomaux | 29,70 | 0,68 | 30,38 | - | - | 30,38 |
| TOTAUX GÉNÉRAUX | 73,14 | 19,11 | 92,28 | 6,87 | 0,76 | 100,00 |

ANEXO VIII

2. Tableau de distribution des occurrences selon les modes et les fonctions

| Valeurs absolues | Valeurs absolues | | | |
|------------------|-------------------|-----------------------------|--------|--------|
| | Verbes principaux | Verbes de prop. subordinées | Autres | Totaux |
| Indicatif | 968 | 858 | - | 1.626 |
| Impératif | 23 | - | - | 23 |
| Subjonctif | 85 | 854 | - | 739 |
| Infinitif | - | 307 | 247 | 714 |
| Participe | - | 29 | 234 | 263 |
| Adjectif verbal | - | - | 94 | 94 |
| Gérondif | - | - | 53 | 53 |
| Supin I | - | - | 1 | 1 |
| Supin II | - | - | 3 | 3 |
| TOTAUX | 1.076 | 1.708 | 322 | 3.615 |

| % du nombre total d'occurrences | Valeurs absolues | | | |
|---------------------------------|-------------------|-----------------------------|--------|--------|
| | Verbes principaux | Verbes de prop. subordinées | Autres | Totaux |
| Indicatif | 6,10 | 4,14 | - | 10,28 |
| Impératif | 0,12 | - | - | 0,13 |
| Subjonctif | 0,83 | 4,12 | - | 4,85 |
| Infinitif | - | 2,31 | 2,18 | 4,80 |
| Participe | - | 0,18 | 1,47 | 1,65 |
| Adjectif verbal | - | - | 0,59 | 0,59 |
| Gérondif | - | - | 0,33 | 0,33 |
| Supin I | - | - | 0,01 | 0,008 |
| Supin II | - | - | 0,01 | 0,01 |
| TOTAUX | 6,76 | 10,76 | 4,98 | 22,11 |

| % des occurrences de verbes | Valeurs absolues | | | |
|-----------------------------|-------------------|-----------------------------|--------|--------|
| | Verbes principaux | Verbes de prop. subordinées | Autres | Totaux |
| Indicatif | 27,68 | 16,70 | - | 48,28 |
| Impératif | 0,82 | - | - | 0,82 |
| Subjonctif | 2,41 | 18,90 | - | 21,01 |
| Infinitif | - | 10,43 | 8,86 | 20,30 |
| Participe | - | 0,82 | 6,86 | 7,47 |
| Adjectif verbal | - | - | 2,70 | 2,70 |
| Gérondif | - | - | 1,80 | 1,80 |
| Supin I | - | - | 0,02 | 0,02 |
| Supin II | - | - | 0,08 | 0,08 |
| TOTAUX | 30,68 | 48,84 | 20,81 | 89,89 |

ANEXO IX

| | 1ère | 2e | 3e | 4e | 5e | Anomales | Décl. grecque | Total | | | | |
|-------------------|------|-----|-----|-----|-----|----------|---------------|-------|-----|------|-------|-------|
| LN Qui | 1252 | 224 | 180 | 280 | 256 | 151 | 379 | 62 | 139 | 3223 | 21,72 | |
| AN Infinitive | 1260 | 161 | 118 | 585 | 298 | 69 | 286 | 40 | 90 | 3164 | 21,23 | 43,04 |
| AD Ablatif absolu | 912 | 67 | 173 | 319 | 178 | 72 | 145 | 11 | 75 | 1850 | 12,48 | 66,80 |
| XX Ut s.c. | 467 | 80 | 108 | 152 | 182 | 42 | 52 | 9 | 21 | 1013 | 6,82 | 62,31 |
| AM Cum | 361 | 36 | 41 | 125 | 41 | 34 | 113 | 23 | 107 | 811 | 8,93 | 69,26 |
| SX Et | 181 | 39 | 62 | 72 | 47 | 30 | 124 | 37 | 61 | 653 | 4,40 | 72,88 |
| PG Causa | 343 | 33 | 58 | 33 | 29 | 17 | 4 | 1 | 3 | 501 | 3,27 | 76,02 |
| DD Ne s.c. | | | | | | | | | | | | |

UTILIZACION DEL BABLE EN LA CLASE DE FRANCÉS

ANA CRISTINA TOLIVAR ALAS
Inspectora de I.N.B. Oviedo

La relación entre las culturas francesa y asturiana es un hecho histórico que se remonta a tiempos muy lejanos. No vamos a hablar de las conexiones del Arte Carolingio con el Prerrománico Astur, ni de las alusiones a la Lengua Provenzal en la diplomática asturiana, ni de los emigrantes ultrapirenaicos en la Asturias medieval, ni de posteriores contactos entre ambas civilizaciones. Lo único que aquí se pretende es demostrar que la relación entre la Lengua Francesa y los dialectos astures puede ser de cierta utilidad para la enseñanza de ese idioma en nuestra región, lo que ya han comprobado numerosos profesores de la materia. No trataremos tampoco de establecer unas bases metodológicas para la explotación didáctica de esa relación, ni de hacer gramática histórica comparada. Nos limitaremos a señalar ordenadamente los fenómenos de similitud, sobre todo en el plano morfosintáctico, de los que nos hemos beneficiado en nuestra experiencia docente, al tiempo que invitamos a la realización de un estudio profundo y amplio sobre el tema a todos aquellos que puedan interesarse o ya se hayan interesado en él.

SISTEMAS FONOLÓGICOS

Frente a la extraordinaria riqueza del vocalismo francés (16 fonemas), el bable sólo distingue cinco sonidos vocálicos que, a diferencia del castellano, únicamente tienen rendimiento funcional o distintivo con carácter absoluto cuando son tónicos, pudiendo aún en este caso actuar sobre ellos la metafonía. No obstante, cabe señalar que la articulación bable de vocales trabadas por nasal suele aproximarse mucho más a la de las vocales nasales francesas que la de cualquier vocal castellana en la misma posición, ya que el fonema consonántico nasal suele perder totalmente su carácter oclusivo alveolar o labial.

Otro rasgo común al francés y a algunos bables es la diptongación (con posterior reducción en francés) de ò tónica latina ante kt, gt, kl, lj o j:

nöcte>nueche/nuít, òculu>güeyu/oeil, fòlia>fueya/feuille, hòdie>güey/hui

De todos modos hemos de precisar que mientras en bable la diptongación se produce espontáneamente, en francés está condicionada por la yod si ò no es libre.

Mayor interés tiene el sistema consonántico donde observamos en ambas lenguas el mantenimiento de la f latina en posición inicial simple, excepto en el bable oriental que la aspira como hizo el bable de los siglos XV y XVI en muchas palabras:

factum>fechu/fait, filum>filu/fil.

De las 18 consonantes simples francesas el bable articula 15, con variantes fricativas para /b/, /d/ y /g/, siendo ésta la realización más generalizada en el caso de /g/. Estas variantes dificultan enormemente a los alumnos asturianos la pronunciación de las oclusivas bilabial, dental y velar sonoras del francés, con un único y preciso punto de articulación cada una, que a los oídos del alumnado tienden a confundirse con sus correlatos sordos. La corrección fonética deberá basarse precisamente en la exageración del carácter oclusivo de esas consonantes, igualándolas casi a sus correspondientes sordas /p/, /t/, /k/, con el fin de evitar su fricativización.

De modo similar, al alumno asturiano, igual que al castellano, le será preciso aproximar el punto de articulación de la medial fricativa labiodental sonora /v/ a su correlato sordo /f/ para impedir su confusión con la bilabial fricativa [ɸ] de su lengua materna.

En cambio, la existencia en bable de la fricativa medial postalveolar o prepalatal sorda /ʃ/ (grafía x), propia también del francés, facilita en gran medida la articulación de este fonema, e incluso la de su correlato sonoro /ʒ/, inexistente en bable.

Subsiste el problema de la correcta pronunciación de la [s] predorsodental francesa, diferente de la [s] apical asturiana, y el de su diferenciación del correlato sonoro [z] ausente también del sistema fonológico bable. Asimismo resulta difícil lograr una correcta articulación de la consonante compuesta /w/, bilabio-palatal, que tiende a confundirse con la bilabio-velar /w/ precisamente por el esfuerzo que supone a todo alumno español la pronunciación de la vocal palatal «arrondie» /ü/ correspondiente a la grafía u, y que se halla presente en la semivocal /w/. Por otra parte, la tendencia asturiana a reforzar con una gatural protética la semivocal o semiconsonante /w/ en posición inicial («güesu», «güevu»), desvirtúa la correcta pronunciación de este fonema francés.

En cuanto a la costrictiva lateral palatal /ʎ/, desaparecida en francés, cabe decir que la tendencia yeísta tan extendida en castellano y en muchos bables, elimina una virtual realización fonética arcaizante de grafías francesas como -ill, eil, -ail, etc. («habiller», «orgueil», «travail») que en otro tiempo se pronunciaron /ʎ/ y que modernamente suenan igual que aquéllas a las que corresponde la costrictiva mediopalatal /j/ («balayer», «yeux», «plé/ade»). Debemos destacar aquí la idéntica evolución de los grupos latinos kl, gl, lj hacia el fonema /j/ (frente al castellano /x/ o /ç/) en palabras como clochlearium>cuiller/cuyar, auric'la*>oreille/oreya, vec'la*>vieille/vieya, consiliu>conseil/conseyu, coag'lare*>cailler/cuayar, tripaliare*>travailler/trabayar, etc. En algunos dialectos del bable puede aparecer como evolución de los grupos lj, k'l y g'l el fonema ç/ en lugar de /j/, así como la africada predorsodental /ʃ/ para los grupos latinos l-, -pl-, -kl-, -fl-, y -ll-, consonante que también existió en francés hasta el siglo XIII en que se desafricó convirtiéndose en /s/, aunque con origen en los grupos palatales que frecuentemente en castellano y en bable evolucionaron a ç, consonante inexistente en francés.

Al fonema bable /ʃ/ suele corresponder en francés su correlato sonoro /ʒ/, mientras el castellano evolucionó a /X/, mantuvo /j/ o perdió el fonema:

rexión [rešón]/région [režō]/región [reXjón], xenru [šénru]/gendre [žádr]/yerno [jérno]. xelau [šelau]/gelé [žélé]/helado [eládo], xineru [šinéru]/janvier [žávjél]/enero [enéro].

Cuando [s] procede de ss* latina, en francés encontramos [s] y en castellano [X]: pulsare>pussare*>puxar [pušár]/pousser [pusé] pujar [puxar].

Volviendo a las oclusivas sonoras /g/ y /d/ hacemos constar, finalmente, que en posición intervocálica se pierden más a menudo en bable que en castellano, lo que es otro rasgo de semejanza con el francés:

fueu/feu<fögu*<föcu, prau/pré<pradu*<pratu.

SISTEMAS MORFOLÓGICOS

El Artículo

Aparte de la identificación gráfica y similitud fonética del artículo determinado femenino plural /es/ con el «article défini» masculino y femenino plural francés, se da en ambas lenguas la elisión del elemento vocálico de este traspositor delante de palabra que empiece por vocal:

l' hora/l' heure, l' entierru/l' enterrement.

No obstante, mientras en francés esto es una regla general, en bable se trata simplemente de una tendencia que puede alternar con el mantenimiento de la vocal («la hora», «el entierru»).

El fenómeno de la contracción del artículo tras preposición es más abundante en bable, aunque poco rentable para el contraste de las dos lenguas:

| Singular: | Bable | | | Francés | | Castellano | | |
|--|---------------------------------|----------------------------|-------------------------|--------------------------|-----|------------|----|----|
| | el | la | lo | le | la | el | la | lo |
| a de en pa, pour, para por, par per con so | al del nel | na, ena | no | au du ou>au | | al del | | |
| | pal pol pel col sol | po la pe la co la | po lo pe lo co lo | | | | | |
| Plural: | los | les | les | les | los | las | | |
| a de en pa, pour, para por, par per con so | nos, enos | nes, enes | | aux des els>ès>aux | | | | |
| | po los pe los co los | po les pe les co les | | | | | | |

Sustantivo y adjetivo

Si bien el francés carece de ese género neutro del sustantivo que en bable viene determinado por la exigencia de un adjetivo neutro terminado en -o, sí encontramos en este punto similitudes que apartan ambas lenguas del castellano. Así, a los neutros bables *la xente* (colectivo) o *el llechi*, corresponden en francés un término con fluctuación de género según la anteposición o posposición del adjetivo (*les gens*) y un masculino, *le lait*, procedente como *llechi* del neutro latino *lactem*.

La terminación de los femeninos plurales en -es, propia del bable central, tanto en determinantes como en los adjetivos y sustantivos, con su extensión analógica a las desinencias verbales, obedece a causas muy distintas de las que dan origen al -es francés, cuya explicación se remonta a la caída general de todas las vocales en posición final a excepción de las precedidas de algunos grupos consonánticos, y de la -a que, transformada en e sorda desde el siglo VII, acabó por enmudecer, persistiendo casi siempre en la grafía.

Si bien la terminación -es se ha hecho muda en francés, salvo en raros casos de «laison», la grafía común con el bable ha dado lugar a anécdotas como

la de la emigrante asturiana que, sorprendida ante unos paquetes de «patates frites» que se exhibían en un escaparate de Bruselas, exclamó: «¡Qué importantes somos en Bélgica los asturianos!»

La gradación en el adjetivo

La tendencia bable a generalizar los comparativos de superioridad analíticos frente a los sintéticos propios del castellano, es común con la lengua francesa. De este modo, tenemos como usos menos generalizados los que en el siguiente cuadro aparecen entre paréntesis:

| Castellano | Bable | Francés |
|--------------------------|---------------------------|---|
| Mayor | Más grande (mayor) | Plus grand (<i>Majeur</i> está lexicalizado como «mayor de edad»). |
| Menor, más pequeño | Más pequeño (menor) | Plus petit (<i>Mineur</i> es antónimo de <i>majeur</i> , y <i>moindre</i> se emplea sólo con un matiz de apreciación moral). |
| Mejor | Más buenu (meyor) | Plus bon, meilleur (el sintético es propio del lenguaje correcto, y el analítico también lo es si el 2.º término de comparación es otra cualidad). |
| Peor | Más malu (peor) | Plus mauvais. Plus mal (los sintéticos <i>pire</i> (adj) <peior y <i>pis</i> (adv. o adj. de valor neutro) <peius) compiten con los analíticos). |

La formación del superlativo en bable mediante adverbios o lucuciones adverbiales es mucho más frecuente que los sufijos -ísimu, -ísimu, -ísimu. En francés el latinismo o italianismo -issime, introducido en el siglo XVI, nunca llegó a integrarse en el sistema, salvo en adjetivos de dignidad, teniendo en cualquier otro uso un matiz irónico. Por otra parte, el adverbio-prefijo *bien* actúa como intensificador fuerte con enorme frecuencia tanto en bable como en francés:

Il est bien content/Ta bien contentu.

Para indicar la posesión existe en bable una preferencia por el empleo de preposición seguida de pronombre personal en lugar de adjetivo posesivo, sobre todo en las terceras personas, aunque esta tendencia se hace extensiva a las demás en algunos bables. Así pues, existe en bable, igual que en francés, un doble sistema analítico y sintético, si bien en las zonas en que se extiende a las primeras y segundas personas el bable adopta para el pronombre las formas del adjetivo posesivo:

Tout est à moi/toi/lui, etc. Tó ye de mió/tó/él/só, etc.

Adjetivos indefinidos

En algunos de sus empleos, los antiguos partitivos que funcionan actualmente en bable como indefinidos, se identifican plenamente con el partitivo francés:

Dame *delles* perres/Donne-moi de l'argent

Otras veces corresponden a los usos franceses del indefinido o del pronombre adverbial *en* pero no podemos olvidar la estrecha relación de estos signos franceses con el partitivo y, en última instancia, con la proposición *de*.

El pronombre

Particularmente interesante para la relación del bable con el francés es la aproximación de las formas átonas complemento del pronombre personal cuando el implemento u objeto directo es otro pronombre personal, lo que contrasta con las ambigüedades a que da lugar el sistema castellano. La rentabilidad pedagógica de esta correspondencia entre número de formas y de funciones puede ser extraordinaria:

Pronombre personal átono complemento (con otro pronombre personal en función implemento)

Formas

| | | Francés | Bable | Castellano |
|--------------------|-------|---------|---------------|------------|
| 1. ^a p. | Sing. | me | me (mi, m') | me |
| | Plur. | nous | nos (mos) | nos |
| 2. ^a p. | Sing. | te | te (ti, t') | te |
| | Plur. | vous | vos (vus) | os |
| 3. ^a p. | Sing. | lui | i | se |
| | Plur. | leur | yos (yus, is) | se |
| Reflexivo | | se | se (sí, s') | se |

Así pues, mientras en castellano «se lo dijo» puede indicar como objeto indirecto de la acción al propio sujeto, a una tercera persona singular o plural e incluso a una segunda persona en tratamiento de cortesía, en bable, como en francés, no cabría tal polisemia a excepción del tratamiento de «usted» que tan conflictivo resulta a menudo a los alumnos incapaces de asimilarlo espontáneamente al voseo francés.

Por la razón expuesta al principio difícilmente un asturiano confundiría los casos en favor de la diferenciación de géneros incurriendo en leísmo, laísmo o loísmo, ya que se mantienen perfectamente diferenciadas las funciones implemento y complemento, frente al castellano que para las formas átonas complemento presenta un doble sistema según el implemento sea pronombre personal (forma *se*) o no lo sea (formas *le* y *les*).

El verbo

Infinitivo.—Frente al castellano que con el verbo *ir* empleado como auxiliar para la formación del futuro próximo exige la preposición *a* como introductora del infinitivo («voy a hacer», «vas a darle», «iba a decirles»), el francés, y a menudo el bable, introducen el infinitivo directamente («Je vais faire/voy facer», «tu vas lui donner/vas da-i», «il allait leur dire/iba deci-yos»). Vemos cómo el francés, según sus reglas, antepone el pronombre personal, si lo hay, al infinitivo.

La introducción directa del infinitivo puede ser extensiva en bable a otros verbos de movimiento como *venir*, mientras en francés es propia de todos los verbos de esa categoría semántica («vien veme tos los dies/Il vient me voir tous les jours»).

También es interesante la frecuente anteposición del pronombre personal implemento al infinitivo: «Pa no i lo comprar»/«Pour ne pas le lui acheter».

«Habrá que te los dar»/«Il faudra te les donner»

«Tengo que lo pensar»/«Je dois y penser»

«Hay que i lo decir»/«Il faut le lui dire»

En caso de doble pronombre personal el bable antepondrá siempre el complemento, mientras el francés antepondrá el implemento si el complemento es de tercera persona.

El gerundio.—El bable hace preceder el gerundio de la preposición *en* para darle un valor temporal de anterioridad como el de los adverbios castellanos *cuando* o *en cuanto* y que equivaldrían en francés a *dès que*. *Des que* también se emplea en bable en el mismo sentido que en francés:

«Dès qu'il sera arrivé vous me le direz»/«Des que haya llegao (llegue) diréismelo».

En francés la anteposición de la partícula *en* al participio de presente convierte a éste en gerundivo, indicando por lo tanto simultaneidad con la acción principal, lo que difiere notablemente del bable en el plano del contenido. Sin embargo, el valor positivo de esta coincidencia en la expresión es superior al peligro de interferencia siempre que se le sepa sacar rendimiento a base de ejercicios estructurales de contraste.

Indefinido y «Passé composé».—Algo en lo que difieren radicalmente bable y francés es en el empleo del indefinido o «passé simple». Mientras este tiempo abarca en bable las funciones de perfecto de indicativo y de pretérito anterior además de la suya propia, en francés ha ido entrando progresivamente en desuso hasta el punto de no ser empleado en la práctica más que en lengua literaria narrativa. Paradójicamente ésta es la idea que el alumno asturiano tiene del «passé composé» o pretérito perfecto del castellano resultando su uso algo insólito y pedante en boca de un asturiano, aún cuando se esté expresando en lengua castellana. Conviene que el alumno sea consciente de la identidad del fenómeno de rechazo de un tiempo verbal en bable y en francés, y que sepa que ese rechazo se opera precisamente en sentido inverso:

«Il n'est pas venu aujourd'hui»/«Nun vino hoy».

«Haber» y «Avoir».—Tanto en francés como en bable los verbos «haber» y «avoir» pueden ser empleados impersonalmente con valor temporal mientras el castellano utiliza en este caso el verbo «hacer», de una raíz cuyo derivado francés también se emplea en este sentido precedido de los pronombres neutros demostrativos *cela* o *ça*. El valor de expresiones temporales francesas introducidas por el presentativo de carácter demostrativo *il* y (*avoir*), que a menudo puede ser sustituido por la construcción impersonal *cela/ça (faire)* o por la preposición *depuis*, es perfectamente captada por el alumno asturiano:

«Il n'y a pas longtemps que je le lui ai dit»/«No hay muncho que i lo dije».

«Il est parti il y a deux semaines»/«Marchó hay dos semanas».

Adverbios

En bable, a la locución adverbial de modo «a gusto» se opondrá siempre «mal a gusto», igual que en francés se opondrá «mal à l'aise» a la locución «à l'aise»:

«Ici on est mal à l'aise»/«Aquí tase mal a gusto».

Entre los adverbios hemos de hacer constar la identidad de los interrogativos de lugar *où* [u] francés y *u* [u] bable:

«Où vas-tu?/«¿U vas?».

También ha de destacarse la igualdad gráfica y casi fonética entre la negación bable en posición acentuada en respuestas categóricas y la francesa en la misma situación:

«En as-tu? -Non»/«¿tíes dello? -Non».

Preposición

La preposición *de* como introductora de un complemento determinativo, desaparece en bable con frecuencia en casos de transposición de nombres o adjetivos («un ramu flores», «l'ama'l cura», «un carru yerba», «el quartu dormir», «en mitá'l prau», etc.). La omisión de *de* tras el sustantivo *ca* o *casa* no indica que éste haya pasado como en francés, pero conjuntamente con la preposición anterior, a la categoría de locución preposicional, aunque se aproxima:

«Il est chez Jean»/«Ta en casa Xuan».

«Il venait de chez la médecin»/«Venía de ca'l médicu».

En francés a menudo se elude la preposición *de* («le boulevard Voltaire», «le côté jardin», «la fin février»). En francés antiguo el sustantivo que designaba a una persona o cosa personificada como complemento determinativo de un nombre, se ponía de ordinario en caso régimen sin preposición, ya que la declinación bicasual la hacía innecesaria. Aún quedan restos de esta norma como «Hôtel-Dieu», «Fête-Dieu», «Bois le Conte» (topónimo), etc. Pero nada tiene que ver esta causa con la que produce en bable la elisión de *de*, sin duda fonética.

Las preposiciones francesas *sur* (del latín *super*) y *sous* (de *subtus*) así como las asturianas *sobre* y *so*, del mismo origen respectivamente aunque *sub* y *super* se neutralizaron en bable llegando a interpretarse *so* como *sobre*, tienen la particularidad de introducir directamente el sustantivo, además de ser fonéticamente semejantes *so* [so] y *sous* [su]:

«So la cama»/«Sous le lit».

«Sobre'l teyau»/«Sur le toit».

No obstante, *so* apenas perdura como preposición habiendo sido sustituida por *debaxo* (*de*) y *embaxo*. Por otro lado, para indicar situación superior de contacto se reemplaza *sobre* por *enriba* (*de*). Pero aún en este caso cabe la introducción directa del sustantivo, no como en castellano donde «debajo» y «encima» exigen la preposición *de* cuando no funcionan aisladamente como adverbios ya que sólo *bajo* y *sobre* son propiamente preposiciones admitiendo la construcción directa:

«Taba embaxo la mesa»/«Il était sous la table» o «par-dessous la table».

«Mira enriba'l armariu»/«Regarde sur l'armoire» o «par-dessus l'armoire».

La supresión de la preposición *de* es extensiva a otros adverbios en función preposicional:

«Van delante'l carru»/«Ils vont devant le char».

La prefijación

Los prefijos comunes al bable y al francés lo son también al castellano, pero en algún caso la semejanza de las formas es mayor entre las dos primeras lenguas.

Re-, que en francés indica repetición (*revenir*, *revoir*, *repasser*), en bable, donde tiene mayor incidencia que en castellano, se extiende a cualquier refuerzo de la idea expresada por el término que se prefija (*refalfiar*, *rebullir*, *resabiau*).

Tres-, procedente del latín *trans*, presenta una forma idéntica en francés y

en bable, aunque en francés caiga la *s* si sigue consonante. Así, en bable encontramos verbos como *trespasar* y *tresladar* y en francés otros como *trépasser* (del mismo origen que *trespasar*) o *tressaillir*.

A *so-* (*soscribir*, *socortar*, *socenar*) corresponde en francés el prefijo *sous-* (*souscrire*, *soulever*, *souslouer*, etc.).

No nos extenderemos más sobre ninguno de los aspectos gramaticales similares o comunes que presentan la lengua francesa y los bables asturianos. Sólo hemos tratado de reflexionar sobre un tema que está en la mente de todos los profesores de francés de Asturias.

Podríamos concluir relacionando algunos vocablos comunes en cuanto a su origen a los bables y al francés (como *sable*, *viernu/ver*, *entamar/entamer*, tal vez *goxa/gousse*, etc.) en los que el castellano no ha actuado como intermediario (caso de «viaxe», «xalé», «xófer», etc.). Ese léxico vendría determinado por una evolución paralela a partir de un mismo origen o por antiguos préstamos al bable por parte de emigrantes franceses. Pero no nos adentraremos en lo que ya estaría fuera de los limitados objetivos de este trabajo.

AULA ABIERTA

debe llegar

a todos los niveles educativos

del Distrito Universitario

de OVIEDO

Difundirla es una obligación

de todos.

LAS RELACIONES ENTRE UNA GEOGRAFIA QUE SE HACE Y UNA GEOGRAFIA QUE SE ENSEÑA

JOSE MARIA ROZADA MARTINEZ

Profesor de E.G.B.
Profesor del Departamento de Geografía
de la Universidad de Oviedo

Resulta lógico pensar que deben establecerse relaciones entre la articulación de una disciplina como materia de enseñanza y los aspectos relativos a la producción de la misma. La enseñanza aparece, cuando menos, como un importante campo de difusión y aplicación de la ciencia.

Sin embargo, en la práctica, no se percibe nítidamente tal vinculación. «Los investigadores han tenido repetidamente la experiencia frustradora de que sus descubrimientos tenían muy poco impacto en el aula» (1), si es que tenían alguno, ya que, «al parecer, existe siempre un desfase bastante claro entre las nuevas concepciones y métodos imperantes en centros universitarios y los que predominan en los centros primarios y secundarios» (2).

Ello es así, aun cuando es aceptado que la conexión entre la producción científica y su utilización didáctica debe garantizar la vigencia de los contenidos utilizados en cada momento en la enseñanza; y debe posibilitar el análisis profundo, desde el ámbito de la docencia, de la producción científica, a fin de detectar los posibles valores educativos que ésta puede ofrecer.

Conviene decir que no defendemos un mayor cientificismo en las enseñanzas elementales, si éste se entiende como la puesta en primer plano de la transmisión de la ciencia tal y como nos la dan hecha. Sabemos que «hay valores pedagógicos, por los cuales el maestro ha de considerar todas las cosas que se presentan...» (3). Sin embargo, la pretensión de «aprender descubriendo» no puede conducir la enseñanza hacia su transformación en una heurística pura y simple, ajena a la investigación realizada en el seno de cada disciplina, sino que «el método de enseñanza debe transformarse con los cambios que aporta la evolución de la ciencia» (4).

La explicación del divorcio que se advierte entre la didáctica y la epistemología de las distintas materias, es una tarea a realizar que nosotros no vamos a abordar aquí.

No pretendemos sino exponer algunos aspectos del caso concreto de la geografía, por cuanto que el estudio de sus relaciones con las enseñanzas elementales pone de manifiesto una serie de hechos y problemas que interesan tanto a quienes trabajan en el campo de su producción científica como a quienes lo hacen en el de su aplicación como materia de enseñanza.

En la enseñanza, como en cualquier otro campo, «al intentar aplicarla es cuando uno se percata realmente de las actuales limitaciones de la geografía, encontrándose con que existe un grado ciertamente sorprendente de arbitrarie-

(1) SOSA ACOSTA, B. DE LA: «Notas para una sociología de la función docente». *Bordón*, núm. 224 (septiembre-octubre, 1978), págs. 285-305, vid. pág. 293.

(2) VILA VALENTI, J.: «¿Una nueva Geografía?». *Revista de Geografía*, vol. V, 1-2 (enero-diciembre, 1971), págs. 5-39, y vol. VII, núms. 1-2 (enero-diciembre, 1973), págs. 5-57. vid. (I), pág. 10.

(3) KILPATRICK, W. H.: *La función social, cultural y docente de la escuela*. Losada, Buenos Aires, 1968, pág. 63.

(4) DEBESSE-ARVISET, M. L.: *La géographie à l'école*. P.U.F., París, 1969, pág. 24.

dad en su estructura conceptual» (5). A pesar de ello, la historia de las respuestas dadas por los geógrafos a los problemas planteados por su disciplina en la enseñanza, no parece indicar que apunten a resolverlos desde una consideración objetiva de los problemas estructurales de la geografía, sino que aparecen más bien orientados a justificar, de una forma interesada, la presencia de la misma en los distintos niveles de enseñanza.

La tradicional vinculación de la geografía a la enseñanza hunde sus raíces en la indigencia científica padecida por nuestra disciplina. Según puede verse en el trabajo realizado por Horacio Capel y presentado por éste como comunicación en el XV Congreso Internacional de Historia de la Ciencia, celebrado en Edinburgo en 1977 (6), se trata de unas relaciones que forman parte esencial de las estrategias desplegadas por la comunidad científica de los geógrafos en el proceso de institucionalización de la geografía, y que no expresan sino una lucha, en muchos aspectos aún inconclusa, por la supervivencia. No hay que olvidar que «fue la necesidad de formar profesores de geografía para las escuelas primarias y medias el factor esencial que condujo a la institucionalización de la geografía en la Universidad y a la aparición de la comunidad científica de los geógrafos» (7). Dice además Capel que «a la reproducción y ampliación de la comunidad se sacrificará todo, incluso la coherencia de la propia concepción de la disciplina» (8). No es, por tanto, desde el ámbito de la enseñanza desde el que se está atento a la producción geográfica, sino que, más bien, desde ésta se realizan esfuerzos teóricos y se despliegan estrategias tendentes a justificar y asegurar su presencia en los distintos niveles de enseñanza. La lucha de los geógrafos en la «tarea de autoafirmación de su ciencia tratando, por un lado, de resaltar su excelencia y utilidad y, por otro, de deslindarla de forma inequívoca de disciplina vecinas...» (9), dejará sentir su influencia sobre las concepciones teóricas de la propia geografía, toda vez que origina una producción científica que «...puede interpretarse como un desarrollo teórico justificador y racionalizador realizado a partir de una situación socioprofesional adquirida y a la que no se pretende renunciar» (10).

Sin embargo, a pesar de que «en la boca de los geógrafos la geografía aparece como una ciencia muy difícil por su misma complejidad» (11), no parece que las respuestas dadas por estos vayan decididamente orientadas a clarificar tal complicación, sino que ésta es más bien utilizada como argumento que avale el desmarque que se pretende respecto de otras materias. En las polémicas desatadas con otras disciplinas cuyos campos resultaban invadidos aparece el interés por defender a la geografía como ciencia de síntesis, a fin de sustituir a otras ciencias rivales, así como de presentarla como «una enseñanza introductora a las otras ciencias especializadas» (12), pretendiendo así convertirla en la ventana por donde habrían de entrar en la enseñanza materias como la astronomía, etnografía, antropología, estadística, política, etc., que no habían conseguido entrar por la puerta (13). Aun cuando la necesidad de buscarse un espacio

(5) HAGERSTRAND, T.: «El terreno propio de la geografía humana», en Chorley, R. J.: *Nuevas tendencias en Geografía*, Instituto de Estudios de Administración Local, Madrid, 1975, págs. 105-135, vid. pág. 107.

(6) CAPEL, H.: «Institucionalización de la geografía y estrategias de la comunidad científica de los geógrafos». *Geocrítica*, núm. 8 (marzo, 1977), y núm. 9 (mayo, 1977), passim.

(7) *Ibidem*, (I), pág. 6.

(8) *Ibidem*, (II), pág. 23.

(9) *Ibidem*, (I), pág. 29.

(10) *Ibidem*, (II), pág. 15.

(11) *Ibidem*, (II), pág. 13.

(12) MARINELLI, G.: «Se e como L'Università italiana possa provvedere al fine di preparare insegnanti di geografia per le scuole secondarie». Citado por CAPEL, H.: «Institucionalización de la geografía y estrategias de la comunidad científica de los geógrafos», art. cit., vid. (II), pág. 14.

en los programas dio lugar a numerosos pronunciamientos de los geógrafos sobre la naturaleza y las virtudes de su disciplina, éstos no parecen haber confiado excesivamente en la solidez y eficacia de los mismos, por cuanto que «...confiaron en general más en la ayuda de la administración que en la excelencia de la propia ciencia para conseguir imponer su disciplina en la enseñanza» (14). El resultado ha sido que aun cuando la comunidad científica de geógrafos «...puede considerarse plenamente constituida y reconocida en buen número de países desde finales del siglo XIX» (15), la geografía no ha dado aún una respuesta satisfactoria a cuantas preguntas caben formularse desde el campo de la enseñanza acerca de su verdadera estructura interna, cuya importancia, para el establecimiento de una didáctica científica de la misma, parece evidente.

En Norteamérica, el movimiento de reforma de los planes de estudio desencadenó, al final de la década de los años cincuenta y durante los sesenta, el «...mayor esfuerzo profesional conjunto para la articulación de las ideas geográficas que jamás en época alguna se hubiera realizado anteriormente» (16). Pero tampoco en esta ocasión la respuesta de la geografía aportó algo a la resolución de sus problemas epistemológicos. Si bien en principio los geógrafos norteamericanos encauzaron su esfuerzo en este sentido, pronto, debido a «...la inmensidad misma de la tarea que supone definir la estructura de la geografía» (17) y a que «...los geógrafos se encontraban relativamente poco preparados para enfrentarse rápidamente con el desafío que suponía tener que articular la estructura de su disciplina» (18), fueron pronto desviados hacia «...el logro de otra cuestión, la del aprendizaje a través del descubrimiento» (19). Así hubo de ser sustituido «...uno de los valores más básicos de la ciencia, el del amor al orden» (20).

Entre la geografía que se hace y la que se enseña han existido y existen, pues, relaciones; pero éstas no han originado una respuesta definitivamente satisfactoria a cuestiones como: qué es la geografía, qué espacio le corresponde en el conjunto de las ciencias, cuáles son sus límites y la naturaleza de las relaciones con otras materias; preguntas todas de vital importancia para determinar el papel que le corresponde a la geografía en el *currículum* escolar; para precisar cuál es la aportación que el profesor de geografía puede hacer al establecimiento de esos núcleos integrados de contenidos interdisciplinares que se presentan como la única vía posible para abordar el análisis de una realidad que no puede enseñarse desintegrada en sus partes.

El problema de la complejidad e indefinición del objeto y método de la geografía constituye uno de los más serios obstáculos que se presentan a la hora de concretar qué geografía ha de sustituir a la que actualmente impera en la mayoría de nuestras aulas.

Qué es lo que estudia la geografía y cómo lo hace son cuestiones que deben tener resueltas tanto quienes investigan como quienes enseñan geografía. El investigador debe saber cuál es el campo específico de búsqueda que justifica su trabajo como perteneciente a una disciplina independiente. El profesor de geografía debe tener clara cuál es la aportación que acredita su participación en

(14) CAPEL, H.: «Institucionalización de la Geografía y estrategias de la comunidad científica de los geógrafos», art. cit., vid. (II), pág. 12.

(15) Ibidem, (II), pág. 22.

(16) MCNEE, R. B.: «La geografía, ¿posee una estructura? ¿Se la puede "descubrir"? El caso del "proyecto de Geografía para la Enseñanza Secundaria"», en Chorley, R. J.: *Nuevas tendencias en Geografía*, op. cit. págs. 429-473, vid. pág. 429.

(17) Ibidem, pág. 467.

(18) Ibidem, pág. 438.

(19) Ibidem, pág. 466.

(20) Ibidem, pág. 435.

el desarrollo de un proyecto educativo. Sin embargo el estado de la cuestión interna de la geografía no es, en este sentido, muy satisfactorio.

Si entendemos por geografía aquello que hacen quienes se llaman geógrafos, su contenido se hace difícilmente abarcable para quienes acuden a analizar su producción, en busca de materiales útiles para un determinado proyecto de enseñanza; y, sobre todo, es imposible establecer el denominador común de todos los trabajos elaborados en su seno, que nos remita a algún género de especificidad que la caracterice como disciplina. En realidad, parece que los geógrafos sólo están básicamente de acuerdo en el marco general en el que se instala su objeto de estudio: la superficie de la tierra (21). No es necesario explicar el escaso valor definitorio de tal coincidencia.

El carácter científico que con frecuencia se le ha negado a la geografía desde fuera y, en ocasiones, desde dentro de la misma, no es una cuestión a resolver en el camino de su justificación como materia de enseñanza. No es la científicidad de una disciplina el aval necesario para su inclusión en un programa escolar cuyos fines últimos tienden a formar ciudadanos más que a preparar cabezas para un futuro universitario que, en la mayoría de los casos, nunca llegará. No es necesario, pues, plantear aquí tal asunto. Sin embargo, múltiples cuestiones referentes a la naturaleza de su objeto de estudio y al carácter de los métodos que emplea, deben ser clarificados para determinar su posición como materia de enseñanza.

En primer lugar la geografía aparece diversificada en multitud de ramas, sin que sea fácil realizar la síntesis necesaria entre los conocimientos acumulados por cada una de ellas, al carecer de una definición precisa de la materia globalmente considerada, bajo cuyo proyecto unitario se articulen las diversas ramas de la misma. No puede extrañar, pues, que en los programas de enseñanza, la geografía aparezca disgregada, representada sólo en algunas de sus ramas y no como disciplina coherente, debidamente cohesionada en sus partes.

En segundo lugar, «algunos geógrafos o grupos de geógrafos han concebido el campo propio de la geografía en términos diferentes en las diversas etapas de la evolución de ésta» (22), siendo así «...que las ideas sobre el ámbito y la naturaleza de la geografía son tantas que se hace muy difícil entre los geógrafos disponer de un mínimo acuerdo sobre la significación de su lenguaje» (23). Términos como paisaje, región, espacio, etc., son considerados como objetos de estudio desde muy diversas concepciones teóricas y abordados mediante técnicas diferentes. En la actualidad, las polémicas, fundamentalmente centradas entre las llamadas geografía tradicional y nueva geografía, han generado una «...crisis, en su sentido más prístino de interno «desgarramiento» o de «contienda» intestina, en la enseñanza de nuestra materia a nivel universitario. Lo cual comporta, si no se clarifican actitudes y tendencias, una crisis inmediata en los años venideros, precisamente en quienes deben enseñar y ejercer la geografía» (24).

No puede decirse que los geógrafos no hayan prestado atención a estos temas; pero no siempre los han abordado abierta y decididamente. Como dice Schaefer: «los geógrafos que han escrito sobre el objeto y naturaleza de la geografía comienzan con frecuencia de forma apologética, como si tuvieran que

(21) VILA VALENTI, J.: «¿Una nueva Geografía?», art. cit., vid. (I), pág. 16.

(22) HAGGET, P.: *Análisis Locacional en la Geografía Humana*. Gustavo Gili, Barcelona, 1975, pág. 16.

(23) MUÑOZ, J.: *Concepto y método de la Geografía*. (Inédito), 1977.

(24) VILA VALENTI, J.: «¿Una nueva Geografía?», art. cit., vid. (I), pág. 7.

justificar su misma existencia. Y extrañamente —o quizás no tan extrañamente, psicológicamente hablando— llegan a reivindicar demasiadas cosas» (25).

Desde la ineludible necesidad de clarificar el contenido de la geografía, como tarea previa a la comprobación de su utilidad didáctica y a la justificación de su asentamiento en un lugar propio de los programas de enseñanza, no podemos compartir la alegría que Harvey manifiesta cuando, a propósito de su justa crítica a la compartimentación del conocimiento y su desconfianza de la virtualidad revolucionaria de los estudios multidisciplinares, exclama: «gracias a Dios no sabemos lo que es la geografía» (26). Nosotros creemos que sería conveniente saberlo, aunque no fuera expresado en una definición única, ya que como dice Bunge: «...una tarea determinada puede ser descrita desde más de un solo punto de vista, puesto que sus aspectos son múltiples» (27). De lo contrario la geografía se verá obligada a continuar viviendo a la defensiva, cuestionada no sólo como ciencia, sino también como materia de enseñanza. Seguirá siendo ardua tarea cambiar la actitud de muchos profesores respecto a la misma y no habrá condiciones para proponer la presencia de los geógrafos en los centros de enseñanza, mientras no esté clara cuál puede ser su aportación específica en la mesa del seminario didáctico donde se plantee un estudio interdisciplinario de los distintos aspectos de la realidad concreta. Pensamos como Mcnee que «...la búsqueda de una estructura es un camino por el que la geografía debe caminar, si se quiere que los hombres dedicados a las tareas docentes se la tomen tan en serio como deben» (28); pero como él mismo reconoce, «...parece evidente que los geógrafos han de seguir empeñados, durante mucho tiempo todavía, en esta pugna por caracterizar la lógica interna de la geografía» (29). Esta debe recorrer aún un largo trecho hacia su consolidación en el terreno de la ciencia y en el de la enseñanza. En él cabe el optimismo en cuanto a sus perspectivas futuras, como caben también otras consideraciones más pesimistas (30).

En la enseñanza creemos que, aun en las condiciones de precariedad teórica actuales, es posible ir avanzando en el proyecto de sustituir en nuestras aulas una geografía primitiva científica y pedagógicamente. Creemos también que, si bien seguramente no estaría justificado el descargar sobre los problemas epistemológicos de la geografía toda la responsabilidad de su situación como materia de enseñanza, desde un punto de vista interesado en la renovación didáctica sería, además, un despropósito hacerlo así. Si hubiera que definir la geografía definitivamente, antes de abordar el cambio en su didáctica, podría esta actualización quedar congelada aún por mucho tiempo.

Pensamos que la renovación de la didáctica de la geografía debe realizarse cuanto antes, conforme a las nuevas tendencias pedagógicas, y debe ser permanentemente revisada a la luz de los avances en el proceso de clarificación interna de la disciplina. Está fuera de toda duda la necesidad de abordar ya la tarea de comprobar cuáles son los valores educativos que pueden entrañar las nuevas concepciones y la penetración de nuevas técnicas, fundamentalmente matemáticas, en la geografía; a la vez que se clarifican cuáles son los valores didácticos de la geografía tradicional.

(25) SCHAEFER, F. K.: *Excepcionalismo en Geografía*. Ediciones de la Universidad de Barcelona, Barcelona, 1977, pág. 32.

(26) HARVEY, D.: «Un comentario de los comentarios». *Geocrítica*, núm. 5 (septiembre, 1976), págs. 19-26, vid. pág. 24.

(27) BUNGE, W.: «La ética y la lógica en geografía» en Chorley, R. J.: *Nuevas tendencias en Geografía*, op. cit., págs. 479-500, vid. pág. 494.

(28) MCNEE, R. B.: «La geografía, ¿posee una estructura? ¿Se la puede "descubrir"? El caso del "Proyecto de Geografía para la Enseñanza Secundaria"», art. cit., pág. 463.

(29) *Ibidem*, pág. 451.

(30) SCHAEFER, F. R.: *Excepcionalismo en Geografía*, op. cit., pág. 86.

El planteamiento desde la Universidad de algunos problemas referentes a la enseñanza de la geografía, en la situación actual, parece por lo menos conveniente, aun reconociendo que no es esa la tarea específica de esta institución.

La salida profesional de los estudiantes de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de E.G.B. y de las Facultades de Letras es, esencialmente, la enseñanza en los niveles básico y secundario respectivamente. Así pues, mientras la Universidad cumpla esta misión, acertada o no, parece ineludible el que, de alguna manera, aunque sea tangencial, se plantee el problema de la instrumentación didáctica de aquellas partes de su producción científica valoradas como útiles para la enseñanza en alguno de sus niveles.

Pero, tras la guerra civil, «...tanto la Universidad como las publicaciones geográficas estarán desligadas del resto de la enseñanza...» (31) produciéndose así una situación de aislamiento que impermeabiliza las relaciones entre la geografía que se hace en la Universidad y la que se enseña en los niveles no universitarios. Así, la repercusión de la geografía universitaria es prácticamente inexistente en la EGB, y en los institutos apenas va más allá de una mera transmisión mecánica de lo que los profesores han visto en la Facultad. En algunos textos se recogen hoy, en uno o dos temas, aportaciones como la teoría de los lugares centrales de Christaller, pero sin que ello suponga ninguna variación del papel de la geografía en la enseñanza. Se trata, sin más, de comunicarles a los alumnos de una forma esquemática alguna de las teorías en circulación por el ámbito universitario. Creemos que, ciertamente, hay que establecer un puente entre las realizaciones en el campo de la investigación y su utilización en la enseñanza, pero no con la misión de efectuar un trasvase mecánico desde el campo de la producción científica al de su «consumo» en el de la enseñanza. No se trata de imponer una materia de arriba a abajo, como proponía Porena en Italia a finales del siglo pasado, cuando decía: «no creemos ofender a la función benemérita y no dignamente considerada de los maestros diciendo que no puede presumirse en ellos tal capacidad, propia sólo de científicos de primer orden, para pensar y concretar el mejor sistema didáctico de una disciplina compleja como la geografía... ¿y quién sino el poder dirigente puede ser intermediario entre los profesores y los maestros para que la vía trazada por los primeros sea aceptada y seguida por los segundos?» (32). Creemos más bien que el vacío existente entre la producción científica y su utilización en la enseñanza debe ser superado, por una parte, con la publicación de un número mayor de trabajos de divulgación, «...con frecuencia, denigrados y despreciados desde el recinto universitario...» (33), que contribuyan a difundir los trabajos en los que se ocupan los geógrafos. Desde el campo de la enseñanza se ha señalado así mismo la necesidad de canales de divulgación de tesis doctorales, tesis de licenciatura y otros trabajos no publicados a fin de ofrecer a los docentes unos materiales concretos de trabajo (34). Por otro lado, se hace urgente la creación de colectivos formados por investigadores y enseñantes capaces de reducir las aportaciones de la ciencia a términos de vida cotidiana, aptos para ser utilizados en los

(31) ALEGRE, P., y otros: «Geografía y renovación pedagógica». *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 45 (septiembre, 1978), págs. 4-7, vid. pág. 5.

(32) POERENA, F.: «Delle vicende e delgi ordinamenti dell'insegnamento geografico nelle scuole primarie dalla costituzione del Regno, e proposte dei mezzi per migliorarlo». Citado por CAPEL, H.: «Institucionalización de la Geografía y estrategias de la comunidad científica de los geógrafos», art. cit., vid. (II), pág. 13.

(33) GOULD, P. R.: «El plan de estudios abierto en la enseñanza de la geografía», en Chorley, R. J.: *Nuevas tendencias en Geografía*, op. cit., págs. 377-426, vid. pág. 423.

(34) (GRUPO) GARBI: «Las ciencias sociales y las nacionalidades». *Revista de Bachillerato*, suplemento del núm. 5 (enero-marzo, 1978), págs. 78-79, vid. pág. 79.

niveles no universitarios de enseñanza. Los enseñantes justifican esta preocupación, por la ineludible necesidad de mantenerse actualizados en el conocimiento de la materia. Los geógrafos dedicados a la investigación deben plantearse esta tarea en el marco de su preocupación por la utilidad social de su trabajo y la búsqueda de ámbitos de aplicación del mismo. Unos y otros deben asumir la responsabilidad conjunta de «...evitar que la Didáctica siga siendo el estudio de cómo enseñar lo que ya no debe enseñarse» (35).

En último término, si al pedagogo corresponde estimar el problema didáctico de la geografía, el geógrafo no debe renunciar a la responsabilidad de pronunciarse sobre el carácter geográfico o no de lo que se enseña como geografía, cualquiera que sea el nivel en que ello tenga lugar, aunque sólo sea para exigir que se deje de intitular geografía aquello que se enseña como tal sin serlo.

(35) BENEJAM, P.: «El pensamiento geográfico y la didáctica de la geografía en EGB». *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 45 (septiembre, 1978), págs. 14-17, vid. pág. 14.

AULA ABIERTA

solicita del Profesorado estudios sobre las programaciones de las materias del «currículum» escolar y su desarrollo a través del curso 79-80.

ANOTACIONES A LA ENSEÑANZA DE LA CONSTITUCION EN LA ASIGNATURA DE FILOSOFIA DE TERCERO DE B.U.P.

PILAR ALCAIDE GUINDO
MIGUEL RECIO MUÑIZ
Profesores de Filosofía de
los I.N.B. de Carcagente y Requena

Este breve artículo trata, simplemente, de exponer las reflexiones surgidas ante la enseñanza de la Constitución, más específicamente, de sus treinta y ocho primeros artículos, tal y como en la actualidad aparecen vinculados a la asignatura de Filosofía de tercer curso de B.U.P. El profesor de esta asignatura debe, según la nueva normativa ministerial (1), conectar su estudio al de los temas 14: La dimensión social del hombre –Estructuras sociales– y 17: Justicia y Derecho –Los derechos humanos–.

Nuestro fin es, pues, eminentemente didáctico, y las posibles referencias y alusiones teóricas las justifican únicamente consideraciones escolares. Pero dentro de la finalidad didáctica caben ciertas disquisiciones que parecerán rebasar este ámbito y entroncarse con justificaciones internas del saber constitucional; en efecto, por razón de la novedad y, sobre todo, tanto por la amplitud del texto legal que fija la enseñanza (2) como por el propio carácter hermenéutico del saber constitucional, caben estas reflexiones sobre el punto de vista apropiado a nuestra tarea.

La enseñanza del ordenamiento constitucional es una tarea harto compleja que cohera de sorpresa y, hay que confesarlo con sinceridad, en la ignorancia a muchos profesores. El tema que a los enseñantes de filosofía nos corresponde comprende lo que suele denominarse parte «dogmática» de las constituciones y recibe en nuestro texto constitucional el nombre de «De los derechos y deberes fundamentales». El carácter de fundamento de estos derechos añade complejidad a esta materia con la que la filosofía guarda ciertas, pero no demasiado estrechas, relaciones (3).

El profesor debe plantearse con cierto detenimiento la cuestión de cómo entender los derechos fundamentales y de qué derecho se trata. Pero en la interpretación de los derechos fundamentales confluyen puntos de vista diferentes dentro de la ciencia jurídica. El naturalismo, el historicismo, el positivismo, el formalismo, la axiología, etc., son otras tantas corrientes que entienden de manera distinta el valor de tales derechos y que trasladan la solución de la cuestión sobre qué sean los derechos fundamentales, o bien a una filosofía del

(1) Véase la Ley 19/1979 de 3 de octubre por la que se regula el conocimiento del ordenamiento constitucional en bachillerato y en formación profesional de primer grado (B. O. E. de 6 de octubre de 1979). Se completa esta ley con la Circular número 3 de la Dirección General de Enseñanzas Medias para el presente curso 1979/80.

(2) «El contenido de estas enseñanzas se orientará fundamentalmente a proporcionar a los alumnos una información suficiente de los derechos y libertades que integran la Constitución española...» dice la citada ley. Por su parte la Circular antes aludida enuncia que «el Seminario de Filosofía prestará la necesaria atención al título preliminar y a los capítulos I y II del Título I de la Constitución Española».

(3) En el programa de tercer curso de nuestra asignatura tenemos, sin embargo, un tema que toca, y no lateralmente, el derecho. Su título interesa mucho en esta ocasión: Justicia y Derecho. Los Derechos Humanos. Al margen de la didáctica la filosofía del derecho es una parcela reconocida en nuestra filosofía clásica.

derecho, o bien al propio criterio de cientificidad de esta materia, y perdónese nos la imprecisión de estas distinciones. Con todo el filósofo, como tal, recoge de nuevo el problema, ya bajo la forma de la filosofía del derecho, ya como metodólogo.

Pero el profesor no está para excesivas filosofías. Si bien debe plantearse mínimamente esta cuestión (4), no es la que le toca resolver. Tampoco debe hurtar en su didáctica esta problemática; puede transformarla en el momento de la enseñanza, en crítica a las doctrinas de los derechos fundamentales en las distintas corrientes que dentro de la historia y el constitucionalismo aparecen, a saber, liberalismo, estado social, etc. Para el liberalismo, «dentro de la salvaguardia de la esfera privada ocupan un lugar especial los derechos fundamentales, que en las constituciones liberales forman el núcleo ideológico. En la historia del espíritu, estos catálogos de derechos fundamentales se hallan dentro de la tradición de la Ilustración, la cual concede a todo individuo unos derechos innatos («derechos del hombre»), independientemente de su clase social o raza, y que partiendo del individuo, construye el Estado a modo de asociación de individuos constituida por medio de contrato. Pero desde el punto de vista sociológico, tales catálogos de derechos fundamentales están realizados de acuerdo con las necesidades de la burguesía, la cual, en su lucha contra el absolutismo, identificaba sus propios intereses con los de la humanidad entera. De ahí que en los derechos fundamentales se encuentren, junto a la salvaguardia de la esfera íntima (libertad personal, inviolabilidad del domicilio particular), la garantía de las funciones políticas del ciudadano (libertad de opinión y de palabra, libertad de asociación, derecho al voto), así como de sus instituciones (prensa, partidos). Frente a la pretensión de neutralidad en lo social, las constituciones liberales toman claro partido en favor de la burguesía. Ello queda claramente de manifiesto en la garantía de la propiedad privada, así como en la libertad de contrato, comercio y trabajo» (5).

El Estado social significa la presencia del proletariado y las clases populares que reivindican la ampliación de los derechos que defiende el liberalismo. Con su presencia en las instituciones, un componente dinámico se incorpora a la idea de democracia. «Antes, la protección de la esfera social privada frente al Estado servía para garantizar a la burguesía sus funciones políticas a través de la libertad de palabra y de opinión, la libertad de prensa, la libertad de reunión y asociación, etc... y en sus funciones sociales a través de las garantías institucionales de la propiedad y la familia. En una situación social en la que, paralelamente a los procesos generales de concentración del capitalismo organizado, también las instituciones sociales para el fomento de una opinión política han sufrido cambios esenciales, y donde ya no existe un público de individuos particulares formal y materialmente con los mismos derechos, el Estado tiene que garantizar e imponer primero la igualdad de derechos a participar en las instituciones de comunicación pública de importancia política...» (6).

Junto a las expuestas cabrían las doctrinas de los derechos fundamentales de modelos de dominación pública como el fascismo y el comunismo. Sin

(4) Un artículo al que recurrir a la hora de sentar un criterio de cientificidad de la ciencia jurídica puede ser el que tiene por título «Conocimiento científico y Derecho» de Umberto Cerroni; en especial los apartados 1. Ciencia y filosofía del derecho, y el 8. En favor de una crítica materialista de la categoría jurídica. Este artículo forma parte del libro del mismo autor, *Introducción a la Ciencia de la Sociedad*, trad. de D. Bergadá, Editorial Crítica-Grijalbo, Barcelona, 1977.

(5) KÜHNLE, REINHARD, *El Liberalismo* (modelos de dominación pública); artículo integrado en el libro titulado «Introducción a la Ciencia Política»; del que son colaboradores de excepción W. Abendroth y K. Lenk; Editorial Anagrama, Barcelona, 1971, págs. 75-76.

(6) KAMMLER, JÖRG, *El Estado Social* (modelos de dominación pública), artículo integrado en el libro antes citado, págs. 106-107.

embargo, el desarrollo de estos temas debe darse en coordinación con la asignatura de Geografía e Historia de Tercero de B.U.P. que, incluidas en una misma área, tienen en sus programas temas cercanos.

En resumen, pues, podemos decir que un enfoque histórico-crítico del concepto de derecho fundamental aparece como el marco idóneo para la enseñanza de los de nuestra vigente constitución. Tenemos, por consiguiente, un poco perfilado el antecedente, en el plano del conocimiento, de nuestro tema; su determinación nos obligó a establecer relaciones con la asignatura de Geografía e Historia y a fijar con ello una cierta cronología de cara a las relaciones interdisciplinares; veamos la cronología en nuestra propia asignatura y señalemos el contexto del conocimiento de la Constitución en el plano didáctico. De acuerdo con la normativa vigente las relaciones deberían establecerse con los temas XIV y XVII, encargados, respectivamente, de lo social y lo jurídico; median entre ambos los dedicados a la dimensión moral y al estudio de las corrientes éticas en la historia; tampoco carece de resonancias morales el texto constitucional (derecho a la vida: aborto, pena de muerte, tortura, etc...). A nuestro juicio el lugar idóneo para el estudio de la Constitución sería entre los temas XVI y XVII, es decir, el conocimiento de los derechos y deberes fundamentales vendría cargado de matices sociales y éticos, permitiendo anticipar el estudio de lo que luego va a ocupar todo un tema dedicado a los derechos humanos.

Sentados estos breves antecedentes el profesor se encuentra frente a un montón de cuestiones: qué contenidos, qué objetivos, qué métodos, qué motivaciones, cómo valorar su aprendizaje... etc.

No es nuestra intención desarrollar una programación de la materia en cuestión. Nos contentamos con comentar algunos de los problemas que al seminario de la asignatura (que es quien debe elaborarla) pueden plantearse.

En primer lugar se nos ocurre el problema de los textos constitucionales y su comentario. Es requisito imprescindible para llevar a cabo con éxito una enseñanza de la constitución que todos los alumnos posean ejemplares de ésta y, en caso contrario, debería elaborarse por parte del Seminario un documento con el preámbulo, el título preliminar completo, los dos primeros capítulos del título primero y una indicación sobre la denominación de los restantes capítulos del título primero y los demás títulos de la Constitución.

Versiones comentadas de la Constitución están apareciendo en la actualidad; poco a poco el elenco va ampliándose; sin embargo las más de las que conocemos presentan ciertos inconvenientes, debidos fundamentalmente al hecho de estar realizadas por juristas y carecer de un decidido propósito didáctico. En general, los autores de los comentarios intentan mostrar por un lado una faz tecnicista, propia de un especialista, mientras que, por otro lado, resaltan su propia condición de factores o partícipes en la elaboración del texto. Los condicionamientos que han posibilitado el texto desaparecen o se filtran a través de su propia subjetividad. La explicación del texto constitucional aparece un tanto «formal» y deformada. Además en este tipo de comentarios coinciden, por obra y gracia de una misma causa, la formación de un artículo y su justificación. El fin didáctico de tales obras no suele superar el conocimiento de la génesis y situación de un artículo y, como mucho, la llamada al respeto y al cumplimiento del texto.

Para el profesor, el texto constitucional conlleva la obligación de elaborar una serie de indicaciones que permitan al alumno enfrentarse a las peculiaridades de los textos jurídicos. No es fácil leer, comprender, comentar, ni criticar un texto jurídico, y, menos, por primera vez. Los textos de los treinta y ocho primeros artículos, elaborados en su caso por los seminarios, deberán contar con la explicación de una serie de términos que faciliten su comprensión, a la par que servirán para marcar los objetivos en cuestión de terminología. El pro-

blema del vocabulario y la terminología aparece, pues, como el segundo de los que en esta breve enumeración podemos señalar. Como ejemplificación de ello indicamos a continuación algunos de los términos, de índole diversa, con los que cualquier lector de la parte que nos corresponde del texto constitucional tendrá que enfrentarse: soberanía nacional, Estado de Derecho, voluntad popular, partidos y sindicatos, ley orgánica, «habeas corpus», cláusula de conciencia, ordenamiento jurídico, economía de mercado, sufragio universal, libertad de cátedra, de enseñanza, objeción de conciencia, etc... Podemos también considerar vinculados al problema terminológico los giros tan característicos y particulares del estilo jurídico, lo que nos lleva, en estas consideraciones didácticas, a subrayar la importancia de la adquisición por el alumno de determinados «principios», cuya fijación sería un claro objetivo de nuestra programación.

Un tercer problema que podría plantearse gira alrededor de los instrumentos de análisis del texto en cuestión y de las síntesis de sus contenidos. Salta a la vista la organización de nuestro texto: preámbulo, títulos, capítulos, secciones, artículos, párrafos, etc...; pero tal división tiene su justificación en un contexto (toda la Constitución) que nos desborda. Los distintos comentaristas del texto constitucional no se ponen de acuerdo al respecto. Discrepan en el criterio seguido en nuestro texto y muestran opiniones contrarias acerca de cuál sería, teóricamente, el más conveniente. Sánchez Goyanes, por ejemplo (7), tras citar como clásica la clasificación establecida por Carl Schmitt, la aplica con ligeros matices a nuestra Constitución. Pero a nuestro juicio el comentarista que pone más luz en el problema es Sánchez Agesta, quien dice textualmente: «Los derechos han sido ampliamente desarrollados en la Constitución de 1978, por una clara razón de dialéctica histórica —se refiere, claro está, a su incumplimiento durante el régimen anterior—, pero el texto constitucional no parece haber seguido ningún criterio sistemático doctrinal en la enunciación y ordenación de los derechos y deberes del título primero. Es más, como es fácil de advertir, hay otros derechos y deberes a lo largo del texto constitucional (por ejemplo, el deber de conocer y el derecho de usar el castellano como lengua española oficial del Estado (artículo 3); el derecho a ejercer la acción popular y a participar en la Administración de justicia (artículo 125); el derecho a una indemnización que repare los daños causados por error judicial (artículo 121)), que no están comprendidos en este título primero» (8). Este mismo autor niega que sean criterios válidos para la interpretación de los derechos fundamentales del texto constitucional los propios títulos de los capítulos y secciones; rechaza la idea de H. P. Scheneider, comparándolos al texto de Bonn, de que su división coincida con las tres funciones del Estado, a saber, Estado de Derecho, Estado democrático y Estado social. Sánchez Agesta, tras citar a los más prestigiosos tratadistas de Derecho constitucional, señala como criterio válido para entender la distribución que nuestra Constitución hace de los derechos fundamentales, el de su protección y defensa, afirmado en el artículo 53. Este criterio se encuentra en contradicción con la denominación de títulos, capítulos y secciones, pero es el único coherente.

El problema de las clasificaciones de los derechos fundamentales, es decir, la elaboración de los objetivos en el plano del análisis y la síntesis aparece como de especial importancia. Los criterios que fijemos deben clarificar la lectura de un texto que, al lego en la materia, le aparece fuertemente articulado, pero que sorprende por sus presuntas repeticiones. Por ejemplo, tras señalar en

(7) SÁNCHEZ GOYANES, E., *Constitución española comentada*, Editorial Paraninfo, 4 edc., Madrid, 1979, págs. 61-62.

(8) SÁNCHEZ AGESTA, L., *El sistema político de la Constitución española de 1978. Ensayo de un sistema*, Editora Nacional, Madrid, 1980, págs. 104-105.

el preámbulo de nuestra Constitución la *libertad* como un derecho que espera conseguirse a través de ésta, aparece en el artículo 9 (de especial importancia) como —y parafraseamos el citado artículo— una cualidad real y efectiva que individuos y grupos podrán poseer cuando los poderes públicos promuevan las condiciones idóneas; sirve este mismo término (la libertad) para denominar el capítulo segundo (Derechos y Libertades) y la sección primera (De los derechos fundamentales y de las libertades públicas), aparece adjetivada o como adjetivo en una multitud de artículos (libertad religiosa, ideológica, de culto, de cátedra, de enseñanza, etc...), asociada a otros términos: libertad y seguridad, etc... ¿Cómo iluminar este complejo cuadro? Uno de los objetivos que en materia de análisis y síntesis debería imponerse toda programación pasa necesariamente por el comentario a dos fundamentales artículos para la clasificación y vigencia de los derechos fundamentales: el artículo 9 y el 53. Ambos señalan cómo deben entenderse esos derechos fundamentales para que no se quede su contenido en algo ampuloso o dogmático. Casi todos los artículos se refieren a su vigencia cuando en los últimos apartados señalan: «Una ley regulará... limitará... en los términos que la ley establezca... etc.» En otros casos, como es el del artículo 20, se indica: 20.4 «Estas libertades tienen su límite en el respeto a los derechos reconocidos en este Título, en los preceptos de las leyes que lo desarrollen y, especialmente, en el derecho al honor, a la intimidad, a la propia imagen y a la protección de la juventud y de la infancia».

Pero son los dos artículos antes citados los que clarifican nuestro problema. En efecto, según el artículo 9: 9.1 «Los ciudadanos y los poderes públicos están sujetos a la Constitución y al resto del ordenamiento jurídico». Pero es su párrafo 2 el que señala: «Corresponde a los poderes públicos promover las condiciones para que la libertad y la igualdad del individuo y de los grupos en que se integra sean reales y efectivas: remover los obstáculos que dificulten o impidan su plenitud y facilitar la participación de todos los ciudadanos en la vida política, económica, cultural y social». Estos dos párrafos pueden dar pie a que lo que se denomina «Uso alternativo de derecho» traiga a nuestros derechos fundamentales, tan abstractos como prácticos, un aire progresista que favorezca su implantación. Pero sobre este punto las discusiones entre los comentaristas no hacen, en el mejor de los casos, más que recalcar lo impreciso con que la vigencia de nuestros derechos fundamentales ha quedado señalada (9).

Por su parte el artículo 53 nos señala que los derechos y libertades (Capítulo II) vinculan a todos los poderes públicos, si bien podrá regularse su contenido. Se facilita, eso sí, el que cualquier ciudadano pueda recabar la tutela de los derechos y libertades de la Sección primera del citado capítulo ante los tribunales, y el resto de los derechos fundamentales queda como «informadores» de la legislación positiva, la práctica judicial y la atención de los poderes públicos.

Esta debilidad en la fijación de un criterio clasificatorio de los derechos fundamentales y que muestre a la vez su vigencia, debe de aparecerle al alumno no como incompetencia del derecho, sino como algo de inmediatas consecuencias prácticas para la dinámica social. M. Carlos Palomeque, refiriéndose a la relación entre trabajadores y constitución, indica que al estar casi todos los derechos de los trabajadores recogidos en la parte dogmática de la Constitución (salvo los que aparecen en el Título VII de Economía y Hacienda), su operatividad, desprotegida ante los tribunales, hace que sea «a la postre la dinámica

(9) Véase al respecto el artículo de Laso Prieto, J. M., *Constitución y uso alternativo de derecho*. Revista Argumentos, n.º 17, págs. 64-66. Un punto de vista contrario mantiene Alzaga Villaamil, O., en su obra *Comentario sistemático a la Constitución española de 1978*, Editorial del Foro, Madrid, 1978, págs. 132-140.

diaria del conflicto capital/trabajo y la confrontación política entre las clases, quienes permitan rellenar de modo efectivo los espacios de libertad exigidos por las clases subalternas en la lucha por su emancipación, o quienes, al propio tiempo, en su desarrollo regresivo de su presión sindical y política, contemplan de modo pasivo cómo los pronunciamientos legales —los constitucionales en mayor medida— devienen auténtica letra muerta» (10).

Creemos que es esta perspectiva la que más juego puede dar al estudio de los artículos que nos han sido encomendados. Los objetivos en el plano del análisis y la síntesis son, pues, fundamentales. Vamos a poner algunos casos de tales objetivos que nos permitirían un acercamiento al texto constitucional: a) podemos recorrer el texto buscando (y agrupando) formulaciones negativas y positivas de los derechos y libertades; ello ayuda mucho a captar el sentido de los artículos y ver cuanto hay en las libertades y derechos de concesión y de conquista; un artículo en el que su sentido depende de si entendemos su formulación negativa o no es el artículo 16 (11); b) podemos detenernos en el tratamiento que ciertos estamentos, grupos o clases sociales reciben en la constitución; así estudiaríamos la Constitución y los militares, la Constitución y los trabajadores, la Constitución y la mujer, etc...; c) los derechos fundamentales pueden dividirse según sean afectados o no por la suspensión (artículo 55), etc.

En cuarto y último lugar queremos tocar algunos de los temas problemáticos que desde el punto de vista de la crítica y valoración pueden presentarse. El hecho de que la asignatura de Filosofía tenga como objetivo el desarrollo de la actitud crítica, nos exige en este caso romper con la equivalencia entre conocer y respetar, fácilmente aplicable al estudio del texto constitucional. Los que a continuación enumeramos podrían servir como ejemplos de este grupo de objetivos: a) La comparación con la parte dogmática de otras constituciones (12); b) El comentario de textos en donde los conceptos que aparecen en la Constitución hayan recibido su formulación teórica original (Locke, Hobbes, Rousseau, etc...); c) El tratamiento de problemas éticos surgidos como consecuencia de la lectura del texto constitucional (derecho a la vida: aborto; derecho a la defensa de la patria: violencia, objeción de conciencia; derecho a la integridad: pena de muerte, tortura; derecho a la no discriminación: machismo, no respeto a las minorías, etc.); d) El tratamiento de cuestiones políticas y sociales de ámbito general (monarquía y república, la división de poderes, su independencia y relación); e) El incumplimiento de los derechos fundamentales y su denuncia por parte de organismos como el Tribunal Russell y Amnistía Internacional o los decretos conocidos como «Berufsverbot» (13); f) La comparación entre el texto del artículo o artículos en los que se expresa algún derecho fundamental que haya dado pie a su regulación por una ley orgánica y el texto de esta misma (por ejemplo, la referencia al derecho y la libertad de enseñanza, conocida como estatuto de centros) o el estudio de los acuerdos Iglesia/Estado, referidos al artículo 16; g) La comparación de los derechos fundamentales de nuestra Constitución con los contenidos en la «Declaración universal de los derechos huma-

(10) CARLOS PALOMEQUE, M., *Las relaciones de trabajo en la Constitución: diez meses de debates parlamentarios*, Revista Argumentos, n.º 14, págs. 54-60.

(11) Véase al respecto el artículo de Atienza, M., *Constitución, derechos humanos y libertad religiosa*, Revista Argumentos, n.º 28, págs. 46-48.

(12) A este respecto puede consultarse la didáctica edición de las constituciones españolas de Fariás, P., *Breve historia constitucional de España*, (seguido de los textos constitucionales desde la Carta de Bayona hasta la Ley orgánica), Editorial Doncel, Madrid, 1975.

(13) Véase a este respecto los artículos de Abendroth, W., *La violación de los derechos fundamentales y humanos en la República Federal de Alemania*, Revista Argumentos, n.º 22, págs. 47-48; y Kreitor, N. K. von, «Berufsverbot» en Suecia, Revista Argumentos, n.º 27, págs. 26-29.

nos» (14). Pensamos que alguna de estas cuestiones permite fijar objetivos de valoración y crítica sobre los que nuestros alumnos pueden trabajar.

BIBLIOGRAFIA

- Se refiere a la Constitución vigente, en general, y a los temas del Título I, en particular. Puede ampliarse consultando las selecciones bibliográficas que acompañan las obras de E. Sánchez Goyanes, O. Alzaga Villaamil, L. Sánchez Agesta, etc... y los periódicos y revistas especializadas.
- ABENDROTH, W., *La violación de los derechos fundamentales y humanos en la República Federal Alemana*, Revista Argumentos, n.º 22, págs. 47-48.
- AJA, E., *Cuatro ideas sobre la Constitución*, Revista Argumentos, n.º 3, págs. 7-11.
- ALZAGA VILLAAMIL, O., *La Constitución española de 1978 (Comentario sistemático)*, Ediciones del Foro, Madrid, 1978.
- ARANGUREN, J. L. y otros, *Los derechos humanos*, 4 edc., Madrid, 1968.
- ATIENZA, M., *Constitución, derechos humanos y libertad religiosa*, Revista Argumentos, n.º 28, págs. 46-47.
- BARÓN, E., *Los derechos económicos y sociales en la Constitución española de 1978*, Revista Zona Abierta, n.º 16, págs. 79-88.
- BATLE SALES, G., *El derecho a la intimidad privada y su regulación*, Editorial Marfil, Alcoy, 1972.
- BELMONTE, J., *La Constitución: texto y contexto*, Editorial Prensa Española, Madrid, 1979.
- BURGOA, I., *Las garantías individuales*, Editorial Porrúa, México, 1965.
- CALVET, D., *Actividad feminista en las cortes constituyentes*, Revista Argumentos, n.º 20, págs. 52-53.
- COLOMA, J. M., *Léxico de la Política*, Editorial Laia, Barcelona, 1974.
- DUCHAECEK, Ivo, *Derechos y libertades en el mundo actual. Las promesas constitucionales y la realidad*, Editorial Instituto de Estudios Políticos, Madrid, 1976.
- DURÁN, F. y otros, *Los trabajadores y la Constitución*, Revista Argumentos, n.º 14, págs. 54-66.
- FARIAS, P., *Breve historia constitucional de España*, Editorial Doncel, Madrid, 1975.
- GASTÓN TOBENAS, J., *Los derechos del hombre*, 2 edc. Reus, S. A., Madrid, 1976.
- HARÓ TECGLÉN, E., *Diccionario político*, Editorial Planeta, Barcelona, 1974.
- KREITOR, N. K. von, «Berufsverbot» en Suecia, Revista Argumentos, n.º 27, págs. 26-29.
- LECLERCQ, J., *Derechos y deberes del hombre según el derecho natural*, Editorial Herder, Barcelona, 1965.
- LÓPEZ GARRIDO, D., *La Constitución: puntos claves*, Rev. Argumentos, n.º 4, págs. 36-39.
- LÚCAS VERDÚ, P., *La singularidad del proceso constituyente español*, Revista de Estudios Políticos, n.º 1, 1978, págs. 9-27.
- LUCAS VERDÚ, P., *Constitución española, edición comentada*, Madrid, 1979.
- MARCOS PEÑA y MOHEDANO, J. M., *La Constitución. Cuenta atrás*, Editorial Ayuso, Madrid.
- MARITAIN, J., *Los derechos del hombre y la ley natural*, Editorial Dédalo, Buenos Aires, 1961.
- PECES BARBA, G., *Derechos fundamentales*, Editorial Guadiana, 1973.
- PECES BARBA, G., *La Izquierda y la Constitución*, Editorial Taula de Canvi, Barcelona, 1978.
- SÁNCHEZ AGESTA, L., *Sistema político de la Constitución española de 1978 (Ensayo de un sistema)*, Editora Nacional, Madrid, 1980.
- SÁNCHEZ GOYAMES, E., *Constitución española comentada*, Editorial Paraninfo, 4.ª edc., Madrid, 1979.
- TOMÁS VILLARROYA, J., *La Constitución y su problemática actual*, Editorial de la Universidad de Valencia, 1977.
- TRUYOL y SERRA, A., *Los derechos humanos (declaraciones y convenios)*, Editorial Tecnos, 2 edc., Madrid, 1977.
- VARIOS, *Constitución española comentada*, Centros de Estudios Constitucionales, Madrid, 1979.
- VARIOS, *Estudios sobre el proyecto de la Constitución*, Centro de Estudios Constitucionales, Madrid, 1978.
- VARIOS, *Constitución y Economía*, Editorial Revista de Derecho Privado, Madrid, 1977.
- VARIOS, *Lecturas sobre la Constitución española*, (tomos I y II), Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, 2 edc., 1978.
- VARIOS, *Educación y Constitución*, Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación, Madrid, 1978.
- VARIOS, *Constitución: Economía y Regiones*, (Conferencias del Club Siglo XXI; de especial interés desde nuestro punto de vista son las realizadas por Tierno Galván, E., «Qué es una Constitución» y por Ruíz Jiménez, J., «Derechos humanos y Estructura socioeconómica en un régimen constitucional democrático») (Tomos I, II y III), Editorial Ibérica Europea, Madrid, 1978.
- VARIOS, *Socialismo y Constitución*, Revista Sistema, n.º 17-18, Madrid.
- VARIOS, *Los valores religiosos y morales en la Constitución*, (Declaración colectiva del Episcopado español, Discurso del Cardenal Tarancón a la Asamblea de los obispos, Conferencia de Monseñor Yanes en el Club Siglo XXI), Editorial Promoción Popular Cristiana, Madrid, 1977.

(14) Véase referente a este punto el libro de Truyol y Serra, A., apropiado a fines escolares, *Los derechos humanos*, (Declaraciones y convenios internacionales), 2 edición. Editorial Tecnos, Madrid, 1977.

«LA ENSEÑANZA DE LA CONSTITUCION EN EL BACHILLERATO. UN PROYECTO DE PROGRAMACION

ADOLFO FERNANDEZ PEREZ
JULIO ANTONIO VAQUERO IGLESIAS

(Profesores Agregados de Geografía e Historia del Instituto N. de Bachillerato «Alfonso II». OVIEDO).

La inclusión en el Plan de estudios del Bachillerato en el presente curso de una nueva materia de estudio, «El conocimiento del ordenamiento constitucional» y su incorporación a la asignatura de tercer curso, «Geografía e Historia de los países hispánicos», con una hora semanal (1), nos ha planteado la necesidad de realizar un proyecto de programación adecuado al nivel en que se va a impartir esta materia, cuyas bases (2) vamos a desarrollar en este trabajo.

a) OBJETIVOS Y SU JUSTIFICACION

Es obvio que el objetivo esencial que se persigue con la impartición de esta materia es el conocimiento y comprensión por los alumnos de los aspectos principales de la Constitución española de 1978. Pero no se puede, creemos, conseguir esta meta si no se formulan y se logran alcanzar otros objetivos estrechamente vinculados al primero. Estos objetivos deben plantearse en un orden escalonado ascendente y se debe de elegir una técnica de presentación de éstos que requiera un alto grado de participación de los alumnos, con la finalidad de lograr un conocimiento integrado y asimilado activamente del contenido de nuestra actual Constitución.

1.º) No es posible la comprensión del contenido de un texto constitucional si no se posee previamente un bagaje elemental, al menos, de conocimientos sobre ciencia política. Por eso es necesario antes de entrar en el análisis constitucional proporcionar a los alumnos estos conocimientos.

Pero no se trata sólo de que sepan definir lo que es una constitución, que distingan los significados que puede tener este término, que diferencian entre las distintas clases de constituciones o que identifiquen los principales aspectos que se contienen en la constitución, sino también que sepan interpretar estos conceptos por referencia a otros más amplios de teoría política.

En efecto, las constituciones reflejan sólo algunos aspectos de la realidad política del Estado. Su objeto específico (3) es señalar quiénes participan en el proceso que conduce a establecer las decisiones políticas y las normas por las que se regula este proceso, aunque también pueden referirse a otros aspectos de

(1) Ley de 3 de octubre de 1979 (B. O. E. de 6-10-1979) y Circular n.º 3 de la Dirección General de Enseñanzas Medias. Curso 1979-1980. En esta Circular se establece que el Seminario de Filosofía prestará atención al título preliminar y a los capítulos I y II del Título denominado «De los derechos y deberes fundamentales». Por su parte, el Seminario de Geografía e Historia se encargará de impartir los restantes temas de la Constitución, así como los tratados y convenios ratificados por España.

(2) No se incluyen en este trabajo, por no estar dentro de los fines que se pretenden, algunos elementos de la programación, como el tiempo y la evaluación. Únicamente se desarrollan los objetivos, contenidos, actividades y bibliografía. Tampoco, por la razón mencionada, se hace referencia a los objetivos generales formales.

(3) ARTOLA, M.: «Partidos y programas políticos (1808-1936)». Madrid, Aguilar, 1974; vol. I- p. 29.

la organización política e incluso ajenos a ésta (4). Por tanto el contenido del texto constitucional sólo tendrá significado para el alumno si se consigue que relacione éste con la totalidad de la organización política del Estado.

Así, la comprensión de los conceptos «sistema político» entendido como «el conjunto de participantes que intervienen en la formulación de las decisiones políticas y las normas a que se ajustan en su acción» (5) y «sistema de poder» referido al conjunto de «las instituciones —educativas, administrativas, judiciales y en última instancia la fuerza— encargadas de imponer a la sociedad la aceptación y realización de tales decisiones», (6) permitiría integrar el contenido de la constitución en una realidad más amplia, a partir de la cual cobraría su pleno significado. De igual forma, el concepto de «régimen político» concebido como el conjunto del sistema político y el sistema de poder en su realización efectiva, permitiría llevar a la mente de los alumnos la idea de que la valoración positiva de una constitución no reside sólo en la bondad de su contenido sino también en su funcionamiento real, en su praxis.

2.º) Además es preciso que los alumnos sepan encuadrar el constitucionalismo dentro del proceso histórico —Revolución burguesa— en que tuvo lugar y que distingan, aunque sea sumariamente, las grandes fases o etapas del desarrollo del constitucionalismo desde sus orígenes hasta la actualidad.

También deben de conocer, a grandes rasgos, el desarrollo del constitucionalismo español y para ello deben saber sintetizar sus grandes etapas y diferenciar entre sus tres versiones: moderado, progresista y democrático (7).

3.º) Alcanzados los objetivos anteriores, los alumnos estarían en las condiciones idóneas para iniciar el estudio de la Constitución española de 1978. El objetivo a lograr sería doble:

a) Se trataría, en una primera aproximación, aprovechando los conocimientos que sobre teoría política hayan adquirido los alumnos, de que identificasen en la Constitución y describiesen de forma extractada los elementos del sistema político y del sistema de poder contenidos en ella.

La técnica de presentación de este objetivo consistiría en enseñar a los alumnos unas normas elementales que les sirviesen de método de análisis de los aspectos mencionados (véase CUADRO 1.º), que, al ser practicado en pequeños grupos en las actividades, diera lugar a un aprendizaje activo y, por tanto, a un saber adquirido y no simplemente recibido. Pero, además, creemos que el análisis mencionado debería hacerse no sólo sobre el texto de nuestra Constitución actual sino también sobre otras constituciones, desde la doble perspectiva de nuestro constitucionalismo histórico y del constitucionalismo actual europeo (véanse CUADROS 2.º, 3.º, 4.º, 5.º y 6.º), con el objeto de que la comparación permita una comprensión más profunda y sea, a la vez, una motivación del aprendizaje. Además este análisis comparativo, indirectamente, provocaría, el que el alumno tomase conciencia de la unidad política de la historia mundial (8).

b) Posteriormente se procederá al análisis y explicación más detallada del contenido de la Constitución. Para ello se distinguirán los siguientes grandes apartados o temas:

(4) Para ilustrar este hecho, DUVERGER señala cómo la Constitución suiza contiene normas relativas a la forma en que han de ser muertas las reses bovinas, DUVERGER, M.: «Instituciones políticas y Derecho constitucional». Barcelona, Ariel, 1972; p. 224.

(5) y (6) ARTOLA, M.: «La burguesía revolucionaria (1808-1869)». Madrid, Alianza Editorial, 1973; p. 179.

(7) Este objetivo debe programarse coordinado con los temas correspondientes a la Historia política española de los XIX y XX.

(8) SÁNCHEZ AGESTA, L.: «Derecho constitucional comparado». Madrid, Editora Nacional, 1971, p. 3.

- Los derechos y deberes fundamentales (Título I).
- Los participantes y las normas que regulan el proceso político (Títulos II, III y IV).
- Los elementos que pertenecen al sistema de poder (Títulos IV, VI y VIII).
- El modelo económico y social (Títulos I y VII).
- Otros aspectos.

Las técnicas de presentación de este objetivo serían, por una parte, la exegética, utilizando la lectura y el comentario del texto constitucional como pretexto para lograr la adquisición de las nociones y conceptos básicos; y, por otra, la realización en el aula, con ayuda del profesor, de comentarios de textos relacionados con lo tratado anteriormente en la lectura de la Constitución, para lograr la aplicación de lo aprendido y provocar la reflexión crítica en el alumno.

B) CONTENIDOS

Primera unidad didáctica: Fundamentos de Teoría Política.

- 1.-Los conceptos de sistema político, sistema de poder y régimen político.
- 2.-Los elementos del sistema político y del sistema de poder.
- 3.-Concepto de constitución:
 - Definición.
 - Clasificación de las constituciones.
 - Contenido de la Constitución.

Segunda unidad didáctica: Revolución burguesa y Liberalismo político.

- 1) El Proceso revolucionario burgués:
 - Caracteres generales:
 - Orígenes
 - Espacio
 - Desarrollo histórico
- 2) Fundamentos ideológicos del liberalismo:
 - Racionalismo.
 - Supremacía de la ley natural.
 - Exaltación de la libertad del individuo.
- 3) Fundamentos teóricos del liberalismo político:
 - Soberanía nacional.
 - Derechos y libertades individuales.
 - Separación de poderes.
- 4) Caracteres generales del régimen político liberal:
 - Características del sistema político.
 - Características del sistema de poder.
 - Diferencias con el régimen político absolutista.

Tercera unidad didáctica: El desarrollo histórico del constitucionalismo.

- 1) Los cuatro grandes períodos del constitucionalismo mundial:
 - El movimiento constitucional provocado por la independencia de los EE. UU. y la Revolución Francesa.
 - El movimiento constitucional promovido por las revoluciones de 1830 y 1848.
 - El movimiento constitucional sobrevenido después de la primera guerra mundial.
 - El movimiento constitucional después de la segunda guerra mundial.

- 2) El desarrollo del constitucionalismo español:
 - Las constituciones moderadas: 1834, 1845 y 1876.
 - Las constituciones progresistas y democráticas: 1812, 1837, 1869 y 1931.

Cuarta unidad didáctica: La Constitución Española de 1978

- 1) Derechos y deberes fundamentales:
 - De los españoles y los extranjeros.
 - Derechos y libertades: Los derechos fundamentales y las libertades públicas. Derechos y deberes de los ciudadanos.
 - Garantía de las libertades y derechos fundamentales.
 - Suspensión de los derechos y libertades.
- 2) Los participantes y las normas del proceso político:
 - La Corona: funciones.
 - El Consejo de Ministros: funciones.
 - Las Cortes:
 - Composición: Congreso y Senado.
 - Funciones.
 - Las relaciones entre el Gobierno y las Cortes.
- 3) Elementos del sistema de poder:
 - La Administración pública.
 - El Poder Judicial:
 - Organización.
 - Independencia.
 - Unidad jurisdiccional.
 - Organización territorial del Estado:
 - Principios generales
 - Administración local.
 - Comunidades Autónomas.
- 4) El modelo económico y social:
 - El derecho a la propiedad privada y a la herencia.
 - La libertad de empresa.
 - La iniciativa pública.
 - La planificación.
- 5) Otros aspectos:
 - Defensa de la Constitución: Tribunal Constitucional.
 - La reforma de la Constitución.

C) ACTIVIDADES

Las actividades deben estar estrechamente relacionadas con los objetivos establecidos, pero también con la técnica de presentación que se haya elegido para lograrlos.

En nuestro caso hemos dado prioridad, como hemos señalado anteriormente, a aquellas técnicas de presentación que requieran una gran participación del alumno, y, por ello, la principal actividad que proponemos es el comentario de textos. La selección de textos debe ser cuidadosa y abarcar todas las unidades didácticas programadas, pero también las diferentes unidades temáticas que hemos distinguido dentro de éstas.

A modo de ejemplo proponemos aquí un esbozo de selección sin que podamos abarcar todos los aspectos señalados por falta de espacio.

TEXTOS

Fundamentos de teoría política:

Los dos sentidos del término «Constitución».

«... En la práctica hoy se le atribuyen dos sentidos diferentes. Desde el punto de vista del contenido la Constitución de un país es el conjunto de sus instituciones políticas, cualesquiera que sean los documentos que las establecen: leyes, reglamentos, decretos, usos, costumbres, tradiciones, constituciones escritas, etc. Desde el punto de vista del continente, la Constitución es un texto especial, escrito por un órgano especial según por procedimientos más o menos solemnes: ese texto contiene esencialmente las instituciones políticas del país, pero no las contiene necesariamente todas...»

DUVERGER, M.: «Instituciones políticas y Derecho constitucional». Barcelona, Ariel, 1972. p. 224.

Revolución Burguesa y Liberalismo Político:

—Fundamentos ideológicos del liberalismo:

La Ley Natural según LOCKE, J.

«Para comprender bien en qué consiste el poder político y para remontarnos a su verdadera fuente, será forzoso que consideremos cuál es el estado en que se encuentran naturalmente los hombres, a saber: un estado de completa libertad para ordenar sus actos y para disponer de sus propiedades y de su persona como mejor les parezca, dentro de los límites de la ley natural, sin necesidad de pedir permiso y sin depender de la voluntad de otra persona(...)

El estado natural tiene una ley natural por la que se gobierna, y esa ley obliga a todos...».

LOCKE, J.: «Dos tratados del gobierno civil» (1690).

—Fundamentos teóricos del liberalismo político:

La separación de poderes según MONTESQUIEU.

«...Cuando los poderes legislativo y ejecutivo se encuentran reunidos en una misma persona o corporación, no hay libertad, por que es de temer que el monarca o el Senado hagan leyes tiránicas para ejecutarlas del mismo modo.

Así sucede también cuando el poder judicial no está separado del poder legislativo y del ejecutivo. Si está unido al primero, el imperio sobre la vida y la libertad de los ciudadanos sería arbitrario, por ser uno mismo el juez y el legislador, y si está unido al segundo, sería tiránico, por cuanto gozaría el juez de la fuerza misma que un agresor...».

MONTESQUIEU: «El Espíritu de las Leyes» (1748).

El Desarrollo histórico del Constitucionalismo:

El constitucionalismo español: El liberalismo doctrinario y sus oponentes, según la Comisión encargada de elaborar la Constitución de 1845.

«La reforma cuenta por adversarios a los que no reconocen en las Cortes con el Rey, la potestad de hacer en las Constituciones políticas aquellas mudanzas y correcciones que aconsejan a veces la variedad de los tiempos y el bien del Estado, y a los que, reconociendo aquella suprema majestad, entienden que no son ahora de sazón estas correcciones y mudanzas.

Los adversarios de la reforma por el primero de estos capítulos son de dos especies: la de aquellos que hacen venir del cielo la soberanía y la asientan en el

Trono y la de los que la hacen venir del pueblo y la asientan en una congregación de sus representantes...»

Exposición de motivos de la Constitución de 1845 recogida en: SOLE TURA, J. y AJA, E.: «Constituciones y períodos constituyentes en España (1808-1836)». Barcelona, Siglo XXI, 1978. p. 147.

La Constitución española de 1978:

Diferentes posiciones sobre las relaciones entre el Ejecutivo y el legislativo en el debate constitucional.

«...Empleo la palabra veto, no en su sentido propio de oposición a una ley aprobada por el Parlamento, sino ampliado a todas las posibilidades de enfrentamiento entre el Jefe del Estado y las Cámaras, entre las cuales se cuenta la facultad de disolverlas. El artículo 115 de la Constitución regula esta facultad, pero atribuida al Presidente del Gobierno y bajo su exclusiva responsabilidad, aunque formalmente deba decretarla el Rey. Se pidió (senador Gamboa) que el Rey pudiera tomar esa medida por sí sólo; o bien (Ollero) que se pudiera negar a la propuesta del Presidente del Gobierno previa consulta con los presidentes de ambas Cámaras. Las dos propuestas fueron desechadas. El socialista Sáinz de Baranda recordó que en Inglaterra el Rey sólo ha usado esa facultad en casos límites, y que en España sirvió para que mediante su uso inmoderado se volviese al revés el sistema parlamentario...».

G. ESCUDERO, José M.^a: Artículo de la serie «Los grandes temas de la Constitución», titulado «El Gobierno». Diario «Ya» (29-11-1978).

El modelo económico y social en el debate constitucional.

«...A propuesta socialista el Congreso agregó el reconocimiento expreso de la iniciativa pública en la actividad económica como un segundo e importante paso en la presencia del Estado, tal como la aceptan hoy los Estados occidentales que prácticamente mantienen un sistema de economía mixta (...).

Planificación. Es el tercer paso del Estado en las economías mixtas y lo recoge el artículo 131, además de la referencia del 38. ¿Pero qué clase de planificación? Porque hay la imperativa de los países socialistas y la indicativa de los países de economía libre. La discusión, que se complicó con la polémica Fraga y López Rodó-Tamames sobre la planificación española de los años sesenta no introdujo en el artículo las precisiones que los dos primeros pedían...»

G. ESCUDERO, José M.^a: Artículo de la serie «Los grandes temas de la Constitución», titulado «Libertad de empresa y planificación Diario «Ya» (26-11-1978).

Las dos vías de acceso a la autonomía.

«...La diferencia entre el acceso a la autonomía a través de las vías del artículo 151 o del 143 de la Constitución se refieren tanto al ritmo como al contenido autonómico. Ateniéndose a los textos constitucionales estrictamente, el artículo 151 hace posible una autonomía más rápida y de mayor alcance, mientras que el artículo 143 es el camino más lento y de autonomía más recortada (...).

En cuanto al contenido autonómico, la diferencia esencial entre una y otra vía es que por la del artículo 151 se garantiza un techo institucional mínimo, consistente en una Asamblea Legislativa, un Consejo de Gobierno y un Tribunal Superior de Justicia. El artículo 143 no garantiza ni niega estas instituciones. Los defensores de esta vía interpretan que a estos órganos se refiere la Constitución cuando alude, en el artículo 147, a «las instituciones autónomas propias...»

Editorial de diario «El País», titulado «Las vías autonómicas constitucionales» (17-1-1980).

d) BIBLIOGRAFIA

1.-Bibliografía para el alumno.

COLOMA, J. M.: «Léxico de política». Barcelona, Lala, 1974.
 CHAPIRO, S.: «El liberalismo». Buenos Aires, Paidós, 1968.
 DUVERGER, M.: «Los regímenes políticos». Barcelona, Edit. Salvat, Col. GT, 1973.
 FARIAS, P.: «Breve Historia constitucional de España». Madrid, Doncel, 1975.
 HARO TEGLEN, E.: «Diccionario político». Barcelona, Planeta, 1974.
 FERNÁNDEZ, T. R. (Coordinador): «Lecturas sobre la Constitución española». Madrid, Universidad a Distancia, 1978.
 TOMÁS VILLARROYA, J.: «Breve Historia del constitucionalismo español». Barcelona, Planeta, Col. RTVE, 1976.

2) Bibliografía para el profesor.

a) Teoría política y Derecho constitucional:

DUVERGER, M.: «Instituciones políticas y Derecho constitucional». Barcelona, Ariel, 1962.
 DUVERGER, M.: «Sociología política». Barcelona, Ariel, 1968.
 GARCÍA PELAYO, M.: «Derecho constitucional comparado». Madrid, Rev. de Occidente, 1959.
 GARCÍA ALVAREZ, M. B.: «Textos constitucionales socialistas». Colegio Universitario de León, 1977.
 HARIOU, A.: «Derecho constitucional e instituciones políticas». Barcelona, Ariel, 1970.
 LOWENSTEIN, L.: «Teoría de la Constitución». Barcelona, Ariel, 1976.
 LUCAS VERDU, P.: «Curso de Derecho político». Madrid, Tecnos, 1974.
 SABINE, G.: «Historia de la teoría política». México, F. C. E., 1945.
 SÁNCHEZ AGESTA, L.: «Derecho constitucional comparado». Madrid. Ed. Nacional, 1971.

b) Obras generales sobre el constitucionalismo español:

ARTOLA, M.: «Partidos y programas políticos (1808-1936)». Madrid, Aguilar, 1974 (vol. I).
 DE ESTEBAN, J. y otros: «Desarrollo político y Constitución española». Barcelona, Ariel, 1973.
 DE ESTEBAN, J. y otros: «Esquemas del constitucionalismo español (1808-1976)». Madrid, Facultad de Derecho, 1976.
 DE ESTEBAN, J.: «Constituciones españolas y extranjeras». Madrid, Taurus, 1979 (2 vol.).
 FRAILE CRIVILLES, M.: «Introducción al Derecho Constitucional español». Madrid, 1975.
 GALLEGO ANABITARTE, A.: «Leyes constitucionales y administrativas de España». Pamplona, Universidad de Navarra, 1976.
 GONZÁLEZ MUÑIZ, M. A.: «Constituciones, Cortes y elecciones españolas. Historia y anécdota (1810-1936)». Madrid, Júcar, 1978.
 PADILLA SIERRA, J.: «Constituciones y Leyes Fundamentales de España». Universidad de Granada, 1954.
 SÁINZ DE VARANDA, R.: «Colección de Leyes Fundamentales». Zaragoza, ACRIVIA, 1957.
 SÁNCHEZ AGESTA, L.: «Los documentos constitucionales y supranacionales con inclusión de las Leyes Fundamentales de España». Madrid. Editora Nacional, 1972.
 SEVILLA ANDRÉS, D.: «Constituciones y otras leyes y proyectos políticos». Madrid, Editora Nacional, 1969 y 1971 (2 vols.).
 SOLE TURA, J.: «Introducción al régimen político español». Barcelona, Ariel, 1971.
 SOLE TURA, J. y AJA, E.: «Constituciones y períodos constituyentes en España (1808-1936)». Madrid, Siglo XXI, 1978.
 TIERNO GALVÁN, E.: «Leyes políticas españolas Fundamentales (1808-1936)». Madrid, Tecnos, 1968.

c) La Constitución española de 1978:

AA. VV.: «Estudios sobre el proyecto de Constitución». Madrid, Centro de Estudios Constitucionales, 1978.
 AJA, E.: «Cuatro ideas sobre la Constitución». «Argumentos», N.º 3. Julio, 1977. pp. 7-11.
 ALZAGA, O.: «El actual proceso constitucional español». Revista de Derecho Público, N.º 68-69. Julio-Diciembre, 1977. pp. 667-680.
 ALZAGA, O.: «La Constitución española de 1978 (Comentario sistemático)». Madrid, Ediciones del Foro, 1978.
 BARÓN, E.: «Los derechos económicos y sociales en la Constitución española de 1978». «Zona Abierta», N.º 16, 1978, pp. 79-88.
 LÓPEZ GARRIDO, D.: «La Constitución: puntos claves». «Argumentos», N.º 4. Septiembre, 1977, pp. 36-39.
 LUCAS, VERDU, P.: «La singularidad del proceso constituyente español». Revista de Estudios Políticos, N.º 1. Enero-Febrero, 1978. pp. 9-27.

| | | | |
|---|---|---|--|
| ASPECTOS DEL SISTEMA POLITICO QUE SE REGULAN EN LA CONSTITUCION | PRINCIPIOS FUNDAMENTALES DEL SISTEMA | | |
| | PARTICIPACION | | |
| | DERECHOS Y DEBERES FUNDAMENTALES | | |
| | PARTICIPANTES EN EL PROCESO POLITICO Y RELACIONES ENTRE ELLOS | EJECUTIVO | JEFE DEL ESTADO GOBIERNO |
| | | LEGISLATIVO BICAMERAL | CAMARA ALTA (SENADO) CAMARA BAJA (CONGRESO) |
| | | | CAMARA UNICA |
| | RELACIONES | JEFE DEL ESTADO - GOBIERNO JEFE DEL ESTADO - LEGISLATIVO GOBIERNO - LEGISLATIVO | |
| | ASPECTOS DEL SISTEMA DE PODER QUE SE REGULAN EN LA CONSTITUCION | PODER JUDICIAL | |
| | | FUERZAS ARMADAS | |
| | | ADMINISTRACION PUBLICA | |
| ORGANIZACION TERRITORIAL | | ADMINISTRACION LOCAL | COMUNIDADES AUTONOMAS |
| | | | |
| OTROS ASPECTOS | RELACIONES IGLESIA - ESTADO | | |
| | ECONOMIA Y HACIENDA | | |
| | DEFENSA DE LA CONSTITUCION | | |
| | REFORMA DE LA CONSTITUCION | | |

C U A D R O N.º 1

| ASPECTOS DEL SISTEMA POLITICO QUE SE REGULAN EN ESTA CONSTITUCION | | | ASPECTOS DEL SISTEMA DE PODER QUE SE REGULAN EN ESTA CONSTITUCION | | | | | | | |
|---|--|--|--|--|---|--|---|--------------------------|--------------------------|---------------|
| PRINCIPIOS FUNDAMENTALES DEL SISTEMA | DERECHOS Y DEBERES FUNDAMENTALES | PODER EJECUTIVO: 1-EL REY 2-EL GOBIERNO | LEGISLATIVO | RELACIONES ENTRE LOS PODERES | PODER JUDICIAL | FUERZAS ARMADAS | ADMINISTRACION PUBLICA | ADMINISTRACION LOCAL | COMUNIDADES AUTONOMAS | OBSERVACIONES |
| <p>-Reconocimiento de la Soberanía Nacional y Monarquía limitada.</p> <p>-Libertad de expresión sin previa censura, con sujeción a las leyes.</p> <p>-Derechos de libertad de prensa regulados por Ley Electoral.</p> <p>-Sufragio universal directo.</p> | <p>-Libertad de expresión sin previa censura, con sujeción a las leyes.</p> <p>-Derechos de libertad de prensa regulados por Ley Electoral.</p> <p>-Sufragio universal directo.</p> <p>-Inviolabilidad de domicilio y familia (solo suprimida en causas extraordinarias y por Ley).</p> <p>-Propiedad privada por ley limitada por causa de utilidad común previa indemnización.</p> | <p>EL REY:</p> <p>-La persona del Rey es sagrada e inviolable. Son responsables los Ministros.</p> <p>-Atribuciones: Se reconoce iniciativa legal, sanción y promulgación de las leyes y el derecho de veto.</p> <p>-Iniciativa de edad reservada reservada a los católicos.</p> <p>-Regulación de la Regencia para cuando el Rey se incapacite o quedase vacante la Corona siendo menor de edad el inmediato sucesor.</p> <p>-Las Cortes nombrarán Remo-nar, tras o el (o personas).</p> <p>EL GOBIERNO:</p> <p>-Los Ministros son responsables por el Rey.</p> | <p>EL GOBIERNO:</p> <p>-Las Cortes se componen de los laboradores, iguales en facultades, Senado y el Congreso.</p> <p>-Congreso: Iniciativa legal, sanción y promulgación de las leyes y el derecho de veto.</p> <p>-Regencia: El Rey o el Regente, en su defecto, las Cortes designarán al Regente, del Ejercicio y de la propiedad.</p> <p>-Atribuciones: Se reconoce iniciativa legal, sanción y promulgación de las leyes y el derecho de veto.</p> <p>-Regencia: El Rey o el Regente, en su defecto, las Cortes designarán al Regente, del Ejercicio y de la propiedad.</p> | <p>No se contempla la separación de poderes, destacando la ingerencia del Monarca en el Legislativo.</p> | <p>-La Justicia se administra en nombre del Rey.</p> <p>-Una misma Código reglaman en toda la Monarquía y en provincias de cuartelamiento que un solo fuero para todos los españoles.</p> | <p>-Las Cortes fijan todos los años, a propuesta del Rey, la fuerza militar permanente de mar y tierra.</p> <p>-Creación en cada provincia de cuerpos de Milicia Nacional.</p> | <p>(No se contempla)</p> <p>-Diputaciones provinciales compuestas de individuos, elegidos por sufragio censal, electo y vitalicio.</p> <p>-Ayuntamientos elegidos por el mismo procedimiento.</p> | <p>(No se contempla)</p> | <p>(No se contempla)</p> | |

RELACIONES IGLESIA - ESTADO:
-No hay separación de la Iglesia Católica y el Estado
-La Nación se compromete a mantener el culto y el Clero
-No hay referencia a la libertad religiosa.

ECONOMIA Y HACIENDA:
-El Gobierno presentará anualmente los presupuestos del Estado, el plan de contribuciones, cuentas de recaudación y las inversiones de los caudales públicos.
-La deuda pública estará bajo la salvaguarda especial de la Nación

DEFENSA DE LA CONSTITUCION:
-Creación de la Milicia Nacional

REFORMA DE LA CONSTITUCION:
-No se regula

| ASPECTOS DEL SISTEMA POLITICO QUE SE REGULAN EN ESTA CONSTITUCION | | | ASPECTOS DEL SISTEMA DE PODER QUE SE REGULAN EN ESTA CONSTITUCION | | | | | | | |
|---|--|--|--|---|---|--|---|--------------------------|--------------------------|---------------|
| PRINCIPIOS FUNDAMENTALES DEL SISTEMA | DERECHOS Y DEBERES FUNDAMENTALES | PODER EJECUTIVO: 1-EL REY 2-EL GOBIERNO | LEGISLATIVO | RELACIONES ENTRE LOS PODERES | PODER JUDICIAL | FUERZAS ARMADAS | ADMINISTRACION PUBLICA | ADMINISTRACION LOCAL | COMUNIDADES AUTONOMAS | OBSERVACIONES |
| <p>-Constitución moderada basada en el principio de división de poderes.</p> <p>-Libertad de expresión sin censura, con sujeción a las leyes.</p> <p>-Derechos de libertad de prensa regulados por Ley Electoral.</p> <p>-Sufragio universal directo.</p> | <p>-Libertad de expresión sin censura, con sujeción a las leyes.</p> <p>-Derechos de libertad de prensa regulados por Ley Electoral.</p> <p>-Sufragio universal directo.</p> <p>-Inviolabilidad de domicilio y familia (solo suprimida en causas extraordinarias y por Ley).</p> <p>-Propiedad privada por ley limitada por causa de utilidad común, previa indemnización.</p> | <p>EL REY:</p> <p>-La persona del Rey es sagrada e inviolable. Son responsables los Ministros.</p> <p>-Atribuciones: Se reconoce iniciativa legal, sanción y promulgación de las leyes y el derecho de veto.</p> <p>-Iniciativa de edad reservada reservada a los católicos.</p> <p>-Regulación de la Regencia para cuando el Rey se incapacite o quedase vacante la Corona siendo menor de edad el inmediato sucesor.</p> <p>-Las Cortes nombrarán Remo-nar, tras o el (o personas).</p> <p>EL GOBIERNO:</p> <p>-Los Ministros son responsables por el Rey.</p> | <p>EL GOBIERNO:</p> <p>-Las Cortes se componen de los laboradores, iguales en facultades, Senado y el Congreso.</p> <p>-Congreso: Iniciativa legal, sanción y promulgación de las leyes y el derecho de veto.</p> <p>-Regencia: El Rey o el Regente, en su defecto, las Cortes designarán al Regente, del Ejercicio y de la propiedad.</p> <p>-Atribuciones: Se reconoce iniciativa legal, sanción y promulgación de las leyes y el derecho de veto.</p> <p>-Regencia: El Rey o el Regente, en su defecto, las Cortes designarán al Regente, del Ejercicio y de la propiedad.</p> | <p>Los mismos que en la Constitución del 1837</p> | <p>-La Justicia se administra en nombre del Rey.</p> <p>-Una misma Código reglaman en toda la Monarquía que un solo fuero para todos los españoles.</p> | <p>-Las Cortes fijan todos los años, a propuesta del Rey, la fuerza militar permanente de mar y tierra.</p> <p>-Creación en cada provincia de cuerpos de Milicia Nacional.</p> | <p>(No se contempla)</p> <p>-Diputaciones provinciales compuestas de individuos, elegidos por sufragio censal, electo y vitalicio.</p> <p>-Ayuntamientos elegidos por el mismo procedimiento.</p> | <p>(No se contempla)</p> | <p>(No se contempla)</p> | |

RELACIONES IGLESIA - ESTADO:
-Declaración expresa del carácter católico de la Nación española
-El Estado se obliga a mantener el culto y sus ministros
-No hay referencia a la libertad religiosa

ECONOMIA Y HACIENDA:
-El Gobierno presentará a las Cortes anualmente los presupuestos del Estado, el plan de contribuciones, cuentas de recaudación y las inversiones de los caudales públicos. La deuda pública estará bajo la salvaguarda de la Nación.

DEFENSA DE LA CONSTITUCION:
-No se contempla

REFORMA DE LA CONSTITUCION:
-No se regula

| ASPECTOS DEL SISTEMA POLITICO QUE SE REGULAN EN ESTA CONSTITUCION | | ASPECTOS DEL SISTEMA DE PODER QUE SE REGULAN EN ESTA CONSTITUCION | |
|--|---|---|--|
| PRINCIPIOS FUNDAMENTALES DEL SISTEMA | DERECHOS Y DEBERES FUNDAMENTALES | LEGISLATIVO | RELACIONES ENTRE LOS PODERES |
| <p>PRINCIPIOS FUNDAMENTALES DEL SISTEMA</p> <ul style="list-style-type: none"> -Sufragio universal, directo y secreto, para todos los mayores de 23 años, sin discriminación de sexo. -República democrática y parlamentaria. -Estado unitario pero compatible con la autonomía de las Regiones. -Castrado físico. -Derechos individuales. -Neutralidad y separación del derecho de gobierno. | <p>DERECHOS Y DEBERES FUNDAMENTALES</p> <ul style="list-style-type: none"> -Detalle de todos los derechos y libertades fundamentales. -Supresión de todo privilegio basado en la nobleza, el linaje, el sexo, el nacimiento, el domicilio, el lugar de nacimiento, el idioma, el color de la piel, etc. -Hombres con capacidad de familia. -Inviolabilidad de las personas. -Responsabilidad de los funcionarios. -Recursos de amparo ante el Tribunal de Garantías Constitucionales. -Suspensión de la potestad durante los meses. | <p>LEGISLATIVO</p> <ul style="list-style-type: none"> -Una sola Cámara: Cortes o Congreso de los Diputados. -Creación de la Diputación Permanente del Congreso. -Atribuciones: Legislar en nombre del pueblo. Exigir responsabilidad a los Ministros. | <p>RELACIONES ENTRE LOS PODERES</p> <ul style="list-style-type: none"> -Sistema parlamentario con predominio del poder legislativo. -El Gobierno depende del Congreso. -Atribuciones: Legislar en nombre del pueblo. Exigir responsabilidad a los Ministros. |
| <p>DERECHOS Y DEBERES FUNDAMENTALES</p> <ul style="list-style-type: none"> -EL PRESIDENTE: Elección por los Diputados y un tercio de los Diputados. -EL GOBIERNO: Responsabilidad ante el Congreso. -EL JUDICIAL: Independencia e inviolabilidad. -EL EJECUTIVO: Responsabilidad ante el Congreso. | <p>RELACIONES ENTRE LOS PODERES</p> <ul style="list-style-type: none"> -Sistema parlamentario con predominio del poder legislativo. -El Gobierno depende del Congreso. -Atribuciones: Legislar en nombre del pueblo. Exigir responsabilidad a los Ministros. | | |

CUADRO Nº 4
CONSTITUCION ESPAÑOLA
DE 1931

| ASPECTOS DEL SISTEMA POLITICO QUE SE REGULAN EN ESTA CONSTITUCION | | ASPECTOS DEL SISTEMA DE PODER QUE SE REGULAN EN ESTA CONSTITUCION | |
|--|---|---|--|
| PRINCIPIOS FUNDAMENTALES DEL SISTEMA | DERECHOS Y DEBERES FUNDAMENTALES | LEGISLATIVO | RELACIONES ENTRE LOS PODERES |
| <p>PRINCIPIOS FUNDAMENTALES DEL SISTEMA</p> <ul style="list-style-type: none"> -Sobranía popular: todos los poderes emanan del pueblo. -Monarquía parlamentaria: forma política del Estado. -Carácter no absoluto de la soberanía. -Reconocimiento del derecho a la autonomía de las regiones. -Reconocimiento del papel de los partidos políticos, sindicatos y asociaciones empresariales. -Los poderes públicos deben promover las condiciones para el logro de una auténtica libertad e igualdad. | <p>DERECHOS Y DEBERES FUNDAMENTALES</p> <ul style="list-style-type: none"> -Detalle de todos los derechos y libertades fundamentales. -Supresión de todo privilegio basado en la nobleza, el linaje, el sexo, etc. -Hombres con capacidad de familia. -Inviolabilidad de las personas. -Recursos de amparo ante el Tribunal de Garantías Constitucionales. -Suspensión de la potestad durante los meses. | <p>LEGISLATIVO</p> <ul style="list-style-type: none"> -Bicameralismo: Cortes Generales (Congreso de los Diputados y Senado). -Elección por sufragio universal, directo y secreto. -Atribuciones: Legislar en nombre del pueblo. Exigir responsabilidad a los Ministros. | <p>RELACIONES ENTRE LOS PODERES</p> <ul style="list-style-type: none"> -Sistema parlamentario con predominio del poder legislativo. -El Gobierno depende del Congreso. -Atribuciones: Legislar en nombre del pueblo. Exigir responsabilidad a los Ministros. |
| <p>DERECHOS Y DEBERES FUNDAMENTALES</p> <ul style="list-style-type: none"> -EL REY: Representa al Estado. No está sujeto a responsabilidad política. -EL GOBIERNO: Responsabilidad ante el Congreso. -EL JUDICIAL: Independencia e inviolabilidad. -EL EJECUTIVO: Responsabilidad ante el Congreso. | <p>RELACIONES ENTRE LOS PODERES</p> <ul style="list-style-type: none"> -Sistema parlamentario con predominio del poder legislativo. -El Gobierno depende del Congreso. -Atribuciones: Legislar en nombre del pueblo. Exigir responsabilidad a los Ministros. | | |

CUADRO Nº 5
CONSTITUCION ESPAÑOLA DE 1978

| ASPECTOS DEL SISTEMA POLITICO QUE SE REGULAN EN ESTA CONSTITUCION | | | ASPECTOS DEL SISTEMA DE PODER QUE SE REGULAN EN ESTA CONSTITUCION | | | OBSERVACIONES | | |
|---|---|--|--|---|---|---|--|---|
| PRINCIPIOS FUNDAMENTALES DEL SISTEMA | DERECHOS Y DEBERES FUNDAMENTALES | PODER EJECUTIVO | LEGISLATIVO | RELACIONES ENTRE LOS PODERES | PODER JUDICIAL | ADMINISTRACION PUBLICA | ADMINISTRACION LOCAL | ESTADOS FEDERALES |
| <p>-Se define como Ley Fundamental el que es igual y secreto, hasta que tenga lugar la confirmación de la misma, nomena en el que el pueblo alemán puede adoptar una Constitución.</p> <p>-Subeancia papal.</p> <p>-La Republica Federal de Alemania se define como un Estado federal, democrático y social.</p> <p>-Reconocimiento de los partidos políticos como fuerza para la formación de la voluntad popular.</p> | <p>-Relación detallada de los estados, interrelaciones con el artículo 109 de la Constitución.</p> <p>-Sufragio activo para mayores de 18 años y pasivo para mayores de 21.</p> <p>-Supresión de todo privilegio basado en la raza, natuza, raza, sexo, etc.</p> <p>-"Habeas corpus" y abolición de la pena de muerte.</p> <p>-Reconocimiento de los derechos de los extranjeros de expresar su opinión, asociación, reunión y libertad de domicilio y correspondencia.</p> <p>-La educación de los hijos es deber natural de los padres. La colectividad velará por su cumplimiento.</p> <p>-Pérdida de los derechos del Cancellier Federal y Ministros.</p> | <p>-EL PRESIDENTE</p> <p>-Elegido por una Asamblea Federal constituida al efecto.</p> <p>-Es la más alta representación del Estado.</p> <p>-Atribuciones: Promulgar las Leyes; proponer al Parlamento la elección del Cancellier Federal; nombrar y relevar a los jueces federales.</p> <p>-La Corte Constitucional Federal Federal, a propuesta del Parlamento, del Cancellier y de los jueces federales.</p> <p>-EL GOBIERNO: Constituido por el Cancellier Federal y Ministros.</p> | <p>-EL PARLAMENTO</p> <p>-El Parlamento Federal es la representación del pueblo en su conjunto.</p> <p>-El Consejo Federal es la Cámara de representación territorial.</p> <p>-Atribuciones: "Voto de censura" constitucional; participación de confianza por el Cancellier y de forma asociada al Legislador.</p> <p>-Comisión Conjunta (Bundesrat, Bundestag) a la que el Gobierno debe informar de los planes concernientes a la defensa.</p> | <p>-Sistema parlamentario con predominio del Legislativo.</p> | <p>-Es ejercido por el Cancellier Federal y por los tribunales federales, en el marco de la independencia de los jueces.</p> <p>-Solo por ley pueden ser instituidos tribunales para materias especiales.</p> <p>-Atribuciones: "Voto de censura" constitucional; participación de confianza por el Cancellier y de forma asociada al Legislador.</p> <p>-Comisión Conjunta (Bundesrat, Bundestag) a la que el Gobierno debe informar de los planes concernientes a la defensa.</p> | <p>-Se contemplan que las pericias de la administración corresponden al Gobierno Federal y a los Estados federales.</p> | <p>-Los varones que hayan cumplido los 18 años de edad podrán ser obligados a prestar el servicio en las Fuerzas Armadas. Se contemplan las causas de exención.</p> <p>-El tiempo de servicio en el ministerio federal de Defensa ejerce la jurisdicción y mando de las Fuerzas Armadas.</p> | <p>-Se establece que las constituciones de los Estados (Landes) han de ajustarse a los principios del Estado republicano, democrático y social, jurado en la Ley Fundamental.</p> <p>-Se hace mención a la competencia de los Estados policia y de la concurrencia (concurrente) y de la jurisdicción civil, penal, Sistema Judicial...</p> |

RELACIONES IGLESIA - ESTADO: -No existe ninguna Iglesia estatal.
-Se garantiza la libertad religiosa.

ECONOMIA Y HACIENDA: -Destacar con fines de socialización y mediante indemnización, la tierra y el suelo, las riquezas naturales y los medios de producción podrán ser convertidos en propiedad colectiva.

DEFENSA DE LA CONSTITUCION: -Tribunal Constitucional Federal.

REFORMA DE LA CONSTITUCION: -Constitución rígida. Para su revisión requiere la aprobación de las dos Cámaras por mayoría de 2/3.

CUADRO Nº 6
LEY FUNDAMENTAL DE BERN DE 1949

B.U.P.

Primero, Segundo y Tercer cursos completos
GUIAS Y SOLUCIONARIOS

C.O.U.

CURSO COMPLETO
SOLUCIONARIOS



Ediciones la mejor ayuda

CESMA, S.A. - C/ Aguacate, 25. - MADRID-25
Barcelona Bilbao Las Palmas Granada Oviedo Sevilla Valencia Vigo Zaragoza



ACTIVIDADES DEL I. C. E.

RELACION DE ACTIVIDADES DE PERFECCIONAMIENTO DEL PROFESORADO

Realizadas por el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo.

Curso: «Genética y Evolución» para Profesores de B.U.P.

CONTENIDOS:

- Genética Fundamental.
 - Herencia y Genética Humana.
- FECHAS: 10 de diciembre de 1979 al 14 de marzo de 1980. Oviedo.

Curso: «Coordinación C.O.U.-Universidad en el área de la Biología»

CONTENIDOS:

- Tránsito del bachiller a la Universidad.
 - Bases de la Enseñanza de la Ciencia.
 - Enseñanza de la Biología.
 - Objetivos y metodología a ambos niveles de la enseñanza.
- FECHAS: Del 1 de diciembre de 1979 al 31 de enero de 1980. León.

Curso: «Coordinación C.O.U.-Universidad en Geología».

CONTENIDOS:

- Procesos geológicos, ciclos geológicos.
- Materiales geológicos.
- Procesos edafológicos.
- Dinámica cortical y tectónica global.

Curso: «Terapia ocupacional».

CONTENIDOS:

- Informar a los cursillistas sobre actividades y recursos a utilizar en la educación de los niños deficientes.
 - Adiestrar a los participantes en el manejo de diversas técnicas (modelado, cerámica, grabado, etc...) a utilizar en la clase con deficientes.
- FECHAS: Mayo-junio. Oviedo.

Seminario: sobre «Diagnóstico de la madurez para el aprendizaje de las materias instrumentales».

CONTENIDOS:

- Estudio de las variables psicológicas y sociológicas que intervienen en la madurez lectora.
 - Confección de pautas de evaluación que orienten a los docentes en el diagnóstico de la madurez lectora de los alumnos.
- FECHAS: Enero-junio. Oviedo.

Seminario: sobre «Aprovechamiento del entorno para el estudio de las ciencias sociales».

CONTENIDOS:

- Programación del área de ciencias sociales en 2.ª etapa de EGB en función del medio próximo al ámbito escolar.
 - Confección de itinerarios como núcleos de trabajo para el desarrollo del área de ciencias sociales en EGB.
- FECHAS: Enero-mayo. Oviedo.

Seminario: sobre «Información y documentación bibliográfica por ordenador».

CONTENIDOS:

- Redes de transmisión de datos para recuperación de la información.
 - Indexación y recuperación. Estrategias de búsqueda. Instrucciones principales. Características más importantes de los sistemas Dialog., Orbit. y Recon.
 - Características específicas en Ciencias Sociales y Humanidades.
- FECHAS: 17 y 18 de abril. Oviedo.

JORNADAS DE PSICOLOGIA, FILOSOFIA, ETOLOGIA Y EDUCACION

CONTENIDOS:

- Feijoo y los límites de la Ilustración española.
 - La Vida y la Muerte.
 - Pedagogía y expresión.
 - Contribución de la Etología al estudio del desarrollo humano y de la Socialización.
 - Cuestiones sobre lógica deóntica.
- FECHAS: 21 de abril-14 de mayo. Oviedo.

SEMANA CULTURAL INGLESA Y NORTEAMERICANA Y DE METODOLOGIA DE LA ENSEÑANZA DEL INGLES

CONTENIDOS:

- Attempts to Ascertain and Fix the English Language.
 - The Age of Satire and Sentiment.
 - Introducción a la poesía inglesa del siglo XVIII.
 - El desarrollo del periodismo inglés en el siglo XVIII.
 - The Romanticism of Mary Wollstonecraft.
- FECHAS: Febrero de 1980. Oviedo.

CURSOS PARA LA OBTENCION DEL CERTIFICADO DE APTITUD PEDAGOGICA

Para Profesores de Bachillerato.

CONTENIDOS:

- Primera Parte:
 - Formulación de objetivos.
 - Recursos para una programación del aprendizaje.
 - Evaluación continua.
- Segunda parte:
 - Didácticas especiales (Francés, Inglés, Historia y Geografía, Física y Química, Ciencias Naturales, Lengua y Literatura Española, Matemáticas).
- Tercera parte:
 - Orientación y tutoría de alumnos.
 - Cuestiones pedagógicas actuales.
 - Psicosociología del adolescente.
 - Función del Bachillerato y organización de los Institutos.
 - Psicología del Aprendizaje.

FECHAS: del 3 de marzo al 9 de mayo (Oviedo y León).

CURSOS DE VERANO ORGANIZADOS POR LA CATEDRA DE JOVELLANOS Y EL I.C.E. DE LA UNIVERSIDAD DE OVIEDO

Curso: «SEMILOGIA DEL TEATRO»

Fechas: del 1 al 11 de julio.

Horario: de 10 a 13,30 y de 17 a 19.

El Curso de «Semiología del teatro» va dirigido a todas las personas, universitarias o no, que tengan interés por el teatro como creación literaria y como espectáculo.

Las lecciones teóricas y los análisis de textos tratarán de exponer, en líneas generales y en aplicaciones concretas, los principales problemas que ha planteado el teatro como creación literaria que añade a la expresión lingüística otros sistemas de signos en la representación. La semiología teatral estudia los diversos elementos significantes que intervienen en el espectáculo teatral y el significado de todos ellos.

Los temas se han organizado de modo que ofrezcan una visión amplia del teatro en sí mismo y en sus relaciones con otros géneros literarios (la novela principalmente) y con otros espectáculos (cine y televisión).

Participan los profesores Manuel Alvar López, Carmen Bobes, José Luis Martín Recuerda, José Benito Álvarez-Buylla, Joaquina Canoa, José Álvarez Sanagustín, José Romera, José Urrutia, Ricardo Salvat y José Roca Franquesa.

Curso: «HISTORIA Y ANALISIS DEL FENOMENO MUSICAL»

I. La Música en el Renacimiento Europeo: proceso histórico, estética y organología.

II. El proceso de creación musical en la España actual.

Fechas: del 1 al 12 de julio.

Horario: de 10 a 13,30 y de 16,30 a 19.

Con este Curso se pretende estudiar el proceso creativo musical de dos épocas muy diferentes: el Renacimiento y la Música actual española, en la que se une la proximidad de los fenómenos a la dificultad de los fuertes cambios realizados. Por ello, mientras en el primer tema se busca un análisis típicamente histórico en todas sus variantes, en el segundo se intenta un análisis testimonial realizado por sus propios creadores.

La experiencia realizada en el Curso del pasado año nos ha decidido a insistir en el estudio en dos épocas muy distintas, cuya variedad temática puede suscitar un mayor interés en el alumno y nos ofrece, por otra parte, dos enfoques totalmente diferenciados de interpretación histórica, puesto que, en la segunda parte del Curso, son los propios creadores quienes interpretan su obra.

Con las intervenciones de Ramón Barce, Carmelo Bernaola, González Acilú, Cristóbal Halfter y Tomás Marco, se inició en el Curso pasado el estudio del momento creativo español, estudio que ahora se pretende continuar con la participación de Juan Hidalgo, Claudio Prieto, Antón Larrauri, Joan Guinjoan y José Soler.

El Curso está especialmente dirigido a profesores de Historia de la Música, alumnos de Conservatorios Superiores y universitarios en general.

Ambos cursos se celebrarán en la Universidad Laboral de Gijón.

CURSOS DE VERANO DEL ICE

La dirección del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo lamenta comunicar al profesorado que ha mostrado interés en asistir a los tradicionales cursos de verano organizados por el ICE, en la Universidad Laboral de Gijón y Colegios Mayores de Oviedo, que este año no podrán ser realizados cursos de perfeccionamiento durante el verano, debido a que, hasta la fecha, no han sido asignados por los organismos centrales competentes los créditos presupuestados para aquella finalidad.

OTRAS ACTIVIDADES EDUCATIVAS EN EL DISTRITO

ACTIVIDADES DE LA ESCUELA ASTURIANA DE ESTUDIOS HISPANICOS

La Escuela Asturiana de Estudios Hispánicos, que dirige el profesor asturiano Juan Velarde Fuertes, Académico y Catedrático de la Universidad de Madrid, continuará durante este verano, en la Residencia de La Granda, de Avilés, las tareas iniciadas en 1979, con la triple proyección que caracteriza a la Escuela:

- Lugar de encuentro de intelectuales, investigadores y estudiosos, fundamentalmente procedentes de América, Europa y España, para la discusión de problemas que afectan a la cultura hispánica en todas las ricas posibilidades de ésta.
- Punto de convergencia de preocupaciones asturianas con otras más generales españolas e hispánicas en general.
- Centro de recopilación y difusión de aportaciones científicas de edición relacionadas con su ámbito científico específico.

Durante los meses de agosto y septiembre, la Escuela Asturiana de Estudios Hispánicos dará acogida a diversas reuniones científicas o seminarios, en las que participarán destacados investigadores, profesores universitarios y especialistas, nacionales e internacionales, interesados en la siguiente problemática:

1. LECTURAS DEL CRISTIANISMO Y MODELOS DE SOCIEDAD

Director: Prof. D. Olegario González Cardedal, de la Universidad Pontificia de Salamanca.

2. ¿ESTRUCTURAS PARA ESPAÑA DE LA SOLUCION NEOLIBERAL EN LA PROBLEMATICA ACTUAL?

Director: Prof. D. Enrique Fuentes Quintana, de la Universidad de Madrid.

3. COOPERACION DE ORGANOS CIENTIFICOS Y DE INVESTIGACION DE ESPAÑA E IBEROAMERICA.

Director: D. Raúl Prebisch, de la Universidad de Santiago de Chile.

4. EL CENTENARIO DE HOBBS: PROYECCION SOCIO-POLITICA.

Director: Prof. Vidal Peña, de la Universidad de Murcia.

5. LA CALIDAD DE LA EDUCACION: EXIGENCIAS CIENTIFICAS Y CONDICIONAMIENTOS INDIVIDUALES Y SOCIALES.

Director: D. Víctor García Hoz, de la Universidad Complutense de Madrid.

Por la especial relación que este último seminario tiene con las preocupaciones habituales del ICE y de esta Revista, ofrecemos una información un poco más detallada sobre la estructura y desarrollo del mismo.

Se celebrará entre los días 1 y 6 de septiembre próximo, y están previstas las siguientes ponencias:

EL PROBLEMA DE LA CALIDAD DE LA EDUCACION.

Víctor García Hoz (Universidad de Madrid).

CONDICIONAMIENTOS SOCIALES DE LA CALIDAD DE LA EDUCACION.

Fernando Martínez Paz (Universidad Nacional de Córdoba-Argentina).

PREDICCIÓN PEDAGÓGICA Y CALIDAD DE LA EDUCACION.

Ellis Page (Universidad de Connecticut. USA).

DETERMINANTES DE PROCESO DE LA CALIDAD EDUCATIVA.

M. L. Goldschmit (Universidad de Zürich).

LIMITES DE LA INVESTIGACION SOBRE LA CALIDAD DE LA EDUCACION

Gonzalo Vázquez Gómez (Universidad de Madrid).

CRITERIOS PARA EVALUAR LA CALIDAD DE LA EDUCACION EN LA SOCIEDAD ACTUAL: UNA PERSPECTIVA FILOSOFICA.

José Antonio Ibáñez-Martín y Mellado (Universidad de Santiago de Compostela).

EVALUACION Y CALIDAD DE LA EDUCACION.

Arturo de la Orden Hoz (Universidad de Madrid).

LA FORMACION DEL PROFESORADO Y LA CALIDAD DE LA EDUCACION.

Agustín Escolano Benito (Universidad de Salamanca).

LIBERTAD CIENTIFICA Y CALIDAD DE LA EDUCACION

Rogello Medina Rubio (Universidad de Oviedo).

Igualmente está prevista la participación en los estudios y reflexiones relacionados con la temática expuesta (así como comunicaciones escritas en su caso), de los siguientes profesores y especialistas:

G. de Landsheere (Universidad de Lieja).
Olivier Reboul (Universidad de Estrasburgo).
Bruno Bellerate (Universidad de Roma).
Giovanni Gozzer (Centro Europeo de Educación-Frascati Italia).
José Luis Castillejo Brull (Universidad de Valencia).
José Manuel Esteve Zarazaga (Universidad de Madrid).
José Fernández Huerta (Universidad Nacional de Educación a Distancia).
Joaquín García Carrasco (Universidad de Salamanca).
José Luis García Garrido (Universidad Autónoma de Barcelona).
Juan García Yagüe (Universidad de Madrid).
Gonzalo Gómez Dacal (Ministerio de Educación).
Antonio González Soler (Ministerio de Educación).
M.^a Isabel Gutiérrez Zuloaga (Universidad de Madrid).
Ricardo Marín Ibáñez (Universidad de Valencia).
Juan Manuel Moreno García (Universidad de Madrid).
Arsenio Pacios López (Universidad de Madrid).
Ramón Pérez Yuste (Universidad de Madrid).
Emilio Redondo (Universidad de Navarra).
José Luis Rodríguez Diéguez (Universidad de Valencia).
Alejandro Sanvisens Marfull (Universidad Central de Barcelona).

LA ESCUELA ASTURIANA DE ESTUDIOS HISPANICOS: UNOS DATOS BREVES

Poco a poco, en la Rábida había surgido la idea de que era absolutamente preciso crear un centro donde, con absoluta libertad intelectual, discutiesen sus problemas más incitantes los mejores pensadores del ámbito cultural hispánico.

Poco a poco, también, se había ido estructurando esta institución en torno a la Universidad Hispanoamericana allí existente. Sin embargo, el ministro Cavero, de Educación y Ciencia, decidió en diciembre de 1978 que se liquidase el experimento casi recién nacido.

El día 8 de febrero de 1979 a propuesta del Rector de la Universidad de Oviedo, Teodoro López Cuesta, me reuní en un almuerzo celebrado en Madrid con él y el presidente de Ensidesa, José Luis Baranda, Enrique Fuentes Quintana, y el decano de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de Oviedo, José Luis García Delgado. Allí se acordó, poco más tarde de un mes de la desaparición de la idea de la Rábida, recrearla en La Granda.

Era necesario tener un lugar básico de reuniones, que además hiciese grata la estancia a insignes profesores y expertos de todo el mundo cultural. El Palacio de La Granda, cerrado desde hacía algún tiempo, y de destino poco claro, se solicitó, y generosamente se ofreció para ser este imprescindible soporte físico.

Los problemas derivados de que un simple acto administrativo era capaz de arruinar tareas como ésta, nos incitó a que la entidad que jurídicamente amparase la empresa fuese una Fundación. Resultó esencial que en ella estuviese la Universidad de Oviedo. No sólo ésta generosamente lo aceptó, sino que incluso nos autorizó a usar su mismo escudo, el del salense Arzobispo don Fernando Valdés. Al lado de la Universidad pasan a integrarse en la Fundación, o a ayudarla, miembros importantes de la sociedad asturiana toda.

Se definió también el ámbito de los problemas que, dentro del mundo cultural hispánico, debían preocuparnos esencialmente. De algún modo se ligan con temas que acongojan hoy tanto a España como a Iberoamérica. La economía, la teología, la biología, los grandes temas filosóficos y jurídicos, la pedagogía, la polemología, ocuparon el centro inmediato. Una cuestión que la Universidad oficial española había abandonado, a nuestro juicio absurdamente, la música —y quizá todas las Bellas Artes—, quedaba como un tema de futuro, porque su planteamiento digno exige un marco que no existe por ahora.

Cuestión importante fue la del ámbito temporal. Al iniciarse los cursos normales de la Universidad de Oviedo el 15 de septiembre, y prolongarse hasta el 30 de junio, y al desarrollarse en Gijón, a lo largo del mes de julio, unos importantes cursos de verano, se decidió que en Avilés —la otra gran población asturiana con fuerte tradición cultural y ausente hasta ahora de una continua vida universitaria— se desarrollasen las actividades de la Escuela en agosto y comienzos de septiembre.

Tema esencial es, en la Universidad de Oviedo del que la Escuela es ya parte evidente, la Extensión Universitaria. Nacida ésta a finales del siglo XIX ha adquirido fuerza notable en los últimos tiempos. Es el modo más interesante de fundir la Universidad y la sociedad que la rodea. Esta Escuela ha creado hasta ahora unas relaciones muy cordiales en Avilés con el Ayuntamiento y con la Cámara de Comercio, Industria y Navegación que han hecho posible el que se desarrollen cursos de conferencias y otras actividades que rompen toda idea de que La Granda es una especie de torre de marfil a la que no preocupa transmitir sus inquietudes a la población que la alberga con sin igual afecto.

Con todo esto claro, desde hace poco más de un año, comenzaron las convocatorias para Avilés. Desde la CEPAL a la UNESCO; desde la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales de Santiago de Chile a la Universidad Nacional Autónoma de México; desde la Conferencia Episcopal Latinoamericana (CELAM) a la Confederación Latinoamericana de Religiosos (CLAR); desde la Universidad de Sussex a la Universidad Gregoriana de Roma; desde Buenos Aires a Nueva York; desde Madrid a Lovaina; desde Río de Janeiro a Friburgo de Brisgovia, han ido y venido cartas, gentes, planes, ideas, temas, que en cortísimo plazo han otorgado a Avilés un lugar esencial en el panorama culto del mundo.

La tarea, ahora, es continuar lo ya emprendido y profundizar lo hecho. La reciente audiencia concedida por el Rey al Patronato de la Fundación acompañado del alcalde de Avilés, Manuel Ponga, creo es fundamental para este futuro. Una vez más Asturias, me parece, ha estado a la altura de los tiempos.

JUAN VELARDE FUERTES

Catedrático de Universidad

Director de la Escuela Asturiana de Estudios Hispánicos

JORNADAS DE ESTUDIO SOBRE LA TERMINOLOGIA LINGÜISTICA EN EL B.U.P.

Del 10 al 12 de marzo del pasado año se celebraron en Cullera (Valencia) las «I Jornadas de Estudio sobre Terminología Lingüística en el BUP», organizadas por el ICE de la Universidad de Valencia y la Sociedad Española de Estudios Clásicos. Ofrecemos a continuación las conclusiones generales que se adoptarán.

TEXTO DE LAS CONCLUSIONES

1. Los reunidos han tomado conciencia de la gravedad del problema que se ha planteado por la discrepancia e incongruencia (fruto de una falta de coordinación) entre la terminología lingüística adquirida y usada por muchos alumnos de E.G.B. y B.U.P., por una parte, y, por otra, la recomendada por la Real Academia Española en el «Esbozo para una Gramática de la Lengua Española» de 1973 y la usada en la enseñanza de otras lenguas a esos mismos alumnos.

2. Hay general coincidencia en cuanto a que los objetivos de la enseñanza de las lenguas, sin excluir el español, son primariamente las lenguas en sí, y en cuanto a que no debe tomarse esa enseñanza como pretexto para impartir teoría lingüística desproporcionada a la que sería necesaria para la consecución de esos objetivos.

3. La teoría gramatical, que es en cierta medida necesaria, no es un fin en sí misma, sino que debe tener un carácter instrumental. En consecuencia, debe reducirse a lo indispensable, lo que implicaría una limitación cuantitativa de la terminología que toda teoría lleva ineludiblemente consigo y, con ello, una minimización de los términos conflictivos.

4. El problema afecta principalmente a la sintaxis por ser ésta la parte de la gramática objeto de prioritaria atención por parte de los más recientes enfoques lingüísticos.

5. En la enseñanza de cada lengua, especialmente de las modernas, convendría usar la terminología habitual en la lengua respectiva por tres razones.

a) Dado que dos lenguas por el mismo hecho de ser distintas no son del todo isomorfas en sus diversos planos, podría resultar inexacto aplicar a un elemento de una el término con que se designa un elemento de la otra.

b) Existe, cada vez más extendida, la práctica de utilizar la terminología gramatical de la propia lengua que se enseña.

c) Es necesario evitar que la terminología usada en nuestro país para la enseñanza de una determinada lengua se distancie de la usual en otros países para el estudio de esa misma lengua.

Así, por ejemplo, en la enseñanza del francés se hablará de «passé simple» y de «passé composé» y no de «pretérito indefinido» ni de «pretérito perfecto», en la del alemán, de «Umlaut» y no de «metafonía»; en la de inglés, de «formas en -ing» y no de «gerundio» o «participio de presente».

6. En caso de que los alumnos procedentes de E.G.B. hayan adquirido una determinada terminología y en el supuesto de que tal estado de cosas sea difícilmente reversible, parece aconsejable, para no aumentar la confusión, acomodar la terminología tradicional a la habitual en las corrientes lingüísticas más recientes.

7. A tal efecto se propugna:

a) Hacer un inventario de los términos lingüísticos empleados en los manuales de E.G.B. y B.U.P. que no tienen equivalentes en la terminología tradicional, entendiendo por tal tanto la tradicional *sensu stricto* como la perteneciente a las corrientes estructuralistas y funcionalistas. Establecer posteriormente un repertorio de términos cuya introducción en la práctica de la enseñanza sea necesaria o simplemente aconsejable.

b) Los términos nuevos deben ser unívocos, evitando por tanto, la polisemia.

c) Se hace necesaria una labor de crítica para asegurar que los términos cuyo uso se recomienda cumplan, incluso los de la terminología tradicional, una serie de requisitos:

1. Que eviten el esoterismo.

2. Que atemperen el uso internacional con el tradicional en nuestro país.

3. Que no innoven innecesariamente.

4. Que cuando existan varias opciones se prefiera el término más descriptivo del fenómeno (quizás «oraciones adversativas subordinadas» en lugar de «concesivas»; «aoristo radical temático» en vez de «aoristo segundo») o, por lo menos, que no induzca a error (por ejemplo, conviene evitar la distinción entre «aumento temporal» y «aumento silábico» porque puede inducir al error de creer que tienen significado distinto).

5. Que rehúyan innecesarios extranjerismos.

6. Que utilicen transcripciones cuidadosas.

d) Los Profesores de lenguas deberán coordinarse entre sí dentro de cada Centro y de cada distrito teniendo en cuenta las presentes recomendaciones.

e) Esta misma invitación se hace a los autores de manuales y al Ministerio de Educación para que, con los debidos asesoramientos, dicte normas de general aceptación para la elaboración de los mismos, del cumplimiento de las cuales se encargará la Comisión de Libros de Texto y, cuando se desarrolle, la Inspección Técnica correspondiente.

f) Es especialmente deseable que los ICE organicen periódicamente Seminarios de actualización terminológica.

g) Se interesa la ayuda de las entidades docentes y científicas que se ocupan de estas cuestiones para que presten su autorizada colaboración, especialmente para lo indicado en 7.c.2).

8. Se considera urgente la puesta en práctica de estas recomendaciones de un modo sistemático para acabar cuanto antes con el desconcierto actualmente existente.



DOCUMENTACION BIBLIOGRAFICA

EL COMENTARIO DE TEXTO HISTORICO EN ESPAÑA A TRAVES DE SU BIBLIOGRAFIA

JULIO RODRIGUEZ FRUTOS
Doctor en Historia

I. INTRODUCCION

En los últimos tiempos, el comentario de texto, y concretamente el histórico, ha adquirido una importancia inusitada. No sólo aumentan las publicaciones sobre el tema sino también la práctica en centros docentes de E.G.B., B.U.P. y Universidad.

En mi opinión, este hecho está explicado, además de por la bondad del sistema didáctico que proporciona, por su obligatoriedad en oposiciones y pruebas selectivas. Es en este último caso, y gracias a la masificación del alumnado que aspira a acceder a la Universidad, en el que parece más necesaria una orientación histórica y bibliográfica especialmente dirigida a los profesores del bachillerato.

II. TIPOS DE BIBLIOGRAFIA

La bibliografía actualmente existente es muy variada pudiéndose dividir en dos grandes grupos:

a) Obras que recopilan textos comentados o sin comentar.

b) Obras de carácter mixto, es decir que reúnen método y recopilación de textos, o bien incluyen lecturas, mapas, gráficos, etc...

Mención especial debe hacerse a las revistas, ya especializadas o que incluyen artículos sobre el tema. La necesaria concisión de este artículo obliga a no tocar aspecto tan interesante y dejarlo para otra ocasión.

III. PROCEDENCIA DE LA BIBLIOGRAFIA EN ESPAÑA

a) Del Extranjero:

La mayor parte de la bibliografía, por lo menos la de consulta más corriente, procede de Francia que en este tema ha sido pionera (1) y con sus publicaciones ha llenado, hasta hace bien poco, prácticamente el total del panorama nacional (2). Hasta tal punto es así, que en el país vecino existen, desde hace tiempo, varias editoriales con secciones especializadas en libros sobre comentarios de textos y documentos históricos. Las más importantes son: la colección U y U2 de *Armand Colin*; *Regards Sur l'Histoire* en *Sedes*; *Documentation Française*; las publicaciones, siempre prestigiosas, de las *Presses Universitaires de France*, concretamente en sus colecciones *Clio* y *Nueva Clio* junto con *Themis, Textes et Documents*. De menor importancia para el tema que nos ocupa son las editoriales, no menos prestigiosas, *Hachette*, *Gallimard*, *Dalagrave*, *Larousse*, *Editions Sociales*, *Fernand Nathan*... que en mayor o menor medida han publicado libros que recopilan textos o tratan de ofrecer un método de trabajo para el comentario.

Esta mención especial a Francia no debe ser exclusiva, otros países europeos, incluida España, han dedicado ya hace tiempo y en la actualidad especial interés a los textos históricos. Haciendo una relación que no pretende ser pesada ni exhaustiva, comenzaré por Bélgica, donde destacan por su dedicación al tema las editoriales *Wesmael-Charlier*, de Namur que publica textos de Historia Antigua, Media, Moderna y Contemporánea; *Editions Sciences et Lettres*, de Lieja, etc. En Italia, la editorial *Patron*, de Bolonia. En Estados Unidos, la *Van Nostrand*, de Princeton. En Portugal, la *Colección de textos históricos de Freitas*, de la editorial *Plátano* y la ya antigua *Livraria sa da costa* de Lisboa. En Inglaterra, la *O.U.P.* (Oxford University Press), *C.U.P.* (Cambridge University Press), la *General Ed-David C. Douglas*, la *Mc. Millán*, etc. Por último, en Alemania, la *D.T.V.* (Deutscher Taschenbuch Verlag) en sus series *Dokumente* y *Augenzeugenberichte* (dedicada a reportajes de testigos presenciales); la *Fischer Verlag*, de Frankfurt, en la serie *Fischer Weltgeschichte* (serie de documentos comentada o comentarios documentados).

b) En España:

En España, el panorama editorial, como ya he indicado, se amplió extraordinariamente en los últimos diez años, lo que no quiere decir que existiera una penuria significativa en los años anteriores.

En primer lugar, citaré a dos instituciones que han puesto empeño especial en la recopilación de textos y fuentes para el estudio de la Historia de España: *La Real Academia de la Historia* y el *Instituto de Estudios Políticos* (3); el primero con volúmenes publicados hasta 1930, y el segundo que recogió textos y documentos que abarcaban desde el siglo XVI hasta 1970.

Las publicaciones de editorial también tienen un puesto preferente desde hace años y se han significado sobre todo: *Anubar*, *Guadarrama*, *Taurus*, *Alhambra*, *Planeta*, *Teide*, *Tecnos*, *Cátedra*, etc. Estas editoriales, en mayor o menor medida, han abarcado toda la Historia de España en los más variados aspectos relacionados con la Historia, la cultura, legislación, jurisprudencia, etc. Para

temas de Historia de la Iglesia destacan las editoriales *Herder*, *Estela*, principalmente la última.

Más recientemente, otras editoriales no mencionadas aún han añadido nuevos trabajos, *Tebar Flores*, *Dilagro* y *Pico Sacro*. La característica de las dos últimas, además de su modernidad en tocar el tema de los textos y las técnicas de comentarios, estriba en su lugar de procedencia, Lérida y Santiago de Compostela respectivamente, con lo que se rompe la procedencia casi absoluta de editoriales de Barcelona, Madrid y Valencia.

IV. LA BIBLIOGRAFIA EN ESPAÑA

a) Hasta 1970:

Capítulo aparte en este artículo debe ser la mención y estudio, en algunos casos, de los libros que han aportado métodos de trabajo y señalado la importancia del comentario de textos. Es en este punto donde el número de publicaciones es menor, aún cuando en los últimos tres años el esfuerzo ha sido grande.

Hasta 1970, la pobreza de publicaciones de este tipo era manifiesta, circunscribiéndose toda la información a los trabajos de autores franceses que ahora señalaré (4).

La primera obra importante procede de 1944 «L'Explication des textes historiques. Méthodes d'explications et choix de textes», publicada por Hachette y cuyo autor fue M. A. LATREILLE. La editorial Gallimard, en 1961, dedica a la crítica de textos históricos una parte —escrita por R. MARICHAL— de la Enciclopedia de *La Pleyade*. En 1967, y como inicio por parte de *Sedes* de su colección «Regards sur l'Histoire», aparece en el mercado francés la obra conjunta de C. FOHLEN y J. R. SURATTEAU: «Textes d'Histoire Contemporaine», que, al igual que en siguientes números de la colección, incluye orientaciones sobre textos y técnicas de trabajo (5); en este mismo año, se publican la obra de M. DEVEZE y R. MARX sobre textos de Historia Moderna y dos números de la revista «Cahiers pédagogiques» dedicados al método y problemas de la enseñanza de la Historia. También en 1967 llega a las librerías francesas la primera de las obras de A. NOUSCHI dedicada a las Ciencias Históricas, ésta, y sobre todo otra posterior (1969) específicamente dirigida al comentario de texto, son las primeras que, de forma muy selectiva, aparecen en el todavía incipiente mercado español. Estos dos trabajos de Nouschi, especialmente el segundo, son de una gran utilidad confirmada por muchos profesores (6).

La aportación de André Nouschi consiste en establecer cierto orden y método en cuanto al sentido del comentario de texto en una clase, el lugar que debe ocupar en la exposición y el tiempo más conveniente en su aplicación. También amplía el campo del comentario de documentos con estadísticas (7), representaciones gráficas, listas electorales, etc.

(4) Cabe apuntar únicamente la obra conjunta, de escasa circulación, de S. MONTERO, J. PÉREZ DE URBEL, E. SÁEZ y SÁNCHEZ CANDEIRA: *Segundo curso de metodología y crítica histórica para la formación técnica del moderno historiador*. (Estado Mayor Central del Ejército. Servicio Histórico Militar). Madrid, 1950.

(5) Ver especialmente GLENISON, J. y DAY, J., *Textes et documents d'Histoire du Moyen Age: XI^e et XII^e siècles*. París, 1970. De este mismo año y de la colección U2 de Armand Colin ver BRUNETE, J. P. y PLESSIS, A., *Explication de textes historiques. De la Révolution au XXI^e siècle*. París, 1970.

(6) Ver A. NOUSCHI, *Initiation aux sciences historiques*. París, 1967. En especial el capítulo 7.º «Come travailler»? El apartado primero «Travail personnel», p. 187 y ss. Y del mismo autor *Le commentaire de textes et de documents historiques*. París, 1969.

(7) Aunque se salga del tema, me parece interesante señalar que en la colección FAC de F. NATHAN se ha publicado una obra sobre el comentario de textos económicos llamada *Initiation aux textes et documents économiques*, cuyos autores son N. CAMPION, R. COSTE y J. RINAUDO.

(1) Me refiero en cuanto a su influencia en España. El comentario de textos tiene en Estados Unidos y en Inglaterra un exponente de primer orden. Ver de GARCÍA DE CORTÁZAR, J. A. *Nueva Historia de España en sus textos: la Edad Media*. Es interesante toda la presentación. Santiago de Compostela, 1975.

(2) En casi todas las obras sobre método y comentarios de textos aparecen las mismas referencias a publicaciones francesas.

(3) En menor medida, el Ministerio de Información y Turismo ya desaparecido, que publicó documentos sobre los antecedentes de la Guerra Civil de mano de R. DE LA CIERVA y el C.S.I.C.

Por su importancia como ya he indicado merece la pena una breve reseña de la segunda obra de André Nouschi ya citada (8). Dice el autor, en la introducción de la obra, que el comentario de texto es la práctica «la plus importante sans doute» de las que puede realizar un maestro. La obra se compone de dos partes fundamentales, enmarcadas por una introducción explicativa del objetivo de la obra y un glosario de instituciones francesas aparecidas en los comentarios. La primera parte (el capítulo primero) es quizá el más interesante de cara al aprendizaje del comentario de texto; se divide a su vez en tres apartados que son otras tantas formas posibles de comentario: textos, estadísticas, planos y mapas. En la segunda parte (capítulos del dos al seis) se desarrollan textos de los siglos XVI al XX inclusive. Resumidamente, respecto al comentario de textos, los consejos prácticos son: no debe improvisarse, deberá tener una bibliografía práctica y precisa, y es mejor hacer la práctica en grupo que de forma individual. Para el desarrollo del comentario aconseja dividirlo en cuatro partes generales: introducción, comentario, conclusiones y datación.

En lo que concierne a las estadísticas, la elección, bien si se trata de series completas o con lagunas, debe ser muy estricta y siempre perteneciente a un contexto claro y concreto dentro de la explicación de la clase y deberá constar de la correspondiente bibliografía. Para la realización del comentario, una vez trazada la curva, se realizará el análisis de las inflexiones para terminar en unas conclusiones.

En cuanto a los planos y mapas, el método de trabajo es similar a los anteriores: bibliografía, introducción histórica, desarrollo y conclusiones.

b) Desde 1970:

Será a partir de 1970 cuando crezca en España un interés cada vez más marcado por la introducción del texto histórico en las Facultades de Filosofía y Letras (9). Serán algunos profesores universitarios: REGLÁ, ARTOLA, EIRAS ROEL, —este último a través del ICE de Santiago de Compostela— los que marquen un camino desde entonces ininterrumpido. Otros profesores de Historia, si no por escrito —que yo sepa—, exponen de palabra en la Universidad métodos de comentarios de textos que circularán entre alumnos y opositores a Institutos de Enseñanza Media; citaré, entre otros, a JOVER, PALACIO ATARD, SECO, BALCELLS, GÓMEZ MOLLEDA, NAZARIO GONZÁLEZ, etc. El profesor Nazario González y el profesor COMELLAS, en 1972 y 1977 respectivamente, al hablar de la problemática de la Historia desde el punto de vista didáctico, hacen mención expresa de los comentarios de texto (10).

La influencia de los profesores universitarios sobre los futuros docentes de Bachillerato llevó hasta las aulas de los Institutos la práctica, más o menos normal, del comentario de texto histórico, contribuyendo con ello al mayor interés de historiadores y editoriales hacia la difusión de libros sobre este tema.

A partir de 1974, y sobre todo en los últimos tres años, las publicaciones tanto sobre métodos y técnicas de comentario como recopilaciones de texto, documentos, mapas, etc se ha hecho incesante. La mayor parte de los títulos aparecidos son repertorios de textos clasificados por etapas (Prehistoria, Antigua, Media...) o generales, comentados o sin comentar, con introducciones metodológicas o sin ellas. A estudiar esta problemática dedicaré las siguientes líneas.

(8) Este trabajo va a ser clave para otros posteriores que tomarán no sólo las técnicas sino también el método discursivo del libro.

(9) En 1968, el profesor Artola había publicado el ya clásico *Textos fundamentales para la Historia*, como prueba de una práctica bastante frecuente en la facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Salamanca.

(10) Ver GONZÁLEZ, N. y otros, *La Historia Contemporánea en la Universidad*. Barcelona, 1972. Y COMELLAS, J. L., *Guía de los estudios universitarios: Historia*. Pamplona, 1977.

V. CRITICA DE LA BIBLIOGRAFIA

A) Obras que recopilan textos:

Haré una selección entre aquéllas de más reciente publicación y con mayor interés de cara a la clase de Historia.

A partir de 1971, la editorial Guadiana inició la publicación de una serie de diez volúmenes acerca de la Historia Contemporánea Española en sus documentos básicos (11). La edición, realizada por tres profesores de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Complutense de Madrid, tiene como objetivo, según palabras de los autores, dar a conocer «el testimonio directo de quienes la vieron (la Historia) y el de aquellos hechos y acontecimientos que marcan un momento decisivo en lo económico, social, político y religioso de nuestro país» (12). Los volúmenes tienen la misma estructura, dividiéndose cada uno de ellos en cuatro partes. La primera plantea el tema, la segunda recoge los textos y otros documentos con los que confirmar la exposición introductoria, la tercera enmarca el panorama histórico español en el contexto europeo y universal y en la cuarta recoge la bibliografía, periódicos de la época de cada texto y la cronología e índices de nombres aparecidos en él.

El conjunto de la obra de Guadiana es, desde mi punto de vista, muy válido, siendo un instrumento muy serio para la docencia universitaria y del Bachillerato.

Hasta 1975, dejando a un lado reimpresiones de trabajos anteriores, no vuelven a publicarse obras de fácil aplicación a la enseñanza. En este año ve la luz la primera de una serie de cuatro dedicadas a la Historia General de España en sus textos: Prehistoria y Edad Antigua, el primer volumen; Edad Media, el segundo; Moderna, el tercero; y Contemporánea, el cuarto (13). La salida a la venta no se realizó según el orden cronológico histórico, sino que inició la colección el segundo —la Edad Media—, debido a la pluma de José Angel GARCÍA DE CORTÁZAR y RUIZ DE AGUIRRE. El fundamento de ésta y las demás programadas por la editorial compostelana es poner en manos de los profesores un instrumento de «enseñanza e investigación histórica» (14). El método seguido en la obra general es importante, pues no sólo da los textos de los más variados autores sino que, en algunos casos, los desarrolla, trabajo evidentemente muy costoso de realizar. Los textos van enmarcados entre un breve resumen, la datación correspondiente y, en casos, una explicación muy amplia. Una vez hecha en la introducción la exposición del método, el grueso del libro se dedica a recopilar los textos por períodos dentro de la Edad Media, precedidos de una explicación del momento histórico. Añádase a todo ello las citas de fuentes y bibliografía sobre cada uno de los apartados; todo esto confiere al conjunto, modélico por su forma y por su contenido, el carácter de manual.

La dificultad más importante para el manejo de esta obra sobre la Edad Media y la segunda publicada (primera de la colección), de Alberto BALIL y Germán DELIBES (15), estriba en los idiomas de los testimonios que, forzosamente, por razón del contenido histórico, son los propios del momento analizado. En el caso de la Edad Media aparece, por propia intención del autor, el latín medieval,

(11) Ver GARCÍA NIETO, M. C., DONEZAR, J. M., LÓPEZ PUERTA, L., *Bases documentales de la España Contemporánea*. Madrid, 1971.

(12) *Ibidem*, T. I., *Revolución y reacción, 1808-1833*. Pág. 9. Madrid, 1971.

(13) La editora Pico Sacro ha publicado dos libros de la serie programada; faltan por salir el tercero (escrito por el profesor Eiras Roel) y el último (aún sin determinar el autor en el momento en que se escribe este artículo).

(14) Ver GARCÍA DE CORTÁZAR, J. A., op. cit., pág. 9.

(15) Ver BALIL, A. y DELIBES, G., *Nueva Historia de España en sus textos: Prehistoria y Edad Antigua*. Santiago de Compostela, 1976.

para salvar la integridad del documento y por ser su conocimiento, dice Cortázar, imprescindible a un estudioso de Historia Medieval de España. A mi juicio, este hecho limita la utilización de obra tan interesante, haciéndola difícilmente asequible a bastante profesores y no digo nada a los alumnos, incluso universitarios. Los textos en árabe, por el contrario, sí están traducidos; al igual que los griegos, egipcios, ibéricos, etc., en el tomo dedicado a la Prehistoria y Edad Antigua (16).

En 1977 y 1978, una nueva colección de textos sobre Historia Antigua se pone a disposición de los estudiantes. Se trata de dos volúmenes sobre Grecia y Roma respectivamente (17). El primero en publicarse es «Textos para la Historia Antigua de Roma» y el autor Narciso SANTOS YANGUAS. El segundo, «Textos para la Historia Antigua de Grecia», de Julio MANGAS. Las dos obras están concebidas del mismo modo, constando de un prólogo, introducción histórica, bibliográfica y mapas.

Sin querer analizar con detenimiento el contenido de ambos trabajos, merece la pena realizar una valoración general en relación con la temática que aquí se trata. La primera impresión al ojear los dos estudios es que su utilidad para un «público amplio» (18) es muy reducida, ya no por sus contenidos científicos que no soy quien para enjuiciar, sino por la escasa capacidad didáctico-pedagógica tan propia de tantos profesores universitarios. Esta impresión se ve confirmada cuando se comprueba que las introducciones históricas son excesivamente amplias, yo diría que sin ningún objeto dentro de un libro de este tipo dedicado a textos. Estos no tienen ninguna explicación y muchos son excesivamente largos (cosa que no sólo ocurre aquí), por lo que, en la práctica, serán difícilmente manejables en una clase. En resumen, se advierte una cierta precipitación —incluso en los mapas— en ambos libros, máxime cuando existían notables precedentes que, como mínimo, se podían haber imitado.

Otras dos obras de textos que es necesario citar son las referidas al tema regional; la primera de J. A. SANTAMARÍA PASTOR, R. ORDUÑA REBOLLO y E. MARTÍN-ARTAJO sobre regionalismo español, editada en 1977; y la segunda de J. A. GARCÍA DE CORTÁZAR, B. ARIZAGA, R. M.^a MARTÍNEZ OCHOA, M.^a L. RÍOS acerca de temas medievales del País Vasco publicada en 1979, en San Sebastián (19).

b) Obras con métodos y recopilación de textos:

A continuación pasaré revista a las que se han dedicado a sugerir métodos de comentarios apoyados a la vez en textos comentados o sin comentar.

Me ocuparé de cuatro trabajos por orden de aparición en el mercado, teniendo en cuenta la estructura del libro, su contenido y, en último término, el análisis crítico.

Abrió la serie Agustín UBIETO ARTETA con su obra «cómo se comenta un texto histórico», publicada en 1976 en Valencia por la editorial Anúbar, que, como ya dije, está especializada en recopilaciones de textos medievales.

Inmediatamente adelanto que, a mi juicio, es ésta la mejor con mucho de las obras en el mercado. Su aspecto, en apariencia denso y pesado, es engañoso y una lectura reposada —teniendo alguna experiencia sobre el tema— confirmará con toda seguridad esta opinión. Consta el libro del profesor Ubieto de una introducción justificando la necesidad del comentario de texto para la enseñanza de la historia, y del orden de exposición de la obra. A continuación, dos partes claramente diferenciadas por su objetivo y contenido. En la primera, constituida

(16) Los textos, aunque traducidos, se presentan en original, ganando en didactismo e interés para los alumnos.

(17) La editorial que hace la publicación es Cátedra, en la colección Historia. Serie Menor.

(18) Ver prólogo de la obra de MANGAS, J., *Textos para la Historia Antigua de Grecia*. Madrid, 1978.

(19) Ver referencia bibliográfica al final del artículo.

por dos capítulos, explica la filosofía del comentario de textos y el método aplicable a los mismos; en la segunda, dividida en cuatro capítulos, plantea las bases prácticas del comentario, ejemplos concretos de textos, de otro tipo de documentos y, por último, una extensísima bibliografía que comentaré.

En la introducción, explica el autor los dos principios básicos del método: el porqué y el para qué, «el comentario de textos es ejercicio práctico inevitable a cualquier nivel que se quiera explicar la Historia y tiene reservado un lugar destacado en toda programación, independientemente de la técnica didáctica utilizada para la presentación de cada tema» y sigue «a través del comentario de textos y de documentos de índole varia, se consigue que el alumno lleve a efecto toda la gama de operaciones mentales que desde un mero refrendo de los conocimientos ha de llevarles hasta la evaluación del texto o documento pasando por su comprensión, su aplicación, su análisis y su síntesis» (20).

El primer capítulo de la primera parte lo dedica a la definición de qué es un documento, clases de documentos y qué es comentar un texto, haciéndose especial hincapié en los defectos que se cometen en la práctica, lo que es de gran utilidad, pues un buen comentario se puede echar a perder parafraseándolo, haciendo interpretaciones incompletas o abultando excesivamente aspectos que poco tienen que ver con el tema (21).

El segundo lo dedica a los métodos del comentario de textos (22): método literal, lógico-literario, lógico, y de apoyo, que son respectivamente formas de análisis que avanzan en su dificultad de desentrañamiento según la mayor o menor claridad de sus estructuras.

Expuestos unos esquemas de comentario y los diferentes niveles de explicación: básico, medio y superior, se pasa a la segunda parte (23) donde analiza, ya en concreto, diferentes textos conforme a los métodos anteriormente justificados (capítulos primero y segundo). El capítulo tercero es especialmente interesante por la trasposición del comentario de texto a otros documentos tales como grabados, mapas, gráficas, etc. El cuarto y último capítulo recogen la bibliografía en tres secciones; una sobre métodos de comentario, otra colecciones de fuentes y la final antologías y selecciones de textos históricos. Esta bibliografía era sin duda la más global y completa que existía en castellano hasta la fecha de publicación (1976), recoge los autores y editoriales más importantes de Europa; únicamente omite, con alguna salvedad, información sobre artículos de revistas y revistas especializadas.

El libro, así estructurado, es una palpable muestra de esfuerzo y dedicación a una práctica profesional. Difícilmente otro profesor escribiría con tanta hondura y a la vez claridad acerca de un tema. Esta obra (24), de indudable influencia francesa, tiene una clara dirección hacia los docentes y estudiantes necesitados de técnicas de comentarios de textos. Como aspectos resaltables pondría la claridad de ideas y de exposición; la matización de esquemas de diverso uso; la cabal definición de conceptos históricos, jurídicos, legislativos, etc.; la escrupulosa fidelidad a las fuentes; y, por último, la singular acumulación de ideas y sugerencias para llevar a buen fin un comentario de texto. A mi entender, el conjunto habría sido más completo si los textos comentados hubieran tenido una mayor amplitud en el tiempo, aunque tal omisión es perfectamente explicable por la concreta especialidad del autor.

La segunda obra que comentaré es la conjunta de Federico LARA PEINADO y

(20) Ver UBIETO ARTETA, A., *Cómo se comenta un texto histórico*. Pág. 5. Valencia, 1976.

(21) *Ibidem*, págs. 11 a 24.

(22) *Ibidem*, págs. 24 a 67.

(23) *Ibidem*, págs. 67 a 203.

(24) Fue reeditada en Zaragoza, en 1968, por la misma editorial.

MANUEL ABILIO RABANAL ALONSO, profesores de la Complutense de Madrid, «Comentario de textos históricos. Método y recopilación», publicada en 1977 por Ediciones Dilagro de Lérida (25).

Esta obra está dividida en dos partes fundamentales. Una, destinada a explicar cómo se comentan textos históricos; y la otra, con 125 textos, de todas las edades de la Historia. En líneas generales, la primera parte es una repetición sencilla y bastante eficaz de ideas de autores que anteriormente las habían expuesto, siendo las aportaciones muy esporádicas y reiterativas.

Los textos, que no están comentados en ningún caso, van precedidos de una breve explicación y de la procedencia. Se concluye la obra con una bibliografía básica que debe servir de apoyo al comentario de los textos; también, al terminar el apartado de teoría, hay una reseña elemental de libros acerca de las técnicas del comentario de texto histórico.

El juicio que me merece este libro es severo y riguroso. En primer lugar, es evidente la «coincidencia» con la obra anteriormente estudiada de A. Ubieta, con el agravante de que ni tan siquiera cita la procedencia (26). Estas «coincidencias» no sólo son literales sino que, en ocasiones, se cambia la terminología de los encabezamientos sin variar el sentido de los contenidos: de explicación externa a digresión, de explicación parafraseada a paráfrasis, de redacción literaria a estilismo, etc. Esto hubiera resultado menos llamativo si los autores hubieran expresado, en notas a pie de página, el origen de sus «deducciones», cosa que sí hace el profesor Ubieta al hablar de estos mismos temas.

En suma, es razonable el éxito del libro (27), más por su claridad expositiva que por el rigor de su contenido. Es, creo, un libro «oportuno» para aprender la técnica del comentario de texto y salir de un apuro en situaciones conocidas por todos, pero nunca una buena obra digna de elogio.

La tercera publicación que comentaré es la aparecida en 1978, del profesor de Historia Contemporánea de América de la Universidad Complutense de Madrid, Mario HERNÁNDEZ SÁNCHEZ-BARBA, titulada «El comentario de textos históricos» (28). Su estructura, en líneas generales, es la siguiente: además de la introducción y la bibliografía correspondientes, dedica un capítulo a teoría de la Historia, un segundo a las clases de textos según la forma y la intencionalidad, un tercero a la explicación de esquemas y métodos de comentario de texto, y un cuarto y último a ejemplos o paradigmas, como los denomina el autor. Los propósitos del profesor Sánchez-Barba, expuestos en la introducción, son los normales en los casos anteriores, ofrecer a los profesionales de Historia y a los estudiantes universitarios «una amplia serie de inquietudes que les permitan a ellos mismos acceder a la riquísima posibilidad de conocimiento histórico que encierran los textos» (29), también la necesidad de técnicas de trabajo en el convencimiento de que el trabajo de un historiador es hacer pasar al alumno «del nivel de estudiante al de estudioso» (30). Para este objetivo el autor inicia su trabajo haciendo un resumen de su pensamiento histórico, en cuanto a los conceptos fundamentales: historiografía, fenomenología y metafísica en relación con el hombre que vive en un tiempo y en un espacio, con unas relaciones socio-económicas, unas ideas y una mentalidad. Este cuerpo teórico es, para el autor, el basamento para «quien vaya a plantearse una explicación o comentario

(25) Esta obra también se reeditó en noviembre de 1978 por la misma editorial.

(26) Ver especialmente págs. 17 y 37, comparándolas con la 22 y 58 del libro de Ubieta.

(27) Estando escribiendo este artículo, aparece en la Revista de Bachillerato una reseña bibliográfica de esta obra. Ver P. BALAÑA ABADÍA, *Revista de Bachillerato*, n.º 11, pág. 85. Madrid, 1979.

(28) Es publicada en Albacete por la editorial Tébar-Flores de Madrid.

(29) Ver HERNÁNDEZ SÁNCHEZ-BARBA, op. cit. pág. 7.

(30) Ibidem.

de un texto» (31). En el capítulo segundo, introduce unos de los aspectos más sustanciosos de todo el conjunto, la delimitación de las «distintas familias de fuentes» (32) que configuran la realidad inmediata del hombre y por ende la de cualquier texto histórico y que, en consecuencia, han de tener un tratamiento distinto. Estas fuentes son: documentos, escritos jurídicos, actas, registros, exposiciones históricas, autobiografías, epistolarios, publicística, la opinión pública, y por último las fuentes literarias. No obstante, los textos no se agotan en esta dimensión sectorial, sino que se ha de buscar la «intencionalidad» (33) de los diferentes sectores que actúan en la Historia, sean estos políticos, culturales, sociales, económicos, internacionales, demográficos, psicoanalíticos, etc. El capítulo tercero, como ya quedó dicho, recoge en primer lugar teoría del texto como documento histórico: actitudes intelectuales del texto, es decir, el origen de la información; las actitudes críticas ante el texto, es decir, la valoración de lo que el texto dice, por qué lo dice y cómo lo dice. En segundo término, un guiño orientativo de comentario que no difiere mucho de otros anteriores. El libro culmina en el capítulo cuarto, con dos repertorios de textos y unos documentos (textos y gráficas) comentados. Los textos, que siguen el orden exacto de las dimensiones de la realidad histórica ya indicadas, tienen una cabecera explicativa así como la procedencia y la fecha de publicación.

La obra que comento es fruto de una reflexión histórica y de una experiencia personal del autor, como tal es válida y positiva; está hecha con reposo y los contenidos nada ligeros ni oportunistas demuestran que detrás hay una madurez profesional. Es una pena que ni la presentación ni la forma del libro, pesada y densa, faciliten la lectura y por consiguiente su comercialización.

El cuarto y último trabajo que comentaré es el publicado por Editorial Alhambra entre 1978 y 1979 que consta de dos libros que, al igual que los anteriores, están destinados al comentario de textos históricos con inclusión de precisiones metodológicas. Los textos son de Historia General, dedicado el primer volumen (segundo publicado) a la Historia Antigua y Media, y el segundo a la Historia Moderna y Contemporánea. Los autores son respectivamente Arminda LOZANO y EMILIO MITRE, y M.^a VICTORIA LÓPEZ-CORDÓN junto con JOSÉ URBANO MARTÍNEZ CARRERAS.

La estructura es idéntica en ambos volúmenes, una introducción histórica de cada uno de los subperíodos tratados con una bibliografía sumaria, un texto comentado y, a continuación, los demás enumerados sin encabezamiento explicativo y citando la procedencia. A todo esto se añade que, en el primer volumen publicado, se incluyó una reseña breve justificando la utilización de los textos y unas normas de análisis y comentario de los mismos (34). Estas normas, junto con otras que introducen las partes correspondientes a la Edad Antigua y Media, son prácticamente las mismas que las de autores anteriores, esta vez citando la procedencia, lo que demuestra que sobre técnicas de comentario de textos históricos está ya casi todo dicho, siendo la fuente principal los autores franceses que aparecen al principio de este artículo.

En suma, la obra está bien presentada y en precisión sólo sirve —que ya es suficiente— para incorporar nuevos textos a los existentes, ampliando el campo abierto por otros estudiosos anteriormente.

(31) Ibidem, pág. 11.

(32) Ibidem, pág. 41.

(33) Ibidem, pág. 60.

(34) Ver LÓPEZ CORDÓN, A. y MARTÍNEZ CARRERAS, J. U., *Análisis y comentarios de textos históricos*, V. II *Edad Moderna y Contemporánea*, págs. 1 a 15. Madrid, 1978.

Para finalizar el artículo, incluyo una bibliografía (35) que abarca cinco apartados: uno dedicado a ensayos que definen métodos y esquemas de comentario de textos históricos, otro a fuentes de textos históricos, el tercero a colecciones o repertorios de textos seleccionados por épocas históricas, el cuarto a obras aparecidas después de 1975 y por último, otras obras de interés.

VI. BIBLIOGRAFIA

a) Sobre métodos de comentarios de textos:

- DEVEZE, M. y MARX, R.—*Textes et documents d'histoire moderne et conseils pratiques aux étudiants*. París, 1967.
- EIRAS ROEL, A.—*Las técnicas del comentario de textos, «Coloquios sobre metodología y didáctica de la Historia»*. Santiago de Compostela, 1971. Págs. 77-80.
- LARA PEINADO y M. A. RABANAL ALONSO.—*Comentario de textos históricos, Método y recopilación*. Lérida, 1977.
- HERNÁNDEZ SÁNCHEZ BARBA, M.—*El comentario de textos históricos*. Madrid, 1978.
- LÓPEZ CORDÓN CORTEZO, M.^a y MARTÍNEZ CARRERAS, J. U.—*Análisis y comentarios de textos históricos, V. II Edad Moderna y Contemporánea*. Madrid, 1978.
- LATREILLE, M. A.—*L'explication des textes historiques. Méthodes d'explications et choix de textes*. París, 1944.
- LOZANO, A. y MITRE FERNÁNDEZ, E.—*Análisis y comentarios de textos históricos, V. I. Edad Antigua y Media*. Madrid, 1979.
- MARICHAL, R.—*La critique des textes en l'histoire et ses méthodes*. Encyclopedie de la Pleiade. París.
- NOUSCHI, A.—*Initiation aux sciences historiques*. París, 1967.
- NOUSCHI, A.—*Le commentaire de textes et de documents historiques*. París, 1969.
- UBIETO ARTETA, A.—*Cómo se comenta un texto histórico*. Valencia, 1976.

b) Grandes colecciones de fuentes

- La relación bibliográfica que sigue no trata de ser exhaustiva. Sirva únicamente de recordatorio y apoyo. La mayor parte de estas obras están agotadas o son difíciles de conseguir, pero en cualquier caso no deben ser olvidadas.
- Acta Sanctorum* (68 vols.) Bruselas, 1643-1490 (los 60 primeros, reimpresos entre 1965-1971).
- ANDRE, L.—*Les sources de l'histoire de France (1610-1715)* (6 vols.). París, 1924-1935.
- Biblioteca de Autores Españoles, ordenada por ARIBAU, B. C. y editada por RIVADENEYRA, M. Madrid, 1846-1880 (71 vols.), continuada a partir de 1944.
- BOUQUET, D.—*Recueil des historiens des Gaules et de la France* (24 vols.). París, 1737-1788 y 1806-1904.

- Colección de documentos relativos al descubrimiento, conquista y colonización de las posesiones españolas en América y Oceanía* (66 vols.) Madrid, 1864-1932.
- Collection de textes pour servir à l'étude et à l'enseignement de l'histoire* (50 vols.). París, 1886-1925.
- Corpus scriptorum ecclesiasticorum latinorum* (72 vols.). Viena, 1866-1939.
- Corpus scriptorum historiae Byzantinae* (50 vols.). Bonn, 1828-1897.
- FERNÁNDEZ NAVARRETE, M.; SALVA, M.; SÁINZ DE BARANDA, P.; MARQUÉS DE LA FUENTESANTA DEL VALLE Y RAYON, J. S.—*Colección de documentos inéditos para la Historia de España*. C.O.D.O.I.N. (112 vols.). Madrid, 1842-1895.
- PAZ, J. realizó el *Catálogo de la Colección* (2 vols.). Madrid, 1930-1931.
- FLÓREZ, F. y otros.—*España Sagrada. Teatro geográfico-histórico de la Iglesia de España* (Continuada por la R. Acad. Historia) (56 vols.). Madrid, 1747-1961.
- Fontes Hispaniae Antiquae* (dirigida por Schulten, A.; Bosch Gimpera, P.; y Pericot, L.). Vol. I: SCHULTEN, A.: *Avieno, Obra marítima, junto con los demás testimonios anteriores al año 500 a. J.C.* Barcelona, 1955; Vol. II: SCHULTEN, A.: *De 500 a. J.C. hasta César*. Barcelona, 1925; Vol. III: SCHULTEN, A.: *Las guerras de 237-154 a. J.C.* Barcelona, 1935; Vol. IV: SCHULTEN, A.: *Las guerras de 154-72 a. J.C.* Barcelona, 1937; Vol. V: SCHULTEN, A.: *Las guerras de 72-19 a. J.C.* Barcelona, 1940; Vol. VI: SCHULTEN, A.: *Estrabón Geografía de Iberia*. Barcelona, 1952; Vol. VIII: GROSSE, R.: *Las fuentes desde César hasta el siglo V de J.C.* Barcelona, 1959; Vol. IX: GROSSE, R.: *Las fuentes de la época visigoda y bizantinas*. Barcelona, 1947.
- HALPHEN, L. y LATOUCHE, R.—*Les classiques de l'histoire de France au Moyen Age* (Obra dirigida por...) (26 vols.) «Les Belles Lettres». París, 1923-1963.
- HEFELL, K.-J.—*Histoire des Conciles* (16 vols.). Letouzey et Ané, París, 1907-1921.
- HEMMER, H. y LEJAY, P.—*Textes et documents pour l'étude historique du Christianisme* (Obra dirigida por...) (20 vols.). París, 1904-12.
- LUBAC, H. DE Y DANIELOU, J.—*Sources Chrétiennes* (Colección dirigida por...). Más de 100 vols. publicados. París, 1941 y ss.

- MARTENS, F. DE.—*Recueil des traités d'alliance, de paix, de trêve, de neutralité, de commerce, de limites, d'échange, etc., depuis 1761 jusqu'à présent* (8 vols.). Gotinga, 1871-1835.
- MIGNI, J.-P.—*Patrologiae cursus completus* (382 vols.: Series latina, 221, vols., París 1879-1889; Series Graeca, 161 vols. París, 1886-1912.
- Monumenta Germaniae Historica* (Más de 200 vols.). Ed. G. H. Pertz y otros. Hannover y Berlín, 1826 y ss.
- Monumenta Medii Aevi historica res gestas Poloniae illustrantia* (20 vols). Cracovia, 1872-1907.
- MUÑOZ y ROMERO, J.—*Colección de fueros Municipales y Cartas Pueblas de los reinos de Castilla, León Corona de Aragón y Navarra*. Madrid, 1847. (Esta obra ha sido reeditada por Ed. Atlas. Madrid, 1970).
- MURATORI, L.—*Rerum Italicarum scriptores* (28 vols.). Milán, 1723-1751.
- Portugaliae monumenta historica*. Lisboa, 1856-1888. (Reimpresión Kraus Reprint Ltd. (9 vols.). Neudeln, 1967.
- Publications la Société de l'Histoire de France* (207 vols.). París, 1834-1869.
- Real Academia de la Historia.—*Cortes de los Antiguos Reinos de Aragón, Valencia y Principado de Cataluña* (27 vols.). Madrid, 1896-1930.
- Real Academia de la Historia.—*Memorial histórico español* (47 vols.). Madrid, 1885-1915 y (2 vols.), Madrid, 1896-1930).
- Real Academia de la Historia.—*Cortes de los Antiguos Reinos de León y Castilla*. (7 vols.). Madrid, 1861-1903.
- Rerum Britannicarum Medii Aevi scriptores* (244 vols.). Londres, 1858-1896.
- Societe des Anciens Textes Français: Publications* (120 vols.). París, 1875-1925.
- TRIEPEL, II.—*Nouveau recueil général de traités et autres actes relatifs aux rapports de droit international, continuation au grand recueil de G. F. Martens* (40 vols.), Leipzig, 1910-1943.
- UBIETO ARTETA, A.—*Textos medievales* (colección dirigida por...) (de momento 56 vols.). Ed. Anubar. Valencia, 1960-1975.
- VILLANUEVA, J. L.—*Viaje Literario a las iglesias de España*, R. A. H. (22 vols.). Madrid, 1903-1852.

c) Antológicas y selecciones de textos históricos

- La que a continuación se cita no es toda la bibliografía existente, pero se considera suficiente para preparar cualquier curso de Historia, a la vez que es fácilmente asequible.
- ALBIN, P.—*Les grandes traités politiques. Recueil des principaux textes diplomatiques depuis 1815 jusqu'à nos jours*. París, 1911.
- ANCHIERI, E.—*Antología storico diplomática (1815-1940)*. Milán, 1941.
- ANDRE, L.—*Les sources de l'histoire de France (1610-1715)* (6 vols). París, 1924-1935.
- ARTOLA, M.—*Textos fundamentales para la Historia*. Revista de Occidente (Biblioteca de Política y Sociología). Madrid, 1973.
- BENDISCIOLI, M. y GALLIA, A.—*Documenti di storia Medioevale (400-1492)*.—Mursia (Strumenti per una nuova cultura. Testi e documenti, 21). Milán, 1971.

- BENEYTO PÉREZ, J.—*Textos políticos españoles de la Baja Edad Media*. Instituto de Estudios Políticos. Madrid, 1944.
- BERNARD, J.—*Recueil des traités de paix*. Amsterdam, 1700.
- BILLACOIS, F.; HERVE, J.-C.; ROBIN, R.; ZINK.—*Documents d'histoire moderne* (2 vols.). «Collection U², 125 y 125». Armand Colin. París, 1970.
- BLUMENKRAZ, B.—*Les auteurs chrétiens latins du Moyen Age sur les Juifs et le Judaïsme*. París, 1963.
- BONNOURE, P. y otros.—*Documents d'histoire vivante de l'antiquité à nos jours*. Editions sociales. París, s. d.
- BOSSUAT, A.—*Les chroniqueurs français du Moyen Age (extraits)*. Classiques Larousse (2 vols.). París, 1937.
- BRUNET, J. P. y PLESSIS, A.—*Explications de textes historiques. De la Révolution au XX^e siècle*. «Collection U², 99». Armand Colin. París, 1970.
- CALMETTE, J. e HIGOUNET, Ch.—*Textes et documents d'histoire. II: Le Moyen Age*. «Collection Clio». P.U.F.: París, 1953.
- CANTOR, N. F.—*The medieval World (300-1300)*. (Ideas and institutions in Western Civilization). McMillan C.^o Londres, 1969.
- CIERVA, R. DE LA.—*Los documentos de la primavera trágica. (Análisis documental de los antecedentes inmediatos al 18 de julio de 1936)*. Secretaría General Técnica del Ministerio de Información y Turismo. Madrid, 1967.
- CLASSEN, P.—*Politische Verträge des Früden Mittelalters* (Historische Texte Mittelelter, 3). Stahlmann Verlag. Munich, 1966.
- COLLIARD, C.-A.—*Actualité internationale et diplomatique (1950-1956)*. París, 1957.
- COLLIARD, C. A.—*Droit international et histoire diplomatique (1815-1950)*. París, 1950.
- COMMAGER, H. S.—*Documents of American History*. Nueva York, 1963.
- CHARLES-PICARD, G. y ROUGE, J.—*Textes et documents relatifs à la vie économique et sociale dans l'Empire Romain (31 avant J. C. 225 après J. C.)*. «Regards sur l'histoire, 6». SEDES. París, 1969.
- CHARLESWORTH, M. P.—*Documents Illustrating the Reigns of Claudius and Nero*. Cambridge, 1939.
- CHESNEAUX, J.—*La Cina contemporanea, storia documentaria*. Bari, 1963.
- CHRIMES, S. B. y BROWN, A.-L.—*Select Documents of English Constitutional History (1307-1485)*. Londres, 1961.
- DECHAPPE.—*L'Histoire par les textes, de la Renaissance à la Révolution*. Delagrave. París, 1939.
- DENZINGER, E.—*El magisterio de la Iglesia*. Ed. Herder. Barcelona, 1963.
- DEVEZE, M. y MARX, R.—*Textes et documents d'histoire moderne et conseils pratiques aux étudiants*. «Regards sur l'histoire, 2» SEDES. París, 1967.
- DÍAZ-PLAJA, F.—*La Historia de España en sus documentos* (Varios volúmenes, editados en editoriales diversas):
El siglo XVI.—Instituto de Estudios Políticos. Madrid, 1958.
El siglo XVII.—Instituto de Estudios Políticos. Madrid, 1957.

(35) La mayor parte de esta bibliografía procede de la obra de A. UBIETO. Únicamente he añadido otras posteriores a 1976 y completado con algunas que no estaban citadas y que me han parecido importantes.

- El siglo XVIII.—Instituto de Estudios Políticos. Madrid, 1955.
- El siglo XIX.—Instituto de Estudios Políticos. Madrid, 1954.
- El siglo XX (1900-1923).—Int. Estudios Políticos. Madrid, 1960.
- El siglo XX. Dictadura... República (1923-1936).—Instituto de Estudios Políticos. Madrid, 1964.
- El siglo XX: la guerra (1936-1939).—Ed. Faro. Madrid, 1963.
- Del desastre de 1898 al Príncipe Juan Carlos. Ediciones G. P. Plaza y Janés. Barcelona, 1971.
- DOWNES, N.—*Basic documents in medieval history*. (An Anvil Original, 38). D. Van Nostrand Company. Princeton, 1959.
- DUMEIGI, G.—*La fe católica. Textos doctrinales del magisterio de la Iglesia*. Ed. Estela. Barcelona, 1965.
- DUPRE-THESEIDER, F.—*Testi per la storia dei rapporti fra chiesa e stato nell'alto Medio Evo*, Patron. Bolonia, 1962.
- DUVERGER, M.—*Constitutions et documents politiques* (Thémis Textes et documents). P.U.F. París, 1974.
- EBELING, J. B.—*L'histoire racontée par ses témoins. La Révolution française*. París, 1942.
- EHRAD, J. y PALMADE, G.—*L'Histoire*. «Collection U». Armand Colin. París, 1964.
- EHRENBERG, V. y JONES, A. H. M.—*Documents Illustrating the Reigns of Augustus and Tiberius*. Oxford, 1955.
- ELTON, G. R.—*Ideas and Institutions in Western Civilization Renaissance and Reformation*. Nueva York, 1963.
- ESPINOSA, F.—*Antología de textos históricos medievales*. Livraria Sá da Costa Editora. Lisboa, 1972.
- FALCON, M. I.; ORCASTEGUI, C.; SESMA, A. y UTRILLA, J. F.—*Antología de textos y documentos de la Edad Media. I: El occidente europeo*. Ed. Anubar. Valencia, 1976.
- FOHLEN, C. y SURATTEAU, J. R.—*Textes d'histoire contemporaine*. «Regards sur l'histoire, 1», SEDES. París, 1967.
- GARCÍA y BELLIDO, A.—*España y los españoles hace dos mil años*. «Colección Austral». Espasa Calpe. Madrid, 1968.
- GARCÍA GALLO, A.—*Manual de Historia del Derecho español*. Edición del autor. Madrid, 1967.
- GARCÍA GALLO, A.—*Textos jurídicos antiguos*, Madrid, 1953.
- GARCÍA MECADAL, J.—*Viajes de extranjeros por España y Portugal*. Siglos XVI, XVII y XVIII (3 vols.). Ed. Aguilar. Madrid, 1952 (I); 1959 (II); 1962 (III).
- GARCÍA DE CORTÁZAR, J. A.—*Nueva Historia de España en sus Textos*. Pico Sacro. Santiago de Compostela, 1975.
- GARCÍA-NIETO, M. C.; DONEZAR, J. M. y LÓPEZ PUERTAS, L.—*Bases documentales de la España contemporánea* (Varios vols. publicados y otros en curso de publicación). Ed. Guadarrama. Madrid.
- GIL, I.—*Corpus scriptorum muzarabiorum*. C.S.I.C. «Instituto Antonio de Nebrija» (2 vols.). Madrid, 1973.
- GIL ROBLES, J. M.—*Discursos parlamentarios*. Ed. Taurus. Madrid, 1971.
- GIRALT, E., ORTEGA, R. y ROIG, J.—*Textos, mapas y cronología de historia*.
- GLENNISON, J. y DAY, J.—*Textes et documents d'histoire du Moyen Age: XIV^e siècle*. «Regards sur l'histoire, 14». SEDES. París, 1970.
- GODECHOT, J.—*La pensée révolutionnaire*. París, 1964.
- GODINHO, V. M.—*Documentos sobre a expansão portuguesa*. (3 vols.). Lisboa, 1943-1945.
- GOUBERT, P.—*L'Ancien Régime* (2 vols.). «Collection U». Armand Colin. París, 1969.
- GUENIN, G. y NOUAILLAC, J.—*Lectures historiques*. Felix Alcan, París, 1926.
- HANDLIN, O.—*Readings in American History*. Nueva York, 1957.
- HAUSER, H.—*Les sources de l'histoire de France. XVI^e siècle (1494-1610)*. París, 1906-1916.
- HERLIHY, D.—*Medieval Culture and Society* (The Documentary History of Western Civilization). Mc. Millan. Londres, 1968.
- HINOJOSA, E. de.—*Documentos para la historia de las instituciones de León y de Castilla*. Madrid, 1919.
- HUICI, A.—*Lecturas históricas latinas. Fuentes españolas medievales*. Lib. Maragat. Valencia, s. d.
- HUICI, A.—*Las crónicas latinas de la reconquista* (2 vols.). Hijos de A. Vives. Valencia, 1913.
- IMBERT, J.; SAUTEL, G. y BOULET-SAUTEL, M.—*Histoire des institutions et des faits sociaux*. «Thémis. Textes et documents». P.U.F. Tomo I: *Des origines au X^e siècle*. París, 1963. Tomo II: *X^e-XIX^e siècle*. París, 1956.
- JEANNENEY, J.-M.; BARRE, R.; FLAMANT, M. y PERRROT, M.—*Documents économiques*. «Thémis. Textes et documents», P.U.F. Tomo I: *Population. Production. Prix*. Tomo II: *Monnaie. Revenus. Echanges internationaux*. París.
- JORGA, N.—*Textes historiques du Moyen Age destinés aux étudiants*. París, 1933.
- KENYON, J. P.—*The Stuart constitution, 1603-1688. Documents and commentary*. Cambridge, U. P., 1966.
- KIDD, B. J.—*Documents Illustrative of the Continental Reformation*. Oxford, 1911.
- KONETZKE, R.—*Colección de documentos para la historia de la formación social de Hispanoamérica (1493-1810)*. (2 vols.). Madrid, 1953-58.
- LA RONCIERE, CH. M. DE; DELORT, R. y ROUCHE, M.—*L'Europe au Moyen Age. Documents expliqués*. Tomo I: 395-888. «Collection U». Armand Colin. París, 1969.
- LA RONCIERE CH. M. DE; CONTAMINI, Ph.; DELORT, R. y ROUCHE, M.—*L'Europe du Moyen Age. Documents expliqués*. Tomo II: *Fin IX^e siècle fin XIII^e siècle*. «Collection U». Armand Colin. París, 1969.
- LA RONCIERE, CH. M. DE; CONTAMINI, Ph. y DELORT, R.—*L'Europe au Moyen Age. Documents expliqués*. Tomo III: *Fin XIII^e siècle fin XV^e siècle*. «Collection U». Armand Colin. París, 1971.
- LATOUCHE, R.—*Textes d'histoire médiévale. V^e-XI^e siècle*. P.U.F. París, 1951.
- LATOUCHE, R.—*Le film de l'histoire médiévale en France (843-1328)*. Arthaud. París, 1959.
- LATREILLE, M. A.—*L'explication des textes historiques. Méthodes d'explication et choix de textes*. Hachette. París, 1944.
- L'Information Historique. Editada por Bailliére, J. B. (París). Revista dedicada a la publicación de modelos de textos y comentarios.
- LOSSKY, A.—*The 17 th. century*. Nueva York, 1967.
- LÓPEZ, R. S. y RAIMOND, L. W.—*Medieval trade in the Mediterranean World. Illustrative documents translated with introductions and notes*. W. W. Norton and C.^o Nueva York, 1965.
- LYON, B. D.—*The High-Middle Ages (1000-1300)*. (Sources in Western Civilization, 5). Herbert H. Rowen ed. The Free Press of Glencoe. Toronto, 1964.
- MCCRUM, M. y WOODHEAD, A. G.: *Select Documents of the Principates of the Flavians-Emperors including the years of the Revolution*. Cambridge, 1961.
- MOLLAT, M.—*Les sources de l'histoire maritime du XVI^e au XVIII^e siècle*. París, 1962.
- MOLLAT, M. y VAN SANTBERGEN, R.—*Le Moyen Age*. Tomo II de «Recueils de Textes d'histoire». (Obra dirigida por GOTHIER, L. y TROUX, A.) Liege, 1961.
- NOUSCHE, A.—*Le commentaire de textes et de documents historiques*. Ed. Fernand Nathan. París, 1969.
- PAUPHILET, A. y POGNON, E.—*Historiens et chroniqueurs du Moyen Age*. Bibliothèque de la Pleiade. Editions Gallimard. París, 1952.
- PHILIPS, C. H.—*Evolution of India and Pakistan, 1858-1947, selected documents*. Londres, 1962.
- PIMENTA, A.—*Fontes medievais de la Historia de Portugal*. Livraria Sá da Costa Editora. Lisboa, 1948.
- PINI, A. I.—*Texti storici medievali*. Ed. Patron, R. Bolonia, 1970.
- POGNON, A.—*L'An mille* (Obras reunidas, traducidas y presentadas por...). París, 1947.
- POTTIER, B.—*Antología de textos del francés antiguo* (Col. Filológica, X). Universidad de Granada. Granada, 1959.
- PRECLIN, E. y RENOUVIN, P.—*L'époque contemporaine*. «Collection Clio». P.U.F. París, 1963.
- PRELOT, M. y GALLOUEDÉ, E.—*Le libéralisme catholique*. «Collection U». Armand Colin. París, 1969.
- PULLAN, B.—*Sources for the history of medieval Europe, from the Middle Ages to the Mid thirteenth century*. Basil Brackwell. Oxford, 1965.
- REMOND, R.—*La vie politique en France* (2 vols.) I. 1789-1848; II. 1848-1879. «Collection U». Armand Colin. París, 1965.
- REUTER, P. y GROS, A.—*Traité et documents diplomatiques*. «Thémis. Textes et documents». P.U.F. París.
- RICHE, P. y TATE, G.—*Textes et documents d'histoire du Moyen Age. V^e-X^e siècles*. «Regards sur l'histoire, 16». SEDES. París, 1972.
- RIQUER, M. DE.—*Reportaje de la Historia (185 relatos de testigos presenciales sobre hechos ocurridos en 25 siglos)*. Selección y estudios de los textos por... (4 vols.). Ed. Planeta. Barcelona, 1973.
- RIU, M.; BATLLE, C.; CABESTANY, J. I.; CLARAMUNT, S.; SALRACH, J. M. y SÁNCHEZ, M.—*Textos comentados de época medieval (siglos V al XI)*. Ed. Teide. Barcelona, 1975.
- SÁNCHEZ ALBORNOZ, C.—*La España musulmana según los autores islamitas y cristianos medievales* (2 vols.). Ed. El Ateneo. Buenos Aires, 1960.
- SÁNCHEZ ALBORNOZ, C. y VIÑAS MEY, A.—*Lecturas históricas españolas*. Antología. Ed. Taurus. Madrid, 1960.
- SMALLWOOD, E. M.—*Documents Illustrating the Principates of Nerva, Trajan and Hadrian*. Oxford, 1965.
- SOLLBERGER, E.—*Ur Excavation Texts* (2 vols.) Londres, 1965.
- TIERNO GALVÁN, F.—*Leyes políticas españolas fundamentales (1808-1936)*. Ed. Tecnos. Madrid, 1968.
- VÁZQUEZ DE PARGA, L.—*Textos históricos en latín medieval. Siglos VIII-XIII*. C.S.I.C. Madrid, 1952.
- VIDALENC, J.—*Le Second Conflit Mondial. Mai 1939-Mai 1945*. «Regards sur l'histoire, 10». SEDES. París.
- VOILLIARD, O.; CABOURDIN, G.; DREYFUS, F. y MARX, R.—*Documents d'histoire contemporaine* (2 vols.). Tomo I: 1776-1850; Tomo II: 1851-1967. «Collection U». Armand Colin. París, 1964.
- WAGNER, E. L.—*Textes d'étude (842-1490)*. (Textes littéraires français, 25). Librairie Droz. Ginebra, 1964.
- WHITELOCK, D.—*English historical documents (500-1042)*. Volumen I de la Colección dirigida por Douglas, D. C. General ed. David C. Douglas. Londres, 1955.

d) Otras obras publicadas desde 1976

- BALIL ILLANA, A. y DELIBES, G.—*Nueva Historia de España en sus Textos: Prehistoria y Edad Antigua*. S. de Compostela, 1976.
- GARCÍA DE CORTÁZAR, J. A.; ARIZAGA, B.; MARTÍNEZ OCHOA, R. M.^a; RÍOS, M. L.—*Introducción a la Historia Medieval de Alava, Guipúzcoa y Vizcaya en sus textos*. San Sebastián, 1979.
- GIRALT RAVENTÓS, E.; ORTEGA CANADELL, R.; ROIG OBIOL, J.—*Textos, Mapas y cronología de Historia Moderna y Contemporánea*. Barcelona, 1976.
- LOZANO, A. y MITRE FERNÁNDEZ, E.—*Análisis y comentarios de textos históricos. V. I.: Edad Antigua y Media*. Madrid, 1979.
- LÓPEZ CORDÓN CORTEZO, M.^a V. y MARTÍNEZ CARRERAS, J. U.—*Análisis y comentarios de textos históricos. V. II. Edad Moderna y Contemporánea*. Madrid, 1978.
- MANGAS, J.—*Textos para la Historia Antigua de Grecia*. Madrid, 1978.
- MENÉNDEZ PIDAL, R.—*Textos medievales españoles*. Madrid, 1976.
- SANTOS YANGUAS, N.—*Textos para la Historia Antigua de Roma*. Madrid, 1978.
- SANTAMARÍA PASTOR, J. A.; ORDUÑA REBOLLO, E.; MARTÍN ARTAJO, R.—*Documentos para la historia del regionalismo en España*. Madrid, 1977.

e) Otras obras de interés

- BAGLEY, J. J.; y ROWLEY, P. B.—*A Documenta y History of England. V. I. 1066-1540*. Londres, 1966.
- DANCE, E. H.—*The place of History in secondary teaching*. Londres, 1970. (Source readings and documentation), p. 68 y ss.
- CHULANGE, M.; MANRY, A. G.; SEVE, R.—*Textes historiques, de 1715 al siglo XX. 8 volúmenes*. París. Ed. Delagrave.
- CHARLES-PICARD, G. et ROUGE, J.—*Textes et docu-*

ments relatifs à la vie économique et sociale dans l'empire Romain. 1969.

- CHEVALIER, J. J.—*Los grandes textos políticos. Desde Maquiavelo a nuestros días*. Madrid, 1977.
- GIRALT Y RAVENTÓS, E.—*Apéndice documental de Historia de España Moderna y contemporánea. En España Moderna y contemporánea de REGLA, JOVER y SECO/Teide*. Barcelona, 1968.
- PETIT, P.—*Exercices Pratiques d'Histoire Ancienne*. «Les cours de La Sorbonne». París, S.F.

RECENSIONES

PUJOL BALCELLS, J. y FONS MARTIN, J. L.: **Los métodos en la enseñanza universitaria**. EUNSA. Pamplona, 1978. 195 páginas.

La bibliografía actual en materia de renovación metodológica de la enseñanza universitaria, como es sabido, no es muy amplia, incluso en países con más tradición en investigaciones didácticas. De ahí el interés de una obra como ésta, que sintetiza el estado actual de los trabajos teóricos en este campo (principalmente en Inglaterra y Estados Unidos), al mismo tiempo que ofrece, desde un punto de vista práctico una serie de sugerencias sobre las virtualidades y eficacia pedagógicas de los tres tipos de técnicas de trabajo universitario hoy día más utilizadas: la lección magistral, el «tutorial system» y los «métodos de enseñanza a pequeños grupos».

Tras un análisis de los prejuicios antimetodológicos existentes en los ambientes universitarios, que hace el presentador de la obra Rafael Gómez Pérez (que se centran: en el pesimismo del profesor de Universidad, ante cualquier mejora de la calidad de la enseñanza que no proceda de la vía de actualización científica de la especialidad correspondiente; en la consideración de la didáctica como una artesanía sin rango científico alguno, y en el convencimiento, en consecuencia, de que el buen profesor al transmitir *el qué*, encuentra por vía personal y natural *el cómo*), los autores exponen una serie de estudios comparativos, para comprobar la eficacia, en función de objetivos y contenidos didácticos, de cada una de las tres técnicas objeto de su trabajo; y ofrecen, con base en esos estudios comparativos, unas conclusiones operatorias para perfeccionar la práctica docente en esas técnicas.

La conclusión general a que llegan los autores, en línea coincidente con los trabajos de cuantos se preocupan de investigar la metodología didáctica universitaria, es que no puede considerarse satisfactoria la utilización aislada de cada una de aquellas técnicas, sino que el modo más adecuado de afrontar los requerimientos de la variedad de objetivos, contenidos y situaciones didácticas de la Universidad, reclaman el concurso de una actitud docente plurimetodológica, de una «combinatoria metodológica». «Combinatoria metodológica», que se justifica también no sólo por motivos internos de eficacia didáctica, sino como garantía de libertad de investigación y docencia, esenciales en la enseñanza superior, y como exigencia de la propia institución universitaria, «lugar de dedicación comunitaria en la adquisición de la ciencia y en su comunicación». Esta consideración de la Universidad hace que el dar y el recibir, enseñar y aprender, profesorado y alumnado, no sean categorías rigidamente aislables, sino estrechamente vinculadas y prácticamente complicadas en el enriquecimiento y comunicación científicas. Esta visión unitaria y totalizadora del acto didáctico, reclama la presencia del alumno, no como sujeto pasivo de unas técnicas más depuradas, pero vistas sólo desde el punto de vista del profesor, sino su participación activa como presupuesto de eficacia de cualquier técnica e innovación metodológica.

R. M.

BROUGHTON, G., et al.: **Teaching English as a Foreign Language**. Routledge, 1978. 228 páginas.

La bibliografía dedicada a los profesores de inglés como lengua extranjera (EFL) se ha venido incrementando constantemente en los últimos tiempos. Las obras clásicas de autores como Rivers, Finnochiaro y otros, aún muy útiles, se resienten sin embargo del paso del tiempo. Muchas páginas en su día innovadoras se nos antojan hoy ciertamente desfasadas, hecho lógico si tenemos en cuenta que se enfocaba la enseñanza del EFL desde los supuestos de una teoría psicológica y lingüística, la estructuralista, ampliamente superada hoy en nuestro campo. La «nueva generación» de libros para profesores de EFL presenta actualmente una bifurcación: por una parte, obras de tipo post-estructuralista, como el de la propia Rivers de 1978, *A Practical Guide to the Teaching of English as a Second*

or Foreign Language, trabajo interesantísimo de una autora tremendamente evolucionada con respecto a la de hace diez años y, por otra, libros como el último de Peter Strevens, *New Orientations in the Teaching of English* (1977) o como el que aquí comentamos, obra conjunta del Departamento de Inglés como Lengua Extranjera de la Universidad de Londres. (Añadamos, por otra parte, que los teóricos de la escuela generativo-transformacional prácticamente no han producido nada a nivel de lingüística aplicada al EFL, contra lo que cabría esperar).

Obras como la que nos ocupa encajan perfectamente en la atmósfera didáctica más vanguardista (por expresarlo de algún modo) presente hoy en nuestro campo: la que podríamos denominar *de focus on the learner* (véase al respecto nuestra reseña del II Congreso de Tesol-España, en AULA ABIERTA, N.º 26, p. 54 y ss.) No se trata ya, según esta tendencia, de elaborar un modelo psicológico-lingüístico previo y tratar de imponerlo a toda la estructura docente, sino, por el contrario, de partir de la realidad concreta de las aulas y escoger, de aquí y allá, lo que más nos interese en un momento o situación dados, de modo que seleccionemos y apliquemos sólo lo útil, lo auténticamente relevante para el estudiante individual y concreto. No se trata de un eclecticismo no comprometido, sino más bien de un pragmatismo realista que viene un poco de vuelta de teorías y métodos aparentemente todopoderosos. Los autores, según esto, consideran la teoría y práctica de la enseñanza de EFL como un punto focal donde convergen las aportaciones pertinentes de la lingüística, la psicolingüística y la sociolingüística (disciplinas que formarían la llamada lingüística aplicada) por un lado, y la sociología, la pedagogía y la psicología por otro. Una formación básica en cada uno de los anteriores campos se considera imprescindible para el profesor de EFL.

Desde un punto de vista eminentemente práctico y no condicionado por teorías lingüísticas previas, analizan los autores a lo largo de su obra los distintos factores que intervienen en una situación de EFL: desde los principios básicos que convergen en la enseñanza de las lenguas modernas hasta la problemática de los exámenes y la corrección de errores, pasando por un análisis actualizado de las *four skills* o cuatro habilidades lingüísticas básicas. Todo ello con una prosa condensada, pero fácil y agradable de leer (cualidad importante, por lo poco frecuente, en este tipo de libros). Particular relevancia tienen para el enseñante español de EFL los capítulos 12 y 14, dedicados respectivamente a la didáctica del inglés en la Enseñanza Media y a la organización y funciones del Seminario de Inglés. No resulta frecuente encontrar en obras como la que nos ocupa, escrita para un público internacional, párrafos que incidan tan directamente en la problemática específica del profesor español de EFL: vienen así a sumarse los mencionados capítulos a las interesantes contribuciones de diversos autores españoles sobre el tema, contribuciones recientemente publicadas en *Revista de Bachillerato* (N.º 6, abril-junio 1978). El libro que comentamos, pues, viene a añadirse en su conjunto —y ocupando un lugar preeminente— a la relativamente abundante bibliografía sobre un tipo de enseñanza, la de EFL, que es, como escriben los autores, quizá en mayor medida que ninguna otra materia de las que componen el curriculum escolar, una actividad docente de tipo cooperativo.

A. COLETES BLANCO

ELICIO RODRIGUEZ MARTINEZ: **Tiempo libre y actividades extraescolares. Temas monográficos de educación**. Anaya/2. 1978. 71 páginas.

Constituyen ya una serie numerosa los volúmenes publicados por Ediciones Anaya bajo el título general «Temas monográficos de educación».

El que presentamos a nuestros lectores, «Tiempo libre y actividades extraescolares», es un folleto que, pese a su brevedad, tiene las características de un verdadero manual para uso práctico de los Centros de enseñanza de nivel no universitario.

Después de una breve Introducción en que se trata de los fundamentos sico-pedagógicos del tiempo libre, analizados siguiendo la obra de Weber: «El problema del tiempo libre. Estudio antropológico y pedagógico», se describe el ambiente en que se ha de desarrollar el ocio: la familia, la escuela y la sociedad, en actividades circunesculares y extraescolares.

De esta manera se facilita el cumplimiento de las disposiciones actualmente vigentes, particularmente en el Reglamento Orgánico de los INB, al confiar al Consejo Asesor la organización de las actividades culturales y extraescolares de los Centros. En dicho Consejo están representados, como se sabe, los órganos directivos, el profesorado, los alumnos y los padres de estos, organizados en las correspondientes Asociaciones.

La experiencia confirma que frecuentemente no se acierta a programar una serie de actividades propias del «tiempo libre», que, sin perder el carácter de voluntarias para cada alumno, ofrezcan una gama lo suficientemente amplia para que todos, o la inmensa mayoría de ellos, encuentren, de acuerdo con sus aptitudes, gustos y tiempo disponible, la ocasión de realizar la auténtica «diversión» que precisa la dedicación seria al «negotium» del estudio y de las clases.

Con el fin de ofrecer una ayuda en esta búsqueda de actividades, el autor expone las que considera más idóneas, no conformándose con la mera enumeración de las mismas, sino que las estudia en su organización y desarrollo, estimulando al mismo tiempo a la participación activa de los interesados en su planteamiento y ejecución.

Lástima grande que las erratas de imprenta, las faltas de ortografía, la defectuosa puntuación y la incorrección sintáctica afeen con demasiada frecuencia las páginas de éste, por otra parte, práctico e interesante folleto monográfico sobre el tiempo libre y el modo de emplearlo provechosamente.

T. RECIO

J. L. GARCÍA GARRIDO y PEDRO FONTAN JUBERO: **Pedagogía Prospectiva, Metamorfosis de la Educación.** Editorial Edelvives. Zaragoza, 1979.

Las transformaciones rápidas y bruscas que el mundo de hoy tiene que soportar, originan desajustes que afectan profundamente tanto a la sociedad como a los sistemas. Entre estos, es tal vez el sistema educativo el que se muestra más permeable al desequilibrio que forzosamente tiene que introducir el factor cambio a un ritmo tan vertiginoso. Asistimos a una metamorfosis continua de las coordenadas de espacio y tiempo, que con los cambios socio-económicos y políticos también acelerados genera en el hombre una gran inseguridad, al ver cómo va perdiendo vigor todo lo que constituía hasta hace poco su identidad.

Si este hecho se aplica a las nuevas generaciones el proceso de desajuste se incrementa, pues los jóvenes no han adquirido aún una escala de valores estable, y el cambio permanente les impide llegar a conseguirla. Por esto la Pedagogía de hoy se hace preguntas y no está segura de que los recursos que puede ofrecer a una sociedad en transformación radical sean adecuados a las exigencias de cada momento, ni de que ella misma pueda lograr en las nuevas etapas la evolución que exige la realidad social a la que se destina.

Esta es la causa de que se realicen análisis prospectivos frecuentes en el campo de la Educación, con el fin de entrever mediante el estudio de las variables en juego y la extrapolación de los resultados, lo que es razonable pronosticar para un futuro que, en cierta manera, conecta ya con el presente. En esta línea de trabajo tenemos que incluir la obra que reseñamos, pues con mirada lúcida afronta la tarea pedagógica en su totalidad, mediante una exposición muy original de lo que la Educación ha sido, es y puede ser mañana, presentando perspectivas optimistas gracias a su concepción humanista de la Pedagogía, pero que basa sus soportes en los grandes avances técnicos y en los muchos recursos que ofrece la civilización de hoy. Sus autores, José Luis García Garrido, catedrático de la Universidad Autónoma de Barcelona, y Pedro Fontán Jubero, profesor de la misma Universidad, dirigen su trabajo al futuro, pero partiendo de un buen conocimiento del pasado y presente, estudiados en la segunda y tercera parte de la obra respectivamente. Entre las corrientes actuales de la Educación analizan la marxista (Educación prometética), la antiinstitucional (Educación epimetética) de Everett Reimer e Ivan Illich, la autogestionaria y libertaria (a la que denominan Educación narcisista) y la Educación personalista de raigambre cristiana; todos ellos capítulos muy sugestivos por su contenido, su sólida documentación, así como por su estilo literario ágil y preciso, válido al mismo tiempo para una obra de ciencia-ensayo-divulgación.

La cuarta parte está dedicada a la prospección del Futuro (la Educación en la Era de Acuario) y toma claramente partido por éste, frente al pesimismo que invade el final de la Era de Piscis. Sus referencias astrológicas y mitológicas son puntos de enfoque marginal, pues si bien al mito se le concede cierta importancia dentro de la Educación, en esta obra los fatalismos astrológicos quedan descartados, ya que los autores consideran responsable del futuro únicamente al hombre y a la sociedad, dueños autónomos de la planificación y realización del porvenir. Ni pesimismo, ni fatalismo, ni providencialismo o utopía son aceptados como medios de configurar el futuro, aparte de los valores positivos que se puedan encontrar en ellos dentro del incontenible deseo humano de perfeccionamiento y corrección de errores. La opción milenarista, tentadora para muchos en este declinar del segundo milenio, es igualmente rechazada, reduciéndola en su estimación a simple providencialismo y utopía escatológica, con connotaciones míticas, por su mezcolanza de eternidad y temporalidad.

Nos queda por tanto afrontar el futuro con los recursos del conocimiento humano, de la ciencia moderna liberada de toda clase de determinismo, antes bien sustituyéndolo por la inserción de la libertad humana dentro del proceso, único límite que se opone al conocimiento del futuro. Pero el que se renuncie a una prospectiva de rango predictivo no quiere decir que se ignoren las posibilidades de acción que hoy ofrecen las ciencias humanas; por esto los autores describen detalladamente las técnicas del *brainstorming*, el método Delfos, la matriz de efectos cruzados, el método de escenarios, de experiencia intensiva, de extrapolación de tendencias, del mapa contextual, de análisis de sistemas, de analogía, así como la integración de técnicas diversas.

Es evidente que todos estos recursos servirán de poco, si el hombre no adquiere conciencia de su vinculación al medio ambiente y no respeta el equilibrio ecológico, si no adquiere una conciencia cultural mediante «una reconquista para el hombre futuro del ocio-contemplación, depurando y dotando de verdadero contenido el ocio-descanso», tarea que difícilmente puede realizar la escuela-institución mientras no cuente con la colaboración de toda la sociedad, lo cual exige un cambio en profundidad de lo que hoy llamamos Educación (p. 188).

El espacio cultural unificado, la defensa del mundialismo, que coincide con una valoración cada vez mayor del propio entorno, la seguridad de una tierra firme en la que asentarse, el papel de los organismos supranacionales son los últimos temas que aborda este pequeño manual, cuya

conclusión es que hay que buscar la imagen de Jano, frente a la de Proteo, pues con sus dos caras atiende al pasado y al porvenir simultáneamente, es decir, se trata de que la Educación atienda a los valores de siempre bajo una forma nueva y de que el hombre deje de sentirse cosa para convertirse en autor de su futuro, con una apertura universal a todo lo que está reservado a las múltiples facetas de su espíritu.

E. DOMINGO

SANCHEZ GOYANES, E., **Constitución española comentada**, 4.^a edición. Editorial Paraninfo, Madrid, 1979. 176 páginas.

«El artículo décimo de la Ley de Sucesión ya había establecido cuál debería ser el procedimiento para reformar las Leyes Fundamentales: acuerdo de las Cortes y Referendum de la Nación. Así se hizo con la Ley para la Reforma Política; así se haría también con la Constitución de 1978; desde el indeclinable respeto a la legalidad vigente» (página 28 de la obra comentada).

Dice el también comentarista de la actual Constitución (y diputado de UCD), Oscar Alzaga Villamil, que «quizá una cierta función conservadora es inherente a todo Derecho, y por ello, y no debe dolernos, tenía razón, al menos en parte, Marcel Prélot cuando decía que los Profesores de Derecho somos en el fondo los más conservadores de todos los hombres» (1). Pensamos que el lector estará de acuerdo con nosotros en que ese es el talante que encontramos en la cita que antecede esta breve reseña.

La obra en cuestión, si bien breve en extensión y asequible en precio, no presenta sin embargo un contenido adecuado a sus fines. El autor persigue conscientemente desde el principio un fin didáctico, pero no da al lector clave alguna para una interpretación en tal sentido de su contenido. Este aparece un tanto desordenado; en efecto, el libro comienza con una bibliografía e índice previos al comentario en dieciocho lecciones del texto constitucional, que se cierra (tras un breve anuncio publicitario que no encontramos muy justificado) con unas indicaciones metodológicas.

La bibliografía, que no parece revisada desde su edición original, no contiene referencia alguna didáctica. Las dieciocho lecciones, que se completan con un apéndice consistente en el texto constitucional en castellano, se hallan divididas en apartados. Sin embargo el texto de las lecciones elude toda referencia didáctica concreta, e inclusive la «metodología del aprendizaje de la Constitución», que cierra el libro, no sirve de guía a su propio comentario.

En todo caso podemos señalar que, a nuestro juicio, tanto el contenido del comentario como sus referencias didácticas son poco críticas y confusas. El comentario parece realizado por un jurista y técnico en la materia, que contagia, en su profesionalismo neutral, un carácter ahistórico y abstracto a los artículos; la «neutralidad» de los juicios y el formalismo a que reduce los artículos dan como resultado un enfoque de la materia de sabor artístico y reaccionario (2).

A nivel didáctico el autor no se ha preocupado de (tras la Ley 19/1979 de 3 de octubre y la Circular número 3 de la D. G. de Enseñanzas Medias del actual curso) señalar a quién va dirigido su libro. El comentario que nos ofrece es global y en ese sentido tanto valdría para el seminario de Filosofía como para el de Geografía e Historia. Pero el autor ignora las resonancias éticas, sociales, antropológicas, históricas y geográficas que los comentarios constitucionales deben tener para ser válidos en el actual Tercero de BUP. El libro no señala niveles ni objetivos, parece dirigido tanto a alumnos como a profesores. En el plano de los objetivos no parece perseguir más que el conocimiento («neuro») de nuestra Constitución y, como mucho, favorecer la práctica de conductas por ella aceptadas, desdeñando la crítica y el tratamiento de problemas donde aparezcan las contradicciones sobre las que se basa toda Constitución. Confunde conocer con respetar e ignora cuanto de crítica puede acompañar el tratamiento didáctico de estos temas. Desde este mismo punto de vista, el libro carece de un índice analítico o terminología que ayuden al entendimiento del texto, si bien el propio autor hace ciertas referencias a esa ausencia, echando también en falta, por nuestra parte, el texto constitucional en otros idiomas que el castellano, hecho este que posibilitaría el conocimiento de la Constitución en las Comunidades Autónomas, en estrecha vinculación con sus peculiaridades, tal y como señala la citada Circular de la D. G. de E. M.

Un ruego, pues, a educadores y alumnos: no dar por enteramente válido el comentario a la Constitución que reseñamos y tratar de enriquecer con otras obras nuestros conocimientos del tema. En una línea didáctica, pero crítica, sin hacer concesiones a la calidad del contenido, nuestros comentaristas y editoriales tienen una amplia tarea.

M. RECIO

FRABBONI, GALLETTI y SAVORELLI, **El primer abecedario: el ambiente.** Barcelona, Fontanella, 1980.

Desde nuestro punto de vista, el libro que recensamos ofrece una interesante alternativa pedagógica para el mundo preescolar, que podríamos resumir en estos términos: olvidemos todo lo

(1) ALZAGA VILLAAMIL, O., *Comentario sistemático a la Constitución española de 1978*, Ediciones del Foro, Madrid, 1978, pág. 14.

(2) Significativo en este sentido es la ausencia en el comentario del artículo 9.2 y la poca atención dedicada al título preliminar.

pedagógica para el mundo preescolar que podríamos resumir en estos términos: olvidemos todo lo artificial que hemos introducido en las escuelas de párvulos (fichas, materiales, etc...) y volvamos al ambiente natural y social próximo al niño. En él encontraremos el gran depósito de la cultura, el abecedario más importante, el mejor y más económico material didáctico. El ambiente, es decir, el entorno natural y la historia social que rodea la biografía de cada niño, encierra una serie de peculiaridades socioeducativas que pueden constituir una auténtica alternativa a los problemas de la escuela actual desde el punto de vista económico, pedagógico y didáctico. Esta es la finalidad de la obra: introducirnos en la búsqueda e indagación de la identidad socioeducativa que ofrece este entorno —natural y social— a la enseñanza preescolar.

La temática que presenta el texto se aglutina en cuatro partes. En la primera, después de analizar la evolución de la educación preescolar en los últimos años con referencia especial a la situación italiana—, trata de presentar la didáctica del ambiente como una superación de las concepciones educativas tradicionales y las puerocéntricas. Los autores entienden que en este período toda la acción didáctica debe partir del lenguaje del cuerpo y del ambiente, ya que, además de ser gratuitos, constituyen el punto de partida más idóneo para activar experiencias educativas sintonizadas con las necesidades reales del párvulo. Será el ambiente (los prados, ríos, talleres, tiendas, casas, barrio...) quienes constituyen el primer libro de lectura, porque sobre él recaerá el interés espontáneo del niño. (Probablemente uno de los puntos más vulnerables del texto sea el que se prescinda del influjo de nuestra sociedad de consumo sobre estos intereses libres y espontáneos del niño).

En la segunda parte los autores tratan de introducirnos/descubrirnos al mundo natural como un alfabeto perceptivo/lingüístico que el alumno ha de llegar a poseer y que ofrece posibilidades educativas insospechadas. Las programaciones de actividades en torno a un tema natural —el bosque, el agua, el árbol, etc.— que el libro incluye a título de ejemplo son enormemente clarificadoras y prácticas. En la tercera parte se repite el mismo esquema sólo que desde el punto de vista social, tomando en este caso, como eje de las programaciones y descubrimientos, el barrio, la calle, el taller del artesano, etc...

Finalmente la cuarta parte se dedica a exponer algunos proyectos didácticos realizados en las escuelas preescolares de Ravena por el equipo de coordinación pedagógica al que pertenecen dos de los autores de esta obra (Galletti y Savorelli). Los modelos propuestos constituyen ejemplos prácticos de gran valor y actividad, pero al estar centrados en ambientes naturales plantean dificultades para aplicarse en medios urbanos. No obstante, a pesar de las dificultades observadas, el libro es muy positivo y sumamente interesante para todos los educadores preocupados en la problemática pedagógica de la enseñanza en los primeros niveles. Sin duda, la alternativa que ofrece puede constituir uno de los principales resortes para vivificar la obsoleta escuela actual.

MARIO DE MIGUEL DIAZ

JOSE BLAT GIMENO y RICARDO MARIN IBAÑEZ, La formación del profesorado de educación primaria y secundaria. Estudio comparativo internacional. TEIDE, UNESCO, 1980. 320 páginas.

Este libro analiza los resultados de una encuesta efectuada en los Estados miembros de la UNESCO sobre los sistemas de formación del personal docente en los niveles de educación preescolar, primaria y secundaria, así como en la modalidad de educación especial.

Consta de cuatro partes. En la primera se describen una serie de clasificaciones sistemáticas de ciencias de la educación así como de programas de estudio, objetivos, contenidos y sistemas de evaluación. En relación con esta temática, se completa esta parte con un análisis comparado de las instituciones y condiciones de formación del profesorado en un número representativo de países.

La segunda parte, dedicada al estudio de las «Áreas que comprende la formación del profesorado docente», recoge aportaciones de gran interés de tratadistas de la educación, prácticos de la docencia y organismos internacionales de educación sobre el «currículum» formativo del profesorado, con sugerencias orientadas a la homologación de títulos y enseñanzas.

La tercera parte del libro, incluye la formación del profesorado de educación primaria o básica, con un minucioso análisis de su estructura en diferentes sistemas y países, así como de las tendencias generales que se detectan hoy día en aquella formación.

La cuarta parte, centrada en la formación del profesorado de educación secundaria y educación especial, ofrece una visión global y comparada del contenido formativo y duración de los estudios de este profesorado. Un notable número de cuadros-comparativos, a lo largo de la exposición, y unas reflexiones y sugerencias originales de los autores, al final de la obra, integran este estudio comparativo, el más completo y exhaustivo de cuantos hasta la fecha han sido publicados.

La personalidad de los autores, José Blat Gimeno, profundo conocedor del tema, por su dilatada, inteligente y fecunda experiencia internacional en el campo de la educación (ha sido director del gabinete del director general de la Unesco en París y director general de Educación Básica en España), y Ricardo Marín Ibañez, catedrático de Pedagogía General de la Universidad de Valencia y ex-subdirector general de Planes y Programas de Estudios del Ministerio de Educación y Ciencia, garantiza el éxito de este volumen, en el que cuantos se hallan interesados en el tema (investigadores, administrativos, profesores y estudiosos) encontrarán puntos de información y reflexión extraordinariamente eficaces para sus quehaceres.

R. M. R.