

AULA ABIERTA

REVISTA DEL
INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACION

SECCIONES:



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



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



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

4.-DOCUMENTACION inserta textos normativos, bibliografías temáticas, reseñaciones 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

NOVIEMBRE, 1980. N.º 30

ESTUDIOS

| | Págs. |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|
| La calidad de la educación: una interrogante a las Ciencias de la Educación, a la política docente y a la actividad escolar | 4 |
| Ideología, cultura, calidad de la Educación | 18 |
| La familia y el progreso educativo de los hijos | 24 |
| Educación y Pedagogía en Ramón Pérez de Ayala | 29 |

EXPERIENCIAS Y REALIZACIONES

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Los estudios sicopedagógicos de Jean Piaget al servicio de la Didáctica del Latín ... | 51 |
| Comparación de sistemas fonológicos | 58 |
| Estudio sobre indicadores de validez del Reversal test | 68 |

INFORMACION

| | |
|-----------------------------|----|
| Actividades del I.C.E. | 77 |
|-----------------------------|----|

DOCUMENTACION

| | |
|-------------------------------------------------------------------|----|
| Selección de publicaciones periódicas de interés pedagógico | 89 |
|-------------------------------------------------------------------|----|

ADVERTENCIA

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



LA CALIDAD DE LA EDUCACION: UNA INTERROGANTE A LAS CIENCIAS DE LA EDUCACION, A LA POLITICA DOCENTE Y A LA ACTIVIDAD ESCOLAR

VICTOR GARCIA HOZ
Catedrático de la Universidad Complutense

1. Calidad de educación. Expresión nueva y problema de siempre.
2. Notas de la calidad de la educación.
3. Integridad.
4. Eficacia.
5. Coherencia.
6. Algunos interrogantes.

1. CALIDAD DE EDUCACION. EXPRESION NUEVA Y PROBLEMA DE SIEMPRE

Hablar de «calidad de la educación» es utilizar una expresión nueva, que responde, sin embargo, a una preocupación tan antigua como las reflexiones sobre la educación misma. Porque, en definitiva, en toda reflexión sobre las cuestiones educativas subyace o se busca un concepto de educación. Y la educación, cuando se considera como resultado o producto, no se acaba de justificar hasta que se recurre a la ética, y, cuando se considera como proceso, se halla vinculado a la necesidad de eficacia de los esfuerzos y medios que se utilizan para alcanzar determinados objetivos. En cualquier caso se pide que la educación sea *buen*a.

Pero la mención explícita de la «calidad» como una exigencia y un problema de la educación es algo que ha surgido en los últimos años (1).

Una idea compartida por todo el mundo es la de que todos los hombres, niños y jóvenes particularmente, tienen derecho a la educación. Pero la idea de cómo hacer efectivo este derecho no está muy clara porque, de hecho, se halla muy extendido un concepto superficial de la educación según el cual sus problemas se reducen a simples cuestiones de número. Con esta mentalidad no hay más problema que el de multiplicar los centros educativos hasta que ningún niño o joven se quede sin su correspondiente puesto escolar.

La creciente demanda de educación, la universal preocupación por extender los beneficios educativos al mayor número posible de personas, el creciente empleo de medios económicos aplicados a la educación, así como el desarrollo

(1) El V Congreso Nacional de Pedagogía celebrado en Madrid en 1972 llevó como tema general «La reforma cualitativa de la educación». Véase V Congreso Nacional de Pedagogía, *La reforma cualitativa de la educación*, C.S.I.C. -Sociedad Española de Pedagogía-, Madrid, 1973.

de las técnicas empresariales y de dirección, llevaron a utilizar y reforzar las tareas de planeamiento educativo que en gran medida se apoyan en la cuantificación de los elementos que intervienen en la actividad de los centros docentes y sistemas escolares, reforzando así la visión numérica de los problemas educacionales (2).

Sin duda ninguna, la educación tiene unos aspectos cuantitativos que no pueden ser olvidados, y hasta se pueden considerar como condicionantes para la efectividad de una acción educativa. Sin dinero suficiente para pagar maestros, escuelas y material, difícilmente se puede realizar la educación en la sociedad actual.

Pero la educación es una tarea difícil, compleja, vulnerable a las adulteraciones. El derecho a la educación no sólo es el derecho a una determinada «cantidad» de educación, sino el derecho a una determinada «calidad». Así como las necesidades de alimentación no se cubren simplemente con suficiente cantidad de alimentos si estos se hallan en malas condiciones, la necesidad de educación no se satisface a menos que la educación tenga la calidad necesaria.

2. NOTAS DE LA CALIDAD DE LA EDUCACION

Y, ¿qué es la calidad de la educación?

Corrientemente operamos, al conocer y hablar de las cosas, con dos categorías fundamentales, la cantidad y la calidad (3). La cantidad no es condicionante o determinante de lo que una cosa sea, sino aquella característica que pone de relieve el carácter material de los seres, la corporeidad del mundo, compuesto de partes que pueden y se pueden aumentar o disminuir. Se refiere no sólo a la materia, sino también y principalmente al ser mismo de las cosas, y, cuando se trata de personas, a sus caracteres psicológicos, espirituales.

Si la calidad se refiere al ser mismo de las cosas, la reflexión sobre la calidad de educación nos lleva inmediatamente al problema general que el hombre se plantea frente a cualquier realidad:

¿Qué es la educación?

He aquí una cuestión que se plantea en primer término a los científicos o a la posible ciencia de la educación.

Sin hacernos problema, por ahora, el llegar al fondo de la cuestión, empecemos por aceptar la evidencia fundamental, o universal consentimiento, de que la educación es algo que tiene que ver con el hombre y con la vida humana.

La experiencia común nos dice igualmente que la educación, como la vida, es una realidad compleja en la que intervienen muchos factores.

También es idea universal la de que la educación es una actividad susceptible de ser regulada por la voluntad humana.

Si volvemos los ojos al concepto de calidad, en él encontramos dos notas fundamentales: la disposición y la eficacia.

La disposición, en la que se puede distinguir la integridad y la coherencia en el orden, se refiere al ser mismo, y la eficacia se refiere a la actividad. El ser y el hacer de algo se hallan afectados directamente por su calidad.

Aplicando estas ideas comunes a la educación fácilmente se infiere que la *calidad* de la educación viene determinada, de una parte, por la disposición en la que se incluyen la *integridad* y la *coherencia*, y, de otra, por la *eficacia*.

La *integridad* se resuelve en el hecho de que en la educación se incluyan todos los factores necesarios para el desenvolvimiento del hombre; en caso

(2) O.E.C.D. *Long-Range Policy Planning in Education*, París, 1973.

(3) Conviene tener presente que la cantidad y la calidad no se contraponen necesariamente; más bien se condicionan.

contrario, no se trataría de una educación en su integridad, sino de una educación defectuosa. Igualmente se puede hablar del *orden y la coherencia* en la educación como la necesidad de que cada uno de sus elementos tenga la importancia correspondiente a su papel en la vida humana, y asimismo se hallen relacionados de tal suerte que la situación y la actividad de unos venga a consolidar y reforzar la actividad de los otros, evitando que el aislamiento o el desorden destruyan la unidad de la educación.

La *eficacia* viene condicionada por la posibilidad de que todos los elementos cumplan adecuadamente su función, de tal suerte, que el sujeto humano desarrolle todas sus posibilidades y compense sus limitaciones.

La integridad, ya se dijo, hace referencia al ser mismo de la educación; en su virtud, el proceso educativo puede llegar a ser un todo completo, perfecto. La eficacia hace referencia a la actividad, al modo de hacer más adecuado y mejor su función de los objetivos que la educación persigue.

3. INTEGRIDAD

La primera exigencia de la calidad en la educación está en que el proceso educativo se manifieste como algo completo, en el cual no falte ningún elemento del ser humano. Si alguna manifestación de la vida no fuera atendida por la educación, el proceso educativo sería algo defectuoso, incompleto, sin calidad suficiente.

La integridad implica que la educación responda y desarrolle todas las potencias de la naturaleza humana, satisfaga todas las exigencias de la vida y desarrolle las aptitudes y posibilidades de cada persona particular en tanto que individuo inserto en una comunidad (4).

La naturaleza de una cosa determina lo que esa cosa puede hacer. La naturaleza humana determina las acciones que el hombre puede realizar. Puede comer, reír, pensar; no puede poner un huevo o vivir bajo el agua porque eso no está de acuerdo con su naturaleza.

La naturaleza humana comparte alguna de sus características con la naturaleza física de los animales; pero la educación se refiere a las manifestaciones específicas del hombre, aquellas que le son propias, a diferencia de la de otros seres.

Lo propio del hombre es su cualidad de ser intelectual, por la que obtiene la posibilidad de abarcar todas las cosas que entran en su ámbito cognitivo. La inteligencia es lo que le hace ser hombre. La inteligencia es la que le da al hombre su peculiar situación de superioridad respecto de las demás cosas. Por esta razón, todo perfeccionamiento humano, toda educación, de algún modo empieza por ser perfeccionamiento intelectual.

Sin embargo, no es la inteligencia el elemento único del ser humano; el hombre es la unidad de su alma intelectual y de su cuerpo material; como se ha dicho tan vigorosamente, la unidad de su alma, de su carne, de sus huesos.

La inteligencia cobra su sentido en la medida en que sirve para iluminar y orientar nuestra actividad. La inteligencia llega así a todos los actos humanos. Si la educación ha de comenzar por ser educación intelectual no alcanza, sin embargo, su integridad sino en la medida en que llega a todos los valores (5) y a

(4) En esta parte, referente a la integridad, se desarrollan las ideas expuestas inicialmente en GARCÍA HOZ, V.: *Principios de Pedagogía Sistemática*, Madrid, Rialp, 1978, caps. I y III.

(5) Para la relación entre valores y educación puede verse MARÍN, R.: *Valores, objetivos y actitudes en educación*, Miñón, Valladolid, 1976 y BARTOLOMÉ, M. y otros: *Educación y valores*, Narcea, Madrid, 1979. Un buen trabajo de síntesis de los estudios sobre la relación entre los valores y las distintas materias de enseñanza se puede ver en LOCKWOOD, A. L.: «The Effects of Values Clarifica-

toda actividad humana. Las posibilidades de la actividad humana y, por consiguiente, la integridad de la educación, podemos resumirla en los siguientes campos educativos:

Formación intelectual, mediante la cual el hombre se va haciendo cada vez más capaz de alcanzar la verdad.

Formación técnica, a través de la cual el hombre va perfeccionando su capacidad para utilizar y modificar las cosas materiales que son útiles para su existencia.

Formación estética mediante la cual el hombre es capaz de percibir los valores de la realidad, especialmente descubrir y aun crear la belleza, incorporándola a su vida como un elemento enriquecedor de la existencia personal humana.

Formación moral mediante la cual el hombre es capaz de conocer, distinguir y realizar el bien.

Formación religiosa mediante la cual el hombre desarrolla su capacidad para relacionarse con el mundo de la trascendencia, con Dios.

Dado que todas las posibilidades mencionadas, intelectuales, físicas y técnicas, estéticas y religiosas, están insertas en la naturaleza humana, de alguna manera podría decirse que la educación no es ni más ni menos que el perfeccionamiento de la esencia del hombre, el desarrollo del hombre esencial.

Que la educación está en función de la vida humana es un pensamiento universal que apenas es menester mostrar. Basta considerar que en el pensamiento vulgar la educación no tiene otro sentido, sino disponer adecuadamente a los hombres para la convivencia, es decir, para la vida con otros, mientras que en su sentido más profundo, la educación es un desarrollo de las posibilidades de vivir como hombre. De alguna manera, la educación puede entenderse como humanización de la vida.

La vida humana se puede entender como una realidad en la cual hay carencias y posibilidades, es decir, necesidades que deben ser satisfechas y posibilidades que deben hacerse realidad. Capacitar para responder a las exigencias de la vida humana vale tanto como hacer al hombre apto para satisfacer todas sus necesidades y para desarrollar las posibilidades de vida que tiene.

Las necesidades del hombre se pueden reducir a dos grandes grupos: necesidades biológicas y necesidades psíquicas, espirituales.

Respecto de las necesidades biológicas o materiales (comida, vestido, habitación, movimiento, reposo), la educación tiene tres quehaceres: desarrollar la capacidad de utilización del organismo como instrumento de trabajo y medio de expresión, desarrollar la capacidad técnica, a fin de que un hombre llegue a ser capaz de adquirir honestamente los medios necesarios para su subsistencia material, y desarrollar las capacidades de control de estas mismas necesidades materiales para que no desborden lo que exige la dignidad humana. Capacidad expresiva, capacidad técnica y sobriedad, podrían ser las palabras significativas del quehacer educativo en orden a las necesidades biológicas.

Por lo que a las necesidades psíquicas se refiere, la educación se entiende como un proceso a través del cual el sujeto llega a satisfacer su deseo de seguridad, su sentimiento de dignidad y su necesidad de comunicación.

En cuanto a las posibilidades que la vida ofrece y que habrán de ser tenidas en cuenta y utilizadas por la educación, se pueden considerar en dos manifestaciones: posibilidades de actividad y ámbitos de educación.

Las posibilidades de actividad humana se pueden reducir a cuatro tipos fundamentales: juego, lucha, estudio y trabajo. Todas ellas son posibilidades de

tion and Moral Development Curricula on School-Age Subjects: A critical Review of Recent Research» en *Review of Educational Research*, Summer 1978, vol. 48, n.º 3, pp. 325-365.

actividad, y al mismo tiempo, posibilidades de educación, porque la educación, como tantas veces se ha de repetir, tiene su fundamento en la actividad del propio educando.

Los ámbitos de la educación son los mismos ámbitos en que normalmente se desenvuelve la vida humana; dentro de este ámbito general, un tanto impreciso, que se llama la comunidad en general, se pueden distinguir otros ámbitos, generalmente más pequeños, de límites más definidos, en los cuales transcurre la existencia del hombre. Tales son el ámbito familiar, en el cual se desarrollan principalmente las manifestaciones afectivas y se afirma la personalidad del sujeto. El ámbito de la profesión, en el cual se realiza la participación efectiva en la vida de sociedad. El ámbito de la amistad, a través de la cual se establece una comunidad espontánea de sentimiento y servicio. El ámbito de la fe, en medio de la cual se realiza y fortalece la participación en la vida divina.

Así como la educación entendida como perfección de las posibilidades de la naturaleza humana viene a ser la atención del hombre esencial, es decir, a lo que la naturaleza o esencia del hombre exige, la educación como humanización de la vida viene a ser tanto como la atención al hombre existencial, es decir, al hombre situado en las condiciones peculiares de la existencia. Desde uno y otro punto de vista la educación tiene necesariamente una base antropológica (6).

Tanto la educación en relación con la naturaleza, cuanto la educación en relación con la vida, hacen referencia a condiciones, necesidades y situaciones comunes a todos los hombres. De alguna manera ellas contribuyen a desarrollar lo que en los hombres hay de común y que constituye el fundamento de la fraternidad humana.

Pero la educación no es simplemente atención al hombre en general, sino también, y radicalmente podríamos decir, la atención a *cada uno* de los hombres que advienen a la existencia, a cada persona.

Si la naturaleza humana determina lo que el hombre es y puede hacer, la persona es quien lo realiza. La naturaleza es la fuente de nuestras operaciones, pero la persona es quien las lleva a cabo (7).

Y así como se pueden considerar los elementos comunes de la naturaleza humana y de la vida, es menester también tener en cuenta las características particulares de cada hombre real. En este sentido, la educación debe ser un proceso de ayuda para la realización personal. Esta atención es la que convierte al proceso educativo en educación personalizada (8).

Ayudar a la realización personal es tanto como desarrollar cada persona como principio consistente de actividad.

Las notas, incluidas en el concepto de persona, de las que inmediatamente se derivan los grandes objetivos de la educación personalizada, son: a) la singularidad, b) la autonomía y c) la apertura.

La singularidad es aquella cualidad de la persona humana que implica no sólo separación real y diferenciación numérica, sino distinción cualitativa en virtud de la cual cada hombre es quien es, diferente de los demás. Desde el punto de vista de la singularidad personal, el objetivo de la educación es hacer al sujeto consciente de sus propias posibilidades y de sus propias limitaciones, facilitar el cultivo de su intimidad, del trabajo independiente y de la capacidad creativa.

En virtud de la autonomía, el hombre es de algún modo principio de sus propias acciones. La máxima expresión de la autonomía, justamente aquella a la

(6) DIENELT, K.: *Die anthropologischen Grundlagen der Pädagogik*, Henn Verlag, Düsseldorf, 1977.

(7) MAYERSON, I. (dir.): *Problèmes de la personne*, Mouton, París, 1973.

(8) GARCÍA HOZ, V.: *Educación personalizada*, Rialp, Madrid, 4.ª ed. en prensa.

que hace referencia su significación etimológica (autos nomos = ley propia), es la capacidad de gobierno de sí mismos, es decir, la posesión y el uso efectivo de la libertad. El camino de la verdadera perfección del hombre puede ser considerado como un despliegue sucesivo de las posibilidades de obrar libremente.

Quizás el punto clave de la educación personalizada se halle en la capacitación del hombre para reconocer los condicionamientos físicos y éticos de su libertad y para hacer uso de su libre decisión en las zonas de autonomía que siempre tiene a su alcance. Libertad de aceptación, libertad de elección y libertad de iniciativa, constituyen los objetivos fundamentales de la educación en cuanto debe servir a la autonomía de la persona.

En la persona humana se realiza la paradoja de una incomunidad absoluta en el ser y al mismo tiempo una necesidad existencial de apertura. He aquí otro rasgo del que se desprende una nueva madeja de objetivos en la educación personalizada.

En tres niveles se desarrolla la capacidad de apertura:

El nivel objetivo, apertura del hombre a las cosas que le rodean, al mundo objetivo del cual recibe los primeros estímulos necesarios para su vida cognoscitiva. El hombre necesita abrirse a la realidad para poder llegar a conocer. La apertura al mundo objetivo es la condición necesaria para que el hombre pueda vivir.

El nivel social, determinado por la existencia de otros sujetos con los que necesariamente tiene el hombre que convivir para desarrollar eficazmente su personalidad.

El nivel trascendental, es decir, la posibilidad que el hombre tiene de preguntarse por la existencia de algo que trasciende a la realidad que le circunda y la posibilidad de entablar relación con ese algo. En definitiva, la posibilidad de vida religiosa.

Los tres niveles mencionados condicionan en el hombre diferentes actitudes. En la apertura objetiva, la actitud del hombre es la del dominio de las cosas; es la apertura social, la actitud adecuada es la colaboración con los otros; en la apertura a la trascendencia, la actitud es la de aceptación o rechazo. Si se acepta la trascendencia como fundamento de vida religiosa, dado que toda comunicación implica cierta igualación entre los que se comunican, la vida religiosa entendida como comunicación personal con Dios es el más radical enaltecimiento del hombre, y por lo mismo constituye el objetivo más alto de la educación personalizada.

En el cuadro siguiente se sintetizan las exigencias de la calidad de la educación en orden a su integridad.

CALIDAD DE LA EDUCACION. INTEGRIDAD

Educación y naturaleza humana (Educación esencial)

Perfección de todas las connotaciones de la naturaleza humana

| | |
|-------------|-------------------------------------|
| intelectual | – verdad |
| moral | – bien |
| estética | – belleza |
| técnica | – utilidad – necesidades materiales |
| religiosa | – lo absoluto – Dios |

Educación y vida (Educación existencial)

Respuesta a todas las exigencias de la vida.
Satisfacer todas las necesidades.

| | |
|------------|---------------------|
| Biológicas | capacidad expresiva |
| | sobriedad técnica |

Psicológicas

seguridad – adaptación
dignidad
comunicación

Todas las posibilidades de actividad

juego
lucha
estudio
trabajo

En todos los ámbitos de la convivencia

familia – amor y afirmación personal
profesión – participación efectiva en la vida de la sociedad
amistad – comunidad espontánea de sentimiento y servicio
fe – comunidad religiosa

Educación y persona humana (Educación personalizada)

Desarrollo de todas las posibilidades de la persona
Principio consistente de actividad
Singularidad – Individualización
Autonomía – Libertad
Apertura – Inserción en la realidad

4. EFICACIA

Tras de la integridad, se habló de la eficacia como una de las condiciones de la calidad en la educación. La palabra «eficacia» no se debe tomar en un sentido puramente pragmatista, de producción abundante de algo material, sino más bien como indicación de que una actividad ha alcanzado el fin que persigue. En este sentido sin materializar la vida, se puede hablar de eficacia de la actividad humana ya que puede hacerse referencia tanto a la eficacia de una acción que produce resultados materiales cuanto a la de una actividad que termina en un enriquecimiento espiritual.

Así como la integridad hace referencia al ser mismo de la educación y por tanto tiene una estrecha vinculación con el concepto del hombre y de los valores que dan sentido a la vida humana, la eficacia opera sobre la aceptación previa de unas finalidades que se deben concretar en objetivos que han de ser alcanzados utilizando los medios de que se pueda disponer. La eficacia se nos presenta, por tanto, como una relación entre objetivos, medios y resultados (9).

El punto de referencia para conocer la eficacia de una actividad son los resultados de la misma. En el supuesto de que los resultados sean evaluados o medidos, la eficacia viene a establecer un puente entre la calidad y la cantidad de la educación hasta el extremo de que en muchas ocasiones la eficacia se expresa en términos cuantitativos, con lo cual de nuevo se superficializa y retuerce el concepto de educación.

Teniendo en cuenta las connotaciones mencionadas al hablar del concepto de eficacia, fácilmente se comprende que ésta viene condicionada por los objetivos (extensión, nivel, dificultad) que han de ser alcanzados, los medios de que se dispone (medios materiales y recursos humanos) y la organización y

(9) Los estudios sobre la eficacia se pueden referir tanto a los efectos de un determinado instrumento o técnica cuanto a una actividad propiamente dicha. Cfr. POLACEK, K.: «Ulteriore verifica sull'efficacia dell'intervento compensatorio nella scuola materna», en *Orientamenti Pedagogici*, nov-dic., 1979, pp. 871-877 y DI FAZIO, A. A-C.: *Lo studio efficace: obiettivi, contenuti e metodi*, Le Mounier, Firenze, 1979.

método de la actividad misma. En función de estos elementos ha de ser estudiada la eficacia de la educación.

Condición primera para enjuiciar la eficacia de la educación es que la finalidad y objetivos de la actividad educativa estén claramente definidos. En la actual terminología pedagógica se puede hablar de fines para referirse al término, situación humana, al que se quiere llegar mediante el proceso educativo, mientras que se reserva la palabra «objetivos» para significar aquellos fines inmediatos, experimentables y alcanzables a corto término, cuyo logro permita ir, como en sucesivas etapas o diferentes campos, a lograr el fin total de la educación.

La identificación y formulación unívoca de los objetivos de la educación, bien sea tomada en su totalidad, bien sea en sus zonas parciales, es condición indispensable para poder apreciar la eficacia de una acción educativa.

Una concepción, en exceso purista o aséptica, de la eficacia educativa entiende que para determinar tal eficacia no es menester valorar los objetivos. Estos le son dados al técnico de la educación y el educador no habría de hacer otra cosa sino utilizar los medios de que dispone del modo más adecuado para que los objetivos, indicados como finalidades por alcanzar, sean convertidos en realidades o resultados. Sin embargo, esto sería tanto como quitar al educador la capacidad de encontrar sentido a su tarea y puede conducir a situaciones aberrantes en el campo de la educación como podría ser realizar una acción «eficaz» para formar expertos delincuentes. Una doble valoración de los objetivos es necesaria. En primer lugar, descubrir el sentido de los objetivos mismos, es decir, establecer las relaciones entre los objetivos de la educación, ya sea del proceso total de la educación cuanto de un proceso parcial, con el tipo de hombre que se quiere formar. En segundo lugar, estimar razonablemente la posibilidad de adaptación de los objetivos a los sujetos para quienes se establecen o señalan.

En un esquema lógico de acción, tras señalar los objetivos vendría la selección de los medios para alcanzarlos.

En el problema de los medios aparece el carácter singular de la actividad educativa. En primer término, la educación, como cualquier obra humana, necesita de elementos materiales, pero el gran medio de la educación es la actividad del sujeto que se educa, actividad que en las formas de educación institucionalizada, se estimula y orienta por la acción del profesor. De aquí la necesidad de que al hablar de medios, se piense en los medios materiales, pero también en los que, desde el punto de vista de la organización, se suelen llamar recursos humanos.

Los recursos humanos en una educación institucionalizada están constituidos por alumnos y profesores. La capacidad y preparación de los alumnos para la actividad escolar que han de realizar y el número y preparación de profesores para esa misma actividad son las exigencias que en orden a la calidad de la educación presentan los recursos humanos.

En cuanto a los medios materiales, se pueden reducir a los recursos económicos que se destinen a las actividades educativas, teniendo presente que los recursos económicos no plantean simplemente un problema de cantidad sino también de calidad en la medida en que éstos no sólo deben ser suficientes sino que deben ser bien distribuidos y utilizados. El adverbio «bien», que se acaba de utilizar, pone de relieve que también los medios económicos plantean un problema de calidad de la educación.

La organización y métodos de las actividades educativas hacen referencia, de una parte a la constitución de unidades operativas que, dentro del proceso total de la formación humana, realicen una labor que tenga unidad y entidad propia, dicho de otro modo, plantea el problema de la creación y funcionamiento

de centros escolares y de su posible vinculación para constituir un sistema escolar. Bien entendido que en el panorama total de la educación, la institución de centros docentes ha de tener en cuenta la existencia de unidades naturales de educación tales como la familia, y la acción o influencia educativas que necesariamente se deriva de determinadas entidades o actividades sociales, tales como las nacidas de los medios de comunicación social.

Por lo que se refiere a las actividades mismas de educación, su eficacia viene condicionada por tres elementos que de alguna manera pudieran entenderse como tiempos o momentos de cualquier proceso de actividad humana. La preparación adecuada, la realización y el conocimiento de los resultados. En términos pedagógicos, la programación y motivación se situarían en el primer momento, la enseñanza y la orientación en el proceso mismo y la evaluación al final de cada acto educativo y al término del proceso.

Con demasiada frecuencia, la expresión de la eficacia educativa es poco creíble porque el enjuiciamiento mismo de los resultados se realiza de manera incorrecta, bien porque los resultados no sean apreciados debidamente, bien porque se extrapolen abusivamente para valorar actividades educativas con las que tienen poco que ver. La evaluación misma de sujetos, medios y resultados entra también en la calidad de la educación.

En el cuadro siguiente se resumen las condiciones exigidas para la eficacia de la educación:

CALIDAD DE LA EDUCACION: EFICACIA

| | | |
|-------------------------|-----------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|
| Definición de objetivos | Identificación Formulación Valoración | Sentido Adaptabilidad |
| Recursos humanos | Alumnos | Diagnóstico Predicción |
| | Profesores | Preparación Número |
| Medios | Recursos económicos | Suficiencia Distribución y uso |
| | Medios técnicos | Organización de Centros Programación Motivación Enseñanza Orientación |
| | Comunicación personal | |
| Evaluación | Valoración de alumnos Centros Programas | |

5. COHERENCIA

Siendo la coherencia una cualidad exigida por la integridad misma, de la educación en nuestro caso, y teniendo en cuenta que se proyecta igualmente en el ámbito de la eficacia, parece interesante volver de nuevo sobre la que es una

condición de la actividad educativa cuya falta puede originar no sólo la pérdida de calidad sino la desaparición misma de la educación entre un cúmulo de elementos disgregados y sin sentido.

Ya se aludió antes al mutuo condicionamiento de la integridad y la eficacia de la educación. La integridad de la educación se alcanza cuando el proceso educativo tiene unidad, como reflejo anticipado y al mismo tiempo medio, de la unidad de vida que viene exigida por la unidad de la persona que, como principio consistente de actividad, se hace realidad cuando integra en un conjunto ordenado la multitud de actos singulares que van tejiendo la existencia humana.

La unidad del proceso educativo se conseguirá cuando los factores que en él intervengan actúen ordenadamente, en relación los unos con los otros, de suerte que cada elemento educativo no obstaculice, sino que refuerce, la acción de los demás. Así el proceso educativo será un todo integrado en el que cada factor contribuye adecuada y eficazmente al logro de la educación. La eficacia misma viene condicionada por la integridad y el orden en el proceso educativo, es decir, que exige congruencia entre la acción educativa y el concepto mismo de educación.

En el concepto de educación va necesariamente incluida la idea del fin y de esta idea se deriva la madeja o sistema de objetivos que han de ser alcanzados por la actividad educativa. La eficacia se nos presenta también como algo que exige coherencia entre la actividad y los objetivos.

La integridad misma de la educación, es decir, la necesidad de que sea completa condiciona igualmente la eficacia. Porque el defecto o ausencia de un factor perjudica la acción de otros factores, así, la ignorancia, que es un defecto radicalmente intelectual, es también un defecto que se proyecta en la actitud técnica y en la moralidad de los hombres. La coherencia entre los distintos elementos de la educación incluye la eficacia, ya que si un factor educativo actúa utilizando las vinculaciones que tiene con otro, los dos factores se refuerzan mutuamente. La práctica corriente ejemplifica la afirmación que acaba de hacerse si se tiene en cuenta por ejemplo que cuando la enseñanza de las matemáticas se armoniza con la de otras materias, tales como la geografía o la física, unas y otras se hacen más eficaces.

La necesidad de utilizar todos los factores que razonablemente puedan influir en la educación obliga a mantener una actitud abierta que es también necesaria condición para una educación eficaz.

Los factores naturales y los factores técnicos que actúan en la educación de algún modo se pueden analogar, a reserva de todas las matizaciones que posteriormente se deban introducir, con la utilización del sentido común y de la ciencia en la acción educadora.

En la situación actual de la humanidad no se puede prescindir de los avances científicos en el terreno de la educación, ya se refieran a la ciencia que se enseña, ya se refieran a la ciencia pedagógica que indica el sentido de los actos educativos y el mejor modo de llevarlos a cabo.

Los avances de la ciencia pedagógica raramente son espectaculares. A pesar de ello hoy se puede afirmar que si se utilizan los recursos científicos, se puede llegar con más garantía de acierto al conocimiento de los escolares, al pronóstico de sus posibilidades, a la programación racional de las enseñanzas, a la valoración y selección de los recursos didácticos, a la evaluación del rendimiento de centros y estudiantes y, sobre todo, a los métodos para examinar sistemáticamente la propia actividad educativa y reflexionar sobre ella, de tal suerte que pueda ser objeto de un constante mejoramiento.

Ciencia y sentido común no son conocimientos contrapuestos. Hasta pudiera decirse que la ciencia tiene como principal misión la de comprobar y hacer evidente lo que el sentido común dice desvelando las razones en las que éste se

apoya. Si ciencia y sentido común se contradicen, estamos frente a afirmaciones o posturas apresuradas por una u otra parte, hechas o tomadas con base insuficiente y que por lo mismo habrán de ser reexaminadas.

El problema de la eficacia es un problema técnico fundamentalmente. La base de la técnica es la conversión de la teoría en norma de actividad, sobre el supuesto de que los actos humanos pueden modificar la realidad de acuerdo con el conocimiento que de ella se tenga. Pero el hombre y la educación son realidades demasiado complejas para que se puedan aprehender exhaustivamente en el ámbito de un conocimiento científico y técnico. Esa capacidad universal que los hombres tienen para aprehender la realidad de las cosas, el sentido común, así como la capacidad natural para comunicarse, siguen siendo factores que deben ser tenidos en cuenta para resolver aquellas cuestiones que la situación particular de cada momento plantea, respecto de las cuales la ciencia, en tanto que conocimiento general, no proporciona el conocimiento concreto necesario para resolver la situación. El sentido común y la capacidad natural de comunicación, que proyectados en la práctica educativa se pueden considerar algo así como «vis educadora», han de ser tenidos en cuenta a la hora de ordenar los factores que condicionan la eficacia de la educación. La coherencia entre la ciencia y el sentido común así como entre la técnica y la comunicación personal ha de ser tenida igualmente en cuenta como un factor de eficacia.

Finalmente, la calidad de la educación exige armonía entre todos cuantos de una manera o de otra tengan que ver con el desarrollo de la actividad educativa: los políticos, que condicionan las posibilidades del sistema escolar, los directivos y miembros de distintas entidades sociales, que condicionan el ambiente en el cual viven niños y adultos, los programadores, productores y realizadores de los medios de comunicación social, que cada vez influyen más en la creación y modificación de actitudes y, sobre todo, es menester suscitar y reforzar constantemente la armonía entre los educadores y los propios escolares.

6. ALGUNOS INTERROGANTES

Tras esta rápida visión de las connotaciones implicadas en la calidad de la educación debemos preguntarnos por los problemas que la calidad de la educación plantea a la cultura y al mundo de hoy.

La integridad de la educación empieza por la exigencia de establecer un concepto claro y comprensivo de lo que es la educación. Es un problema teórico radicalmente, puesto que se trata de identificar las manifestaciones exteriores de la educación y a través de ellas, llegar, si es posible, a descubrir su esencia y comprender su sentido. Es un problema científico fundamental o filosófico.

La eficacia que, según hemos visto, está en la relación de los resultados y los medios y esfuerzos que se emplean es, en última instancia, un problema práctico, de ciencia positiva y de técnica.

Pero la práctica de la educación se rige, como ya he dicho, no sólo por las regulaciones técnicas de una ciencia sistemática, sino por las exigencias y posibilidades que cada situación concreta presenta, con lo cual se dice que la regulación del quehacer educativo desborda el ámbito de lo científico para entrar también en el campo de la intuición concreta. Para dar algún nombre a esta nueva posibilidad podría hablarse de una actividad educativa poética, en la que la inteligencia natural, la intuición y aun la inspiración tienen un sitio.

Bastan las anteriores reflexiones para ver la complejidad de un conocimiento completo de la educación, ya que en él había de incluirse una ciencia rigurosa que desde el plano empírico llegara a la expresión matemática y a la reflexión filosófica.

Pero el conocimiento científico de la educación, aun dejando fuera el conocer particular antes aludido, intuitivo y aun inspirado, se ha venido diversifi-

cando en multitud de campos y métodos y ha originado una variedad de saberes que reclaman para sí la condición de ciencias de la educación.

He aquí la gran cuestión que la calidad de la educación plantearía en las ciencias pedagógicas: ¿En qué medida la multitud de las pretendidas ciencias de la educación pueden encontrar la coherencia exigida por la calidad hasta llegar a una unidad de conocimientos? (10).

La larga historia de la educación, la corta historia de la pedagogía y la enorme variedad de estudios que se llaman pedagógicos en los que con demasiada frecuencia opiniones poco fundadas se mezclan con verdades evidenciadas, obligan a tener siempre vivo el problema de la identificación y contraste de los conocimientos pedagógicos.

Ya se dijo que la eficacia de la educación plantea una exigencia técnica predominantemente. Supuesto que la actividad técnica se realice en función de una producción futura, lo primero que se debe hacer es fijar con claridad cuál es el término del quehacer educativo. Es menester fijar previamente la finalidad y los objetivos que con una actuación pedagógica se aspira alcanzar.

El problema de los objetivos de la educación viene siendo uno de los más relevantes en las dos últimas décadas.

Las taxonomías de objetivos ocupan muchas páginas de la producción pedagógica.

Pero las taxonomías aun las más sistematizadas, se refieren no al campo total de la educación sino a sus diversos aspectos, pudiéndoselas agrupar en tres grandes campos o dominios: el cognoscitivo, el afectivo y el psico-motor. Por otra parte, las taxonomías agrupan en sus distintas categorías actividades o funciones del conocer, de la afectividad o de la actividad material sin incorporar a ellas el objeto o materia propia de tales funciones, con lo cual son predominantemente formalistas y en exceso alejadas de la actividad real de los centros docentes.

El problema de la educación de hoy respecto de los objetivos está, no tanto en la técnica de identificar y describirlos, cuanto en la tarea de poner en relación unas con otras las diferentes taxonomías de suerte que los objetivos de la educación no constituyan simples enumeraciones, sino que en ellas se refleje la visión ordenada de la educación en toda su complejidad. De otra manera podría decirse que el problema de hoy consiste en descubrir y recorrer el camino que va de las taxonomías al sistema integrado de objetivos.

La integridad y la coherencia de la educación debe empezar por reflejarse en la integridad y coherencia de los objetivos. De aquí la necesidad de una doble tarea si se quiere garantizar la eficacia de la educación.

En primer lugar, integración de las taxonomías en un sistema en el cual se establezcan la vinculación que los distintos campos de objetivos, cognoscitivo, afectivo y psico-motor tienen entre sí (11).

En segundo lugar integración de los objetivos de desarrollo personal contemplados en las distintas taxonomías y los objetivos de aprendizajes específicos reflejados en los planes de estudios y materias de enseñanza que cubren las actividades escolares.

La indeterminación e incoherencia de los objetivos es tal vez uno de los factores determinantes de un fenómeno muy extendido hoy: la frustración, muy

(10) En un pequeño libro de 154 páginas se estudia con agudeza el problema de la conexión entre las distintas posibilidades de la teorización y la operacionalización: TONINI, V.: *Le Scelte della Scienza*, Studium, Roma, 1977.

(11) Una buena obra de síntesis sobre los objetivos de la educación es la de LANDSHEERE, V. et G.: *Définir les objectifs de l'éducation*, P.U.F., Paris, 1978. En ella se plantea la necesidad de unir las diferentes taxonomías.

extendida en amplios sectores, nacida de la diferencia entre lo que se espera de la educación institucionalizada y lo que realmente se encuentra en ella. Dos elementos operan en los momentos actuales: de una parte, la creciente complicación de los programas docentes nacida por el desarrollo vertiginoso de la ciencia y de la técnica; de otra parte, la desvinculación entre la cultura que se adquiere, especializada en los títulos académicos y las posibilidades y exigencias del mundo del trabajo.

La programación de la actividad escolar obliga en primer término a definir los objetivos de aprendizaje. Y para este menester las ciencias han de convertirse en asignaturas, es decir, han de ser reducidas y ordenadas de tal suerte que sirvan adecuadamente como elementos para la formación de los alumnos. Una asignatura no es ni más ni menos que la conversión de una ciencia en materia de enseñanza. Esta conversión exige un examen total de la ciencia para extraer aquellos elementos fundamentales que puedan ser aprehendidos por los estudiantes y servir de fundamento para futuros desarrollos. Esta necesidad se hace hoy más patente precisamente por la extensión que el conocimiento científico ha alcanzado. No parece desorbitado pensar que una educación eficaz exige la revisión de la cultura total para convertirla en elemento de formación humana y no perderse entre la multitud de conocimientos que parecen estar exigiendo atención inmediata.

Pero he mencionado algo que ha cobrado particular relieve en el mundo actual: el trabajo.

Tal vez por influencia de la civilización griega que, aristocrática y desdeñosamente, dejaba a los ilotas que se dedicaran a trabajar para satisfacer las necesidades de todos, la educación, al menos en el mundo occidental, se ha venido preocupando, exclusivamente casi, del mundo del saber, dejando extramuros el mundo del trabajo.

Hoy el trabajo se mira como una exigencia y un deber de todos los hombres, como un elemento igualmente de la formación de la persona humana de tal suerte que en gran medida la frustración de la sociedad actual en relación con lo que espera del proceso educativo y lo que tras de él se encuentra se debe fundamentalmente, como ya dije, a esta desvinculación entre la educación y el trabajo. ¿Debería intentarse una revisión del mundo del trabajo para formular un sistema de objetivos del aprendizaje semejantes al de objetivos culturales?

Parece que la respuesta habría de ser afirmativa. En ese caso se plantearía un nuevo problema, el de que tal sistema de objetivos del mundo del trabajo se habrían de integrar con los aprendizajes culturales y con el desarrollo personal.

Los objetivos son propiamente educativos cuando se insertan en el proceso de perfeccionamiento de una persona. Es la persona humana el principio unificador de la educación.

Cuando los problemas de la educación han alcanzado dimensión universal y son objetos de preocupaciones políticas es muy frecuente pensar en la sociedad y olvidarse de la persona (12). Por esta razón es menester llamar la atención hacia este tremendo riesgo que amenaza por convertir la educación en una tarea puramente política.

Las consideraciones culturales y sociales no pueden, desde el punto de vista de la educación, justificar el olvido de la persona en singular. En la medida en que cada persona es un ser limitado y singular se plantea el problema de la adaptación personal de los objetivos. Para guiar razonablemente tal adaptación es menester el diagnóstico del sujeto. ¿Será una locura en los momentos actua-

(12) HORST, R.: *Unterricht und Identität*, Juventa Verlag, München, 1976.

les, en los que son miles de millones los alumnos de las instituciones escolares, hablar de un alumno en particular?

Si la educación ha de estar al servicio de la libertad personal del hombre hay que plantear la necesidad de atender a cada ser humano en concreto, aunque parezca una locura. Pero aquí aparece el gran problema que se plantea en la política docente. En el supuesto de una educación íntegra, ha de llegar un momento en que se plantee el problema de los valores culturales y los religiosos. ¿Puede una entidad pública, el Estado en concreto, imponer una determinada concepción cultural o religiosa a los miembros de la comunidad? (13).

El problema se puede generalizar preguntándose quién justifica y decide los objetivos de la educación.

Pero el hecho de que el Estado no pueda llegar en sus decisiones a resolver los problemas culturales o religiosos, porque ello sería atropellar la libertad de los ciudadanos, tampoco puede prescindir de los bienes espirituales, porque de alguna manera ellos intervienen o se proyectan en la vida política. La solución parece que no puede estar sino en que el Estado establezca los condicionantes necesarios, económicos principalmente, para facilitar la labor educativa íntegra de quienes puedan realizarla. ¿Cómo hacer real la solución apuntada?

Hablando de educación institucionalizada es preciso tener en cuenta en primer término a los alumnos, porque ellos son los protagonistas de la educación (14). Pero no se puede olvidar a los educadores, ya que a través de ellos se canalizan los estímulos que, de una manera ordenada y constante, inician, refuerzan y orientan la actividad educativa de niños y jóvenes. He aquí otra gran cuestión que debe resolverse si se quiere asegurar la calidad de la educación: la adecuada preparación de los educadores profesionales, los profesores.

Será menester revisar las exigencias de la formación cultural y técnica del profesor para que pueda responder a las exigencias de la educación actual y utilizar los medios que la investigación pedagógica va poco a poco suministrando. Pero también es preciso atender a la «persona» del propio profesor, es decir, a su formación personal en sentido más estricto (15).

¿Cómo esta necesidad de formación «íntegra» de profesores se puede satisfacer en el complicado mundo de hoy? ¿Cómo se les puede dar los medios y ofrecer el apoyo social necesario para que puedan cumplir su misión? Estas son dos preguntas claves de cuya respuesta efectiva depende en gran medida la calidad de la educación.

(13) Cfr. GARCÍA Hoz, V.: «La libertad de educación y la educación para la libertad» en *Persona y Derecho*, vol. 6, 1979, pp. 13-56.

(14) DÍAZ ALLUE, M. T.: *Problemática académica del universitario madrileño*, Universidad Complutense, C.S.I.C., Madrid, 1973.

(15) Un sugestivo libro en el que se pone de relieve que la madurez del educador es un factor de primer orden para la madurez de la personalidad juvenil es el de BIGEAULT, J. P. y TERRIER, G.: *L'illusion psychanalytique en éducation*, P.U.F., París, 1978.

IDEOLOGIA, CULTURA, CALIDAD DE LA EDUCACION

BRUNO BELLERATE

Universidad de Roma

En esta breve intervención, que comprenderá dos puntos y una conclusión, me propongo presentar algunos estímulos para la reflexión y ofrecer algunas sugerencias; todo ello teniendo en cuenta la perspectiva histórica y la situación contemporánea, con particular referencia a Italia, y sin mayores pretensiones de documentar ni argumentar científicamente.

La trilogía enunciada en el título quisiera hacer referencia a un par de coordenadas cartesianas (ideología y cultura como parámetro, respectivamente, ideal y real) de las cuales procede una mediana (la calidad de la educación), vista ésta como la resultante en perspectiva de los otros dos datos. En efecto, parece inevitable que la calidad de la educación dependa, por una parte, del cuadro ideológico en que se mueven todos los que responden al rol de educadores, entendido en sentido lato (padres, profesores, amigos...); y, por otra, de los condicionantes culturales, incluyendo entre estos también los condicionamientos individuales (de orden biológico, psicológico, etc.).

1. REFERENCIAS Y ESTIMULOS DE ORDEN TEORICO-HISTORICO

Prescindiendo de los términos concretos con que he formulado la trilogía de donde partimos, ciertamente desconocida hasta el final del siglo XIX, hay que reconocer que sus contenidos han estado casi siempre presentes a lo largo de la historia y de las mismas reflexiones de los pedagogistas y educadores. Se hablaba a veces de modelos o de ideales (recuérdese por ejemplo la polémica de Rousseau en contra de este planteamiento educativo) y de dificultades en la asimilación de los mismos, buscando después la mejor solución posible de compromiso. Y trayendo un ejemplo del campo religioso, se miraba a la imitación de Cristo, pero, reconocida su imposibilidad práctica, había que contentarse con realizar un santo o al menos un buen cristiano, de lo contrario se tenía un fracaso.

Para dar cuerpo a consideraciones que de otra forma se quedan en cosa abstracta, vacía, al estilo de las clásicas categorías kantianas, es oportuno, al menos a título de ejemplo, intentar precisar el concepto de educación. Son muchos los significados que puede tomar:

1.—Educación como proceso de desarrollo: fenómeno que muchos, aún hoy, consideran espontáneo y natural, y que otros, en cambio, consideran inducido, por no decir impuesto, más o menos autoritariamente desde fuera.

2.—Educación como actividad intencional que modifica el mencionado proceso.

3.—Educación como contenido que dar (fines, métodos, objetivos...) al mismo proceso de desarrollo.

4.—Educación como resultado de una relación concreta, intencionada o no, que modifica la condición de un sujeto.

5.—Educación como objetivo de una organización social institucionalizada: así se habla, por ejemplo, de política de la educación.

Este simple cuadro, sin otra explicación ni comentario, podrá servir como punto de referencia para decantar fáciles y frecuentes ambigüedades.

Pues bien, volviendo a los términos de nuestra trilogía, no es difícil ver que la ideología (entendida en su sentido positivo y amplio de «Weltanschauung», de

concepción de lo real compartida y más o menos acentuadamente influyente en el propio obrar) engloba todos los significados de educación interrelacionados, al menos indirectamente. Con todo, la ideología se usa más en las acepciones 2, 3 y 5.

Por otra parte, la ideología será más o menos eficaz según sea recibida y vivida más o menos conscientemente. En efecto, hay una ideología que es al mismo tiempo 'expresión e inspiradora' de una cultura; hay otra ideología 'inducida o impuesta', como hemos señalado; y, finalmente, hay otra ideología 'objeto' de opción madura y personal por parte de un sujeto humano.

La cultura, como dato de hecho en su significado antropológico, puede asimismo influir en todas las diversas acepciones de educación, pero su peso es ciertamente más notable en la primera y en la cuarta. En todo caso el influjo de las dos componentes se da en proporción inversa sobre el fenómeno educativo, mientras que hay un condicionamiento directo recíproco entre ideología y cultura.

Por último, la calidad de la educación obviamente guarda relación con todas las acepciones del término, pero, si las «variables» de su actuación son múltiples, parece que se ha reconocido un papel particular a la ideología a expensas de la cultura, que merecería mayor atención.

Fijándose más en particular en la historia reciente, no es difícil darse cuenta, en líneas generales, de cómo ha evolucionado la relación entre los términos de la trilogía en cuestión.

Se ha pasado de una ideología tradicionalmente cristiana, si bien fuertemente contaminada de una ambiciosa lógica del poder que poco a poco ha terminado por prevalecer, a una ideología revolucionaria, que ha llegado a tener sus rasgos más utopísticos en los años de la contestación estudiantil.

Desde el punto de vista de la cultura, ha habido una evolución paralela, desde el progresivo afirmarse de una mentalidad burguesa, alimentada por el ansia del propio privilegio y el bienestar material, hasta una lógica del consumismo agresivo. Sucesivamente, en los años setenta, ha entrado la lógica de la programación, y el control social, bajo el empuje de la contestación por una parte, y de la crisis económica, impuesta por la política del petróleo, por la otra.

En el sector educativo, se ha pasado, «grosso modo», de una política de escolarización, orientada a una culturización cada vez más eficiente si bien no uniforme, a las tesis desescolarizantes, con fuertes y reactivas críticas a la escuela, que en países como Italia ha sufrido de rechazo una ulterior aceleración del fenómeno de descomposición ya en curso.

Sin embargo, la referencia a estas líneas de tendencia no debe llevar a engaño. Se trata de fermentos y de variantes que, en concreto, han implicado únicamente minorías, a veces élites, mientras la masa ha recibido los efectos sólo gradualmente y más lentamente. Es más, en ocasiones han llegado a neutralizarse recíprocamente, por los diversos ritmos de difusión, en fuerza de la diversa capacidad de sollicitación individual y de las cajas de resonancia puestas en acto. Por lo demás, existen los consabidos obstáculos a todo proceso de renovación o en todo caso de cambio. Entre éstos, es el caso de recordar el fenómeno de la mitificación, o mejor dicho tabuización, en sus múltiples matices y aplicaciones: fenómeno al cual se ha hecho y se hace referencia más a menudo de lo que comúnmente se cree.

De cuanto acabamos de apuntar se desprende la complejidad de ese entretejido del cual sale de hecho la educación, que puede ser factor de cambio o, respectivamente, de estabilización. Es, pues, demasiado simplístico el centrar en la antinomia estructura-educación, como con frecuencia se ha hecho, la posibilidad o imposibilidad de modificar un «status quo». En la historia ha habido quien ha sostenido sin más que la educación lo puede todo, como

igualmente se han levantado otras voces condenando la escuela como «aparato ideológico de estado» (Althusser), pero hoy prevalecen posiciones bastante más difuminadas y críticas.

2. LA SITUACION CONTEMPORANEA

A partir de los años setenta, el tema de las «multinacionales» y del consiguiente superpoder en los varios sectores se ha venido haciendo cada vez más insistente. De ello se ha resentido también la pedagogía, donde tras las infatuaciones de tipo activístico desembocadas en formas aberrantes de libertarismo, estaba tomando cuerpo una exaltación incontrolada, aunque acaso provocada, de las nuevas tecnologías.

Se trata de un típico producto de exportación, no sin valor y quizá sofisticado, que apunta a una racionalización eficientística de toda intervención educativa, contraponiéndose a una utópica cualquiera. De ésta se había hecho portavoz, dentro de ciertos límites, la misma UNESCO, con el volumen preparado por E. Faure (*Apprendre à être*, 1972), donde se hablaba de «cambio cualitativo», de «humanismo de la ciencia y de la creatividad», de «hombre integral», de «experimentación innovativa» y sobre todo de «comunidad educante». El libro ha sido naturalmente objeto de entusiastas acogidas como de críticas feroces, las cuales poco a poco se han ido calmando en un crecimiento colectivo, por lo que es dado apreciar, de sensibilidad y de conciencia crítica. La contestación estudiantil de los años 1967-1969 no había pasado en vano y, tras los estímulos de las nuevas palabras de orden y de las actuales aspiraciones a un control programado y jerárquico, ha preparado el terreno a la contestación de 1977 más cauta e irónica, al menos en Italia.

Objeto de la crítica fueron particularmente los «modelos» de vida social y quienes se hacían sus portadores: más que una crisis, estaba naciendo una búsqueda de valores y de valores más auténticamente humanos contra todo tipo de racionalización deshumanizante. El fenómeno de los «indios urbanos» no era otra cosa sino una expresión folklórica de una exigencia que se abría camino: la nostalgia de algo que ya no existía, algo de lo cual no se tenía experiencia pero que tenía que ser bello y más humano de lo que la sociedad contemporánea podía asegurar. Se buscaba con mayor sentido de realismo en relación con la contestación precedente, y, queriendo salir de la oscuridad, los estudiantes se agarraban a todo lo que pudiese ofrecer garantías aun sólo aparentes, a falta de orientaciones más precisas.

Esto no ha significado el fin total de la utopía y de la desesperación de pocos años antes: zonas de consistencia cada vez más débil las han hecho suyas, pero en la masa ha tomado cuerpo una nueva instancia educativa. En Italia se ha dado cuenta de ello el propio Gobierno y ha pretendido hacerse intérprete con una serie de decretos y de innovaciones escolares. No carecían de significado, pero pronto han entrado en crisis, porque eran llovidos de lo alto en un terreno no preparado, como el de la parábola evangélica de la semilla.

Ivan Illich, con una constancia que le es propia, ha continuado por su parte en proponer nuevos objetivos, tratando de darles contenidos más precisos y alcanzables. Dan fe de ello sus recientes escritos sobre la *Desocupación creativa* y sobre la *Autoconstrucción* mediante «tecnologías conviviales», donde no se renuncia del todo a una animación utópica, rechazada por los más.

Efectivamente, el «humus» de esa nueva instancia era y sigue siendo algo que está constituido por una «progresiva subjetivización de los modos de la existencia y de los sistemas de referencia», como ha escrito recientemente un joven colega de la Universidad salesiana, subjetivización en que se expresa, tal vez, «la búsqueda de nuevas vías para resolver los problemas de la persona, un nuevo sentido ético, una nueva cura del mundo personal, interpersonal y

social». De ello deriva un nuevo resurgir más realista de valores que antes habían aparecido en el horizonte como meteoros, o mejor como fuegos fatuos, privados de consistencia, como categorías prácticamente vacías de contenido (típico el caso de la «creatividad»).

Lo concreto de la nueva demanda deriva de una exigencia de participación y autogestión, en los límites de la propia esfera de acción, cual ha sido manifestada también a nivel de estudiantes de liceo (en España sería el BUP); deriva asimismo de luchas y movimientos por derechos o liberaciones (de la mujer, por ejemplo), ligadas a un terreno practicable, que revaloriza lo particular, lo cotidiano, lo específico y, si se quiere, lo prepolítico, en busca de una identidad propia. Se diría que hoy es la base la que pone peticiones explícitas a los responsables, los cuales a menudo se hallan impreparados para satisfacerlas, y no al revés, como solía suceder en el pasado.

En este clima se puede ver una apertura y disponibilidad para inculturaciones nuevas o renovadas y no faltan movimientos que intentan aprovecharlas; se prospecta el peligro del resurgir de un individualismo marginante; se perfila, para quienes escapan de ser presa de grupos orientados integrísticamente, el peligro de un indiferentismo ideológico, desinteresado de las perspectivas a largo alcance y de los compromisos sociopolíticos, considerados demasiado absorbentes y poco remunerativos. En tal sentido ha vuelto a primer plano, de forma harto difusa, al menos en Italia, el término «reflujo» para cualificar estas nuevas si bien inciertas orientaciones.

Este es, me parece, el contexto en que se inscribe la demanda de una nueva calidad de la educación, dado que de educación se ha hablado siempre y se ha tratado, si bien con matices diversos de los que ahora se perfilan. Como ya hemos insinuado, también el tema sobre la calidad de la educación, del que se ha hecho autorizado portavoz desde hace algunos años el profesor V. García Hoz, no es nuevo, tanto si se trata preferentemente de individuar y definir sus contenidos, como por tantos otros conceptos educativamente cargados de valor. La diferencia, en este sentido, consiste en el hecho de tratarse de un concepto bastante más comprensivo, como abundantemente ha sido aclarado, pero que por lo mismo corre el riesgo de quedar más bien vago y abstracto.

Para llevarlo hasta lo real y darle cuerpo y espesor concreto, se abren, como ha ilustrado también el colega al que antes me he referido, dos caminos en el horizonte, que nos remiten a los otros dos elementos de la trilogía propuesta en el título de esta intervención, y de los cuales nos habíamos alejado un poco.

La primera vía es la «deductiva», la cual, a partir de una ideología totalizante y bien articulada, saca de ella indicaciones, orientaciones y objetivos que asignar para cada momento de la programación educativa, con mayor o menor respeto de la libertad del sujeto, según las características de la ideología misma. En esta línea, que tiende a la implantación de una cultura nueva al menos en parte más que a la utilización ya existente, me parece que se pueden fundamentalmente colocar los contributos del profesor V. García Hoz, que se sitúa desde una perspectiva típica, y, diría que también, tradicionalmente católica.

La segunda vía se podría llamar «inductiva», no en el sentido criticado por Popper, sino en cuanto parte del análisis y valoración de la misma instancia educativa, más o menos explícita y conscientemente formulada, sacando indicaciones, orientaciones y objetivos que experimentar y verificar, en el curso de una programación educativa más flexible y a breve plazo.

En esta línea se ha venido a colocar, por ejemplo, de modo cada vez más claro el profesor R. Laporta, quien hace pocos meses, en un escrito «de circulación limitada», cualifica su posición como «ciencia empírica de la educación». Con ella no se tiende tanto a constituir una nueva cultura, cuanto a valorizar y promover la que ya existe, al menos en germen, en estado naciente.

No puedo ni pretendo detenerme aquí en un atento examen, y tanto menos en una valoración, de las dos direcciones señaladas; me limitaré brevemente a poner de relieve un dato: ambas vías, en su propuesta de una calidad diversa de la educación, se apoyan, aunque en proporción inversa, en los otros dos términos de la trilogía. E intentaré hacer ver la posibilidad de una tercera vía, en la cual, como se ha sugerido desde el principio con las coordenadas cartesianas, se alcance un mayor equilibrio entre las dos componentes de que depende la calidad de la educación.

Se da casi por descontado que efectivamente las dos vías utilizan tanto la ideología como la cultura existente aunque en proporción inversa. Bastará una rápida indicación para subrayarlo. Una de las notas que deben caracterizar la nueva calidad de la educación, incluso para aquellos que se declaran paladines de la primera vía, es la integridad, que se contrapone a todo tipo de reduccionismo. Y la comprensión de esta integridad y la consiguiente denuncia de los posibles reduccionismos dependen innegablemente de la sensibilidad y capacidad perceptiva «cultural» propias del tiempo y lugar donde se opera. Hace veinte años, por ejemplo, no se pensaba siquiera en un reduccionismo tecnicista y deshumanizante, en el significado que hoy se le atribuye. Es más; no obstante las protestas del profesor Laporta, que se refiere casi siempre explícitamente a ideologías «totalizantes», no es posible separar el proceso educativo del condicionamiento ideológico. Proclamándolo «autónomo» y «natural», la ideología se le ha infiltrado, aun subrepticamente. Y entonces, por poner un solo caso, ¿quién define los límites de «autonomía» y «naturalidad» dentro de los cuales habría que moverse?

3. PUNTOS CONCLUSIVOS

Recordando el significado substancialmente positivo de «ideología», siempre que no se la considere del todo intangible y por lo mismo exclusiva y estática, e igualmente el valor de toda cultura, por limitada que pueda ser, no queda sino reconocer la aportación que cada una pueda dar a la concepción, programación y actuación del hecho educativo y por consiguiente de la educación misma en sus diversas acepciones. Y así, se puede mirar hacia una superación de las dos vías anteriormente señaladas, en cuanto pueden tener de reductivo o de subrepticio. Convendrá atenerse todo lo posible a una metodología que pueda ser compartida y apreciada por parte de todos, en vez de encastillarse en posiciones inalcanzables y, lo que es peor, polémicas; esto nos separaría de los circuitos de la comunicación, encerrándonos en un estupendo aislamiento, aunque sea de grupo.

En concreto, desde una perspectiva humana como ésta en que nos estamos moviendo, no es posible pretender un adecuado conocimiento del bien y del mal, como el que la Escritura condena como motivo del pecado original. Y esto en ningún ámbito de lo real o del quehacer humano, ni siquiera en educación.

Por otro lado, sabemos que la Verdad, y por tanto Dios mismo, se manifiesta en la historia, es decir, *también* en las diversas culturas existentes, las cuales por ello mismo tienen todas elementos de validez, especialmente con relación a las situaciones en que están operando. Por consiguiente no se puede prescindir de ellas en un proceso educativo que quiera ser humanamente enraizado en el propio ambiente y que quiera evitar saltos mortales o cambios improvisados y radicales sin apoyo alguno local.

Efectivamente, aun cuando hubiera de requerirse un proceso de deculturización, éste no podría darse más que gradualmente, como toda la pedagogía parece confirmar. La misma tesis makarenkiana de la «explosión» presupone un ambiente favorable. Y, en último lugar, si es verdad que el hombre no puede contentarse con vivir momento por momento, desligado del pasado como del

futuro, sino que es un «animal histórico» que usa una «memoria histórica» y que valora sus contenidos, porque se proyecta en el futuro, el mismo hombre no podrá por menos de apropiarse, de una forma más o menos consciente y responsable, de una ideología, en el sentido ya indicado.

Y esta ideología, por su parte, delimitada por los condicionamientos ya recordados, no podrá nutrir pretensiones de absoluto e inmutable, sino que deberá revestir caracteres análogos a los de las culturas humanas, siendo éstas su expresión histórica y social. Por lo tanto, una ideología humana nunca podrá dar respuestas seguras e irreformables a cualquier pregunta que la existencia nos plantee o las circunstancias nos impongan. De aquí el rechazo de todo deduccionismo lógico que no admita confrontaciones y correcciones.

No por esto la ideología pierde su característica de indispensable parámetro de referencia para el actuar humano. Sino que la conciencia de sus límites pide una continua revisión de la misma sobre las vías paralelas de la ciencia y la experiencia; la ciencia como depurada cristalización, aunque no inmodificable, de los resultados de la experiencia; y la experiencia misma como terreno de confrontación para los casos en que no haya todavía datos científicamente adquiridos.

Esta segunda hipótesis es sin duda la más delicada, ya que requiere opciones que no pueden excluir riesgos. Pero la provisionalidad y el riesgo son dos componentes esenciales del existir humano. De la confrontación, pues, según los casos, saldrá una opción fundada o sobre la ideología o sobre una experiencia no garantizada, y que en todo caso deberá mantenerse bajo control hasta que se pueda llegar a conclusiones científicamente válidas.

Llegados a este punto, surge espontánea una objeción: si, como es de prever, son mucho más numerosas las situaciones en que no se puede apelar a conclusiones científicamente válidas y por lo tanto sí atenerse a indicaciones inspiradas en la ideología, ¿qué diferencia hay entre la posición que ahora se está configurando y la que sigue la vía deductiva?

La diferencia está, por una parte, en una atención más concreta por la experiencia (y en consecuencia por el posible dato cultural), oportunamente controlada y confrontada con criterios científicos; y, por otra, en una disponibilidad práctica a la confrontación, confrontación no descartada o decidida a priori, aun cuando se acabe por privilegiar la componente ideológica. El tener conciencia viva de los límites de la misma y la consiguiente apertura a su posible y acaso necesaria modificación, es una actitud psicológica importante y, en algún caso, decisiva.

Concluyendo, creo que de lo dicho hasta aquí ha venido aflorando, si bien con contornos aún inciertos, entre la que se ha llamado vía deductiva y la vía inductiva o empírica, una nueva posibilidad más moderada y, tal vez, fecunda en sus confrontaciones. Podría llamársela una «convergencia abierta»: convergencia, porque en ella convergen indispensablemente y con iguales derechos casi tanto la componente ideológica como la experiencial-cultural; abierta, porque por definición ha de estar disponible al cambio, a la revisión sobre la base de criterios científicos.

Desde otro punto de vista y con otros términos, se podría igualmente hablar de una vía del pluralismo crítico, otro concepto al centro de polémicas, pero que, personalmente, considero inseparablemente ligado a cualquier ideología posible al hombre, comprendido el Cristianismo histórico, que posee también orígenes transcendentales.

Por consiguiente, sobre este terreno y con estos presupuestos podrá nacer y florecer una calidad diversa de la educación, que, englobándola en todos sus significados y caracterizando sus respectivos contenidos, le permita efectivamente, si bien gradualmente, ofrecer respuestas concretas y satisfactorias a la nueva demanda educativa.

LA FAMILIA Y EL PROGRESO EDUCATIVO DE LOS HIJOS

TEOFILO RODRIGUEZ NEIRA
Jefe de la División de Formación del
Profesorado del ICE

El medio social, económico, político, urbanístico, todo el entorno humano ha estado sometido, durante los últimos cincuenta años, a cambios profundos e irreversibles. El paisaje se ha transformado violentamente. Las relaciones humanas han sufrido intensas alteraciones sísmicas. El sistema laboral modificó radicalmente los emplazamientos y los puntos de referencia de muchas familias, de pueblos enteros. Una verdadera multitud emigratoria ha recorrido la geografía en todas direcciones buscando condiciones de vida más confortables y provechosas. Los hogares han sido invadidos por toda clase de artefactos modificando la vivienda y la distribución interna de los espacios. Estos fenómenos, y otros muchos que no es necesario mencionar, están ahí golpeando las antiguas organizaciones familiares. Un diagnóstico inmediato de la situación nos lleva a refugiarnos en el estado de crisis como ámbito general en el que las familias se mueven. Decimos, por ejemplo, que las relaciones paternofiliales están en crisis, y ya damos por señalados todos los problemas que sobre ellos repercuten. Sin embargo, con semejante solución nada se ha conseguido. No se destaca ningún aspecto relevante. No se indica en qué consiste la crisis ni se ofrece ningún sistema de estabilización.

Existe hoy una conciencia aguda sobre bastantes conflictos perfectamente delimitados. Pongamos por caso, el derecho consuetudinario ha modificado, o está a punto de alterar, las referencias jurídicas entre los esposos, entre los padres y los hijos. Nadie defendería en la actualidad unas tesis como las planteadas por Bodin en su tratado *De la République*: «El poder de vida y muerte sobre sus hijos, que les pertenece según la ley de Dios y de la naturaleza, debe atribuírseles nuevamente a los padres». Nuestra sociedad mantiene una cierta sensibilidad sobre los derechos de los hijos. La alarma se dispara automáticamente a través de la prensa, de los medios de difusión, cuando se descubren actos de violencia o lesiones infligidas a los niños por parte de sus progenitores. Estos hechos, de todos conocidos, ocurren con frecuencia. Y se denuncian y se persiguen como formas de delincuencia. Semejantes sucesos nos remiten a un nuevo orden que todavía necesitará consolidarse.

INESTABILIDAD FAMILIAR

Acontecen en nuestras colectividades otros muchos factores de cambio: La incorporación de la mujer al trabajo, las reivindicaciones en torno a los papeles de lo masculino y lo femenino, el control de la natalidad, la pérdida de los lazos del entramado parental, la desaparición de las tradiciones, la rotura de los grupos sociales y de las instituciones, la constante modificación de los objetos y valores estimables, etc. Estos son algunos de los resortes que han conmovido todo el entramado del desarrollo familiar. Es suficiente, para percatarse de la magnitud de las mutaciones que están ocurriendo en nuestro contexto social, pensar en los comentarios que Enrico Chiavacci, presidente para los problemas de la moral de la asociación italiana de teólogos, ha hecho al quinto sínodo episcopal celebrado en Roma para estudiar «el problema de la familia cristiana en el mundo contemporáneo». Según Chiavacci, comienza por ser

discutible, en primer término, el modelo de familia que el Sínodo manejó como prototipo evangélico. El concepto utilizado ha sido el perteneciente a la cultura occidental. Pero éste no es el único, ni el más antiguo, ni siquiera la fórmula básica de acuerdo con la cual hayan de conformarse los valores cristianos de la familia. Quiere ello decir que incluso en los medios más conservadores está puesta en entredicho la organización familiar más adecuada de cara al futuro.

De entre todas las circunstancias que afectan a la familia y que repercuten en la educación de los hijos, en la escolarización, existen algunas que pueden ser destacadas y analizadas.

En primer término, es necesario presentar la incidencia afectiva que la brusca interrupción de todo lo referente a los «patrimonios familiares» ha supuesto para miles de hogares. No se debe olvidar que sobre este campo están gravitando las ideologías políticas y los cambios sociales más profundos. En segundo lugar, hay que enunciar la limitación y la movilidad laboral, que pueden acarrear expectativas contradictorias en el futuro inmediato de los proyectos más íntimos y personales.

La consecución, el logro patrimonial figuró a lo largo de generaciones como uno de los objetivos básicos de la actividad familiar. Los padres encontraban una justificación a sus desvelos en el mantenimiento de bienes que servían de garantía y prestigio social. Al mismo tiempo funcionaban como estabilizadores emocionales. Disminuían las tensiones ocasionadas por un futuro imprevisible y eliminaban parte de las ansiedades que un porvenir incierto puede desencadenar. Incluso eran utilizados como sistemas de control. Se exigía obediencia y participación porque el fin de todos los trabajos era asegurar el bienestar de los hijos, evitar riesgos innecesarios. Pero el escenario de estas pretensiones se ha modificado radicalmente. Para la mayoría de las familias ya no tiene sentido aumentar palmo a palmo las propiedades heredadas, ni acumularlas para transmitir las a los descendientes inmediatos. Y en la mayor parte de los casos ni siquiera se puede pensar en la posibilidad de conseguirlo. No sólo ocurre así porque el paro laboral haya crecido desmesuradamente, ni porque el poder adquisitivo de las remuneraciones sea anualmente, diariamente, erosionado por la inflación continua, ni porque el ahorro se haya visto políticamente esquilmado, ni por la parquedad retributiva —todo ello es cierto y tiene un gran peso sobre las nuevas situaciones—, sino porque las actitudes básicas, movidas o no por esas circunstancias, son distintas, las perspectivas y el punto de mira de las disposiciones psíquicas se han desplazado de las antiguas posiciones. El consumo está siendo artificialmente estimulado. Se realiza por encima y en contra de lo que podríamos llamar «necesidades naturales». El ritmo de vida ha sido planteado de acuerdo con el nivel de ingresos, cuando no lo sobrepasa con creces. Un sentimiento de precariedad ha invadido capas muy amplias de la sociedad. Vivir al día es el eslogan y la pretensión impuesta de gran parte de las gentes que se agitan diariamente por los entresijos de nuestras grandes ciudades. Es decir, estamos inmersos en aquel estado de cosas que MANNHEIM anticipó hace ya bastantes años: «La orientación, en las sociedades con «status» fijo, es fácil; todo el mundo sabe a lo que puede aspirar y lo que puede esperar. Por el contrario, la vida moderna ya no ofrece expectativas seguras, sino sólo un infinito desafío. En épocas anteriores, solo el pobre tenía sueños infinitos, ya que no podía esperar recompensas finitas. En este sentido, todos nos hemos convertido en pobres. *La inseguridad, como destino general, ya no limitada a las capas sociales sumergidas en la sociedad, es una de las características de la época moderna*».

Conviene mencionar, aun haciéndolo de pasada, el problema de la movilidad profesional. Se ha insistido con frecuencia sobre este particular. Expertos de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) han

concluido, durante las jornadas de reflexión habidas en los primeros días de octubre del presente año, que, como ha sido difundido por la prensa, la informática «afectará profundamente las costumbres, los comportamientos, las profesiones, el equilibrio de los poderes, la producción, etc.». Sus efectos serán comparables a los producidos por la revolución industrial. No pocas ocupaciones tradicionales han quedado ya en desuso. Y lo mismo ocurrirá con otras muchas del presente. La automatización desplaza a gran velocidad el espectro de los trabajos remunerados. El gran problema será la incapacidad de parte de la población para acomodarse con rapidez a las nuevas ofertas del mercado. ¿Qué pueden hacer los padres, en estas circunstancias, con los hijos?

EXPECTATIVAS FAMILIARES Y ESCOLARIZACION

«En una sociedad abierta las posibilidades de movilidad descendente de los hijos anima la actividad frenética de los padres de status elevado; y el atractivo de la consecución de un status elevado aviva el interés de los padres de status inferior por el progreso y potencial educativo de sus hijos. Una sociedad abierta, democrática, es casi con toda certeza una cura de la despreocupación de los padres. El peligro no estriba en que los padres descuiden a sus hijos, sino en que estos raras veces escapen de su escrutinio penetrante y estima continua.»

Es indudable la pulsión paterna derivada de la movilidad social. Los casos de descuido, de abandono, que también existen, tienen unas connotaciones complejas que en este momento no vamos a considerar. Solamente mencionamos las estrategias procedentes de un estado de cosas cambiantes al que la inseguridad patrimonial y la ambigüedad profesional no hacen más que acuciar y exacerbar.

El razonamiento que muchos padres se autoformulan puede resumirse en los siguientes términos: No me es posible transmitir a mis hijos nada que les asegure el futuro. Carezco de bienes acumulables que garanticen una rentabilidad aceptable. Aún más, suponiendo que estuviese en mis manos conseguirlos, nada ni nadie me garantiza que vayan a ser conservados en las cuotas adquisitivas presentes. Ni siquiera les va a ser fácil mantenerlos en los niveles de recepción porque las alteraciones del mercado, lo imprevisible de las ofertas y las demandas, hará que, en el momento menos pensado, todo se derrumbe, o todo se transforme de positivo en negativo, de haber en déficit. Por consiguiente, la única salida está en dirigirse hacia aquellos sistemas que necesariamente han de estar vigentes, han de tener un valor sea cual sea el rumbo por el que camine la humanidad. Y, por ahora, todavía mantiene predicamento, pese a la progresión constante de licenciados en paro, la enseñanza y la preparación cualificada. Los conocimientos técnicos, los recursos científicos serán imprescindibles para toda forma de sociedad venidera. De ahí que gran número de padres responsables, recelosos de que a sus hijos no se les ofrezca la enseñanza adecuada ni los saberes precisos, hayan comenzado a especializarse en temas educativos y se hayan tornado en exploradores ávidos de los contenidos académicos, de los programas impuestos y de las competencias docentes. Son críticos implacables. Son exigentes y compulsivos a la hora de plantearse la escolarización de sus hijos. Nada habría de malo en ello si no fuese por la desmesura y por la fijación neurótica que en ocasiones comporta su actitud. De todos son conocidas las tragedias que un hecho circunstancial, como pueden ser las notas escolares, acarrea para familias enteras, para las mismas relaciones sociales. Hay padres que se sienten humillados, fracasados o exaltados con las notas de sus hijos. Persiguen a los profesores, asedian los colegios, acucian a las autoridades académicas hasta conseguir entorpecer el normal desarrollo de la escolaridad. Lo realmente grave de esta obsesiva preocupación es, a veces, la descarga de un

síndrome depresivo que afecta a los niños y a sus tutores académicos. En Japón, donde el nivel de exigencia y la necesidad de aumentar el rendimiento son vitales para una buena posición laboral, se ha desencadenado una escalada en el índice de suicidios infantiles. La presión paterna no es ajena a estas situaciones. El fracaso escolar y la autodestrucción vienen precedidos con frecuencia por una exacerbación de las expectativas familiares. No alcanzar el éxito esperado, brutalmente exigido, induce tal grado de ansiedad que necesariamente entorpece la realización de toda tarea humana. Y siempre termina en derrota.

Quizá convenga a muchos padres replantearse sus propios comportamientos y pensar detenidamente las consideraciones que MUSGROVE hizo en el año 1975: «Se han estudiado con profundidad las familias de emigrantes judíos e italianos de América, en un esfuerzo por descubrir por qué los hijos de los primeros suelen tener éxito en la escuela y en sus profesiones posteriores, mientras que los hijos de los últimos, por lo general, progresan poco. Se ha supuesto que la subordinación del chico italiano a los intereses de la familia podría producir un sentido de resignación y socavar su voluntad de realizarse. Sin embargo, los padres italianos y judíos de nivel profesional similar no diferían a la hora de determinar el grado en el que esperaban que sus hijos estuviesen vinculados a sus familias. Los investigadores propusieron —aunque sus pruebas no son, en realidad, muy consistentes— que los padres muy capaces producen en sus hijos un sentido de desamparo, que les hace creer que nunca serán dueños de su propio destino.

Al analizar los procesos de interacción familiar, se observó que los padres italianos ayudaban más a sus hijos que los padres judíos a los suyos. En el mejor de los casos, se creyó que el desamparo de los padres constituía una bendición mixta: el hecho de que tal ayuda sea necesaria tiende a subrayar o sugerir la incompetencia del hijo. Concuera con esto el dato bien establecido entre los universitarios americanos de que las personas de elevada necesidad de realización se dan cuenta de que sus padres no se muestran cariñosos con ellos ni les ayudan...

Tal vez sean una impertinencia la amistad o enemistad de los padres con respecto a sus hijos, sea cual fuere su edad, y sus actitudes autoritarias o no autoritarias. Lo que importa es la independencia que les conceden. Los padres que no colaboran, el padre no autoritario, el padre negligente y el padre eficaz suelen ser semejantes a este respecto, a saber, que dejan solos a sus hijos por razones completamente diferentes. Sin embargo, tal vez les ayuden si, al mismo tiempo que los dejan solos, esperan que se porten bien en general...

Tal vez una de las necesidades más urgentes de los chicos en una sociedad centrada en ellos y en la familia sea que les dejen solos (los estudios realizados sobre las carreras de científicos e investigadores americanos que lograron el éxito, indican que en una etapa de su educación sus profesores tuvieron suficiente tacto para dejarlos solos. Muchas veces sufrieron un «olvido» prolongado, pero en un contexto general de elevada expectación)»... (1).

Lo que se denuncia es el excesivo proteccionismo, la vigilancia sofocante. El padre que espía y controla minuciosamente todo el desarrollo del niño está marcando unas pautas de dependencia patológica. Entorpece la labor docente y disminuye la eficacia de los profesores, a quienes desprestigia si no prestan a su hijo el morboso amparo que él mismo practica. Un caso típico de atención desmedida se produce en algunos centros de enseñanza religiosa. El resultado ha sido el descontrol y la falta de adaptación social cuando desaparecen los lazos del ambiente en que se formaron.

(1) MUSGROVE, F.: *Familia, Educación y Sociedad*, Ed. Verbo Divino, Estella, 1975, pp. 123-126.

En verdad, las cuestiones escolares, el proceso de aprendizaje, todo lo referente a las actitudes, son fenómenos en los que intervienen multitud de variables y nunca deben darse por diagnosticados y descritos con un solo factor. Podemos estar seguros, sin embargo, de que la exageración no será en ningún caso buena consejera, de que los resultados provocados por una atmósfera sobrecargada serán siempre desajustados, desequilibrados.

La situación que venimos señalando comienza ya con la búsqueda del centro escolar. Al principio de cada curso se observa la misma carrera en torno a los colegios. ¿Cuál es el mejor? ¿Cuál es el más apropiado? Hacia él se dirigirán los padres equipados con sus mejores armas. Y manejarán en muchas ocasiones un criterio muy difundido que alimenta desgarros familiares. Suele decirse que las cosas buenas tienen su precio. La mejor calidad de una mercancía está siempre evaluada en términos económicos, en relación proporcional a los costos reales o ficticios. Con estos hábitos la enseñanza cae fácilmente en las técnicas de mercado y comienza a manejarse como un producto que es preciso manufacturar, embellecer, empaquetar para satisfacer, para estimular los gustos del consumidor. La propaganda y la avaricia proteccionista puede conducir a disparates irreparables. Una enseñanza pública que funcione desinteresadamente, al margen de presiones injustificadas, será la mejor garantía de eficacia para un desenvolvimiento armónico del aprendizaje y de la personalidad.

Quizá nos convenga meditar aquel texto de Platón sobre la venta de las enseñanzas: «Los que llevan las enseñanzas por las ciudades, vendiéndolas y traficando con ellas, ante quien siempre está dispuesto a comprar, alaban todo lo que venden. Mas, probablemente, algunos de estos, querido amigo, desconocen qué, de lo que venden, es provechoso o perjudicial para el alma; y lo mismo cabe decir de los que les compran, a no ser que alguno sea también, por casualidad, médico del alma. Por lo tanto, si eres entendido en cuál de estas mercancías es provechosa y cuál perjudicial, puedes ir seguro a comprar las enseñanzas a Protágoras o a cualquier otro. Pero si no, procura, mi buen amigo, no arriesgar ni poner en peligro lo máspreciado, pues mucho mayor riesgo se corre en la compra de enseñanzas que en la de alimentos. Porque quien compra comida o bebida al traficante o al comerciante puede transportar esto en otros recipientes y, depositándolo en casa, antes de proceder a beberlo o comerlo, puede llamar a un entendido para pedirle consejo sobre lo que es comestible o potable y lo que no, y en qué cantidad, y cuándo; de modo que no se corre gran riesgo en la compra. Pero las enseñanzas no se pueden transportar en otro recipiente, sino que, una vez pagado su precio, necesariamente, el que adquiere una enseñanza marcha ya, llevándola en su propia alma, dañado o beneficiado» (Protágoras, 313, e; 314, a, b).

EDUCACION Y PEDAGOGIA EN RAMON PEREZ DE AYALA

AGUSTIN COLETES BLANCO

Catedrático del INB de Noreña (Oviedo)

1. INTRODUCCION

Definía Splenger la cultura como la conciencia personal de toda una nación. Civilización, según esto, sería el perfeccionamiento y fin de tal cultura, su realización y correspondiente agotamiento. Ramón Pérez de Ayala parece asumir el punto de vista del pensador alemán y plantarse ante el hecho cultural español. Según los esquemas mentales ayalinos, la España contemporánea no había logrado cristalizar en civilización, al no poseer un ideal o conjunto de normas culturales colectivas. Y nuestro escritor aduce como motivos de tal carencia la escasa educación del pueblo español, educación entendida precisamente como transmisión y aprendizaje de una serie de técnicas culturales: para Ayala, pues, el problema primordial de España es educativo. Su actitud, que hunde sus raíces en los ilustrados españoles (Feijoo, Jovellanos) y llega hasta sus experiencias krausistas, hace que prácticamente toda su obra literaria, así como su actividad política, estén unidas por un talante común: el didacticismo bien entendido, el afán por tener una utilidad práctica y contribuir a la gran empresa de hacer de España una civilización. Es un propósito parejo al de sus compañeros de generación (los Ortega, Marañón, D'Ors) y que en Ayala adquirirá particular relevancia.

Si algo de estrictamente *intelectual* hay en las novelas de Ayala, no es la pedantería o la erudición vacías (que él mismo critica, aunque en más de una ocasión incurra en los defectos censurados), sino el tratamiento de «grandes temas» (el amor, el honor, etc.) que el español aborda desde una posición anti-civilizada, de auténtica barbarie. Pérez de Ayala, pues, se dedicará a fustigar todo lo que para él sea una imagen de *sociedad primitiva*, es decir, aquella que está orientada única y exclusivamente a la auto-conservación y la inmutabilidad, con menoscabo de la libertad individual. El adoptará siempre, por el contrario, el punto de vista de la *sociedad moderna*, la que está llamada a corregir y perfeccionar las técnicas culturales, partiendo siempre de la base de la iniciativa individual y orientada hacia el individuo mismo como tal: es la raíz más profunda del liberalismo de Pérez de Ayala, entendido como respeto a las razones de los demás.

Dado el enfoque educacional de su obra y de su vida pública, es lógico pensar que encontraremos en nuestro autor más de una reflexión sobre materias de teoría de la educación; pedagogía, con otras palabras. Es curioso el hecho de que Ayala entienda la pedagogía de modo similar a sus admirados clásicos grecolatinos: no como una ciencia autónoma, antes bien como parte de la ética o la política. Analizaremos, según esto, las ideas educativas y pedagógicas ayalinas desde una doble vertiente: en su aspecto crítico —en ocasiones realmente virulento—, dirigido tanto a la actitud tradicional del español ante los grandes problemas colectivos cuanto al papel ralentizador desempeñado por las instituciones educativas oficiales, y en su aspecto propiamente ideológico: lo sustancial del pensamiento ayalino en cuanto a soluciones y estrategias educativas. Pero antes se hace preciso dedicar un apartado a los maestros de Pérez de Ayala, aquel escogido manojó de hombres que fueron sus padres espirituales y labraron en su conciencia la preocupación educativa.

2. LOS MAESTROS

En un ensayo dedicado a don Francisco Giner de los Ríos (1), se extiende Ayala sobre el uso y abuso de la palabra *maestro*. En este país, afirma Ayala, todos son maestros: desde el torero y el zapatero hasta el barbero y el tapicero, pasando por el castrador ambulante. Concluye al autor asturiano, en la línea de Costa: «Sí, hay muchos maestros de toda especie. Y muy pocos maestros de escuela.»

Ayala, evidentemente, piensa en una categoría superior de magisterio: maestro (con minúscula) es aquel que domina un oficio, y también el que transmite un saber que a él de antemano le ha sido transmitido. Pero existe una categoría suprema de magisterio: el Maestro, con mayúscula. De esta categoría magistral abstraer Ayala una serie de características:

La novedad de la doctrina. El Maestro trae su doctrina, antes inaudita. La exposición de esta doctrina es simple, llana, casi humilde, para todos. No es una doctrina dogmática; antes, por el contrario, es una doctrina crítica de las doctrinas dogmáticas a la sazón reinantes; una doctrina que llama a capítulo y pone en tela de juicio toda forma establecida de dogmatismo tradicional. Por tanto, la nueva doctrina comienza sentando plaza de cismática, herética, peligrosa, causa escándalo y es perseguida en sus principios. La nueva doctrina no es sólo la transmisión de un saber o de un saber hacer; no opera únicamente sobre la inteligencia y la memoria, sino también sobre la voluntad, la sensibilidad, el carácter; en resolución: la totalidad del espíritu. En consecuencia, esta doctrina está grávida de futuridad inevitable, incontrastable. Al renovar la sustancia, textura y rostro de las almas, cambia asimismo al punto la faz del orbe, y el curso de la historia toma de súbito un sesgo inesperado y maravilloso.

Muy alto pone Ayala, según vemos, el listón de la categoría magistral; hasta el punto de que sólo al ilustre fundador de la Institución Libre de Enseñanza reserva tal honor: «Hemos tenido varios admirables y muy amados maestros —escribe—. Pero no más que un Maestro. Y éste fue don Francisco Giner de los Ríos.»

Sin embargo, aun sin llegar a la suprema categoría magistral, una selecta gavilla de hombres dejaron una bien marcada influencia educativa en Ayala: don Juan Muñiz y don Julio Cejador en su infancia y adolescencia, los krausistas de la Universidad de Oviedo, *Clarín* y el marqués de Valero de Urría en su juventud, Benito Pérez Galdós en sus comienzos literarios. Dedicemos unas breves líneas a cada uno de ellos (2).

Don Juan Rodríguez Muñiz es el primer maestro de Ramón. Le recuerda como «un hombre de condición pacífica y bondadosa, como conviene a quien tiene que lidiar con chicos» (3). Para añadir más adelante: «En suma, además de tierno, era un hombre bien educado, condición primera e inexcusable para ser buen educador.»

Recuerda Ayala el atalaje de la escuela:

Era el de rutina en aquellos tiempos: mesas corridas, de pupitre, con banco a lo largo de la mesa; ábacos y dos esferas, terrestre y armilar; colgados de los muros, cartelones con letras, sílabas y palabras; mapas geográficos y la Historia Sagrada en estampas policromas, muy barnizadas.

Rememora igualmente el ambiente infantil:

Asistíamos a la escuela de don Juan alrededor de un centenar de chiquillos. Antes de entrar, y al salir, levantábamos horrísono griterío y algarabía entre cabriolas, zapatetas

(1) «El Maestro» (2-X-27). Recogido en *Pequeños ensayos*, Biblioteca Nueva, Madrid, 1963, p. 271 s.

(2) Últimamente, Ramón García de Castro ha publicado en *La Nueva España* una interesante serie de artículos titulada «Maestros de Pérez de Ayala». El primero es de 18-IX-80.

(3) *Amistades y recuerdos*, Aedos, Barcelona, 1961, p. 131 ss. El artículo es de 23-XI-60.

y empellones. Los jueves espantábamos acaso algunas bermejas y mugidoras reses, mayores y menores, vacas y terneros, que los aldeanos conducían, calle de Campomanes abajo, al mercado de ganado del barrio de San Lázaro.

Y concluye resumiendo la labor pedagógica de don Juan: «Fuera del hogar —escribe Ayala—, la primera persona que me inspiró respeto, mezclado de amor, fue don Juan.» Y lo que es aún más importante: «El me enseñó a escribir; él me despertó el apetito —quizá malsano— de mordisquear en los frutos del árbol de la ciencia.»

Todo ello ocurría antes de cumplir Ramón los ocho años. «Apenas cumplidos —escribe—, mis padres me enviaron a un colegio de jesuitas, en Carrión de los Condes». Allí se encontraría con el bondadoso don Julio Cejador (4):

Conocí a don Julio Cejador de maestro en el colegio de segunda enseñanza de San Zoil, de los padres jesuitas, en San Zoil, provincia de Palencia. Viví en aquel viejo monasterio los dos últimos cursos que fue monasterio laico. Al tercer curso pasé al colegio de la Inmaculada Concepción, en Gijón, de los jesuitas también, que se inauguró aquel año, y es el que describo en mi novela *A.M.D.G.*

El que sería catedrático de la Universidad de Madrid ejerce sobre Ayala, por aquel entonces, una influencia formativa antes cordial que intelectual. El escritor ovetense rememora las atenciones de su preceptor:

Debajo de mi almohada jamás faltaba un cartuchito con cascadientes y caramelos, que había atesorado el padre Cejador. El caramelo es el tabaco o el alcohol de los niños; no anula penas ni preocupaciones, pero las distrae y mitiga.

Don Julio Cejador, bajo el nombre de Padre Atienza, varón sabio y bondadoso, tendrá cumplida presencia en *A.M.D.G.*: Ayala nos narra su crisis espiritual y su hastío en la Compañía, con la subsiguiente salida de la misma. El ex-jesuita llegaría a vivir con la familia del escritor durante una larga temporada.

Conviene no olvidar, en este contexto, la faceta positiva en la educación jesuítica del joven Ramón: los padres, con todos sus defectos pedagógicos, tan fustigados por Ayala, le inculcarían el amor por las humanidades clásicas, que conservaría durante toda su vida y es esencial para comprender al escritor maduro.

Sobreviene a continuación la etapa universitaria en la *Atenas de España*, el alma mater ovetense. Rinde nuestro escritor tributo de gratitud a sus maestros universitarios en el extenso prólogo al libro *Paisajes de Reconquista*, de Juan Díaz Caneja (5). La Universidad de Oviedo es madre fecunda de hombres «veraces, justos y libres» mediante el magisterio de los beneméritos krausistas. En primer lugar, Leopoldo Alas, *Clarín*, cuya personalidad y magisterio glosa Ayala en más de un lugar.

Nos habla el discípulo de la «adoración» que una parva gavilla de estudiantes sentía por el maestro, adoración casi religiosa que cuadraba bien con el «espíritu de filósofo místico» del autor de *La Regenta* (6). Ayala se fija en la doble faceta de don Leopoldo, como escritor y como maestro, para concluir, significativamente, con la idea de que esta última es la fundamental:

No se puede entender del todo la personalidad del escritor si se desconoce la personalidad fundamental del catedrático, pues ante todo «Clarín» era Leopoldo Alas; es decir, un maestro.

Sabido es que Leopoldo Alas seguía el texto de Derecho Natural del belga Ahrens, pero en su cátedra (para deleite del discípulo Ayala) se extendía sobre

(4) *Ibid.*, p. 201 ss. Es el prólogo al libro de Cejador, *Recuerdos de mi vida*, Páez, Madrid, 1927.

(5) Madrid, 1926. Recogido en *Obras Completas* de Ramón Pérez de Ayala, Madrid, t. I, p. 1.235 ss.

(6) *Amistades y recuerdos*, p. 11 ss.

todo lo divino y lo humano: «Filosofía general, metafísica, ética, religión, historia, doctrina política, sociología, economía, arqueología, filología, estética, literatura; en conclusión, la unidad necesaria y viviente del saber», como recuerda Ayala. No sería ajena, pues, la prolijidad enciclopédica de don Leopoldo al gusto ayalino, patentemente reflejado en sus escritos, por la digestión y al carácter *omnívoro* de su cultura literaria.

Clarín, «demagogo a lo divino y trovador enamorado de Dios», como escribe Ramón en otro lugar (7), «incorporaba la posición de unidad simbolizada en Jerusalén». Y el soplo vivificante de su magisterio radicaba en que «el universo... nacía originalmente para nosotros». Recordemos la doctrina de la originalidad artística, básica para la comprensión del universo mental ayalino y que afecta incluso a facetas tan específicas de Ayala como sus numerosas traducciones (8).

Don Félix de Aramburu, profesor de Derecho Penal, «incorporaba —continúa Ayala en su semblanza— (9) la posición de unidad simbolizada en Grecia». Para añadir a renglón seguido:

También era un poeta. Era muy escrupuloso de la elegancia en el trato y la pulcritud en el vestir. Poseía una sensibilidad delicada, casi femenina, como Alcibíades, como Sócrates, y, semejante a este maestro, practicaba la virtud —virtud pagana— de soportar a los necios alegremente, irónicamente.

El romanista Melquíades Alvarez ocupa el lugar subsiguiente en el tributo de Ayala a sus maestros ovetenses: incorporaba «la posición de unidad simbolizada en Roma»:

Como maestro también Melquíades Alvarez era un poeta, un evocador. No sé si la maravillosa prosodia de Melquíades Alvarez, tan emparentada con el canto, es privilegio nativo, o arte adquirido recitando el latín de la *Instituta*. Oírle enunciar y explicar las sentencias del *Corpus Juris* era, literalmente, un encanto.

Bajo el epígrafe *Acento europeo*, agrupa Ayala a don Adolfo Buylla, don Adolfo Posada, don Aniceto Sela y don Rafael Altamira, quienes «europeizaban a sus alumnos». Los tres primeros les ponen en contacto con las corrientes, «a la sazón novísimas», del pensamiento britano y germánico. Altamira, por su parte, «representaba para nosotros *l'esprit française*: el espíritu de fineza, de tacto, de cautela... la idea, en suma [nótese la importancia de la aseveración en nuestro contexto] de que la historia genuina es la historia de la cultura». A ellos debe Ayala sus experiencias en el Seminario de investigaciones jurídicas y sociales, organización de trabajo comunal entre profesores y discípulos que por aquel entonces constituía una novedad (10):

Los profesores que regían el Seminario eran anglófilos persuadidos. Todos ellos provenían de la madrileña Institución Libre de Enseñanza y allí habían absorbido el devoto conocimiento hacia Inglaterra, *intelletto d'amore*.

El magisterio de Buylla, Posada, Sela y Altamira no es ajeno, según podemos comprobar, a otra faceta que habría de ser fundamental en nuestro autor: su admiración por la cultura británica y su gusto por todo lo inglés (11).

La voz de los muertos es el rótulo que enmarca el último epígrafe de la

(7) O. C., p. 1.257 ss. Es el prólogo cit. en nota 4.

(8) Lo sostenemos en nuestra comunicación al Simposio sobre Pérez de Ayala («Pérez de Ayala, traductor de poetas ingleses») celebrado en Mieres, abril 1980.

(9) Todas las semblanzas de los krausistas están en el prólogo cit., nota 4.

(10) *Tributo a Inglaterra*, Madrid, Aguilar, 1963, p. 287. El artículo es de c. 1938.

(11) Vid. nuestro trabajo «Inglaterra y la novela de R. P. de A.», en *Los Cuadernos del Norte*, N.º 2, junio-julio, 1980, p. 58 ss.

semblanza que comentamos y que ahora se vuelve hacia las figuras de don Fermín Canella y don Juan Arango, a quienes se reservaba la misión magistral de cultivar el apego y la afición a la patria asturiana (que Ayala jamás perdería):

Además de europeos y hombres genéricos, éramos asturianos. Necesitábamos para el resto de la vida un magisterio de fidelidad al sentido de la tierra... Don Fermín Canella y don Juan Arango, dos asturianos netos, nos clarificaban la conciencia de nuestra herencia ancestral. Nos colmaban la sensación de haber llegado a la integración perfecta de nuestra vida, porque nos hablaban con la voz de nuestros muertos.

Así concluye Ayala la semblanza de sus maestros krausistas, aquellos que constituían una singular y amable fauna en el «joyel arquitectónico» que era aquel Oviedo finisecular de veinte mil habitantes y que se tocaban, indefectiblemente, con un curioso uniforme profesional que comenzaba en la chistera y la levita para concluir en los chanclos Boston o las madreñas, pasando por el inevitable *apéndice vegetal* o gran paraguas de lona negra.

La figura del Marqués de Valero de Urría pone un contrapunto a los adustos profesores del claustro de San Francisco: el marqués es el maestro *extramuros* del joven Ramón por aquella época. Persona de gran cultura y amante de los clásicos, poseedor de una surtida biblioteca, es el gran preceptor y amigo del Ayala universitario, y parece haber tenido la misión de sostener la antorcha grecolatina encendida (aquella que había tenido sus orígenes en las aulas de los jesuitas) en la mente de Ayala (12). Añadamos el magisterio de Valero de Urría, según el propio Ayala revela en una ofrenda poética, en cuanto a «la enotecnia, ginocofilia y aleatoria» (13):

Gracias a tí, gran Val de Ur,
conocemos la vida intensa del albur,
y el hondo y fuerte estremecimiento divino
que palpita latente en el alma del vino
y esa eternidad breve de inefable placer
que surge del venusto cuerpo de la mujer.

Puritanismos aparte, es forzoso reconocer la importancia de la vida alegre del Ayala joven y lo significativo de su reflejo en la primera producción literaria del escritor: detrás está, a guisa de *maestro*, la figura del Marqués de Valero de Urría.

Finalmente, Galdós. El joven Ayala mantendrá una fiel amistad con todos los grandes escritores de su época (los Valle-Inclán, Unamuno, *Azorín*, Ortega, Marañón y un largo etcétera); pero hay uno a quien dispensa una devoción sólo comparable a la que siente por *Clarín*. Nos referimos, claro está, a don Benito. El autor de *Fortunata y Jacinta* es, para el joven escritor, «el más grande español», hombre y literato siempre fiel a sí mismo, campeón del liberalismo y alférez del anticlericalismo (recordemos que *A.M.D.G.* está dedicada a don Benito): de todo ello parece tomar norte y guía el joven Ramón, quien defenderá a capa y espada el innovador teatro galdosiano y se comprometerá a fondo en la campaña para conseguir el premio Nobel de 1912 para don Benito.

Nos queda, en fin, el Maestro, con mayúscula, categoría que Ayala reserva a un solo hombre: don Francisco Giner de los Ríos. Sus consideraciones en torno a la palabra Maestro, que comentábamos más arriba, le vienen sugeridas por el benemérito krausista. Pero dejemos hablar a Ayala (14):

(12) Vid. Miguel Pérez Ferrero, *Ramón Pérez de Ayala*, Fundación Juan March, Madrid, 1973, p. 76, y Jesús Andrés Solís, *Vida de R. P. de A.*, Imp. El Faro, Candás, 1979, p. 34. Recordemos que, por esta época, recibe Ayala clases de griego, impartidas por don Julio Cejador.

(13) Puede verse en Víctor G. de la Concha, *Los senderos poéticos de R. P. de A.*, Universidad de Oviedo, 1970, p. 399. El poema es de 1907.

(14) Vid. nota 1.

Hemos tenido varios admirables y muy amados maestros. Pero no más que un Maestro. Y éste fue don Francisco Giner de los Ríos. El ideario pedagógico de la Institución Libre de Enseñanza, que creó don Francisco, se anatemizó de cismático, de herético, de subversivo, de catastrófico; causó susto, horror, escándalo; movió animosidad, soliviantó furiosos inquisitoriales, enardeció sentimientos hostiles, atrajo enemigos sin cuento, persecuciones, francas y descaradas alguna vez, pero la mayoría de ellas solapadas, insidiosas, vergonzantes y pérfidas. Aquel terrible ideario de hace cincuenta años, actualmente está adoptado y acatado en lo teórico (aunque no siempre seguido en lo práctico) en todos los centros de enseñanza española, desde los elementales a los superiores.

Concluye Ayala, a renglón seguido:

Todo lo que en España existe hoy de más progresivo, serio, fundamental, tolerante, idealista, generoso, sensato, depurado, español, humano, universal, vital, fecundo y alentador obedece, en mayor o menor grado, inmediata o mediatamente, a una influencia o a una ramificación, repercusión o eco de la influencia de don Francisco Giner de los Ríos y de don Manuel B. Cossío (Cossío, de Giner de los Ríos, como Alvarfáñez, del Cid, su «derecho brazo»).

Nótense la calidad y cantidad de adjetivos, término que Ayala no suele precisamente prodigar, al menos en el campo de los significados positivos.

Quizá, como quiere Francisco Agustín, César, el protagonista de *Luz de domingo*, haya sido pintado por Ayala pensando en Giner, hombre sencillo y bondadoso a cuya cátedra asiste el escritor en Madrid. Su muerte produce un sentido artículo de Ayala, donde el discípulo honra la memoria del maestro y educador, quien «adscribió su vida a su obra hasta un grado heroico» (15).

3. LA CRITICA

Bien pertrechado con el bagaje teórico que le dispensan sus maestros, y marcado por el contrapunto práctico de su amarga experiencia jesuítica, se lanza Ayala a una crítica casi sistemática, desde fechas muy tempranas, de la educación española. En 1903 reconoce su militancia krausista: «Pero, cátrate —escribe— que Albornoz y yo somos krausistas desde hace tiempo... Ningún libro mejor que *El ideal de la humanidad* de Krause, para inquirir cuál sea mi deber.» (16).

No encontramos en Ayala, dicho sea de paso, referencia alguna a la Escuela Moderna, creación del ácrata Ferrer i Guardia, tan en boga por aquel entonces, y que tan ardua polémica mantuvo con la Institución Libre, si bien a los ojos de los sectores tradicionalistas ambos modelos pedagógicos pertenecían al mismo bando, anticlerical (17). Nuestro autor, en cualquier caso, parte de la convicción de que el problema primordial del país no es político, sino educativo. En mor de la «nueva sensibilidad» (toda la vida es arte), predica el culto a lo natural, culto que habrá de verse morigerado y atemperado mediante una adecuada educación estética: es la idea subyacente en su novela *educativa* y en una amplia proporción de sus ensayos (18). Complementariamente, fustiga la pereza de entendimiento y el odio al intelectual típicos del país, la falta de civismo del pueblo español y los pseudointelectuales vacuos, la precaria y en ocasiones descabellada educación sexual y el donjuanismo, la inepticia de la Universidad y los establecimientos docentes públicos, y la negrura y sectarismo de la enseñanza religiosa.

Es curioso que nuestro escritor achaque, en una ocasión, las desviaciones

(15) «In Memoriam», de 27-III-15. Recogido en *Tabla rasa*, Bullón, Madrid, 1963, p. 181 ss.

(16) Vid. Víctor G. de la Concha, op. cit., p. 79.

(17) Vid. M.^a Dolores Albiac, «La Semana Trágica de Barcelona en la obra de R. P. de A.», *Insula*, N.º 404-5, julio-agosto, 1980, p. 3.

(18) Vid. Andrés Amorós, *La novela intelectual de R. P. de A.*, Gredos, Madrid, p. 61 ss.

educativas de nuestra raza a su carácter, literalmente místico: ello se traduce, según Ayala, en una falta de tolerancia que trae consigo una «educación» del alma, pero no del cuerpo, de donde se deduce una clara incapacidad de ver la realidad: hace falta en España, por ende, una educación estética antes que política que conduzca a un cambio de sensibilidad colectiva (19). En una palabra, y empleando expresiones utilizadas al principio de nuestro trabajo, se trata de que la *cultura* española llegue a transformarse en *civilización* moderna.

Dedica Ayala especialísima atención al tema de la educación erótica del español —hecho lógico si recordamos su filosofía vitalista—, y no sólo en esa gran caricatura fantástica que son *Las novelas de Urbano y Simona*. Ya en *La pata de la raposa* (1912) nos encontramos con la inefable Tita Anastasia, prelude de lo que será Doña Micaela, la madre de Urbano, con sus ideas, tan absurdas como pretendidamente infalibles, sobre la sexualidad. En *Belarmino y Apolonio* tenemos otra cruel caricatura, la de la solterona Felicita, objeto de los platónicos amores de Novillo y que se consume en su virginidad como la luz del simbólico fanal donde vive encerrada, el fanal de las convenciones sociales impuestas por una educación puritana y burguesa reducida al absurdo: ya había dejado bien claro, en *Troteras y danzaderas* (1913), que la educación española prescinde del cuerpo: «De pequeños nos enseñan la doctrina y a temer a Dios —dice Ayala por boca de Teófilo—, y a este pobre cuerpo mortal, que lo parta un rayo.» (20). El tema, en fin, alcanza su más acabada expresión literaria en *Las novelas de Urbano y Simona* (1923): la «educación» que Doña Micaela programa para Urbano, en lo tocante a la esfera erótica, se basa en la ignorancia absoluta, ni más ni menos; tal y como se refleja en los episodios bufos del noviazgo entre Urbano y Simona (con don Cástulo y doña Rosita entre ambos), la patética noche de bodas de los recién casados, con «embarazo místico» de Simona incluido, o el encuentro de Urbano y el zagal, pastor de vacas, destinado a iniciarle en los misterios del origen de la vida. El tema de la pedagogía para el matrimonio ya había sido tocado, más breve y distanciadamente, en *Prometeo* (1916).

Todo ello enlaza con la problemática del donjuanismo ibérico, que encuentra su más enjundioso tratamiento en *Tigre Juan y El curandero de su honra* (1926). Así refleja Ayala la situación tradicional, por boca de Colás (21):

[Los hombres] están mal educados no tanto en las maneras como en los principios que profesan acerca de la verdadera hombridad. Para ellos, el hombre más hombre es don Juan.

No sobra, de pasada, notar una indudable mácula en la crítica ayalina: por una serie de razones muy bien analizadas últimamente, el escritor ovetense no parece creer en las aptitudes intelectuales de la mujer: «Ante todo, enseñarle a obedecer, que a esto se reduce la educación de la mujer», llega a escribir en *Tigre Juan*. La mujer, en la obra de Ayala, recibe un tratamiento ciertamente deplorable: o es madre, o prostituta, con carácter mutuamente excluyente (22).

Recordemos, finalmente, que toca Ayala con cierta amplitud el tema que nos ocupa en un libro suyo poco leído, *El país del futuro*, enjundiosa crónica de sus viajes a los Estados Unidos (23). Escribe en una ocasión:

(19) *Troteras y danzaderas*, ed. de A. Amorós, Castalia, Madrid, 1972, p. 228.

(20) Op., ed. y loc. cit. en nota anterior.

(21) O. C., vol. IV, p. 571. Andrés Amorós (op. cit.) reproduce esta cita.

(22) Vid. Sara Suárez Solís, «El antifeminismo de P. de A.», en *Los Cuadernos del Norte*, N.º cit., p. 48 ss.

(23) Publicado por Biblioteca Nueva, Madrid, 1959. Los arts. recogidos son de 1913-14 y 1919-20. La cita es de la p. 60.

La podredumbre del espíritu es la lujuria. Yo no conozco ningún otro morbo espiritual, porque todos los otros son secuelas de éste. No hay síntoma más funesto de la decadencia de un pueblo como la obsesión amorosa. Por eso en España urge resolver, o cuando menos contribuir a resolver, el problema de la relación de sexos.

En otro lugar, censura como grave defecto estadounidense el hecho de que «los dos sexos viven separados», no dándose por tanto una auténtica convivencia e intimidad del hombre con la mujer. Por otra parte, dedica una entrega (titulada «Cuestión palpitante») a un problema con que entonces se encaraban los norteamericanos: la conveniencia, o no, de que la educación e higiene del sexo constituyan materia de enseñanza en las escuelas públicas.

De la crítica de las actitudes tradicionales en lo referente a la educación erótica, pasa Ayala a la crítica de la educación de la persona (del adolescente, con preferencia) en general.

Define *Amor y pedagogía*, de Unamuno, como «una parodia satírica de los métodos científicos, métodos impersonales y deshumanizados, aplicados a la pedagogía; moda que por entonces empezaba a cundir en España» (24). La preocupación ayalina en *Prometeo* es similar: en esta novela corta nos encontramos con un adolescente al que se pretende educar mediante concepciones abstractas y desenraizadas (el tema ya se había tocado en *Troteras*). El fracaso, no hace falta decirlo, es total y absoluto. Para Sobejano (25), Ayala se había planteado el tema del superhombre de Nietzsche, y concluye dejando bien claro lo absurdo del empeño, aunque no deja de sentirse atraído por tal ideal (como se refleja en algunos de sus artículos de *El país del futuro*, podríamos añadir).

El tema educacional alcanza su más completo tratamiento, como es bien sabido, en *Las novelas de Urbano y Simona*. Ello ha sido ya estudiado, muy enjundiosamente, por Andrés Amorós. Afirma don Cástulo, acerca de la boda de los dos adolescentes (26):

¿En qué iba a parar una educación disparatada, ilógica, contra todos los principios de la pedagogía clásica y los dictados del sentido común, sino en este paso en que lo bufo se mezcla con lo patético, como en los dramas románticos?

Tal educación disparatada está basada, según la abuela de Simona, «en oponerse y, cuando no, en sobreponerse a la naturaleza», ideal radicalmente opuesto al del vitalista Ayala. Urbano sufre en sus carnes todos los procedimientos (objeto de la descarnada crítica ayalina) imaginables para lograr tan peregrino ideal: el artificial y perpetuo enclaustramiento, la eterna vigilancia de sus acciones, la censura de sus lecturas, la absoluta falta de confianza entre padres e hijo, el memorismo despiadado, el descarado soborno a los profesores (igual que Arias, el hijo del cacique de *La caída de los Limones*, que estudia el bachillerato y la carrera por tan cínico procedimiento y sin mirar un solo libro) y un largo etcétera. Consecuencia de todo ello, la agonía intelectual y vital de Urbano:

Nada sé. No me han enseñado nada... No es mía la culpa... ¿Qué culpa tengo yo? No sé nada.

Ayala, con su clásica actitud liberal, exime de culpa al individuo, pero carga las tintas sobre ese entorno que él quiere cambiar.

Acerca de los sistemas de educación autoritaria, se extiende Ayala, esta vez a partir del plano teórico y pedagógico, en el ya citado prólogo a *Paisajes de reconquista* (27). Su manera de abordar la cuestión es sobremanera original:

(24) *Más divagaciones literarias*, Biblioteca Nueva, Madrid, 1960, p. 279. Artículo de 16-IX-56.

(25) *Nietzsche en España*, Gredos, Madrid, 1969, p. 595.

(26) Cito por Mariano Baquero Goyanes, *Perspectivismo y contraste*, Gredos, Madrid, p. 168.

(27) Vid. nota 5.

Hay dos sistemas educativos; siempre los ha habido. El sistema de los prefijos *e, pro, de*, sistema de enseñanza libre. Y el sistema de los prefijos *con, in, se*, sistema de enseñanza autoritaria.

La afición filológica de Ayala, efectivamente, le proporciona un preciso instrumento para un análisis que, por lo enjundioso y preciso, no nos cabe sino transcribir:

Nos toca, siquiera sea someramente, hablar del sistema de educación autoritaria, cimentado en los prefijos *con, in y se* del verbo latino *duco*. En este sistema el maestro, o *dux*, no es guía y compañero, es jefe. *Magister dixit*; y no hay réplica. *Conduco, induco y seduco*, con sus correspondientes castellanos «conducir», «inducir» y «seducir», suponen un tipo de educación —si es lícito servirse de esta palabra contradictoria con lo que en este caso designa—, que da por resultado la suplantación de la personalidad original del educando por otra personalidad extraña, artificiosa e impuesta.

A continuación, explica Ayala el sentido de *conduco*:

Conduco significa, en puridad, juntar, uniformar, someter varias personas diferentes a un patrón común e indiferente. La educación por conducción y la conducción en cuerda por la guardia civil son dos operaciones gemelas. A quien de esta suerte es conducido no le queda otro recurso que el refugio, la arriscada huida, para luego hallarse en soledad y aprender a orientarse, a conducirse por sí. En otro aspecto, esta educación por conducción es como nadar con vejigas y flotadores, sustentándose a favor de vaciedades o sobre liviano asidero de suberosa porosidad.

Sobre *induco*, escribe lo siguiente:

Induco, de donde «inducción» e «inducir», es el acto característico de la suplantación maliciosa de la personalidad ajena. En el *Filoctetes*, de Sófocles, hallamos una feliz expresión de inducción. Ulises, fértil en astucias, dice a Neptolemo: «Robarás con tus razones el alma de Filoctetes». Cuando uno induce a otro, el que en realidad actúa es el inductor y no el inducido. Los códigos califican la inducción como delito cuando conduce al crimen. Pero, en verdad, toda inducción es un crimen.

Por último, *seduco*:

«Seducir» —del latín *seduco*— quiere decir desviar a otro del camino que lleva; apartarle de su natural derrotero; extraviarlo.

Todos ellos son, en fin, métodos pedagógicos propios de «la educación sectaria, facciosa, que se propone moldear a presión prosélitos de un credo, sea religioso, sea político, con mengua de su humanidad». No es objeto de la crítica ayalina la educación condicionada por un credo político; pero sí lo es la mediata por unas creencias religiosas.

La crítica ayalina a la enseñanza religiosa se centra fundamentalmente en la pedagogía jesuítica; pero no deben pasarse por alto otras dos importantes facetas: la opinión que a nuestro autor le merecen las Escuelas del Ave María, del Padre Manjón, y sus referencias a la enseñanza en los Seminarios religiosos.

Nos describe Ayala, muy enjundiosamente por cierto, su viaje «de exploración pedagógica» (lo cual es prueba, una vez más, de su interés por la materia) a las Escuelas de don Andrés Manjón, en el Sacromonte granadino (28).

A su entrada, los niños se ponen en pie y saludan al visitante con las palabras «Ave María». Ayala describe, a renglón seguido, las técnicas pedagógicas que más le llaman la atención. Así, acerca del aprendizaje del alfabeto:

En el muro de la iglesia hay un rectángulo de cemento negro, y sobre él, escritas con tiza y en gran tamaño, las cinco vocales. Cada niño tiene una pizarra y un pizarrín en

(28) «Escuelas del Ave María». Artículo de *Política y toros*, recogido en *O. C.*, vol. III, p. 1.138 ss. Es de 1913.

la mano. Pregunto qué hacen estos niños, y la maestra, que ha interrumpido su labor de costura a mi llegada, dice: «Están aprendiendo a escribir las vocales.»

Este método tiene consecuencias muy positivas, según Ayala: cada niño, al disfrutar de autonomía en sus primeros tanteos gráficos, resume en sí «la tarea secular y premiosa del género humano»: aprende a ser original, con otras palabras. Viene a continuación la enseñanza de la geografía y otras materias mediante métodos visuales:

En las paredes hay pintados mapas mudos, esto es, sin nombres. El suelo está empedrado de guijas cenicientas, y entre ellas guijas blancas dibujando figuras geométricas... Más a la izquierda, en la tierra, que cae en declive, se ven líneas trazadas por ladrillos clavados de canto; una esfera de reloj con sus doce horas; la silueta de un hombre gigantesco, una serie de círculos cabalísticos...

El método, según nos explica Ayala, funciona («mi espíritu sonrío», afirma) y hace discurrir a los niños. A continuación, un sacerdote le enseña los jardines. En ellos ve lo siguiente:

Hay varios mapas en relieve, en donde se pueden ver plásticamente los abombamientos y anfractuosidades de los sistemas orográficos, y las vertientes, depresiones y desarrollo de las cuencas hidrográficas, con pequeños canalillos y ranuras a modo de afluentes, todo de suerte que es vívida y amena comprensión. Hay una gradería de peldaños de ladrillo, a modo de tendidos de una plaza de toros, con hoyuelos que sirven para enseñar prácticamente las operaciones aritméticas. De la propia suerte, hay un pequeño trasunto del sistema solar colgado de un árbol.

Todos ellos son, para Ayala, procedimientos «para enseñar de manera sensible y perenne», y revelan «admirable sentido pedagógico». Con todo, la parte más interesante del artículo es la última, donde nuestro autor pasa a exponer sus opiniones acerca de «la doctrina y tendencia pedagógica del fundador». Contra lo que cabría esperar, la crítica ayalina es fuerte y la impresión global, negativa.

Los más interesantes procedimientos pedagógicos del señor Manjón, según Ayala, son dos: los *psicofísicos*, que consisten en enseñar aprovechando los movimientos o ejercicios físicos de los niños, y el de enseñar jugando, inspirado en el creador de los jardines de infancia, el austriaco Froebel. Manjón, sin embargo, incurre en un defecto que es imperdonable para Ayala: Froebel tiende a la actividad libre y espontánea del niño, disciplinando sus instintos y enderezándolos hacia un fin útil, de modo que cada niño «crease de nuevo su propio universo» (nótese una vez más la doctrina de la originalidad). Manjón, sin embargo, defiende una pedagogía en la que «el niño —escribe Ayala— en lugar de ser un creador de sus propios conceptos e ideas, es un colaborador mecánico. El sistema está ya creado de antemano al niño conforme a un orden inmutable, y orientado a un fin evidente: la práctica de la doctrina de Cristo».

Ayala no admite tal orientación teleológica: el atentado contra la libertad individual, la imposición de un sistema que atenta contra el vitalismo y que está orientado hacia la conservación de un modelo anterior, y no al desarrollo libre del individuo, son pecados capitales para nuestro escritor. La aproximación ayalina a la pedagogía del Padre Manjón acusa, pues, una crítica bien fundamentada y coherente, aun reconociendo todo lo que hay de positivo en los métodos del religioso granadino.

La más famosa y agria crítica de nuestro autor hacia la enseñanza religiosa, a nivel medio, es evidentemente la contenida en su polémica novela *A.M.D.G. (La vida en un colegio de jesuitas)*, publicada en 1910. Ya en el prólogo-epílogo de *Tinieblas en las cumbres* (1907) nos encontramos con una sar-

cástica referencia, de claro matiz autobiográfico, al religioso enseñante de multitud de materias, e ignorante de todas (29):

—He estudiado en un colegio en donde usted fue profesor de retórica y poética, de matemática, de psicología, lógica y ética, de gimnasia y de dibujo lineal. Plotino Cuevas... ¿no recuerda usted?

—Considera, hijo mío, los innumerables discípulos que yo haya podido tener en todas las asignaturas que enumeras.

En *A.M.D.G.*, la crítica se centuplica. La novela, entendida como lo que realmente es, una justificación del carácter entre soñador y errabundo del Alberto de *Tinieblas en las cumbres* tras haber sufrido la traumatizadora experiencia jesuítica, y un ensayo más o menos panfletario sobre el sistema educativo de la Compañía, responde a los mismos afanes que se encuentran en el *Retrato del artista adolescente*, la gran novela de Joyce sobre la educación tradicional irlandesa y las desventuras y trabajos de Stephen, personaje ciertamente similar a Bertuco.

Toda la novela gira en torno a una dialéctica simbólica, representada respectivamente por el lóbrego caserón y las risueñas praderas que le rodean: es la ya de sobra conocida dialéctica ayalina entre conciencia y naturaleza, intelectualismo y vitalismo, autoritarismo y liberalismo, etcétera, que aquí se evoca en la faceta concreta del modelo educativo de los jesuitas.

Salvo el Padre Atienza, modelo de Cejador, que enseña con vistas a «robustecer el temperamento» antes que a «apesadumbrar la inteligencia con noticias inútiles», los respectivos sistemas pedagógicos de los padres son puestos en solfa por Ayala. Al Padre Urgoiti, en exceso bondadoso y cándido, sus alumnos «se le burlaban en las narices». La pedagogía de *Conejo*, escribe nuestro autor, «era simplicísima» (30):

El perillustre Prefecto de Disciplina aplicaba al gobierno de los alumnos lo que San Ignacio en sus Constituciones aconsejó para el buen gobierno de la Compañía, esto es, adiestramiento militarista del carácter y de la sensibilidad... obediencia absoluta, *perinde ac cadaver*.

Por otra parte, en el capítulo titulado «Mur, pedagogo», se nos describen las obsesiones *educativas* de este padre, basadas única y exclusivamente en oponerse a dos fuerzas naturales: la espontaneidad propia del niño y, para colmo, las de tipo puramente fisiológico.

«Pedagogía laxa» es el encabezamiento elegido por Ayala para hablarnos de la variedad educativa del Padre Sequeros: persona en principio bondadosa y tierna, su carácter milagrero y laxo le aleja del mundo de los niños, a los que «les consentía dormir, que es una forma de guardar compostura, siempre que no roncasen». Su obsesiva devoción por María Alacoque y el venerable Riscal, y sus historias edificantes, merecen una paradójica reacción en Bertuco: «¡Bah» Ese es un cuento de niños», exclama en una ocasión.

Andrés Amorós, en su análisis de la novela (31), resume perfectamente las características comunes de tal sistema pedagógico: la enseñanza jesuítica, tal y como queda reflejada en *A.M.D.G.*, está sustentada por el temor y basada en la ignorancia. Conducida de modo autoritario y militarista, es concebida como lucha y conquista (las clases están divididas en «cartagineses» y «romanos», al mando de un «emperador» que dirige los «desafíos», etc.). Ello lógicamente, trae como consecuencia el gregarismo de los alumnos y a la vez la exaltación de la

(29) Ed. de Andrés Amorós, Castalia, Madrid, 1971, p. 302 s.

(30) Cito por la 2.^a ed., Pueyo, Madrid, 1931, p. 115.

(31) *La novela intelectual...*, cit., p. 127 ss.

individualidad egoísta, anula toda posibilidad de crítica y la enseñanza se convierte en puramente acumulativa.

Todo se subordina, naturalmente, a la religión (recuérdese la crítica al sistema del Padre Manjón); la oposición a todo lo natural es automática (como defendía la abuela de Simona, según ya vimos) y el todo se alinea, desde luego, con una moral convencionalmente burguesa.

La crítica ayalina a la enseñanza religiosa, a un nivel más elevado, alcanza, aunque secundariamente, a los Seminarios. En este caso, es don Guillén quien en *Belarmino y Apolonio* (1921) sirve de portavoz a la sátira del autor (32):

—No presumía que en los seminarios enseñaban a discurrir de esa manera sintética y plástica, por paradójicas.

—¡Qué han de enseñar! —exclamó don Guillén, riéndose alegremente—.

El retrato del seminario y los seminaristas es particularmente despiadado: en el Seminario se recibe «una impresión de verdín; ese moho fofo y viscoso que nace, junto con las lombrices de tierra, en los rincones húmedos, sombríos y silenciosos». Los seminaristas son «dúctiles y ondulantes cirios de cera amarilla» y constituyen «raza intermedia entre la pura animalidad y un rudimento de especie humana». Son, además, borrachos, repugnantes, lascivos y cínicos... «En aquel ambiente se estaban incubando los futuros ministros de Dios», concluye amargamente don Guillén.

Pero también los establecimientos de enseñanza seculares son objeto de la crítica ayalina. En cuanto a los Institutos, se burla Ayala de los métodos del señor Losada, director del Instituto de Oviedo (33):

El señor Losada enseñaba todavía el latín en verso y les hacía aprender de memoria a los alumnos las coplas de la gramática latina de Iriarte, corregida y aumentada por él. Al pasar en el claustro por delante de la puerta de su clase, se oía el retumbo de un coro infantil, cantando con obstinación un sonnete cadencioso, como en las escuelas mahometanas. No hay que añadir que los chicos salían de allí tan indemnes al latín como habían entrado.

En otro lugar (34), reproduce Ayala los elementos principales de un programa modernizado para la enseñanza de las humanidades, elaborado por el belga Jacquart y que incluye la enseñanza de las lenguas extranjeras más importantes, las obras maestras de la literatura, las matemáticas y la lógica, las ciencias naturales y físico-químicas, unificadas por medio de un curso de filosofía natural, y, por último, la historia de la civilización y del arte, el derecho constitucional y la economía política, dentro de un área social y estética. A renglón seguido, añade nuestro escritor:

He aquí un plan de enseñanza que sustituiría para bien al que rige en nuestros institutos ¡Lástima que los ministros de Instrucción Pública pasen siempre a título precario por el departamento, y no les queda vagar en qué hacer o meditar nada de provecho!

La Universidad española, así como el estado de la investigación y la erudición, son blanco de las iras más furibundas de un Ayala honda y seriamente preocupado por los problemas de la educación superior en su país.

En primer lugar, la pobre inventiva del español. Los inventos españoles son:

El pote gallego, la fabada, el bacalao a la vizcaína, la paella valenciana, la sobreada mallorquina, el chorizo y la Compañía de Jesús.

(32) Cito por O. C., vol. IV, p. 166. Sara Suárez, en su *Análisis de Belarmino y Apolonio*, IDEA, Oviedo, 1974, p. 206, nota este aspecto.

(33) *Tributo a Inglaterra*, p. 280.

(34) Apostillas y divagaciones, Cultura Hispánica, Madrid, 1976, p. 15 ss. Artículo de 17-VII-80.

Las deficiencias estructurales de la Universidad se traducen en esperpento:

Existe en España una rara profesión: la de opositor a cátedras. Hay individuos, talludos ya, y aún valetudinarios, que no son ni han sido otra cosa que opositores a cátedras. Esto se explica porque en España se conceden las cátedras por amistad, parentesco o bandería, antes que por mérito (35).

Recordemos que Arias, el hijo del cacique de *La caída de los Limones*, había cursado y aprobado, no sólo el bachillerato, sino también la carrera, por recomendación y sin mirar un libro.

A vueltas con la investigación, explica Ayala los motivos del ¡que inventen ellos! unamuniano (36):

La mente española, por centenario atavismo, siente miedo instintivo ante la investigación personal de la verdad, porque sabe que su espíritu es débil y poco ejercitado, conque faltándole energía de pensamiento le falta asimismo libertad de discurso.

Los eruditos españoles, por otra parte, son «verdaderos ratones de biblioteca, más que personas de carne y hueso, que viven entre polilla y fuerte polvo centenario y se nutren de enjuto y rugoso pergamino». La Academia de la Lengua, como institución, tampoco se libra de las iras de un Ayala que nunca llegó a pronunciar su discurso de ingreso en la institución. Reproduce el famoso epitafio de Pirón («Aquí yace Pirón, que no fue nada, ni siquiera académico»), y añade (37):

En la Academia de la Lengua Española, como en todas las academias, la composición puede repartirse conforme a la siguiente proporción: treinta y tres por ciento de rutina, otro tanto de intriga, otro tanto de favor y nepotismo, y uno por ciento de mérito positivo.

La Universidad, por esencia, es una institución igualmente anquilosada: no cabe que produzca sino escolasticismo, ortodoxia científica y filosófica, *magister dixit*. El clasicista Ayala recuerda el carácter antiuniversitario de los renacentistas (38):

¿En qué Universidad se formaron los grandes hombres universales del Renacimiento, epígonos de la ciencia y la filosofía modernas? Decir que no eran universitarios sería eufemismo, puesto que eran antiuniversitarios, rebeldes a la disciplina y autoridad escolástica. Frente a la ortodoxia universitaria alzaban una divisa: «Libertad de espíritu».

Quizá la invectiva más rotunda contra la universidad sea esta definición ayalina (39): «las universidades son, por decirlo así, criaderos oficiales de bárbaros, instituciones típicas de barbarie». La ciencia oficial de la Universidad, pues, aparece revestida con disfraces de mamarracho». Concluye Ayala, sardónicamente, y por boca de don Amaranto, el filósofo de las casas de huéspedes: la mejor Universidad de nuestros días es la casa de huéspedes española. Notemos, antes de seguir adelante, que la despiadada crítica ayalina no deja de estar parcialmente condicionada por su experiencia personal: Ayala cursó un año en la Facultad de Ciencias de Oviedo, estudios que no le gustaban y que abandonó sólo para ingresar en la Facultad de Derecho: pero, a pasar de todos sus grandes profesores, Ayala nunca gustó de la toga y los legajos, tal y como él mismo afirma en alguna ocasión, y jamás ejerció de abogado. De sus cursos de doctorado, en Madrid, no comenta prácticamente nada, y es sabido que apenas apare-

(35) Ambas citas son de *Belarmino y Apolonio*. Ed. cit., pp. 16 y 115.

(36) *Pequeños ensayos*, p. 217. Artículo de 18-X-21.

(37) *Divagaciones literarias*, Biblioteca Nueva, Madrid, 1958, p. 210.

(38) *Apostillas y divagaciones*, p. 51. Art. de 6-III-22.

(39) *Tabla rasa*, p. 162. Art. de 30-I-15.

cía por ellos. A Londres también fue, teóricamente, a perfeccionar sus conocimientos de derecho en el *Temple* (40), creemos que con idéntico resultado. Personalidad algo desordenada y bohemia en su juventud, Pérez de Ayala no resiste moldes académicos: su vitalismo es demasiado grande para ello.

Nuestro escritor no desprecia la Universidad: le duele, a la manera unamuniana. En dos series de artículos recogidos en *Política y toros* se encara en profundidad con el problema (41). Recuerda la política de Costa (escuelas y despensa), que no es, según él, sino «definir al ciudadano español como hombre ineducado y hambriento». El segundo término, despensa, es redundante: la política de Costa es, en último término, «política educativa». El español, para nuestro autor.

Es genéricamente un hombre que adolece, en mayor medida que otros hombres, por deficiencia de educación moral, de educación física, de educación cívica, de educación literaria y artística, de educación técnica, y... de buena crianza y trato de gentes.

«Y acaso en este mal radical —añade— se engendran todos los otros males». En actitud muy novecentista, acude a la ayuda del periódico, organizando un concurso para los lectores de *El Imparcial* por medio del cual pretende hacer partícipe al público de la preocupación educativa y conseguir una toma de conciencia colectiva ante el problema. Se trata de un certamen, «cuyo fruto sean unas pocas y sucintas expresiones emotivas de las normas madres [obsérvese el concepto de *norma*, tan típicamente ayalino] que gobiernan el vivir ciudadano y culto: Patria, Justicia, Trabajo, etc.».

Por su parte, elabora Ayala unos interesantes artículos acerca de la situación de la Universidad española. Mucha gente, para Ayala, entiende por Universidad «un artilugio burocrático y enojoso que sirva de trámite previo para ingresar en cualquier escalafón del Estado». Los diplomas académicos son «un marchamo como el hierro de los toros de lidia, sin el cual no son admitidos en los «ruedos» de importancia». Se pregunta nuestro escritor si en España ha habido Universidad alguna vez. A modo de respuesta, transcribe una serie de textos, siguiendo el decurso histórico, del *Guzmán de Alfarache*, Quevedo, Torres Villarroel, Manuel B. Cossío y Federico de Onís: la conclusión es negativa. La siguiente pregunta es: ¿«Hay universidades en España a la hora presente?» Para responder, Ayala se lanza a la calle y entra en los claustros.

La primera visita es a la Universidad Central, clase de Derecho Canónico. El aula está llena. El profesor es «un viejecito cano, de voz hendida y tenue». Pasa lista. Al cronista, que se había ya olvidado de la existencia de este rito preliminar, le parece una ceremonia «ilógica e inútil». El tema del día es, «condiciones que se necesitan para ser prelado de un convento». El grado de atención de los alumnos es el siguiente:

Uno lee una novela; otro extrae del bolsillo un periódico satírico titulado *Barrabás* y se aplica a leer un artículo sobre el piropo callejero; la mayoría bisbisea, murmura, charla; y va subiendo el tono de las conversaciones en términos que es imposible oír al profesor.

Pasa lentamente la hora. Llama el bedel. Los alumnos salen lanzados a la calle. Esto es lo que sacamos en limpio:

Quizás hemos perdido, y con nosotros los alumnos de canónico, una hora de sol voluptuoso y de olvidanza; pero lo cierto es que hemos aprendido que una prelado no puede ser viuda ni sorda, y nos han constreñido a pensar en un admisible linaje de

(40) Según Julio Matas, *Contra el honor (Las novelas normativas de R. P. de A.)*, Seminarios y Ediciones, Madrid, 1974, p. 10.

(41) Pueden verse en *O. C.*, vol. III, pp. 1.121-1.172.

hombres a quienes llaman preladados regulares, que vivirían muellemente a no ser por ciertas complicaciones canónicas.

La segunda salida es a la Universidad de Granada. Sostiene el cronista una entrevista con un profesor, cultivado fuera de España y «hombre de seriedad y sinceridad», el cual «tiene poco bueno que decirme acerca de la Universidad de Granada». La expresión del profesor oscila «entre el sarcasmo y la iracundez contenida» a medida que habla acerca de los presupuestos pírricos de la Universidad y de la carencia casi total de libros y fuentes de consulta. Por todo ello, concluye Ayala, todo aquel que gana una cátedra universitaria se ve automáticamente apartado del cordón umbilical de la cultura europea. Esto, unido a la mezquindad de los sueldos, provoca aversión hacia la docencia y la cátedra queda relegada «a un último término de la actividad enojosa y rutinaria». La solución (ciertamente discutible) para el profesor entrevistado, sería acumular las cátedras en los profesores de asignaturas afines, de suerte que cada profesor explique varias materias, ya que en las universidades españolas «maravilla la desproporción entre el número excesivo de catedráticos y la cantidad de materias estudiadas». Por estas y otras causas, concluye el entrevistado:

Las universidades españolas, lejos de ser un medio para crear ciencia y hombres devotos de la ciencia, son un foco de embrutecimiento nacional.

A renglón seguido, la otra cara de la moneda: Ayala entrevista a un estudiante granadino. El estudiante ya ha acabado la carrera. «A poco de ingresar en la Universidad —escribe el cronista— advirtió que no era preciso estudiar para llevar a término feliz la licenciatura». Ni los libros de texto había comprado, según confesión propia. Así se expresa en materia de exámenes y calificaciones:

Aquí no nos enseñan nada, ni nos aficionan al estudio. Todos pasan, y en la mayor parte de las asignaturas las calificaciones se hacen como un censo contributivo, según la posición social de las familias de los estudiantes; a tal cédula del padre, tal nota en los exámenes del hijo. ¿Suspendos? No hay que hablar. Don Fulano (aquí el nombre de un catedrático) dice que si no suspende a nadie no es por consideración al alumno, sino al padre, que harto hacen los padres con gastarse el dinero en matrículas y casa de huéspedes.

El estudiante sigue yendo por la Universidad, al objeto de asistir a la cátedra de «el único profesor que hay en la Facultad», un hombre de ideas nuevas, que anula la asistencia obligatoria e introduce el método socrático en sus explicaciones. Todo ello es «una revolución y una crisis dolorosa»:

—¡Estoy abochornado! —dice [el estudiante], con las manos temblorosas y el rostro encendido—. No sé nada de nada, he perdido mi tiempo y he robado a mis padres; sí, he robado a mis padres. Pero —corrigió— ¿les he robado yo?

Seguimos en el alma mater granadina. «Lo de ayer», titula Ayala su incursión en la cátedra de don Andrés Manjón, donde penetran los alumnos «apelmazados como borregos al redil». La cátedra es «sombria y sorda» y tiene un sabor arcaico «que evoca la visión de las aulas salmanticenses o complutenses de antaño». Ante tal ambiente, se pregunta el cronista si estamos en el siglo XVIII o en el siglo XX. Se presenta el maestro. Profesor y alumnos se santiguan, oran en voz alta y enuncian las preces marianas: «Estamos en el siglo XVIII», concluye Ayala. Transcurre la clase entre la voz cansada del maestro y el sonsonete de los alumnos, a los que se exige la recitación mecánica del texto, cuyo autor es el propio Manjón. Ayala reproduce el siguiente intercambio:

—Paráfrasee usted la definición.

—¿Eh? —inquire el alumno, evidentemente turbado.

—Que Paráfrasee usted la definición.

—¿Que la explique? —solicita el alumno, indeciso acerca del valor del vocablo Paráfrasear.

Otro alumno no sabe qué es el Decálogo. Ni otros muchos. El señor Manjón exclama acongojado (y así concluye Ayala el artículo): «¡Parece mentira que estemos en el siglo XX!».

Vuelve Ayala a la Universidad Central, y aquí nos presenta la otra cara de la moneda, por excepción: «Lo de mañana», léase, la cátedra de Derecho Político de su antiguo amigo don Fernando de los Ríos Urruti. Más abajo comentaremos esta visita.

La última entrega ayalina de la serie está dedicada al tema de los exámenes. Sobre este tema, es absolutamente crítico. Recuerda Ayala con horror «los once mayos consecutivos de mi bachillerato y carrera». El «ominoso sacrificio» de los exámenes presenta serios y graves aspectos negativos. El examen favorece al alumno locuaz, en detrimento del apocado:

Algunos catedráticos aseguran que sólo temen a los exámenes los malos estudiantes. No es cierto. Un muchacho apocado, tímido, pudoroso, corre más grave riesgo en un examen que el mozuelo mixtificador y locuaz. El último acontece ser un hábil urdidor de «morcillas», como se decía en mi tiempo. La «morcilla» es invención de lo que no se sabe, respuesta pronta y descarada en que se confía a la imaginación lo que debe ser fruto del trabajo u obra del discurso. Conviene que la «morcilla» vaya aderezada, a guisa de especias, con fechas, peregrinas circunstancias. Y nombres propios, mejor cuanto más extraños. Y como sucede que muchas veces el profesor no aventaja gran cosa en doctrina al alumno, la «morcilla» pasa y hasta se cotiza con el sobresaliente.

La radiografía de la «morcilla» (procedimiento que Ayala habría probablemente practicado) es perfecta. Recuerda don Ramón el episodio de Cleo de Merode, inexistente filósofo en quien un alumno de Metafísica basa todo su examen, con el asentimiento respetuoso del catedrático de turno. A continuación, formula Ayala una teoría de la evaluación continua *avant la lettre*:

Los exámenes no sirven para nada bueno. Parece absurdo pensar que el catedrático que durante todo un curso no ha formado concepto de la capacidad y preparación de un alumno, lo consiga en breves minutos que dura un examen. A esto se replicará que el catedrático no tiene trato con los alumnos libres. Pero es que no debe haber alumnos libres, porque la enseñanza propiamente no es otra cosa que colaboración continua.

Por último, redarguye a un viejo tópico:

También se arguye en pro de los exámenes diciendo que son una sanción sin la cual muy pocos alumnos seguirían con aplicación sus estudios. Este es un argumento que revela una movilidad inferior. En primer lugar, el estudio no debe seguirse si no es por amor espontáneo a él e ingénita vocación. De lo contrario, ha de engendrar necesariamente hombres frustrados e inútiles, cuando no presunción. En la Universidad española, si hay un catedrático severo en exámenes, los estudiantes acostumbran llamar la correspondiente asignatura «un hueso» o «el hueso». La falta de decoro académico de este calificativo aplicado a la ciencia, y el espíritu del cual es expresión, muestran el fin a que conduce el sistema de los exámenes.

Por último, una alusión literaria: uno de los cuentos más tiernos y sentidos de Ayala, «El profesor auxiliar», está dedicado a la bondadosa persona de don Clemente Iribarne, desventurado personaje que sufre en sus carnes la penosa institución del profesor auxiliar de Universidad (42):

Es tradición de Universidades e Institutos españoles que los profesores auxiliares no sirven sino para tomarlos a chacotá. En las breves ausencias del profesor numerario viene el profesor auxiliar a sustituirle. Hay un solo auxiliar para sinnúmero de asignaturas, todas ellas de muy varia naturaleza, por donde se supone que el profesor no es docto en ninguna. Por esta razón carece de autoridad científica. En la mayor parte de los casos, el

(42) El cuento, de 1925, forma parte de *El ombligo del mundo*. Puede verse en O. C., vol. II, p. 849 ss.

profesor numerario no disimula el desdén en que tiene al profesor auxiliar. Este sentimiento se comunica a los alumnos. Y así, va el auxiliar a la cátedra, diez o veinte días al año, no a llenar los vacíos que el profesor numerario se ve obligado a poner en sus lecciones, sino para cumplir un precepto del reglamento, que prohíbe intersticios en el curso.

Las consecuencias son funestas:

Sucede también que el auxiliar carece de autoridad moral. Su juicio u opinión no cuentan a la hora de los exámenes, que es hora de penas y recompensas, de suerte que los alumnos saben que en la clase del auxiliar pueden cometer impunemente los mayores excesos. Cuando el bedel anuncia que el profesor numerario no puede venir y aquel día dará clase el auxiliar, los escolares se relamen y aperciben a gozar un rato de holgorio. Todos los auxiliares son víctimas de burlas, befas y escarnios, en ocasiones cruelesísimos.

En efecto, don Clemente es blanco de las más denigrantes trapisondas y gamberradas de sus discípulos y, encima, es más pobre que una rata. Aunque el cuento tiene un final parcialmente feliz, con la boda de su hija con uno de sus discípulos, don Clemente acaba su vida docente (recuérdese el clérigo del prólogo-epílogo de *Tinieblas en las cumbres*) como profesor de las más diversas materias, y naturalmente ignorante en todas:

Ahora, don Clemente es, en el colegio de segunda enseñanza de los Reverendos Padres Magdalenistas, profesor particular de Psicología, Derecho usual, Algebra, Francés, segundo curso, y Dibujo de escayola, de todo lo cual está *in albis*.

Quizá se pregunte el lector, en fin, si la actitud ayalina ante el tema de la educación es meramente de crítica y denuncia. ¿Tiene Ayala, además, un pensamiento pedagógico sistemático? ¿Qué orientación debe darse, según él, a las escuelas y la Universidad? ¿Cuál es el fin de la educación y la cultura? Si bien las correspondientes respuestas quedan implícitas en cuanto antecede, dedicaremos un último capítulo del presente trabajo a este aspecto.

4. LAS IDEAS. CONCLUSION

Consideraremos, en primer lugar, el ideario ayalino en lo referente a la teoría de la cultura y la civilización. A continuación, veremos su pensamiento sobre la misión y los fines de la educación; para concluir con sus aportaciones en el terreno de la pedagogía liberal.

a) Cultura y civilización

Sostiene Ayala la siguiente teoría, ya desde época temprana (43): existen tres tipos de civilización, a saber, el salvajismo, la barbarie y la cultura. El estado de salvajismo (modelo: España), «viene a ser como el estado de infancia de una raza». Cuando de esta infancia racial se pasa a un período de adolescencia, se da una bifurcación: hay que optar entre la barbarie y la cultura. La elección depende de la capacidad de un pueblo. El estado de cultura equivale a convertirse en «un hombre útil, libre, autónomo, dueño de sus designios y de sus acciones». El estado de barbarie se traduce en convertirse «en un funcionario, en una máquina». Ambos estados son mutuamente excluyentes. De ahí se deduce un corolario que ya trajimos a colación más arriba: las universidades son «criaderos oficiales de bárbaros, instituciones típicas de barbarie». En otro lugar, propondrá Ayala la siguiente definición de cultura (44):

(43) *Tabla rasa*, art. cit. en nota 39.

(44) *O. C.*, vol. III, p. 1.024. El artículo es de la serie *Política y toros*.

Un modo inteligente y aplicado de la conducta que aspira como finalidad al conocimiento —y decir aquí conocimiento vale tanto como vigencia normativa— de lo bueno, lo bello, lo verdadero y lo útil.

Líneas más adelante, analiza nuestro escritor la postura del conservadurismo, el liberalismo y el obrerismo con respecto a la cultura. Defiende Ayala esta última opción, contra lo que quizá cabría esperar. «El conservadurismo —escribe— no entiende la cultura como una función social, sino como un privilegio individual de las clases aristocráticas». Para añadir: «¡Calcúlese el número de aptitudes malogradas, frustradas o de todo punto incógnitas, a los efectos del progreso social, con este tipo de organización y distribución de la cultura superior!» Por lo que respecta al liberalismo, no sale mejor parado: «El liberalismo (países representativos: Inglaterra y Estados Unidos) propugna la educación elemental universal y obligatoria... Pero, semejante fórmula es una mera hipocresía (muy propia del temperamento anglosajón)... En el liberalismo, como en el conservadurismo, el disfrute de la educación superior es un privilegio de las clases pudientes, y no conforme a aptitud individual (o, lo que tanto monta, no es un beneficio común de todos y para todos) sino según la fortuita posición social de la familia del educando.» Finalmente, el obrerismo:

El obrerismo entiende la educación, en la totalidad de su desarrollo, como una función social, y asimismo la cultura. Las normas ético-políticas y el sentido de la vida no manan de la penumbra familiar, sino en la ancha, abierta y movable atmósfera de la sociedad, como organismo colectivo y estructura superindividual. Educación de todos y para todos; tránsito de unos grados a otros y reparto por facultades y profesiones técnicas, según aptitudes, capacidades y vocaciones de los individuos, rigurosamente comprobadas en los establecimientos del Estado, para el mayor rendimiento individual y social. Esta es la verdadera igualdad de oportunidades y el ideal de la instrucción pública (comienza a ser llevado a la práctica en Rusia y Austria).

Ante el caos y la laxitud del sistema conservador-liberal, Ayala aboga, según vemos, por una decidida estatalización de la enseñanza y un riguroso control de calidad, que no implique desigualdad social. ¿Es ello un abuso de poder por parte del Estado? Rotundamente, no, escribe Ayala en otra ocasión (45).

A vueltas con el tema de la civilización y la cultura: sostiene Ayala que «el progreso se caracteriza por la creación de nuevas ideas y normas, o si se quiere nuevos prejuicios». Consecuentemente, «la civilización no es otra cosa que una serie de prejuicios sucesivamente fecundos». La Universidad, mientras siga enseñando «a ser dogmáticos y concienzudamente impertinentes», será una rémora para el progreso. La atmósfera moderna pretende que la cultura gire en torno a los polos del orden económico: «la producción mecánica y la cotización pública». Para Ayala, sin embargo, han de seguir vigentes las dos condiciones que hicieron posible la cultura clásica: el «ocio» (*otium*, como opuesto a *necotium*) y el «desinterés» (46).

En época tan sumamente tardía como 1960, sigue Ayala teniendo algo que decir acerca de la cultura: actitud patética y ejemplar de un hombre que morirá dos años más tarde (47). El Ayala de 1960 concibe, efectivamente, la cultura como «unidad superior (superlocal, supernacional) de espíritu en cada época». La actividad de la cultura, añade, «no es sólo práctica, utilitaria, sino esencialmente desinteresada y espiritual». O, con otras palabras, «la esencia de la cultura consiste en hallar un sentido universalmente valedero para la vida humana». Y

(45) En *El país del futuro*, p. 157.

(46) *Ibíd.*, p. 78.

(47) Vid. la serie «Divagaciones sobre la cultura», artículos de julio de 1960, recogidos en *Las terceras de «ABC»*, Prensa española, Madrid, 1976, p. 220 ss.

aún prosigue: «Repito que la cultura es, de una parte, unidad superior (supernacional) de espíritu en cada época, y de otra parte, continuidad de proceso. El universo es, sin duda, una continuidad de proceso. Pues bien, la cultura consiste en la conciencia cierta (conocimiento científico) de la continuidad de ese proceso.» Por último: «La esencia de la cultura, por bajo de sus manifestaciones y estados, es, en resolución, su intencionalidad.»

b) Misión y fines de la educación

La educación desempeña el papel crucial de servir de correa de transmisión de los diferentes modos culturales. ¿Cuál debe ser la naturaleza de la educación, según Ayala? Volvamos a *Las novelas de Urbano y Simona*:

La educación debe componerse, o sea, corroborarse con la misma naturaleza.

Este es el ideal vitalista de nuestro escritor, tan opuesto al tradicional, formulado por la abuela de Simona y que ya tuvimos ocasión de comentar. Si la educación de Urbano es esperpéntica y desafortunada, es debido a la imposición de las actitudes convencionales sobre los sentimientos auténticos. El cándido don Cástulo volverá, por el contrario, los ojos a la naturaleza, que para él se personifica en la rústica Conchona. Entre ambos organizarán un establecimiento de enseñanza cuyo nombre es todo un símbolo: *El vergel de Atenea*. El conocimiento, en sí mismo, no tiene sentido, debiendo estar aderezado con una finalidad moral que se traduce en liberalismo: «Experimentar es conocer; conocer es comprender; comprender es perdonar.» El aforismo es fundamental.

Tanto en *Troteras* como en *Tigre Juan*, canta Ayala la sinrazón y la educación rousseauiana, en libertad: «¿Hay nada más tedioso que una conversación razonable, que un libro razonable o un discurso razonable?», afirma Alberto. En cuanto a Colás, «hijo de un amor instantáneo e irresponsable de la naturaleza», afirma el novelista que «quizá la educación más feliz y apta para él hubiera sido la no educación, la selvática libertad». La inteligencia es concebida de una manera dinámica: «la esencia de la inteligencia es la disatisfacción con el presente; o, lo que es lo mismo, la inteligencia es la gran fuerza motriz del progreso.» (48).

Todo ello se corrobora con la definición de «la buena educación literaria», ya que ésta supone «una conciencia individual privilegiada, en la cual convergen el espíritu contemporáneo, el espíritu de la raza y pueblo a que ese individuo pertenece, y el espíritu universal de la cultura» (49).

El recuerdo del maestro *Clarín*, lleva a Ayala a matizar sobre la función de la educación, que «no es tanto de enseñanza (proveer un cúmulo inorgánico de datos, noticias o conocimientos) cuanto de formación y desarrollo del espíritu». Define a continuación las palabras alumno y profesor desde el punto de vista filológico: «Alumno (*alumnus*) quiere decir literalmente la criatura que se halla aún en el período de la primera nutrición, la cual recibe, por modo inmediato, de la nodriza.» Y «en cuanto a maestro (*magister*), bien se echa de ver que viene de «magis», el que es más y mayor, y por tanto el que está en condición de dar y transmitir al que es menor y tiene menos» (50).

La muerte de Giner de los Ríos, por otra parte, lleva a Ayala a una divagación sobre la obra de la educación (51). El pueblo griego es, para nuestro autor, modelo de pueblo educado: en él se da un equilibrio armonioso, un

(48) *Pequeños Ensayos*, p. 214 (art. de 8-X-21). Las anteriores citas de *Troteras* y *Tigre* son traídas a colación por Amorós en su *Novela intelectual...*, cit.

(49) *Más divagaciones literarias*, p. 285.

(50) Art. cit. en nota 6.

(51) *Tabla rasa*, p. 179 ss. Art. de 20-II-15.

espíritu nacional, una estrecha coordinación, un conjunto homogéneo. Los griegos son como gotas de agua. El pueblo español es modelo de un pueblo sin educar: no existe un espíritu público, es sólo un conjunto de individualidades insuladas. Los españoles somos como granos de arena. ¿Cuál es la obra de la educación?, se pregunta Ayala. La respuesta es la siguiente:

Es una obra divina y milagrosa. Es convertir el grano de arena en gotas de agua; es coordinar al hombre con la naturaleza y con los demás hombres.

Muchos años después (52), sigue Ayala a vueltas con el tema:

Si la educación consiste, ciertamente, en ir haciendo más accesible y cognoscible el mundo, tomando como punto de referencia ciertas ideas eternas o imágenes-arquetipos (lo bueno, lo bello, lo verdadero), entonces bien se advierte que la educación de cada cual no debe concluir respecto de sí mismo, sino con la muerte.

Analiza, a renglón seguido, las dos tendencias educativas básicas: la «de las ideas eternas» y «la educación práctica y utilitaria de la masa», o pragmática. Lo lógico y lo práctico, afirma, sería compaginar ambas tendencias. Son conceptos parecidos a los vertidos años antes en *El país del futuro*: la educación americana, como la clásica, tiene como meta la felicidad y el bienestar (la española, para Ayala, tiene como fin «aprender, saber»), e incluye por tanto la educación física (53):

Cuando el fin o propósito de la educación es la felicidad, el bienestar, al lado de la educación moral y física, la educación intelectual tiene un carácter práctico, industrioso. En lugar de infundir nebulosas nociones metafísicas, aficiona al alumno a las artes manuales, a las ciencias exactas, procurando, sobre todo, despertarle el ingenio a la fertilidad activa y no discursiva... Las escuelas en los Estados Unidos, por su carácter y método, son viveros de pequeños inventores.

No olvida nuestro escritor la importancia educativa de los viajes: ayudan a formar el carácter y engendran la tolerancia, ayudan a enriquecer el juicio y nos hacen tolerantes (cualidad de carácter esencial para Ayala) y juiciosos (54).

La importancia que el clasicista Ayala da a las humanidades clásicas en la enseñanza es muy grande, como cabría esperar (55):

La sustancia de la cultura reside en eso que desde hace veinte siglos se viene llamando humanidades; o sea, aquellos estudios mediante los cuales un niño llega a convertirse en todo un hombre. La base de las humanidades son los clásicos, y los clásicos, a su vez han sido siempre la base de la educación.

El tema recurre constantemente en los escritos de Ayala, llegando una vez más hasta la época de *Las terceras de «ABC»*: defiende nuestro autor la necesidad de los estudios clásicos en la enseñanza y ensalza las cualidades educadoras del latín (56):

Esa es la función educadora del latín: sacar a la luz desde dentro de los senos latentes de la inteligencia juvenil las instrumentales aptitudes potenciales, característicamente intelectuales, o lo que es lo mismo, humanas, colocando así al hombre ya educado en condiciones de que luego, al salir al mundo, sepa proceder con elevación y eficacia ante la serie de situaciones inesperadas de la vida, y que más tarde, merced a la enseñanza sucesiva de la experiencia, sea capaz de ir convirtiendo en realidades satisfactorias sus posibilidades innatas.

Finalmente, no sería justo olvidar que el Ayala maduro muestra un cambio con respecto a la tan denostada pedagogía jesuítica: sostiene, en una de sus

(52) Vid. nota 47.

(53) Pág. 93.

(54) *Ibíd.*, p. 342.

(55) *Más divagaciones literarias*, p. 231.

(56) Pág. 96. Art. de 14-XI-54.

conferencias argentinas, que la pedagogía helénica toma cuerpo, a través de Roma, con la pedagogía jesuítica, y analiza la *Ratio studiorum* de San Ignacio a la luz de *De institutione oratoria*, de Quintiliano. En otro lugar, afirma que, en cuanto a educación liberal, la Compañía «no tenía rival dentro de la Europa culta», y reconoce que en aquellos países donde prevaleció la enseñanza de los Padres, «el Estado moderno, al crear los Institutos oficiales de segunda enseñanza, remedó y adoptó la pedagogía jesuítica e impuso la disciplina de las humanidades clásicas como base y subsuelo de la cultura preparatoria y genérica» (57). Nótese, de cualquier modo, que las palabras anteriores son ajustadas, no ditirámicas; que Ayala se refiere siempre a la «edad dorada» de la pedagogía jesuítica (la edad moderna) y que enfoca el tema única y exclusivamente desde el ángulo de las humanidades clásicas. ¿Siguen vigentes en Ayala las ideas de A.M.D.G.? En el fondo, creemos que sí.

Finalmente, así expresa Ayala las misiones específicas de la escuela y de la Universidad (58):

La escuela hace hombres, provee a la formación de la primera materia humana, así como el alto horno funde el mineral ferruginoso convirtiéndolo en dóciles lingotes; los cuales no son sino presunción cierta de infinita variedad de instrumentos. La Universidad, como todo centro de estudios superiores, forja, moldea y templea aquella primera materia, trocándola en instrumental social, otorgándole eficacia concreta y utilidad específica; de ella debe salir el hombre sirviendo para algo particular y definido.

Recordemos que, en el recorrido exploratorio que realiza Ayala por diferentes aulas universitarias españolas, sólo nos da una visión positiva: la de la cátedra de Fernando de los Ríos. El aula es flamante y luminosa. Los alumnos van bien provistos de cuartillas y lapiceros. El texto es *El contrato social*. El método, socrático, dejando que los alumnos discurren y hablen. El entusiasmo es tal que a veces se prolonga la cátedra tras dar la hora, y siempre, en todo caso, en las conversaciones de los estudiantes en el claustro: «barruntos de primavera», le parecen a Ayala tales clases.

c) La pedagogía liberal

En un artículo ya citado (59), se extiende Ayala sobre lo que para él debe ser la pedagogía libre, basada en los prefijos *e*, *pro*, *de*, del verbo *duco*, y contrapuesta a la autoritaria o de los prefijos *con*, *in* y *se*, ya comentada en su lugar.

Educo equivale a «hacer salir, hacer brotar»:

No es el educando un vaso vacío en el cual el educador va escanciando la sustancia de que él acaso rebosa. Es más bien un manantial latente, que el buen maestro debe alumbrar, y luego concederle expansión.

Produco es «prolongar y prolongarse, llevar adelante»:

Mediante la educación el pupilo produce y reproduce; se prolonga, avanza, como hace el manantial abriéndose cauce, ya después de desatado de su ciega prisión soterránea.

Deduco, «deducir», consiste en «sacar y extraer principios y consecuen-

(57) Respectivamente, vid. *Viaje entretenido al país del ocio*, Guadarrama, Madrid, 1975, p. 143 ss. y *Nuestro Séneca*, Edhasa, Barcelona-Buenos Aires, pp. 144-170. En 1914, afirma sobre los jesuitas: «En mi concepto, no son buenos educadores: enseñan bastantes cosas pero no educan» (Vid. Amorós, *La novela intelectual...*, p. 162).

(58) En pról. cit., nota 5.

(59) *Ibid.*, p. 1.239 ss. Este prólogo, tantas veces citado en el presente trabajo, tiene una gran importancia en nuestro terreno de estudio.

cias», y es la tercera operación de la educación libre y humana. Aclara Ayala que de estas tres operaciones, la primera, «educar» por antonomasia, es la más breve en el tiempo y requiere un maestro, entendido a la manera socrática. En las otras dos operaciones, uno mismo puede y debe ser autodidacta, y el proceso dura toda la vida. El conocimiento, en fin, añade dolor, pero todo hombre «joven de espíritu» sabe que vive en «un estado de gracia, de beatitud, de ecuanimidad». Dechados españoles de juvenil longevidad son, para el Ayala de 1926, don Francisco Giner de los Ríos, don Benito Pérez Galdós y don Santiago Ramón y Cajal. Compara, en fin, el punto de partida de la enseñanza con el aprendizaje de la natación: la teoría es sencillísima, y en cuanto a la práctica, nadie aprende a nadar si no logra adquirir confianza en sí mismo, con lo que el aprendiz puede llegar a lisonjearse «de haber creado por su cuenta y sin ajeno valimiento el arte de la natación, como así es, en cierto modo». Es, una vez más, la teoría estética ayalina —la originalidad, el ver las cosas por primera vez, el redescubrir el universo en uno mismo— aplicada al campo de la enseñanza.

El lector juzgará, ahora, si las ideas educativas y pedagógicas de Ramón Pérez de Ayala, cuyo centenario celebramos, tienen o no vigencia, son o no «deleitables y provechosas», han sido o no superadas, en la España de 1980.

AULA ABIERTA

solicita y agradece
la colaboración del profesorado
de todos los niveles educativos
sobre temas relacionados
con las secciones en que se
estructura la Revista.



LOS ESTUDIOS SICOPEDAGOGICOS DE JEAN PIAGET AL SERVICIO DE LA DIDACTICA DEL LATIN

TOMAS DE LA A. RECIO
Catedrático de Latín en el
INB «Alfonso II», de Oviedo

Tal vez pueda parecer a alguien demasiado ambicioso el título de este sencillo comentario que se me ha ocurrido hilvanar con motivo del reciente fallecimiento del gran pedagogo y sicólogo J. Piaget.

Quiero reducirlo a sus justos límites y declarar de antemano que la fuente informativa de la aportación de J. Piaget a la didáctica del latín procede fundamentalmente de la obra de G. Pire, «*Le latin en question. Vues modernes sur l'étude des langues anciennes*» (1), aunque en determinados casos he consultado la bibliografía del sabio ginebrino.

LO REAL Y LO POSIBLE

El capítulo III de la obra de Pire, titulado «El latín al servicio del descubrimiento de las aptitudes y de su desarrollo», analiza con detalle y profundidad psicológica la actitud de los principiantes ante la traducción de una frase latina. Después de comentar la tendencia del alumno al globalismo, al sincretismo y a la esquematización en el proceso de la traducción, plantea el problema que se le presenta al novel traductor, de la extracción de lo real dentro del amplio campo de lo posible, contenido en un texto latino constituido a veces por una simple frase de variados morfemas nominales o verbales.

El servicio que el latín proporciona a esta operación mental del alumno ha atraído la atención de eminentes psicólogos. No vamos a detenernos en la gama de funciones posibles que las palabras de una sencilla oración, como la que cita Pire:

Metellae ancillae praemia hospites dederunt,

ofrece al alumno.

Sencillamente pone en juego la lógica del adolescente exponiéndolo a una observación psicológica por parte del profesor, reveladora del nivel alcanzado en su desarrollo mental.

Traemos todo esto a propósito de la obra de los autores B. Inhelder y J. Piaget (2) en la que ofrecen un material selecto, preparado con la finalidad concreta de extraer de un amplio campo de posibilidades un sector de lo real,

(1) H. DESSAIN. Liège, 1971.

(2) «*De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent. Essai sur la construction des structures opératoires formelles*». París, P.U.F., 1955.

que evidencie la correcta aplicación de la prueba y en consecuencia el grado o nivel lógico del sujeto.

G. Pire no duda en considerar como más ventajoso el test de la traducción latina frente a las experiencias propuestas por los autores citados. En éstas se constata simplemente el hecho de la evaluación conseguida por la aplicación de las pruebas, pero en la enseñanza del latín, bien conducida por un diestro profesor, lo que se pretende alcanzar es el desarrollo de la lógica del educando hasta un nivel de perfeccionamiento de acuerdo con las posibilidades de aquél.

He aquí en síntesis las aportaciones que proporciona el estudio del latín, condensadas por el mismo G. Pire en la citada obra (3).

Permite al preadolescente:

- a) Pasar del pensamiento concreto al pensamiento formal.
- b) Acceder al pensamiento hipotético-deductivo (admitida tal hipótesis sobre la forma o la función de una palabra se seguiría tal consecuencia).
- c) Operar la inversión del sentido entre lo real y lo posible.
- d) Alcanzar el dominio de lo posible, es decir, agotar todas las posibilidades que no entren en el campo de lo absurdo o meramente imaginativo.
- e) Elevarse a la lógica combinatoria.
- f) Adquirir una gama rica de esquemas de pensamiento que le serán útiles en cualquier situación de la vida y de los estudios del escolar.

Estas ventajas están avaladas científicamente por los autores Inhelder y Piaget en la obra anteriormente citada.

LA LOGICA FORMAL Y LA LOGICA CONCRETA

Otro aspecto puesto de relieve por G. Pire, a propósito de las grandes ventajas que reporta la enseñanza bien orientada del latín en la preadolescencia, es el que se refiere concretamente al paso del estadio de la lógica concreta al de la lógica formal, gracias a la conquista de las nociones del tiempo y del espacio.

La adquisición de la lógica formal, dice nuestro autor, no es simplemente cuestión de años. Tampoco se consigue con el estudio de muchas materias que sólo manejan el mundo de lo concreto. Es preciso otra escuela, la que tiene como cometido el abstracto numérico y verbal, es decir, las matemáticas y el latín.

También para esta demostración se basa en Piaget y concretamente en la obra en que analiza la noción de tiempo en el niño (4): «Comprender el tiempo es liberarse del presente, no sólo anticipar el porvenir en función de regularidades inconscientemente establecidas en el pasado, sino desenvolver una sucesión de estados, ninguno de los cuales es similar a los otros y cuya conexión sólo puede establecerse por un movimiento de próximo a próximo, sin fijación ni reposo.»

De sus palabras se deduce claramente la distinción entre vivir y comprender el tiempo. El primero se confunde con la instalación del sujeto en el presente, pero conocer y comprender el tiempo es remontarlo o descenderlo despegándose del presente.

Para conseguir esta noción del tiempo nada mejor que el estudio de las dos lenguas clásicas, y concretamente del latín. Múltiples son los procedimientos utilizados por esta lengua para expresar el valor temporal y el sentido relativo de los tiempos. Sería interesante hacer un estudio exhaustivo de los mismos, pero nos detendremos al menos en establecer un recuento de los sistemas más relevantes que utiliza el latín para expresar las circunstancias temporales y el valor relativo en el uso de los tiempos.

(3) Op. cit., p. 121.

(4) «El desarrollo de la noción de tiempo en el niño», J. Piaget. F.C.E. México, 1978.

1. EL TIEMPO

1.-1. El «momento» y la «duración» de la acción. Estos dos conceptos claramente distintos los expresa el latín fundamentalmente por medio de dos casos también distintos: el ablativo y el acusativo, de acuerdo con el valor originario de cada uno de ellos, a saber, de reposo o estabilidad y de movimiento o duración en el tiempo y en el espacio, como luego tendremos también ocasión de ver respecto a este último concepto.

Así pues, cinco son las grandes cuestiones que pueden plantearse relativas a la noción de tiempo, como complemento circunstancial de la oración, a saber:

| <i>Pregunta</i> | <i>Respuesta</i> |
|-----------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------|
| 1.-Quando?, ¿cuándo? (momento). | Ablativo (a veces con <i>in</i> para mayor determinación). |
| 2.-Quanto tempore?, ¿en cuánto tiempo? (tiempo o momento total). | Ablativo |
| 3.-Quamdiu?, ¿por cuánto tiempo? (duración) ¿durante cuánto tiempo? | Acusativo |
| 4.-Quamdudum?, ¿desde cuánto tiempo dura algo? (duración) | Acusativo, con el verbo en presente. |
| 5.-A quo tempore?, ¿desde cuánto tiempo ha tenido lugar algo? (duración) | Acusativo (con el adverbio <i>abhinc</i>); el verbo en pasado. |

Esta última cuestión alterna el uso del *acusativo* con el del *ablativo*, que rebasa el valor puramente locativo de tiempo (momento), para expresar un significado análogo al de origen o separación.

Pero no se agotan aquí los valores de los complementos circunstanciales de tiempo. Como sabemos, por medio de las preposiciones de acusativo: *ad* (*usque ad*), *ante*, *in*, *inter*, *per*, *post*, *sub*, y de las de ablativo: *ab*, *de*, *ex*, *in*, e incluso de los adverbios *ante* y *post* se matizan diversos valores temporales que añaden una nota de relativismo al puro concepto de tiempo.

1.-2. *Los tiempos del infinitivo latino.*—Nos referimos, como es lógico, a los tiempos de la proposición subordinada en modo infinitivo, que no está

introducida por ninguna palabra subordinante y cuyo sujeto propio se pone en caso acusativo.

No cabe duda de que es otro procedimiento específicamente latino, adecuado para grabar en la mente del joven alumno la idea de la relatividad temporal y mediante ella contribuir una vez más a la adquisición de la lógica formal.

Todos sabemos, y no hace falta explicitarlo demasiado, que los tres tiempos del infinitivo: presente, pasado y futuro, no expresan en la proposición de que tratamos un valor temporal absoluto, sino relativo, es decir, en relación con el tiempo de la oración principal de la que dependen.

Así, por ejemplo,

el presente *esse* puede significar *es*, o *era*;
el perfecto *fuisse* puede significar *era*, *fue*, *ha sido*, o *había sido*;
el futuro *futurum esse* o *fore* puede significar *será*, o *sería*, *había de ser*,

según que dependan, respectivamente, de un presente o de un pasado, notando de paso que el condicional *sería* tiene un valor simplemente de futuro con relación a un pasado:

Caesar sciebat se *victurum esse* Pompeium, César sabía que él *vencería* o *había de vencer* a Pompeyo.

1.-3. *Las proposiciones subordinadas temporales.*—Tan complejo e inaprensible es el factor tiempo en el desarrollo de la vida humana que se hace particularmente difícil reducirlo y captarlo por la palabra, para tratar de clasificarlo mediante un sistema coherente y completo en que las conjunciones o modos conjuntivos diversos expresen los ricos y variados matices que encierra la idea de tiempo.

De ahí las distintas y numerosas formas que adoptan, tanto en latín como en español, los subordinantes temporales, que superan con mucho las partículas de subordinación de otras proposiciones.

Una clasificación aproximada, desde el punto de vista de la expresión del concepto «tiempo», podría ser ésta:

Momento de la acción: *cum, ut, ubi, quando* = cuando

Momento inminentemente posterior a la acción: *ut primum, ubi primum, simul, simul ac, simul atque, statim ac* = tan pronto como, en cuanto, así que

Momento repetido de la acción: *quotiens, quotienscumque* = cada vez que, cuantas veces

Anterioridad al momento de la acción: *antequam, priusquam* = antes que

Posterioridad al momento de la acción: *postquam, posteaquam* = después que

Simultaneidad al momento de la acción: *dum, donec, quoad* = mientras, con igualdad de duración de la simultaneidad o con no igualdad de duración

Simultaneidad con expresión de término temporal: *dum, donec, quoad* = hasta que, en espera de que.

Y después de este somero análisis del amplio abanico de valores temporales expresados por las distintas conjunciones latinas, aún cabría distinguir el empleo no indiscriminado de los modos indicativo y subjuntivo, al menos en latín clásico.

Puntualizaremos únicamente que el subjuntivo se reserva para expresar unos matices tan delicados que a veces son apenas observables para nuestra percepción habitual.

Así la partícula *cum* con subjuntivo sirve para exponer una concatenación de hechos referidos al pasado, en los que a la idea de tiempo se añade otra de causa o de oposición, bien indicando simultaneidad, bien anterioridad respecto de la oración principal.

Las conjunciones *antequam*, *priusquam* prefieren este modo para expresar, no la mera anterioridad, sino la intencionalidad, o la duda o eventualidad de la acción verbal:

antequam agatis, cogitate, antes de obrar, reflexionad

Intención: para obrar, reflexionad

Eventualidad: por si tenéis que obrar, reflexionad.

Finalmente las subordinantes *dum*, *donec*, *quoad* usan el subjuntivo si la expresión del término temporal lleva implícita la misma idea de las conjunciones anteriores:

exspecta, dum redeam, espera hasta que regrese

Intención: mi deseo es regresar

Eventualidad: mi regreso no es seguro.

Frente a estas construcciones en subjuntivo, puede observarse el empleo del indicativo y su distinto valor temporal con estos mismos subordinantes temporales:

exspecta, dum redeo, espera hasta que yo regrese o mientras regreso (dando el regreso como seguro),

cuyo presente *redeo* expresa realmente un futuro próximo, casi simultáneo con la esperanza;

o *exspecta dum rediero*, espera hasta que yo haya regresado (dando también el regreso como cierto), pero con la expresión del término temporal en futuro perfecto y no en imperfecto, por querer indicar la acción como acabada o terminada en un momento del futuro: *mientras* (todo el tiempo que dure mi regreso y *hasta que* haya terminado mi regreso).

Y todavía podíamos estudiar el uso de todas estas conjunciones temporales en su aplicación a la expresión de hechos pasados, presentes o futuros, lo que no cabe duda que contribuiría a una mayor ampliación del concepto del tiempo y de su relatividad, pero valga lo dicho para demostrar la importancia del estudio de las conjunciones temporales en orden al tránsito de la lógica concreta al de la lógica formal en los preadolescentes.

1.-4. *La concordancia temporal y su relatividad.*—No es nuestro propósito exponer una vez más el concepto y uso de la correlación de los tiempos entre la principal y la subordinada en latín y menos todavía toda la casuística práctica reconocible en el análisis de los textos clásicos. Remitimos para ello a los tratados de sintaxis más modernos y científicos y, en todo caso, al tomo 81-82 de la Revista «Estudios Clásicos», Temas de C.O.U. (pp. 201-211), «La consecutio temporum», de Bartolomé Segura, en el que ofrece una síntesis clara sobre la materia.

Dando por supuesto este estudio, extraeremos para nuestra finalidad la siguiente consecuencia: Frente a la polivalencia de los tiempos y modos latinos, analizable en los textos vivos de la literatura latina, la concordancia de los tiempos que se observa en determinados escritos, entre la principal y la subordinada, es solamente un mecanismo rígido que pretende reducir a un solo valor la amplia gama de posibles alternativas de tiempos y modos en ambas oraciones.

Otra oportunidad más que ofrece en este punto concreto el latín para contribuir a la construcción de nuevos elementos operativos en el campo de la lógica formal.

2. EL ESPACIO

Tampoco esta noción es fácilmente asimilable por el niño. Piaget le ha dedicado fundamentalmente dos obras (5).

El concepto de espacio debe ser precisado con claridad para su perfecta asimilación. El latín contribuye a ello distinguiendo las distintas cuestiones de lugar que formulan las correspondientes preguntas, y las respectivas respuestas dadas según la índole del término con que se contesta.

En cualquier Gramática de nivel medio pueden observarse los cuadros relativos a los diferentes aspectos del espacio, cuya sucinta enumeración ofrecemos a continuación:

| | | |
|---------------|--------------------|-----------|
| a) situación: | ubi? – ¿en dónde? | Ablativo |
| b) destino: | quo? – ¿adónde? | Acusativo |
| c) origen: | unde? – ¿de dónde? | Ablativo |
| d) tránsito: | qua? – ¿por dónde? | Acusativo |

La matización de las respuestas a estas cuestiones, según se trate de nombres geográficos de lugar mayor o menor, del fin o destino del movimiento, o simplemente de la dirección, del lugar mismo, o de sus alrededores o cercanías, de cosas, o de personas, de medios naturales de tránsito y comunicación, de restos esclerotizados del antiguo caso locativo, etc., enriquece notablemente la fijación del concepto de «espacio» y de su sentido de relatividad en la mente del preadolescente.

Lo mismo podría afirmarse de la serie de adverbios de lugar obtenidos por medio de la relación de pronombres-adjetivos demostrativos, relativos, interrogativos e indefinidos en respuesta a las cuatro cuestiones fundamentales, mediante las características o morfemas correspondientes:

| | | | | |
|------------------------|-----------------------------|-------------------------------------|------------------------------------|------------------------------------------|
| Por ejemplo: | <i>Ubi?</i> i | <i>Quo?</i> o/u | <i>Unde?</i> in/un | <i>Qua?</i> – Cuestiones a – Morfemas |
| Pronombre: <i>hic</i> | <i>hic</i> aquí | <i>huc</i> aquí/acá | <i>hinc</i> de aquí | <i>hac</i> por aquí |
| Pronombre: <i>idem</i> | <i>ibidem</i> allí mismo | <i>eodem</i> allí/ allá mismo | <i>indidem</i> de allí mismo | <i>eadem</i> por allí mismo |

Para terminar el somero estudio de la contribución del latín a la determinación clara del concepto de «espacio» queremos todavía referirnos a la expresión de la «extensión», a la que aludimos ya al hablar del «tiempo».

Por guardar esta idea de «extensión en el espacio» cierta analogía con la de «extensión en el tiempo» o duración de la acción verbal, se expresa también en latín por medio del caso acusativo sin preposición, tanto dependiente de adjetivos que indiquen dimensión como de verbos de contenido semántico, capaz de construirse con un acusativo interno, hoy día independizado y autónomo:

Urbs quindecim milia passuum abest a mari, dista Roma del mar quince mil pasos.

(5) «La epistemología del espacio», Piaget y colaboradores. Buenos Aires, 1971, El Ateneo; «La representation de l'espace chez l'enfant», París, P.U.F., 1948.

CONSECUENCIA FINAL

Concluamos este modesto trabajo, como sencillo homenaje a la figura brillante en el mundo de la pedagogía y de la sicología del niño y del adolescente, Jean Piaget, citando de nuevo esta reconocida autoridad para romper una lanza, que desgraciadamente no dará en el blanco, no sólo en pro de la continuidad de las lenguas clásicas, y preferentemente del latín, en el Bachillerato, sino para ampliar su estudio en otro ambiente del que fue desalojado no hace muchos años.

Hemos demostrado que el estudio del latín favorece grandemente la actividad de la inteligencia y el desarrollo de la lógica del niño hasta desembocar en la lógica formal. Pero precisamente, según Piaget, este tránsito tiene lugar hacia los doce años y la labor de la «adultización» (valga el neologismo) mental del preadolescente debe continuar todavía durante algunos años. De ahí la necesidad de utilizar un procedimiento tan poderoso como el estudio del latín para conseguir eficazmente esta meta a la edad en que psicológicamente es recomendable.

El antiguo Bachillerato elemental ha sido sustituido prácticamente por la segunda etapa de la Educación General Básica. En aquél el niño se iniciaba con un par de cursos en el estudio de la lengua latina, que luego continuaba en la opción de Letras del Bachillerato superior. Ahora el latín ha desaparecido totalmente de esta 2.ª etapa de la EGB, pero una introducción elemental, en los dos últimos cursos o al menos en el 8.º curso, como un necesario complemento a tantos años de estudio de la lengua española, contribuiría a clarificar conceptos del idioma nacional y a abrir la inteligencia hacia procesos de consolidación mental en el adolescente.

A la vista tenemos un opúsculo francés titulado «*Initiation au Latin*», de R.-L. Verdier, que no supera las 80 páginas.

Sus tres apartados podrían servir de pauta para la aplicación a nuestro propósito:

- I. Historia de las palabras y de la civilización.
- II. Caracteres generales de la lengua latina comparada con el francés.
- III. Lecturas de iniciación.

No significaría la introducción de una asignatura más en el área filológica, sino dar entrada en ella, dentro del estudio de la lengua española, a una explicación racional de la misma y a una breve sistematización de las características del latín.

Podar los contenidos lingüísticos actuales, despojándolos del excesivo estructuralismo gramatical que con frecuencia los invade y obscurece, sería ofrecer un campo que rellenaría el latín con ventaja y aprovechamiento, tanto en el orden filológico como en el de la dilatación del pensamiento del preadolescente.

COMPARACION DE SISTEMAS FONOLÓGICOS

JUAN A. ALVAREZ GONZALEZ

Catedrático de Inglés del INB
de Lugones (Oviedo)

INTRODUCCION

El análisis contrastivo de dos lenguas a nivel fonológico es de gran utilidad en lingüística aplicada y en esta aplicación práctica destaca la enseñanza de idiomas modernos.

En manuales y artículos que tratan de estos temas nos encontramos a menudo con inexactitudes, cuando no errores, que pueden dar lugar a problemas de consecuencias graves. Por ejemplo leemos en uno de estos estudios al tratar de las consonantes nasales inglesas que «Estas tres consonantes (/m, n/ y ŋ).no presentan ningún problema al hablante español porque las dos primeras existen en castellano como fonemas independientes y la tercera /ŋ/ existe como alófono de /n/ siempre que esta vaya seguida de una oclusiva velar: cinco /θiŋko/, etc.».

De lo que acabamos de citar se deduce que si en una lengua determinada existen una serie de sonidos, fonemas o alófonos, que también aparecen en otra, los hablantes de la primera lengua no encontrarán problemas en la pronunciación de la segunda. Lo cierto es que, como la experiencia nos demuestra día tras día, nuestros alumnos se encuentran con problemas al realizar (pronunciar) los fonemas nasales ingleses y este hecho nos lleva necesariamente a la conclusión de que la afirmación anterior no es correcta.

OBJETIVO

Nos proponemos en este artículo deshacer algunos de los entuertos que el análisis contrastivo a nivel fonológico nos presenta. Esperemos que esto, a su vez, sirva de ayuda para una mejor comprensión del problema lingüístico con que a diario nos enfrentamos y así podamos darle una solución válida.

NOCIONES BASICAS: FONEMA, ALOFONO, SONIDO DE LENGUAJE

Cuando en una lengua dos sonidos contrastan de modo que ese contraste da origen a dos significados distintos, como ocurre con la «s» y la «z» en «casa» /kasa/ y «raza» /'kaθa/, decíamos que esas dos unidades son dos fonemas. (Es necesario diferenciar y no confundir lenguaje escrito y lenguaje oral. Por ejemplo, una unidad como /x/ en el segundo se representa por varias en el primero, Gijón /xi'xon/).

Si fuéramos averiguando una por una todas y cada una de las unidades que producen oposiciones distintivas o relevantes en una lengua llegaríamos a establecer el sistema fonológico de esa lengua. Veríamos, por ejemplo, que existen otras muchas palabras en la lengua diferenciadas por estas unidades mínimas en el nivel fonológico, como es el caso de «capa», «caba», «cama», «cana», «caña», «cala», «calla», «cara», «cata», «cada», «caja», etc., etc. Estudiaríamos el funcionamiento de estas unidades mínimas, los fonemas, no sólo en mitad de palabra como hasta ahora se ha hecho, sino también en posición inicial y final. Por ejemplo, en posición inicial observaríamos que también se dan oposiciones en la lengua entre «p», /p/ y «b» /b/, como en «pasa», «basa»; «casa», «gasa», «tasa», «masa», «rasa», etc., nos muestran otras oposiciones de fonemas consonánticos en posición inicial. En cambio en posición final nos

encontraríamos con que no aparecen muchos de esos fonemas, es más serían muy pocos los que lo hacen en esta posición.

Una vez establecidas todas y cada una de las unidades mínimas distintivas en el nivel fonológico obtendríamos el sistema fonológico de la lengua que estamos estudiando. Aunque en principio el averiguar el sistema fonológico de una lengua parece cosa sencilla, en la práctica puede que no lo sea tanto.

Pero en un análisis lingüístico debemos ir más lejos. Cuando se hace un análisis fonológico de una lengua tenemos que especificar las realizaciones que cada fonema presenta en las diferentes posiciones en que se encuentre. En realidad éste es el procedimiento que seguimos, pero a la inversa, al especificar y averiguar los fonemas de una lengua. En una palabra como «dedo» nos encontramos con una secuencia de fonemas, /dedo/, en la que las dos consonantes son la misma unidad, son el mismo fonema. Normalmente, sin embargo, la primera consonante se pronuncia de modo oclusivo, es decir, descrito en términos articulatorios, el aire procedente de los pulmones al salir al exterior a través del conducto bucal se encuentra con un cierre total producido por la lengua, órgano articulatorio móvil, y el maxilar superior, órgano articulatorio fijo. La lengua hace fuerte contacto con la cara interior de dientes y molares superiores. Al ser una consonante sonora las cuerdas vocales vibran, y al ser una consonante oral la cavidad nasal se encuentra cerrada.

Por otra parte nos encontramos con que la segunda consonante de la palabra «dedo», /'dedo/, normalmente se pronuncia sin que la oclusión o cierre total, que ocurre en la primera, esté presente. Lo que ocurre es que la punta de la lengua se aproxima a la cara interior de los incisivos superiores dejando pasar el aire, a veces con cierta fricción pero otras veces sin ésta. Vemos, pues, que la misma consonante, el mismo fonema, se realiza, o se pronuncia, de modo diferente. En el vocablo comentado se realiza de modo oclusivo en el primer caso pero de modo fricativo, o sin apenas fricción, en el segundo, aunque en ambos casos se trata del mismo fonema. Diremos entonces que el fonema /d/ tiene dos realizaciones, dos alófonos o dos variantes fónicas, una oclusiva [d] y otra fricativa, [ð]. Un paso posterior es determinar las circunstancias en que ocurre cada uno de estos alófonos.

Cuando antes decíamos que el procedimiento usado solía hacerse a la inversa, es decir primero determinar los alófonos y después especificar los fonemas, ver qué alófonos se enmarcan dentro de cada fonema, es porque en lingüística de campo, cuando uno va a hacer un análisis fonológico de una lengua desconocida, y hay muchas lenguas de las que no se conoce prácticamente nada, se hace un análisis fonético primero, se van anotando uno a uno los distintos segmentos, los distintos sonidos, y a continuación por medio de la conmutación se van obteniendo los diferentes fonemas.

Si estuviéramos haciendo un análisis fonológico del español, una vez que nuestro informante nos hubiera pronunciado la palabra «dedo» y nosotros hubiéramos tomado nota de los diferentes sonidos de la secuencia, [deðo], comprobaríamos si los dos sonidos consonánticos dan lugar a unidades distintas, a dos fonemas, o pertenecen a la misma unidad, son dos alófonos de un mismo fonema. Preguntaríamos a nuestro informante si esto (mostrándole un dedo) es un [dedo] (pronunciándole las dos oclusivas) a lo que él nos diría que sí y mostrándole otro le preguntaríamos si este también era un [ðeðo] (pronunciándole las dos consonantes de modo fricativo) a lo que él nos contestaría que también era un dedo. Inmediatamente llegaríamos a la conclusión provisional, conclusión que elevaríamos a definitiva al finalizar el análisis fonológico siempre que no hubiera evidencias posteriores que contradijeran ésta, de que [d] y [ð] son dos alófonos del mismo fonema, fonema que podemos representar con el sím-

bolo /d/. Este es el procedimiento, en términos muy generales y descrito de un modo un tanto simplista, que utilizamos al analizar fonológicamente una lengua.

Creo que son necesarias unas palabras de prevención respecto a la representación gráfica de los fonemas. Se puede pensar, y este es el caso con muchas personas, que al representar un fonema con un símbolo determinado, por ejemplo en nuestro caso /d/, que el alófono [d] es el que representa de modo genuino al fonema mientras que, también en nuestro caso, el alófono [o] es como una derivación o degeneración del anterior, siendo pues [d] el alófono central y [o] el alófono marginal. Ambos alófonos son parte esencial, con el mismo status, del fonema. Tan alófono es [d] como [o]. En todo caso la mayor o menor importancia de un alófono nos vendría dada por su mayor presencia, por su mayor frecuencia, que nos sería dada a conocer por un análisis estadístico. El fonema es una unidad abstracta, abstracción hecha a partir de las realizaciones de éste, y la representación gráfica bien podría estar hecha por un símbolo totalmente diferente de cualquiera de los alófonos. La cuestión es, y de aquí la advertencia, que la representación gráfica del fonema no nos lleve a esa posible confusión.

Si en vez del español hubiera sido el inglés la lengua que intentamos analizar fonológicamente habiéramos obtenido diferentes resultados. «They» oei/ (ellos) se diferencia de «day» /dei/ (día) y «udder» /'ada/ (ubre) de «other» 'aãa/ (otro) precisamente en que [d] y [ð] contrastan en inglés de modo que dan lugar a significados diferentes.

Vemos, pues, que [d] y [ð], dos sonidos de lenguaje que aparecen tanto en inglés como en español, funcionan de distinto modo en cada una de estas lenguas. En inglés son las respectivas realizaciones de dos fonemas /d/ y /ð/, mientras que en español son las realizaciones de un fonema /d/.

El término «sonido de lenguaje» conlleva un significativo grado de abstracción ya que ocupa un plano superior al plano estrictamente físico del sonido. Si observamos una representación acústica de una frase, por ejemplo un espectrograma donde se representan la duración en el eje horizontal, la frecuencia de la estructura acústica en el vertical y las amplitudes en el mayor o menor grado del quemado del papel, vemos que no hay una delimitación clara y exacta de los distintos sonidos de lenguaje, sino que la frase se nos presenta como algo continuo. En esta representación podemos observar los distintos elementos de que consta cada segmento, que forma la base de nuestro primer grado de abstracción, del sonido de lenguaje. Esta primera abstracción junto con otras, contraste con otros sonidos, funcionalidad, etc., son la base del segundo grado de abstracción que corresponde al nivel de fonema. Por ejemplo en un análisis estrictamente físico y acústico, los sonidos presentan unas características determinadas que son reflejo del hablante que las ha pronunciado. Las características personales de cada hablante que son las que hacen saber al oyente si es el señor A o el señor X quien habla, están ahí en la frase o en la palabra analizada, pero no nos interesan en la descripción ya que nuestro objetivo es lo general y no lo particular, lo que aparece en la generalidad de todos los hablantes y no en la particularidad de uno de estos hablantes. De esta generalidad surge el primer grado de abstracción.

En Fonética, ciencia cuya misión es el análisis de los sonidos de lenguaje, disponemos de sistemas de clasificación de estos sonidos y lógicamente los sonidos de lenguaje que aparecen en las diferentes lenguas del mundo tienen un lugar en esta clasificación. Además, el sistema de clasificación es abierto pues cualquier sonido de lenguaje que pueda presentarse en análisis de lenguas aún hoy desconocidas, o que se presenten como consecuencia de evoluciones de los hoy conocidos, puede analizarse y clasificarse con los medios y métodos que esta ciencia utiliza.

El término «sonido de lenguaje» no hace referencia a ninguna lengua en

concreto, es simplemente un sonido que el hombre utiliza en su comunicación oral en alguna de las diferentes lenguas del mundo. El sonido de lenguaje tiene un valor interlingüístico. Un sonido de lenguaje y lo que llamamos alófono o variante fonética es materialmente lo mismo aunque visto desde distinto ángulo. La misma realidad fónica después de la primera abstracción es un sonido de lenguaje, si no se hace referencia a la lengua a que pertenece, pero es un alófono cuando se hace esta referencia implícita o explícitamente. Así como acabamos de decir que sonido de lenguaje tiene un valor interlingüístico el de alófono tiene un valor intralingüístico, su valor está encuadrado dentro del sistema de una determinada lengua. Siguiendo con el ejemplo que hemos venido mencionando diremos que [ð] es un sonido de lenguaje que lo encontramos, entre otras lenguas, en español y en inglés. Con referencia al español diremos que [ð] es una de las realizaciones, un alófono, del fonema /d/ y si la referencia es al inglés diremos que es la realización del fonema /ð/.

Lo que acabamos de exponer enlaza con lo afirmado al principio del apartado cuando decíamos que si dos sonidos (sonidos de lenguaje) contrastan de modo que ese contraste da origen a dos significados distintos tenemos dos fonemas.

TIPOS DE ALOFONOS

Que la primera «d» de «dedo» /'dedo/ ['deðo] es normalmente diferente en su pronunciación de la segunda /d/ de la misma palabra es algo que el principiante no puede admitir fácilmente en sus primeros pasos de iniciación fonética y lingüística. Aún cuando al hablar él sigue la norma general no es consciente de ello y, es más, discutirá que las pronuncia lo mismo. Al tratar aspectos lingüísticos debemos diferenciar claramente las dos caras del lenguaje que con harta frecuencia son origen de confusión especialmente en los no iniciados: lenguaje hablado y lenguaje escrito. El hecho de que las dos «des» de «dedo» estén escritas con el mismo símbolo gráfico reafirma el sentimiento lingüístico de que existe identidad entre ellas.

Sorpresa parecida ocurrirá cuando se les diga que el sonido [k] de la palabra «coso» es diferente del sonido inicial de la palabra «quiso». La evidencia experimental se impondrá y «verán» que, efectivamente, son diferentes y también llegarán, aunque con más trabajo, a «oír» las diferencias.

Lo que aún les costará más trabajo será el admitir que en la pronunciación repetida de una palabra como «caso», las realizaciones de cualquiera de los cuatro «sonidos» son diferentes en cada una de las pronunciaciones. Este hecho ya no es tan fácil de «ver». El tiempo y el entrenamiento fonético harán que se aquilate más y lleguen a comprender el problema prácticamente en su totalidad.

Hoy al enseñar inglés o francés, al enseñar la pronunciación de estas lenguas a hispanohablantes y al intentar primero que «oigan» la diferencia, para luego pronunciarla, entre palabras como «seat» /si:t/ y «sit» /sit/ o «les» /le/ y «lais» /le/, comprendemos las dificultades que se presentan a nuestros alumnos, pues para ellos las dos palabras son iguales.

Otra diferencia de pronunciación es la que los diversos hablantes de una lengua producen; por ejemplo la pronunciación de la palabra «casa» hecha por un hombre y por un niño es apreciable.

Esencialmente diríamos que la pronunciación hecha por un hombre y un niño es idéntica, lo mismo que también diríamos que las dos «des» de «dedo», los dos sonidos iniciales de «coso» y «quiso» y las dos «aes» de sendas pronunciaciones de «caso» son esencialmente idénticas. Lo cierto es que dos sonidos no pueden ser al mismo tiempo diferentes e idénticos como la lógica más elemental nos dice. Cuando afirmamos que son esencialmente idénticos nos estamos refiriendo al plano de la lengua, de su función dentro de la lengua,

mientras que cuando decimos que son diferentes nos estamos refiriendo al hecho concreto físico, articulatorio, acústico o auditivo, planos diferentes como más arriba expusimos. Que la /a/ de «caso» tenga una realización un poco más anterior o posterior, más cerrada o más abierta, siempre que no rebase los límites establecidos por la propia lengua, no implica ningún cambio de significado por lo que esos sonidos físicamente diferentes tienen la misma función dentro de la lengua. Si llegasen a rebasar los límites y diesen lugar a un cambio de significado tendríamos pronunciaciões bien de «queso» o de «coso» y el sonido sería en este caso un alófono de /e/ o de /o/ respectivamente.

Resumiendo, pues, vemos que hay tres tipos de variantes:

1) Variantes de pronunciaciões de un sonido según la posición en que se encuentre. Este grupo lo podemos subdividir en dos subgrupos:

a) Variantes que se pueden atribuir a la influencia de los sonidos con los que está en contacto. Este es el caso de los sonidos iniciales de «coso» y «quiso», /'koso/ y /'kiso/. Podríamos llamar a estas variantes naturales.

b) Variantes que necesitan especificarse. Este es el caso de las dos «des» de «dedo». Diríamos que en posición intervocálica, entre otras, la realización de ð/ es interdental sonora fricativa, mientras que en posición inicial absoluta o precedida de cierto tipo de consonantes la realización es oclusiva dental sonora. Mal podríamos asignar la realización fricativa o la realización sin fricción que es la más común en español, a los sonidos circundantes.

2) Variaciones toleradas de la producción repetida del mismo sonido. Es el ejemplo antes indicado de la /a/ de «caso».

3) Variaciones de realización entre hablantes. Es el caso antes indicado de las diferencias entre el habla de un niño y un hombre o las diferencias existentes entre dos hablantes, aun siendo los dos adultos y del mismo sexo.

De las variantes descritas las dos primeras son las que más nos interesan en una comparación de sistemas fonológicos. La tercera variante es una variante que pudiéramos llamar universal y viene dada por las distintas configuraciones fisiológicas del aparato fonador. Este tipo de variantes las encontramos en todas las lenguas y todas usan de un sistema de adaptación o de normalización, pues no es el valor absoluto de una realización el que cuenta sino su valor relativo, relativo a las demás realizaciones de los demás fonemas.

SISTEMA FONOLÓGICO Y SUS CONSECUENCIAS

El sistema fonológico de una lengua lo constituye el número de fonemas que esa lengua posee teniendo en cuenta, o junto con, si se prefiere, cada una de las variantes que cada uno de los fonemas presenta.

Las posibilidades humanas de producir y de percibir sonidos son limitadas y cada lengua aún limita más las posibilidades mencionadas. Cada lengua posee una personalidad propia y hace una división de ese campo de producción de sonidos de lenguaje y de percepción auditiva de estos también propia. Lo mismo que diversas culturas dividen el espectro cromático en unidades diferentes, por ejemplo, lo que un galés describe como «llwyd», un español lo describe como «gris» o «castaño», cada lengua divide a su manera esa gran área universal de producción de sonidos y de percepción auditiva de los mismos, haciendo que esas divisiones establecidas se opongan entre sí para dar lugar a contrastes relevantes, causa de las oposiciones fonológicas y, por tanto, de los fonemas. Un español, desconocedor de la lengua francesa que se le pida repetir las palabras «les» y «lais» las pronunciará sin hacer la distinción que los franceses hacen y perciben y la razón es que el campo que el fonema español /e/ abarca cae dentro de los campos de dos fonemas franceses, /e/ y /ɛ/.

El hablante de una lengua usa el complejo sistema de contrastes de modo inconsciente, con total facilidad y rapidez. Los años formativos del aprendizaje del

sistema fonológico, normalmente hasta los tres años, hacen que el niño estructure el campo de posibilidades fónicas y perceptivas del lenguaje en tantas unidades como la lengua que está aprendiendo tenga. Esto el niño lo hace de modo continuo pero estratificado, aumentando progresivamente las unidades de oposición, al menos en el plano de producción del lenguaje, hecho observable y analizable, aunque algunos lingüistas sostienen que el niño aun cuando no es capaz de hacer las distinciones y oposiciones que el adulto realiza, sí las percibe y que él hace sus propias oposiciones que para el adulto no son relevantes y por lo tanto no las percibe como tales. Practicando con el tiempo el sistema se va afianzando y solidificando y este proceso de afianzamiento del sistema fonológico va unido a otros como es el del desarrollo de la personalidad.

La fuerza que aglutina a los fonemas de una lengua en sus complejos de contrastes es enorme. Dependiendo de la personalidad y de otros factores, sobre todo culturales, y podríamos o quizá deberíamos enmarcar a lo lingüístico dentro de lo cultural, el hablante adulto de una lengua encontrará dificultades, a veces insuperables, para pronunciar otra lengua de idéntico modo que los hablantes de esta segunda lengua lo hacen. Si analizamos las causas de este impedimento llegaríamos a la conclusión de que éste no es fisiológico; las constituciones fisiológicas son prácticamente idénticas en todos los humanos por lo que las posibilidades de producción son idénticas en los dos hablantes, pero la fuerza de los sistemas, estructuración psicológica, es la causa de esos impedimentos que se manifiestan no sólo en la producción sino también en la percepción auditiva de los sonidos de la otra lengua, aun cuando la audición del individuo sea perfecta. Quienes nos dedicamos a la enseñanza de idiomas nos encontramos con estos problemas continuamente. Que nuestros alumnos nos digan, cuando les queremos hacer ver la diferencia, por ejemplo, entre «beat» y «bit», /bi:t/ y bit/ respectivamente, que son iguales, pues no perciben la diferencia existente, es un hecho que nos ocurre año tras año.

Si la diferenciación auditiva presenta grandes dificultades, la diferenciación al pronunciarlas presenta aún mayores dificultades. Los valores que se usan en estas circunstancias son los del sistema de la lengua propia del hablante que transfiere el sistema nativo en su totalidad en el proceso. Se tiende a transferir a la lengua que se intenta aprender los propios fonemas con sus variantes y la estructura de la entonación de la propia lengua. El aprendiz impone el sistema de su lengua a la lengua que intenta aprender. En nuestra mente parece como que se constituyese un sistema de filtros, de modo que todo sonido de lenguaje, no importa de qué lengua, ha de pasar necesariamente por uno de esos filtros, existiendo tantos filtros como fonemas hay en el sistema de la propia lengua. Que el sonido percibido pase por uno u otro filtro dará como resultado la asimilación de ese sonido a uno u otro fonema de la propia lengua.

En la producción, mejor dicho en el intento de producción del sonido extranjero percibido, ocurre algo parecido pero a la inversa. En el segundo caso la latitud del sonido es mucho menor y se acomoda total o casi totalmente a la realización que el fonema, al que el sonido ha sido asimilado, tiene en su propia lengua. Por ejemplo, en la percepción de un sonido como [y], el hispano-hablante lo asimilara a /i/ o a /u/ española, aunque tenga unas características que no aparecen en ninguna de las realizaciones de los fonemas vocálicos españoles, y a la hora de reproducir ese sonido lo hará bien como [i] o como [u], omitiendo las características propias del sonido. Es como si a la hora de percibir los sonidos estos filtros actuasen a modo de embudos donde toda la gama de posibilidades fónicas que entran por la parte ancha se canalizan hacia la parte angosta, de modo que tanto los sonidos que han entrado por la parte periférica como los que han entrado por la central llegan a pasar por el mismo pequeño orificio.

LOS FONEMAS Y SUS RELACIONES. SISTEMA Y ESTRUCTURA

Los fonemas de una lengua están relacionados entre sí no como una mera suma de entes individuales sino constituyendo un grupo dentro del cual cada uno de ellos tiene una función que cumplir. Dentro de este grupo general, a su vez, existen algunos fonemas que forman subgrupos.

El *status* que un fonema tiene en una lengua depende de sus relaciones con los demás fonemas de esa lengua. Como consecuencia de esto que acabamos de decir un sonido de lenguaje que exista en varias lenguas, y que en todas ellas tenga función distintiva, difícilmente tendrá el mismo *status* fonológico en cada una de ellas.

Dejemos a un lado aspectos teóricos que, aunque importantes, no aportarían mucho a solucionar los problemas que nos encontramos al comparar los sistemas fonológicos de dos lenguas, problemas más de índole práctica que teórica.

Existen dos tipos de relaciones entre fonemas que sí nos interesan. Son éstas las relaciones paradigmáticas y las sintagmáticas, relaciones de tipo general en las que se enmarcan todas las clases de oposiciones. Relaciones paradigmáticas son aquellas que se dan entre fonemas en posiciones específicas en una estructura. Por ejemplo las relaciones existentes entre /p, b, m, t, k, g/, etc., en la estructura /-asa/ y que dan lugar a las palabras «pasa, basa, masa», etc. Generalmente son relaciones de oposición.

Por su parte relaciones sintagmáticas son aquellas que se dan entre fonemas contiguos al formar estructuras. La relación que existe entre /p/ y /a/ en 'pasa/ o entre /m/ y /p/ en /impo'sible/, etc., son ejemplos de relaciones sintagmáticas. (No vamos a entrar ahora en la polémica de las relaciones entre fonología y morfología).

Sistema y estructura y sus derivados (sistemático, estructural, etc.) se usan con frecuencia casi, si no totalmente, como sinónimos aunque más de una vez se ha insistido en la conveniencia de utilizar el vocablo estructura al referirnos a cómo se agrupan los fonemas en una lengua para formar unidades superiores, por ejemplo sílabas, y utilizar sistema cuando nos referimos a los fonemas como elementos relacionados paradigmáticamente. Así pues decimos que la estructura de la palabra «dedo» consta de cuatro fonemas, de dos sílabas, que en cada sílaba el primer fonema es una consonante y el segundo una vocal y esta estructura la podríamos mostrar a un nivel aún más abstracto fonológicamente diciendo que ambas sílabas presentan la misma estructura que representaríamos como /CVCV/ donde /C/ equivale a consonante y /V/ a vocal. Podríamos estudiar la estructura de la sílaba en español siguiendo este método y llegaríamos a averiguar qué fonemas pueden estar representados en cada lugar de la estructura. En español nos encontraríamos con estructuras silábicas del tipo /C₁C₂V/, ahora bien /C₂/ nunca será una oclusiva. En inglés, al contrario, /C₂/ puede ser una oclusiva en la estructura antedicha, que también existe en esta lengua.

Es obvio que sistema y estructura están referidas aquí al plano fonológico aunque también se aplican a los otros planos de la lengua, por ejemplo el morfológico o el sintáctico cuando decimos que la estructura de la palabra A consta de X morfemas o que la estructura de la oración B consta de X elementos. Cuando nos referimos a que el español tiene un sistema vocálico de cinco fonemas estamos diciendo que en español son cinco los elementos a nivel fonológico que funcionan contrastivamente dando lugar a significados diferentes.

El *status* fonológico de un fonema se establece conjuntamente en base a sus relaciones paradigmáticas y sintagmáticas, paradigmáticamente en relación con los diferentes fonemas con los que contrasta en las diferentes posiciones en

donde ocurre y sintagmáticamente en relación con las posibles posiciones en que puede encontrarse junto a los demás fonemas de la lengua, dando lugar a la estructura de esa lengua en el nivel fonológico.

Las asimilaciones que se hacen de los sonidos que presenta una lengua extranjera corresponden a los dos planos de las relaciones paradigmáticas y sintagmáticas. Si un español, con un sistema vocálico de cinco fonemas, se enfrenta a una lengua extranjera cuyo sistema vocálico consta de, por ejemplo, seis vocales, necesariamente dos de estas últimas vocales se asimilarán a una de su sistema. Pero la cuestión es más compleja, aun tratándose de las relaciones paradigmáticas, pues no sólo debemos tener en cuenta el sistema sino también la norma, y de aquí la necesidad de que los fonemas y sus realizaciones se corresponda. Por ejemplo, si la lengua extranjera a que se enfrenta un hispanohablante también tuviera un sistema vocálico de cinco fonemas, pero la realización de estos fonemas fuera, al menos alguno o algunos de ellos, diferentes a las realizaciones de los fonemas españoles este hispanohablante encontraría problemas y de tan difícil solución como en el caso anterior.

El inglés, el francés y el español presentan en sus sistemas consonantes oclusivas, /p-b/, /t-d/ y /k-g/. Así expuesto pudiera dar la impresión de que el hispanohablante que quisiera aprender inglés no iba a encontrar problemas pero la realidad es que los encuentra. Para empezar diremos que el lugar de articulación de /t-d/ es en inglés alveolar, pero es dental en francés y español. Especialmente en algunas posiciones las oclusivas sordas son fuertemente aspiradas en inglés pero no así en español ni en francés; son siempre oclusivas las sonoras en inglés y francés, pero no así en español; y podríamos continuar especificando las características de realización de estos fonemas en cada una de las tres lenguas, duración, sonoridad, etc., pero no es éste nuestro objetivo aquí.

Las relaciones sintagmáticas de los fonemas de una lengua con frecuencia no se mencionan al hacer comparaciones de sistemas fonológicos y es un grave error. Ocurre a menudo que en el plano paradigmático dos fonemas de dos lenguas se corresponden o su diferencia es mínima e inapreciable, sin embargo en sus relaciones sintagmáticas existen diferencias y diferencias importantes. Por ejemplo el sonido [m] aparece tanto en inglés como en español, y en ambas lenguas constituye un fonema. Ahora bien, mientras en posición inicial de sílaba las realizaciones del fonema inglés /m/ y del español /m/ podemos decir que coinciden, en posición no inicial de sílaba este no es el caso pues, en español se puede decir que no existe (excepto aquellos casos en que una bilabial sigue a la nasal). Así, cuando un hispanohablante se enfrenta a la lengua inglesa comete errores debido a la diferente función que el fonema que acabamos de mencionar tiene en las dos lenguas. Por ejemplo un español encontrará dificultad, dificultad más de percepción que de realización, al encontrarse con una palabra inglesa como «something» /'sʌmθɪŋ/, que realizará como ['sʌnθɪn], o una secuencia como «some glasses» /'sʌm'glɑ:sɪz/, que realizará como ['sʌŋ'glɑ:sɪz]. Si en el primer caso todo lo que ocurre es que evidencia su nacionalidad extranjera, en el segundo se originarán confusiones ya que no diferenciarían la secuencia anterior de «sun glasses» /'sʌŋ'glɑ:sɪz/. Es obvio que en los ejemplos expuestos sólo hemos fijado nuestra atención en las nasales aunque la realización de alguno o algunos de los otros fonemas también pudiera presentar dificultades.

COMPARACION DE SISTEMAS FONOLÓGICOS. SU UTILIDAD

Aun restringiendo nuestro campo de aplicación a la enseñanza de idiomas modernos, creo que es obvia la necesidad de comparación de los sistemas fonológicos de la lengua nativa y de la lengua o lenguas extranjeras para así poder saber de antemano los problemas de pronunciación que el hablante nativo

va a encontrar. En una comparación de sistemas fonológicos debemos de poner como base siempre el sistema y la estructura de la lengua nativa, ya que la transferencia es siempre de la lengua nativa a la foránea. Así en una comparación de español e inglés, si la comparación va destinada para hispanohablantes se hará teniendo como base el sistema español. Diremos, por ejemplo, que los sonidos [ð] y [d] aparecen en las dos lenguas, pero que, mientras en inglés constituyen dos fonemas, en español son dos variantes del mismo fonema y se describirá con detalle la distribución que cada uno de estos alófonos tiene, y las dificultades que este hecho presenta para hispanohablantes.

Que el hablante inglés encuentre dificultades en la pronunciación de, por ejemplo, [x], es algo que no interesa en este caso; cosa distinta sería si la comparación fuera destinada para hablantes de inglés que deseen aprender español.

Una comparación exhaustiva de los dos sistemas, enfocado desde las dos lenguas, sería procedente desde el punto de vista lingüístico, pero tendría una aplicación limitada y, desde el punto de vista pedagógico, improcedente.

El comparar dos sistemas fonológicos con vistas a una aplicación conlleva una descripción no sólo de las unidades de que consta cada uno de los sistemas sino también de las realizaciones de esas unidades en las distintas estructuras, descripción tanto de las relaciones paradigmáticas como de las sintagmáticas, y de las influencias que les causen el acento, el ritmo y la entonación.

En la comparación de dos sistemas fonológicos la descripción de la variedad de lengua que tomemos como base es fundamental. No es lo mismo tomar como base una descripción del inglés americano que del inglés británico y si optamos por el segundo debemos de escoger qué variedad de inglés británico tomaremos como base, pues las variedades son muchas y a veces dispares. Lo mismo sucede con el español y la variedad de español que tomemos como base. No es lo mismo el español hablado en León que el hablado en Granada o Tarragona. Tanto en inglés como en español tenemos el problema en parte resuelto pues se suele tomar como base la variedad que se conoce como «standard», la «Received Pronunciation», RP, para el inglés y la «pronunciación correcta», según la definición de este concepto dado por Navarro Tomás, *Manual de pronunciación española*, para el español.

Cuando hacemos una descripción fonológica de una lengua en cierto modo estamos describiendo un modelo idealizado, pero el alumno que aprende una lengua es un individuo real con sus características propias y difícilmente se corresponden totalmente sus realizaciones con el modelo idealizado descrito. Aunque el modelo analizado se describiera con todo tipo de detalles y particularidades un hablante determinado nunca participaría de todos estos matices y particularidades. Por esto la utilidad de una comparación de sistemas fonológicos, aunque necesaria, tiene un valor relativo. La comparación sólo nos servirá de guía, de orientación y es el profesor quien deberá hacer día a día y alumno a alumno, los ajustes que correspondan a la situación. Un profesor podrá hacer esto sólo si posee un conocimiento de fonética bastante grande, de otro modo sería imposible hacer esos ajustes.

Pongamos como ejemplo la realización de /s/ española. Este fonema tiene una realización con una latitud mucho mayor que la /s/ inglesa, pues esta segunda lengua tiene otra fricativa localizada muy cerca de ella, la /ʃ/, cuya diferencia reside auditivamente en que /s/ tiene un timbre más agudo. El problema que nos encontramos con frecuencia es que o bien el hablante español realiza /s/ indistintamente como [s] o [ʃ], bien lo realiza siempre como [ʃ], o bien como [s]. El profesor debe distinguir estas dos posibilidades pues el hablante del primer caso necesita diferenciar bien ambos sonidos para producir [s] y no [ʃ]. El hablante del segundo caso no tendrá problemas con el fonema inglés /ʃ/, aun-

que los tendrá con /s/, y al hablante del tercer caso le ocurrirá a la inversa que al segundo. Una descripción detallada del sistema fonológico español nos dará a conocer estos detalles en su totalidad pero si el profesor no sabe distinguir cuándo un alumno está realizando una variante u otra, la descripción que le hemos dado le sirve para muy poco. Una profesora cansada de intentar corregir a un alumno la pronunciación de /s/ en «sun» /san/, le recalca que la pronunciación de esa «s» es igual que en español, a lo que el alumno le contesta: «Zi, zeñorita, puez igual que en ezpañol, zan». Este caso ocurrió en un pueblo cercano a Sevilla. Huelga el comentario.

CONCLUSION

Dos son principalmente las conclusiones generales a las que llegamos en la comparación de sistemas fonológicos con vistas a su aplicación práctica a la enseñanza:

1.—La utilidad de una comparación es relativa pues depende ésta, en gran manera, del uso que sepa hacer el profesor de la descripción para poder ajustar la información, casi necesariamente generalidades, dada en la comparación a las particularidades del individuo. El profesor sólo podrá hacer esto con un conocimiento de fonética, además de, es obvio y no debería ser necesario mencionarlo, un conocimiento grande del sistema y estructura de la lengua que se va a enseñar.

2.—Se han de tener en cuenta y describir en comparaciones de sistemas fonológicos tanto las relaciones paradigmáticas como las sintagmáticas de los fonemas. Sólo así no caeremos en el error de creer que porque en una lengua aparece un sonido de lenguaje determinado, que también aparece en la lengua objeto de aprendizaje, no va el estudiante a encontrar problemas. No encontrará problemas en su realización si las estructuras en que se encuentren dichos sonidos coinciden en las dos lenguas, pero si esto no fuera así habrá problemas.

Enlazando con la introducción ahora podremos explicarnos en qué consiste el error que allí se mencionaba. Se decía en la cita allí expuesta que el español no encuentra dificultades en la realización de /ŋ/ inglesa porque en español existe el sonido [ŋ] como alófono de /n/. También decíamos allí que la realidad es que el español, el hispanohablante, se encontraba con problemas en la realización de /ŋ/ inglesa. Esto que acabamos de repetir se observa claramente en pronunciaciones en que la /ŋ/ no precede inmediatamente a una consonante velar. Vemos que en inglés nos encontramos con /ŋ/ en posición intervocálica, por ejemplo «singer» /'siŋə/ (contrastando en las nasales con «simmer» /'sima/ y «sinner» /'sinə/), además de en otras posiciones. En aquellos casos en que la estructura de la secuencia fónica coincide en las dos lenguas, es decir cuando a [ŋ] le sigue una consonante velar, no habrá problemas, caso de «English» /'iŋɡliʃ/ e «inglés» /iŋ'gles/, pero si no hay coincidencia sí habrá dificultades, caso de «singer». En este último caso la realización más usual que el hispanohablante emite es ['siŋə] (inducido también grandemente por la grafía) o cuando se intenta corregir pronuncia ['sina], siendo la realización correcta ['siŋə] una de las más difíciles para hispanohablantes.

Otros casos, como la realización de /m/ en estructuras que no se corresponden con el español, y que también presentan dificultades, se han mencionado en las páginas anteriores.

ESTUDIO SOBRE INDICADORES DE VALIDEZ DEL REVERSAL TEST

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

1. INTRODUCCION

Todos sabemos que el contenido de la escuela actual se centra prematura y excesivamente sobre las bases instrumentales, hasta tal punto que existe una real instrumentalización del proceso educativo en el período escolar y los primeros cursos de E.G.B., en función de la adquisición del proceso lecto-escritor. Para la gran mayoría de profesores del primer nivel los alumnos han tenido una mejor educación preescolar en la medida que presentan mayor número de conocimientos y destrezas en el área del lenguaje.

Desde el punto de vista psicológico el planteamiento no es sencillo ya que todo aplazamiento de experiencias de aprendizaje más allá del momento en el que el sujeto se halle *dispuesto* supone perder oportunidades insospechables e irrecuperables (Ausubel, 1976), pero tampoco el desarrollo cognitivo es acelerado por una confrontación demasiado precoz con los aprendizajes nocionales directos. Al contrario estos pueden bloquear el desarrollo de otros sistemas de representación e inhibir la creatividad (Bresson, 1976).

En este sentido, conviene recordar, una vez más, los peligros y graves perturbaciones que pueden derivarse de una incorporación prematura en el proceso lector. Si el alumno fracasa y es obligado a repetir, puede adquirir una actitud de resignación que compromete todo su futuro escolar. Por otro lado, forzar este tipo de aprendizaje puede generar alteraciones lingüísticas —como dislexias, dislalias, etc.—, que dificultarán seriamente procesos posteriores.

De lo expuesto fácilmente se deduce que uno de los problemas «claves» de la psicología educativa ha sido y es determinar cuándo está preparado el alumno para comenzar el aprendizaje lecto-escritor, es decir, diagnosticar la madurez lectora.

Las pruebas de diagnóstico de la madurez lectora tienen como finalidad apreciar si el alumno posee la maduración requerida para abordar el proceso lecto-escritor cuando comienza este aprendizaje. Son tests que al medir el desarrollo de las funciones básicas del intelecto predicen el éxito o fracaso en el dominio lector, al mismo tiempo que alertan al profesorado sobre las dificultades específicas de cada sujeto.

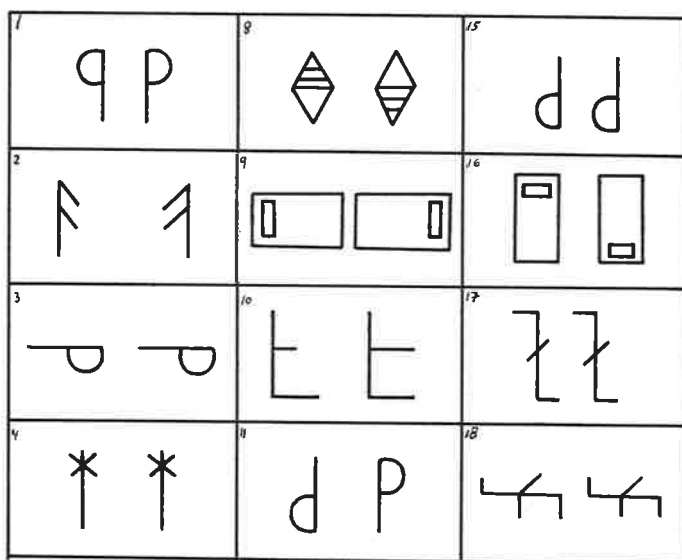
Este tipo de tests —reading readiness— abunda mucho en la literatura psicopedagógica anglosajona, pero tienen poca divulgación en nuestro país. Entre nosotros, además del clásico ABC de Lourenzo Filho, últimamente han aparecido en el mercado dos tests interesantes que pueden dar juego en Orientación Escolar: la batería predictiva de lectura de André Inizán (1), y el test Reversal de Edfeldt.

2. EL REVERSAL TEST

Este test fue presentado por primera vez en 1955 por su autor, el sueco Edfeldt, aunque su divulgación en nuestro país es bastante reciente. Su finalidad

(1) Esta batería está publicada en España: INIZÁN, A.: *Cuándo enseñar a leer*. Madrid, Pablo del Río Editor, 1978; HUERTA-MATAMALA: *27 frases para enseñar a leer*. Madrid, Paseo del Río, 1980; INIZÁN, A.: *Revolución en el aprendizaje de la lectura*. Madrid, Pablo del Río, 1980.

es diagnosticar funciones básicas como la percepción visual, estructuración espacial, orientación izquierda-derecha, etc., que, como se sabe, son claves para el aprendizaje lector. A través de ítems destinados a descubrir si el niño sabe estructurar correctamente el espacio, captar la simetría de las formas tanto en un eje vertical como horizontal, distinguir figuras idénticas y simétricas..., este test diagnostica el desarrollo del sujeto para aplicar debidamente las funciones analíticas y sintéticas de la percepción sobre objetos/imágenes en situaciones de figura-fondo. Hay niños que no consiguen reconocer que es esencial cierta orientación espacial de las letras y también un orden y disposición particular de ellas dentro de la palabra. Las alteraciones de estas funciones no sólo detectan «inmadurez», sino que además nos ponen sobre aviso de otros trastornos de la personalidad posiblemente más serios. Por esta razón la prueba se utiliza igualmente para la detección de la dislexia.



El test está formado por 84 pares de figuras, de los cuales 42 son idénticas y 42 no lo son. De estas últimas, 6 presentan simetría sobre el eje horizontal (arriba-abajo) tal como se da entre d y q; 20 presentan simetría vertical (derecha-izquierda), como entre d y b; 5 en doble eje (vertical-horizontal) entre d y p; y finalmente 11 pares de figuras son totalmente diferentes excluyendo toda posibilidad de superposición.

La operatoria del test es muy sencilla: *el niño tiene que tachar las figuras que no son exactamente iguales*. Lógicamente los fallos no suelen producirse entre las figuras idénticas o totalmente diferentes, sino en aquéllas donde se conjuga la simetría sobre ejes, especialmente en el vertical (izquierda-derecha).

La hipótesis de trabajo sobre la que el autor apoya la construcción de este test puede resumirse en estos términos: la maduración neurológica necesaria para poder leer —que se da en el niño en torno a los 6 años— supone además de la adquisición de una dominancia lateral, del esquema corporal, de la estructuración del espacio en relación al cuerpo..., una *maduración de la percepción*, que en definitiva es el medio a través del cual el sujeto va a captar las imágenes que le introducen en el proceso lector. Puede, por tanto, utilizarse esta variable como criterio evaluador de la madurez lectora. Sabemos que las tendencias a la inversión y a percibir como idénticas figuras que sólo son simétricas, es un estado normal de desarrollo de la percepción durante el período preescolar y de aquellos sujetos que presentan dificultades de tipo disléxico-disortográfico, por tanto

en la medida que el sujeto presente mayor número de errores entendemos que su desarrollo perceptivo está más retrasado. De ahí que el diagnóstico de estas tendencias pueda ser utilizado como criterio determinante de la madurez, y pauta orientadora sobre cuándo debe comenzarse con el aprendizaje de la lectura (2).

3. OBJETIVOS DE LA EXPERIENCIA

El objetivo general de nuestro trabajo ha sido el siguiente: *si ciertamente el Reversal es un test de madurez, sus resultados pueden constituir un índice predictivo del rendimiento de los sujetos en otras áreas.* Para comprobar esta hipótesis hemos relacionado los datos obtenidos en este test con los resultados de aquellos otros indicadores del rendimiento de los alumnos de primero de E.G.B., que nos parecen más importantes y significativos, a saber: *la evaluación o exploración inicial de los alumnos efectuada por el docente al comenzar primero de E.G.B., los resultados del test de Aptitudes Cognoscitivas Primaria I, y, finalmente, la evaluación final al terminar el nivel de primero.*

Justificamos a continuación las razones por las que utilizamos estas variables:

3.1. Evaluación inicial de los alumnos

Todos los docentes, al comenzar el período de escolaridad obligatoria, se preocupan por evaluar el «dominio» que los alumnos presentan en las áreas instrumentales. La primera estimación que hace el profesor del recién incorporado alumno de primero de E.G.B. es si sabe leer; después irá evaluando el dominio de otros aspectos y destrezas hasta elaborar un juicio global sobre el grado de preparación y maduración cognoscitiva con que los alumnos acceden al ciclo obligatorio. De los múltiples aspectos que pueden ser tenidos en cuenta en esta exploración inicial hemos considerado solamente aquellos que son evaluados por casi todos los docentes, a saber: dominio del castellano, nivel de lectura, nivel de escritura, calidad de la escritura, clasificación y comparación de objetos, aprendizaje de números, operaciones de adición, operaciones de resta, desarrollo sensorial y perceptiva. A partir de estos índices, el docente efectúa una valoración global cognoscitiva. El objetivo específico que perseguimos al introducir estas variables puede resumirse en los siguientes términos: ¿Puede el Reversal constituir un indicador fiable a la hora de efectuar la exploración inicial del alumno?

3.2. El test de Aptitudes Cognoscitivas, Primaria I

Hemos elegido este test porque constituye una de las pruebas más útiles para el diagnóstico intelectual de los alumnos en este nivel (primero de E.G.B.). Esta prueba permite evaluar, separadamente cuatro factores intelectuales y obtener a partir de los mismos un índice global. Los cuatro factores que evalúa —inteligencia verbal, capacidad para identificar, capacidad para relacionar y dominio de conceptos cuantitativos—, son factores operarios básicos de todo aprendizaje, por lo cual están relacionados directamente con el proceso de maduración de la persona y lógicamente con el Reversal, si éste constituye un test predictivo del desarrollo intelectual. Estas relaciones son las que tratamos de averiguar.

(2) El test ha sido adaptado a la población española por GARCÍA MANZANO y otros: Estudio y baremación del test Reversal. En *Revista de Psicología General y Aplicada*, n.º 137, Madrid, noviembre-diciembre 1975, y se distribuye a través de la Editorial Unión (Valladolid).

3.3. Evaluación final de primero de E.G.B.

Por último nos pareció interesante cotejar los resultados obtenidos en el Reversal con las puntuaciones finales de curso para ver si el proceso educativo a lo largo de un año logra atenuar las diferencias de maduración inicial o si, por el contrario, éstas se mantuvieron o acentuaron. Los resultados del progreso de los alumnos los hemos valorado de dos formas: a través de las calificaciones del profesor y por medio de dos pruebas objetivas confeccionadas con este fin y que fueron aplicadas a todos los sujetos de la muestra para atenuar la variabilidad de las calificaciones docentes.

4. METODOLOGIA DE TRABAJO

Partiendo de los objetivos anteriores hemos efectuado un diseño metodológico en estas fases (3):

- 1.—Selección de una muestra de 740 alumnos de primero de E.G.B. de centros de la región asturiana a través de un procedimiento aleatorio por conjuntos, teniendo previamente estratificada la población, según las variables siguientes: sexo, habitat (rural-urbana), régimen de enseñanza y asistencia o no de los alumnos a centros preescolares en el curso anterior.
- 2.—Informar a los docentes que regentaban las 21 unidades escolares de la muestra sobre los objetivos del trabajo, unificando los objetivos sobre los que debería centrarse la exploración inicial, así como los criterios a tener en cuenta en su evaluación, con el fin de lograr la máxima homogeneidad en las estimaciones efectuadas. Para facilitarles esta tarea se confeccionó un cuestionario con respuestas cerradas en escala y paramétricas donde se especificaba detalladamente el alcance de cada rango.
- 3.—Aplicación del Reversal y del test de Aptitudes Cognoscitivas Primaria I a todos los sujetos de la muestra a comienzos del curso escolar.
- 4.—Control del rendimiento al finalizar primero de E.G.B. Dicho control se efectuó a través de dos procedimientos: a) Calificaciones del profesor en el área de matemáticas, lenguaje y global, y b) calificaciones obtenidas por los alumnos en las dos pruebas objetivas —lenguaje y matemáticas— expresamente preparadas con este fin. Las puntuaciones se expresan en una escala de cinco rangos (1 a 5)
- 5.—Análisis de las relaciones entre el Reversal y las puntuaciones obtenidas en los demás indicadores, teniendo en cuenta como variables independientes el sexo y el nivel de maduración que hemos determinado en tres categorías: *Bajo* (puntuaciones en el Reversal inferiores a 71 inclusive), *Medio* (de 72 a 78) y *Alto* (79 y más).
- 6.—Finalmente hemos intentado averiguar la validez de este test como instrumento predictivo a través de sus correlaciones con los demás indicadores utilizados. En este caso hemos diversificado la muestra en tres subgrupos —población total, preescolarizada y no preescolarizada— por entender que esta variable podía tener su peso en los coeficientes.

5. RESULTADOS OBTENIDOS

Los principales resultados obtenidos los ofrecemos a continuación agrupados en tres apartados:

(3) Este trabajo sustituye un estudio complementario de la investigación realizada por el autor sobre «*Diseño de un programa de educación compensatoria en función de los determinantes del rendimiento a nivel del primer ciclo de EGB*». Oviedo, ICE, 1979. En el informe de esta investigación se especifica de forma más detallada todo lo relativo al diseño experimental utilizado.

5.1. Diferencias en función del nivel de maduración y el sexo

Puntuaciones obtenidas en la evaluación inicial de los alumnos en función del nivel de maduración obtenido a través del Reversal y el sexo

| VARIABLES | a. BAJO | | b. MEDIO | | c. ALTO | | TOTAL | | Razones* críticas | | | | |
|----------------------------------|---------|------|----------|------|---------|------|-------|------|-------------------|----|-----|-----|-----|
| | V. | H. | X | DS | X | DS | X | DS | X | DS | a/b | a/c | b/c |
| | 121 | 131 | 124 | 103 | 164 | 99 | 409 | 333 | | | | | |
| Dominio del castellano | V. | 2,39 | 0,97 | 2,85 | 0,96 | 3,10 | 1,00 | 2,81 | 1,02 | ++ | ++ | + | |
| | H. | 2,59 | 0,88 | 2,85 | 0,86 | 3,24 | 0,88 | 2,86 | 0,91 | + | ++ | ++ | |
| Nivel de lectura | V. | 2,54 | 1,20 | 3,11 | 1,26 | 3,21 | 1,39 | 2,98 | 1,33 | ++ | ++ | - | |
| | H. | 2,79 | 1,29 | 3,45 | 1,27 | 3,84 | 1,15 | 3,03 | 1,31 | ++ | ++ | ++ | |
| Nivel de escritura | V. | 2,49 | 1,10 | 2,89 | 1,28 | 3,02 | 1,29 | 2,82 | 1,25 | ++ | ++ | - | |
| | H. | 2,70 | 1,20 | 3,29 | 1,20 | 3,73 | 1,26 | 3,20 | 1,28 | ++ | ++ | ++ | |
| Calidad de escritura | V. | 2,26 | 1,11 | 2,61 | 1,26 | 2,69 | 1,18 | 2,54 | 1,20 | + | ++ | - | |
| | H. | 2,49 | 1,30 | 2,82 | 1,24 | 3,42 | 1,35 | 2,87 | 1,35 | + | ++ | ++ | |
| Consonancia de objetos | V. | 2,64 | 1,14 | 2,96 | 1,15 | 3,27 | 1,09 | 2,99 | 1,15 | + | ++ | + | |
| | H. | 2,62 | 1,19 | 2,96 | 1,07 | 3,33 | 1,08 | 2,94 | 1,16 | + | ++ | ++ | |
| Aprendizaje comprensivo de núms. | V. | 2,48 | 1,33 | 3,02 | 1,33 | 3,30 | 1,33 | 2,97 | 1,89 | ++ | ++ | - | |
| | H. | 2,83 | 1,92 | 3,41 | 1,38 | 3,93 | 1,23 | 3,34 | 1,46 | ++ | ++ | ++ | |
| Operaciones de adición | V. | 1,79 | 1,08 | 2,14 | 1,16 | 2,38 | 1,21 | 2,18 | 1,18 | + | ++ | - | |
| | H. | 1,74 | 0,95 | 2,10 | 1,00 | 2,54 | 1,21 | 2,09 | 1,09 | ++ | ++ | ++ | |
| Operaciones de resta | V. | 1,34 | 0,78 | 1,61 | 1,08 | 1,81 | 1,05 | 1,61 | 0,95 | ++ | ++ | ++ | |
| | H. | 1,26 | 0,61 | 1,51 | 0,67 | 1,68 | 0,85 | 1,46 | 0,73 | ++ | ++ | - | |
| Valoración global cognoscitiva | V. | 2,39 | 1,09 | 2,93 | 1,19 | 3,20 | 1,23 | 2,88 | 1,22 | ++ | ++ | - | |
| | H. | 2,35 | 1,06 | 2,85 | 1,07 | 3,31 | 1,17 | 2,79 | 1,16 | ++ | ++ | ++ | |
| Desarrollo sensorial perceptivo | V. | 2,54 | 1,04 | 2,93 | 0,96 | 3,22 | 0,97 | 2,93 | 1,02 | ++ | ++ | ++ | |
| | H. | 2,60 | 0,98 | 3,01 | 0,94 | 3,35 | 1,00 | 2,95 | 1,02 | ++ | ++ | + | |
| Valoración global formativa | V. | 2,53 | 1,01 | 3,06 | 1,08 | 3,34 | 1,04 | 3,01 | 1,09 | ++ | ++ | + | |
| | H. | 2,57 | 1,07 | 2,98 | 1,07 | 3,42 | 1,04 | 2,95 | 1,12 | ++ | ++ | ++ | |

* Razones críticas: - No significativa; + Significativa al 5 %; ++ Significativa al 1 %.

Puntuaciones en el test de Aptitudes Cognoscitivas –Primaria I– en función del nivel de maduración (Reversal) y el sexo

| VARIABLES | a. BAJO | | b. MEDIO | | c. ALTO | | TOTAL | | R. C. | | | |
|-------------------------|---------|-------|----------|-------|---------|-------|-------|-------|-------|-----|-----|----|
| | V. | H. | X | DS | X | DS | X | DS | a/b | a/c | b/c | |
| | 15,26 | 15,28 | 17,21 | 16,48 | 17,25 | 17,23 | 16,65 | 16,23 | | | | |
| Vocabulario | V. | 15,26 | 3,45 | 17,21 | 2,16 | 17,25 | 2,09 | 16,65 | 2,73 | ++ | ++ | - |
| | H. | 15,28 | 2,76 | 16,48 | 2,29 | 17,23 | 2,48 | 16,23 | 2,66 | ++ | ++ | + |
| Conceptos relacionados | V. | 15,97 | 3,59 | 17,69 | 2,20 | 18,16 | 2,21 | 17,37 | 2,84 | ++ | ++ | - |
| | H. | 16,77 | 2,98 | 17,69 | 2,65 | 18,66 | 2,03 | 17,61 | 2,78 | ++ | ++ | ++ |
| Conceptos diferentes | V. | 9,91 | 3,81 | 12,18 | 2,14 | 12,26 | 2,53 | 11,54 | 3,05 | ++ | ++ | - |
| | H. | 10,40 | 3,16 | 11,51 | 2,71 | 12,71 | 2,30 | 11,43 | 2,94 | ++ | ++ | ++ |
| Conceptos cuantitativos | V. | 12,33 | 3,40 | 14,26 | 1,75 | 14,68 | 1,51 | 13,86 | 2,50 | ++ | ++ | ++ |
| | H. | 12,76 | 2,95 | 13,97 | 2,41 | 14,29 | 2,33 | 13,59 | 2,69 | ++ | ++ | - |
| Puntuación total | V. | 53,43 | 12,47 | 61,11 | 5,81 | 62,32 | 5,92 | 59,32 | 9,21 | ++ | ++ | - |
| | H. | 55,19 | 9,86 | 59,67 | 7,48 | 62,89 | 6,96 | 58,84 | 8,95 | ++ | ++ | ++ |

Puntuaciones obtenidas en el rendimiento de fin de curso (primero de E.G.B.) en función del nivel de maduración (Reversal) y el sexo

| VARIABLES | | a. BAJO | | b. MEDIO | | c. ALTO | | TOTAL | | R. C. | | | |
|-----------------------------|-------------|---------|------|----------|------|---------|------|-------|------|-------|-----|-----|----|
| | | X | DS | X | DS | X | DS | X | DS | a/b | a/c | b/c | |
| Calificaciones del Profesor | Lenguaje | V. | 2,41 | 1,23 | 3,02 | 1,18 | 3,28 | 1,21 | 2,94 | 1,26 | ++ | ++ | ++ |
| | | H. | 2,51 | 1,33 | 3,18 | 1,23 | 3,81 | 1,13 | 3,10 | 1,35 | ++ | ++ | ++ |
| | Matemáticas | V. | 2,60 | 1,05 | 3,19 | 1,20 | 3,55 | 1,27 | 3,16 | 1,28 | ++ | ++ | ++ |
| | | H. | 2,63 | 1,31 | 3,29 | 1,20 | 3,74 | 1,16 | 3,16 | 1,31 | ++ | ++ | ++ |
| | Global | V. | 2,45 | 1,23 | 3,10 | 1,15 | 3,40 | 1,22 | 3,03 | 1,27 | ++ | ++ | ++ |
| | | H. | 2,54 | 1,32 | 3,23 | 1,21 | 3,76 | 1,11 | 3,12 | 1,32 | ++ | ++ | ++ |
| Notas en Pruebas | Lenguaje | V. | 2,36 | 1,82 | 3,39 | 1,66 | 3,52 | 1,53 | 3,14 | 1,73 | ++ | ++ | ++ |
| | | H. | 2,69 | 1,80 | 3,47 | 1,45 | 3,98 | 1,30 | 3,31 | 1,64 | ++ | ++ | ++ |
| | Matemáticas | V. | 2,39 | 1,79 | 3,14 | 1,52 | 3,40 | 1,45 | 3,02 | 1,63 | ++ | ++ | ++ |
| | | H. | 2,30 | 1,51 | 3,09 | 1,40 | 3,60 | 1,31 | 2,93 | 1,51 | ++ | ++ | ++ |

Del análisis de los datos anteriores deducimos lo siguiente:

- 1.-Sistemáticamente los alumnos que han sido clasificados con bajo nivel de maduración de acuerdo con los resultados del Reversal obtienen las puntuaciones inferiores —a nivel de medias— en todas las variables utilizadas. Por el contrario, aquéllos clasificados como buenos (altos) alcanzan siempre las notas más altas.
- 2.-Las razones críticas de las diferencias entre las medias alcanzan, casi siempre, valores muy significativos. Estas diferencias son especialmente llamativas en relación con el rendimiento de fin de curso, lo que hace suponer que las desigualdades iniciales en la maduración no llegan a ser atenuadas a lo largo del primer curso, al contrario esas diferencias a nivel de rendimiento aumentan.
- 3.-Por lo que respecta a la exploración inicial, a pesar de que los docentes tienden a evaluar todas las variables bastante uniformemente —salvo las operaciones de calcular—, las diferencias entre los grupos son claras, especialmente entre el grupo de los clasificados como bajos respecto a los altos. Si tenemos en cuenta que ambas estimaciones —la del docente y la obtenida a través del Reversal— se efectuaron al mismo tiempo, podemos deducir que esta prueba puede constituir un instrumento de ayuda inestimable en la exploración inicial a nivel de primero de E.G.B.
- 4.-Respecto al diagnóstico intelectual el carácter selectivo del Reversal es claro. Las puntuaciones del grupo clasificado como bajo son significativamente mucho más bajas.
- 5.-De los datos relativos a la evaluación final se deduce que las puntuaciones obtenidas a través de pruebas objetivas acentúan más las diferencias entre los diversos grupos que las estimaciones docentes. Esto de alguna forma pone de relieve el carácter discriminativo del Reversal.
- 6.-Otra observación que se repite bastante unánimemente a lo largo de todos los datos es la superioridad de las niñas respecto a los niños, dato que por otra parte ya es conocido en estos niveles, aunque en este caso las diferencias no llegan a alcanzar puntuaciones claramente significativas.

5.2. Interacción de variables en función del grado de madurez y el sexo

Suponiendo que el Reversal sea un test que aprecia la maduración para el aprendizaje de la lectura, nos ha parecido interesante ver en qué medida influye en las demás variables del estudio cuando se mantiene, a priori, constante el sexo y tres grados de maduración (bajo, medio y alto). De esta forma podemos averiguar las relaciones entre la variable (*rendimiento*) y otras como la preescolarización, la inteligencia y valoración sobre la madurez cognoscitiva inicial, en los seis grupos formados por el cruce de sexo y maduración. De no existir relación-influencia alguna deberíamos encontrar iguales correlaciones entre dos variables cualesquiera en los seis grupos. De otra parte, si influye, se puede ver si tiene mayor peso entre los sujetos evaluados como bajos, medios y altos de acuerdo con la variable madurez (Reversal test).

Indices de correlación entre rendimiento y otras variables en función del nivel de maduración (Reversal) y el sexo

| | | VARONES | | | | HEMBRAS | | | |
|----------------------------------------------|----|---------|-------|------|-------|---------|-------|------|-------|
| | | Bajo | Medio | Alto | Total | Bajo | Medio | Alto | Total |
| Asistencia a preescolar | a) | .09 | .26 | .37 | .24 | .02 | .16 | .10 | .15 |
| | b) | .13 | .04 | .17 | .12 | .13 | .22 | .33 | .25 |
| | c) | .16 | .15 | .29 | .20 | .19 | .35 | .40 | .33 |
| Puntuación total Primaria I | a) | .54 | .31 | .46 | .51 | .45 | .37 | .35 | .49 |
| | b) | .49 | .32 | .41 | .48 | .60 | .41 | .50 | .59 |
| | c) | .51 | .26 | .36 | .46 | .63 | .41 | .54 | .60 |
| Valoración global sobre madurez cognoscitiva | a) | .84 | .71 | .81 | .81 | .71 | .72 | .67 | .74 |
| | b) | .72 | .65 | .69 | .70 | .60 | .62 | .66 | .66 |
| | c) | .65 | .58 | .62 | .64 | .56 | .65 | .77 | .69 |

a) Calificación global del profesor. b) Nota en prueba objetiva de Lengua. c) Nota en matemáticas.

Principales observaciones:

- 1.—Las correlaciones más elevadas se dan entre los índices de rendimiento y la madurez cognoscitiva evaluada por los docentes al comenzar el curso, lo que viene a significar que el mejor predictor del éxito es el propio rendimiento. Como se puede observar los índices son diferentes según los diversos grados de maduración y el sexo, lo cual supone que estas dos variables tienen su influencia en las relaciones del rendimiento con otras variables.
- 2.—Igualmente se obtienen coeficientes diferentes en los diversos grupos entre rendimiento y el test de Aptitudes cognoscitivas. En este caso el grupo de los estimados como «medios» es el que presenta índices más bajos tanto en varones como en hembras. Esto viene a significar que la influencia de la inteligencia en el rendimiento se hace más patente en los grupos extremos, es decir, entre los peor y mejor dotados.
- 3.—Finalmente a pesar de que los índices entre personalización y rendimiento son los más bajos, en cambio en ellos se refleja claramente la influencia del nivel de maduración y el sexo. Los coeficientes obtenidos difieren de unos grupos a otros de forma significativa.

4.—En conclusión, dado que no son iguales los coeficientes obtenidos en cada uno de los seis grupos formados por el curso del Reversal y el sexo podemos afirmar que estas dos variables influyen en las relaciones del rendimiento con otros factores.

5.3. Relaciones entre el Reversal y otros indicadores del rendimiento en función de la preescolarización

Indices de correlación entre el Reversal y la madurez cognoscitiva de los alumnos evaluada por los docentes al comenzar la E.G.B.

| Reversal | Indices de correlación | | | | | | | | | | |
|--------------------------------|------------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 |
| Población total | .31 | .30 | .25 | .23 | .27 | .31 | .25 | .23 | .34 | .34 | .34 |
| Pobl. Preescolarizada | .30 | .29 | .21 | .21 | .23 | .28 | .23 | .22 | .32 | .33 | .32 |
| Pobl. no Preescolarizada | .21 | .18 | .16 | .11 | .21 | .26 | .20 | .17 | .25 | .28 | .30 |

1. Dominio del castellano. 2. Nivel de lectura. 3. Nivel de escritura. 4. Calidad de la escritura. 5. Consonancia de objetos. 6. Aprendizaje comprensivo de números. 7. Operaciones de adición. 8. Operaciones de resta. 9. Valoración global cognoscitiva. 10. Desarrollo sensorial perceptivo. 11. Valoración global formativa.

Indices de correlación entre el Reversal y el test Primaria I

| Reversal | - PRIMARIA I - | | | | |
|--------------------------------|----------------|-----|-----|-----|-----|
| | | | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Población total | .44 | .45 | .40 | .40 | .50 |
| Pobl. preescolarizada | .34 | .36 | .39 | .34 | .46 |
| Pobl. no preescolarizada | .51 | .47 | .36 | .47 | .54 |

1. Vocabulario. 2. Conceptos relacionados. 3. Conceptos diferentes. 4. Conceptos cuantitativos. 5. Puntuación total.

Indices de correlación entre el Reversal y las puntuaciones de rendimiento de fin de curso

| Reversal | Calif. profesor | | | Nota pruebas | |
|--------------------------------|-----------------|------|---------|--------------|------|
| | | | | | |
| | Leng. | Mat. | C. Glo. | Leng. | Mat. |
| Población total | .34 | .36 | .37 | .35 | .36 |
| Pobl. preescolarizada | .36 | .37 | .39 | .34 | .35 |
| Pobl. no preescolarizada | .20 | .25 | .23 | .30 | .30 |

De análisis de las tablas de correlación deducimos lo siguiente:

- 1.—Las correlaciones más altas se dan entre el Reversal y el test de inteligencia Primaria I. Los coeficientes son medianos (entre 40 y 50), con tendencia a elevarse ligeramente cuando se trata de población no preescolarizada y descender en el caso de la preescolarizada; lo que nos indica que, de alguna forma, esta última variable actúa en la covariación aunque con peso poco significativo.
- 2.—Respecto al rendimiento de fin de curso los índices también son claramente representativos. Sin embargo en este caso la relación se invierte: tienden a subir o se mantienen en el caso de la población preescolarizada, pero descienden significativamente en la población no preescola-

rizada. De alguna forma los alumnos que han pasado por las escuelas de párvulos están en condiciones de obtener mejores resultados.

- 3.-Los índices tienden a ser más bajos y desiguales en el tercer caso, es decir, en las relaciones entre el Reversal y la madurez cognoscitiva inicial evaluada por los docentes. Como en la tabla anterior los coeficientes son ligeramente superiores en la población preescolarizada respecto a la no preescolarizada.
4. En resumen, de los tres indicadores utilizados como variables el que más relación presenta con el Reversal es el test Primaria I. Su covariación se hace aún más patente entre la población no preescolarizada. Por lo contrario, en los indicadores de rendimiento académico las relaciones se hacen más patentes en el caso de la población preescolarizada.

6. EPILOGO

Como conclusión general deducible de esta experiencia, queremos destacar la gran utilidad de este test como instrumento de diagnóstico y predicción. La facilidad de su aplicación, valoración e interpretación permite recomendarlo para su utilización en los docentes. A través de esta prueba pueden obtener una información sobre el nivel de maduración del niño y «pistas» de posibles anomalías o retrasos en las áreas perceptiva, espacial, etc., cuyas repercusiones en el desarrollo personal pueden ser graves.

Por otro lado un análisis cualitativo de los resultados orientado a detectar en qué aspectos falla el alumno (simetría vertical, en doble eje, etc.), permite obtener indicadores muy útiles a la hora de diseñar los programas de entrenamiento y recuperación apropiados.





ACTIVIDADES DEL I. C. E.

CURSOS PARA LA OBTENCION DEL CERTIFICADO DE APTITUD PEDAGOGICA (BACHILLERATO)

Lugar de realización: Instituto Nacional de Bachillerato «Alfonso II».
Horas: de 7 a 9 de la tarde.

CONTENIDOS:

- RECURSOS PARA UNA PROGRAMACION DEL APRENDIZAJE ESCOLAR.
- FORMULACION DE OBJETIVOS.
- EVALUACION CONTINUA.

Fechas de realización:

Grupo A y B (Historia) del 27 al 31 de octubre.
Grupo de Filología del 27 de octubre al 4 de noviembre.
Grupo de Ciencias del 27 de octubre al 7 de noviembre.

Profesores: Don Martín Rodríguez Rojo, profesor de la Escuela Universitaria del Profesorado de EGB. Doña M.^a Roser Calaf, profesora de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Don Evaristo Medina, inspector de EGB. Doña M.^a del Valle Moreno, profesora de la Escuela Universitaria del Profesorado de EGB.

DIDACTICAS ESPECIALES

HISTORIA

Grupo A - del 3 al 11 de noviembre.
Grupo B - del 13 al 21 de noviembre.
Profesores: Don Julio Rodríguez Frutos, catedrático de Historia de I.N.B.

GEOGRAFIA

Grupo A - del 12 al 14 de noviembre.
Grupo B - del 10 al 12 de noviembre.
Profesores: Don José M.^a Rozada y don Ramón Pérez, profesores del Departamento de Geografía de la Universidad de Oviedo.

LENGUA ESPAÑOLA

Del 5 al 14 de noviembre.
Profesores: D.^a Carmen Castañón, catedrático de Lengua de I.N.B. y doña M.^a Concepción Pérez Montero, catedrático de Literatura del I.N.B. «Alfonso II».

INGLES

Del 5 al 14 de noviembre.

Profesor: Don Raymond Harris, profesor de Inglés de la Universidad de Oviedo.

FRANCES

Del 5 al 14 de noviembre.

Profesor: Don Luis Atienza Merino, profesor de la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de EGB.

CLASICAS

Del 5 al 14 de noviembre.

Profesor: Don Tomás de la A. Recio, catedrático de I.N.B.

CIENCIAS NATURALES

Del 10 al 14 de noviembre.

Profesor: Don Jesús Bárcena, catedrático de Ciencias Naturales del I.N.B. de Ventanielles.

FISICA Y QUIMICA

Del 10 al 14 de noviembre

Profesor: Don Federico Pérez Huerta, profesor del I.N.B. «Alfonso II».

MATEMATICAS

Del 10 al 14 de noviembre.

Profesor: Don Josechu Arrieta, profesor de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación.

PSICOSOCIOLOGIA DEL ADOLESCENTE

Grupo A de Historia y Grupo de Ciencias: del 17 al 21 de noviembre.

Profesores: Don Teófilo Rodríguez Neira, jefe de la División de Formación del Profesorado del I.C.E., y don José Luis Calvo, catedrático de Filosofía del I.N.B. de Ventanielles.

Grupo de Filología: del 24 al 28 de noviembre.

Profesor: Don Teófilo Rodríguez Neira.

Grupo B de Historia: del 8 al 12 de diciembre.

Profesor: Don Alberto Hidalgo, catedrático de Filosofía de I.N.B. y profesor de la Universidad de Oviedo.

ORIENTACION Y TUTORIA DEL ALUMNO

Grupo A de Historia y Grupo de Ciencias: del 24 al 28 de noviembre.

Profesores: Don José Benito Díez Canseco, catedrático de la Escuela Universitaria del Profesorado de EGB, y don Manuel Lozano Fueyo, inspector de Enseñanza Media.

Grupo B de Historia: del 1 al 5 de diciembre.

Profesor: Don José Benito Díez Canseco.

Grupo de Filología: del 15 al 19 de diciembre.

Profesor: Don Manuel Lozano Fueyo.

FUNCION DEL BACHILLERATO Y ORGANIZACION DE LOS INSTITUTOS

Grupo B de Historia: del 24 al 28 de noviembre.

Profesor: Don J. Sánchez de la Torre, inspector de Enseñanza Media.

Grupo A de Historia y Grupo de Filología: del 1 al 5 de diciembre.

Profesores: Don Alberto Hidalgo y don José Luis Calvo.

Grupo de Ciencias: del 15 al 19 de diciembre.

Profesor: Don Tomás de la A. Recio, director del I.N.B. «Alfonso II».

PSICOLOGIA DEL APRENDIZAJE

Grupo B de Historia: del 3 al 7 de noviembre.

Profesor: Don Guillermo Vallejo Seco, profesor de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación.

Grupo de Filología: del 17 al 21 de noviembre.

Profesor: Don Guillermo Vallejo Seco.

Grupo A de Historia y Grupo de Ciencias: del 8 al 12 de diciembre.
Profesores: Don José Ramón Fernández Hermida, licenciado en Psicología y don Antonio Fuentes, profesor de la Escuela Universitaria del Profesorado de EGB.

CORRIENTES PEDAGOGICAS ACTUALES

Grupo de Ciencias: del 1 al 5 de diciembre.
Profesor: Don José M.^a Casielles, inspector de Enseñanza Media.

Grupo de Filología: del 8 al 12 de diciembre.
Profesor: Don José M.^a Casielles.

Grupo A de Historia y Grupo B de Historia: del 15 al 19 de diciembre.
Profesores: Doña Pilar Palop, profesora de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, y don José M.^a Casielles.

EL CICLO PRACTICO SE REALIZARA DURANTE HORAS LECTIVAS Y EN DISTINTOS CENTROS DE BACHILLERATO.

CURSO C.A.P. FORMACION PROFESIONAL

Lugar de realización: I.U.D.E. (C/ Aniceto Sela, s/n).
Fechas: Comienzo el día 23 de octubre a las 6,30 de la tarde.
Horarios: Viernes de 6,30 a 9,30 de la tarde. Sábados de 9 a 1,30.

Contenidos. Fechas. Profesorado.

Psicosociología del adolescente. 23, 24, 25, de octubre.
Profesor: Don Teófilo Rodríguez Neira, jefe de la División de Formación de Profesorado del I.C.E.

Formulación de objetivos. Recursos para una programación del aprendizaje.

Evaluación continua. 31 de octubre, 1, 7, 8, 14 y 15 de noviembre.
Profesores: Don Pablo Espino y don F. J. G. Somoano, profesores del Instituto Politécnico de Oviedo.

Psicología del aprendizaje. 21, 22 y 28 de noviembre.
Profesor: Don Antonio Flórez, profesor de Psicología de la Escuela de Enfermería.

Organización y función de los Centros de Formación Profesional. 29 de noviembre.
Profesor: Don Juan José Álvarez Solar, director del Instituto Politécnico de Oviedo.

Corrientes pedagógicas actuales. 13 de diciembre.
Profesor: Don Luis Javier Álvarez, profesor de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación.

Orientación y tutoría de alumnos. 5, 6 y 12 de diciembre.
Profesor: Don Manuel Lozano, inspector de Enseñanza Media.

Recursos didácticos para Formación Profesional. 19 y 20 de diciembre.
Profesores: Don Pablo Espino y don F. J. G. Somoano.

SEMINARIO SOBRE CALIDAD DE LA EDUCACION EN LA ESCUELA ASTURIANA DE ESTUDIOS HISPANICOS

Como informamos en el número 29 de AULA ABIERTA durante los días 1 al 6 del pasado mes de septiembre se celebró en la *Escuela Asturiana de Estudios Hispánicos*, en La Granda, Avilés, un importante Seminario internacional en torno a *La calidad de la educación: exigencias científicas y condicionamientos individuales y sociales*.

El Seminario, que fue inaugurado por el director de la Escuela Asturiana de Estudios Hispáni-

cos, el profesor y académico asturiano don Juan Velarde Fuertes, estuvo dirigido por el profesor don Víctor García Hoz director del Instituto de Pedagogía del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, y coordinado por el director-adjunto del I.C.E. de la Universidad de Oviedo, don Rogelio Medina Rubio.

El Consejo Superior de Investigaciones Científicas publicará, en breve, la totalidad de los trabajos presentados y discutidos en este Seminario, que abordó la problemática actual de la «calidad de la educación» desde perspectivas muy distintas: axiológica, filosófica, experimental, didáctica, económica, investigacional, profesional, comparatista, culturalista, político-constitucional, etc.

Ofrecemos un breve informe de sus principales conclusiones.

1. PANORAMICA MUNDIAL DE LA CALIDAD DE LA EDUCACION

En España, el político de la educación suele frecuentemente buscar en los sistemas educativos de otros países algunas soluciones o, al menos, sugerencias para los problemas educativos de nuestro país. Con respecto a la calidad de la educación, es frecuente que acuda a algunos modelos del mundo occidental, convencido de que países tales como U.S.A., Francia, Alemania Federal, Inglaterra, etc., tienen mucho que enseñarnos en ese sentido. A veces siente la tentación de indagar en modelos más alejados, como son, por ejemplo, los países del Este de Europa. Y casi nunca acude a estudiar sistemas educativos propios del llamado Tercer Mundo, pues parte de la base de que estos países están completamente entregados a resolver problemas de número y que poco o nada pueden enseñarnos a nosotros con respecto a la calidad de la educación.

A todo este respecto podría ser útil tener en cuenta las siguientes consideraciones:

1.º) Que, pese a las apariencias, los países occidentales vienen progresando bastante poco en los últimos años en conseguir una mejora cualitativa real de la educación de sus súbditos, como quede claro ya en problemas de pura preparación profesional (desajuste entre formación y empleo), pero sobre todo en los problemas educativos de fondo (escepticismo, delincuencia, decadencia moral, etc.). Hoy se mira a ellos, por tanto, con sumo cuidado, teniendo en cuenta que en ellos —como aquí— mejorar la calidad acaba siempre por convertirse en aumentar la cantidad (de alumnos, de profesores, de aulas, de medios tecnológicos, etc.). De todas maneras, un país que merecería mayor atención, es el Japón.

2.º) Que los países del Este de Europa, aunque han conseguido imponentes metas empleando además menos recursos que los occidentales, no han logrado que sus sistemas educativos obtengan una mayor productividad y rendimiento de sus recursos humanos (su economía sigue estancada) y, sobre todo, no se ha logrado su principal objetivo de calidad. Conseguir comunistas convencidos, ciudadanos plenamente entregados —sin coacción— a la edificación de la sociedad comunista.

3.º) Que los países del llamado Tercer Mundo realizan a veces innovaciones importantes en materia de calidad de la educación, gracias a que su aparato escolar no tiene la complejidad propia de los países desarrollados (presiones de abultados cuerpos docentes, intereses creados de todo tipo, etc.). Al contrario de lo que puede crearse, puede ser muy provechoso el seguir el desarrollo de las innovaciones educativas —muchas de ellas referentes a la calidad— que se lleva a cabo en países del Tercer Mundo.

2. ASPECTOS ECONOMICOS DEL SECTOR EDUCATIVO ESPAÑOL

Condicionantes de la demanda educativa de Bachillerato y COU.

1) Evolución temporal

La demanda —medida por el número de matrícula— ha crecido en España, entre 1970 y 1978 a una tasa anual acumulativa del 16,5 %. El crecimiento ha sido muy rápido hasta 1974 (28 %) y mucho menos acelerado ese año y 1978 (6 %).

Explican esta evolución: la evolución de la población en edad escolar.
las rentas por habitante —expresadas en valor constante K—.

Ajustando, por el método de mínimos cuadrados, la evolución de las tasas de escolarización y las rentas per capita (constante de 1970).

$$Y^* = -60,34 + 1,13 \times (r^2 = 0,96)$$

Y = una tasa de escolarización

x = rentas por habitante en 1970

2) Distribución de la escolarización en el territorio español

Dos variables explican esta distribución:

- la proximidad a los centros universitarios;
- la posibilidad de encontrar empleo.

La primera, de forma positiva, la segunda desestimulando la demanda.

3) Algunos índices cuantitativos para medir la calidad

a) Número de éxitos.—En Bachillerato: 71 %. La tasa preocupa, porque supone casi un 30 % de pérdida. Se ha visto la necesidad de preguntarse la razón.

b) Relación profesor/alumnos.—Índice con limitaciones muy claras. Se ha deteriorado entre 1970 y 1978. Se ha deteriorado más en los centros no estatales que en los estatales, aunque, como aquellos partían de niveles más altos, continúan en mejores condiciones.

c) Personal especializado y no docente por centro.

El índice es más favorable en los centros no estatales.

De acuerdo con estos índices, la enseñanza se ha deteriorado en España en los últimos años. El deterioro ha sido mayor en los Centros no estatales, que están teniendo dificultades de tesorería y de todo tipo bien conocidas por todos. Pese a ello continúan en posición más ventajosa que los centros estatales.

3. LIMITES DE LA INVESTIGACION SOBRE LA CALIDAD DE LA EDUCACION

La calidad de la educación se basa en el supuesto antropológico de la plenitud personal y es, a su vez, la base de la calidad de la investigación pedagógica; los límites de esta investigación se derivan de los conceptos de educación y de persona.

Los modos actuales de aprendizaje escolar incluyen las siguientes variables: claridad en la comunicación de los objetivos, ritmo y refuerzo, organización y presentación del material y adaptación a las diferencias individuales. Se cuenta así mismo con una redefinición de conceptos tales como «aptitud», «objetivos educativos», «participación», «innovación educativa», «calidad de tiempo educativo» y «diferencias individuales». Sobre esta base, sería necesario elaborar un nuevo modelo de aprendizaje escolar más acorde con una teoría de la calidad de educación.

Desde esta perspectiva se podría abordar la investigación sobre problemas tales como «calidad de educación e igualdad de oportunidades», «síntesis entre el cultivo de «lo básico» y la creatividad», «interacción entre las aptitudes (y rasgos de la personalidad) de los alumnos y los tipos de métodos didácticos empleados». Para ello es preciso traducir estas definiciones conceptuales en indicadores cuantitativos dentro de modelos predictivos del rendimiento escolar.

4. LIBERTAD CIENTIFICA Y CALIDAD EDUCATIVA DESDE LA PERSPECTIVA CONSTITUCIONAL

1. *La libertad científica como «libertad de cátedra»*, extensible al profesorado de todos los niveles educativos, ampara sólo la libertad de opción entre diversas orientaciones científicas en la transmisión de los conocimientos, pero no las opiniones personales o la total libertad del profesor para desarrollar la función docente como él quiera. Quedan excluidas de esa acepción de la libertad facetas esenciales de su labor que han de ser convenientemente regladas: educación integral, determinación de contenidos y programas de las materias en sus contenidos mínimos o básicos; pruebas para validar u homologar unos títulos de interés social y otros aspectos formativos y educacionales.

2. El reconocimiento extensivo de aquella libertad al profesorado de todos los niveles educativos, no implica que a todos los profesores convenga el mismo grado de libertad. El grado de libertad del profesor será proporcionado al peso que corresponda a la difusión del conocimiento científico en su labor docente.

3. La «libertad de cátedra» no confiere, en consecuencia, ningún derecho individual a la decisión voluntaria del profesor acerca de la orientación que ha de dar a la educación de sus alumnos (determinación de criterios de valor y verdad); en este aspecto la actividad del profesor ha de operar dentro de los cauces del centro docente, de las funciones y responsabilidades de los padres y en su caso de las normas de la Administración en lo que a ella corresponda.

4. La libertad científica exige del profesor no sólo que enseñe, sino que esa actuación positiva respete la *dignidad humana*, base de toda convivencia civilizada; ello proscribiera cualquier tipo de *propaganda* y *manipulación*, contrarias a la calidad de la educación.

5. La libertad científica como *libertad institucional de la ciencia* y como *libertad individual del investigador*, por el inevitable proceso de inteligibilidad y explicitación de la realidad educativa que conllevan, hacen susceptibles una mejor intelección y control por la voluntad del educador (y en consecuencia una mayor conciencia de libertad y responsabilidad) del conjunto de *medios* de opciones inteligentes disponibles para alcanzar los fines educativos. Permiten, en consecuencia, un efecto «liberador» y homogeneizador del sistema educativo.

6. *La libertad científica como libertad de enseñanza*, aunque aparentemente se mueven en planos distintos (la libertad científica es la libertad de investigadores y docentes que protege el valor de la creatividad y la libre difusión de la ciencia; y la libertad de enseñanza es la libertad de la sociedad de promover centros docentes adecuados a una orientación ideológica, religiosa o científica) han de ser conciliadas de modo que mutuamente no se autolimiten más allá de unos límites inmanentes que a ambas benefician. En todo caso la «libertad científica» no puede servir de pretexto para vulnerar el principio de la «libertad de enseñanza».

7. *La libertad científica como derecho de autonomía de las instituciones académicas*, no sólo es una excelente escuela de aprendizaje de la libertad, sino que aviva el sentido de corresponsabilidad de cuantos componen la corporación académica; y es el régimen indispensable para lograr unos centros permanentemente renovados y ágiles que sintonicen con las innovaciones científicas y técnicas de la educación.

8. *La libertad científica como libertad de estudio o libertad de aprender*, corolario o reflejo de la libertad docente, supone la capacidad de elección de clases a seguir, una libertad de elección de la especialidad deseada, un derecho a expresar la propia opinión científica y un derecho a la discusión científica con el docente (libertad crítica).

Si bien las anteriores acepciones constitucionales de la Libertad científica. *no generan de suyo* una educación de calidad, en un sentido de plenitud humana, aunque coadyuven a ella, es esta última acepción de la libertad, y más concretamente, en la «*educación para la libertad*» y «un clima de libertad» donde se enuclea el germen de una auténtica educación de calidad de la persona.

5. IDEOLOGIA, CULTURA Y CALIDAD DE LA EDUCACION

1. Enumerados los distintos significados de educación, se ha tomado y utilizado «ideología» en su sentido amplio y positivo de «Weltanschauung» personal y se han incluido en la «cultura» todos los presupuestos ambientales e individuales que no entran en lo ideológico.

2. Ahora bien se puede definir y se ha definido la calidad de la educación por vía deductiva, partiendo de una ideología, o por vía inductiva, saliendo de los datos concretos de la cultura y de sus exigencias. Ambas vías parecen ser reductivas, en cuanto no pueden prescindir de uno de los factores y en cuanto no responden adecuadamente a la nueva demanda de educación que está aflorando hoy en día. Esta requiere garantías y seguridad (= vía deductiva), pero también inmediata y realística satisfacción de necesidades (= vía inductiva) y además espacios de libertad (= dimensión utópica).

3. Se vislumbra luego la posibilidad de una tercera vía de «convergencia abierta» en la que se escape a cualquier mitificación (de la ciencia, técnica, ideología...) y se dé peso y espacio a las diferencias culturales (locales e individuales) con una amplia disponibilidad para el cambio (provisionalidad de lo existente y esperanza en el futuro).

6. FUENTES DE TENSION INDIVIDUALES Y SOCIALES CON INCIDENCIA EN LA ACTUACION PROFESIONAL DE LOS EDUCADORES

1. Toda inversión tiene un talón de Aquiles que puede hacerla fracasar, y es el de la disponibilidad de recursos humanos capaces de hacer esa inversión eficaz.

La figura de los profesores, como personas sobre las que recae la responsabilidad institucional del proceso educativo, es clave para plantear el tema de la calidad de la educación.

2. En principio cabría esperar que aumentando la calidad de la formación de los educadores aumente también la calidad de la educación, aunque ciertos condicionamientos individuales y sociales pueden hacer falsa esta afirmación.

3. En el momento actual en España puede afirmarse que la falta de atención a estos condicionamientos individuales y sociales, en los programas de formación de profesorado (pre-service e in-service), en definitiva la deficiente inversión en recursos humanos está haciendo ineficaz buena parte de las inversiones educativas que podrían mejorar la calidad de la educación.

7. PLANIFICACION Y CALIDAD DE LA EDUCACION

1. La Planificación de la educación debe entenderse en el sentido de dotar de eficacia al proceso que lleva a que el sistema escolar ponga en práctica el modelo educativo que fija la sociedad.

En la planificación de la educación ha de tomarse como referente tal modelo educativo, e interesa, por consiguiente, que su formulación sea clara, que responda a un cuadro de valores consecuente y que en su definición se hayan tenido en cuenta los principios pedagógicos con vigencia más universal.

2. Una adecuada planificación de la educación implica, además, una correcta utilización en los recursos disponibles, para lo cual ha de apoyarse en la identificación de los factores que determinan la eficacia del proceso de transformación en objetivos en resultados así como en la ordenación de su comportamiento con notas a inducir calidad en tal proceso.

En este sentido han de favorecerse y fomentarse las investigaciones que lleven a conocer las características, comportamiento e importancia de los factores que inciden en la mejora cualitativa de la educación.

3. Se constata, en esta materia, que el crecimiento cuantitativo y mecánico del sistema escolar no genera, en sí mismo, calidad de la educación, aun cuando sea exigible una infraestructura que haga posible el atender la demanda existente en materia de educación.

4. Como consecuencia, se señala la necesidad, urgente, de formular una política educativa que permita, y favorezca, la atención prioritaria a los aspectos cualitativos de la educación, como medio para mejorar la calidad de la misma.

OTRAS ACTIVIDADES

CONCLUSIONES DEL VII CONGRESO NACIONAL DE PEDAGOGIA

PRESUPUESTOS DE LA FORMACION DEL PROFESORADO

1.^a La formación del profesorado debe ordenarse sobre la idea de que la profesión docente necesariamente incluye la dimensión educativa y que la actividad del profesor ha de basarse en unas relaciones humanas satisfactorias.

2.^a El contenido de la formación del profesorado no deberá olvidar que a todo profesor incumbe una importante tarea de orientación y que no es deseable disociar la formación docente de la formación orientadora.

3.^a La formación de los profesores en sus diversos ciclos –formación inicial, iniciación práctica y formación continua– debe considerarse como un sistema único e interdependiente.

4.^a Dentro de los planes de acción para la formación del profesorado deberá tenerse en cuenta el principio de interacción teoría-práctica. Todo modelo de formación del profesorado habrá de integrar teoría y práctica pedagógicas en un curso de acción único, a través de estructuras «curriculares» comunes que permitan eliminar al máximo la actual discontinuidad entre la formación y el perfeccionamiento.

5.^a Es preciso tener presente la importante mutación operada en el papel del profesor como base para la formación de sistemas y programas de formación docente.

6.^a Dada la responsabilidad social del trabajo del profesor, es urgente sensibilizar al profesorado, implicándole en una formación permanente que le lleve a actuar cada vez con mayor madurez personal.

7.^a Tanto la selección como la formación del profesorado debe realizarse teniendo muy en cuenta las necesidades reales de la sociedad.

8.^a El educador de hoy no puede dar la espalda a los angustiosos problemas que afligen a nuestra sociedad, desde la paulatina destrucción del medio hasta el consumo de drogas.

9.^a El educador no puede permanecer impávido ante la crisis de valores que corroe a nuestra juventud, porque eso equivaldrá a contradecir la misión fundamental que como tal educador le incumbe.

10. Es obvio que cualquier programa de formación del profesorado deberá procurar que el futuro profesor –lejos de limitarse a ejercer una mera acción profesional carente de sentido y servidora de cualquier causa– asuma con clara conciencia la responsabilidad educadora que en cualquier caso la sociedad acabará por exigirle.

SELECCION DE LOS PROFESORES

11. Prescindiendo de consideraciones oportunistas, hay que reconocer abiertamente las necesidades de llevar a cabo una adecuada selección de los aspirantes al profesorado, que a la vez que evite escrupulosamente toda discriminación, esté atenta, exclusivamente, al progreso de la educación y a la realización humana y profesional –exenta de frustraciones– de quienes a la educación se dediquen.

12. Puesto que la selección de los aspirantes al profesorado ha de realizarse *con criterios social y científicamente válidos*, es preciso *denunciar* la incongruencia de algunos sistemas educativos –entre los que se encuentra el español– que aplican una irreflexiva oferta de puestos a la entrada de las instituciones de formación, a la vez que imponen o permiten una frustrante e incontrolada selectividad a la salida de las mismas, después de cuatro o cinco años de inútil espera con las tristes secuelas del paro masivo y de la entrada en la profesión docente de personas escasamente vocacionales y aún más escasamente preparadas.

FORMACION DE PROFESORES

13. Los sistemas y programas actuales de formación docente siguen obedeciendo a pautas que han perdido su validez, por lo que se han de renovar teniendo en cuenta una serie de presupuestos indispensables para un correcto enfoque del tema en el mundo actual.

14. Se hace necesario facilitar y potenciar al máximo el desarrollo de investigaciones sobre técnicas de formación de profesores.

15. La difusión de técnicas innovadoras en la formación del profesorado no debería realizarse sin una previa y sistemática evaluación de sus resultados.

16. El mejor criterio de evaluación de los programas de formación de profesores viene dado por la adecuación de sus resultados a un concepto de profesor basado en los hallazgos de la investigación científica.

Frente a las limitaciones de las corrientes de investigación de la función docente basadas en las características de la personalidad del profesor y en las competencias docentes para elaborar un modelo de profesor eficaz, se propone un cambio de rumbo en la investigación de la eficacia docente, de tal forma que el objeto de la misma venga constituido por capacidades y estrategias docentes de carácter global y se tenga en consideración el contexto particular en que la acción docente se desarrolla.

17. La tecnología, con independencia de las polémicas ideológicas en torno a ella, constituye un factor decisivo modelador de la estructura y funciones de la educación, y por consiguiente, de la formación del profesorado.

Ahora bien, la tecnología no produce los resultados deseables automáticamente, sino que reclama un marco operativo —en el que juegan un papel importante el modo en que el profesor se percibe a sí mismo, a sus alumnos y a la realidad— desde el que es posible generar una acción de mejora.

PERFECCIONAMIENTO DEL PROFESORADO

18. El principio de la educación permanente debería convertirse primariamente en realidad en el ámbito de la formación del profesorado.

19. En los programas de perfeccionamiento del profesorado, y especialmente en los casos de cambios importantes (especialización docente, adopción de nuevos métodos, etc.), resulta imprescindible utilizar también procedimientos no convencionales, en los que se combinen los programas impartidos directamente con la enseñanza a distancia. Para lograr la comprensión y familiarización con estos procedimientos innovadores es preciso utilizarlos dentro de los cursos previos de formación de profesores.

20. Sin perjuicio de la utilización de las modalidades más tradicionalmente empleadas en la formación continua del profesorado, deberá tenderse a otras más centradas en el profesor y su tarea cotidiana de tal manera que en esas modalidades se permita que se estimule en los profesores la formación de la conciencia de la responsabilidad que ellos tienen en su propio perfeccionamiento profesional.

LA DIFUSION DE LAS INVESTIGACIONES PARA LA FORMACION DE PROFESORES

21. La incidencia de las investigaciones en la formación de profesores exige que se tenga en cuenta la necesaria intercomunicación entre investigadores que podrían articularse en tres vías:

1.^a La facilitación de la difusión de los proyectos de investigación en curso por un medio ágil e institucionalizado, que propicie la interacción entre investigadores.

2.^a La búsqueda de canales de difusión de las investigaciones entre los usuarios de sus resultados de un modo eficaz.

3.^a La implicación de los profesores de los distintos niveles en los procesos de investigación, como valiosa fuente de datos y, al tiempo, como medio de garantizar la aplicación de los resultados obtenidos.

INSTITUCIONES DE FORMACION DE PROFESORES Y ESPECIALISTAS EN PEDAGOGIA

22. Es urgente abordar el problema del plan de estudios de las Escuelas Universitarias de Formación de Profesores que sustituya al que, en situación experimental, dura casi diez años.

23. Urge un replanteamiento en profundidad de las instituciones que en España tienen actualmente encomendadas la formación del profesorado en todos los niveles; se hace necesario un estudio profundo y comprometido de los objetivos que deben cubrir las diversas instituciones dedicadas a la formación de profesores, evitando la duplicidad y aun multiplicidad de esfuerzos, que a la postre sólo consiguen muy escasos resultados.

24. Es preciso que las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de EGB alcancen cada vez mayores cotas de competencias científicas y profesional y se opongan con todas sus fuerzas a ser el *refugio* último de estudiantes universitarios de menor capacidad.

25. Es urgente que se descubran y se profundicen cauces más adecuados para la formación de educadores o de profesores especializados. El asunto resulta de extraordinaria importancia en lo que se refiere a los especialistas en Educación Especial, cuya preparación actual está muy lejos de ser satisfactoria, pese a la grave responsabilidad que se les exige. Pero algo parecido podrá afirmarse con respecto al profesorado de Educación Preescolar o con respecto a determinados profesores especialistas en un área determinada: Idiomas, Matemáticas, Ciencias, etcétera.

26. Es preciso que las Facultades de Ciencias y Letras dejen ya de desconocer que la inmensa mayoría de sus titulados acaban, aunque les pese, dedicándose a la docencia, y que, por tanto, *sus planes de estudios superespecializados* y «científicos» están completamente alejados de la realidad. Es preciso que la formación pedagógica del profesorado de BUP y FP deje de ser un puro e irrelevante complemento, no siempre exigido, para convertirse en algo sustancial. A este respecto es *especialmente deseable* una mayor coordinación entre las distintas instituciones implicadas. En este

sentido, se considera que podría resolverse este problema procediendo a la conversión de las actuales secciones de Ciencias de la Educación en Facultades, uno de cuyos objetivos sea la formación del profesorado de nivel medio.

27. La mejora de la calidad de la educación requiere dar viabilidad profesional a diversas ocupaciones técnico-pedagógicas. Se constata que, aun existiendo expectativas sociales incipientes, la profesionalización de los pedagogos exige el establecimiento de servicios educativos nuevos en las instituciones y en el sistema escolar.

28. Es preciso que las secciones universitarias de Pedagogía o de Ciencias de la Educación, ya numerosas en el país, realicen una profunda reflexión acerca de cuáles han de ser sus objetivos científicos y profesionales, dirigiendo sus planes de estudios a la formación de los especialistas que el país realmente necesita en las distintas parcelas de las Ciencias de la Educación.

29. Es preciso remodelar la estructura de los planes de estudio de las secciones universitarias de Ciencias de la Educación, a fin de insertar en ellos las diversas especializaciones pedagógicas. Para ello, se deberán potenciar y desarrollar los estudios del tercer ciclo, que, además de conducir al doctorado, incluirán modalidades de formación profesional terciaria. Esta revisión curricular de los estudios de Pedagogía exigirá, entre otras cosas, coordinar territorialmente las especializaciones, dotar a las secciones de departamentos y profesorado adecuados y establecer centros de experimentación que permitan la investigación formativa y las prácticas profesionales.

En los planes de formación de las facultades y escuelas universitarias es indispensable incluir programas de investigación formativa –tipo de investigación propio de las instituciones universitarias–, como elemento imprescindible en la formación de profesores y medio necesario para asegurar la necesaria vinculación entre la investigación pedagógica y la práctica educativa.

30. Se estima que se ha de tender a la consolidación de las especializaciones académico-profesionales que poseen ya una importante tradición (dirección de centros educativos, inspección técnica, orientación y educación especial), así como impulsar el reconocimiento social y administrativo de las llamadas «nuevas profesiones pedagógicas» (animación sociocultural, organización de ludotecas, diseño de materiales de instrucción, asesoramiento técnico-pedagógico a instituciones, gerantopedagogía, etc.).

31. Es necesario hacer cumplir la legislación vigente en materia de orientación escolar y de implantar, en todos los niveles del sistema educativo, los servicios correspondientes. A este respecto, se considera que la orientación es una actividad técnica que ha de ser desempeñada por titulados superiores en pedagogía, si-bien requiere la participación de equipos multiprofesionales.

Igualmente se estima la necesidad de potenciar la especialización en organización y dirección de centros educativos, así como de conferirle una clara proyección profesional. Debe exigirse la titulación en Pedagogía para acceder a los servicios de inspección técnica.

32. Sin caer en actitudes gremialistas restrictivas, se considera necesario definir el estatuto profesional del pedagogo y crear los cauces adecuados para la colegiación de los titulados en Ciencias de la Educación, a fin de garantizar la especialización de sus campos de ejercicio profesional y de defender del intrusismo al ámbito pedagógico. A estos efectos, la Sociedad Española de Pedagogía impulsará urgentemente, en colaboración con otras entidades, la elaboración de este estatuto y la gestión de su reconocimiento social y administrativo.

PREMIO PERIODISTICO

El Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias del Distrito Universitario de Valladolid, concederá un premio de 20.000 pesetas al mejor artículo o serie de artículos periodísticos sobre la *función del profesor de Enseñanza Media* (con atención preferente al aspecto educativo) ajustándose a las siguientes bases:

- 1.º Podrán concurrir cuantas personas lo deseen.
- 2.º Cada concursante podrá presentar un solo artículo o serie de artículos.
- 3.º Cada trabajo se presentará bajo un lema, acompañándose de otro sobre cerrado en el que consten –además del lema que figure en el sobre exterior– el nombre y dos apellidos, domicilio y teléfono y si es o no colegiado.
- 4.º El Jurado estará integrado por un miembro de la Junta de Gobierno del Colegio –que lo presidirá– y dos colegiados elegidos por aquélla.
- 5.º Los artículos serán necesariamente originales y deberán presentarse por quintuplicado.
- 6.º El premio podrá ser declarado desierto, pero no se fraccionará.
- 7.º El plazo de presentación quedará cerrado el 28 de febrero de 1981.

RESUMEN DE LA SESION INFORMATIVA Y RUEDA DE PRENSA, DESARROLLADAS POR EL **PROFESOR VICENTE R. BALSEIRO CASTRO**, CON MOTIVO DE LA PRESENTACION OFICIAL DE LA EDICION NUMERADA DE 725 EJEMPLARES, DEL ESTUDIO RELATIVO A LA REESTRUCTURACION DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL, CONTENIDO EN EL LIBRO:

«MEMORIA DESCRIPTIVA DEL ORGANIGRAMA DEL SISTEMA EDUCATIVO Y PROYECTO DE REESTRUCTURACION DE LAS ENSEÑANZAS MEDIAS»

Edición realizada bajo los auspicios de la ASOCIACION NACIONAL DE DOCENTES DE FORMACION PROFESIONAL.

El Sistema Educativo actual, nacido de la Ley General de Educación de 1970, no responde satisfactoriamente a las necesidades de la sociedad española. Nuestro país experimentó un cambio profundo en la última década, rompiendo sus amarras con el pasado. En el seno del marco democrático, la sociedad española cada día tolera menos las marginaciones, en especial las que conculcan el derecho a la educación a la enseñanza.

El profesor Vicente, R. Balseiro Castro presentó un estudio relativo a la reestructuración del Sistema Educativo español, en el que, tras realizar un análisis de la situación de la enseñanza, calificada como deplorable, animó a todos los vinculados al proceso educativo a *iniciar un debate sereno y democrático* tendente a definir las finalidades de la Reforma de las Enseñanzas Medias.

El Sistema Educativo vigente constituye un agente de desestabilización socioeconómica al provocar un engorde excesivo de los sectores no directamente productivos, en detrimento de los productivos. También propicia, probablemente por la consideración social más que por la económica, la inclinación de los jóvenes hacia estudios de tránsito con horizonte universitario, en los que, los fracasados del intento por conseguir un título superior, caen en el escalón de inferior rango donde se sienten frustrados. Asimismo los que no coronan sus esfuerzos con un título, habrán de procurar su incorporación al mundo del trabajo sin una titulación intermedia reconocida para el ejercicio de una actividad profesional y lo que es más grave, sin la capacitación correspondiente.

Como *realmente lamentable* calificó el vacío de ilusión que impera en la Formación Profesional; que envuelve a los alumnos, los profesores y a las familias, desconcierta a las empresas y preocupa a la Administración Educativa: «Al nacer le dieron el beso de la muerte. Tal y como se pretende desarrollarla actualmente no conseguirá alcanzar el reconocimiento que la sociedad le niega.»

Es preciso conseguir un Sistema Educativo capaz de generar mayor satisfacción y motivaciones, coherente, no discriminatorio, flexible, superador de la dicotomía educación/trabajo y, lo que es deseo común, homologable con las estructuras imperantes en los países occidentales.

Este Sistema Educativo, sencillo en su concepción, debería estar informado por los criterios: Unidad e interrelación; permeabilidad, flexibilidad y compatibilidad, tanto en sus concatenaciones externas como internas; no discriminación y selección por satisfacción, para superar la degradación y el desencanto que provoca actualmente; conexión con la realidad social y productiva, en línea con el intento de acercar la educación a la vida; viabilidad para su desarrollo, en base a los principios de utilización total de los medios y recursos disponibles, en una transformación gradual, sin saltos al vacío; y finalmente homologación con los sistemas de la Enseñanza Técnica y Profesional propugnada por la UNESCO, para facilitar la integración del flujo emigración inmigración y propiciar la movilidad profesional.

Los puntos claves para la reestructuración del Sistema Educativo los resume en este «decálogo» de acciones concretas:

1. Derogación inmediata del art. 20 de la L.G.E. que canaliza a los alumnos mejor dotados y preparados hacia el Bachillerato actual, calificado, en su medio, como vía teórica y abstracta.
2. Captar estos buenos alumnos para la Enseñanza Técnica y Profesional reglada. De la que dependen la economía, la producción, en suma, las posibilidades de desarrollo del país.
3. Establecer dos ciclos de enseñanza secundaria, con oportunidades iguales a la entrada y a la salida, en condiciones de aprovechamiento similar.
4. Implantar una opción de intensificación práctica, voluntaria, para los alumnos menos preparados, que hoy cursan obligatoriamente la formación profesional de primer grado.
5. Separar la formación profesional ocupacional de la Enseñanza Técnica y Profesional.

6. Crear un segundo ciclo secundario con opciones de Letras, Ciencias, Artes, Tecnología y Técnicas aplicadas.
7. Implantar una alternativa atractiva al primer ciclo universitario, Ciclo Superior de la Enseñanza Técnica y Profesional, no universitario.
8. Establecer una formación profesional corta, con objetivos precisos, después del segundo ciclo secundario.
9. Clarificar definitivamente títulos académicos, certificados profesionales y sus efectos en una ley básica de empleo.
10. Armonizar docencia y docentes, no fomentar los enfrentamientos entre cuerpos y establecer las reglas del juego de la carrera docente.

De esta forma se trazaría el perfil de un proyecto educativo, conforme a las necesidades y las posibilidades de los próximos años, y que a la vez esté proyectado al futuro.

*Instituto Politécnico Nacional «Juan de la Cierva»
Madrid, 7 de mayo de 1980*

Todos los Centros de enseñanza,
oficiales y privados,
de E.G.B. F.P. y B.U.P.
de la provincia de OVIEDO
deben ser suscriptores de
AULA ABIERTA en 1981



El INB «Alfonso II» de Oviedo celebró un homenaje, a finales del mes de junio pasado, en honor del ilustre pintor ovetense y catedrático de Dibujo, jubilado, de aquel Centro, don Paulino Vicente Rodríguez. Estas fotografías recogen el acto de entrega de un ramo de flores a su esposa y el del descubrimiento de una placa que da el nombre del homenajeado al Aula de Dibujo.



DOCUMENTACION BIBLIOGRAFICA

SELECCION DE PUBLICACIONES PERIODICAS DE INTERES PEDAGOGICO

En el número 27 de AULA ABIERTA ofrecíamos, a requerimiento de alumnos universitarios y de estudiosos de las Ciencias relacionadas con la educación, una selección actualizada de Revistas preocupadas en difundir estudios e investigaciones educativas. Completamos ahora aquella información con una nueva selección de publicaciones periódicas de interés pedagógico estructuradas en dos grandes apartados (1):

- 1.- Revistas que contienen, sistemáticamente, *referencias bibliográficas y documentales* útiles en el estudio de las Ciencias de la Educación.
- 2.- Publicaciones periódicas, *no pedagógicas*, que incluyen con frecuencia trabajos científicos sobre educación.

1. SELECCION DE REVISTAS QUE CONTIENEN, SISTEMATICAMENTE, REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS Y DOCUMENTALES UTILES EN EL ESTUDIO DE LAS CIENCIAS DE LA EDUCACION

Abstracts of Bulgarian Scientific Literature, Philosophy, Psychology and Pedagogics. Sofía.
Actualidades Internacionales de Educación. Selección para las Revistas Pedagógicas. París.
Anuario de Bibliografía Pedagógica. Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes. Madrid.
Anuario Bibliográfico Dominicano. Secretaría de Estado de Educación y Bellas Artes. Trujillo.
Anuario Bibliográfico de la Facultad de Filosofía y Educación de la Universidad de Chile.

Santiago.

Anuario Bibliográfico Italiano. Publicado per cura del Ministerio della Istruzione. Turín.
Anuario Bibliográfico. Letras, Historia, Educación y Filosofía. La Plata.

Anuario. Pontificia Universidade Católica de Río de Janeiro. Servicio de Documentacao e Estadística.

Año Pedagógico Hispanoamericano, El. Monografías Pedagógicas. Madrid.

Atenas. Revista de Información y Orientación Pedagógica. Madrid.

Bibliografía Argentina. Educación. Ministerio de Educación. La Plata.

Bibliografía Argentina de Ciencias de la Educación. Instituto Bibliográfico. La Plata.

Bibliografía Argentina de Filosofía y Ciencias de la Educación. Instituto Bibliográfico. La Plata.

Bibliografía Argentina de Psicología. La Plata.

Bibliografía Brasileira de Educacao. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Río de Janeiro.

Bibliografía de Ciencias de la Educación. Santa Fé.

Bibliografía Educativa. Servicio de Publicaciones del M.E.C. Madrid.

(1) Como dijimos en aquella ocasión facilitaremos la ficha de las publicaciones a cuantas personas la interesen.

- Bibliografía Educativa Venezolana*. Maracaibo.
- Bibliographical Review of the Czechoslovak Literatur in Communal School and Food Higiene*. Praga.
- Bibliographie Caholique*. Revue critique des ouvrages de Religion de Litterature, d'Education, etc... París.
- Bibliographie der Deutschsprachigen Psychologischen Literatur*. Frankfurt and Main.
- Bibliographie Padagogik*. Padagogisches Zentrum. Berlín.
- Biliographie Padagogik/Educational Bibliography*. Munich.
- Biliographie Padagogique Annuelle. BIE*. Ginebra.
- Biliographie des Publications des Etablissements Scientifiques de l'Etat*. Bruselas.
- Biliographies in Education*. Canadá Teachers Federation. Otawa.
- Bibliography of Research Studies in Education*. Washington.
- Biblioteca Hispana*. Revista de Información y Orientación bibliográfica. Secciones 1 y 3. Madrid.
- Biblioteca de la Unesco*. París.
- Boletim Bibliográfico*. Rio de Janeiro.
- Boletín Bibliográfico e Informativo*. Lisboa.
- Boletín Informativo*. Ministerio de Educacao e Cultura. Río Janeiro.
- Boletín Bibliográfico C.E.R.L.A.L.* Bogotá.
- Boletín Bibliográfico de Ciencias del Estudio*. Revista mensual de Información Bibliográfica. Zaragoza.
- Boletín Bibliográfico I.C.C.E.* Madrid.
- Boletín del Centro de Documentación e Investigación Pedagógica*. Maracaibo.
- Boletín Bibliográfico Pedagógico*. Bogotá.
- Boletín Documental*. Maracaibo (Venezuela).
- Boletín del Centro de Estudios de Instrucción Programada*. Departamento de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata.
- Boletín de Ciencias de la Educación*. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional del Nordeste.
- Boletín de Información Bibliográfica*. Santiago de Compostela.
- Boletín de Educación*. Dirección General de Escuelas Primarias. Córdoba.
- Boletín Informativo de la Biblioteca y Museo Pedagógico*. Montevideo.
- Boletín Informativo de Documentación*. Madrid.
- Boletín Informativo de la Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación y Ciencia*. Madrid.
- Boletín Informativo y de Documentación*. Instituto Colombiano de Pedagogía. Bogotá.
- Boletín Trimestral de la Sociedad Española de Pedagogía Comparada*. Universidad de Valencia.
- Bookbird*. Literature for children and young people. Viena.
- Bolletino delle Comunita Europee*. Roma.
- Books for your Children*. Londres, Oxford University.
- Bordon*. Revista de Orientación Pedagógica. Madrid.
- British Education Index*. The Library Association London.
- Bulletin d'Analyses de Livres pour Enfants*. París.
- Bulletin du B.I.E.* (Bureau International d'Education). Genève. (También se publica el Bulletin du Conseil Mundial des Societés d'education comparée).
- Bulletin Signaletique*. Section Sciences de l'Education. París. Centre National de la Recherche Scientifique.
- Bulletin Signaletique*. Section 390: Psychologie. París.
- Canadian Education Index*. Canadian Concoil for Research in Education. Otawa.
- C.D.I.E.* Centro de Documentación e Información Educativa. Boletín Informativo Bibliográfico. Chacho (Argentina).
- Carnet Documentaire*. Bibliographie analytique de la bibliothéque de psychopédagogie médico sociale. Motpellier.
- CEPE*. Ciencias de la Educación preescolar y especial. Madrid.
- Connaissance et Formation par le Livre l'Audivisuel*. Suplemet au Bulletin du Sivre. París.
- Credif Bulletin Bibliographique*. Ecole Normale Superieure de Saint Cloud.
- Current Contents*. Behavioral. Social and Educational Sciences. Institute for scientific information. Philadelphia.
- Curriculum and Research Bulletin*. Education Department of Victoria.
- Cuadernos de Bibliografía Educativa*. Lima.
- Children's Books*. A list of Books for Preschool through junior Higt School Age. Washington.
- Children's Books Review*. Hertfordshire (Inglaterra).
- Children's Literature Review*. Detroit (Michigan).
- Documentación Psicopedagógica*. Valencia.
- Documentation et Information Pedagogiques*. París-Ginebra.
- Documentario*. Secretaría de Estado de Educacao e Cultura. Porto Alegre.
- E.R.I.C. Current Index to Journal in Education*. Nueva York.
- Edinforme*. Abstracts de Educación. La Coruña.

- Educación*. Colección semestral de aportaciones alemanas. Revista de Ciencias Pedagógicas. Tübingen.
- Education Abstracts*. París. V: Revista Análítica de Educación.
- Education Index*. Wilson Company. New York.
- Education Libraries Bulletin*. Londres.
- Educational Administration Abstracts*. Ohio.
- Educational Documentation and Information*. París.
- Educational Resources Information Center*. Government Printing Office. División of Public Documents. Washington.
- Estudios y Documentos de Educación*. Unesco. París.
- Eudised R & D Bulletin*. Strasburgo.
- George Washington University Bulletin, The*. Abstracts of Doctor Sissutations. Washington.
- I.B.E. Bulletin*. Institut für Bildungs und Entwicklungsforschung. Wien.
- Indice de Articulos sobre Educación y Adiestramiento*. Méjico.
- Indice Bibliográfico*. Méjico.
- Indice Educacional*. Maracaibo.
- Información Bibliográfica*. La Habana.
- Información Bibliográfica*. Montevideo.
- Información Bibliográfica Educativa*. Centro Nacional de Documentación e Información Pedagógica. Bogotá.
- Interchange*. A Journal of Educational Studies. Toronto.
- Journal Supplement Abstracts Service*. Catalog of Selected Documents in Psychology. Washington.
- Language Teaching and Linguistics Abstracts*. London.
- Libri e Libri*. Brescia.
- Libros y Material de Enseñanza*. Instituto Nacional de Libro Español. Madrid.
- List of Recent Materials Received in the Education Clearing House*. Unesco. París.
- Liste des Documents et des Publications de l'Unesco*. París.
- Litterature de Jeunesse*. Bruselas.
- Livres, Les*. Bulletin bibliographique mensuel. París.
- Mental Retardation Abstracts*. Washington.
- Neue Volksbildung*. Buch und Bucherei. Viena.
- Newsletter*. Sociedad Europea de Educación Comparada. Bruselas.
- Notes and Abstracts in American and International Education*. University School. Michigan.
- Notes Bibliographiques*. París.
- Notes on the Future of Education*. Educational Policy Research Center at Syracuse, New York.
- Noticias de Educación Iberoamericana*. Madrid.
- Nouvelles Bibliographiques*. Unesco. París.
- Oetinger Almanach*. Gebt uns Bücher, gebt uns Flügel. Hamburgo.
- Pedagogische Bibliographie*. Gravenhage Holanda.
- Psychological Abstract*. Washington.
- Rentree des Classes*. París.
- Research in Education*. Anuual Index. Washington.
- Research into Higher Education Abstracts*. Londres.
- Resources in Education*. Washington.
- Resúmenes Analíticos en Educación*. Santiago de Chile.
- Revista Análítica de Educación*. Unesco. París.
- Revista Análítica de Educación Fundamental*. Unesco. París.
- Revue Analytique d'Education*. París.
- Revue Analytique d'Education de Basf*. París.
- Revue des Livres pour Enfants*. La. París.
- Servicio Latino Americano de Resúmenes Analíticos de Educación*. Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación. Santiago de Chile.
- S. M. Revista de Información Pedagógica y Bibliografica*. Madrid.
- S. M. Revista de Orientación Educativa*. Madrid.
- Schedario*. Letteratura giovanile. Florencia.
- Selecciones Pedagógicas*. Osuna (Sevilla).
- Sociology of Education Abstracts*. Buckinghamshire (Inglaterra).
- Subject Index to Children's Magazines*. Wisconsin (EE. UU.)
- Technical Education Abstracts*. Liverpool.
- Unesco*. Comité Consultivo Internacional de Bibliografía. París.
- Universidad y Desarrollo*. Centro de Documentación de la Corporación de Promoción Universitaria. Santiago de Chile.
- World of Learning. The*. Londres.
- World (the) year Book of Education*. Institute of Education. Columbia University.

2. PUBLICACIONES PERIODICAS, NO PEDAGOGICAS, QUE INCLUYEN CON FRECUENCIA TRABAJOS CIENTIFICOS SOBRE EDUCACION

- Actes de la Recherche en Sciences Sociales.* Centre de Sociologie Europeenne. París.
- American Sociological Review.* American Sociological Association. Washington.
- Annee (le) Psychologique.* Institut de Psychologie. Presses Universitaires de France. París.
- Archives de Psychologie.* Jean Piaget. Archives de Psychologie. Faculté de Psychologie. Université de Genève.
- Boletin de la Unesco para las Bibliotecas.* Estudios originales, resultados de investigaciones y artículos de interés de la evolución internacional sobre aspectos teóricos y prácticos, bibliotecología, documentación, informática, archivos y educación.
- Bulletin de Psychologie.* Groupe d'Etudes de Psychologie de l'Université de Pafís.
- Bulletin Signaletique.* 101 Sciences de l'information. Documentation Centre National de la Recherche Scientifique. Informa Science. París.
- Bulletin Signaletique.* 390 Psychologie et psychopathologie. Psychiatrie Centre National de la Recherche Scientifique. Informasciencia. París.
- Cahiers (les) Français.* La Documentación Francaise (Secrétariat général du Gouvernement). París.
- Cahiers Internationaux de Sociologie.* Ecole pratique des hautes études Presses Universitaires de France. París.
- Correo (el) de la Unesco.* Una ventana abierta al mundo Unesco. París.
- Child Development.* Society for Research in Child Development. New York.
- Culturas.* Cultura y Comunidad. Unesco. París.
- Enfance.* Laboratoire de Psycho-Biologie de l'Enfant. París.
- Information processing and management.* Libraries and Information retrieval. Systems and communication Net works, An International Journal Indiana University, Bloomington. USA.
- International Social Science Journal. Revue internationales des Sciences Sociales.* Unesco, París.
- Journal of Human Resources.* Education, Manpower Policies Industrial Relations Research Institute; Centre for Studies in Vocational and Technical Education; Institute for Research on Poverty. University of Wisconsin Press.
- Journal of Political Economy.* Economics Department, University of Chicago.
- Journal of Social Psychology.* Worcester.
- Libro (el) Español.* Revista mensual del Instituto Nacional del Libro Español: INLE. Madrid.
- Artículos sobre la industria editorial española. Información nacional e iberoamericana. Repertorio bibliográfico de novedades: índice de autores y obras anónimas, de títulos, de materias y editores.
- Profesiones y Empresas.* Revista de orientación e investigación profesional. Ediciones técnicas y profesionales. Madrid.
- Psychological Abstracts.* Non evaluati summaries of the world's literature in psychology and related disciplines. The American Psychological Association. Washington.
- Psychiatrie de l'Enfant.* Presses Universitaires de France. París.
- Psychologie Française.* Societé Française de psychologie. París.
- Revista Española de la Opinión Pública.* Madrid.
- Revista de Estudios Políticos.* Instituto de Estudios Políticos. Madrid.
- Revista de Formación Profesional.* Dirección General de Enseñanza Media. Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Revista Internacional de Países Socialistas.* La Habana.
- Revista Internacional de Ciencias Administrativas.* Bruselas.
- Revista de Psicología General y Aplicada.* Organó de la Sociedad Española de Psicología. Instituto Nacional de Psicología Aplicada y Psicotécnica. Madrid.
- Revue de Psychologie Appliqué.* Editions du centre de Psychologie Applique. París.
- Revue Française de sociologie.* Centre d'études sociologiques. París.
- Investigaciones en los diferentes campos de sociología, metodología. Crónica de investigación, información, reseña de libros. Resúmenes analíticos. Resúmenes de los artículos en inglés, español, alemán y ruso.
- Scandinavian (the) Journal of Psychology.* Psychological Associations of Denmark, Filand, Norway and Seweden.
- Sociological Abstracts.* American Sociological Association, Eastern Sociological Society, The International Sociological Association and The Midwest Sociological Society.
- Sociometry.* A Journal of Research in Social Psychology Department of Sociology, University of California. Los Angeles Sociometría (metodología y aplicaciones prácticas). Cuadros y gráficos.
- Zero. Un Informatique.* Editions Tests. París. Estudios sobre informática y mercados. Encuestas.

ROGELIO MEDINA

jesús bárcena

recursos didácticos
de las
ciencias naturales
en el
b.u.p.



i.c.e.
universidad de oviedo

oviedo, 1980

GILBERT HIGHET.—La tradición clásica. Influencias griegas y romanas en la literatura occidental. Fondo de Cultura Económica. México. 2 volúmenes. Traducción del inglés por Antonio Alatorre.

Cerca de un millar de páginas son las que desarrollan los veinticuatro capítulos de ambos volúmenes, seguidos de una Bibliografía sumaria, pero de un amplísimo Índice analítico, onomástico e ideológico, que facilita la consulta provechosa de la obra.

Aunque lejana ya la primera edición inglesa de 1949 y la traducción al español en 1954, reimpresa por primera vez en 1978, tal vez no esté del todo difundida entre nuestro público culto una obra tan importante como ésta, enriquecida en la versión española con las aportaciones que el traductor introduce, relativas al campo de las letras hispanas.

La obra, como no podía por menos y el mismo título lo sugiere, no pretende ser un estudio completo y exhaustivo de la contribución que las literaturas clásicas, griega y latina, han ejercido a lo largo de los siglos sobre la cultura literaria del mundo occidental. Esto requeriría la colaboración de muchos especialistas durante largos años, y el fruto logrado sería un monumental Corpus sobre el amplio legado del mundo greco-romano al nuestro.

Pero no por más limitado el propósito deja de ser fecundo e interesante. El autor, dándose cuenta de la ausencia de una obra de carácter general, con el asesoramiento y las sugerencias de eminentes estudiosos de estos temas ha trazado un estudio, que arranca desde los balbuceos de la literatura griega hacia el siglo VIII a. C. y llega hasta la segunda mitad del siglo XX de nuestra Era.

La línea que lo guía no siempre es recta ni ascendente. Atraviesa a veces épocas históricas en que se hunde y parece que tiende a desaparecer. Es la Edad oscura, posterior al derrumbamiento del Imperio Romano de Occidente. Surge de nuevo recogida por la Iglesia en sus monasterios y escuelas medievales, para levantarse todavía más potente con el hálito del Renacimiento. Se exalta aún más con la prosa, la poesía y el arte barrocos. Sirve de estímulo al soplo revolucionario que pone en conmoción a toda Europa durante el siglo XVIII. Pone un punto de suave reposo durante la época posterior, que el autor titula «El Parnaso y el Anticristo»,

en la hermosura que fue Grecia
y en la grandeza que fue Roma.

Cuando parecía que en el siglo de la industrialización la tradición greco-latina no tenía nada que decir, resulta que, al finalizar culturalmente el siglo XIX con la Primera Guerra Mundial, la erudición acumulada a lo largo de ese siglo había proporcionado a los estudiosos un enorme arsenal de datos, insospechado una centuria anterior. Hacia 1914 la biblioteca de un clasicista profesional, dice Highet, era diez veces mayor, y los libros que tenía a su disposición en la biblioteca de su universidad eran cincuenta veces más numerosos que los que un predecesor suyo podía contar en 1814.

En el capítulo XXII, titulado «Los poetas simbolistas y James Joyce», traza un análisis de la influencia de la cultura griega y latina sobre los poetas simbolistas, Mallarmé, Valery, Ezra Pound y T. S. Eliot, y más concretamente en las obras «El artista adolescente» y «Ulises», de James Joyce, por medio de los mitos y figuras legendarias de la Antigüedad.

Se cierra prácticamente la obra con el Capítulo «La reinterpretación de los mitos», que es el tema preferido en la actualidad en los campos de la literatura y del pensamiento. La triple consideración a que se prestan: como hechos históricos determinados, como símbolos de verdades filosóficas permanentes y como expresión de procesos naturales eternamente recurrentes, atraen la atención del espíritu indagador e insatisfecho del hombre moderno.

No hay que decir que a lo largo de estos dos amplios volúmenes se pasa revista, frecuentemente pormenorizada y profunda, a los aspectos históricos, lingüísticos y literarios de la transmisión de la cultura antigua a los pueblos del Occidente europeo y a su proyección cultural americana. Todos los géneros literarios y sus principales cultivadores en cada una de estas naciones son analizados a la luz de las investigaciones más calificadas y responsables que aporta la bibliografía moderna.

Como alto propósito que orienta e inspira la ejecución de esta obra queremos citar las mismas palabras con que cierra el autor su CONCLUSION:

«Roma se hizo potente gracias a su genio militar y político; y después, Grecia le enseñó a vivir la vida del espíritu. Las naciones occidentales modernas se han hecho potentes gracias a su genio científico e industrial. El único modo como podemos justificar este poder, la única manera de emplearlo para nuestra perdurable utilidad y de contribuir con algo permanente al progreso de la raza humana, es comprender y difundir un sistema de nobles ideales espirituales. Algunos de estos ideales los estamos elaborando nosotros mismos. Muchos otros los derivamos del cristianismo. Y muchos —en el arte, en la filosofía, en la literatura— los hemos recibido de la civilización grecorromana, como legado inapre-

ciable. El verdadero deber del hombre no es extender su poder ni multiplicar sus bienes más allá de sus necesidades, sino enriquecer y gozar su única posesión imperecedera: su alma.»

T. RECIO

NORMAN M. GOBLE y JAMES F. PORTER.—La cambiante función del profesor. Perspectivas internacionales. Ed. Narcea. Madrid, 1980, pág. 221.

Estamos viviendo en un mundo en constante transformación. Esto parece un hecho evidente. Observaciones elementales nos confirman la profundidad de los cambios existentes y nos disponen para un futuro en el que no se percibe ninguna posibilidad de consolidación, de estabilidad. En estas circunstancias todo el proceso social, todas las instituciones, todos los mecanismos de desarrollo y de formación, deberán adecuarse al nuevo ritmo y a las nuevas exigencias.

Tres factores de cambio afectan especialmente, según el análisis de nuestros autores, a la escuela y a la función docente:

1.º «La reserva de conocimientos y experiencias del pasado que, en períodos más estables, era utilizada por los padres para la orientación de sus hijos, resulta completamente inadecuada para ese fin. Los padres, en realidad, están a veces más inseguros que sus propios hijos. Y esto mismo puede afirmarse de la comunidad adulta en general. Los valores tradicionales y las costumbres transmitidas de generación en generación han ido perdiendo autoridad para la gente joven y resultan insuficientes como normas de conducta en una sociedad en constante transformación. Y al ir debilitándose la confianza y la competencia de los padres y de las diferentes organizaciones de adultos que asumían la educación del niño en sus aspectos socio-culturales y humanos, aumenta la tendencia a depender casi exclusivamente de las instituciones dedicadas a la educación formal.»

2.º Las instituciones escolares han de reconocer que la masa de conocimientos culturales que se producen y circulan fuera de sus lindes es mayor cuantitativamente que la que ellas necesitan y pueden manejar. La selección, ordenación y adecuación de esa masa de informes imponen una compleja tarea a los encargados de enseñar y transmitir conocimientos...

3.º La competencia del maestro, en las circunstancias actuales, ha pasado a ser elemento esencial del funcionamiento escolar. En otras épocas, con unos conocimientos limitados y perfectamente consolidados, con unas tradiciones estables, con costumbres inequívocas, la tarea docente podía ser desempeñada por cualquiera que tuviese una preparación general. Incluso los textos escolares, memorizados y repetidos, proporcionaban el material necesario para el aprendizaje y la formación intelectual. Hoy, la situación es totalmente distinta. Y el profesor ha pasado a desempeñar un papel mucho más decisivo. Pero, «¿cuáles son los «roles» del profesor en un mundo en cambio? ¿Qué clase de preparación necesita para adquirir y ejercitar las competencias indispensables en el desempeño de esos «roles»?»

Estas son las preguntas a las que intenta contestar el estudio de N. M. Goble y J. F. Porter. El tema se planteó en la 35 sesión del Congreso Internacional de Educación celebrado en Ginebra, bajo los auspicios de la Unesco, del 27 de agosto al 4 de septiembre de 1975. De ahí nació esta obra.

Las cuestiones planteadas son de gran interés para todos los profesionales dedicados a la enseñanza. Las discusiones no quedarán zanjadas con la aportación de Goble y Porter, pero el marco de referencia por ellos planteado continuará vigente. De hecho, las tendencias generales parecen reafirmarse con el paso del tiempo.

Algunas de las características de la formación de los futuros profesores están aquí recogidas y sintetizadas: Se constata la diversificación de funciones en el proceso de instrucción y una mayor responsabilidad en la organización del contenido del aprendizaje y de la enseñanza; se confirma la tendencia hacia una enseñanza individualizada y un cambio en la estructura de la relación profesor-alumno; hay una mayor participación de la «tecnología educativa»; son necesarias relaciones de colaboración con otros centros e interprofesionales; ha de producirse mayor colaboración con los distintos miembros de las comunidades respectivas; han de adquirir destacada importancia las actividades extra-curriculares, etc. Son estos aspectos los que llevan consigo un cambio profundo en la formación de los futuros profesores. En el trabajo de Goble y Porter se presentan varios modelos y sistemas utilizados en distintos países. Es una preocupación constante de casi todas las sociedades. Pero es necesario que los Gobiernos y los profesionales adquieran un compromiso más decidido de realización. «Más que ninguna otra actividad, la educación tendrá una influencia perdurable en la condición humana. Sin embargo, ninguna de las reformas deseadas podrá llevarse a efecto a menos que la buena voluntad de los Gobiernos y el compromiso de los educadores se unan en la tarea común de hacer que una de las prioridades del último cuarto de este siglo sea la reforma de la formación de aquellos que tendrán que asumir la principal responsabilidad en la educación de los niños» (pág. 183).

T. R. NEIRA

HERRERO CASTRO, S. y INFESTA GIL, A.—El rendimiento académico en la Universidad. Ediciones Universidad de Salamanca. ICE. Salamanca, 1980.

Es éste un estudio acerca del tema que el título enuncia, referido monográficamente a la Universidad de Salamanca.

El «rendimiento académico» viene operativamente definido por la tasa de repetición, de abandono y de promoción, siendo esta última la síntesis de las anteriores.

Tras unas apretadas consideraciones sobre la historia y la situación actual de la Universidad, para enmarcar cualitativamente el vasto problema estructural y funcional de esta institución, los autores analizan cuantitativamente la evolución del alumnado oficial y libre en las Facultades de Salamanca, las tasas del mismo por sexo, la evolución del número de licenciados y doctores, y los traslados y movilidad estudiantil entre 1940-41 y 1974-75. Se establece e interpreta la correlación existente entre la renta *per capita* española y el número de alumnos y licenciados por año entre los cursos límites señalados.

En la segunda parte de su trabajo, los autores estudian el destino de un grupo específico de alumnos: la cohorte 1971-72. En total, 1.371 estudiantes que se matriculan por primera vez en ese curso en alguna de las Facultades salmantinas.

Su rendimiento académico, definido como anteriormente se indicó, es puesto en relación con las variables Facultad y especialidad, sexo, edad, tipo de familia, profesión paterna, origen geográfico, lugar de nacimiento, domicilio familiar, calificaciones en el Preuniversitario y otras condiciones académicas.

Aunque globales y genéricos, los datos resultantes ofrecen indicaciones precisas acerca del rendimiento en la Universidad, y sugieren al lector no triviales consideraciones acerca del mismo. Los autores han resumido por su parte las conclusiones que han extraído de este estudio, que debería ser imitado por otras Universidades y posteriormente proseguido. Teníamos noticia, por ejemplo, de que los autores intentarían averiguar los avatares profesionales de la cohorte que constituye el núcleo de su trabajo.

El seguimiento post-grado de los sujetos que lograron el título universitario sería un estudio absolutamente nuevo y, sin duda, imprescindible para lograr formarse idea cabal del rendimiento social de la Universidad.

¡Esperemos que la fortuna de la cohorte esté siendo mejor que la que refleja el estremecedor porcentaje de licenciaturas obtenidas a tiempo, es decir, tras los cinco (o seis años para Medicina) de que constaba su carrera! Un porcentaje del 20,7. Pues sólo 284 de los 1.371 se gradúan *in tempore opportuno*.

El material estadístico es muy abundante. Permitiría, incluso, a otros investigadores estudios complementarios. No me resisto a apuntar un ejemplo. En la página 61 informan los autores de los coeficientes de correlación existentes entre el número de alumnos y el número de licenciados, en los períodos de 1940-54 y en el 1940-74. Estos coeficientes son, respectivamente, 0,40 y 0,74.

Tan notable diferencia parece estar indicando que la covariación de alumnos matriculados y licenciaturas por año obtenidas fue mucho mayor en la Universidad de Salamanca a partir del curso 1954. Y, en efecto, fundándonos en los Cuadros que jalonan la obra, hemos calculado el coeficiente de correlación alumnos-licenciados por año en el período 1954-74. Es $r = 0,65$. Pero si al aumento gradual del alumnado corresponde en este período un aumento bastante más regular que en el anterior del número de licenciados, la tasa licenciados/alumnos se mantiene, con notable constancia, inferior a la de los primeros ocho cursos de la post-guerra. Tomando como unidad la tasa en la base de partida (1940-1941), hemos calculado que la proporción media de licenciados «producidos» es de 0,69 entre 1948 y 1975. El porcentaje de graduados respecto a la población escolar total oscila, en los dos tercios de este período, entre 7,5 y 12,5. (Habría, naturalmente, que tener en cuenta cambios en los años de carrera, implantación de Facultades nuevas, etc.).

En cualquier caso, el aumento del alumnado, a pesar de la «masificación» imparable, no parece haber afectado cuantitativamente al rendimiento del sistema. Pero el 10 % de promedio de licenciaturas anuales, ¿se ha mantenido a costa de la calidad?

Los resultados analíticos de la cohorte permitirán al lector responderse por sí mismo y precisar uno de los aspectos en la polémica Universidad de masas-Universidad elitista, que es, a su vez, una de las dimensiones del trasfondo de la obra que hemos reseñado.

JOSE BENITO Y DIEZ-CANSECO