

AULA ABIERTA

REVISTA DEL
INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACION

SECCIONES:



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



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



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



4.-DOCUMENTACION inserta textos normativos, bibliografías temáticas, recensiones de libros y referencias sobre material didáctico.



CONSEJO DE DIRECCION

PRESIDENTA:

PATRICIA SHAW FAIRMAN, Directora del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo.

MIEMBROS:

ROGELIO MEDINA RUBIO, Director Adjunto del ICE de Oviedo.

ENGRACIA DOMINGO GARCIA, Jefe de la División de Investigación del ICE de Oviedo.

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

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

DIRECTOR:

TOMAS DE LA A. RECIO GARCIA, Catedrático del Instituto «Alfonso II» de Oviedo.

ADMINISTRACION

Quintana, 30. Oviedo.

SUMARIO

MARZO, 1981. N.º 31

ESTUDIOS

	Págs.
Las técnicas de investigación social en la investigación pedagógica	4
El ideario educativo de Jovellanos y la escuela de primeras letras del Real Instituto Asturiano	16
Hacia una pedagogía sin modelos	29
Principios y objetivos educativos de la escuela pública	34

EXPERIENCIAS Y REALIZACIONES

La técnica de la lectura creadora en E.G.B.	39
Una programación larga de Lengua Española para el primer curso de B.U.P.	45
Interdisciplinaridad en la historia: Aspectos teóricos y modelos prácticos	54
La distribución de competencias, en materia de educación, entre el Estado y las Comunidades autónomas	71

INFORMACION

Actividades del I.C.E.	86
-----------------------------	----

DOCUMENTACION

Selección de asociaciones y centros dedicados a la documentación e investigación educativa	89
Recensiones	98

ADVERTENCIA

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



LAS TÉCNICAS DE INVESTIGACION SOCIAL EN LA INVESTIGACION PEDAGOGICA

ROGELIO MEDINA RUBIO
Director Adjunto del ICE

CONCURRENCIA DE APORTACIONES METODOLOGICAS EN LA INVESTIGACION EDUCATIVA

De acuerdo con la regla metodológica clásica formulada por Bacon, «natura non nisi parendo vincitur» (a la naturaleza no se la manda más que obediéndola), el *método*, cualquiera que sea su acepción o significado, como herramienta de trabajo, se establece sobre un principio fundamental: el de *adaptación al objeto sobre el que opera*.

Ahora bien ese objeto, referido a la educación, tiene una doble dimensión fundada en la propia naturaleza del fenómeno. Este además de *ser, vale*; además de una *existencia*, tiene la pretensión de ser *valioso* para el hombre; además de *estar* instalado en una situación concreta, pretende *estar justificado*. La educación aspira no solamente a ser, sino a ser lo que debe ser. *Existencia y justificación* son dimensiones distintas de la realidad educativa en su diversidad de concreciones históricas. Pero dos dimensiones distintas coimplicadas, como facetas esenciales de una misma realidad, la educación. No es que la educación *primero* exista y *después* sea valorada. La educación en su alcance real, no se entiende sino como una *solución* forjada por la sociedad en un momento histórico; *solución* que no puede ser comprendida más que en *función de algo*; es decir, como *realidad instrumental valorada*; que queda radicalmente desvirtuada si no vale para lo que es.

De ahí que existencia y justificación, pues, se proyecten como *dos categorías* metodicas inseparables, aunque no confundibles, de las Ciencias de la educación. Es cierto que el condicionamiento científico empieza por atenerse a la realidad educativa, tal como se manifiesta en el mundo de los hechos, independientemente de su valoración (el científico especula, y especular, de *speculum*, es espejar, reflejar el rostro, aprehender solo la estructura de la realidad), y que el conocimiento filosófico primordialmente se plantea e inquiere la justificación de esa realidad; pero la comprensión científica del fenómeno educativo exige como expresión el *sistema metodológico*, la concurrencia de caminos que conducen a la unidad.

Por otro lado, hoy las ciencias pedagógicas tienen, utilizando la terminología epistemológica que introdujo Rickert, y en consonancia con la naturaleza del fenómeno educativo que analizan un carácter bifronte; apuntan al mundo de la naturaleza en sus medios y fundamentos, y al mundo de lo humano, o del

espíritu, en su sentido y finalidad, por cuanto aspiran a humanizar la naturaleza del hombre, a transformar y orientar sus instrumentos psíquicos en la realización de un destino personal y humano. Ningún sistema de métodos alineados en una u otra dirección podría integrar con sentido de unidad ambas perspectivas sopena de mutilar y diluir la educación abusivamente en una de ellas. Una orientación ecléctica entre métodos *racionales deductivos* y *científico-experimentales* (1) se hace por ello necesaria para abordar de forma integradora el estudio de los hechos educativos.

Por lo demás, empíricamente, hoy no cabe duda tampoco (el caudal de investigaciones educativas lo confirma) de que los hechos educativos son susceptibles del análisis y tratamientos diversificados. Por su textura factual, las dimensiones, variables o propiedades en que los mismos se manifiestan, permiten análisis *observacionales* y *experimentales* (empíricos) y tratamientos *estadísticos*; por la patencia de supuestos filosóficos en todo quehacer educativo y la pretensión universalizadora y total del conocimiento en la captación del ser del fenómeno educativo, la educación es investigada desde un *enfoque especulativo y filosófico* (2): su *dimensión temporal* demanda la utilización del procedimiento histórico; por su condición de *fenómeno social*, y dada su reciente vinculación a las Ciencias sociales, la educación es también objetivo final de técnicas y procedimientos sociológicos. Y toda esta pluralidad de enfoques con sentido coordinado y convergente en la totalidad del proceso investigador. Los procedimientos filosófico, científico-experimental, histórico y sociológico, en lugar de ser alternativas exclusivistas en su aproximación al hecho educativo se complementan, ya que no se puede renunciar a cuantos medios conduzcan a esclarecer su alcance y significado.

TRANSPOSICION METODOLOGICA DE LAS TECNICAS DE INVESTIGACION SOCIAL A LA INVESTIGACION PEDAGOGICA

Más aún en el mismo nivel científico-positivo, o de la simple constatación o análisis de la existencia de la realidad educativa, si las Ciencias de la educación aplicaran únicamente el método inductivo-experimental, sus constructos teóricos serían resultado de un análisis incompleto de esa realidad. La reducción de un todo solo a unas dimensiones operacionales, restaría posibilidades al conocimiento de aspectos esenciales, positivos, difícilmente separables de los operacionales y que pueden ser comprobados intersubjetivamente por otros medios. Elevar la experimentación a la categoría de método único, es operar con la lógica del pescador de que habla Eddington (3) que tiene una red de pesca de un grueso de malla de 5 cm. y porque se le escapan los peces de menor tamaño dice que no existen. El investigador que empleara solamente la experimentación ignoraría muchas realidades porque no puede aprenderlas con su método de investigación.

Si procedimientos procedentes del campo filosófico y científico-experimental, pueden ser aplicados, con las matizaciones oportunas, en la investigación educativa, otros recursos metodológicos utilizados preferentemente en la investigación social (en la antropología cultural, económica, sociológica...)

(1) Hoy como es sabido, la bipolaridad entre *métodos especulativos* y *empíricos* va perdiendo progresivamente significación como aduanas del saber. Ni las llamadas Ciencias del espíritu renuncian a descubrir «leyes» y generalizaciones a través del recurso a la objetividad y a la medida, privativa hasta no hace mucho de las Ciencias de la Naturaleza, ni éstas se reducen a unas explicaciones causales cuantitativas y mecanicistas de fenómenos observables.

(2) Sobre la necesidad de utilizar el procedimiento filosófico en la investigación educativa. MARÍN IBÁÑEZ, R.: «La investigación filosófica de la educación: su sentido y métodos», en *Revista Española de Pedagogía*, n.º 106.

(3) *La filosofía de la ciencia física*. Buenos Aires, Sudamérica, 1956.

pueden y deben ser extrapolados con provecho también para integrar el patrimonio investigador del fenómeno educativo (4).

La transferencia de tales recursos sociológicos a la metodología pedagógica se basa, a nuestro juicio, en una serie de consideraciones:

a) En la imposición subrepticia, pero creciente, del punto de vista sociológico en el análisis de las realidades sociales; especialmente a partir de los años sesenta la atención a los problemas del método y de las técnicas de investigación social, pese a la escasez de sus cultivadores, ha impregnado buena parte de la producción científico-pedagógica (5).

b) En la necesidad que tiene el conocimiento científico de la educación de ampliar su espectro metodológico. Difícilmente aquel conocimiento puede alcanzar autonomía y madurez sino cuenta, bien que con las adaptaciones oportunas, con instrumentos de trabajo adecuados. Y estos, en estadios de crecimiento y desarrollo, han de ser tomados de Ciencias que, como las sociales, les preceden en cobertura y madurez.

c) La transferencia de los procedimientos sociales a la metodología pedagógica se fundamenta, también, en la consideración de la educación como un *subsistema* (estructura funcional), abierto (es decir, conectado con otros subsistemas), dentro de la dinámica general de un *sistema* social más amplio por el que se ve mediatizado y condicionado. Como tal subsistema, y ante el paralelismo isomórfico con el sistema social, cabe el diseño de planteamientos metodológicos homologados, ajenos en principio al hecho educativo en sí considerado (6).

d) Por otro lado, la transposición de esta metodología social a la investigación educativa es *especialmente significativa* por el empeño de aquella en precisar unas técnicas con un nivel de exigencia tal que garantice el rigor de sus investigaciones y permita validar la fiabilidad de sus resultados. El pedagogo como el sociólogo, como el economista o el politólogo, comparten la preocupación por reducir el margen de imprevisiones con que siempre han de actuar cuando trabajan con manifestaciones humanas. Y es que estas manifestaciones humanas de la realidad social, política o educativa, quíeráse o no, comportan un mundo de valores en que esas realidades estriban y consisten. Prescindir de ellos es disecar la realidad, y por consiguiente desnaturalizarla y falsificarla. Las ciencias sociales intentan acercarse a la realidad en su complejidad esencial, sin deformarla. La comprensión de los fenómenos educativos y sociales no puede prescindir de lo valorativo, aunque sí haya de marginar el juicio de esos valores o la sustancia valorativa del autor por valiosa en sí que ésta sea. La discriminación metódica que hace en relación con la metodología científico-natural, la de las ciencias sociales y de la educación, se orienta a reconocer que *existencia* y

(4) FAURE, E. y OTROS: *Aprender a ser*. Madrid. Alianza Editorial, 1974, pág. 175.

(5) Un balance estadístico del reducido número de estudiosos, específicamente dedicados en España, en esos años, a la metodología de la investigación social puede verse en la obra colectiva: *Sociología española de los años setenta*. Madrid, Confederación Española de Cajas de Ahorro, 1971, pág. 32. También, más recientemente, en ALONSO HINOJAL, I.: *Educación y Sociedad. Las sociologías de la educación*. Centro de Investigaciones Sociológicas. Madrid, 1980 (especialmente el apéndice II).

(6) A este enfoque *sistemático* de la educación se han referido entre otros: SANVISENS, A.: «El enfoque sistemático en la metodología educativa. La educación como sistema», en *Reforma cualitativa de la educación*. V Congreso Nacional de Pedagogía C.S.I.C. 1972, págs. 245-275. Destaca este profesor el carácter de *sistema abierto* de la educación que se presenta no sólo como un «sistema de comunicación» en sí, con los elementos estructurales y funcionales típicos de esos sistemas, sino con una vinculación a unas «redes de interconexión» más amplias que contribuyen al establecimiento de «patrones» formativos espontáneos e institucionalizados. Son de interés, también, las obras de BERTALANFY, L.: *An Outline of general system theory*. London. BRIT, JOURNAL Y ROSSI, P. Y BIDDLE, B.: *Los nuevos medios de comunicación en la enseñanza moderna*. Buenos Aires, Paidós, 1970. DE COSTER, S. HOTYAT, F.: *Sociología de la Educación*. Barcelona, Península, 1971, págs. 16 y ss. COLOM, A. J.: *Sociología de la educación y teoría general de los sistemas*. Barcelona, Oikos-tau, 1979.

justificación son esenciales a la realidad vivencial comprendida, como simples conceptos metódicos, dissociables artificialmente, pero necesarios en estas ciencias. La insuficiencia del experimentalismo no está en que se atenga a lo fáctico, a lo comprobable, sino en sostener que no hay más realidad que la empírica o factual. La investigación social, y de ahí su afinidad con la educativa, no intenta que la *justificación*, que articular los hechos a un sistema creencial y axiológico, quede fuera del foco de su atención, sino que es una fase que ha de ser tratada objetivamente después del acercamiento a la *existencia* de la realidad, tal como es, tras un esfuerzo objetivo, aunque exigido para la comprensión de ésta (7).

e) La metodología social y la educativa, además, no sólo participan de ese empeño común de búsqueda de unas relaciones más exactas entre los hechos que perciben, sino que en la reducción de esos hechos perceptibles a conceptos científicos tropiezan con la *dificultad del uso de un lenguaje* plagado de connotaciones más intuitivas que racionales y precisas.

f) La afinidad proviene también del hecho de que tanto el tratamiento de los hechos sociales como de los educativos se hace *desde una determinada situación social*, que condiciona enfoques, supuestos y conclusiones. No existe propiamente hablando la «objetividad sociológica» ni la educativa (8). Se trata de una «contradicción constitutiva», presente en sociólogos y pedagogos, que hace que sus observaciones estén, en efecto, condicionadas socialmente y haya que aceptarlas desde las instancias de su condicionamiento.

g) Son además muchos los aspectos problemáticos que hoy afectan en común a las Ciencias sociales y de la educación: la neutralidad valorativa en los niveles de investigación, la experimentación y la especial dificultad y complejidad de la investigación de lo social y de la educativa que hace que ambas en el análisis de cada fenómeno concreto requieran una *pluralidad y concurrencia de procedimientos* adecuados a la variedad de situaciones y factores intervinientes.

ASPECTOS PROBLEMATICOS DE LA TRANSPOSICION METODOLOGICA

Sin embargo ha de tenerse en cuenta que el recurso de la investigación pedagógica a métodos puestos a punto por las ciencias sociales, plantea muchos aspectos problemáticos y limitaciones de indudable interés metodológico; destacamos algunos:

a) La aprehensión *simultánea* de la diversidad de métodos y técnicas de las Ciencias sociales susceptibles de aplicación al campo pedagógico, y la evolución de las mismas técnicas de investigación social, torna cada vez *más complicada* su posible utilización por el pedagogo en su investigación.

b) Junto a esa dificultad cuantitativa, se halla la cualitativa de la *adaptación* de un método del marco social de donde procede, con peculiares exigencias técnicas, al educativo, aún no familiarizado suficientemente con aquellos requerimientos y exigencias. Ello plantea el problema de la *investigación asociada* en la aplicación del método entre el especialista de la técnica social y el experto en el conocimiento de la educación. Aunque se usen técnicas apropiadas

(7) Sobre las categorías metodológicas, «existencia» y «justificación», en las ciencias sociales y políticas, FERNÁNDEZ-MIRANDA, T.: «Existencia y justificación como conceptos metódicos de la ciencia política», en *Revista de Estudios Políticos*, n.º 123, mayo-junio. 1962, págs. 5-31.

También MARTÍN SERRANO, M.: Bases epistemológicas de los métodos actuales de investigación social», en *Revista española de investigaciones sociológicas*, n.º 3, 1978.

(8) Valgan aquí las reflexiones hechas sobre la metodología experimental en nuestro trabajo, «Dificultades comunes de los diseños experimentales en la investigación educativa»; *Aula Abierta*, n.º 24, diciembre, 1978.

das a cada nivel de investigación, existen condicionamientos metodológicos para cada parcela o sector de la realidad social.

c) Por otro lado tales adherencias metodológicas de lo social pueden generar *riesgos* para el desarrollo del conocimiento científico de la educación, sino se actúa con precaución. La utilización de métodos sociológicos puede convertir a la ciencia de la educación en una Psicología social o Sociología de la educación. Creemos que configurado el objeto propio de la ciencia de la educación, y a medida que se afiance la elaboración de una metodología aplicada a su espacio científico, se alejarán cada vez más los todavía frecuentes peligros de confusiones interdisciplinares.

d) Si la metodología sociológica atenta al estudio de elementos y conexiones estructurales objetivas de lo social, por la propia naturaleza del objeto investigado, puede verse satisfecha con un conjunto más o menos estructurado de métodos y de técnicas, el tratamiento de la educación, como *actividad humana*, exige la implicación de saberes científicos con dimensiones extracientíficas para dar respuestas válidas a las cuestiones de la naturaleza y convivencia humanas. De ahí la apertura de esta investigación a aspectos «humanísticos» más cercanos a la intimidad del hombre.

e) Aún en el plano netamente empírico ha de tenerse también en cuenta la *limitación intrínseca* que comporta especialmente el estudio de los fenómenos educativos (y que comparte en gran medida el investigador social); nos referimos al supuesto de la «radialidad», como opuesto a la «linealidad», (Tierno Galván), en el sentido de que tales fenómenos afectan y se ven afectados por un conjunto de hechos de un campo observable más amplio (muchos de ellos aún no identificados o poco conocidos), de modo que aquel estudio tiene connotaciones restrictivas en cuanto se fundamenta en el supuesto normal de la «radialidad» (9).

Pero quizás el primero de los aspectos problemáticos que hoy día afecta a la transposición metodológica de las ciencias sociales sea el relacionado con la denominación y compilación del frondoso campo de *métodos y técnicas* de investigación sociológica extrapolables.

TIPOLOGIAS DE TECNICAS DE INVESTIGACION SOCIAL EXTRAPOLABLES A LA INVESTIGACION PEDAGOGICA

En cuanto a su nominación, la falta de significación precisa en el lenguaje científico es evidente. Mientras para Wiese, por ejemplo, los *métodos* compendian la suma de «medios empleados para conseguir aclarar y ordenar las ideas perseguidas»; para Shench, los métodos se identifican con los grandes principios metodológicos (teórico-empíricos, analítico-sintético...), siendo las *técnicas* las medidas e instrumentos concretos de investigación (10). Parece que las técnicas se sitúan al nivel de los hechos y el método al de los grandes principios formales y conceptos. La «*técnica* representa las etapas de operaciones limitadas, unidas a unos elementos prácticos, concretos, adaptados a un fin definido, mientras que el *método* es una concepción intelectual que coordina un conjunto de operaciones, en general, diversas técnicas» (11).

Más discutible aún son las clasificaciones de los métodos y técnicas de las ciencias sociales. Si clasificar es ordenar elementos según sus características

(9) TIERNO GALVÁN, E.: *Conocimiento y ciencias sociales*. Madrid, Tecnos, 1966, pág. 112.

(10) WALLNER, E.: *Sociología, Conceptos y problemas fundamentales*. Barcelona, Herder, 1975, pág. 56; BUGEDA, J.: «Los instrumentos de investigación en las ciencias sociales», en *Revista de Estudios Políticos*, n.º 85, 1957, págs. 137-163.

(11) BALCELLS, J.: En el *Prólogo* a la obra de Madeleine Grawitz: *Métodos y técnicas de las ciencias sociales*. Barcelona, Hispano Europea, 1973, XIV.

diferenciales o comunes, los criterios adoptados según diferencias o similitudes entre esos elementos son infinitos, y muchas veces no corresponden a sustanciales diferencias en las técnicas utilizadas. Hacemos referencia a algunas de las clasificaciones más conocidas.

De Coster y Hotyat (12), distinguen:

a) Procedimientos sociológicos utilizados en función de la amplitud del contingente examinado; en este grupo incluyen procedimientos de carácter *macro-sociológico*, aptos para informar, por ejemplo, sobre reformas escolares aplicables a un país o a una vasta circunscripción, a base de contingentes de población numerosos (el *cuestionario*, y sus técnicas auxiliares es el más frecuentemente empleado); y los que se emplean en investigaciones *microsociológicas* o de psicología social, investigaciones sobre grupos más reducidos, orientados a la solución de problemas menos complejos: tal es el caso de las *técnicas sociométricas* capaces de analizar el comportamiento social y las reacciones individuales implícitas en ese comportamiento, útiles para la formación de equipos homogéneos dentro de las clases que respondan a determinadas necesidades de organización; las técnicas de *dinámica de grupos*, gracias a las cuales han podido abordarse, entre otros, problemas de la disciplina escolar y de las relaciones profesor-alumno.

b) Procedimientos sociológicos empleados según la sucesión en el tiempo; en este grupo incluyen: los *métodos transversales*, que permiten conocer una situación educativa concreta, en la que aparecen complicados factores determinantes y resultantes, mediante la reunión de datos variados obtenidos en análisis estáticos; los *métodos biográficos* y los *proyektivos*, que extrapolan al futuro resultados experimentales del pasado y del presente.

«Entre todas las técnicas específicas de las ciencias sociales, dicen los autores citados, en la obra que comentamos, que puede utilizar la pedagogía, hay dos que merecen una especial atención. La primera se ocupa del *análisis de la realidad concreta*..., la segunda se deriva de la anterior y está relacionada con la noción de *laboratorio social*» (13). El «análisis de la realidad concreta», como estudio de los hechos en su muda realidad existencial para que adquieran su sentido pleno y auténtico; «el laboratorio social» (Kurt Lewin), como dispositivo experimental que provoca modificaciones socio-educativas y valora o mide las consecuencias que tales modificaciones comportan.

Asti Vera (14), considera que no existen técnicas de investigación estrictamente sociológicas transvasables a otros campos, antes al contrario son oriundas de otras ciencias, bien que adaptadas a la naturaleza peculiar del objeto de estudio de la Sociología. Son en definitiva los diferentes sectores, casos y estructuras de la realidad humana y social los que determinan el empleo de diferentes técnicas comunes de forma concomitante o sucesiva (en el mismo sentido Sellitz, Jahoda, Deutsch y Cook). No obstante las técnicas más importantes afinadas y codificadas en la indagación sociológica: v. g., las *técnicas de observación* (cuestionario, entrevista y las técnicas proyectivas); el *experimento sociológico*, y las técnicas de *acción sociométricas* (modalidad experimental y sociológica, cuya finalidad es, como es sabido, la descripción y medición de las relaciones sociales espontáneas que se producen en todos los grupos humanos), pueden, a juicio de este autor, originar cambios notables en los procedimientos y técnicas de exploración y organización pedagógica.

Madeleine Grawitz, en su amplio tratado sobre la situación actual de los

14. (12) DE COSTER, S. y HOTYAT, F.: *Sociología de la educación*. Barcelona, Península, 1971, pág.

(13) DE COSTER, S. y HOTYAT, F.: Op. cit., pág. 19.

(14) ASTI VERA: *Metodología de la investigación*. Kapelusz, Buenos Aires, 1971.

métodos y de las técnicas de investigación social (15) ofrece una compilación ordenada y sistemática de los aspectos metodológicos e instrumentos de investigación en el campo de las ciencias sociales de mayor relieve o de más frecuente manejo. De los tres libros en que distribuye su aportación metodológica («Ciencias y ciencias sociales», «La lógica de la investigación en las ciencias sociales» y «Técnicas al servicio de las ciencias sociales»), en el último clasifica las técnicas de investigación social. Tras la crítica que hace de las técnicas tradicionales de observación según la procedencia de los datos: *observación indirecta* o documental y *directa*, en sus modalidades de extensiva o superficial e intensiva o profunda (como nociones carentes de significación; por cuanto cada técnica puede ser al mismo tiempo utilizada de modo directo o indirecto y con la intencionalidad de obtener informaciones extensivas o intensivas, profundas o superficiales), articula aquellas técnicas en dos grupos, dependiendo la técnica a utilizar de lo que se investiga, cómo se investiga y a quién se investiga.

- *Técnicas documentales*, orientadas al análisis de documentos («análisis de contenido» —análisis de exploración y de verificación; análisis cuantitativo y análisis cualitativo; análisis directo o indirecto—).
- *Técnicas vivas, ya individuales* basadas en la interrogación (entrevistas, cuestionarios, tests y medidas de actitudes) o de *grupos* que consisten en la observación de los individuos en su actuación grupal (observación participante o no, encuestas sobre el terreno, experimentación en el laboratorio y sobre el terreno, técnicas de sondeos con sus recursos a las técnicas estadísticas, investigación activa e intervención psicología).

Una clasificación operativa de los procedimientos o instrumentos de investigación social podría hacerse, a nuestro juicio, desde la misma clasificación de las Ciencias sociales, en tanto que Ciencias humanas (16). La dicotomía neokantiana de las Ciencias sociales propiamente dichas, entendidas como ciencias positivas de lo social, ciencias *explicativas* o *teóricas* y *ciencias normativas, prácticas o políticas*, permite distinguir un esquema de procedimientos más adecuados a cada una de estas dos dimensiones, si bien, en ocasiones, resulte difícil delimitarlas con precisión en virtud de sus mutuas interferencias:

- *Procedimientos explicativos.*
- *Procedimientos normativos, prácticos o políticos.*

En los *procedimientos explicativos* de investigación social, junto a la utilización de la *lógica formal* como principal instrumento para la elaboración de una ciencia social positiva, y de la *semiótica* para la construcción de un lenguaje científico preciso, podrían incluirse una serie de técnicas que van desde los «microscopios sociológicos» de los discípulos de LaPlay hasta «la teoría de

(15) GRAWITZ, M.: *Métodos y técnicas de las ciencias sociales*. (I y II). Barcelona, Hispano Europea, 1975. Especialmente el libro tercero.

(16) Otras descripciones de métodos y procedimientos de investigación sociológica útiles en función de su posible extrapolación a la investigación educativa pueden verse en: CHAZEL, F. y OTROS: *Metodología de las ciencias sociales*. Barcelona, Laia, 1975; FESTINGER, E. y KATZ, D.: *Métodos de investigación en ciencias sociales*. Buenos Aires, Paidós, 1967; GREEN WOOD, E.: *Metodología de la investigación social*. Barcelona, Hispano-Europea, 1975; MAYNTZ, R. y OTROS: *Introducción a los métodos de la sociología*. Madrid, Aianza Editorial, 1975; SELLIZ, C. y OTROS: *Métodos de investigación en las relaciones sociales*. Madrid, Rialp, 1974; SIERRA, R.: *Técnicas de Investigación social*. Madrid, Paraninfo, 1976; KARABELL, J.: *Power and Ideology in Education*. Oxford University Press, 1977; BENSON, O.: *El laboratorio de ciencia política*. Buenos Aires, Amorrortu, 1974; MARTÍN SERRANO, M.: *Métodos actuales de investigación social*. Akal Editor. Madrid, 1978.

sistemas» y de representaciones sociodramáticas de Moreno y la escuela de Viena; destacaremos entre ellos:

a) Los procedimientos relacionados con la *búsqueda y observación de los fenómenos sociales: técnicas documentales o indirectas* (estadísticas generales, diarios y documentos personales) y *técnicas directas* (observación, encuestas, escalas, procedimientos de construcción de muestras, cuestionarios, interview, técnicas de medición de opiniones y actitudes —escalación—, y de introspección social).

b) Procedimientos referentes al *análisis sistemático de fenómenos observados*: análisis tipológicos, teoría de los modelos, diseños de experimentación social (técnica de los grupos artificiales, técnicas sociométricas, técnicas de experimentación sobre el terreno), técnicas comparativas para la confrontación de fenómenos análogos, técnicas de los «área studies», «decisions making», estudios de comunidad, utilización de indicadores, cibernética y teoría de la información...

En los procedimientos normativos, prácticos o políticos, orientados a la dimensión operacional o aplicativa, dada su proyección hacia la manipulación técnica de fenómenos: análisis de contenido, «action research», investigación prospectiva...

Si cada época ha tenido sus técnicas preferidas, y los investigadores han concedido prevalencia a determinadas técnicas genéricas de investigación social, con los reduccionismos derivados no de la adaptación de las técnicas a los objetos propios de indagación, sino a la inversa («ley del instrumento»), parece que en el momento presente, la cuantificación de las investigaciones sociales, la utilización de los «tipos ideales», técnicas sociométricas, teoría de modelos, técnicas comparativas, análisis de antropología cultural, técnicas matemático-estadísticas de análisis multivariante, la cibernética y teoría de la información (entre los procedimientos de *signo explicativo*) y la investigación operacional, e investigación prospectiva (de *signo operacional o normativo*), se encuentran entre las técnicas predilectas.

a) *Procedimientos de funcionalidad explicativa*

Entre los procedimientos de signo explicativo, el procedimiento de los «tipos ideales», comporta la construcción de conjuntos mentales en los que se han extraído de la realidad, procesos y elementos mediante abstracciones teóricas (Weber). Un «tipo-ideal» no es un arquetipo, sino una imagen conceptual teórica obtenida a base de elegir ciertos rasgos con abandono de otros, y a la que se pueden conectar procesos y manifestaciones concretas. «Estilos de dirección», «tipos de educador», «estratos sociales educativos»... pueden calificarse de entramado de relaciones y procesos obtenidos según el esquema metodológico del «tipo ideal» weberiano.

Las técnicas sociométricas, en cuanto al análisis de las preferencias interhumanas en el entramado relacional de los grupos de personas (configuraciones sociométricas), tal como las considera Moreno en su libro, *Who shall survive?* (1934), posibilitan conocimientos del mayor interés en la dinámica del grupo-clase. Las relaciones de distancia interescolar e interhumana, mutaciones en la constelación de esas relaciones, obtención de orientaciones en la conducta relacional... deducidas de *tablas sociométricas de posición y del sociograma*, permiten conocer tanto configuraciones sociométricas del grupo de alumnos como diversos «status» de jefes, marginados, aislados, parejas, «cadenas sociométricas»... de indudable proyección educativa.

Las Ciencias de la educación han sido, posiblemente, las últimas entre las Ciencias humanas que han llegado al campo de la *teoría de los modelos*, como

recurso auxiliar en la investigación pudiendo aprovecharse de la labor creadora realizada mediante su utilización en otros espacios científicos, sociológicos y humanos. El término «modelo» se emplea, como es sabido, con muy variadas significaciones: como la *configuración formal* de una teoría o de varias teorías isomorfas o con estructuras semejantes, abstracción hecha del contenido material; como *idealización* o como procesos mentales lógicamente contruidos pero que no informan de la realidad siendo más bien unas «estructuras ideales» («tipos ideales» de Weber). Un modelo, tal como aquí lo entendemos, es un *esquema abstraído de la realidad* que se observa, en la que se han hecho importantes simplificaciones y reducciones para su operacionalización. La más simple estructura educativa es lo suficientemente amplia y complicada como para poder comprenderla y representarla en un modelo lógico o matemático. De ahí que el modelo no sea un reflejo exacto de la realidad, sino la *formulación de una hipótesis* sobre ella, en la que necesariamente no se consideran todas las variables o factores componentes de esa realidad que propiamente la constituyen (variables o factores residuales, «error» del modelo).

El objetivo genérico del constructor de un modelo educativo es considerar cómo la manipulación de uno o varios cambios en las variables del modelo originan transformaciones en las demás y en general en la composición del modelo. Lo que requiere dos supuestos metodológicos en su elaboración: aproximación suficiente a la realidad y objetivación, lo más simplificada posible, en las variables.

En todo caso el modelo científico educativo, como el modelo de las ciencias sociales, no es un modelo científico-natural; a diferencia de éste que responde a las notas de las leyes científicas (legalidad matemática, verificabilidad, permanencia y predicción), el modelo educativo carece de esas notas (no tiene legalidad matemática, aunque se aproxime a la cuantificación, ni es verificable rigurosamente, sino comprobable, y su permanencia no conlleva predicción), y se refiere más que a leyes a la expresión de un *sistema* como «organización racional de posibilidades». Si en un orden metódico (17) conviene distinguir el sistema en cuanto «organización de posibilidades» (sistema opcional) y el sistema en cuanto descripción de la organización de esas posibilidades (sistema descriptivo), el modelo educativo responde a la descripción de la dinámica o estructura del sentido primero y más radical de sistema.

Estos modelos, de muy variada tipología (18), tienen ya hoy una amplia difusión en el ámbito de la administración educativa, de la planificación, prospección de oferta y demanda, diseños de aprendizaje y de estilos de la función docente, análisis socioculturales, etc.

El *procedimiento comparativo* (19), que ha tenido su génesis en la investigación sociológica, ante las dificultades de lo social para someterse al tratamiento experimental (dadas sus dimensiones y la compleja interdependencia de sus elementos), es aplicado de hecho, en investigación educativa, en toda clase de estudios concretos (sectoriales o de campo más amplio, cualitativos o cuantitativos), en todas las fases del proceso investigador (observación, formulación de hipótesis y verificación) y en todos los niveles de profundidad de este proceso (así la descripción se basa en la analogía de elementos; la clasificación utiliza la

(17) TIERNO GALVÁN, E.: *Conocimiento y ciencias sociales*. Madrid, Tecnos, 1973, pág. 111.

(18) Sobre clasificación de modelos son de interés, entre otras, las obras de TRAVERS, A.: *Second handbook of research on teaching*. Chicago, 1973; KRUPP, R.: *The structure of economic science*. Englewood Cliffs, 1966.

(19) LAMA, E.: *Introduzione allo studio della pedagogia comparata*, Turín, Giappichelli, 1972 (págs. 75-126); FORNACA, R.: *Investigación histórico-pedagógica*. Barcelona, Oikos-tau, 1978, (cap. 10).

comparación en la determinación de tipologías y el tercer nivel, la explicación, recurre al análisis de elementos constantes, más o menos generales y abstractos como base que la sugiere). Sin embargo, la validez del procedimiento comparativo en el estudio de los fenómenos educativos, está condicionada al rigor y precisión con el que se definan los términos que se comparan. Este requerimiento de una conceptualización rigurosa de las unidades de comparación elegidas, tan difícil ante los diferentes contextos, culturales y sociales desde los que se elabora, unida a la extrema extensión y ambigüedad de la misma noción de comparación, y a la variedad de técnicas adecuadas para recoger los datos a comparar, suscitan hoy problemas de gran dificultad en la utilización científica del procedimiento comparado. En todo caso creemos que este procedimiento es un medio útil de descubrir y obtener datos constantes, a niveles semejantes, en la educación; incluso de suscitar hipótesis en sus diversas ciencias, pero no constituye en sí una verdadera vía de explicación teórico-casual de los datos obtenidos.

Los procedimientos empleados en el *análisis de la antropología cultural* (análisis estructural lingüístico, diseño de comunidad...), pueden ser transvasados al conocimiento descriptivo de aspectos socio-culturales de la educación, contenidos programáticos, incidencia de fenómenos de endoculturación pedagógica institucional, formas dinámicas en que los seres y los grupos humanos interaccionan en sus mundos sociales, cualidades, normas y valores que emergen de la interacción de personas, grupos e instituciones.

Singularmente, y a partir de la corriente estructuralista de Levy-Strauss, el *estudio del lenguaje*, vía fundamental de culturización, en sus estructuras, variaciones y estabilidad de uso, permite un diagnóstico de los marcos de referencia conceptuales y normativos en que se desarrolla la educación. El análisis del lenguaje permite caracterizar y hacer consciente el modelo de una comunidad en cuanto al círculo de preferencias y al modo de percibir o jerarquizar e interpretar sus pautas de experiencia desde aquellas. Ello supone una acertada descodificación del código lingüístico en que se manifiestan (20).

El *análisis de sistemas* (derivado de la «general system theory») es otro recurso metodológico-descriptivo de la educación, que considera a ésta más globalmente en interacción con su medio que en sus elementos formalizados y aislables. La educación inserta en un contexto cultural y humano, de «línea optimizante» (Sanvisens), debe ser estudiada, según decíamos antes, como subsistema abierto y dinámico dentro de aquel sistema de cobertura más amplia en el que influye y por el que se ve influida.

Tal vez hoy sea prematuro juzgar de las consecuencias que la concepción general de los sistemas pueda producir en las Ciencias humanas y de la educación; algunos ven en ella «una segunda revolución de Copérnico» o el inicio de un giro comparable al de la teoría probabilística o la lógica aristotélica (Grawitz). Es presumible que las transformaciones de las estructuras conceptuales generen influencias decisivas en la evolución de la cultura y de la educación. De todos

(20) El análisis del lenguaje como fuente de correlación educación-estatus, por otra parte, determinante de tipologías educacionales y la interacción psico-lingüística, tiene una abundante producción bibliográfica. Sobre análisis lingüístico desde la perspectiva del estructuralismo, SCHEFFLER, H. W.: *Estructuralismo y antropología*. Nueva Visión, Buenos Aires, 1971, págs. 9-34; BERTALANFFY, L.: *General system theory Foundation, Development*. Brazillet, New York, 1968; BUCKLEY, W.: *Sociology and modern, system theory*. Englewood. Cliffs. Nueva Jersey, 1967; BARBANO, F.: «Significado y análisis de las estructuras en antropología», en *Estructuralismo y Sociología*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1969, págs. 208-209; RUBIO CARRAGEDO, J.: *Levy-Strauss. Estructuralismo y ciencias humanas*. Madrid, Istmo, 1976, págs. 46-68. JIMÉNEZ, A.: *Antropología cultural. Una aproximación a las ciencias de la educación*. Madrid, INCIE, 1979.

modos el enfoque metodológico del «análisis de sistemas» pensamos que puede contribuir en la investigación educativa a clarificar empíricamente:

- Que un sistema educativo es un conjunto organizado en la *interacción* dinámica perpetua y abierta con un medio ambiente.
- Que el producto de la actividad del sistema educativo (output) no puede ser evaluado sólo desde su interior, limitado a la suma de productos de sus elementos componentes, sino en *totalidad* desde el exterior, considerando el sistema como un eslabón funcional de un ambiente.
- Que es posible formular unos principios generales *válidos para todos* los sistemas (en virtud de lo que Bertalanffy llama las «homologías lógicas» entre ellos), que permitan puntos de unificación y un lenguaje común entre las diversas ciencias humanas y sociales.
- Que al menos la concatenación o interdependencia de factores en relación con un todo –fundamento de la noción de sistema–, puede permitir diagnosticar con base en señales *críticas e indicadores* del sistema social, el funcionamiento general y sectorial del sistema educativo.

La *cibernética* y la *teoría de la información* complementan, instrumentalmente, los procesos de análisis anteriores. Muchos procesos de educación: programación de secuencias de aprendizaje, control de procesos, modelos de retroalimentación, evaluación de materiales, análisis institucionales, etc., pueden ser mejorados, con un sentido de eficacia, desde las aplicaciones permitidas por el conjunto interdisciplinar de estudios sobre la comunicación y control de acciones informativas (21). Pensemos en las posibilidades subyacentes, por ejemplo, para el análisis operacional o modelo conceptual del acto didáctico de los estudios sobre los procesos de comunicación de Jakobson, condiciones de producción de mensajes de Pêcheux y las implicaciones del análisis de los «actos de habla» de Austin, entre otros modelos comunicativos (22).

b) *Procedimientos de signo operacional o aplicativo*

Entre los procedimientos de signo más *operacional o aplicativo*, merece especial relieve la «action research» o *investigación operativa*, cuyo objetivo es buscar las decisiones optimizadas más adecuadas al caso concreto, mediante la interacción racional de los diversos componentes de una organización, con el fin de hacer posible los propósitos de la misma. Para Morse y Kendall, la investigación operacional es un método científico (23) que suministra a los órganos de decisión unas bases cuantitativas para las decisiones relativas a las operaciones sometidas a su control.

(21) BERLO, D.: *El proceso de la comunicación. Introducción a la teoría y a la práctica*. Buenos Aires, El Ateneo. Nuevas Orientaciones de la educación, 4.ª ed. 1974, págs. 57-79; FRANK, H.: *Cibernética*. Barcelona, Zeus, 1965; LANDA, L. N.: *Cibernética y pedagogía*. Barcelona, Labor, 1972; COUFFIGNAL, L.: *La Cibernética en la enseñanza*. México, Grijalbo, 1965.

(22) THAYER, L.: *Comunicación y sistemas de comunicación*. Barcelona, Península, 1975; JACOBSON, R.: *Essais de linguistique générale*. Paris, Minuit, 1963, págs. 214-219; PECHEUX, M.: *Analyse automatique du discours*. Paris, Dunod, 1969, págs. 16-25; AUSTIN, J. L.: *Palabras y acciones*. Buenos Aires, Paidós, 1971.

(23) En relación con las fases de este método: CHURCHMAN, C. W. y EMERY: *Operational research and the social sciences*. Tavistch, 1965; DE LANDSHEERE, G.: *La investigación pedagógica*. Buenos Aires, Estrada, 1971 y SIEGEL, S.: *Estadística no paramétrica*. México, Trillas, 1972.

Las etapas que se consideran razonables en la investigación operativa son:

- Formulación del problema de la forma más precisa posible.
- Construcción de un modelo representativo del sistema (representación de un conjunto de relaciones debidas a unos factores de influencia).
- Derivar una solución del modelo, con ayuda de operaciones matemáticas.
- Controlar y evaluar la solución.
- Utilizar la solución en la actividad de que se trate (24).

En todos los casos en los que la decisión está condicionada por múltiples factores es utilizable la investigación operacional. La dificultad radica, pensamos, en concretar unos factores de influencia, las relaciones que se derivan de ellos y, finalmente, su ponderación cualitativa y cuantitativa.

La metodología *prospectiva*, finalmente, basada en analogías y paradigmas (25), se está extendiendo sobre todo en el estudio de cuestiones sociológicas, técnicas, políticas, antropológicas y, más recientemente, educativas, superando visiones metodológicas compartimentadas.

Se aplica esta metodología a tres modalidades de investigación interrelacionadas:

- *Proyectiva*, que apoyada en cálculos estadísticos estima resultados predecibles a partir de variables evaluadas matemáticamente.
- *Prospectiva* o conjetural que formaliza previsiones sin recurrir a nexos causales ni variables cuantificadas, sino mediante intuiciones fenomenológicas y conceptualizaciones científicas.
- *Decisional*, orientada a la formulación de decisiones inmediatas (26).



(24) ACKOFF, R. and SASIEMI: *Fundamentals of Operation Research*. New York, Willey and Sons, 1967; CHURCHMAN, C. y EMERY, F.: *Operational research and the social sciences*. Tavistoch, 1965.

(25) Entendemos por *paradigma* en la acepción de Kuhn: una teoría de amplitud suficiente como para ofrecer un marco de referencia de normalidad; sus propiedades fundamentales son la generalidad y el rango, junto con una distancia respecto de los hechos de tal forma que sus implicaciones sólo puedan extraerse con la ayuda de numerosas hipótesis suplementarias sobre cómo pueda conocerse la verdad en la práctica. RYAN, A.: *Metodología de las ciencias sociales*. Madrid, Euramérica, 1975, pág. 266.

(26) HETMAN, F.: «La investigación de previsiones en el ámbito de la educación», en *Revista de Educación* n.º 215-216, 1971, pág. 32. Incluye bibliografía amplia sobre metodología prospectiva.

EL IDEARIO EDUCATIVO DE JOVELLANOS Y LA ESCUELA DE PRIMERAS LETRAS DEL REAL INSTITUTO ASTURIANO

JULIO ANTONIO VAQUERO IGLESIAS
ADOLFO FERNANDEZ PEREZ
Profesores de Historia del Instituto Nacional
de Bachillerato «Alfonso II». Oviedo

Sin duda, uno de los aspectos más destacados de la obra de Jovellanos es su pensamiento educativo; incluso, dejando a un lado su contenido, que forma parte de la interpretación que una ideología –la ilustrada– dio de una situación histórica determinada, su ideario sobre la educación llama la atención, en estos momentos de cambio educativo en nuestro país, por lo riguroso de su planteamiento teórico por las grandes dosis de sentido común que se contiene en él, y hasta por la vigencia que presentan ciertos temas concretos, sobre todo, en lo referente a los métodos didácticos.

Es nuestra intención, en este trabajo, analizar, a la luz de ese ideario, algunos aspectos de una de sus realizaciones en este campo, estrechamente relacionada con la que fue su gran pasión, el Real Instituto asturiano y que quizá sea menos conocida. Nos referimos a la Escuela de primeras letras que impartió sus enseñanzas agregada al Instituto. Pero, como paso previo, vamos a intentar trazar las líneas maestras de lo que fue su ideario educativo.

EL IDEARIO EDUCATIVO DE JOVELLANOS

No es posible, como ya hemos insinuado anteriormente, comprender el pensamiento del intelectual gijonés sobre la educación –ni siquiera valorar la importancia que éste tuvo dentro de su obra– si no se analiza en el contexto de la ideología de la Ilustración española.

La decadencia de España es interpretada por nuestros ilustrados como una decadencia esencialmente económica; de ahí que su reformismo sea principalmente de ese carácter. La instrucción pública era para estos pensadores la fuente originaria de todas las reformas que la nación precisaba en aquellos momentos, pero, sobre todo, de las reformas económicas que eran necesarias para que el Estado alcanzase la prosperidad social. Para lograr esta instrucción pública –piensan los ilustrados– era preciso, entre otras cosas, renovar los contenidos de la educación, es decir, implantar como materias de enseñanza saberes útiles como las ciencias físicas y naturales, las ciencias exactas, la economía, etcétera, frente a las ciencias especulativas que se impartían en la Universidad, la cual recibe de ellos por esta razón una dura crítica (1).

Esta idea –la de la instrucción pública– aparece nítidamente definida en el pensamiento de Jovellanos y constituye el punto de partida de su riguroso planteamiento del tema educativo; sus ideas acerca de los fines y contenidos de la educación o sus apreciaciones sobre los métodos de enseñanza no se pueden comprender si no es a partir de lo que encierra para él este concepto. La instrucción pública consiste en «la suma de conocimientos que posee una nación, o lo que es lo mismo, la suma de porciones de instrucción particular que

(1) MANUEL DE PUELLES BENÍTEZ: *Educación e ideología en la España contemporánea*. Madrid, 1980, págs. 29-33.

reside en sus individuos tomados colectivamente» (2). No se puede, pues, considerar como instruida una nación por tener «algunos o muchos sabios, sin contar con que la restante masa de individuos sea o no instruida» (3), como tampoco sería posible concederle ese calificativo, porque «todos sus individuos sean sabios ni tampoco finalmente que sea necesaria en todos ni cada uno de sus individuos una misma especie o grado de instrucción. Antes por el contrario, creo que así como hay una especie de instrucción general y necesaria para todos hay también varias instrucciones particulares respectivamente a las varias clases o órdenes de individuos» (4).

Considerada como la suma de conocimientos particulares de los miembros del cuerpo social, la instrucción pública tiene su fundamento —piensa Jovellanos— en la instrucción individual y la consecución de ésta da lugar tanto a la prosperidad pública como a la *felicidad* de los individuos, entendida ésta como la posesión por ellos de los medios necesarios para su conservación y perfección (5). Pero también, en conformidad con el «moralismo pedagógico» característico de la ilustración, para Jovellanos la instrucción individual trae consigo la práctica de las virtudes, puesto que, en la mayor parte de los casos, el vicio tiene su origen en la ignorancia. Estas virtudes son esencialmente utilitarias, y, por tanto, constituyen un componente imprescindible de la prosperidad social e individual:

«Pero, ¿acaso la prosperidad está cifrada en la riqueza? ¿No se estimarán en nada las calidades morales en una sociedad? ¿No tendrán influjo en la felicidad de los individuos y en la fuerza de los estados? Pudiera creerse que no, en medio del afán con que se busca la riqueza y la indiferencia con que se mira la virtud. Con todo, la virtud y el valor deben contarse entre los elementos de la prosperidad social. Sin ella toda riqueza es escasa, todo poder débil. Sin actividad ni laboriosidad, sin frugalidad y parsimonia, sin lealtad y buena fe, sin probidad personal y amor público; en una palabra, sin virtud ni costumbres, ningún estado puede prosperar, ninguno subsistir (...). Y bien esta otra fuente de prosperidad, ¿no tendrá también su origen en la instrucción? ¿Quién podrá dudarlo? ¿No es la ignorancia el más fecundo origen del vicio; el más corto principio de corrupción? (...)» (6).

El objeto de la instrucción individual consiste en la perfección de las facultades físicas e intelectuales del ser humano. El desarrollo de las primeras conlleva su conocimiento, y como su potencialidad se aumenta con el auxilio que las fuerzas de la naturaleza les prestan, es claro que uno de los objetos de la instrucción del hombre es el conocimiento de la naturaleza. Las facultades intelectuales —sigue argumentando Jovellanos— también son perfectibles, sobre todo, por medio de los métodos inventados para emplearlas, y, por consiguiente, el conocimiento de éstos son asimismo un objeto importante de la instrucción. Además el conocimiento de la armonía que reina en la naturaleza conduce al hombre al conocimiento de Dios, que es, en última instancia, el fin supremo de la instrucción humana. Dios, el hombre y la naturaleza son, pues, los grandes objetos de la instrucción:

«De lo dicho se infiere que el hombre, tratando de perfeccionar por medio de la instrucción sus facultades debe proponerse: Primero, el más alto conocimiento de su supremo Hacedor y de sus deberes hacia este gran Ser; segundo, el más perfecto conocimiento posible de su ser y de

(2), (3) y (4) *Cartas sobre educación*; carta primera, recogida en: J. M. CASO: *El pensamiento pedagógico de Jovellanos y su Real Instituto asturiano*. Oviedo, 1980, pág. 41.

(5) *Cartas sobre educación*; introducción, recogida en: J. M. CASO: *El pensamiento pedagógico...*, pág. 40.

(6) *Tratado teórico-práctico de enseñanza* (B.A.E., 46, pág. 231).

las relaciones que le enlazan con los demás seres; tercero, el más perfecto conocimiento posible de la naturaleza, del bien que pueda sacar de ella y de sus obligaciones respecto de ella» (7).

Estos conocimientos que constituyen los contenidos de la instrucción se han ido adquiriendo a través del método analítico, es decir, por observación y experiencia; pero, una vez construidas las ciencias con ellos, el mejor instrumento para su difusión es la comunicación sistemática de los mismos, o dicho de otra forma, transmitirlos por medio de la enseñanza o educación. Entre otras cosas, porque existiendo en la vida del hombre dos etapas claramente definidas, una –la de la puericia y adolescencia– para la instrucción y otra –la de la edad adulta– para la acción, y siendo la primera muy breve para adquirir los conocimientos que necesita cada hombre para su formación, aún limitando éstos a las verdades básicas de las ciencias, es necesario utilizar el sistema más rápido para transmitirlos, y éste es, sin duda, la enseñanza. La educación constituye, pues, para Jovellanos la principal fuente de la instrucción humana:

«(...) sólo el alma humana es instruable y esto por dos medios: Por observación y por comunicación; aquél pertenece por decirlo así a la naturaleza; éste a la educación (...); la observación y la experiencia son las primeras fuentes de los conocimientos humanos. Pero este medio, sobre insuficiente, es lentísimo, y sin otro, el hombre solitario se levantaría muy poco sobre el instinto animal. No así comunicando con otros hombres. Entonces, sobre los conocimientos debidos a su propia observación y experiencia, adquirirá por comunicación los que han adquirido sus semejantes (8).

Los conocimientos que la enseñanza debe proporcionar son los relativos, como es obvio, a los objetos de instrucción señalados; pero es preciso adaptar las ciencias que tratan estos objetos a los fines educativos que se pretenden alcanzar con su estudio, es decir, transformarlas en asignaturas, en materias de enseñanza. Para ello es necesario delimitar, en primer lugar, el campo de la educación pública, dejando fuera de su competencia –aunque para Jovellanos sigan teniendo una gran importancia como objeto de educación– los aspectos propiamente formativos de la educación cívica y moral; mientras que el conocimiento de sus principios teóricos sí forma parte de los contenidos de la educación pública, aquéllos deben de ser objeto de la educación doméstica o privada:

«(...) mas en cuanto a la (educación) civil y moral, ¿no será preferible la educación privada y doméstica a la de cualquiera otra institución? ¿No es esta educación la que está inspirada por la naturaleza, prescrita por la religión, reclamada y deseada por la política? ¿No es ésta la que supone amor y celo en los que deben darla, respeto y subordinación en los que deben recibirla; y en unos y otros aquel tierno y recíproco interés que ninguna institución humana puede excitar ni suplir? (9).

Delimitado el campo de la educación pública, Jovellanos distingue dentro de él dos grupos de ciencias. Las ciencias metódicas, que son aquéllas que tienen como finalidad instruir a los jóvenes en los métodos necesarios para lograr los conocimientos, o lo que es lo mismo, instruirlos en el arte de pensar rectamente, objetivo que puede reducirse a la enseñanza del arte de hablar y calcular. Estas materias son, por tanto, la base del sistema educativo y dentro de ellas se pueden distinguir las siguientes: (10).

(7) *Cartas sobre educación*; carta tercera, recogida en: J. M. CASO: *El pensamiento pedagógico...*, pág. 50.

(8) *Tratado teórico-práctico...*, pág. 231.

(9) *Ibid.*, pág. 235.

(10) *Ibid.*, pág. 241.

Ciencias metódicas:

- a) el arte de pensar y hablar:
 - 1) Primeras letras
 - 2) Gramática
 - 3) Retórica
 - 4) Poética
 - 5) Dialéctica
 - 6) Lógica
- b) el arte de calcular:
 - 1) Aritmética
 - 2) Álgebra
 - 3) Geometría
 - 4) Trigonometría

El otro grupo de materias recibe la denominación de ciencias instructivas y tienen como finalidad, con el auxilio de los métodos dados a conocer en las primeras, enseñar las nociones básicas de las ciencias; se subdividen en las que se derivan del arte de pensar que forman la filosofía especulativa; y las que se originan del arte de calcular que constituyen la filosofía práctica. Son las siguientes: (11)

Ciencias instructivas:

- a) Filosofía especulativa:
 - 1) Ontología
 - 2) Teología natural
 - 3) Ética natural y cristiana
 - 4) Moral social. Legislación. Jurisprudencia
 - 5) Economía.
- b) Filosofía práctica:
 - 1) Matemática pura
 - 2) Ciencias físico-naturales
 - 3) Ciencias experimentales

En *Bases para la formación de un plan general de instrucción pública* (1809) estas dos clases de materias de enseñanza aparecen distribuidas por Jovellanos en su plan general de estudios. Las ciencias metódicas integran los niveles primario y secundario del sistema educativo; las instructivas, el nivel superior.

Sin embargo, debido a lo distinto de «sus objetos, sus métodos, sus ejercicios, el espíritu mismo de sus profesores» los dos tipos de materias que componen las ciencias instructivas no deben de impartirse en los mismos centros; las que se refieren a la filosofía especulativa conviene que se enseñen en las Universidades; y las que componen la filosofía práctica, en numerosos y bien distribuidos institutos públicos, porque «los estudios de filosofía práctica deben aumentarse en el mayor grado posible, como que ellos promueven una utilidad inmediata y general por el influjo que tienen en la mejora de las artes y profesiones útiles en que están basadas la riqueza y la prosperidad de la nación» (12).

Pero —como hemos visto hasta aquí— la atención de Jovellanos no sólo se centró en los grandes temas de la educación como la finalidad y el sentido de la misma, la definición de sus contenidos globales en relación con aquéllos o su

(11) *Bases para la formación de un plan general de Instrucción pública*. (B.A.E., 46, pág. 272).

(12) *Ibíd.*, pág. 271.

articulación en un plan general de estudios, que, encargado por la Junta Central, fue uno de los primeros proyectos para crear un verdadero sistema educativo que se realizó en España (13), sino que, además, el polígrafo gijonés dedicó una gran atención a los aspectos concretos del aprendizaje, es decir, a los aspectos propiamente didácticos de la educación.

Entre los factores que intervienen en el proceso enseñanza-aprendizaje, Jovellanos concedió una gran importancia al método de razonamiento. Como el resto de los ilustrados, participó de la idea de que el único método existente para poder llegar al conocimiento de la realidad es el método analítico:

«(...) analizar una cosa es dividirla en todas las partes de que se compone para observar cada una separadamente, y volver a unir las para observar su conjunto. Hecho este análisis se conoce de una cosa cuanto cabe en el conocimiento humano (...)» (14).

Del mismo modo, en el acto didáctico, éste es el único método válido para poder alcanzar los conocimientos de una manera cabal, pues el método sintético, que es el que se utiliza en las ciencias especulativas, no permite lograr esto:

«(...) el análisis es el único método que tenemos para aprender y saber bien las ciencias, porque es aquél con el que se formaron (...)» (15).

«(...) En ninguna ciencia (se refiere a la Lógica) hay más palabras vacías de sentido, en ninguna tantas de oscuridad y ambigua significación; y esto prueba que en ninguna las ideas sean tan inexactas y confusas y acaso también que en ninguna hay más errores e ilusiones. La razón es porque en su estudio se ha seguido el método sintético en vez del analítico que es el único que puede conseguir seguramente a la indagación de la verdad (...)» (16).

Incluso conseguir que los estudiantes se perfeccionen en el uso del método analítico parece ser para Jovellanos otro de los objetivos de las ciencias metódicas: su aplicación para alcanzar el conocimiento del arte de hablar y calcular permitiría a aquéllos no sólo el conocimiento de estos dos métodos sino también la práctica del análisis, que va a ser después la técnica de razonamiento básica para la enseñanza-aprendizaje de las ciencias instructivas:

«(...) Para conducir más seguramente a la juventud a este fin (el conocimiento de la Retórica) convendrá instruir a los niños en el arte de resumir y extractar; cosa que no se ha cuidado hasta ahora, y que es de grande utilidad, así para aprovechar en la lectura y meditación de las obras de ciencia y literatura que hubiesen de manejar en el progreso de sus estudios, como para acostumbrarlos más y más al análisis y perfeccionarlos en él (...)» (17).

Por otra parte, la concepción que Jovellanos tiene de la enseñanza como el proceso por el cual, mediante el ejercicio de la razón, el hombre llega al conocimiento de sus «verdaderos» intereses (18) implica la generación de un sentimiento de convencimiento en los educandos que la hace incompatible con el memorismo y con las actitudes autoritarias en el maestro:

«Este catecismo se estudiará por los niños que hayan pasado de las

(13) Este proyecto, como es sabido, no llegó a hacerse realidad, pero influyó mucho sobre los planes educativos que se realizarían en España durante el siglo XIX.

(14) *Tratado del Análisis del Discurso en Curso de Humanidades Castellanas*. (B.A.E., 46, pág. 150).

(15) *Ibid.*, pág. 150.

(16) *Tratado teórico-práctico...*, pág. 250.

(17) *Ibid.*, pág. 246. (El subrayado es nuestro).

(18) M. ARTOLA: *Estudio preliminar. Vida y pensamiento de G. M. de Jovellanos*. (B.A.E., 85, pág. 56).

primeras letras al estudio de las Humanidades, que formarán la segunda tanda. A éstos se señalará igualmente una lectura cada domingo, y se cuidará de que la digan, o más bien la expliquen, todos o la mayor parte de ellos que cupiere. Y digo la expliquen, porque estas lecciones no se llevarán de memoria, sino que se hará que cada uno la haya estudiado de manera que pueda dar razón de su contenido cuando fuere preguntado. En esto no irán precisamente atenidos a la letra, y la doctrina se grabará más bien en su razón que en su memoria» (19).

«(...) a que no dañan menos a este objeto (la educación de los niños) la falta de instrucción y el descuido del maestro, que su impaciencia y precipitación en el modo de comunicar la enseñanza, y su dureza en la corrección de los niños, cuyos defectos nacen ordinariamente de su corta comprensión y de la ligereza natural de la edad, que de la malicia, y en cuyos tiernos ánimos el amor y la dulzura tienen siempre más poder que el rigor y la severidad» (20).

También, en sus escritos sobre el tema educativo, puede percibirse la idea de que el acto de enseñar no debe ser algo espontáneo, dejado a la libre intuición del enseñante, sino que es preciso que esté normalizado reglamentariamente. Y en estas minuciosas normas que el profesor debe seguir, se definen claramente las metas que en cada materia se pretenden alcanzar, y en estrecha trabazón con ellas, los contenidos que deben impartirse, a la vez que se hace referencia a las técnicas y recursos didácticos que tienen que emplearse.

LA ESCUELA DE PRIMERAS LETRAS DEL REAL INSTITUTO ASTURIANO

Es sabido cómo la fundación del Real Instituto respondió en sus planteamientos a estas ideas renovadoras que Jovellanos, en la línea seguida por los ilustrados, mantenía sobre la educación; pero la Escuela de primeras letras agregada a este centro, ¿se proyectó también de acuerdo con estas ideas o fue simplemente una escuela tradicional que don Gaspar creó para cumplir la última voluntad del abad de Santa Doradía? Veámoslo a través del análisis de los documentos notariales que se refieren de manera directa a la mencionada Escuela (21).

a) Origen y dotación

Antes del siglo XIX no puede hablarse de la existencia en España de un verdadero sistema educativo; concretamente la enseñanza primaria se imparte en escuelas fundadas por los Ayuntamientos o por la Iglesia —las llamadas escuelas monásticas— o bien en escuelas fundadas por particulares, generalmente por vía de testamento, que disponen para tal fin un patrono o patronos que gestionen el funcionamiento del centro y un conjunto de bienes raíces, cuyas rentas sirvan para la financiación del establecimiento. Este último fue el procedimiento por el que se creó la Escuela de primeras letras del Real Instituto.

El día 19 de enero de 1795, don Fernando Morán Lavandera, presbítero de

(19) *Tratado teórico-práctico...*, pág. 259.

(20) ARCHIVO HISTÓRICO PROVINCIAL DE OVIEDO, Protocolos, caja 2034, año 1812, fol. 536. (El subrayado es nuestro).

(21) Estos documentos son: Poder de 19 de enero de 1795 por el que don Fernando Morán Lavandera, abad de Santa Doradía, encarga a Jovellanos el otorgamiento de su testamento (A.H.P. de Oviedo, Protocolos, caja 1796, año 1795, fols. 21-25); Testamento otorgado por Jovellanos en su nombre el 9 de marzo de 1795 (ibíd., fols. 25-30); Escritura de 12 de noviembre de 1797 por la que se establece la fundación de la Escuela (A.H.P. de Oviedo, Protocolos, caja 1976, año 1797, fols. 144-151); Escritura de reforma de la de fundación de la Escuela, otorgada el 2 de julio de 1807 (A.H.P. de Oviedo, Protocolos, caja 2039, año 1812, fols. 527-538).

Gijón y abad de Santa Doradia, concede un poder notarial por el que confiere a don Gaspar Melchor de Jovellanos la facultad de otorgar su testamento «p(o)r quanto su abanzada edad y indisposiciones y otros graves motivos no le permiten disponer con la claridad y reflexion q(u)e desea y se requieren las cosas concernientes a su última voluntad, teniendo su mayor satisfaccion y confianza en la rectitud, ciencia y conciencia del Sr. Gaspar Melchor de Jovellanos (...), vez(in)o y am(ig)o del Sr. otorgante, quien desempeñara con celo, actividad y eficacia las cosas y negocios de d(i)cho Sr. segun se las tiene comunicado» (22). Entre estos encargos se halla el de la fundación de una Cátedra de primeras letras en Gijón para la enseñanza gratuita de niños pobres, y otra de Gramática latina si la herencia tuviese fondos suficientes para poder crearla. Como patrono de estas dos fundaciones nombra a Jovellanos (23) y, si se diese la circunstancia de que, a su muerte, don Gaspar hubiese vuelto a la Corte (24) o se hallase en cualquier otro lugar fuera del Principado, transfiere las facultades otorgadas en el poder y los encargos en él contenidos al hermano de éste, don Francisco de Paula con la condición de que en lo referente a la fundación de las dos cátedras mencionadas actúe de acuerdo con las opiniones de aquél.

Fallecido don Fernando Morán Lavandera en marzo del mismo año, Jovellanos procede al otorgamiento del testamento de éste, en el que se sobreentiende su intención, una vez cumplidos los deseos concretos del abad de Santa Doradia, de dedicar la mayor parte de la herencia para la creación de la Escuela de primeras letras, dejando sin efecto la fundación de la otra cátedra. Para ello aprovecha la total libertad que en este sentido le había concedido don Fernando («previniendome expresa y repetidamente que en este punto procediese libremente y según mi prudencia») y dando como justificación la no existencia de monto suficiente en la herencia para dotarla, deja en suspenso la creación de la Cátedra de Gramática latina y posteriormente, en el instrumento de fundación de la Escuela, señala su voluntad de no crearla, actitud que es explicable si se tienen en cuenta los defectos que, según Jovellanos, presentaban esta clase de estudios:

«(...) Tantas cátedras de latinidad y de añeja y absurda filosofía como hay establecidas por todas las partes contra el espíritu y aún contra el temor de nuestras sabias leyes; tantas cátedras que no son más que un cebo para llamar a las carreras literarias a la juventud destinada por la naturaleza y la buena política a las artes útiles y para amontonarla y sepultarla en las clases estériles, robándola a las productivas, tantas cátedras, en fin, que sólo sirven para hacer que superabunden los capellanes, los frailes, los médicos, los letrados, los escribanos y sacristanes, mientras escasean los armeros, los marinos, los artesanos, los labrado-

(22) A.H.P. de Oviedo, Protocolos, caja 1976, año 1795, fol. 22.

(23) Posteriormente, en 1807, Jovellanos estableció que si el director de la Escuela de Náutica —que era en lo que se había convertido el Real Instituto durante la etapa del destierro de Jovellanos en Mallorca— no fuese de grado de Brigadier o Capitán de Navío entonces habrían de ser copatronos con él el primer Juez noble de Gijón y el Maestro de la Escuela; y si llegase a nombrarse como director de la Escuela de Náutica a alguien que no fuese Oficial de la Real Armada, el Patronato lo integrarían los tres anteriores y el Cura Rector de la Iglesia Parroquial de Gijón, «las cuales quatro personas juntandose todas y deliberando entre si acordasen a mayoría de dictámenes lo conveniente al gobierno de la Escuela».

(24) Aunque oficialmente Jovellanos durante estos años (entre septiembre de 1790 y noviembre de 1797) residió en Gijón con el encargo real de llevar a cabo diversas comisiones (promover la explotación de las minas de carbón del Principado y el comercio y transporte de sus carbones, fundar el Real Instituto, dirigir el camino de comunicación desde Asturias al Reino de León y reconocer el estado de las Reales Fábricas de la Cavada, entre otras) en realidad había sido apartado de la Corte al perder el favor del poderoso Godoy por haber apoyado a su amigo Cabarrús en el enfrentamiento mantenido entre éstos.

res, ¿no estarían mejor suprimidas y aplicada su dotación a esta enseñanza provechosa?» (25).

Inaugurada el 2 de enero de 1797, la Escuela de primeras letras, a instancias de Jovellanos, fue unida al Real Instituto asturiano en razón de una Real Orden que había sido ya expedida el 11 de noviembre de 1795 y para cuya promulgación recibió don Gaspar el apoyo de su amigo el Excmo. señor Baylio don Antonio Valdés. Esta unión —según pensaba Jovellanos— era conveniente tanto para uno como para otro centro, «porque (la Escuela) correría siempre baxo la dirección y vigilancia de personas de zelo y autoridad y éstas mirarían siempre a los niños que pasasen desde ella a los demás estudios como alumnos de un mismo establecimiento y sujetos a una misma disciplina; y el Real Instituto, porque el fruto de su enseñanza sería tanto mayor quanto más instruidos en las primeras letras entrasen los niños a recibirla, más bien conocidos fuesen la índole y talento de los alumnos» (26).

La dirección de la Escuela se encargaba al director que fuese del Real Instituto. Y las rentas y bienes que la Escuela tenía adjudicados como dotación se unían también a los correspondientes del Instituto y quedaban bajo la administración del Racionario de este centro, pero con la condición de que de los mencionados bienes y rentas se llevarían siempre cuentas separadas y que no podrían invertirse jamás éstos en otra cosa que no fuese el mantenimiento de la Escuela (27). Unicamente se señalaban dos excepciones. En primer lugar, puesto que Jovellanos había establecido que los locales de la Escuela fuesen incorporados al nuevo edificio que estaba proyectado se erigiese para sede del Instituto (28), se dispuso que del fondo de la Escuela se entregasen seis mil ducados, a cuenta de los cuales se adjudicó a aquél una de las casas incluidas en la dotación de la Escuela. Y, además, ésta debía pagar anualmente a la real institución la cantidad de cincuenta ducados de vellón, que podrían aumentarse hasta cien si la dotación de aquélla lo permitiese, como pago al bibliotecario de este centro por impartir el curso de Gramática y Humanidades castellanas, al que, como veremos, podían asistir alumnos de la Escuela de primeras letras.

La dotación de la Escuela la componían cuatro caserías dadas en arrendamiento, localizadas en las parroquias de Cabueñes y Tremañes, y unos bienes aforados situados en la braña de Porceyo, por cuyas rentas y canon se ingresaban ciento trece celemines de trigo anuales; y también seis casas en Gijón (dos de ellas en la calle Corrida y una en la de La Cruz) arrendadas y aforadas. Además formaban parte del capital de la Escuela una acción de diez mil reales impuesta en el fondo del Real Empréstito, cuyos intereses suponían quinientos reales anuales y un censo impuesto por el principal de setecientos treinta y cinco reales que daba de réditos diez y nueve reales anuales.

b) Maestro y alumnos

Jovellanos eligió como primer maestro de la Escuela a una persona de su confianza, Miguel Martínez Marina, «en quien concurren las calidades e inteli-

(25) *Informe en el expediente de la Ley Agraria*. (B.A.E., 50, pág. 124).

(26) A.H.P. de Oviedo, Protocolos, caja 2034, año 1812, fol. 528.

(27) Por haber sido suprimido el cargo de Racionario en las reformas que se hicieron en la organización del Real Instituto durante su destierro en Mallorca, Jovellanos, que concedía una gran importancia a este empleo «por quanto —apuntaba— la administración de los citados bienes de la Escuela debe formar uno de los primeros objetos de su gobierno, y de la vigilancia de sus patronos, como que de ella, y de su buena inversión depende la estabilidad y conservación de tan útil establecimiento», ordenó que se separase la administración de los bienes de ésta de los del Instituto y dio las normas para regular la elección, funciones y responsabilidades del administrador.

(28) La Escuela tuvo su primera ubicación, antes de instalarse en el nuevo edificio del Instituto, en la casa denominada de Entresuelos de la que era propietario don Fernando Morán Lavandera.

gencia y virtud que requiere tan delicado empleo». Posteriormente, en el instrumento notarial que para reformar el de la fundación de la Escuela se añadió al testamento que otorgó en el Castillo de Bellver el 2 de julio de 1807, don Gaspar estableció el modo de elegirlo cuando la plaza quedara vacante. Esta elección es de suma importancia para él; de ahí que la reglamente con minuciosidad. Deberá hacerse por oposición, pudiendo concurrir a ella únicamente mayores de veinticinco años y no sólo aquellos que hubiesen estudiado o sido ayudantes en este centro sino también personas con estudios ajenos a él para que así fuese posible elegir un maestro «tal y tan bueno como es de desear». El examen a que deberán someterse los candidatos estará reglamentado por los miembros del Patronato, y, además de ellos, asistirán a presenciarlo un caballero regidor del Ayuntamiento, un sacerdote del Cabildo de la Iglesia Parroquial de San Pedro y un individuo del comercio de la Villa, elegidos todos ellos por los referidos patronos.

Jovellanos, por medio de esta normativa, trataba de lograr que la elección fuese lo más objetiva posible y pudiese ser seleccionada una persona que «además de la instrucción necesaria para tal magisterio, reúna en mayor grado la paciencia, templanza y caridad que requiere la edad y la pobreza de los niños a quienes ha de enseñar» (29), puesto que estaba convencido de que en este nivel la eficacia del maestro dependía más que de sus conocimientos del método de impartirlos, al que deberían ser ajenos la impaciencia, la precipitación y la dureza en la corrección de las malas actitudes de los niños.

Para auxiliar al maestro debe haber un ayudante que sea o hubiese sido discípulo de la Escuela con el objeto de que utilice en su trabajo el mismo método de enseñanza con el que está siendo o fue educado. La elección de éste debe hacerse por los patronos, basándose en un informe del maestro, en el que se proponga de manera justificada el discípulo o exdiscípulo de la Escuela que, en su opinión, sea el más apto para desempeñar tal cargo, aunque tal informe no es vinculante, y si los patronos juzgasen que éste fue dictado por el interés o que existe otro candidato de más mérito, pueden realizar el nombramiento sin tener en cuenta el preferido del maestro.

Jovellanos es consciente de que la calidad de los maestros está en estrecha relación con su retribución, pues «está persuadido d(i)cho Sr. Excmo. a que por poco sueldo no se puede esperar un buen profesor» (30). El salario del maestro de la Escuela de primeras letras lo fija en trescientos ducados anuales, además de proporcionarle una decente habitación en el mismo edificio de la Escuela; incluso si hubiese aumento de las rentas de ésta debido, sobre todo, a «la subida q(u)e ba tomando el precio de los granos», deberá aumentarse proporcionalmente esta retribución (31).

En cuanto a los alumnos, era ya intención del fundador que fuese una escuela gratuita para niños pobres, en lo que coincide con los planteamientos de Jovellanos, aunque en el caso de éste la gratuidad tuviera unas motivaciones más complejas que las meramente caritativas. En efecto, la instrucción conduce a la prosperidad individual y pública, estado sin el cual no puede alcanzarse la *felicidad*, pero esta consecuencia de la instrucción sólo se puede lograr si la enseñanza hace que ésta llegue al mayor número posible de individuos, lo que

(29) A.H.P. de Oviedo, Protocolos, caja 2034, año 1812, fol. 536.

(30) A.H.P. de Oviedo, Protocolos, caja 1976, fol. 146.

(31) Este salario debía de ser netamente superior al que percibían ordinariamente en aquel tiempo los profesores en Asturias. Así el maestro de una Cátedra de Gramática que existía en Gijón por aquellas fechas cobraba dos mil doscientos reales anuales, es decir, un tercio menos que el maestro de la Escuela del Real Instituto (A.H.P. de Oviedo, Protocolos, caja 2046, año 1808, s/f.); y el salario del maestro de la escuela fundada en 1788 por el señor Cura de la Parroquia de Caleao (concejo de Caso) era de doscientos reales anuales (A.H.P. de Oviedo, Protocolos, caja 1093, año 1788, fol. 39).

únicamente puede conseguirse si la educación es gratuita para las clases que no tienen medios económicos para proporcionársela:

«(...) porque la prosperidad del cuerpo social está siempre, como hemos probado, en razón de la instrucción de sus miembros, la deuda de la sociedad hacia ellos será igual para todos y se extenderá a la universalidad de sus individuos. Aún se puede decir que esta deuda crece en razón inversa de las facultades de las familias pues que al fin sobre poseer siempre mayor grado de instrucción los que son ricos tienen en sí los medios de adquirir la que les faltare, dotando ayos y maestros y empleando los arbitrios y recursos necesarios para ello, mientras que los pobres carecen de todo y sólo los pueden esperar del gobierno» (31).

Estas ideas vertidas en 1802 en *Tratado teórico-práctico de enseñanza* aparecen ya plasmadas en 1797 en las normas por las que se regula la organización de la Escuela de primeras letras. Así para cubrir las cien plazas de ésta serán seleccionados setenta o setenta y cinco niños de la villa de Gijón o de las parroquias vecinas que sean pobres y desvalidos como huérfanos o hijos de padres vivos que a su pobreza unan el mérito de su aplicación y laboriosidad. A éstos se les debe suministrar del fondo de la Escuela «los silabarios, libros, papel y tinta que necesitaren por no defraudar de la enseñanza a los acreedores a ella; esto es a los que por su extrema pobreza no podrían costearlos», y el maestro y su ayudante bajo ningún concepto pueden exigir o recibir dinero de ello. En cambio los veinticinco o treinta restantes pueden ser elegidos entre los de las familias acomodadas, pero éstos deben pagar la cantidad que señale el Patronato, que nunca debe bajar de cuatro reales mensuales y el producto de estas cuotas debe aplicarse «íntegramente al fondo de la Escuela y para que sirva a ponerle en más suficienz(i)a y proporción con las cargas que ban expresadas»; incluso no se prohíbe al maestro y su ayudante recibir de los padres de estos niños lo que ellos quieran darles voluntariamente en reconocimiento de su celo, siempre y cuando no sea en perjuicio de las cuotas que tienen que pagar y no se convierta en algo obligatorio (32).

c) Contenidos educativos y métodos de enseñanza

La importancia de la enseñanza de las primeras letras radica, para Jovellanos, en la circunstancia, por una parte, de que éstas constituyen el primer escalón de las ciencias metódicas y que, por tanto, la finalidad que se pretende lograr con ellas (enseñar los principales métodos de alcanzar la verdad y recibir la instrucción) depende, en gran parte, de la eficacia de la enseñanza de aquélla. Pero, además, las primeras letras son la única instrucción que va a alcanzar la gran masa de población y, por consiguiente, cara a la prosperidad pública que se deriva de ella, es de suma importancia la enseñanza que se imparte en este nivel:

«Reflexionad que las primeras letras son la primera llave de toda instrucción, que de la perfección de este estudio pende la de todos los demás; y que la ilustración unida a ellas es la única que querrá o podrá recibir la gran masa de nuestros compatriotas. Llamados por su condición al trabajo desde que raya su juventud, su tiempo debe consagrarse a la acción y no al estudio. Reflexionad, sobre todo, que sin este auxilio

(31) *Tratado teórico-práctico...*, pág. 234.

(32) En la Cátedra de Gramática fundada por el caballero regidor, don Miguel Cifuentes Prada y que impartía enseñanza en Gijón por estos mismos años, todos los alumnos pagaban una cuota mensual. «(...) Los alumnos que concurren a esta Cátedra pagarán, siendo vecinos de la Villa y Concejo, quatro reales cada mes; y los que fuesen de otro concejo queda a su arbitrio (el del maestro) el ajuste (...).» (A.H.P. de Oviedo, Protocolos, caja 2046, año 1808, fol. s/n.).

la mayor porción de esta masa quedará perpetuamente abandonada a la estupidez y a la miseria (...)» (33).

Por esta última razón la finalidad de la enseñanza de las primeras letras no pueden ser sólo proporcionar el conocimiento de los métodos de adquirir la instrucción, es decir, enseñar a leer y escribir y los fundamentos del cálculo, sino también la de atender a la formación técnica, moral y religiosa de los individuos:

«(...) Ilustradle, pues, en las primeras letras y refundid en ellas toda la educación que conviene a su clase. Ellas serán entonces la verdadera educación popular. Abridle así la entrada a las profesiones industriosas y ponedle en los senderos de la virtud y la fortuna (...)» (34).

«(...) y he aquí lo que más recomienda el estudio de las primeras letras. Ellas solas pueden facilitar a todos y a cada uno de los individuos de un estado la suma de ilustración que a su condición o profesión fuese necesaria (...)» (35).

Los contenidos que corresponden a esta cuádruple finalidad de los estudios de primeras letras son, desde luego, más complejos que los que se impartían en las escuelas de primeras letras tradicionales. Comprenden, además de la enseñanza de la lectura y escritura, la del cálculo con un fin esencialmente técnico, y en cuyo estudio deben entrar tanto la aritmética como la geometría:

«Siendo tan necesario el arte de calcular para todos los destinos y profesiones de la vida civil, la Junta examinará los medios de generalizar el estudio de la aritmética, que enseña a calcular cantidades, y de geometría elemental, que enseña a calcular o medir la extensión (...)» (36).

La enseñanza del cálculo, si se quiere que sea provechosa, tanto en el plano de la formación intelectual como en el de la técnica, debe hacerse huyendo del método tradicional que se utiliza para su estudio, pues «en muchas partes se descuida esta enseñanza o se da muy imperfectamente y en otras sólo se enseña el mecanismo del cálculo. Pero es constante que el que no sabe la razón de cada una de las operaciones, no se puede decir que las sabe (...); pero pues que las razones de los rudimentos del cálculo son tomadas de las ideas comunes que todos los niños virtualmente saben, y se trata sólo de irselas haciendo distinguir y aplicar a cada operación, visto cuán fácil sería perfeccionar esta enseñanza» (37).

Además, en las primeras letras, se deben impartir unos rudimentos de moral civil y religiosa e Historia de España y Geografía; e incluso sería conveniente incorporar a estos estudios, el del dibujo por la gran utilidad que tiene para el conocimiento de las ciencias y las artes.

La enseñanza de la moral civil y religiosa, la historia y la geografía se impartirá, aprovechando la gran receptividad de los niños, de manera articulada con la de la lectura y escritura, utilizando, como muestras, textos cuyos contenidos se refieran a las mencionadas materias:

«Nada es más constante ni acreditado por la experiencia que la viveza con que se imprimen en nuestros ánimos las ideas que se les inspiran en la niñez y la facilidad con que las reciben y la tenacidad con que se conserva en nuestra memoria cuanto se le presenta en esta tierna edad. Pero de esta observación no se ha sacado hasta ahora todo el partido que se pudiera o por lo menos se ha perdido de vista en la elección de los libros y las muestras por donde se enseña a leer y

(33) *Tratado teórico-práctico...*, pág. 243.

(34) *Ibíd.*, pág. 243.

(35) *Ibíd.*, pág. 241.

(36) *Bases para la formación de un plan general de Instrucción pública.* (B.A.E., 46, pág. 270).

(37) *Tratado teórico-práctico...*, pág. 242.

escribir. Estos libros y estas muestras debieran contener un curso abreviado de doctrina natural, civil y moral, acomodado a la capacidad de los niños para que al mismo tiempo y paso que aprendiesen las letras, se fuesen sus ánimos instruyendo en conocimientos provechosos y se ilustrase su razón con aquellas ideas que son más necesarias para el uso de la vida (...)» (38).

La dificultad de este método reside en que no existen los libros adecuados a este fin, pero «entre tanto, hay una obrita publicada con este objeto por el erudito Tomás Iriarte que contiene unos rudimentos de moral, de geografía y de historia de España; y un Tratado de las obligaciones del hombre por el señor Escoiquiz, que, aunque no llenan nuestro deseo pueden suplir la falta de otros y son preferibles a los que comúnmente se usan» (39).

Estos planteamientos teóricos de Jovellanos acerca de los fines, contenidos y métodos de enseñanza de las primeras letras son los que informan, en gran medida, las normas por las que ha de regirse en su funcionamiento la Escuela de primeras letras del Real Instituto.

Así se recomienda por don Gaspar que en esta Escuela «en vez del libro llamado de Catón se use para leer de corrido el que tiene por título *Tratado de las obligaciones del hombre*, publicado por el Señor Dn. Juan de Escoiquiz, M(aes)tro del Sere(nisi)mo Señor Príncipe de Asturias» (40). Como método para la enseñanza de la escritura señala que «se siga el de Dn. Pedro Díaz Demorante, publicado por Dn. Francisco Nabier de Palomares, y cuías obras todas las deberá manejar frecuentemente el M(aes)tro» (41). Pero si surgiesen, como consecuencia del progreso del espíritu humano, nuevos y mejores métodos para la enseñanza de cualquiera de estas materias, la Escuela, con el acuerdo de los patronos, el maestro y el profesor de Humanidades del Instituto debe sustituir por éstos los que se han señalado en las normas.

La enseñanza de la religión se impartirá sólo el sábado para no disminuir el tiempo lectivo destinado a las otras materias, y su contenido en las primeras letras será el catecismo común, aunque debe utilizarse en las muestras de lectura y escritura el Catecismo histórico de Fleury como preparación para los estudios posteriores.

En efecto, Jovellanos establece para los niños que habiendo terminado sus estudios en la Escuela quisiesen libremente seguirlo y para los que estuviesen cursando estudios en la misma y fuesen más adelantados en sus estudios, un curso de Gramática y Humanidades castellanas, que también se impartiría para los alumnos del Real Instituto, cuyo objetivo sería perfeccionar el arte de hablar y escribir y, de esta forma, preparar a aquellos alumnos de la Escuela que siguiesen los estudios del Instituto para realizar éstos con mayor aprovechamiento.

CONCLUSION

Jovellanos aprovechó la oportunidad que le proporcionó el presbítero Fernando Morán Lavandera, al encargarle la fundación de la escuela de primeras letras, para hacer realidad sus teorías acerca de los estudios de este nivel. Así, en las normas por las que debía regularse el funcionamiento de ésta, hemos reconocido muchas de sus ideas sobre los estudios de primeras letras y sobre la instrucción en general que, con riguroso planteamiento, están expresadas en sus obras dedicadas al tema de la educación, habiendo aparecido, incluso, algunas

(38) *Tratado teórico-práctico...*, pág. 242.

(39) *Ibid.*, pág. 242.

(40) A.H.P. de Oviedo, Protocolos, caja 1976, año 1797, fol. 151.

(41) A.H.P. de Oviedo, Protocolos, caja 1.976, año 1797, fol. 151.

de estas obras posteriormente a las escrituras en que se contienen aquellas normas.

Entre estas ideas destaca, sobre todo, la del carácter integral –dentro de los límites que le impone su ideología de burgués ilustrado– que, en sus fines, tiene la educación, concebida por Jovellanos como formación intelectual, técnica, moral y religiosa. Aunque en el plano teórico esta última finalidad aparezca como la primordial, en la que encuentran fundamento y fin las restantes, sin embargo, como parecen demostrar las continuas referencias y argumentaciones en torno a ella, la atención de Jovellanos, coherentemente con sus planteamientos ideológicos, se polariza sobre la finalidad técnica de la educación, eje, según los pensadores ilustrados, de la prosperidad-felicidad individual y pública.

Pero, además, la organización que Jovellanos realizó de la Escuela de primeras letras nos muestra cómo captó prácticamente todos los elementos que intervienen en el hecho educativo, lo que es, sin duda, una demostración clara de la gran profundidad que alcanzó su pensamiento sobre la educación.



AULA ABIERTA
es la Revista de todo
el Profesorado del Distrito
Universitario de OVIEDO.
Colaborar en ella es
contribuir a la formación
de todos.

HACIA UNA PEDAGOGIA SIN MODELOS

LUIS JAVIER ALVAREZ
Profesor de la Facultad de
Filosofía y Letras

Los profesionales de la enseñanza, en todos sus niveles, tropiezan frecuentemente con los escollos o las sugerencias que provienen de las distintas ideologías y los modelos pedagógicos que propugnan.

Pues, ¿han de ser ellas la base de los contenidos educativos o no? ¿Cómo escoger sin escrúpulos —en una sociedad plural— aquella ideología que para cada cual es su creencia rechazando las demás o poniéndolas, en el mejor de los casos, en un paréntesis que las oculte a los educandos?

El siguiente trabajo —hecho desde la perspectiva filosófica— da por supuesto que las ideologías tienen en nuestra sociedad ámbitos y momentos desde los que ofrecerse a la gente. ¿Hay necesidad, pues, de convertir la Escuela —las instituciones pedagógicas— en campo de batalla, o de conocimiento y contraste, de esas ideologías?

¿Es posible ahora autonomizar los fines técnicos de la educación yendo hacia una pedagogía sin modelos?

I

Quando los filósofos escolásticos recogían la idea de que la «educación» (del educando) era un *hábito* no hacían más que reconocer el carácter enteramente peculiar de los efectos o resultados de la pedagogía: que la transmisión, o la «reproducción» de saberes, o la conformación de las costumbres del sujeto (en su sentido más general), no consiste solamente en una *información* acerca de saberes —sean científicos o de otro tipo— sino en la posesión de unas *habilidades* que en nuestra cultura occidental del «lógos» se concretan sobremanera en habilidades para usar conocimientos acerca de lo «extracorporal».

Así pues, la educación es una actividad entroncada con el concepto aristotélico de «*téchne*» (Ética a Nicómaco), práctica reglada tendente a obtener de modo eficaz y económico un artefacto. El fin obtenido, claro está, puede ser un objeto «de bulto», pero puede ser también una acción o un conjunto de ellas. (Aristóteles pone el ejemplo de la equitación y doma de caballos, equiparable en eso a la misma oratoria).

La educación (del educador), aunque no mera «*téchne*» sino «*poíesis*» o técnica imaginativa —de rango axiológico superior para los griegos— es una técnica de ese tipo; y no puede escapar a la utilización de algún tipo de «*training*».

Ahora bien, no hay que confundir los trabajos tendentes a profundizar en la pedagogía científica —cuya estrecha relación con la psicología cognitiva y la psicología del aprendizaje no debe hacernos olvidar que sus materiales incluyen también, por lo menos, una sociología y una historia de las instituciones pedagógicas— con los trabajos de una pedagogía tecnológica que es una rama de la ingeniería social.

En efecto, la primera puede y debe prescindir de los «valores»; no en un sentido negativo (pues *lo que se enseña* está valorado) sino en un sentido positivo, estableciendo sus conclusiones para cualquier tipo de valores educativos. (Del mismo modo que la psicología no puede plantearse qué tipo de cosas «son dignas de ser» conocidas o aprendidas, sino simplemente cómo se conocen o se aprenden cualquiera que sea la valoración extrapsicológica de ellas).

En esto la pedagogía no se aleja de las demás ciencias humanas en las que, a menudo, las tecnologías sociales o culturales con las que están vinculadas tienen hoy una importancia histórica mayor que ellas: el arte más que las ciencias estéticas, la economía real más que la economía política, la educación más que la ciencia pedagógica.

Sugiere D. J. O'Connor (1) que ello se debe a esa curiosa situación por la que las ciencias humanas hablan de cosas que «conoce todo el mundo», a diferencia de las ciencias naturales que deben penetrar en un plano subterráneo al conocimiento vulgar.

En mi opinión el atraso de las ciencias humanas —entre ellas las pedagógicas— en parte no es tal y en parte es explicable de un modo menos sumario.

En parte no existe atraso si dejamos de considerar a las ciencias humanas en relación con las naturales exclusivamente y empezamos a relacionarlas con las actividades prácticas que son su base. En gran medida esa es la vinculación que une a la pedagogía científica con la educación.

Porque, dada la posición del sujeto humano dentro de esas prácticas o técnicas culturales, las ciencias humanas necesariamente hoy (y no a causa de una subsanable deficiencia de métodos) se alejan del modelo de las ciencias naturales, en las cuales el sujeto no está presente en el campo categorizado.

Por otro lado se supone que agotar el modelo de racionalidad de las ciencias naturales aplicándolo a cualquier campo es un objetivo viable y que en cierto modo sigue su propia dinámica «hasta el final». Y sólo al final conoceremos el alcance de los resultados.

Entretanto lo que ocurre es que las ciencias humanas se han dado en la historia en forma de «Humanidades» —y por cierto con un alto contenido teórico— antes de entrar en la dinámica de la cientificidad.

Y que sólo recientemente, a causa de los cambios sociales y culturales habidos con la revolución industrial, el imperialismo —que ofrece el mundo como un cosmos finito efectivo, por primera vez— y el vertiginoso aumento demográfico (2), se han visto impelidas a una forma de rigor que las acerca a las ciencias de la naturaleza.

Podríamos decir que la *complejidad* (esta vez de acuerdo con O'Connor) del campo de las artes, o el de la economía o el de la educación alcanza un cierto grado más allá del cual ninguna teoría no lo suficientemente rigurosa tendrá éxito en el juicio y en la «prospectiva» sobre esos campos.

Naturalmente, para la educación la primera complejidad es la de su extensión a toda la población con la tendencia implícita a maximizar los buenos resultados en la mayor cantidad posible de población escolar (sea infantil o adulta).

Los problemas que tal realidad práctica ofrece a la pedagogía científica son muy numerosos: ¿de qué modo puede admitirse, por ejemplo, que los experimentos de Piaget acerca del desarrollo de la inteligencia «valen» para toda población infantil y no más bien para la de una cultura y área determinadas, especialmente bien educada en los aspectos pertinentes?

Como siempre que la idea de «hombre» anda de por medio no se puede nivelar «por arriba» (excepto en un sentido utópico-ético) la *igualdad* de la naturaleza humana, en contra de lo que parece suponer O'Connor, sino a lo sumo «por abajo». (Ver sobre esto, tesis inédita de Pilar Palop, Facultad de Filosofía, Oviedo).

(1) O'CONNOR, D. J.—«*An Introduction to the Philosophy of Education*, Routledge and Kegan Paul, London, 1957-1971. Especialmente págs. 92-110.

(2) ARANGO, JOAQUÍN-ESPINA, ALVARO.—«La venganza de Malthus», en *Revista de Occidente*, n.º 1, 1980, págs. 43-66.

II

Ahora bien, entre la pedagogía científica, que es enteramente teórica, y la educación misma media una disciplina no científica pero sí teórica que con frecuencia sustituye a la primera; es la pedagogía basada directamente en algún «sistema» filosófico o ideológico: es la pedagogía ideológica, que marca los fines educativos y favorece con ello ciertas técnicas de enseñanza.

El mundo griego (aquel en el que la educación tiene una razón de ser como «*téchne*» al existir las mínimas condiciones de la «isonomía» de los ciudadanos) conoció al menos dos grandes direcciones de la pedagogía: la filosófica o «socrática» y la retórica o «isocrática» (del rétor Isócrates). Oposición que en varias formas subsiste hasta hoy («polimatía» o politecnia frente a crítica a todo saber).

Después, con la implantación social de diversos grupos ideológicos —rota ya la frontera heleno/bárbaro— y la coexistencia de sus diversas clientelas, la pluralidad de pedagogías ideológicas es un hecho.

Es notable que haya una correspondencia unívoca entre «sistemas filosóficos» y pedagogías que no encontramos más que en la correspondiente conexión, quizás, entre sistemas/economía, que con todo es mucho más mediata (excepto en los sistemas economicistas); incluso el pensamiento crítico genera con frecuencia su pedagogía —no hay más que recordar a Rousseau.

Ello es debido a que en gran parte los sistemas se instauran como «modelos de hombre» y contienen una carga axiológica que se traduce en la reproducción de su modelo (libertario, cristiano, marxista...).

Sin embargo, como observa O'Connor:

«La influencia de educadores reformadores como Pestalozzi, Froebel y Montessori se debe más a sus preceptos y consecuciones prácticas que a sus enseñanzas teóricas. Una nueva aproximación práctica a la enseñanza es más influyente que una nueva teoría acerca de la enseñanza. Por supuesto, una nueva técnica debe de ser capaz, idealmente, de encontrar su justificación en consideraciones teóricas al igual que es usual en ingeniería o medicina; del mismo modo exactamente que de una nueva teoría, si es que es auténticamente una teoría, habrán de resultar ventajas prácticas en el momento de aplicarla a la clase» (pág. 107).

Además, la adhesión de los buenos tecnólogos, eficaces en términos internos, a ciertos sistemas puede llevar su teoría a sinsentidos (como el concepto de *Auschauung* —intuición— en Pestalozzi).

O la construcción de psicologías educacionales puede ser una labor metafísica —O'Connor cita la de Herbart— si sigue los dictados de una exigencia sistemática en vez de los de la «experiencia», esto es, la experiencia de la educación efectiva.

Ahora bien, el conocimiento de las diversas corrientes ideológicas, con sus modelos educacionales de hombre, es indispensable tanto para la ciencia pedagógica —porque forman parte de la historia de las ideas— como para la práctica educativa, pues muchas veces el «modelo» no afecta sólo a los «fines» o al objetivo final de la educación (el «hombre total», el «hombre liberado», el «hombre trascendente»...) sino a los métodos de enseñanza que sean naturalmente escogidos en función de aquellos modelos:

—Pues los métodos de enseñanza no son sólo métodos de entrenamiento sino también prefiguraciones simbólicas de las relaciones sociales y culturales que en el mundo extraescolar se suponen correctas y valoradas positivamente.

(Aunque a veces se establezca la conveniente dicotomía entre la etapa educativa —de austera colectividad— y la etapa ciudadana —de libre y placentera individualidad— sobre todo en la práctica educativa liberal clásica.)

Ahora bien, si alguien pregunta por la posibilidad de que la pedagogía tecnológica quede exenta de cualquier condicionamiento ideológico se le ha de responder que ello es imposible, a causa de la naturaleza social y no meramente «interprofesional» de la educación.

Si alguien piensa que es posible —por ser necesario— montar una pedagogía eficaz sobre las solas bases de la pedagogía y psicología científicas, ha de ser desengañado. (Por lo mismo, puesto que las investigaciones científicas pueden aclarar la eficacia de ciertos métodos de «training» respecto a fines determinados, pero no proponer esos fines).

Pero una vez solucionado el problema de los fines (que por lo demás son la mayoría de las veces una cuestión de hecho, ya funcionando, escasamente sometida a elección) nada excusa de aplicar la pedagogía científica a la tecnología en virtud, es claro, del principio de eficacia.

Así por ejemplo, la *epistemología genética* (3) puede mostrarnos que unas etapas educativas deben proceder a otras porque el desarrollo de la inteligencia sigue también un orden establecible.

O bien: la circunstancia experimentalmente probada de que los *reforzamientos* (Skinner) de conducta consiguen mejores resultados si a partir de un cierto punto comienzan a distanciarse en el tiempo ha de encontrar su vía pedagógica de aplicación (4).

Porque, según señala O'Connor, la derivación que cabe hacer a partir de las consecuciones de las ciencias pedagógicas —para la educación— no es en absoluto lógica, al menos en el sentido habitual:

«Hay un sentido en el cual una política práctica para la educación puede «seguirse de» una teoría psicológica acerca de la motivación humana, por ejemplo, o del proceso de aprendizaje. Pero no se sigue de ella en ningún sentido lógico. Ocurre simplemente que si sabemos o creemos algo acerca de los motivos que gobiernan la conducta humana sería de locos no aprovechar ese conocimiento para planear el sistema de educación de la misma manera que sería de locos dejar de usar nuestros conocimientos de hidroestática en el diseño de un sistema de fontanería. De un modo similar, juicios filosóficos *que son metafísicos* pueden tener consecuencias prácticas para la educación *justo porque tales juicios pretenden ser fácticos además de filosóficos*. La dificultad estriba, como hemos visto, en que esos «hechos» pertenecen a una clase de peculiar inaccesibilidad» (pág. 106, nota).

III

Según ésto, dos puntos me parecen —para acabar— decisivos:

A.—Aclarar de una vez por todas el carácter de «ingeniería social» de la pedagogía tecnológica, en vez de hablar de términos de «ciencia práctica» u otras fórmulas confusivas.

Esa aclaración colabora enormemente en la necesaria valoración social de los profesionales de la educación, a cuya falta atribuye Piaget las grandes lagunas e insuficiencias de los deberes del Estado para con la población escolar. (Esencialmente, junto con el problema de la planificación económica en la que en los actuales modos de producción a la «Escuela» se le concede el mínimo posible para que cumpla sus roles sociales de encierro temporal reproductor de trabajadores competentes, prefigurador de las relaciones extraescolares y creador de élites, como resume A. Glucksmann).

(3) PIAGET, JEAN.—*Psicología y Pedagogía*, Ariel, 1969.

(4) BORGER, R. SEABORNE, A. E. M.—*The Psychology of Learning*. Penguin Books, 1967-1971.

¿Por qué? Porque las *tecnologías culturales* están siendo rápidamente valoradas a medida que se les transfiere el prestigio de la «tecnología científica» (derivada de las ciencias naturales) y a medida que se reconoce su propio espesor teórico, de teoría-para-un-fin que no es simplemente un análisis sino un efecto.

Así, G. Radnitzky («Teorema», Vol. VIII/3-4, 1978, pág. 234 ss.), define la «tecnología» en general como el entramado de reglas que contiene «*las leyes que se adoptan como hipótesis en el contexto de la aplicación*».

Hay ahí la presencia de un «imperativo hipotético»: si deseas alcanzar un objetivo con costos aceptables es preciso adoptar unos medios. En caso contrario, se produce la irracionalidad. Radnitzky utiliza conscientemente el paralelismo con «las leyes científicas en el contexto de la explicación».

Volvemos un poco a los griegos. Pero ahora esas «leyes de aplicación» pueden en parte ser tomadas de la ciencia (pedagógica y psicológica, sociológica...) del mismo modo que la tecnología industrial las toma de la física o de la química.

Pero hay otras «leyes» que deben ser tomadas de esos «hechos» (O'Connor) que acaso estén expresados en lemas metafísicos. O tal vez no sean categorizables. O tal vez sean «hechos» que el buen sentido —la prudencia o phronesis juzga convenientes para la educación.

Sencillamente como cualquier otra tecnología la pedagogía necesita *inventar* «leyes de aplicación» y es en ese aspecto en el que se revela como una habilidad específica cuasi-artística.

B.—En cuanto a los fines de la educación... Proliferan ya de modo estable en nuestra sociedad los centros donde el sujeto puede ser y es adoctrinado en los distintos «modelos de hombre».

No parece que nuestras sociedades y culturas vayan, por otro lado, a sufrir ninguna otra conmoción doctrinal —del tipo del cristianismo— que impulse a los Estados a hacerse valedores suyos por definición —el marxismo vulgar puede que haya sido la última.

Por tanto la educación está preparada para proceder a *autonomizar* sus fines: en vez de orientarse hacia un único «modelo de hombre» se trataría de anular la exclusividad neutralizando unos modelos con otros.

Quizás lo más educativo sea enseñar actitudes básicas (aparte del capítulo de los saberes informativos) que posibiliten al sujeto no a encerrar sus creencias dentro de las disposiciones en las que se le ha educado, sino, al contrario, cambiar con facilidad de actitudes a medida que sus creencias y sus adhesiones ideológicas van cambiando, si es que lo hacen.

Una educación sin modelos, por *pluriforme*, puede así tratar de enseñar lo mismo la valentía que el sosiego, lo mismo la disciplina que la rebelión, porque todas esas virtudes o «fuerzas» son necesarias en el mundo de los fines.

BIBLIOGRAFIA

- LURIA, LEONTIEV, VIGOTSKY.—*Psicología y Pedagogía*, Akal, 1979.
PIAGET, JEAN.—*Biologie et Connaissance*, Gallimard, 1967.
GARAUDY, R.—*Perspectivas del hombre*, Fontanella, 1970.
BOURDIEU, P.—PASSERON, JEAN-CLAUDE.—*La Reproducción*, Laia, 1970-1977.

PRINCIPIOS Y OBJETIVOS EDUCATIVOS DE LA ESCUELA PÚBLICA

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

A raíz de la publicación de la Ley Orgánica del Estatuto de Centros Escolares, me han solicitado diversas instituciones y entidades algunos criterios orientadores que pudieran enmarcar los principios y objetivos educativos de la escuela pública. Con este fin he elaborado el presente documento que puede constituir un proyecto provisional de trabajo y punto de arranque en la reflexión y discusión de lo que deberán ser las bases de una escuela para todos.

I. JUSTIFICACION DEL TEMA

De acuerdo con la Ley Orgánica de 19 de junio (B.O.E. del 27) por la que se regula el *Estatuto de Centros Escolares*, en los centros públicos corresponde al Consejo de Dirección —art. 26 dos— *definir los principios y objetivos educativos generales a los que habrá de atenerse toda actividad del centro*. Es decir, elaborar el proyecto educativo.

Un «proyecto educativo» es un documento de *Orientación pedagógica elaborado por toda la comunidad educativa y revisado periódicamente por ella, donde se señalan las metas a ir consiguiendo progresivamente de acuerdo con los ideales educativos del Centro*. Lógicamente, su elaboración exige determinar previamente los *ideales educativos* del centro, es decir, el tipo de hombre que queremos formar. Desde este punto de vista, todo proyecto educativo supone tomar una opción. Pero, ¿qué tipo de opción es válida?; ¿quién debe asumir la responsabilidad de la decisión?; ¿cómo se pueden armonizar opciones individuales y colectivas dentro del orden estatal?; etc...

La normativa legal no aborda estos problemas, al contrario elude todo tipo de referencia a una posible definición «*ideológica*» de las instituciones públicas, limitando, exclusivamente, las atribuciones del Consejo de Dirección a los aspectos pedagógicos: elaborar los principios y objetivos «educativos» del Centro. Sin embargo es muy explícita respecto a los centros privados. En estas instituciones es el «titular» del Centro quien decide el tipo de hombre que quiere formar a través del «controvertido» «Ideario». El titular —la patronal— al decidir y asumir las bases ideológicas de la institución, no sólo toma una opción sino que además determina los principios y objetivos educativos que habrán de configurar la acción pedagógica del centro. (Constatamos solamente el hecho sin entrar en su valoración).

Así pues, partiendo de la normativa citada, la tarea a realizar en los centros públicos es ciertamente difícil. El Consejo de Dirección tiene/debe llegar a configurar un proyecto educativo válido para la pluralidad de opciones ideológicas presentes en la comunidad educativa. Esta tarea es enormemente difícil dadas las posturas radicalizadas de nuestro país y, sobre todo, la virulencia con que se han vuelto a plantear, recientemente, los temas de ideología educativa en las altas esferas del Estado.

Sin embargo el soporte ideológico de la enseñanza pública no puede ser impuesto de manera unilateral. Reiteradamente los pedagogos han insistido en proclamar que la acción educativa es más eficaz cuando el conjunto de fuerzas educadoras que actúan sobre un sujeto participan de la misma «comunidad de

criterios educativos». Aunque las peculiaridades específicas de la política y de la política educativa en nuestro país durante los últimos años no han colaborado a que esto fuera posible, actualmente necesitamos emprender urgentemente esta tarea.

Por ello, pese a las dificultades, todos debemos implicarnos en esta tarea con el fin de lograr consensualmente un marco ideológico que permita sentar las bases prácticas de una escuela abierta y pluralista. En esta línea, consideramos importante buscar medios y organizar encuentros que nos permitan *aclararnos colectivamente* sobre los supuestos de la escuela pública. Cada vez con más urgencia, padres y educadores necesitamos *criterios orientadores* que nos ayuden a construir bases ideológicas que permitan *dar sentido y unidad a la educación pública* en nuestro país. En esta línea debe entenderse la aportación del presente documento.

II. PRINCIPIOS A TENER EN CUENTA EN LA ELABORACION DE UN PROYECTO EDUCATIVO

Ahora bien, ¿cuáles han de ser los soportes o puntos de partida sobre los que hemos de construir el marco ideológico de la escuela pública?, ¿a partir de qué bases podemos comenzar el diálogo –padres, profesores, alumnos, instituciones, etc.– que nos permita definir los criterios educativos válidos para la pluralidad de opciones de nuestra sociedad? Desde mi punto de vista la elaboración del marco ideológico de un proyecto educativo debe apoyarse en dos tipos de criterios o principios –generales y particulares– según sean comunes a todo ordenamiento dentro de una sociedad democrática o específica de un sector concreto, en nuestro caso el educativo.

2.1. Principios generales

El marco que configura la convivencia en todas sociedades democráticas tiene como referencia los Derechos Fundamentales de la Persona, los Derechos del Niño y el Orden Constitucional. Ningún proyecto educativo puede ser elaborado en contradicción con los principios ideológicos que inspiran estos documentos normativos.

2.1.1. Respeto a los Derechos Fundamentales de la Persona

1. Dignidad de la persona. Principio de no discriminación.
2. Derecho a la libertad personal e ideológica.
3. Derecho al honor con independencia de las condiciones de capacidad y existencia.
4. Derecho a la libertad de expresión, reunión, asociación, participación... y protección judicial de estos derechos.

2.1.2. Respeto a los Derechos del Niño

Dado que el ordenamiento que se establece en un proyecto educativo tiene una referencia directa a la infancia es muy importante tener en cuenta sus derechos a la hora de la elaboración:

1. Derecho a la vida, al amparo y protección de sus padres o tutores.
2. Protección contra toda práctica discriminatoria.
3. Derecho a que las condiciones de su existencia no perjudiquen su salud, educación o desarrollo físico, mental y moral.
4. Derecho al tratamiento y cuidados especiales que requiere sus características especiales.
5. Educación gratuita y obligatoria.

6. Disponer de oportunidades y servicios para que pueda desarrollarse íntegramente en condiciones de libertad y seguridad.

7.

2.1.3. *Respeto a la Constitución*

En las sociedades democráticas la garantía de los anteriores derechos se recoge en las Leyes Constitucionales. Todo proyecto educativo debe asumir y respetar los valores y leyes emanadas de este orden constitucional, y por tanto tenderá a inculcar:

1. Respeto a los valores superiores: libertad, justicia, igualdad y pluralismo.
2. Respeto a las Instituciones.
3. Respeto a las peculiaridades regionales y al patrimonio histórico cultural.
4. Respeto al orden legal establecido como principio de convivencia.
5.

2.2. Principios educativos

Entendemos por principios educativos el conjunto de normas generales que han de inspirar la acción de las instituciones docentes. Dichas normas deberán ser elaboradas por los miembros de la comunidad educativa y no podrán nunca vulnerar los principios o normas generales a los que hemos aludido en el apartado anterior.

Constituyen en cierto modo la «filosofía» educativa del centro. A efectos prácticos podemos subdividir estos principios o normas educativas en dos planos, según estén relacionados con los ideales o metas educativas a conseguir o con la gestión escolar.

2.2.1. *Ideales educativos*

Entre los múltiples ideales educativos que debe asumir la escuela pública destacamos los siguientes:

1. Fomento de los valores humanos: solidaridad, justicia, responsabilidad,
2. Respeto a la persona y personalidad del alumno, individual y colectivamente.
3. Pedagogía liberadora: activa, crítica, personalizada. Educación en y para la libertad.
4. Promoción de los alumnos a niveles superiores de educación en función del mérito (aptitudes y rendimiento).
5. Educación para la convivencia, la comprensión y la paz como medio de consolidación del orden democrático.
6. Metodología participante.
7. Promoción cultural de la comunidad circundante. La escuela abierta al medio.
8. Fomentar el espíritu de trabajo y responsabilidad.
9. Orientación personal, escolar y vocacional del alumno.
10. Educar todas las facetas de la vida humana –estética, deportiva, sexual, etc.– buscando la formación integral.

A la hora de elaborar y decidir estos ideales educativos *conviene destacar* aquello que tiende a unir, a unificar criterios entre los diversos miembros de la comunidad educativa y eliminar precisamente lo que separa, lo que es fuente permanente de polémica y discusión.

2.2.2. Principios de la gestión

1. La educación como servicio público. Eficacia y transparencia.
2. Gestión democrática. Participación de los padres, profesores y alumnos en la programación, gestión y control de los centros.
3. Derechos de los padres. Libertad de elección.
4. Derechos del profesorado. La libertad de cátedra.
5. Derechos del alumno. La eficacia de los centros.
6.

La participación en la gestión de las instituciones educativas debe entender que a cada estamento le compete según principios la diversidad funcional, responsabilidad y autonomía.

III. OBJETIVOS EDUCATIVOS

Partiendo de los principios o ideales educativos expuestos en el apartado anterior, cada institución escolar debe descubrir y concretar los aspectos a abordar en un marco temporal próximo. Es decir, señalar unas metas u objetivos de tendencia hacia donde debería ir encaminada la acción educativa del centro. Insistimos en que estos objetivos o directrices pedagógicas tienen que ser propuestos y asumidos por la misma comunidad educativa, y en modo alguno pueden transferirse de un centro a otro. La eficacia de una planificación por objetivos está en función del grado de compromiso con que se asumen esas metas y éste será tanto mayor en la medida que dichos objetivos responden a necesidades sentidas como fundamentales por todos los miembros de la institución.

A título orientador enunciamos algunos de estos posibles *objetivos de tendencia* que periódicamente debe formular y revisar el Consejo de Dirección como proyecto para un marco temporal concreto (un curso, un trimestre...).

1. Fomentar la exigencia y preparación intelectual como medio de formación personal y profesional.
2. * Ayudar a los sujetos a descubrir su propia identidad personal y sus posibilidades.
3. Sensibilizar a los alumnos para que descubran la problemática del mundo en que viven y cómo participar en la construcción de una sociedad más justa.
4. Inculcar en los sujetos un sentido ético de la vida y una búsqueda rigurosa y sincera de la verdad.
5. Potenciar en el sujeto el desarrollo de la libertad formal dentro del orden, respeto y disciplina que exigen las normas de convivencia. Desarrollar el sentido de autonomía y responsabilidad.
6. Atender especialmente a los alumnos con dificultades en su proceso de desarrollo y formación.
7. Fomentar en los alumnos hábitos de trabajo en grupo, que les ayude a valorar la necesidad y eficacia del esfuerzo en común.
8. Potenciar la existencia de servicios y medios técnicos que cooperen en las tareas de diagnóstico y asesoramiento del alumnado.
9. Fomentar y facilitar la presencia de los padres y alumnos en la planificación y gestión de las instituciones educativas.
10. Informar a padres y alumnos de sus obligaciones y derechos respecto a las instituciones educativas.

Queremos dejar claro que los objetivos de tendencia a elaborar por el Consejo de Dirección nunca deben referirse directamente a los aspectos estrictamente pedagógicos, ya que estos son competencia exclusiva del Claustro de profesores. El artículo 27 de esta Ley delimita como competencias específicas

del profesorado la planificación de actividades educativas del centro (programación, evaluación, recuperación, orientación y tutoría, experimentación e innovación pedagógicas, etc.). En consecuencia la tarea del Consejo de Dirección debe limitarse a señalar *objetivos de tendencia* –hacia dónde debe orientarse el proceso educativo de los centros–, pero nunca *objetivos didácticos concretos* ya que éstos deben ser elaborados y controlados por el propio Claustro.

IV. EL REGLAMENTO DE REGIMEN INTERNO

Otra de las atribuciones asignadas por la ley orgánica que regula el Estatuto de Centros Escolares al Consejo de Dirección es *aprobar* el reglamento de régimen interno.

Entendemos por reglamento de régimen interno un *documento normativo donde se describen con detalle las funciones de los órganos de gobierno de la institución, se regulan las relaciones internas con los miembros de la comunidad educativa, se señalan los procedimientos de elección de representantes, se establecen las normas que han de regir el comportamiento disciplinar... y sobre todo se especifican las obligaciones (deberes) y derechos de cada uno de los sectores integrantes de la comunidad escolar (padres, profesores, alumnos, personal no docente, etc.)*.

Según la Ley de referencia (Art. 27 dos) la elaboración de este reglamento corresponde al Claustro de profesores junto con la Asociación de Padres de alumnos y de acuerdo con las disposiciones vigentes. Desde nuestro punto de vista y, con el fin de lograr mayor operatividad y eficacia, el procedimiento podría establecerse de la siguiente forma:

Primera fase: Elaboración

Elaboración por el Claustro de un anteproyecto o borrador previa distribución de tareas por Comisiones entre el profesorado. Para confeccionar este anteproyecto se tendrían en cuenta la normativa legal, los principios educativos del centro y los objetivos de tendencia propuestos por el Consejo de Dirección.

Segunda fase: Consultiva

Una vez redactado el anteproyecto se sometería a consulta de la Asociación de Padres de Alumnos para recoger sus aportaciones y sugerencias. Igualmente sería deseable –aunque no lo señala la norma legal– someterlo a consulta de los alumnos a través de sus consejos de curso y centro, y del resto del personal afectado por este ordenamiento.

Tercera fase: Aprobación

El Consejo de Dirección a la vista del borrador o anteproyecto elaborado por el Claustro y de las sugerencias y aportaciones de padres, alumnos, personal no docente, etc... determinará definitivamente el articulado del reglamento que habrá de constituir el documento normativo que regule las funciones y relaciones de los miembros de la comunidad escolar.

Una vez aprobado el reglamento será la propia dinámica del centro la que determine su eficacia y operatividad. Por otra parte, nunca debe considerarse como un documento rígido, y periódicamente debe someterse a revisión su articulado con fin de que responda en todo momento a la problemática real de la institución educativa.



LA TÉCNICA DE LA LECTURA CREADORA EN EGB

EVARISTO ANGEL
MEDINA ALONSO
Inspector de E. Básica. Oviedo

I. INTRODUCCION

Uno de los objetivos fundamentales a lograr en el campo del Lenguaje en la EGB es el que la lectura se convierta en hábito para la vida.

Pues bien, en los actuales momentos es posible pensar, en líneas generales, que este objetivo puede convertirse en algo utópico, en algo inalcanzable.

Las causas pueden ser muchas. Simplificando la cuestión podrían citarse, entre otras, las siguientes:

1) *La escasa importancia que sigue teniendo en nuestro país la literatura infantil y juvenil.* Podría parecer paradójico esto en unos momentos en que el libro infantil y juvenil tienen una calidad material mayor que nunca. Pero hay algunos aspectos que complican el problema.

Por un lado, esa misma calidad material hace que este tipo de libros sea caro. Por otro lado, las Bibliotecas Públicas son escasas y poco dotadas, en general, en este campo, y las Bibliotecas de los Centros escolares cuentan con pocas existencias. (Si se parte del principio ideal de una dotación de 10 libros por alumno, lo que supondría en un C.N. de 16 unidades unos 6.400 volúmenes, y se compara con la realidad de la dotación de dichas Bibliotecas, se puede ver el desfase existente).

Además hay que pensar que, aunque gran parte de la literatura infantil y juvenil, que podríamos denominar clásica, sigue teniendo vigencia en gran parte para los niños y adolescentes de hoy, no cabe duda de que éstos necesitan también libros de hoy. Como quiera que los libros para los niños los compran generalmente los adultos y éstos, salvo excepciones, no están suficientemente al día en la literatura infantil y juvenil, hay también un gran desfase entre el tipo de libros que los niños y adolescentes de hoy quisieran leer y los que realmente leen, cuando lo hacen.

2) Una segunda causa podría ser *la influencia de algunos medios de comunicación, como la TV.* En algunos aspectos, puede ser beneficiosa. Pero en Italia se ha hablado ya del «niño televisivo»: el niño que permanece horas y horas ante el televisor, en forma totalmente pasiva, inhibiéndose de la actividad, de la lectura, de los juegos, etc... Se corre el peligro de que la actual generación joven o la siguiente sean unas generaciones de comunicación casi exclusivamente audiovisual, para las que la lectura y los libros sean reliquias de museo.

3) En tercer lugar habría que considerar como causa a *la propia organi-*

zación de los Centros escolares, tanto en su estructura estática como dinámica, agravándose a veces el problema por la forma en que se realiza el trabajo en la 2.^a etapa. Este andar siempre corriendo, esa distribución de tiempo en períodos rigurosos de hora, el preocuparse más por la cantidad que por la calidad, los propios contenidos de la enseñanza, la desmesura de los libros de texto, etc... son todos factores que complican el problema y lo hacen más difícilmente resoluble.

4) En cuarto lugar podríamos poner *el problema de los métodos de enseñanza*, especialmente en lo que se refiere a la motivación necesaria para lograr la lectura como hábito y en los medios puestos en juego para acercarse a los libros, comprenderlos, analizarlos, vivirlos y entenderlos, aprehendiendo el mensaje que el autor nos transmite.

Algunos de estos problemas pueden ser evitados con métodos apropiados, como la técnica de la «lectura creadora», ideada por la pedagoga M.^a Hortensia Lacau y expuesta en su libro «Didáctica de la lectura creadora» publicado en la Editorial Kapelusz ya en 1966, pero todavía insuficientemente conocido y valorado.

El presente artículo pretende la divulgación de esta técnica y ofrecer pautas de aplicación de la misma en EGB.

II. DESCRIPCIÓN DEL MÉTODO

1. Razones del método

En su trabajo práctico como profesora en este campo se encontró, ante todo, con dos grandes problemas:

a) El hecho de que el alumno difícilmente podía llegar a la lectura como hábito sin la guía y dirección del profesor.

b) El hecho de que los alumnos demostraban falta de interés, de entusiasmo y de simpatía hacia la lectura. ¿Por qué? Porque no sabían leer, no se les había enseñado a leer en profundidad, no se sentían comprometidos, no formaban parte de la lectura y, por lo tanto, no sabían tampoco aprovecharla.

2. Planteo del método

Preocupada por este problema fue ensayando y experimentando durante varios años en distintos centros escolares, hasta llegar a formular las líneas generales de su método, que podríamos resumir así:

a) Planear el trabajo en forma cíclica en cuanto a variedad de obras y de temas. Los libros seleccionados para cada curso escolar debían ser leídos por todos los alumnos en forma rotativa.

b) La clase se dividía en grupos de 4 alumnos. A cada grupo se le asignaba la misma obra y el mismo tema o punto de vista de acceso a la misma.

c) La tarea debía ser realizada en forma individual e independiente, con tiempo fijo para la lectura y la entrega del trabajo de redacción o comentario (entre 15 y 20 días). Al cabo de este tiempo se entregaba el trabajo y se realizaba la rotación de los libros entre los grupos de alumnos, siempre con orden fijo.

Es decir, se seleccionaban 10 libros, por ejemplo, para ser leídos durante un curso escolar, por los alumnos de una clase. Los 40 alumnos de la clase se dividían en 10 grupos de 4, denominados A, B, C, etc...

En el primer mes de curso, al grupo A le correspondería leer el libro 1; al grupo B, el libro 2; al grupo C, el libro 3, etc...

Dentro de cada grupo, el primer alumno tendría de 5 a 7 días para leer el libro, al cabo de cuyo tiempo lo pasaría al alumno segundo, de éste al tercero y luego al cuarto.

Concluido el mes y realizados los trabajos, el libro 1 pasaría al grupo B, el libro 2 al grupo C, el libro 3 al grupo D... y el libro 10 al grupo A. Así irían rotando los libros a lo largo del curso.

Cada grupo enfocaría su trabajo bajo un tema o punto de vista distinto. En el ejemplo propuesto, cada lectura de un libro se haría bajo 10 puntos de vista diferentes (tantos como grupos se hayan formado).

3. Ejemplo de variantes de puntos de vista

Sea la obra «Poesías completas» de Antonio Machado.

Cada grupo enfocaría la obra bajo los siguientes puntos de vista:

Grupo 1: «El amor en la poesía de Antonio Machado».

Grupo 2: «Encuentro imaginario con Antonio Machado en un pueblecito de Castilla».

Grupo 3: «Estudio del color en la poesía de Antonio Machado».

Grupo 4: «Hacer un cuadro descriptivo con los elementos de la naturaleza que ofrecen las poesías de A. Machado».

Grupo 5: «Elijo la poesía que más me gusta e imagino el estado de ánimo en que estaba el poeta cuando la escribió. ¿Tiene algo que ver con el resto de su poesía?».

Grupo 6: «Trataré de establecer qué clase de figura femenina aparece repetidamente en esta poesía. ¿Cómo imagino a la mujer deseada?».

Grupo 7: «Breve antología personal: elegir cinco poemas y fundar la preferencia».

Grupo 9: «¿Cómo me imagino al poeta a través de su poesía?».

Grupo 10: «Elegir dos poesías, transcribirlas y dar dos versiones personales en prosa. Agregar una impresión total sobre la poesía de Antonio Machado».

4. Temas de aprovechamiento común

Son válidos para efectuar al final de curso sobre el conjunto de las obras leídas. Pero también pueden utilizarse en momentos intermedios.

El trabajo de redacción y comentario se haría también en forma individual, pero también puede servir como motivo para debates y coloquios.

M.^a Hortensia Lacau propone los siguientes temas de aprovechamiento común:

a) ¿Qué personaje te gusta más y por qué?

b) ¿Qué personaje me agrada menos y por qué, o cuál es el personaje más antipático, desagradable o despreciable?

c) Resumir el argumento de la obra hasta un punto e imaginar un desenlace distinto.

d) ¿Qué impresión me causó esta obra o qué deseo decir acerca de esta obra?

e) ¿Cómo es el ambiente donde se desarrolla la obra?

f) Carta a un personaje de la obra o diálogo con un personaje de la obra o preguntas a un personaje de la obra.

g) Carta de un personaje de la obra al autor hablándole del destino que le asignó en la obra.

Ya no es necesario que cada grupo enfoque la obra desde un punto de vista diferente, sino que los temas apuntados sirven para que todos enfoquen la lectura de las obras.

5. Sugerencias didácticas

M.^a Hortensia Lacau nos brinda las siguientes sugerencias para sacar el mejor fruto posible del método:

- a) Al plantear un trabajo, hay que establecer la relación directa entre el mismo y el alumno.
- b) El alumno debe ser siempre estimulado durante el proceso formativo de su personalidad.
- c) Los temas de la lectura creadora deben implicar siempre el planteo de situaciones problemáticas y de posibilidades de solución.
- d) El profesor debe procurar que el desarrollo de los temas implique un múltiple enriquecimiento conveniente.
- e) Cada obra, cada tema deben plantear al alumno la posibilidad de enriquecerse como ser humano y de desarrollar su responsabilidad y emplear progresivamente su libertad.
- f) Hay que enseñarle a leer con profundidad: que se adentre en la obra, la vida y se sienta comprometido con ella.
- g) El alumno sólo podrá escribir resúmenes de obras o expresar opiniones o juicios valorativos cuando sea capaz de recomponer en una unidad los diversos aspectos de las obras.
- h) Cuando sea necesario, la lectura creadora de una obra se completará con el comentario de textos.
- i) Procurar no iniciar la práctica de la lectura al empezar el año escolar. Hay que explicar la diferencia entre la lectura y el comentario de texto y la lectura creadora.
- j) El planteo del plan cíclico debe acompañarse de un comentario del profesor que relacione cada obra, la sitúe y señale sus problemas fundamentales para evitar al alumno sensaciones de frustración.

III. APLICACION DEL METODO EN EGB

1. Alumnos

Preferentemente, creemos que puede ser válido para alumnos de 7.º y 8.º de EGB. En cursos anteriores (4.º, 5.º y 6.º) debe, por supuesto, ir tratando de conseguir el hábito de lectura, leer libros, hacer comentarios, utilizar los libros como fuente de conocimientos, de recreación y de pasatiempo, aprender técnicas de estudio, etc... y, en general, conseguir los distintos objetivos de comprensión y expresión oral y escrita que nos ofrecen las Orientaciones Pedagógicas. Luego podría seguir siendo utilizado este método en los niveles de BUP y FP.

2. Selección de obras

Podrían ser suficientes ocho obras por curso, comenzando en octubre hasta mayo, inclusive.

La parte lectiva del mes de septiembre se dedicaría a la tarea de preparación, selección de libros, motivación, explicación de la forma de hacer el trabajo, etc...

La parte lectiva del mes de junio podría dedicarse a los temas de aprovechamiento común. Esto exige, además, el aprendizaje por parte del alumno de la técnica de confección de fichas bibliográficas de lectura con resúmenes de las mismas.

En cuanto a las obras, propondríamos los siguientes campos de selección:

- a) 5 ó 6 obras por curso, pertenecientes al campo de la Literatura objeto de estudio en la EGB, procurando escoger obras representativas y adecuadas y pertenecientes a diversos géneros literarios: novela, teatro, cuento, poesía, etc...
- b) 1 ó 2 obras por curso del campo de la literatura infantil y juvenil, alternando clásica y actual.
- c) Una obra del tipo de ensayo o divulgación sobre temas de actualidad y

de interés para los alumnos: costumbres, folklore, petróleo, política, diversiones, drogas, origen de la vida, sexualidad, biografías, etc...

3. Establecimiento de puntos de vista

Es una de las tareas más difíciles y, al mismo tiempo, más apasionante. Hay que tener en cuenta, por un lado, que sean puntos de vista creativos y adecuados a la edad y capacidad de los alumnos.

Por otro lado, que cada obra y cada género exigen unos determinados puntos de vista y excluyen otros.

La práctica continuada del método irá dotando al profesor de la finura necesaria para escoger en cada momento los puntos de vista más adecuados.

4. Corrección de los ejercicios

Es algo fundamental en el método. El profesor debe leer cada trabajo en forma individual, atentamente, con minuciosidad. Deben valorarse especialmente los aspectos positivos del alumno, los originales, los creativos, el esfuerzo, el razonamiento, los juicios fundados, etc...

Al devolver los ejercicios, el profesor habrá anotado a cada alumno los aspectos más sobresalientes del trabajo, subrayado lo más original, indicado los posibles fallos y errores, acompañado de frases de ánimo, etc...

Recomendamos en este punto la lectura atenta del libro de M.^a Hortensia Lacau, especialmente de la multitud de redacciones efectuadas por sus propios alumnos con los comentarios finales, llenos de finura y agudeza, puestos por la propia autora.

5. Variantes de aplicación

Lógicamente, los objetivos fundamentales de esta técnica son dos:

- a) Lograr el hábito de lectura.
- b) Expresarse correctamente por escrito.

Junto a ellos, un sin fin de objetivos más: razonamiento, comprensión, claridad, capacidad de análisis, de síntesis, saber resumir, confección de fichas y esquemas, etc..., etc...

Y variadas son las actividades a que puede dar lugar el empleo de esta técnica, entre las que podemos señalar las siguientes:

- a) Sesión de puesta en común al finalizar el mes de lectura y una vez corregidas las redacciones.
- b) Debate, mesa redonda, etc..., en torno a una obra leída y comentada desde un determinado punto de vista.
- c) Confección de periódico mural con representaciones de una misma obra analizadas desde puntos de vista diferentes.
- d) Panel o seminario sobre una obra analizada desde diferentes puntos de vista.
- e) Periódico escolar en que se inserten comentarios sobre una obra desde diferentes puntos de vista o de distintas obras desde un punto de vista similar, etc...
- f) En algunas ocasiones, el comentario de una obra podrá ser hecho también en equipo.

Y muchas otras variantes e innovaciones que la propia dinámica de su puesta en marcha y las experiencias de los profesores y Departamentos de Lengua vayan suscitando.

No quisiera terminar este apartado sin apuntar dos consecuencias importantes que pueden extraerse de la práctica continuada de esta técnica. Por un

lado, la valiosa información, en forma de encuesta permanente y abierta, en orden a conocer la opinión real de los alumnos sobre los distintos libros: su aceptación, su rechazo, sus valores, etc... Piénsese en un Colegio de 16 ó 24 unidades, con 2 ó 3 grupos de cada nivel (4 ó 6 entre 7.º y 8.º), con 8 libros distintos en cada grupo o sección (aunque algunos pueden y deben ser los mismos), con libros distintos en cursos sucesivos (aunque no hay por qué cambiarlos todos de un curso a otro). Esto nos puede ir dando una pauta real de qué libros agradan más a los alumnos, en cuáles necesitan más ayuda del profesor, etc... Incluso (especialmente ya en 8.º nivel) la selección de libros a estudiar puede ser hecha por los propios alumnos entre una lista elaborada por el profesor y/o por el Departamento de Lengua. Por otro lado, además de ir consiguiendo el objetivo de la lectura como hábito, esta misma actividad lectora puede constituir un auténtico «hobby» o pasatiempo para los alumnos en fines de semana, en días lectivos con menor índice de trabajo escolar, etc.

6. Sugerencia final

Parece importante advertir que el uso de esta técnica no excluye el desarrollo programado y sistemático del resto de actividades lingüísticas en clase: lectura oral y silenciosa, dramatizaciones, teatro leído, recitación de poesías, estudio de la literatura, redacciones, análisis y comentario de textos, creación personal de poesías, guiones teatrales, confección de fichas variadas, etc., etc.

No sólo no las excluye sino que las complementa, las enriquece y les da un sentido de totalidad y finalidad.

IV. COLOFON

Nada mejor que concluir con unas citas de la propia M.^a Hortensia Lacau:

- «Quien hace suya la pasión de la lectura, nunca podrá dejar de leer».
- «La práctica de la lectura creadora se convierte en apasionada tarea adolescente».
- «Nada puede ser más erróneo ni de consecuencias más desconcertantes y nihilistas que permitir que el joven en trance de crecer hacia la vida y hacia la cultura, se estrelle primero contra los obstáculos y sólo después reciba advertencias y consideraciones.

Mucho mejor es prevenir, sugerir, adelantar iluminando, ayudar a formar y, por otra parte, ésa es la función del educador.

Por eso, previamente a la realización de la lectura es necesario realizar un paseo detallado por las obras para evitar frustraciones».

Y, para acabar, un mensaje que podría constituir una regla de oro de la práctica docente:

- «Quien pasa por el aula sin haber enseñado métodos de trabajo, que son las formas de abordar de manera inteligente las dificultades de la vida, quien pasa por el aula sin dejar discípulos, es decir, seres que algún día van a recordarlo con la sensación de haber recibido el estímulo humano verdaderamente auténtico, quien pasa por la vida sin ser imitado jamás, casi habrá pasado en vano, y su labor de maestro o profesor sólo habrá quedado en la inestable memoria del viento, que se lleva las palabras vacías».

UNA PROGRAMACION LARGA DE LENGUA ESPAÑOLA PARA EL PRIMER CURSO DE B.U.P.

CELSA CARMEN GARCIA VALDES
Profesora de Lengua y Literatura del INB de Noreña.

Previamente a toda programación es necesario considerar cuáles son los objetivos fundamentales de la etapa educativa en que se integra la materia objeto de estudio.

La *Ley General de Educación* (Capítulo II, Sección tercera) considera el Bachillerato como eje del sistema educativo por poseer este nivel el carácter de término de una formación integral y ser, a la vez, plataforma de acceso a niveles superiores de la enseñanza. Este Bachillerato deberá atender, por tanto, a tres objetivos básicos:

- a) La formación humana.
- b) Hacer posible la asimilación de la cultura de nuestra época.
- c) La preparación técnica y científica.

El estudio de la lengua y de la literatura es esencial para alcanzar estos objetivos generales. Se reconoce así en todos los Bachilleratos europeos. En la *General Guide to the International Baccalaureate* (I.B.O. Ginebra, 1970, pág. 29) se afirma literalmente: «As language is the reason of communication, its proper acquisition is fundamental to all other disciplines». Es preciso llegar a un sistema de enseñanza que reconozca el papel específico de las ciencias humanas en la tentativa de renovación intelectual que conoce el mundo de nuestros días. Entre esas ciencias, la *formación lingüística* ocupa un lugar central por dos razones básicas:

- a) Por ejercer de hecho una influencia determinante sobre la adquisición de las demás ciencias.
- b) Porque es la única que permite la asimilación de los mecanismos del conocimiento humano.

La lengua es vehículo de todo conocimiento. No se concibe el aprendizaje efectivo de ninguna materia sin que exista un nivel adecuado de utilización y comprensión del lenguaje. La moderna psicología ha puesto de relieve la relación entre los mecanismos del aprendizaje y el progreso en la utilización de la lengua propia. De ahí que se reconozca unánimemente que el éxito escolar se halla en función del dominio de la lengua.

Por otra parte, hay que tener en cuenta el hecho de que la lengua española y su expresión literaria constituyen el más firme testimonio de la presencia de la cultura hispánica en el mundo. Crear en todos los bachilleres españoles una conciencia clara de esta realidad no es objetivo secundario, no sólo por su trascendencia cultural sino por la influencia que va a tener en el futuro humano, económico y científico de la comunidad hispánica.

Para este primer curso de *Lengua española* seguimos este plan de programación: Señalamos, en primer lugar, los *objetivos generales* y los *contenidos*. Agrupamos los contenidos en torno a *cinco núcleos temáticos*, uno por cada una de las *cinco evaluaciones*. Para cada una de estas cinco agrupaciones, *treinta horas* de trabajo aproximadamente, proponemos: *objetivo básico*, *contenidos*, *objetivos operativos*, *diseño de evaluación*, *justificación de la agrupación*, *material* y *motivación*.

Incluimos una lista de textos, base de la lectura comentada.

OBJETIVOS GENERALES

– *Aumentar la capacidad de comprensión de todo tipo de mensajes que utilicen la lengua como medio de comunicación.* Entre éstos son de capital importancia los que poseen ricos contenidos culturales: científicos, humanísticos y literarios. Ello exige aumentar el vocabulario activo y pasivo y la comprensión de los elementos de relación sobre los que se construyen las conexiones lógicas, percibir los valores semánticos de cualquier expresión, enriquecer la sensibilidad en contacto con la lengua artística.

– *Aumento de la competencia lingüística y sistematización de los conocimientos teóricos.* El equilibrio entre el estudio gramatical y el uso reflexivo y creador de la lengua debe lograr que el alumno descubra la relación existente entre la descripción del sistema y las diferentes realizaciones del mismo. La reflexión sobre el hecho lingüístico deberá atender tanto a los diferentes niveles de uso (coloquial, expositivo, etc.) como a los problemas específicos que plantea la «lengua escolar», de manera que el aprendizaje de la asignatura facilite la asimilación de conceptos y contenidos específicos de las restantes materias que integran el Bachillerato.

– *Perfeccionamiento de la expresión oral* tanto en su aspecto material (pronunciación) como en la propiedad de las construcciones peculiares de la lengua hablada. Los alumnos deberán tomar conciencia de los rasgos lingüísticos que corresponden al habla o a la lengua de su región y los que constituyen la norma del español o castellano. El uso legítimo de las lenguas regionales debe ser un medio más de enriquecimiento lingüístico a condición de que se tenga idea clara de que se trata de dos normas distintas. Los rasgos dialectales, en cambio, deberán ser eliminados en lo posible, al menos en el uso culto de la lengua hablada.

– *Enriquecimiento de la capacidad de expresión escrita.* Es éste uno de los objetivos básicos de nuestra asignatura porque a él le está confiada la definitiva inserción del alumnado en un nivel cultural superior. Esto exige:

• Dominio definitivo de la ortografía.

• Dominio de la sintaxis y del sistema de puntuación.

• Capacidad para dar estructura coherente a la expresión escrita.

• Adecuación de los recursos expresivos a la situación comunicativa (lengua familiar, científica, técnica, etc.; narración, descripción, exposición; análisis y síntesis, etc.)

– *Formación de la sensibilidad y de la capacidad de percepción de los valores estéticos* a través de las lecturas literarias y de la reflexión sobre el uso artístico del idioma. Por medio del análisis de textos actuales se deberá desarrollar una actitud crítica en los aspectos ideológicos, morales, culturales, etc.

CONTENIDOS

En cuanto a los contenidos de este primer curso, nos atenemos al *cuestionario oficial* (Orden de 22 de marzo de 1975 por la que se desarrolla el Decreto 160/1975, de 23 de enero, que aprueba el Plan de Estudios del Bachillerato. «BOE» de 18 de abril de 1975).

Como ya dijimos, agrupamos estos contenidos en torno a cinco núcleos temáticos que se corresponden con las cinco evaluaciones. Procuramos que los contenidos de cada evaluación tengan unidad y coherencia. Por ello, a veces, no seguimos el orden del citado cuestionario.

PRIMERA EVALUACION

Objetivo básico

Analizar los principios generales de la lingüística a través del castellano.

Contenidos

- La comunicación. El lenguaje humano. Las funciones del lenguaje.
- El estudio de la lengua como sistema. Lengua y habla. El signo lingüístico.
- La lingüística, ciencia del lenguaje. Otras formas de estudio del lenguaje.
- El lenguaje y las lenguas. Lengua nacional y lengua regional. Los dialectos. Las hablas locales.
- La realidad lingüística de España.
- La lengua española en el mundo.
- Las grandes etapas en la formación del español.
- La norma lingüística. Los criterios de corrección lingüística.

Objetivos operativos

- Ante un acto de comunicación, reconocer todos los elementos que intervienen en él.
- Reconocidos los elementos de una comunicación, indicar qué papel juega cada uno de ellos.
- Ante un texto, reconocer los elementos que pertenecen a la *lengua*, al *habla* y a la *norma*.
- Reconocer las diferencias esenciales existentes entre *lengua* (concepto social), *dialecto*, *habla regional* y *habla local*.
- Estructurar, reconocidos los conceptos anteriores, la realidad lingüística de la España actual y de los países hispanohablantes.
- Explicar, razonándolo y basándose en hechos históricos conocidos, el origen y formación del castellano como *lengua nacional*.
- Ante textos propuestos, comparar y explicar someramente la evolución de la lengua castellana a través de épocas diferentes.

Diseño de evaluación

- I Identificar:
 - Conceptos lingüísticos
 - Elementos y datos lingüísticos
 - Variantes de lenguaje
- II Aplicar:
 - Principios y hechos lingüísticos
 - Hechos lingüísticos a hechos de cronología, de geografía y de historia.
- III Establecer diferencias entre *lenguaje* y entre *lengua* y *habla*.

En la *agrupación de contenidos* correspondiente a esta primera evaluación se pueden hacer dos apartados:

a) En el primero, el contenido no es Lingüística propiamente dicha todavía, sino análisis de un empleo preliminar del lenguaje. Su prioridad sobre el resto de los contenidos se basa en que siendo el lenguaje, ante todo, comunicación, cualquier reflexión posterior supone el conocimiento de ésta, así como de la intencionalidad (*funciones*) del propio mensaje.

b) En el segundo, se hallan los contenidos correspondientes a la lingüística diacrónica exigidos en el programa. No tiene especiales razones para estar en segundo lugar; podría insertarse en cualquier momento de la serie de conceptos que manejamos en el curso de Lengua. No obstante, parece lógico que el tratamiento de la lengua como instrumento de comunicación se refleje en una comunidad idiomática constituida como nación. Esta es la razón que nos ha movido a incluirlos en esta agrupación.

El *material* necesario en la subagrupación primera es mínimo: el repertorio de mensajes, base del trabajo, puede darse al dictado, multicopiado o seleccio-

nándolo de textos publicitarios impresos de revistas o reproducciones de los spots de TV que se crean de más audiencia. No se exigen condiciones organizativas especiales.

En cuanto a su aplicación, partiremos de *elementos motivantes* como pueden ser:

- Constantes de comunicación entre animales y hombres.
- Rupturas de las fronteras lingüísticas (organismos internacionales –ONU, UNESCO–, los «mass media»...).
- Validez de los sistemas científicos universales (símbolos químicos, tecnicismos, símbolos semióticos...).
- Intentos de lenguas universales (volapuk, esperanto...)

Los medios necesarios en el desarrollo de la segunda subagrupación son, además de los tradicionales, mapas mudos y trozos antológicos de textos castellanos de épocas diferentes, pero de mediana o escasa dificultad. Para apreciar dialectalismos y regionalismos pudieran ser útiles grabaciones en cinta magnética.

El tema del regionalismo lingüístico, tan traído y llevado en la actualidad política de hoy en nuestro país, puede ser un elemento más que sobrado de motivación en los alumnos. Las conexiones con la asignatura de Historia de España son evidentes y aprovechables.

SEGUNDA EVALUACION

Objetivo básico

Reconocer los rasgos fonológicos, fonéticos y métricos del castellano y operar con ellos.

Contenidos

- La pronunciación y la expresión escrita. Fonética y Ortografía.
- Fonética y Fonología españolas. El sistema fonológico del español.
- Los elementos suprasegmentales. Acento y Entonación. Aspectos expresivos.
- Los fundamentos fonéticos y fonológicos de la Métrica española. Principales estructuras métricas.

Objetivos operativos

- Distinguir la diferencia esencial existente entre *sonido*, *fonema* y *grafema*.
- Ante un gráfico anatómico, describir los elementos del aparato fonador.
- Clasificar, según criterios dados, los sonidos del castellano.
- Ante varios fonemas, descubrir la pertinencia existente entre sus rasgos.
- Identificar los casos de *neutralización de sonidos* y *alofonía fonética* en ejemplos propuestos.
- Clasificar los suprasegmentos existentes en ejemplos dados, identificándolos.
- Ante un poema, describir su metro, sus rimas y su estrofa, así como otros elementos rítmicos que contenga.

Diseño de evaluación

- I Identificar conceptos fonéticos, fonológicos y métricos.
- II Establecer diferencias entre conceptos fonéticos y fonológicos.
- III Clasificar, según criterios dados, los fonemas del castellano.
- IV Describir el aparato fonador.

En la agrupación de contenidos correspondiente a esta segunda evaluación, se encuentra todo cuanto de Fonética, Fonología y Entonación abarca el programa.

Dado el carácter experimental de esta agrupación, *los medios didácticos* pueden ser más numerosos, estableciendo conexiones con los conocimientos elementales de Física acústica que posean. Pueden, por tanto, ser útiles, allí donde los haya, el manejo elemental de quimógrafos u oscilógrafos de rayos catódicos y el empleo de esquemas de palatogramas, de cortes bucales y de curvas de entonación. La simplicidad de confección de estos últimos permite tirarlos a multicopista.

Quizá también sea un elemento valioso la contemplación y comprensión, en su caso, de maquetas fisiológicas del aparato respiratorio —fonador en nuestro caso— empleadas en clase de Ciencias naturales y su comparación con esquemas respiratorios de otras especies animales. En cualquier caso, puede suplirlo la proyección de diapositivas.

En los centros donde haya Laboratorio de Idiomas debe ser empleado para prácticas de fonética correctiva, sobre todo en zonas dialectales.

Para su aplicación, se debiera hacer conectar los contenidos de esta agrupación con la Física, la Biología y el Idioma moderno que estudien los alumnos. La motivación que nacería de esta interconexión de intereses sería altamente fructuosa.

TERCERA EVALUACION

Objetivo básico

Deducir las características semánticas de la lengua a través del castellano.

Contenidos

- La palabra como unidad lingüística. Significante y significado. Clases de palabras.
- El léxico. Elementos constitutivos del léxico español.
- La formación de palabras. Procedimientos.
- La significación de las palabras. La polisemia.
- La sinonimia. La antonimia. La homonimia. Reciprocidad y complementaridad.
- Los valores semánticos. Contexto y situación. Denotación y connotación.
- El cambio semántico. Sus causas.

Objetivos operativos

- Dividir una frase en los elementos menores que la constituyen, caracterizándolos.
- Clasificar las palabras de un texto, según criterios dados.
- Reconocer los procedimientos de que se vale la lengua para su enriquecimiento léxico.
- Diferenciar los conceptos básicos de *denotación*, *connotación*, *situación* y *contexto* en mensajes diferentes.
- Conocida la relación existente entre significante y significado, identificar los casos especiales de significación existentes en un grupo de palabras dado.
- Identificar la naturaleza de los cambios semánticos sobre textos dados, aduciendo las causas o factores que los ha motivado.
- Elaborar sobre términos propuestos algunos de sus campos semánticos, diferenciándolos de las llamadas «familias de palabras».

Diseño de evaluación

- I Identificar:
 - Los casos especiales de significación
 - Las causas de los cambios semánticos
- II Establecer diferencias:
 - Entre denotación, connotación, situación y contexto
 - Entre campo semántico y familia de palabras
- III Discriminar elementos menores significativos
- IV Enumerar, razonadamente:
 - Procedimientos para el enriquecimiento léxico de una lengua
 - Clases de palabras

Creemos que esta agrupación de contenidos continúa en la línea de ser una reflexión más sobre el lenguaje, pero con claras posibilidades de aplicación práctica. Por ello, creemos que la técnica didáctica apropiada en su estudio es varia: el estudio dirigido, el comentario de textos y preguntas y respuestas, por este orden. Para su evaluación es especialmente apto el procedimiento de pruebas objetivas y el comentario de textos.

Esta parte del programa creemos que tiene los atractivos mínimos para que los alumnos se interesen por ella; por consiguiente, no son necesarios grandes despliegues motivadores. No nos olvidaremos, sin embargo, de relacionar la Semántica con la Semiótica general que, en resumidas cuentas, dirigen el entramado de la comunicación a nivel de colectividad.

El material didáctico normal (textos, mensajes, etc.) puede ser ayudado por grabaciones especialmente escogidas de textos o conversaciones de amplias posibilidades de análisis semánticos.

CUARTA EVALUACION

Objetivo básico

Aplicar un modelo de análisis morfosintáctico a un texto del castellano.

Contenidos

- El estudio de la Gramática: Morfología y Sintaxis.
- La oración. Su estructura. Su significado.
- El sintagma nominal. Núcleo y complementos.
- El sintagma verbal. Núcleo y complementos.
- La conjugación española. El significado de las formas verbales.
- Los elementos de relación. La oración compuesta. Coordinación y subordinación. Estructura y significado.
- Oraciones coordinadas. Sus clases.
- Oraciones subordinadas. Sus clases.

Objetivos operativos

- Discriminar razonadamente los distintos criterios que presiden el estudio de la Gramática como rama de la Lingüística.
- Basándose en el reconocimiento previo de las unidades sobre las que operan, distinguir las diferentes partes de la Gramática.
- Analizar los elementos y la naturaleza de sus relaciones en las distintas unidades gramaticales.
- Reconocer las relaciones de yuxtaposición, coordinación y subordinación entre las oraciones que forman un texto.
- Operar con estructuras oracionales, atendiendo a sus relaciones.

Diseño de evaluación

- I Discriminar criterios de estudio gramatical
- II Identificar razonadamente unidades morfosintácticas
- III Establecer relaciones de yuxtaposición, coordinación y subordinación
- IV Construir modelos

Esta agrupación es nuclear en el primer curso de B.U.P. Continúa con la reflexión sobre el hecho lingüístico, pero de un modo más estructurado y coherente, tratando de explicar el funcionamiento normal de la lengua. Las dificultades más importantes con que nos encontraremos provendrán del campo de la terminología y la aparente incongruencia de escuelas lingüísticas en el tratamiento de la Morfosintaxis.

Dado el carácter eminentemente especulativo de esta agrupación, la posibilidad de emplear medios didácticos es escasa. Quizá sean útiles, sin embargo, los esquemas sobre el encerado o ciclostilados.

Es difícil conseguir una motivación eficaz en este tema que los alumnos sienten tradicionalmente como «árido». Los estímulos habrán de ir más hacia la creación de hábitos mentales de trabajo que hacia utilidades concretas poco evidentes en la agrupación. También se puede insistir en el hecho de que lo conseguido en esta agrupación es perfectamente aplicable al estudio del idioma moderno que cursan los alumnos, salvadas las diferencias y peculiaridades.

QUINTA EVALUACION

Objetivo básico

Analizar valorativamente los distintos niveles de uso del castellano.

Contenidos

- La lengua y su diversidad social: su tipología.
- Niveles léxicos. Tecnicismos. Cultismos. Vulgarismos. Eufemismos. Tabúes verbales.
- Niveles de uso del lenguaje. Lengua oral y lengua escrita: sus variedades.
- Los lenguajes específicos. Lenguaje técnico y científico. La lengua y los medios de comunicación social.
- La lengua literaria.

Objetivos operativos

- Partiendo del concepto general de «nivel», caracterizar, según criterios dados, los distintos niveles del lenguaje en que se estructura toda comunidad idiomática.
- Identificar razonadamente los niveles de lenguaje ante textos dados, agrupándolos homogéneamente.
- Expresar en distintos niveles de lenguaje un mismo mensaje.
- Reconocido el nivel literario, enumerar, identificándolos, los elementos de que consta.
- Ante textos dados, uno oral y otro escrito, el alumno será capaz de distinguir sus caracteres específicos.

Diseño de evaluación

- I Caracterizar:
 - Valorativamente, los niveles de uso del lenguaje
 - Razonadamente, textos orales y escritos

- II Identificar, agrupándolos, los niveles de uso del lenguaje
- III Expresarse en diferentes niveles de lenguaje

Esta agrupación de contenidos recoge cuanto se refiere en este nivel al hecho literario desde el punto de vista lingüístico. Por considerarlo un nivel de lengua, creemos que su sitio lógico es aquí, en la última agrupación, sirviendo de puente de unión entre el primer curso de B.U.P. y el segundo, donde la materia se mueve sólo en el terreno literario.

La técnica obligada para esta agrupación es la del comentario de textos, realizado individual y colectivamente.

El material didáctico es básicamente el texto que se ha de comentar, para lo cual se elaborarán los guiones oportunos de *lírica*, *narrativa* y *teatro* que, siempre con intencionalidad modélica pero no exclusivos, se pueden ofrecer ciclostilados a los alumnos. Como complemento pueden emplearse grabaciones y reproducciones discográficas de pasajes antológicos no exclusivamente recitados. Haremos ver en estos ejemplos cómo la competencia lingüística que se trata de conseguir funciona en este nivel a pleno rendimiento.

LECTURAS COMENTADAS

Aunque las orientaciones oficiales (Orden y «BOE» ya citados), señalan la lectura y comentario de seis obras literarias en los cursos primero y segundo, creemos que en este primer curso bien puede ampliarse el número a diez, dos obras por cada una de las evaluaciones.

Elegiremos para ello obras de escasa dificultad y fijaremos un tiempo semanal para aclarar cualquier duda que surja y comentar aspectos básicos de la obra.

Hemos procurado seleccionar obras en las que haya variación de forma: poesía, narrativa, dramática.

Flor nueva de romances viejos

La gitanilla, de Cervantes

Fuenteovejuna, de Lope de Vega

Campos de Castilla, de A. Machado

La cabeza del dragón, de Valle Inclán

Segunda antología poética, de Juan Ramón Jiménez

Flor de leyendas, de Casona

El camino, de Delibes

Historia de una escalera, de Buero Vallejo

La colmena, de Camilo José Cela.

BIBLIOGRAFIA SOBRE PROGRAMACION Y EVALUACION

ADAMS, Georgia S.: *Medición y evaluación*. Barcelona. Herder, 1970.

ARROYO, S.: *El profesor, la programación y la redacción de fichas*. Cincel, 1974.

BACH, Heinz: *Cómo preparar las clases. Práctica y teoría del planeamiento y evaluación de la enseñanza*. Buenos Aires. Kapelusz, 1975.

BEARD, Ruth: *Pedagogía y didáctica de la enseñanza universitaria*. Barcelona. Oikos-Tau, 1974.

BENEDITO, V.: *Teoría y práctica de la programación*. Ed. Prima Luce, 1975.

BLOOM, B. S.: *Taxonomía de los objetivos de la Educación*. Alcoy. Ed. Marfil, 1975.

— *Aportación de las ciencias de la educación al desarrollo de los planes de estudio*, en «La Educación hoy», octubre, 1972.

CAVE, R. G.: *Introducción a la programación educativa*. Salamanca. Anaya, 1976.

DE LA ORDEN, A.: *Utilización de los resultados de la evaluación*. Revista de Educación, núm. 214, marzo-abril, 1971, pp. 29-36.

DILLMAN, M.: *Cómo redactar objetivos de instrucción*. Magisterio Esp., 1975.

DOLTRENS, R.: *Cómo mejorar los programas escolares*. Ed. Kapelusz. Buenos Aires, 1961.

- ESCUADERO, TOMÁS: *Formulación de objetivos para la programación didáctica*. Zaragoza. ICE. «Educación abierta», 4. 1978.
- ESTARELLAS, Juan: *Preparación y evaluación de objetivos para la enseñanza*. Salamanca. Anaya, 1974.
- *Introducción a las técnicas de la enseñanza programada*. Anaya. Salamanca, 1971.
- FABER, C. y SHEARRON, G. F.: *Administración escolar. Teoría y práctica*. Madrid. Paraninfo, 1974.
- FEHR, H. F. y otros: *Didácticas especiales para la enseñanza media*. Buenos Aires. Librería del Colegio, 1970.
- FERMÍN, M.: *La evaluación, los exámenes y las calificaciones*. Buenos Aires. Kapelusz, 1971.
- FERNÁNDEZ PÉREZ, M.: *Evaluación escolar y cambio educativo*. Ed. Cincel. Madrid, 1974.
- GABINI, G. P.: *Manuel de formation aux techniques de l'enseignement programmé*, París, Hommes et techniques, 1965.
- GALINO CARRILLO, M. A.: *Concepto actual de programación*, Revista de Educación, números 207-208, enero-abril, Madrid, 1970.
- GAGNER, R. M.: *Las condiciones del aprendizaje*. Aguilar. Madrid, 1970.
- *Principios básicos del aprendizaje para la instrucción*, México. Ed. Diana, 1975.
- GAGNE, R. M. y RIGGS, L. J.: *La planificación de la enseñanza: sus principios*. México. Trillas, 1976.
- GARCÍA HOZ, V.: *Educación personalizada*. C.S.I.C. Madrid, 1970.
- GARTNER, F.: *Planeamiento y conducción de la enseñanza*. Buenos Aires, Editorial Kapelusz, 1970.
- GÓMEZ DACAL, G.: *Construcción de elementos de medida de los resultados de la enseñanza*, en «Vida Escolar», núm. 164, diciembre, 1974.
- *Pruebas objetivas en «Vida Escolar»*, 151-152, setiembre, 1973.
- GOODLAD, H. T.: *Un nuevo concepto de programa escolar*. Ed. Magisterio Español, Madrid, 1969.
- GORING, P. A.: *Manual de mediciones y evaluación de rendimientos en los estudios*. Buenos Aires, Kapelusz, 1971.
- GRONLUND, N.: *Medición y evaluación de la enseñanza*, México, ed. Pax, 1971.
- HARMER, E. W.: *La práctica de la enseñanza*. Buenos Aires, Kapelusz, 1970.
- HERRERA LÓPEZ, J.: *Programación de unidades didácticas*. Academia N. Politécnica, Salamanca, 1974.
- HOTYAT, F.: *Los exámenes. Los medios de evaluación de la enseñanza*. Buenos Aires, Kapelusz, 1970.
- INIESTA ONECA, A.: *España: Bachillerato 1975*. Revista de Educación, núm. 238, 1975.
- INSPECCIÓN TÉCNICA DE EGB: *Programa de evaluación de calidad de la enseñanza*. Vida Escolar, números 177-178, marzo-abril, 1976.
- KAYE, B. y ROGERS, I.: *Trabajo de grupo en las escuelas secundarias*. Buenos Aires, Ateneo, 1972.
- KLAUS, D. J.: *Técnicas de individualización e innovación de la enseñanza*, México, Trillas, 1972.
- KRATWOHL-BLOOM-MASIA: *Taxonomy of educational objectives*. Handbook II: Affective Domain, McKay Co., Nueva York, 1964.
- LAFOURCADE, P. D.: *Evaluación de los aprendizajes*, Ed. Cincel, Madrid, 1972.
- *Planeamiento, conducción y evaluación en la enseñanza superior*, Buenos Aires, Kapelusz, 1974.
- LANDSHEERE, Viviane y Gilbert de: *Objetivos de la educación*, Oikos-Tau, 1977.
- LEMUS, L. A.: *Evaluación del rendimiento escolar*, Buenos Aires, Kapelusz, 1974.
- LÓPEZ HERRERÍAS, J. A.: *Evaluación de los alumnos: crítica y reforma*. Madrid, Centropress, 1976.
- MAGER, R. F.: *Formulación operativa de objetivos didácticos*. Madrid, Ed. Marova, 1973.
- *Creación de actitudes y aprendizaje*. Madrid. Marova, 1973.
- *Cómo definir los objetivos pedagógicos*. Ed. Salesiana, Caracas, 1971.
- MCKEACHIE, W.: *Métodos de enseñanza. Guía para el profesor*, México. Suc. de Herrero Hermanos, 1970.
- MERRIT, D. L.: *Los objetivos operativos*, en «Educación hoy», enero, 1973.
- MORALES VALLEJO, P.: *Formulación de objetivos*. Madrid, INCIE, 1974.
- *Manual de evaluación escolar*. Zaragoza, 1972.
- MUNICIO, P.: *Cómo realizar la evaluación continua*. Mag. Español, Madrid, 1971.
- NERICI, I. G.: *Hacia una didáctica general dinámica*. Buenos Aires, Kapelusz, 1973.
- PETERSSEN, W. H.: *La enseñanza por objetivos de aprendizaje: fundamentos y práctica*. Educación Abierta Santillana, XXI. Madrid, 1976.
- ROTGER AMENGUAL, B.: *El proceso programador en la escuela*. Escuela Española, Madrid, 1975.
- SALA, SOLER y GONZÁLEZ: *La evaluación continua*. Ed. Prima Luce, Barcelona, 1974.
- SAWIN, E. I.: *Técnicas básicas de evaluación*. Magisterio Español, Madrid, 1970.
- SHULMAN, L. S. y KEISLER, E. R.: *Aprendizaje por descubrimiento*. México, Trillas, 1974.
- SPERB, D.: *El currículo. Su organización y el planeamiento del aprendizaje*. Buenos Aires, Kapelusz, 1971.
- THORNDIKE, R. L. y HAGEN, E.: *Test y técnicas de medición en psicología y educación*. Ed. Trillas, México, 1970.
- TRAVERS, M. W.: *Fundamentos del aprendizaje*. Santillana, Madrid, 1976.
- TYLER, R. W.: *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires, Ed. Troquel, 1973.
- UBIETO, A.: *Cómo se programa un tema o una unidad didáctica*. Zaragoza, ICE, «Educación Abierta, 3», 1978.
- WHEELER, D. K.: *Curriculum Process*. 4.ª ed. Londres, 1974.
- WRIGHTSTONE-JUSTMAN-ROBBINS: *Evaluation in modern education*. American Books Co., Nueva York, 1956.

INTERDISCIPLINARIDAD EN LA HISTORIA: ASPECTOS TEORICOS Y MODELOS PRACTICOS

JULIO R. FRUTOS
Catedrático de INB
y Doctor en Historia

INTRODUCCION

El término interdisciplinar ha pasado a ser, en los últimos tiempos, uno de los más usados al hablar de renovación en la enseñanza. Ciertamente de nuevo no tiene nada, aunque hay que reconocer la escasa practicidad de su objeto teórico; es decir, se habla mucho pero se realizan muy pocas experiencias interdisciplinares. En definitiva, y como luego veremos, es más un eufemismo de lujo que una realidad.

A pesar del pesimismo con que nos expresamos a continuación, es evidente que hay esfuerzos por parte de muchos profesores por hacer aplicaciones interdisciplinares, y por esta razón acometemos en este artículo la tarea de presentar, brevemente, algunos elementos teóricos y prácticos que faciliten la comprensión del tema e induzcan al profesorado a la tarea interdisciplinar en el campo de la Historia.

I. LA TEORIA

1. El concepto:

En reacción al excesivo espíritu analítico y especializado del hombre moderno, traducido en la compartimentación muchas veces exagerada de los saberes, aparece la interdisciplinaridad o el espíritu de la síntesis en un intento de recobrar la visión global de las cosas y del mundo. Es, pues, en su inicio teórico un concepto universalizador y humanístico.

Por otra parte, en la enseñanza del Bachillerato, se ha llegado, como reacción unas veces al deterioro de la calidad de la enseñanza y otras como reivindicación profesional (frente a los que dudan de la capacidad del docente de la Enseñanza Media), a un prurito de «pequeño profesor de Universidad», lo que es dicho sin ningún afán peyorativo. Todo esto ha conducido, mejor dicho condujo hace ya mucho tiempo, a un auténtico cierre del diálogo entre los profesores de las distintas asignaturas impartidas en la etapa preuniversitaria. Ciertamente, la responsabilidad de los que han conducido y conducen la «despolítica» educativa es muy grande ya que, con el «divide y vencerás», han llevado a muchísimos docentes a una desesperación crónica e irreversible.

Las instancias gubernamentales, en el preámbulo del decreto sobre BUP, mencionaban este término pero nada decían de cómo iban a comprometerlo en la enseñanza y por qué era necesaria la interdisciplinaridad; más bien todo se quedaba, y ya desde el principio, en mera terminología que «estaba bien» de cara a los organismos internacionales, pero nada más. De hecho, las programaciones realizadas para abrir la flamante etapa del Bachillerato Unificado y Polivalente dejaban bien a las claras que una cosa eran los deseos y otra las realidades (1).

A pesar de todo esto y lo que más adelante indicaremos sobre la puesta en

(1) Ver MARÍN IBÁÑEZ, R.: *El trabajo interdisciplinar en el Bachillerato Unificado y Polivalente*, en Revista «Bordon», n.º 209, págs. 275 y ss.

práctica de la actividad interdisciplinar, tanto para el profesor como para el alumno, quedan algunos márgenes de credibilidad, ya no de la idea, sino de la posible puesta en práctica de actividades y objetivos comunes. Estas actividades son especialmente viables al margen de los programas, considerados éstos técnicamente, para las prácticas extraescolares: excursiones, obras de teatro, audiciones musicales, confección del periódico escolar, prácticas de campo, etc. Pero también son posibles si consideramos los pequeños trabajos cotidianos de las clases: comentario de textos, lecturas de libros, escenificaciones, laboratorios, debates, murales, diapositivas, etc., etc., plenamente insertados en una onda interdisciplinar.

Todo esto, evidentemente, sólo puede lograrse haciendo el grupo de profesores que quiera trabajar por este camino un replanteamiento de los objetivos de sus enseñanzas y de la educación en general. Para ello hay que perder un poco el afán de erudición e independencia para hacerse más didácticos y cooperativos.

Para finalizar, hay que aclarar la doble conceptualización práctica que la palabra interdisciplinar puede tener:

1) Interdisciplinariedad entendida como colaboración entre profesores de diferentes asignaturas de cara a la elaboración de temas, explicaciones o prácticas, escolares o extraescolares, conjuntas.

2) Interdisciplinariedad entendida como el planteamiento que hace un profesor de trascender la materia propia, implicando a otras disciplinas en las explicaciones escolares o extraescolares.

Esta doble apreciación es importante, puesto que puede ocurrir que los beneficiados por las experiencias interdisciplinares sean exclusivamente los profesores, al caer en la fácil discusión de un tema sin que los alumnos participen ni sepan a qué viene tal situación. Ejemplos de ambas posibilidades las presentamos más abajo.

2. Los objetivos:

a) Conectar competencias.

Es necesario que las diferentes materias converjan en aquellos puntos comunes. En ocasiones, la práctica más fácil se consigue confrontando siglos y no temas, pues a partir del análisis secular se pueden deducir una variedad de coincidencias.

b) Integrar los diferentes conocimientos.

Supone que los profesores deben hacerse conscientes de la necesaria formación en un «todo», que no es la suma de las partes, sino la libre circulación de conocimientos.

c) Elaborar un lenguaje común.

Que permita al entendimiento normalizado de diferentes materias de cara a la formación integral de los alumnos.

d) Crear técnicas de trabajo conjuntas.

Que posibiliten la acción real de la teoría impartida dentro de las aulas.

3. La problemática:

a) Para los profesores:

– Despersonalización de la materia propia.

– Universalización de los conocimientos.

– Necesidad de una mayor formación didáctica.

– Lucha contra el sincretismo y la pérdida progresiva de la intensidad en la explicación, en beneficio de una mayor densidad.

– Carencia de una programación unificada de las diferentes asignaturas.

Este fenómeno provoca que las prácticas interdisciplinarias se realicen al margen de la marcha normal del curso, con lo que aparecen como «parches» difícilmente encajables en el contexto de todo el año.

Dificultades materiales

Es de todos sabido las carencias auténticas que existen en la mayor parte de los centros estatales, y muchos privados, de los medios más imprescindibles. No me estoy refiriendo a instrumentos de trabajo e instalaciones costosas, sino a los necesarios para realizar cómodamente el trabajo: aulas atiborradas y mal dotadas —salvo excepciones—, carencia de espacios de trabajo para reuniones de alumnos y profesores, departamentos didácticos, bibliotecas organizadas, etc.

No obstante esto, hay que decir rápidamente que la comodidad no ha sido ni debe ser premisa de la didáctica (la vida y obra de Freire, Freinet, Montessori, etc., lo corroboran) pues, a veces, el entusiasmo y la imaginación valen más que muchos medios puestos a nuestra disposición máxime si no se usan y están arrinconados o, incluso, embalados y llenos de polvo.

Dificultades de organización

La estructura organizativa de los centros de enseñanza, con horarios rígidos, en función más de factores ajenos a la enseñanza que de los alumnos y las actividades docentes de los profesores, imposibilitan casi totalmente las prácticas interdisciplinarias.

Por otra parte, la permanencia abusiva de los alumnos en el centro, con el agotamiento que conlleva, es también causa mayor difícilmente superable.

b) Para los alumnos:

Sin volver a hacer hincapié en los temas anteriores, no podemos olvidar estos:

Problemas psicológicos

Los alumnos que llegan al Bachillerato han pasado por un amplio abanico de profesores, cada uno con sus métodos y formas de organización del trabajo. Cuando se plantea una práctica interdisciplinar en el BUP, y anteriormente no ha habido nada semejante, la disposición psicológica del alumno es muy insuficiente, resultando, según experiencia personal, hasta perjudicial. Efectivamente, la mayoría de los alumnos acceden a la Enseñanza Media demasiado condicionados a un sistema competitivo, monolítico, monodisciplinar y escasamente participativo. En el momento en que se intenta romper estos hábitos, tan costosamente adquiridos a lo largo de ocho años, la reacción puede ser de rechazo al constatar que el esfuerzo personal ya no es considerado como un todo, sino como una parte de un conjunto en el que existen otras cosas: trabajo en grupo, cooperación, diálogo, relaciones entre varias materias, reflexión más que memorización, etc.

Algo parecido podríamos decir cuando las prácticas conjuntas se realizan esporádicamente y de forma muy localizada entre varios profesores y en unos grupos determinados, pues inmediatamente se producen situaciones difíciles por la natural tendencia de los alumnos a establecer comparaciones en detrimento de aquellos que se consideran marginados o peor atendidos.

Problemas pedagógicos

A lo ya señalado, hay que añadir la difícil tarea que supone hacer comprender a los alumnos que, aun cuando las asignaturas se imparten por separado, son complementarias y forman una unidad armónica.

Por otra parte, montada ya la experiencia interdisciplinar, podemos encontrarnos con que los diálogos y la participación, por lo indicado, no aparecen como se desea. Por lo que hay que concluir que no es este método, a priori, ninguna panacea ni sistema milagroso.

4. Modalidades:

a) La organización indirecta:

Los trabajos interdisciplinarios pueden programarse y ejecutarse de diferentes maneras según sean los objetivos considerados y los medios empleados. Vamos a exponer cinco posibles sistemas:

– Seminario lección:

Actuación de varios profesores con uno o varios temas.

– Seminario debate:

En torno a un tema de clase participan varios profesores que aportan la visión correspondiente de su asignatura.

– Seminario lectura:

Debate organizado a partir de la lectura de un libro o artículo, en el que participen profesores de disciplinas diversas y los alumnos implicados en el tema.

– Seminario actualidad:

A partir de un acontecimiento de actualidad, se realiza una exposición previamente preparada por alumnos y profesores, a continuación se debate y por último se evalúa.

– Seminario excursión (ver más abajo).

b) La organización directa:

La puesta en práctica de actividades interdisciplinarias requiere un método de trabajo que no diverge sustancialmente de los utilizados para otra actividad:

– Selección y estudios de temas por parte de los componentes de los seminarios coordinados.

– Formación de los grupos de clase que, asesorados por los profesores, lean y preparen el material propuesto para las clases conjuntas.

– Puesta en común e inicio de las clases interdisciplinarias.

– Debate.

– Evaluación de los resultados obtenidos.

Este sistema de trabajo es meramente orientativo, ya que cada experiencia interdisciplinaria requerirá una planificación diferente pero que, en líneas generales, se adaptará a este modelo.

II. LA PRACTICA

Ciertamente, son muchas las colaboraciones posibles entre profesores de diferentes asignaturas sin tener que acudir a la experiencia planificada concienzudamente, tales son las coincidencias en los programas del BUP. Sin embargo, y para realizar una exposición sistematizada, pasamos a examinar en tres apartados distintos otros tantos modelos de trabajo. Unos quedarán exclusivamente reseñados por ser experiencias ya publicadas, y otros explicados según la puesta en práctica realizada por el autor de estas páginas.

1. La excursión (2):

Objetivos

- Situar a los alumnos en la realidad circundante.

(2) DELGADO DE CARVALHO, C.: *La Historia, la Geografía y la Instrucción Cívica*, págs. 68 y ss. Buenos Aires, 1958.

- Pasar de una enseñanza intuitiva y abstracta a otra empírica y concreta.
- Proporcionar experiencias vividas.
- Agudizar y educar el sentido de la observación.
- Procurar una enseñanza eminentemente operativa.

Fases de desarrollo

a) Preparación próxima:

En primer lugar, se realizará una aproximación didáctica del profesor o profesores participantes con los alumnos hacia el itinerario que se va a seguir:

- Preparación psicológica:

Exposición de los motivos y objetivos didácticos que se desea conseguir previamente preparados. Para ello los participantes deberán tener en su poder un guión, lo más exhaustivo posible, con detalle de lo que se pretende realizar.

- Preparación didáctica:

Ambientación del itinerario por medio de lecturas, diapositivas, prácticas de laboratorio, mapas, murales, etc.

En definitiva, esta fase tiende a la motivación de los alumnos y a avivar el deseo de conocer in situ lo que se ha estudiado previamente en el centro.

b) Preparación remota:

Es la excursión propiamente dicha, que se debe ceñir escrupulosamente a los presupuestos teóricos analizados anteriormente. Esto no quiere decir que no se deban producir transgresiones del plan, pero siempre que añadan algo a lo programado pues, de otra manera, el efecto puede ser contraproducente, tanto desde el punto de vista pedagógico como del estrictamente organizativo.

c) Recapitulación:

Se lleva a efecto a la vuelta de la excursión y sirve de evaluación. Para ello valen toda una serie de prácticas que son recordatorio y fijación de lo visto y experimentado: redacciones, trabajos, exposiciones de fotografías, de materiales recogidos, debates, etc.

2. La escenificación o dramatización (3):

La representación de papeles y la escenificación histórica es uno de los recursos más interesantes en la enseñanza de las asignaturas que actualmente componen el Bachillerato Unificado y Polivalente (4).

La experiencia que se expone a continuación, tiene el carácter interdisciplinar desde la perspectiva de que abarca varias materias de un curso en relación con un tema de Historia que se escenifica. Las asignaturas implicadas serán, fundamentalmente, la Historia, el Arte, la Literatura, la Música y la Geografía. Indirectamente participan la Educación Física y la asignatura de enseñanzas Artístico-Técnico profesionales.

Desde el punto de vista del profesor y de la programación general del curso, la escenificación no es una actividad aislada durante él sino que forma parte del método de trabajo aplicado a la asignatura de Historia General de las Civilizaciones (5).

Tanto el profesor como los alumnos, al realizar la escenificación, tratan de llevar a cabo sus objetivos anteriormente especificados, desde un punto de vista general (para el profesor) y específico (para los alumnos).

(3) La experiencia que se expone fue realizada en el grupo 1.º D del INB Leopoldo Alas «Clarín» de Oviedo, durante el curso 1979-80, dirigida por el autor de este libro.

(4) Ver LOGAN, L. M. y LOGAN, V. G.: *Estrategias para una enseñanza creativa especialmente los cap. 8 y 9*, págs. 183-280. Barcelona, 1980.

(5) Ver R. FRUTOS, J.: *Una experiencia de clase activa aplicada a la Historia General de las Civilizaciones*, en Revista AULA ABIERTA, n.º 23 y «Andecha Pedagógica», n.º 1. Oviedo, 1978 y 1980 respectivamente.

a) Objetivos:

Objetivos formales

- Dar significado a la investigación histórica.
- Facilitar la comprensión de los sentimientos y actitudes de los hombres.
- Estimular la identificación cronológica con el acercamiento a la época y a los personajes.
- Desarrollar la capacidad de observación.
- Acrecentar la expresión y la creatividad artísticas.
- Motivar a los alumnos de manera eficaz, de modo que se sientan impulsados a la acción.

Objetivos específicos.

La enumeración de estos objetivos va, necesariamente, en relación con el tema elegido para la escenificación. El tema se decide al inicio del curso para hacer coincidir su puesta en escena con la dinámica normal del programa.

En el caso que nos ocupa, el tema elegido, fue el feudalismo y, dentro de éste, la escenificación de una ceremonia de un pacto de vasallaje (6).

- Conocer el mecanismo de una ceremonia de prestación de vasallaje.
- Comprender la mentalidad religiosa de la época.
- Captar los distintos intereses económicos de los personajes implicados en el ceremonial.
- Analizar las relaciones de dependencia entre las diferentes clases sociales.
- Estudiar la estratificación política existente.
- Representar las formas de vida de los personajes.

b) El Medio:

Debe ser el aula pero no se excluye la posibilidad de que las representaciones se realicen en el salón de actos, si existe, o en una sala grande con participación de más alumnos del centro.

c) El Tiempo:

No debe interrumpir otras actividades por lo que no puede ser muy largo.

d) El Método:

Preparación Indirecta:

Es anterior a la escenificación y supone el acercamiento a todos los elementos teórico-prácticos que componen el tema en el que está inmersa la escenificación.

Los pasos seguidos son los siguientes:

- Estudio de la teoría del modo de producción feudal.
- Preparación de un vocabulario mínimo de conceptos (ver anexo a)
- Confección de las visualizaciones correspondientes (7).
- Análisis de los textos históricos y literarios (ver anexo b).
- Confección del mural de clase (ver anexo c).
- Proyección de diapositivas de geografía e historia que ilustren el tema elegido.
- Grabación de las cassettes que se utilizarán en la escenificación con la música de la época.

(6) Para la elección del tema, se debe tener en cuenta que la acumulación excesiva de información perjudica la realización.

(7) Ver: *Una experiencia de clase activa...* Op. cit.

– Dibujo de un mapa general de la Europa medieval, y otro del área en la que se desarrolla la escenificación.

– Estudio de las costumbres medievales: Vestido, alimentación, ceremonia, fiestas, danzas, etc...

Preparación Directa: (ver Anexo C)

– Lectura, fichaje y comentario de las fuentes propuestas para la escenificación: libros, textos, etc...

– Planificación de la representación: determinación del momento, del número de personajes y su cometido, la escenografía y el vestuario.

– Redacción del libreto y distribución de papeles.

– Bosquejo de la escenografía y vestuario por medio de grabados de la época.

– Elaboración y coordinación de los diferentes materiales: escenario, vestuario, telones, música, etc...

– Realización de los ensayos.

– Presentación final.

e) La Evaluación:

a. De los conocimientos:

Los aspectos a evaluar con todos los alumnos son varios, entre ellos los siguientes:

El Mural:

El grupo encargado de componer el mural, o si éste ha sido confeccionado por toda la clase, debe exponer y explicar el material recopilado.

Las Diapositivas:

Estas deberán ser proyectadas extrayendo las conclusiones más importantes que serán también fruto de evaluación.

Dibujos (8):

Textos:

Los textos propuestos por el profesor y los alumnos habrán sido comentados incluyéndose también en la materia evaluable.

Vocabulario:

Asimismo todos los conceptos convenientemente ordenados y explicados.

La Materia:

Todos los aspectos económicos, sociales, políticos e ideológicos que afectan al tema y son necesarios para su comprensión y desarrollo. También se incluirá un resumen explicativo del tema que ha sido escenificado (ver Anexo E).

b. De Habilidades y Aptitudes:

En primer lugar, se evaluará la labor de investigación y participación, después, la confección del libreto y la escenografía y, por último, la puesta en escena.

3. Otras Experiencias:

Únicamente dejaremos constancia de su existencia al tratarse de experiencias publicadas.

– Interdisciplinaridad Historia-Física y Química (9).

– Interdisciplinaridad Historia y Literatura (10).

(8) *Ibidem.*

(9) FERNÁNDEZ URÍA, E.: *Relaciones interdisciplinares entre la Historia y la Física y Química*. En *Revista de Bachillerato*, n.º 6, págs. 78 y ss.

(10) SEMINARIOS DIDÁCTICOS DEL INB LEOPOLDO CANO DE VALLADOLID: *Revista de Bachillerato* n.º 6, págs. 87 y ss.

- Interdisciplinaridad Historia y Latín y Griego (11).
- Interdisciplinaridad Historia, Física, Biología, Francés:
- «Pascal, hombre de ciencia, hombre de Fe» (12).
- Interdisciplinaridad Historia, Biología, Física, Química, Geografía, Religión (13).

ANEXO A

VOCABULARIO

A

Abadía: Monasterio.

Acto de homenaje: Acto por el cual el vasallo se somete al señor prestándole su ayuda y el señor le entrega a cambio una tierra con siervos (beneficio).

Aperos: Artes de la agricultura.

C

Caballería: Es la clase social compuesta por los caballeros, que eran aquellas personas que tenían suficiente dinero para tener y mantener un caballo, y para comprar armas.

Cantares de Gesta: Cantares en los que se relatan las grandes aventuras de los caballeros.

Capitulares: Son unos escritos donde recogían las leyes que se aprobaban en la asamblea de los Campos de Mayo.

Circunscripciones: Provincias en las que se dividió el imperio de Carlo Magno.

Códices miniados: Eran una especie de miniaturas con que se adornaban los manuscritos y que se guardaban en las bibliotecas de los monasterios.

Colonos: Trabajador de la tierra, cuya condición jurídica era libre. Con el tiempo, las dificultades (hambres, pestes, guerras y malas cosechas), ocasionó que los colonos perdieran la libertad encomendándose a un señor y por consiguiente pasaron a ser siervos.

Comitiva: Grupo de acompañantes del rey, que durante la Edad Media (alta), se convirtió en un tipo de privilegio real (condes).

Curtis: Circunscripciones de varias aldeas en las que viven los campesinos.

D

Derecho de asilo: Prohibía realizar cualquier acto violento contra el que se encontraba dentro de un espacio sagrado: iglesia, abadía, monasterio.

Dominado: Etapa intermedia entre la esclavitud y el feudalismo.

E

Enviados del señor: Eran unos inspectores, que en defensa del poder central vigilaban el compostamiento de los gobernadores.

Eremitas o anacoretas: Eran unas personas apartadas de la sociedad que vivían entre ayunos, penitencias y oraciones, teniendo como ejemplo a San Antonio Abad.

Espaldarazo: Era el golpe en la nuca que le daba el padrino con la espada al caballero, cuando éste ingresaba en la caballería.

F

Feudalismo: Se denomina feudalismo al régimen político social y económico (modo de producción), que predominó en la Europa occidental durante la Edad Media.

Feudo: Tierras que el señor entrega al vasallo cuya propiedad sigue siendo del señor.

Felonia: Es la ruptura del pacto entre señor y vasallo, por uno de los dos. Las relaciones quedan rotas.

Forero: Institución característica de Asturias y Galicia, el forero era el que recibía en renta las

(11) Ibídem.

(12) COLLEGE CANDOLE (Suiza): Experiencia presentada por el Profesor DELLA SANTA en el ICE de Oviedo.

(13) COLLEGE ROUSSEAU (Suiza): Ibídem.

propiedades de eclesiásticos o terratenientes y a su vez subforaban a otros campesinos. El contrato primero era vitalicio mientras que el segundo era rescindible en cualquier momento.

G

Gabela: Era la tasa que pagaban los vasallos al señor para usar los monopolios de éste.

I

Inquisición: Institución papal que servía para juzgar los presuntos delitos contra la fe. La inquisición tuvo en España una gran importancia como organismo para-estatal durante el reinado de los Reyes Católicos, los Austrias y los Borbones hasta el reinado de Fernando VII.

M

Malos usos: Más de cien formas de impuestos y malos tratos que imponían los señores feudales catalanes a sus siervos.

Mansos: Propiedades de los colonos o villanos. El tamaño dependía de la fertilidad de suelo, y el número de las extensiones de la tierra indomesticada.

Mayorazgo: Institución característica de amplias zonas de España, por la cual la propiedad de la tierra, el contrato de arrendamiento, o la herencia pasaba exclusivamente al hijo mayor.

Monaquismo: Institución que se concentra en la vida monástica.

Monjes: Eran los miembros de los grupos monásticos que vivían en los monasterios.

O

Ora et labora: Significa oración y trabajo, y este era el lema que tenían los monjes.

Ordalías o juicios de Dios: Sistema medieval de justicia popular, consistente en someter a presuntos culpables a pruebas tales como el fuego, la lucha, la tortura, etc., por las que pretendía saber la verdad.

R

Rabasaies: Eran los que arrendaban la tierra a los señores por el tiempo que duraban las cepas de las vides (tres generaciones).

S

Señorío jurisdiccional: Beneficio que otorga un señor a un vasallo, para que además de aprovecharse de las ganancias que le proporcionen los siervos, tenga el derecho de juzgar con su propia justicia a todos los habitantes de su territorio.

Señorío territorial: Beneficio que otorga a un vasallo para que defienda un territorio determinado y se aproveche de las ganancias que le proporcionen sus siervos.

Sriptorium: Era la labor de escribir en manuscritos las grandes obras del saber clásico que realizaban algunos monjes dentro del monasterio.

Siervos: Son los campesinos que trabajan las tierras del feudo, son como esclavos no tienen libertad, trabajan las tierras de su señor y están a su total servicio.

Simonía: Era la venta de bienes espirituales.

T

Talla: Un tributo que tenían que pagar los vasallos al señor en caso de necesidades.

Tierras comunales: De aprovechamiento común, fundamentalmente pastos, montes.

Tierra indomesticada: Tierra de uso exclusivo del señor, trabajada por siervos y villanos.

V

Valvasores: Son los caballeros que no tenían siervos ni feudo, pero que acuden a la guerra con caballo y con armas.

Vasallo: Persona que se somete al señor feudal ofreciéndole una ayuda a cambio de tierras o siervos.

Vida monástica o cenobítica: Era la vida común entre varias personas y en grupos pequeños.

Villanos: Son campesinos, pero son vasallos del señor en caso de necesidades.

Palabras adicionales a la R.

Razzia: Es la devastación que hacían los señores feudales a otros señores para obtener un botín.

Reforma cluniacense o de monjes negros: Esta fue la reforma que se experimentó en los monasterios y era la expresión de la creciente espiritualidad que se manifestó en el siglo X.

Renacimiento carolingio: La actividad cultural que con su política unificadora desarrolló Carlo Magno.

Ruralización del occidente: El paso de las ciudades como principal elemento motor de la producción, a los pueblos.

ANEXO B

TEXTO N.º 1

Denominamos feudal a un tipo de sociedad que se constituye en Europa después de la caída del Imperio Romano, estuvo presente durante toda la Edad Media y aún mantuvo vigencia, al menos en algunas de sus manifestaciones, hasta la implantación de la sociedad capitalista. La sociedad era eminentemente rural, por lo tanto, la tierra era la base en torno a la cual se articulaban las relaciones sociales. La tierra era cultivada por los campesinos, que constituían la inmensa mayoría de la población y que, por lo general, se hallaban bajo una dependencia personal hacia sus señores y estaban adscritos a la tierra a que trabajaban. La propiedad de la tierra pertenecía a un reducido grupo de personas, LOS SEÑORES (laicos o eclesiásticos), los cuales ejercían poderes de mando sobre los habitantes de sus dominios. Los miembros de esta aristocracia rural, que era la capa superior de aquella sociedad, estaban subordinados unos a otros por una jerarquía de lazos de dependencia personal (las relaciones feudo-vasalláticas propiamente dichas).

El propietario de la tierra tenía funciones de mando, era un SEÑOR. El protegía militarmente a los campesinos de sus dominios, e incluso a otras gentes de las proximidades. Pero los que se hallaban bajo su jurisdicción tenían diversas obligaciones. Por de pronto los campesinos tenían que utilizar forzosamente, previo pago de un canon, el horno y el molino del señor. A cambio del servicio de armas, que no prestaban, los campesinos realizaban trabajos muy variados y entregaban alimentos. También recibían los señores cánones por derecho de peaje y ventas mercantiles. Los campesinos, en muchas ocasiones, dependían de la justicia del señor. En general, puede afirmarse que la hacienda de los señores se nutría, fundamentalmente de los derechos señoriales, más que de las rentas de la tierra.

J. VALDEON (1975)
H.^a de las Civilizaciones

TEXTO N.º 2

«Un latifundio, creado muchas veces por la entrega de tierras de los más atemorizados propietarios cercanos, basta conque, a las atribuciones económicas del terrateniente se unan las jurídicas y políticas sobre los hombres de sus tierras para en vez de un propietario tener un señor y en lugar de un latifundio un señorío. Esto es lo que aconteció de forma sistemática desde el s. IX.»

GARCIA DE CORTAZAR
H.^a General de la Edad Media. Madrid 1970

TEXTO N.º 3

«Los «mansos» son unidades de explotación familiar, cuyos tenentes libres o siervos, además de alimentarse con sus recursos, deberán entregar parte de su cosecha y de su trabajo personal de beneficio del señor.»

GARCIA DE CORTAZAR
H.^a General de la Edad Media,
Editorial Mayfe, Madrid, 1970, pág. 72

TEXTO N.º 4

«Los hombres de este tiempo se reparten en tres «órdenes». Entiéndase categorías muy claramente delimitadas, estables, establecidas por Dios mismo, y así lo creen desde la creación, para asegurar el ordenamiento del mundo; y cada una de ellas corresponde a un estado particular, a una comisión especial.

En la primera clase figuran los que rezan, cuya función es cantar la gloria de Dios y conseguir la salvación de todos; vienen a continuación los que combaten, encargados de defender a los débiles y hacer que reine la paz divina; por último, por debajo de estas dos minorías, se sitúan los trabajadores quienes deben contribuir con su labor a mantener a los especialistas de la oración y del combate.»

DUBY
H.^a General de las Civilizaciones

TEXTO N.º 5

«Al Magnífico señor XX, yo, X, considerando, como es sabido de todos que no poseo de que alimentarme o vestirme, he recurrido a vuestra benevolencia, y vuestra voluntad me ha concedido el poder entregarme, recomendarme, a vuestra protección y sostén. Hago esto: vos deberéis ayudarme y

mantenerme tanto con víveres como con vestidos en la medida en que yo pueda servirlos y merecer de vos. Y en tanto viva deberé servirlos y respetarlos como puede hacerlo un hombre libre.»

R. BOUTRUCHE
Señorío y Feudalismo, Madrid, 1970

TEXTO N.º 6

«Por S. Juan los campesinos deben segar los prados del señor y llevar los frutos al castillo. Después deben limpiar los fosos. En agosto deben llevar la cosecha de trigo, pero no pueden entrar sus gavillas hasta que el señor no haya retirado su parte. En septiembre deben entregar un cerdo de cada ocho y de los más buenos. Por S. Diego deben pagar el censo. A comienzos del invierno deben trabajar la tierra del señor para prepararla, sembrarla y rastrillarla. Por S. Andrés un pastel. Por Navidad los pollos buenos y finos. Después la cebada y el trigo. El Domingo de Ramos deben entregar los corderos. Después deben trabajar en la herrería, ir al monte y cortar la leña para el señor y hacer con su carreta todos los transportes del señor. Añadid además que el molinero del castillo, por moler el trigo del campesino, se queda con una parte del grano y otra de harina; que para cocer el pan también hay que pagar, y que si el panadero no se lleva su parte, cuece mal el pan y lo quema.»

Cuento del s. XIII recogido por J. HUNGER
Historia de Verson-Calu, 1908

TEXTO N.º 7

«Libro de miseria de ome» de –De miseria dominorum et servorum–.

Cuando en casa del siervo el señor quiere cenar
envía su escudero que lo faça adobar:
el siervo malaventurado lo que sabe quiere negar
más con todo, negro día, hábele de manifestar.

El señor en esto comido por las viñas va cazar;
anda valles y otros, caz non puede trobar;
trece cansada la bestia, los canes quieren folgar;
el azor anda gritando por amor de se cebar.

El señor viene a posado, el su rocín muy cansado;
trece sus canes hambrientos e el azor non cebado;
cuando entra en el posado muéstrase muy airado;
el siervo está apremiado, como mur en el forado.

Maguer quiera o non quiera, haber se ha de demostrar
como buey a la melena, va su mano a besar,
deseando si sabe gallina, si non irla ha a buscar,
para comprarla como quiere para el azor cebar,

E demás, si sabe el siervo buey, o puerco o pollino
sacárgelo ha de casa e metrá é su rocino;
será desapoderado del su pan e del su vino,
e yazrá con sus fijuelas en casa de sy vecino.

Aun quiero vos decir sobre esta mezquina cena:
por la culpa del señor el siervo sabe lacería,
e si el siervo sabe culpa, el señor sabe la prenda,
que quiere canten los mayores, los menores han de la pena.
Onde dice gran verdad el rey sabio Salomón:
el siervo con su señor non anda bien a comañón,
nin el pobre con el rico non artirán bien quiñón,
nin será bien asegurada oveja con el león.

TEXTO N.º 8

¡Merced, señor don Alfonso, por amor de Dios! El Cid, ese gran guerrero, os besaba las manos, os besaba manos y pies, como corresponde a tan buen señor, y os pedía –así os premie Dios– que le hagáis merced. Vos lo desterrasteis, le privasteis de amor...

«Poema del Cid» Cantar Segundo

TEXTO N.º 9

Grandes ganancias le ha dado Dios, y he aquí las pruebas de que os digo verdad: cien caballos,

fuerres y corredores, provistos de sillas y de frenos, que el Cid os suplica que aceptéis. Es (como siempre) vuestro vasallo y (como siempre) os tiene por su señor.

«Poema del Cid» Cantar Segundo

TEXTO N.º 10

Don Alfonso había llegado un día antes. Cuando vieron venir al buen Campeador, salieron a recibirlo con gran festejo. Al mirar esto el que en buena hora nació, mandó refrenar a los suyos, salvo a los más escogidos de su corazón. Con unos quince caballeros echó pie a tierra, como lo tenía mandado; se arrojó al suelo, mordió la hierba, y dio suelta al llanto jubiloso —que así rinde acatamiento a su señor y cayó a sus plantas. El rey Don Alfonso, muy apesadumbrado, luego al punto le dice:

—Levantaos, oh Cid Campeador; besadme en buen hora las manos, y los pies. De otra suerte no contáis con mi amor.

«Poema del Cid» Cantar Segundo

TEXTO N.º 11

El emperador tiene inclinada la cabeza; se acaricia la barba, se atusa el bigote, no responde a su sobrino en bien ni en mal. Los franceses se callan, menos Ganelón. Se pone en pie, se presenta ante Carlos; muy altivamente empieza su parlamento, y dice al rey: «En mal punto creáis a un inferior, tanto si soy yo como si es otro, si no es en vuestro provecho. Cuando el rey Marsil os hace saber que, juntas las manos, se hará tu vasallo y tendrá toda España por vuestra concesión y luego recibirá la ley que profesamos, aquel que os aconseja, que rechazemos este pacto poco le importa, señor, de qué muerte muramos. No es justo que prospere un consejo que dicta el orgullo. Dejemos a los necios, atengámonos a los sensatos.»

«El Cantar de Roldán»
Consejo de Carlomagno

TEXTO N.º 12

Debamos permanecer aquí por nuestro rey. El vasallo debe sufrir congoja por su señor y soportar grandes calores y grandes fríos y perder cuero y piel. Que cada cual cuide de asestar grandes golpes para que no se cante de nosotros mala canción. La injusticia es la de los paganos y de los cristianos la razón. De mí no quedará nunca el mal ejemplo.

«El Cantar de Roldán» Primera disputa entre
Roldán y Oliveros

TEXTO N.º 13

En la antigua gesta está escrito que Carlos convocó a sus vasallos de muchas tierras; los ha reunido en la capilla de Aix. Soberbio era el día y muy grande la fiesta; algunos dicen que era la del señor San Silvestre. Ahora empiezan el proceso y los debates de Ganelón, que ha hecho la traición. El Emperador lo ha mandado traer ante sí.

«El Cantar de Roldán» Proceso de Ganelón

TEXTO N.º 14

Advertido y medroso desto el castellano, trujo luego un libro donde asentaba la paja y cebada que daba a los harrieros, y con un cabo de vela que le traía un muchacho, y con las dos ya dichas doncellas, se vino adonde don Quijote estaba, al cual mandó hincar de rodillas; y, leyendo en su manual —como que decía alguna devota oración—, en mitad de la leyenda alzó la mano y dióle sobre el cuello un buen golpe, y tras él, con su mesma espada, un gentil espaldarazo, siempre murmurando entre dientes, como que rezaba. Hecho esto, mandó a una de aquellas damas que le ciñese la espada, lo cual hizo con desenvoltura y descreción, porque no fué menester poca para no reventar de risa a cada punto de las ceremonias; pero las proezas que ya habían visto del novel caballero les tenía la risa a raya.

Cap. III de la Primera Parte de «El Quijote»

ANEXO C

MURAL

FOTOS

1) A pesar de la importancia de los caballeros, la infantería constituyó la parte más importante de los ejércitos de la época feudal.

En esta miniatura de una obra francesa del siglo XV, se puede ver la vestimenta y las armas de los guerreros. Se puede ver también que utilizan espadas, hachas, puñales y que visten una especie de sayo sobre la armadura, de la que se distingue el casco con visera, el guantelete y la rodillera. Como arma defensiva algunos soldados llevan escudo.

2) Las gentes de escasos recursos debían dedicarse a diversos servicios, generalmente al cultivo de las tierras de su señor, del cual recibían protección. En este grabado, se puede ver a unos campesinos de la primera mitad del siglo XV, en plena tarea de la siega, usando las herramientas propias de tal labor.

3) Castillo de Fenis al norte de Italia. Totalmente amurallado y almenado; a la derecha se puede distinguir un foso que una vez lleno de agua dificultaba el acceso o asalto a las murallas. En el interior del castillo hay numerosas edificaciones: otro recinto amurallado y varias torres almenadas desde las cuales se podría vigilar la comarca de alrededor. A la izquierda, estaría la torre de homenaje, lugar de residencia del señor y su familia.

4) Pinturas del interior del ábside de la iglesia de San Clemente de Tahull (Lérida) que representa a Dios padre bendiciendo al mundo, rodeado de ángeles, evangelistas, representaciones de la virgen y de los apóstoles.

5) El exterior del ábside de la iglesia románica de San Pedro de Avila.

6) Plano del monasterio cisterciense de Poblet (Tarragona):

1. Puerta real.
2. Palacio del rey Martín.
3. Bodega (piso superior, enfermería).
4. Cocina.
5. Refectorio.
6. Biblioteca (piso superior, dormitorios).
7. Sala capitular.
8. Claustro.
9. Iglesia.

7) Los elementos más característicos de la arquitectura románica son: el arco semicircular, llamado de medio punto, y la bóveda engendrada por este arco que se llama bóveda de cañón.

8) Una parte muy importante de las catedrales y monasterios románicos era el claustro. Aquí se puede ver un detalle del claustro de la catedral de Gerona.

9) La pintura y la escultura fueron muy importantes en la decoración de los edificios románicos, he aquí un capitel con relieves que pertenecen a la iglesia francesa de la Magdalena de Vezellai.

10) Representación de los ángeles del juicio final, procedente de Sant Pau Caasserres (Barcelona).

11) Frontal de madera colocado delante del altar mayor, pintado con escenas religiosas, en este caso representa la coronación de la virgen. Carácter poco realista de las pinturas y gran sentido de la espiritualidad.

12) Escultura de madera policromada (pintada de varios colores), muy expresiva pero poco realista; representa la virgen con el niño sobre sus rodillas.

13) Representación de una escena de vasallaje en una miniatura de una biblia del siglo XI, en plena época feudal.

14) Vestimenta de los nobles ya a finales del siglo XV.

15) Alfonso II rey de Aragón, recibiendo el homenaje de fidelidad de los nobles del Rosellón.

16) Claustro del monasterio de Santo Domingo de Silos.

17) Detalle del pórtico de la Gloria.

18) Elementos característicos del estilo románico.

19) Primera cruzada. Intervinieron tres ejércitos, que, reunidos en Constantinopla, fueron dirigidos por Godofredo de Bouillon.

20) Recolectión del trigo.

21) Banquete real; banquete de Baltasar.

22) Juego de azar.

23), 24), 25), 26) Pórtico de la Gloria.

27) Hotel de los Reyes Católicos de Santiago de Compostela.

28), 29) Claustro románico.

30) Ceremonia en la que los nobles se convertían en caballeros.

31) Torneo para ir preparándose a la guerra.

32. Rey Arturo rodeado de sus nobles.

33) Santa Cristina de Lena.

34) Santa María del Naranco.

- 35), 36) Capiteles románicos.
- 37) Catedral de Santiago de Compostela.
- 38) Mapa de las cruzadas.

ANEXO D

DRAMATIZACION

TITULO: CEREMONIA DE UN PACTO DE VASALLAJE.
LUGAR: I.N.B. Leopoldo Alas «Clarín» (Oviedo).
CURSO: 1979-1980.

PERSONAJES:

Maestro de Ceremonias.
Señor Feudal: D. Pedro Suárez Menéndez.
Vasallo: D. Evaristo López Ortiz.
Clérigo: D. Clemente Díaz Osorio.
Noble: D. Carlos Pérez Ruiz.
Vasallos.
Trovador.
Otros.

ESCENARIO:

Un sillón donde se sentará el señor en el centro de la sala. Está debajo de su escudo y sus armas. A los lados unos amplios cortinones, damas y caballeros. A los pies del señor, un cojín donde se sentará el vasallo, y otro cojín con la espada, ésta encima de un taburete.

VESTUARIO:

Maestro de Ceremonias: Un gran collar y un bastón de mando.
Señor Feudal: Una corona, símbolo del poder y una capa.
Vasallo: Ropas más humildes con una cinta a la cintura.
Clérigo: Viste como es usual con una sotana y capa.
Noble: Espada a la cintura y capa de color azul.

ACTORES:

Maestro de ceremonias: Teresa.
Señor: Rafael.
Vasallo: Alfonso.
Obispo: Francisco.
Noble: Conchita.
Otros: Los demás miembros de la clase.

TEXTO:

Toda la ceremonia transcurre en el salón de armas. En él, se encuentran el señor feudal, un noble, un clérigo y otros vasallos acompañados por damas y músicos.

El decorado nos pone más en la escena: Un escudo y unas armas sobre la cabeza del señor, a derecha e izquierda damas y caballeros que contemplarán el desarrollo de la ceremonia.

Todos hablan, hasta que entra el maestro de ceremonias. En este momento todos guardan silencio esperando las noticias que trae. El maestro entra en el salón y camina hasta quedar enfrente del señor. Se inclina ante él, y habla (de fondo hay música y un trovador recita el poema del Mío Cid):

«En el día del Señor, a 4 de octubre del 953, Don Evaristo López Ortiz, viene ante Don Pedro Suárez Menéndez, señor de: Pola de Gordón, La Robla, Boñar, Mansilla de las Mulas, La Vecilla, La Magdalena y Grajal de Campos, encomendándose a la Virgen y a todos los santos, para realizar el acto de vasallaje y jurar fidelidad durante toda su vida, para servir y obedecer en su condición de hombre libre, a rogar de vuesa merced que le alimente y le vista.»

Da tres golpes en el suelo con el bastón y entra Don Evaristo López Ortiz, que se sitúa detrás del maestro. Caminan hasta llegar al sillón del señor, donde el vasallo se arrodilla y el maestro da un cuarto de vuelta. Habla el vasallo:

—«Yo, Evaristo López Ortiz, siendo cosa de todos conocida que no poseo más que un caballo y el armamento, solicito de vuestra piedad poder entregarme a vuestro servicio por lo que tendrá que mantenerme en lo que respecta al alimento y vestido. En cuanto a mí, le seré fiel durante toda la vida, le serviré y respetaré dentro de mi condición de hombre libre, bajo vuestra protección y ayuda otorgándole auxilio y consejo. Asimismo, acudiré presuroso, en caso de guerra con otros señores, para ayudar al rey, nuestro señor, y para ir a las batallas por vos emprendidas.»

Mientras habla tendrá la cabeza baja, en postura de humildad.

Cuando el vasallo acaba, coloca las manos entre las del señor, éste comienza a hablar y el maestro de ceremonias se vuelve al frente:

—«Yo, señor de mis tierras, consciente de vuestra situación y prometiéndooos protección, os concedo en prueba de vuestra fidelidad, el beneficio de una tierra sobre la que tendréis dominio territorial y jurisdiccional sobre todos los siervos que en ella trabajan. Y si alguno de nosotros rompiera este pacto habrá de pagar al otro un número determinado de sueldos, quedando el pacto en entero vigor.»

Siguen en la misma posición anterior y habla el vasallo:

—«Yo, le juro fidelidad y corresponderé a su benevolencia cumpliendo todas las cláusulas de este pacto, y desde este momento me considero vasallo suyo.»

Se levanta el señor y el noble, que ha estado observando toda la ceremonia, se acerca con un cojín sobre el que hay una espada. El señor la coge y la pone encima de la nuca del vasallo. Se arrodilla el noble y el maestro de ceremonias, mientras, el cura dice una oración. Habla el señor:

—«Y yo, con mucho agrado y prometiéndote protección, te incluyo entre mis vasallos y mis territorios.»

Se sienta el señor, y se levantan el maestro y el noble mientras la espada se queda en las manos del vasallo. Habla el sacerdote:

—«Nosotros, Don Clemente Díaz Osorio, obispo de León y Carlos Pérez Ruiz, como testigos de este pacto, certificamos que ha sido realizado mediante derecho y cumpliendo todos los requisitos, en el día 4 de octubre del 953, habiéndose dado a conocer todas las cláusulas de rigor de este pacto.»

Habla el noble:

—«Y a la vez juramos que si alguna vez fuese necesaria nuestra presencia para testificar sobre este pacto, estamos a su entera disposición.»

Se levanta el vasallo con la espada, se inclina ante el señor y retrocede sin darle la espalda; lo mismo hace el maestro de ceremonias que acompaña al vasallo hasta la puerta saliendo juntos del salón (suena la música).

FIN

BIBLIOGRAFIA

1. INTERDISCIPLINARIDAD:

- a) Aspectos Generales.
- b) Aspectos Prácticos.

2. EXPERIENCIAS

- a) La Excursión.
- b) Dramatización y Creatividad.

1.-a. (14).

ANTISERI, D.: Fundamentos del trabajo Interdisciplinar. Modelos de colaboración entre las distintas asignaturas. La Coruña, 1979.

AGAZZI, Aldo: «Interdisciplinarità e educazione», en la Revista *Scuola e Didattica*, Brescia, números del 6 (diciembre 1972) al 10 (febrero 1973).

COMMISSION INTER-UNIONS DE L'ENSEIGNEMENT DES SCIENCES, Conseil International des Unions Scientifiques (C. I. U. S.). Congrès sur l'Intégration des enseignements Scientifiques. Droujba (Bulgaria), 11-19 septembre 1968.

Decreto 160/1975, del 23 de enero, por el que se aprueba el plan de estudios de Bachillerato.

FAURE, Edgar, y otros: *Apprendre à être*, UNESCO, París, 1972.

MARÍN IBÁÑEZ, Ricardo: *La interdisciplinaridad y la enseñanza en equipo*, Universidad Politécnica, Valencia, 1975.

NEW TRENDS IN INTEGRATED SCIENCE TEACHING, UNESCO, París, 1971.

ORGANISATION DE COOPERATION ET DE DEVELOPPEMENT ECONOMIQUES. CENTRE POUR LA RECHERCHE ET L'INNOVATION

(14) Tomada, fundamentalmente, de MARÍN IBÁÑEZ, R.: «*El Trabajo interdisciplinar en el B.U.P.*» en la revista BORDON. N.º 209. Madrid 1975.

- DANS L'ENSEIGNEMENT: *L'Enseignant jace *a l'innovation*, vol. II Rapport Général, Paris, 1974.
- L'Interdisciplinarité. Problèmes de l'enseignement et de recherche dans les universités*, Paris, 1972.
- La réforme des programmes scolaires et le développement de l'éducation*, Paris, 1966.
- OFFICE DO BACCALAURÉAT INTERNATIONAL: *Guide Général du Baccalauréat International*, Ginebra, 1970, pág. 24.
- PALMADE, G.: *Interdisciplinaridad e ideología*. Madrid, 1979.
- PARIS, Carlos: «Hacia una epistemología de la interdisciplinaridad», *Revista La Educación, hoy*, vol. I, núm. 3, Barcelona, marzo 1973.
- PLANNING FOR INTEGRATED SCIENCE EDUCATION IN AFRICA. UNESCO-UNICEF. *Cooperation in integrated Science Education*, 1971.
- Uni-Information*, Boletín de la Universidad de Ginebra, número especial, 31, «Inter-disciplinarité», enero 1973, pág. 5.
- Ricerca Didattica*, números 154-155 (dedicado al aprendizaje e interdisciplinaridad), Roma, abril-mayo 1972.
- UNESCO-BIE: *Conferences internationales e l'instruction publique. Recommendations 1934-1968*, Ginebra, 1970.
- UNESCO: *Nuevas tendencias en la integración de la enseñanza de las ciencias*, Montevideo, 1972.

1.-b.

Revista de Bachillerato, n.º 6, Madrid, 1977.

2.-a.

- DELGADO DE CARVALHO, G.: *La excursión geográfica*. En *Revista ANALES*. Abril-junio de 1961. Montevideo.
- GUICHARD, M. Olivier: *Alocución sobre la educación al aire libre*, en la revista «L'Education», n.º 54, París, 1970.
- INDACOECHEA PEJOVES, M.: *Las excursiones escolares como auxiliares de la enseñanza*. Revista «Mensaje». Lima, 1966.
- NIETO, M. J.: *Excursiones y paseos escolares*, en *Vida Escolar*. Noviembre de 1975.
- OMAR PITA, E.: *Excursiones escolares*, en *Revista Anales*. 1965. Montevideo.
- SEMINARIOS DIDÁCTICOS DEL INB: Leopoldo Cano de Valladolid. *Revista de Bachillerato*, n.º 6. *Experiencias Didácticas interdisciplinares de Literatura, geografía, Arte e Historia*. Madrid, 1977.
- VIDA ESCOLAR: *Estudio del Medio Ambiente*, n.º 106-107.

2.-b. (15).

- ALLEN, L.: *Wffn proof, the game of modern logic*, New Haven. Connecticut, 1965.
- ANDERSON, H. H.: Ed. *Creativity in childhood and adolescence: A variety of approaches*, Science and Behavior Books. Inc., Palo Alto. California, 1965.
- ASHNER, M. J. y BISH, C.: Eds., *Productive thinking in educatios*. National Education Association. Washington. D. C., 1965.
- BERRON, F.: *Creattivity and Personal Freedom*, rev. ed., Van Nostrand. Princeton. Nueva Jersey, 1968.
- BRANCH, M.: *Gifted children: Recognizing and developing exceptional ability*. Souvenir Press, Londres, 1966.
- BRUNER, J. S.: *On knowing (Essays fot the left hand)*. Atheneum publishers. NYC, 1965.
- CAREN, A. y SUND, R. B.: *Discovery teaching in Science*. Merrill Co., Columbus. Ohio, 1966.
- COURTNEY, R.: *Play. Drama and Thought*. Cassell. Londres, 1968.
- CUNNINGHAM, W. T.: *Creative reading*. Nelson. Londres, 1965.
- D'AMICO, V.: *Creative leaching in art*. International Textbook. Scranton, Pennsylvania, 1965.
- DRUMMOND, A. H. jr.: Ed., *A basis for creative science seaching*. American Educational Publications. Columbus. Ohio, 1966.
- DUNFEC, M.: *Social studies through problem solving*. Holt. Kinehart & Winston. NYC, 1966.
- EDWARDS, M. O.: *Possibilities for professional development is creative problem solving at SRI*. Stanford Research Institute. Merlo Pari. California, 1966.
- ENGELMANN, S.: *Give your child a superior mind*. Simon & Schuster. Inc., NYC, 1966.
- FOWLER, H.: *Curiosity and exploratory behavior*. Macmillan Co. NYC, 1965.
- FRIED, E.: *Artistic productivity and mental health*, C. C. Thomas. Springfield. Illinoss, 1965.
- FRIEND, D.: *The creative way to paint*. Watson-Guptill Publications. NYC, 1966.
- GARDNER, D. E. M.: *Experiment and tradition in primary school*. Methuen, Londres, 1966.
- GIBSON, J. J.: *The senses considered as perceptual systems*. Houghton. Boston. Massachusetts, 1966.
- HARVARD EDUCATIONAL REVIEW: *Breakthrough to better troching Specialissue*. 33 (1). Invierno de 1966.
- HILDRETH, G. H.: *Introduction to the gifted*. McGraw Hill. NYC, 1966.
- HOEPFNER, R. y GUILFORD, J. P.: *Figural, symbolic and semantic factors of creative potential in ninsh grade students*. Informe núm. 35. University of Southern California. Psychological Laboratoires, 1965.

(15) La bibliografía en castellano sobre este tema es prácticamente inexistente. Esta serie ha sido confeccionada, fundamentalmente a partir de la obra de LOGAN, L. M. y LOGAN, V. G.: *Estrategias para una enseñanza creativa*, op. cit...

- HUDGINS, B. B.: *Problem solving in the classroom*. Macmillan. NYC, 1966.
- ISSACS, S.: *Intellectual growth in young children*. Schochen. NYC, 1966.
- KNELLER, G. F.: *The art and science of creativity*. Holt. Rinchart & Winston. NYC, 1965.
- LEWIS, S.: *The hradstart book on knouing and naming*. McGraw. Hill. NYC, 1966.
- LEWIS, S.: *The hradstart book of kooking and histening*. McGraw Hill. NYC, 1966.
- LEWIS, S.: *The hradstart book of thinking and imagining*. McGraw Hill. NYC, 1966.
- LUDINGTON, C.: ed. *Creativity and conformity: A problem for organizations*. Foundation for Research on Human Behavior. Ann Arbor, Michigan, 1965.
- MASSIALES, B. G. y ZEVIN, J.: *Creative Encounters in the Classroom*. Wiley, NYC, 1967.
- MAW, W. H. y MAW., E. W.: *Personal and social variables differentiating children with high and low curiosity*. Universidad de Delaware. Newark. Delaware, 1966.
- MOUSTAKAS, C. E.: *The authentic teacher: Sensitivity and awareness in the classroom*. H. A. Doyle Publishing Co., Cambridge. Massachusetts, 1966.
- MYERS, R. E. y TORRANCE, E. P.: *Can you imagine?* Ginn & Co. Boston. Massachusetts, 1966.
- MYERS, R. E. y TORRANCE, E. P.: *For those who wonder*. Ginn & Co. Boston. Massachusetts, 1966.
- MYERS, R. E. y TORRANCE, E. P.: *Invitations to spraking and writing creatively*. Ginn & Co. Boston, Massachusetts, 1965.
- MYERS, R. E. y TORRANCE, E. P.: *Invitations to spraking and writing creatively-Teachers' Guide*, Ginn & Co., Boston. Massachusetts, 1965.
- MYERS, R. E. y TORRANCE, E. P.: *Plots, puzzles á ploys*. Ginn & Co. Boston Massachusetts, 1966.
- PHILADELPHIS SUBURBAN SCHOOL STUDY COUNCIL: Group A. *Improving programs for the gified*. Interstate Printers & Publishers. Inc., Danville. Illinois, 1966.
- POLYA, G.: *Mathematical discowery* (vol. II). Wiley, NYC, 1965.
- RAZIK, T. A.: *Bibliography of creativity studies and related areas*. State University of New York st. Buffalo. Buffalo. Nueva York, 1965.
- REPUCCI, L. C.: *Increasing creative performance*. Hawkins Publishing. Midland, Michigan, 1965.
- SALTIS, J. F.: *Seeing, knowing, and believing*. G. Allen & Unwnn. Londres, 1966.
- SARTRE, J. P.: *The psychology of imagination*. Washington Square. NYC, 1966.
- SCHMUCK, R.: CHESLER, M. y LIPPITT, R.: *Problem solving to improve classroom learning*. Science Research Associates. Chicago. Illinois, 1966.
- SEIDEL, G.: *The crisis of creativity*. University of Notre Dame Press. Notre Dame. Indians, 1966.
- SHULMAN, L. y KETSLAR, E.: Eds., *Learning by discovery: A critical appraisal*. Rand McNally & Co., Chicago, Illinois. 1966.
- SKINNER, B. F.: *The Technology of Teaching*. Appleton-Century-Crofts. NYC, 1968.
- SMITH, W.: *Group problem solving through discussion*. Bobbs Merrill Co., Indianapolis. Indiana, 1965.
- STERA, C.: *Children's use of knowledge of results in thinking*. Report = CRP/2477, University of California Press. Los Angeles. California, 1966.
- SUCHMAN, J.: *Developing inquiry*. Science Research Associates. Chicago. Illinois, 1966.
- TAYLOR C. W., GHISELIN, B., WOLFER, J. A., LOY, L. y BOURNE, L. E. Jr.: *Developments of a theory of edution from psychological and other basic research findings*. U.S. Office of Education. Cooperative Research Proyect 621. Washington. D. C., 1965.
- TAYLOR, C. W. y WILLIAMS, F. E.: *Instructional media and creativity*. University of Utah Press. Salt Lake Cuy, 1965.
- THOMAS, G. I.: *Guiding the gifted child*, Random House. NYC, 1966.
- TORRANCE, E. P.: *A new movement in education: Creative development*. Ginn & Co., Boston, Massachusetts, 1965.
- TORRANCE, E. P.: *Gifred children in the classroom*. Macmillan. NYC, 1965.
- TORRANCE, E. P.: *Rewarding creative behavior: Experiments in classroom creativity*. Prentice-Hall. Englewood Cliffs. Nueva Jersey, 1965.
- TORRANCE, E. P. y STROM, R. D.: *Mental health and achievement: Increasing potential and reducing school dropout*. Wiley, NYC, 1966.
- WILLIAMS, F. E.: *Classroom ideas for developing productive divergent thinking*. National Schools Proyect. Macalester College. St. Paul. Minnesota, 1966.

LA DISTRIBUCION DE COMPETENCIAS, EN MATERIA DE EDUCACION, ENTRE EL ESTADO Y LAS COMUNIDADES AUTONOMAS

ROGELIO MEDINA RUBIO

SUMARIO: 1. Problemática, 2. El marco dual de distribución de competencias entre el Estado y las Comunidades autónomas, 3. Tipificación de las competencias básicas del Estado, 3.1. En materia de ordenación académica y programación general de la enseñanza, 3.2. En materia de planificación de centros y de puestos escolares, 3.3. En materia de personal docente y discente, 4. Determinación estatutaria de las competencias de las Comunidades autónomas, 5. Transferencia de competencias y traspasos de funciones y de servicios del Estado a las Comunidades autónomas, 6. Consideraciones sobre la función inspectora del Estado y de las Comunidades autónomas, 7. Conclusiones.

1. PROBLEMATICA

Entre los más delicados problemas que el desarrollo constitucional ofrece sin duda a quienes desapasionadamente, y desde un punto de vista técnico, quieran estudiarle, se encuentra el de la clarificación del sistema de distribución de competencias que, en materia de educación, ha intentado articular la primera norma ordenadora de la convivencia nacional. Si a costa de satisfacer techos y ritmos de aspiraciones autonomistas distintas de nuestros pueblos, se justifica un marco político-constitucional tan elástico, capaz de albergar las cotas de autogobierno y de descentralización que aquellos demanden, no se justifica en absoluto una técnica, como la que el legislador ha seguido, tan confusa y compleja, y un esquema resultante de distribución de competencias educativas, tan impreciso, lleno de dificultades interpretativas, atípico y desconcertante, que ni responde al planteamiento característico de los Estados federales, ni al de los Estados regionales, ni tiene parecido con las soluciones adoptadas en las constituciones democráticas europeas más próximas (Italia, Francia, Bélgica, Alemania, Reino Unido, etc.) (1).

Tres cuestiones interrelacionadas ocupan una posición central, a mi juicio, en la clarificación del sistema de distribución de competencias que nos ocupa. En primer lugar, la caracterización de los rasgos definitorios del marco dual de distribución de aquellas competencias entre el Estado y las Comunidades autónomas, de acuerdo con las normas constitucionales, estatutarias y demás leyes orgánicas. En segundo lugar, y consecuente con aquellos rasgos, el de la tipificación de las competencias básicas del Estado y de las Comunidades autónomas en tres destacadas áreas administrativas: la ordenación académica y la programación general de la enseñanza, la planificación de centros docentes y la problemática relacionada con el funcionariado docente y el alumnado. Finalmente,

(1) Para una exégesis de los distintos preceptos constitucionales, relativos a la enseñanza con referencias de derecho comparado y precedentes históricos, véase: ALZAGA, D.: *La Constitución española de 1978 (Comentario sistemático)*. Ediciones del Foro, Madrid, 1978. GARRIDO FALLA, F. y OTROS: *Comentarios a la Constitución*. Madrid, Civitas, 1980. PUENTE EGIDO, J.: «Educación y Constitución», en el volumen colectivo, *Educación y sociedad pluralista*. Fundación «Oriol y Urquijo». Bilbao, 1980, págs. 45-62.

el sentido de las transferencias de competencias y trasposos de funciones y servicios del Estado a las Comunidades, y de la «alta inspección» que compete ejercer a aquél. Con un propósito descriptivo, y soslayando implicaciones políticas, intento precisar, esquemáticamente, en este trabajo el contenido más sobresaliente de cada una de las cuestiones antes señaladas.

2. EL MARCO DUAL DE DISTRIBUCION DE COMPETENCIAS ENTRE EL ESTADO Y LAS COMUNIDADES AUTONOMAS

Aunque en la normativa fundamental sobre ordenación de la enseñanza y la educación, contenida hasta ahora en tres frentes (en el texto constitucional, en los Estatutos de las Comunidades autónomas del País Vasco y de Cataluña y de Centros escolares no universitarios, y en las sentencias del Tribunal Supremo o del Tribunal Constitucional) (2), no existe una enumeración taxativa concreta y completa de las competencias educativas que corresponde asumir al Estado y a las Comunidades autónomas, no obstante creo que sí pueden constatar, razonablemente, en aquellas fuentes normativas algunas coordinadas técnicas de especial interés.

a) En primer término, es preciso reconocer que a diferencia de lo que sucede con otras materias (relaciones internacionales, sistema monetario, etc.) ligadas al principio de soberanía nacional, en las que el Estado tiene competencia exclusiva y excluyente, cuando de la educación se trata, la Constitución parcela sus competencias entre el Estado y las Comunidades autónomas.

El Estado, en el sistema educativo nacional, tiene asignado un *ámbito previo y exclusivo (que no excluyente) de competencias* de atribución (art. 149.1 de la Constitución): el de la aprobación de las *Leyes marco o normas básicas* del ordenamiento del sistema, inaccesible para las Comunidades autónomas. El criterio constitucional de asignar al Estado una serie de competencias exclusivas (a las que luego haremos expresa mención), pero cuya concreción es previa para llenar de contenido las que correspondan a las Comunidades autónomas, se basa en la responsabilidad que el Estado tiene de garantizar dos principios constitucionales: el de la unidad básica del sistema educativo y el de la solidaridad interregional e interterritorial.

La sentencia recientemente publicada por el Tribunal Constitucional, reafirma la potestad fundamental del Estado en la «ordenación general del sistema educativo», en cumplimiento de su misión de establecer las condiciones básicas en el ejercicio de los derechos y en el cumplimiento de los deberes en igualdad de condiciones para todos los pueblos de la Comunidad nacional (3).

b) Mas una vez salvada la frontera constitucional de los poderes remanentes básicos que corresponden al Estado, en ejercicio de esa potestad fundamental, las *Comunidades autónomas*, si bien no tienen garantizado un cuadro

(2) La normativa básica a que nos referimos está constituida por los arts. 27 en relación con el 149,1.30ª; 148, 149,3, 150,2 y 3 y 53. en relación con el 81, de la Constitución española de 1978; por las Leyes orgánicas 3 y 4/1979 de 18 de diciembre, que sancionan los Estatutos de autonomía del País Vasco y de Cataluña; por la Ley orgánica 5/1980 de 19 de junio por la que se regula el Estatuto de Centros escolares; y por las sentencias, de 29 de septiembre de 1979, de la Sala 3.ª del Tribunal Contencioso-administrativo (véase referencia 3179 del *Repertorio de Jurisprudencia*, Aranzadi, de 1979); de 21 de abril de 1980, de la misma Sala (véase referencia 1392/1980 en el mismo *Repertorio*) y especialmente por la sentencia la recientemente publicada con ocasión de la impugnación sobre la constitucionalidad de ciertos preceptos del Estatuto de Centros (sentencia de 13 de febrero de 1981. B. O. del E. de 24 de febrero).

(3) Sentencia de 13 de febrero de 1981. Un comentario sobre el alcance de esta sentencia, en SÁNCHEZ AGESTA, L.: «El Tribunal constitucional y la libertad de enseñanza» en ABC de 22-II-1981, pág. 3. También para una exégesis de los diversos apartados del artículo 27 del texto constitucional sobre el derecho a la educación. ORTIZ-DÍAZ, J.: *La libertad de enseñanza*. Universidad de Málaga, 1980, págs. 235-273.

concreto de competencias privativas (salvo «el fomento de la cultura, de la investigación y en su caso de la enseñanza de la lengua de la Comunidad autónoma», los «museos, bibliotecas y conservatorios de música de interés para la Comunidad autónoma», del art. 148 de la Constitución), disponen de *amplia libertad* para asumir cada una, estatutariamente, las que deseen. «Las materias no atribuidas expresamente al Estado por esta Constitución, dice con carácter general el artículo 149.3, *podrán* corresponder a las Comunidades autónomas en virtud de sus respectivos Estatutos». Es decir, que los poderes comunitarios están legitimados, con una competencia genérica, potencial y expansiva, que no tiene el Estado, para reclamar, por vía estatutaria, las materias residuales que no le sean atribuidas expresamente a aquél en la Constitución. Sólo en el caso de que los Estatutos comunitarios no reclamasen tales materias o competencias, serían estatales y quedarían sometidas a la normativa uniforme o de derecho común. Tales materias residuales comprenden no sólo las que expresamente el Estado no se reserve por voluntad o olvido, entre los sectores competenciales vigentes, sino aquellas que pudieran generarse «ex novo» como resultado de la dinámica educativa futura.

Por lo demás, de aquel mismo texto constitucional se desprende que las diversas Comunidades pueden acceder a cotas distintas de autonomía en sus Estatutos, por cuanto son ellas las que *pueden* asumir las competencias residuales no reservadas al Estado. Tesis que refrenda la expresión del art. 148, «las Comunidades autónomas *podrán* asumir *competencias* en las siguientes materias...»; no *las* «competencias en las siguientes materias, sino *competencias* en esas materias, es decir una parte de ellas, en ejercicio concurrente con la actividad estatal. Una técnica contraria, por ejemplo, a la seguida por la Constitución italiana cuyo art. 117 comienza por asignar competencias concretas a las regiones, quedando las residuales y las nuevas que pueden surgir, como resultado de la dinámica social, a la iniciativa de la República.

En todo caso, conviene también tener en cuenta que ese diferente nivel de autodisposición en el «quantum» competencial asignable a cada Comunidad, inicialmente, aparece diversificado en función de las dos vías de acceso autonómicas deducidas del juego de los artículos 143 en relación con el 148, y del 151 en relación con el 149, con especial incidencia en la educación. Porque mientras por la vía de acceso ordinario (la del art. 143 en relación con el 148) las Comunidades pueden asumir en principio las competencias taxativamente previstas en el art. 148 de la Constitución, entre las que no se encuentra expresamente la educación (a excepción del fomento de la cultura, la investigación y la enseñanza de la lengua, según ya se ha precisado); las que accedan por la vía especial (la que se deduce de la disposición transitoria segunda y del art. 151.1 de la Constitución –de momento y automáticamente las Comunidades «que en el pasado hubiesen plebiscitado afirmativamente proyectos de Estatuto de autonomía» es decir, Cataluña, País Vasco, Galicia–) la Constitución presume que están capacitadas para asumir el máximo de autonomía admisible, y pueden optar por un esquema más completo de competencias, dentro del marco establecido en el art. 149, entre las que sí se encuentran la educación, y regular, en consecuencia, inmediatamente las que asuman.

c) Otra característica de la técnica seguida en la distribución de competencias que nos ocupa, es la de que esa bipartición de competencias entre el Estado y las Comunidades autónomas, con los criterios expuestos, no conduce a un sistema de competencias *concurrentes* o *compartidas* entre aquellas Entidades sobre un mismo objeto, como pudiera fácilmente pensarse, sino que una vez efectuada la parcelación de la educación, por la vía de los Estatutos comunitarios, entre el Estado y las Comunidades autónomas, las competencias respectivas pasan a ser, por principio o al menos teóricamente, *propias* o *exclusivas*, sin

que sea posible injerencias en uno u otro ámbito, so pena de inconstitucionalidad. Sólo en el caso de que los propios Estatutos de una Comunidad, y por tanto a instancia suya y no del Estado, expresamente dejaran prevista la posibilidad de un ejercicio compartido de alguna facultad, podría estimarse tal naturaleza. Una vez más, la imprecisión de contenido en los artículos que comentamos y la dificultad de establecer, muchas veces, repartos físicos entre las distintas dimensiones del sistema educativo, propiciarán interpretaciones autorizadas del Tribunal Constitucional que maticen su alcance.

d) No obstante, aunque en principio creo que no es posible tipificar en nuestra Constitución las competencias educativas como *compartidas* y *concurrentes* entre los «poderes públicos» que representan el Estado y las Comunidades autónomas, tampoco considero que en el ánimo de los constituyentes haya estado ausente el esquema tripartito habitual de distribución de competencias de los Estados de estructuras federalistas, que distingue junto a las competencias *propias o exclusivas del Estado*, las *propias o exclusivas de Comunidades infraestatales*, y las que ambos *comparten*. Pues si bien, teóricamente, todas las competencias están asignadas al Estado o a las Comunidades autónomas y el ámbito material de unas y otras es formalmente separable, existen supuestos, los más frecuentes tratándose de la educación, y desde un punto de vista práctico, en que se reconoce la exclusividad del Estado para configurar las «bases» o «normas básicas» del sector, pero «*sin perjuicio*» de que la misma materia, y desde la cobertura de aquellas bases, sea además objeto de regulación complementaria en el ámbito regional (4).

Pero en esta zona de las *competencias compartidas* las dudas sobre su delimitación son, si cabe, aún mayores ante el silencio constitucional. Porque, ¿qué alcance tienen esos diferentes niveles de normatividad?; ¿qué criterio es el definitorio del término «bases» o «legislación básica»?; ¿es válida la equiparación de la expresión «legislación básica» a la de normas principio o «principios fundamentales» cuyo desenvolvimiento o aplicación a las peculiaridades regionales corresponda a las Comunidades autónomas?; ¿qué mecanismos y criterios de articulación han de presidir el binomio de los niveles normativos estatal y regional?... En contraste, por ejemplo, con las precisiones sobre prevalencia de las normas de «interés general» que formulan expresamente el art. 117 de la Constitución italiana o el 72 de la Ley fundamental de Bonn, una vez más la amplitud e indeterminación de criterios constitucionales, orientadores de cuestiones transcendentales como los que incluyen los interrogantes expuestos, motivará continua jurisprudencia del Tribunal Constitucional que penosamente intentará cubrir con pautas jurídicas la ambigüedad y el vacío, frutos del recelo y del consenso político-constitucional.

e) Tres principios consideramos no obstante que, en todo caso, han de servir de cauce interpretativo en el juego de competencias derivado de la dinámica anterior. Se trata de los principios reconocidos en el art. 2 y 10.2 de la Constitución. El art. 2 proclama los principios de *unidad nacional* («la Constitución se fundamenta en la indisoluble unidad de la nación española») y el de *solidaridad interterritorial* (la Constitución «reconoce y garantiza» la solidaridad de

(4) A excepción de las potestades de fomento de la cultura, de la investigación y, en su caso, de la enseñanza de la lengua de las Comunidades autónomas a que se refiere el art. 148.1.17, como privativas de estas Comunidades, las demás, a partir de la solemne declaración del principio comprendido en el artículo 149.1, que asigna al Estado la competencia exclusiva en la ordenación general del sistema educativo, suponen competencias del Estado y de las Comunidades autónomas *conexas* o íntimamente vinculadas. Incluso es preciso reconocer que, aún en aquellas competencias privativas de las Comunidades autónomas, hay un fondo cultural español en las distintas culturas y lenguas regionales que el Estado, al servicio de ese fondo cultural común, no puede desconocer y sí debe fomentar.

las nacionalidades, regiones, encomendando al Estado la tarea de garantizar «la realización efectiva de estos principios» (art. 138). Estas afirmaciones llevan implícito, a mi juicio, la configuración por el Estado de un sistema *educativo unitario y básico*, integrador de la unidad de la Nación española, de la que forman parte las Comunidades autónomas (art. 137); y el reconocimiento de una *planificación educativa*, a escala nacional, que no permita discriminación en las posibilidades educativas de unas Comunidades a otras y garantice la igualdad de derechos ante la educación de todos los españoles. El tercer principio, al que se hace mención (recogido en el art. 10.2), es el del carácter *vinculante y prevalente* que como interpretación del alcance de los derechos fundamentales, suponen los *Pactos internacionales* suscritos por el Estado con inmediata incidencia en el campo de la educación (5).

3. TIPIFICACION DE LAS COMPETENCIAS BASICAS DEL ESTADO

Dentro del criterio constitucional de asignar al Estado una serie de *competencias exclusivas*, en orden a asegurar el desarrollo de los derechos fundamentales educativos, la unidad básica del sistema y el principio de solidaridad interregional o interterritorial, y marginando los aspectos económico-financieros del tema, he aquí el listado de materias que desde un punto de vista académico creo que tienen mayor relevancia y urgencia de ser analizadas e instrumentadas, y en las que el Estado asume irrenunciables competencias normativas con el carácter de normas previas o leyes marco.

3.1. En materia de ordenación académica y programación general de la enseñanza

a) La homologación del sistema educativo y la regulación de las condiciones para la obtención, expedición y homologación de los títulos académicos y profesionales válidos en todo el territorio nacional (6). Aunque la homologación del sistema corresponde a los «poderes públicos» y en esta expresión pueda entenderse encapsulada la coexistencia de los poderes tanto del Estado como de las Comunidades autónomas, en función de la materia a la que el concepto se vincula, y en coherencia con la exposición de materias de la exclusiva competencia estatal que hace el art. 149 de la Constitución, cabe interpretar la asociación inequívoca, en esta ocasión, de los términos, poder público-poder estatal. Se sigue, por lo demás, con esta asociación y a los solos efectos de este supuesto, la invariable tradición que reconoce al Estado la competencia exclu-

(5) Los principales acuerdos internacionales suscritos por el Estado que contienen normativa vinculante tanto para el Estado como para las Comunidades autónomas, están reseñados en nuestro trabajo: MEDINA RUBIO, R.: «Sobre el concepto de «libertad de cátedra» en el actual ordenamiento constitucional español», publicado en el n.º 29 de AULA ABIERTA, en mayo de 1980. Una referencia al contenido de los pactos internacionales, puede verse también en MARTÍNEZ LÓPEZ-MUÑIZ, J. L.: «La educación en la Constitución española». *Persona y Derecho*, n.º 6. EUNSA, Universidad de Navarra, 1979, págs. 215-295; y en CORRIENTE CÓRDOBA: «La protección de la libertad de enseñanza en el Derecho internacional», en el volumen *Educación y sociedad pluralista*. Bilbao, Fundación Oriol-Urquijo, 1980, págs. 29-44.

(6) El fundamento legal de la atribución de competencias al Estado en este campo se deduce directamente del análisis constitucional de los arts. 27.5 y 8 y del 149.1.30º; del 53.1 en relación con el 81; de los arts. 12 y 20 en relación con la disposición adicional 2.ª, del Estatuto de Centros escolares; de los arts. 15 y 16 de los Estatutos catalán y vasco respectivamente y de la sentencia del Tribunal Constitucional de 13 de febrero de 1981 en la que se expone el alcance del poder de «ordenación general de la enseñanza» que corresponde al Estado.

siva para verificar o refrendar mediante la expedición de títulos la adecuación de las enseñanzas a las condiciones formalmente establecidas al efecto (7).

b) La programación y ordenación general de las enseñanzas, («plan básico de estudios») garante de la homologación y de la expedición de los títulos anteriores. Ello comporta, según el Estatuto de Centros (principal instrumento para el desarrollo de la competencia estatal de «ordenación general del sistema educativo»): la fijación de los objetivos de la educación; el establecimiento de contenidos formativos «mínimos»; la regulación de las condiciones de acceso a los niveles educativos; la previsión de puestos profesionales (plantilla de profesores) que necesita el sistema; la aprobación de los «niveles mínimos» de rendimiento y requerimientos básicos del sistema de evaluación.

El derecho de todos a la educación, de cuya garantía el Estado ha de velar, no sólo se satisface con la obtención de un puesto escolar para cada alumno, sino que ese puesto reúna condiciones que otorguen a todos las mismas oportunidades de calidad de la educación. Es ello lo que justifica la regulación de unos «mínimos» de prestación del servicio educativo («en todo caso y por su propia naturaleza corresponde al Estado la ordenación general del sistema educativo...» «la fijación de las enseñanzas mínimas» y «la regulación de las demás condiciones para la obtención de títulos en todo el territorio español» que dice la Disposición adicional 2.^a del Estatuto de Centros).

c) La inspección del sistema educativo (la «alta inspección», a que se refieren los Estatutos vasco y catalán) para garantizar el cumplimiento de las leyes y la no violación de los derechos fundamentales de la educación. Al reconocimiento y alcance de este derecho y deber de inspección del sistema educativo por parte del Estado, cuyo reconocimiento expreso se halla en los textos legales citados, se han referido también dos sentencias de la sala 3.^a contencioso-administrativa del Alto Tribunal; una de 21 de abril de 1980, con ocasión del derecho de un alumno a que le sean impartidas en Cataluña las clases en castellano con utilización de los libros de texto autorizados en este idioma por el Ministerio; y otra de 29 de septiembre de 1979, de la misma Sala, en la que en aplicación constitucional del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de Nueva York de 19 de diciembre de 1966, suscrito por el Estado español, se reconoce junto al derecho que asiste a las personas físicas y jurídicas para crear centros docentes, la sujeción a «un régimen de fiscalización previo y general pero también permanente y particular»; control que «queda reservado a cada Estado firmante: que se explicita mediante un ordenamiento sectorial que por lo que a España se refiere está constituido, hasta el momento, por la Ley General de educación». Por su especial interés haremos unas consideraciones generales, más adelante, sobre la función inspectora del Estado y de las Comunidades autónomas.

3.2. En materia de planificación de centros y de puestos escolares

Aunque no existe una referencia expresa a esta materia en la Constitución, ya que son, una vez más, «los poderes públicos» los que garantizarán el derecho a la educación «mediante una programación general de la enseñanza»; de la necesidad de una coordinación por el Estado de las acciones de «los poderes públicos, para asegurar la unidad sustancial del sistema; de la ausencia de referencias expresas a la planificación existente en los Estatutos hasta ahora

(7) El precedente constitucional inmediato (la Constitución de 1931) había dispuesto también que: «la expedición de títulos académicos y profesionales corresponde exclusivamente al Estado, que establecerá las pruebas y requisitos necesarios para obtenerlos, aún en los casos en que los certificados de estudios procedan de centros de enseñanza de las regiones autónomas».

promulgados (8) y de la mención explícita que hace la Constitución de la «planificación de la actividad económica general» (y la subsunción por tanto en ella de la educación) como tarea del Estado, pienso que se puede deducir, indirectamente, la *planificación educativa* como competencia estatal. Consecuente con este criterio creo que corresponde a la reserva del Estado en esta materia (9):

a) La programación y ordenación general del sistema educativo: el establecimiento de las «condiciones mínimas» que deben reunir los centros de los distintos niveles y modalidades de enseñanza (en cuanto a instalaciones, titulación académica del profesorado, relación profesor-alumno, niveles mínimos, etc.); los tipos de centros que pueden crearse; el régimen jurídico de creaciones y autorizaciones, así como los requisitos constitutivos de la inscripción registral. Esta ordenación de conjunto de la enseñanza es la que ha sido aprobada mediante la Ley orgánica del Estatuto de Centros.

b) El establecimiento de las bases del *sistema de ayudas* escolares. (Parece que esta competencia se hallaba en vías de ser ejercida a través de la Ley orgánica de financiación de la enseñanza obligatoria).

c) Las normas fundamentales sobre garantías del derecho a la libre elección de centros escolares en los niveles obligatorios de enseñanza, así como las de control y gestión democrática de centros sostenidos con fondos públicos.

d) La creación y clasificación, en su caso, de centros estatales en circunscripciones territoriales de las Comunidades autónomas, de acuerdo con la planificación sectorial de alcance nacional y en ejercicio de la libertad de creación de centros docentes establecida en el artículo 27.6 del texto constitucional.

e) Las estadísticas para fines estatales, es decir, la elaboración de las estadísticas de interés estatal o nacional; y las normas sobre inscripción registral de los centros docentes, como requisito constitutivo y certificante de la oficialidad del centro, sin perjuicio de la habilitación de registros regionales en las Comunidades autónomas.

3.3. En materia de personal docente y discente

Las más destacadas desde una perspectiva académica son, a mi juicio (10):

a) La regulación básica del régimen jurídico de la función pública a nivel estatal, como requisito previo tanto para la promulgación de cualquier estatuto de la función pública docente como para la existencia y consolidación de una burocracia pública regional con régimen estatutario propio.

b) La fijación de las «normas de base» sobre: ayuda al alumnado o

(8) Aunque el Estatuto de Cataluña establece (art. 15) que «es competencia plena de la Generalidad la regulación y administración de la enseñanza en toda su extensión, niveles y grados, modalidades y especialidades»; y el Estatuto del País Vasco (art. 16) se refiere a las competencias en la enseñanza «en toda su extensión», ambas normas estatutarias excepcionan del marco de sus competencias tres facultades estatales: la «alta inspección», las leyes orgánicas que desarrollan la concurrencia de los «poderes públicos», a que se refiere el art. 27 de la Constitución, y las que corresponden exclusivamente al Estado sobre ordenación general de la educación.

(9) El parámetro legal, directo o indirecto, de las reservas del Estado en este ámbito se encuentran en los arts. 27.5.6.7 y 8 en relación con el 149.1.30 de la Constitución; en los arts. 6, 12 y 20 en relación con la Disposición adicional 2.^a, del Estatuto de Centros; en los preceptos generales de los arts. 10.25 y 16 del Estatuto del País Vasco y en 12.1 y 15 del Estatuto de Cataluña. Con carácter supletorio en la Ley General de Educación de 4 de agosto de 1970.

(10) Las normas directamente aplicables a este sector están contenidas; en los arts. 141.1.1 de la Constitución; los arts. 10.4 y 10.1.1 de los Estatutos vasco y catalán, respectivamente, y con carácter transitorio, hasta la promulgación del nuevo estatuto de la función pública, en el Real Decreto 22/8/78 de 15 de septiembre, sobre régimen de personal de la Administración civil del Estado afectado por las transferencias de funciones y servicios a los Entes preautonómicos. Lógicamente, también, por la vigente Ley articulada de funcionarios civiles del Estado y disposiciones que la desarrollan.

promoción del estudiante para una efectiva igualdad de oportunidades (desplazamientos, servicios circunvescolares, material escolar...), el derecho a una orientación educativa y profesional; la regulación de los criterios sobre admisión de alumnos, de acuerdo con la libertad fundamental en la elección de centro; la participación estudiantil en las instituciones escolares (definición formal de los derechos y deberes del alumnado) y las bases del sistema disciplinario. Así mismo, el régimen especial del seguro escolar, a tenor de la competencia estatal exclusiva en materia de legislación básica y régimen económico de la seguridad social. Y ello en cumplimiento de la competencia exclusiva del Estado para regular las condiciones que hagan efectiva la igualdad de los españoles en el ejercicio del derecho educativo como derecho fundamental.

c) La potestad privativa que tiene el Estado para establecer tributos, implica el reconocimiento constitucional de la competencia que le es propia en todo lo concerniente con el sistema de exacción de tasas administrativas y académicas.

d) A tenor de la inconstitucionalidad (declarada por la sentencia del Tribunal Constitucional de 13 de febrero de 1981) de la Ley orgánica del Estatuto de centros (en su art. 34.2.3, que remite al reglamento del régimen interior del centro la composición y atribuciones de los órganos encargados de canalizar el derecho de los profesores, de los padres y, en su caso, de los alumnos al control y gestión de los centros sostenidos con fondos públicos), la definición, mediante Ley, del alcance de ese derecho de participación e intervención («condiciones básicas» para el ejercicio del derecho), de la «estructura orgánica básica de los centros públicos» y «la composición de los principales órganos de gobierno y el contenido esencial de sus atribuciones».

e) Finalmente, al no haber reconocido el Tribunal Constitucional (en la sentencia referida en el apartado anterior) íntegramente, la posibilidad de que determinados arts. del Estatuto de centros pudieran ser «modificados» o «sustituidos» (a lo que se refiere la disposición adicional 3 de aquel Estatuto) por la legislación de las Comunidades autónomas (al considerar las facultades incluidas en esos arts. propias de «la ordenación general de la enseñanza» que corresponde al Estado), compete a éste la ordenación de los «órganos colegiados» de los centros públicos y de sus funciones; así como el contenido de la autoridad del director de estos centros, competencias y «puntos básicos del procedimiento para su selección y nombramiento»; consejos de profesores, juntas económicas y la regulación de los órganos de Gobierno, «pieza clave del sistema educativo», «cuya ordenación general corresponde al Estado en todo caso».

4. Determinación estatutaria de las competencias de las Comunidades autónomas

La remisión que la Constitución ha hecho a los Estatutos de autonomía para configurar en definitiva el techo de las competencias de las Comunidades autónomas históricas en materia educativa (que, como ya he dicho, son las que disponen de posibilidades más amplias e inmediatas), no se ha hecho en blanco, como bien reconocen los propios Estatutos vasco y catalán, sino que existen condicionamientos a su autogobierno. Pese a la parquedad, cuando no ambigüedad, de la Constitución en definiciones tan necesarias como el juego coherente de los principios de *jerarquía* y *competencia*; de fórmulas aseguradoras de la primacía del derecho estatal o general; de las relaciones en un todo orgánico entre la legislación estatal y la de las Comunidades autónomas..., un condicionamiento inmediato de las competencias de estas Comunidades viene dado por las *leyes marco* o «*normas básicas*» que el Estado promulgue en las materias expresadas anteriormente.

Así, en un diseño de competencias paralelo al trazado para el Estado, corresponden, creo, con *carácter exclusivo*, aunque compatible con aquél, a las Comunidades autónomas (11):

a) El *fomento* de la cultura, de la investigación, de la enseñanza de la lengua propia (12), así como de Museos, bibliotecas y conservatorios de música de interés comunitario (arts. 148.1.17 y 148.1.15). Lo que no ha de ser obstáculo para la existencia de servicios similares de interés estatal o general cuya titularidad, lógicamente, ha de corresponder al Estado. Se trata de la competencia que por derecho propio y de un modo directo e inmediato corresponde a todas las Comunidades autónomas, cualquiera que sea la vía de acceso al autogobierno.

b) La aprobación de las normas estatutarias sobre funciones y asociaciones docentes de ámbito regional, bien que acomodadas a las normas de rango orgánico sobre derechos de asociación y de fundación que, por su naturaleza de derechos fundamentales, corresponde fijar previamente al Estado.

c) La creación y supresión de centros públicos docentes en su territorio y bajo su titularidad; la fijación de plantillas docentes y límites de relación profesor-alumno por unidad escolar, siempre que se acomoden tales potestades: a los requerimientos de la planificación estatal (art. 149.1.30); a los «requisitos mínimos» establecidos por el Estado (arts. 12 y 13 del Estatuto de centros) y a la «inscripción registral» (del art. 6.1. de este último Estatuto).

La creación y revocación de centros públicos por la «Administración», a que se refiere el Estatuto de centros escolares (art. 19.1), ha de entenderse, desde luego, en este caso, en un sentido amplio, comprensivo tanto de la Administración pública del Estado como la de las Comunidades autónomas. Es la naturaleza del Centro a crear la que ha de aconsejar en cada caso si la creación corresponde al Estado o a las Comunidades, de acuerdo con su propio procedimiento, una vez satisfechos los requisitos a que en este mismo apartado se ha hecho mención.

Los centros de investigación y de experimentación educativa, en cuanto a su creación, clasificación y funcionamiento pueden ser objeto de regulación autonómica que «modifique» o «sustituya» a la ordenación estatal (Sentencia del Tribunal Constitucional de 13 de febrero de 1981).

d) La autorización y revocación de centros privados, siempre, según se ha reiterado, dentro del marco jurídico general de autorizaciones que el Estado establezca.

e) El ejercicio de las potestades reglamentarias de administración y de inspección en las materias educativas que prevean los correspondientes estatutos..., aunque con la cobertura legal del Estado a que en este número se viene aludiendo.

f) El desarrollo legislativo y la ejecución de la legislación del Estado sobre la seguridad social escolar. «La Comunidad autónoma podrá organizar y administrar a tales fines y dentro del territorio, la tutela de las instituciones, entidades y fundaciones en materia de Sanidad y Seguridad social, reservándose el Estado la alta inspección conducente al cumplimiento de las funciones y competencias contenidas en este artículo» (dicen los Estatutos de las Comunidades autónomas del País Vasco y de Cataluña en expresión coincidente).

g) La regulación de la función pública regional, con sujeción a las bases

(11) Las normas sobre competencias de las Comunidades autónomas derivan de los arts. 27; 148; 149.15, 17 y 30; 149.3, 150; 151 2 y 3; 53.1 en relación con el 81; arts. 6.1, 12, 19, 17, 33 del Estatuto de centros y sentencia del Tribunal Constitucional de 13 de febrero de 1981; además, para las Comunidades con Estatuto de autonomía promulgado, de los arts. 15 y 16 de los Estatutos catalán y vasco, respectivamente, ya citados.

(12) Sobre la concurrencia de la enseñanza de la lengua nacional y la de la Comunidad autónoma es de especial interés la sentencia citada de 21 de abril de 1980.

generales sobre la función pública aprobadas por el Estado, y el respeto a los derechos adquiridos por el funcionario («serán respetados todos los derechos adquiridos —por los funcionarios— de cualquier orden y naturaleza», «incluso el de participar en concursos de traslados que convoque el Estado en igualdad de condiciones con los restantes miembros del cuerpo». Disposición transitoria... del Estatuto vasco y catalán). Por tales derechos se entienden en nuestro ordenamiento: los derechos económicos activos y pasivos; la posibilidad de promoción sin restricciones; la movilidad concursal y el respeto a la profesionalidad del funcionario; siendo de aplicación para todos los funcionarios, entre tanto no se apruebe un nuevo régimen de la función pública, las normas vigentes en la materia, es decir, la Ley articulada de funcionarios civiles del Estado; la Ley de retribuciones y de derechos pasivos, y el real Decreto de 15 de septiembre de 1978 sobre situación de funcionarios afectos al traspaso de funciones y servicios a los entes preautonómicos.

h) A tenor de la posibilidad de «modificar» o «sustituir» (que no derogar, que es distinto) determinados arts. del Estatuto de Centros, reconocida por la sentencia del Tribunal Constitucional de 13 de febrero de 1981, pueden aplicar las Comunidades autónomas, preferentemente, sus normas a las del Estado en las siguientes materias: consejos de profesores de cada curso; seminarios o departamentos didácticos; deberes del alumnado, siempre que la modificación de las normas comunes no afecte a derechos fundamentales, y sea de «naturaleza no política»; así mismo en la participación de los alumnos no en el «control y gestión» de los centros sostenidos con fondos públicos, sino en la prevista «a nivel de grupo y de curso y de centro» en el artículo 38 del Estatuto de centros.

El ejercicio pleno de estas competencias plantea delicados problemas interpretativos a propósito de numerosas cuestiones. Uno de ellos, y de carácter fundamental, es el del reconocimiento de la *potestad legislativa plena* o exclusiva de las Comunidades autónomas; es decir el de su capacidad decisoria o de autonomía política en las materias antes citadas o que incluyan sus Estatutos, más allá de simples actuaciones administrativas descentralizadas ya normadas por el Estado. No se trata de poner en duda si las Comunidades carecen de potestad para reglar, y con fuerza de Ley, sus propias competencias dentro del marco de las leyes estatales (lo que está reconocido claramente en los arts. 150 y 153 a de la Constitución), sino si disponen o no en su ámbito competencial de *plenitud legislativa*, y en su caso qué mecanismos garantizarán la coherencia de las leyes estatales u orgánicas y de las leyes regionales o ordinarias incidiendo sobre un mismo sistema educativo, así como la inserción de éstas (cada una en su jerarquía y análogo nivel de competencia) en el ordenamiento nacional. Porque ningún precepto constitucional precisa nada sobre tales extremos; aunque en ocasiones se aluda a las «asambleas legislativas» de las Comunidades autónomas especiales (que son, como se ha dicho, las que plebiscitaron históricamente proyectos de Estatuto de Autonomía —Cataluña, País Vasco y Galicia— y las que acceden a ella por la vía del art. 151) o al control de los órganos de las Comunidades por el Tribunal constitucional en lo referente a la constitucionalidad de disposiciones normativas con fuerza de Ley. Lo que hace suponer el reconocimiento de la potestad legislativa en el sentido pleno antes apuntado (13).

(13) Para un análisis de la problemática jurídica que plantea la potestad legislativa plena de las Comunidades autónomas, FERNÁNDEZ TOMÁS-RAMÓN: «El sistema de distribución de competencias entre el Estado y las Comunidades autónomas», en *Revista de Estudios de la vida local*. Enero-marzo, 1979, núm. 201, págs. 294 y ss.; MUÑOZ MACHADO, S.: «La interpretación estatutaria del sistema constitucional de distribución de competencias», en *Revista del Departamento de Derecho Político de la UNED*, n.º 5, 1979-1980, págs. 61-75; COSCULLUELA, L. y MUÑOZ MACHADO, S.: *Las Comunidades autónomas* (potestades legislativas, competencias e instituciones administrativas). Actas del VII Congreso Italo-español de profesores de Derecho Administrativo. Lanzarote, 1979 (en prensa).

No más clara es la situación legislativa en esa zona que hemos llamado de las *competencias compartidas* o comunes al Estado y a las Comunidades autónomas, mucho más amplia, tal vez en la práctica, que la que de modo *exclusivo*, según se ha dicho, corresponde a cada uno de estos entes. Pues aunque el Estado tenga asignadas la promulgación de las «normas básicas» (o leyes marco) y las Comunidades el desarrollo y la adaptación a sus peculiaridades regionales de aquellas normas, no existen complementos constitucionales que resuelvan dudas y dificultades claramente constatables (14): ¿dónde comienza y termina el ámbito de lo básico y de lo peculiar?; ¿qué criterios deben trazar la separación competencial entre ambos?; ¿condiciona la promulgación de las «leyes marco» estatales el ejercicio del poder legislativo regional?; ¿puede estimarse a efectos del desarrollo normativo regional el carácter de norma básica de la Ley General de Educación? (15).

5. LA TRANSFERENCIA DE COMPETENCIAS Y TRASPASOS DE FUNCIONES Y DE SERVICIOS DEL ESTADO A LAS COMUNIDADES AUTONOMAS

Distinto del reparto constitucional de competencias propias o exclusivas y concurrentes de las Entidades comunitarias y del Estado, es el problema de la *delegación* y *transferencia* de competencias, y del *traspaso* de funciones y servicios de la titularidad de éste a aquellas. «El Estado podrá transferir o delegar en las Comunidades autónomas, mediante Ley orgánica, facultades correspondientes a materias de titularidad estatal que por su propia naturaleza sean susceptibles de transferencia o delegación. La Ley preverá en cada caso la correspondiente transferencia de medios financieros, así como las formas de control que se reserve el Estado» (dice el art. 150.2 de la Constitución). En virtud de la *técnica delegativa* y de la *transferencia*, las Comunidades pueden ampliar el ámbito de su actuación con el que siendo de competencia exclusiva del Estado, éste, voluntariamente, y a petición de aquellas, las delegue o transfiera. La diferencia básica en la naturaleza de ambas técnicas deriva de la forma y responsabilidad contraídos en el traspaso competencial. Mientras en la *delegación intersubjetiva* la cesión se realiza por la Administración en virtud de una norma que la habilita para ello, y que no la exime de responsabilidad, lo que hace posible la revocación del acuerdo (en atención a razones de eficacia en el servicio), en cualquier momento por la entidad delegante; la *transferencia*, es una técnica descentralizadora en la que la dinámica del traspaso de competencias no se genera en actos propios de la Administración, sino *ope legis*, cesando

(14) Tan sólo en el artículo 150.3 se apunta la posibilidad de que el Estado dicte Leyes armonizadoras de las disposiciones que se promulguen, a iniciativa de las Comunidades autónomas, cuando así lo requiera el «interés general», ¿mas qué se entiende por «interés general»?

(15) SERRANO TRIANA, A.: «Problemas de la legislación compartida, la Ley y el Reglamento de las Comunidades autónomas», en *Civitas*, n.º 24, 1980, págs. 27-112. Algún criterio clarificador en este campo, ha introducido la sentencia citada del Tribunal Constitucional (de 13 de febrero de 1981) sobre relación entre la ley «orgánica» y las leyes ordinarias o de las comunidades. Por ejemplo que en caso de conflicto de leyes sobre una misma materia, «la ley orgánica habrá de prevalecer sobre la ordinaria ya que no puede ser modificada por ésta. También cabe destacar que el Tribunal Constitucional, en la misma sentencia, ha aceptado y sancionado como un procedimiento adecuado para la articulación de la legislación del Estado con la de las Comunidades autónomas, el hecho de que un precepto de ley «orgánica» permita o incluya, expresamente, la «modificación» o «sustitución» (que no «derogación») de una ley de rango «orgánico» por una ley de las Comunidades: cuando se trate no de preceptos relativos a «condiciones básicas» o a «normas básicas» para el desarrollo de derechos fundamentales de la educación, sino de «materias conexas», es decir complementarias de esos derechos. Es el criterio que el Alto Tribunal ha empleado para reconocer la inconstitucionalidad, en parte, de la disposición adicional 3.ª del Estatuto de Centros, bien que en un sentido totalmente distinto del defendido por quienes habían solicitado la impugnación. En virtud de tales «modificaciones» o «sustituciones» autorizadas, las Comunidades autónomas pueden aplicar con preferencia en ciertas materias (a las que aludimos en este trabajo) sus normas a las del Estado.

la mayor responsabilidad de la entidad que recibe la transferencia por el mismo mecanismo legal que la posibilidad. Del párrafo constitucional antes transcrito cabe extraer otros requisitos que configuran las técnicas que comentamos. Tales como:

a) Que en ambos supuestos, el Estado se reserva ciertas facultades de tutela expresamente establecidas en los acuerdos de delegación o transferencia («La ley preverá en cada caso... las formas de control que se reserve el Estado»).

b) Que la posibilidad de transferir o delegar queda a iniciativa únicamente del Estado («el Estado podrá»), y ha de referirse «a materias de titularidad estatal que por su propia naturaleza sean susceptibles de transferencia o delegación». Es decir, es al Estado a quien corresponde decidir, en última instancia, de la conveniencia y momento de concretar el ámbito y condiciones de ejercicio de la transferencia o de la delegación. La referencia a materias, que por *propia naturaleza* sean susceptibles de transferencia o delegación, exige un estudio y desarrollo en profundidad, al objeto de contraer compromisos de transferencia, del «corpus» de materias en las que el Estado tiene ineludibles competencias con el carácter aludido de «leyes marco» o de principios determinantes de la política educativa, de aquellas en las que se reserva atribuciones de gestión; de otro modo, ¿cómo van a transferirse competencias educativas del Estado sin la previa promulgación de leyes marco o, en su caso, de los oportunos desarrollos reglamentarios para los que la Administración del Estado se halle habilitada?

c) Que ello ha de hacerse mediante *ley orgánica*; es decir mediante norma de rango superior, específica y distinta de los Estatutos propios de las Comunidades autónomas, en la que se ha de concretar para cada caso las cotas de transferencia o delegación posibles o convenientes, y las reservas de control del Estado que se acuerden.

Distinto del problema de las transferencias de competencias del Estado a los Entes comunitarios, son los *traspasos* de *funciones* y de *servicios* inherentes a competencias antes ejercidas por el Estado centralista, y que ahora, en virtud de la configuración del «Estado de las autonomías», pasan a ser asumidas constitucionalmente por aquellos Entes, quedando afectos (funciones y servicios), aunque bajo una nueva titularidad de «poder público», sincronizadamente, al mismo destino y finalidad que anteriormente tenían.

De momento, sólo las Comunidades de los territorios «que en el pasado hubieren plebiscitado afirmativamente proyectos de Estatuto de autonomía» (es decir Cataluña, País Vasco y Galicia, como ya hemos indicado) pueden aspirar al traspaso de funciones y de servicios.

Para la efectividad de esos *traspasos*, los Estatutos de autonomía del País Vasco y el de Cataluña prevén una instancia única para cada Comunidad, la Comisión mixta, integrada paritariamente por representantes del Gobierno del Estado y del Gobierno autonómico, a la que expresamente encomiendan la concreción de los correspondientes servicios, bienes y derechos que han de ser objeto de traspaso a las respectivas Comunidades autónomas, a fin de que éstas puedan cumplir las funciones previstas en sus Estatutos en materia de enseñanza (16)

En la gradual subrogación de las Comunidades autónomas en la titularidad de recursos y de servicios recientemente traspasados por el Estado a aque-

(16) Los Reales Decretos 2.808/1980 de 26 de septiembre y 2.809/1980 de 3 de octubre (ambos publicados en el Boletín Oficial del Estado de 31 de diciembre), sancionan los acuerdos que la Comisión Mixta elevó al Gobierno para el traspaso a las Comunidades autónomas vasca y catalana, respectivamente, de las funciones, servicios, instituciones, bienes, derechos, dotaciones presupuestarias y personal adscrito a servicios e instituciones que hasta la aprobación de los Estatutos correspondían al Estado.

llas, se vertebrarán, acaso, espinosos problemas prácticos: y ello, precisamente, porque el traspaso de funciones y servicios ha de estar regido por dos principios cuya omisión puede generar claras secuelas de posible desencanto social y deterioro en la prestación de los servicios; me refiero al «principio de continuidad» en el régimen de prestación del servicio a los usuarios, y al reconocimiento efectivo de «derechos adquiridos» a los funcionarios.

6. CONSIDERACIONES SOBRE LA FUNCIÓN INSPECTORA DEL ESTADO Y DE LAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS

La Constitución hace referencia tan sólo en una ocasión a la función inspectora asignándola a los «poderes públicos». («Los poderes públicos inspeccionarán y homologarán el sistema educativo para garantizar el cumplimiento de las leyes», dice el art. 27.8); el Estatuto de Centros incluye la función inspectora como una de las competencias de la «Administración» (art. 20.d), y por su parte los Estatutos de autonomía (art. 16 del Estatuto vasco y 15 del catalán), así como el propio Estatuto de centros (en la disposición adicional segunda), han introducido el término «alta inspección» como función que corresponde al Estado (17).

A la vista del alcance de los preceptos citados, y por la indudable trascendencia del tema, creo que procede hacer algunas consideraciones sobre la naturaleza de la función inspectora.

Si bien las expresiones «poderes públicos» y «Administración» podrían dar lugar, una vez más, a interpretaciones de notoria ambigüedad en cuanto a competencias concurrentes del Estado y de las Comunidades autónomas en materia de inspección, homologación del sistema educativo y garantía del cumplimiento de las obligaciones de los poderes públicos en la materia, por razones de coherencia y en armonía con las reservas de poder que hemos visto corresponden al Estado, sólo a éste ha de corresponder una competencia de cobertura global o superior en la función inspectora. Las mismas expresiones a las que se asocia la función inspectora en la Constitución «sistema educativo», «garantía del cumplimiento de las leyes», «homologación», sin restricción alguna, permite avalar, a estos efectos, la interpretación estricta que identifica, en este caso, también, poder público-poder estatal. Por esta razón, la referencia a la «alta inspección», contenida en los Estatutos de autonomía y de Centros, no puede ser más que la expresión de esa reserva de la facultad inspectora del Estado, sin perjuicio de la función de inspección que, con competencia exclusiva, puedan y deban ejercer en su ámbito las Comunidades autónomas.

Es decir, que del contexto constitucional y de las leyes orgánicas se deduce la existencia de dos inspecciones de educación con funciones sustantivas: la inspección de las Comunidades autónomas y la del Estado. Si las Comunidades autónomas tienen, como «poderes públicos», «potestades de ordenación y administración de la enseñanza», les corresponderá una función inspectora en el marco de sus respectivos Estatutos. Más ello ha de entenderse «sin perjuicio» de que el Estado ejerza su propia inspección del sistema educativo. La existencia de una inspección atribuible al Estado, se desprende, por lo demás claramente, del artículo 149.1.30 de la Constitución, varias veces citado, y del

(17) Las normas fundamentales sobre la función inspectora en materia educativa en el contexto constitucional, se hallan contenidas en las siguientes disposiciones de *ámbito estatal y territorial o autonómico*. De *ámbito estatal*: En los artículos 27.8 y 149.1.30 y 150.2 de la Constitución; en el artículo 20 y disposición adicional segunda del Estatuto de Centros y en las sentencias de la Sala tercera del Tribunal Contencioso-administrativo de 20 de septiembre de 1979, de 21 de abril de 1980 y de 13 de febrero de 1981. De *ámbito territorial y autonómico*: en el artículo 16 del Estatuto del País Vasco y en el 15 del Estatuto de Cataluña.

juego de competencias resultante de un «Estado de autonomías». Si es de competencia exclusiva del Estado regular las condiciones básicas de obtención, expedición y homologación de los títulos académicos y profesionales, como garantía del «cumplimiento de las obligaciones de los poderes públicos en esta materia», al Estado corresponderá la facultad de inspeccionar el cumplimiento del conjunto de normas aplicables al sistema educativo. La renuncia del Estado a tener una inspección regular del sistema, además de inconstitucional, conllevaría desorden y conflictividad, desconexión del Ministerio de la realidad escolar y pérdida de la dimensión de perspectiva y visión de conjunto del funcionamiento del sistema del que la Administración del Estado está encargada de velar.

Se plantearán problemas sobre colisión de disposiciones entre la inspección del Estado y la de las Comunidades autónomas, más en tales supuestos las actuaciones habrán de clarificarse con arreglo al principio de competencia y jerarquía de normas por el Tribunal competente.

Creo que sería por ello procedente para configurar claramente el marco de las inspecciones del Estado y la de las Comunidades autónomas (la inspección de «los poderes públicos») dictar una norma sobre inspección, que por derivar directamente del art. 27.8 de la Constitución y dada su trascendencia, tuviese el rango de Ley «orgánica», y tal vez con referencia general a la inspección del Estado y no sólo a la inspección de un departamento.

Lo que parece también claro es que no existe respaldo constitucional alguno para distinguir dos inspecciones de educación en el Estado cualitativamente distintas: la actual *inspección ordinaria* que desarrollan las inspecciones estatales especializadas de los distintos niveles y modalidades de enseñanza, y la «*alta inspección*» o inspección «*ex novo*» que habría que crear paralela o superpuesta a aquella. Pues del artículo 27.8 de la Constitución lo único que se infiere es que «los poderes públicos inspeccionarán y homologarán el sistema educativo»; y del artículo 149.1.30ª, que la «inspección es atribuible al Estado» para «garantizar el cumplimiento de las obligaciones de los poderes públicos en esta materia»; es decir, que en ningún caso existe la denominación expresa de una nueva o «alta inspección». La «alta inspección» contenida en los Estatutos de autonomía y de Centros, no hace alusión sino al reconocimiento del poder de ordenación y administración que corresponde a las Comunidades autónomas (y por tanto también el de inspección) sin perjuicio de la existencia de la inspección que ejerza el Estado. En todo caso esa «alta inspección» cualificada, sería la que correspondería por propia naturaleza al Gobernador General o Delegado del Gobierno en las Comunidades autónomas o a una misión coyuntural de las Autoridades del Ministerio (como prevé por ejemplo, el art. 84 de la Ley fundamental de Bonn); pero en modo alguno justifica las duplicaciones burocráticas de dos inspecciones del Estado, de diferente nivel, la «alta» y la ordinaria, incidiendo sobre un mismo territorio.

7. CONCLUSIONES:

Del examen de los preceptos constitucionales, orgánicos y estatutarios hasta ahora promulgados se deduce:

1. Que, en la Constitución no existe un listado claramente definido del haz de competencias que con *carácter exclusivo y excluyente* corresponden al Estado o a las Comunidades autónomas en materia educativa. Salvo el corto esquema competencial que específicamente aparece asignado de modo expreso en la Constitución a las Comunidades autónomas, las potestades que éstas asuman, en virtud de sus Estados, vendrán delimitadas con carácter residual, una vez hechas las reservas estatales en la materia y, en todo caso, dentro del marco de las leyes orgánicas del Estado de obligado cumplimiento para ellas.

2. Que, el Estado tiene atribuidas competencias con el carácter de «leyes marco» o de principios, cuyo desarrollo es previo para la dinámica de los poderes de autodisposición que corresponde a las Comunidades autónomas.

3. Que, las leyes orgánicas estatales que regulen la educación, han de responder a los principios de *constitucionalidad, unidad nacional, autonomía política y administrativa y solidaridad interterritorial*.

4. Que aunque algunas de las tareas aquí asignadas al Estado y a su Administración, no tengan una cobertura aparente en el texto constitucional por que estén en él referidas a los «poderes públicos», la identificación de estos «poderes» con el Estado se deduce tanto del carácter general de las atribuciones que éste tiene encomendadas, como del hecho de que el Estado lógicamente sea el único titular legitimado para homologar y asegurar la unidad del sistema y demás principios constitucionales expuestos.

5. Que, las Comunidades autónomas pueden acceder a niveles distintos de autonomía, en virtud de las competencias que deseen asumir en sus Estatutos, salvados los poderes remanentes que constitucionalmente corresponden al Estado. Los llamados *traspasos* de funciones y de servicios del Estado a las Comunidades responden a la necesidad de que éstas dispongan de la cobertura de medios y recursos estatales para hacer viables unas competencias que, siéndoles ahora propias, antes eran ejercidas por el Estado.

6. Distintas del reparto constitucional de competencias *propias* de las Comunidades autónomas y del Estado, y de los *traspasos* consiguientes, son las técnicas de la *delegación* y *transferencia* de competencias, funciones y servicios que, correspondiendo a la titularidad exclusiva del Estado, éste, voluntariamente, desee descentralizar en las Comunidades con mayor o menor cotas de autogobierno y tutela.

7. Del contexto constitucional y leyes orgánicas se deduce la existencia de *dos inspecciones* en materia educativa: la de las Comunidades autónomas y la del Estado. Las funciones inspectoras de las Comunidades autónomas vienen determinadas por las competencias asignadas a éstas en sus Estatutos, así como por las que el Estado les transfiera. La función inspectora del Estado se ejerce sobre las competencias remanentes de éste, cuya expresión se halla en las «leyes marco» o «leyes orgánicas» que desarrollen la Constitución. La «alta inspección» contenida en los Estatutos de autonomía y de centros, no autoriza a crear una inspección «ex novo», cualitativamente distinta de las actuales inspecciones del Estado, por cuanto no se trata más que de una expresión estatutaria que al reconocer la facultad de inspección que pueden y deben ejercer las Comunidades autónomas ha de dejar a salvo, lógicamente, la reserva de la facultad inspectora que corresponde al «poder público» de cobertura superior, el Estado.





ACTIVIDADES DEL I. C. E.

Cursos C.A.P. de Bachillerato (1981)

Lugar de realización: I.N.B. «Alfonso II». Oviedo.
Horario: 7 a 9 de la tarde.

Contenidos y fechas:

- Recursos para una programación del aprendizaje. Formulación de objetivos. Evaluación continua: 2 al 13 de febrero.
- Didácticas especiales: 16 al 20 de febrero. Física y Química. Matemáticas. Ciencias Naturales. Geografía e Historia. Lengua y Literatura Española. Filología Moderna: Inglés-Francés.
- Psicología del aprendizaje: 23 al 27 de febrero. Orientación y tutoría del alumno: 2 al 6 de marzo. Psicología del adolescente: 9 al 13 de marzo. Organización de los institutos y función del bachillerato: 16 al 20 de marzo. Corrientes pedagógicas actuales: 23 al 27 de marzo.

Cursos C.A.P. de Formación Profesional (1981)

Lugar de realización: I.U.D.E. Oviedo.
Horario: Viernes de 6,30 a 9,30 de la tarde. Sábados de 9 a 1,30.

Contenidos y fechas:

- Psicología del adolescente: 6-7 de febrero. Formulación de objetivos: 13-14 de febrero. Recursos para una programación del aprendizaje: 20-21 de febrero. Evaluación continua: 27-28 de febrero. Psicología del aprendizaje: 6-7 de marzo. Organización y función de los centros de formación profesional: 13 de marzo. Corrientes pedagógicas actuales: 14 de marzo. Orientación y tutoría de alumnos: 20-21 de marzo. Recursos didácticos para formación profesional: 27-28 de marzo. Técnicas de trabajo intelectual: 3-4 de abril.

RELACION DE CURSOS Y ACTIVIDADES PROPUESTAS POR EL INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACION DE LA UNIVERSIDAD DE OVIEDO PARA CELEBRAR DURANTE EL AÑO 1981

DENOMINACION DEL CURSO

Metodología de Historia Antigua.
Reconocimiento de minerales, texturas y rocas sedimentarias, ígneas y metamórficas para profesores de COU y Escuelas Universitarias.

Microscopía óptica y electrónica para profesores de Escuelas Universitarias.
Introducción a los ordenadores para profesores de Facultades y Escuelas Universitarias.
Petrofísica, para profesores universitarios de Geología, Minería e Ingeniería civil.
Asesoramiento en la aplicación de la L.A.U. y elaboración de Estatutos Universitarios.
Jornadas de Filosofía actual.
Semana pedagógica: Función del docente en la sociedad actual.

Didáctica de la Historia para profesores de BUP.
Utilización del Teatro en la enseñanza del inglés.
English Language Teaching.
Enseñanza de la Geología para profesores de BUP.
Curso de Logopedia para profesores de educación especial.
Musicoterapia para profesores de educación especial.
Orientación en 8.º de EGB.
Orientación en 8.º de EGB.
La acción tutorial en la 2.ª etapa de EGB.
La acción tutorial en la 2.ª etapa de EGB.
Renovación didáctica de la Lengua en el ciclo inicial.
Renovación didáctica de la Lengua en el ciclo inicial.
Organización de Escuelas Hogar.
Prácticas de Laboratorio para profesores de EGB.
Didáctica de la Geografía para profesores de EGB.

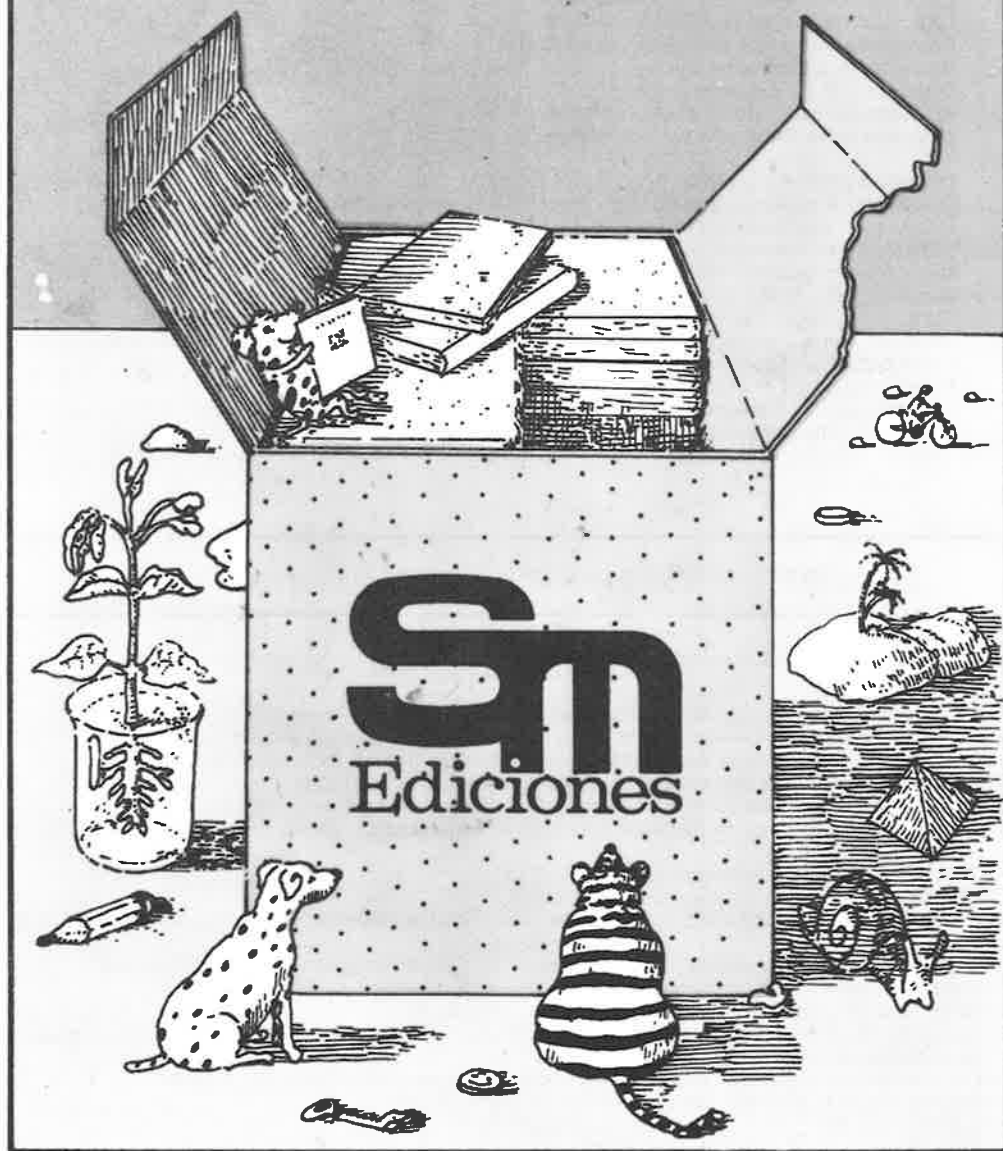
Literatura infantil y juvenil.
Corrientes lingüísticas que influyen actualmente en los textos escolares.
A Course in the Teaching of English as a Foreign Language.
Didáctica y metodología del francés.
Didáctica de las Matemáticas en el ciclo preparatorio.
Curso de especialización en educación preescolar.
Curso de perfeccionamiento en técnicas de orientación y tutoría.
Problemática actual de la participación y organización de las instituciones escolares.
Planificación y programación del trabajo escolar.
Programación en el ciclo inicial.
La historia de la Filosofía para profesores de COU.
Seminario interdisciplinar en el área lingüística del BUP-COU.

Cursos de verano (6-18 de julio de 1981)

Lugar de realización: Universidad Laboral de Gijón

- 1.-Lingüística y metodología del inglés para profesores de EGB (60 plazas, 3 grupos).
- 2.-Fonética inglesa y actualización didáctica para profesores de BUP (20 plazas).
- 3.-Lingüística y metodología del francés para profesores de EGB (60 plazas, 3 grupos).
- 4.-Los métodos actuales en la enseñanza del francés (BUP) (20 plazas).
- 5.-Didáctica de las matemáticas en el ciclo preparatorio (30 plazas).
- 6.-Problemática actual de la participación y de la organización de las instituciones escolares (30 plazas).
- 7.-Trastornos y terapia del lenguaje.
- 8.-El taller de expresión en la escuela (30 plazas).
- 9.-Programación de la actividad escolar en el ciclo inicial del nivel de Educación General Básica (30 plazas).
- 10.-Programación y experimentación en el área de la ciencia integrada en EGB (30 plazas).
- 11.-Experiencias de laboratorio (física y química) para profesores de EGB (30 plazas).
- 12.-La escuela en su proyección hacia el entorno (30 plazas).
- 13.-La educación preescolar en las escuelas universitarias del profesorado de EGB (para profesores de escuelas universitarias).
- 14.-Las corrientes lingüísticas que influyen en los textos escolares (EGB, 30 plazas).
- 15.-Enseñanza de la geología para profesores de BUP (30 plazas).
- 16.-Las técnicas Freinet en educación especial (EGB) (30 plazas).
- 17.-Técnicas de estudio para profesores del ciclo intermedio (30 plazas).
- 18.-Educación preescolar (curso de perfeccionamiento para profesores parvulistas) (30 plazas).

A LA VANGUARDIA EN LOS PROGRAMAS RENOVADOS





DOCUMENTACION BIBLIOGRAFICA

SELECCION DE ASOCIACIONES Y CENTROS DEDICADOS A LA DOCUMENTACION E INVESTIGACION EDUCATIVAS

ROGELIO MEDINA RUBIO

La selección que a continuación se detalla ha sido hecha en base a los datos obtenidos, recientemente, en el Directorio de Sistemas y Servicios de Información de las Naciones Unidas, en el Research Centers Directory, en el Educational Research of Information Science y en el Social Science Citation Index, de Nueva York. Así mismo se ha consultado el repertorio bibliográfico, «Bulletin Signalitique, Serie education» (Unesco), y la documentación existente en los siguientes centros españoles:

- Centro de documentación e Información económica (Evaristo San Miguel, 20. Madrid).
- Instituto de información y documentación en Ciencias sociales y Humanidades (Vitrubio, 4. Madrid).

Albany Medical College. *Study Center Learning Disabilities*. 225 Ontario Street. Albany, New York 12203.

Antioch College. *Center for Experimental and Theoretical Science*. Yellow Springs, Ohio 45387.

American Educational Research Association. Washington. D. C. Especialmente entre sus revistas destaca: «American Educational Research Journal».

Antioch College. *Office of Educational Evaluation and Research*. Yellow Springs, Ohio 45387.

Antioch College. *Office of Testing and Evaluation*. Yellow Springs, Ohio 45387.

Appalachia Educational Laboratory. 1031 Quarrier Street. P. O. Box 1348. Charleston, West Virginia 25325.

Arizona State University. *Indian Education Center*. College of Education. Tempe, Arizona 85281.

Arizona State University. *Indian Education Center*. College of Education. Tempe, Arizona 85281.

Arizona State University. *Laboratory School*. Tempe, Arizona 85281.

Arizona State University. *I. D. Rayne Laboratory*. Tempe, Arizona 85281.

Arizona State University. *University Testing Services*. Tempe, Arizona 85281.

Bank Street College of Education. *Center for Urban Education*. 105 Madison Avenue. New York, New York 10016.

Bank Street College of Education. *Research Division*. 610 West 112th Street. New York, New York 10027.

Boston College. *Catholic Education Research Center*. Chestnut Hill, Massachusetts 02167.

Boston College. *Center for Higher Education*. Chestnut Hill, Massachusetts 02167.

Boston College. *Office of Educational Research*. Chestnut Hill, Massachusetts 02167.

Boston University. *Center for the Study of Liberal Education for Adults*. 138 Mount Post Street. Brookline, Massachusetts 02146.

Boston University. *Head Start Evaluation and Research Center*. 138 Mountfort Street. Brookline, Massachusetts 02146.

Boston University. *New England Material for Instruction Center*. 704 Commonwealth Avenue. Boston, Massachusetts 02215.

Brigham Youn University. *Bureau of Educational Research*. Graduate Education Department. Provo, Utah 84601.

Brigham Young University. *Center for Specialized Language Studies*. 115 FOB. Provo, Utah 84601.

Brigham Young University. *Education Experimental Programs*. 210 College Hall. Provo Utah 84601.

Brigham Young University. *Office of Institutional Research*. A-142 ASB. Provo, Utah 84601.

Brooklyn College. *Computer-Assisted Instruction Research Center*. Bedford Avenue and Avenue H. Brooklyn, New York 11210.

Brooklyn College. *Office of Testing and Research*. Brooklyn, New York 11210.

Brooklyn College. *Urban Schools Center*. Avenue H and Bedford Avenue. Brooklyn, New York 11210.

Butler University. *Bureau of Research*. Indianapolis, Indiana 46208.

California State College. *Research Department*. California, Pennsylvania 15419.

California State College at Los Angeles. *Institutional Studies and Computer Center*. 5151 State College Drive. Los Angeles, California 90032.

Case Western Reserve University. *Division of Research in Medical Education*. 2107 Adelbert Road. Cheveland, Ohio 44106.

Case Western Reserve University. *Mental Development Center*. 11105 Euclid Avenue. Cleveland, Ohio 44106.

Catholic University of America. *Center for Educational Technology*. Graduate School of Education. Washington, D. C. 20017.

Center for Applied Linguistics. 1717 Massachusetts Avenue, N. W. Washington, D. C. 20036.

Center for the Study of Liberal Education for Adults. 138 Mount Post Street. Brookline, Massachusetts 02146.

Center for Urban Education. 105 Madison Avenue. New York, New York 10016.

Central Atlantic Regional Educational Laboratory. 1200 Seventeenth Street, N. W. Washington, D. C. 20036.

Central Connecticut State College. *Reading and Languace Center*. 1615 Stanley Street. New Britain, Connecticut 06050.

Central Michigan University. *Department of Special Studies*. Mount Pleasant, Michigan 48858.

Central Midwestern Regional Educational Laboratory. 10646 St. Charles Rock Road. St. Ann, Missouri 63074.

City College of City University of New York. *Institute for Urban Schools and Communnity Services*. 138th Street and Convent Avenue. New York, New York 10010.

City College of City University of New York. *Office of Research and Evaluation Services*. Convent Avenue at 135th Street. New York, New York 10031.

City College of City University of New York. *Samuel B. Heckman Educational Clinic*. Convent Avenue and 135th Street. New Yor, New York 10031.

City University of New York. *Center for Urban Education*. 105 Madison Avenue. New York, New York 10016.

City University of New York. *Institute for Child Development and Experimental Education*. 33 West 42nd Street. New York, New York 10036.

City University of New York. *Office of Educational and Institutional Research*. 300 Jay Street. Brooklyn, New York 11201.

City University of New York. *Office of Institutional Research*. 134 West 51st Street. New York, New York 10020.

City University of New York. *Office of Institutional Research*. 120 East 184th Street. Bronx, New York 10468.

City University of New York. *Office of Institutional Research and Program Evaluation*. 535 East 80th Street. New York, New York 10021.

City University of New York. *Regional Special Education Center*. 2090 Seventh Avenue. New York, New York 10027.

Claremont Colleges. *Office of institutional Research. Harper Hall. Claremont, California 91711.*

Clearinghouse on Teacher Education. One Dupont Circle. Washington, D. C. 20036.

Clearinghouse on Teaching of English. 508 South Sixth Street. Champaign, Illinois 61820.

Clearinghouse on Teaching of English in Higher Education. 62 Fifth Avenue. New York, New York 10011.

Clearinghouse on Theaching of Foreign Languates. 62 Fifth Avenue. New York, New York 10011.

Colgate University. *Educational Research and Services Office*. Hamilton, New York 13346.

College Education Achievement Project. 795 Peachtree Street, N. E. Atlanta, Georgia 30308.

Columbia University. *Center for Adult Education*. New York, New York 10027.

Columbia University. *Center for Urban Education*. 105 Madison Avenue. New York, New York 10016.

Columbia University. *Committee on Urban Education*. 525 West 120th Street. New York, New York 10027.

Columbia University. *Curriculum Service Center*. 525 West 120th Street. New York, New York 10027.

Columbia University. *Institute of Administrative Research*. 525 West 120th Street. New York, New York 10027.

Columbia University. *Institute for Education in Africa*. 525 West 120th Street. New York, New York 10027.

Columbia University. *Institute of field Studies*. 525 West 120th Street. New York, New York 10027.

Columbia University. *Institute of Higher Education*. 525 West 120th Street. New York, New York 10027.

Columbia University. *Institute of International Studies*. 525 West 120th Street. New York, New York 10027.

Columbia University. *Institute of Language Arts*. 525 West 120th Street. New York, New York 10027.

Columbia University. *Institute for Pedagogical Studies*. 525 West 120th Street. New York, New York 10027.

Columbia University. *Institute of Psychological Research*. 525 West 120th Street. New York, New York 10027.

Columbia University. *Institute of Research in Nursing Education*. 525 West 120th Street. New York, New York 10027.

Columbia University. *Horace Mann-Lincoln Institute*. Broadway and 120th Street. New York, New York 10027.

Columbia University. *Mental Retardation Center*. Box 84, Teachers College. New York, New York 10027.

Columbia University. *Metropolitan School Study Council*. 525 West 120th Street. New York, New York 10027.

Columbia University. *Research and Demonstration Center for Education of Handicapped Children and Youth*. 525 West 120th Street. New York, New York 10027.

Columbia University. *Safety Research and Education Project*. 525 West 120th Street. New York, New York 10027.

Cooperative Educational Research Laboratory. Box 815. Northfield, Illinois 60093.

- Cornell University. *Laboratory for Research on Language Skills*. 173 Goldwin Smith Hall. Ithaca, New York 14850.
- Cornel University. *Reading-Study Center*. 304 Olin Hall. Ithaca, New York 14850.
- De Paul University. *Testing and Evaluation Center*. 25 East Jackson Boulevard Chicago, Illinois 60604.
- DePaul University. *Bureau of Testing and Research*. John H. Harrison Hall. Greencastle, Indiana 46135.
- Duke University. *Learning Institute of North Carolina*. 1006 Lamond Avenue. Durham, North Carolina 27701.
- Earlham College. *Office of Educational Research*. Richmond, Indiana 47374.
- Earlham College. *Programmed Instruction Center*. Richmond, Indiana 47374.
- East Carolina University. *Office of Institutional Research*. P. O. Box 2721. Greenville, North Carolina 27834.
- East Texas State University. *Educational Research Center*. Commerce, Texas 75428.
- Eastern Kentucky University. *Office of Institutional Research*. Richmond, Kentucky 40475.
- Eastern Michigan University. *Institute for Community and Educational Research*. 209 Pearl Street. Ypsilanti, Michigan 48197.
- Eastern Michigan University. *Metropolitan Detroit Bureau of Shool Studies*. 469 College of Education Building. Wayne State University.
- Eastern New Mexico University. *South West Educational Learning Laboratory*. Portales, New Mexico 88130.
- Eastern Oregon College. *Office of Academic Research*. Eighth and J. Streets. La Grande, Oregon 97850.
- Eastern Regional Institute for Education*. 635 James Street. Syracuse, New York 13203.
- Ecoles Normales Superieures*. Saint-Cloud y Fontenay.
- Educational Development Center*. 23 Adeibert Street. Berea, Ohio 44017.
- Educational Research Corporation*. 10 Craigie Street. Cambridge, Massachusetts 02138.
- Educational Research Service, Inc.* 419 Martin Terrace. Stuce College, Pennsylvania.
- Educational Systems Corporation*. Stanford (Especialmente investigaciones referidas a las relaciones de la informática y de la educación).
- Eric. Educational Resources Information Center*. Publica la revista «Research in Education», Washington, con 18 centros especializados, situados en diferentes Universidades del país.
- Facolta de Science dell'Educazione dell'Universita Salesiana*. Roma.
- Fairfield University. *Division of Educational Research and Development*. Fairfield, Connecticut 06430.
- Far West Laboratory for Educational Research and Development*. 1 Garden Circle, Hotel Claremont. Berkeley, California 94705.
- Fisk University. *John F. Kennedy Center for Research in Education and Human Development*. 212 Kirkland Hall. George Peabody College for Teachers. Nashville, Tennessee 37203.
- Florida Atlantic University. *Florida Educational Research and Development Council*. College of Education. Boca Raton, Florida 33432.
- Florida State University. *Computer-Assisted Instruction Center*. Tully Building. Tallahassee, Florida 32306.
- Fondation Universitaire de Belgique*. Bruselles (Especialmente en cuestiones de psicología aplicada, psicosociología y metodología).
- Fordham University. *Center for Urban Education*. 105 Madison Avenue. New York, New York 10016.
- Gallaudet College. *Linguistics Research Laboratory*. Kendall Green. Washington D. C. 20002.
- Gallaudet College. *Office of Institutional Research*. Kendall Green. Washington, D. C. 20002.
- George Peabody College for Teachers. *Center for Southern Education Studies*. Nashville, Tennessee 37203.

- George Peabody College for Teachers. *Child Study Center*. Box 58. Nashville, Tennessee 37203.
- George Peabody College for Teachers. *Division of Surveys and Field Services*. Nashville, Tennessee 37203.
- George Peabody College for Teachers. *John F. Kennedy Center for Research in Education and Human Development*. 212 Kirkland Hall. Nashville, Tennessee 37203.
- George Washington University. *Clearinghouse on Higher Education*. One Dupont Circle, Suite 630. Washington, D.C. 20036.
- George Washington University. *Education Research Project*. 729 15th Street, N.W. Washington, D.C. 20005.
- George Washington University. *Madison Special Education Instructional Materials Center*. Madison College. Harrisonburg, Virginia 22801.
- George Washington University. *Mid-Atlantic Región Special Education Instructional Materials Center*. Washington, D.C. 20006.
- George Washington University. *Wise Project*. 729 22nd Street, N.W. Washington, D.C. 20006.
- Gesell Institute of Child Development*. 310 Prospect Street. New Haven, Connecticut 06511.
- Harvard University. *Center for Research and Development on Educational Differences*. Larsen Hall. Cambridge, Massachusetts 02138.
- Harvard University. *Center for Studies in Education and Development*. Larsen Hall. Cambridge, Massachusetts 02138.
- Harvard University. *Laboratory for Research in Instruction*. Longfellow Hall, 13 Appian Way. Cambridge, Massachusetts 02138.
- Hofstra University. *Bureau of Educational Evaluation*. Mason Hall. Hempstead, New York 11550.
- Hofstra University. *Bureau of Educational Studies and Services*. Hempstead, New York 11550.
- Hunter College. *Office of Institutional Research*. 695 Park Avenue. New York, New York 10021.
- Illinois Wesleyan University. *Institutional Research Office*. Bloomington, Illinois 61701.
- Indiana State University. *Office of Student Research*. Terre Haute, Indiana 47809.
- Indiana University. *Bureau of Institutional Research*. Bryan Hall. Bloomington, Indiana 47401.
- Indiana University. *Bureau of Service and Research*. Bloomington, Indiana 47401.
- Indiana University. *Bureau of Studies in Adult Education*. Bloomington, Indiana 47401.
- Indiana University. *Clearinghouse on Reading*. 200 Pine Hall. Bloomington, Indiana 47401.
- Indiana University. *Institute for Child Study*. Bloomington, Indiana 47401.
- Indiana University. *Institute of Educational Research*. 329 South Highland Avenue. Bloomington, Indiana 47401.
- Indiana University. *National Instructional Television Center*. Box A. Bloomington, Indiana 47401.
- Indiana University. *Research Center for Instructional Systems Technology*. Audio-Visual Center. Bloomington, Indiana 47401.
- Institute for Research in Education*. P.O. Box 113. Palo alto, California 94302.
- Instituto «Calasanz» de Ciencias de la Educación*. Eraso, 3 Madrid. Edita el Boletín bibliográfico ICCE.
- Instituto Nacional de Estudos y Pesquisas Educacionais*. Porto Alegre, Belo Horizonte. Río de Janeiro. Recife.
- Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos*. Ministerio de Educao e Cultura. Río de Janeiro.
- Instituto Nacional de Psicología Aplicada y Psicotecnia*. Madrid.
- Instituto de Fundamentos e Historia de la Educación*. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. La Plata.
- Instituto de Pedagogía Comparada de la Universidad de Barcelona*. Centro de estudios e investigación de educación comparada.
- Instituto «San José de Calasanz» de Pedagogía del C.S.I.C.* Serrano 127, Madrid. (Dirige investigaciones en varios campos de las Ciencias de la Educación.
- Institut Pedagogique Nationale*. París. (Comprende diversos departamentos de documentación,

información, innovación y difusión pedagógica especializados. Varias asociaciones pedagógicas tienen en el su secretariado).

Institut de Recherche sur l'Economie de l'Education. Boulevard Grabiél, Dijou.

Institut International de Planification de l'Education. Rue Eugene, Delacroix, París.

Institut des Sciences de l'Education J. J. Rousseau. Ginebra.

Institut de Psychologie et des Sciences de l'Education. Université de Liège (Especialmente su laboratorio de Pedagogía Experimental).

Institut für Bildungsplanung und Studieninformation. Stuttgart.

Institute of Education. Hull University; (también destacan órganos similares en las Universidades de Oxford, Cambridge, Newcastle, Londres).

Institute of Psychological Society. University of Sheffield.

Instituto Peruano de Ciencias de la Educación. Lima.

Institut Romand de Recherches et de Documentation Pedagogiques. Berne. Centro suizo de coordinación de la investigación educativa.

International Bureau of Education. Palais Wilson. Geneva. Con detalle analítico en sus documentaciones e informaciones pedagógicas.

Instituto di Pedagogia. Università di Roma.

Instituto di Pedagogia. Università di Messina.

Instituto di Pedagogia. Padova.

Johns Hopkins University. *Center for the Study of Social Organization of Schools.* 3503 North Charles Street. Baltimore, Maryland 21218.

Kansas State Teachers College of Emporia. *Bureau of Educational Measurements.* 12 th and Commercial Streets. Emporia, Kansas 66801.

Kansas State University. *Office of Educational Research.* Anderson Hall. Manhattan, Kansas 66502.

Kansas State University. *Student Counseling Center.* Manhattan, Kansas 66502.

Kent State University. *Bureau of Educational Research.* Kent, Ohio 44240.

Kent State University. *Office of Institutional Research.* Kent, Ohio 44240.

Laboratoire de Didactique Experimentale. Louvain.

Laboratoire de Pedagogie Experimentale de l'Universite Lyon II. Lyon.

Laboratoire de Psycho-Pedagogie de l'Universite de Caen. Caen.

Lehigh University. *Bureau of Educational Service.* Bethlehem, Pennsylvania 18015.

Linguistic Research Institute. 1666 Connecticut Avenue, N.W. Washington, D.C. 20009.

Louisiana State University. *Bureau of Educational Materials and Research.* Baton Rouge, Louisiana 70803.

Louisiana Tech University. *Division of Educational Research.* P.O. Box 5108, Tech Station. Ruston, Louisiana 71270.

Mecalester College. *Creativity and national Schools Projects.* 1600 Grand Avenue. St. Paul, Minnesota 55101.

Mecalester College. *Office of Educational Research.* St. Paul, Minnesota 55101.

Madison College. *Madison Special Education Instructional Materials Center.* Main Street, Harrisonburg, Virginia 22801.

Maimonides Institute for Exceptional Children. 34-01 Mott Avenue. Far Rockaway, New York 11691.

Max Planck Institut für Biloungsforschung. Berlín, München.

Meharry Medical College. *John F. Kennedy Center for Research in Education and Human Development.* 212 Kirkland Hall. George Peabody College for Teachers. Tennessee 37203.

Memphis State University. *Bureau of Educational Research and Service.* Memphis, Tennessee 38111.

Miami University. *Bureau of Educational Field Services.* 355 McGuffey Hall. Oxford, Ohio 45056.

Miami University. *William Holmes McGuffey Museum*. Osford, Ohio 45056.

Michigan-Ohio Regional Educational Laboratory. 3750 Woodward Avenue. Detroit, Michigan 48201.

Michigan State University. *Highway Traffic Safety Center*. East Lansing, Michigan 48823.

Michigan State University. *Human Learning Research Institute*. 202 Erickson Hall. East Lansing, Michigan 48823.

Michigan State University. *Institute for International Studies in Education*. 513 Erickson Hall. East Lansing, Michigan 48823.

Michigan State University. *Instructional Media Center*. East Lansing, Michigan 48823.

Michigan State University. *Learning Systems Institute*. 202 Erickson Hall. East Lansing, Michigan 48823.

Michigan State University. *Mott Institute for Community Improvement*. 517 Erickson Hall. East Lansing, Michigan 48823.

Michigan State University. *Office of Institutional Research*. 331 Administration Building. East Lansing, Michigan 48823.

Michigan State University. *Office of Research Coordination*. 209 Erickson Hall. East Lansing, Michigan 48823.

Michigan State University. *Regional Instructional Materials Center for Handicapped Children and Youth*. 213 Erickson Hall. East Lansing, Michigan 48823.

Mid-Continent Regional Educational Laboratory. 104 East Independence Avenue. Kansas City, Missouri 64106.

Mississippi State University. *Bureau of Educational Research*. P.O. Drawer EY. State College, Mississippi 39762.

Montclair State College. *Office of Research Coordination*. Normal Avenue and Valley Road. Upper Montclair, New Jersey 07043.

Morehead State University. *Research and Development Center*. Morehead, Kentucky 40351.

Morgan State College. *Institute for Research in Behavioral Technology*. Coldspring Lane and Hillen Road Baltimore, Maryland 21212.

National Education Association, Research Division. 1201 16th Street, N. W. Washington, D.C. 20036.

New Mexico State University. *Clearinghouse on Rural Education and Small Schools*. P.O. Box 3AP, University Park Branch. Las Cruces, New Mexico 88001.

New Mexico State University. *Claude C. Dove Learning Center*. Las Cruces, New Mexico 88001.

New York Medical College. *Center for Urban Education*. 105 Madison Avenue. New York, New York 10016.

New York University. *Center for Field Research and School Services*. 32 Washington Place. New York, New York 10003.

New York University. *Center for Safety*. Washington Square. New York, New York 10003.

New York University. *Center for Urban Education*. 105 Madison Avenue. New York, New York 10016.

New York University. *Educational Research Center*. New York, New York 10003.

New York University. *Testing and Advisement Center*. Fifth Floor, South Building. Washington Square East New York, New York 10003.

North Carolina Central University. *Bureau of Educational Research*. Fayetteville, North Carolina 27707.

North Carolina Central University. *Office of Research and Evaluation*. Fayetteville Street. Durham, North Carolina 27707.

Northeastern State College. *Office of Research and Development*. Tahlequah, Oklahoma 74464.

Northern Illinois University. *Bureau of University Research*. DeKalb, Illinois 60115.

Northern Michigan University. *Institutional Research Office*. 101 Lee Hall. Marquette, Michigan 49855.

Northwest Regional Educational Laboratory. 500 Lindsay Building. 710 S.W. Second Avenue. Portland, Oregon 97204.

- Northwestern University. *Curriculum Center in English*. 1809 Chicago Avenue. Evanston, Illinois 60201.
- Ohio State University. *Center for Vocational and Technical Education*. 1900 Kenny Road. Columbus, Ohio 43210.
- Ohio State University. *Clearinghouse on Science and Mathematics Education*. 1460 West Lane Avenue. Columbus, Ohio 43220.
- Ohio State University. *Curriculum Study Center*. 29 West Woodruff Avenue. Columbus, Ohio 43210.
- Ohio State University. *Industrial Arts Curriculum Project*. 1712 Neil Avenue. Columbus, Ohio 43210.
- Ohio University. *Center for Educational Research and Service*. Athens, Ohio 45701.
- Ohio University. *Educational Media Center*. College of Education. Athens, Ohio 45701.
- Ohio University. *Ohio Council on Economic Education*. Bentley Hall. Athens, Ohio 45701.
- Ohio Wesleyan University. *Educational Research and Evaluation Service*. Delaware, Ohio 43015.
- Parsons College. *Bureau of Institutional Research*. Fairfield, Iowa 52556.
- Pennsylvania State University. *Art Education Research Center*. Chambers Building. University Park, Pennsylvania 16802.
- Pennsylvania State University. *Center for Cooperative Research With Schools*. 302 Education Building. University Park, Pennsylvania 16802.
- Pennsylvania State University. *Computer-Assisted Instruction Laboratory*. 201 Chambers Building. University Park, Pennsylvania 16802.
- Pennsylvania State University. *International Studies Project*. University Park, Pennsylvania 16802.
- Pennsylvania State University. *Student Affairs Research Program*. 110 Grande Hall. University Park, Pennsylvania 16802.
- Princeton University. *Psychometric Research Program*. Green Hall. Princeton, New Jersey 08540.
- Purdue University. *Instructional Media Research Unit*. Memorial Center. Lafayette, Indiana 47907.
- Purdue University. *Measurement and Research Center*. Lafayette, Indiana 47907.
- Radcliffe College. *Radcliffe Institute*. Cambridge, Massachusetts 02138.
- Red Inicie-Ices. España*. (En cada Universidad funcionan Departamentos de investigación básica y aplicada en Ciencias de la Educación, de acuerdo con programas nacionales aprobados por el Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid.
- Regional Education Laboratory for the Carolinas and Virginia*. Mutual Plaza, Chapel Hill and Duke Streets. Durham, North Carolina 27701.
- Research for Better Schools, Inc.* 1700 Market Street, Suite 1700. Philadelphia, Pennsylvania 19103.
- Rhode Island College. *Office of Educational Research and Development*. 600 Mt. Pleasant Avenue Providence, Rhode Island 02908.
- Rocky Mountain Educational Laboratory*. 1620 Reservoir Road. Greeley, Colorado 80631.
- Rutgers University. *Division of School-Community Educational Services*. 10 Seminary Place. New Brunswick, New Jersey 08903.
- Rutgers University. *Office of Field Research and Studies*. New Brunswick, New Jersey 08903.
- Saint Joseph's College. *Bureau of Institutional Research*. City Line Avenue at 54th Street Philadelphia, Pennsylvania 19131.
- San Diego State College. *Bureau of Educational Service and Research*. San Diego, California 92115.
- San Francisco State College. *Center for Technological Education*. 75 Southgate Avenue. Daly City, California 94105.
- Scarritt College. *John F. Kennedy Center for Research in Education and Human Development*. George Peabody College for Teachers Nashville, Tennessee 37203.

Society for the Advancement of Education. New York (Especialmente en trabajos sobre enseñanza superior).

Society for Research into Higher Education. London.

Southeastern Education Laboratory. 3450 International Boulevard, Suite 221. Atlanta, Georgia 30354.

Southern Illinois University. *Cooperative Research in Design*. Carbondale, Illinois 62901.

Southern Illinois University. *Educational Research Bureau*. Carbondale, Illinois 62901.

Southern Illinois University. *Experimental Freshman year Program*. Carbondale, Illinois 62901.

Southern Illinois University. *School Research Services*. 322 Wham Building. Carbondale, Illinois 62901.

Southern Illinois University. *University School Cooperative Research Center*. Carbondale, Illinois 62901.

Southwest Educational Development Laboratory. 800 Brazos. Austin, Texas 78701.

Southwest Regional Laboratory for Educational Research and Development. 11300 La Cienega Boulevard. Inglewood, California 90304.

Southwestern Cooperative Educational Laboratory. 117 Richmond Drive, N.E. Albuquerque, New México 87106.

Stanford University. *Clearinghouse on Educational Media and Technology*. Institute for Communication Research Stanford, California 94305.

Stanford University. *School Planning Laboratory*. School of Education. Stanford, California 94305.

Stanford University. *Stanford Center for Research Development in Teaching*. 770 Welch Road. Palo Alto, California 94304.

Stanford University. *Stanford International Development Education Center*. School of Education. Stanford, California 94305.

State University College at Buffalo. *Creative Studies Project*. 1300 Elmwood Avenue. Buffalo, New York 14222.

State University College at Fredonia. *Teacher Education Research Center*. Fredonia, New York 14063.



TAMAMES, R.—**Introducción a la Constitución española (Texto y comentarios)**. Alianza Editorial, Col. Libro de bolsillo, n.º 785, Madrid, 1980, págs. I-XIII, 325.

Comenzamos la breve recensión de esta obra, señalando su valor como auxiliar a la hora de lograr un conocimiento adecuado del ordenamiento constitucional en el Bachillerato y en la Formación Profesional (1).

Su autor, un hombre polifacético, es ajeno a la enseñanza media (si bien ejerce como profesor en la universidad) y libros suyos sobre otras materias distintas a la que ahora nos ocupa, son conocidos de profesores y alumnos. R. Tamames no oficia, sin embargo, en la obra de pedagogo, aunque tenga en cuenta de manera preferente (2) el fin escolar que pudiera prestar. No escribe sólo para alumnos o para profesores; tampoco es el suyo un alegato político como diputado que fue (y es) por Madrid en las Cortes constituyentes; no nos «introduce» a la Constitución desde «dentro», dando sus claves jurídicas, eruditas e históricas; nadie busque aquí la llamada de un político moralista al cumplimiento de la ley de leyes. Su texto tiene un poco de algunas de las cosas que he enumerado y sobre todo transcurre en un estilo llano, claro y ameno, que intenta pensar y analizar la Constitución buscando sus resonancias en la crítica y en la práctica social.

Espero que con las líneas precedentes se haya ayudado a eliminar cualquier prejuicio sobre lo que la obra pudiera contener y significar, dado quien es su autor y sirva ello de muestra de quiénes son los que se preocupan del conocimiento del ordenamiento constitucional y de acicate a todos los que se consideren llamados a ello.

Pasemos ya del autor a su obra. La obra en cuestión se halla claramente dividida en tres partes: en primer lugar el prólogo del autor; en segundo lugar el texto de la Constitución en castellano y comentarios, artículo por artículo, al referido texto; en tercer lugar los Anexos y el Índice analítico.

Veamos cada una de estas tres partes rápidamente. Es el «Prólogo del autor» una buena introducción a las otras dos partes. En él se explican las intenciones y antecedentes, tanto personales como teóricas, del autor de la obra, a la vez que se hacen críticas a otros planteamientos y enfoques. Busca su autor dejar bien sentado que su deseo de introducir al estudio (que ya el conocimiento es una práctica, sin falta de llamar a obligaciones y cumplimientos) de la Constitución viene derivado de la exigencia de un conocimiento social que del propio texto se deriva. Desde esta perspectiva, hay que reconocer que el texto constitucional es interesante, pero tiene ciertas dificultades que un análisis del trasfondo, contenido y significado nos puede ayudar a vencer. El último criterio para entender el texto legal será la práctica social y la crítica que siempre le acompaña en toda sociedad democrática: «Como también será con el tiempo como comprobaremos que éste o aquel artículo se formuló de manera poco precisa, abriendo así un ancho margen de posibles interpretaciones» (3); y también dice: «En realidad, la luminosidad de un texto legal, y a la postre su propia elegancia, dependen de la mayor o menor eficiencia que alcance en su aplicación, del éxito que se logre en su desarrollo práctico, de que comporte o no consecuencias verdaderamente favorables en el proceso histórico del país» (4).

La segunda parte la componen el texto constitucional y sus comentarios. El texto respeta el publicado en el B.O.E., siendo completado con unos títulos entre corchetes que acompañaron a la edición que se distribuyó con motivo del «referendum» de su aprobación. El texto sólo viene en castellano y ésta es una limitación que se nos antoja recorta su difusión y conocimiento, cuando son otras además las lenguas oficiales españolas.

El autor ha optado por la división en artículos a la hora del comentario. No se pierde, sin embargo, la visión de conjunto, que antecede —en la parte final del Prólogo— al estudio del Preámbulo.

El comentario es digno de elogio por varios motivos. En primer lugar no se ciñe al «artículo» como quien hace la exégesis de un decálogo moral, sino que, fiel a la letra y al espíritu de la disposición que regula su conocimiento, comenta el ordenamiento constitucional junto con las leyes por las que se desarrolla, dejando indicado los proyectos o temática de las aún no aprobadas. Esto le da al texto un matiz de proximidad a la problemática jurídico-social que rodea a la comunidad docente. En segundo lugar no desdeña ejemplificar con conductas históricas u opiniones sobre temas futuros los artículos comentados, haciendo sujetos de la actividad política a quienes en realidad debieran serlo y en la práctica lo intentan (partidos políticos, sindicatos, patronales, organi-

(1) Véase Ley 19/1979 de 3 de octubre, por la que se regula el conocimiento del ordenamiento constitucional en el Bachillerato y Formación Profesional de Primer Grado (B.O.E. del 6 de octubre). Esta ley aparece en el tercer anexo de la obra comentada. Puede completarse con Circular número 3 de la Dirección General de Enseñanzas Medias para el Curso pasado 1979/80.

(2) Véase el Anexo 3 de la obra comentada (páginas 265-267).

(3) Página II de la obra en cuestión.

(4) Página V.

zaciones profesionales, asociaciones, etc...). En tercer lugar dedica, con excelente criterio a nuestro juicio, más de una tercera parte del comentario (las noventa primeras páginas) a los cincuenta y cinco primeros artículos y el Preámbulo. La explicación de estos es competencia, en su mayor parte, del Seminario de Filosofía en los institutos de bachillerato, que cuentan en la obra con una buena ayuda.

En general el comentario utiliza un lenguaje diáfano, aclara el sentido de los términos difíciles y complejos con definiciones sencillas y ejemplos o referencias históricas, facilitando mucho la comprensión del texto; ordena el conocimiento del texto, pues, aun siendo un estudio de artículo por artículo, comenta con detenimiento los títulos y subtítulos que dividen y agrupan a éstos y relaciona por su contenido u obligación unos con otros. Es especialmente claro su comentario del artículo cincuenta y tres, que ordena los artículos precedentes según su obligación; favorece una actitud crítica en el alumno al encontrarse en los comentarios citas históricas a otras constituciones, a otras opciones, o crítica personal expuesta en diálogo con el lector.

En último lugar los Anexos. El primero es una «síntesis del proceso constituyente»; el segundo es una relación muy bien actualizada de las leyes previstas para el desarrollo de la Constitución; el tercero es el texto de la ley que regula el conocimiento del ordenamiento constitucional en Bachillerato y Formación Profesional de Primer Grado, por si pudiera servir su ignorancia para eximir su cumplimiento; por último y en cuarto lugar, un índice bibliográfico seleccionado con buen tino. Acompaña estos anexos un «índice analítico» de la Constitución, extenso y muy bien elaborado, guía inmejorable a la hora de penetrar en este difícil e interesante texto constitucional.

Acompaña, pues, nuestro parabién y recomendación a docentes y discentes, a la presentación de esta obra.

M. R.

GOMEZ DACAL, GONZALO: El centro escolar. Nuevas perspectivas para su dirección y organización. Editorial Escuela Española, S. A. Madrid, 1980. 327 págs.

Se trata de una síntesis, con abundantes gráficos y esquemas, de los aspectos que componen la estructura organizativa de una institución escolar, pensada preferentemente para el nivel de educación general básica. Esta síntesis se desarrolla en 4 capítulos.

En el Capítulo I, se analizan los principios generales de organización que son aplicables a la estructuración de centros escolares, en función de las responsabilidades, funciones y actividades que les son propias. La estructura organizativa general de las instituciones se articula en tres planos o dimensiones: horizontal, vertical y auxiliar y consultiva, con los sistemas y modalidades de comunicación más frecuentes entre ellas.

El Capítulo II, se refiere a los principios generales de la dirección científica aplicables a la vida escolar, con especial mención de los indicadores de los «tipos» autocrático, democrático, «laissez-faire» y equilibrado de la actividad directiva, con base en los trabajos de Brown, Lewin, Lippit y White.

El Capítulo III, dedicado a la parte dinámica de la organización, estudia algunos de los principios que deben ser tenidos en cuenta en una racional y eficaz organización del trabajo, especialmente en estos ámbitos: objetivos de la organización, la toma de decisiones, la planificación y programación de actividades y el control y evaluación de resultados.

El último Capítulo, el más extenso de los cuatro, se centra en las alternativas más comunes en materia de organización del curriculum, considerando las formas actuales que adopta el modelo graduado, el no graduado y el mixto, así como algunas soluciones singulares sobre organización del centro escolar.

Completan la obra los siguientes anexos: una selección sobre evolución de las bases legales que regulan las competencias y estructura de los órganos de gobierno de los centros escolares; un cuadro de disposiciones legales que establecen los criterios sobre organización de las instituciones escolares; la Ley Orgánica del Estatuto de Centros escolares no universitarios; los debates parlamentarios previos a la aprobación de este Estatuto y una amplia bibliografía general.

Una obra escrita en lenguaje claro, actualizada en su temática, y de interés general para cuantos tengan inquietud por los temas relativos a la organización y dirección de instituciones escolares.

R. M. R.

JOSE GUILLÉN: Urbs Roma. Vida y costumbres de los romanos. I. La vida privada. II. La vida pública. III. Religión y ejército. Ediciones Sígueme. Salamanca, 1980.

El prestigioso profesor José Guillén, de la Universidad Pontificia de Salamanca, acaba de dar cima a su extensa obra. «Urbs Roma. Vida y costumbres de los romanos», iniciada en 1977, con la publicación del Volumen III en el pasado año.

Cada uno de los tres volúmenes de que consta la obra se desarrolla a su vez en amplios apartados que desenvuelven en minucioso y fundamentado estudio el contenido de sus respectivos títulos. Así el primero de ellos consta de los subtítulos: 1. La ciudad. 2. La vivienda. 3. La familia. 4. La educación de los hijos. 5. El aderezo personal.

El segundo se subdivide en a) La vida social y política a lo largo de los tres grandes períodos históricos (Monarquía, República e Imperio, con el estudio de las Magistraturas en esas épocas) y b) La buena vida: comida, paseos y viajes de recreo.

El tercero, dedicado a las dos grandes instituciones que constituyeron el alma de la vida de Roma: la Religión y el Ejército, explica a través de más de 600 páginas el culto, los dioses (romanos, itálicos, griegos y orientales) y el carácter y formación del ejército con las reformas habidas desde la época semilegendaria de los reyes hasta el fin del Imperio romano de Occidente.

Cada volumen termina con tres Indices, que contribuyen al manejo fácil y provechoso de la obra: el de nombres propios, subdividido en antiguos y modernos; el analítico, por materias o temas que considera más representativos y, finalmente, el índice general, que es simplemente el desarrollo de cada capítulo en que se estructura la obra. Una serie de ilustraciones gráficas correspondientes al contenido de cada volumen pone fin a los mismos.

Si quisiéramos condensar brevemente la característica fundamental de toda la obra la cifraríamos en la máxima objetividad. Se ha propuesto el autor ofrecernos una cinta de datos históricos en forma diacrónica, basada en la consulta directa de los textos clásicos, y a ello se atiene con la máxima fidelidad posible.

Avalan la objetividad las citas que a menudo esmaltan cada página de la obra, interpretadas con el rigor exacto de quien conoce a la perfección la lengua de los textos. Otras veces nos ofrece el mismo texto latino, escogido con gracia y oportunidad, para confirmar, mejor que cualquier interpretación personal, la afirmación teórica o el episodio histórico de que se trate.

El autor no se ha propuesto una investigación de aquellos puntos que tienen una segura conexión con las realidades de los pueblos itálicos o indoeuropeos en general anteriores al asentamiento y desarrollo del pueblo latino en el Lacio; por eso no puede echarse de menos esta clase de estudios o considerar como una omisión la exposición de temas entroncados con otras culturas, ajenos al propósito de la obra de Guillén, a saber, historiar la vida del pueblo romano extraída directamente del análisis concienzudo de los textos clásicos.

Si quisiéramos, no obstante, resaltar una laguna que nos ha parecido relevante a lo largo de tantos temas estudiados a fondo, sería la referente al mundo de los esclavos, tan importante, huelga decirlo, en medio de una sociedad plenamente esclavista como la romana.

Es cierto que se alude a ellos con alguna frecuencia, pero no aparece un solo epígrafe, dentro de la vida privada o pública del pueblo romano, dedicado exclusivamente, como se merece, a lo que significaron los esclavos bajo tantos aspectos en el desarrollo del mundo antiguo.

«Urbs Roma», que nos trae a la memoria el conocido título «Urbs» de H. Enrico Paoli, con muchos puntos de contacto con el que comentamos, merece por su originalidad, sistematismo y abundancia de datos ocupar un puesto de honor en todos los Seminarios didácticos y Departamentos que tengan alguna relación con los temas del mundo romano.

T. RECIO

T. W. MOORE.—Introducción a la teoría de la educación. Alianza Editorial. Madrid, 1980.

Distingue Moore dos tipos de teorías. En primer lugar, las teorías científicas, que califica como teorías básicamente explicativas. En segundo lugar, las teorías prácticas, entre las que cuenta, entre otras, las referidas a la educación. Vuelve a plantear, de esta manera, un problema de larga tradición, que ha sido constantemente objeto de interés filosófico.

Moore soluciona las implicaciones y mutuas exclusiones de un modo simplista, como si nada se hubiese pensado sobre el tema. La diferencia, afirma, puede establecerse diciendo que «mientras una teoría científica pretende decirnos qué ocurre, una teoría de la educación, lo mismo que las teorías de la moral, la medicina o la política, pretende decirnos qué tenemos que hacer. Esto no quiere decir que una teoría de la educación no se pueda usar, en algunas circunstancias, para explicar lo que ocurre, por ejemplo, en una clase; pero la educación es principalmente práctica en cuanto a su función, y la teoría de la educación es principalmente una teoría práctica» (p. 18).

Desde esta perspectiva, la estructura de una teoría de la educación, en cuanto teoría práctica, queda establecida en los siguientes términos:

1. P es deseable como finalidad.
2. En las circunstancias, Q es la forma más efectiva de conseguir P.
3. Por consiguiente, hágase todo cuanto Q implica.

«En la práctica, hacer Q implicará todo tipo de cosas, según la naturaleza de la teoría. Tratándose de una teoría educativa, Q se concretará en un número indefinido de actividades pedagógicas: enseñar, orientar a los niños, motivarlos, animarlos, etc.» (p. 30).

Este sencillo esquema sirve a Moore para presentar varias teorías históricas: Platón, Rousseau, James Mill, John Dewey. Y vuelve sobre él para fundamentarlo y desarrollarlo.

Los supuestos en los que se apoyan las teorías educativas le permiten, a su vez, ofrecer dos enfoques generales: El «tradicional» y el «progresivo». El primero se apoya en el supuesto de que los niños tienen un cierto rechazo a la educación. La enseñanza se convierte automáticamente en una cuestión de órdenes, prohibiciones, mandatos. Al alumno hay que imponerle la educación. «Los partidarios de este modelo suelen recalcar lo que hay que aprender, y suponen que la educación hace que el alumno adquiera conocimientos y actitudes que son importantes por sí mismos. Además se suele pensar que este conocimiento consiste en una serie de diferentes áreas de comprensión —matemáticas, ciencia, historia, etc.— que deben ser todas ellas enseñadas y aprendidas como disciplinas distintas. La educación se representa, pues, como una especie de transacción entre un recipiente lleno y otro vacío. El maestro es un hombre lleno, un depósito de conocimientos, habilidades y actitudes socialmente importantes, mientras el alumno está vacío y necesita que se le llene».

El segundo, el enfoque «progresivo», parte del supuesto de que el niño está generalmente bien dispuesto hacia la educación, de que tiene interés, curiosidad. Los conocimientos y las destrezas adquieren importancia en cuanto permiten y favorecen el desarrollo personal, la realización de las potencialidades internas del individuo. La educación pasa a ser una «empresa cooperativa en la que al alumno se le anima a tomar la iniciativa, a explorar su entorno, a encontrar las cosas por sí mismo»... El maestro proporciona la ayuda necesaria para asegurar que el niño tiene estímulos intelectuales y oportunidades suficientes para su desarrollo (p. 35).

Los resultados que Moore consigue no son deslumbrantes ni especialmente llamativos. Quizá, lo mejor de su obra sea la intención y el camino que abre. Porque el componente teórico es imprescindible para que el proceso educativo adquiera una cierta congruencia y eficacia. Todo docente maneja, implícitamente al menos, una serie de convicciones, de creencias que utiliza como dogmas y principios de su actividad. Es necesario que tales supuestos se planteen críticamente y se sometan a la comparación. De este modo será posible introducir un poco de claridad y firmeza en lo que se está haciendo, en lo que se debe hacer.

T. R. NEIRA

RODRIGUEZ MARTIN, M.—Manual práctico de legislación para la E.G.B. Madrid.
Ed. Escuela Española, 1980, 381 págs.

Según palabras del propio autor la finalidad de este libro es ayudar a los profesionales de la educación a solucionar los problemas administrativos que el ejercicio de su función docente conlleva. Un texto elaborado con este objetivo lógicamente atrae nuestra atención, puesto que conociendo de cerca el complejo y complicado mecanismo de la Administración educativa era necesario un manual que facilitara a los profesionales conocimiento de las normas jurídicas vigentes y de los procedimientos a los que deben ajustarse los actos administrativos. De hecho no abundan textos donde se recojan a la vez las normas y los procedimientos específicos para un determinado sector o nivel educativo precisamente por la dificultad de reunir en una misma persona ambas especializaciones.

Sin embargo esto ha sido posible en esta obra gracias a su autor, Manuel Rodríguez, que reúne en su persona una formación jurídica rigurosa —especialista en Derecho Administrativo— a la vez que un extraordinario conocimiento práctico de la problemática educativa en su constante contacto con los profesionales desde su puesto de redactor jefe de la revista «Escuela Española». Precisamente este conocimiento directo de la problemática real que preocupa y desconcierta al docente, es la que le ha llevado al autor a escribir el texto incluyendo en él información/respuestas sobre los principales interrogantes que el docente hoy se plantea y que habitualmente le formulan a través del consultorio profesional establecido por «Escuela Española».

En este caso, calificar el texto como «práctico» no es una estrategia publicitaria. El texto recoge tal variedad de temas e información que necesariamente será útil tanto para aquellos que traten de informarse sobre las disposiciones reglamentarias del funcionariado (concursos de traslados, permutas, jubilaciones, licencias, régimen económico, régimen disciplinario, mutualidad de funcionarios, ...) como aquellos otros que desean conocer la normativa vigente en materia de planificación y organización educativa (Delegaciones provinciales, régimen de centros, transportes y concentraciones, Inspección Técnica, Reglamento de régimen interno de los centros, etc.). Especialmente llama la atención que el texto comience con tres capítulos destinados al reglamento de régimen interno, el ejercicio de la función directiva y la participación de los padres en la comunidad escolar, que aunque pendientes de desarrollos normativos, todos sabemos son de máxima actualidad en los medios educativos, lo que abunda en el carácter práctico de manual, carácter que por otra parte se reafirma con la inclusión al final de informaciones diversas (organigramas, disposiciones, direcciones, etc.) siempre útiles a los docentes.

En resumen, estimamos que el libro que comentamos ofrece información básica sobre los problemas que conlleva el ejercicio de la función docente y por tanto muy útil para los profesionales de la educación, especialmente los de E.G.B. a quienes va destinado de manera especial. Felicitamos al autor por su espíritu de servicio al redactar este texto, al mismo tiempo que le deseamos futuros éxitos profesionales dado que por su formación es uno de los mejores especialistas en Legislación Escolar.

MARIO DE MIGUEL DIAZ

BENITO Y DIEZ-CANSECO, J. y Otros.—Intereses profesionales y académicos al final del Bachillerato. Salamanca. Ed. Universidad/ICE 1979, 238 págs.

El texto que comentamos constituye el informe de una investigación de la Red INCIE/ICES dirigida por el profesor José Benito y Díez-Canseco, catedrático de la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de E.G.B. de Oviedo y su actual director. Como su título indica, el proyecto se centra en un estudio sobre la problemática de los intereses académicos y profesionales de los alumnos en el ciclo o período intermedio —Bachillerato/COU— y, desde nuestro punto de vista, el libro ofrece dos aspectos interesantes a todos los profesionales de la psicopedagogía y la orientación escolar: los resultados de una investigación concreta y la elaboración de un instrumento de diagnóstico.

La investigación se realizó en el curso 1975-76 sobre una muestra de 1.609 alumnos de la población de bachillerato y COU del Distrito Universitario de Salamanca, y como su autor dice «pretende proporcionar información acerca de lo que en realidad sucede en un campo tan poco explorado como el de los intereses, tan deformado por ideas hechas, por falsas generalizaciones». De acuerdo con este planteamiento la mayor parte del libro se dedica a analizar los resultados concretos obtenidos, agrupando su temática en bloques estructurales a partir de las cuestiones más importantes del proceso orientador, y comentando los datos en función de las variables dicotómicas utilizadas en el estudio (sexo, régimen del centro, ubicación, tipo de opción curricular y nivel de estudios del alumnado). De esta forma, partiendo de bases empíricas, el autor nos acerca a la problemática real que subyace en todo proceso orientador, que no es distinta de la que se plantea cada sujeto en determinado momento de su vida —trabajar o estudiar—, qué tipo de estudios elegir, dificultades para realizar una vocación, etc..., de la del mismo orientador al cuestionarse la problemática que condiciona las elecciones efectuadas por los sujetos: cómo influye la orientación y la información en las elecciones, expectativas familiares y preferencias personales, origen y estabilidad de los intereses, etc.

Sin embargo el valor fundamental del texto es la aportación de un instrumento de diagnóstico de los intereses (IPSA) —con tres variantes y dos formas— que a modo de inventario el autor nos ofrece como un medio de exploración de los sujetos en estos niveles. Todos los profesionales de la Orientación conocemos por propia experiencia la importancia y dificultad que entraña el diagnóstico de los intereses de un sujeto. Conviene recordar las limitaciones con que cuentan las estimaciones efectuadas a partir de intereses manifiestos y expresados —que son los procedimientos que habitualmente se utilizan— para darse cuenta de que todo proceso de acercamiento a pautas de estimación a través de inventarios y/o criterios psicométricos debe ser considerado positivamente, máxime cuando en nuestro país, contamos con pocos instrumentos sencillos, prácticos y adaptados a las peculiaridades de nuestra realidad educativa y laboral. Aunque el instrumento que se nos ofrece (IPSA) no es aún definitivo, tanto la técnica de elaboración de ítems —en la línea de Thurstone y Kuder—, como el proceso estadístico utilizado —análisis factorial—, avalan este inventario por el rigor metodológico empleado en su construcción.

En resumen, entendemos que el libro es sumamente útil pues no sólo colabora decisivamente a analizar e interpretar el importante mundo de los intereses en una etapa tan decisiva para la persona como es la juvenil, si no que además nos sitúa ante procedimientos y técnicas científicas que permiten avanzar en la elaboración de instrumentos de exploración más rigurosos. Sin duda este último aspecto es el que mueve la preocupación y los trabajos del autor —que por otra parte no se circunscriben solamente a esta investigación— por los cuales queremos felicitarle.

MARIO DE MIGUEL DIAZ

ESCOLANO BENITO, A., GARCIA CARRASCO, J. y PINEDA ARROYO, J. M.—La investigación pedagógica universitaria en España (1940-1976). Salamanca. Ediciones de la Universidad (Instituto de Ciencias de la Educación), 1980.

Nos hallamos ante el primer estudio empírico destinado a reconstruir la historia de la investigación pedagógica en las Universidades españolas durante el período comprendido entre el término de la guerra civil y el año 1976, cuando la especialidad de Pedagogía comienza a extenderse a otras Facultades distintas de las cuatro pioneras: Madrid, Barcelona, Valencia y Salamanca.

El libro —que constituye la primera fase de un proyecto de investigación más amplio sobre toda la producción pedagógica española— se centra en el inventario y análisis cuantitativo de las Tesinas de licenciatura, Tesis Doctorales e investigaciones realizadas en los ICEs durante el citado período. La contribución documental que aporta es innegable: los autores inventarían y dan a conocer un conjunto de obras que permanecían, hasta ahora, olvidadas en las estanterías y archivos de las secretarías universitarias, pues la mayor parte de ellas siguen inéditas.

Pero la finalidad del estudio no es meramente histórica y documental: sus objetivos son, además, sociológicos y epistemológicos. En efecto, los autores no pretenden, tan solo, sacar a la luz el pasado inmediato de la investigación pedagógica en nuestro país; se proponen, además, analizar, a su través, ciertos aspectos sociales e institucionales de las ciencias de la educación. Parten, en este sentido, de concepciones muy próximas a la llamada «ciencia de la ciencia» de J. Bernal y de D. J. S.

Price o de la sociología de la ciencia R. K. Merton, pensando las ciencias, ante todo, como instituciones histórico-culturales que tienen una importante presencia social y que comportan gremios de especialistas, redes de publicaciones, sistemas de contacto y de intercambio de la información, pautas y reglas normalizadas de comportamiento, etc. Así contempladas, las ciencias aparecen como estructuras objetivas que permiten un estudio empírico y se recortan como «hechos institucionales» al conocimiento de cuyo desarrollo cabe aplicar procedimientos cuantitativos y estadísticos tales como estudios bibliométricos de la literatura científica, análisis y medida de la «productividad» de ciertos «círculos de especialistas» o del liderazgo que algunos autores desempeñan en el seno de dichos círculos o fuera de ellos, etc. Tales métodos han sido introducidos en España por López Piñero y aplicados a otras áreas de la investigación científica por autores como J. Jiménez Blanco o P. González Blasco (1). Escolano, Pineda y García Carrasco los han hecho extensivos al campo pedagógico.

Cierto que, históricamente considerada, la institucionalización de las llamadas «ciencias de la educación» es todavía muy reciente. Pero en su aspecto socio-cultural parecen configurarse de un modo muy semejante al de las restantes disciplinas científicas. Tal es, al menos, la conclusión que creen poder sacar los autores del estudio, quienes comprueban, p. e. que las ciencias de la educación, en su desarrollo durante el período estudiado, se ajustan a la ley del «crecimiento exponencial» formulada por Price, ley que «comporta que "la ciencia crece a interés compuesto" y que las tasas de incremento, en cualquier momento de la evolución de la serie de datos, son proporcionales al tamaño adquirido; es decir, cuanto mayor es el volumen adquirido por la ciencia en un tiempo dado, más rápidamente crece» (p. 25).

La obra pasa revista, asimismo, a los «círculos científicos» presentes en las secciones de Pedagogía de las Universidades, tratando de detectar las principales líneas de investigación de cada círculo y los autores que han desempeñado funciones de liderazgo en la producción pedagógica nacional. De estos y otros análisis más pormenorizados resultan datos muy curiosos e interesantes sobre la organización, funcionamiento y productividad de los departamentos universitarios de Pedagogía, o sobre la relación que esta productividad guarda con otras variables: p. e. con las mejores o peores expectativas de empleo de los licenciados en ciencias de la educación.

El análisis histórico-institucional de las ciencias no puede, sin duda, eximir de otro tipo de análisis epistemológicos o gnoseológicos orientados a determinar las relaciones de verdad o el grado de coherencia interna y la fecundidad operatoria de las mismas. También es cierto, sin embargo, que ningún análisis gnoseológico puede ignorar que la actividad científica es, ante todo, como ya vio Kant, una cuestión de hecho, un «factum» de naturaleza social y cultural. Si hay que partir del «factum» de la ciencia, nada más necesario y útil que conocerlo del modo más exacto posible. El libro reseñado proporciona, precisamente, ese tipo de conocimiento factual.

PILAR PALOP

CLAUDIO LOZANO.—*La escolarización. Historia de la enseñanza.* Barcelona. Montesinos, 1980.

Claudio Lozano, profesor de la Universidad de Barcelona, acaba de publicar un pequeño libro en el que ofrece cuatro ojeadas distintas sobre la Historia de la Educación: una historia de la infancia; una historia de los profesores o del oficio de enseñar; una historia de la Pedagogía como disciplina y, finalmente, una historia de la educación española. Demasiados contenidos para 150 páginas. Pero Lozano escribe deprisa, en un tono desenfadado y divulgador. Tan deprisa escribe que se olvidó de ponerle un índice al libro, que carece de él. Tampoco se detiene a citar las fuentes de su trabajo y sólo ofrece una sumarisima bibliografía en las últimas páginas. Y es pena: como obra pedagógica sería más útil mencionando las referencias que utiliza, las cuales son, a menudo, interesantes y están bien elegidas. Acaso el designio de Lozano era hacer una historia para leer, en lugar de una obra de consulta. Y eso sí que lo ha conseguido: la lectura del libro es amable y viene salpicada de anécdotas, de textos seleccionados con acierto e, incluso, de algunos divertidos grabados e ilustraciones curiosas. Lozano tiene, además, la habilidad de condensar la información sin hacerla indigesta.

Cabe, sin embargo, preguntarse por qué extraña paradoja promete siempre en los títulos contenidos que luego no ofrece. Así, p. e., el primero de los trabajos se titula «El niño y su falta de historia». El capítulo se inicia, además, afirmando que antes de la Ilustración «los niños no existían» y que la asignación a la infancia de un estatuto «como grupo social aparte» surge «cuando el niño empieza a ser socialmente útil» (p. 11). Pues bien, el contenido del capítulo no demuestra esa «falta de historia», sino todo lo contrario. De acuerdo con los testimonios que aduce el propio Lozano, egipcios, mesopotámicos, griegos, romanos, y todos los pueblos y culturas que vinieron detrás tenían una concepción de la infancia y de la educación infantil ¡Y tanto que la tenían! Por cierto que tampoco se explica por qué los niños son más «útiles socialmente» después de la escolarización obligatoria que antes de ésta. En realidad Lozano da muestras de no haber digerido bien ciertas tesis

(1) (Cfr., p. e. JIMÉNEZ BLANCO y otros: *Historia y sociología de la España.* Madrid. Alianza Universal, 1979.

de inspiración foucaultiana —«el niño es un invento reciente», etc.— o de no acertar a conjugarlas con la historia de la escolarización, la cual no debe confundirse con la historia de la infancia.

También el título del segundo capítulo es algo despistante: «Los profesores. Un oficio de esclavos». Que no cunda el pánico: lo de «esclavos» se refiere al origen etimológico del término «pedagogos». Lozano nos habla, en realidad, indistintamente de los antecesores del profesor y del pedagogo: de los sofistas griegos, del *retor* romano, del *magister* de las Universidades medievales y de algunas importantes figuras de la historia de la educación: Vives, Comenio, Pestalozzi, etc., a quienes presenta con galanura y simpatía: insignes profesionales, todos ellos, que dignifican un oficio necesario y noble.

En la tercera parte del libro pasa Lozano revista a la Historia de la Pedagogía como disciplina. Se esfuerza en verla como una ciencia, aunque reconoce que en su seno se enfrentan las doctrinas. Trata, entonces, de salvar la dificultad recurriendo a la noción kuhniana de «paradigma»: «La historia de la Pedagogía no es un proceso de acumulación refundición de conocimientos, sino la sucesión de distintos paradigmas, de mundos científicos diferentes e *incomparables*» (p. 92). Cree, incluso, poder distinguir tres «paradigmas principales: el teleológico, el positivo-mecanicista y el materialista dialéctico» (p. 95) Pero, ¿por qué tres paradigmas y no más bien muchos? Acaso porque quiere salvar la cientificidad de la Pedagogía y no le conviene, tampoco, abusar de lo de los paradigmas. En esto, como en todo, «nada en demasía» es una norma de prudencia, pero que no convence: pocos o muchos, los «paradigmas» pedagógicos son, todos ellos, de un modo u otro —dice Lozano— «teleológicos». De modo que, para justificar la distinción que estableció en un principio, el autor se ve obligado a hacer auténticos juegos malabares.

En realidad, tal y como Lozano la concibe —a juzgar por el contenido del capítulo— la educación contemporánea abarca, en España, desde el siglo XVI hasta nuestros días: extraña versión de la cronología que pudiera halagar, todavía, sin embargo, a más de un pedagogo nostálgico; a más de uno de esos pedagogos para quienes la Pedagogía de inspiración escolástica sigue siendo la más actual de las pedagogías.

PILAR PALOP

