

AULA ABIERTA

REVISTA DEL
INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACION

SECCIONES:



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



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



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



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



CONSEJO DE DIRECCION

PRESIDENTE DE HONOR:

Mfco. y Excmo. Sr. Rector de la Universidad de Oviedo, D. Teodoro López-Cuesta Egocheaga.

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

DICIEMBRE, 1981. N.º 33

ESTUDIOS

Págs.

Presente y porvenir de la educación en España	4
La resistencia al cambio educativo	11
Formas didácticas de recuperación individualizada en el área de la lengua	21

EXPERIENCIAS Y REALIZACIONES

Una experiencia de programación escolar en el área matemática	41
La visita al museo arqueológico	55
Las fuentes literarias para el estudio de la localidad	61
La representación de títeres: su ámbito educativo desde el análisis de una experiencia	64

INFORMACION

Actividades del ICE	71
Filosofía y teología en el siglo XX	72
Otras actividades	74
I Jornadas de didáctica en el Bachillerato (Historia, Geografía, Arte) y de Latín	74
Sistema educativo: Formación Profesional y Empleo	77
«Notiuncula didáctica: la segunda ley de De Morgan en un caso de sintaxis latina»	84

DOCUMENTACION BIBLIOGRAFICA

Materiales de trabajo para la enseñanza de la Historia en la EGB-BUP	85
La literatura infantil en la escuela. Selección bibliográfica ...	92
Recensiones	97

ADVERTENCIA

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



PRESENTE Y PORVENIR DE LA EDUCACION EN ESPAÑA

ANTONIO LAGO CARBALLO
Subsecretario de Educación y
Ciencia

AULA ABIERTA se complace en reproducir el discurso pronunciado por el Ilmo. Sr. D. Antonio Lago Carballo, Subsecretario de Educación y Ciencia, con motivo de la apertura de los cursos de perfeccionamiento de profesores, organizados por el ICE en el pasado mes de julio de 1981, en Gijón.

DISCURSO INAUGURAL DE CURSOS DE VERANO ORGANIZADO POR EL ICE DE OVIEDO

En este Seminario que hoy inauguramos concurren diversas circunstancias que hacen particularmente satisfactoria para mí la participación en el mismo. En efecto, siempre es grato reunirse con quienes dedican lo mejor de su tiempo y de su vida a los demás y ésta es una cualidad que se da en muy alto grado en los educadores. Además, ese contacto constituye, para los que ejercemos funciones y asumimos responsabilidades en la administración y gobierno de la educación, una condición indispensable para que la política educativa se inspire, esencialmente, en el pensamiento y en la experiencia de quienes viven cotidianamente los problemas educativos y que son, por otra parte, los que han de aplicar las orientaciones de aquella en los Centros docentes de nuestro país.

Por esas razones quiero agradecer al Rector Magnífico de esta Universidad, don Teodoro López Cuesta, su amable invitación para intervenir en la sesión inaugural de este Curso, que se celebra en un Centro de Enseñanzas Integradas de tanta experiencia y solera como es la antigua Universidad Laboral de Gijón.

LA SITUACION EDUCATIVA ESPAÑOLA

El programa de actividades que aquí nos congrega se sitúa en el amplio marco de acción que tiene como objetivo mejorar el rendimiento y calidad de la educación. Si esta finalidad debe estar siempre en el primer plano de toda política educativa, hoy es especialmente imperativa para nosotros por la situación que atraviesa el sistema educativo español.

Es cierto que nuestro sistema educativo, visto desde un ángulo puramente cuantitativo, ha alcanzado un nivel satisfactorio que no desmerece, comparati-

vamente, de los países industrializados de Europa. El porcentaje de la población total inscrita en el sistema educativo representa alrededor del 25 %; está escolarizado todo el grupo de edad correspondiente a la educación general básica; la matrícula en Enseñanzas Medias y COU representa el 40 % aproximadamente del grupo de edad 14-17 años, mientras que en la educación superior rebasa el 14 % del grupo de edad 18-23 años.

Mas al lado de esas cifras se encuentran indicadores muy expresivos de que algo no funciona como es debido en nuestro sistema educativo; entre ellos, el alto porcentaje de fracasos en educación general básica: en los últimos años, cerca del 30 % de los alumnos no obtuvieron calificación global positiva al terminar ese ciclo educativo. En ese mismo orden de cosas se podrían mencionar cifras referentes a los demás niveles educativos, que ponen de relieve la existencia de deficiencias o insuficiencias internas de nuestra educación.

Tampoco podemos olvidar la desproporcionada relación entre el número de estudiantes de bachillerato —un millón cien mil— y de formación profesional —quinientos cincuenta mil—, lo que supone que nuestra situación escolar se presente ciertamente alejada de lo que sería una deseable realidad.

EL DESEMPLEO

También en el plano de su rendimiento externo presenta especial gravedad la desproporción existente entre el número y la índole de los profesionales que forma el sistema educativo y las necesidades de la sociedad y de la economía, vistas a través de las perspectivas de empleo. Díganlo sino las cifras de los miles y miles de licenciados en paro o en busca del primer empleo, o la desorbitada relación entre opositores y número de plazas en las pruebas que se celebran en estos días para el acceso al Profesorado de EGB o de Enseñanzas Medias, que llega, en el primer caso, a un promedio nacional que se acerca a 50 opositores por plaza.

Aunque sería injusto atribuir la responsabilidad de ese problema al sistema educativo, éste no puede desentenderse de él; en la búsqueda de su solución, nada fácil, deben conjugarse los esfuerzos en favor del desarrollo económico y social, una racionalización mayor del planeamiento de la educación, de los métodos de selección para determinado tipo de estudios y la creación de Servicios de orientación y de información profesional.

LA CALIDAD DE LA EDUCACION

No es extraño, por todo ello, que exista hoy una preocupación generalizada por la calidad de la educación y, como factor fundamental de ésta, el afán de renovar los sistemas de formación y de perfeccionamiento del profesorado. El análisis de la noción de calidad educativa constituye un tema de apasionante interés y quiero destacar a ese respecto la muy valiosa contribución al mismo que representa una reciente publicación que con el título «La calidad de la educación» ha publicado hace pocos meses la Escuela Asturiana de Estudios Hispánicos, obra a la que tanto ha contribuido este ICE de Oviedo. Tampoco quiero dejar de expresar mi felicitación a cuantos animan y colaboran en AULA ABIERTA, excelente testimonio del espíritu del mismo Instituto.

No voy a detenerme en la compleja cuestión de precisar el alcance del concepto de calidad educativa, pero como punto de partida para formular algunas reflexiones sobre la función del profesor en la época actual, parece necesario un bosquejo extremadamente conciso de algunas características de aquélla.

La educación ha de procurar el desarrollo integral, esencial del ser hu-

mano, del hombre «total». Junto a la formación intelectual, estética y moral una educación de calidad ha de tender a desarrollar la personalidad de cada uno, a estimular su capacidad crítica, creativa y de aprendizaje. A fundar el saber en la propia razón de cada uno, como señala la definición tomista del «docere», y a prepararle para una incorporación eficaz a la vida social y del trabajo; debe proporcionar igualdad de oportunidades a todos y seleccionar a los individuos, de acuerdo con su capacidad y aptitudes, para el acceso a las distintas funciones en el seno de la sociedad. Es decir, en la educación se ha de conjugar el triple cometido de democratización, de eficacia social, mediante la preparación para la vida del trabajo, y de humanismo, que impida supeditar la educación a objetivos exclusivos de productividad.

LA FORMACION Y EL PERFECCIONAMIENTO DEL PROFESORADO

Se ha dicho, con todo fundamento, que ningún sistema educativo es superior en nivel y calidad al de la calidad y nivel de su profesorado. Por ello la formación y el perfeccionamiento del profesorado son, y probablemente lo serán siempre, los problemas fundamentales de todo sistema educativo. Los Institutos de Ciencias de la Educación, y de una manera ejemplar el de esta Universidad de Oviedo, han realizado una meritoria labor en materia de perfeccionamiento del profesorado.

Esta acción de perfeccionamiento del profesorado en ejercicio, cobra hoy, en nuestra época, una importancia singular, porque si todas las profesiones, como consecuencia de los impresionantes avances en los campos científico y tecnológico, exigen readaptaciones periódicas, lo que da plena justificación a la creciente expansión de la educación permanente, la profesión docente necesita, como la que más, de la actualización de los saberes que ha de transmitir y de la puesta al día, también, en lo que atañe a la renovación de métodos y técnicas de enseñanza y aprendizaje.

Solamente con esas condiciones se podrá evitar algo que se achacó siempre a la educación: el preparar para un modelo de sociedad ya superado o fenecido.

LO PERMANENTE Y LO NUEVO EN LA FUNCION DOCENTE

Solamente así se armonizarán adecuadamente las funciones tradicionales y de valor permanente del profesor con las que le plantean las características de la sociedad contemporánea y las de la que se avizora para el futuro. Entre las nuevas funciones cabe destacar las de la ayuda al individuo en la búsqueda y el mantenimiento de criterios propios en un momento de reacciones masivas y de avasalladora propaganda; el conocimiento y empleo de los grupos y de las fuerzas que éstos adquieren espontáneamente de carácter educativo; la ampliación de la acción educativa a sectores y aspectos que hasta ahora le habían sido ajenos; la armonización de la experiencia vivida con la formación académica; la valoración de los elementos técnicos del proceso educativo, la independencia entre todos ellos, el adecuado planeamiento y evaluación de sus distintas etapas y, en definitiva, la preparación para una época de cambios.

INVESTIGACION PEDAGOGICA

El impulso a las investigaciones educativas debería ser otra acción prioritaria para mejorar la calidad de la educación. Conviene que la investigación sea fundamentalmente interdisciplinaria; que incida sobre la totalidad del sistema educativo y no sobre parcelas artificialmente aisladas. A ese efecto se debe

acentuar la relación entre lo que son experiencias e innovaciones de tipo didáctico u organizativo, que determinados docentes o centros de enseñanza introducen y cuya proyección es relativamente limitada, y las investigaciones que en otro plano realizan equipos interdisciplinarios (psicólogos, sociólogos, economistas, educadores, etc.), en el seno de instituciones como los I.C.E.S., o de «laboratorios pedagógicos». En su obra «Psicología y Pedagogía» Piaget se plantea con asombro esta interrogación a propósito de la investigación pedagógica: «¿Por qué la pedagogía es en tan escasa medida obra de los pedagogos? Este es un problema grave y siempre actual. ¿Por qué la inmensa cohorte de educadores que trabajan en todo el mundo con tanto ardor y, en general, con tanta competencia, no engendra una élite de investigadores que hagan de la pedagogía una disciplina científica y viva, de la misma manera que todas las disciplinas aplicadas participan a la vez del arte y de la ciencia?»

Al analizar ese fenómeno, se pueden identificar varias causas. Entre ellas, el convencimiento, bastante generalizado todavía, de que la educación es una tarea artesanal que en cierto modo no requiere una base científica en lo pedagógico; el hecho de que en la formación del profesorado no se dé la importancia debida a despertar el espíritu investigador; el distanciamiento entre los centros de investigación y los docentes, y la notoria escasez de los recursos económicos que se destinan a tal actividad.

LA EDUCACION EXTRAESCOLAR

Por otra parte, el educador tiene que utilizar al máximo las posibilidades educativas que ofrece actualmente la sociedad con sus instituciones culturales y económicas y en especial con los medios de información de masas, que deben ampliar las enseñanzas hoy excesivamente circunscritas al recinto de las aulas, o que creemos que lo están, siendo así que en nuestros días no es la escuela, desde la básica a la universitaria, ni la única depositaria ni la única transmisora del saber. Por ello, una de las funciones más importantes y a la vez más difíciles del profesor de hoy es la de ordenar los saberes que de modo disperso, difuso y casi inconsciente va recibiendo el alumno a través de los mensajes que le proporciona la televisión o la radio o la prensa o el cine. Un niño, aun en la aldea más lejana, percibe hoy noticias, datos, saberes de una manera desordenada, deshilvanada, que necesitan de la interpretación, de la ordenación que solamente el maestro, el profesor, puede darles para evitar que se establezca un divorcio más deformador que formativo entre lo que se le transmite en la escuela y aquel otro mundo desordenado, de saberes y de mensajes, que recibe y capta a través de los medios de comunicación.

Ese conjunto de circunstancias, tan importante en el orden didáctico y de aprendizaje, no lo es menos en el plano ético y formativo de la niñez y de la juventud, entre otras razones porque no todos esos mensajes a que me he referido son deseables en el orden moral y de los valores, porque glorifican con frecuencia arquetipos de violencia, de vicio, o exhiben manifestaciones de contracultura y de chabacanería.

CRISIS DE VALORES

Hoy atravesamos una crisis profunda de valores. Nuestro gran pensador Ortega y Gasset decía en su obra «En torno a Galileo» que hay dos formas de cambio; cuando cambia *algo* en el mundo y *cuando cambia el mundo*. Cuando sucede este último, sigue diciendo, se produce una crisis histórica que consiste en que el mundo o el sistema de convicciones de la generación anterior se ve

sucedido por un estado vital en que el hombre se queda sin aquellas convicciones; el hombre no sabe qué hacer, no sabe qué pensar de nuevo, sólo sabe o sólo cree que las ideas y las normas tradicionales son falsas e inadmisibles. Como ese sistema de convicciones o mundo recibido era el plano que permitía al hombre andar con cierta seguridad entre las cosas y ahora carece de él, el hombre se siente perdido, azorado, sin orientación. Se mueve de acá para allá sin orden ni concierto; ensaya por un lado y por otro pero sin pleno convencimiento; se finge, asimismo, estar convencido de esto o de lo otro. En las épocas de crisis, añadió Ortega, son muy frecuentes las posiciones falsas, fingidas; generaciones enteras se falsifican a sí mismas, se embalan en estilos artísticos, en doctrinas, en movimientos políticos que son insinceros y que llenan el hueco de auténticas convicciones.

Pues bien, desde que Ortega escribiera esas páginas en 1933, la humanidad ha sufrido terribles pruebas que están en la mente de todos. Sin embargo, no puede decirse que las dolorosas experiencias vividas hayan servido para alejar definitivamente los riesgos de conflictos de más trágicas consecuencias todavía que los que se produjeron en los años 30 y 40; sigue habiendo enfrentamientos bélicos, se acentúan las tensiones entre los pueblos, subsisten considerables desigualdades económicas entre países y, dentro de ellos, entre clases sociales. Hay parados, hay crisis energética de dimensiones extraordinarias, se vulneran los derechos fundamentales.

LA JUVENTUD EN ESTE PERIODO DE CRISIS

En esa crisis actual tiene una importancia singular la relación entre generaciones. Si la comprensión mutua entre generaciones jóvenes y generaciones adultas siempre ocasionó problemas y tensiones, unos y otras se han agudizado considerablemente en la sociedad contemporánea. Esto se debe, en buena parte, a las limitaciones en la capacidad de transmitir a la juventud ideales que den un sentido noble a su vida y que contrarresten la acción corruptora que sobre ella se ejerce a través de manifestaciones de la subcultura, de la droga, del cultivo de la violencia. El hombre, el joven, tienen necesidad de valores para guiar sus actos y dar sentido a su vida.

Erich Fromm al ocuparse de esta cuestión en su obra «Esperanza y Revolución» considera que existe una antinomia entre lo que el común de las gentes considera que son sus valores y los que rigen en realidad la vida, sin que sean plenamente conscientes de ello. Esa antinomia entre los valores inconscientes, pero efectivos, provoca una conflictividad en la personalidad. Y son los jóvenes, especialmente los jóvenes, los más sensibles a ello, porque perciben las contradicciones en un mundo donde los valores éticos, antes de ser rechazados por ellos, son violados en la práctica por buena parte de sus mayores. Ahora bien, reconocer, tener presente estas realidades, no justifica que haya una actitud de renuncia por parte de padres o de profesores a transmitir los valores éticos que han acreditado su bondad a través de los tiempos, ni una resistencia a aceptar los que son propugnados por el sano idealismo de la juventud. Por su parte, los jóvenes tienen que saber adoptar una actitud que a la vez sea original, innovadora, pero también de aceptación del legado de sus mayores. Recuerdo a este respecto cómo un dirigente político francés de nuestros días, Edgar Faure, decía a unos jóvenes aprendices: «De erigirse en tribunal o incluso en tribuna sistemática la juventud terminaría por negar su fuerza y cerrar sus posibilidades. Si una incomprensión profunda, un abismo se abre entre las generaciones se pondrá en peligro la tradición de la conciencia nacional. Es indispensable que el sentido del porvenir y el sentido de la solidaridad nacional sean una sola y misma cosa». Y añadía: «Por ello, yo me opongo a todo lo que pueda favorecer en la juventud de

este país la eclosión de un sentimiento, incluso vago y difuso, de oposición de intereses, de concepciones, de mística, con las generaciones mayores».

Lo que hace años decía Edgar Faure a los jóvenes franceses, con la misma y más, quizá, poderosa razón, cabría decir hoy a nuestra juventud. Los que de alguna manera estamos comprometidos en la tarea educativa, hemos de tener conciencia de que nuestros deberes no pueden limitarse a los que estrictamente se vinculan a una condición profesional y profesoral. Ni la configuración de la sociedad española, ni la aceptación plena de hábitos de convivencia, de tolerancia, o la asunción de todo lo que supone una vida en libertad y en democracia pueden esperarse por la simple existencia de una constitución política. Las leyes por su simple promulgación no hacen buenos a los ciudadanos si éstos no están dispuestos a serlo y una colectividad no será ejemplar si cada uno de los que la integran no está decidido a aportar su cuota en la construcción de una sociedad más justa y equitativa.

RESPONSABILIDAD ETICA DEL EDUCADOR

En el fondo se trata de una actitud moral, de unos modos, hechos, costumbres que o se poseen o se adquieren. De ahí el papel del educador, del formador de las nuevas generaciones, y la necesidad de que las enseñanzas que se imparten entre nosotros con el propósito de educar para la convivencia, para la tolerancia, para la libertad, tengan esa intención y ese norte. Por supuesto, no se trata de adoptar actitudes limitativas frente a la naturalidad y a la espontaneidad juveniles ni de formar individuos pasivos y conformistas. Por el contrario, lo que se pretende es que la energía y el idealismo que caracterizan a la juventud se orienten hacia finalidades nobles que contribuyan a las necesarias transformaciones y evolución de la sociedad. Se trata de establecer y de practicar normas de conducta que vayan desde lo individual a lo colectivo para, mediante un mayor enriquecimiento del espíritu y de la cultura de nuestras gentes, sin exclusiones ni privilegios, conseguir unos hábitos de comportamiento que permitan la concordia entre los españoles y eleven la calidad de vida. Una calidad de vida que no puede alcanzarse plenamente si se confía sólo en la mejora de las condiciones del bienestar material o en el aumento de los llamados bienes de consumo.

EL RETO A LA ESPAÑA ACTUAL

Hace más de sesenta años escribía Ortega y Gasset: «Queremos y creemos posible una España mejor, más fuerte, más rica, más noble, más bella». Y añadía que para lograrla «es menester que nos hagamos todos un poco mejores en todo; que un afán de vida poderosa, limpia y clara despierte en la raza entera; que cada español se resuelva elevar unas cuantas atmósferas la presión de sus potencias espirituales y, antes que ninguna otra, la inteligencia. Todo español está muy especialmente obligado a ser mañana más inteligente que hoy, a avergonzarse de sus prejuicios, de sus tópicos, de sus cegueras, de sus angustias mentales. Si no nos determinamos a dar mayor finura, mayor evidencia y concreción, mayor elegancia a nuestros pensamientos todo será en vano», concluía Ortega.

Los pueblos se encuentran en su marcha histórica con metas que parecen alejarse y que, en su permanencia, tienen mucho de desafío y muestran lo que tienen de honda significación. Esa exigencia trazada por Ortega —que coincidía con las señaladas por cuantos espíritus preclaros de nuestro pasado histórico han sentido preocupación por la suerte de España— cobra en nuestros días

renovada vigencia. Si de verdad queremos que se inicie un capítulo renovador y trascendente en nuestra historia, es preciso que caminemos hacia esa meta con el firme propósito de alcanzarla.

Señoras y Señores,

Estas reflexiones que he querido expresar en esta hora inaugural de un Curso de Perfeccionamiento parece que tienen justificación y sentido, precisamente porque se trata de un Curso de Perfeccionamiento para Profesores. No crean, por un solo instante, que yo pueda olvidarme de que en sus ánimos hay preocupaciones respecto a situaciones que atañen a sus status, a su situación económica, a sus reivindicaciones. Tampoco olvido la situación un tanto difícil de los ICES, que es propósito decidido del Ministerio remediar para fortalecer su acción. El plantear las cuestiones que aquí he expuesto no ha sido por evadir o por rehuir problemas y preocupaciones que legítimamente, pueden ustedes exponer. Pero, de vez en cuando, parece que tenemos que elevar el punto de mira de nuestro acontecer cotidiano, tenemos que pensar y replantear las grandes metas hacia las que tenemos que caminar, volver a pensar en la ilusión y en la vocación con que unos, hace menos tiempo, otros hace muchos años, se plantearon la decisión de servir a nuestra juventud a través de un puesto en la docencia.

Las Jornadas que hoy, en nombre del Sr. Ministro de Educación, declaro inauguradas, van a contribuir en lo que tienen de estudio, de reflexión y de intercambio de experiencias, a enriquecer los conocimientos y la acción pedagógica de cada uno. Pero si además de ese perfeccionamiento estrictamente técnico-profesional, se renueva la inquietud y se fomenta, todavía más, el afán de concebir la educación orientada hacia esos ideales nobles que acabo de esbozar, entonces podremos decir que una vez más ha sabido el profesorado dar pruebas de su capacidad de entrega y de servicio a los demás. Y con ello se habrán cumplido plenamente los propósitos que han animado al Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad ovetense a organizar este Curso.



LA RESISTENCIA AL CAMBIO EDUCATIVO

ARIEL E. BIANCHI
Instituto de Investigaciones Educativas.
Buenos Aires

Es ya casi un lugar común hablar de la resistencia al cambio. No es tan común reflexionar a fondo sobre los factores determinantes de esa resistencia. Por lo común, nos manejamos con prejuicios y consideramos a la ignorancia, la pereza, los resentimientos o la mala intención, como fuentes de ese antagonismo.

Sin embargo, estos enunciados —que pueden ser parte de la verdad— merecen un mayor esclarecimiento. Si somos conscientes del valor de una innovación que proponemos y que deseamos trasladar exitosamente al plano de la acción, nuestra estrategia de abordaje nos obliga a considerar con esmero en qué puntos y por qué encontraremos los rechazos, las respuestas adversas, los antagonismos.

LA RESISTENCIA Y SUS CONNOTACIONES

Si analizamos este término, que posee firmes connotaciones del orden de las disciplinas físicas, podemos extraer los siguientes contenidos:

— Hay una resistencia inicial, a la cual llamamos *impulso*, que puede continuarse: a) en una curva descendente de oposición; b) en una constante durante un lapso suficientemente prolongado; c) en una línea ascendente a medida que el tiempo transcurre. Es decir que, a partir del impulso inicial, se sigue un *perfil de resistencia* cuyas alternativas son de sumo interés para nuestro programa de cambio.

— Por otra parte, las líneas de resistencia pueden desarrollarse según diversas modalidades que se imbrican de manera sucesiva o simultánea.

— Así aparecen las *resistencias expresas* enunciadas verbalmente, a nivel consciente. Están, en segundo orden, las que no se definen oralmente, pero que son *manifiestas* en la conducta no verbal. En tercer lugar, están las *ocultas*, latentes, que no se revelan en el comportamiento hasta llegar un momento crítico, ocasión en que estallan con inusitada fuerza.

— Nos quedarían aquéllas no conscientes que sólo podemos inferir *por interpretación* o *extrapolación*. Sería un éxito que descubriésemos por este camino las que no se han manifestado todavía y antes de que estallen como las ocultas.

Como dijimos, estas distintas líneas pueden coexistir y aparecer parcial o alternadamente.

El grado de persistencia en resistir traduce un cierto «tono», una potencia que se actualiza en el esfuerzo sostenido antagónico.

Desde ya debemos advertir que las resistencias que afrontamos no se originan independientemente, sino se alimentan de nuestras propias conductas tácticas para ejercer la presión hacia el cambio. Por ejemplo, si queremos introducir una innovación en el área educativa sin una previa participación de los docentes que la pondrán en marcha, crearemos condiciones para un doble juego de resistencias: una al instrumento novedoso en sí mismo; otra, motivada en el sentimiento de no consideración al ejecutor o usuario.

LA SINERGIA SOCIAL

Puede ser útil traer aquí a colación la noción de *sinergia social*, concepción debida al sociólogo inglés Lester Ward. Dos premisas son clarificadoras a este respecto:

- 1.º La sinergia alude a una acción mutua y recíproca de energía.
- 2.º Esa acción antagónica es la que genera la organización social.

En sustancia se sostiene la idea de que la noción de energía exige la de sinergia, porque nunca se daría una fuerza actuante si no hubiese otra de sentido opuesto, llamada resistencia. Dicho de modo interrogativo: *¿Podría acaso haber un vector de energía sin que nada se le opusiera?*

Todos los procesos vigentes en la realidad, tanto natural como cultural, expresarían el mismo núcleo: el mundo es un fenómeno sinérgico tal que nunca se da una fuerza de sentido único; por el contrario, todo consiste en un sistema de infinitas fuerzas que obran unas sobre otras y todas entre sí.

De aquí se sigue que la derivación más relevante de este planteo es *la organización*. Aquello que se resiste es porque presenta un grado de organización que, a su vez, determina la organización de la fuerza opuesta.

Esto se puede apreciar en los niveles de la materia inerte, así como en los planos elementales de la vida. Si el medio habitual no generara resistencias no habría fuerza vital. La sinergia es responsable de la estructuración orgánica.

El equilibrio de fuerzas antagónicas es necesariamente inestable. En ese delicado y dinámico ajuste lo originalmente externo produce movimientos internos de cambio que se traducen en nuevos vectores de fuerza. Siempre hay un riesgo latente. Un pequeño cambio exterior puede provocar consecuencias desproporcionadas. Tal es el principio que se aplica en los explosivos, la acción de los detonadores.

Este planteo puede trasladarse a la sociedad humana, vasto y complejo cuerpo de movimientos sinérgicos, que genera constantemente nuevas formas de organización.

Así, las llamadas necesidades básicas del hombre (de alimento, gratificación sensorial, afectos, reproducción, etc.) han originado las instituciones económicas, artísticas o domésticas, etc. Y así podríamos seguir afirmando que la necesidad de preservar o conservar la sociedad y sus miembros han determinado el Derecho y han posibilitado el nacimiento de los Estados; la necesidad de atacar y defender ha generado las instituciones militares y de seguridad; la necesidad de comunicarse ha producido el lenguaje en sus diversas formas, etc.

Dos direcciones de los procesos juegan su rol: una, *intrasocial*, dentro de cada parte de la sociedad humana y otra *intersocial*, que genera el cambio permanente de los grupos y el todo de la sociedad.

CONSECUENCIAS

Podemos extraer estas consecuencias útiles para nuestro planteo:

- 1.º Las resistencias son necesarias y deseables.
- 2.º En la raíz de todo esfuerzo innovador hay una tácita resistencia a un orden imperante sentido como antagónico a una necesidad social.
- 3.º El esfuerzo innovador es tanto más organizado cuanto mayores resistencias activas o latentes se den.
- 4.º El esfuerzo innovador se alimenta de las resistencias.

CONSISTENCIA O DENSIDAD

Otra noción, que importa evaluar, es la referente a una cierta *consistencia* o *densidad* de la resistencia, que puede ser singularmente expresiva y que se conecta con la idea de la curva de un esfuerzo mantenido contra una innovación

(digamos, de paso, que este análisis se puede revertir, también, sobre la conducta de los innovadores).

¿Qué queremos decir con consistencia o densidad en este caso? Pues, en primer término, un factor determinante de cierto nivel de rendimiento, que se aprecia una vez descartados los factores mensurables. Por ejemplo, el número de opositores posibles es un factor calculable numéricamente. Si eliminamos esa variable y apreciamos que el nivel de rendimiento en la oposición no oscila según ese número, hemos aislado un dato referido a esa densidad de la resistencia. A veces se lo denomina *moral*. Suele ocurrir en el deporte que la salida de un jugador que no se reemplaza pone a prueba el temple «moral» del equipo. A menudo, en estas condiciones, el conjunto en inferioridad numérica se «agrande» y juega de igual a igual o supera a su adversario. Ahí podemos apreciar ese factor que llamamos en nuestro ensayo consistencia o densidad.

A esta idea de componente no mensurable, cualitativo, se puede unir la de un *rendimiento*. Hay un esfuerzo que se aplica a una tarea concreta, inmediata, y otro que apunta a una meta ulterior, mediata. Las resistencias pueden seguir un objetivo sólo actual, rechazar un cambio «aquí y ahora»; o bien, apuntar a la destrucción de cualquier cambio que afecte al sistema total. Una cosa es que me moleste un cambio que afecta mi pequeña comodidad y otra es que considere amenazada toda la estructura institucional en la cual estoy implicado. La primera provocaría una *resistencia específica*; la otra, *general*.

El grado de consistencia que posee una conducta resistente puede apreciarse por su *respuesta a la adversidad*. Si logrado un éxito inicial en la implantación de una innovación, sin embargo la resistencia crece, podemos estar ciertos de una lucha prolongada.

Por esta reactividad exacerbada al fracaso podemos extraer la consecuencia de que hemos tocado resortes emocionales íntimos y que las respuestas no son meramente superficiales sino de raíces profundas que costará seriamente remover.

INDICADORES

También, con respecto a esa densidad, podemos discernir por vía negativa su vigor o debilidad. Indicadores de «falta de consistencia» —en el sentido usado— son: a) Conductas de *inhibición* (Sujetos que no se pronuncian); b) Conductas de *evasión*: es decir, relusión de todo compromiso en pro o en contra; c) Conductas de *desorganización* (reducción de controles, abstención en resistir).

Se advierte claramente que estos signos expresivos del estado de cosas (tanto por presencia como por ausencia) informan hasta dónde podemos confiar —por relación inversa— en nuestra propia acción.

RESISTENCIA Y «STRESS»

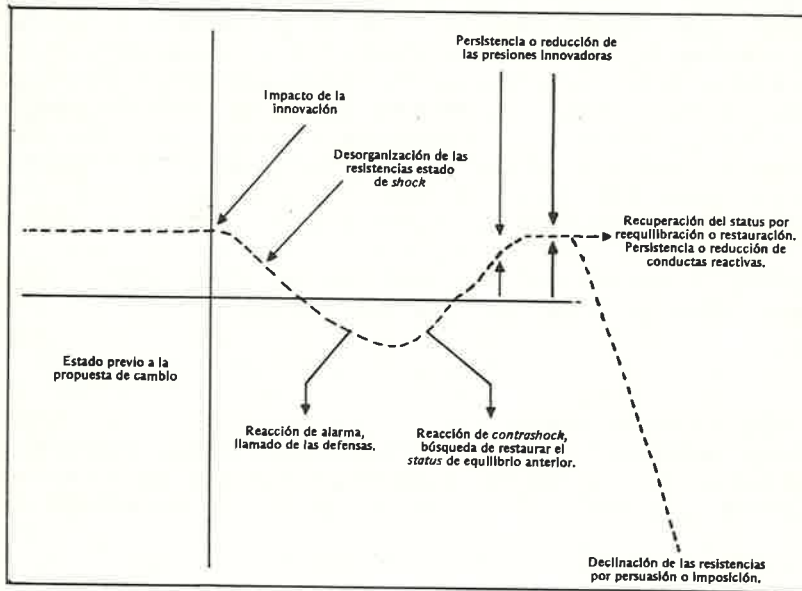
Esto puede conectarse con un concepto muy difundido que elaboró un gran biólogo, H. Selye: las situaciones de *stress* y las respuestas adaptativas que produce el organismo humano. El *stress* alude a situaciones que, por su intensidad y cualidad, originan una grave desadaptación al organismo que siente el impacto de la presión de las circunstancias (estado de «*shock*») y produce un llamado de sus defensas (reacción de alarma) con las cuales contesta al impacto inicial («*contrashock*»). La situación puede prolongarse «x» tiempo con dos opciones básicas: a) agotamiento de las defensas, estado de exhaustación y muerte; b) eficacia de las defensas, reducción de las presiones («*stress*») y logro de una nueva adaptación.

Este esquema es adaptable a los procesos de introducción de innovacio-

nes en un organismo social. Esto produce el *shock* inicial y la consiguiente reacción de alarma y *contrashock*. La evolución posterior depende del grado de vitalidad de las resistencias, de sus reservas; o bien de la eficacia estratégica y táctica de la propuesta de cambio, que reduce al mínimo las presiones y no genera la ulterior convergencia de mayores defensas reactivas.

En este sentido, lo referente a indicadores de disminución de moral puede dar la pauta de la evolución de la curva de resistencia.

Tendríamos por ejemplo:



LAS ACTITUDES

A la noción de conducta y sus alternativas situacionales pueden añadirse otros componentes hasta ahora no nombrados.

Por análisis podemos desentrañar los siguientes factores determinantes del «más» o «menos» de las resistencias.

a) Actitudes de precedencia con relación a un *status* imperante (conformismo, negativismo, ritualismo, etc.).

b) Actitudes vigentes con referencia a la conducción de un área o sector institucional.

c) Actitudes relativas a las propias metas de grupos o personas comprometidas en el sector a innovar.

d) Actitudes vinculadas al contexto institucional, sus pautas aprobadas de acción y reacción, sus creencias; sus configuraciones de valor.

e) Actitudes relativas a los signos y sus significados. Hay palabras estimulantes e inhibitoras, en cada medio. El promedio mayor reacciona más a las palabras que a los contenidos lógicos implicados.

f) Actitudes latentes con respecto a personas o sectores que encarnen la acción modificadora.

Es indudable que aquí palpamos una cuestión clave y constante: *las acti-*

tudes, como factores generales por considerar. El subsuelo de las mismas es duro de modificar. Sólo el desencadenamiento de hechos nuevos obra como catalítico o revulsivo indispensable. De ahí que resistencias muy sólidas pueden deteriorarse si las circunstancias transforman un *statu-quo* y, en el lapso de incertidumbre reinante, se proyecta con vigor y sentido de oportunidad la innovación. Es el valor de la «sorpresa» o bien la ventaja de «un hecho consumado», que hace inútiles las resistencias previstas. Volveremos más adelante sobre la significación de las actitudes.

DESCRIPCION TOPOLOGICA DE UNA RESISTENCIA

El párrafo previo puede fundamentarse en un planteo de la psicología topológica; intentémoslo.

Toda interpretación de conductas supone una función del espacio vital ($C = f. e$). El espacio vital implica al sujeto (con su historia psíquica) y su espacio físico y social circundante. La conducta es, mirada así, una locomoción de una región del espacio a otra. Este tránsito no debe ser mirado como un mero desplazamiento material. Pongamos un ejemplo de relativa complejidad. Una reforma de un plan de estudios puede conducir a modificar actividades que conduzcan a alterar el centro de gravedad de los lugares que el alumno frecuenta (si se tornan más importantes las horas de práctica de una actividad, se puede reducir la importancia del aula como espacio de enseñanza teórica); ello limita la posibilidad de ejercer control espacial de los estudiantes; o redistribuye las zonas de supervisión de los rectores, regentes o preceptores, etc. El espacio en que nos movemos no sólo es motivo de conflicto entre naciones, sino entre grupos y personas. En principio todos desean mayor dominio territorial, tanto en las habitaciones de una casa como en un establecimiento comercial, escolar o deportivo.

Toda innovación trae cambios. Aceptar la innovación es reestructurar la conducta, reorganizar la relación existente entre el sujeto y las partes del espacio que lo circundan.

Si esto queda claro, sigamos avanzando con este esquema de interpretación.

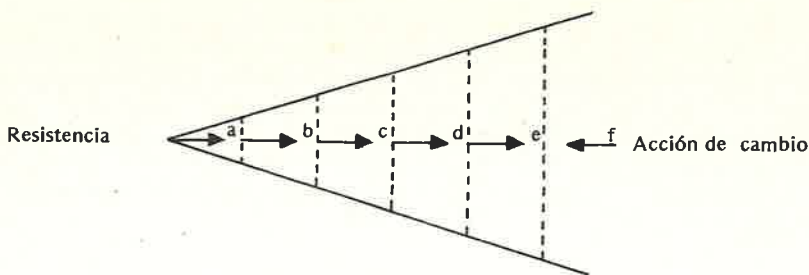
Llevar adelante un propósito de cambio supone colocar a «X» número de personas en «situación de modificación inminente de su conducta» (lo que equivale a rehacer su *statu-quo* con el espacio). Este hecho podemos admitir que, lógicamente, es ingrato. Es chocante encontrarse en «situación de cambiar» por acción de otros en vez de obrar por propia determinación.

Si con un criterio analítico fraccionamos la serie de pasos concurrentes a desencadenar la situación, tendríamos esta descripción aproximada:

- a. Poner sobre la mesa el plan de reformas.
- b. Desprender de él las nuevas directivas de transformación.
- c. Cronograma de ejecución de las tareas renovadoras.
- d. Asignar los roles responsables de la ejecución.
- e. Acción y puesta en marcha de los procesos que afectan a personas y funciones en la reorganización.
- f. Las personas afectadas asimilan las medidas y dan curso a los cambios que alteran su anterior equilibrio y seguridad.

Como se ve, la metodología lleva poco a poco a franquear regiones más y más cercanas al comportamiento de la gente comprometida en el problema, hasta que el proyecto se torna realidad.

Por contraste, tenemos que advertir una resistencia creciente a medida que se aproxima la hora cero no deseada del cambio.



Es evidente que el desgaste de la acción reformadora emprendida va a crecer si se vigorizan las resistencias que procuran mantener indemne el punto a, crítico y final. «Tanto como se aproxima una acción no deseada, las fuerzas de repulsión aumentan» (K. Lewin). Esto se percibe con certeza en un partido de fútbol. Trasladar la pelota del campo propio al rival puede ser fácil en un principio (hay equipos que «regalan» el medio campo), pero se pone muy arduo en el embudo del área penal, adonde se suelen emplear recursos desesperados. Cuando se produce el gol se desploman las resistencias.

EL HECHO CONSUMADO

Esto abre la hipótesis de que, cuanto más rápidamente se transiten las zonas previas, menos ocasión se da al armado de las defensas. Una reforma muy anunciada crea condiciones para chocar con grandes resistencias. Si —en cambio— la innovación surge como hecho consumado, la posición y la dirección de las fuerzas antagónicas quedan automáticamente descolocadas. Esta es la razón por la cual «la política del hecho consumado» es un instrumento de efectos tan desorientadores y por lo cual se trata tanto de prevenir como evitar.

Lo que ocurre es que todos quedan en posición modificada y sus transiciones, desplazamientos, conductas, deben rehacerse porque quedan desajustados.

En suma: las resistencias dependen de situaciones posicionales. Si se altera súbitamente el tablero, las posiciones modifican su función y valor. La recuperación posee su tiempo, que puede ser el necesario para que la innovación cobre impulso.

Las resistencias dependen, asimismo, de una variedad de factores circundantes y fluidos que se dan externamente a los protagonistas humanos:

1. Actos y disposiciones recientes que afecten al sector de cambio.
2. Condiciones de poder (o autoridad), de prestigio (o consideración social), de nivel de funciones, de los miembros afectados.
3. Del estado de cosas imperante y de la imagen que de ellos se posea (no olvidar el enunciado de W. I. Thomas: No importa cómo las cosas sean en realidad: importa lo que se imagine, piense y sienta cada hombre de ellas, porque siempre obrará en consecuencia a esta imagen real o falsa. «Si el hombre define situaciones como reales, ellas serán reales en sus consecuencias»).
4. Estado material del medio en que se actúa.
5. Sistema y efectos de la comunicación existente.
6. Experiencia, veteranía de los protagonistas.
7. Resultados de otras acciones emprendidas (que realimentan o no la resistencia). La gente se agranda o achica según el éxito o el fracaso parcial logrados.

En suma, hasta aquí nuestro análisis nos permite discernir en las resistencias:

- a) Un curso revelado a partir de un impulso inicial.
- b) Una tabulación de modalidades de resistencias.

- c) La consideración sinérgica esclarecedora.
- d) El examen de una «moral» de la resistencia (consistencia o densidad). Esa moral puede ser general o específica y traducir:
 - *Manifestaciones* externas de su calidad positiva o negativa.
 - Una *constitución interna* originada por las presiones (stress) y por las actitudes de quienes la ejercen.
 - *Determinantes* dinámicos reductibles a una descripción topológica.

MOTIVACIONES INTIMAS DE LAS ACTITUDES DE RESISTENCIA AL CAMBIO

Toda vez que choquemos con antagonismos a un proceso de innovación es lícito que nos preguntemos: *¿Qué ganancia o beneficio obtiene la persona o el grupo reactivo?*

No debemos guiarnos por una primera apreciación, ni mucho menos dejarnos arrastrar por la proyección de nuestras emociones. Puede ocurrir que, obrando con mesura, y sin ceder al apasionamiento, no descubramos en la superficie razón alguna que dé testimonio de ese beneficio o ventaja aludido. Sin embargo, es seguro que lo hay.

Un ejemplo esclarecedor se puede extraer del campo de la psiquiatría. Un enfermo que concurre al médico no demuestra con eso su sólo deseo de curarse. Todo especialista sabe que la modificación del *status* de un paciente de enfermo a sano no es nada fácil y una cuestión clave es la reducción de las resistencias a sanarse. Puede parecer casi inaceptable esta afirmación. Pero es real. Curarse es para muchos aceptar responsabilidades que el estado de enfermedad exime. Curarse puede significar la quiebra de un comportamiento seguro desde mucho tiempo atrás. Estar enfermo es para algunos la mejor manera de afrontar problemas o conflictos que la buena salud obliga a afrontar. A esto se ha denominado «ganancia secundaria de la enfermedad». Un sistema educativo vigente puede generar dispositivos de conducta viciosos, pero cómodos para su cumplimiento. Toda remoción genera necesidad de reacomodaciones. No importa que sean para beneficio ulterior. La inercia es muy fuerte.

Sea la obligación de renovar planificaciones, estudiar otros contenidos, aplicar nuevas metodologías de enseñanza o evaluación, etc., todo puede ser objeto de «ganancia secundaria», aunque sea por no alterar el *statu-quo* en que se sostiene la confianza del que resiste. Hay ciertas frases muy reiteradas que defienden el principio de *no innovar* como una ciudadela en la que se protegen de posibles críticas por haberse formado dentro de un sistema: «Ud. me dirá muchas cosas, pero es innegable que las camadas han ido egresando año tras año y han sabido llegar a la culminación de sus carreras exitosamente (desde luego yo entre ellos y también Ud.). Esto prueba que el sistema es eficiente y *no hay por qué tocarlo*».

Por ello la aceptación del cambio es ante todo un problema mental. Y, fundado en esta razón, cualquier introductor de innovaciones debe plantear con cuidado en su estrategia de abordaje: *¿Cuáles son y cómo reducir las posibles ventajas secundarias de las resistencias previsibles o ya detectadas?*

Otro aspecto que cuenta de manera muy significativa es el que podemos denominar *misoneísmo* (odio a lo nuevo) por temor a perder identidad, a dejar de ser. Esto se traduce en conductas de tipo fóbico. Si lo típico del comportamiento fóbico es un proceso emocional de miedo que genera –paradójicamente– respuestas muy agresivas. *Los misoneístas son fóbicos*. El miedo crece porque se interpreta la innovación como una amenaza latente, grave, persecutoria, que afecta la identidad profesional o personal. Consiguientemente, el misoneísta se resistirá a todo lo que sospeche que posea un objetivo renovador.

Esto puede conducir a posiciones muy duras que rechazan todo cambio, sin examen ni consideración. Una frase argumental muy usada en este sentido es:

«Por algo es que las cosas se vienen haciendo como se vienen haciendo; es que no hay otro modo de hacerlo».

De una manera más atemperada y aparentemente más conciliadora la frase que lo expresa es: «Sí, yo creo que hay que producir cambios, pero siempre me asalta la grave duda: ¿dónde provocarlos? ¿No será peor el remedio que la enfermedad?».

Las fobias del misoneísta nos conducen de la mano a otro matiz de las actitudes de la resistencia, que ya se trasunta en la última frase. Se podría denominar *razonamiento perezoso*.

Todo cambio exige una consiguiente tarea intelectual de conocimientos generales de la cuestión, propios del área de cambio; manejo correcto de terminologías; información de hechos específicos; recursos para obrar sobre esos hechos y procesos reales; conciencia de pautas, normas o convenciones; previsión sobre modalidades de tendencias y secuencias; dominio de clasificaciones, categorías, criterios; instrumentos metodológicos; conocimiento de abstracciones, generalizaciones, principios o teorías; habilidades de comprensión, traducción, interpretación, extrapolación, aplicación, análisis, síntesis, evaluación (he sido descriptivo a la manera de Bloom porque me parece útil consignar toda la energía intelectual que debe volcarse para producir un proyecto de cambio).

Desde luego, los incentivos para que todo continúe como está son muy fuertes, si se calcula cuánto hay que pensar para elaborar algo que resulte bien. Entonces sería mejor quedarnos en el molde y no tocar nada por cuanto lo que sigue a partir de ahí son esfuerzos intelectuales de límites imprevisibles y resultados inciertos. Uno de los seguros refugios de los cultores del razonamiento perezoso es el factor tiempo: «No hay tiempo para pensar otra cosa». «Apenas si podemos resolver lo actual, no hay tiempo para proyectar nada». «Lo terrible es que el tiempo no alcanza».

A la fortaleza del tiempo se añade la habilidad para agregar piedras y desalientos en la ruta de quienes «a pesar de no tener tiempo», lo extraen de la manga. Para ello comienzan a comentar la serie de innovaciones que fracasaron; enarbolan el escudo de las pequeñas cosas que se dimensionan como si fueran grandes, «tenga Ud. en cuenta este problema general... (aunque sea sólo de él), etc.»

Si la entropía negativa nos amenaza a todos, los propagandistas de no pensar cambios, son desinteresados cultores de esa entropía.

LA DUDA METODICA

El razonamiento perezoso puede asumir, incluso, un aire filosófico de gran prestigio y tradición; esto es, aplicar sistemáticamente a todo posible enunciado de cambio *la duda metódica*. Recordaremos que R. Descartes elaboró esta metodología con miras a fundar los conocimientos en verdades claras y distintas de las que no se pudiera dudar. Por este camino llegó hasta fingir la existencia de «un genio maligno» que pudiera complacerse en engañarlo, incluso con la aparente evidencia de las proposiciones matemáticas.

Pues bien, el instrumento o arma de la duda puede ser de efectos deletéreos sobresalientes. Tiene una ventaja innegable: no obliga a quien la esgrime a comprometerse con una negación; sólo plantea interrogantes, insinúa consecuencias adversas, punza el cuerpo de la confianza hasta desinflarlo.

Frases típicas de este modo de resistirse a las innovaciones: «Con cambios de esta naturaleza, ¿no han pensado Uds. que pueden alterar el espíritu de una tradición?»

«Es muy probable que el sistema actual padezca serios defectos, pero... ¿no es verdad que los errores son también formativos?».

«Ud. procura reducir o acaso eliminar la posibilidad de materias y profesores «cucos» que proponen un nivel exagerado de exigencias... Sin embargo, ¿no será que gracias a eso aprendimos realmente lo que aprendimos?».

Seguramente el listado puede continuar. Cada una de las preguntas roza zonas muy neurálgicas, con una carga emocional compleja, difícil de neutralizar. Toda respuesta objetiva demandaría experiencias laboriosas y una cuota de tiempo de verificación que complicaría enormemente la factibilidad del nuevo plan. Esto dicho sin perjuicio de afirmar que toda voluntad de cambio tiene que asumir riesgos y exige una cuota de coraje, convicción y entereza para sobrellevar contingencias. No creemos que ningún innovador obró sobre seguro y si exigimos para cualquier propuesta un crédito incondicional, nada habrá de cambiar.

LOS PREJUICIOS

Otro territorio minado por la resistencia es el que se enquista en *prejuicios*. Conviene distinguir creencias, actitudes, prejuicios y estereotipos, temas muy atrayentes de la Psicología Social. Las conductas humanas se perfilan dentro de una apretada malla de creencias y actitudes. *La creencia* es «una organización estable de percepciones y conocimientos relativos a un cierto aspecto del mundo del individuo» (Kretch-Crutchfield). La creencia es por eso un patrón más o menos rígido de significaciones que un objeto adquiere para los individuos.

Ahora bien, la creencia no es sólo una configuración de datos informativos recogidos en las más variadas fuentes (vulgares o científicas, orales o escritas, etc.), sino que se vincula a experiencias concretas positivas o negativas. Por aquí se ve la continuidad con la noción de *actitudes* «organizaciones estables de procesos emocionales, perceptivos y cognoscitivos que se relacionan con un aspecto del mundo de cada individuo» (Kretch-Crutchfield). Las creencias constituyen la superficie representativa de las actitudes, que poseen —además— una condición tensional tal que el objeto de la actitud es siempre percibido como una exigencia de acción, sea de «pro» como de «contra».

Apreciamos así el gran margen que separa las nuevas *opiniones* de las creencias-actitudes. Las primeras no poseen raíces, son fácilmente modificables o sustituibles. Las creencias-actitudes arraigan profundamente en el subsuelo emocional, inconsciente. Están entrelazadas con experiencias psicosociales decisivas de cada persona, son difícilmente modificables o sustituibles.

Constituyen verdaderos patrones de conducta que inciden tanto en la percepción de las cosas, en el modo de conocer e interpretar la realidad en los actos y respuestas de nuestro comportamiento. En el fondo, todos nuestros juicios de estimación son reveladores de nuestro sistema de creencias y actitudes.

Resulta claro que cada uno de nosotros va organizando ese sistema de acuerdo con su experiencia socio-cultural. En el orden educativo, más acá de toda posición teórica que pueda asumirse, hay un bagaje de experiencias que van vertebrando nuestras estimaciones con respecto a procesos formativos primarios, medios o superiores. Es raro no encontrar personas dispuestas a mantener lo que resultó positivo o a cambiar lo que fue negativo *para él*.

Esas creencias no necesitan sustentarse en correlatos objetivos, su logicidad y su apego a criterios de evidencia científicos son reducidos. También es verdad que aunque no sean racionales se da un constante proceso de racionalización defensiva de ellas con lo cual se procura justificar la adhesión que se les brinda.

A partir de aquí se sigue con facilidad el origen de *los prejuicios*. En el fondo, creencias y actitudes predisponen a emitir juicios anteriores a toda expe-

riencia. Cuanto más se afirman, más cristalizados y rígidos los prejuicios. Ser tradicionalistas en creencias, predispone a ser prejuicioso contra toda innovación.

Finalmente desembocamos en *los clisés o estereotipias* que aluden a creencias difundidas con cierta generalidad que designan, finalmente, a un proceso de nivelación y simplificación que se concreta en frases hechas, lugares comunes de inmenso poder fijador de la inteligencia. Ante una estereotipia o clisé no se reflexiona; por el contrario, el pensamiento se estanca y toda argumentación queda sometida a una parálisis.

Al orden de los prejuicios pertenecen frases como éstas: «Una cosa es planear en el papel, otra cosa es la realidad». Es evidente que hay una sola forma de proyectar; con lápiz y papel. El que tenga o no compatibilidad y coherencia con la realidad es otra cosa. Es lo que hay que experimentar o probar. Descartar una presente reforma, porque todavía no es real, es una exigencia absurda que conduce sin remedio al conservatismo más rígido.

Los prejuicios anticipan conductas que se enuncian como pronósticos fatales. Si, por ejemplo, la innovación apunta a dejar más horas libres al alumno y menos saturación de aprendizaje y obligaciones horarias fijadas, el prejuicio se sale al cruce con objeciones de este tipo:

«Si un alumno tiene una hora menos de enseñanza y puede usar de ella con independencia, jamás la invertirá en estudiar». O bien: «Nunca dedicará tiempo libre a estudiar Ciencias Exactas... (o Humanidades, según el caso)».

Evidentemente, aquí se afirman predicaciones fundadas en el supuesto de que si los antecedentes no se modifican, los consecuentes no tienen por qué cambiar. Pero es que, precisamente, se trata de cambiar o modificar antecedentes con lo cual se abre justificadamente la expectativa de remover actitudes. Si el innovador entra en la variante de disentir la afirmación sin hacer hincapié en todo el marco referencial del cambio, siempre perderá; habrá triunfado la actitud prejuiciosa.

Los prejuicios crecen en relación con el uso de palabras cuyos significados pueden generar resonancias emocionales. Hablar de mayor *libertad* o menos *autoridad*, de un régimen menos *paternalista* y más *adulto*, utilizar el vocabulario que deterioró un mal funcionario reformista o un grupo doctrinado en crisis, pueden destruir los proyectos mejor planificados.

Ejemplo de esos prejuicios en relación a palabras: «Ud. habla de darle más *libertad* al alumno; pero ¿dónde queda la disciplina? *De la libertad al libertinaje* se pasa sin darse cuenta...»

En estos casos el ancla lo constituyen las palabras. Hay, como sabemos, palabras difíciles de definir y precisar. Aquí entran términos como «nivel universitario», «alcanzar una plena integración de los valores intelectuales, morales y físicos», «la trascendencia del ser nacional», «los contenidos mínimos», «compatibilizar flexiblemente», «formar para el porvenir», «estamos por una política de cambio educativo», «implementaremos un sistema de avanzada»... Por otro lado, hay frases menos resonantes pero que ejercen su mágico imperio: «cada maestrillo con su librillo», «todo cambio es hacer lo mismo con distintas palabras», «lo provisorio es lo único permanente».

Estas, como tantas otras, son en la casi totalidad de las veces que se las pronuncian meros clisés cuyo significado se esclerosa, pero... ¿quiénes se resisten a su seducción?

Es cosa bien conocida la poderosa influencia de los signos verbales. Toda reforma, innovación o cambio necesita cuidar su lenguaje. No herir la susceptibilidad de las palabras veneradas, exponer su propuesta de manera fresca y con términos incontaminados —si es posible— por los prejuicios; eludir, en fin, como dijera M. de Unamuno el maleficio de los lugares comunes.

FORMAS DIDACTICAS DE RECUPERACION INDIVIDUALIZADA EN EL AREA DE LA LENGUA

EDUARDO SOLER FIERREZ
Inspector Central de Educación Básica

FORMAS DIDACTICAS DE RECUPERACION INDIVIDUALIZADA EN EL AREA DE LA LENGUA

En los diez años de implantación de la Ley General de Educación, el tema de la recuperación didáctica ha sido uno de los más controvertidos. El término *recuperación* fue introducido por la Ley (1) y a partir de ella se han ido dando todo tipo de soluciones para facilitar su entrada en la práctica escolar; y hasta tal punto se ha sentido su necesidad que hoy día el profesorado, tanto de Educación Básica como de Bachillerato, no duda de su importancia, al mismo tiempo que demanda continuamente soluciones viables y eficaces.

El rendimiento escolar, en lo que a la Educación General Básica se refiere, ha ido decayendo en los últimos años, como puede verse en este gráfico referido a su segunda etapa (2):

Gráfica de calificaciones negativas de los alumnos.

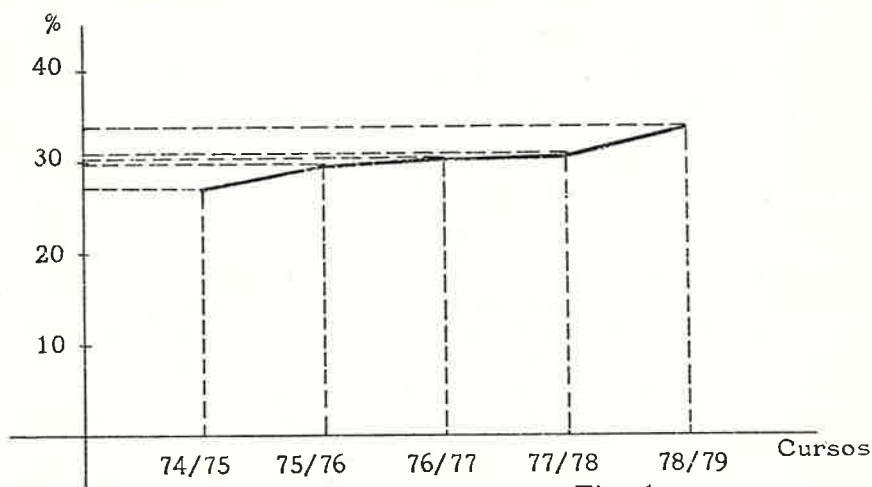


Fig. 1

A la vista de estos resultados, cabe preguntarse: ¿se puede permitir el sistema escolar una pérdida del 33,94 % en el Ciclo Superior de las enseñanzas obligatorias? Hay que tener en cuenta que el índice de fracaso escolar es más alarmante todavía si pensamos que los datos anteriores están referidos solamente a los alumnos que han llegado a la 2.ª etapa, después de haber superado con éxito los cinco cursos de la primera, y que es evidente que si se contabiliza-

(1) Arts. 10.1, 19.3, 28.5, 35.3.

(2) Los últimos datos de que se dispone son del curso 1978-79. Por lo que se refiere a la enseñanza estatal el porcentaje de alumnos suspendidos en la 2.ª etapa de E.G.B. fue del 37,75, mientras que en la enseñanza privada llegó al 28,61 %.

ran también los suspendidos en alguno de los primeros cinco cursos a los que no han pasado de 5.º curso, los resultados serían mucho más desesperanzadores.

Esta situación, pese a que la enseñanza ha de ser preventiva del fracaso, pese a que deben programarse actividades de apoyo, requiere que los alumnos que no han logrado superar ciertos objetivos de los distintos niveles realicen *actividades de recuperación* para evitar que se produzcan estancamientos y que puedan conseguir lo no logrado cuanto antes. Como puede observarse, de la recuperación no se puede prescindir en el caso de los alumnos con problemas de aprendizaje.

Pero cuando se reclaman soluciones que hagan viable la recuperación, normalmente se recurre a las que puede ofrecer la organización escolar de tipo tradicional, es decir, la de constituir grupos de alumnos sin otra cosa en común que el hecho de haber fracasado. Ahora bien; esta solución, aunque pueda ser la más cómoda para el profesor del grupo del que estos alumnos se disgregan, conlleva una serie de dificultades de todo tipo que no la hacen aconsejable. Las soluciones que la recuperación exige son soluciones didácticas, que la hagan posible dentro del trabajo cotidiano de profesores y alumnos, y para ello debe inscribirse en el marco que ofrece la enseñanza individualizada y la organización del centro debe flexibilizarse hasta adaptarse a estas exigencias (3). Es decir, las enseñanzas de recuperación han de replantearse en un sistema de *educación personalizada* que permita establecer «relaciones con los alumnos, a fin de conocer sus necesidades, intereses, *dificultades* y aptitudes, *con el fin de organizar el trabajo de acuerdo con las condiciones personales de cada estudiante*» (4).

Si la enseñanza individualizada aparece en la historia de la didáctica para acomodarse a cada alumno en concreto, es lógico que en ella encuentre su mejor solución, la recuperación. Porque la recuperación, para que sea tal, siempre hay que individualizarla; es decir, adaptarla al alumno que la necesita ya que tiene que subsanar la dificultad individual aparecida que la ha hecho necesaria, a las causas que la han ocasionado, a la especial forma de aprendizaje del alumno en cuestión. Pero además, la recuperación necesita una programación *ad hoc* ya que no puede consistir en la repetición de las actividades que se programaron en un principio y con las que fracasó en el intento de conseguir un objetivo, aunque estas actividades fueran individualizadas. Con la recuperación debe buscarse una nueva estrategia de aprendizaje distinta forzosamente de aquella primera que hizo que el objetivo no se consiguiera. Por las especiales características que encierra el área de la lengua española, que sin lugar a dudas es el área de aprendizaje cuyos resultados más se dejan sentir en el rendimiento de todas las demás y dada la limitación que forzosamente nos tenemos que imponer en su extensión, le vamos a dedicar todo este trabajo.

Los materiales que presentamos han sido fruto de los trabajos realizados en una Escuela de Verano del municipio Los Cárcheles (Cárcel y Carchelejo) de la provincia de Jaén (5) en la que el autor ha sido profesor de Lengua y en la que, entre otras actividades, se impartían clases de recuperación estival a alumnos de Básica y Bachillerato.

El individualizar la recuperación hizo posible durante el verano del curso 1979-80 que cuando el número de alumnos era pequeño se pudieran agrupar los

(3) Cfr. Orden, A. de la: El agrupamiento de los alumnos. ICEUM Instituto San José de Calasanz del C.S.I.C., Madrid, 1975.

(4) García Hoz, V.: *Educación personalizada*, 4.ª edic. renovada, Rialp 1981, pág. 80 (el subrayado es mío).

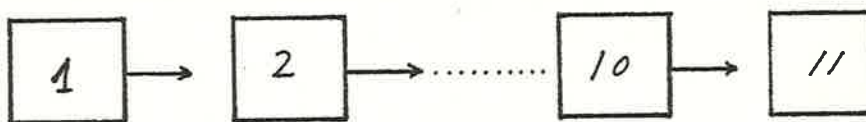
(5) Sobre las actividades desarrolladas en el 2.º año de funcionamiento de esta Escuela de Verano puede consultarse Muñoz Torralbo, Ana M.ª: Escuela de verano en un centro estatal; *La Escuela en Acción*, n.º 10.401, curso 78-79, Vol. VIII, mayo 1979, páginas 16-17.

de distintos cursos y edades y que en otros casos, cuando el número justificaba un grupo estable por curso, se resolvieran los problemas individuales que aparecían en los informes que formaban parte del registro personal y acumulativo de los alumnos que asistían. Aunque sea obvio, conviene aclarar que los niños que asistían a estas clases habían sido declarados insuficientes en el mes de junio y que el móvil que los animaba a asistir a ellos era el superar con éxito los exámenes de septiembre. Por esta razón la mayoría de ellos tenían una fuerte motivación.

* * *

Ofrecemos una muestra de cada uno de los diferentes tipos de material utilizado, fácilmente transferible a otros casos y situaciones. Cada uno de estos materiales obedecen a un diseño específico de recuperación. En primer lugar, una unidad de programa tipo Skinner compuesta por 11 secuencias, destinada a alumnos del Ciclo Inicial (7 años) que confundían algunos adverbios de lugar.

El diseño responde, pues, a esta estructura:



En el 2.º ejemplo, se parte de un ejercicio de composición escrita realizado por un alumno de 8.º. Sobre su propio ejercicio se le hace que repare las faltas cometidas para pasar enseguida a una ficha correctiva en la que se ataca la causa de su error y se le ofrecen actividades aclaratorias y de refuerzo para acabar de subsanar las deficiencias que se advirtieron en este alumno.

El caso siguiente parte también de una situación de aprendizaje individual; de los errores cometidos en un ejercicio de análisis sintáctico por otro alumno de 8.º de E.G.B.

En el último caso que presentamos, se parte del análisis de una situación colectiva (dos grupos de alumnos de 4.º y 5.º de E.G.B.). Tras pasarles una prueba sobre el acento ortográfico se hizo una clasificación de los distintos tipos de errores que cometieron y se diseñó un tratamiento diferenciado para cada tipo de error. Este diseño es, lógicamente, más complejo que los anteriores y acaba con un postest con objeto de evaluar lo conseguido con su aplicación.

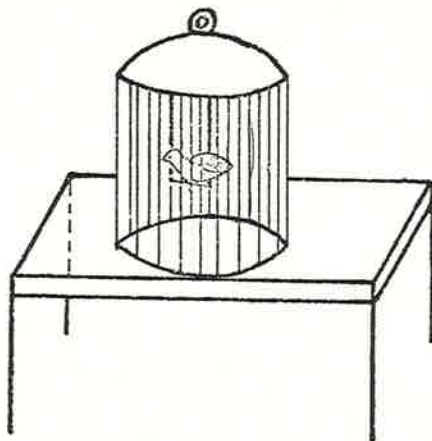
Las diferentes estrategias que presentamos tienen en común el que el punto de partida es un objetivo no conseguido, cuya conquista se hace necesaria bien para cubrir una laguna en el aprendizaje o para corregir un error, y que dan respuesta individualizada al tema de la recuperación.

BIBLIOGRAFIA

- BELLENGER, L.: «Los métodos de lectura»; Oikos-Tau, Barcelona 1979.
 DEVA, F.: «El aprendizaje individualizado de la lectura y la escritura»; Escuela Española, Madrid 1969.
 FERNÁNDEZ DE CASTRO, J.: «La enseñanza programada»; Instituto de Pedagogía San José de Calasanz, del C.S.I.C., Madrid 1973.
 FRANCESCATO, G.: «El lenguaje infantil»; Península, Barcelona 1971.
 GARCÍA HOZ, V.: «Educación personalizada»; 4.ª edición renovada. Rialp, Madrid 1981.
 INIZAN, A.: «Cuándo enseñar a leer. Batería predictiva», Pablo del Río, editor, Madrid 1981.
 JO BUHS, W. y TAYLOR GILES, M.: «Cómo desarrollar las aptitudes psico-lingüísticas. Ejercicios prácticos». Fontanella, Barcelona 1976.
 MIALARET, G.: «El aprendizaje de la lectura». Marova. Madrid 1972.
 OLERON, P.: «El niño y la adquisición del lenguaje»; Morata; Madrid 1981.
 PIAGET, J.: «El lenguaje y el pensamiento del niño pequeño»; Paidós, Buenos Aires 1978.
 RODRÍGUEZ DIEGUEZ, J. L.: «Didáctica General 1. Objetivos y Evaluación»; Cincel-Kapelusz; Madrid 1980.
 SOLER FIERREZ, E.: «Estrategias de recuperación escolar individualizada»; Noguer; Madrid 1978.
 VARIOS: «El Ciclo Inicial en la Educación Básica». Santillana, Madrid, 1981.
 VARIOS: «La enseñanza de la lectura (Primer concurso de experiencias escolares)». Santillana, Madrid 1979.

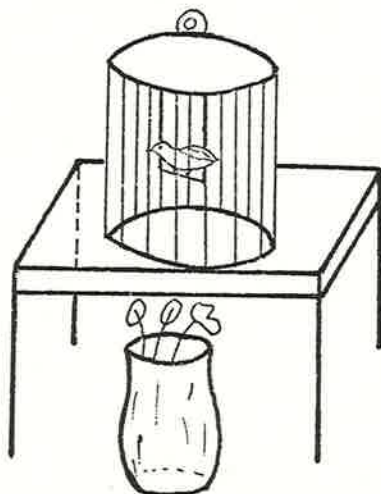
OBJETIVO: Que los alumnos del Ciclo Inicial distingan y utilicen correctamente siempre las parejas adverbiales de lugar con significado opuesto.

Lee detenidamente cada uno de los recuadros y contesta después de observar los dibujos. Comprueba después si has contestado bien.



1. Como ves en este dibujo, encima de la mesa hay una jaula.
La jaula está colocada de la mesa.

encima



2. Debajo de la mesa hemos puesto un jarrón con flores.
El jarrón está de la mesa.

debajo

3.

La jaula está de la mesa y el jarrón
con flores está

encima.
debajo.



4.

Dentro de la jaula hay un canario.
El canario está de la jaula.

dentro.



5.

Para limpiar la jaula sacamos el canario.
Ahora el canario está de la jaula.

fuera.

6.

El canario está siempre de la jaula menos
cuando la limpiamos que lo sacamos

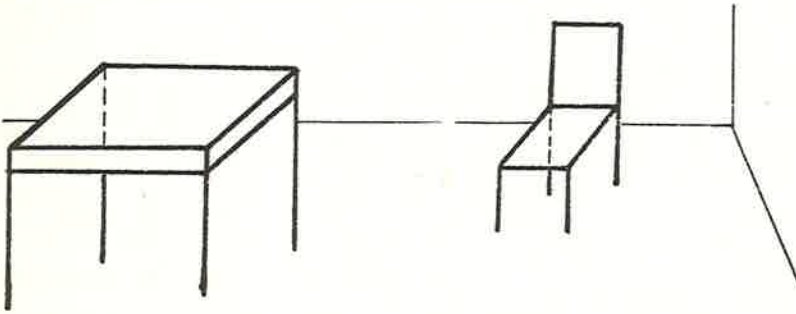
dentro
fuera



7.

El niño ha acercado una silla a la mesa para sentarse a leer.
La silla está de la mesa.

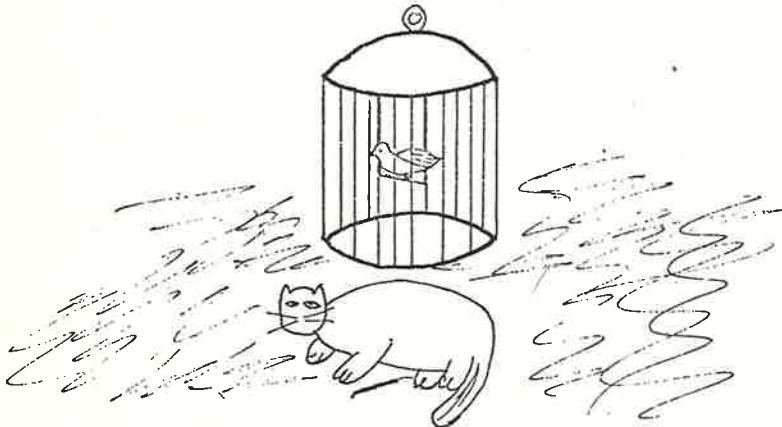
cerca



8.

Cuando acaba de leer retira la silla y la coloca en su sitio.
Ahora la silla no está cerca de la mesa, está más

alejada
lejos



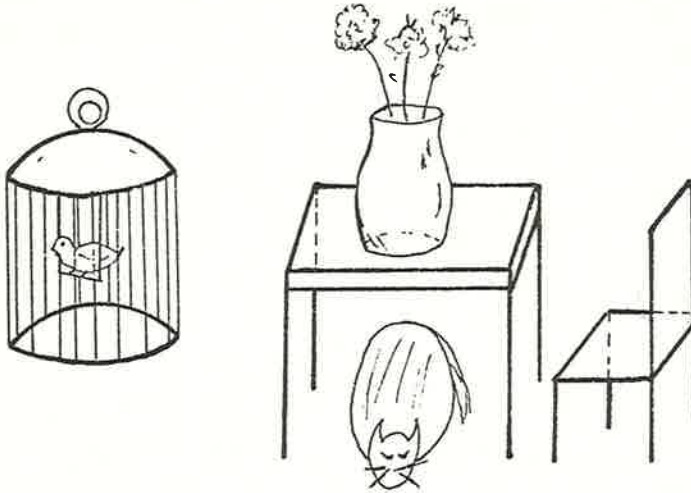
9.

Cuando se ha marchado el niño ha llegado el gato y se ha
acostado delante de la jaula.
El gato está tendido de la jaula.

delante

10.
 Al oír un ruido se ha escondido detrás de la mesa.
 Ahora el gato está de la mesa y antes
 estaba de la jaula.

detrás
 delante



11.
 Observando este dibujo contesta.
 ¿Dónde está el gato?
 de la mesa

debajo

¿Qué hay encima de la mesa?
 el

el jarrón
 con flores,
 o florero

¿Qué hay cerca de la mesa?
 una

silla

¿Dónde está el canario?
 de la jaula.

dentro

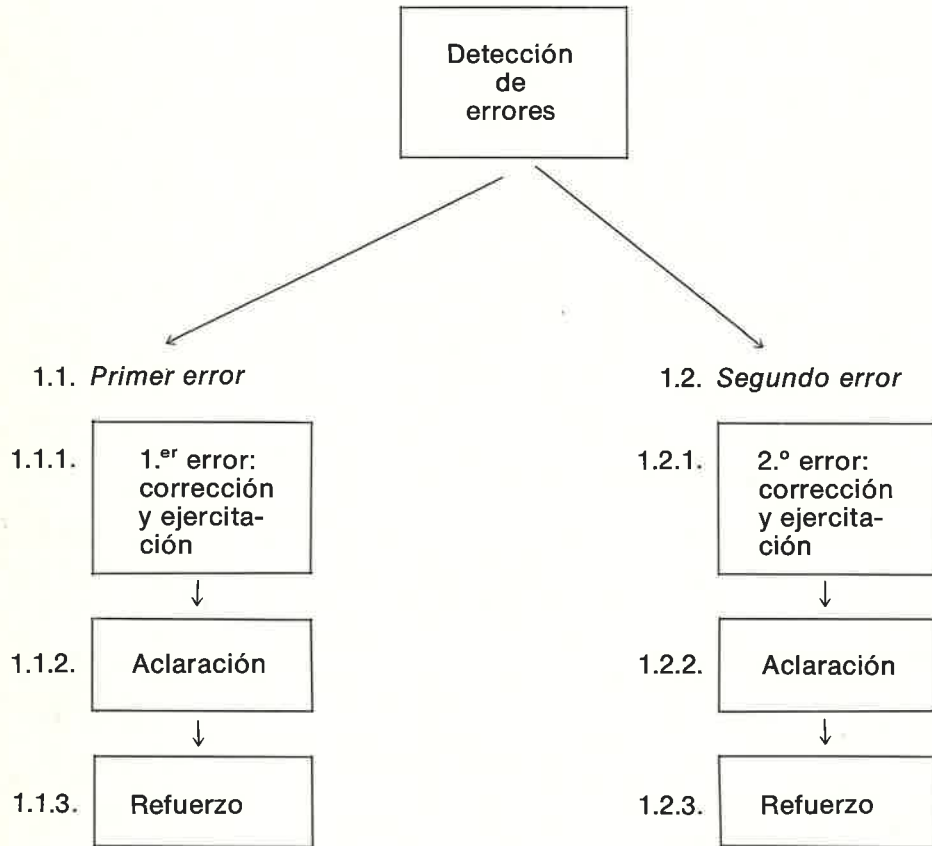
ACTIVIDADES INDIVIDUALIZADAS DE RECUPERACION

Ciclo superior.

Curso 8.º

TEMA: Composición escrita.

– *Diseño del proceso de recuperación.*



– En un ejercicio de composición escrita realizado por un alumno de 8.º de E.G.B., se han advertido los siguientes errores (subrayados):

«...en aquel momento el portaequipajes del coche se desprendió, cayendo al suelo las maletas, cuyas maletas quedaron destrozadas...»

DETECCION DE ERRORES

Has cometido en este ejercicio *dos errores* en la redacción:

- El primero de ellos consiste en un *empleo incorrecto del gerundio*.
- El segundo es el *mal uso del pronombre relativo «cuyo»*.

1.1. **Primer error** (Referente al mal uso del gerundio).

1.1.1. *Corrección, aclaración y ejercitación.*

Has utilizado esta forma no personal del verbo para expresar una *acción posterior* a la indicada por el verbo principal del que depende:
«el portaequipajes se desprendió, cayendo las maletas...»

Tiempo —————> Acción 1.^a —————> Acción 2.^a —————>

Y sin embargo el gerundio dependiendo de un verbo principal sólo puede expresar una *acción anterior* a éste:

«Dejando atrás el pueblo, el coche comenzó a subir la pendiente»

Tiempo —> Acción 1.^a —————> Acción 2.^a —————>

O bien *simultáneas* ambas:

«Subiendo por la ladera, se desprendió el portaequipajes»

Tiempo —> Acción —————< Acción —————< Tiempo

Decide ahora sobre el acierto o error en el empleo del gerundio dentro de los siguientes ejemplos:

1. «*Caminando* más deprisa, *no tendremos* problemas de tiempo».

	anterior	<input type="checkbox"/>	
La acción del gerundio es	simultánea	<input type="checkbox"/>	a la del
	posterior	<input type="checkbox"/>	

verbo principal. Por lo tanto el gerundio está utilizado.	<input type="checkbox"/>	bien
	<input type="checkbox"/>	mal

2. «*Fueron* al café, *tomando* cada uno de ellos un aperitivo»

	anterior	<input type="checkbox"/>	
La acción del gerundio es	simultánea	<input type="checkbox"/>	a la del
	posterior	<input type="checkbox"/>	

verbo principal. Por lo tanto el gerundio está utilizado.	<input type="checkbox"/>	bien
	<input type="checkbox"/>	mal

3. «Yendo al aeropuerto, *tuvieron* una avería en el motor».

La acción del gerundio es anterior
 simultánea a la del
 posterior

verbo principal. Por lo tanto, el gerundio está utilizado. bien
 mal

(A continuación comprueba si has contestado bien las cuestiones anteriores.)

AUTOCORRECCION

1. La acción del gerundio es *anterior* a la del verbo principal. En consecuencia, el gerundio está *bien* utilizado.
2. La acción del gerundio es posterior a la del verbo principal. Por tanto, el gerundio está *mal* utilizado.
3. La acción del gerundio y la del verbo principal son *simultáneas*. El gerundio está *bien* utilizado.

Si compruebas que no es correcta tu respuesta a alguna de las cuestiones anteriores, lee de nuevo la ficha 1.1.1.

1.2. Segundo error (Referente al uso del cuyo).

1.2.1. *Ficha correctiva*

En tu composición, el pronombre relativo *cuyo* no posee ningún valor posesivo, y *cuyo* siempre debe referirse a su antecedente expresando al mismo tiempo posesión:

«En el tren venía mi hermana, *cuyas* maletas recogí».

(Antecedente de *cuyo*: mi hermana; las maletas pertenecían a ella).

Recuerda ahora tu redacción:

«... cayendo al suelo las maletas, *cuyas* maletas...»

(Antecedente de *cuyas*: las maletas; pero no se dice a quién pertenecen ni qué «pertenece» a las maletas).

Otro uso correcto sería:

«Abrimos las maletas, *cuyo* contenido estaba intacto»

(Antecedente de *cuyo*: las maletas; el contenido era el suyo).

Aclarado el error, distingue si existe valor posesivo en los siguientes usos de *cuyo*:

1. «Veníamos con Alfonso, cuyo automóvil era el más rápido».

Cuyo tiene en este caso valor posesivo
 no posesivo

En consecuencia está bien utilizado
 mal

2. «Tuvimos un accidente, en cuyo percance resultó herido el conductor.»

Cuyo tiene en este caso valor		posesivo	<input type="checkbox"/>
		no posesivo	<input type="checkbox"/>

En consecuencia, está	<input type="checkbox"/>	bien	utilizado
	<input type="checkbox"/>	mal	

3. «Sufrió una gran desilusión, de cuyos resultados ya no pudo repen-
derse.»

Cuyo tiene en este caso valor		posesivo	<input type="checkbox"/>
		no posesivo	<input type="checkbox"/>

En consecuencia, está	<input type="checkbox"/>	bien	utilizado
	<input type="checkbox"/>	mal	

4. «Traíamos muchos bultos, cuyos bultos venían en el portaequipajes.»

Cuyo tiene en este caso valor		posesivo	<input type="checkbox"/>
		no posesivo	<input type="checkbox"/>

En consecuencia, está	<input type="checkbox"/>	bien	utilizado
	<input type="checkbox"/>	mal	

(A continuación comprueba si has contestado bien las cuestiones anteriores.)

AUTOCORRECCION

1. El antecedente de *cuyo* es Alfonso, el coche es *suyo*, luego el pronombre está *bien* empleado.
2. Antecedente de *cuyo*: *el accidente*. El percance no pertenece a ese accidente. Por tanto, *cuyo* está *mal* empleado.
3. Los resultados «pertenecen» a la desilusión. Existe valor posesivo y, en consecuencia, *cuyo* está *bien* utilizado.
4. El valor posesivo no está presente. El uso de *cuyo* es *erróneo*.

1.2.2. Actividades de aclaración y refuerzo

El pronombre relativo más empleado, tanto en la lengua oral como en la escrita, es la forma *que*. Con respecto a su uso debes evitar también un error muy frecuente: la ambigüedad.

Observa, por ejemplo, la siguiente oración:

«Estábamos ante una entrada de una casa que nos pareció magnífica.»

Tal como está construida la frase, no sabemos si lo que nos pareció magnífica era *la entrada* o *la casa*, es decir, hay ambigüedad por no conocer con precisión cuál es el antecedente del relativo *que*. Lo correcto sería decir:

«Estábamos ante la entrada, que nos pareció magnífica, de la casa», o bien

«Estábamos ante la entrada de una casa. La casa era magnífica.»

En ambos casos no existe posibilidad de ambigüedad.

1.2.3. Actividades de control

Resuelve la ambigüedad en las siguientes frases:

1. «Vimos un cuadro de Goya, que es muy conocido.»
2. «Al oír la caída del niño, que nos pareció muy espectacular, fuimos corriendo.»
3. «Los libros están en la mesa de la sala, que está vacía.»

AUTOCORRECCION

1. «Vimos un cuadro muy conocido de Goya» o también «Vimos un cuadro de Goya, pintor muy conocido»
2. «Al oír la espectacular caída del niño, fuimos corriendo»
o bien
«Al oír la caída del niño, fuimos corriendo; el niño nos pareció muy espectacular»
3. «Los libros están en la mesa vacía de la sala»
o bien
«Los libros están en la mesa de la sala. La sala está vacía»

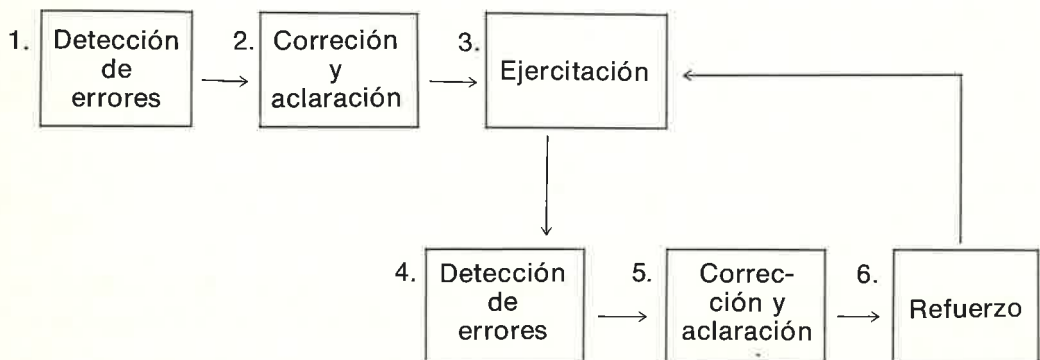
ACTIVIDADES INDIVIDUALIZADAS DE RECUPERACION

Ciclo superior (8.º curso)

Errores en el análisis sintáctico.

Diseño del proceso didáctico de recuperación.

Estructura del ejercicio:



En el análisis sintáctico de un alumno perteneciente al último curso de E.G.B. se ha observado el siguiente resultado:

Antonio	y	Francisco	hablaban	de sus estudios	aquella misma noche
Núcleo	Nexo	Núcleo	Núcleo	SPrep. O. D.	S. N. C. Circunst.
SN Suj.			SV Pred.		

Oración

1. Detección de errores

Has considerado el Sintagma preposicional *de sus estudios* como Objeto Directo del verbo.

2. Corrección y aclaración

Realmente se trata de un *suplemento*, otro de los complementos verbales, muy cercano en su valor semántico al Objeto Directo (pues ambos tienen como fin restringir el significado del verbo) pero formal y gramaticalmente distinto a él.

—Recuerda las *características del Objeto Directo*:

1. Formalmente, suele ser un Sintagma Nominal:

«Antonio y Francisco destrozaron el balón».

aunque, siempre que designe una persona, puede aparecer como Sintagma Preposicional introducido por la preposición a:

«Antonio y Francisco quieren a sus padres»

2. En la sustitución pronominal, el Objeto Directo queda representado por *lo, la* y sus respectivos plurales:

«Antonio y Francisco destrozaron el balón» —> «Antonio y Francisco *lo* destrozaron».

«Antonio y Francisco tienen *todas las manzanas*» —>

«Antonio y Francisco *las* tienen»

3. En el cambio a voz pasiva (siempre que este cambio sea posible) el Objeto Directo pasa a desempeñar la función de Sujeto en la oración resultante:

«Antonio y Francisco destrozaron el balón» —> «El balón fue destrozado por Antonio y Francisco.
Sujeto

Frente a estas características del Objeto Directo, *el Suplemento*:

1. Formalmente es siempre un Sintagma Preposicional, encabezado por las preposiciones *de* o *en*:

«Joaquín y Antonio hablaban del tiempo»

«Joaquín y Antonio piensan en las vacaciones»

2. En la sustitución por un pronombre, nunca puede quedar representado por *lo, la* y sus plurales, sino por el pronombre neutro *ello* precedido de la preposición que encabezaba el sintagma:

«Joaquín y Antonio hablaban del tiempo» —> «... hablaban *de ello*»

«Joaquín y Antonio piensan en las vacaciones» —> «... piensan *en ello*»

3. La construcción con suplemento no permite el paso a voz pasiva.

3. Ejercitación

En los siguientes casos distingue los distintos complementos (O. D., O. I., suplemento y C. circunstancial) que aparezcan, aplicando los criterios antes definidos:

1. El profesor confiaba en sus alumnos.
2. Aquellos desconocidos dieron un recado a la chica.
3. Todo aquello sucedió de noche.
4. Recogieron la tienda en un momento.

En el curso de esta recuperación es frecuente la aparición de una dificultad que puede llegar a invalidar el proceso completo.

AUTOCORRECCION

1. El profesor confiaba en sus alumnos
suplem.
2. Aquellos desconocidos dieron un recado a la chica
O. D. O. I.
3. Todo aquello sucedió de noche
C. C.
4. Recogieron la tienda en un momento
O. D. C. C.

Por ejemplo, en el ejercicio n.º 2 una de las respuestas obtenidas ha sido:

2. «a la chica»: Objeto Directo, ya que su sustituto pronominal es *la*: *la* dieron una paliza».

A partir de este nuevo error el proceso se desarrolla del siguiente modo:

4. Detección de errores

En el ejercicio n.º 2 has sustituido el Sintagma Preposicional *a la chica* por el pronombre *la*, y ello te ha llevado a creer que el Sintagma mencionado realizaba la función de Objeto Directo:

5. Corrección y aclaración

Realmente, el Sintagma *a la chica* cumple la función de *Objeto Indirecto* del verbo. Por lo tanto, su sustituto pronominal no es *la*, sino *le*: «Aquellos desconocidos *le* dieron un recado».

Has cometido un error gramatical derivado del *mal uso de los pronombres átonos* (*le, la, lo* y sus plurales).

Fíjate ahora en el empleo correcto de estos pronombres:

– *lo* sustituye al O. D. masculino singular; *los* al O.D. masculino plural:

«Trajeron *un regalo*» —————> «*Lo* trajeron»

«Trajeron *muchos regalos*» —————> «*Los* trajeron»

– *la* designa al O. D. femenino singular; *las* al O. D. femenino plural:

«Rompieron *una ventana*» —————> «*La* rompieron»

«Rompieron *las ventanas*» —————> «*Las* rompieron»

– *le* indica el O. I. singular, masculino o femenino; *les* el O. I. plural masculino o femenino:

«Los dulces gustan a *mi hermano pequeño*» —————> «Los dulces *le* gustan»

Los dulces gustan a *mi hermana pequeña*» —————> «Los dulces *le* gustan»

«Los viajes molestan a *mis amigos*» —————> «Los viajes *les* molestan»

«Los viajes molestan a *mis amigas*» —————> «Los viajes *les* molestan»

En resumen, el funcionamiento de los pronombres átonos puede condensarse en el siguiente cuadro:

		singular	plural
O.D.	masculino	<i>lo</i>	<i>los</i>
	femenino	<i>la</i>	<i>las</i>
O.I.		<i>le</i>	<i>les</i>

6. Actividad de refuerzo

Distingue el Objeto Directo del Indirecto, realizando la sustitución pronominal, en los siguientes casos:

«Traían una cantimplora rota»

«Mis padres vieron a Juan en Mallorca»

«Alfredo envió un regalo a sus padres»

AUTOCORRECCION

«Traían una cantimplora rota»

O. D.

«Mis padres vieron a Juan en Mallorca»

O. D.

«Alfredo envió un regalo a sus padres»

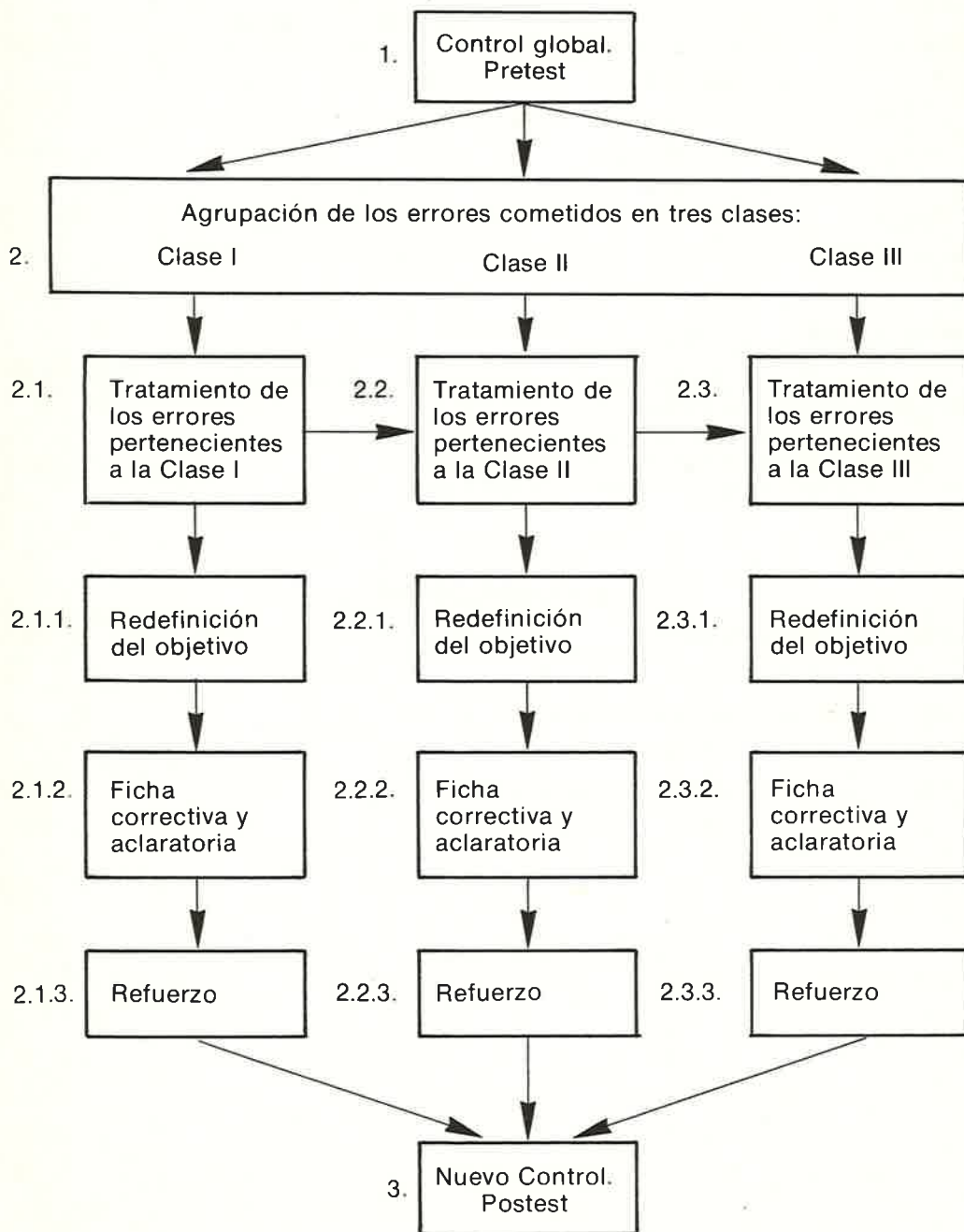
O. D.

O. I.

ACTIVIDADES INDIVIDUALIZADAS DE RECUPERACION A PARTIR DE LOS ERRORES ADVERTIDOS EN UN GRUPO DE ALUMNOS DE 4.º y 5.º DE E.G.B.

Reglas de acentuación ortográfica.

Diseño del proceso evaluación-recuperación:



Es frecuente que el profesor del ciclo medio, sobre todo en sus últimos cursos, encuentre, al comienzo de cada año escolar, una situación específica de desequilibrio que impide el normal desarrollo en la formación y perfeccionamiento de la expresión escrita, objetivo fundamental de esta etapa educativa: algunos de los integrantes de la clase emplean el acento ortográfico con total corrección, otros lo emplean ocasionalmente o vacilan en su aplicación y, por último, algunos no poseen prácticamente conocimiento de su empleo en la lengua escrita.

Ante esta situación es precisa una estrategia global de recuperación que, sin perder el enfoque total del problema, sea capaz al mismo tiempo de revelarse como una herramienta útil para cada caso específico.

Esa estrategia puede establecerse de acuerdo con el esquema inicialmente planteado, cuyo desarrollo vemos a continuación:

1. CONTROL GLOBAL

Se lleva a cabo aplicando un pretest preparado a base de un texto en el que aparezcan reflejadas las situaciones de uso básico en las que figura el acento gráfico. Por ejemplo:

En la siguiente frase, coloca el acento ortográfico (la tilde) en todas aquellas palabras que lo necesiten. Di la regla que sigues en cada caso para utilizar el acento.

«Pues no sé si tus amigos conocerán el camino más rápido para volver a Cádiz.»

2. AGRUPACION DE LOS ERRORES EN CLASES FUNDAMENTALES

Realizado un muestreo, las respuestas recibidas han permitido definir *tres tipos* básicos de error en el empleo del acento gráfico:

Clase I. Respuestas como, por ejemplo, «conocerán no lleva tilde por ser una palabra llana», dan cuenta de que el alumno no sabe distinguir las clases de palabras según la posición del acento gramatical.

Clase II. Un error como éste: «rápido no lleva acento porque es una palabra *esdrújula*» significa que el alumno no domina las reglas básicas de la acentuación gráfica, aunque sí conozca las clases de palabras antes vistas.

Clase III. Errores apreciables en casos (subrayados) como «*pués* no se si conocerán...», mientras que las reglas generales son respetadas, denotan un conocimiento de las reglas básicas, pero un desconocimiento de sus excepciones o de las reglas específicas.

Superada esta fase de agrupación de tipos básicos de errores, pasamos a su tratamiento individualizado.

2.1. Tratamiento de los errores pertenecientes a la clase I

Explicitación del error: *conocerán* no es una palabra llana, sino aguda.

2.1.1. Redefinición del objetivo

Distinguir las palabras de acuerdo con la posición de su acento gramatical.

2.1.2. Ficha correctiva y aclaratoria

Observa las siguientes palabras:

libro	volver	típico	pegándose
-------	--------	--------	-----------

Al pronunciar cada una de ellas, tu voz se hace más fuerte en una de sus sílabas:

vol-ver li-bro ti-pi-co pe-gan-do-se-lo

Date cuenta de que ese esfuerzo en la voz, es decir, el acento gramatical, ha recaído, en los cuatro casos anteriores, en una sílaba distinta dentro de la palabra:

vol-ver	(En la última sílaba)
li-bro	(En la penúltima)
ti-pi-co	(En la antepenúltima)
pe-gan-do-se-lo	(En la anterior a la antepenúltima sílaba)

De acuerdo con cada una de estas posiciones del acento gramatical, las palabras reciben una denominación distinta:

volver, palabra *aguda* u *oxítona*; acento en la última sílaba

libro, palabra *llana* o *paroxítona*; acento en la penúltima sílaba

típico, palabra *esdrújula* o *proparoxítona*; acento en la antepenúltima sílaba.

pegándose, palabra *sobresdrújula* o *superproparoxítona*; acento en la sílaba anterior a la antepenúltima.

2.1.3. Actividad de refuerzo

Según la sílaba en que recaiga el acento gramatical, di de qué tipo son las siguientes palabras:

	A	LL	E	SE		A	LL	E	SE
mastil	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	raton	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
pedid	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	libro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
sinonimo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	mesa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
lapicero	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	cafe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
lobrego	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	dentro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
crystal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	devuelvaselos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
cantidad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	rueda	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
cinico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	desidia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2.2. Tratamiento de los errores pertenecientes a la Clase II

Explicación del error: por ser una palabra esdrújula, *rápido* debe llevar acento gráfico.

2.2.1. Redefinición del objetivo

Aplicar las reglas gramaticales para el uso del acento ortográfico.

2.2.2. Ficha correctiva y aclaratoria

La acentuación gráfica del español se rige por la clase de palabra de que se trate, dependiendo de la posición del acento gramatical.

AUTOCORRECCION

	A	LL	E	SE		A	LL	E	SE
mastil	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	raton	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
pedid	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	libro	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
sinonimo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	mesa	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
lapicero	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	cafe	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
lobrego	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	dentro	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
crystal	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	devuelvaselos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
cantidad	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	rueda	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
cinico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	desidia	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1. *Palabras agudas:* llevan acento gráfico cuando acaban en:

- cualquiera de las cinco vocales: *sumé, sofá, esquí, chocó, Perú*
- alguna de las consonantes *n* o *s*: *camión, después*

2. *Palabras llanas:* precisan acento ortográfico cuando terminan en cualquier consonante, exceptuadas *n* o *s*.

árbol cáliz cóndor

3. *Palabras esdrújulas y sobresdrújulas:* siempre llevan acento gráfico: *céltico, esquelético, rómpeseme, dígaselo, etc.*

2.2.3. Actividad de refuerzo

Cuando lo necesiten, acentúa las siguientes palabras:

corazon	volved	mastil	calabaza	sintoma
mesa	absurdo	maldad	vino	cafe
devuelvemelo	cinco	sacalo	salio	quereis
cebu	volvi	bebi	bambu	reloj

2.3. Tratamiento de los errores pertenecientes a la clase III

Explicitación del error:

- *Pues* no lleva acento gráfico.

- *Sé* lo precisa cuando es verbo (no sé si lo sabes), no cuando es reflexivo (se lavó).

2.3.1. Redefinición del objetivo

Que al escribir tengan en cuenta las reglas específicas de acentuación, así como sus excepciones.

AUTOCORRECCION

corazón	volved	mástil
mesa	absurdo	maldad
devuélvemelo	cinco	sácalo
cebú	volví	bebí
calabaza	síntoma	
vino	café	
salió	queréis	
bambú	reloj	

2.3.2. Ficha correctiva y aclaratoria

Acentuación de los monosílabos

Las palabras de una sola sílaba no precisan acento gráfico: *pan, dio, fue, tal, pues.*

Excepto cuando con ese acento gráfico podemos distinguir dos palabras homónimas:

sé (verbo: no lo sé) / *se* (reflexivo: no se sabe).

sí (adverbio: *sí* lo hice) / *si* (conjunción condicional: *si* te he visto)

más (adverbio: *más* vale pájaro en mano...) / *mas* (conjunción adversativa: lo vi, *mas* no pude alcanzarlo).

dé (verbo: quiero que me *dé* la mano) / *de* (preposición: un apretón *de* manos)

té (sustantivo: una taza de *té*) / *te* (pronombre: no *te* la tomes).

(Esta última ficha aclaratoria será distinta para cada una de las reglas específicas y excepciones que existen en la acentuación española.)

2.3.3. Actividades de refuerzo

Practica la acentuación en las siguientes frases:

- No se si sabes que se tomo una taza de te de un sorbo.
- Mas me gusta lo que fue que lo que pudo ser.
- Dijo si a todo, pero si no volvian a preguntarle.

3. NUEVO CONTROL

Se preparará una prueba similar a la aplicada al principio para ver los progresos después de realizadas las actividades de recuperación anteriormente programadas.

AUTOCORRECCION

- No sé si sabes que se tomó una taza de té de un sorbo.
- Más me gusta lo que fue que lo que pudo ser.
- Dijo sí a todo, pero si no volvían a preguntarle.



UNA EXPERIENCIA DE PROGRAMACION ESCOLAR EN EL AREA MATEMATICA

EMILIO CASTAÑO CASTRO
M.^a DOLORES VAZQUEZ
Colegio Nacional de E.G.B. Vegadeo

ALGUNAS CONSIDERACIONES PREVIAS

Revisar las Matemáticas de 8.º de E.G.B. en función de unos llamados niveles mínimos por muy pragmáticos que intentemos ser, siempre se nos presentarán como tarea relativa utópica, puesto que se hará referencia a un determinado grupo de alumnos de un Centro en concreto enclavado en un contexto diferenciado claramente de otros, en los cuales las necesidades son distintas por serlo las dotaciones de ese alumnado.

Se nos ocurre que podía ser una buena idea realizar una encuesta entre el Profesorado de BUP y F.P. con objeto de que nos indicaran con qué se conformarían que supiesen esos alumnos que todos los años reciben procedentes de la E.G.B. Ellos nos darían los niveles mínimos para esa variedad de alumnos que tendrán enfrente. ¿Nos hemos parado a pensar la diferencia de nivel de unos niños a otros, incluso teniendo todos el mismo título de Graduado Escolar? La muestra es variadísima y por esto creemos que es imprescindible fijar los mínimos.

Podrían ser:

- Operar con soltura con fracciones y números enteros.
- Resolver ecuaciones y sistemas lineales con coeficientes fraccionarios.
- Saber despejar. (Nos piden que sepan despejar y no dicen: hacer opuestos, inversos, etc. Piden la traducción práctica de esto: DESPEJAR).
- Operar con radicales y Algebra.
- Resolver ecuaciones de 2.º grado.
- Representar funciones.

Si dominaran esto bien, creemos que sería suficiente y que todos, Profesores de BUP, F.P. y E.G.B., podríamos darnos por satisfechos.

PROGRAMACION LARGA

Objetivos generales

- a) *Conocer el conjunto Q y operar correctamente en el mismo.*
- b) *Dominar las operaciones con potencias y radicales.*
- c) *Operar con expresiones algebraicas.*
- d) *Resolver ecuaciones de primero y 2.º grado, así como sistemas y problemas.*
- e) *Graficar e interpretar las funciones polinómicas.*

Bloques temáticos

- I.—Desde el producto cartesiano a las operaciones y propiedades.
- II.—Construcción de Z y Q .
- III.—Operaciones en Z y Q . Estructuras.
- IV.—Tipos de Expresiones Decimales.
- V.—Los Radicales como potencias.
- VI.—Ecuaciones e Inecuaciones en Z y Q .
- VII.—Representación de funciones.
- VIII.—Las funciones polinómicas.
- IX.—La ecuación de 2.º grado.
- X.—Descomposición Factorial y Simplificación.
- XI.—Problemas de Álgebra en Geometría.

Por evaluaciones los bloques se sitúan como sigue:

- 1.^a Ev. BLOQUES I y II.
- 2.^a Ev. BLOQUES III, IV y V.
- 3.^a Ev. BLOQUES VI, VII y VIII.
- 4.^a Ev. BLOQUES IX, X y XI.

Durante la 5.^a Evaluación se trabaja reforzando lo que ahora se llamará en el TERCER CICLO DE E.G.B. Niveles Básicos de Referencia. Al mismo tiempo se realiza la rehabilitación que conducirá, si es positiva, a la recuperación. La 5.^a Evaluación consiste en Reforzar, Remachar y Recuperar los niveles mínimos del curso.

PROGRAMACION MEDIA

BLOQUE I

Desde el producto cartesiano a las operaciones...

UNIDAD 1.—Conjuntos, Producto Cartesiano y Correspondencias.

Objetivos:

- a) Recordar: pertenencia, unión, intersección y complementación.
- b) Repasar las propiedades que cumplen.
- c) Utilizar correctamente los signos.

Contenidos:

Definición de conjuntos.—Conjunto de las partes de un conjunto.—La intersección en $P(A)$.—Propiedades de la unión.—Propiedades de la intersección.—Conjunto complementario.—Leyes de Morgan.

UNIDAD 2.—Aplicación, Relación, Operación y Propiedades.

Objetivos:

- a) Definir la aplicación.
- b) Identificar los distintos tipos de aplicaciones.
- c) Reconocer relaciones.
- d) Probar las propiedades de las Relaciones de Equivalencia.
- e) Probar las Propiedades de las Relaciones de Orden.
- f) Captar la Operación como Aplicación.
- g) Definir con lenguaje matemático las Propiedades.

Contenidos:

Definición de Aplicación.—Tipos de Aplicación.—Relación.—Propiedades de la Relación de Orden.—Las Propiedades de una Relación de Equivalencia.—La Operación interna como Ley de Composición.

BLOQUE II

Construcción de Z y de Q

UNIDAD 3.—Necesidad de los Números Enteros.

Objetivos:

- Recordar por qué se construyó Z en 7.º
- Realizar el producto cartesiano $N \times N$.
- Establecer la equivalencia entre pares de Naturales.
- Buscar representantes canónicos.
- Pasar de pares canónicos a números enteros.
- Recordar la suma y el producto en Z.
- Propiedades de la suma y el producto en Z.

Contenidos:

Producto cartesiano $N \times N$.—Propiedad de equivalencia de pares de Naturales.—Suma de pares de Naturales.—Producto de pares de Naturales.—Representantes canónicos.—Propiedades de la suma en Z.—Propiedades del producto en Z.—Elemento Neutro y Opuesto.—Propiedad distributiva del producto respecto de la suma en Z.

UNIDAD 4.—Necesidad del Conjunto Q.

Objetivos:

- Construir el conjunto Q a partir del producto cartesiano $Z \times Z$.
- Establecer la equivalencia de fracciones.
- Reconocer fracciones equivalentes.
- Distinguir fracción y número racional.

Contenidos:

Producto cartesiano $Z \times Z$.—Propiedad de equivalencia de fracciones.—Expresión de múltiplo de un número.—Números primos y números compuestos.—Divisibilidad.—Amplificación y simplificación de fracciones.—Máximo común divisor y mínimo común múltiplo.

BLOQUE III

Operaciones en Z y en Q. Estructuras algebraicas

UNIDAD 5.—Operaciones de Z y Q. Estructuras.

Objetivos:

- Entender la operación como aplicación.
- Revisar qué operaciones están definidas en Z.
- Reconocer las propiedades que cumple la suma en Z.
- Reconocer las propiedades que cumple el producto Z.
- Estructura de Z; respecto de (+); de (*) y de (Z, +, *).
- Definir la suma en Q y la resta.
- Definir el producto en Q, y la división.
- Revisar las propiedades de (Q, +) de (Q, *) y de (Q, +, *).
- Estructurar Q.

Contenidos:

Suma en Z.—Producto en Z.—Propiedades de las operaciones. Las operaciones que son ley de composición interna en Q.—Propiedades que cumplen.—Estructura de Z.—Estructura de Q.

BLOQUE IV

Tipos de expresiones decimales

UNIDAD 6.—Clasificación de los números racionales.

Objetivos:

- Identificar las distintas expresiones decimales con sus fracciones generatrices.
- Reconocer las fracciones decimales.
- Determinar las fracciones generatrices de una expresión decimal periódica pura.
- Determinar la fracción generatriz de una expresión decimal periódica mixta.
- Operar con fracciones generatrices.

Contenidos:

Fracción decimal.—Expresión decimal periódica pura.—Expresión decimal periódica mixta.—Determinación de las fracciones generatrices.—Calcular las fracciones generatrices.

BLOQUE V

Los radicales como potencias

UNIDAD 7.—Potenciación en Z.

Objetivos:

- Repasar la potenciación en Z.
- Operar correctamente con potencias en Z.
- Calcular la potencia de un producto.
- Determinar la potencia de una potencia.

Contenidos:

Concepto de potencia.—Potencias de bases positivas. Potencias de base negativa y exponente par.—Potencias de base negativa y exponente impar.—Potencia de un producto indicado.—Cálculo de potencia de potencias.

UNIDAD 8.—Potenciación en Q y Radicación.

Objetivos:

- Operar con potencias de fracciones.
- Calcular potencias de exponente negativo.
- Interpretar potencias de exponente fraccionario.
- Pasar de Radicales a Potencias de exponente fraccionario.
- Pasar de potencias de exponente fraccionario a Radicales.
- Operar con Radicales.
- Racionalizar denominadores.

Contenidos:

Potencia entera de una fracción.—Potencias con exponente fraccionario.—Interpretación de los radicales como potencias de exponente fraccionario.—Operaciones con radicales.—Radicales semejantes.—Extraer factores fuera del radical.—Introducir factores bajo un signo radical.—Operaciones con radicales.—Suma de radicales.—Producto de radicales.—Reducción de radicales a común índice.—Racionalización de denominadores.

BLOQUE VI

Ecuaciones e inecuaciones en Z y Q

UNIDAD 9.—Ecuaciones y sistemas de ecuaciones lineales.

Objetivos:

- Resolver ecuaciones de primer grado con una incógnita.
- Resolver sistemas de ecuaciones lineales.
- Operar con ecuaciones que tengan coeficientes racionales.

Contenidos:

Concepto de ecuación.—Interpretación de la solución de una ecuación.—Comprobación de una solución.—Solución a un sistema de dos ecuaciones lineales con dos incógnitas.—Resolución algebraica de sistemas de ecuaciones lineales de primer grado: Métodos.—Resolución de problemas mediante ecuación y sistemas.

UNIDAD 10: Inecuaciones.

Objetivos:

- Captar el concepto de inecuación.
- Distinguir ecuación de inecuación.
- Resolver las inecuaciones de primer grado.
- Buscar la solución a un sistema de dos inecuaciones con una incógnita.
- Dar la solución a una inecuación de dos incógnitas.
- Interpretar la solución a un sistema de dos inecuaciones con dos incógnitas.

Contenidos

Inecuaciones.—Inecuación de primer grado con una incógnita.—Sistema de dos inecuaciones lineales con una incógnita.—La solución de una inecuación con una incógnita en un intervalo.—Representación de la inecuación de primer grado con dos incógnitas.

BLOQUE VII

Representación de funciones

UNIDAD 11: Las funciones en el plano cartesiano.

Objetivos:

- Recordar la representación en ejes cartesianos.
- Representar puntos y rectas en el plano.
- Distinguir entre función lineal y afín.
- Representar las funciones lineales y afines.
- Determinar el campo de existencia de una función.
- Automatizar la representación de funciones.

Contenidos:

El plano cartesiano.—Representación de funciones en el plano cartesiano.—Resolución gráfica de sistemas de dos ecuaciones lineales con dos incógnitas.

UNIDAD 12: Representación de la función de 2.º grado y de la función inversa.

Objetivos:

- cas.
- a) Iniciar al alumno en las construcciones gráficas de funciones cuadráticas.
 - b) Estudiar las representaciones de las funciones cuadráticas.
 - c) Determinar los casos de la resolución gráfica de la función cuadrática.
 - d) Identificar algunos puntos importantes en el estudio de la parábola.
 - e) Determinar el vértice y los puntos de corte a los ejes.
 - f) Representar gráficamente función $Y = \frac{+K}{X}$
 - g) Caracterizar la hipérbola.
 - h) Analizar gráficamente la constante de proporcionalidad inversa.

Contenidos:

Estudio y representación de la función cuadrática.—Observaciones generales sobre la parábola.—Estudio del vértice, posición de las ramas y puntos de corte de la función.—La función inversa.—Representación gráfica de $Y = \frac{+K}{X}$.—Proporcionalidad inversa.

BLOQUE VIII

Funciones polinómicas

UNIDAD 13: Monomios y polinomios.

Objetivos:

- a) Alcanzar un concepto claro de función polinómica.
- b) Distinguir entre función polinómica y polinomio.
- c) Definir un polinomio.
- d) Definir un monomio.
- e) Proponer polinomios opuestos de otros dados.
- f) Reconocer los monomios semejantes.
- g) Distinguir polinomios semejantes.
- h) Expresar correctamente el significado de: monomio, polinomio, grado, raíz.
- i) Ordenar un polinomio en forma creciente y decreciente.
- j) Sumar polinomios.
- k) Restar polinomios.
- l) Determinar las propiedades de la adición de polinomios.

Contenidos:

Aplicaciones monomio.—Monomios semejantes.—Suma de monomios.—Diferencia de monomios.—Ordenación de un polinomio.—Grado de un polinomio.—Polinomios nulos.—Suma y diferencia de polinomios.

UNIDAD 14: Producto y división de monomios y polinomios.

Objetivos:

- a) Definir la operación multiplicar polinomios.
- b) Adquirir dominio en la práctica de la multiplicación.
- c) Interpretar la estructura multiplicativa de los polinomios.
- d) Definir la división de dos polinomios en su forma general.
- e) Resolver divisiones de polinomios por el binomio $X \pm a$.
- f) Determinar cociente y resto de la división.
- g) Determinar un cociente entre un polinomio y el binomio $X \pm a$.
- h) Aplicar la regla de Ruffini para cociente y valores numéricos.

Contenidos:

Multiplicación de polinomios.—Forma práctica de multiplicar polinomios.—Propiedades de la multiplicación.—División de polinomios.—Regla de Ruffini.—Valor numérico de un polinomio.

BLOQUE IX

La ecuación de segundo grado

UNIDAD 15: Estado de la ecuación de segundo grado.

Objetivos:

- a) Razonar por qué se iguala a cero un polinomio.
- b) Obtener las soluciones que nos dan los distintos tipos de ecuaciones de 2.º grado.
- c) Determinar la fórmula que resuelve la ecuación completa de 2.º grado.
- d) Estudiar la naturaleza de las raíces de la ecuación de 2.º grado.
- e) Determinar soluciones de ecuaciones incompletas de 2.º grado.

Contenidos:

La ecuación de segundo grado.—Ecuaciones incompletas de 2.º grado. Resolución de la ecuación completa de 2.º grado.—Fórmula que resuelve la ecuación de segundo grado completa.—Discusión de las raíces según el discriminante.

UNIDAD 16: Propiedades de las raíces.

Objetivos:

- a) Determinar la ecuación conociendo las raíces.
- b) Deducir la fórmula de la suma de raíces.
- c) Deducir la fórmula del producto de raíces.
- d) Conocer la ecuación bicuadrada.
- e) Resolver la ecuación bicuadrada.

Contenidos:

Suma de las raíces de una ecuación de segundo grado.—Producto de las raíces de una ecuación de 2.º grado.—Determinación de la ecuación de 2.º grado conociendo las raíces.—Formación de la ecuación de 2.º grado mediante suma y producto.—Estudio de la ecuación bicuadrada.—Aplicaciones de las ecuaciones de 2.º grado para resolver problemas.

BLOQUE X

Descomposición factorial y simplificaciones

UNIDAD 17: Factorización y simplificación.

Objetivos:

- a) Descomponer un polinomio en factores.
- b) Desarrollar potencias de binomios.
- c) Simplificar fracciones algebraicas.
- d) Realizar operaciones con fracciones algebraicas.
- e) Expresar en forma factorial numerador y denominador para simplificar.
- f) Determinar el máximo común divisor.

Contenidos:

Potencia de un binomio.—Producto de la suma de dos números por su diferencia.—Cuadrado de un trinomio.—Descomposición factorial de poli-

nomios.—Factorización mediante la regla de Ruffini.—Operaciones con fracciones algebraicas.—Simplificación de fracciones.

BLOQUE XI

Problemas de álgebra en geometría

UNIDAD 18: Aplicaciones del álgebra a la geometría.

Objetivos:

- a) Recordar proporcionalidad de segmentos.
- b) Repasar los teoremas del cateto, Pitágoras y altura.
- c) Emplear razones de semejanza.
- d) Revisar triángulos en posición de Thales.
- e) Deducir fórmulas para polígonos regulares inscritos en la circunferencia.
- f) Realizar ejercicios con poliedros y otros cuerpos geométricos. Resolver problemas de geometría empleando ecuaciones.

Contenidos:

Proporcionalidad de segmentos.—El teorema del cateto.—El teorema de Pitágoras y de altura.—El teorema de THALES. Revisión de polígonos, poliedros, prismas, pirámides y cuerpos de revolución.—Repaso de áreas y volúmenes.—Problemas de geometría con aplicación del álgebra.

Así desarrollamos cada Unidad:

En la programación corta ya explicamos todos los pasos que tenemos en cuenta en el desarrollo de la misma.

Primero hacemos la presentación del tema basándonos, siempre que podemos, en una necesidad real. Vamos siempre de lo conocido a lo desconocido con objeto de trabar bien los conocimientos y para ello es necesario generalizar, pero no contentarse con resolver casos concretos. Los ejercicios tipo lo resolvemos varias veces y todos los alumnos toman nota en sus cuadernos de clase para que tengan en dónde consultar en el momento de resolver las actividades. No dudamos en volver a tocar algunos temas de cursos anteriores que vienen a ser la introducción de otros de este curso. Así por ejemplo: las Unidades I, II y III son pilares para la Unidad IV y siguientes. Con la VII sucede lo mismo para la VIII, etc.

Un objetivo básico presente en todo momento es conseguir un perfeccionamiento en los automatismos del cálculo y resolver muchos problemas de aplicación inmediata de la teoría introducida; de este modo se facilita el aprendizaje, ya que un concepto matemático no está realmente asimilado hasta que no es realmente utilizado.

Procuramos tener los objetivos muy concretos en la programación cierta y, siempre que sea posible, reforzar los conocimientos más significativos del curso, sin olvidar que la Matemática debe suministrar el lenguaje y el estilo científico. Proponemos cuestiones dirigidas en la línea de desarrollar la creatividad a la vez que fomentan el rigor lógico. También hemos notado que se confunde con mucha facilidad la comprobación con la demostración y es muy importante que se exija una rigurosidad matemática acostumbrando al alumno a ser exacto en todos los pasos y en todos los detalles de la resolución de problemas de la vida real.

Dedicamos una atención primordial al acercamiento del alumno a los nuevos conceptos, a la nueva notación, ya que intentamos que los alumnos lean

en los libros de matemáticas al igual que se puede leer en cualquier libro de otra materia.

Cuando se han tratado todos los contenidos con objeto de asegurar la comprensión de los mismos dedicamos una hora semanal para el trabajo colectivo por equipos: es un trabajo casi libre ya que los profesores señalamos los problemas propuestos en el texto y proporcionamos los medios para que todos puedan resolver algunos y hacemos las aclaraciones cuando nos lo solicitan. A veces recurren a sus compañeros que realizan gustosamente la tarea. Adquieren confianza en sí mismos, en sus compañeros y en su profesor. Con estas actividades se potencia su iniciativa y el uso correcto de la libertad. Este procedimiento, al mismo tiempo, nos sirve para individualizar la enseñanza porque en el ámbito de cada grupo cada componente elige los ejercicios más adaptados a sus condiciones y recibe la explicación de quien domina los otros. Además los profesores nos paramos con algunos alumnos que presentan algún retraso. En estas sesiones los alumnos también proponen al profesor todos aquellos ejercicios que ellos mismos han creado y que guardan relación con su vida.

Siempre que es posible hacemos construcciones geométricas con objeto de que los alumnos vean el espacio, lo cual les cuesta bastante.

Cada bloque lo repasamos al finalizar el siguiente mediante unas actividades de refuerzo que vienen a remachar y recordar los conceptos básicos al mismo tiempo que posibilitan la recuperación continua dado que la Matemática es un área altamente acumulativa. Para este repaso hacemos una programación de REFUERZO de la que adjuntamos modelo.

Otro aspecto que conviene exponer es la Autoevaluación: las pruebas escritas algunas veces se corrigen al final de la misma sesión. Para ello cada alumno recoge su bolígrafo y con un lápiz va señalando lo que le falta en cada cuestión, según observa la resolución que el profesor realiza en la pizarra. Terminada la corrección se autocalifica y entrega la prueba al profesor, que revisa la autoevaluación. Otras veces se le entrega al alumno una prueba doble y realiza una en clase y la entrega, mientras que la otra la contesta en casa con todo el material de que dispone. En la clase siguiente se le entrega la prueba control y él la compara con la que hizo en casa y la valora. Si le falta algo puede contemplarlo en el encerado o preguntarlo al profesor. Al final entrega las dos pruebas y el profesor fija la nota.

BIBLIOGRAFIA

- Álgebra Moderna de Lentin-Rivaud. Ed. Aguilar.
- Introducción a la Lógica, Suppes s Hill. Ed. Reverter.
- Teoría de Conjuntos y Temas afines. Lipschütz-Schaun.
- Matemáticas de S. M. (Muchos problemas).
- Matemáticas de Bruño (Ejercicios muy graduados).
- Matemáticas de E.G.B. Jiménez Garcés Antonio González. Ed. Anaya (Muchos ejercic.).
- Matemáticas E.G.B. Rico y otros. Ed. Anaya (Muy gráfico).
- Guías Didácticas de Anaya y Santillana.
- Matemáticas de Santillana de Caruncho y otros.
- Problemas de Álgebra Lineal. Ed. Tebar-Flores.
- Matemáticas para B.U.P. Ed. Edelvives.
- Matemáticas para B.U.P. Ed. Anaya (de Etayo).
- Matemáticas para B.U.P. Ed. Didascalía.
- Matemáticas para B.U.P. Ed. Santillana.
- Matemáticas para B.U.P. Ed. S. M. (Muchos ejercicios).
- Elementos de Matemáticas de P. Abellanas.
- Elementos de Matemáticas de Martínez Salas.
- Álgebra lineal de L. Thomas Ara y Ríos García.
- Matemáticas de J. Valdés Suárez E. Bruño.
- Cuadernos Números J. Bringué Canal. Ed. Edelvives.
- Cuadernos Barreiro Rubio.

UNIDAD TEMÁTICA: Fracciones. Conjunto de números racionales. Operaciones en Q.

OBJETIVOS GENERALES: Comprender que la fracción es un operador compuesto. Construir Q. Dominar las operaciones. SESION: Semanal (3H) [para instrumentar este contenido se necesitará una semana más].

Contenidos	OBJETIVOS	Actividades Alumnos (Básicas)	Grupo trabajo	Material didáctico	Actividades del Profesor (Sistemát.)	Tiempo	Evaluación
Concepto de operador. Composición de operadores. Fracciones, fracciones equivalentes. Clasificación de las fracciones. El producto cartesiano $Z \times Z^*$: Relación de equivalencia. Adición en Q, propiedades que cumple (Q,+). Elemento neutro. Elemento simétrico. Multiplicación en Q. Propiedades que cumple (Q,). Elemento neutro E: simétrico. La Resta y la División. Estructura (Q,+). Ordenación en Q, propiedad de densidad.	Reforzar el concepto de operador. Ampliar el concepto de operador compuesto. Reforzar el concepto de fracción. Establecer la relación entre las fracciones. Comprender el concepto de fracciones equivalentes. Establecer las propiedades de las fracciones, equivalentes. Distinguir entre fracción y número racional. Construir el conjunto Q. Revisar las propiedades de (Q,+). Deducir su estructura. Reconocer los I, N, y E. S. de las operaciones Q,+ y.	Proponer ejemplos de operadores. Representar operadores compuestos. Construir composición de aplicaciones de dos operadores. Buscar fracciones equivalentes por tres métodos: ampliación, simplificación, proporción, etc. Proponer ejemplos de fracción equivalentes. Representar fracciones en la recta Q. Calcular operaciones combinadas de varias fracciones. Encontrar dos fracciones comprendidas entre otras dos. Ordenar en forma creciente y decreciente varias fracciones.	G.G. G.M. Coloquial T.I. G. G. T. E.	Pizarra Cuaderno Diario de clase Libro del alumno Anaya Santillana y otros.	G. G. Motivación Conservación Demostración Instrumentación G. M. Aclaración Diferenciación Discusión Evaluación	30' 30' 30' 30' 30' 30' 30' 30'	Reconocer propiedades. Identificar Estructuras. Construir Q. Ordenar Q. Propiedad de Densidad. Operar en Q, dominando los automatismos. Instrumentación básica.

UNIDAD DIDACTICA: Máximo común divisor y mínimo común múltiplo.

OBJETIVOS GENERALES: Comprender el significado y formas de obtención del m.c.d. y m.c.m.

SESION: Siete horas

Contenidos	Objetivos	Actividades alumnos (básicas)	Grupo trabajo	Material didáctico	Actividades del profesor (básicas)	Tiempo	Evaluaciones
Divisiones de un número compuesto.	Realizar la descomposición de un número compuesto.	Descomponer en factores primos números compuestos.	G. G.	Texto	Hacer ver la necesidad de diferenciación entre M.C.D. y M.C.M.		Diagnóstico sobre control de conocimientos anteriores referidos a múltiplos y divisores.
Máximo común divisor de dos o más números.	Reconocer el significado de M.C.D. y M.C.M.	Hallar el M.C.D. y M.C.M. de varios números por diversos métodos.	P. G.	Cuaderno material didáctico básico.	Aclaración de conceptos y propuesta de actividades individuales.		Control oral y escrito de superación de objetivos específicos.
Mínimo común múltiplo de dos o más números.	Obtener el M.C.D. y M.C.M. por descomposición factorial.	Reducir varias fracciones a común denominador.	P. G.		Corrección de actividades y evaluación de objetivos.		Ejercicios diarios.
Propiedades del M.C.D. y M.C.M.	Obtener el M.C.D. y M.C.M. por el diagrama de Venn por el método de escalera, etc.	Simplificar fracciones al máximo.	T. I.				
Método de M.C.M. para el cálculo de denominador común.	Establecer las propiedades del máximo común divisor y del mínimo común múltiplo.	Problemas y ejercicios diversos con aplicación de máximo común divisor y mínimo común múltiplo.	T. I.				

UNIDAD TEMATICA: Múltiplos y divisores en Z. Criterios de divisibilidad.

OBJETIVOS GENERALES: Adquirir el concepto de divisibilidad y su empleo en la simplificación.

SESION: 7 horas.

Contenidos	Objetivos	Actividades alumnos (básicas)	Grupo trabajo	Material didáctico	Actividades del profesor (básicas)	Tiempo	Evaluación
Múltiplos, relación «ser múltiplo de».	Comprender lo que quiere decir la palabra múltiplo y divisor.	Escribir varios múltiplos y varios divisores de un número dado.	G. Grupo.	Libros del alumno	Hacer ver la necesidad de conocer y distinguir entre múltiplo y divisor	1 hora	Diagnóstico sobre control de conocimientos anteriores referidos a múltiplos, divisores y divisibilidad en general.
Propiedades de los múltiplos.	Distinguir unos de otros.	Comprobar con un ejemplo la verificación de la propiedad aritmética.	Individ.	Guía del profesor	número primo y compuesto, para luego aplicarlo en ejercicios prácticos de simplificación y de equivalencia de fracciones.		
Divisores.	Conocer y demostrar propiedades entre los mismos.	Construir una tabla de números primos hasta el 200.	P. Grupo	Encerado	Presentación y explicación de los contenidos específicos de este nivel, recordando conocimientos anteriores.	1 hora	Control oral y escrito de superación de objetivos específicos.
Relación «ser divisor de».	Distinguir entre número primo y compuesto.	Indicar 10 números primos y 10 compuestos.	Individ.	Libretas tizas de colores			
Propiedades: Números primos y compuestos.	Realizar una tabla de números primos.	Realizar la descomposición de un número compuesto en un producto de factores primos.	G. Grupo		Aclaración de conceptos y propuesta de actividades individuales.	2 horas	
Tabla de números primos.	Dado un número compuesto. Hallar su descomposición en factores primos.	Indicar aplicando los criterios de divisibilidad, cuáles de sus números dados serán divisibles por 2, 3, 5, 6, 10, 11, etc.	P. Grupo		Corrección de actividades y evaluación de objetivos.	3 horas	
Descomposición de un número compuesto en un producto de factores primos.	Aprender los criterios de divisibilidad por 2, 3, 5, etc. y su demostración razonada.	Obtener el valor de una cifra en un número para que éste resulte divisible por los números estudiados.	Individ.				
Divisibilidad por 2 por 3, por 5, por 4, por 25, por 11, etc. y su demostración.							

UNIDAD TEMÁTICA: Potenciación de fracciones. Fracciones decimales.

OBJETIVOS GENERALES: Operar correctamente con potencias de fracciones e identificar fracciones decimales.

SESION: 1 semana, 4 horas.

Contenidos	Objetivos	Actividades alumnos (básicas)	Grupo trabajo	Material didáctico	Actividades del profesor (Sistemáticas)	Tiempo	Evaluación
Potencias de exponente Natural. Potencias de exponente EZ^+ Potencias de exponente EZ^- . Números decimales. Expresión decimal de un número racional. Fracciones decimales. Fracciones generatrices de un número decimal. Decimal periódica pura. Decimal periódica mixta.	Reconocer el concepto de potencia y saber explicarlo. Demostrar las propiedades más importantes de las potencias. Obtener la relación que le permite multiplicar y dividir potencias. Automatizar las operaciones con potencias. Determinar el significado de las potencias con exponente negativo y automatizar su uso. Aplicar todas las propiedades de las potencias a los números racionales. Aplicar potencias de base 10. Identificar fracciones decimales. Determinar fracciones generatrices de números decimales puros y mixtos.	Resolver ejemplos de potencias de números racionales. Aplicar las propiedades conocidas de las potencias a los números racionales. Calcular distintos ejercicios con potencias hasta automatizar estas operaciones. Encontrar otras expresiones equivalentes a fracciones con exponentes negativos. Buscar potencias de los que equivalgan a números decimales. Determinar cuándo una fracción es decimal, o no.	G. G. G. G. G. M. Coloquial F. G. G. T. I.	Pizarra Cuaderno Diario de clase Libro del alumno	G. G. Motivación Conversación Demostración Instrumentación G. M. Diferenciación Aclaración G. M. Discusión coloquial Evaluación	30' 30' 30' 30' 30' 30'	Operaciones con potencias. Distintos cálculos con potencias. Fracciones decimales y generatrices. Automatismo de estas operaciones. Instrumentación básica. Autoevaluación.

FICHA DE REFUERZO N.º _____

AREA _____ CURSO _____

UNIDAD TEMATICA

Grupo
trabajo

Tiempo

Contenidos

Objetivos

Actividad.
alumnos

Actividad.
profesor

Material

Evaluación

LA VISITA AL MUSEO ARQUEOLOGICO

ALBERTO JOSE
RODRIGUEZ GONZALEZ
Profesor de la Escuela de Formación de
Profesorado de E.G.B. de Oviedo

LA VISITA AL MUSEO ARQUEOLOGICO

Consideraciones emanadas de diferentes experiencias realizadas con diversos grupos de alumnos de localidades distintas.

No creemos que nadie ponga en duda el valor educativo de semejante actividad, que implica, necesariamente, superar las barreras impuestas por el aula.

El cómo utilizar este recurso didáctico resulta más problemático. Las líneas que siguen pretenden mostrar la experiencia adquirida a lo largo de unas cuantas visitas, planeadas con objetivos diferentes y de resultados variables; satisfactorios unas veces, menos satisfactorios otras.

En primer lugar hemos de valorar las dificultades con que nos encontramos a la hora de realizar la visita. Aquellas derivadas de la proximidad o lejanía del Museo, de las necesidades económicas, de los medios de transporte, de las dificultades administrativas, del cúmulo de actividades que nos vemos obligados a realizar para que la visita sea un hecho.

De la valoración de este primer punto pueden salir dos posturas:

a) La de la relativa facilidad con que nos encontramos para realizar la visita, bien por carencia de impedimentos de tipo económico, bien por la proximidad del Centro.

b) Una buena serie de razones que nos dificultan, de hecho, el realizar la visita o nos impidan repetir más de una vez la misma.

Tras estas primeras consideraciones llegamos a una utilización diferente del mismo medio. Un uso del mismo más global, de visión de conjunto del mismo, en el segundo caso, ya que al existir serias dificultades para poder hacerlo durante el período escolar, tendemos, digamos, «para aprovechar la visita» y entonces el objetivo primordial de la misma es suscitar una inquietud, dar una visión global del mismo.

Los grupos para los que este hecho no supone una dificultad especial, que pueden visitarlo sin mayores impedimentos, entonces lo normal es realizar la visita con un objetivo concreto, referido a un período histórico o una sala o vitrina específica que centrará la actividad de los alumnos.

En el caso de no poder ir al museo más de una vez durante el período escolar, se tenderá más a una visita «en la que lo más interesante puede ser que los alumnos tomen contacto con el mismo, se familiaricen con él; para lo cual puede programarse una visita para que «paseen» por el museo» (1). En el otro caso se transforma en un trabajo de observación, descripción y labor personal del alumno.

En el caso de la visita «paseo», podemos recurrir a la imaginación de nuestros alumnos y considerarla como un paso atrás en el tiempo, como si poseyésemos una máquina capaz de volver hacia tiempos pasados, para conocer

(1) García Blanco y Otros. *Función Pedagógica de los museos*. Ed. Ministerio de Cultura. Colección Cultura y Comunicación. 1980. Pág. 193.

los modos de actuar y de vivir de nuestros predecesores, incluso los más alejados de nosotros temporalmente.

En el Museo Arqueológico de Oviedo nosotros comenzábamos dando un gran paso hacia atrás remontándonos a la Prehistoria, Paleolítico y Neolítico, y, a las primeras manifestaciones artísticas, seguíamos por la Edad de los Metales, la cultura de los Castros y continuando nuestro recorrido llegábamos a las Salas Romas —apreciando muestras de sus modos de vida: mosaicos, enseres de trabajo, inscripciones funerarias, monedas...— todo ello revistiendo un gran interés por haber sido hallados en lugares conocidos de la geografía regional, que habitaron antes que nosotros.

Esto causa a los alumnos una sensación de intriga y misterio y se compenetran con la buena motivación de realizar un peregrinar a lo largo de la Historia gracias a «la máquina del tiempo», sólo real en su propia imaginación.

Acto seguido, al salir a la escalera principal, leemos la placa indicativa de la fundación del edificio, antes Monasterio, hoy museo. Descendemos hasta la planta baja y observamos manifestaciones artísticas del arte Prerrománico o asturiano, románico, gótico, el claustro bajo del siglo XVI, con las tumbas de antiguos señores asturianos, y el claustro alto del s. XVIII, así como la fuente barroca del centro del patio claustral.

Realizada esta parte de la visita nos queda cubierto el objetivo general de la misma:

- Acercarnos a nuestra Historia a través de los testimonios del mismo, observar «in situ» las huellas del pasado.
- Atraer la atención sobre algo que a primera vista parece tan poco interesante como la visita a un Museo con nombre tan pretencioso para el alumno como el de Arqueológico.

Al realizar la valoración de este modo de visita se considera muy positivo el hecho de salir del aula, de conocer una cosa nueva, y, sobre todo, el gran poder evocador que para los alumnos de 6.º y 7.º de E.G.B. tendrá esta visita. Es posible así mismo, como hecho menos positivo, que se queden en lo anecdótico, pero no hemos de olvidar que están en el período de iniciación al estudio no globalizado, y que para muchos de ellos es una novedad grande el presentarse en la ciudad.

Así mismo, no debemos querer enseñarlo todo, basta fijarnos en algunos objetos característicos o más representativos de cada ciclo. Tras la visita según el guión antes descrito, si los alumnos no están cansados se les puede mostrar, a modo anecdótico la celda del Padre Feijoo y algunas manifestaciones de la artesanía popular asturiana.

No podemos querer verlo todo en un día, pero la venida a Oviedo se suele aprovechar para visitar la Catedral, Santa María del Naranco y San Miguel de Lillo. Una vez hecha con seriedad la visita al museo, el resto de los monumentos basta simplemente con verlos por encima, para no «producir una indigestión» de manifestaciones artístico-culturales. Sí conviene dejar un margen de tiempo libre, proveer a los alumnos de un plano para que pisen la ciudad a su aire, quedando a una hora y lugar concretos para retirarse juntos.

Indicamos como sugerencia el siguiente itinerario. Visitar por la mañana el Museo Arqueológico, luego dirigirse a Santa María del Naranco y San Miguel de Lillo y caso de hacer bueno poder realizar allí mismo la comida campestre. Por la tarde, tiempo libre para visitar la ciudad, a las cinco verse todos en la plaza de la Catedral, pasear por la misma, y hacia las seis retornar al lugar de procedencia.

Realizada la visita, una vez en clase, es conveniente consignar por escrito lo que supuso la visita, tras realizar una puesta en común y un comentario posterior. Así mismo es muy interesante repetir por medio de diapositivas alguna de las cosas vistas e insistir a su tiempo en alguna aunque en concreto se esté tratando el tema en clase. Por ejemplo en el Arte románico que se estudia en 6.º

de E.G.B. Sin estas actividades en el aula, la visita queda poco reforzada en el recuerdo e infrutiliza un recurso tan interesante.

La otra posibilidad a que nos hemos referido, el estudio de un tema específico, es utilizable por aquellos alumnos que residen en la ciudad o bien para quienes resulta fácil acceder al mismo.

En este estudio nosotros distinguimos dos apartados: El primero situar al Museo en su contexto geográfico-urbanístico. El segundo el tema específico objeto de la visita.

Nos interesa en primer lugar que los alumnos sean capaces de orientarse por medio del plano, de una ciudad, que tracen el itinerario sobre el mismo, que a través de la ruta que realizan observen y diferencien el caso urbano en que se inserta el Museo y el resto de la ciudad, o más concretamente de la zona de la ciudad en la que residen. Que comparen la ciudad antigua, la ciudad moderna, sus casas, calles, pisos, aceras, iluminación...

En segundo lugar se trata de que observen, anoten y dibujen aquello que les indica la ficha guía. Se trata de que sea un trabajo individual, o por parejas, pero prescindiendo de un grupo de veinte personas que siguen las explicaciones de un guía simultáneamente. La ficha guía ya indica lo que se pretende y por dónde debe circular y en lo que se ha de fijar esencialmente y de lo que tendrá que dar cuenta más tarde al llegar al aula.

La función del profesor es doble. Prepara la ficha guía y visita previamente el Museo para que la visita sea provechosa. En el momento de la realización acompaña a los discípulos, resuelve las dudas que surjan, está a disposición de los alumnos para orientar a quien lo necesite o resolver algunos problemas que puedan surgir; pero no debe dirigir una «conferencia» al grupo.

Proponemos un ejemplo de visita estudio de tema específico realizada por alumnos de 6.º curso tras estudiar el tema de la Prehistoria en clase. Visitan en el claustro alto las vitrinas correspondientes al tema.

La realización consta de las siguientes partes:

- 1.-Preparación y estudio en el aula del tema.
- 2.-Elaboración del Guión o Ficha Guía por parte del profesor.
- 3.-La visita.
- 4.-Puesta en común y consignación escrita de lo realizado, en clase.

HOY ESTUDIAREMOS EN EL MUSEO ARQUEOLOGICO DE OVIEDO

HOY vamos a visitar el Museo Arqueológico de Oviedo, situado en la calle San Vicente, al lado de la Facultad de Filosofía y Letras, detrás mismo de la Catedral, cerca de las antiguas murallas de la ciudad.

Recuerda: Debes de ir provisto del siguiente material:

- Plano de la ciudad.
- Ficha Guía.
- Bolígrafo, lápiz y goma.
- Una superficie dura para apoyarte y escribir.

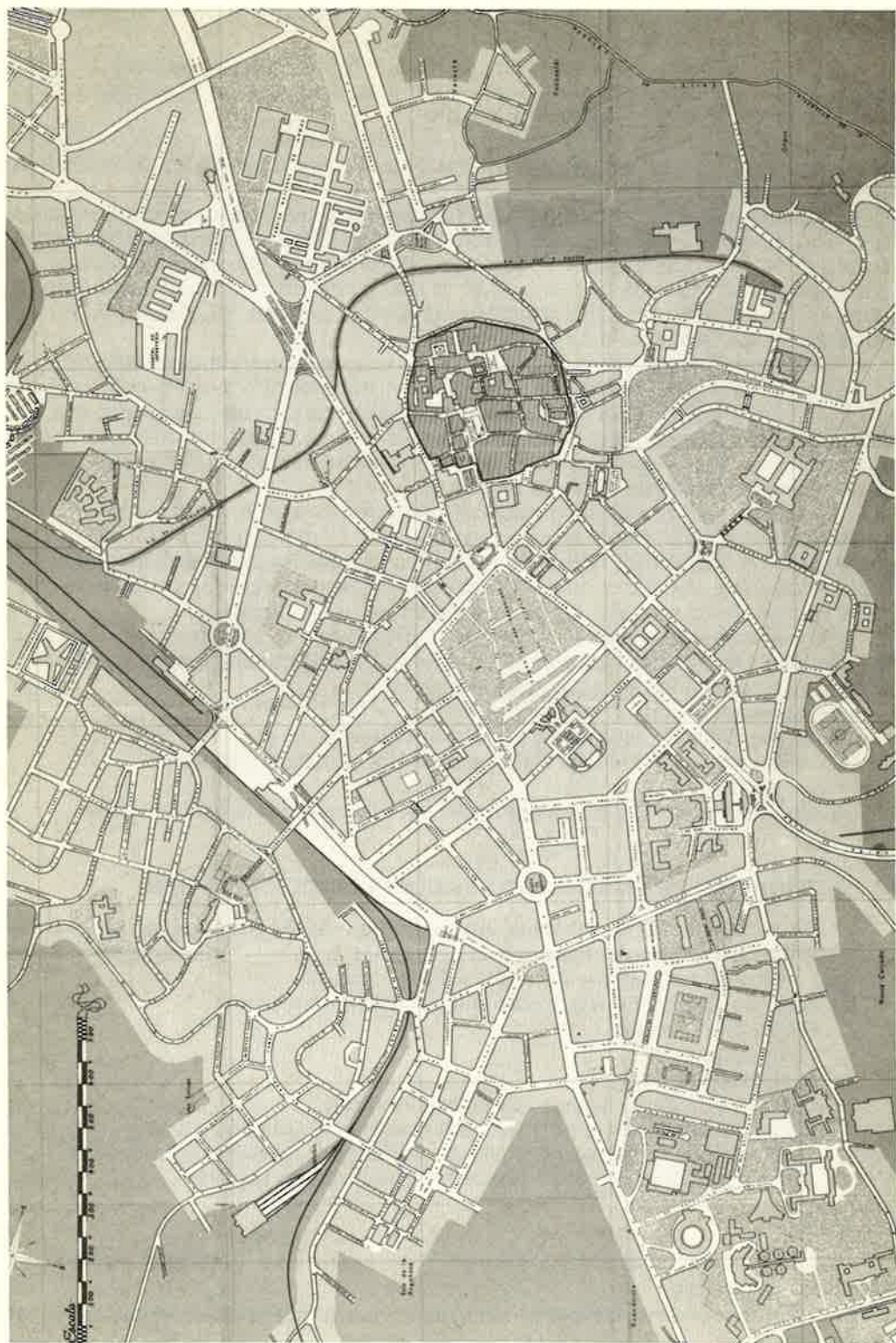
Es preciso seguir unas normas para respetar las obras de arte:

- Las vitrinas son para observar su contenido, no te apoyes en ellas.
- Habla suave y sólo si es preciso, otros trabajan también.

Actividades:

A) 1.-Toma el plano de la ciudad y marca en él el itinerario que sigues hasta llegar al museo.

2.-Observa en ese plano una parte que aparece más señalada: es el «casco antiguo».



3.-Describe esta parte antigua de Oviedo. Indica cómo son las calles, los edificios, el número de pisos, las aceras, las tiendas...

4.-Señala en el plano: la Catedral, la Facultad de Derecho, el Ayuntamiento.

5.-Compara esta zona que visitas con aquella en que vives.

B) Una vez en la calle de San Vicente, dirígete al Museo Arqueológico. Tras la puerta de entrada, a tu derecha, tienes una escalera, tómala, a la altura del primer descansillo existe una placa, en ella encontrarás la historia de este edificio. Toma algunas notas.

C) Conocida la zona más antigua de la ciudad y la historia del edificio en que te encuentras, vamos a penetrar en alguno de los muchos secretos que encierra. (Siguiendo la escalera vas a desembocar en el claustro alto, enfrente de tí tienes la primera vitrina con materiales prehistóricos).

CUESTIONARIO 1.º

LEO, OBSERVO Y ANOTO

- 1) Observa en las vitrinas N.º 1 y N.º 2 los restos del Paleolítico Inferior y Medio. Imagina la vida del hombre en este Período. Saca tus conclusiones. Aspecto de la piedra... Cómo está trabajada... Pasa *mentalmente* la mano sobre ella.
- 2) A partir de la vitrina N.º 2 podrás observar restos del Paleolítico Superior. Rápidamente apreciarás que, además de la piedra, trabajan ya otro material. ¿Cuál es?
Anota algunos de los instrumentos que utilizó el hombre del Paleolítico Superior
- 3) En la vitrina N.º 7 haz un alto y contempla algo muy característico de nuestra Región: «los picos asturienses». Descríbelos. Fíjate, especialmente, en uno que tiene pegadas Dibújalo.
¿En qué lugares viviría el hombre que utilizó estos picos?
(En la pared tienes un mapa que te puede ayudar)
- 4) Una mirada hacia los calcos de pintura rupestre.
¿A qué cuevas asturianas pertenecen?
La pintura rupestre pertenece al Paleolítico Superior, el clima
..... y la vida del hombre
.....
- 5) Has recorrido un Período completo sin encontrar restos de cerámica.
¿Qué te indica este dato?
(Piensa que Asturias es una Región en donde abundan los bosques)

ALA OESTE

Gira a la derecha: otro nuevo mundo ante tí, observa la perfección que van logrando los instrumentos.

En la pared, *cráneos* del hombre de este período y materiales que utilizó en la explotación de las minas.

CUESTIONARIO 2.º

Vitrina N.º 1.—Observa los instrumentos de piedra.
¿Qué aspecto tienen?
Imagínate que puedes tocarla: ¿Cómo es?
¿Qué diferencia encuentras entre la piedra y las puntas de flecha
de la sala anterior y las que observas aquí?
Es la época de la piedra
otros materiales se introducen:
Es la Edad de

Vitrina N.º 2.—Fíjate una vez más en las hachas de piedra, sus características.
Anota
Otras armas y materiales, ¿en qué están fabricadas?
.....

Vitrinas 4 y 5.—En ellas hay materiales pertenecientes a la cultura de «los castros», manifestación típicamente asturiana. Recuerda sus características
Un elemento nuevo: la cerámica. ¿Está decorada?
¿Cómo lo harían?
Las gentes de este período y cultura gustaban del adorno personal, nos lo confirma la existencia de
.....

Estos restos son la voz del hombre prehistórico que viene hacia nosotros.
¿Qué te dice esa voz
¿Qué restos te han impresionado más?
¿Por qué?

RECUERDA QUE: los datos que has recogido, deberás organizarlos y presentarlos el próximo día de clase. Hazlo en forma de resumen: no OLVIDES NADA.

BIBLIOGRAFIA

- ESCORTELL PONSODA, M.—*Guía Catálogo del Museo Arqueológico Provincial*. Ed. Museo Arqueológico de Oviedo. 1974.
FERNÁNDEZ OCHOA, C. y MARTÍNEZ RODRÍGUEZ.—«La visita al Museo». Rev. Escuela Española, 20-IX-78, N.º 2.445.
GARCÍA BLANCO y otros.—*Función pedagógica de los museos*. Ed. Ministerio de Cultura. Colec. Cultura y Comunicación. 1980.
QUIRÓS LINARES, F.—*El crecimiento espacial de Oviedo*. Depto. Geografía de la Universidad de Oviedo. 1978.
VARIOS.—*Aprender en el museo*. I.C.E. Universidad de Zaragoza. 1980.
VARIOS.—«Los Museos y la Educación». Cuadernos de Pedagogía. Junio de 1978.

LAS FUENTES LITERARIAS PARA EL ESTUDIO DE LA LOCALIDAD

SUGERENCIA A PARTIR DE UNOS TEXTOS DE RAMON PEREZ DE AYALA ANTE LOS PROGRAMAS RENOVADOS DE E.G.B.

FLORENCIO FRIERA SUAREZ
Catedrático de INB

Como literatura de observación de la realidad, que es tanto como el desarrollo del espíritu creativo y la capacidad de imaginar situaciones –asunto éste que no debe ser confundido con una literatura de fantasía– (1), me parece muy útil para el estudio de la localidad presentar estas reflexiones a partir de unos textos literarios debidos a la pluma del gran escritor –asturiano; español y universal– Ramón Pérez de Ayala. El sentido que para el historiador ofrecen los testimonios literarios «en cuanto camino abierto a una mejor comprensión del hombre en el tiempo: el hombre como individuo ante una situación determinada; el hombre integrado en una concreta sociedad» queda señalado por Carlos Seco en la frase antedicha (2). Entre los trabajos realizados en este sentido podemos destacar la tesis doctoral de Guadalupe Gómez-Ferrer «La obra de Armando Palacio Valdés como testimonio histórico de la España de la Restauración» (3).

La propuesta para 3.º de EGB del estudio de la localidad con alumnos de 8 años parece un acierto, siempre y cuando no se encierre en sí mismo y la agrupación de los alumnos se realice con criterios de flexibilidad, no sólo para los estudiantes con retraso escolar, sino también para los avanzados. Se han de ir marcando objetivos coherentes, con una trabazón interna en su desarrollo a lo largo de los tres ciclos. Naturalmente, la formulación de objetivos implica por sí misma unos contenidos, cuya concreción corresponderá a los distintos territorios, escuelas y profesores del Estado. Han de explicitarse las evaluaciones que nos permitan averiguar el ritmo que se sigue en la consecución de esos objetivos, más que yuxtapuestos conectados entre sí para marcar un grado de avance cada vez mayor: cada escalón se apoya en el inmediatamente inferior y prepara el siguiente. Si se admite que a partir de los 7 años el escolar inicia una etapa de operaciones *concretas* y es capaz de identificar, describir, localizar, volver al punto de partida, medir y tener alguna capacidad de combinar y asociar, los datos con los que se ha de manipular son los próximos al niño, aquéllos que encuentra en su medio. Estos datos concretos de su entorno le han de proporcionar unas posibilidades de progreso en su propia afectividad: sentimientos de respeto mutuo, de justicia, nueva organización de valores morales con la relativa conciencia de individualidad y sentido de cooperación. Y esos datos concretos serán el punto de partida para la formación de ideas, para conseguir a partir de ellos sistematizar conocimientos con el ingreso en la etapa del pensamiento formal a partir de los 12 años (4).

El desarrollo por secuencias del pensamiento infantil supone que se considere la progresión paulatina de los programas y la integración de las distintas ramas del tronco común que es la verdad bajo planteamientos interdisciplinares. Lo que puede captarse en el ejemplo de algunos textos literarios aptos para sugerir aspectos de la realidad en zonas significativas del Principado de Asturias:

Así *Oviedo* en su plaza de «El Fontán», como centro vital de la ciudad y pervivencia histórica del núcleo del Oviedo moderno, se ofrece magníficamente sugerido en la creación literaria de Pérez de Ayala, *Tigre Juan y el curandero de su honra* (5). Si el texto se completa con ilustraciones como las del pintor

Paulino Vicente (6) y los escolares realizan croquis o planos de la zona se captará mejor su sentido.

Para la descripción del paisaje físico asturiano con la presentación de una *villa costera* y sus clases sociales me parece muy adecuado el prólogo a «*El ombligo del mundo*» (7). El escritor realiza una página pictórica para describir prodigiosamente una pequeña red hidrográfica, dando paso al escenario físico donde se desarrolla la vida humana, pienso que en la villa de Luanco como punto de referencia.

La *Asturias campesina de la zona central* en torno a Noreña con la inmersión en el mundo y vida en una casería asturiana, presentando las dependencias sociales y económicas, así como la inmersión del campesino en la naturaleza se ofrece en la serie *El Raposín*, en la que a título de ejemplo por seleccionar un cuento se puede destacar *La Nación* (8).

Y en fin para la *Asturias minera e industrial*, la que nos introduce plenamente en la historia contemporánea, creo que una buena descripción del aspecto externo que ofrecía al viajero de principios de siglo la villa de Mieres se ofrece en *Tinieblas en las cumbres* (9). Esa presentación puede servir como apoyatura inicial para el desarrollo de tan interesante tema, suponiendo distintos grados en la consecución de objetivos correspondientes a los dominios cognoscitivo y afectivo.

Indudablemente los alumnos de los ciclos medio y superior tendrá dificultades para la exacta comprensión de estos textos, que dependerán ante todo del grado de su propio desarrollo intelectual y de su lugar de residencia en Asturias. Estas diferencias podrían captarse comprobando:

- un resumen sobre el relato del autor.
- palabras no entendidas ante un escritor de rico vocabulario.
- desconocimiento de su propio medio por el escolar.
- grado de desarrollo en la captación del espacio.
- observaciones dirigidas por el profesor sobre el medio, con la realización

de planos y croquis.

De nuevo he de destacar que los datos concretos en un determinado nivel han de permitir posteriormente llegar a unas abstracciones surgidas a partir del estudio del entorno. Este nos proporciona unos datos concretos relativos al medio físico y humano: plantas, arroyos, calles, un tipo de trabajo y actividades, un número de habitantes, variantes o similitudes respecto a otras zonas... Esos datos suponen una integración de saberes, que darán paso a un pensamiento formal y abstracciones como:

- pruebas de la pervivencia de un régimen señorial.
- concepto de clases sociales.
- población activa e inactiva.
- ideas espaciales o temporales...

Todo lo señalado tiene como consideración de fondo el rechazo rotundo a cuanto suponga encerrarse en la consideración y reconsideración admirativa y excluyente sobre el propio ombligo... Si hemos mencionado a Pérez de Ayala es porque lo consideramos un escritor de valor universal y muy español desde sus raíces asturianas. («Soy un regionalista de las letras»). En definitiva los avances en las Ciencias Sociales en general deben tener su repercusión en el progreso pedagógico traducido en formulaciones didácticas adecuadas a los niveles relativos a un mejor conocimiento de la realidad. Lo que exige para el estudio del entorno investigaciones rigurosas que deben ser realizadas por especialistas o por equipos de trabajo convenientemente dirigidos, evitando que se sustituya la carencia de saber científico por eruditismos localistas o literaturas de fantasía a veces deformadoras, o se contribuya a deteriorar el patrimonio histórico que se pretende salvar... Lo que quiero decir fundamentalmente es que debemos conse-

guir los avances en el conocimiento científico de la localidad y del entorno, assimilarlos y contribuir a su divulgación entre todos, desde la Universidad a los Colegios de Básica. Si es el alumno quien conquista la verdad, es porque encuentra un Maestro que le ayuda y guía hacia esa difícil conquista. Para ello se ha de recorrer el sendero que lleva de lo local a lo universal (pasando sin actitudes localistas, involutivas y obsoletas) de la región a la idea de España en un mundo donde el progreso tecnológico admite la pervivencia del espíritu humanista ante el horizonte del año 2000 de nuestra era.

NOTAS

- (1) PÉREZ DE AYALA, R.: «Más divagaciones literarias». Madrid, Biblioteca Nueva, 1960, págs. 173 y 174 (Artículo «Fantasía e imaginación» publicado en *La Prensa*, Buenos Aires, 17 diciembre 1922).
- (2) SECO SERRANO, C.: «Sociedad, literatura y política en la España del s. XIX». Madrid, Guadiana, 1973, pág. 13.
- (3) Universidad Complutense de Madrid, abril de 1979. De próxima publicación por el Instituto de Estudios Asturianos.
- (4) PIAGET, J.: «Seis estudios de Psicología». Barcelona, Barral y Labor, 1980, 9.ª ed.
- (5) Edición de Andrés Amorós en Clásicos Castalia, Madrid, 1980, págs. 91 a 95.
- (6) En «Homenaje a Ramón Pérez de Ayala», Universidad de Oviedo, Servicio de Publicaciones, 1980.
- (7) PÉREZ DE AYALA, R.: «El ombligo del mundo», Buenos Aires, Ed. Losada, 1960, 3.ª ed. pág. 10 (paisaje físico), 14 (una villa costera), 16 (clases sociales).
- (8) En «Antología Asturiana de Pérez de Ayala», ed. presentada y anotada por Elías García Domínguez, Caja de Ahorros de Asturias (Biblioteca Académica Asturiana) págs. 189 a 193.
- (9) Edición de Andrés Amorós en Clásicos Castalia, Madrid, 1971, págs. 190 y 191.

AULA ABIERTA
agradece al profesorado
su colaboración
y sigue solicitando las
experiencias de la programación
escolar.

LA REPRESENTACION DE TITERES: SU AMBITO EDUCATIVO DESDE EL ANALISIS DE UNA EXPERIENCIA

MARIA ASUNCION PRIETO GARCIA-TUÑON
Inspectora de Educación Básica

Doña Angeles Gasset, en los cursos de Perfeccionamiento del profesorado organizados, el verano pasado, por el ICE de la Universidad de Oviedo, correspondientes a Párvulos, Ciclo Inicial y Terapia de Lenguaje, ofreció al profesorado, en cada una de las sesiones en que intervino, un ejemplo de cómo hacer, pensar y sentir para los niños y contando con los niños. Los participantes en los referidos cursos entraron en el ámbito de juego, suscitado por la señora Gasset, con facilidad, complacencia y asombro. Al conversar, en esta ocasión, con la protagonista oculta de la actuación, nos dice cuánto le sorprendió el alto interés detectado en los distintos grupos de cursillistas. A nosotros ya no nos produce asombro observar cómo el profesorado se entusiasma, cada vez más, con formas renovadas de llegar a los alumnos, más allá de los comunes instrumentos rígidos y estereotipados (llámense libros, fichas, códigos y todo tipo de materiales generalizados), elaborados sin tomar en cuenta criterios que atiendan a las diferencias individuales de los niños (afectivas, intelectuales y socio-culturales). La creatividad es un reto educativo ineludible, tanto para dar en «el quid» de la tan deseada mejor calidad de la enseñanza, cuanto para abrir fórmulas nuevas que permitan construir un mundo más tolerable y humano. Es decir, se apoya en el ahora, familiar y escolar, en el sentido de ofrecer opciones a cada niño de ser el mismo (incluyendo, como punto de partida, la seguridad afectiva, la alegría, la imaginación y la propia reflexión). Así, desde esta plataforma formativa, tendrá el niño la oportunidad, cuando sea adulto, no sólo de dar respuesta a los problemas que hoy desconocemos sino también de dar soluciones a los que se vienen haciendo viejos sin haber sido resueltos.

Es importante que nos situemos en el tema de los Títeres, actividad o realización del lado del ocio, como opuesta al negocio, pero tomando conciencia de su enorme relevancia educativa. Y, nos situaremos mejor si preguntamos a la señora Gasset sobre algunos de los aspectos relacionados con su conocimiento y experiencia del mundo de los «Títeres», a través de medio siglo de aportación ininterrumpida. Si bien doña Angeles Gasset es persona conocida por sus actividades y publicaciones en el área cultural interesada en el tema, ello no nos excusa de dar unas pinceladas biográficas que nos permitan aproximarnos a su persona, bien sean escuetas, como ella prefiere, dado que su competencia y sensibilidad es pareja a su talante ascético y sencillo. Nos pide insistir, sobre todo, en que su experiencia fue un continuo descubrimiento del efecto que produce el Títere en el niño; como todo buen educador enseña aprendiendo.

Y, ya, le preguntamos, **¿qué son los Títeres?**

Representaciones para niños con finalidad esencialmente educativa; de evasión y compensación. Angeles parte de la idea de que en los niños hay una gran capacidad de sufrimiento que se ven obligados tantas veces a asumir en sus relaciones familiares y escolares. Esto nos hace recordar la investigación de Nottingham (1) que puso de relieve que el desinterés hacia los niños no varía por

(1) ERIC MIDWINTER: *Preschool priorities*. London. Ward Lock Educational. 1974, pág. 44.

esferas sociales sino que era común a todas; «los padres son todavía inconscientes del potencial de esos años tempranos como años de desarrollo y desenvolvimiento de la mente. Ningún padre, en sus réplicas, habló de su deseo de dar a sus hijos más oportunidades de explorar y de descubrir, de buscar tiempo para jugar y leer con ellos, con un sentido de estimulación de estos dramáticos años escolares». Así, desde cualquier posible perspectiva de esta índole (sin citar las que puedan tener ocasión en la escuela), sigue doña Angeles Gasset, el Títere libera de situaciones dolorosas que pueden afectar seriamente a su aprovechamiento escolar; poder compensatorio, nacido de la relación del Títere con el niño, que abarca un amplio abanico de posibilidades; desde el inoportuno «fracaso escolar», pasando por situaciones de celos respecto al hermanito que acaba de nacer, rechazos familiares, debilidad física, ...o cualquier otro problema que venga a distorsionar su normal desarrollo y adaptación. Para tales consideraciones no es preciso acudir a los ya viejos relatos de Dickens referidos a niños oprimidos por un «medio» hostil y degradante, sino a datos actuales; «en el Departamento de Psiquiatría Infantil del «Francisco Franco» de Madrid, se registraron 113 casos de intoxicación medicamentosa en cinco años, de los que veintidós eran claros intentos de suicidios» («El otro "Stress"», ABC Semanal, 18-10-81).

Le preguntamos nos describa, bien sea brevemente, **los elementos imprescindibles del «castillo escolar» y su valor y significado para la representación.**

«El castillo» es el mueble fijo o transportable donde se representa. El castillo tiene una embocadura con telón de fondo de color neutro para que resalten los Títeres. La embocadura, espacio donde se efectúa la representación, tiene bambalinas laterales y además un marco exterior de cartón o de contrachapa para enmarcar el lugar de la escena, campo limitado de la representación que ha de estar bien iluminado por luz frontal para el necesario realce de los Títeres. La medida de la embocadura, en relación con el tamaño del Títere, debe ser de 1 m. de base por 0,50 m. de altura. Debajo, horizontalmente, la celosía.

En la fotografía 1 aparece un «castillo escolar» transportable (por cierto transportado desde Madrid por la señora Gasset y con una mínima ayuda para su instalación en la clase de la Universidad Laboral de Gijón donde tuvieron lugar las sesiones). Al «castillo escolar» se le ha desprovisto de la cortina inferior que oculta los muñecos colgados por anillas. Es obvio que están al descubierto por tratarse de una representación dirigida a adultos y de carácter didáctico para que los cursillistas tuvieran ocasión de conocer a fondo el manejo, situación y recursos utilizados.

En cuanto a la plástica de los Títeres, considera deben seguirse las normas tradicionales, tales como: que cada escuela tenga su «peculiar retablo», aunque se repitan los tipos del Héroe (particularísimo en cada retablo escolar); la Princesa, la Bruja, el Dragón,... Por tal motivo, convenimos las dos en rechazar el material uniforme enviado para todos los Centros con los posibles agravantes de que los muñecos no sean convenientes ni atractivos. Es el mismo rechazo que ya expresábamos al referirnos a los rígidos instrumentos de enseñanza que por su mecanización y generalización no tienen en cuenta la especificidad de los Centros y comunidad socio-cultural de su enclave; de este modo con la pretensión de servir para todos los niños no sirven a ninguno. Igualmente la música muy importante según señala la señora Gasset en la representación de Títeres, que reuniendo las condiciones de ser marcadamente rítmica, de desarrollo fácil, «leiv motiv» de la representación, cada Centro debe elegir la suya e identificarse con ella.

De acuerdo con lo expresado, la señora Gasset considera que la representación no escolar que mejor se ciñe a las características que debe tener la escolar, es la de Títeres argentinos que vienen representándose en Madrid estos últimos años. Ello es fácilmente comprensible, dado que la educación y cultura argentinas son especialmente sensibles a las motivaciones del niño y a darles respuesta armoniosa, estética y afectiva; es decir, acorde con esas cualidades que ha destacado la señora Gasset en las representaciones argentinas, de finura, ingenio y acierto musical.

Siguiendo nuestra charla le preguntamos ¿qué aportan los Títeres al profesorado como actividad de apoyo al proceso educativo?»

Sitúa al niño en mejores condiciones de convivencia, seguridad personal y aprovechamiento escolar. Para conocer las situaciones y realidad concreta de cada niño, la señora Gasset, ha tomado no sólo nota, sino conciencia, de cuanto el profesorado le ha comunicado y ella ha podido observar por medio de la «celosía» elemento indispensable del «castillo escolar», a través de la cual el Titerero va conociendo el efecto que lo representado tiene sobre el niño. De este modo, la Titerera no prescinde nunca de los datos reales aunque los transforme imaginativamente.

Doña Angeles Gasset, fue alumna primero y después maestra del Instituto Escuela (1930-1936) y allí inició su actividad de Títeres sin apreciar, entonces, la importancia que luego fue adquiriendo. Tuvo experiencias muy ricas y variadas como maestra de escuela rural, acudiendo, además, a hacer Títeres a localidades vecinas. Ello le permitió tomar muy en cuenta que la relación entre el Titerero y los niños varía notablemente se trate o no de niños de la propia escuela. En el propio Centro, la comunicación y el conocimiento hacen de la sesión de Títeres una actividad compartida; el niño no es un simple receptor sino un ser dialogante y con grandes posibilidades de juego. En el caso de niños desconocidos, ajenos al propio ámbito escolar, los Títeres son mero espectáculo, atractivo y regocijante para los niños, pero sin que pase de ser un mero espectador. Me encanta oír a Angeles Gasset relatar su extrañeza cuando en el pueblo de Treviño los niños nada respondían y fue, entonces, cuando se hizo evidente para ella la necesidad de la «celosía» para leer en el rostro de los niños lo que no decían las palabras. A pesar de que la maestra de Treviño le dijo, después de la representación, lo mucho que había gustado a los niños, ella se quedó incomodísima.

Desde el año 1939, antes estuvo un año en París, su recorrido fue largo y enriquecedor. Tras estas variadas experiencias pasará al Colegio Estudio. En este Centro la actividad de Títeres quedará enmarcada en el horario escolar y estará destinada a niños de 4 a 8 años, no como instrumento de enseñanza, sino como recurso y estímulo educativo y cultural de excepcional valor en estas edades.

Angeles Gasset nos ha dado, en alguna medida, respuesta a estas cuestiones. Es evidente que no es posible comprimir en unas páginas de revista la experiencia excepcional de medio siglo de trabajo-juego, fantasía-realidad, educación-ocio; no bastan, sin más, unos datos. Toda realización pasa por el meridiano íntimo de quien la vive; de quien la incorpora a su personalidad dando aliento y realidad a las ideas. Entonces lo que cuenta es la sensibilidad y la competencia que se hace, cada día, experiencia vivificante. En el hacer de esta Titerera excepcional, todo es fluido y nuevo sobre el fondo de lo conservable, recurrente y estable. Así el sentido creativo y de apropiación de la realidad circundante, teje mundos de pensamiento y fantasía sobre la trama de lo familiar y próximo. Sólo presenciando este modo tan suyo de dar expresión y vida a los muñecos, cabe interpretar el valor y alcance de cada una de sus representacio-

nes. Hacer, en fin, un análisis de sus positivas aportaciones en beneficio de la confiabilidad básica, del estímulo a la reflexión, a la autonomía y al sentido crítico y creativo de los niños. En razón de que nada está definitivamente terminado; en que los temas se concluyen en esa interacción permanente entre el niño, el Títere y la Titerera, motivadora del proceso y abierta a la realidad circundante. A través del personaje «Introducción», que habla a los niños fuera de todo argumento y bromea con los Titeres que le instan en su deseo de salir a escena, enlaza con la situación personal de cada niño en ese inexcusable primer encuentro de adaptación afectiva. Esta fuerza empática permite que todo se inicie desde lo conocido, con el necesario margen de actualidad que vibra en el ambiente y que interesa a los niños produciendo, al tiempo, regocijo y asombro. Ante los niños y los Titeres, Angeles Gasset desaparece y esta humildad suya, sin pactos, engrandece la representación y a sí misma; cuanto más esconde su protagonismo más se acrecienta el de los niños. Cada Títere, con su personalidad definida, se va encajando en el diálogo con los niños en ese difícil equilibrio de la variación en lo permanente. De este modo los niños saben con quien se las gastan y reaccionan a partir de situaciones no convenidas pero asimilables y de flexible identificación.

Se nota, efectivamente, que nada hay tan importante como el Títere; la autora en la representación se disminuye para que los protagonistas sean los otros. Lo importante no es que los Titeres sean caros, lujosos y recambiables (pocas concesiones al consumo) sino que «sean» verdaderamente. Y que sean además, susceptibles de ser manejados con facilidad (instrumentalmente) por el efecto, la habilidad y el sentido creativo de la señora Gasset; ella nos corrige, por la Titerera correspondiente (véase en la fotografía 2 a la señora Gasset mostrando a los cursillistas el manejo de los muñecos en los cursos a que hicimos referencia). Así «Pelos» no es un muñeco nuevo, bello y de gran coste, pero resulta irrecambiable porque se ha hecho familiar y atractivo para los chicos. Winnicott, en su planteamiento del «objeto transicional», podría decirnos, al respecto, muchas cosas que entendería complacida Angeles Gasset. Ella me recordaba esos objetos que el niño lleva en sus primeras entradas al Colegio; el trapo de la niña que casi avergonzaba a su madre; el osito; el cochecito viejo de tan acariciado, ...objetos puente entre mundo subjetivo y objetivo; vida interior y exterior; dependencia-independencia; fantasía-realidad. También el Títere noble y familiar, puede suponer un paso más en la nueva frontera hacia la independencia y la comprensión del mundo, sin olvidar ese reducto de intimidad respetada, esa zona intermedia que está en la base de la creatividad y la realización personal. Cobra, pues, esta actividad de Titeres una amplia perspectiva como modo «suí generis» de penetración en la Cultura desde el ámbito de juego.

Y, enseguida, surge la pregunta, **¿cómo situar, entonces, a los personajes dialogantes: niños y Titeres? ¿Arrastra el Títere al niño o es el niño quien arrastra al Títere?**

Es, sin duda, el niño, nos responde. El niño, en un momento dado, puede oponerse al curso de la representación en cuyo caso el Titerero tiene que doblegarse y alterar el plan previsto. Sin embargo, la fuerza de los espectadores para alterar la trama de la representación, en 50 años de experiencia, nunca supuso una interrupción de la representación y sí una toma de contacto con la situación de los niños.

A pesar de las posibilidades sugestivas del Títere, **¿es el niño quien marca la pauta?**

El poder sugestivo del Títere es tan grande —nos responde— que hay que ser muy cauteloso en la forma de utilizarlo y, como norma más simple y primaria, que el personaje-Títere no se dirija nunca a un niño determinado para afearle un defecto o señalarle en cualquier aspecto negativo de su conducta; sí puede hacerlo, con carácter general, y los niños toman buena cuenta de ello sin sentirse personalmente heridos.

Insiste la señora Gasset en la contribución del niño en el desarrollo del argumento que, a veces, tiene tal fuerza que el Titerero tiene que rectificar sobre la marcha obligado por el impulso fantasía-realidad del niño.

Es evidente que no se trata de utilizar el poder sugestivo del Títere, ni las respuestas de los propios niños, para instalarles en el egocentrismo sino de tomar en cuenta sus manifestaciones (animismo y artificialismo principalmente) de modo que, sin transgredir las características evolutivas de cada edad (lo que supondría desalojarle de la propia infancia), caminar con él al encuentro de la realidad desde la fantasía.

Hemos observado en las representaciones que nunca se producen escenas de tensión, agresivas o que rocen el insulto o la chabacanería.

La Titerera, a través del Títere, ¿emite mensajes?

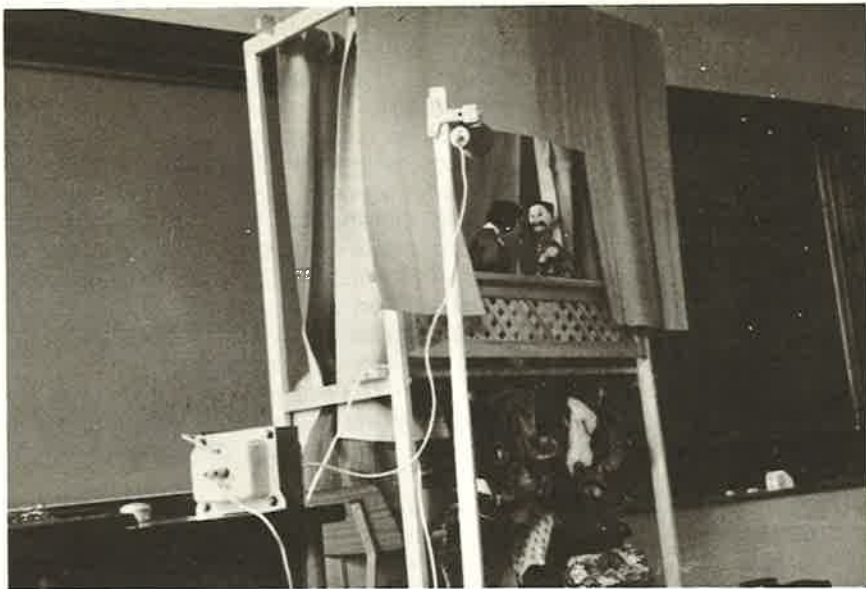
Nos da la respuesta, colmada de ingenio y gracia, al decir que la cachiporra, el palo o estaca, elemento más contundente que abate al Títere, a quien deja colgado de la «embocadura», se soluciona escénicamente tirándole a la basura. Es decir, no hay bombas, ni tiros, ni sangre, ni condenación eterna, únicamente un simple cubo imaginario receptor de renovadas fantasías. La identificación con el personaje amable, generoso y valiente que triunfa, no tiene otro contrapunto que el envío al cubo de la basura de su oponente por egoísta y presuntuoso.

En la representación, preguntamos, ¿qué es más importante el contenido o dramaturgia o su forma de realización?

Partiendo de la tradicional exposición nudo y desenlace, desarrollarlo de la manera más simple, nos contesta. Lo importante es que en una dramaturgia sencilla, sin pretensiones, al alcance de cualquiera, puedan introducirse situaciones y hechos de la vida cotidiana que afecten a los intereses y vida de los niños; desde la matanza del cerdo en la escuela rural; noticias más resonantes de los periódicos; episodios del Colegio, del barrio o de la ciudad; recreación de las narraciones de clase, y un sin fin de temas, al hilo de la vida, y, por tal motivo, imposibles de concretar en esta ocasión. La forma, añade, es lo que recrea cualquier contenido. Por eso debe ser Titerera aquella profesora o profesor del Centro con mejores condiciones y gusto por esta actividad, y que posea una gran capacidad de identificación con las cuestiones que interesan a los niños, lo que le facilitará los modos de contacto tanto de pensamiento como efectivos.

Angeles Gasset ha tenido múltiples ocasiones de reencuentro con jóvenes y adultos, antes niños que gozaron y soñaron ante el retablo de sus muñecos, **¿qué recuerdo guardan, jóvenes y adultos, de la más o menos lejana experiencia?**

Nos relata cómo jóvenes estudiantes quisieron asistir a la representación escolar para revivir, desde su actual perspectiva, aquella experiencia. Y resultó que se encontraron fuertemente sorprendidos por la sustitución del viejo personaje «Pelos», títere por cierto, nos añade, nada excepcional que había sido, por otra parte, sustituido por un excelente muñeco de muy relevante acierto plástico.



Fotografía 1

La desilusión que tal sustitución causó al grupo de universitarios, hizo que fuese reivindicado «Pelos» porque tenía, como pudo observarse, un valor excepcional para quienes lo conocían de antaño y seguían recordándole. Por eso, Angeles Gasset buscó a «Pelos» en el cajón de los olvidos y lo resucitó para la escena. Los jóvenes iban, pensamos, al encuentro a través de «Pelos», de su propio yo de infancia y la novedad del nuevo y bello personaje les defraudó. Se hizo, nos cuenta Angeles, una función reivindicativa con «Pelos» dedicada a los alumnos defraudados y, desde entonces, «Pelos» quedó definitivamente adoptado para la representación como personaje central del retablo; tampoco pudo cambiarse el nombre de «Pelos» por los tradicionales de «Currito» o «Cristovita».



Fotografía 2

Hablamos después de los modos de incidencia de la experiencia de Títeres en el armónico desarrollo intelectual, afectivo y social del niño, cuyas consecuencias no es ocasión de considerar en profundidad aquí. Tampoco es cuestión de examinar los hitos de avance, apropiación y expresión en las distintas vertientes del conocimiento desde el ángulo de la representación de Títeres. Sin embargo se puso en evidencia en los cursos de referencia (especialmente en el de Terapia del Lenguaje) que esta actividad favorece la comunicación y la expresión del niño en una atmósfera plenamente distendida. Es evidente que favorece mucho el proceso del lenguaje en el niño al hilo de la propia representación y sin esquemas previos. Como en estos primeros años, lo que cuenta es la consideración del lenguaje no en sus estructuras sino en su función, la comunicación y el intercambio de vivencias e ideas que la representación de Títeres procura, cumple un importante papel educativo en beneficio del lenguaje.

Alargamos nuestra conversación más allá de lo escrito un tanto al desgaire como corresponde a un tema tan amplio y abierto y, a la vez, impregnado de fantasía y fuerza creativa que, por ello, se somete con dificultad a epígrafes o apartados estrictos.

Hemos intentado, únicamente, insinuar cómo desde la fantasía y la distensión se ordenan renovados ámbitos educativos que mejoran el acceso a la educación y a la cultura y, sobre todo, la actitud personal de los niños para apropiárselas. Convenimos con la señora Gasset en muchos puntos neurálgicos que dejan insinuadas múltiples y ricas nervaciones a las que el profesorado interesado en el tema dará fluidez y dirección.

AULA ABIERTA
desearía publicar próximamente
respuestas razonadas sobre
el Proyecto de reforma
de las
Enseñanzas Medias
en España



ACTIVIDADES DEL I. C. E.

C. A. P. DE BACHILLERATO

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

CONTENIDOS:

- *Recursos para una programación del aprendizaje.*
 - *Formulación de objetivos.*
 - *Técnicas de evaluación.*
- Fechas: del 19 al 30 de octubre.

– *Didáctica Especial.*
Historia; Ciencias Naturales; Física y Química; Lengua y Literatura; Inglés; Francés; Filosofía;
Clásicas; Dibujo; Matemáticas; Psicología.
Fechas: del 2 al 13 de noviembre.

- *Organización de Centros.*
 - *Corrientes pedagógicas.*
 - *Psicosociología del adolescente.*
 - *Psicología del aprendizaje.*
 - *Orientación y tutoría del alumno.*
- Fechas: del 16 de noviembre al 18 de diciembre.

C.A.P. DE FORMACION PROFESIONAL

Lugar de realización: Escuela de Empresariales (I.U.D.E.). Calle Aniceto Sela, s/n.
Fechas: viernes de 6 a 9 y sábados de 9,30 a 1,30.

- *Recursos para una programación del aprendizaje.*
 - *Formulación de Objetivos.*
 - *Técnicas de Evaluación.* (Prácticas docentes).
- Días: 23-24, 30-31 de octubre; 6-7, 13-14 de noviembre.
Prof. Sr. Somohano y Sr. Espino, Profesores de Instituto Politécnico de Oviedo.

- *Corrientes pedagógicas actuales*. (20-21 de noviembre). Prof. D. R. Olmo, Prof. de la E. Univ. de Form. del Prof. de E.G.B.
- *Orientación y tutoría del alumno*. (27-28 de noviembre). Prof. D. Anastasio Ovejero, Prof. de la Universidad de Oviedo.
- *Psicosociología del adolescente*. (4-5 de diciembre). Prof. D. Teófilo Rodríguez Neira. Jefe de la División de Form. del Prof. del I.C.E.
- *Psicología del aprendizaje*. (11-12 de diciembre). Prof. D. Antonio Fuente, Prof. de la Esc. Univ. de Form. del Prof. de E.G.B.
- *Tecnología educativa*. (18-19 de diciembre). Prof. Sr. Somohano y Sr. Espino, Prof. del Intituto Politécnico de Oviedo.

CURSOS I.C.E. ULTIMO TRIMESTRE 1981

- La enseñanza del Francés para profesores de EGB. A partir del 10 de noviembre. Gijón.
- Actualización en biología para profesores de BUP. (16-20 de noviembre). Facultad de Geológicas.
- Introducción a la informática para profesores de BUP. (1-15 de diciembre). Escuela de Minas.
- Lógica matemática para profesores de BUP. (11 de noviembre-18 de diciembre).
- Estudio de la Constitución española de 1978. (Comienza el 30 de enero). Departamento de Derecho Político de la Universidad de Oviedo.
- Didáctica de la Historia para profesores de Formación Profesional. (Comienza el 1 de diciembre). Escuela de Empresariales.
- Curso de preescolar, especialización. (Comenzó el 9 de octubre). Escuela de Empresariales.
- Renovación didáctica de la lengua para profesores de EGB. (Comienza el 1 de diciembre).
- V Congreso AEDEAN. (16-19 diciembre).
- Curso sobre metamorfismo para profesores de Universidad (10-11-12 de noviembre). Facultad de Geológicas.
- Seminario abierto sobre metamorfismo para profesores de COU y E. Universitaria. (13 de noviembre, 4-8 de la tarde). Facultad de Geológicas. Dep. Petrología.

FILOSOFIA Y TEOLOGIA EN EL SIGLO XX

La Granda, del 3 al 7 de agosto de 1981, se convirtió en lugar de encuentro, centro de elaboración y entrecruzamiento de ideas. El telón de fondo de Ensidesa, de los hornos de fundición, pone el contrapeso necesario de la técnica, de otra realidad sobrecogedora que amortigua la propensión hacia lo incondicionado de los sistemas. Precisamente, frente a esa consistencia externa y apremiante, el tema de este «seminario» de La Granda aparece, al pronto, como una cuestión marginal, propia de un cenobio, de una capilla de extraños elucubrantes, que discurren, realimentándose a sí mismos, fuera del mundo, casi fuera de la vida. Esta sensación de alejamiento, de estar situados en otra clave, la produce el enunciado general de los problemas que aquí se van a debatir: «Filosofía y teología en el siglo XX». El intercambio parece inclinarse hoy hacia otros predios. El juego político, las funciones sociales, la construcción de sistemas, el matiz escéptico, la ironía crítica, la ilimitación científica, o la renuncia a todo por la validez de todo, la inutilidad de la verdad porque todo es verdad, la imposibilidad por la desmedida de lo posible, constituyen en nuestro momento parte del campo propio de lo culturalmente consumible.

Sin embargo, las afirmaciones en este encuentro formuladas, lo aquí expuesto y dicho, contra todos los pronósticos, será depositado en libros, difundido en artículos, propagado en las Universidades. Porque los aquí reunidos son profesores, ensayistas, escritores. Este simple hecho ocasiona una transmutación que va a romper cualquier intento crítico. Incluso va a tener una circulación, va a emprender un camino en el que, tanto la negación como el rechazo, será un elemento más que configure el camino y la objetivación. Lo pensado y dicho, en este sentido, estará dotado de una consistencia tan resistente, transportable y dura como el acero que, a pocos metros de este lugar, vierten los hornos de la siderurgia.

Platón lo entendía así al considerar, en el Protágoras, que el receptor de enseñanzas, de información, queda definitivamente beneficiado o dañado por lo que en su ánimo se deposite.

La objetivación de que aquí se habla trasciende este plano. Se sitúa en el orden de realidades configuradas, establecidas, que mantienen una vida distinta de los sujetos que las formulan o que las entienden y asimilan.

La primera ponencia estuvo a cargo de Alfaro, de la Universidad Gregoriana de Roma. Estableció la relación Filosofía-Teología desde el punto de vista de sus respectivas funciones. El paso inicial consistió en formular un cuadro de índole histórica. De hecho las posiciones en torno a esta cuestión han sido de «exclusión radical, al no reconocer otro conocimiento de Dios que el de la razón humana (deísmo racionalista); reclusión de religión en la «razón práctica», que implica la separación entre filosofía y teología (Kant); absorción de la teología en la filosofía como «saber absoluto» (Hegel); imposibilidad de un auténtico pensar filosófico en quien cree (Heidegger); tensión dialéctica entre una base común a la filosofía y la teología, y mutua oposición entre ambas (Jaspers); mutua presencia y mutua dependencia (Tillich); eliminación del problema «filosofía-teología», en cuanto se excluye, como carente de significado, toda cuestión metaempírica (neopositivismo del primer Wittgenstein)».

Alfaro sitúa el problema en el terreno de la teología católica, entendiéndola «como la tarea de comprender la revelación y la fe cristianas». Y la indagación se limita a buscar «si la comprensión de las implicaciones humanas de la fe exige una reflexión filosófica auténticamente tal». Esta manera de encauzar el problema, con los límites que la radicalidad de la fe conlleva, en cuanto planteamiento de cuestiones entendidas como «últimas», supone la exigencia, por parte del análisis teológico, de recursos filosóficos. «Imposible, decía Alfaro, «hacer teología» sin «hacer filosofía»; imposible el contenido teológico sin un contenido filosófico; imposible intentar una comprensión teológica sistemática sin un pensamiento filosófico sistemático». A su vez, aun defendiendo la autonomía de la filosofía, la realidad teológica señala un marco cultural de desenvolvimiento, es decir, establece límites al desarrollo filosófico que éste debe asumir. Y le suministra un conjunto de conceptos que son imprescindibles para la filosofía de occidente. «La vinculación mutua y singular, esta es la tesis básica de Alfaro, entre la teología y la filosofía proviene de que ambas giran en torno a la misma cuestión fundamental: la cuestión última del sentido de la vida: qué es el hombre»...

Lo que ocurre es que el problema de fondo queda sin tocar y sin resolver. Porque lo importante es delimitar el sentido gnoseológico de la filosofía y el de la teología. Sólo una vez resuelta esta cuestión podrá hablarse de las relaciones entre ambas. Establecerlas sin un previo acuerdo en torno a lo anterior puede dar la impresión de estar girando en el vacío.

El momento álgido del seminario ocurrió con la presentación del «Proyecto de una filosofía materialista de la religión» del catedrático de la Universidad de Oviedo, Gustavo Bueno Martínez. Todos los asistentes esperaban el suceso expectantes. De alguna manera había en el ambiente una especie de reto. Y la situación pasó rápidamente a la prensa como objeto noticiable.

El proyecto de Bueno se formuló desde las primeras palabras con toda claridad: «Establecer las líneas generales de una verdadera filosofía de la religión, sin que con ello nos creamos autorizados a pensar que hemos alcanzado la filosofía verdadera de la religión». La colocación del adjetivo «dos acepciones muy distintas de la palabra filosofía». Muchas teorías de la religión (incluso la teoría teológica tomista de la religión natural como *virtud* subordinada a la justicia, que da a Dios lo que le es debido, una vez que la Metafísica —y no la filosofía de la religión— ha demostrado la existencia y atributos de la primera causa), pueden ser considerables (desde una perspectiva materialista) como verdaderas filosofías de la religión, aunque hayan de ser estimadas como filosofías falsas. Y, recíprocamente, muchas doctrinas aunque se tengan por verdaderas (incluso como filosofías verdaderas de la religión) tendrán que ser paradójicamente consideradas como «falsas filosofías».

El desarrollo del proyecto se concreta en dos fases sucesivas, que mutuamente se requieren y complementan. En la primera se establece una filosofía gnoseológica de la religión, «como teoría filosófica de las ciencias de la religión». Supone este paso «un cuerpo de doctrina» al que referirse, la religión contiene ya como partes internas, esenciales, una doctrina. Es, en la mayor parte de los casos, una doctrina crítica sobre otras doctrinas. En la segunda se presenta una «filosofía ontológica de la religión», una doctrina acerca de la *esencia* de la religión. El centro de esta parte está en la consideración de la «naturaleza de lo numinoso», que se encuentra en el núcleo mismo de la religión. Lo numinoso, los númenes existen. Y las ciencias empíricas de la religión han aportado múltiples y variadas tipologías. Hay númenes divinos, demoníacos, humanos, animales. De todos ellos sólo los últimos pueden ser tomados por una filosofía materialista de la religión como realmente fundados. Bueno aporta abundante material como prueba de su tesis. Este material le permite establecer tres grandes etapas en el desarrollo de la religión: «la primera (la del hombre cazador, desde el final del musteriense hasta el neolítico; la secundaria o mitológica (se hace necesaria después de la liquidación física de los númenes del paleolítico, por un lado, y por la domesticación de los animales, por otro), y la terciaria, o de las religiones metafísicas (cuyos indicios históricos se darían en el segundo milenio antes de Cristo)»...

Las discusiones de fondo afectan a la naturaleza de lo numinoso y a sus distintas concreciones. Aquí es donde se plantean las divergencias doctrinales más profundas. Y aquí es, indudablemente, donde se continuarán planteando.

Presentaron ponencias y comunicaciones: Carlos Díaz (UNED), «¿Una cultura cristiana hoy?»; Diego Gracia (Universidad Complutense), «Las filosofías de la esperanza como problema teológico»; K. M. Woschitz (Universidad de Graz), «Principio-Esperanza/Misterio-Esperanza: Ernst Bloch; Marcelino Arranz (Universidad Pontificia de Salamanca), «La visión de Dios desde las modernas cosmogono-

nías»; Alfonso Pérez de Laborda (Universidad de Salamanca), «Los físicos que hacen Metafísica»; Jean Luc Marion (Universidad de la Sorbona), «El problema de Dios en la filosofía francesa del siglo XX»; Adela Cortina (Universidad de Murcia), «Sobre la fundamentación no teológica de la ética»; Raúl Fornet (Universidad de Aquisgrán), «Heidegger y lo cristiano. Dos aspectos de un problema»; Luis Martínez Gómez (Universidad Pontificia de Comillas), «El problema de Dios en la filosofía española actual».

La impresión de un espectador, impresión, claro está, no pedida, es que la teología católica está necesitada de un vuelco creador. Quizá hoy ya no represente en el escenario de la cultura mundial el papel de primer actor que en otro tiempo le fue asignado. Tal vez se haya modificado el marco contextual que en otras épocas tuvo. Pero las comunidades cristianas son hoy, poderosas y amplias. Y los temas que les son propios, la teología en cuanto ordenación interna de las propias doctrinas, les afecta gravemente y en ellas repercute. Y esta dimensión debería ser asumida, a ser posible en sí misma y directamente. Los préstamos recibidos dejarían de ejercer esa especie de amenaza hipotecaria que inevitablemente practicarán cuando hayan transcurrido los plazos de amortización ideológica que la moda impone. Y, de algún modo, se aliviaría esa sensación de mendicidad conceptual que se practica con cierto descaro en los círculos que a sí mismos se consideran como la fuente más pura de la verdad.

T. R. NEIRA

OTRAS ACTIVIDADES

I JORNADAS DE DIDACTICA EN EL BACHILLERATO (Historia, Geografía, Arte)

Entre los días 15 y 24 de julio de julio se celebraron en Alcalá de Henares (Madrid), las I Jornadas de Didácticas especiales, organizadas por el Ministerio de Educación. Treinta profesionales de diferentes ámbitos del Bachillerato intentamos debatir y poner en contacto las experiencias pedagógicas y problemas que, en el momento actual, plantean la Historia, Geografía y Arte en el BUP.

La deficiente organización, la inadecuación del objetivo a la realidad (de didáctica casi nada), la desconsideración hacia los profesores y la desinformación, no evitaron que se presentaran las ponencias que a continuación indico:

TEMAS DE CARACTER GENERAL

– Hacia una alternativa al libro de texto en la enseñanza de la Geografía y de la Historia en el Bachillerato. Antonio Plaza Plaza.

– Aplicación de las coordenadas tiempo y espacio en la enseñanza de la Historia en el Bachillerato. M.ª Paz Galera Peñarada.

– Una experiencia concreta de evaluación continua en Historia de España de 3.º de BUP. Antonio Herrera García.

– La Investigación en el Bachillerato. Eufemio Lorenzo Sanz.

– La Iniciación a la Investigación en el Bachillerato como vía de perfeccionamiento del profesorado y como contribución a los métodos didácticos activos. Aurelio Garcés Olmedo.

– Propuesta para la programación de las Ciencias Sociales en el Bachillerato. Marcelino Cardalliaguet Quirant.

– En torno a la problemática general de la elección de los diferentes métodos aplicados en la Enseñanza, a través de la participación activa del alumnado. María Luisa Meijide Pardo.

– El profesor de Historia en el Bachillerato. Reflexiones didáctico-pedagógicas. José Antonio Jiménez López.

– Crítica de los cuestionarios del BUP. Francisco Rubio Carmona.

– Proyecto de reorganización funcional del ICE como órgano de los tres niveles educativos. Laureano Rodríguez Liáñez.

– Bases para la formación permanente del profesorado a través de los Seminarios didácticos permanentes. Colegio Oficial de Doctores y Licenciados de Madrid. (Seminario de Historia.)

GEOGRAFIA

– Proyecto de Excursión a un municipio de Sevilla: Mairena del Aljarafe. Análisis de su función como comunidad dormitorio. I. B. Velázquez de Sevilla.

– El Método activo en la Geografía de 2.º de BUP. Francisco Aramburu Ordozgoiti.

ARTE

– El Comentario de reproducciones o diapositivas en la enseñanza de la Historia del Arte. Marcelino Cardalliaguet Quirant.

HISTORIA

– Valor didáctico de los Comentarios de Texto en la Asignatura de Historia de 1.º de BUP. Luis Claudio Vecino Fuertes.

– Los Documentos en la clase de Historia. Un ejemplo de selección: La Revolución Industrial. Eloísa Fernández de Diego.

– El Comentario de texto Histórico. Julio Rodríguez Frutos.

– 1.º de BUP, un curso de adaptación para el conocimiento y comprensión del contenido de la Historia. M.ª Angeles Redondo Alamo.

– Contribución a la Metodología histórica en 3.º de BUP. José Antonio Jiménez López.

– Los trabajos realizados en equipo por alumnos sobre un tema monográfico de Historia.

Síntesis de una experiencia. Antonia Muñoz Fernández.

– Algunas reflexiones sobre la enseñanza de la Historia en un IB rural. Herminio Lafoz Rabaza.

– Museo Etnográfico en un centro de BUP: Una experiencia docente. Adrián Alemán de Armas.

– Una alternativa a los métodos didácticos en la Historia. Marisa Soler Cantos.

– Proyecto de iniciación en las técnicas de investigación histórica a realizar sobre los fondos documentales del Monasterio de Santa Inés de Sevilla. Laureano Rodríguez Liáñez.

– Tesoros extremeños. M.ª Esperanza Salvador Linares.

– La Inserción de la Historia Regional en los planes del BUP. Román Felones Morrás.

A estas ponencias hay que añadir las sesiones, más bien clases, impartidas por profesores de Universidad que aportaron bibliografía y algunos datos para la actualización en las materias del curso.

Las conclusiones más importantes de las Jornadas fueron:

1.–La inexistencia de especialistas en la enseñanza de la Historia (y mucho menos en la Universidad).

2.–La necesidad de contar con órganos de expresión para las asignaturas de Geografía, Historia y Arte, en los que el profesorado vierta sus experiencias y preocupaciones.

3.–La creación de un fondo de publicaciones realizadas por profesores de estas especialidades, de cara al fomento de la investigación en el Bachillerato.

4.–La inmediata presión hacia los coordinadores y programadores del MEC, para que sean introducidos temas regionales en los diferentes temarios del BUP.

5.–Mantener comunicación entre los grupos de profesores preocupados por la didáctica.

6.–Exigir a los ICE una mayor preocupación en el perfeccionamiento del profesorado así como la creación de grupos de trabajo.

En otro orden de cosas, y en relación con la organización de futuras jornadas, se acordó lo siguiente:

1.–Criticar al MEC la pésima organización de las jornadas. (Lugar, medios, alojamientos, horarios, etc...)

2.–Descentralización de las venideras.

3.–Dar mayor participación a los asistentes en la gestión y organización.

4.–No suprimir a los entes autónomos.

5.–Delimitar claramente el objeto de las jornadas y cumplirlo (de actualización, de didáctica, de perfeccionamiento, etc.).

En resumen, este tipo de encuentros son, a pesar de lo expuesto, enormemente necesarios y enriquecedores, por lo que deben perpetuarse manteniendo su carácter de voluntarios.

JULIO R. FRUTOS

I JORNADAS DE DIDÁCTICAS ESPECIALES PARA PROFESORES DE BACHILLERATO

CONCLUSIONES DEL GRUPO DE LATIN

1. INFORMACION

Las sesiones de trabajo de este grupo se han desarrollado con arreglo al programa y al método propuesto y han consistido en PONENCIAS, SESIONES DE TALLER, COMUNICACIONES y SESIONES INFORMATIVAS. Su contenido figura en el programa adjunto y se analiza a continuación.

1.1. Se han presentado y debatido 7 PONENCIAS, que han analizado los distintos aspectos de la asignatura y del alumnado de latín en BUP y COU. El tratamiento de temas de didáctica general o

de carácter científico ha estado subordinado, en todos los casos, a su aplicación en las clases de latín.

1.2. Esta aplicación se ha terminado de concretar en las sesiones de TALLER, que se han ocupado de debatir o elaborar materiales o instrumentos utilizables en la clase. La mayoría de estas sesiones han tenido lugar en grupos de trabajo.

– En las COMUNICACIONES, los propios asistentes han presentado experiencias, datos o propuestas metodológicas que han sido como las ponencias a debate.

– La mañana del día 18 estuvo dedicada a varias SESIONES INFORMATIVAS sobre material aportado por los propios asistentes. En ellas se presentaron, entre otras cosas, tres muestras de material sonoro y audiovisual, una bibliografía con más de 600 obras y una exposición de material didáctico con cerca de 200 muestras.

2. VALORACION DEL CURSO

Los profesores asistentes valoran positivamente estas Jornadas:

1.º) Por haber hecho posible el contacto de profesionales de la misma asignatura de toda España.

2.º) Por haber favorecido la participación activa de los asistentes, lo que ha dado lugar a:

– Aportaciones científicas y metodológicas de carácter general y sobre puntos concretos de la enseñanza de la asignatura, destacando el valor especial de numerosas propuestas que han venido avaladas por su experimentación.

– Aportaciones de material de trabajo de distinta índole: bibliográfico, gráfico, léxico, audiovisual, etc.

3. CONCLUSIONES PROPIAMENTE DICHAS

3.1. Puntos referentes a la didáctica especial del latín

– Necesidad de acomodar a los avances lingüísticos la didáctica del latín, así como de incorporar a ella los progresos de la arqueología y la estilística.

– Necesidad de una revisión de los contenidos de las programaciones oficiales, especialmente entre estos objetivos y las posibilidades reales de llevarlos a cabo.

– Conveniencia de un trabajo interdisciplinar en la enseñanza por razones de eficacia y racionalidad, por lo que se pide que las futuras programaciones oficiales permitan la realización sistemática de dicho trabajo, especialmente en el terreno lingüístico y en relación con las asignaturas de griego y lengua española.

3.2. Resultados de los grupos de trabajo (resumen)

– *Contenidos de latín en 2.º de BUP.* Se considera que debe distinguirse entre:

- contenidos mínimos, impartibles y exigibles en todos los casos,
- contenidos que se pueden impartir y también exigir, según los casos,
- contenidos que se pueden impartir pero no exigir, también según los casos.

– *Selección de textos.* Se trata de formar una colección de textos auténticos utilizables en Bachillerato. Los componentes del grupo se han distribuido una serie de autores latinos para comenzar el trabajo de fichas. Este trabajo está abierto a quienes quieran colaborar en él.

– *C.O.U. de latín.* La situación real de este curso está determinada por:

- el bajo nivel de conocimientos del alumnado,
- el carácter demasiado pretencioso del programa oficial,
- la interferencia del examen de selectividad.

Para paliar esta situación se sugiere:

- que exista una auténtica orientación escolar para que los alumnos sepan realmente, qué asignatura eligen y pueda exigírseles un nivel mínimo.
- que se limiten las pretensiones del programa oficial,
- que exista una verdadera coordinación del COU por parte de la Universidad.

3.3. Propuestas concretas al M.E.C.

– Petición de que estas Jornadas no sean un hecho aislado, sino que sus resultados sean objeto de un seguimiento.

– Petición de que, independientemente de que se propicien encuentros de profesores como el de estas Jornadas, se articule un sistema institucionalizado de formación y perfeccionamiento del profesorado, cuya organización sea debatida y realizada por los propios docentes, tenga un carácter regional (o interregional, para determinadas finalidades), y sea accesible a todo el profesorado.

– Denunciar la penuria de medios en que se desarrolla la actividad docente en la mayoría de los Centros de Bachillerato y urgir al M.E.C. a:

- que dote a los centros de los medios adecuados: bibliográficos, audiovisuales, materiales y locales,
- que facilite el acceso a organismos oficiales que puedan tener utilización didáctica: museos, archivos, yacimientos arqueológicos, fondos de material audiovisual, etc.

- que facilite y estimule la realización de estudios y experiencias individuales o de grupo sobre la enseñanza de nuestra asignatura, así como la difusión de estos trabajos a los centros.
- Necesidad urgente, expuesta por los propios alumnos, de que se revise el horario de clases existente, con el fin de hacer posible la exigencia de los contenidos propuestos oficialmente.
- Necesidad de revisar la reglamentación, estructura y condicionamientos de todo tipo que afectan a los estudios nocturnos, en vistas del bajo nivel de rendimiento comprobado en los alumnos que siguen estos estudios.
- Petición de que se lleve a la práctica, en cumplimiento de la normativa legal existente, un sistema de orientación escolar con vistas, entre otras cosas, a una elección racional de las asignaturas optativas.
- Necesidad absoluta de que la Administración se replantee su política de profesorado, tanto en el aspecto retributivo como en el profesional (promoción, carrera docente, participación, horario laboral, etc.) si es su intención contar con nuestra colaboración en el futuro de la enseñanza.
- Ante la propuesta de reforma de las enseñanzas Medias, exigimos que sea tenida en cuenta la opinión del profesorado, como profesionales y técnicos que somos en esta batería. Esta es la única garantía de que no se cometerán los mismos errores que en reformas anteriores, tal como el mismo M.E.C. reconoce.

Alcalá de Henares, junio 1981

SISTEMA EDUCATIVO: FORMACION PROFESIONAL Y EMPLEO

RAIMUNDO ROCES VELASCO
Director del Instituto Politécnico
de FP de La Felguera

El tema del empleo es una variable económica decisiva y además un factor de estabilidad o inestabilidad social de primer orden, ya que va a condicionar la futura evolución de la comunidad.

En los últimos tiempos se ha acentuado la preocupación por el problema de los nuevos puestos de trabajo, ya que la crisis de la energía —entre otras causas— ha puesto de manifiesto en todo el mundo occidental que el empleo sigue una tendencia descendente en casi todos los países y que serán precisas reformas estructurales muy profundas para evitar altos niveles de paro forzoso.

Dentro de esta problemática, el tema más candente es precisamente el de las nuevas generaciones, que quieren acceder al mundo del trabajo y que no siempre encuentran el camino fácil para acoplarse en la sociedad.

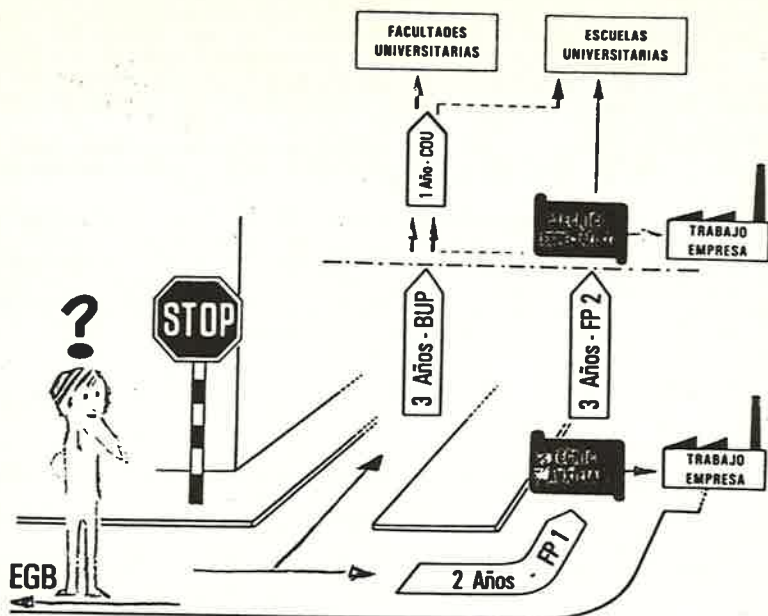
Superada ya la vieja idea de que el trabajo era considerado como un esfuerzo penoso y obligado —lo que llevó a creer que el trabajo era el antípoda de estudio—, lo que nunca ha estado de acuerdo con la realidad, ya que el fin primordial que perseguimos cuando realizamos unos estudios del tipo que sean es adquirir una formación que nos permita obtener un puesto de trabajo ya sea manual o intelectual, pero teniendo en cuenta que no pueden considerarse como opuestos ambos tipos de trabajo, ya que todo trabajo manual en una sociedad desarrollada, en una sociedad industrial como la actual, es también un trabajo intelectual, pues hasta la misma máquina hace ya un trabajo intelectual. Ya que el trabajo bruto es propio de sociedades absolutamente primarias, puesto que el trabajo bruto sólo necesita fuerza bruta y ni la máquina hoy es pura fuerza bruta.

A pesar de todo es curioso observar que existe todavía un gran clasismo cuanto a la educación, porque las clases medias siguen prefiriendo que sus hijos tengan una formación universitaria de tipo clásico, aunque con ello se vaya en contra de su vocación, o encuentren dificultades de empleo, ya que el paro entre los jóvenes universitarios es muy elevado, debido en la mayor parte de los casos a un gran desconocimiento profesional, pues ocurre a veces que un alumno puede pasarse casi veinte años dentro del Sistema Educativo sin tener el más mínimo conocimiento de lo que es la empresa ni de la función que en ella debería desarrollar.

En definitiva hemos de procurar evitar educar para el desempleo por lo que cuando un joven tenga que decidir el camino que ha de seguir para adquirir la formación adecuada que le permita acceder a un empleo debe de hacerlo sin prejuicios de ningún tipo teniendo en cuenta:

- 1.º) Sus características propias como son: sus intereses, aficiones, aptitudes, preparación y formación previa.
- 2.º) Los condicionantes del mundo laboral como son: mercado de trabajo, características ocupacionales y promoción.

Como es de todos conocido al final de la Enseñanza General Básica —EGB— de acuerdo con la Ley General de Educación —LGE— puede proseguir estudios a través de dos vías: la del Bachillerato Unificado y Polivalente —BUP— o la de la Formación Profesional —FP—. El BUP, dentro de los planes de estudio actualmente vigentes, está programado para la consecución de una formación cultural —más



que profesional— que sirva de puente a otra más amplia, profunda y específica a través de la Formación Profesional o mediante el estudio de carreras universitarias de Grado Medio o Superior, y que por lo tanto por sí sólo no proporciona la formación adecuada para acceder a un puesto de trabajo si bien se puede adquirir cierta cualificación profesional tras un breve período de Formación Ocupacional específica.

La vía de la Formación Profesional —a través de las enseñanzas regladas de acuerdo con lo previsto en la LGE— tiene como finalidad capacitar al alumno para el ejercicio profesional además de seguir una formación integral que favorece en todo momento la continuidad de estudios dentro del Sistema Educativo, y por lo tanto (tal como queda reflejado en el esquema adjunto) al final de cada uno de sus grados se otorga un título con validez académica y profesional, lo que permite la incorporación al mundo de trabajo a dos niveles de cualificación profesional, o bien acceder a estudios superiores dentro del Sistema Educativo.

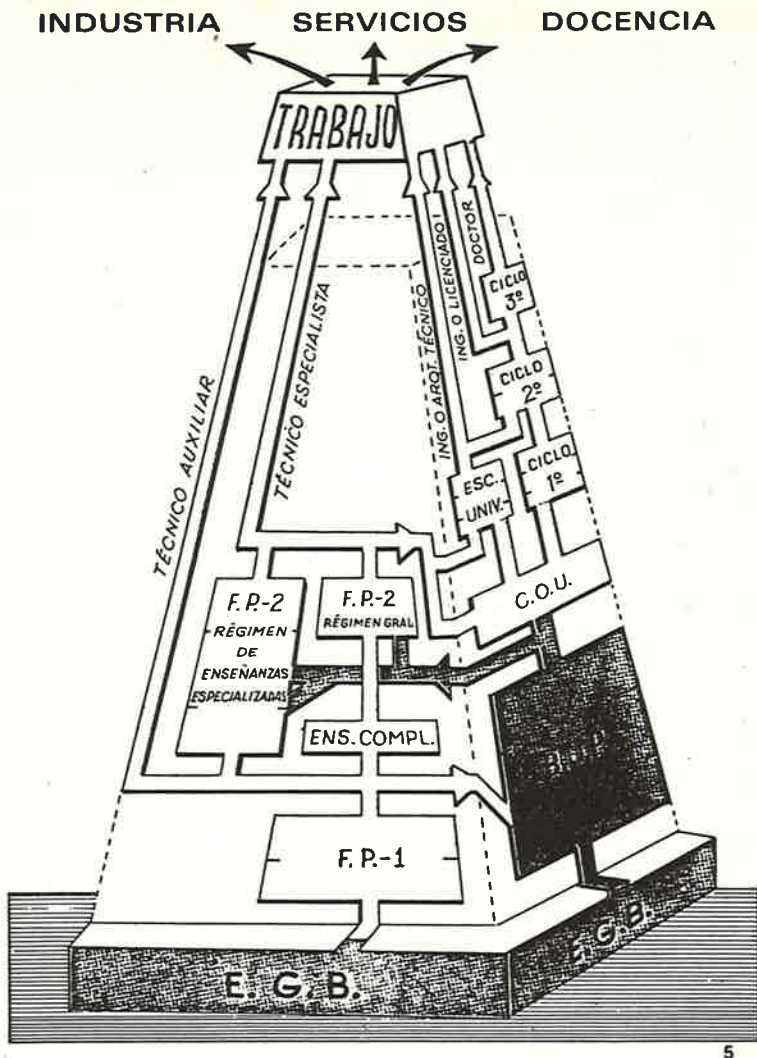
Por todo lo anterior, parece lógico que el camino más directo para acceder a un empleo es el de la —FP—, aunque tampoco debe pensarse que va a ser la panacea que resuelva el problema de paro, pero lo que no se puede dudar es que resulta mucho más fácil obtener un empleo habiendo seguido unos estudios profesionales que generales.

Con el fin de dar a conocer la realidad y posibilidades que ofrecen los estudios de la Formación Profesional reglada en los que se cursan materias no solamente técnicas sino humanísticas y científicas, tanto en Formación Profesional de 1º Grado (FP1) —cuyos estudios, como es de sobra conocido, constan de dos cursos al final de los cuales se otorga el título de TECNICO AUXILIAR—, como de Formación Profesional de 2º Grado (FP2) —que constan de tres cursos por el Régimen de Enseñanzas Especializadas y de dos por el Régimen General, que conducen a la obtención de TECNICO ESPECIALISTA—, se relacionan a continuación las diferentes Ramas, tanto en el Sector Primario, como en Industria y Servicios, así como las PROFESIONES a nivel de FP1 y las ESPECIALIDADES en FP2 dentro de cada Rama, donde se especifican las aptitudes y habilidades requeridas para cada una de ellas con indicación de sus posibles salidas profesionales.

Rama: AGRARIA

FP1 Profesiones:

- Explotaciones agropecuarias.
- Explotaciones agrícolas.
- Mecánica agrícola.
- Economía familiar rural.



FP2 Especialidades:

- Explotación agropecuaria.
- Explotación hortofrutícola.
- Explotación forestal.
- Mecanización agraria.

APTITUDES:

- Buena salud. Capacidad de adaptación a la vida apacible.
- Gusto por el campo y los animales. Dominio de técnicas propias de la especialidad. Habilidad y destreza en estos trabajos.
- Dinamismo, iniciativa, entusiasmo, decisión.
- Buena capacidad de observación. Retentiva.
- Paciencia. Sangre fría. Sentido de la responsabilidad.
- Cualidades de trato humano y social.

FUTURO PROFESIONAL:

- En explotaciones agropecuarias, agrícolas, forestales.
- En fábricas conserveras o industrias agrícolas.
- En mecanización del campo.
- Economía familiar rural en explotación propia.

Rama: MARITIMO PESQUERA

FP1 Profesiones:

- Máquinas.
- Puente y cubierta mercante.
- Puente y cubierta de pesca.
- Pesca.
- Actividades subacuáticas.

FP2 Especialidades:

- Navegación de cabotaje.
- Pesca marítima.
- Mecánica naval.
- Radiotelefonía naval.
- Electricidad naval.

APTITUDES PERSONALES:

- Afición por las cosas del mar.
- Paciencia y temple.
- Espíritu de convivencia y compañerismo.
- Disciplina y espíritu de sacrificio.

FUTURO PROFESIONAL:

- Barcos de pesca.
- Barcos de cabotaje.
- Barcos cargueros y pasajeros.
- Astilleros y reparaciones navales.

Rama: METAL

FP1 Profesiones:

- Mecánica.
- Construcciones metálicas.

FP2 Especialidades:

- Máquinas-herramientas.
- Matricería y moldes.
- Calderería.
- Automatismos.
- Fabricación mecánica.

APTITUDES Y HABILIDADES NECESARIAS:

- Gusto por la geometría del espacio.
- Facilidad para la interpretación de planos.
- Buena mano para dibujo y trazado.
- Habilidad manual para taller.
- Iniciativa para métodos de trabajo.
- Paciencia y constancia para los primeros pasos.
- Agudeza visual.
- Discriminación de errores.
- Responsabilidad.
- Dinamismo.
- Precisión.

SALIDAS PROFESIONALES:

Posibilidades de trabajo en los siguientes campos:

- Carpintería metálica.
- Calderería fina.
- Carrocería del automóvil.
- Estructuras metálicas.
- Instalaciones industriales.
- Oficinas técnicas.
- Ajustador.
- Tornero.
- Fresador.
- Mantenimiento.

- Cronometrador.
- Preparador de trabajo.

Rama: ELECTRICA

FP1 Profesiones:

- Electricidad.

FP2 Especialidades:

- Instalaciones y líneas.
- Máquinas eléctricas.
- Operadores de cuadro y automatismo.

APTITUDES NECESARIAS:

- Destreza manual y digital.
- Coordinación bimanual y visomanual.
- Capacidad de análisis y síntesis.
- Comprensión verbal.
- Discriminación de errores y de colores.
- Responsabilidad.
- Afición por las reparaciones eléctricas.

SALIDAS PROFESIONALES:

- Electricista en general.
- Electricista de instrumentación y control.
- Electricista de equipos de informática.
- En instalaciones industriales, pertenecer al equipo de mantenimiento.
- Reparador de aparatos electrodomésticos.

Rama: AUTOMOCION

FP1 Profesiones:

- Mecánica del automóvil.
- Electricidad del automóvil.

FP2 Especialidades:

- Mecánica y electricidad del automóvil.

APTITUDES Y HABILIDADES NECESARIAS:

- Interés por la mecánica y curiosidad por el funcionamiento de los mecanismos.
- Afán de superación de problemas y dificultades.
- Habilidad manual normal, orden y limpieza.

SALIDAS PROFESIONALES:

- Posibilidad de seguir estudios a nivel de ingeniería técnica.
- Diferentes puestos de trabajo.
- *Oficiales*: llevan a cabo las reparaciones; pueden ser de tres categorías.
- *Recepcionista*: recibe al cliente, averigua las averías con los datos que da el cliente y sus observaciones.
- *Jefe de taller*: observa el desarrollo de los trabajos ayudando en los trabajos delicados, distribuye los trabajos.
- *Comprobador*: comprueba si las reparaciones están bien hechas.
- *Planing*: controla el trabajo en cuanto a tiempo necesario en cada reparación, procura mantener ocupado todo el tiempo a los operarios y atiende al cliente en plazos de entrega.

Rama: DELINEACION

FP1 Profesiones:

- Delineante.

FP2 Especialidades:

- Delineación Industrial.
- Edificios y obras.

APTITUDES NECESARIAS:

- Comprensión espacial, orden, sentido de programación, creatividad artística, atención, limpieza y precisión de ejecución.

- Aptitud numérica.
- Percepción de formas y detalles.

SALIDAS:

- *Sector Industrial:* calcador, delineante especialista en maquinaria, utillajes, troqueles, chapa, estructuras metálicas, automatismos, oleoneumatismos, automatismos electro-electrónicos, automóviles. Programación. Planificación de plantas.
- *Sector construcción:* calcador, delineante especialista en decoración, viviendas, urbanismo, planes topográficos.
- Jefe de Oficina Técnica.

Rama: QUIMICA

FP1 Profesiones: Operador de laboratorio.
- Operador de planta.

FP2 Especialidades:

- Análisis y procesos básicos.
- Química de laboratorio.
- Química de la industria.

APTITUDES NECESARIAS:

- Gran responsabilidad, pulcritud, orden, iniciativa, sentido de análisis y creatividad.
- Aptitudes manipulativas.
- Sentido de observación.

SALIDAS PROFESIONALES:

- Laboratorios metalográficos (ensayos de materiales, análisis de materiales), fotográficos, farmacéuticos.
- Industrias alimentarias, vinícolas, conserveras.
- Fabricación de pinturas, gomas, plásticos, explosivos, productos químicos, grasas, aceites.
- Industrias químicas en general.

Rama: ARTES GRAFICAS

FP1 Profesiones:

- Composición.
- Reproducción fotomecánica.
- Impresión.
- Encuadernación.

FP2 Especialidades:

- Composición.
- Reproducción fotomecánica.
- Impresión.
- Encuadernación.

APTITUDES NECESARIAS:

- Destreza manual y digital.
- Percepción espacial de formas y tamaños.
- Discriminación de errores.
- Percepción de diferencias.
- Iniciativa.
- Comprensión de órdenes e instrucciones.
- Atención a los detalles.
- Interés por actividades organizadas, rutinarias y concretas.
- Cierta gusto artístico.

SALIDAS PROFESIONALES:

- Cajista de imprenta.
- Linotipista.
- Maquinista de rotativa.
- Operador de máquina Offset.
- Impresor de serigrafía.
- Fotograbador.
- Fotógrafo de fotomecánica.
- Encuadernador.

Rama: SANITARIA

FP1 Profesiones:

- Clínica.

FP2 Especialidades:

- Laboratorio.

APTITUDES Y HABILIDADES NECESARIAS:

- Auténtica vocación.
- Manejar instrumental clínico.
- Ayudar en las distintas curas.
- Confeccionar gráficos con los datos del enfermo, etc.
- Discreción, cordialidad, simpatía, comprensión.
- Limpieza y aseo continuos.
- Adaptación a los horarios y turnos.

SALIDAS PROFESIONALES:

- Hospitales y Centros Sanitarios.
- Consultas médicas privadas.
- Laboratorios y farmacias.
- Ambulatorios y Residencias del SOE.
- Fábrica y empresas.
- Centros geriátricos.

Rama: MODA Y CONFECCION

FP1 Profesiones:

- Moda y confección.

FP2 Especialidades:

- Moda y confección.

APTITUDES:

- Buena vista. Capacidad de observación. Gusto artístico.
- Habilidad manual. Precisión en movimientos y en el trabajo.
- Orden, meticulosidad, intuición.
- Paciencia, honestidad, sentido comercial.

FUTURO PROFESIONAL:

- Talleres de modistería y confección. Bordado de encajes. Casas de modas. Almacenes, etc.
- Fábrica de tejidos.
- Trabajo por cuenta propia.

Rama: PELUQUERIA Y ESTETICA

FP1 Profesiones:

- Peluquería.
- Estética.

FP2 Especialidades:

- Peluquería.
- Estética.

APTITUDES Y HABILIDADES:

- Habilidad manual.
- Buen carácter.
- Discreción y honradez profesional.
- Buena presencia, pulcritud y orden.
- Actividad, dinamismo, inquietud por evolucionar y experimentar.
- Sentido artístico.
- Equilibrio psicológico.
- Tener sentido comercial, saber vender no sólo productos, sino ideas.

SALIDAS PROFESIONALES:

- Cabina o salón propio.
- Trabajo en un salón o una cabina.
- Consejero de ventas de cosméticos.
- Cabina adjunta a medicina.

Por último, es de destacar como salida profesional común en todas las Ramas de la FP para los titulados en FP2 —es decir, TÉCNICOS ESPECIALISTAS— su posible dedicación a la enseñanza como Profesores de Prácticas, tanto en centros privados como oficiales de FP. Concretamente en el B.O.E. del 14 de mayo de 1981 aparece publicada la: «Ley 8/1981, de 21 de abril de retribuciones de Maestros de Taller de Centros Oficiales de Formación Profesional y otros centros docentes», que fija en su articulado el índice de proporcionalidad *ocho* para la determinación de sus retribuciones básicas y del coeficiente *tres coma seis* para establecer sus retribuciones complementarias, lo que supone idéntica equiparación retributiva con los funcionarios del Cuerpo de Profesores de Enseñanza General Básica.

«NOTIUNCULA DIDACTICA: LA SEGUNDA LEY DE DE MORGAN EN UN CASO DE SINTAXIS LATINA»

MARTIN SEVILLA RODRIGUEZ
Departamento de Filología Clásica
Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Oviedo

I. En latín se encuentran construcciones sintácticas del tipo siguiente (Livio, I, 3, 4):

Tantum tamen opes creuerant maxime fuis Etruscis ut ne morte quidem Aeneae nec deinde inter muliebrem tutelam rudimentumque primum puerilis regni mouere arma aut Mezentius Etruscique aut ulli alii accolae ausi sint.

«Tanto había crecido su poderío sin embargo, sobre todo tras la caída de los etruscos, que *ni* siquiera tras la muerte de Eneas *ni* después, en el intervalo de la tutela de la mujer y el comienzo del reinado del muchacho, Mecencio y los etruscos o algunos otros vecinos se atrevieron a coger las armas.»

Donde observamos que la disyunción de las dos proposiciones «Mecencio y los etruscos se atrevieron a coger las armas», «algunos otros vecinos se atrevieron a coger las armas», señalada por la partícula *aut* repetida con cada proposición (1) y afectada por la negación *ne...* (*nec*), equivale a una conjunción con las proposiciones negadas: «...tras la muerte de Enes y después, en el intervalo de la tutela de la mujer y el comienzo del reinado del muchacho, *ni* Mecencio y los etruscos *ni* ningunos otros vecinos se atrevieron a coger las armas».

II. La comprensión de esta equivalencia sintáctica es intuitiva. Pero tanto para el estudioso como para el enseñante de la sintaxis latina puede tener interés, una vez más como en tantos otros campos, la comprobación de esta comprensión intuitiva en términos de la lógica simbólica, como referencia superadora del nivel semántico del enunciado en favor de su comprensión sintáctica.

En efecto, la construcción sintáctica *ne... aut... aut...* equivalente de *neque... neque...* puede simbolizarse del siguiente modo:

$$-(p \vee q) = \bar{p} \wedge \bar{q}$$

Esto es, la negación de una disyunción de dos proposiciones *p* y *q* equivale a la conjunción de las proposiciones *p* y *q* negadas. Esta es precisamente una regla básica en el cálculo de juntores de la lógica de enunciados, la llamada segunda ley de De Morgan (2). Y consiguientemente puede comprobarse la veracidad de este enunciado lógico en las «tablas de verdad»:

<i>p</i> <i>q</i>	$-(p \vee q)$	$\bar{p} \wedge \bar{q}$
1 1	0	0
1 0	0	0
0 1	0	0
0 0	1	1

Donde se observa, efectivamente, que los valores obtenidos para $-(p \vee q)$ son los mismos que para $\bar{p} \wedge \bar{q}$.

(1) Téngase en cuenta que aquí *aut* introduce una disyunción que en principio no tiene por qué ser exclusiva, aunque ése sea el uso propio de *aut*; en ocasiones es empleada dicha partícula en disyunción inclusiva, esto es, introduciendo una alternativa sin idea de exclusión obligada de uno de los términos, *vid.* Bassols, *Sintaxis latina*, II, Madrid, 1973, pág. 111.

(2) *Id.*, por ejemplo entre otros manuales, Manuel Garrido, *Lógica simbólica*, Madrid, 1977, pág. 99.



DOCUMENTACION BIBLIOGRAFICA

MATERIALES DE TRABAJO PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN LA EGB-BUP

JULIO R. FRUTOS
Catedrático de INB

A la hora de plantearse la preparación de una clase, el profesor de Historia ha de buscar no sólo la realización de una programación adecuada, sino los medios que le pueden ayudar a la misma. Actualmente, asistimos a una auténtica avalancha de diferentes «materiales» de trabajo y de artículos que intentan hacer más eficaz la preparación y exposición de la clase en beneficio de profesores y alumnos.

PRIMERA PARTE

En primer lugar, enumeraremos toda una gama de posibilidades que el profesor de esta materia tiene para ayudarse en su cometido profesional. Estos medios van desde los más asequibles, por tratarse de publicaciones fácilmente utilizables, hasta los que para su manejo se necesita de una preparación adecuada, además de poder contar con ellos en el centro, lo que no ocurre con frecuencia.

1. TRABAJOS DE APOYO AL PROFESOR :

Son aquéllos que ayudan a la programación de las diferentes unidades o proporcionan materiales para la clase en beneficio del profesor y de los alumnos.

a) *Materiales para la clase de Historia*, del «Grupo Germania 75». Cuadernos de trabajo I-II y III. Proyecto experimental de didáctica de la Historia para la Historia General de las Civilizaciones de 1.º de BUP.

En la actualidad, este método goza ya de una merecida fama, habiendo sido prácticamente el pionero en España en la introducción de métodos activos para la enseñanza de la Historia (1).

b) *Trabajos prácticos de Historia para 1.º de BUP*. En dos partes, I y II. Se trata de una experiencia muy similar a la anterior, salvo en pequeños detalles (2).

c) *Cuadernos de Estudio de Historia Universal*. Son 32 volúmenes que recogen, en muchos aspectos, los temarios de 1.º de BUP y COU. Son muy útiles, tanto para la realización de trabajos de los alumnos, como para la preparación de explicaciones de los profesores (3).

d) *Trabajos prácticos de Geografía e Historia para 3.º de BUP*. Es el proyecto más reciente. Su metodología tiene el interés de que aporta iniciativas al trabajo de alumnos y profesores. Para los

(1) *Materiales para la clase de Historia*. Grupo Germania 75» del ICE de la Universidad Literaria de Valencia. 1977. En la actualidad los tres fascículos que componen la experiencia son publicados por Editorial Amaya. Salamanca, 1978.

(2) *Trabajos prácticos de Historia para el 1.º de BUP*. Experiencia realizada por el Seminario de Historia del INB «Pompeu Fabra» de Martorell (Barcelona). Los dos fascículos los publica la Editorial Akal. Madrid, 1979.

(3) *Cuadernos de Estudio de Historia Universal*. Editado por Kapelusz-Cinccel. Madrid, 1979.

primeros, la posibilidad de ponerse en contacto con las fuentes de la Historia de España, y para los segundos, la nada desdeñable ocasión de poner un poco de orden en el desastroso temario de 3.º de BUP (4).

2. PUBLICACIONES DE APOYO A LA CLASE:

Vamos a presentar, de forma resumida, obras que a nuestro juicio prestarían un gran servicio a los profesores de Historia. Se trata, por un lado, de colecciones de cuentos sobre Historia. No debe extrañar que los cuentos sean interesantes para la didáctica de la Historia; éstos no son narraciones o historietas sin contenido científico sino, muy al contrario, magníficas series de libros que explican, a un nivel que ya quisiéramos tuvieran nuestros alumnos de los últimos cursos del Bachillerato, las formas de vida de las diferentes épocas históricas o de los pueblos que por ellos han pasado.

Hoy día existen numerosísimas colecciones de este tipo de cuentos, pero aquí sólo citaremos algunas que nos parecen más apropiadas, sobre todo, para 1.º de BUP. Entre los llamados cuentos, también hay algunos que tienen un clarísimo sentido pedagógico y crítico, haciendo hincapié sobre un tipo de Historia o una ideología determinadas.

Por otro lado, traemos a estas páginas una publicación sumamente interesante y que resulta muy práctica, especialmente si se utiliza como modelo para realizar entre los alumnos.

a) Colecciones de cuentos:

Todos los que citaremos tienen una característica en común, tratan fundamentalmente de la vida cotidiana de la gente corriente, en línea con la historia «evenementielle» francesa. Los dibujos, magníficos la mayoría, recogen los hallazgos arqueológicos y documentales más actuales. Otro aspecto que los hace de gran actualidad, en la línea de hoy de la didáctica de la Historia, es que introducen numerosos mapas, diccionarios de conceptos y vocabulario sobre el tema, incluso una reducida bibliografía.

Son, en suma, magníficas guías de consulta para la clase y para el trabajo en grupo de los alumnos de 1.º. En algunos casos, se constatan como perfectos sustitutos de diapositivas o complementarios de los libros de texto.

Pueblos del pasado. En estos momentos van publicados diez títulos: egipcios, griegos, romanos, aztecas, normandos, etc. Cada libro incluye una corta historia cronológica de la civilización descrita y un gráfico comparativo con otros acontecimientos contemporáneos (5).

A través del tiempo. La aportación de esta colección, que presenta títulos como faraones y pirámides, Roma y los romanos, caballeros y castillos, etc., es que plantea los aspectos más cotidianos de la vida de cada clase social con magníficos dibujos explicados con todo lujo de detalles (6). La metodología tiende a hacer ver cómo la historia cambia debido a la evolución de la técnica y las relaciones entre las distintas clases sociales (7).

La vida de los hombres. Sigue la línea de las colecciones anteriores. Algunos títulos son: En tiempos de los grandes descubrimientos, en tiempos de los primeros ferrocarriles, etc. (8).

El museo de los descubrimientos. Esta colección es eminentemente práctica y aborda la temática del desarrollo científico y técnico desde una perspectiva histórica. Es muy útil para iniciar a los alumnos en la nomenclatura de la teoría económica y sus rudimentos de cara a los cursos de 3.º y COU (9).

Nacimiento de una... Quizá la más singular colección de libros para la enseñanza de la Historia, desde una perspectiva de la evolución científico-técnica. El autor de los títulos a los que nos referimos es David Macaulay, profesor de la Rhode Island Schol of Desing, quien pretende en sus textos «explicar los métodos con los que se construyeron algunas de las más importantes obras arquitectónicas que todavía hoy nos asombran». Además de este elemento constructivista, hay que añadir otro, las razones que impulsaron a los hombres a construir o mandar construir tales edificaciones. Los libros sobre la construcción de una catedral, una ciudad romana y una pirámide son perfectamente utilizables en la historia del Arte de COU (10).

Otras colecciones:

De menor calidad para los objetivos que perseguimos, pero útiles no obstante, son por orden de interés, los siguientes: *Historia ilustrada del Mundo* (11), *El Mundo en preguntas y respuestas* (12) y *Erase una vez el hombre* (13).

(4) *Trabajos prácticos de Geografía e Historia para 3.º de BUP.* Editado por Akal. Madrid, 1980.

(5) *Pueblos del pasado.* Editado por Molino. Barcelona, 1979.

(6) Reparemos en que estas técnicas, tan corrientes en los textos de Historia de Francia desde hace ya muchos años, empiezan a serlo también en los libros españoles y de gran éxito en algunas de las experiencias didácticas que exponemos en este artículo.

(7) *A través del tiempo.* Ediciones Plessa-SM. Madrid, 1978.

(8) *La vida de los hombres.* Editorial Molino. Barcelona, 1978.

(9) *El museo de los descubrimientos.* Editorial Plessa-SM. Madrid, 1978.

(10) *El nacimiento de una...* Timun Mas. Barcelona, 1977.

(11) *Historia ilustrada del Mundo.* Ediciones Plessa. Madrid, 1979.

(12) *El mundo en preguntas y respuestas.* SM Madrid, 1978.

(13) *Erase una vez el hombre.* Junior, S. A. Barcelona, 1979.

b) El libro de Historia:

Es uno de los libros de más éxito en los últimos años, libro de texto, incluso, en algunos centros para el 1.º de BUP.

En su origen, fue una obra de Annika Elmquist y otros, editada en Suecia y posteriormente con ediciones en otros países. La metodología marxista que emplea abarca la doble perspectiva de la historia Universal y una breve referencia a la historia del país donde se publica.

En la base técnico-pedagógica de este libro se encuentran las técnicas de los más prestigiosos pedagogos del subdesarrollo, aplicando el comic y los dibujos a la explicación histórica, así como mapas y comentarios de protagonistas anónimos (14).

c) Taller de documentos:

Como ya hemos explicado, el taller de documentos pretende un acercamiento monográfico a distintos temas históricos por medio del manejo de documentos originales. Cada carpeta contiene documentos varios: prensa, cartas, manifiestos, decretos, edictos, actas, bandos, etc., así como una guía de trabajo con preguntas y mapas, a veces mudos, para ser rellenados por los alumnos.

La colección consta de 20 títulos que recogen temas valederos para los tres cursos de Historia del BUP (15).

3. AUDIOVISUALES:

En este apartado, y dada la abundancia de posibilidades, tanto en la existencia de casas productoras de materiales audiovisuales como de distribuidores, hemos optado por hacer una breve, pero significativa, relación de las primeras. Esta selección está ordenada en razón de la utilidad que tienen los diferentes productos para la enseñanza de la Historia y Arte en el Bachillerato. Algunos de los medios que citamos ya no están en el mercado, sin embargo su contenido y el método que preconizan tienen absoluta vigencia (16).

- a) Diapositivas.
- b) Filminas.
- c) Transparencias.
- d) Películas.
- e) Discos.
- f) Cassettes.
- g) Audio-libro.
- h) Discofilm.

a) Diapositivas

En este campo son innumerables las posibilidades de utilización de diferentes marcas. Siguiendo el criterio expuesto anteriormente señalamos:

Producciones Ancora; posee una de las más interesantes colecciones didácticas de diapositivas valedera para los tres cursos de Historia de BUP. Abarca la Historia de España y la Universal en los aspectos más variados: pintura, arquitectura, escultura, miniaturas, artes suntuarias, tapices, etc. De especial interés es la colección más moderna LA HISTORIA DEL MUNDO, totalmente recomendable por su calidad pedagógica y por estar específicamente dirigida a la enseñanza de la Historia General de las Civilizaciones.

Asimismo, son muy recomendables las series, también muy recientes, de la Historia del Arte Español para la optativa de Arte de COU y la Historia de España de 3.º (17).

La Muralla Editorial; otra editorial muy utilizada de antaño en los centros, y quizá de la mayor utilidad para la Historia del Arte Español en su vertiente más monográfica. Su Historia del Arte Español, en la actualidad distribuida por Anaya, presenta temas francamente importantes por la labor de investigación realizada, destacamos los volúmenes dedicados al Románico Español (18).

Codex; de esta editorial son interesantes dos colecciones presentadas en cuadernillos con 12 diapositivas: el mundo de los museos y el mundo de los pintores. Son recomendables para que los alumnos de Arte de COU vayan adquiriendo un pequeño muestrario de diapositivas (19).

Ministerio de Educación; del gran repertorio de diapositivas que posee el Ministerio, muchas de ellas de una calidad bastante floja, destacaremos una colección que, como veíamos en el caso anterior, son asequibles para los alumnos y tienen bastante interés para los profesores, se trata de la colección «Arte en imágenes», cuadernillos de 12 diapositivas sobre temas generales y monográficos de Arte Español.

(14) *Libro de Historia*. César Viguera editor. Barcelona, 1977.

(15) *Taller de documentos*. Editado por Adara. La Coruña, 1977.

(16) Damos direcciones para requerir información, no responsabilizándonos de los cambios en las mismas.

(17) *Producciones Ancora*. Consejo de Ciento, 160. Barcelona.

(18) *La Muralla*. Eduardo Requena, 27. Madrid, 18.

(19) *Editorial Codex*, S. A. Carretera de Garraf a Barcelona, km. 92. San Baudilio de Llobregat. Barcelona.

Destacaremos también los cajones con bandejas de diapositivas aplicables para 1.º de BUP (20).

Hiares Editorial; publica las diapositivas quizá más conocidas. No se pueden olvidar las carpetas, ya clásicas, de la Historia Universal del Arte y de la Cultura y de Historia del Arte Español con temas monográficos sobre los más importantes pintores nacionales (21).

b) Filminas

Casi todas las editoriales a las que nos hemos referido publican series de filminas de Arte e Historia, pero aquí señalaremos sobre todo una.

Filminas Don Bosco; presentan un magnífico repertorio dedicado a la Historia Universal. La característica más apreciable es su carácter didáctico; realizadas con dibujos, son perfectamente utilizables en la asignatura de Historia de 1.º (22).

c) Transparencias

Señalaremos las tradicionales de la empresa *Enosa* para Historia y Arte (serie verde y amarilla). El material se presenta en carpetas de 10 transparencias que, en algunos casos, tienen la posibilidad de superponerse (23).

En la actualidad, es mucho más aconsejable realizar las transparencias según las necesidades de cada profesor, para ello existen láminas apropiadas y toda una serie de utensilios para su confección (24).

d) Películas

En este apartado destacaremos dos campos; uno el dedicado a películas de 16 mm. y súper 8 mm., aptas para proyectar en clase, y otro a películas de larga duración para proyectar en cines o salones de los centros de enseñanza. Destacaremos también la penuria existente en películas del primer apartado dedicadas a la Historia de España y Universal.

– 16 mm. y súper 8 mm.:

La ya citada *Editorial Ancora* distribuye películas de 16 mm. de Historia del Arte Universal para la asignatura de COU (25).

En súper 8 mm. distribuye películas de Historia del Arte Español *Mape Films* (26).

– Películas larga duración:

Las películas de larga duración están sometidas al tráfico y distribución de agencias que controlan los títulos producidos por las grandes compañías. Para tener acceso a estas películas, de cuyo interés didáctico nadie puede dudar como complemento de la clase de Historia, hay que consultar los catálogos de estas casas distribuidoras; entre ellas señalaremos una especializada en películas de forum y cine club, *Norte Films*, que publica todos los años un catálogo con las películas recomendadas a unos precios asequibles para los centros de enseñanza (27).

e) Discos

No hay en España casa alguna que publique discos con temática histórica. Sin embargo, sí hay que citar en este apartado la posibilidad de llevar a la clase música clásica y tradicional del folklore español, enormemente apropiado para muchos temas de Historia. Una audición de música medieval, renacentista o sinfónicas del Romanticismo pueden ser inestimables apoyos a una explicación de Historia. En la actualidad, existen en el mercado algunos discos, muy pocos, que reproducen discursos o ambientan algunos acontecimientos históricos. Citemos los publicados por el Ministerio de Educación sobre los discursos del General Franco y difusora internacional de Barcelona (28).

f) Cassettes

Lo mismo podríamos decir de este medio. La ventaja de la cassette es que su grabación es mucho más asequible y puede constituir una actividad de clase para los alumnos. En este campo sí hay más posibilidades en el mercado español, pues se han publicado cassettes con discursos y entrevistas de líderes políticos nacionales e internacionales.

(20) Ministerio de Educación. Servicio de Publicaciones.

(21) *Hiares Editorial*. Pajaritos, 47. Madrid-7.

(22) *Filminas Don Bosco*. Alcalá, 164. Madrid-28.

(23) Ver la bibliografía al final de este capítulo sobre medios audiovisuales.

(24) Ver RODRIGUEZ PATON, J. y RODRIGUEZ, J. L., *El retroproyector*, en Cuadernos Nuevo Horizonte Educativo de Ediciones Didascalía. Madrid, 1975.

(25) Ver notas 17 y 53 de este artículo.

(26) *Mape Films*. Fernández Balsera, 26. Avilés (Asturias).

(27) *Norte Films*. Magallanes, 8. Santander.

(28) Viene publicando varios gráficos y retrospectivas desde la década 1808-1910.

g) Audiolibro

Nos hacemos eco aquí de una publicación fallida casi nada más empezar, pero que tiene un gran interés para el historiador y para la enseñanza de la Historia. Se trata de un conjunto formado por una publicación escrita, un disco, un librito explicativo de éste con grabados alusivos y de posters ilustrativos del tema.

La experiencia, interesantísima, se lleva a cabo con un tema: Fascismo, génesis y desarrollo, realizado por el periodista Eduardo Haro Tecglen. El disco se compone de 9 fragmentos de discursos de Adolfo Hitler desde 1933 hasta enero de 1945. Los discursos están traducidos en un librito adjunto, y los posters son uno de Hitler y otro de Mussolini, alusivos al juicio de Núrenberg y a una concentración de masas en torno al líder fascista (29).

h) Disco-Film

Como en el caso anterior, fue una experiencia de escaso éxito editorial, aunque queda ahí como método válido para el trabajo en la clase.

La obra se componía de textos, cassettes, discos y diapositivas sobre diez temas de la historia de España. En cada carpeta se incluía un cuestionario de preguntas sobre los contenidos inmersos en los discos y cassettes y un vocabulario explicativo de términos. El contenido de los discos se basaba en la narración del capítulo correspondiente y las cassettes en obras musicales que ambientaban la época en cuestión.

Su autora, Teresa Uriburu, presentó este método de trabajo en el Seminario Iberoamericano de Orientación Profesional, el año 1967. Esto viene a demostrar que la didáctica de la historia no es tan moderna como puede parecer.

La única crítica que se puede hacer a esta obra es que, desde el punto de vista de la efectividad, vale más el método de elaboración que los contenidos, puesto que los alumnos tienen una participación muy reducida y se limitan prácticamente a escuchar y ver, aunque, en muchos casos, ya es demasiado (30).

4. OTROS:

En este grupo incluimos toda una serie de instrumentos de trabajo nada novedosos, pero siempre actuales, cuya utilización es en muchas ocasiones engorrosa requiriendo auténtica «vocación» y dedicación:

a) Varios

- Monedas, sellos y billetes (31).
- Láminas adhesivas (32).
- Fotografías.
- Postales.
- Escayolas.
- Esferas terrestres-políticas.

b) Atlas históricos

Además del tan conocido Atlas Histórico Mundial de Herman Kinder y Werner Hilgemann (33), citaremos otro más reciente publicado por Noguera Rizzoli, menos denso y por ello más manejable para los alumnos de Bachillerato.

Los tradicionales atlas históricos de España y Universal de TEIDE (Vicens-Vives) siguen siendo insustituibles por su simplicidad no exenta de rigor, especialmente el de España tan huérfana en este campo de los atlas históricos (34).

c) Mapas históricos

Dentro de este grupo hay que distinguir mapas mudos y los históricos.

Entre los mapas mudos destacaremos el material publicado por la editorial Vicens-Vives para los cursos 1.º y 3.º de BUP.

Los mapas históricos sufren una penuria grande en nuestro país; los más importantes proceden de Francia, siendo recomendables, sobre todo, los de ANDRE, con texto en francés y cuyos títulos

(29) HARO TECGLEN, E., *Fascismo, génesis y desarrollo*. Videosistemas. Madrid, 1974.

(30) URIBURU, T., *Historia de España*. Aguilar. Juan Bravo, 38. Madrid-6. Madrid, 1969.

(31) Existen en el mercado diferentes catálogos que se pueden proyectar en el opascopio. Entre ellos recomendamos los anuales de EDIFIL, S. A. Barcelona y el catálogo HEVIA de sellos de España. Madrid.

(32) Muy interesantes para confeccionar murales y trabajos de Historia. Editados por DIFUSORA DE CULTURA, S. A. Valencia.

(33) KINDER, H. y HILGEMANN, W., *Atlas Histórico Mundial*, 2 tomos. Madrid, 1970.

(34) VICENS-VIVES, J., *Atlas de Historia de España y Universal*. Distintas ediciones. Barcelona.

son utilizables en 1.º y COU para la asignatura de Historia General de las Civilizaciones y Contemporánea respectivamente.

También son recomendables los de VALLARDI valederos para la Historia de 1.º (35).

d) Cuadros genealógicos

Incluimos este medio de trabajo por su aprovechamiento en las explicaciones de Historia y como apoyo al estudio de los alumnos, que de esta manera no tienen necesidad de memorizar más que los datos y fechas imprescindibles.

A los clásicos de Asián Peña y Jesús P. Martínez (36) añadiremos los editados por SALVAT y MIDESA, S. A. para la Historia del Arte y la Historia Universal.

5. REVISTAS:

No conocemos ninguna revista especializada dedicada exclusivamente a la didáctica de la Historia. Es por lo que en la relación que ponemos en este artículo aparecen todas las revistas que, dedicadas a temas didáctico-pedagógicos, incluyen esporádicamente artículos sobre la enseñanza de la Historia.

De entre todas ellas destacaremos varias por la asiduidad en la publicación de temas de didáctica de la Historia: de las nacionales, REVISTA DE BACHILLERATO, CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, AULA ABIERTA, BORDON y LIMEN; de las extranjeras, TEXTES ET DOCUMENTS POUR LA CLASSE y L'EDUCATEUR.

SEGUNDA PARTE

Al igual que en el apartado anterior, vamos a reseñar experiencias realizadas por profesores de Historia aplicadas al bachillerato.

Por tratarse de publicaciones, nos remitiremos exclusivamente a sus fuentes para que aquellos que lo deseen las consulten. El orden no obedece a ningún criterio metodológico ni cronológico. Exclusivamente se mencionan algunos artículos o capítulos de publicaciones, que aportan innovaciones a la didáctica de la Historia y son accesibles.

1.-*Método de asimilación de «Modelos históricos»*. Experiencia realizada en el I.E.P. Joanot Martorell, por el equipo de Montserrat Llorens para el curso 1.º de BUP (37).

2.-*Realización de trabajos en el 3.º de BUP*. Programación de la asignatura con aplicaciones prácticas, realizadas en el seminario de Geografía e Historia del I.N.B. Padre Manjón de Ganada (38).

3.-*Práctica de Historia*. Método de investigación para el bachillerato propuesto por Gonzalo Zaragoza (39).

4.-*Una experiencia metodológica para la Historia de 1.º de BUP*. Comunicación presentada por Manuela Balanzá en las Jornadas de Metodología y Didáctica de la Historia de Santander (40).

5.-*Didáctica de la Historia en 1.º de BUP*. Experiencia del «Grupo Alemania 75». Breve resumen de la misma a cargo de Joaquín Prats y Xavier Paniagua (41).

6.-*Une réalisation de travail independant*. Se trata de una interesante experiencias conjunta de Geografía e Historia del centro escolar Saint-Imier de Lyon (42).

7.-*Algunas sugerencias sobre el trabajo en grupo entre profesores de Geografía e Historia*. Por Juan Haro Sabater (43).

8.-*Historia de las Civilizaciones: Mis tres cursos de experiencia en el 1.º de bachillerato*. Por Lorenzo García (44).

9.-*Ejemplificación de una unidad didáctica: La Revolución Industrial* (45).

10.-*Ideas para un planteamiento de la didáctica de la didáctica de la Historia*. Por M. Llorens Serrano (46).

11.-*Didáctica de la Historia: Documentos de trabajo*. ICE de la Universidad de Madrid. Cursos de formación del profesorado de Madrid. Trabajo de José Vila Selma (47).

12.-*Enfoques modernos de la Enseñanza de la Historia*. Por Mará Negrete de Miretzky (48).

(35) Estos mapas son distribuidos por la casa EIMLER-BASANTA y HASSE, S. A. Mesón de paños n.º 3. Madrid-13.

(36) ASIAN PEÑA, J. L., *Tablas sincrónicas para facilitar el estudio y el recuerdo de la Historia*. Editorial Bosch. Barcelona, 1961.

Y MARTINEZ, J. P. *Historia de España*, 2 volúmenes, e *Historia Universal*, 4 volúmenes. Varias ediciones. Madrid.

(37) V. *Revista de Pedagogía* n.º 34, págs. 14 y ss.

(38) V. *Revista de Bachillerato* n.º 2, págs. 66 y ss.

(39) V. *Revista de Pedagogía* n.º 34, págs. 10 y ss.

(40) V. *Jornadas de Metodología y Didáctica de la Historia en el Bachillerato*. Santander, 1976.

(41) *Revista de Pedagogía*, n.º 34, págs. 16 y ss. Sobre este tema ver también: *Monográfico de Historia de la Revista de Bachillerato* correspondiente al n.º 5, págs. 41 y ss. Y *Aula Abierta*, n.º 25, págs. 43 y ss.

(42) V. *Revista Pedagogic*. Diciembre de 1974, n.º 10, págs. 887 y ss.

(43) V. *Revista de Bachillerato*. Monográfico citado, págs. 25 y ss.

(44) *Ibidem*, págs. 54 y ss.

(45) V. *Coordinación didáctica de los niveles escolares EGB-2 y BUP* de Santander, op. cit..., págs. 118 y ss.

(46) V. *Jornadas de Metodología...* Santander, 1976.

(47) V. *I.C.E. de la Universidad de Madrid*. Madrid, 1970.

(48) V. *Revista Limen*, n.º 40, págs. 75 y ss.

- 13.—*Jornadas sobre didáctica de la Historia en BUP*. En la Universidad Autónoma de Madrid (49).
- 14.—*Sobre la Historia General de las Civilizaciones*. Artículo de Antonio Fernández García (50).
- 15.—*Prácticas de evaluación de la Geografía e Historia en el BUP*. Trabajo del I.C.E. de la Universidad de Santiago de Compostela (51).
- 16.—*Cine y Didáctica de la Historia*. De Guillermo Llorca Freire (52).

(Continuará en otro número)

(49) V. *Revista de Bachillerato*, n.º 3, págs. 111 y ss.

(50) V. *Ibidem*, n.º 1, págs. 39 y ss.

(51) V. *I.C.E. de la Universidad de Santiago de Compostela: Prácticas de Evaluación de la Geografía y la Historia en el BUP*. Santiago de Compostela.

(52) V. *Revista de Bachillerato*, n.º 18, abril-junio de 1981. Madrid, 1981, págs. 61 y ss.

LIBRERIA

OJANGUREN

Julio Rojo Fernández

**Plaza de Riego, 3
Teléfono 21 88 24**

**Apartado 40
OVIEDO**

Libros y revistas nacionales y extranjeras

Suscripciones

Cuentas corrientes de librería

LA LITERATURA INFANTIL EN LA ESCUELA SELECCION BIBLIOGRAFICA

Si tenemos en cuenta que hace apenas dos siglos que empezó a atribuirse a la literatura una función propia, a considerársela con un valor por sí misma, sin tener que justificar su existencia sirviendo a la moral ciudadana, a la filosofía u otras ciencias del saber —y que las doctrinas francesas de «l'art pour l'art» aún hubieron de propagar esta función de la literatura— no nos resultará sorprendente el comprobar que la literatura escrita para la infancia llevase sobre sí el peso de la Pedagogía y de las ideas moralizantes hasta épocas relativamente recientes. De tal manera esto fue así que las lecturas infantiles se convertían muy frecuentemente en objeto de ásperos ataques si no seguían los cánones morales o la moda pedagógica del momento. Un exponente claro de ello es la condena que en el siglo XVIII se hizo a los cuentos de Hadas y a la Literatura con elementos fantásticos; condena motivada por las doctrinas de Rousseau y sus seguidores quienes convirtieron a la razón en el único mito permitido.

Anteriormente, en Inglaterra, Locke ya había atacado a la fantasía al decir sobre las lecturas infantiles:

«...and yet no such as should fill his head with perfectly useless trumpery, or lay the principles of vice and folly» (1).

Y, más tarde, la ilustre moralista inglesa S. Trimmer escribe un artículo punzante a propósito de una edición de Cuentos de Hadas publicada en 1808:

«A moment's consideration will surely be sufficient to convince people of the least reflection, of the danger, as well as the impropriety of putting such books as these into the hands of little children, whose minds are susceptible of every impression; and who from the liveliness of their imagination are apt to convert into realities whatever forcibly strikes their fancy» (2).

España no fue excepción a la moda del racionalismo francés y Tomás de Iriarte, una de las personas más interesadas en dar lecturas pedagógicas a la infancia, lo atestigua al decir que:

«el mal está en que los niños se aficionen a lo maravilloso por más falso o inverosímil que sea; postponen lo verdadero, lo provechoso y lo necesario» (3).

No obstante, los Cuentos de Hadas lograron sobrevivir a los dardos de las mentes de la Ilustración, cosa que no ocurrió con toda la serie de lecturas que bajo el lema de «instruir deleitando» daban a los niños de la época. El Romanticismo, los movimientos sociales y políticos junto con los avances de la psicología, la pedagogía y otras ciencias contribuyeron a sensibilizar al adulto respecto al niño y así, a fines del siglo XIX, se empieza a concebir una Literatura Infantil como instrumento placentero de lectura. Fue éste un proceso cauteloso y en este período no es infrecuente hallar obras donde convive el arte con lo didáctico —tal es el caso de *Las aventuras de Pinocho*, de Collodi o de alguno de los cuentos del P. Coloma—. Del nuevo concepto de la infancia y sus valores surgieron las fantasías victorianas, que abrieron un inmenso abanico de posibilidades a toda la Literatura Infantil general. La reflexión de dar al niño lo que de infantil lleva el adulto dentro tuvo su fruto en *Alicia en el País de las maravillas*, en *El Viento en los Sauces*, en *Peter Pan*, etc., y sobre todo en los bellos versos de E. Lear, máximo exponente de lo que se dio en llamar literatura del «nonsense» o del disparate.

En nuestro siglo XX el campo literario infantil continuó en progreso creciente, con las matizaciones naturales según el proceso evolutivo de cada país. En lo que a España atañe, estos últimos años han sido verdaderamente pródigos. Tanto es así que nos preguntamos si muchos de los libros infantiles publicados hoy día estarán, no sólo al servicio de ciertas ideas pedagógicas —el adulto aún cae en la tentación de dar al niño lecturas formativas— o de la moral, como en otras épocas estuvieron, sino también al servicio de fuertes intereses comerciales e incluso políticos. ¿Cómo explicar sino el lamento de algunos críticos y escritores? Ivan Southall definió la situación con aplaudido acierto en 1969:

(1) LOCKE, John: Some thoughts concerning Education (1693). Scolar Press, 1970, pág. 183.

«...y que no sean de tal manera que llenen su cabeza con frivolidad inútil o siembren los principios del vicio y la locura».

(2) TRIMMER, S.: «On the Care Which is Requisite in the Choice of Books for Children». Guardian of Education, 4 (1805). (Un momento de reflexión seguramente que será suficiente para convencer a la gente más irreflexiva del peligro, así como de lo inadecuado de poner libros como estos en las manos de los pequeños cuyas mentes son susceptibles de toda impresión y quienes debido a la viva imaginación que poseen, pueden convertir en realidades cualquier cosa que impresione enérgicamente sus fantasías.)

(3) IRIARTE, T. Nota tomada de C. Bravo Villasante: *Historia de la Literatura Infantil Española*. Ed. Doncel, 1972, pág. 64.

«Beyond the writer, between him and the child, has grown a barbed-wire entanglement throw which his book, beating his own blood, must thrust its way» (4).

La difícil puesta al día de padres y educadores en lo que a la materia se refiere, debido a la creciente aparición de obras nuevas y a la escasa orientación por parte de la crítica, es un hecho obvio (5). Este factor y la petición directa de algunos profesores de EGB han sido los principales móviles que dieron lugar a la relación de lecturas que hoy ofrecemos. Como es natural el criterio seguido para la selección de las mismas se basó atendiendo a su calidad literaria y artística y también teniendo en cuenta el gusto que el niño generalmente muestra hacia la fantasía, la aventura y los personajes emancipados.

La elaboración de una lista de lecturas o de cualquier selección de obras constituye siempre una empresa ardua además de delicada y arriesgada. Delicada porque puede herir susceptibilidades, ya que siempre cabe la posibilidad de dejar olvidado en el tintero algo importante, y arriesgada porque pese a haberse intentado una objetividad crítica en la selección, ¿qué crítico es capaz de abstraerse a la subjetividad de su gusto personal de una manera total? También es evidente que la clasificación por edades es sólo una aproximación de carácter general pues de todos es sabido que niños de una misma edad pero procedentes de diferentes ambientes culturales tienen un nivel de lectura y unos esquemas mentales totalmente diferentes. De todo ello somos conscientes, pero aun así tenemos la esperanza de que la lista sea de cierta utilidad para algunos. Para quienes deseen una información más amplia o más detallada sobre lecturas infantiles pueden remitirse a la bibliografía específica que adjudicamos al final.

I. De 2 a 5 años

LIBROS DE IMAGENES SIN TEXTO:

BRUNA, Dick: *Historias sin palabras*. Ed. Aguilar.
Colección Hablemos: Ed. La Galera (varios títulos).
Colección Caracol: Ed. La Galera (series de cuentos de Hadas clásicos).
Colección Libros para mirar: Ed. Altea (varios títulos).
VILLARRUBIAS, Pía: *Colección Tina-Ton*. Ed. Juventud (varios títulos).

LIBROS DE IMAGENES CON POCO TEXTO:

BRIGGS, Raymond: *Papá Noel*. Ed. Miñón.
BRUNA, Dick: Series Canelo y Miffy con varios títulos. Ed. Aguilar.
CAPDEVILLA, J.: Serie Teo (varios títulos). Ed. Tinún Más.
Equipo Rosa Sensat: Colec. Primeras imágenes, primeras palabras (varios títulos). Ed. La Galera.
LISSON, A. y PRATS, P.: Colección poquito a poco. Varios volúmenes. Ed. La Galera.
SENDAK, M.: *Donde viven los monstruos*. Ed. Alfaguara.
SCARRY, R.: Diccionario Infantil (varios títulos). Ed. Bruguera.
SCARRY, R.: Cuadernos (varios títulos). Ed. Bruguera.
VAN ESSEN, A. y DELESSERT, E.: *Colección Yok-Yok*. Varios títulos. Ed. María di Mase.
WOLDE, G.: Serio Toto. Ed. Alfaguara.

II. De 5 a 8 años

AMO, M.: *Chitina y su gato*. Ed. Juventud.
BURNIGHAN, J.: *Harlequin el zorro que bajó del valle*. Ed. Miñón.
BURNIGHAN, J.: *Trubloff, el ratón que quería tocar la balalaica*. Ed. Miñón.
BRUNHOFF, Jean de: *Historia de Babar el elefantito, El viaje de Babar y El Rey Babar*. Ed. Alfaguara.
CAPMANY, M.^ª A.: *Ni tuyo ni mío*. Ed. La Galera (ilustra C. Solé).
COLE, Tamasin: *14 ratones y un señor cazarratones*. Ed. María di Mase.
Cuentos populares: Varios títulos. Adaptación de Marta Mata y otros. Ed. La Galera.
DELESSERT, E.: *Cómo el ratón descubre el mundo*. Ed. Altea.
FERNÁNDEZ SANTOS, J.: *El reino de los Niños*. Ed. Debate.
FOREMAN, M.: *Los Dinosaurios*. Ed. María di Mase.
GAGE, W.: *Matilde y el fantasma*. Ed. Altea.
GARCÍA-SÁNCHEZ, J. L. y PACHECO, M. A.: Colección los derechos del Niño. Varios títulos. Ed. Altea.
GARCÍA-SÁNCHEZ, J. L. y PACHECO, M. A.: *El Gigante analfabeto*. Ed. Altea.
GREEN, G.: *El Cochecito de bomberos*. Ed. Debate.

(4) SOUTHALL, I.: «A critique of Children's Book Reviewing». Reimpreso en *Children and Literature*, de V. Haviland. Ed. The Bodley Head, 1973.

(5) «Detrás del escritor, entre él y el niño ha crecido una alambrada de pinchos a través de la cual su libro debe de hallar camino, incluso a costa de su propia sangre.»

(5) Según el Gabinete de estadística del Ministerio de Cultura, de 17.020 niños encuestados en 1979 de edad comprendida entre los 6 y 13 años habían leído cuentos (no tebeos) por recomendación de sus padres un 6,5 %, por el profesor un 7,8 % frente a un 18,5 % que tuvo conocimiento de ellos a través de hermanos o amigos. En Asturias la estadística reza así: recomendados por el padre un 0,3 %, por el profesor un 4,5 % y por hermanos un 13,5 %.

GREEN, G.: *El Pequeño tren*. Ed. Debate.
 HERRING, A.: *El osito que no quería dormir*. Ed. Kapelusz.
 JANOSCH: *El hombrecillo de la manzana*. Ed. Lumen.
 KAUFMANN, A.: *Esta es mi ventana*. Ed. Interduc-Schroedel.
 LECLERQ, J. P. y SOLE, C.: *Peluso y la Cometa*. Ed. Miñón.
 LIONN, Leo: *Un pez es un pez y La Casa más grande del Mundo*. Ed. Kapelusz.
 LOBEL, Arnold: *Historias de Ratones*. Ed. Alfaguara.
 LOBEL, Arnold: *Sapo y Sepo son amigos*. Ed. Alfaguara.
 LOBEL, Ana: *El gallo y la gallina van a ser reyes*. Ed. Altea.
 MORENO VILLA, J.: *Lo que sabía mi loro*. Ed. Alfaguara.
 PIERINI, F. y SOLE, C.: *El niño que quería volar*. Ed. Miñón.
 SENDAK, M.: *Minibiblioteca*. Ed. Alfaguara.
 TISON, A. y TAYLOR: *El viaje de Barbapapá y otros títulos*. Ed. Juventud.
 UNGERER, T.: *Los tres Bandidos*. Ed. Miñón.
 VÁZQUEZ-VIGO, C.: *El rey que voló*. Ed. Altea.
 WOLFEL, U.: *27 historias para tomar la sopa*. Ed. Interduc-Schroedel.

III. De 8 a 10 años

ARMIJO, C.: *Los Batautos y Más Batautos*. Ed. Juventud.
 ARMIJO, C.: *Los Batautos hacen Batautadas*. Ed. Espasa-Calpe. Col. Austral Juvenil.
 ARMIJO, C.: *El Pampinoplas*. Ed. S.M.
 ARMIJO, C.: *Mercedes e Inés*. Ed. Noguer.
 ANTONIORROBLES: *Azulita y rompetacones*. Ed. Aguilar.
 ANDERSEN, H. Ch.: *Cuentos*. Ed. Juventud (ilustra A. Rackham).
 BAUMAN, K.: *Joachin el barrendero*. Ed. Lumen.
 CARROL, L.: *Alicia para los pequeños*. Ed. Alfaguara (ilustra Tenniel).
 FARIAS, J.: *Algunos niños, 3 perros y más cosas*. Ed. Espasa-Calpe. Col. Austral Juvenil.
 FUERTES, G.: *Las tres reinas magas, Cangura para todo y La momia tiene catarro*. Ed. Ecueta Española.
 GEFAELL, M.^a L.: *Antón retaco y otros títulos de la serie*. Ed. Narcea.
 GARCÍA-SÁNCHEZ, J. L. y PACHECO, M. A.: *El último lobo y caperucita*. Ed. Labor.
 GRIMM, Hermanos: *Cuentos*. Ed. Juventud (ilustra Rackham).
 HOFFMANN, E. I.: *Cascanueces y el rey de los ratones*. Ed. Espasa-Calpe. Col. Austral Juvenil.
 HORNA, L.: *¿Quieres que te enseñe a hacer un pan?* Ed. Everest (ilustra el mismo autor).
 IONESCU, A.: *De un país lejano*. Ed. Doncel.
 JANOSCH: *Aventuras en el baúl de los juguetes*. Ed. Labor.
 LEAF, M.: *El toro Ferdinando*. Ed. Loguez.
 MATUTE, A. M.^a: *Carnabalito*. Ed. La Gaya. Col. Moby Dick.
 MATA, M.: *El país de las cien palabras*. Ed. La Galera.
 OBIOLS, M.: *Ay Filomena, Filomena!* Ed. Juventud.
 PACHECO, M. A. y GARCÍA-SÁNCHEZ, J. L.: *Colección Fábulas de ahora mismo (10 títulos)*. Ed. Altea.
 PRESS, H. Jurgén: *Las aventuras de la mano negra*. Ed. Espasa-Calpe. Col. Austral Juvenil.
 RICO DEL ALBA, L.: *El mausito*. Ed. Miñón.
 TOLSTOI, C.: *Cuentos para niños*. Editorial Progreso.
 TOMLINSON, Jill: *El Búho que tenía miedo en la oscuridad*. Ed. Miñón.
 TOMLINSON, Jill: *Hilda la Gallina*. Ed. Miñón.
 TOMLINSON, Jill: *Los progresos de pingüino*. Ed. Miñón.
 WOLFEL, U.: *30 Historias de tía Mila*. Ed. Espasa-Calpe. Col. Austral Juvenil.
 WOLFEL, U.: *Las travesuras de Julio*. Ed. Noguer.
 ZIMNIK, R.: *El pequeño tigre y los gansters*. Ed. Lumen.
 ZIMNIK, R.: *La Grúa*. Col. Austral Juvenil. Ed. Espasa-Calpe.

IV. De 10 a 12 años

AMO, Javier del: *La nueva Ciudad*. Ed. Alfaguara.
 AMO, M. del: *Aparecen los Block*. Ed. Juventud.
 AMO, M. del: *Zuecos y naranjas*. Ed. La Galera.
 AFANASIEV: *Cuentos populares rusos*. Ed. La Gaya. Col. Moby Dick.
 ALONSO, F.: *El hombrecito vestido de gris*. Ed. Alfaguara.
 ALONSO, F.: *Feral y las cigüeñas*. Ed. Noguer.
 ANTONIORROBLES: *Hermanos monigotes, Cuentos por orden alfabético y Cuentos de los juguetes vivos*.
 Col. Moby Dick. Ed. La Gaya.
 BARRIE, J. M.: *Peter Pan y Wendy*. Ed. Juventud.
 BUCK, P.: *El Dragón Mágico*. Ed. La Gaya. Col. Moby Dick.
 BRAVO VILLASANTE, C.: *Las tres naranjas del amor*. Ed. Noguer.
 CASONA, A.: *Flor de Leyendas*. Ed. Aguilar.
 COLLODI, C.: *Las aventuras de Pinocho*. Ed. Alianza Editorial.

CONDE, C.: *Un conejo soñador rompe con la tradición, Una niña oye una voz y otros títulos* en Ed. Escuela Española.

COOPER, F.: *El último Mohicano*. Ed. Altea.

CROMPTON, R.: *Aventuras de Guillermo* (varios títulos). Ed. Molino.

DAHL, Roald: *Charlie y la fábrica de chocolate*. Ed. Alfaguara.

DELIVES, M.: *Mi mundo y el mundo*. Ed. Miñón.

ENDE, M.: *Jim Botón y Lucas el maquinista*. Ed. Noguer.

FAULKNER, W.: *El árbol de los deseos*. Ed. Lumen.

FORTUN, E.: *Celia en el colegio y otros títulos* en Ed. Aguilar.

GEFAELL, M.^a L.: *Las Hadas de Villaviciosa de Odón*. Ed. Alfaguara.

GOSCYNNY-SEMPE: *El Pequeño Nicolás*. Ed. Alfaguara.

GRAHAME, K.: *El viento en los sauces*. Ed. Juventud.

GRIPE, M.^a: *Hugo y Josefina*. Ed. Noguer.

GRIPE, M.^a: *Elvis karlsson y Elvis, Elvis!* en Ed. Alfaguara.

IONESCO, A.: *El País de las cosas perdidas y Detrás de las nubes* en Ed. Doncel. *Donde duerme el agua*, en Ed. Labor.

JANSSON, T.: *La familia Mumín*. Ed. Noguer.

JARRELL, R.: *La familia animal*. Ed. Alfaguara.

JIMÉNEZ LANDI, A.: *Leyendas de España*. Ed. Aguilar.

KÄSTNER, E.: *El 35 de mayo*. Ed. Alfaguara.

KIPLING, R.: *El libro de la Selva*. Ed. Tinún Mass.

KURTZ, C.: *Color de fuego*. Ed. Lumen.

KURTZ, C.: *Piedras y trompetas*. Ed. Noguer.

KRUSS, J.: *El águila y la paloma*. Ed. Miñón.

LAGERLÖF, S.: *El maravilloso viaje de Nils Holgersson a través de Suecia*. Ed. Edival.

LEÓN, M.^a T.: *Rosafria, la patinadora de la luna*. Col. Moby Dick. Ed. La Gaya.

LINDGREN, A.: *Pippa mediaslargas*. Ed. Juventud.

MANCI, A.: *Orzowei*. Ed. Noguer.

MAUROIS, A.: *Reventones y Alambretes*. Ed. Labor.

MATUTE, A.: *Paulina y el saltamontes verde*. Ed. Lumen.

MORALES, R.: *Leyendas del Al-Andalus*. Ed. Aguilar.

RODARI, G.: *Cuentos por teléfono*. Ed. Juventud.

RODARI, G.: *Cuentos escritos a máquina*. Ed. Alfaguara.

RICO DEL ALBA, L.: *Josfa, su mundo y la oscuridad*. Ed. La Galera.

SAINT-EXUPERY, A.: *El pequeño príncipe*. Alianza Editorial.

SÁNCHEZ SILVA: *La Burrita Non*. Ed. Doncel.

SENDAK, M.: *Didola, Pidola, Pon*. Ed. Alfaguara.

SORRIBAS, S.: *Festival en el barrio de Pitus*. Ed. La Galera.

STEVENSON, R. L.: *La Isla del Tesoro*. Ed. Altea.

TEXIDOR, E.: *Diego, Berta y la máquina de rizar niebla*. Ed. La Galera.

TURÍN, A. Colección a favor de las niñas. Varios títulos. Ed. Lumen.

TWAIN, M.: *Aventuras de Tom Sawyer*. Ed. La Gaya. Col. Moby Dick.

VALLVERDU, J.: *Polvorón; Tres Chacales en la ciudad; Roque el traperero; Un caballo contra Roma; Mir el Ardilla; Inventores de fantasmas y Girasol de Historias*. Ed. La Galera.

VERNE, J.: *20.000 leguas de viaje submarino*. Ed. Altea.

WOLFEL, U.: *Historia de Pimmi*. Ed. Noguer.

V. De 12 a 15 años

ALCOTT, L. M.: *Mujercitas*. Ed. Molino.

ANDERSEN, H. Ch.: *La sombra y otros cuentos*. Alianza Editorial.

BARCELÓ I CULLERES, J.: *Ojos de Jineta y Que comience la fiesta*. Ed. La Galera.

BOLL, H. y otros: *El Hombre que vino de Groenlandia*. Ed. La Gaya. Col. Moby Dick.

BRADBURY, Ray: *Cuentos del futuro*. Ed. Lumen.

CABRE, J.: *El extraño viaje que nadie creyó*. Ed. La Galera.

CALVINO, I.: *El varón rampante y El Caballero inexistente*. Ed. Bruguera, Colec. Libro Amigo.

CARROLL, L.: *Alicia en el País de las Maravillas y Alicia a través del espejo*. Alianza Editorial.

CAMERON, E.: *El patio de los niños de piedra*. Ed. Alfaguara.

CLARÍN, L.: *Adiós Cordera y otros cuentos*. Col. Austral. Ed. Espasa-Calpe.

CHRISTOPHER, J.: *Los Guardianes*. Ed. Alfaguara.

CORTÁZAR, J.: *Historias de Cronopios y de Famas*. Ed. Edhasa.

CONRAD, J.: *Juventud*. Ed. La Gaya. Col. Moby Dick.

DIKENS, Ch.: *Historia de dos ciudades*. Ed. Altea.

DEFOE, D.: *Aventuras de Robinson Crusoe*. Ed. Legasa.

ENDE, M.: *Momo*. Ed. Alfaguara.

FOURNIER, A.: *El Gran Meaulnes*. Ed. Bruguera.

GISBERT, J. M.: *Escenarios fantásticos*. Ed. Labor.

GISBERT, J. M.: *El misterio de la isla Tokland*. Ed. Espasa-Calpe. Col. Austral Juvenil.

- GRIMM, Hermanos: *Cuentos*. Alianza Editorial.
- JANOSCH: *Leo Pulga mágica o la caza de leones en Oberfimmel*. Ed. Alfaguara.
- KERR, J.: *Cuando Hitler robó el conejo rosa*. Ed. Alfaguara.
- KIPPLING, R.: *La colina de Pook*. Ed. Bruguera.
- KAUFMANN, H.: *Luna roja y tiempo cálido*. Ed. Noguer.
- KURTZ, C.: *Veve*. Ed. Noguer.
- LONDON, J.: *La llamada de la selva*. Ed. La Gaya.
- MANILA, G. J.: *El rey Gaspar*. Ed. La Galera.
- MARTÍNEZ GIL, F.: *El río de los castores*. Ed. Noguer.
- MELVILLE, H.: *Moby Dick*. Ed. Edival.
- MOLINA, M.^a I.: *Las ruinas de Numancia*. Ed. Doncel.
- MOREY, W.: *Mi amigo el oso Guy*. Ed. Molino.
- ORIOI I VERGÉS: *La chica del tambor y La ciudad sin murallas*. Ed. La Galera.
- PÉREZ AVELLO, C.: *Vikingos al remo*. Ed. Noguer.
- POE, E. A.: *Cuentos de Misterio*. Ed. La Gaya. Col. Moby Dick.
- TEIXIDOR, E.: *Un aire que mata*. Col. Moby Dick. Ed. La Gaya.
- TOLSTOI, E.: *Historia de mi infancia*. Ed. Labor.
- TOWNSEND, J. R.: *El castillo de Noé*. Ed. S.M.
- VALVERDU, J.: *Cita en la Cala Negra*. Ed. Noguer.
- VERNE, J.: *Viaje al centro de la tierra y La vuelta al mundo en 80 días*. Alianza Editorial.
- WILDE, O.: *El fantasma de Canterville*. Alianza Editorial.
- WOLFEL, U.: *Campos verdes, campos grises*. Ed. Loguez.

Naturalmente, a esta edad la lista queda abierta a todas aquellas obras de la literatura de adultos (algunas ya las hemos mencionado en la selección) que por su estilo y contenido temático capten el interés del joven lector.

VI. BREVE BIBLIOGRAFÍA SOBRE POESÍA Y FOLKLORE INFANTIL

- ALBERTI, R.: *Aire que me lleva el aire*. Ed. Labor. Col. Bolsillo Juvenil y *Marinero en Tierra*, Ed. Losada.
- BRAVO VILLASANTE, C.: *Folklore Infantil*. Ed. Doncel.
- BRAVO VILLASANTE, C.: *Una, doña, tela, catola*. El Libro del folklore infantil. Ed. Miñón.
- CONSEJO REGIONAL DE ASTURIAS (Ed.): *Juegos infantiles asturianos*.
- FERRÁN, J.: *Mañana de Parque*. Ed. Anaya.
- FUERTES, G.: *Don Pato y Don Pito y La oca loca*. Ed. Escuela Española.
- GARCÍA LORCA, F.: *Canciones y poemas para niños*. Ed. Labor.
- GARCÍA LORCA, F.: *Poemas y dibujos*. Ed. Emiliano Escolar.
- GIL, Bonifacio: *Cantionero Infantil*. Ed. Taurus.
- GONZÁLEZ ESTRADA, J.: *Casita de Fieras*. Ed. La Galera.
- HERNÁNDEZ, M.: *Miguel Hernández para los niños*. Ed. de la Torre.
- JIMÉNEZ, J. R.: *Antología para niños y adolescentes*. Ed. Aguilar.
- JIMÉNEZ, J. R.: *Canta pájaro lejano*. Ed. Espasa-Calpe. Col. Austral Juvenil.
- LISSEON-VALERIE: *A la rueda, rueda*. Ed. La Galera.
- MENÉNDEZ PIDAL, R.: *Romances de España*. Col. Austral Juvenil.
- MEDINA, A.: *El silbo del aire*. Ed. Vicens Vives.
- PLEGRÍN, A.: *Poesía española para niños*. Ed. Taurus.
- MORENO VILLA, J.: *Lo que sabía mi loro*. Ed. Alfaguara.
- URIBE, M.^a L.: *Cuenta que te cuento*. Ed. Juventud.

VII. FUENTES BIBLIOGRÁFICAS SOBRE LIBROS INFANTILES EN ESPAÑOL

- ABRIL, P. y FERNÁNDEZ, V.: *Selección Bibliográfica para preescolar y EGB*. Ed. ICE de la Univ. de Oviedo, 1980.
- Catálogo de libros infantiles y juveniles (1976-79)*. Ed. Ministerio de Cultura. Madrid, 1980.
- Literatura actual juvenil e infantil en España (1970-77)*. Ed. C.C.E.I.
- ¿Qué libros han de leer los niños?* Publicaciones de Rosa Sensat. Barcelona, 1977 (con apéndices anuales).
- 60 libros para niños*. Año Internacional del Niño. Ed. C.C.E.I. Madrid, 1979.

M.^a TERESA RODRIGUEZ
Profesora de I.N.B.

RECENSIONES

OPORTUNIDADES DE LOS JOVENES: Comisión interministerial para el estudio de la problemática de la juventud. Dirección General de Juventud y Promoción socio-cultural. Paseo de la Castellana, 109. Madrid, 1981.

Este libro, editado por la Subdirección General de Estudios e Investigaciones, ofrece al estudiante de todos los niveles educativos y especialmente a los educadores un conjunto de información y de datos actualizados, de gran provecho en la orientación y guía de la juventud.

La obra, que sobrepasa las 300 páginas, está estructurada de la siguiente forma.

Cap. I. «Introducción: Datos básicos sobre la juventud española». Estadísticamente aparecen contabilizadas las dedicaciones de los jóvenes y sus relaciones con el entorno social.

Cap. II. «El derecho a la educación». En él se pasa revista al sistema educativo actual y a sus distintos niveles, desde la Educación preescolar hasta los Centros de Educación universitaria.

El Seguro escolar y las ayudas al estudio, con toda la problemática que entrañan ambos temas, constituyen una fuente de información de fácil consulta a los interesados.

Cap. III. «El mundo del trabajo». Es un amplio estudio que va recorriendo todos los pasos que debe dar el aspirante a un puesto de trabajo, desde el Instituto Nacional del Empleo y otros organismos y oficinas de información, hasta el derecho al subsidio de desempleo y prestaciones de la Seguridad Social en las diferentes gamas de asistencias y bonificaciones.

La emigración constituye un largo apartado en el que se hace énfasis especial al aspecto educativo del emigrante y a los problemas que surgen en este sentido a su retorno.

«La vida militar» cubre dentro del Cap. IV dos interesantes sectores: el servicio militar, como tal, en sus dos facetas de obligatorio y voluntario, con las características propias de cada una de ellas, y los estudios y profesiones en el Ejército, tanto de Tierra como de Aire y de la Armada, con sus respectivas Escuelas, Institutos Politécnicos y Academias.

El Cap. V abre el apasionante mundo de «Las posibilidades del tiempo libre» y después de la información detallada sobre las subvenciones que existen para las actividades de este tiempo libre, pasa revista a la larga serie de actividades que pueden programarse, dividiéndolas en Culturales (Música, Cine, Teatro, etc.), Deportivas, de Aire libre, Turismo juvenil, Alojamientos, Sociales y Centros de Juventud, subdividiendo cada una de ellas en otros apartados enriquecedores de su contenido.

Finalmente los Capítulos VI y VII dedican un menor número de páginas a los «Aspectos jurídicos» de la mayoría de edad, emancipación, tutela, matrimonio, etc., de los jóvenes y a los «Centros de Información y Orientación», fijándose fundamentalmente en los Centros de Información juvenil y de la mujer.

Acompaña al libro que presentamos una Separata que actualiza algunos aspectos jurídicos relativos a la regulación del Matrimonio en el Código Civil y que vienen a sustituir algunos contenidos de la presente obra.

La clara tipografía de la composición del texto, los organigramas, los cuadros estadísticos, las fotografías y dibujos en color que ilustran sus páginas avalan y realzan la calidad intrínseca de este libro, que tanto puede ayudar a la juventud y a sus educadores en la orientación hacia las metas últimas de la formación y de la integración de los jóvenes en el mundo actual.

T. RECIO

JACQUELINE HELD: Los niños y la literatura fantástica. Función y poder de lo imaginario. Barcelona. Paidós, 1981.

Hace no más de diez años este libro hubiera sido tal vez el zanjador de una viva polémica entre los detractores de la literatura fantástica para la infancia y sus defensores. No porque nuestra época sea ciertamente racionalista, sino por su pragmatismo, en muchísimas ocasiones de vía estrecha, por su afán desmitificador y de renovación radical, voces más o menos autorizadas pretendieron demoler el ancestral mundo de los gigantes, las hadas, el audaz Pulgarcito, las alfombras voladoras, las lámparas maravillosas y las varitas mágicas. A favor de tal literatura se habían alzado autores hoy tan clásicos como Jesualdo (1) o Fryda Schultz (2), cuando en Madrid en 1968 se representó una curiosa pieza teatral para la infancia en que se ponían en solfa héroes míticos infantiles basándose en razones sociales y políticas (3); la misma razón de ser de estos héroes,

(1) *La literatura infantil*, Buenos Aires. Losada.

(2) *Sobre las hadas*, Buenos Aires, Editorial Nova.

(3) Vide Guirau Sena en *Primer acto*, n.º 96, a propósito de esta obra de teatro infantil de Luisa Simón «Y va de cuentos».

ancestral y no actualizada, se destacó en libros como «Narraciones infantiles y cambio social» de Martínez Merchén (4) y se propuso de modo sistemático una literatura de héroes actuales y problemas vivos. Recuérdense los premios Andersen o Lazarillo de finales de los años 60 y comienzos de los 70 (5). Pero los partidarios de la literatura fantástica salieron a la lid y el momento crucial de la polémica lo tenemos en Francia en 1972 entre François Ruy-Vidal y Françoise Dolto. En 1976 se publica en Nueva York la obra de Bruno Bettelheim *The uses of enchantment* (6), interesante y voluminoso libro en el que de modo científico y experimental se demuestra la necesidad de la literatura fantástica para el desarrollo psicológico del niño. Reivindicando también a Perrault escribe sus libros Marc Soriano (7).

Aunque se haya acallado la polémica y se hayan dado razones de peso a favor de los libros fantásticos, la obra de Jacqueline Held que reseñamos no llega a destiempo, sino muy oportunamente por ser un trabajo fundado y sereno después de tan ligeras opiniones y tan variados y opuestos puntos de vista.

Podríamos considerar en este libro dos estudios imbricados entre sí, complementarios, pero absolutamente separables y bien fundamentados en experiencias y opiniones originales ambos: 1) Uno sobre la esencia, cualidades y significado de la literatura fantástica en general —adulto e infantil— y aún diremos que sobre toda producción fantástica, incluso la no literaria. 2) Otro, el más polémico y novedoso, sobre el valor pedagógico de esta literatura y sobre la necesidad de su utilización para el mejor desarrollo de la personalidad del niño.

1) Aunque la autora aventura una definición casi perogrullesca de la literatura fantástica para empezar su estudio («aquello que no es visible a los ojos de todos (...) sino que es creado por la imaginación, por la fantasía de un espíritu» (pág. 7), acaba por subrayar que el límite entre lo fantástico y lo real es difuso o, desde un punto de vista verdaderamente estético, no existe. Aplicando la afirmación de Raoul Dubois «todo libro es documental en el más amplio sentido, en tanto y en cuanto nos enseña algo acerca del corazón humano», resulta que o toda la literatura es fantástica, dado que lo real nos llega ya penetrado por los sueños, o no existe literatura fantástica, pues lo fantástico arraiga en lo vivido inmediato, prosaico y, en suma, no es sino un rostro extraño, indefinible, de lo real (pág. 22). Paradójicamente la creación es dar vida a lo que no era visible ni parecía existir, pero en lo que cada uno reconoce algo que subjetivamente siente como posible. Así se va de lo subjetivo a lo universal y tal contradicción, llevada al máximo, explica la polisemia de lo fantástico. Establecida esta indudable relación, ocurre que lo fantástico no es sino una «sobredomesticación» de lo real. Quiero entender actualización, traer al mundo cotidiano lo fantástico, que verdaderamente es real, aunque no sea habitual, por no visible o no reconocible por todos. Verdaderamente lo fantástico de una época se convierte en lo posible o lo real de otra. ¿Cómo no hemos de aceptar esta afirmación en una época en que traer a nuestro planeta las fotografías de mundos alejados años luz es lo más normal? ¿Cómo extrañarnos cuando la cirugía o la química o la mecánica nos presentan como cierto lo que en los cuentos de «Las mil y unas noches» era puro deseo? Pero lo posible y real de otras épocas se convierte en lo fantástico de la nuestra. El mundo real de los alquimistas medievales o, incluso, de los médicos del siglo XVIII, es tan fantástico a nuestros ojos como cualquier cuento o novela de pura ficción. «Lo fantástico —afirma Held— es, pues, función tanto de los conocimientos como de la demanda de un cierto tipo de sociedad».

A continuación se estudian los tipos de literatura fantástica según que el ingrediente extraordinario entre en un mundo común, o bien un elemento común sea el que entre en un mundo extraordinario o, finalmente, sean elementos extraordinarios en evolución en un mundo también extraordinario. De todo aporta ejemplos tanto de obras publicadas como de las creaciones de los propios niños. «Sin embargo —termina— se trata de distinciones completamente relativas ya que lo «natural», lo «común», lo cotidiano, permanecen subyacentes aun en lo fantástico más desorbitado, y es en esta misma medida como llega hasta nosotros» (pág. 57). Esta afirmación es interesante porque viene a sintetizar la idea muy acertada de que para gozar la obra fantástica ésta ha de enraizar en la intimidad del ser humano, en algo tan esencial del hombre que nos es común a todos: la vida, la muerte, el trabajo, la amistad, el amor, el sufrimiento. Por ello es precisamente educativo lo fantástico, porque simbólicamente llega el niño a la esencia del misterio que el mundo y la vida le muestran todavía veladamente.

Lo fantástico viene a ser la convergencia de tres elementos dominantes: un país inventado, exótico, un país real que está más o menos presente y consciente en la invención del autor y lo que la autora llama «paisaje afectivo», al cual da gran importancia, lugar de infancia mítica vuelto a ver a través de la experiencia del adulto. Se pregunta Jacqueline Held si no habrá una suerte de estructuras comunes, de arquetipos, que conciernen en el niño lector, y aún en el adulto, a algo muy profundo. Así el estudio de los arquetipos de lo fantástico, correspondientes en todos los casos a ciertos elementos comunes —casa, receptáculo, agua, isla, barco, nido, círculo, árbol— convergen siempre en una misma situación de peligro y, al tiempo, de posible salvación, de protección, de

(4) Martínez Merchén *Narraciones infantiles y cambio social*, Madrid, Taurus.

(5) También a propósito puede verse Marguerite Verot, *Tendencias actuales de la littérature pour la Jeunesse*, Magnard-L'École. Colecc. lecture en liberté. Paris, cuya reseña aparece en *Aula Abierta*, n.º 23.

(6) Hay traducción española aparecida en 1977 y editada en Barcelona por la Editorial Crítica, Grupo Grijalbo.

(7) *Les contes de Perrault, culture savante et traditions populaires*, Paris, Gallimard.

esperanza. Es curioso observar que, al desplazarse el espacio terrestre hacia el cósmico, el agua se sustituye por el éter y el receptáculo no es el barco, sino la nave espacial, y la ciudad y la máquina en la moderna literatura de ficción vienen a reemplazar a los medios maravillosos de alcanzar el poder, de vencer los obstáculos que se oponen a los deseos de triunfo del hombre en todas las épocas. Al estudio de estos deseos humanos, de la literatura fantástica o de la creación fantástica en general, dedica la autora los capítulos 6 y 7 de la obra, clarificando así la esencia de lo fantástico, sus raíces en la psique y la evolución de los mitos a través de la historia. Precisamente la moderna literatura de ciencia-ficción, a la que se dedica el capítulo 8, no difiere grandemente del resto de la literatura fantástica. Con frases de Paul Valéry «el hombre inventó el poder de las cosas ausentes (...) con ellas se volvió poderoso y miserable. Pero, en fin, no es sino por ellas por lo que es hombre». Por eso lo fantástico, lejos de ser traumatizador, es liberador para el niño, y, lejos de crear una actitud conformista, lo adentra en el mundo del adulto como un ser activo. Pero esto pertenece ya al siguiente tema que la obra reseñada abarca: el valor educativo de la literatura fantástica.

2) Este valor educativo, que cuestiona la autora al comienzo de la obra para admitirlo inmediatamente como punto de partida, se va señalando de modo continuo a lo largo del libro. Relaciona la creación fantástica con el juego, cuyos estadios considera en el capítulo 2. Los méritos que a lo largo de este estudio encuentra la autora en lo fantástico como instrumento educador pueden resumirse en que es liberador y no traumatizador, descubridor, paradójicamente, de realidades, pues su forma mítica y simbólica permite conocer más profundamente verdades trascendentes, esto es, ayuda al niño a crecer, lo que significa, no exactamente preservarlo de realidades problemáticas, sino acercarlo progresivamente, según sus fuerzas y resistencia. Lo fantástico, bajo una falsa apariencia de ligereza, puede tocar los problemas más graves, volver al niño atento y reflexivo, conducirlo a un cuestionamiento más lúcido y crítico sobre los dramas del mundo que lo rodea. Porque lo fantástico puede incluir la crítica –y la autora cita obras tan conocidas como «Pinocho»–, la reflexión personal. Por ello enseña a leer entre líneas, a una doble lectura personal; desmitifica y utiliza un elemento tan intensamente educativo para estos fines como es el humor. El humor es precisamente desmitificador. (En este punto la traducción emplea la palabra «desmitificador» continuamente y crea confusión, pues, aunque puede admitirse tal traducción como buena, no se corresponde completamente con la idea de la autora, ya que no es igual «desmitificar» (que vendría a ser desenmascarar, presentar la verdad de la falsedad del relato) que «desmitificar», destruir el mito, que comienza por ridiculizarlo, reírse de él, ponerlo en tela de juicio, como hacen muchas veces hoy la literatura o el cine con lo fantástico). Al estudiar las funciones del humor (capítulo 10 y más exactamente antes en la página 140) se refiere la obra a cómo la literatura fantástica «ayuda a crecer al niño»: «el peligro de esclavizar el pensamiento radica, no en lo fantástico, sino en toda pedagogía que desarrolla en el niño una actitud de respeto sin previo examen personal. Así el humor y la ironía enseñan la difícil función de leer entre líneas y, al tiempo, el lector comprende la vida como algo complejo y profundo, según es, y susceptible de crítica personal.

A este sentido humorístico y también al tema de la magia en el lenguaje destina la obra reseñada el capítulo 11, pero, aunque muy interesante, no aporta tanto al tema propiamente dicho de la literatura fantástica. En cambio, es muy digno de tenerse en cuenta al hablar de la redacción. Contiene afirmaciones nuevas y discutibles sobre el lenguaje «fijado» como culto y los neologismos populares.

Como colofón de todo el libro aparece el último capítulo, el 12, «Literatura fantástica y pedagogía». Se advierte que el educador superficial que sólo desea resultados inmediatos, no puede apreciar y no desea los efectos de la literatura fantástica, más formativa, pero a largo plazo.

A partir de la página 179 la autora llega a unas conclusiones que podríamos resumir en lo siguiente: a) La literatura para la juventud no se confunde por completo con la literatura para adultos y exige un conocimiento de la evolución de los intereses sucesivos del niño, que desembocan en los de la juventud; b) Existen «textos-pasarelas» entre la edad infantil y la vida adulta, que son más numerosos que antes en el dominio de lo poético y de lo fantástico; c) El niño no es el ser simple que creen muchos autores de literatura infantil y no pocos educadores, sino un ser capaz de humor, ironía, espíritu crítico y verdadera posibilidad de reflexión humana.

Finalmente, de la misma manera que no aspiramos a que la literatura para adultos sea de mayorías si no es que nivelamos por lo bajo, es injusto suponer que en la de los niños no ocurre lo mismo y nivelarla comercialmente. El proceso de culturización no empieza, naturalmente, a la edad adulta, sino que es obra de todos los educadores en el más amplio sentido. La literatura fantástica precisamente porque enseña a ver, a escuchar, a pensar y a vivir por uno mismo, en lugar de limitarse a seguir la corriente, literalmente «des-arregla», «des-normaliza» y éste es su gran valor pedagógico. A la literatura, en general, no se le ha de dar un papel pedagógico elemental, es decir, de mera transmisora de ideas o actitudes, sino que se le ha de convertir en esa gran educadora indirecta que es, para lograr un niño que sepa inventar al hombre, según concluye la autora.

M. PEREZ MONTERO

JOHNSON, KEITH y MORROW, KEITH: **Communication in the classroom**. Longman, 1981, 152 págs.

Acaba de ponerse a la venta en España el último título de la útil y conocida serie *Longman Handbooks for Language Teachers*, que Donn Byrne viene dirigiendo desde hace algún tiempo. Toda ella se distingue por el contenido eminentemente práctico de sus distintas entregas, como ya tuvimos oportunidad de poner de manifiesto en una anterior reseña referente a la misma (véase AULA ABIERTA, núm. 26, pág. 69).

El libro que comentamos en esta ocasión responde, de nuevo, a las premisas a que aludíamos. Se trata de una recopilación de diferentes trabajos, contando con la ventaja, muy importante, de estar integrado por artículos no publicados anteriormente y escritos de modo expreso para el mismo. No se produce de esta manera el poco afortunado caso del libro-ómnibus, mera recopilación de trabajos ya publicados y reunidos, en la mayoría de las ocasiones de manera hartamente forzada, bajo un título editorial más o menos afortunado.

Dentro de su diversidad, lógica y deseable, el libro objeto de comentario ostenta un manifiesto vínculo de unión: todos los autores enfocan sus respectivas aportaciones desde el punto de vista que llamaremos —a falta de mejor denominación— nocional y funcional, término acuñado, como es bien sabido, por D. A. Wilkins en un histórico trabajo publicado en 1973 por el Consejo de Europa: «An Investigation into the Linguistic and Situational Common Core in a Unit/Credit System», que sería tres años más tarde completado por el libro fundamental, del mismo autor, que es *Notional Syllabuses*.

A pesar del tiempo transcurrido —no mucho, si se tiene en cuenta la velocidad de vértigo a la que se suceden las investigaciones en materia de enseñanza del inglés—, el método comunicativo no ha generado aún un bagaje teórico, aplicado o práctico, comparable al producido en su día por los métodos estructuralistas. Quizá esto no vaya a suceder nunca, y en cierto modo nos alegraríamos, ya que la sistematización a ultranza, o la hinchazón teórica, suelen conducir con harta frecuencia a un manierismo que provoca el que unos sistemas didácticos en sí interesantes, caigan inevitablemente en el dogmatismo y la intransigencia, y por lo tanto queden penosamente autolimitados.

En términos más concretos, el libro que comentamos está estructurado siguiendo un camino que va de lo teórico a lo eminentemente práctico. Keith Johnson, en la correspondiente Introducción, intenta poner orden, y lo consigue, en el uso de términos como *noción*, *función* y el propio vocablo *comunicación*. La primera parte del libro cae dentro del terreno de la lingüística aplicada, y es especialmente interesante para el autor de métodos de enseñanza del inglés como lengua extranjera. Robert O'Neill, Michael Swan, Keith Morrow y otras firmas muy conocidas en el mundo de los libros de texto, exponen al lector la filosofía lingüística que subyace en sus últimas obras. Es interesante el artículo de L. Alexander, en el cual el autor —estructuralista ortodoxo en libros como el popular *First Things First* y otros— explica sus incursiones metodológicas en el mundo de las nuevas tendencias. Si la primera parte del libro caía bajo la rúbrica de «Aplicaciones», la palabra «Métodos» define su segunda mitad. Otras firmas conocidas (hay un total de diecisiete en el libro), como Keith Johnson, Donn Byrne y varios más, efectúan un original e interesante análisis de las consabidas *cuatro habilidades* básicas, esta vez vistas a la luz del método comunicativo. Es una experiencia interesante el cotejar estos últimos artículos con los correspondientes análisis de las *four skills*, de obligada presencia en trabajos estructuralistas. En términos aún más concretos y particulares se cierra el libro, con las aportaciones de Andrew Wright, Alan Maley y otros autores sobradamente conocidos: elementos visuales, juegos, teatro, etcétera. En suma, actividades de clase que se exponen y proponen, de nuevo, bajo el prisma del método nocional y funcional.

Existe un artículo en este libro que es quizá el menos ortodoxo de todos (desde el punto de vista de la metodología propuesta) y que curiosamente quizá sea el que más llama la atención del profesor español de inglés en la enseñanza media. Es el firmado por Christopher Brumfit, que lleva por título «Teaching the "General" Student» y se refiere precisamente a la enseñanza del inglés en el aludido nivel. Es un artículo psicológicamente agradable de leer, porque dice «lo que todos pensábamos, pero ninguno acertaba a decir». Partiendo de un análisis de la situación real de la enseñanza del inglés a nivel de Bachillerato o equivalente —análisis que obviaremos, por conocido y familiar—, el artículo propone un sano escepticismo con respecto a cualquier método, para acabar defendiendo la puesta en práctica de un sistema mixto, basado esencialmente en un programa concebido y desarrollado en estrictos términos gramaticales, y rodeado y animado por una suerte de espiral de categorías funcionales progresivas. No deja de ser una valentía el proponer tal cosa, cuando el método funcional tiende precisamente a la relación contraria de ambos términos aludidos, y para el estructural este punto de vista es totalmente inaceptable. El artículo, no cabe duda, está marcado por un sentimiento de independencia y pragmatismo, algo útil y saludable si es, también, dinámico y receptivo.

El libro, en fin, es interesante y de aconsejada lectura para el profesor español de inglés. No es, afortunadamente, un libro-fórmula, sino una obra abierta y sugerente, cuya utilidad y provecho corre de cuenta del profesor crítico y atento a las innovaciones, que sepa aplicar a su metodología particular, del aquí y el ahora, muchos de los postulados que en la obra se exponen.

A. COLETES BLANCO

A. VICENTE GUILLEN y Otros: Las Escuelas Universitarias del Profesorado de EGB. ICE de Murcia, 1981.

A lo largo de cinco años de docencia en la Escuela Universitaria del Magisterio de la ciudad de Oviedo vengo oyendo, por parte de compañeros y alumnos de la misma, la crítica que de un modo global y con frecuencia se hace de estas Escuelas. Yo mismo, durante este largo periodo de tiempo, he podido constatar algunos de los defectos más notorios de este sistema educativo. A pesar de estar muchos de acuerdo en señalar de palabra y en ocasiones varias los abundantes fallos del vigente plan experimental, nadie, al menos entre nosotros, se ha apuntado a hacer un estudio serio sobre la grave situación de estos centros de enseñanza de sabor tan tradicional y de extraordinaria significación en nuestra sociedad. Es por ello por lo que la aparición de la obra arriba citada ha sido para mí en particular y me imagino que para otros muchos, dedicados a las tareas docentes, una enorme satisfacción. Como muy bien se dice en el prólogo de la misma, ésta ofrece una serie de datos, todos ellos de sumo interés acerca de la variada y ya endémica problemática de estas Escuelas encargadas de formar a los profesores de EGB con el fin de poder reflexionar sobre las circunstancias difíciles por las que actualmente atraviesan.

El estudio está basado en la realidad vista a través de diferentes encuestas dirigidas a profesores de EGB pertenecientes a distintos planes desde el de 1931 hasta el presente de 1971, a profesores en activo de estas Escuelas Universitarias y al alumnado en general.

Los cuatro puntos o capítulos en que se divide dicho trabajo me parecen igualmente acertados. El primero se refiere al alumno o futuro maestro que es el destinatario de la enseñanza. El segundo, al profesor o medio humano que la transmite y el tercero y el cuarto, a los medios materiales que se emplean como son el plan de estudios y los centros respectivamente.

1.º) ALUMNADO:

Al referirse el autor al asunto «alumnado» divide el capítulo en tres epígrafes: aspecto socio-económico, aspecto cultural y aspecto vocacional. Los dos primeros han mejorado aunque no tanto como se esperaba. En cuanto al aspecto vocacional llama poderosamente la atención el fenómeno de masificación de las Escuelas, existiendo el consabido desequilibrio entre oferta y demanda. Se aprecia que los móviles de los estudiantes al emprender la carrera son de distinto signo, pues mientras tanto unos afirman que acceden a ella por vocación y porque les gusta el trato con los niños, otros manifiestan que lo hacen por la brevedad y facilidad de los estudios y por la posibilidad que se les brinda de incorporación al segundo ciclo en las facultades.

2.º) PROFESORADO:

Respecto a este punto el autor da una breve pero valiosa visión histórica del profesorado, desde la Hermandad de San Casiano, pasando por la Primera Escuela Normal, hasta llegar a las actuales Escuelas Universitarias del Magisterio. Después se analiza la situación actual: formas de acceso e interinidad de la mayoría de los enseñantes y se apunta la posibilidad de una formación permanente a través de los Institutos de Ciencias de la Educación de cada Universidad.

3.º) PLAN DE ESTUDIOS:

Comienza este apartado mencionando las duras críticas que reciben las Escuelas, de que sus estudios no sirven para lo que tienen que servir. Ofrece como hizo ya con el profesorado una visión histórica de los distintos planes de estudio, en especial del profesional del 31, del culturalista del 50, del psicopedagógico del 67 y del experimental y vigente hasta hoy del 71. Pasa a continuación a hacer la crítica de este último, diciendo entre otras cosas que se repiten las materias, que es un paso previo para el segundo ciclo de las facultades y que hay una gran anarquía en cuanto a la elección de disciplinas en especial las optativas que muchas veces nada tienen que ver ni con el alumno ni con la profesión. Se aboga por ampliar los estudios, llegando, si esto fuera posible, al rango de facultades. Advierte también que en esta línea está la reunión recientemente celebrada en Segovia, organizada por el Ministerio de Universidades e Investigación. Se puede vislumbrar a través de lo dicho que un plan de estudios futuro y así parece que van las cosas, estará caracterizado por una concepción más bien pedagógica y didáctica que científica. Todo ello me parece muy bien pero hay un dato o hecho real en el que me parece que no se ha hecho suficiente hincapié o no se ha reflexionado bastante y es el nivel de conocimientos científicos de los alumnos al llegar a la Escuela. Como profesor de lengua inglesa he constatado que la mayoría de estos alumnos, procedentes de BUP y COU, vienen con grandes lagunas en cuanto al conocimiento del idioma y que aun dedicando con empeño todo el tiempo de que disponemos durante los tres años, no somos capaces de rellenarlas; por todo lo cual cualquier plan de estudios del futuro ha de tener en cuenta este extremo. Con el director de la obra lamento la anarquía en la elección de asignaturas optativas por las mismas razones que él ha apuntado.

4.º) ESTRUCTURA DE LOS CENTROS:

Ha sido también una buena idea la de estudiar la estructura de los centros a través de encuestas dirigidas a profesores en ejercicio por medio de las que manifiestan sus necesidades, y de visitas a edificios construidos o en vías de construcción. Evidentemente cada asignatura tiene su peculiaridad y demanda unos medios imprescindibles para enseñarla decorosamente. En la obra se dan a entender las deficiencias con las que actualmente se trabaja y señala algunas de las herramientas de trabajo necesarias para el normal desenvolvimiento en la enseñanza de cada una de las disciplinas. Así cuando se refiere a las lenguas extranjeras sugiere la existencia de despachos, seminarios, salas de grabación e insonorizadas, laboratorios de idiomas, etc... En general hay que decir que el proyecto es sumamente ambicioso y que no sólo depende de nuestras iniciativas sino también de la concienciación que la Administración pública pueda tener al respecto.

Para terminar insistiré en que la obra ha sido un estudio documentado de lo que las Escuelas Universitarias del Magisterio son en la actualidad. En ella se han apuntado algunas soluciones, quizás a mi entender, con un cierto pudor y miedo debido a la delicadeza del asunto. Quiero ahora concluir con aquella frase ya lapidaria tantas veces oída en las «puyas» del ramo de escanda en las romerías asturianas: ¿Quién da más? Después de la visión objetiva que se nos ha ofrecido de la precaria situación de estos centros, ¿quién aportará una solución para que sin mucha demora puedan cumplir dignamente con el noble cometido de formar integralmente a los futuros profesores de EGB?

JOSE RAMON RODRIGUEZ FERNANDEZ

TOMAS CALVO BUEZAS: Los más pobres en el país más rico. Clase, raza y etnia en el movimiento campesino chicano. Ed. Encuentro. Madrid, 1981, págs. 393.

Los estudios antropológicos, los estudios sociales, nos van descubriendo las complicadas redes en que se desenvuelven los comportamientos humanos. Raza, etnia, movimientos políticos, reivindicaciones sociales, conflictos y enfrentamientos de clase aglutinan fuerzas poderosas que, al estallar, ponen al descubierto la ineficacia de las soluciones simplistas y el reduccionismo de los intentos armnicistas.

El libro de Tomás Calvo se centra en el análisis de un grupo de campesinos mexicanos que, el 16 de septiembre de 1965, hicieron acto de presencia en el escenario de Estados Unidos y llegaron a protagonizar el Movimiento campesino más importante de toda la historia de Norteamérica. Junto a *Black Power* surge el *Brown Power* de los chicanos. Y las supremacías míticas se conmueven. El autor presta especial atención «al estudio de la función de los mitos, rituales y símbolos en los procesos socio-políticos modernos y en los Movimientos sociales» (pág. 11).

La obra «está dividida en dos partes, haciendo en la primera un análisis diacrónico de las unidades procesuales del Drama Campesino, como son la gran Huelga de la uva en 1965, el piquete de huelga, la Peregrinación a Sacramento de 1966, el Boicot nacional, el ayuno de César en 1968, los contratos colectivos de 1970, el conflicto con el Sindicato de los Teamsters, la ley agraria californiana de 1975, el Comité de Vigilancia de las elecciones sindicales de 1976, los nuevos conflictos sangrientos de 1979. En la segunda parte analizamos el Movimiento campesino como un todo sincrónico, como un nudo estructural-conflictivo de relaciones sociales y procesos simbólicos, intentando construir, con categorías de mayor generalización y abstracción, modelos aplicables a otros procesos sociales y políticos en las sociedades postindustriales contemporáneas. La otra termina con tres capítulos sobre mito y cambio social, en los que expongo mi teoría de la mediación bendita/maldita: dicha teoría es una construcción abstracta de hipótesis generalizadoras, que facilitan un principio organizador de los referentes multivocales, que mueven el *ethos*, el *pathos* y el *eidós* de los militantes mexicanos, a la vez que sirve de pase unificadora de valores, creencias, actitudes y emociones del grupo» (págs. 12-13).

Tomás Calvo ha hecho un esfuerzo de análisis y de síntesis en el que se camina de los detalles, minuciosamente descritos, pormenorizados, a la concreción teórica y organizativa. Los dos elementos se integran en una dimensión de sentido. Y, de esta manera, los datos particulares y las hipótesis contrastadas se transforman en modelos aplicables a otras situaciones. No es momento de entrar en la fundamentación de las hipótesis ni en el rigor de los detalles. Tampoco en las correlaciones. Interesa señalar, sin embargo, que el mundo ofrecido es un mundo rico en enseñanzas y dramático, un mundo complejo y escindido, un mundo en conflicto, en el que los sistemas educativos, los mejores sistemas educativos, saltan rotos en anacronismos sin cuento. Es de aquí de donde debe arrancar el gran reto para todos los profesionales de la educación. Porque a ellos corresponde la tarea de reconducir constantemente sus enseñanzas a la situación social en que se imparten.

T. R. NEIRA

PILAR PALOP JONQUÈRES: Epistemología genética y filosofía. Ed. Ariel. Barcelona, 1981, págs. 246.

Piaget es uno de esos pensadores eje en torno al cual se ha ido configurando una obra y un conjunto doctrinal de grandes dimensiones. Es punto de referencia obligado en cuestiones de psicología, pedagogía, epistemología, lógica, etc. Sus estudios y trabajos han adquirido una repercusión mundial. Algunos aspectos de su producción científica tienen preeminencia sobre otros. Principalmente los temas pedagógicos y psicológicos acaparan la atención general. En las escuelas, en los centros de enseñanza, se utilizan recursos, criterios, elementos de aprendizaje directamente incorporados de los análisis y del pensamiento de Piaget. Sin embargo hay aspectos decisivos de sus aportaciones científicas que se olvidan y casi pasan desapercibidos. El libro de Pilar está destinado a llenar ese vacío: «Mi trabajo se propone reparar, en alguna medida, ese relativo desconocimiento del pensamiento piagetiano ahondando, no en la psicología, sino en otros aspectos filosóficos, más ignorados, a los que Piaget concedería, sin duda, gran importancia, pues que él mismo se concibe, sobre todo, como un epistemólogo cuyo ideario ha sido el de prolongar, en el ámbito de la ciencia, los problemas clásicos de la teoría del conocimiento» (pág. 6).

Y lo que se estudia en este trabajo son los fundamentos teóricos de la Epistemología Genética y aquellas tesis que tienen una relación más directa con la Filosofía y con la Epistemología filosófica. La autora deja para una obra ulterior el desarrollo de los contenidos concretos de la Epistemología Genética de Piaget.

Pilar Palop divide el libro en dos partes. La primera presenta: «El conflicto entre Epistemología Genética y Filosofía, Piaget y el positivismo, algunas inconsecuencias de las teorías de Piaget, la tradición gremial de la Epistemología Genética, el criticismo y el reduccionismo cientista de Piaget». En la segunda se consideran las siguientes cuestiones: «La Epistemología Genética como teoría de la ciencia, Epistemología Genética restringida y generalizada, el «objeto» de la Epistemología Genética en las sucesivas definiciones de Piaget, la Epistemología Genética en sus relaciones con otras disciplinas, los métodos de la Epistemología, análisis institucional de la Epistemología Genética».

Todos los temas están engarzados, contrapuestos, descritos, desde una noción de filosofía explícita y perfectamente asumida por la autora. Y ello da unidad, congruencia y belleza crítica a la obra. Al final, sin embargo, hay como una especie de reconocimiento de fracaso. Porque las connotaciones pedagógicas se imponen a las filosóficas y a las teórico-científicas. Pues «resulta... que en tanto que Piaget concibe la E. G. como un complemento indispensable de las «epistemologías interiores a las ciencias» y mide su importancia por relación a los servicios que el conocimiento de la psicogénesis puede proporcionar a los propios científicos, lo que ocurre en realidad es que la E. G. influye poco en la marcha de las ciencias particulares y mucho en la práctica pedagógica. Los planes de estudio actuales, los libros de texto y la formación de los maestros, en casi todos los países de Europa —España inclusive— y América del Norte, se hallan, todos, impregnados de las ideas y directrices de la escuela de Ginebra» (pág. 179).

T. R. NEIRA

