



Escuela Abierta
número 1 - 1998



REVISTA DE INVESTIGACIÓN
E D U C A T I V A
E. U. DE MAGISTERIO
CARDENAL SPÍNOLA
CEU ANDALUCÍA





Escuela Abierta
número 1 - 1998

Número 1
Enero 1998
Publicación cuatrimestral
Suscripción anual: 4.000 ptas.

Redacción y Suscripciones
E.U. de Magisterio Cardenal Spínola CEU,
Ctra. de Utrera Km. 1, 41013 Sevilla
Teléfono (95) 423 79 43
Fax (95) 423 87 20

Edita
Fondo Editorial de la Fundación San Pablo
Andalucía CEU

Diseño de portada:
María José Lobato Suero

Maquetación:
Francisco Pérez Fernández
Servicio de Publicaciones
Fundación San Pablo Andalucía CEU

Consejo de dirección:
José María Estudillo Carmona (Director)
Francisco Pérez Fernández (Secretario)
Fidel Martín Cillero
Rosa Rodríguez Izquierdo
Marie D. Byrne
Augusta Durán Rodríguez
Víctor Barrera Castarnado
Cristina Vega Alonso
Adriana Szlifman
Beatriz Hoster Cabo

Asesoramiento artístico:
María José Lobato Suero
Lola Murga Peinado
Ana Sánchez Triano
María Luisa Chaves Segura

- 9 LA ESCUELA HACIA UN NUEVO MODELO DE DESARROLLO**
Franco Gesualdi
- 31 HACIA UNA CULTURA DE LA INTERIORIDAD**
José Luis Pallarés González
- 47 EL MUNDO POSTMODERNO Y LA RELIGIOSIDAD**
Witold P. Wolny
- 81 EL DOCENTE UNIVERSITARIO Y SU RELACIÓN CON EL ALUMNO EN UNA ENSEÑANZA HUMANISTA Y DE CALIDAD**
Roberto Miralles Seguí
- 93 LOS BOTONES AUTOMÁTICOS DE LA ENSEÑANZA**
Adriana Szlifman
- 99 CREENCIAS SOBRE APRENDIZAJE DE UN GRUPO DE PROFESORES ANTE LA IMPLANTACIÓN DEL CURRÍCULO DE E.S.S.**
Araceli Estebaranz, Cristina Mayor, Pilar Mingorance,
M^a José Ramos, Milagros Rodríguez, Iris Rivas y
M^a José Carrasco
- 127 DIAGNOSIS ORTOGRÁFICA EN CONTEXTO ANDALUZ**
José Antonio González Montero
- 195 PROYECCIONES LITERARIAS DE ANDALUCÍA: LA IMAGEN DE LA MUJER EN LOS TEXTOS**
Beatriz Hoster Cabo
- 223 LOS MATERIALES DIDÁCTICOS EN LA EDUCACIÓN FÍSICA**
Juan Carlos Fernández Truán
- 249 UNA PROPUESTA PEDAGÓGICA PARA LA CLASE DE EDUCACIÓN FÍSICA**
Ignacio Manzano Moreno
- 257 LA IMAGEN Y EL PAPEL DE LA MUJER EN LOS LIBROS DE TEXTO ESCOLARES EN ESPAÑA**
Rosa Rodríguez Izquierdo

práctica docente

- 267** **PRÁCTICAS EN EL EXTRANJERO**
Marie D. Byrne
- 271** **RELATO DE UNA EXPERIENCIA EN EDUCACIÓN INFANTIL**
Adriana Szlifman
- 281** **UNA EXPERIENCIA INVESTIGADORA E INTERCULTURAL PARA
CONTAR**
Rosario Gil Galván

reseñas

- 291** *215 juegos para Educación Física en Primaria.
Exposición de un nuevo método para la enseñanza de la
música.
Las primeras universitarias en España 1872-1910.*

S A L U D A

Hoy ve la luz nuestra revista "Escuela Abierta" en la que ponemos tantas ilusiones...

Y este evento coincide con la celebración del centenario de la "Generación del 98". También se celebra el centenario del nacimiento de dos andaluces ilustres en el campo de las letras y la poesía, Vicente Aleixandre y Federico García Lorca. Feliz coincidencia que nos hace pensar en eficacia.

Es mucho lo que hay que comunicar a tantos maestros y maestras que desean acercarse a los temas más actuales como: la formación y las nuevas tecnologías educativas, la importancia de los proyectos curriculares, la calidad de la enseñanza, el funcionamiento de la comunidad educativa, y, en fin los nuevos métodos y los nuevos retos en la educación ...

Queremos además en esta revista aportar nuestra visión desde la perspectiva del proyecto educativo CEU para ayudar a la construcción de un nuevo mundo más humano, más cristiano y más al servicio de toda la sociedad andaluza y española.

Solo resta agradecer el esfuerzo al comité de dirección de la revista y a todos los que han hecho posible esta realidad, por sus inapreciables esfuerzos.

D. JOSÉ FERNÁNDEZ ZAMORANO
Director General
de la Fundación San Pablo Andalucía CEU

P R E S E N T A C I Ó N

En la frontera misma del año 2000, 1998, aparece **ESCUELA ABIERTA**. Nace, fruto íntegramente nuevo, como resultado de grandes ilusiones, paciente esfuerzo de muchos y gozoso deseo de intercomunicación.

ESCUELA ABIERTA se presenta hoy como *Revista de investigación y práctica educativas* de la Escuela Universitaria de Magisterio "Cardenal Spínola" CEU en Sevilla; el soporte fundamental es lógicamente su profesorado. No deja de ser significativo que este proyecto educativo, llamado Escuela de Magisterio "Cardenal Spínola", haya reciéncumplido, precisamente en este curso 97-98, sus cuarenta años de existencia, traducida en un servicio permanente a la promoción humana y científica de muchos maestros en Andalucía. Por esto, como una muestra de madurez en su irrenunciable tarea educacional, hoy ofrece a todos esta revista.

Estas son las claves de su logotipo: **E. A.**

ESCUELA: porque, si "el bien es por sí mismo difusivo", y la verdad expandible, según el axioma de los pensadores clásicos "bonum est diffusivum sui", nos parecía evidente el hecho de comunicar nuestras ideas sobre la educación, en este momento tan crucial e interesante para la misma, nuestras preocupaciones profesionales y nuestras experiencias docentes.

ABIERTA, en una doble orientación. Hacia "adentro": porque en esta revista caben todas las áreas del saber, teóricas y prácticas. Todo cuanto al que estudia o al que enseña, al que piensa o al que investiga, al que contempla o al que experimenta, pueda ayudar a realizarse en mayor grado de humanidad y de sabiduría.

ABIERTA, hacia "afuera": porque esta revista quiere ser un "foro" de constante disertación y diálogo no sólo con sus lectores, sino también con quienes, más allá de los propios ámbitos de esta Escuela-Editorial, deseen enriquecernos con sus colaboraciones y contrastadas experiencias desde cualquier rama del saber.

ESCUELA ABIERTA: revista plural a la escucha y reflexión de cuanto científica y socialmente hoy tenga relación con la educación. A la escucha y receptividad de todos los que, en este mismo sentido, quieran presentarnos sus investigaciones y propuestas.

Ahora una cuestión: ¿ESCUELA ABIERTA es una revista más, cuando ya existen tantas y posiblemente hasta poco "rentables"? Ésta es nuestra respuesta. Si emprendemos hoy la entusiasta aventura de su publicación es porque nosotros no ponemos en duda ni su oportunidad, ni su necesidad en estos momentos históricos de tan grandes empeños y reformas en todo el sistema educativo. Es cierto que en España existen revistas nacionales dedicadas a la educación, que se escriben desde otras comunidades, y revistas monográficas privadas o públicas de reconocido prestigio. Nosotros, sin embargo, nacemos "en" y "desde" Andalucía y nos dirigimos al educador en el sentido más amplio del término (catedráticos e investigadores, profesores, maestros, padres, alumnos universitarios...) de ahí su natural pluralismo y lo necesario de su presencia.

Que todo lector, pensador, educador y amigo haga la prueba pues de que esta ESCUELA no sería ABIERTA, si desde ahora, desde su primer número, no fuera de todos. ¡Gracias por leernos!

Sevilla, a 22 de enero de 1998.

José María Estudillo Carmona
Director de "Escuela Abierta".

LA ESCUELA HACIA UN NUEVO MODELO DE DESARROLLO

Franco Gesualdi



SUMMARY: *F. Gesualdi, Presidente del Centro "Nuevo Modelo de Desarrollo" en Pisa, nos ofrece un artículo denso y de palpitante realidad, dedicado principalmente a los maestros y educadores de niños y jóvenes. Convencido de la necesidad de un nuevo modelo de desarrollo para bien de toda nuestra Sociedad, y tras un análisis certero de las situaciones políticas, económicas y morales más graves que degradan y enfrentan actualmente a los pueblos, el autor presenta a la escuela y a su tarea educadora como el medio más eficaz para conseguir ese "nuevo modelo de desarrollo mundial" que haga del hombre -de cada persona- el centro de toda sociedad y sistema. Para que este proyecto no quede sólo en una bella "utopía", Gesualdi propone a los centros educativos tres objetivos y actividades, que él mismo va explicando de forma clara e interesante.*

F. Gesualdi, President of the Centre, "New Model of Development" in Pisa, offers us a dense article of touching reality, dedicated mainly to teachers and educators of children and youths.

Convinced of the necessity of a new model of development for the good of all our Society, and after an accurate analysis of the most serious political, economical and moral situations which nowadays degrade and confront people, the author presents the school and its educational task as the most efficient means of achieving that "new model of world development" which makes man- each person- the centre of all societies and systems. So that this project doesn't remain as a beautiful "utopia", Gesualdi proposes three objectives and activities to educational centres, which he himself explains in a clear and interesting way.

s un hecho verdaderamente estimulante que en la escuela se empiece a pensar cómo debe organizarse la enseñanza para dirigirnos hacia un nuevo modelo de desarrollo. Estimulante, no sólo porque la humanidad y el planeta tendrán una posibilidad de salvación, sino también porque esa es la prueba de encontrarnos ante una escuela que, finalmente, cumple con su oficio. El oficio de la escuela, de hecho, no es el que le asigna el poder: preparar los chicos que conserven el status quo. El oficio de la escuela es preparar chicos que quieran y sepan construir un mundo vivible, más humano, más justo, más democrático, más pacífico. En una palabra, un mundo mejor.

Don Milani en su Carta a los Jueces expresa esta idea muy eficazmente cuando dice:

“La escuela es distinta de la sala del tribunal. Para vosotros, magistrados, sólo vale lo que es ley establecida. La escuela, en cambio, se sitúa entre el pasado y el futuro y debe tener presentes a ambos. La Escuela es el difícil arte de llevar a los chicos por un filo de navaja: por un lado formarles el sentido de la legalidad (y en esto se parece a vuestra tarea); por otro, la voluntad de mejorar las leyes, es decir, el sentido político (y en esto se diferencia de vuestra tarea)...

Así que el maestro debe ser algo profeta, escrutar los signos de los tiempos, adivinar en los ojos de los chicos las cosas bellas que ellos verán claras mañana y nosotros sólo confusamente”¹.

Yo creo poder afirmar que las cosas bellas que los muchachos verán mañana, y nosotros sólo vislumbramos, es precisamente eso que llamamos "nuevo modelo de desarrollo", es decir, un sistema económico, social y político que, por fin, sea capaz de garantizar a todos los hombres de la tierra una existencia digna, liberada del hambre, de la miseria, del analfabetismo, de la esclavitud cultural, del desequilibrio psíquico.

Dondequiera que miremos hay señales que nos dicen que los sistemas contruidos hasta hoy han fracasado; y cuando hablo de fracaso no me refiero a la pérdida de poder, como le ha sucedido al comunismo real. No es el poder lo que cuenta, sino la gente. Desde este punto de vista es inútil que el capitalismo se sienta triunfante y que se pre-

sente como el único sistema válido. Sus fracasos son gravísimos, quizá irreparables.

Precisamente en nuestros días los periódicos están cantando las alabanzas de la tecnología capitalista: durante dos segundos, tras años de investigación y millones de gastos, se ha logrado mantener la fusión nuclear. Durante dos segundos hemos sido capaces de reproducir el sol en laboratorio y nos sentimos como los dioses. El sistema espera una energía inagotable para correr por la vía de la expansión.

También hace cuarenta años, cuando comenzó a perfilarse la idea de utilizar la energía nuclear para la producción de energía eléctrica, los periódicos gritaron y dijeron que finalmente la humanidad había resuelto el problema energético de forma definitiva y segura. Después ha habido varios incidentes nucleares que han culminado en el de Chernobyl, cuyos muertos no se conocen exactamente, ni el número de enfermos afectados por la leucemia. Por lo demás, nadie sabrá jamás cuántos niños nacerán deformes a causa de las bajas dosis de radiaciones absorbidas por las mujeres. Impertérrito el sistema continúa aventurándose en tecnologías cuyos efectos no conoce y cuyos daños no podrá controlar.

El sistema se defiende afirmando que tienen necesidad de una fuente energética inagotable porque la energía está en la base del crecimiento productivo. Pero la pregunta que hay que hacerse es otra: ¿es posible continuar por el camino emprendido?. Naturalmente el sistema responde que la pregunta es ociosa, pero de la realidad nos llegan señales alarmantes.

Los bosques y los lagos se mueren bajo el efecto de lluvias ácidas formadas por el anhídrido sulfúrico contenido en los gases vertidos por las industrias y los tubos de escape de los coches. De esos mismos vertidos sale anhídrido carbónico que se acumula en la atmósfera y produce el llamado "efecto invernadero", un fenómeno que provoca el recalentamiento del planeta y que tendrá consecuencias catastróficas. Los primeros en notarlas serán los mares, que, a causa de la expansión térmica y del deshielo de los casquetes polares, aumentarán. "Nature", revista científica de la UNESCO prevé que en el 2025 la temperatura terrestre habrá aumentado de un 0,6 a 1 grado centígrado y que los mares crecerán de 4 a 8 centímetros, amenazando directamente a ciudades como Londres, Bangkok y Venecia. Por lo demás, un gigantesco

iceberg de unas dimensiones de 250 por 62 Km, situado en la Bahía de Whales, en el Antártico, ha empezado a romperse.

El otro gran motivo de preocupación del efecto invernadero son los cambios climáticos y, con ellos, las cosechas agrícolas. La tierra ha conocido muchos cambios desde sus orígenes hasta hoy y la tierra sobrevivirá. Pero quienes tendrán dificultades serán los hombres: ante cambios climáticos repentinos los hombres no tendrán tiempo de recurrir a remedios y sucederá que los débiles sucumbirán y los fuertes se harán más prepotentes para garantizar su existencia. Parece que las zonas más comprometidas ante los cambios climáticos serán las zonas templadas y, si nuestra producción de alimento se viera seriamente comprometida, contemplaremos un Norte capaz de usar todo su potencial bélico en la aventura de nuevas formas de colonización, con efectos desastrosos para la gente del Sur del mundo y más teniendo en cuenta su aumento demográfico. Por lo demás, la guerra del Golfo ha demostrado lo fuertes que todavía son los impulsos colonizadores.

Nosotros, los del Norte del mundo, estamos preocupados, sobre todo por la contaminación atmosférica y, mientras miramos preocupados al aire, olvidamos lo que pasa en el suelo. En los últimos veinte años, a causa de la erosión, el planeta ha perdido el equivalente a toda la superficie cultivable de los Estados Unidos. El afán por lograr que la tierra rinda más de cuanto puede dar la conduce a la muerte. La tierra no es sólo una mezcla de potasio, azufre y fósforo. La tierra es también un pulular de insectos, gusanos y bacterias que la nutren y le dan la estructura adecuada para resistir a los vientos, al sol y a las lluvias arrasadoras. Pero el hombre productivista descubre que inundando la tierra de abonos químicos y pesticidas las plantas crecen deprisa y dan frutos abundantes. Y así el hombre productivista piensa que ya no hay necesidad de respetar los ciclos de reposo de la tierra ni de integrarlo en el ciclo natural que prevé la presencia del ganado. Ve sólo la tierra como un soporte para realizar su alquimia sin fin. Se consolidan los monocultivos y la agricultura industrial. Y poco a poco, la tierra muere y, sin componentes vitales que le den su justa estructura, se pulveriza, se deja empobrecer por los vientos y arrasar por las lluvias. En poco tiempo se hace estéril e inepta para cualquier tipo de cultivo.

Mientras, la deforestación avanza con todo lo que eso comporta para la producción de oxígeno y liberación del anhídrido carbónico. La hoguera incesante de la Amazonia quema cada año un área del tamaño de media Bélgica para satisfacer la civilización de la avaricia; y, en toda la América Latina, la tierra está a punto de desnudarse y hacerse árida. En América Latina mueren veintidós hectáreas de selva por minuto, sacrificadas, sobre todo, por empresas que producen carne o madera a gran escala, para el consumo exterior. Los terneros de Costa Rica se hacen hamburguesas en los Estados Unidos, vendidas en los fast food de la McDonald's. Hace medio siglo los árboles cubrían tres cuartas partes de este pequeño país. Hoy ya no quedan muchos y al ritmo de la actual deforestación, al final de este siglo Costa Rica estará completamente "desnuda". Este país exporta carne a los Estados Unidos e importa pesticidas que los Estados Unidos prohíben en su casa. El sistema dice que todo esto está sacrificado en el altar del bienestar. Pero ¿de qué bienestar está hablando?

Ciertamente nuestras tiendas están llenas de objetos, y nuestras casas: alimentos en abundancia, vestidos que se cambian en cada cambio de estación, estéreo, televisores y lo que todos sabemos. Es obvio: buena parte de todo cuanto consumimos es para ostentar un status social, y el coche también. Pero hace pensar que en Italia, recientemente, el automóvil no se ha usado para correr por la autopista con la novia sino como cámara de gas. En Italia hemos tenido nueve jóvenes que se han suicidado encerrándose en el coche que expulsaba sus gases en el interior. Todos han dejado un mensaje del tipo "Hemos querido acabar con esta vida sin perspectivas", o bien "Cansado de la realidad de la vida e incapaz de construir otra". En el último decenio se han suicidado en Italia dos mil cuatrocientos cincuenta y seis jóvenes entre catorce y veintiún años y otros cinco mil treinta y nueve han intentado el suicidio. En países más ricos la situación es todavía peor. Según una relación publicada por un diario suizo, uno de cada tres adolescentes ha meditado seriamente, en los Estados Unidos, sobre si suicidarse o no.

El suicidio es la forma extrema de fuga de una realidad que no se logra afrontar ni tolerar. Pero hay otra forma de fuga, menos drástica y elegida por más, que está invadiendo nuestra sociedad como un cáncer: el uso de sustancias que alteran el estado de conciencia. La lista de

estas sustancias es larga y va desde los tranquilizantes a los somníferos, desde la marihuana a la coca, desde el alcohol a la heroína. Las estadísticas son dramáticas. Por hablar sólo del alcohol, que es una droga lícita, en Francia mata cada año unas veinticinco mil personas de cirrosis, psicosis alcohólica, accidentes y suicidios.

La toxicodependencia es la señal de un creciente malestar en nuestra sociedad y denota ansiedad, angustia, insatisfacción y marginación social, depresión psíquica y sentimiento de vacío espiritual. Todo esto no puede definirse como bienestar.

En realidad estamos viajando sobre un gran equívoco conceptual y lingüístico que el sistema ha creado intencionadamente y la escuela debe corregir. La escuela debe decir que el capitalismo, situado sobre la producción y las ventas ve al hombre únicamente como fuerza de trabajo y consumidor. Por esto su concepción del bienestar se basa en la cantidad de riqueza poseída y el nivel de consumo. Pero el sistema olvida que el hombre no sólo es un estómago que llenar, un maniquí que vestir o un rostro que maquillar. El Evangelio dice que el hombre no vive sólo de pan. Jesús lo dijo hace dos mil años, pero parece que lo dijese pensando en el hombre del siglo veinte.

El hombre también es relaciones afectivas, y también creatividad, y también espiritualidad, y también socialidad. Existe verdadero bienestar cuando todos estos aspectos de la realidad humana se satisfacen y, por tanto, el sistema nos engaña cuando despacha como bienestar lo que en realidad es opulencia y consumismo.

Pero el sistema también nos engaña cuando dice que su objetivo es garantizar riqueza a todos. La realidad nos dice lo contrario, porque, entre los dos, no aumentan los ricos, sino los pobres, a empezar por los países del Norte. Más de cien millones de habitantes de los países industrializados, con economía de mercado, viven por debajo del umbral de pobreza. Si se incluyen los países industrializados del Este, esta cifra alcanza casi los doscientos millones. Un tercio de los pobres de los países industrializados se encuentra en los Estados Unidos. En esta nación, más de 32 millones, es decir el 13% de la población, vive en un estado de pobreza. La relación mundial sobre el desarrollo humano, del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, dice textualmente: "La oficina americana de estadística publica anualmente

estadísticas sobre el nivel de pobreza. Pero éstas sólo dan una pálida idea de la ansiedad de los pobres, que sobreviven con dificultad, que luchan contra el hambre y que crían niños mal vestidos y poco preparados para sus responsabilidades de adultos". Por lo demás, los Estados Unidos, aún representando nuestro modelo cultural, económico y social, son la única nación industrializada avanzada sin un sistema nacional de seguridad contra las enfermedades. Por el contrario, está a la cabeza en porcentaje de población reclusa y su tasa de criminalidad no tiene equivalente entre los países que disponen de un servicio de estadística.

Pero el mayor escándalo de nuestra época es la pobreza existente en el Sur del mundo. Las cifras son horripilantes. Según los datos de la Organización Mundial de la Salud, cinco millones de niños mueren anualmente de diarrea, ochocientos millones de personas están desnutridas, cien millones de personas carecen de un techo, mil millones de personas no tienen un alojamiento aceptable, cuatro campesinos de cada cinco no disponen de servicios higiénicos, uno de cada ocho niños muere antes del primer año y anualmente se registran diez millones de nuevos casos de tuberculosis.

Sin embargo, el dato que resume el drama de la pobreza del Sur del mundo es el de la pobreza absoluta. Desde un punto de vista estadístico, pobre absoluto se define a quien tenga una renta anual inferior a los 275 dólares anuales (la renta media española es de siete mil quinientos dólares al año). Desde el punto de vista práctico significa no disponer de una casa digna de tal nombre, no tener vestidos de repuesto, no tener calzado, no tener jabón para lavarse, no saber leer ni escribir, no tener la garantía de un plato de sopa diario.

Pues bien, un cuarto de la población del Sur del mundo, es decir, mil millones de personas viven en estas condiciones. Las hallamos sobre todo en los campos, aunque la tendencia sea la de concentrarse en las "favelas" de las periferias urbanas, que crecen al ritmo incluso de medio millón de personas al año, como sucede en la Ciudad de Méjico.

Sobre la pobreza del Sur del mundo se dicen muchas mentiras. Se echa la culpa a su ignorancia, a que hacen demasiados hijos, a las contrariedades climáticas. La pobreza existe porque la economía no está organizada para satisfacer las necesidades de quien sufre, sino los inte-

reses de las multinaciones y de las oligarquías locales. Lo demuestra el análisis de la distribución de la riqueza, tanto en el Norte como en el Sur del mundo. Italia, por ejemplo, que cuenta con 10 millones de pobres, al primer 20% de la población le asigna únicamente el 4% de la renta nacional. Bien es verdad que esto no es nada respecto a la situación del Brasil. Según una relación de la Iglesia brasileña, en 1989 el cincuenta por ciento de la población brasileña sólo disponía del tres y medio por ciento de la renta producida. Y, al contrario, el 10% más rico se apropiaba del cincuenta y tres por ciento de la riqueza producida.

Sobre los daños ambientales, sociales y humanos provocados por este sistema podríamos seguir mucho, pero en este lugar nuestro objetivo no es hacer un análisis detallado de la situación. El objetivo es comprender lo que debe hacer la escuela para contribuir a la construcción de un futuro más justo y más humano. Yo creo que la escuela debe fijarse tres objetivos:

- 1º hacer conocer la realidad
- 2º aclarar en qué dirección debemos caminar
- 3º indicar las palancas de presión económica

La primera función es mostrar la realidad a los chicos.

Pero, atención, la realidad social y económica es una realidad compleja, compuesta de muchos elementos y, antes de hacer un programa de estudio, la escuela debe tener algunos puntos claros. Ante todo, debe tener claro que la propuesta de representación de la realidad hecha por el sistema, no es sólo parcial sino desviante. Los datos que ofrece el sistema para ilustrar la situación son: el producto nacional, el aumento del consumo, la cuota de ahorro de renta nacional, las importaciones y las exportaciones. Y es en base a estos indicadores como se mide el estado de salud del sistema.

La Banca Mundial y el Fondo Monetario Internacional usan estos indicadores para señalar el estado de salud incluso de economías donde la gente se muere de hambre junto a minorías que viven como los marajás. Pero preguntaos un poco: un aumento del producto nacional ¿qué ventajas trae a los sintierra, los parados, los chicos callejeros, en una palabra, a los excluidos del sistema de un país como

Brasil, la India o Thailandia? El efecto puede que haya sido incluso negativo, tal vez porque el aumento ha sido acompañado de la introducción de nuevas tecnologías que han creado más desempleo. En la India, gracias a tecnologías sofisticadas, la producción agrícola ha aumentado considerablemente. Pero el uso de tecnologías costosas ha provocado una concentración de tierras en pocas manos y el resultado final ha sido que el aumento de producción de arroz no ha servido para combatir el hambre de los hindúes, sino que ha tomado el camino de la exportación. Y, al contrario, en la India, el número de pobres y hambrientos ha aumentado.

Y ¿qué decir de una nación cuyo producto nacional aumenta, pero el aumento lo usa el estado para potenciar su arsenal bélico en vez de construir escuelas u hospitales? o ¿de una nación cuyo aumento de producción debe servir para devolver deudas contraídas por gobiernos procedentes para gastos inicuos?

Es inútil seguir concentrando nuestra atención sobre las dimensiones del banquete. Hay que preguntarse si en él participan todos o si hay excluidos. Si todos pueden comer en la mesa o hay quien debe contentarse con las migajas que caen al suelo. Si los alimentos que llegan a la mesa se sirven a los comensales, o si los camareros los retiran enseguida para llevárselos, todavía intactos, a otras salas ya repletas de manjares.

Así que los indicadores de contabilidad nacional que nos proponen, como mínimo deben completarse con muchas otras noticias: ¿quién tiene el poder de decidir qué y dónde hay que producir?, ¿cómo está dividida la propiedad de la tierra?, ¿cómo está distribuida la renta?, ¿para quién se produce?, ¿cómo se reparten los impuestos?, ¿cómo usa el estado el dinero público? ¿quién se beneficia de una estructura económica basada en las exportaciones?

Y todavía no basta. El sistema siempre nos ha presentado la economía como un coche que viaja como si no tuviera relación alguna con los demás aspectos de la vida humana o natural. La realidad, sin embargo, nos demuestra que ninguna otra actividad está tan íntimamente conectada con las demás esferas del vivir humano y natural. Basta pensar en la conexión entre economía y fin de las reservas, economía e impacto ambiental, economía y salud, economía y tecnología, economía y bienestar, economía y participación, economía y justicia, economía y política, economía y represión, etc.

La escuela no debe perder nunca de vista estas numerosísimas interconexiones y debe hacérselas notar constantemente a los chicos.

En todo caso, el problema que se le plantea a la escuela es otro: cómo informarse.

Mi respuesta es que debe usar todos los instrumentos posibles a partir de lo vivido por cada uno de los chicos y a partir de nuestra realidad local. ¿Cómo se vive en nuestras familias? ¿Viven todas de la misma manera o algunas viven peor? ¿Hay parados? ¿Se vive de la agricultura o la industria? Si es zona turística, ¿a quién ha beneficiado la construcción de hoteles? ¿Qué cambios culturales y sociales ha introducido el llamado desarrollo económico? ¿Cómo ha cambiado el paisaje? ¿Cómo ha cambiado la estructura de la ciudad?. En ella ¿se vive mejor o peor? Por lo tanto, en lo concerniente a la realidad local no debería haber problemas y es necesario valorizar al máximo esta dimensión. Por lo que toca a la realidad nacional e internacional no hay más remedio que entregarse a los medios de información. Pero aquí el papel de la escuela debe ser doble: por una parte de demolición y por la otra de construcción. Demolición de los lugares comunes y de la propaganda transmitida por los medios de información de masas, completamente orientados a dejar paso sólo a las noticias y claves de lectura que agradan a los amos del sistema, porque a ellos pertenecen las televisiones y las cabeceras de los diferentes periódicos. En muchas casas la televisión está encendida desde la mañana hasta la noche y acaba siendo el púlpito que enseña a todos, da clase e imparte la misma cultura. Hoy, más que nunca, los profesores deben acoger las palabras de Carta a una Maestra: “*La única defensa de los pobres contra las modas podríais ser vosotros*”². Hoy, una de las tareas principales de la escuela es proporcionar el sentido crítico, esto es, la capacidad de saber distinguir la crónica de un hecho de su interpretación saber dar la propia interpretación de los hechos de forma libre, autónoma y completa.

A la luz de estas consideraciones, yo comienzo a ser escéptico respecto al uso del periódico. No sólo porque da noticias parciales y tendenciosas, sino también porque el problema del periódico, además del de hacer cultura, es el de vender y para vender debe ofrecer noticias sensacionales y espectaculares. Por lo demás, el periódico, por su

ritmo. obliga a lecturas apresuradas. Por ello tiendo más a la lectura atenta y profunda de semanarios o revistas mensuales bien escogidas, Importa menos si hemos de ocuparnos de noticias sucedidas hace unos días. La escuela no es la sede del partido que debe emitir sus propias posiciones nada más ocurrir los hechos. La escuela es lugar de reflexión y formación y, como se sabe, para estas funciones hace falta tiempo.

He dicho que el segundo objetivo de la escuela es indicar la dirección en que debemos ir. Y es que la escuela se proyecta hacia el futuro y, precisamente porque se trata de futuro, no puede hacer otra cosa que indicar las directrices de la marcha. Serán los chicos, una vez mayores y ciudadanos soberanos, quienes definan las fórmulas de actuación en base a las condiciones existentes.

También ahora el punto de partida debe ser el presente, porque antes de proponer lo nuevo hay que justificar porqué es necesario abandonar lo viejo. Por tanto, la investigación será más teórica: se trata de explicar los principios en los que se basa el sistema y que le dan esta fisonomía.

El capitalismo se nos presenta como un sistema complejo y elaborado. La verdad es que complejo sí lo es, pero elaborado no, porque consiste en elevar al nivel de sistema el interés del empresario mercantil. Ahora bien, es notorio que la mentalidad del comerciante empresario es tan burda cuanto simple. El comerciante es una persona que, disponiendo de una cifra "equis", compra cierta mercancía que trata de volver a vender a un precio lo más alto posible, para ganarle lo más posible. Después comienza de nuevo la operación con el intento de agrandar sin medida su riqueza.

Naturalmente, sus posibilidades de ganancia dependen, además que del precio que logra alcanzar, del coste de la compra y, también, de la cantidad de mercancía que logra vender. Por eso las estrategias del empresario mercantil tienden a mantener bajos los costes y a controlar un mercado lo más grande posible.

Si miramos las cosas al nivel del sistema, encontramos coincidencia de objetivos y estrategias. El objetivo del capitalismo es la expansión productiva y financiera a ultranza. La experiencia nos muestra que el sistema busca el crecimiento de manera obsesiva: no dosifica el cre-

cimiento según las necesidades de la gente, sino que obliga a la gente a adaptarse a las necesidades del crecimiento. El consumismo, con todo lo que obtiene en el plano de la publicidad y de la imposición de productos, a menudo dañosos, es una de las demostraciones más evidentes.

En cuanto a las estrategias, ellas son la explotación del trabajo y de los recursos (definidos como ahorro de costos), la injusta distribución de la riqueza (definida como remuneración del capital), la competitividad y el libre mercado.

Los teóricos de la economía capitalista nos presentan estas reglas como si fueran leyes de la naturaleza. En realidad son estrategias para permitir triunfar a los más fuertes. No es casual que en el seno del GATT, donde se discute la normativa para el comercio internacional, sean los países más fuertes económicamente y las multinacionales, quienes se batan más para lograr un mundo sometido a las reglas de la competitividad y el libre mercado. Las multinaciones saben que sin limitaciones aduaneras o cierres de fronteras, se convertirán en las dueñas indiscutibles de la economía planetaria. Las latas vacías de Coca Cola, ya presentes también en el Kalahari, son el símbolo de su invasión. En cuanto a los pequeños productores y a las frágiles economías, están llamadas a ser barridas sin defensa alguna. En junio de este año, por ejemplo, la Unión de industriales de México ha hecho público que más de treinta mil mejicanos han perdido su trabajo como consecuencia de la liberación del comercio exterior, iniciada en 1985. El hecho es que muchas empresas mejicanas se han visto obligadas a cerrar porque no han podido sostener la competitividad de los productos importados bajo el régimen de libre mercado.

Pero las sagradas leyes del libre mercado no sólo se esfuerzan en garantizar a las multinacionales una vía libre para situar sus productos en cada rincón de la tierra. Se esfuerzan también en garantizar condiciones favorables para poderse surtir de materias primas a bajo precio. Es típico el caso del café.

Hasta 1989 el precio internacional del café se mantuvo estable gracias a un sistema de estabilización derivado de un acuerdo entre productores y consumidores. El acuerdo no sólo preveía formas de supresión y retiro del café del mercado, para mantener estable el pre-

cio, sino que establecía también las cuotas de exportación para cada país. El procedimiento había funcionado durante veintiséis años con beneficios para todos, pero el tres de julio de 1989 se decidió su desmantelamiento porque chocaba contra las reglas del libre mercado.

Al día siguiente mismo, los precios, ya en descenso en previsión de este acontecimiento, habían bajado cien libras esterlinas la tonelada, porque todas las reservas de café mantenidas congeladas para regular el mercado, se liberaron para su venta, creándose una situación de oferta muy superior a la demanda.

Con el tiempo ha empeorado la situación, porque la falta de acuerdo ha desencadenado una guerra entre pobres, transformando los países productores en fieros competidores. Con la vana intención de conquistar un ancho sector del mercado, cada uno ha aumentado su producción pero el único efecto obtenido ha sido una ulterior reducción de los precios, asentados hoy en quinientas esterlinas/tonelada. Es decir, un precio la mitad del que estaba en vigor en mayo de 1989, antes de que cayera el acuerdo internacional del café.

Por lo demás, la prospectiva no es halagüeña, porque se han acumulado grandes excedentes. Se cree, por ejemplo, que los Estados Unidos tengan una reserva de seis millones de sacos y la CEE (Comunidad Económica Europea) incluso de diez millones de sacos.

Se ha logrado el objetivo de las multinaciones del comercio del café (ACLI de la Cargill, J. Aron de la Goldman Sachs, Volkart, etc.) y de los torrefactores (Nestlé, General Foods, Procter & Gamble, Sara Lee). Pero los consumidores no se han beneficiado de esta situación, porque los precios, grosso modo, han permanecido iguales.

Sólo han aumentado las cuotas de ganancia de las multinaciones, en detrimento de los países productores, como ha denunciado el pasado quince de Aril Eliah Mawgala, presidente de la organización interafricana del café nos dice que antes de la caída del café, nuestros países recibían el 46 por ciento del precio final pagado por el consumidor. Hoy no reciben más que el veinticinco por ciento. Los torrefactores siguen aumentando sus ganancias, mientras los precios al productor siguen bajando.

Es inútil decir que, en el variado mundo de la producción del café, quien más pierde, cada vez que baja el precio en el nivel internacional,

sin los braceros de las plantaciones y los pequeños productores. Porque los propietarios agrícolas y los comerciantes locales tratan de parar el golpe apretando las cuerdas de la explotación.

A los chicos hay que saber explicarles bien que cada sistema económico es el fruto de opciones sociales y de principios. La opción social del capitalismo es el empresario mercantil. Sus opciones de principio son la supremacía del dinero por encima de todo, la acumulación y la afirmación del más fuerte. Inevitablemente ha saqueado pueblos enteros dejándoles a la deriva; ha saqueado el planeta sin preocuparse del porvenir de nuestros hijos, ha violado los equilibrios ambientales, ha generado un mundo traspasado por profundas injusticias. Y luego tiene el valor de llamar a todo esta "desarrollo económico".

Así que, para no caer en equívocos, cada intento de un nuevo modelo de desarrollo debe comenzar por la claridad de lenguaje y en vez de hablar de desarrollo económico, habrá que hablar primero de desarrollo humano.

A primera vista, este cambio de adjetivo puede parecer de escaso significado. De hecho, es una revolución cultural, porque produce orden en la escala de valores. No cuenta el dinero, ni la acumulación fin en sí misma, ni el mercado. El hombre cuenta. El hombre con todas sus exigencias, materiales, afectivas, sociales, psicológicas y espirituales. El hombre presente y futuro. El hombre como ser inscrito en la creación. El hombre del Norte, del Sur, del Este y del Oeste.

Poniendo al hombre en el centro de nuestra atención, cada una de nuestras opciones se hará en función suya y, automáticamente, se colocarán otras ideas en la base del vivir económico, social y familiar. Los nuevos valores inspiradores serán el sentido del respeto, el sentido de la justicia, la solidaridad, la participación real, la no violencia, la conciencia de los límites humanos, la conciencia de la propia transitoriedad, la conciencia de que la tierra nos la han dado en préstamo nuestros hijos, la conciencia de que es más importante el ser que el tener.

Con estas ideas/guía en la cabeza se encontrarán fórmulas justas para la gestión de la propiedad, la gestión de las empresas, la gestión de la tecnología la gestión de la seguridad social. El grado de profecía de la escuela no puede y no debe llegar a definir estas fórmulas, aun-

que no fuese más que porque su validez hay que experimentarla. Pero desde ahora puede indicar sectores determinados de mayor compromiso. Una primera indicación es que el Norte deberá revisar completamente su nivel de crecimiento económico. De hecho, está demostrado que la justicia sobre la tierra no puede realizarse conduciendo a toda la población terrestre hasta nuestro tenor de vida, porque, si todos los habitantes del planeta consumieran cuanto consumimos nosotros, se necesitarían otros seis planetas para ser utilizados como fuente de materias primas y como basurero de desechos. Por lo demás, si en el Norte morimos por exceso de consumo, en el Sur se muere por exceso de privaciones. Es evidente que su desarrollo humano también pasa a través de una mayor disponibilidad de alimento, vestidos, medios de transporte, alojamiento, estructuras sanitarias, maquinaria. Y todo esto requiere un crecimiento productivo, que el Sur sólo podrá construir si el Norte renuncia al papel del león en el uso de las reservas y en la producción de desechos. Basta decir que la población del norte del mundo, que acoge al veintiséis por ciento de la población, consume el ochenta por ciento de los recursos de la tierra y produce dos tercios de anhídrido carbónico descargado en la biosfera.

Conviene recordar que, al menos un diez por ciento de este crimen se debe a la producción de armas, y que la lucha contra este escándalo es otro sector de actuación inmediata.

Vamos ahora a la tercera tarea: la de indicar las palancas para presionar sobre el sistema y empujarle para que camine hacia un nuevo modelo de desarrollo.

Si abrimos un libro de educación cívica, leemos que el instrumento mayor a disposición del ciudadano para intervenir en la vida pública es el voto. La lógica que subyace es que, una vez elegidas las alienaciones partidísticas, toca luego al Parlamento, al gobierno y a las demás instituciones, introducir el cambio.

Pero ¡atención!. A través del voto, ejercemos un poder cada vez más pequeño, porque el poder de instituciones como el Parlamento y el Gobierno nacional va vaciándose en lo tocante a la situación económica. Y ello se debe a dos razones:

De una parte, por un cambio en la orientación política; de otra, por la internacionalización de la economía.

Por lo que atañe a la orientación política, hoy asistimos a un predominio de la concepción liberal, que atribuye al Estado sólo la gestión de aquellos servicios colectivos que no se pueden comercializar. Por ejemplo, el orden público, la defensa, el registro civil. De aquí la demolición de los servicios sociales como la sanidad, la escuela pública, correos... y, al contrario, el crecimiento de la privatización.

Por lo que atañe a la internacionalización de la economía, es debida a la evolución natural del capitalismo, que aspira a expandirse tanto como producción como en cuanto al mercado. Todo el mundo es considerado como una gran mina y un gran mercado. Por eso, los reales actores de la economía son las multinaciones y las instituciones internacionales que se ponen a su servicio. Las principales son el FMI (Fondo Monetario Internacional), el Banco Mundial y el GATT (General Agreement on Tariffs and Trade/Acuerdo General sobre Aranceles Aduaneros y Comercio). En ellos se definen los destinos de la deuda del Tercer Mundo y se definen las reglas del comercio internacional, que, aparentemente, son reglas técnicas sin importancia. En la realidad, influyen en la vida de la gente, sobre todo en el Tercer Mundo. Porque interfieren en las políticas agrícolas, en las políticas alimentarias, en la posibilidad de expansión industrial, en las políticas sociales. A partir de lo que se decide en el interior del GATT, los campesinos del Sur del mundo pueden fracasar o sobrevivir, pueden mantener su tierra o perderla, pueden quedarse en el campo o acabar desempleados en la ciudad.

Frente a esa internacionalización, la tarea de los Parlamentos es cada vez más marginal y se reduce a la ratificación.

Bueno, la escuela no puede ignorar esta nueva situación y tiene que enseñar a los chicos a valorar otros medios de intervención, para cuya comprensión es necesaria una premisa. La premisa es que el sistema no está en pie por sí mismo, sino porque nosotros lo sostenemos actuando como él quiere.

La escuela, entonces, tiene que transmitir dos mensajes: que todos somos responsables de lo que ocurre en el mundo y que tenemos poder para hacer cambiar el sistema, simplemente actuando la no-colaboración en el sector del trabajo, del consumo y del ahorro.

Pero atención: las instituciones a las que hoy pedimos opciones nuevas son las mismas que han sostenido y todavía sostienen este sistema inicuo. Es verdad que hoy se habla en todas partes de ecología y desarrollo sostenible. Pero la Banca Mundial continúa financiando proyectos catastróficos que prevén la emigración masiva de millares de personas; el Fondo Monetario Internacional continúa impertérrito imponiendo a los países del Sur políticas de saneamiento de la deuda, que empujan a los estados a explotar cada vez más sus reservas naturales y a practicar recortes en los gastos sociales. Por eso no se puede delegar y luego desaparecer.

Por lo demás, los temas que hay sobre la mesa son tan graves y urgentes que hay que poner en práctica, al mismo tiempo, todos los medios posibles. Las instituciones deben hacer su parte, pero no olvidemos que nosotros tenemos también a nuestra disposición otros medios de intervención que, a diferencia del voto, pueden tener un influjo directo sobre los centros del poder económico. Esta posibilidad no se deriva de determinados derechos garantizados por las leyes, sino de la voluntad de vivir de forma responsable ciertas funciones cotidianas como el trabajo, el ahorro, el consumo.

Al aceptar trabajar en cualquier fábrica, garantizamos la supervivencia también de aquellas altamente contaminantes, que producen objetos inútiles y dañinos como las armas. Al depositar nuestros ahorros en cualquier banco, sostenemos también los que financian a Suráfrica y otros regímenes represivos.

Al consumir alegremente todo lo que nos propone la publicidad, sostenemos también el comercio de productos obtenidos en las peores condiciones de explotación y degradación ambiental.

Pero intentemos imaginar qué sucedería si empezásemos a elegir.

Imaginemos, por ejemplo, que los consumidores del Norte dejen de comprar los productos de la empresa "Del Monte", culpable de maltratar a los braceros de sus plantaciones. A no ser que quiera retirarse del mercado, Del Monte estaría obligada a dar a los trabajadores del Sur mejoras salariales. Imaginemos aún que en el Norte se interrumpen las compras de todos los productos fabricados con madera tropical. Sin perspectivas de venta, las empresas madereras no hallarían más interés en talar las plantas tropicales y el asalto a las selvas húmedas disminuiría.

Estos ejemplos confirman que, para funcionar, el sistema tiene necesidad de nosotros. Por eso tenemos poder. Pero el revés de la moneda del poder es la responsabilidad.

Un refrán dice que "tan ladrón es quien roba como quien lleva el saco" y si nosotros continuamos trabajando, consumiendo y ahorrando como nos pide el sistema, nosotros, últimos eslabones de la cadena, respondemos solidariamente con los poderosos de la tierra por los horrores que se están cometiendo. He ahí porqué, frente a los productos manchados de demasiado sudor mal pagado, de demasiada destrucción ambiental, de demasiada infelicidad de niños hechos trabajadores antes de tiempo, debemos negar al sistema nuestra complicidad.

Si esta sensibilidad estuviera más arraigada y la escuela hubiera habituado más a los chicos a descubrir en cada circunstancia la responsabilidad que nos compete, tal vez la humanidad no hubiera conocido ciertas tragedias.

Una característica de la no-colaboración es que para ponerse en práctica no necesita burocracias ni funcionarios ni órdenes. Sólo hace falta convencimiento personal. Pero, si cada una de las "objeciones" se coordina dentro de iniciativas colectivas, son más incisivas, no sólo porque asumen un peso con el que el sistema debe contar, sino también porque logran expresar demandas claras, que permiten al poder comprender en qué dirección debe ir.

La experiencia demuestra que cuando un boicot está bien organizado (en el sentido que se adhieren muchas personas y se razonan bien las acusaciones), triunfa. A veces, incluso basta la amenaza de boicoteo.

La petición de realizar ciertos boicoteos nos llega también del Sur del mundo. El sindicato del plátano de Colombia, por ejemplo, se ha dirigido a los consumidores europeos pidiendo que no se comprasen plátanos de la región de Urabá, hasta que no terminen las represiones sindicales por parte de los dueños de las plantaciones.

Hojeando una revista como "The ethical consumer" se descubre que la petición de ayuda a los consumidores del Norte llega también de naciones de nueva industrialización proveniente de algunos sectores industriales. Es el caso, por ejemplo, del sindicato/electricidad de

Corea del Sur, que ha pedido boicot de la Philips para protestar contra el despido de trescientos obreros decidido por la filial surcoreana Crown Electronics Company.

Esto demuestra que en el Sur tienen más conciencia que en el norte del poder que se esconde detrás de nuestro consumo. Un poder aparentemente pequeño, pero que puede poner de rodillas a las potentes multinaciones, si se gestiona y organiza adecuadamente.

Los pobres del Sur nos piden tomar en serio este pequeño poder y que comprendamos de una vez por todas que el consumo es una especie de referendum al que estamos sometidos diariamente. Si consumimos acríticamente todo lo que nos propone la publicidad, no sólo decimos sí al sistema, sino que nos hacemos cómplices de los peores crímenes humanos, sociales y ambientales. Por ejemplo, comprando cualquier café, sin saber en qué condiciones se ha obtenido, es muy probable que estemos apoyando a los propietarios de las plantaciones contra los braceros, que ayudemos a las multinacionales a enriquecerse a espaldas de los pequeños agricultores, que permitamos a gobiernos reaccionarios lograr divisas para la compra de armas. Pero, si comenzamos a elegir sólo los productos que responden a determinados requisitos sociales y ambientales y descartamos todos los demás, no sólo demostramos al sistema que las cosas, así como están, no nos satisfacen, sino que señalamos también en qué dirección queremos que vaya.

Y esta es la cuestión: los pobres del mundo del Sur no quieren ya saber de limosnas ni de asistencia técnica. Piden que nos comprometamos a su lado para que triunfe la justicia, con todos los medios que tenemos a nuestra disposición: desde el voto hasta el consumo responsable.

En el Sur de Europa acabamos de empezar a descubrir el poder del consumidor, del ahorrador, del ciudadano que paga impuestos. Pero en los Estados Unidos y en Inglaterra hay movimientos muy fuertes que disponen de revistas con información detallada sobre los comportamientos de las multinacionales, información sobre las campañas de boicot en curso, indicación al consumidor y al ahorrador de cuáles productos evitar por nocivos o producidos por multinacionales, que se comportan mal en el plano social, ambiental o sindical.

La opción de la No-colaboración, además de ser una eficaz estrategia, es un deber moral y político fundamental. Pero, cuando es posible, es importante integrar el gesto del rechazo con el de la alternativa. Me refiero a iniciativas de trabajo, de consumo y de ahorro, organizadas desde abajo y gestionadas con criterios de sentido opuesto a las gestionadas por el sistema. Un ejemplo importante de alternativa económica es el comercio justo y solidario que comercializa productos del Tercer Mundo comprándolos directamente a los pequeños agricultores y pagándolos a precios justos. Podemos citar también los bancos alternativos y las cooperativas de trabajo que tratan de conjugar finalidades productivas y finalidades sociales. La actuación de alternativas gestionadas con criterios de justicia, sirven a quien está oprimido para recibir una respuesta inmediata, aunque parcial, a su condición de injusticia y nos sirven a nosotros porque nos dan la demostración concreta de cómo se puede comenzar a construir un nuevo sistema de desarrollo.

En resumen, diría que los instrumentos de intervención no faltan. El problema es quererlos usar. El problema que una vez más se pone a la escuela es cómo formar chicos que quieran comprometerse. Tal vez el problema no se pondría si nos dirigiéramos a pobres. La historia nos dice que los cambios humanos y sociales han sucedido siempre por el impulso de los pobres. No porque los pobres sean mejores que los ricos, sino porque tienen interés en cambiar las estructuras injustas. Es cierto que también los ricos pueden hacerse protagonistas del cambio. Pero antes deben convertirse. Convertirnos: esta es la tarea más ardua que debe asumir la escuela, so pena de únicamente haber perdido el tiempo.

Convertir quiere decir educar en nuevos valores. Esos valores de los que hemos hablado mucho más arriba. Yo no soy un maestro y no tengo propuestas serias que hacer para lograr este objetivo. Creo que el encuentro con personajes como Cristo, Gandhi, Schumacher, sean de fundamental importancia. Pero pienso también que los valores se asimilan viviéndolos. Por eso es importante que haya una continuación, una compenetración entre escuela y vida, que la escuela sea un instante de llamada a la coherencia. Naturalmente, el primer lugar donde vivir los valores debe ser la propia escuela y, a esta luz, asumen gran

importancia ciertas técnicas y ciertas actitudes. Me refiero, por ejemplo, al uso de la escritura colectiva, que obliga a un continuo ejercicio de escucha, de desprendimiento de sí, de respeto al grupo, de valoración del otro. Me refiero, incluso, a ciertas formas de solidaridad que pueden realizarse entre compañeros, en el ámbito escolar, a no estudiar por la nota, etc.

Antes de acabar, quiero hacer una última recomendación. Independientemente de la simpatía o antipatía que cada cual tuviera por el sistema comunista, su fracaso ha creado en todos un sentimiento de desilusión, de vacío, de desánimo. En realidad no ha fracasado más que un régimen represivo. Pero en nuestros corazones ha fracasado una esperanza: la esperanza de lograr, verdaderamente, construir una alternativa al servicio del hombre. Hoy, el sentimiento más extendido es el de la impotencia y la desconfianza en nosotros mismos. Nos decimos que cambiar es imposible.

La escuela debe combatir este sentimiento de desconfianza con todo su ser. Debe afirmar que la única esperanza para los pobres de hoy y los hijos del mañana somos nosotros.

A fin de cuentas, debe enseñar a luchar, no por la perspectiva de las conquistas, sino porque sabemos que estamos en lo que es justo. Debe decir que el hombre vive un período de tiempo demasiado limitado para valorar los frutos de su entrega. Debe decir que los frutos de la entrega se recogen en la eternidad.

¹ MILANI, L (1965): "Carta a los jueces". *Sínite*, 49, 111-134.

² ALUMNOS DE LA ESCUELA DE BARBIANA (1970): *Carta a una maestra*. Barcelona: Nova Terra.

Notas

Franco Gesualdi

Exalumno de Don Lorenzo Milani en la escuela de Barbiana. Presidente del Centro Nuevo Modelo de Desarrollo en Pisa.

HACIA UNA CULTURA DE LA INTERIORIDAD

José Luis Pallarés



SUMMARY: No hay duda de que el escritor, con estas amplias reflexiones, nos adentra en una de las nuevas corrientes de pensamiento y preocupación del hombre actual. Traídos y llevados por mil ideas y corrientes, estresados por tanta actividad, desorientados por el continuo recambio de valores, necesitamos "volver hacia nuestro interior", hacia nosotros mismos, a nuestro "yo" fundamental. Para que la novedad, aunque también dificultad del tema, llegue más claramente al lector, se utiliza en el artículo la demostración pedagógica textual de algunos pensadores tan autorizados sobre el argumento de "la interioridad" como: Jung, C.J., Krishnamurti, Boff, L., Blay, A., Quiles, I. Una conclusión: La autorrealización de cada persona está en proporción directa con su capacidad de interiorización.

There is no doubt that the writer, with these broad reflections, takes us in depth into one of the new trends of thought and worry of modern man. Brought and carried by a thousand ideas and trends, stressed by so much activity, misled by the continuous change of values, we need "to turn towards our inner self", towards ourselves, to our fundamental "me". So that the novelty, although at the same time, difficulty of the theme gets to the reader more clearly, the author uses the textual pedagogic demonstration of such authorized thinkers on the argument of "the inner self" as Jung, C.J. Krishnamurti, Boff, L. Blay, A. Quiles. A conclusion: The self fulfillment of each person is in direct proportion with his capacity of internalization.

Introducción

En el ámbito de la antropología contemporánea están surgiendo voces que reclaman y promueven la vuelta del hombre hacia sí mismo. El hombre no afirma ni reconquista su identidad con la exterioridad. La externalidad no es nunca infraestructura de la mismidad, sino solo superestructura. Reivindicar en una cultura como la nuestra la interioridad humana es un osadía, un descaro, un insulto al "Homo Technicus".

En mi ensayo sobre la "intimidad..." escribía hace ya un lustro:

"Urge para nosotros, y para las nuevas generaciones, poner en marcha alguna estrategia espiritual que haga posible el afrontamiento de los actuales condicionamientos en los que nos hallamos inmersos. No podemos ni debemos aceptar como un hecho natural y necesario todas las tendencias negativas de la sociedad moderna ni tampoco considerar como definitivamente condenadas todas las realizaciones y logros de una larga tradición de intimidad y vida privada. Al contrario, un conocimiento a fondo de los factores sociales que hacen posible el mantenimiento de unos hábitos y valores que consideramos necesarios para la defensa de la integridad y de la identidad humana, ha de sernos muy útil si pretendemos salvarlos para las futuras generaciones".

"Es urgente, también, dice Leonardo Boff, que recobremos ese sentido espiritual de entre las cenizas de nuestro inconsciente y consciente colectivo. Los sistemas ideológicos y políticos que nos dominan son fruto del espíritu mecanicista de la modernidad (...) Como se trata de un sistema que se asienta sobre el tener y la acumulación de bienes naturales, incentiva poderosamente las necesidades de tener y de subsistir del ser humano, pisoteando dimensiones más fundamentales como las de ser y crecer²¹"

El hecho tecnológico es una realidad que está ahí y con el que tenemos que contar inexorablemente. Es una realidad que ha aportado a la humanidad enormes beneficios, pero que, a su vez, está ocasionando daños y trastornos a la naturaleza y al hombre de incalculables consecuencias.

La tecnología es un producto de la cultura humana, es una invención colosal de la inteligencia y del trabajo del hombre. Como fruto de su creatividad podemos decir que es algo bueno intrínsecamente, no

podemos, por tanto, demonizarla apresuradamente y declararla el satán de nuestro mundo contemporáneo.

La tecnología, como otros productos humanos, son, en el peor de los casos, "neutros". Su valor medial e instrumental la convierte en buena o mala según el uso que el hombre haga de ella. Hay no obstante, algunos pensadores³ que sostienen que la tecnología neutral no existe que siempre produce efectos psíquicos, sociales, políticos y ambientales.

Por otra parte, no es cierto que los avances tecnológicos sean inevitables y que la única solución sea adaptarse a ellos.

Jerry Mander considera cualquier forma tecnológica "culpable" mientras no se demuestre su inocencia. Los aspectos negativos tardan en aparecer. Se ha iniciado, por ejemplo, el cultivo de alimentos transgénicos sin conocer sus consecuencias.

En mi opinión, la amplia literatura fluyente sobre los peligros y los males del desarrollo científico y tecnológico hace bien al alertar, pero aporta poco a la solución de los problemas. Es ilusorio y, con toda seguridad, desacertado e inútil, pretender dar marcha atrás o vivir completamente al margen de los logros de la tecnología.

Hemos dicho anteriormente que no debemos satanizar a la tecnología, pero si debemos desmitificarla. Frente al culto a la tecnología hay que divulgar sus aspectos negativos.

La ciencia y la tecnología no tienen conciencia, son incapaces de reflexionar sobre si mismas y de controlar los poderes surgidos de sus saberes.

La posible solución, pienso, ha de venir del hombre, de la regeneración del hombre, de la reconquista de la mismidad e identidad humana.

Carl G. Jung decía que *"la cultura occidental, basada en la externalización, puede hacer desaparecer muchos males, cuya destrucción parece muy deseable y ventajosa. Pero tal como demuestra la experiencia, semejante progreso se paga demasiado caro con una pérdida de cultura espiritual"*.

La fascinación y el arrobamiento de las indudables maravillas tecnológicas pueden envolvernos en una forma de vida hueca y sin sentido. Hemos de retomar el verdadero camino: adquirir la sabiduría interior, para vivir en la sociedad tecnológica sin fantasías alienadoras.

Ontología de la Interioridad

"Interior" como contrapuesto a "exterior" tiene un sentido primariamente espacial. Exterior suele entenderse como algo "fuera" de una realidad determinada.

El concepto de "interioridad" puede ser espiritual o material a diferencia del de "intimidad" que es específicamente espiritual.

En nuestro caso la "interioridad" la comprendemos como autoconciencia, como vivencia y experiencia de nuestro "sí mismo".

"Sí mismo" es la traducción de la palabra alemana "selbst", que para Jung representa el arquetipo central y que abarca la personalidad total. "El sí mismo es un concepto por una parte suficientemente determinado para expresar la noción de la totalidad del hombre, y por otra parte suficientemente indeterminado para expresar el carácter indescriptible e indeterminable de la totalidad. Estas cualidades paradójicas del concepto corresponden al hecho de que la totalidad consiste por una parte en el hombre consciente y por otra en el hombre inconsciente; pero en caso de éste último no se pueden indicar ni los límites ni las determinaciones.

El "Selbst" no sólo es el punto centro-de la totalidad de lo psíquico- sino que, además comprende la extensión de la conciencia y del inconsciente; es el centro de esta totalidad, así como el yo es el centro de la conciencia.⁴

Todo ser humano necesita conocerse a sí mismo. Es una exigencia íntima de toda persona que surge de lo más hondo de su ser y que ha de satisfacer perentoriamente, si quiere seguir siendo persona en el sentido pleno de la palabra. Nadie puede sustituirle en este quehacer. El único camino para llevarlo a cabo es adentrando nuestra mirada en el interior de nuestra mismidad, en el fondo de nuestra singular e intransferible experiencia.

Según Krishnamurti, mientras sea ignorante de mí mismo no tengo base para el pensamiento, para el afecto, para la acción. Antes de poder construir, de poder transformar, antes de poder condenar o destruir, tenemos que saber lo que somos. Porque el mundo es lo que somos nosotros. Si somos mezquinos, celosos, vanos, codiciosos, eso es lo que creamos en torno nuestro. Si no nos entendemos a nosotros mismos. ¿Cómo podremos, en la acción, operar una transformación en la sociedad, en la convivencia, en nada que hagamos? Para seguirse

uno mismo, para ver como opera el propio pensamiento, hay que estar extraordinariamente alerta. Conocerse así mismo es estudiarse en acción, en la convivencia. Tanto nos hemos comprometido de distintas maneras que casi no tenemos tiempo para reflexionar sobre nosotros mismos, para observar, para estudiar⁵.

En el itinerario de mi experiencia interior descubro mi cuerpo como parte de mí mismo y tomo conciencia de que marca mis límites externos corporales. En esta inmersión por los fondos de la sima de mi interioridad percibo un cúmulo complejo de realidades físicas y psíquicas simbólicamente conectadas. Este complejo psicoorgánico constituye el mundo de mi interioridad.

Este flujo exuberante de acciones físicas y psíquicas de las que he tomado conciencia las asumo como mías porque las percibo intrínsecamente unidas al "centro" de mi ser interior hasta el punto que si no son asumidas desde ese centro no las considero mías.

El "centro" es esa conciencia profunda que todos tenemos y a la que nos referimos cuando decimos yo. Este yo es el punto de identidad que mantenemos a través de todos los cambios, de todas las fases de crecimiento.

En este punto voy a seguir el pensamiento de Krishnamurti⁶, de Quiles⁷ y de Blay⁸.

Es necesario ahondar en ese centro para descubrir quién soy yo. Todo lo que vivo no tiene sentido si no descubro quién es el que vive esto. El yo es el que da significado a cada una de mis experiencias. Cada experiencia, tomada aisladamente, no tiene de por sí un sentido. El sentido se encuentra en la fuente donde mana. El descubrimiento del yo marca el grado de madurez de la persona. Cuanto más ahonde y se sienta a sí mismo, menos peligro tiene de confundirse con sus cosas y menos vulnerable será.

Ese centro interior es mi realidad más profunda, de ella brotan todas las demás realidades que me constituyen: la inteligencia, la voluntad, la moral, la estética... En ese "centro" yo me siento yo y me afirmo yo y declaro y reivindico todo lo demás que siento como mío.

En todo momento estoy tratando de descubrir tanto que soy yo, como quién soy yo. Lo que soy yo es todo lo que registra mi conciencia, todo lo que existe para mí, todos los contenidos de mi conciencia.

Estos contenidos son todo el mundo de sensaciones, sentimientos, salud, fuerza, inteligencia, intuición...

También soy la conciencia que yo tengo de todo lo demás: las personas, la naturaleza, la sociedad. Yo, en resumen, soy todas las cosas en tanto que las conozco.

Por ello, cuando hay problemas dentro de la conciencia, hay problemas fuera, en mis relaciones objetivas. Sólo cuando existe una perfecta unidad interior, la persona está asimismo integrada en su exterior. Yo soy, por tanto, todo el campo de mi conciencia.

A la pregunta ¿quién soy yo? hemos de responder que yo soy el sujeto, el centro de este campo, el punto alrededor del cual gira todo y del que surge todo⁹.

Ismael Quiles en el capítulo que dedica a las estructuras "de mi centro interior" señala la unidad, la simplicidad, la autotransparencia, la autonomía, el dinamismo, la libertad y la limitación, como estructuras específicas del "sí mismo"¹⁰.

En la compleja experiencia de mi interioridad percibo un sólo y único centro que da sentido y coherencia a todo lo demás.

La unidad es la base de todo ser. Es lo que constituye su individualidad y lo que le distingue de todo otro ser. Es la última raíz óptica de mi identidad que, en definitiva, consiste en ser cada vez más uno.

Ese centro lo experimento, además como simple, es decir carente de partes, por ello no puede ser localizado en ningún lugar ni en ningún órgano especial de mi cuerpo. Aunque el cuerpo es su base de actuación e incluso de sustentación no es captable por ningún medio técnico dada su simplicidad.

Es, además, autoconsciente, es decir, tiene conocimiento de sí mismo, y aunque se da cuenta que en muchos aspectos es para sí un misterio se siente, en cambio, dueño e independiente de sí mismo, y autónomo en cuanto todas sus decisiones ha de tomarla por sí mismo, sin embargo, también tiene conciencia de que en una serie de aspectos es interdependiente.

La actividad o dinamismo del yo consiste en una permanente opción, en un constante ejercicio de su autonomía, de su mismidad, de su profunda unidad de ser. En este sentido, la libertad es el ejercicio de la estructura más característica del sí mismo, de aquello por lo cual yo me siento persona humana.

Pero la experiencia de mi libertad es paradójica, contradictoria. Por una parte, quiero ejercer cada vez más mi autonomía y mi unidad, ser más yo, pero, a la vez, experimento mis límites y siento una cierta angustia interior. Esta conciencia de la precariedad de mi ser me impulsa a la búsqueda de algo o de alguien en quien pueda encontrar un punto de apoyo seguro a la debilidad de mi ser.

El hombre se diferencia de todos los seres del universo en que es "persona". En los demás seres existe la unidad de ser, pero no tienen conciencia de ella. La conciencia, que implica una reflexión del hombre sobre sí mismo, una toma de posesión de sí mismo frente al mundo, le da a la persona humana esta íntima unidad e identidad ontológica.

Es un hecho ampliamente comprobado por todos aquellos que han tenido una intensa experiencia de vida interior que toda transformación que se lleve a cabo en lo íntimo del ser tiene su expresión en el propio mundo exterior.

Toda modificación de la conciencia del propio ser es esencial, porque esa conciencia del ser es el punto de partida de la existencia humana. Por ello, según el propio modo de ser de cada uno, se vivirá a sí mismo, valorará a las otras personas, a las cosas y las situaciones.

En el fondo uno es lo que cree ser, lo que cree ser desde el fondo de sí mismo. Este sentirse ser desde el fondo es lo que determina la actitud básica de todo lo que uno hace y vive.

Por nuestra propia experiencia vital sabemos que nuestra conciencia de ser tiende a desarrollarse. Es evidente que nuestra conciencia de niño ha sufrido una honda transformación en el decurso de los años.

Jung, en una entrevista con Evans, al final de su vida, se expresaba del siguiente modo al respecto: *"Mire Vd, el yo está siempre creciendo: nunca es un producto terminado, se va construyendo. Como Vd sabe, no pasa un año en el que Vd no descubra un pequeño y nuevo aspecto, en el que Vd es más yo de lo que creía"*¹¹.

Nuestra autoconciencia se desarrolla en dos direcciones distintas: una centrífuga que crece en extensión, que tiende a ir conociendo más cosas, más realidades, más cualidades; otra centrípeta que tiende a replegarse en sí misma.

La vida se encarga por sí misma de producir este desarrollo, pero, en este caso, estamos a merced de las circunstancias exteriores, pero

el exterior, tengámoslo en cuenta, no suele ser una invitación directa a la autorrealización.

La primera condición que ha de darse para el crecimiento de la conciencia es la noción directa, íntima y constante de mí mismo, de mí como protagonista de todas mis experiencias. Si no hay esta conciencia constante de mí mismo, lo que yo vaya experimentando no se integrará como experiencia mía.

El yo como centro constituye el punto de partida. “Yo soy” es el acto esencial de la existencia como individuo. A lo largo de todas las experiencias, lo único que hacemos es decir: yo soy esto, yo soy lo otro, yo soy así. Todas nuestras experiencias consisten, en definitiva, en modificar la realidad de mi ser y toda la existencia no es nada más que variantes de la realidad de mi ser.

Por ello, cuando el yo se afirma a sí mismo, en el desarrollo de su conciencia, ha de afirmarse en relación con sus cualidades básicas: inteligencia, amor, actos de voluntad... En resumen, todos los estados anímicos son modalidades del único sentimiento básico que es el amor. Podemos decir, pues, que yo soy mis cualidades.

Hay otro caudal de esas mismas cualidades que son las que movilizamos cuando adoptamos una actitud positiva sostenida. Cuando nos esforzamos descubrimos que podemos movilizar más energía, más comprensión, más cordialidad.

Existen también otras cualidades que no están en “mí”, sino en el mundo que me rodea. Aunque pueda parecernos una contradicción, las cualidades del mundo que me rodean son cualidades de mi conciencia. Todas las cualidades del mundo que me rodea, de las personas, de las cosas, son cualidades sólo en la medida en que yo las reconozco como tales. Son cualidades porque en mi conciencia aquello es cualidad. Sólo que en mi conciencia las vivo no como “yo” sino como “no yo”.

Hemos dicho anteriormente que la conciencia crece hacia afuera y haciendo dentro, es decir, que, además del movimiento por el que la conciencia se va expandiendo, se da en ella otro por el que se va replegando hacia sí misma y que es totalmente necesario. Este meterme hacia dentro, este interiorizarme, que no ha de ser nunca por miedo ni por huida, no ha de perturbar nunca el cumplimiento de mis obliga-

ciones exteriores. En este repliegue sobre si mismo se trata de descubrir el fondo de mi mismo, la realidad de mi mismo como sujeto, yo en mi identidad profunda.

No podemos hacer sino en la medida en que somos, y somos en la medida en que nos hemos desarrollado. Todo ser necesita ir creciendo, desarrollando sus capacidades, su conciencia, centrífuga y centrípetamente, y, en el caso del hombre, además, acrecentando su autoconciencia.

“Gracias a ese doble movimiento hacia filera y hacia dentro, al que antes hemos aludido, yo no sólo desarrollo mis capacidades, mis estructuras, mi cuerpo, mi mente, mi afectividad, sino también una conciencia interna de mi mismo en relación con esto. Y cuando esto lo hago de un modo consciente, lúcido, paralelamente a este desarrollo de la conciencia me voy descubriendo yo como sujeto detrás de todos mis procesos de conciencia”¹²”

Hay otra dirección en la que se produce un crecimiento de la conciencia. No solamente nos relacionamos, como hemos dicho antes, con el mundo, con la sociedad, con la naturaleza y con nosotros mismos, sino que también estamos abiertos y nos relacionamos con otras realidades superiores que comprenden todo sentido de intuición, de belleza, de bondad, de capacidad creativa en el sentido más alto de la palabra. También se produce en nuestra conciencia un movimiento, en sentido inverso, es decir, hacia abajo, que es la liberación del subconsciente. En resumen, cuanto más profundamente yo me expreso, más capacidad tengo después de recibir, igualmente, cuanto más consigo subir hacia arriba, más logro bajar con mi conciencia lúcida.

Hemos dicho antes que "el hacer" es una expresión de "nuestra conciencia de ser". Muchas personas con problemas quieren ansiosamente cambiar su modo de hacer, sin darse cuenta que no podrán cambiarlo, si previamente no han modificado su modo de ser. Por ello, tantos cuantos cambios se proponen hacer tales personas en si mis-

Interioridad, acción y autorealización

mas, en su carácter, en sus costumbres, fracasan, porque no es posible cambiar sus modos de hacer sin modificar la base de este hacer.

Antonio Blay, en su libro *"Creatividad y plenitud de vida"*, antes citado, expone, los que en su opinión, ha de ser los principios creativos del hacer¹³.

El primer principio, según Blay, es que *"nosotros somos lo que hemos desarrollado. Y desarrollamos justo lo que ejercitamos, y del modo que lo ejercitamos"*. Es decir que lo que hacemos hoy es lo que mañana seremos exactamente.

El segundo principio es que *"he de establecer una relación positiva, potente, en relación conmigo mismo, es decir, con este yo ideal, imaginándolo totalmente realizado"*. Porque esta relación que yo establezco conmigo mismo es la única base sólida de toda relación positiva posible. Si yo no tengo relación positiva conmigo mismo, no podré tener una auténtica relación positiva con nadie ni con nada. No podemos pensar seriamente en los demás si no es a través de nosotros mismos. Si yo tengo problemas urgentes en mi interior, no estaré, aunque lo intente, atento ni disponible para nadie, porque en todas partes estaré viendo mi problema, o a las personas y las situaciones en tanto que facilidades u obstáculos a mi problema.

El tercer principio, según Blay es que *"mi personalidad y mis circunstancias forman en sí, en total, una unidad, un sólo campo con dos puntos focales: lo que yo llamo yo y lo que yo llamo no-yo"*. Vivir de un modo activo y positivo quiere decir que yo mantenga en todo momento la conciencia clara de mí, y al mismo tiempo esté abierto al otro. Cuando estoy realmente despierto, centrado en mi conciencia y abierto al otro (no yo), nunca me sentiré lesionado, porque estoy viviendo en mí algo profundamente positivo.

Así, pues, he de aprender a vivir esta conciencia de sujeto en relación con cada circunstancia, siempre de un modo claro. Yo he de ser parte activa, siempre, incluso cuando escucho.

El cuarto principio creativo del hacer es que *"cuando todo yo estoy presente y en silencio expectante ante una situación determinada"*, surge entonces en mi la intuición, y, si tal situación, me pide acción surgirá en mí la acción espontánea, la acción creativa.

El quinto y último principio es que "lo de dentro determina lo de fuera". Habitualmente ocurre lo contrario. Lo de fuera, las circunstancias, el ambiente, las estructuras, son las que determinan mi estado de conciencia, mi sentimiento de felicidad o infelicidad. De aquí nace la teoría de que lo único importante es modificar las estructuras políticas, económicas, sociales, etc. Esto suele ocurrir de ordinario cuando la persona vive pasivamente; pero cuando la persona despierta a la autoconciencia, esta situación se invierte. Y entonces lo interior se convierte en causa de lo exterior. Cuando funciono interiormente activo y mantengo en mi interior esta polarización activa, entonces lo exterior tiende a ser la materialización de mi estado interior.

Según Blay hay una ley inexorable en virtud de la cual yo estoy creando, en cada momento, mis circunstancias, y las estoy creando sin darme cuenta, según mi acción, según mi expresión, aunque sea meramente interior. Cuando yo interiormente rechazo algo, estoy provocando el rechazo paralelo,... cuando yo voy a favor de algo, ese algo va a favor de mí.

Esto funciona en la: salud, amistad, riqueza..., y a nivel afectivo, intelectual y espiritual¹⁴.

La autoconciencia requiere una atmósfera de interioridad y un hábitat de silencio. Es muy difícil en una civilización del ruido oír las vibraciones del espíritu, percibir los mensajes transcendentales, oír las voces de la propia conciencia.

Entre los distintos agentes contaminantes de la sociedad contemporánea el ruido es una de las causas perturbadoras más importantes de la vida humana.

Es interesante señalar que la naturaleza que ha provisto a los ojos de la defensa de los párpados para defenderlo de las agresiones del exterior, no ha provisto al oído de un mecanismo similar que permitiera cerrarlo a los ruidos exteriores. A pesar de ello se puede decir que el oído está mejor capacitado que el ojo, con su limitado campo de visión, para apreciar con suficiente antelación la aproximación de un

**El silencio camino
para la interioridad
y potencial de cre-
atividad**

peligro. Las consecuencias físicas y psicofisiológicas del ruido empiezan a constituir hoy una preocupación importante¹⁵.

Seattle, cacique de los Durvamish, en su famoso discurso pronunciado ante el gobernador de Washington en 1856, dice que: "No hay ni un lugar tranquilo en las ciudades del hombre blanco. No hay un lugar en el que se pueda oír el brotar de las hojas en la primavera o el revolotear de las alas de un insecto. Pero tal vez eso se deba a que yo soy un salvaje que no entiende nada.

El ruido no sirve más que para insultar a los oídos. ¿Y qué vida es ésa en la que un hombre ya no puede oír la voz solitaria de un "curiango", la conversación de los sapos junto al pantano? Soy un hombre rojo y no entiendo nada. El indio prefiere el suave susurro del viento acariciando la superficie de un lago...¹⁶"

Boff dice que *"Así como existe una ecología exterior -ecosistemas en equilibrio/desequilibrio, atmósfera, hidrosfera, biosfera, etc.- existe también una ecología interior -fuerzas de solidaridad, estructuras de religación y voluntad de actitud amorosa, junto a la voluntad de poder/dominación, instintos de agresión, estructuras de exclusión que llevan a depredar la naturaleza y a malos tratos con las personas, animales y plantas-.*

Ambas ecologías están ligadas umbilicalmente. Como ya hemos reflexionado anteriormente, el universo tiene su interioridad. Más que un conglomerado de objetos compuestos por los 100 elementos de la naturaleza, es una comunión de sujetos que mantienen lazos de intimidad y organicidad entre sí¹⁷"

Silencio exterior e interior, ecología exterior e interior, en sí y fuera de sí, autoconciencia y acción, inmanencia y transcendencia, todo ello es el hombre.

Nuestra apertura al silencio es una conditio sine qua non para penetrar en nuestro interior, para posibilitar nuestra autoconciencia, para abrirnos a los trascendentes, para llevar a cabo nuestra realización creativamente.

El silencio nos coloca en línea directa con la fuerza creadora primordial y nos convierte en canales directos de esta acción creativa constante.

La apertura al silencio produce una serie de efectos¹⁸: En primer lugar, nuestra mente se aclara, se armoniza y se ahonda (...). En el

silencio conseguimos que nuestra conciencia capte lo que existe en profundidad detrás de las capas más aparentes de nuestra mente, de nuestra afectividad y de toda nuestra sensibilidad.

En el silencio aumenta la potencia de nuestra mente y de toda nuestra personalidad de un modo notable. Se desarrolla nuestra sensibilidad interna, y podemos captar en profundidad nuestro presente, nuestras situaciones. A nivel subconsciente nos vincula con toda la vida en cualquiera de sus formas y manifestaciones.

El silencio nos hace descubrir experimentalmente la unidad profunda que hay detrás de toda la multiplicidad de formar y manifestaciones de nuestro ser. Nos lleva a descubrir al sujeto último de todas las manifestaciones personales. Nos conduce a la realización de nuestra identidad profunda.

El silencio profundo nos trae la paz auténtica. Gracias a él podemos acumular fuerzas físicas, afectivas, mentales y espirituales para llevar a cabo nuestro trabajo y todo nuestro quehacer vital.

El poder del silencio es tan grande que puede transformar profundamente nuestras conciencias, nuestra vida, a la sociedad toda.

Para conseguir el silencio, “mi silencio”, es necesario, es preciso que yo esté libre interiormente de problemas, de deseos, de emociones, de conflictos. La gran dificultad que tenemos para poder estar en paz es nuestra guerra interior.

Es muy difícil lograr el silencio si la persona está llena de dificultades, tensiones y contradicciones. Esto no significa que no podamos tener momentos de silencio mientras tenemos problemas dentro. Pero el silencio vivido, en intensidad y continuidad, es imposible vivirlo de un modo auténtico si no hay limpieza interior. Querer forzarlo, sin haberlo limpiado, es perjudicial.

La vida, con todas sus deficiencias, necesita que aprendamos a estructurar nuestra conciencia, que aprendamos a distinguir lo que es superior de lo que es inferior, y que optemos, consecuentemente, a la hora de tomar nuestras decisiones y actuar en la vida.

Para que el silencio sea un camino positivo es necesario que la persona este orientada, tenga como opción preferencial, la búsqueda de la verdad.

En la práctica del silencio se imponen también dos requisitos esenciales: que, en todo momento, se mantenga la autoconciencia, y que haya una gran lucidez.

El silencio practicado de esta manera es siempre esencialmente transformante, renovador y creativo, externa e internamente.

El silencio no es nada más que el reposo de nuestra personalidad y de nuestro yo personal. El silencio que se pide es el silencio profundo de la conciencia del yo.

Notas

1. Pallarés, José Luis. "La intimidad como valor antropológico y social", *Diálogo Filosófico*, Madrid septiembre-diciembre (1994), 13.
2. *Ecología: grito de la tierra, grito de los hombres*. Editorial Trotta, Madrid, 1996, p. 177.
3. Mander, Jerry. (1996): *En ausencia de lo sagrado*. José J. de Olañeta, Editor Mallorca.
4. *Psicología y Alquimia*. Buenos Aires. Santiago Rueda 1957. Pp. 28-29, 57.
5. Krishnamurti, *El conocimiento de uno mismo* Edit. Krishnamurti. México D.F., 1959, p. 9ss.
6. O.c.
7. Quiles S.J., Ismael. (1991): *Como ser sí mismo*. Ediciones Depalma. Buenos Aires.
8. Blay, A. (1957): *Creatividad y plenitud de vida* Edit Iberia. Barcelona.
9. Blay, o.c. XVI:
10. O.c. cap. III.
11. *Conversaciones con Jung*. Madrid - Guadarrama 1968, pág. 65.
12. Blay A., p.273.
13. Idem, pp. 141, ss.
14. O.c.p. 285.
15. Manglano, José Luis "La contaminación acústica". F.U.S.P. CEU, Valencia, 1989.
16. Versión completa en Araujo, J. "Estamos desapareciendo da terra". Editora Bahá'í do Brasil, Sao Paulo 1991,39-45.
17. O.c.p. 176.
18. O.c.p. cap. VII.

BOFF, Leonardo. "Ecología: grito de la tierra, grito de los hombres", Editorial Trotta, Madrid, 1996.

Referencias
bibliográficas

DISCURSO del Cacique Seatie ante el Gobernador de Washington en 1856. Versión completa en J. Araujo, "Estamos desapareciendo da terra". Editora Bahá'í do Brasil, Sao Paulo, 1991.

JUNG, (1968): *Conversaciones con Jung*. Madrid. Guadarrama. pág. 68.

JUNG, (1957): *Psicología y Alquimia*, Santiago Rueda, Buenos Aires.

KRISHNAMURTI, (1959): *El conocimiento de uno mismo*, Editorial Krishnamurti, México D.F.

MANDER, Jerry, (1996); *En ausencia de lo sagrado*. José J. De Olañeta. Editorial Mallorca, 1996.

MANGLANO, José Luis. (1989): "La contaminación acústica". F.U.S.P. CEU, Valencia 1989.

PALLARÉS, José Luis, (1994): "La intimidad como valor antropológico y social", *Diálogo Filosófico*, Madrid, septiembre-diciembre.

QUILES, S.J. Ismael. (1991): *Como ser sí mismo*. Edic. Depalma. Buenos Aires.

EL MUNDO POSTMODERNO Y LA RELIGIOSIDAD

Witold P. Wolny



SUMMARY: *El artículo trata de mostrar la nueva situación socio-cultural existente en el mundo a finales de este segundo milenio, aunque centrandó la reflexión en estos temas nucleares: la secularización, el malestar religioso, la postmodernidad y sus influencias en la Iglesia y en los cristianos.*

Concluye el artículo con la reflexión sobre cuatro palabras, o actitudes claves a desarrollar por el Cristianismo y la Iglesia ante esta nueva situación sociocultural donde, a juicio del autor, la postmodernidad al tiempo que es un gran desafío para la Iglesia es también su gran esperanza: Ecumenismo, Compromiso socio-político, Contemplación y Personalismo.

The article tries to show the new socio-cultural situation that exists in the world at the end of this second millennium, although centring the reflection on these nuclear themes: secularization, religious upset, postmodernity and their influences on the Church and on Christians.

The article ends with a reflection on four words, or key attitudes that Christianity and the Church should develop in view of this new sociocultural situation where, in the author's opinion postmodernity as well as being a great challenge for the church, is also its great hope: Ecumenism, Socio-political compromise, Contemplation and Personalism.

I. La crisis de la cultura moderna

Se ha convertido ya en tópico afirmar que la sociedad de la segunda mitad del siglo XX está cambiando aceleradamente. Este proceso de desarrollo social, económico y cultural tan dinámico ha sido algo propio de la modernidad; pero esta vez no parece que se trate de una simple etapa en la evolución de la sociedad, de otro cambio de imagen, sino de algo más profundo. Como si ahora no se tratara de cirugía plástica, sino de medicina genética que implanta un nuevo genotipo postmoderno en las células de la humanidad.

Es obvio que, dichos cambios traerán sus consecuencias en el campo cosmovisional, particularmente lo relacionado con la espiritualidad y la religiosidad; por tanto situarán también al cristianismo en un nuevo marco.

Este artículo va a tratar de describir esta nueva situación sociocultural en el mundo, para centrar luego la reflexión en la secularización, el malestar religioso y la religiosidad postmoderna, todo ello constituirá el actual "Sitz im Leben" de la Iglesia y del creyente de finales del segundo milenio.

Lo esencial de la modernidad. Orígenes.

El paradigma moderno es el predominante al menos durante los dos últimos siglos. Si quisiéramos definir el elemento más característico, esencial y vinculante de dicho paradigma, sería, sin duda, la subjetividad como despliegue del principio de individualidad en todas sus dimensiones: el sentimiento, la razón, la libertad. (Castañeira, 1992:198).

Este despliegue del principio de individualidad y hasta la misma modernidad, se presenta como consecuencia y culminación de un proceso que Beriain describe como desmitologización o autonomización de las creencias y sentimientos colectivos /.../ el descentramiento de las cosmovisiones que estaban articuladas en torno a un "centro sagrado" /.../ como a un "fundamento ontoteológico" con los atributos de unidad, perfección, belleza y bondad (Beriain, 1990: 131).

Varias son las causas que originaron el proceso del gran cambio del paradigma medieval al moderno. Sería útil apuntar algunos dina-

mismos de este cambio, porque la crisis de la modernidad será, en gran medida, un efecto prolongado de aquellas causas.

El universo simbólico del hombre medieval estaba muy unido a la visión del universo material. El derrumbamiento de la idea geocéntrica del cosmos, provocado por la publicación de *De revolutionibus orbium caelestium* (1543) del canónigo y astrónomo polaco Nicolás Copérnico, sería una de las causas principales, según algunos. Constituyó un fuerte terremoto paradigmático en lo referente a la realidad social, política, cultural, religiosa e incluso económica, del mundo. El mundo es justamente considerado como una representación del hombre, decía San Isidoro de Sevilla; no es de extrañar, por tanto, que cuando tiene lugar la revolución copernicana en el cosmos, se esté produciendo otra, en el microcosmos, como solían denominar los griegos al hombre. La desintegración del sistema antropológico adherido a la cosmología medieval, obliga al hombre a buscar nuevas respuestas, a buscar, es decir, que esta vez al hombre no va a asumir sin discusión los datos supuestamente revelados y, por tanto, inefables, sino que tiene que hacer de su juicio crítico, de la razón ilustrada (y no iluminada), el punto de referencia fundamental (Wildiers, 1985:114-115). Esto desencadenaría todo el proceso de la modernidad en sus múltiples formas.

Hay quienes subrayan la importancia del pensamiento filosófico, que prepara e induce al cambio de mentalidad, y cuyo producto será el hombre moderno. Castañeira señala que con el cogito ergo sum cartesiano: *"el sujeto moderno sustituye a la verdad divina que habita en su interior por la intrínseca autoevidencia de la verdad"* (1992: 39).

La verdad es ahora intrínsecamente autoevidente, porque no necesita ya otra justificación que la propia mente. La revolución filosófica que impulsa de esta manera Descartes, el paso de la ontología trascendente a una fenomenología inmanente, va a tener su exposición explícita en la Ilustración. Immanuel Kant lo definirá así: *"la ilustración es la liberación del hombre de su culpable incapacidad (minoría de edad)"* (cfr. González-Carvajal, 1991:89).

Otros análisis consideran al propio cristianismo como cuna de la modernidad. Ahora la reforma protestante producirá algunos efectos parecidos a la revolución copernicana: se desploma el orden medieval,

jerarquizado y perfectamente estructurado. El hombre es invitado a reflexionar con categorías subjetivas, incluso sobre cuestiones hasta aquel momento reservadas y objetivadas como, por ejemplo, la fe, la salvación, los sacramentos y el orden divino. En este sentido, sin embargo, podríamos "culpar" al mismo Santo Tomás de Aquino e, incluso, a San Agustín, de ser premodernos: el primero, por hacer de la antigua *fides quaerens intellectum*, el principal dinamismo de su trabajo filosófico y teológico; y el segundo, quién afirmaba que *in interiori homine habitat veritas*. Así, paradójicamente, del cogito, ergo Deus est, por el peso del cogito, llegaríamos a la reducción cartesiana.

Pero se podría ir, incluso, más lejos. P. Courcelle investigaba la influencia que sobre San Agustín y el cristianismo tuvo el famoso oráculo de Delfos *gnóti se autón* (conócete a ti mismo)...(cfr. Sudbrack, 1990: 169). Así, desde la cumbre de la modernidad llegamos a su cuna: el racionalismo griego.

En esta línea, Peter Berger afirma que la modernidad es un producto de la civilización occidental que, a su vez, lo es de la religiosidad hebrea y la razón griega (cfr. Berger, 1992:57). La idea de la unicidad, de un sólo orden en el universo, unida al principio de no contradicción del racionalismo constituían la base para encauzar el desarrollo de la humanidad hacia el paradigma de la modernidad.

Estas y seguramente otras muchas corrientes del pensamiento, ideas, tendencias, descubrimientos y acontecimientos (no he mencionado, por ejemplo los elementos pre-modernos en el arte, literatura, los descubrimientos geográficos, científicos etc.) impulsaron al hombre a salir de su minoría de edad y motivarán cambios estructurales de tipo social, económico, cultural y ético de tal profundidad que, a partir de la Ilustración, podemos hablar de un nuevo paradigma moderno.

Señas de identidad de la modernidad.

El principio de individualidad o subjetividad constituye el marco de los múltiples fenómenos que caracterizan la modernidad. Podríamos matizarlo añadiendo la idea de libertad, que se halla en la base de la

vicisitud moderna (cfr. Barcellona, 1992:26), y también la Aufklärung de Kant: atrevete a conocer o, como él mismo decía, ten la osadía de servirte de la razón.

Los fenómenos socio-culturales de la modernidad que originan estos principios pueden clasificarse de varias formas. Algunos de los autores que se han dedicado a elaborar este tipo de características coinciden bastante en sus análisis, aunque hay diferencias en la formulación o jerarquización de los valores de la modernidad. Pongamos tres ejemplos:

Peter Berger señala cinco rasgos:

- 1) La abstracción como modelo de pensamiento
- 2) el porvenir como estructura temporal
- 3) la individuación como identidad o condición humana
- 4) la liberación como ideal electivo o elemento prometeico
- 5) la secularización como dimensión inmanente de la condición humana.

Ángel Castañeira divide el fenómeno de la modernidad en tres categorías:

- como categoría socio-económica,
- como categoría filosófico-científica,
- como categoría estético-cultural.

En el primer caso, la modernidad se identifica con el proceso de modernización, tanto en la economía como en los sistemas de convivencia, también en lo referente al modelo social, basado en la utopía de la razón instrumental. La segunda categoría identifica la modernidad con la Ilustración y se refiere a dos modelos de valores:

1. la racionalidad, libertad y laicidad,
2. el progreso, la industria y la utilidad.

En tercer lugar, la modernidad se identifica con el modernismo cultural, cuyo rasgo más característico es el culto y la fetichización de la novedad.

Pero, tal vez, la síntesis más clara y convincente es la que propone Luis González-Carvajal. En la primera parte de su libro, Ideas y creen-

cias del hombre actual, analiza los fenómenos más importantes de la modernidad. Los subtítulos de este capítulo nos pueden servir de guía:

1. Secularización, 2. Mentalidad científico-técnica, 3. Voluntad emancipatoria (emancipación del sujeto, del ciudadano, del proletario y de la mujer), 4. Fe en el progreso, 5. Tolerancia, 6. Espíritu capitalista-burgués.

Antes de concluir este punto y pasar al siguiente, dedicado a la crisis de la modernidad, vale la pena subrayar algunos de los valores de la modernidad como elementos persistentes. J. M. Rovira i Bellosillo indica dos: la secularización y la emancipación. (cfr. 1988: 77) Va a ser útil tenerlo en cuenta al hablar de la postmodernidad porque estos dos factores, aunque con un significado diferente, seguirán siendo predominantes en el nuevo paradigma postmoderno.

Crisis de la modernidad. La cultura postmoderna.

Ya los mismos ilustrados desconfiaron de la razón como instrumento clarificador y guía práctica, irónica convicción de sus límites. (cfr. Savater, 1990: 114).

Tal vez la postmodernidad comienza cuando el hombre llega conscientemente a esos límites y se revela.

Es tan difícil describir este proceso como definir con precisión la postmodernidad, que justamente huye de características precisas y razonables. Por ello, con frecuencia se describe este nuevo fenómeno socio-cultural en oposición a la modernidad, señalando algunos acontecimientos de carácter contestatario, características del nuevo paradigma.

El romanticismo del siglo XIX, los movimientos subculturales de los beatniks, los hippies, la generación de mayo del 68, serían algunos de los indicios antimodernos.

La postmodernidad se presenta, sobre todo, como una actitud contestataria, aunque esta vez sin grandes objetivos ni proyectos. José M^a Mardones reduce esta actitud a tres aspectos:

1) Actitud de desconfianza ante las grandes promesas de la sociedad moderna: libertad, justicia, igualdad.

2) Actitud de desencanto ante las "grandes palabras", propuestas morales y éticas.

3) El escepticismo, que produce el refugio en el privatismo, en la moda, en el "móntatelo como puedas" (1990: 394).

El hombre postmoderno se siente desencantado. El progreso, la razón ilustrada, prometían convertir el mundo en un paraíso: subconsciente arquetipo de la inteligencia oprimida. Sin embargo, crearon Auschwitz, Gulag, bombas nucleares, la explotación "materialista" del capitalismo y la explotación comunista "del espíritu". La época del desencanto da paso a la época del "cinismo", dice Pietro Barcellona pero esta vez no se trata de un cinismo noble, como lo fue en la Antigua Grecia. Esta vez, la diferencia del cinismo contemporáneo /.../ es la voluntad de construirse la invulnerabilidad necesaria para hacer carrera a toda costa (1992:9-10); . Esta "carrera a toda costa" no es hacia lo nuevo y original, hacia el futuro. Cambia el sentido de la historia, ya no se puede hablar de ella como realización progresiva de la humanidad auténtica. Según Vattimo, la modernidad deja de existir cuando, por varias razones, desaparece la posibilidad de seguir hablando de la historia como una entidad unitaria (cfr. Vattimo, 1990:10).

No existe historia, porque no hay ningún proceso lógico, progresivo, moderno, en el desarrollo de la humanidad; hay sólo historias parciales, acontecimientos que se cruzan entre sí como las partículas en el movimiento browniano (Lyotard). Para el hombre postmoderno no hay grandes verdades, ni dogmas universales. La verdad es aquí, ahora y para mí. Así lo describe Milan Kundera en una de sus novelas:

"Para Sabina, vivir en la verdad, no mentirse a sí mismo, ni mentir a los demás, sólo es posible en el supuesto de que vivamos sin público. En cuanto hay alguien que observe nuestra situación, nos adaptamos, queriendo o sin querer, a los ojos que nos miran y ya nada de lo que hacemos es la verdad. Tener público, pensar en público, eso es vivir en la mentira. Sabina despreciaba la literatura en la que los autores delatan todas sus intimidades y las de sus amigos. La persona que pierde su intimidad, lo pierde todo, piensa

Sabina. Y la persona que se priva de ella voluntariamente es un monstruo. Por eso Sabina no sufre por tener que ocultar su amor. Al contrario, sólo así se puede vivir en la verdad". (Kundera, 1992:115)

La actuación del hombre postmoderno está centrada en el momento presente, en lo inmediato, en lo que ahora puede llamar su atención, satisfacerlo, saciarlo. De ahí esa particular resurrección de la carne, el cuidado del cuerpo (dietas, masajes, imanoterapias, vitaminas, cremas hidratantes, champús....) y del espíritu (psicoterapia, astrología, meditación trascendental, drogas de diseño, etc.).

El símbolo de los modernos era Prometeo, que desobedece a la autoridad suprema, Zeus, y trae a los hombres el fuego, símbolo del progreso. Los postmodernos desenmascaran a Prometeo y descubrieron que era ... Sísifo, un idealista fracasado.

El símbolo de la postmodernidad ya no es Prometeo ni Sísifo, sino Narciso que, enamorado de sí mismo, carece de ojos para el mundo exterior, señala González-Carvajal.

Sin embargo, esa ceguera para el mundo exterior tiene un matiz importante. En los últimos años, se ha puesto de moda más que nunca la palabra "ecología". La aparición en Alemania en los años 70 de un partido político ecologista (Los Verdes) fue más bien considerado como un hecho anecdótico. Hoy, en Alemania y otros países, los partidos ecologistas han conseguido representación parlamentaria y, en algunos casos, constituyen una importante oposición. Otro dato: las organizaciones ecologistas y la opinión pública, cada vez más sensible a este tema, son capaces de influir en la política de inversiones, trazado de carreteras, cierre de centrales nucleares, La organización Green - Peace dispone de sus propios medios económicos, barcos, aviones, publicidad ... Parece que esto revela algo importante. No es solamente el instinto de supervivencia de una sociedad que se siente amenazada por el superdesarrollo de la época moderna. El Narciso postmoderno se contempla a sí mismo y descubre que él es un elemento de la Naturaleza. La ventana de sí mismo le enseña el universo. De ahí la necesidad de sintonizar con él, de armonizar.

Es como si el Adán "moderno" del primer relato de la Creación (Gen 1,1-2,4a) pasara a ser "postmoderno" en el segundo relato (Gen

2,4b ss). En el primer relato, Adán tiene que cumplir el mandato de Yahvé: someted la tierra (1,28); en el segundo, Adán busca una tierra adecuada para sí entre los animales (2,18). Y aunque es consciente del distanciamiento ontológico entre él y toda la naturaleza creada (el hombre puso nombre a todos... 2,20), y de poseer el aliento de vida procedente de Dios, es también consciente de ser parte de ella (eres polvo y en polvo tornarás 3,19).

La relación del hombre con el universo, con la naturaleza, no es, por tanto, de dominio, no se trata de transformación y sumisión, como lo querría el hombre moderno, ni tampoco es una relación instintiva, tal como lo plantea Rousseau cuando habla del hombre natural, sino más bien de una relación de unificación, de sintonía emocional. Hay aquí un eco del sientto, luego existo de Milan Kundera, uno de los protagonistas de la literatura postmoderna.

En esta línea se sitúan otros rasgos de la postmodernidad: el escaso interés por el futuro y el pasado, por el de dónde venimos y adónde vamos, que es sustituido por las secuencias flash (pásalo bien y haz lo que quieras, diría un San Agustín postmoderno...), el individualismo "light", el "imperio de lo débil", el pensamiento no-imperativo, el cuestionamiento de las "supremas" o grandes verdades y valores (es significativo la multitud de comillas que hay que utilizar cuando se caracteriza al hombre postmoderno quizá éste sería el signo gráfico más postmoderno...) La postura postmoderna es tolerante o, mejor dicho, indiferente, "suave", no-dialéctica. Dios ha muerto, las grandes finalidades se apagan, pero a nadie le importa un bledo: ésta es la alegre novedad dirá Lipovetsky. (cfr. González-Carvajal, 1991:168)

En términos más optimistas se expresa Gianni Vattimo. Vattimo defiende la tesis según la cual la sociedad postmoderna no es tanto una sociedad más transparente, ni tampoco más ilustrada sino más caótica y compleja. Eso se debe fundamentalmente al papel que desempeñan los medios de comunicación en el nacimiento de la sociedad postmoderna. Sobre todo radio, prensa y televisión, han influido en la explosión y multiplicación general de las Weltanschauungen, de las cosmovisiones o concepciones del mundo. Cada día, en el mismo instante que suceden, estamos informados de todos los acontecimientos que ocurren en el mundo, convivimos con todo tipo de culturas y subcul-

turas y, precisamente en este relativo "caos", residen nuestras esperanzas de emancipación, afirma Vattimo. (cfr. 1990:13)

Hay, sin embargo, otras consecuencias menos positivas del paradigma postmoderno aplicado al área socio-económica. He aquí una reflexión de José M^a Mardones:

“El pensamiento postmoderno, con su defensa de un pluralismo de juegos de lenguaje que imposibilita ir más allá de consensos locales y temporales, no permite disponer de criterio alguno para discernir las injusticias sociales. /.../ Merece, por tanto, ser denominado conservador o neoconservador o, al menos, sospechar que realice tales funciones” (1990: 38)

El neoconservadurismo y neoliberalismo de las sociedades postmodernas, se puede detectar, por ejemplo., observando el proceso de la unificación europea.

Finalmente, la postmodernidad va a tener unas consecuencias de gran importancia en todo lo referente a la espiritualidad y la situación religiosa. La postmodernidad seculariza la secularización de la modernidad (cfr. Equiza, 1992: 146).

A ello va a ser dedicado el siguiente punto.

2. La secularización y la posmodernidad

El término y su significado.

El término "secularización" tiene su origen en la Paz de Wesfalia (1648) y significaba el paso de una institución o realidad con dependencia eclesiástica a la civil. Sin embargo, este término se ha utilizado, sobre todo, para definir la situación del factor religioso en la época moderna.

La complejidad del fenómeno de la secularización dio lugar a varias interpretaciones y a una pluralidad de significados. Podemos encontrar hasta seis definiciones distintas de este concepto:

1. Secularización como declive de la religión (Milton, Ying)
2. Conformidad con este mundo (W. Herberg)
3. Desconexión de la sociedad frente a la religión (H. Arendt)
4. Transposición antropológica de creencias e instituciones religiosas
5. Desacralización del mundo (M. Weber, M. Eliade)
6. Tránsito de una sociedad sagrada a una sociedad secular.
(cfr. Martínez Cortés, 1983:239)

Ninguna de estas interpretaciones es completa, pero todas ellas ayudan a comprender la complejidad del término y del proceso de secularización. Aquí vamos a utilizar este término para analizar la situación religiosa en el contexto socio-cultural de la modernidad y de la postmodernidad.

Siguiendo a Juan Martín Velasco, podemos destacar los siguientes rasgos de esta situación:

1. La separación jurídica de la Iglesia y el Estado como factor característico de todas las sociedades modernas.

2. La progresiva separación del influjo que ejercen la Iglesia y otras mediaciones religiosas sobre zonas cada vez más amplias de la actividad social y humana. Aquí destacamos:

- a) la separación del poder civil - potestad eclesiástica,
- b) la constitución de la nueva ciencia, autónoma en relación con la revelación,
- c) la autonomización del saber filosófico,
- d) la autonomía moral.

3. Una nueva forma de presencia de la religión en la sociedad (una "mutación" religiosa de la sociedad): la religión pierde su exclusiva en la donación de sentido. Así la religión institucional, de ser eje de la vida, pasa ser periférica en la sociedad moderna. (cfr. Martín Velasco, 1989: 1604)

El malestar religioso de la modernidad.

El proceso de secularización ha sido, sin duda, uno de los más importantes factores de la modernidad y sigue siendo el problema clave de la postmodernidad. Es admirable -dice Hans Küng que nadie desde Descartes, Pascal o Spinoza, pasando por Kant y Hegel, hasta el Vaticano I y Karl Barth, Williams James, Teilhard de Chardin, Whitehead, Heidegger y Bloch, haya dejado de luchar todas las batallas con el problema de Dios. (Küng, 1979:20)

Como consecuencia de todas esas batallas del hombre moderno con el problema de Dios y la religión, se va a llegar a una ruptura entre el cristianismo y la modernidad, pero con dos posibles salidas:

- En el primer caso, la ruptura afecta a los contenidos mismos de la vida cristiana: creencias, prácticas y valores que la sustentan. La modernidad había introducido una concepción del hombre, de su razón, de los valores de la sociedad ... opuesta en todo a la visión cristiana y, por tanto, la modernidad había superado definitivamente al cristianismo, había liberado al hombre de su dominio. (cfr. Martín Velasco, 1993: 22)

El punto clave o la batalla decisiva fue la proclamación de la muerte de Dios, ese Dios que "legitimaba" a la cristiandad, a todas las afirmaciones de la Iglesia referidas tanto a la religión como a la ciencia, la moral, la política, etc.

La utilización, por tanto, de un Dios "tapagujeros", un Dios complemento-suplemento de nuestro saber, querer o poder, haría que Éste permaneciera siempre supeditado a los avances o lagunas de la ciencia. En la medida en que estas lagunas han sido resueltas, el mensaje de la Iglesia perdía su credibilidad. De esta forma se desterraba a Dios y a la Iglesia.

Es factible también otra postura, la de considerar a Dios como centro de la existencia humana a partir de la afirmación del hombre. Ya D. Bonhoeffer admitía que no es necesario admitir a Dios como "hipótesis de trabajo", postura que sin duda también rompe con la cristiandad, pero no necesariamente con el cristianismo sino con su forma socio-cultural. En este sentido Castañeira habla de las "necesarias muertes de Dios" (cfr. 1992: 55).

Mucho más optimista es Bernard Häring, quien entiende la secularización como un don salvador y lo explica así:

"Nuestro tiempo de desacralización nos ofrece una oportunidad -liberadora- para reexaminar con decisión y con esperanza todo lo que existe en la Iglesia: tradición, ritos, oración. Más aún: el proceso de secularización cuestiona a toda la Iglesia. El tiempo de desacralización, porque es tiempo de gracia, nos obliga a someter a reflexión crítica los signos y las vestiduras sagradas, las prescripciones rituales y los mandamientos, las leyes y las devociones, las novenas y el culto a las reliquias, el lenguaje sagrado y la sagrada autoridad. El arraigo y la amplitud del proceso de secularización y de sacralización puede proporcionarnos cauce y senda para una más radical experiencia de la verdad: "Porque sólo Tú eres santo..." (1973: 191)

El verdadero problema empieza, sin embargo, cuando la Iglesia no es capaz de asumir con humilde intención la secularización como un don salvador. Cuando no pudo apoyar su mensaje en las lagunas de la ciencia actuó con la estrategia de la imposición, con la estrategia de cerrar filas. Esto ha provocado, como afirma Juan Martín Velasco, una enorme crisis en la práctica religiosa, es decir, en las mediaciones históricas del cristianismo y ello desde hace varios decenios, una crisis a la que no pocos sujetos religiosos responden con el abandono de estas prácticas, el recurso sincretista a mediaciones tomadas de los más variados contextos, y el paso casi insensible a la indiferencia religiosa (cfr. Martín Velasco, 1993: 32).

La respuesta de un creyente sometido al proceso de secularización y abandono de su situación por la Iglesia, que no le abre nuevas perspectivas para que pueda reafirmar su fe, puede ser diferente en el ámbito protestante o católico. En este sentido, C. G. Jung desde una perspectiva puramente psicológica, sostiene que el católico que decide abandonar la Iglesia, por lo general, termina siendo ateo o indiferente, mientras que el protestante se une a un movimiento sectario. Esto se debe, según Jung, a la postura absolutismo de la Iglesia Católica, que requiere una negación del mismo tipo, mientras que el relativismo protestante permite variaciones (cfr. Jung, 1972: 43).

Sin duda uno de los efectos más importantes de la secularización es el carácter masivo de la increencia. En el año 1982, el 20% de los españoles mayores de 18 años se declararon increyentes, de ellos, más del 7% se declaran ateos.

(cfr. Martín Velasco, 1988: 22).

Es notable también el aumento en los últimos años de los llamados creyentes no-practicantes, antesala de la indiferencia religiosa. Martín Velasco señala algunas de las más importantes causas de la increencia:

1. Una determinada forma de vida (superficial, ocupada, divertida, obsesionada, posesiva) que hace imposible el surgimiento de la inquietud religiosa.

2. La adopción de una mentalidad cientista, intrascendente.

3. La confrontación con el problema del mal.

4. El escándalo de los creyentes. (idem: 87)

Casi todas estas causas de increencia llevan el sello de la secularización moderna (de lo específico de la increencia postmoderna va a tratar el siguiente punto). En las dos primeras, podemos ver la herencia del progreso y la razón. La tercera -el problema del mal- parece que revela el malestar del hombre respecto a su comunidad, que no es capaz de situarse en los diferentes niveles de la existencia, comportando elementos prácticos de recuperación de uno mismo, de ampliación de su propia conciencia, de transformación de sus condiciones de vida, de compasión, de amor o ayuda a los que padecen el mal (cfr. Martín Velasco, 1991: 213).

Y la cuarta causa también detecta el malestar de la comunidad cristiana que tan frecuentemente vive una esquizofrenia religiosa: entre la vida "real", totalmente secularizada en un politeísmo axiológico y el cumplimiento de los ritos, que hacen formar una comunidad en función de ..., pero que no son signos de una realidad existencial, de la vivencia de la fe.

Todo el proceso de secularización, fruto de la modernidad contestataria y mal-contestada, va a tener sus consecuencias más graves en las sociedades religiosas. Esto será tratado más adelante. Toda la Iglesia de la época del declive de la modernidad, afectada por el proceso de la secularización, está en situación de diáspora, como sostenía ya Karl

Rahner (cfr. 1983: 198). Es imprescindible sacar de esto conclusiones sinceras, responsables y abiertas a nuevas formas de presencia en y con el mundo para seguir preparando el material del reino de los cielos.

La secularización en la postmodernidad. Rasgos generales.

He mencionado ya al hablar del origen de la modernidad una teoría científica, la de Copérnico, y su relación con el universo espiritual del hombre e, incluso, su posible influencia en el proceso de la modernidad. El cardenal Ratzinger hace una interesante alusión a la teoría de la relatividad de Albert Einstein considerando que puede describir adecuadamente la situación espiritual de nuestro tiempo. Voy a compartir este ejemplo, pero no todas las conclusiones sobre la ética y la moral que extrae el cardenal Ratzinger (cfr. 1992: 106)

Desde 1687, fecha en que sir Isaac Newton publica su *Philosophiae Naturalis Principia Mathematica*, podemos decir que el mundo funciona conforme a una teoría coherente y el universo se rige por la Ley de la Gravitación Universal. A principios del s. XIX, un científico francés, Laplace, llegó a afirmar que a partir de la teoría de Newton y conociendo el estado actual del universo, se podría predecir todo lo que sucediera en cualquier punto del universo, incluso suponía la existencia de leyes que determinarían de igual modo el comportamiento humano. Este ejemplo ilustra bien el espíritu moderno, que confía en el comportamiento predecible de todo el universo, según prometía la ciencia y que, dirigido por un conjunto de leyes universales y válidas en cualquier situación, no dejaba ya mucho espacio a la idea de Dios, limitando su papel al de la causa primera, es decir, a pulsar el botón...

La postmodernidad, en cambio, podría estar representada en física por el principio de incertidumbre de Werner Heisenberg (1926), que definitivamente destierra al sueño de Laplace; no se pueden predecir los acontecimientos futuros con exactitud - sostiene Heisenberg- ni siquiera se puede determinar el estado presente del universo. Si a esto añadimos la teoría de la relatividad de Einstein, según la cual las leyes

de la ciencia dependen del estado (velocidad) de cada observador (es decir, dos personas podrían percibir el mismo acontecimiento de varias maneras), tendríamos una buena ilustración de lo que caracteriza la postura postmoderna: el principio de incertidumbre y la relatividad. Tal vez sólo falta la representación "científica" de otro rasgo de la postmodernidad: el fin de los grandes relatos. En este sentido encontraríamos un buen ejemplo en el genial físico inglés Stephen W. Hawking, quien afirma:

“La idea de que espacio y tiempo puedan formar una superficie cerrada sin frontera tiene también profundas implicaciones sobre el papel de Dios en los asuntos del universo. Con el éxito de las teorías científicas para describir acontecimientos, la mayoría de la gente ha llegado a creer que Dios permite que el universo evolucione de acuerdo con un conjunto de leyes en las que Él no interviene para infringirlas. Sin embargo, las leyes no nos dicen qué aspecto debió tener el universo cuando comenzó: todavía dependería de Dios dar cuerda al reloj y elegir la forma de ponerlo en marcha. En tanto en cuanto el universo tuviera un principio, podríamos suponer que tuvo un creador. Pero si el universo es realmente autocontenido, si no tiene ninguna frontera o borde, no tendría principio ni final: simplemente sería. ¿Qué lugar queda, entonces, para un creador?” (Hawking, 1990: 186- 187).

A. Renuncia al sentido.

La secularización en la modernidad consistía en el cuestionamiento de todos los conceptos básicos de la teología y eclesiología y la esperanza puesta en la razón, como único donador de sentido. Si deslegitimamos ahora la esperanza en la razón, tampoco nos queda razón para la esperanza, afirma Castañeira. Y eso es lo que, según él, mejor define el momento actual postmoderno: la renuncia al sentido que impide resolver la crisis mediante un sistema de creencias alternativas (cfr. Castañeira, 1992: 124). Desde esta perspectiva, Castañeira ve la postmodernidad como una etapa de negación, de rechazo al mundo ante-

rior y, por tanto, como una etapa de transición. Otros sostienen que la renuncia al sentido, el rechazo del racionalismo moderno, no significa necesariamente que estamos en una etapa de vacío espiritual (no pienso - luego no existo, sería una afirmación simplista y, desde luego, moderna...), la mejor prueba de ello es la nueva religiosidad. Pero, sin duda, la renuncia al sentido (racional y "programado"), es algo característico para esta secularización secularizada de la postmodernidad. Con esto se relaciona el siguiente rasgo.

B. El principio de incertidumbre (falta de certeza).

La postmodernidad pone límites a la razón totalizante a todo tipo de afirmaciones últimas, sistemas que pretenden explicarlo todo o que tienen la pretensión de anunciar la última verdad. Por lo tanto, la postmodernidad es antidogmática, pero no anárquica, ni irracional, sino superracional, y en este sentido se va a hablar de lo Totalmente Otro (en este punto se asemeja a la teología negativa oriental).

C. La relatividad (sustitución de la totalidad por el fragmento).

El postmoderno no se aferra a nada, no tiene certezas absolutas, nada le sorprende y sus opiniones son susceptibles de modificaciones rápidas -dice González - Carvajal - pasa a otra cosa con la misma facilidad con que cambia de detergente

(cfr. González-Carvajal, 1991: 170). Aquí tiene su origen el individualismo moderno y la privatización de la fe, que sólo es válida aquí, ahora y para mí (cfr. Lois, 1990:26). De ahí también la postura distante, irónica y hasta cínica a veces del mundo exterior como de uno mismo. El lado positivo de esta postura es, sin duda, el respeto hacia lo nuevo, diferente, original.

D. El sentido de la trascendencia y fin de los grandes relatos.

El pensamiento débil del postmoderno, vacilante, siempre abierto a nuevas perspectivas e interpretaciones, choca con la imagen del Dios cristiano presentado como un Dios "parlante", Dios-definido, Dios-Palabra. La tentación de objetivizar, de representar a ese Dios en una teología sistemática, hizo que la escolástica funcionase tan bien.

De ahí también la fuerte tentación de una nueva religiosidad, de ampararse en las religiones orientales que a primera vista satisfacen el deseo de encontrarse con un Dios como Aquél que no se puede expresar con la palabra (el Brahman de Kena Upanishad). El postmoderno está abierto a la trascendencia, pero "desde las minúsculas".

Es significativo el dato de la última encuesta realizada en España por la Fundación Santa María, según la cual, hay más creyentes en Dios que creyentes en realidades últimas (el cielo, la salvación) e incluso en un Dios personal. Ahora bien, la experiencia de Dios en la postmodernidad implicaría, no un deseo de representar o de objetivar (Dios), sino una manera radicalmente diferente de ver en la cual Dios no se ofrece ya como objeto de una visión, sino como sujeto de una mirada que, silenciosa y discretamente, nos mira a la cara...(cfr. Castañeira, 1992: 144 - 145).

E. La emancipación del sujeto.

Hay una lógica consecuencia de todo lo dicho y que quisiera subrayar. El individuo "contagiado" por la postmodernidad, desconfía de lo autoritario pero también de lo colectivo, solidario. De todo lo que sea compromiso o martirio e, incluso, de cualquier sacrificio personal (¿en nombre de qué?). Dentro de la Iglesia los indicios de esta emancipación de tipo postmoderno se manifiestan, no tanto en la lucha con y contra la autoridad, ni en la libertad de expresión o el cambio de postura sobre la moral, la corresponsabilidad, colegialidad, etc., sino más bien por no tenerla en cuenta, por prescindir de ella.

El ser un emancipado significa ya, no tanto protestar, porque al hacerlo se reconoce implícitamente la validez de la autoridad, sino actuar desde criterios subjetivos.*

Se recupera la validez de la conciencia, no condicionada por los presupuestos racionales o dogmáticos. En pedagogía (incluso aplicada a los seminaristas!) se habla de acompañamiento en el proceso de formación e, incluso, de una formación interactiva. (cfr. Calero, 1990: 514)

Estos cinco rasgos generales que caracterizan la secularización en la postmodernidad, tienen su parte positiva y negativa, y muchas veces la nueva religiosidad se presenta con una intencionalidad previa debido a la importancia del fenómeno, a su éxito y aparente infantilismo, lo que provoca una cierta agresividad. He querido prescindir de estas matizaciones. Con la misma intención voy a desarrollar el siguiente punto.

La Nueva Religiosidad y el fenómeno de New Age.

Basta entrar en cualquier librería, tienda de discos o vídeo-club en de cualquier país moderadamente desarrollado y democrático, para darse cuenta de que algo está ocurriendo, estamos observando un profundo cambio cultural en los últimos diez -quince años. Los libros que tratan de temas que antes provocaban sólo una sonrisa irónica, hoy figuran entre los más vendidos. Me estoy refiriendo al síndrome postmoderno que algunos llaman el retorno de los brujos o del ocultismo. César Vidal Manzanares que investigó este tema por encargo de una editorial europea dice:

“Cuando elaboraba mi conjunto de informes y dictámenes mensuales, tuve la sensación de asistir a un curioso -y no por ello menos terrible- proceso histórico. Era como contemplar un reloj que caminara al revés y que señalara inexorablemente que la cultura y la sociedad occidentales estaban retrocediendo en siglos hacia una era controlada por el deseo de adivinar el futuro, poseer poderes mágicos y de entrar en contacto con espíritus de otras dimensiones /.../ La inmensa mayoría de aquellos editoriales no publicaban nada relacionado con el ocultismo tan sólo dos, tres o

3. La religiosidad a finales del segundo milenio

cinco años./.../ En Italia, en Alemania, en Francia, en España y por supuesto en Estados Unidos aquel tipo de literatura iba en alza. Sus efectos se estaban también dejando sentir en el Japón, América Latina y las naciones más pobres de Asia y África" (1993: 13- 14)

Vidal Manzanares hace también un estudio sistemático de los asuntos que abarca esta literatura, podemos encontrar los siguientes temas: reencarnación, vudú y santería, contacto con OVNIS, magia, hinduismo, taoísmo, culto de la Gran Diosa, cultos egipcios, religiones mistericas e indoamericanas. Podríamos seguir alargando esta lista con el tarot, técnicas de relajación, astrología, parapsicología, satanismo, etc.

Entre las autoridades espirituales que menciona esta literatura encontramos a Nostradamus, Saint Germain, Madame Blavatsky, Alice Bailey, Annie Besant, Spencer Lewis, Aleister Crowley, Krishnamurti. Vidal Manzanares señala también la influencia del ocultismo en la música, el cine, la televisión, los juegos, la alimentación, la medicina e, incluso, la educación. Tras la lectura de su libro da la sensación de que estamos ante la explosión de una nueva cultura que este autor identifica con la llamada New Age y que puede ser extremadamente peligrosa para el cristianismo.

Otros autores hablan sobre el fenómeno de la espiritualidad postmoderna con más moderación. Josef Sudbrack en su bien elaborado pero crítico estudio sobre la nueva religiosidad, muestra un panorama más amplio del fenómeno que abarca muchas corrientes espirituales y religiosas que no tienen nada que ver con el ocultismo, como por ejemplo: la religión ecológica (H. Mynarek), el mundo como sonido (J. E. Berendt), la religión psicológica (Stanislav Grof) o la visión holonómica del mundo New Age. (cfr. Sudbrack, 1990: 68ss)

También Martín Velasco habla de la nueva religiosidad analizando el fenómeno de los Nuevos Movimientos Religiosos; muchos de ellos han surgido al margen de las grandes religiones: hinduismo, budismo, cristianismo, y los distingue de los NMR emparentados con las corrientes gnósticas, esotéricas y ocultistas. (cfr. 1993: 70)

Es importante ampliar el horizonte para no entrar precipitadamente en una condena a la New Age y a todo lo referente a la nueva reli-

giosidad. Sin duda, uno de los fenómenos más llamativos y característicos de la postmodernidad es el enorme interés por lo superrracional, el más allá.

El hombre moderno centraba su atención en este mundo, el único lugar para la realización personal y la salvación. El postmoderno, desencantado e insatisfecho con el tipo de salvación que ofrecía la modernidad, vuelve su mirada otra vez hacia lo espiritual, hacia el misterio. Pero en esta ocasión no acude a las religiones tradicionales porque normalmente no responden a nueva situación, ofrecen "recetas" que no satisfacen, no curan la ansiedad espiritual del postmoderno. De ahí la casi desesperada búsqueda de otros ambientes y de otras maneras de vivir la espiritualidad. La forma vulgar y superficial de este fenómeno sería el mencionado retorno al ocultismo, la magia etc., pero desde luego hay también formas más sublimes y dignas de respeto, como, por ejemplo, los esfuerzos de la psicología, que intenta incluir la espiritualidad (psicología transpersonal, la teoría de la desintegración positiva de K. Dabrowski, la Nueva Psicología de Amor de M.Scott Peck, la psicología de C. G. Jung o Abraham Maslow entre otros). No hay que olvidar tampoco el interés de la nueva religiosidad por algunas corrientes del cristianismo como, por ejemplo, la mística, la teología de Teilhard de Chardin que, aunque tal vez no está interpretada correctamente, demuestra, a mi parecer, la apertura de la nueva religiosidad hacia las propuestas procedentes del cristianismo.

Posiblemente, el fenómeno más característico y más definido de la religiosidad postmoderna es el movimiento New Age (Nueva Era). La New Age no es una nueva religión, ni tampoco una especie de secta. Conforme con los presupuestos del postmodernismo, New Age se abstiene de todo tipo de formalismos y definiciones. No hay ni un fundador concreto, ni instituciones, ni dogmas, preceptos o libros sagrados. Se trata de un tipo de conocimiento, un camino de transformación de la conciencia hasta llegar a una nueva conciencia mística, ajustada a una nueva concepción del hombre (cfr. Burgo, 1991: 10). Existe en ello la inquietud propia del final del milenio: algo está ocurriendo, empieza una nueva era, por todas partes está despertando una nueva conciencia, una nueva forma de pensar, unificadora, holista, contemplativa, adecuada a la nueva constelación en la que va a entrar el sol

alrededor del año 2000: la constelación de Acuario (cfr. Martín Velasco, 1993: 70).

Esta nueva conciencia holista (o sincretista, según algunos) va acompañada por un nuevo estilo de vida: dietas alimenticias, técnicas de medicina alternativa y natural (imanoterapia, radiónica, técnicas de masaje etc.), una música que ayuda a la relajación, concentración y meditación profunda.

Hemos señalado ya el neoindividualismo de los postmodernos. La nueva espiritualidad tiene, sin embargo, un matiz universalista. Es la experiencia individual, la que se comparte y ayuda a vivir a los demás. Una de las protagonistas de la New Age, la actriz Shirley Mac Laine confiesa:

“Estoy pasando desde mi sensación de impotencia para ayudar a cambiar el mundo, a una posición que reconoce que hay un poder dentro de mí y dentro de cada uno de nosotros, tan imponente que, cuando se utilice, podría dar como resultado una transformación del mundo./.../ Está teniendo lugar para comprender quiénes son y usar ese conocimiento para elevar sus vidas y sus circunstancia una octava más alta de felicidad y productividad. Compartir la búsqueda y las técnicas de la misma, es únicamente una parte de la ayuda que nos podemos dar”. (cit. por Burgo, 1991: 70)

La valoración y reacción ante el fenómeno New Age desde diferentes sectores de la Iglesia no es unánime. Las conclusiones que se desprenden del libro de Vidal Manzanares aconsejan un tipo de tratamiento a las personas vinculadas con la New Age, que recuerda casi un rito de exorcismo...

Juan Pablo II dirigiéndose a un grupo de quince obispos de Estados Unidos el día 28 de mayo de 1993, les advertía del peligro de New Age, cuyas ideas son contrarias a la fe de la Iglesia (cfr. "Gosc Niedzielny, 13.06.1993: 3)

Carlos García Andrade, en la revista vinculada al movimiento "Focolare" afirma: la síntesis sacra realizada por "New Age" diverge radicalmente tanto del cristianismo como de las grandes tradiciones religiosas orientales que la Nueva Era pretende englobar y revela: en

realidad la New Age no es sino una reedición del viejo gnosticismo (cfr. García Andrade, 1993: 37)

Sin embargo, hay autores (curiosamente los que han realizado estudios más profundos y elaborados sobre la nueva espiritualidad) que proponen un planteamiento más abierto y positivo. Martín Velasco, al hacer una valoración de los Nuevos Movimientos Religiosos (NMR), entendidos como movimientos representativos de la nueva religiosidad y entre ellos la New Age, constata que estos NMR aparecen como una consecuencia del malestar religioso actual y como tal, no son manifestaciones de un eclipse o degeneración de lo sagrado, sino más bien todo lo contrario, muestran la evolución religiosa de la humanidad (cfr. Martín Velasco, 1993: 73).

En la misma línea, Lucio de Burgo reconoce en la New Age un válido interlocutor para el diálogo con la Iglesia, invitándola a actuar con un nuevo estilo: el nuevo estilo de la Iglesia no debe ser la condena, sin antes observar pacientemente, examinar a fondo y comprender desde dentro la nueva mentalidad que se está abriendo paso en nuestra sociedad (cfr. 1991: 21).

Igualmente Josef Sudbrack, en un interesante libro titulado La nueva religiosidad, dedica una buena parte del mismo al diálogo crítico y abierto en el que deben entrar el cristianismo y la New Age.

Creo que una buena conclusión a este respecto puede ser un párrafo del libro El malestar religioso de nuestra cultura de Juan Martín Velasco:

“Por la excepcionalidad, la novedad radical de las circunstancias socioculturales en que esto NMR (Nuevos Movimientos Religiosos) median y encarnan su original raíz religiosa, y su condición de movimientos de protesta contra unas religiones establecidas incapaces de responder a las exigencias de esa nueva hora, originan la ampliación del campo de esas meditaciones más allá de las vigentes en las religiones históricas y la búsqueda de los puntos de apoyo en diferentes sectores de la ciencia, la experiencia y la búsqueda espiritual del hombre contemporáneo. De ahí que en la situación de malestar religioso que estamos viviendo estos NMR sean a la vez testigos de ese malestar, agentes que lo acrecientan

y, en alguna medida, posibles iniciadores hacia una salida del mismo. Por eso creemos que deben dejar de ser considerados por las religiones tradicionales tan sólo como aberraciones que no merecen otra cosa que la marginación y la condena y deben pasar a ser estimados como posibles interlocutores en una de las grandes tareas pendientes de la Iglesias y religiones establecidas: dar respuesta a los desafíos que les presenta la actual situación de crisis y malestar cultural y religioso con sus enormes posibilidades y sus no pequeños peligros". (1993: 74 - 75)

He citado este amplio fragmento porque me parece de gran importancia y lucidez. En el siguiente punto trataré de exponer cuáles serían los posibles cauces de este diálogo, del cual, a mi modo de ver, depende en buena parte el futuro del cristianismo, de la Iglesia y de sus comunidades religiosas.

El Cristianismo en la Era de Acuario.

Son muchos los indicios que marcan un cambio radical, cualitativo y cuantitativo, que afectará a la Iglesia y al cristianismo en los próximos decenios. Los sociólogos hablan del fin de la época de los practicantes, esto es lo que parece indicar el gran descenso de los que solicitan el tradicional servicio religioso y su alta media de edad. Los mismos síntomas observamos en los sectores dedicados de forma particular a la vida y servicios religiosos dentro del marco institucional; los sacerdotes, religiosos y religiosas, sufren desde hace años una fuerte crisis vocacional, acompañada, a menudo, de una crisis de identidad.

Se señalan también algunos procesos que tienen lugar en el interior de la Iglesia y que provocan este cambio cualitativo: para el año 2000, los católicos de Europa y Estados Unidos, hasta hace pocos años el grueso de la Iglesia, constituirán solamente una tercera parte de los católicos del mundo (el 70% va a proceder de los países tradicionalmente de misión: América Latina, África y Asia) (cfr. ídem: 245). Karl Rahner apunta otro fenómeno importante: el cristianismo, en la forma en la que se presenta en Europa desde hace unos siglos, ha tomado la

imagen de una religiosidad típicamente femenina (1983: 231). Y esta Iglesia femenina es también hoy cada vez más feminista: se hacen oír las voces que reivindican la igualdad de las mujeres en todas las áreas eclesiales.

Pero tal vez sería mucho más importante tener en cuenta la situación socio-cultural del final del segundo milenio y su pronóstico, porque es aquí donde radican todos los cambios mencionados y será la pantalla de proyección para el futuro del cristianismo.

Al hablar del futuro, como en cualquier otro proceso histórico, voy a tener que ser muy poco postmoderno y admitir implícitamente la historia como significativa y portadora de sentido, mientras que la postmodernidad a la idea de marcha histórica, contrapone la de danza; a la de empeño prosaico, la de poesía; a la de discurso, canto; a la de acción transformadora, sueño creador. La danza muestra algo muy diferente a una columna militar en marcha; la poesía se escapa de coordenadas fijas, no demuestra ni sirve para nada, y así huye de la historia; el sueño se escapa de las marcas que traza la praxis... (cfr. Quinzá Lleó, 1991: 460)

Es difícil valorar el verdadero alcance y profundidad de los cambios que provoca y encierra la cultura postmoderna, pero hay indicios que indican que la mutación cultural, de la que estamos siendo testigos, es de tal magnitud que podemos sospechar que la humanidad está ante un nuevo tiempo eje. La categoría del tiempo eje, desarrollada por Karl Jaspers, se refiere a la idea de que hay unos momentos en la historia de la humanidad en los que los cambios culturales son de tal importancia que podemos hablar de un cambio de paradigma o una mutación histórica. Curiosamente dichos cambios afectan a varias culturas, en diferentes lugares y más o menos al mismo tiempo. Además, tienen características parecidas. Así ocurre al final del neolítico, época en que surgen las grandes culturas de la Antigüedad acompañadas de un tipo de religiosidad colectiva. Después, en torno al s.VI a.C., observamos otra mutación cultural que afecta a las culturas china, india irania, judía y griega. En ellas surge una nueva conciencia del yo personal, la responsabilidad por el propio destino y salvación. En este tiempo eje surgen las grandes religiones salvíficas de carácter universal que sustituyen a las religiones nacionales (cfr. Jaspers, 1996: 8-24).

La crisis de la modernidad y los rasgos de la cultura postmoderna parecen indicar que estamos ante un nuevo tiempo eje, el tiempo en que, con terminología de New Age, termina la era de Piscis y el Sol entra en la constelación de Acuario lo que significa el comienzo de una nueva era, la era de Acuario, holista, unificadora, contemplativa.

Martín Velasco apunta dos momentos en esta nueva situación:

“Por una parte nuestra época se caracteriza por el surgimiento de una conciencia que por primera vez adquiere alcance planetario. Como consecuencia de la intercomunicación y la interrelación hoy vigentes, los hombres nos sabemos los vecinos incluso de los más alejados de este mundo convertido en "aldea planetaria". (1993: 73-74)

Recordemos que también G. Vattimo culpaba de esta situación a los medios de comunicación que, por vez primera en la historia de la humanidad, logran que hombres de todos los continentes reciban los mismos contenidos sociales, políticos, etc. Es muy significativo, por ejemplo, que Michael Jackson suscite el mismo entusiasmo ante el público de Bangkok, de Moscú o de Palma de Mallorca, o que Picasso se venda igualmente bien en Tokio, Nueva York o Tel-Aviv. Parece que, aparte de compartir los mismos arquetipos colectivos de C. G. Jung, la humanidad los expresa por vez primera en el mismo lenguaje y con los mismos símbolos.

En segundo lugar, esta situación de etnocentrismo ha originado el conocimiento e interrelación de las diferentes culturas y ha llevado en el terreno religioso a lo que se ha denominado el encuentro de las religiones.

Encontramos un claro reflejo de ello en las constantes tendencias holistas de la New Age y de casi toda la nueva religiosidad, pero hay también voces muy importantes que desde dentro de la Iglesia postulan algo parecido. Hans Küng es uno de los grandes protagonistas del llamamiento al nuevo ecumenismo, incluso propone denominar a esta época en la que nos estamos adentrando, ecuménica (en el sentido de un nuevo acuerdo global entre las diversas religiones, confesiones y regiones). (cfr. Küng, 1989: 17).

En otro lugar, Küng propone las condiciones de este nuevo acuer-

do global: un ecumenismo de las naciones es posible y es necesario. De forma ecuménica y universal deberían mostrar las religiones, en el Norte y en el Sur, en el Este y en el Oeste, su corresponsabilidad moral de forma novedosa:

- en la paz , y por tanto en la pacificación global de la tierra;
- en la justicia, y por tanto en la remoción de estructuras sociales y políticas injustas;
- en la conservación de la naturaleza, y por tanto en la habitabilidad de la tierra en el marco de un medio ambiente favorable (Kung, 1993: 189).

Voy a intentar resumir en cuatro ideas o palabras-claves, lo que a mi parecer debe tener en cuenta el cristianismo, la Iglesia y también el Oratorio, en esta nueva situación sociocultural de la postmodernidad, y poder así situarse de forma dialogante y profética en el marco de la religiosidad de la Era de Acuario.

A. Ecumenismo.

Este concepto parece ser fundamental y debe englobar todos nuestros pensamientos sobre la religiosidad del futuro.

Hans Küng precisa:

No una Iglesia uniforme (el perfil confesional regional o nacional de las Iglesias cristianas debe mantenerse), sino una "unidad ecuménica" entre las Iglesias cristianas, "una unidad en la diversidad".(...)

No una unidad de religiones, no una religión única, no una amalgama religiosa o mezcolanza sincretista. Pero sí una paz ecuménica entre las religiones del mundo(...)

No un gobierno mundial onnipotente o una burocracia mundial; tampoco un dominio mundial en nombre de una religión: ninguna opresión vieja o nueva, física o espiritual, como expresión de un juridicismo, dogmatismo o moralismo religioso, ni un gobierno autoritario por medio de jerarcas y bonzos, ayatolahs y gurús. Al contrario: la libertad para la solidaridad, también con los no creyentes y con tantos que se debaten entre la fe y la increencia. Por tanto, "una comunidad

ecuménica entre los pueblos", en verdaderas "Naciones Unidas", y a su servicio una religión y religiosidad cuya intención fundamental, profundamente humana: la salvación del hombre total y de todos los hombres, sea reconocida y realizada por los hombres mismos. ¿Es esto un desesperado espejismo? No, una visión realista, cuya realización ya ha comenzado en la base de las naciones. (ídem: 1896 - 189).

B. Compromiso socio-político.

Parece que un reto importante para el cristianismo (y una asignatura pendiente) es un mayor compromiso en favor de la justicia social y la paz. Al diálogo ecuménico con las grandes religiones y la nueva religiosidad, el cristiano, en particular, puede aportar la idea de la opción preferencial por los pobres como punto de encuentro entre lo profundamente humano y divino. Hay indicios importantes de una reflexión teológica que intenta orientar de esta forma toda la perspectiva cristiana. Me refiero a la nueva teología política (J. B. Metz) y a la teología de la liberación que insiste, con razón, en la necesidad de que la Iglesia de Cristo se acredite a sí misma en la vida pública, ante la sociedad y sus sistemas, como institución capaz de ejercer una funcionalidad humanizadora y liberadora, sin regresar por ello a posiciones superadas de cristiandad. (cfr. Lois, 1990: 139)

La opción por los pobres tiene dos vertientes. Leonardo y Clodovis Boff distinguen la pobreza socio-económica y la pobreza evangélica. Combatir la primera y construir la segunda es el modelo del compromiso cristiano propuesto por la teología de la liberación. La identidad cristiana significa, por tanto, ser el pobre evangélico, es decir, todo aquel que coloca su ser y su poder al servicio de Dios y de los hermanos, todo aquel que no se centra en sí mismo y que no pone su seguridad y el sentido de su vida y de su acción en disfrutar de este mundo y en acumular bienes, nombre, fama y gloria; sino que se abre agradecido a Dios y sirve desinteresadamente a los otros, incluso al enemigo, construyendo medios que proporcionen una vida más digna para todos (cfr. Boff L. y Boff C., 1988: 64).

Creo que puede ser importante, hasta profético, este papel de la

Iglesia: el de promocionar el ideal de la humanidad evangélicamente pobre, teniendo en cuenta las tendencias neoindividualistas y neoliberales de la postmodernidad; pero también hay un cierto peligro en la nueva religiosidad si se entiende como evasión, con tendencia al elitismo, al aislamiento.

C. Contemplación.

Una de las propiedades de la Era de Acuario pronosticada por la New Age, es el surgimiento de la conciencia contemplativa, unificante, propia de esta constelación, en la que entrará el Sol en torno al año 2000.

Por otros motivos -desde luego no astrológicos- Karl Rahner afirmaba que el cristiano del futuro será místico o no será cristiano. El carácter profético de esta frase confirma el desencanto con la mentalidad moderna, la fuerte crisis de la religión institucional y eclesiástica y el giro hacia la mística, que tendrá unas consecuencias muy importantes para la religión. Martín Velasco predice algunas:

“/..un debilitamiento de las fuertes estructuras institucionales, un predominio de los círculos reducidos de creyentes sobre las fuertes instituciones eclesiásticas, la extensión de un clima de libertad, la insistencia sobre los ejercicios religiosos personales y su predominio sobre las meditaciones masivas y oficiales. Sin entrar aquí en la cuestión de si una transformación así es deseable, es evidente que supondría una revolución religiosa de alcance incalculable. En la medida en que tal transformación parece posible y coherente con nuestra situación sociocultural, puede observarse hasta qué punto ésta, en contra de las apariencias y los juicios de tantos observadores superficiales, puede resultar una situación religiosamente favorable” (1993:259).

El retorno a la mística, aparte de ser un signo renovador, puede ser un impulso unificador, un punto de encuentro de fundamental importancia para el diálogo ecuménico, incluyendo en él, por supuesto, la

nueva religiosidad. El cristianismo puede ofrecer aquí su visión de la mística como amoroso encuentro en el Dios personal y trino.

D. Personalismo (Dios-persona-comunidad).

Dos grandes aportaciones del cristianismo a la cultura de la humanidad y particularmente a la occidental, son los conceptos de persona y comunidad (cfr. Amengual, 1993: 60), que reciben una nueva fundamentación en lo esencial de la fe cristiana: el misterio de Dios-comunidad y el misterio de Dios-persona, revelado en Jesús de Nazaret.

Sin entrar en detalles, podemos afirmar que, en el cristianismo postmoderno, estos dos conceptos van a tener una importancia fundamental y seguirán siendo la gran aportación para el diálogo interreligioso, particularmente con la New Age, que parece estar tentada por la despersonalización de Dios y la función funditiva de la contemplación. Junto a ello está vinculado orgánicamente el concepto cristiano del amor, que se presenta al hombre como algo "externo" porque el amor sólo se da entre personas (cfr. von Balthasar, 1990: 140).

Josef Sudbrack resume así la originalidad del mensaje cristiano en lo referente al concepto de persona:

“(...) tus valores, tu persona, los valores y las individualidades de tu prójimo no son ilusiones, no desaparecerán en la generalidad de algo impersonal, sino que están por toda la eternidad al seguro en el amor de Dios. Dios no es, en efecto, la unidad que todo lo fagocita, como parece ser en gran medida en la 'nueva religiosidad'. Dios es en su íntimo encuentro eterno, relación eterna, amor eterno, afirmación eterna. Y por eso también yo, hombre minúsculo, puedo encontrar vida, y vida eterna, en su inmensidad”. (1990: 229)

En resumen, la postmodernidad es un gran desafío para la Iglesia, pero a la vez su gran esperanza. El cristianismo ecuménico, comprometido, contemplativo y personalista, si es capaz de renovarse en estas claves, podrá ser un gran signo y camino de salvación. Porque la

postmodernidad, por un lado, despide -por desencanto- a un ídolo, una pseudo-forma de religiosidad, aquella que dejaba filtrarse a través de sí la utopía intrahistórica de la modernidad, lo que permite al cristianismo resimbolizar nuevamente el testimonio de la revelación, tradicionalmente envuelto en metafísica moderna y conceptualismo, y redescubrirlo ahora, en cambio, en el lenguaje del amor y del perdón, en el corazón de la vida, en el camino privilegiado de la experiencia humana.

1. AMENGUAL, G. (1993): "El cristianismo y los actuales cambios culturales". en: Cristianismo en la Europa de los años 90. Madrid. PPC.
2. BALTHASAR, H.U. von (1990): Sólo amor es digno de fe. Salamanca. Sígueme.
3. BERGER, P. (1992): A far glory. The quest for faith in an age of incredulity. New York. The Free Press.
4. BERIAIN, J. (1990): "Modernidad y sistemas de creencias", en: En torno a la Postmodernidad. Barcelona. Anthropos.
5. BOFF, L. y BOFF, C. (1988): Como hacer teología de la liberación. Madrid. Paulinas.
6. BURGO, L. (1991): "La Nueva Era: un reto para las Iglesias", Revista de Espiritualidad, 50(1991), p.10.
7. CALERO, A. (1990): "El formador ante los retos de la Nueva Cultura." en: CONFER, III (1990), p.514.
8. CASTAÑEIRA, C. (1992): La experiencia de Dios en la postmodernidad. Madrid. PPC.
9. CONCILIO VATICANO II, Gaudium et Spes.
10. EQUIZA, J. (1992): Secularización (modernidad-postmodernidad) y la fe cristiana. Madrid. Nueva Utopía.
11. GARCÍA ANDRADE, C. (1993): "La conspiración de Acuario", Ciudad Nueva, 5(1993), p.37.
12. GONZÁLEZ-CARVAJAL, L. (1991): Ideas y creencias del hom-

Referencias bibliográficas

bre actual. Santander. Sal Terrae.

13. "Gosc Niedzielny", Katowice,. 13.06.1993, p.4.
14. HÄRING, B. (1973): Secularización y moral cristiana. Madrid. PS.
15. HAWKING, S. (1990): Historia del Tiempo. Barcelona. Crítica.
16. JASPERS, K. (1996): Origen y meta de la historia. Madrid. Dersa.
17. JUNG, C.G. (1972): Psicología y religión. Buenos Aires. Paidós.
18. KUNDERA, M. (1992): La insoportable levedad del ser. Barcelona.
19. KÜNG, H. (1979): ¿Existe Dios? Madrid. Cristiandad.
20. KÜNG, H. (1989): Teología para la Postmodernidad. Madrid. Alianza Editorial.
21. KÜNG, H. (1993): Mantener la esperanza. Madrid. Trotta.
22. LOIS, J. (1990): Identidad cristiana y compromiso socio- político. Madrid. HOAC.
23. MARDONES, J.M. (1990): "Rasgos y tendencias de la nueva cultura", CONFER, nº 1 (julio-agosto), pp.394 ss.
24. MARDONES, J.M. (1990): "El neo-conservadurismo de los postmodernos", en: En torno a la Postmodernidad. Barcelona. Anthropos.
25. MARTÍN VELASCO, J. (1988): Increencia y evangelización. Salamanca. Sal Terrae.
26. MARTÍN VELASCO, J. (1989): "Secularización", en: Diccionario Teológico de Vida Consagrada. Madrid. Publicaciones Claretianas.
27. MARTÍN VELASCO, J. (1991): "El mal en las religiones" en: Revista Española de Teología. T.51 (1991), p.213ss.
28. MARTÍN VELASCO, J. (1993): El malestar religioso de nuestra cultura. Madrid. Paulinas.
29. MARTÍNEZ CORTÉS, J. (1983): "Secularización", en Conceptos fundamentales de Pastoral. ed. por FLORISTÁN, C. y TAMAYO, J. Madrid. Cristiandad.
30. QUINZÁ LLEÓ, X. (1991): "Leer los signos de Dios en la postmodernidad", Revista Española de Teología, 51(1991), p.460.
31. RAHNER, K. (1983): O mozliwosci wiary dzisiaj. Znak. Cracovia.
32. RATZINGER, K. (1992): La Iglesia. Madrid. Paulinas.

33.ROVIRA I BELLOSO, J.M. (1988): Fe y cultura en nuestro tiempo. Santander. Sal Terrae.

34.SAVATER, F. (1990): "El pesimismo ilustrado", en: En torno a la Postmodernidad. Barcelona. Anthropos.

35.SUDBRACK, J. (1990): La nueva religiosidad. Madrid. Ediciones Paulinas.

36.VATTIMO, G. (1990): "Postmodernidad: ¿una sociedad transparente?", en: En torno a la Postmodernidad. Barcelona. Anthropos.

37. VIDAL MANZANARES, C. (1993): El retorno del ocultismo. Madrid. Paulinas.

38.WILDIERS, N. M. (1985): Wereldbeeld en teologie. (trad. de la versión alemana al polaco por Jan Doktor), Warszawa. PAX.

EL DOCENTE UNIVERSITARIO Y SU RELACIÓN CON EL ALUMNO EN UNA ENSEÑANZA HUMANISTA Y DE CALIDAD

Roberto Miralles Seguí



SUMMARY: *El autor reflexiona sobre las actitudes y aptitudes que, según su opinión, debe tener el profesor universitario, como persona y como docente en su relación con el alumno, para lograr que el proceso de enseñanza-aprendizaje se realice desde una concepción humanista y personalista, garantizando así, la calidad de dicho proceso.*

The author reflects on the attitudes and aptitudes which, in his opinion, a University lecturer, both as a person and as a teacher, should have in his relationship with the student, to achieve that the teaching-learning process is carried out from a humanist-personalized conception, guaranteeing in this way, the quality of the said process.

El tema de la calidad en educación, en cualquiera de sus niveles, pasa necesariamente por un modelo determinado de profesor, que, a la vez, implica un tipo de relación con el alumno.

En el sistema educativo tradicional, el profesor era el protagonista de la actividad escolar y su misión era "enseñar"; al alumno le incumbía la función de "aprender".

Con la aparición, a principios de siglo, de la llamada Escuela Nueva, se inician otro tipo de funciones, tanto del profesor como del alumno. Es a mediados de siglo (XX) cuando los postulados pedagógicos de la Escuela Nueva toman mayor auge con la democratización de la enseñanza que corre pareja a los cambios socio-políticos que está experimentando la sociedad occidental.

Con estos cambios sociales, el protagonismo de la institución escolar pasa al alumno realizando su aprendizaje bajo modos y estilos nuevos. El profesor sigue siendo imprescindible, pero no como mero transmisor de datos y conocimientos, sino como "creador de situaciones adecuadas y propicias, escenario de aprendizajes que el alumno debe realizar e interiorizar convenientemente". (Paredes, 1.970).

En este contexto socio-cultural en el que las nuevas tecnologías parece que tienden a desplazar la figura y las funciones del docente, cabe preguntarse sobre la vigencia del mismo. La respuesta es rotunda y sin concesiones: "la educación es una actividad humana hecha por el hombre y para el hombre y a escala humana". (Jiménez, 1.995).

La figura del maestro, del profesor, no solo sigue vigente, sino que está apareciendo como elemento humano imprescindible en cualquiera de los niveles o grados de la enseñanza. Pero, eso sí, una figura nueva, renovadora, creadora, humanista y humanizadora, aspectos todos ellos que solo pueden emanar del ser humano. La palabra, el gesto, la acción creadora, la acogida, la apertura, el diálogo y la comprensión, son otros aspectos vinculados al hombre, único ser capaz de impulsar y humanizar la acción creadora de la educación que en palabras de Platón "...es dar al cuerpo y al alma toda la belleza y perfección de que son susceptibles". Esta tarea solo la puede realizar el hombre, es decir: el profesor creativo, imaginativo, humanista.

Atendiendo a lo que llevamos dicho, podemos considerar el poder y la influencia que tiene el profesor, también su responsabilidad en

estos momentos de cambios rápidos que se operan en nuestra sociedad.

Ejercer una docencia de calidad, cuya finalidad sea la de formar alumnos libres en una sociedad plural y compleja como es la nuestra, es un reto que tenemos planteado quienes ejercemos "esta profesión, esta ciencia y este arte" (Cardell-Alawar, 1.995). Para la autora de este artículo, la docencia como profesión implica que el profesor asuma funciones como:

- ser experto en un área de conocimiento.
- ser reflexivo.
- ser motivador.
- ser modelo ejemplar de conducta.

La competencia que el profesor demuestre en el dominio de su materia, el saber aplicar esta a las necesidades del alumno y transmitir coherencia entre lo que dice y lo que hace, es lo único que le confiere autoridad entre sus alumnos.

Pero la docencia, en opinión de esta autora, es también un arte. El arte de enseñar no es fácil de adquirir. Hay una expresión atribuida a los clásicos latinos que dice así: "Poeta nascitur, orator fit" (el poeta nace, el orador se hace).

Tanto ser poeta, como tener el arte de enseñar, requiere ciertas dotes o cualidades que no todos poseemos. Hay que ser un fino observador y conocedor del espíritu humano para poder penetrar en el hombre y poderle mostrar aquello que no se puede percibir solo por los sentidos. "Solo los que son capaces de ver lo invisible, son capaces de hacer lo imposible" (Premio Nobel de Medicina. 1.987). Ahí está el secreto de la transformación. En un sociedad que solo cree lo que ve y solo valora lo que posee, no solo está demás, sino que es necesaria la Utopía. Por eso habría que abogar por la existencia de profesores utópicos, profesores que creen utopías, que es como decir maestros de la esperanza. Porque la utopía es lo que todavía no existe, pero que puede ser realidad si el hombre trabaja con ilusión y esperanza para que lo que no existe, tenga su lugar.

Quizás hoy las administraciones universitarias hayan descuidado estos aspectos y se han preocupado más por la tarea investigadora. Y

no siempre el mejor investigador es el mejor docente. Hay, pues, que reparar esta grave deficiencia en el ámbito de la enseñanza. Ya varios autores han denunciado la falta de auténticos maestros. Y la sociedad se resiente, sobre todo la juventud, de esta carencia, de estos referentes necesarios (Díaz, 1.980). "Se aprende y se descubre qué es ser hombre en contacto con otros hombres de humanidad limpia, generosa y transparente" (G. de Cardedal, 1.982). Por eso el profesor debe ser definido no solo por su función o por sus cualidades profesionales, primero y fundamentalmente al profesor hay que definirlo como un hombre y una mujer de hoy (Mencia de la Fuente, 1.986). Y esto viene a significar que está conectado con la realidad socio-cultural existente, que sus conocimientos están actualizados, que está preocupado por los grandes temas mundiales, en definitiva, que está interesado por el hombre, por sus esperanzas, sus padecimientos, sus ideas, sus luchas y sus logros.

A este tipo de profesor, que podemos llamar humanista, le corresponde crear un nuevo tipo de relación con el alumno. Todos conocemos el tipo de relación que habitualmente ha creado el binomio profesor-alumno. En ese binomio el profesor es quien manda y el alumno es el que obedece. No es una relación entre iguales (atendiendo a sus propias individualidades como personas), es una relación de jerarquía, de dependencia, muchas veces de sumisión. Tradicionalmente el rol que ejercía - y en muchos casos todavía ejerce - el profesor era el rol que le confería la sociedad, -fundamentalmente en sociedades cerradas-, el de transmitir los valores que dicha sociedad defendía, valores de las clases dominantes. El profesor se convertía, sin saberlo, en guardián de unos intereses económicos e ideológicos determinados.

La Escuela estaba fundada - ¿Está hoy todavía? - sobre los principios de competencia y rentabilidad y la función del profesor era salvaguardar estos principios imponiendo, dogmatizando, haciendo alumnos sumisos y acríticos. El profesor era, desde luego, una autoridad, es decir, un poder, por cierto muy importante.

Este tipo de profesor, a medida que las sociedades han ido conquistando cotas de libertad convirtiéndose en sociedades abiertas, democráticas y plurales, ha ido evolucionando hacia lo que podríamos llamar el tipo de profesor técnico. Este término no debe confundirnos,

pues todos sabemos que la enseñanza nunca es aséptica. El profesor, por lo tanto, sigue gozando de autoridad, es decir, de poder. ¿Y qué es lo que hoy le confiere poder al profesor?. La respuesta es bien sencilla: la nota, la calificación. Ahí reside, en lo que llamamos evaluación, el principio y la causa fundamental de que la relación profesor-alumno se vea determinada, influida, y dificulte la existencia de una relación abierta, dialógica, que propicie un aprendizaje adecuado en el alumno.

¿Cómo creemos que debe ser la relación del profesor con el alumno en un ámbito universitario?.

Dice Olegario G. de Cardedal (1.985): *"El hombre es verdaderamente hombre por lo que es y por lo que puede llegar a ser desde la relación con otros y desde el ensanchamiento que de ellos puede recibir. Su existencia real es fruto de su conocimiento, acción y elección, pero sobre todo lo que la relación con los demás le ha hecho posible, ya que la capacidad receptiva es más enriquecedora que su capacidad activa y dominativa"*. Y sigue diciendo más adelante: *"... las personas están destinadas a la relación, a la existencia interdependiente, a una libertad que nace no frente o contra el prójimo, sino desde la aceptación y acogimiento del otro, igualmente libre y soberano"*. Termina esta reflexión así: *"Ser persona es posible como resultado de otro ser personal; ser hombre solo es posible como resultado del conocimiento, amor, apoyo, palabra, memoria y esperanza que otros humanos nos han ofrecido. El hombre es, por tanto, esencialmente una relación"*.

Esta preciosa reflexión, nos tiene que hacer replantear la relación con nuestros alumnos desde una doble perspectiva: personal y profesional-educativa; teniendo siempre en cuenta que cada persona, en este caso cada alumno, posee unos valores y una identidad distinta a otra, lo que hace que nuestra labor educativa opte por la personalización. También llamada Pedagogía del Diálogo (Jiménez, 1.995) que respeta al alumno, le hace participe en su propio aprendizaje, recorren juntos, alumno y profesor, los caminos que conducen al conocimiento.

Pero para que exista el diálogo, previamente tiene que darse el

encuentro. El encuentro es entre iguales (la persona del profesor y la del alumno), suscita el mutuo conocimiento y facilita el diálogo.

Dice Alfonso López Quintás (1.991) que *"Educar es formar para el encuentro"*. Los docentes somos los responsables de que los jóvenes adquieran la facultad de la creatividad para poder encontrarse con aquellos conocimientos, personas y cosas que les puedan preservar de la manipulación. Y para ello es necesario que la relación profesor-alumno se transforme profundamente en beneficio a propiciar ese encuentro creativo que no solamente beneficia al alumno, sino que también enriquece al profesor. Este debería de hacer un ejercicio de lo que podríamos llamar "humildad intelectual" para que se pueda producir ese encuentro con el alumno.

En cuanto a la relación personal profesor-alumno, el docente ha de conseguir un conocimiento suficiente de cada uno de sus alumnos para evitar el prejuizarlos. Hay que tener en cuenta que la persona "no es lo que hace". Su comportamiento, sus actitudes, etc., son una consecuencia de todo el dinamismo que hay dentro de ella, así que cuando juzgamos a un alumno por algo parcial del mismo, no es un juicio justo, no es un conocimiento real de él. Hay, por lo tanto, que tratar de comprender, penetrar, descubrir a la "persona" en cada momento, pues la labor del docente, del buen docente, no finaliza cuando acaba la clase, ni su relación con el alumno está solo mediatizada por la materia que explica, esa relación debe ir más allá del aula.

Si cada persona es una individualidad, es decir, única y singular, hemos de poder comprender a cada alumno por sí mismo, no en relación a la idea que se tenga de él, no comparativamente con otros alumnos, sino por sí mismo. Hemos de aprender a mirar y a observar -conocer- a nuestros alumnos, a cada uno en concreto, con mirada renovada, sin tener en cuenta las nociones antiguas que sobre él hayamos adquirido, de esta manera podremos descubrir cosas nuevas. Y esto por dos razones:

- 1ª) Porque en la persona siempre han existido cosas que nos han pasado desapercibidas, fijándonos más en otros aspectos.
- 2ª) Porque todos estamos "cambiando" constantemente. Solo es nuestra mente la que se ha formado una imagen estática del alumno.

Otro aspecto a tener en cuenta en nuestra relación personal con el alumno, es la aceptación de la "diferencia". Es obvio que no hay una persona igual a otra. Pero no es la diferencia lo que nos une, es la humanidad, la aceptación del otro porque enriquece mi humanidad, la engrandece, la hace tolerante, abierta. Esa diferencia, vista así, ya no produce enfrentamiento, ya no necesitamos protegernos o defendernos del otro. Si yo veo en la diferencia oposición, separación, lucha, etc., ahí no podrá darse nunca el "encuentro", necesario, como ya hemos dicho, para el diálogo y el quehacer común. Estamos demasiado acostumbrados, sobre todo los profesores (quizás por deformación profesional), a pretender que los demás (alumnos) sean de una forma determinada. Esta pretensión tendremos que revisarla, ajustarla, matizarla, para salvar la personalidad y la libertad del alumno.

Gracias a la multiplicidad enriquecemos nuestros conocimientos, nuestros modos de expresión y de comprensión. Estamos habituados, por nuestra profesión, a dar (a veces a imponer) consejos, pautas de comportamientos determinados, etc., porque creemos que así formamos mejor a nuestros alumnos. Pero el modo de ayudar a los demás no está en decirles lo que han de hacer, sino en tener una actitud que estimule al otro a ser más él mismo, a expresarse con libertad, a que ejercite "su" talento, "su" libertad y también "su" posibilidad de equivocarse.

Los educadores hemos de estimular la capacidad de ser y de hacer de los alumnos, no podemos imponer ni coartar la capacidad de acción y de elección de los mismos.

Ya hemos dicho que el encuentro facilita el diálogo. En el diálogo que debe existir entre profesor y alumno, corresponde al profesor la adaptación al modo de ser del alumno, nunca al contrario. Es aquí donde el profesor muestra su disponibilidad de acogida y su magnanimidad. Es aquí donde está ejerciendo una de sus funciones magisteriales: acoger al alumno tal cual es. Y es en esa acogida que el profesor ejercita con su alumno, cuando debe darse cuenta en qué medida está respondiendo a la necesidad y a la demanda del mismo. En esa acogida empieza el profesor a conocer al alumno como persona, sin compararlo con nadie; es un encuentro en donde se inicia un descubrimiento mutuo, persona a persona. Es el momento de iniciar el camino del aprendizaje juntos.

La relación profesor-alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se hace más dinámica, más provechosa para ambos si se da la anterior, previa o conjuntamente con ésta.

El profesor, en cuanto profesional de la educación, *"valora, sobre todo, a la persona en toda su realidad pluridimensional, especialmente sus atributos de libertad, autonomía y responsabilidad; valora lo espiritual y lo trascendente, la paz y la tolerancia, la justicia social y solidaridad, la participación y el compromiso; valora una escuela cuyo estilo pedagógico, coherente con el actual concepto de educación, crea un clima educativo en el que el alumno se siente bien acogido, liberado de represiones y de imposiciones injustificadas y estimulado a realizar una actividad formativa gratificante"* (Mencía de la Fuente, 1.986). En esta cita está el contenido de todo lo que debe ser la relación profesor-alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este proceso de enseñanza-aprendizaje podemos barajar varios y distintos criterios de actuación por parte del profesor dirigidos al aprendizaje del alumno. Si se trata de impartir una clase magistral, ésta debería tener estos criterios:

- Claridad: Exposición de los contenidos que sea interesante y bien organizado. Aquí el docente debe demostrar entusiasmo para ayudar al alumno a que interiorice lo que aprende.
- Precisión: El docente tiene que ser específico, que ilustre con ejemplos, que precise qué es lo que quiere que los alumnos sepan. Que establezca diálogos con ellos respecto a las dificultades que experimentan en el aprendizaje. Aquí el docente tiene que sentirse el profesor de todos y de cada uno de los alumnos, en especial de aquellos que precisen mayor atención.
- Profundidad: Formulación de interrogantes que estimulen la investigación por parte del alumno. Aquí el docente debe estar siempre presente y dispuesto para ayudar, aclarar o facilitar recursos al alumno (Cardelle-Alawar, 1.995).

De todo lo anterior tenemos experiencia en nuestra Escuela de Magisterio con la realización de las llamadas Guías Técnicas de Trabajo (G.T.T.). Experiencia didáctica que no podemos perder, pues no solamente le facilita al alumno un aprendizaje autónomo e investigador, sino que potencia y anima a la cooperación entre ellos.

La Asociación Americana de Educación Superior, establece o propone siete principios que pueden orientar al docente para ser más efectivo en el aula. Según dicha Asociación el docente debe estimular a los alumnos a:

1.- Dar lo mejor de ellos mismos en sus participaciones en clase.

El alumno no debe sentirse pasivo, sino sujeto activo de su propio aprendizaje.

2.- Colaboración entre ellos.

Todos sabemos que es más efectiva la colaboración que la competición. Por lo que el trabajo en equipo debe ser potenciado y animado por el docente.

3.- Participación activa en el acto de aprender.

El objetivo es que el alumno tome conciencia de que nadie puede pensar por él y que es en su pensamiento donde ocurre el aprendizaje.

4.- Autoevaluación.

Reflexión sobre sus propios errores. Aquí el docente tiene que encontrar tiempo para dialogar y discutir los resultados del progreso de sus alumnos o de sus deficiencias.

5.- Valoración del tiempo dedicado al estudio.

Hay que determinar el tiempo necesario para la realización de una determinada tarea, atendiendo los ritmos y aptitudes de cada alumno. El docente debe proporcionar al alumno la oportunidad de recuperar.

6.- Crear grandes expectativas sobre los alumnos.

Establecer metas, conjuntamente con los alumnos, de rendimiento, comunicando sus progresos y utilizando una retroalimentación constructiva para superar obstáculos. El estímulo mejor que podemos dar a nuestros alumnos es valorar lo bueno que hacen y considerar sus errores como fuente de aprendizaje, parte del proceso de aprender, pero nunca de castigo o amenaza con notas (pedagogía del error).

7.- Respetar las diferencias individuales en cuanto a habilidades y estilo de aprendizaje.

Significa que el docente debe asumir que no todos sus alumnos aprenden al mismo tiempo ni al mismo ritmo. Existen muchos caminos y formas para aprender, al igual que existen diferentes talentos.

Estos siete puntos vienen a decirnos lo que nosotros ya conocemos bien y es tradición en nuestras Escuelas de Magisterio: la Pedagogía Humanista que considera al alumno como el elemento central del hecho educativo. *"Toda educación auténtica es siempre, por consiguiente, una educación personalizada. Y la pedagogía que propugna y favorece la personalización de la educación es una pedagogía personalista"* (Mencía de la Fuente, 1.986).

¿Cómo realizar esta doble relación, personal y de aprendizaje, en un ámbito educativo de inspiración cristiana?.

Empecemos por decir lo siguiente: si todo lo anteriormente expuesto es deseable que se realice en cualquier centro educativo, en un centro de inspiración cristiana es un deber, una obligación, y, por tanto, un derecho del alumno como persona pluridimensional que es.

Se entiende, y para ello han sido creados, que un centro educativo de inspiración cristiana, es un lugar de Evangelización desde el diálogo fe-cultura. Y eso solo exige una cosa: coherencia. Coherencia entre lo que se dice que se es, y lo que se hace. Así de sencillo y así de complicado.

"Se es profesor en la medida que se es hombre, y se es profesor cristiano en la medida en que la identidad cristiana es vivida desde su raíz originaria y desde su dinamismo que despliega hacia la instauración de una coherencia total en la existencia humana, en su relación con el cosmos y en su abertura a la sociedad" (G. de Cardedal, 1.977)

Es en esta coherencia donde se da y se posibilita el diálogo con la cultura contemporánea. *"La Universidad Católica es lugar primero y*

apropiado para que fructifique el Evangelio en diálogo con la cultura", dice Juan Pablo II en su Constitución Apostólica "De Universitatibus Catholicis" (1.990).

"La Escuela Cristiana además de buscar en no menor grado que las demás escuelas los fines culturales y la formación humana de la juventud, se distingue por crear un ambiente de la comunidad escolar animado por el espíritu evangélico de libertad y de amor, ayudar a los jóvenes para que en el desarrollo de la propia persona crezcan a un tiempo según la nueva criatura humana según el mensaje de la salvación, de suerte que quede iluminado por la fe el conocimiento que los alumnos van adquiriendo del mundo, de la vida, y del hombre" (Vaticano II. Declaraciones sobre la educación cristiana de la juventud).

Sobre la Escuela Cristiana y su función en la sociedad no queremos extendernos. Hay mucha literatura sobre la cuestión y esperamos volver sobre el tema en sucesivas ocasiones.

Sin embargo, habrá que recordar una vez más que *"la enseñanza y el alumno nunca podrán ser utilizados en función de sistemas, ideologías o religiones que sean impuestos, porque entonces se lesiona la realidad más sagrada; es decir, en lugar de hacer posible una libertad y unos valores ofrecidos se les impone"* (G. de Cardedal, 1.977).

Finalmente, y solo con la intención de dejarlo enunciado para profundizar sobre el, estaría uno de los temas fundamentales que tiene sus raíces en la propia esencia de la vida cristiana; nos referimos al tema de la participación, que en un centro educativo cristiano debe ser la columna vertebral del mismo. El fundamento de la acción participativa deriva de la sociabilidad que, como nos dice el Concilio Vaticano II, *"es una dimensión esencial de la naturaleza humana"*. La tradición de la Iglesia, inspirada en el Evangelio y desarrollo posterior de su doctrina, a través de sus teólogos, está llena de ejemplos y llamadas a la participación del hombre en la Creación. Dice el teólogo Congar: *"Lo que afecta a todos, debe ser tratado por todos"*.

**Referencias
Bibliográficas**

José Manuel Paredes Grosó. (1970-1971): "Política educativa e innovación". *Revista de Educación* nº 212-213.

Blanca Jiménez Goicoa. (1.995): *La función magisterial como obra de creación, como quehacer poético*. Universidad de Navarra.

María Cardelle-Alawar. (1995): *Calidad en la docencia Universitaria*. Universidad de Arizona.

Carlos Díaz. (1980): *¿Es grande ser joven?*. Encuentro Ediciones.

Olegario G. de Cardedal. (1982): *Memorial para un educador*. Narcea Ediciones.

Emiliano Mencía de la Fuente. (1986): *Pedagogía de las Instituciones de Formación del Profesorado*.

Olegario G. de Cardedal. (1985): *La gloria del hombre*. B.A.C.

Alfonso López Quintás. (1991): *Los jóvenes frente a una sociedad manipuladora*. Ediciones S. Pío X. Madrid.

Olegario G. de Cardedal. (1977): *Carta a un profesor amigo*. Narcea.

LOS BOTONES AUTOMÁTICOS DE LA ENSEÑANZA

Adriana Szlifman



SUMMARY: *¿Por qué, a pesar de repetir en infinidad de ocasiones que "una imagen vale más que mil palabras", no somos coherentes y necesitamos demostrar en la práctica que una imagen sin mil palabras ("mías") no es nada...? ¿Por qué hemos de finalizar muchas clases participadas y disfrutadas por los alumnos con una " moraleja" a modo de cierre magisterial imprescindible? ¿Por qué infravaloramos la enseñanza que nuestros alumnos reciben de experiencias directas y gratificantes? ¿Poseen acaso los maestros "unos botones automáticos" con los que "abrir" o "cerrar" satisfactoriamente sus clases? Éstos, y otros interrogantes cuestionadores y prácticos son los planteados por la profesora Szlifman en este artículo.*

Why, in spite of repeating the sentence on numerous occasions, "An image is worth more than a thousand words" aren't we coherent, and need to demonstrate in practice that an image without a thousand words ("mine") is nothing? Why do we have to finish many shared and enjoyed classes with a "moral" as a way of an indispensable magisterial ending? Why do we underestimate the teaching of direct and gratifying experiences that our students receive? Do teachers perhaps have "automatic buttons" with which "to begin" or "to end" satisfactorily their classes? These and other interrogative questions and practices are considered by Ms Szlifman in this article.

"La maestra trajo un librito: "Nuestro pequeño", y leyó durante toda la hora.

Muy bonito; triste.

Lo único desagradable era cuando interrumpía la lectura y agregaba por su cuenta explicaciones:

Porque es de suponer que cada uno entiende si escucha, y si no entiende, ya se dará cuenta más tarde por sí mismo. Habría alguno que gusta de hacer preguntas, pero los demás se enojan, porque estorba. Raras veces preguntan para averiguar algo realmente: más a menudo lo hacen para hacer ver que comprenden, y son así de honrados. Si algo no es interesante, entonces que expliquen e interrumpan; el tiempo pasa rápido; pero si es lindo, tenemos miedo que la señorita no tenga tiempo de terminar.

Y cuando dejas de comprender algo, resulta hasta más misterioso"

J. Korcak

"Si yo volviera a ser niño"

"Lo anterior nos conduce al sistema de clases o conceptos infantiles. El uso casi exclusivo que hace del lenguaje la educación tradicional en la acción que ejerce sobre el alumno, implica que el niño elabora sus conceptos de la misma manera que nosotros y que de esta forma se establece una correspondencia palabra por palabra entre las nociones del maestro y las del escolar. Ahora bien, el verbalismo, esta triste realidad escolar-proliferación de pseudonociones aferradas a palabras sin significaciones reales-pone bastante claro que este mecanismo no opera sin dificultades y explica una de las reacciones fundamentales de la escuela activa contra la escuela receptiva."

J. Piaget

"Psicología y pedagogía"

Escena N°1: Una persona va cruzando una carretera, mira para el lado incorrecto, lo atropella un coche y cae a la calle, viene la ambulancia, lo introducen en ella, el enfermero le dice: ¿Qué es lo que ha aprendido hoy? "Hay que estar atento cuando uno cruza".

Escena N° 2: Pablo mira con mucha concentración su programa favorito en la televisión (que por suerte es bueno!!!!), al finalizar, la madre lo apaga, y dice: Pablo, vamos a ver: ¿cuál es la parte que más te gustó? ¿En dónde transcurre el programa?. Pablo va respondiendo. Cuando termina, la madre le dice, bueno ahora vamos a comer.

¿Alguna vez te has preguntado, por qué esto que es absurdo fuera de la escuela, no lo es dentro? ¿O resulta que estas anécdotas, que nos parecen graciosas en contextos extraescolares, paradójicamente las consideramos el verdadero aprendizaje? ¿O será que tenemos poca confianza en lo que enseñamos y creemos que así se aprende mejor? ¿Por qué, a pesar de repetir en infinidad de ocasiones que una imagen vale más que mil palabras, no somos coherentes, y necesitamos en la práctica, actuar exactamente al contrario, es decir, una imagen sin mil palabras no es nada?.

Habrás observado que las dos situaciones que mostramos al principio son de orden diferente, pero poseen elementos comunes. Las encontramos dentro del ámbito escolar pudiendo o no aparecer en una misma clase. La primera escena que tildaría "**la moraleja**" remite a aquel momento de la clase en que el docente intenta hacer un cierre de aquella lección que se ha aprendido. Esta conducta se manifiesta continuamente desde la transmisión de un contenido matemático hasta en temas relacionados con los ejes transversales. Una vez finalizado lo que se quería impartir, el maestro necesita aclarar verbalmente o "redondear". ¿No es ingenuo pensar que si yo no pongo el broche, el aprendizaje del otro queda inconcluso?

La segunda escena expresa el momento final, ese momento que llamaremos de "**repaso**", en el cual suelen hacerse preguntas, generalmente de un estilo muy parecido. Cuando intentamos reflexionar acerca de la **finalidad** de estos interrogantes, una alumna de magisterio lo denominó, de forma muy gráfica "**Lo hago como para que-**

darme tranquila.” Otra vez aquí necesitamos dejar todo cerradito. Es muy probable que cuando nos detenemos a pensar en nuestras propias clases u observemos alguna en ese momento, nos demos cuenta que a quien se pregunta generalmente es áquel que nos va a dar la respuesta indicada. Ay qué alivio!!!!.

¿Y por qué necesitamos cerrar?

Les presentamos una actividad riquísima, el alumno se sumerge en ella, le suceden cosas, disfruta, experimenta, siente, va pensando, va observando, pero sin embargo no podríamos culminarla sin la palabra. Imaginemos una maestra que decide ir a hacer un intercambio cultural, entre grupos de niños de diferentes pueblos. Los alumnos se lo pasan fenomenal, con actividades literarias, gastronómicas, o lo que podamos imaginar para un evento así, pero esto no parece suficiente y entonces sobreviene ese momento final y la síntesis aparece, “¿se dan cuenta de todo lo que hemos aprendido hoy?” En el mejor de los casos la pregunta queda allí, en otros momentos continúa la enumeración de todo lo que supuestamente debíamos aprender. ¿Por qué en estos momentos infravaloramos aquello tan interesante que hemos propuesto? Pareciera que si bien las teorías nos hablan de la idea de un sujeto activo, que va estructurando la información de acuerdo a sus propios esquemas, en ese momento final priman los aspectos de nuestras propias experiencias de aprendizaje en donde el verdadero saber siempre viene dado de fuera, siendo el único posible vehículo de transmisión la palabra. ¿Por qué, además pensamos que siempre hay que transmitir un mensaje? Si la comunicación implica constantemente una circulación de éstos, que el niño va captando y elaborando.

Seguramente en muchos momentos aplicáis métodos que son novedosos, que los podríamos enmarcar dentro de la llamada pedagogía moderna, clases con estímulos vistosos, lo lúdico, lo creativo, pero si sólo los utilizamos como “enganche” o como se suele plantear, en un intento de seducir al niño, para luego “introducir” aquello que debo enseñar, existirá siempre un corte entre la experiencia y un “bueno, ahora vamos a lo nuestro.”

Las teorías nos hablan de un aprendizaje gradual, pero tenemos tan incorporada la idea de cierre casi automático, en un tiempo que siempre suele ser muy breve, que nos sumerge en una ilusión acerca de que se “conoce en un abrir y cerrar de clase”.

Imaginemos que aprendemos a conducir en una sola clase, y al finalizar esta nos dan el carné ¡¡Qué alegría!! No sólo no es así, sino que en ese aprendizaje uno a veces se monta en el coche, y piensa qué bien estoy, otra vez siente que hoy no es su día, hasta que ese proceso se ha automatizado. ¿Por qué, entonces, tendría que aprender el niño en un día que la tierra gira alrededor del sol, o que la diferencia no es desigualdad, o que el conjunto de vacas es un subconjunto de los animales?

¿Y si nos detenemos unos segundos...?

Un día empezamos a darnos cuenta de estos vicios, y hasta nos molestan. ¿Qué puede ocurrir? Posiblemente que uno esté por decir la moraleja, y resulta que se queda en silencio, y piensa: “cuento hasta tres y ya está”. Bueno, diríamos que es un comienzo, y quizás el primer paso de un cambio. Imaginad que ocurre esto. Y uno tiene la sensación de que algo falta. Es probable que cuando la “buena forma” que tenemos incorporada por nuestros modelos de aprendizaje no se cierre como se ha venido realizando siempre, creeremos que es una forma incompleta, y sin embargo es una forma nueva. Es cierto: no se trata de cambiar sólo de método exterior, sino además, empezar a poder confiar en que esa tarea que propuse, es por sí sola lo suficientemente interesante como para incentivar el provecho individual, o en todo caso en poder aceptar que sobra cualquier palabra, porque la simple observación directa me demostró que aquello que yo creí transmitir produjo un efecto diferente al deseado.

Lo mismo ocurre con las preguntas de “repaso”. No se trata de pulsar el botón automático e interrogar. Sería conveniente poder detenerme y cuestionarme: ¿Qué pretendo cuando decido preguntar? ¿Es para diagnosticar, para evaluar, sugerir, motivar, desequilibrar, hacer

disparar ideas, o para quedarme tranquilo? ¿En qué momento voy a preguntar? ¿Es para cerrar o para abrir? Y supongamos que en esa reflexión elijo preguntar, porque deseo observar, esto debe implicar que “yo esté dispuesta”, “qué tenga tiempo”, “que sienta que la información verbal me aportaría algo complementario”. En cuanto dilucide todas estas cuestiones, seguramente sabré qué preguntar.

Cuando pienso en cómo cerrar este artículo, me doy cuenta de que no tengo ninguna moraleja, o quizás me vea tentada y diga: Moraleja. No enseñar con "moralejas" y "repasos"

Agradezco las aportaciones de la escucha de la profesora Beatriz Hoster Cabo.

CREENCIAS SOBRE APRENDIZAJE DE UN GRUPO DE PROFESORES ANTE LA IMPLANTACIÓN DEL CURRÍCULUM E.S.O.

**Araceli Estebaranz, Cristina Mayor, Pilar Mingorance,
María José Ramos, Milagros Rodríguez, Iris Rivas
y María José Carrasco**

SUMMARY: Con el título de Kellough, "Creencias sobre el aprendizaje", tres profesoras universitarias de Didáctica y cuatro estudiantes de doctorado nos ofrecen aquí un informe sobre "Evaluación del Desarrollo Curricular" referido a la E.S.O. El itinerario seguido ha sido: Partida desde: "Un marco teórico" (o de autoridades en el argumento a estudiar); planteamiento de "objetivos" y una "metodología". Esto implica: "Cuestionario de creencias de los profesores sobre el aprendizaje", diversos tipos de análisis, muestras y resultados. Otros puntos de interés serían: la participación de los alumnos en la planificación de programas y clases, sobre el aprendizaje autónomo, y sobre la interacción" (profesor-alumnos; alumnos-alumnos). Al estudio le acompaña diagramas, abundante material bibliográfico y un Anexo con el Cuestionario completo que sirvió de base a este informe.

With Kellough's title: "Beliefs on Learning" three university lecturers of didactics and four doctorate students offer us a report on "Evaluation of Curricular Development" referred to in ESO. The method followed has been: Starting with "a theoretical frame" (or that of authorities on the question in study); Exposition of "objectives" and a "methodology". This implies: Questionnaire on teachers' beliefs on learning, different kinds of analysis, sample and results. Also of maximum interest, are points of view on "the participation of the pupils in programme and class planning"; "autonomous learning"; "interaction" (teacher-pupils, pupils-pupils). This study is accompanied by diagrams, abundant bibliographical material and an annex with a complete questionnaire which was the basis of this report.

Resumen e Introducción.

En este artículo presentamos un trabajo sobre las creencias que los profesores tienen sobre el aprendizaje de los alumnos de las edades comprendidas entre 14 y 16 años. Ante la implantación del nuevo curriculum de Educación Secundaria Obligatoria, la Administración educativa en Sevilla consideró necesaria la formación de los Profesores de Bachillerato y Formación Profesional que debían llevarla a cabo, al hacerse cargo de la enseñanza del segundo ciclo de E.S.O. Para esta función contó con diversos tipos de profesionales, entre ellos algunos profesores de Universidad a los que se encomendó el tema “*El modelo curricular de la Reforma para la Educación Secundaria Obligatoria*”, y se desarrolló en Junio de 1996.

Dado que el nuevo curriculum se fundamenta en la investigación sobre el aprendizaje de los alumnos, de los profesores y de los centros, quisimos construir el conocimiento sobre la nueva propuesta a partir de la clarificación personal de las ideas previas sobre aprendizaje que tenían los propios profesores participantes en el curso, para después facilitar una información que pudiera comprenderse y a través de la interacción y la discusión asentar algunas ideas relevantes, que sirvieran como estructura básica para poder avanzar en la comprensión y en las propuestas de innovación a través de otros temas más relacionados con la planificación y el desarrollo del currículo de las propias áreas de enseñanza-aprendizaje. Para esta clarificación utilizamos un cuestionario adaptado de Kellough (1994), titulado “*Creencias sobre aprendizaje*”, que los profesores cumplieron como parte de una tarea de clase, con finalidades de reflexión, precisamente. Solamente al final de la sesión de tres horas, les sugerimos que podían entregarnos el cuestionario que habían contestado al comienzo de la misma. Lo hicieron los que voluntariamente quisieron contribuir a la investigación sobre el punto de vista de los profesores ante un nuevo planteamiento del aprendizaje de sus alumnos.

Una vez que disponíamos de este material, propusimos a nuestros alumnos de un curso de Doctorado sobre *Evaluación del Desarrollo Curricular*, estudiar los fundamentos teóricos del cuestionario, analizar sus dimensiones cualitativamente, así como analizar el mismo cuestionario y los datos obtenidos a través de él con pruebas estadísticas, para poder interpretar datos y contribuir a la elaboración del informe. Este

trabajo es el que presentamos más específicamente aquí. De manera que se trata de un estudio en el que hemos colaborado tres profesoras de Didáctica y cuatro estudiantes de doctorado.

Básicamente podemos decir que el fundamento de nuestro trabajo está en la aplicación de las tres etapas descritas por Piaget (1978) para la construcción de un concepto: *incrementar la conciencia de las propias ideas, provocar un desequilibrio en los propios esquemas de pensamiento, y reformular el concepto*, facilitando el desarrollo de estrategias cognitivas (Anderson, 1989; Mayer, 1987) por la actividad y la metacognición (Braten, 1991; Costa, 1991; Bruner, 1978; Bornholt, 1996) y la necesidad de usarla en la propia tarea, como facilitadores del aprendizaje; haciendo especial hincapié en el papel de la autonomía (Jenkins (1991) y la interacción en el aprendizaje (Vigotski, 1973; Coll y Colomina, 1990; Barvet, 1995) así como en el de la motivación intrínseca (Karsenti y Thibert, 1994; Weinstein, 1987; 1996; Shimizu, 1996). Estas son las ideas que fundamentan tanto nuestro trabajo con los profesores (Murphy y otros, 1996) como los conceptos que nos proponemos que usen al planificar y enseñar a sus alumnos.

Además, nosotros hemos considerado que estos factores que influyen en cómo se aprende y en qué se aprende, deben ser objetivo de los programas de desarrollo curricular porque facilitan el desarrollo de la capacidad de aprender, que es, nos parece, una gran meta de la Educación Secundaria Obligatoria (Alvino, 1990; Martin y Briggs, 1986; Means y Knapp, 1991), y contribuyen al aprendizaje significativo (Ausubel, 1983; Novak, 1988).

Como hemos explicado antes, tres son los objetivos de este trabajo; dos de ellos relacionados con la formación de los profesores en ejercicio ante el cambio impuesto por la Reforma educativa, y al que tienen que dar sentido; y el tercero, con la formación de los estudiantes de doctorado. Finalmente, el proyecto de trabajo tiene una finali-

I. Marco teórico

2. Objetivos

dad investigadora, que sirve primero a los profesores universitarios, pero a la que se incorporan los estudiantes de doctorado. El tiempo no nos ha permitido plantearlo como objetivo también para los profesores.

1. Conocer las ideas previas sobre aprendizaje que tienen los profesores de distintas materias de Educación Secundaria, y facilitar que ellos descubran o construyan su necesidad de aprender sobre aprendizaje para fundamentar su enseñanza.
2. Construir el contenido del curso en la interacción social.
3. Iniciación a la investigación colaborativa en un programa de doctorado sobre el contenido de un curso.
4. Contribuir al uso del conocimiento en relación con otros cursos del programa de doctorado.

3. Metodología

3.1 El cuestionario. Para explorar las creencias de los profesores, usamos un cuestionario, elaborado sobre el *Cuestionario de creencias sobre aprendizaje* de Kellough (1994), que consta de 34 items, cuya forma de respuesta es por elección entre tres posibilidades: de acuerdo (1), neutral (2) y en desacuerdo (3) (que adjuntamos como anexo I). Está formulado en forma positiva recogiendo diversas ideas que se refieren al aprendizaje transmisivo y al constructivo, a la motivación intrínseca y a la extrínseca, a la autonomía en el aprendizaje pero también a la dependencia, a la interacción social y la cooperación, pero también al aprendizaje competitivo y conseguido de forma independiente. El cuestionario en sí no muestra una estructura, ni presenta los items agrupados en torno a algún criterio. De forma que la primera cuestión que nos planteamos se refería al mismo **cuestionario**: ¿Cuál es la estructura subyacente? ¿Qué dimensiones del aprendizaje se han tenido en cuenta al elaborarlo? ¿Cuál es la fiabilidad del mismo cuestionario?.

3.2 Análisis. Para obtener una respuesta a las dos primeras preguntas realizamos un

3.2.1 Análisis de contenido cualitativo, procediendo a la categorización en base a las semejanzas y relaciones de determinados items que considerábamos como grupo. Esta actividad se hizo primero personalmente, para pasar posteriormente a una discusión sobre las categorías establecidas entre una profesora y el grupo de alumnas de doctorado; así se logró una depuración de las categorías y se establecieron por consenso las **cinco dimensiones** que vamos a utilizar para posteriores análisis: Objetivos, Aprendizaje receptivo, Aprendizaje autónomo, Interacción, Motivación. Las tres últimas consideramos como propias de un aprendizaje constructivo y significativo. Para no reiterarnos, presentaremos cada una de las dimensiones con el análisis correspondiente, en el apartado de resultados.

3.2.2 Para conocer la **fiabilidad del cuestionario**, es decir, la constancia o estabilidad de los resultados que proporciona, una vez aplicado a la muestra, lo sometimos al análisis a través del coeficiente Alpha de Cronbach. En cualquier análisis estadístico que facilite un coeficiente de fiabilidad debe interpretarse éste como una correlación (Bisquerra, 1987). De modo que cuanto más alto sea este coeficiente mayor será su fiabilidad. De hecho se interpreta como alto nivel de confianza a partir del 0.75. Nosotros hemos obtenido un valor alpha de 0.8582. Lo cual significa que el cuestionario tiene un alto nivel de fiabilidad.

3.2.3 En tercer lugar, realizamos un **análisis estadístico descriptivo**, a través del paquete SPSS, para ver los porcentajes de respuesta a cada uno de los items de cada dimensión, por el conjunto de los profesores de la muestra.

3.2.4 Hacemos también un **análisis de porcentajes** de los acuerdos a cada uno de los items para determinar las diferencias entre cada grupo de la muestra, establecidos éstos en función del área de enseñanza a la que pertenecen.

3.2.5 Dado que obtenemos diferencias en el grado de acuerdo de cada grupo, aplicamos la **prueba chi cuadrado** para tratar de ver hasta qué punto estas diferencias son significativas.

3.3 La muestra. Es una muestra voluntaria de profesores que van a iniciar la implantación del segundo ciclo de E.S.O. en el curso 1996-97.

ED. FÍSICA	MATEMÁTICAS	INGLÉS	FILOSOFÍA	LENGUA	TOTAL
22	30	28	34	26	140

TABLA 1: DISTRIBUCIÓN DE LA FRECUENCIA DE LA MUESTRA POR MATERIAS

Además, podemos decir que se trata de los grupos con los que trabajamos las tres profesoras, como antes hemos señalado. Hay diversas especialidades y las frecuencias son distintas por tratarse de una participación voluntaria, lo cual puede significar una limitación.

4. Resultados

La distribución de las puntuaciones entre las dimensiones objetivos, motivación, autonomía, aprendizaje respectivo, inmersas en el cuestionario creencias de aprendizaje, se distribuyen entre los criterios: "no contesta", "de acuerdo", "neutral" y "desacuerdo".

DIMENSIONES					
CRITERIOS	OBJETIVO	MOTIVACIÓN	INTERACCIÓN	AUTONOMÍA	APREND. RECEP.
NO CONTESTA	3.5	2.1	2.1	4.9	2.1
DE ACUERDO	73.5	18.5	72	34.9	5.7
NEUTRAL	24.3	77.9	25.6	59.4	8.5
DESACUERDO	0.0	1.4	0	0.7	7.1

TABLA 2: PORCENTAJE DE LAS DISTINTAS RESPUESTAS POR CADA UNA DE LAS DIMENSIONES.

Apreciamos que las dimensiones "objetivos" e "interacción" son las que presentan un mayor porcentaje en el criterio **de acuerdo**, un 73,5% y un 77% respectivamente. Esto refleja que los profesores consideran de suma importancia los objetivos para un buen logro del aprendizaje de los alumnos; así como, que la interacción es un factor que contribuye a mejorar las relaciones de aprendizaje.

Por su parte, las dimensiones "aprendizaje receptivo", "motivación" y "autonomía", manifiestan una tendencia **neutral** con un 85%, 77,9% y 59,4% respectivamente. Esto parece indicar que los profesores se muestran escépticos respecto a la influencia positiva que pueden tener sobre el aprendizaje de los alumnos. Esto puede atribuirse a la falta de conocimiento o formación del profesor respecto a la importancia que estos elementos de aprendizaje pueda ocasionar en el aprendizaje significativo de los alumnos.

4.1 Motivación: Como sabemos, el concepto de motivación ha sido estudiado desde distintas perspectivas. Siguiendo a Deci (1.975 en Karsenti, Thiery & Thibert, 1.994) podemos hablar de motivación intrínseca, entendida como la satisfacción al hacer una actividad por sí mismo, y de motivación extrínseca como la variedad de comportamiento donde las metas de acción van más allá de la actividad en sí misma. Posteriormente en 1.991 Deci, establece un nuevo tipo de motivación denominada "amotivation", a ella nos referimos cuando el alumno no percibe una relación entre los resultados y sus propias acciones. En nuestra investigación los ítems que se refieren a esta dimensión quedan recogidos en la siguiente tabla:

- P5.- A los estudiantes se les deberían dar oportunidades de participar activamente en la planificación y en el desarrollo de la clase.
- P6.- En un ambiente de aprendizaje efectivo las calificaciones son inapropiadas.
- P7.- Los estudiantes disfrutan en una clase cuyos objetivos y criterios de evaluación han sido claramente definidos.
- P16.- El aprendizaje ocurre más efectivamente bajo condiciones en las que los estudiantes entran en competición.
- P24.- A los estudiantes se les deberían dar altas calificaciones como medio de motivarles y de incrementar su autoestima.
- P25.- Los estudiantes deberían estudiar lo que es importante para ellos y no necesariamente lo que dice el profesor que es importante.
- P27.- Los profesores deberían explicar claramente lo que ellos esperan de los estudiantes.

Estos ítems se refieren tanto a la motivación intrínseca como a la extrínseca (ítems 16 y 24 respectivamente). Así, se considera que el alumno se motivará más cuando participa en las distintas fases del acto didáctico: fase preactiva, activa y postactiva (Rodríguez Diéguez, 1.985). Al alumno le quedarán claros los objetivos, criterios de evaluación y expectativas por parte del profesor. También se desprende de estos ítems, el efecto motivador de las calificaciones como medio para incrementar la autoestima; así como la intención del profesor de intentar motivar al alumno desde el aprendizaje y no desde las calificaciones. Hablaremos por tanto, de la responsabilidad del alumno y del rendimiento del mismo (Weinstein, 1.987).

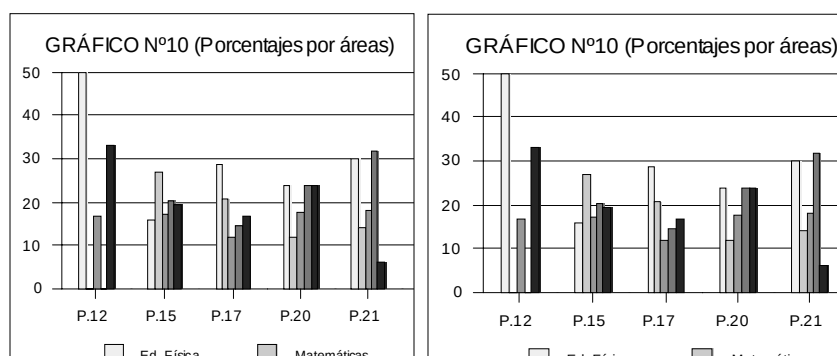
Resultados de los análisis de los datos:

a)Respecto a la gráfica nº1, teniendo en cuenta que representa una muestra de 140 sujetos, podemos decir que el ítem 27 ha sido en el que los profesores de secundaria (81,4%) manifiestan un mayor grado de acuerdos. Esto viene a indicar que estos docentes consideran que es motivante que sus alumnos conozcan qué se espera de ellos. Por otro lado, llama la atención el hecho de que estén en desacuerdo con

que las altas calificaciones puedan motivar o incrementar la autoestima de sus alumnos (ítem 24 con 72,1%). Deci (1.975) afirma que una conducta intrínsecamente motivada puede ser interferida por una conducta extrínsecamente motivada, ya que las motivaciones intrínsecas y extrínsecas no son aditivas. Los premios (por ejemplo, las calificaciones) pueden afectar a la motivación intrínseca; pueden hacer que el aprendizaje dependa de ellos. Sin embargo, un 45% de estos profesores están en desacuerdo con que "en un ambiente de aprendizaje efectivo las calificaciones son inapropiadas". A pesar de ello, en la gráfica se puede apreciar que en este ítem 6 no existe mucha diferencia entre los porcentajes, un 30% de acuerdo y un 22,1% neutrales.

Observamos que más de la mitad de los profesores se muestran de acuerdo con el ítem 5 y el ítem 7, por lo que podemos decir que estos docentes creen que los alumnos se sienten más motivados cuando participan activamente en decisiones de planificación y de desarrollo de la clase, se sienten protagonistas de su proceso de enseñanza-aprendizaje, sobre todo cuando tienen claros los objetivos a alcanzar y los criterios con los que van a ser evaluados.

Finalmente y según los porcentajes obtenidos, los profesores de secundaria encuestados se muestran en desacuerdo con el ítem 16, "el aprendizaje ocurre más efectivamente bajo condiciones en las que los estudiantes entran en competición" en un 44,3 % y con el ítem 25 "los estudiantes deberían estudiar lo que es importante para ellos y no para el profesor" en un 42,9%.



DIAGRAMAS DE BARRAS DE LA DIMENSIÓN MOTIVACIÓN

b) Consideramos importante hacer un análisis pormenorizado de estos ítems en cuanto a la distribución de los porcentajes entre cinco, de las áreas de conocimiento que se imparten en Educación Secundaria. Para ello, simplificamos nuestro estudio y utilizamos sólo los acuerdos.

En la gráfica nº 2 se aprecia una heterogeneidad en el ítem 5. Mientras los profesores de Matemáticas en un 27,5% están de acuerdo con la participación de sus alumnos en la planificación y el desarrollo de sus clases, como acción motivadora, el profesorado de Lengua sólo alcanza un 13,7%. Estas diferencias se hacen significativas en favor de los profesores de Matemáticas al aplicar la prueba Chi cuadrado (v. p. 0.0000). Por otro lado, éstos consideran muy motivador (37,5%) el dar altas calificaciones para incrementar la autoestima de sus discentes (ítem 24); cuestión que de forma homogénea, en un 12,5% no es tan importante para los profesores de Ed. Física, Inglés y Filosofía.

Es llamativo el contraste existente en el ítem 25 entre los profesores de Filosofía (40%) y los de Ed. Física (5%) con respecto a la creencia de que el estudiante debe estudiar lo que es importante para él y no lo que dice el profesor que lo es. Este también se manifiesta en el ítem 27 aunque no de forma tan acuciada. Filosofía 25,4%; Ed. Física 15,7%. Estas diferencias observables son significativas a favor del grupo de Filosofía (v. p. 0.0000).

También se aprecia un porcentaje elevado, 31% de profesores de Filosofía que manifiestan como motivador para sus alumnos el hecho de que se les presente claramente definidos los objetivos y criterios de evaluación (ítem 7). No tan claro lo manifiestan los profesores de Lengua (12,1%).

El profesorado de Matemáticas vuelve a destacar en el ítem 16 con un 26,9%. Así vemos que se muestra de acuerdo con que es motivador el hecho de que los alumnos compitan entre ellos, cuestión que no tienen tan clara los compañeros de Filosofía (11,5%).

Finalmente, se vuelve a apreciar una gran diferencia en el ítem 6 entre los profesores de Filosofía (28,5%) y los de Matemáticas (9,5%) al considerar las calificaciones inapropiadas en un ambiente de aprendizaje efectivo.

4.2 Aprendizaje autónomo: La siguiente dimensión la componen una serie de ítems que pretenden conocer algunas de las posibles creencias que profesores de distintas áreas tienen sobre el aprendizaje autónomo.

- P.1.- Mucho de lo que los estudiantes aprenden, lo aprenden por sí mismos.
- P.4.- Los estudiantes aprenden más trabajando personalmente que con otros.
- P.8.- Estoy a favor de los métodos y procedimientos de enseñanza que maximizan la independencia del estudiante para aprender sus propias experiencias.
- P.26.- El aprendizaje se logra más efectivamente en condiciones de trabajo independiente.
- P.31.- Un profesor debería estimular a los estudiantes a estar en desacuerdo con él o a desafiarle en clase.
- P.32.- Para que puedan sacar el mayor partido a la ESO los estudiantes deben asumir al menos parte de la responsabilidad de su aprendizaje.

Existe una tendencia generalizada a creer que es importante que los alumnos y alumnas aprendan no sólo contenidos sino el aprendizaje mismo, por ello se habla del aprender a aprender.

Para que se produzca el aprender a aprender es necesario que se den una serie de condiciones y que el alumno esté capacitado para establecer contacto con cosas e ideas, comprender por sí mismos fenómenos y textos, planear acciones y solucionar actividades por sí mismos así como "mantener por sí mismos la motivación para la actividad y para el aprendizaje" (Aebli, 1991:153).

En el aprendizaje autónomo adquiere relevancia el descubrimiento. Así por ejemplo, Bruner (1.971) considera que la exploración de una situación y la transferibilidad del aprendizaje son necesarias para el descubrimiento. Junto al descubrimiento, la significatividad del aprendizaje es fundamental para desarrollar la capacidad de aprender a aprender. El aprendizaje significativo se presenta en contraste con el aprendizaje mecánico y en relación con el conocimiento anterior.

Hacer referencia al aprendizaje autónomo supone concebir el desarrollo como un proceso constructivo donde el alumno juega un papel activo en la adquisición de sus logros sociales.

Resultados de los análisis de los datos:

a) Como se puede apreciar en el gráfico nº3, es el acuerdo el porcentaje que más resalta, presentando gran diferencia en los ítems 1 y 32 (59,3% y 85,7% respectivamente). Por tanto podemos decir que los profesores encuestados entienden que se generan procesos de aprendizaje autónomo, es decir, que mucho de lo que aprenden los alumnos lo hacen por sí mismos (ítem 1) y que esa autonomía de aprendizaje le llevaría a asumir parte de la responsabilidad de su propio aprendizaje con la finalidad de garantizar eficacia en el aprendizaje (ítem 32).

Por el contrario los ítems que han obtenido las puntuaciones más bajas en cuanto al acuerdo han sido los ítems 4 y 26 (18,6% y 24,3%). Estos ítems hacen referencia al trabajo personal frente al colaborativo y a las condiciones que facilitan el trabajo autónomo.

Se constata una cierta contradicción entre el nivel de acuerdo del ítem 1 y del ítem 4. El ítem 1 considera que mucho de lo que aprenden los estudiantes lo hacen por sí mismos y el ítem 4 que los estudiantes aprenden más trabajando personalmente que con otros. Entendemos que ese aprendizaje que se produce en el individuo no sólo llega del trabajo personal, sino que en él intervienen otros factores que generan el aprendizaje autónomo.

En definitiva, podemos decir que los profesores consideran que los alumnos aprenden por sí mismos, incidiendo no sólo el trabajo personal sino la experiencia, el descubrimiento, la interacción con el medio escolar, familiar y social y que los alumnos deben asumir parte de la responsabilidad de su aprendizaje.

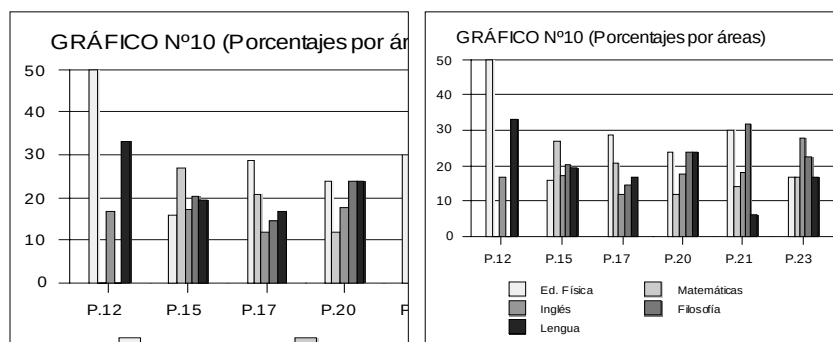


DIAGRAMA DE BARRAS DE LA DIMENSIÓN APRENDIZAJE AUTÓNOMO

b) *¿Hay diferencia entre las creencias de los profesores de distintas áreas del currículum sobre el aprendizaje autónomo?*

Como podemos comprobar en el gráfico nº4, en los ítems 1, 8 y 32, en los que el porcentaje de acuerdos era el más alto, aparece una cierta homogeneidad en las puntuaciones. Es decir, el acuerdo se reparte de forma similar en las distintas áreas, existiendo la creencia de que mucho de lo que aprenden los alumnos lo hacen por sí mismos, que la metodología debe conducir al aprender a aprender, y que para ello es necesario que el estudiante asuma parte de la responsabilidad de su propio aprendizaje. No obstante, las diferencias que aparecen al aplicar el Chi cuadrado son significativas en el ítem 1 a favor de los profesores de Matemáticas. En cambio, en el ítem 8 podemos apreciar como los profesores de Ed. Física encuentran más dificultad en aceptar métodos y procedimientos que favorezcan la independencia del estudiante. La propia estructura del área influye en la consideración de este aspecto.

La irregularidad en las puntuaciones en cada uno de los ítems por área aparece en los ítems 4 y 26. En el ítem 4 se sitúan dos áreas como Ed. Física (11,5 %) e Inglés, especialmente esta última, donde el acuerdo en considerar que los alumnos aprenden más trabajando personalmente es inferior (3,8%), aunque el porcentaje total era pequeño

(menos del 20%). El porcentaje mayor de acuerdo en este ítem lo ha obtenido la respuesta de los profesores de Filosofía (34,6%). Encontramos relación en los ítems 4 y 26 ya que son los profesores de Filosofía los que le otorgan mayor importancia a las condiciones de trabajo independiente (34,6 % y 41,1%, respectivamente). Las diferencias observables en el ítem 26 son significativas a favor del grupo de Filosofía (v.p. 0.03)

4.3 Interacción: Se define la interacción como las relaciones de apoyo establecidas entre los alumnos y entre los profesores y alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Las relaciones distendidas entre los agentes implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje constituyen un factor que facilita la proyección de los contenidos de enseñanza y además posibilitan y benefician la asimilación y fundamentación de los conocimientos a aprender.

El siguiente cuadro presenta los ítems referidos a la dimensión interacción.

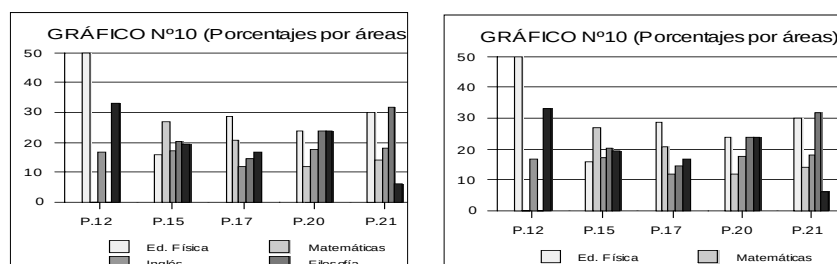
- | |
|---|
| <p>p.2.- Los estudiantes deberían preocuparse por las reacciones de los otros estudiantes a su trabajo en clase.</p> <p>p.9.- Mucho de lo que aprenden los estudiantes lo aprenden de sus compañeros.</p> <p>p.13.- Los intercambios en clase entre los alumnos y el profesor pueden proporcionar ideas sobre el contenido mejores que las de un libro de texto.</p> <p>p.18.- Estoy a favor de usar métodos de enseñanza que maximizan la interacción entre profesor y estudiante.</p> <p>p.19.- Las ideas de otros estudiantes son útiles para ayudar a comprender el contenido de las lecciones.</p> <p>p.28.- Las discusiones de clase son beneficiosas experiencias de aprendizaje</p> <p>p.30.- El aprendizaje se logra más efectivamente bajo condiciones en que los estudiantes están trabajando cooperativamente con otros.</p> <p>p.33.- Los estudiantes parecen disfrutar discutiendo sus ideas sobre aprendizaje con el profesor y con otros estudiantes.</p> |
|---|

Estos ítems recogen la creencia de que los alumnos aprenden más efectivamente cuando en el aula se trabaja de forma cooperativa, es decir, cuando se incrementa la interacción tanto entre los alumnos como entre el profesor y el alumno. Esto lleva al profesorado a buscar métodos de enseñanza que fomenten la interacción.

Resultados de los análisis de datos:

a) Podemos observar en el gráfico nº5 que el acuerdo es el porcentaje que más resalta, a excepción del ítem 2 en el que se aprecia que los profesores de secundaria se muestran indiferentes en un 37,1% ante el hecho de que los estudiantes se preocupen por las reacciones de sus compañeros respecto a su trabajo en clase.

Respecto al resto de los ítems podemos decir que la experiencia del profesorado encuestado les hace de acuerdo en cuanto a la creencia de que el alumno disfruta discutiendo sus ideas en clase (ítem 33, 60%); así como que estas discusiones sean beneficiosas para su aprendizaje (ítem 28, 92,9%). También que el trabajo cooperativo lleva a un aprendizaje más efectivo (ítem 30, 61,4%) ya que las explicaciones entre alumnos ayudan a comprender el contenido de las lecciones (ítem 19, 84,3%), así como que sobre éste las ideas que proporciona la interacción en clase son mejores que las de los libros (ítem 13, 78,65%) . Ahora bien, sólo el 45% de los docentes se manifiesta de acuerdo con la idea de que los discentes aprenden de sus compañeros (ítem 9). A pesar de ello, el 72,9% se muestra de acuerdo con usar métodos que fomenten la interacción entre el profesor y el alumno (ítem 18).



DIAGRAMAS DE BARRAS DE LA DIMENSIÓN INTERACCIÓN

b) En el gráfico n° 6 se observa una gran dispersión en los items 2 y 9 en los que son los profesores de Filosofía los que presentan un porcentaje más elevado (34,2% y 28,5% respectivamente). En el resto de los items se aprecia una cierta homogeneidad, volviendo a destacar el grupo de Filosofía en los items 18 y 33 con porcentajes tales 24,5% y 24,7%. Estos profesores consideran que los estudiantes disfrutan discutiendo sus ideas con sus compañeros y profesores, y por ello, éstos buscan métodos de enseñanza que fomentan la interacción.

Algo similar ocurre con los items 13 y 19 y el grupo de Matemáticas. Sus porcentajes de acuerdos son superiores al resto de los grupos de profesores, ambos presentan un 24,5%. Estos consideran que las ideas de otros estudiantes ayudan a comprender las lecciones y que las ideas que surgen en la interacción son mejores que las de los libros de textos.

Es en el ítem 28 donde profesores de Filosofía y Matemáticas se ponen de acuerdo al considerar beneficiosas las discusiones en clase (22,3%).

4.4 Objetivos: En esta dimensión vamos a analizar los objetivos del aprendizaje como metas o finalidades educativas a alcanzar por los alumnos. Los objetivos del proceso de aprendizaje de los alumnos son logros que se desean que éstos alcancen, ya que se consideran que son beneficiosos. Por tanto, “los objetivos en cuanto propuesta valiosa a conseguir, orientan la tarea instructivo-formativa del profesor”

(Medina, 1.991) y desde ellos se tiende a proponer los estilos, procesos y resultados más formativos a alcanzar.

Esta dimensión agrupa los siguientes items:

- p.3.- Una parte importante del programa es aprender a trabajar con otros.
- p.10.- Los estudiantes deberían preocuparse por conseguir buenas calificaciones.
- p.11.- Una parte importante de la enseñanza y el aprendizaje es aprender a trabajar de forma independiente.
- p.14.- El aprendizaje debería ayudar al estudiante a llegar a ser un pensador independiente.
- p.22.- Una parte importante de la educación es aprender cómo realizar las pruebas de evaluación.
- p.29.- La formación de un estudiante debería ayudarle a llegar a ser un triunfador y un miembro colaborador de la sociedad.
- p.34.- La formación del alumno debería ayudarle a convertirse en un ser humano sensitivo.

A través de estos items pretendemos conocer qué creencias tienen los profesores encuestados sobre los objetivos que deben guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus alumnos.

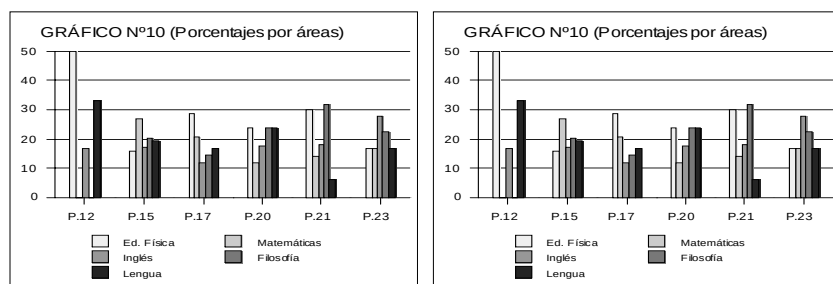
Pensamos (y desde estas coordenadas realizamos el análisis de los gráficos que aparecen a continuación), que el aprendizaje debe ser significativo y constructivo frente a lo que es una mera transmisión de conocimientos. Así visto, la clave del aprendizaje significativo debe estar en " la vinculación sustancial de las nuevas ideas y conceptos con el bagaje cognitivo del alumno" (Pérez Gómez, 1993), lo cual, creemos, va a implicar una relación indisociable entre aprendizaje y desarrollo personal de sus alumnos.

Resultados de los análisis de los datos:

a) En el gráfico nº7 podemos observar cómo los profesores de secundaria consideran el ítem 14 como el objetivo más importante a alcanzar por sus alumnos en un 90,7%, siendo poco significativo el porcentaje de desacuerdo o neutral. Asimismo no existe mucha diferencia entre este ítem y el ítem 34, con un 84,3%. Ambos están basados en las creencias que el profesorado tiene sobre lo importante que es la ayuda que el aprendizaje puede prestar para que los alumnos lleguen a ser personas autónomas, reflexivas y críticas. Si entendemos, como Pérez Gómez (1993), que "la enseñanza debe centrarse en el desarrollo de capacidades formales, operativas y no en la transmisión de contenidos", como uno de los principios del aprendizaje significativo, la valoración de estos ítems por parte de los profesores nos manifiesta el alto interés de éstos porque el aprendizaje de sus alumnos sea significativo y no memorístico.

Igualmente podemos observar cómo no existen grandes diferencias valorativas con el ítem 11 (trabajo independiente) y el ítem 3 (trabajo colaborativo y cooperativo entre los alumnos) con un 71,4% y un 75 %, respectivamente. Estos ítems están basados también en pilares del aprendizaje significativo y constructivo: fomentar tanto el trabajo en grupo y la cooperación entre iguales como el conflicto cognitivo.

En los ítems 10, 22 y 29, no se aprecian muchas diferencias entre los porcentajes de acuerdos, neutros y desacuerdos. Sólo un 36,4% está de acuerdo con que la formación del alumno es un medio para que llegue a ser miembro competente y positivo de la sociedad (ítem 29); así como que los estudiantes se deberían preocupar por conseguir buenas calificaciones (ítem 10) y por aprender a realizar pruebas de evaluación (ítem 22, 42,1%).



DIAGRAMAS DE BARRAS DE LA DIMENSIÓN OBJETIVOS

b) El gráfico n°8 nos permite ver cómo los ítems 3, 11, 14 y 34, en los que el porcentaje de acuerdos era el más alto (entre 90,7% y 71,4%), existe una cierta homogeneidad en las porcentajes. No obstante, observamos que los profesores de Inglés son los que manifiestan un mayor acuerdo en considerar importante al aprender a trabajar con otros (ítem 34, 22,8%).

En los ítems 11 y 14 podemos apreciar como son los profesores de Filosofía los que manifiestan un mayor acuerdo al considerar importante el aprender a trabajar de forma independiente (ítem 11, 25%), así como ayudar al estudiante a llegar a ser un pensador independiente (ítem 14, 24,4%). Estos también presentan una significatividad máxima (p. 0.0000).

Los ítems 10, 22 y 29 son los que presentan más diferencias. Los profesores de Matemáticas son los que están más de acuerdo con que los alumnos se preocupen por conseguir buenas calificaciones (ítem 10, 29,4%), por aprender a realizar pruebas de evaluación (ítem 22, 27,1%); así como con ayudarles a ser triunfadores y colaboradores de la sociedad (ítem 29, 29,4%). Las diferencias observables son significativas a favor del grupo de Matemáticas en estos tres ítems (v.p. 0.0005).

4.5 Aprendizaje receptivo: En el aula se generan distintos tipos de aprendizajes. Uno de los que más trayectoria ha tenido, por considerarse imprescindible y fundamental, ha sido el aprendizaje recepti-

vo. Este tipo de aprendizaje considera al alumno como un receptor que recoge contenidos, procedimientos, valores, actitudes del profesor.

Con las siguientes declaraciones se buscará un acercamiento hacia las creencias de los profesores sobre ese tipo de aprendizaje que tiene lugar en el aula.

P12.- En la clase, un profesor no debería ser contradicho o desafiado por un estudiante.

P15.- Mucho de los que aprenden los estudiante lo aprenden de sus profesores.

P17.- Un profesor debería intentar persuadir a los estudiantes de qué ideas son válidas y excitantes.

P20.- Un estudiante debería estudiar lo que el profesor dice que es importante y no necesariamente lo que es importante para este estudiante.

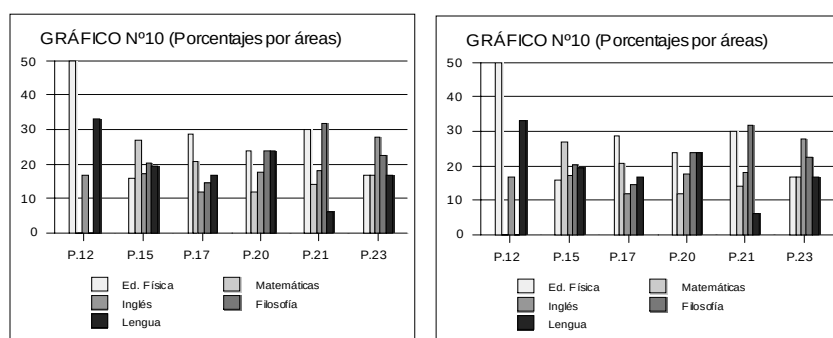
P21.- Un profesor no motiva el interés del estudiante por el contenido de su materia es incompetente.

P23.- Los profesores tienden a poner demasiadas tareas que son triviales.

En este aprendizaje receptivo la relevancia del contenido la presenta el profesor; el alumno deberá aprender aquello que el profesor ha considerado como relevante, lo presenta de forma atractiva para motivar hacia el contenido. Por ello, el conocimiento que presenta el profesor no puede ser desafiado por los alumnos. Jurjo Torres (1.994:38) considera que este tipo de aprendizaje desarrolla el pensamiento reproductivo y desarrolla estrategias de aprendizaje memorístico. El aprendizaje receptivo entiende que el alumno construye su saber pero no puede encontrarlo por sí mismo. Es el profesor el que lo selecciona y lo transmite y el alumno el que lo recibe. La tarea del alumno se dirige a la escucha, a seguir "explicaciones magistrales, acomodarse a las consignas y aceptar los juicios a los que será sometido su trabajo" (Not, L. 1.992:17)

Resultados de los análisis de los datos:

a) En el gráfico n° 9 se aprecia que el nivel de acuerdo se presenta bajo en los ítems 12, 20 y 23 (8.6 %, 12,1%, 12,9%). La definición de los mismos corresponde a la idea del profesor como procedimiento único para adquirir conocimiento, al cual no se le puede poner en entredicho. Y las actividades que se realizan en clase son triviales (ítem 23). Frente a esto podemos decir que los profesores, en general, entienden que el estudiante debe estar provisto de una perspectiva crítica ante el conocimiento que se presenta en el aula y que se deben tener en cuenta las necesidades y preferencias de los alumnos. Por el contrario el nivel de acuerdo aparece elevado en los ítems 15 y 21, considerándose que la mayor parte del aprendizaje le llega al alumno del profesor (ítem 15, 66,4%) y que la capacidad para motivar a los alumnos, por parte del profesor es fundamental para valorar la capacitación del profesorado (ítem 21, 35,7%)



DIAGRAMAS DE BARRAS DE LA DIMENSIÓN APRENDIZAJE RECEPTIVO

b) En el gráfico n° 10 se aprecian ciertas discrepancias entre los profesores de cada una de las áreas.

En el ítem 21, que en el gráfico de totales ha obtenido una alta puntuación en el acuerdo (I), los profesores de E.Física (30%) y sobre todo los de Filosofía (32%) son los que consideran fundamental la

capacitación del profesorado para motivar a los estudiantes. Sin embargo, son los profesores de Lengua los que presentan el porcentaje más bajo (6%), no considerando fundamental la motivación para definir la incompetencia o no del profesorado. Estas diferencias son significativas a un nivel de probabilidad superior al 0.05.

En el ítem 15, el de mayor puntuación en el acuerdo, destacan las respuestas de los profesores del área de Matemáticas (26,8 %), cuya diferencia es significativa a un nivel superior al 95%.

Un ítem que llama la atención es el ítem 12, el cual se ha caracterizado por presentar una alta puntuación en el desacuerdo. Pero el bajo nivel de acuerdo aparece distribuida de forma muy irregular entre las áreas. Son los profesores de Ed. Física los que representan el 50% de esa puntuación.

Podemos decir que aparece una creencia generalizada de que el aula es el lugar donde se produce el aprendizaje receptivo y que se caracteriza por existir una gran transferencia de contenidos profesor-alumnos. Las creencias de los profesores nos llevan a tener en cuenta las necesidades de los alumnos (ítem 20) y a la formación de una conciencia crítica respecto al conocimiento, principalmente de conceptos.

5. Conclusiones

Vamos a extraer algunas conclusiones que relacionamos con los objetivos del trabajo.

I.- En cuanto a las ideas previas que tenían los profesores al entrar en un curso de formación sobre el curriculum de Educación Secundaria Obligatoria hemos visto que el mayor grado de acuerdo se manifiesta en los objetivos referidos a aprender a trabajar individualmente y con otros, llegar a pensar de forma independiente, y convertirse en un ser humano sensitivo.

Dan importancia a la dimensión de interacción como medio para poder aprender: comunicación, discusión y cooperación no sólo son la base del aprendizaje social, sino factores potentes para la construcción del conocimiento.

Sin embargo, el porcentaje de acuerdos baja en los ítems referidos a la dimensión autonomía especialmente en el aprendizaje a través de la propia experiencia, el trabajo personal, la iniciativa y la defensa de ideas propias, aunque los profesores afirman que los estudiantes deberían tomar parte de la responsabilidad de su aprendizaje, pero más bien parece que es una queja en este contexto.

Algo que también llama la atención es la poca relación que establecen entre motivación intrínseca y aprendizaje.

2.- Como estaba previsto, se construyó el contenido de esta parte del curso en la interacción y nos parece que fue muy útil tanto la exposición posterior a su reflexión en base al cuestionario, como la posterior clarificación en grupo sobre las ideas que ponían de manifiesto sus visiones del aprendizaje, y finalmente la puesta en común de los grupos.

La pluralidad de visiones y la discusión abierta entre profesores de distintos centros pero de la misma área se reveló muy válida a este respecto.

Pensamos que este proceso debería seguirse en los Centros trabajando con grupos mixtos, es decir, con profesores de distintas áreas para llegar a un conocimiento mutuo y a construir una visión común.

3.- Finalmente, consideramos que esta iniciación a la investigación, en un estilo colaborativo, en el que se pueden plantear hipótesis, discutir la interpretación de datos, y elaborar un informe en una colaboración estrecha entre compañeros estudiantes, y entre éstos y sus profesores de distintos cursos de un mismo programa, puede ser un camino válido, aunque es costoso en tiempo y en esfuerzo. Pero la fórmula nos parece coherente con el mismo trabajo de formación planteado para los profesores de otros niveles, en este caso E.S.O.

Referencias
Bibliográficas

- AEBLI, H. (1991): *Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo*. Madrid. Narcea, S.A.
- ALBUERNE, F. (1994): "Estilos de aprendizaje y desarrollo: perspectiva evolutiva", en *Infancia y Aprendizaje*, 67-68, pp.19-32
- ALVINO, J. y otros (1990) "Building Better Thinkers". en *Learning*, 90, vol 18, p. 40-55.
- BARVET, L. (1995): "Aprendizaje cooperativo y las estrategias sociales." en *Aula*, nº 36 marzo, pp.67-70.
- ANDERSON, L.M. (1989): *Classroom Instruction*, en Reynolds, M.C. *Knowledge base for the beginning Teacher*. Oxford, Pergamon Press, p.101-115.
- BISQUERRA, R. (1987): *Introducción a la estadística aplicada a la investigación educativa*. Barcelona, PPU.
- BORNHOLT, L.J. (1996): *Aspects of Adolescents' Self Knowledge: A balance of individuality and belonging*. New York, AERA.
- BRATEN, I. (1991): "Vygotsky as precursor to Metacognitive Theory: The Concept of Metacognition and its roots" en *Scandinavian Journal of Educational Research*, 35 (3), p. 179-198.
- BRUNER, J. (1978): *El proceso mental en el aprendizaje*. Madrid, Narcea.
- CASTEJÓN, J.L., MONTAÑÉS, J. Y GARCÍA CORREA, A. (1993): "Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico". en *Rev. de Psicología de la Educación*, nº 13, pp.89-105.
- COLL, C. Y COLOMINA, R. (1990): "Interacción entre alumnos y aprendizaje escolar". en COLL, C. PALACIOS, J. Y MARCHESI, A. *Desarrollo psicológico y educación II*. Madrid, Alianza.
- COSTA, A.L. (1991): *The school as a home for the Mind*. Palatine, IL, Skylight Publishing.
- ESTEPA, J., TRAVE, G. Y WAMBA, A.M. (1995): "La enseñanza de conocimientos económicos en la ESO, selección de problemas y actividades de investigación," en *Rev. Investigación en la Escuela*, nº 25, pp.71-78.
- GIMENO SACRISTÁN, J. Y PÉREZ GÓMEZ, A.I. (1993): *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid. Morata.

- Jenkins, J.M. (1991): "Learning Styles: Recognizing Individuality", en *Schools in the Middle*, 1 (12), p. 3-6.
- KARSENTI, THIERRY & THIBERT, GILLES (1994): *The relationship between teaching style and within-term changes in junior-college student motivation*. AERA. New Orleans.
- KELLOUGH, R.D. (1994): *A Resource guide for Teaching: K-12*. New York, MacMillan Publishing Company.
- MARTIN, B.L. Y BRIGGS, L.J. (1987): *The affective and cognitive domains*. Englewoods Cliffs. N.J., Educational Technology Publications.
- MAYER, R.E. (1987): *Educational Psychology. A cognitive approach*. Boston, Little Brown.
- MEDINA, A. Y SEVILLANO, M.L. (1991): *El currículum: fundamentación, diseño, desarrollo y evaluación*. UNED, Madrid.
- MURPHY, S.B. y otros (1996): *Reinventing Teacher Education: An Examination of the Social Construction of Learning in an Elementary Education Program*. New York, AERA.
- NOT, L. (1992): *La enseñanza dialogante*. Barcelona. Herder.
- NOVAK, J.D. Y GOWIN, D.B. (1988): *Aprendiendo a aprender*. Barcelona, Martínez Roca.
- PIAGET, J. (1978): *La equilibración de las estructuras cognitivas. Problema central del desarrollo*. Madrid, s. XXI.
- RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J.L. (1985): *Currículum, acto didáctico y teoría del texto*. Madrid. Anaya.
- RODRIGUEZ SUARET, T. (1992): "Lenguas extranjeras y enseñanza comunicativa: de la reflexión teórica al diseño de unidades didácticas basadas en tablas". en *Rev. Aula Abierta*, nº 59, pp.77-79.
- SÁNCHEZ PALOMINO, A. (1995): "Estrategias de trabajo intelectual para alumnos de educación secundaria," en *Rev. Bordón*, nº 47, pp.459-466.
- SEMINARIO PERMANENTE BÉCQUER (Sevilla), (1993): "El aprendizaje de los métodos de estudio indirectos aplicados al contenido de la estructura de la tierra al bachillerato". en *Investigación en la Escuela*, nº20, pp.103-110.
- SHIMIZU, H. (1996): *Individuality Learning and Achievement: Lessons from Japan*. New York, AERA.
- TOLEDO MORALES, P. (1994): "Perspectivas teóricas acerca de los efectos del aprendizaje cooperativo en el rendimiento de los alumnos." en *Rev. Bordón*, nº 46 (4), pp.455-462.

TORRES J. (1994): "Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado. Madrid. Morata.

VYGOTSKY, L.S. (1973): "Aprendizaje y Desarrollo intelectual en la edad escolar". En LURIA y otros (Comp.) *Psicología y Pedagogía*. Madrid, Akal.

WEINSTEIN, C. (1996): *Strategic learning / Strategic teaching: Flip Sides of a Coin*. New York, AERA.

WEINSTEIN C, PH.D. PALMER, D.R., PH D. SCHULTE, A.C. (1987): *Learning and study strategies inventory*. H & H Publishing Company, Inc. Clearwater, Florida.

ANEXO I

Cuestionario. Creencias sobre aprendizaje (adaptado de Kellough, (1994) en "A resource guide for Teaching: K-12", New York, Macmillan).

Colocar 1 (de acuerdo), 2 (neutral) o 3 (desacuerdo) al margen de cada ítem, según las propias creencias.

1. Mucho de lo que los estudiantes aprenden, lo aprenden por sí mismos.
2. Los estudiantes deberían preocuparse por las reacciones de los otros estudiantes a su trabajo en clase
3. Una parte importante del programa es aprender a trabajar con otros
4. Los estudiantes aprenden más trabajando personalmente que con otros.
5. A los estudiantes se les deberían dar oportunidades de participar activamente en la planificación y en el desarrollo de la clase.
6. En un ambiente de aprendizaje efectivo las calificaciones son inapropiadas.
7. Los estudiantes disfrutan en una clase cuyos objetivos y criterios de evaluación han sido claramente definidos.

8. Estoy a favor de los métodos y procedimientos de enseñanza que maximizan la independencia del estudiante para aprender sus propias experiencias.
9. Mucho de lo que aprenden los estudiantes lo aprenden de sus compañeros
10. Los estudiantes deberían preocuparse por conseguir buenas calificaciones
11. Una parte importante de la enseñanza y el aprendizaje es aprender a trabajar de forma independiente
12. En la clase, un profesor no debería ser contradicho o desafiado por un estudiante.
13. Los intercambios en clase entre los alumnos y el profesor pueden proporcionar ideas sobre el contenido mejores que las de un libro de texto.
14. El aprendizaje debería ayudar al estudiante a llegar a ser un pensador independiente
15. Mucho de lo que aprenden los estudiantes lo aprenden de sus profesores.
16. El aprendizaje ocurre más efectivamente bajo condiciones en las que los estudiantes entran en competición
17. Un profesor debería intentar persuadir a los estudiantes de qué ideas son válidas y excitantes.
18. Estoy a favor de usar métodos de enseñanza que maximizan la interacción entre profesor y estudiante
19. Las ideas de otros estudiantes son útiles para ayudar a comprender el contenido de las lecciones
20. Un estudiante debería estudiar lo que el profesor dice que es importante y no necesariamente lo que es importante para este estudiante.
21. Un profesor no motiva el interés del estudiante por el contenido de su materia es incompetente.
22. Una parte importante de la educación es aprender cómo realizar las pruebas de evaluación
23. Los profesores tienden a poner demasiadas tareas que son triviales.

24. A los estudiantes se les deberían dar altas calificaciones como medio de motivarles y de incrementar su autoestima
25. Los estudiantes deberían estudiar lo que es importante para ellos y no necesariamente lo que dice el profesor que es importante.
26. El aprendizaje se logra más efectivamente en condiciones de trabajo independiente.
27. Los profesores deberían explicar claramente lo que ellos esperan de los estudiantes.
28. Las discusiones de clase son beneficiosas experiencias de aprendizaje
29. La formación de un estudiante debería ayudarle a llegar a ser un triunfador y un miembro colaborador de la sociedad
30. El aprendizaje se logra más efectivamente bajo condiciones en que los estudiantes están trabajando cooperativamente con otros
31. Un profesor debería estimular a los estudiantes a estar en desacuerdo con él o a desafiarle en clase.
32. Para que puedan sacar el mayor partido a la ESO los estudiantes deben asumir al menos parte de la responsabilidad de su aprendizaje.
33. Los estudiantes parecen disfrutar discutiendo sus ideas sobre aprendizaje con el profesor y con otros estudiantes
34. La formación del alumno debería ayudarle a convertirse en un ser humano sensitivo.

Paso 2. Escribe los anteriores items (por el número en dos columnas, según la puntuación: de acuerdo, o en desacuerdo.

acuerdo	desacuerdo

Paso 3. Sobre la base de estas dos listas escribe una frase que sintetice tus ideas sobre aprendizaje y enseñanza. También se puede discutir la lista en grupo y reorganizar la lista personal si se ve conveniente y hacer un mapa, o un esquema. 106

DIAGNOSIS ORTOGRÁFICA EN CONTEXTO ANDALUZ

José Antonio González Montero



SUMMARY: *Las peculiares características de las hablas andaluzas hacen que el trabajo ortográfico sea complejo en nuestras escuelas.*

Con este estudio intentamos desarrollar un instrumento de medida individualizado para facilitar la enseñanza y, fundamentalmente, la recuperación de los errores grafemáticos y suprasegmentales (tanto los sometidos a las reglas clásicas, como los derivados de palabras con dificultad ortográfica de uso). Igualmente, analizamos los resultados de aplicación de las pruebas ideadas y exponemos materiales y bibliografía actualizada para facilitar dicha labor.

The peculiar characteristics of Andalusian speech make spelling complicated in our schools. With this study we try to develop an instrument for individual measurement to make teaching easier and, basically, recover graphomatic and suprasegmental mistakes (both those submitted to classical rules and the ones derived from words with spelling difficulty from use). At the same time we analyse the results of the application of the prepared tests and we set out material and up to date bibliography to simplify our work.

I. Introducción-justificación

A punto de terminar la redacción del presente trabajo, Gabriel García Márquez, autor que no hace muchos años ha obtenido el Premio Nobel de Literatura, nos sorprende en el I Congreso de la Lengua Española¹ con las afirmaciones realizadas en tierras hispanoamericanas tendentes a la jubilación de ciertas normas ortográficas. Concreta sus propuestas en la línea de sacar del campo de juego ortográfico la letra hache e igualar los dos grafemas que representan el fonema fricativo velar sordo. El resto de asistentes, en su mayoría lingüistas de reconocido prestigio, ha reaccionado en bloque. Coinciden en afirmar que ser un escritor de valía universal no está necesariamente unido al conocimiento exhaustivo de los sistemas lingüísticos ni a los mecanismos de desintegración o unificación de las lenguas.

No es la primera voz que se manifiesta en este sentido. Otros autores han intentado revolucionar el campo de la expresión escrita. Como ejemplos significativos tenemos en el mundo de la Literatura a J.R. Jiménez o a J. Goytisolo entre otros. En el mundo de las publicaciones de divulgación e investigación tenemos voces no muy lejanas en el tiempo como por ejemplo J. Mosterín que propone un solo signo gráfico para cada uno de los fonemas.²

Es evidente que nuestra ortografía es una de las más evolucionadas entre todas las que representan las restantes lenguas del mundo. Durante los siglos XVIII y XIX se llevaron a cabo numerosas reformas que nos hacen estar a la cabeza con respecto al francés y al inglés en cuanto al criterio de armonía entre lo fonético y su representación gráfica.

Si además de estos presupuestos, introducimos en el análisis de la cuestión los datos que nos aportan los investigadores del campo de la Pedagogía y de la Didáctica, y la experiencia docente de los maestros y profesores de todos los niveles educativos, llegamos a una conclusión comúnmente aceptada por todos: un bajo nivel ortográfico lleva como corolario un bajo nivel de formación y cultura. La presencia en alumnos de los tres últimos cursos de Educación Secundaria de cacografías es un índice evidente del fracaso en la consecución de los objetivos básicos del sistema de enseñanza.

Desde este punto de vista, no enjuiciamos en estas páginas lo acertado o rechazable del mantenimiento de una normas ortográficas, por

otra parte reducidas³, en nuestra lengua. De forma más modesta, intentamos evidenciar, de forma científica, desde el punto de vista cuantitativo y cualitativo cuáles son las desviaciones de los alumnos con respecto a los actuales planteamientos de representación gráfica de nuestro sistema de comunicación oral.

En consecuencia, nuestro actual trabajo es la exposición de un instrumento de localización de los errores ortográficos de los alumnos, en el que incluimos una propuesta de pruebas individualizadas, un análisis de los errores más frecuentemente aparecidos y materiales para la posible recuperación de tales dificultades. Presupuestamos que del doble campo de acción existente en la ortografía: el que pertenece a la palabra -letras y signos suprasegmentales: tildes y utilización de mayúsculas-, y el que pertenece a la frase -signos de puntuación-, son fundamentales. No obstante, nos dedicamos exclusivamente al primero, pues es un área más fácilmente objetivable y suelen ser objeto de atención por parte de los propios alumnos cuando observan textos de los compañeros sin que necesiten la dirección del maestro-profesor.

La justificación de tal labor viene marcada por la necesidad de adecuar qué, cómo y cuándo enseñar a las necesidades de cada alumno: *"Es absurdo dedicar semanas a aspectos ortográficos que ya se dominan"*⁴. Los más fundamentales principios didácticos y la simple lógica aplicable a la vida en general aconsejan seguir este principio.

Éste es, pues, un trabajo que discurre en una doble vertiente:

1. Una clasificación de las posibles cacografías relativas a letras y tildes que contempla las dificultades añadidas que tienen los alumnos andaluces en el aprendizaje de la ortografía.
2. Un método general de evaluación y su concreción en un sistema de diagnosis que sobrevuela los tipos de textos (ya que no controla los signos de puntuación) para centrarse en una técnica concreta, el dictado de palabras o, como máximo, de expresiones que contextualizan el uso de vocablos homófonos.

Hemos atomizado y hecho salir de la unidad de mensaje los elementos que dictamos. Comprendemos que es más global la medición de la ortografía en composiciones, pero necesitábamos computar todos los errores ortográficos del español. Para ello, no podíamos dejar a la libertad del alumno la elección de palabras y el desecho de

otras que plantean problemas especiales de los que los alumnos se alejan en los momentos en los que se saben observados y dudan de la representaci3n escrita de algún término que pertenece a su vocabulario de uso.

S3lo con una evaluaci3n de tipo cuantitativo podemos llegar a aquella que es más valiosa en los procesos de aprendizaje: la evaluaci3n cualitativa. Si partimos de la estructuraci3n de los errores, podremos posteriormente controlar la evoluci3n en la velocidad y la calidad de la recuperaci3n, así como preparar materiales para dicha labor.

No van dirigidas estas páginas a aquellos alumnos que estn en el inicio del proceso de aprendizaje ortográfico. No es, por tanto, este trabajo un sistema de enseñanza para alumnos medios de un determinado nivel. Tampoco es un método para atender a alumnos con problemas muy especiales de ortografía, punta de un iceberg constituido por problemas especiales de aprendizaje que tienen su causa en el mismo sistema educativo o en la psique o la afectividad de dicho escolar. Es un sistema que sirve para determinar cuáles son y en qué grado están los problemas individualizados de los alumnos en relaci3n a la representaci3n gráfica de los fonemas del español y de la traducci3n de cuestiones f3nicas de cariz suprasegmental representadas mediante los signos gráficos del español.

Cuesti3n importante en estos terrenos es el uso de los signos de puntuaci3n. No incluyen las presentes páginas un sistema de investigaci3n de esta problemática. S3lo atendemos a uno de ellos que denota la correcta asimilaci3n de la llamada ortografía natural: el concepto y el gui3n.

Insistimos en que tal misi3n es menos objetivable en términos absolutos y relativos que el terreno de letras y tilde, y que necesita un tratamiento muy distinto a la hora de elaborar las pruebas que midan tales dificultades. Constituyen el tema de otro trabajo que estamos elaborando desde hace algún tiempo.

Tampoco es este el lugar en el que se analicen los factores que generan la comisi3n de cacografías. Ni siquiera las enumeramos. Sabemos que la distintas casuísticas llevan como ac3lito un distinto tratamiento en la recuperaci3n. Repetimos que este trabajo es, con exclusividad, una propuesta de instrumento de localizaci3n individuali-

zado -de la suma de individualidades podremos extraer las características del grupo- de los errores ortográficos más objetivables.

Creemos que está admitido por todos los autores que han publicado trabajos relativos al empleo de los grafemas del español, en el terreno teórico o didáctico, que los alumnos adoptan un sentimiento de impotencia ante la recuperación de sus problemas en la expresión escrita. Nosotros creemos que tal convicción parte del hecho de contemplar el uso ortográfico como un todo no segmentable.

Esta imposibilidad de recuperación sentida por el alumno puede ser superada si el profesor detecta con precisión las dificultades en el uso de unidades grafemáticas. El discente conocerá con exactitud cuáles son los problemas que él, y sólo él, posee.

La recuperación, partiendo de esta base, tendrá un camino completamente individualizado. Existirán, por tanto, tantos sistemas de mejora y tantas velocidades de trabajo como alumnos sigan este método.

La experiencia de aplicación durante once años⁵ por parte de quien suscribe estas páginas reside en la posibilidad de ser aplicado a alumnos de todas las edades. Concretamente, se ha utilizado en los siguientes cursos escolares, con los siguientes tipos de alumnos:

- Cursos 1986/97 al 1992/93: alumnos de la primera y la segunda etapa de E.G.B.
- Curso 1993/94: alumnos de EEMM (Formación Profesional).
- Cursos 1994/95 al 1995/96: alumnos de EEMM (B.U.P.) y alumnos universitarios.
- Curso 1996/97: alumnos de E.S.O. y alumnos universitarios.

La gradación de las dificultades en escalas de progresiva complicación faculta el uso de aquellas que recogen los fenómenos indicados para la madurez de cada tipo de alumno.

La generalidad de los autores consultados coinciden al afirmar que el orden de las variables que condicionan el aprendizaje ortográfico es el siguiente: exactitud lectora (más que la comprensión lectora), atención a las reglas de ortografía y pronunciación. Según Jesús Pérez González, *"si se quiere promocionar el aprendizaje de la ortografía, es*

*preciso: fomentar la exactitud lectora, neutralizar la discordancia fonografémica de los hábitos lingüísticos regionales, enseñar reglas de ortografía, enseñar sistemáticamente el vocabulario, favorecer la comprensión lectora*⁶ⁱⁱ.

En nuestra región se unen pronunciación y exactitud lectora de forma exponencial y provocan mayor incidencia de errores ortográficos, lo cual nos lleva a la necesidad de constituir un sistema específico de recuperación para nuestros alumnos, a diferencia del que se diseñe para escolares de otras regiones españolas con diferentes hábitos articulatorios.

2. Estructuración de los errores grafemáticos

La Real Academia Española en 1974⁷ realiza una clasificación total en numerosos epígrafes de las faltas de ortografía. Ésta ha servido como base para numerosos estudios posteriores. También para estas páginas será considerada como fundamental. De ella nos interesan fundamentalmente dos epígrafes; a su alrededor giran las pruebas que más abajo desarrollaremos. Son los referidos a las cuestiones normativas de letras y de tildes⁸.

En el sector dedicado a las letras se pueden observar tres grandes apartados que podrían estar configurados por la denominada ortografía natural, el uso de mayúsculas y la acomodación de cada una de las palabras a determinadas secuencias que, de forma sistemática -sus excepciones están cuantificadas y, por lo tanto, son todas conocidas-, se producen en la formación de palabras del español⁹.

A. Mendoza¹⁰ propone una clasificación muy clara que a nosotros nos parece aconsejable parafrasear. Distingue cuatro tipos de dificultades del alfabeto. Comienza por las grafías que no corresponden a ningún fonema, entre las cuales se encuentran h y u (en las sílabas gue, gui, que, qui); en segundo lugar se refiere a las parejas o tríos de grafías que representan a un solo fonema (i/y, c/k/qu, ga, o,u/gue, i, j/ge-i, b/v/w, r-/rr-); en tercer lugar, alude al grafema x que representa a dos fonemas consonánticos (oclusivo, velar, sordo y fricativo, alveolar, sonoro) asociados indisolublemente; concluye con las parejas de letras

que constituyen la representación gráfica de un solo fonema (ch, ll, rr, que, gu). El problema principal que observamos en esta clasificación es la mezcla de fenómenos que aparecen reflejados en varios de los sub-sectores.

Más exhaustiva nos parece la clasificación de Codina y Fargas¹¹ que extraen y amplían de A. Galí¹² (1926) expuesta por Cassany¹³. Segmenta las tradicionalmente llamadas faltas de ortografía en dos grandes sectores: las pertenecientes a la ortografía natural y las que denomina de ortografía arbitraria.

“Errores de ortografía natural.

Omisión o repetición de palabras:

- *lota* por *pelota*; *pintaré de rojo la la silla*.

Orientación y orden:

- *pue* por *que*; *mánica* por *máquina*.

Errores de pronunciación infantil:

- *fór* por *flor*; *fubar* por *jugar*.

Separación de palabras:

- *selodio* por *se lo dio*; *par ticipio*.

Errores de ortografía arbitraria.

Errores en normas de base fonética:

- *enrollar*, *acer*, *zero*, *livreta*, *güapa*, *buei*.

No relación primitivo-derivado:

- *paraguero*, *capacidad*, *deshacer*.

Errores en la ortografía de morfemas gramaticales:

- *este aula*, *correis*, *habían niños*, *dijistes*, *la arma blanca*.

Confusión de homófonos:

- *va ha comprar*, *ahí mucha gente*, *haber si vienes*, *¿acaba oh no?*, *le hecharé sal*.

Casos excepcionales:

- *teger*, *llate*, *álbun*, *inportante*, *cig-zag*.¹⁴⁰

A nosotros nos parece que esta clasificación sólo en dos grandes grupos de muy diferenciada extensión tiene una sólida base :

En primer lugar encontraríamos la capacidad de separar palabras de forma correcta, cuestión que en los primeros años de escolarización suele quedar resuelta en la gran mayoría de los casos. Aun así, en años posteriores suelen encontrarse casos de alumnos que escriben palabras con pronombres enclíticos en secuencia aislada. Otros, por el contrario, consideran palabras independientes las sílabas de un único vocablo, ya que las escriben entre blancos.

En segundo lugar, hallamos un gran grupo formado por fenómenos que se atienen a reglas. Este grupo está constituido por dos grandes sectores de utilización. Por una parte, el uso de mayúsculas en sus variados casos y, por otra, las reglas de uso de un gran número de grafemas unido a la utilización de tildes.

Martínez de Sousa¹⁵ concreta esta estructuración realizando subclasificaciones de la teoría expuesta por el más importante organismo normativo de la lengua española. Alude -y, desde nuestro punto de vista, de una forma muy acertada- a estos hechos con el apelativo de *mecanismos de la falta de ortografía*.

Aporta ocho vías de causa cacográfica, las cuales nos interesan en su plenitud, salvo la referencia a los signos de puntuación que introduce en dos de ellas.

Nosotros proponemos dos vías de agrupación:

I. Consideramos que una posible clasificación podría simplificarse al estructurar sólo tres grandes grupos:

- I.1. El primero estaría conformado por los errores que tienen su origen en cuestiones de tipo fonético traducidas de forma natural a su expresión gráfica.
- I.2. El segundo se nutriría de cuestiones morfológicas.
- I.3. El tercero estaría motivado por cuestiones de tipo misceláneo, menos sistemáticas, que englobarían cuestiones de prestigio en el uso de la lengua y la acción de un fenómeno asistemático como es la analogía (la cual nos transportaría, de nuevo al terreno de la morfología, pues este fenómeno gira en torno al uso de morfemas como mecanismo de formación de palabras derivadas).

2. Debido a que pueden darse confluencias de uno en otro entre los anteriores, creemos necesario hacer una segunda propuesta que englobaría cuatro grandes grupos de clasificación subdivididos a su vez en diversos sectores. Éstos son:

2.1. Cacografías producidas por supresión de expresiones gráficas de fonemas existentes en el vocablo normativo:

2.1.1. Letras:

2.1.1.1. En las que se dan fenómenos de aféresis, síncope y apócope.

2.1.1.1.1. El sistema general del español:

Los fenómenos fonéticos de aféresis (*estornillador* por *destornillador*), síncope (*ojeto* por *objeto*) y apócope (*pa* por *para*). En algunos casos de transcripción de un lenguaje muy coloquial se pueden producir varios de estos fenómenos al unísono por confluencia de vocales homólogas en la línea de la fonética sintáctica. Es el caso de *pacá* por *para acá*.

Éste es el apartado donde nuestros alumnos tienen más dificultades si los comparamos con los escolares procedentes de otras comunidades autónomas. Nos referimos a los condicionantes que les imponen nuestras características diatópicas, en el terreno de la fonética y la morfosintaxis, a las realizaciones orales y cómo éstas se traducen literalmente en alumnos de edades tempranas procedentes de todas las clases sociales. Dichos errores suelen corregirse en gran manera si coinciden las circunstancias de pertenencia a clase social media o alta, sin embargo, si la adscripción del escolar se circunscribe a los estratos más desfavorecidos, dichas cacografías persisten largamente y en muchas circunstancias son resistentes al cambio en el resto de sus vidas.

El contexto en el que nos movemos se reduce a las características del andaluz tildado de culto¹⁶. No es éste el lugar apropiado para debatir el concepto de hablas andaluzas y la multiplicidad de variedades que existen de ellas. Tampoco nos parece conveniente debatir cuáles son tales características del nivel

culto de dichas hablas y cuáles pertenecen a la variedad occidental de raíz urbana. Nos limitaremos a seguir los rasgos comúnmente adoptados por la generalidad de los autores que versan sobre tal cuestión.

En este aspecto, nos encontramos principalmente con la supresión por apócope de las marcas de plural, eses, des (segundas personas del plural de los imperativos) y enes.

2.1.1.1.2. De las peculiaridades de las hablas andaluzas.

El fonémico de apócope de la consonante final absoluta¹⁷ -en la mayoría de los casos precedido de aspiración en las consonantes finales: [doh ermána] por Dos Hermanas o dos hermanas- con alargamiento y abertura o, simplemente, alargamiento de la vocal precedente, es un fenómeno muy estudiado por todos los dialectólogos.

2.1.1.2. Que no representan a ningún fonema. Letra hache.

2.1.1.3. Que convierten a una determinada grafía en la representación de un fonema independiente.

Sin tal marca, dejaría de constituir un fonema para convertirse en la mera expresión con dos letras de un mismo fonema. Es el caso de:

2.1.1.3.1. La presencia de la letra *u* para expresar el fonema oclusivo velar sordo en su versión gráfica *qu*, y el oclusivo velar sonoro en los casos de subsecuencia con las letras *i* y *e* (*gue*, *gui*).

2.1.1.3.2. La diéresis en los casos de la presencia de este último fonema oclusivo velar sonoro seguido de dos fonemas vocálicos (*güe*, *güi*).

2.1.1.4. Simplificación de consonantes o sílabas geminadas. Fenómeno conocido como haplografía, con la subvariante de la haplología, consistente en la simplificación de sílabas cuyo índice consonántico es idéntico.

2.1.1.4.1 Del sistema español general: *inato*, *hipótamo*, por *innato*, *hipopótamo*.

2.1.1.4.2 De las peculiaridades específicas de las hablas andaluzas: *ación* por *acción*.

2.1.2. Signos suprasegmentales:

2.1.2.1. Tildes.

2.1.2.2. Signos de puntuación.

2.2. Cacografías producidas por aparición de signos que ponen de manifiesto fonemas o suprasegmentos no existentes en el vocablo normativo:

2.2.1. Prótesis, epéntesis y paragoge:

En correspondencia con los fenómenos enumerados en el epígrafe número uno, los conocidos fenómenos realizados por hablantes pertenecientes a la clase sociocultural inferior encuentran su correspondencia gráfica en los fenómenos de prótesis (afoto por foto), epéntesis (abotargado por botargado, desagerado por exagerado) y paragoge (asín por así).

No los consideramos, por tanto, fenómenos puramente ortográficos, sino la traducción literal de fenómenos de raíz sociolingüística de índole fonética. Más allá de ellos, producirán propias cacografías en los casos en los que hagan coincidir circunstancias de utilización que generen problemas. Es el caso de *arradio* por *radio*, en el que observamos la utilización del grafema *rr* en lugar de *r* por la posición intervocálica en la que queda.

2.2.2. Tildes y diéresis:

Producidas por el hecho de confundir la función de tales unidades suprasegmentales. En estos casos se hace aparecer tildes y diéresis por desconocimiento de las normas que regulan su utilización

2.2.3. Ultracorrecciones.

Hallamos en este subapartado cacografías producidas por fenómenos de ultracorrección que intentan regularizar, desde un falso criterio de forma prestigiada, las realizaciones que, aparentemente, suponen la comisión de un vulgarismo. La gran mayoría de estos fenómenos supone la ejecución del fenómeno de epéntesis. Se dan traducciones gráficas de hechos fonéticos que se mencionan en otros puntos de esta clasificación. La única diferencia estriba en las causas que lo provocan. Los resultados son idénticos.

2.2.3.1. En palabras con hiato homogéneo que intentan normativizarse con participios regulares: *bacalado* por *bacalao*.

2.2.3.2. En palabras con grafías de consonantes geminadas (*inflación* por *inflación*).

2.2.4. El extremo opuesto a la simplificación de consonantes

o sílabas geminadas: tenemos la repetición de una de las sílabas de la palabra, fenómeno denominado como ditografía (hipopótamo, por hipopótamo), que en algunos casos revela la traducción al campo de la escritura de un fenómeno oral: la ditología.

2.3. Cacografías producidas por metátesis de letras o sílabas.

Son los errores clásicos que se observan con mayor abundancia en palabras donde existe presencia de fonemas laterales o vibrantes. A pesar de ello, todo tipo de fonemas puede experimentar este proceso fonético, así: probe por pobre, estógamo por estómago

2.4. Cacografías producidas por confusión de signos

Nos hallamos en el resto del gran grupo de fenómenos que consuetudinariamente ha sido catalogado como falta de ortografía.

2.4.1. Grafemas pertenecientes al mismo fonema.

Tenemos aquí

2.4.1.1. Del sistema español general.

2.4.1.1.1 B / v (/w) .

2.4.1.1.2 n + consonante / m + p (ya sabemos que esta pareja de letras representan dos realizaciones alofónicas de un mismo fonema en los casos en los que cierran sílabas que anteceden a consonante; en el segundo caso, representa al alófono bilabial del fonema alveolar, oclusivo-nasal)

2.4.1.1.3. C / k / qu.

2.4.1.1.4. i / y.

2.4.1.1.5. En este punto encontramos confusión de grafías de términos tomados de otras lenguas; es el caso del galicismo bocoy, escrito *bocoi en multitud de textos.

2.4.1.2. De las peculiaridades específicas de las hablas andaluzas.

2.4.1.2.1 s / c, z.

Ya sabemos que el extendido fenómeno del seseo o ceceo hace dudar a los alumnos de los territorios en los que firmamos este trabajo con mucha más frecuencia que a escolares distinguidores de estos

dos fonemas, puesto que -como apuntaremos en páginas posteriores- el primer criterio para la consecución de una buena ortografía es poseer una buena pronunciación.

2.4.1.2.2 j, g(e.i) / aspiración.

2.4.2. Grafemas pertenecientes a distinto fonema.

2.4.2.1. Del sistema español general.

2.4.2.1.1. ll / y.

La extensión de este fenómeno unificador es tal que, aunque consideramos que el enclave generador estuvo situado en nuestras áreas meridionales, en los momentos actuales es ínfima minoría el grupo de los hablantes distinguidores.

2.4.2.1.2. r / rr

2.4.2.2. De las peculiaridades específicas de las hablas andaluzas.

2.4.2.2.1. s / x.

Consideramos que las realizaciones meridionales agravan las confusiones que por falta de cultura se dan en el resto de España.

Podremos comprobar que las primeras se corresponden con fenómenos relacionados con la puesta en práctica de los niveles sociolingüísticos relativos al orden diacrítico y diafásico, mientras que algunos de los siguientes se relaciona en gran medida con fenómenos que dimanarían del nivel diatópico correspondiente a nuestra modalidad de hablas andaluzas.

En algunos de ellos pueden observarse traducciones gráficas de problemas de lenguaje que mencionamos en este trabajo.

La metodología de la técnica que proponemos entronca con los fundamentos metodológicos de la programación general de los niveles de enseñanza a los que atendemos. Ésta, a su vez, se enmarca en la concepción constructivista del aprendizaje y de la intervención didáctica.

Según este modelo, es imprescindible motivar a los alumnos para lograr que se interesen por lo que están aprendiendo. Para conseguirlo, nuestra programación:

3. Descripción del método

- A.- Intenta adaptarse al ritmo de los alumnos y alumnas.
- B.- Parte del nivel de conocimientos que se le supone al alumnado, para construir, a partir de ahí, otros aprendizajes que mejoren dicho nivel.
- C.- Se da prioridad a la comprensión de los contenidos que se trabajan frente a su aprendizaje mecánico.
- D.- Propicia oportunidades para poner en práctica los nuevos conocimientos, de modo que se pueda comprobar el interés y la utilidad de lo aprendido.
- E.- Se fomenta la reflexión personal sobre lo realizado y la elaboración de conclusiones con respecto a lo que se ha aprendido de manera que los alumnos y alumnas puedan analizar su progreso respecto a sus conocimientos.

Todos estos principios tienen como finalidad que los alumnos sean capaces de aprender a aprender.

El sistema de trabajo pasa fundamentalmente por la correcta utilización de los materiales que se han diseñado para su puesta en práctica¹⁹. Estos son:

- A.- Relación de las dificultades ortográficas graduadas del español.
 - a.- Adaptación curricular de las dificultades ortográficas
 - b.- Corpus utilizado.
- B.- Plantilla entregada a los alumnos para la realización de las pruebas que facilita su ejecución y corrección.
- C.- Listados de las palabras que empleamos:
 - a.- Cuatro listados de las palabras más usadas con las dificultades ortográficas graduadas del español.
 - b.- Dos listados de las palabras más usadas en español que presentan:
 - a.- Dificultad ortográfica de uso.
 - b.- Dificultad ortográfica por su condición de homófonas o parónimas.
- D.- Cuatro escalas de corrección.

3.1. Valoración de los errores grafemáticos

Desde un planteamiento estrictamente pedagógico, el trabajo con la ortografía debe cubrir dos facetas fundamentales: por una parte, la capacidad de manejar palabras que tienen dificultades específicas entre su emisión sonora y su representación gráfica; por otra parte, la generalización de usos mediante la estructuración de las palabras del español en grupos que se acomodan a determinadas semejanzas en cuanto a su expresión escrita.

Este segundo trabajo escolar gira en torno al descubrimiento, confección y aplicación de reglas ortográficas. El camino de aproximación a ellas puede ser doble: en una primera edad -no antes de los ocho años- la selección de reglas debe ser lo más exigua posible y el camino de llegada debe ser inductivo; por el contrario, a partir de los once años, la vía de acceso será la más acorde con la esencia misma de la regla existente en el mundo de la ciencia en general: deductivo, en el cual, desde la generalización de la norma, pasamos a su actuación en palabras específicas.

Es cierto que las normas ortográficas se acomodan más a una visión sistemática y de coherencia lingüística; no obstante, también encontramos certero el hecho de que las palabras más usadas por los alumnos no suelen ser las que se acomodan a reglas. Más aún, *"hay un 40% del vocabulario infantil que no coincide con el del adulto"*²⁰¹. Esto implica que la selección de palabras que trabajemos con los alumnos debe cumplir un doble objetivo: en primer lugar, que pertenezcan al mundo del alumno en cuanto a intereses de edad y circunstancias geográficas y culturales en las que se encuentre; en segundo lugar, que sean palabras que en el correr de los años (juventud, madurez,...), se sigan utilizando.

En este último punto, es donde entra con decisión el recurso a los inventarios de uso en español y las relaciones de palabras con dificultades ortográficas que se han publicado. Sabido es que existen dos tipos fundamentales: los que hacen aparecer las palabras más usadas que se atienen a reglas, y los que relacionan los mencionados términos con dificultad ortográfica de uso. En ambos casos, dichos corpus suelen estar ordenados por frecuencias de utilización. Algunos de ellos

presentan las palabras que ocasionan mayor número de faltas de ortografía ordenadas de forma descendente, mientras que otros secuencian por reglas ortográficas y por orden de dificultad creciente²¹.

Es indudable que el autor que con más pujanza ha influido en esta serie de investigaciones ha sido Víctor García Hoz, el cual se ha convertido en un pilar fundamental para la posterior elaboración de los distintos autores en relación a las palabras de uso, principalmente sus trabajos (1955 y 1971) dirigidos al vocabulario común y fundamental de mayor frecuencia de aparición en las emisiones lingsticas. En ellos se recogieron 12.655 palabras de uso frecuente en contexto familiar, profesional y cultural. Este corpus es denominado por el autor como *vocabulario usual*. Su *vocabulario común* estaba constituido por 1.971 vocablos divididos en cuatro sectores de uso. Por último, el *vocabulario fundamental*, está compuesto por 208 términos.

Existe un número importante de inventarios de las palabras que presentan mayor dificultad ortográfica. La mayoría de ellos están ordenados por índice de frecuencia²². Los autores que han trabajado sobre este punto han seleccionado, de entre las aproximadamente 2.200 palabras que suelen constituirlos, un número que ronda entre las ocho y las diez centenas. Se guían por dos criterios fundamentales: el índice de su uso en la lengua de los alumnos, y la frecuencia con la que dichos alumnos suelen cometer errores ortográficos en su uso. Entre ellos pueden contemplarse los de Jesús Mesanza²³ (cacografías en letras, en tildes en letras y tildes y en signos de puntuación); los de E. Villarejo retoman el inventario cacográfico del mencionado autor Mesanza López (1988) y lo clasifican según la dificultad de grafemas²⁴.

3.1.1. Criterios de evaluación utilizados

Clave que consideramos importante en la realización de nuestro diagnóstico ha sido el hecho de que el dictado se efectuara respetando las peculiaridades de pronunciación del llamado ‘andaluz culto’. Esto suele sorprender a los alumnos y también a un gran número de maestros y profesores. No obstante, tras la explicación por parte del

profesor de las causas prácticas que motivan tal elección (en escasas ocasiones en su contexto familiar y de amistad van a oír la realización fonética castellana de ciertos fonemas y fenómenos que se dan por los territorios en que nos movemos), los discentes encuentran razonable y conveniente tal decisión.

Partimos en este punto, igualmente, de las bases generales expresadas para toda la etapa y el curso contemplados en el planteamiento general antes aludido.

Desde este punto de vista, la evaluación debe permitir al alumnado reflexionar sobre los problemas encontrados en el aprendizaje; tiene, por tanto, una función reguladora del proceso educativo. Función que no sería posible desarrollar si, previamente, no se tuviese información del nivel de conocimientos de los alumnos, a partir de una evaluación inicial.

Con tal planteamiento, este momento del proceso educativo valora el progreso de los alumnos y alumnas porque indica sus dificultades y logros, así como informa al profesorado de la validez de sus propuestas en el aula. Es por ello por lo que, siguiendo las orientaciones de la normativa existente, en los textos escritos se resaltarán las incorrecciones sin anular un estilo propio en la expresión. En esta labor, es necesario comentar y realzar positivamente los aciertos de los alumnos.

Los procedimientos están situados en el sector de la observación de su comportamiento individual. Por ello, nos valdremos de dos instrumentos evaluadores fundamentales: por una parte, pruebas escritas en relación a los objetivos programados, y por otra, recogida de trabajos personales. Con ellos se nos permitirá situar al alumno en la secuencia de aprendizaje apropiada, determinar su nivel de rendimiento, fijar el grado de dominio de los objetivos propuestos y diagnosticar las causas subyacentes en las dificultades de aprendizaje. Estas últimas nos aportarán las variables individuales que habrá que manejar para reorientar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el sector ortográfico.

Los instrumentos de evaluación anteriormente mencionados se completarán con fichas de observación de las actividades diarias en el sector ortográfico, así como fichas de valoración de los trabajos ortográficos realizados por los alumnos.

De esta forma, el criterio fundamental de evaluación en el terreno sobre el que versamos será *"aplicar los conocimientos lingüísticos (tanto en el funcionamiento del sistema, como sobre las normas de uso de la lengua) a la elaboración de textos propios y a la interpretación de textos ajenos"*²⁵.

Desde un punto de vista práctico, podemos aludir al criterio de error utilizado: suponemos que un sujeto necesita recuperar un fenómeno en los casos en que presenta un índice de fallos entre el 20 y el 10%. Dado que esta cifra representa uno o dos errores por fenómeno según el número de palabras que componen dicho ítem (en la mayoría de ellos, como puede comprobarse es diez), la decisión de recuperación del aludido fenómeno cacográfico será tomada por el profesor en función de las características del alumno.

Una vez cumplido el proceso de recuperación²⁶, consideraremos que se supera cada una de las variables en los casos en los que el sujeto comete un sólo error en alguna variable y de forma muy esporádica en edades inferiores. La recuperación en edades superiores se considera cumplida cuando se llega al cero absoluto en cada uno de los ítems.

3.2. Materiales utilizados

3.2.1. Dificultades ortográficas graduadas del español

A continuación relaciono la elaboración²⁷ que he efectuado de los fenómenos ortográficos que presentan dificultad en nuestra lengua relacionados con letras y tildes, que se atienen a reglas de uso, y que presentan escasas excepciones.

En este punto, preferimos adoptar una de las más clásicas y abundantemente utilizadas divisiones expuestas en las publicaciones sobre la ortografía española. Nos referimos, por una parte, al sector de las palabras que se atienen a cualquiera de las reglas existentes en este sector, y por otra, al de las que están afectadas por una dificultad ortográfica de uso.

Hemos considerado oportuno seguir el criterio de J.L. Luceño para seleccionar las reglas que expondremos:

- "-que el enunciado sea fácil de entender y memorizar,
- que el número de excepciones sea lo más reducido posible,
- que abarque en su aplicación un gran número de vocablos,
- que no interfiera el aprendizaje de otras reglas, teniendo en cuenta su peso ponderativo en el total de las reglas a aprender,
- que sea fácilmente inducible por el alumno.²⁸¹¹

Al haber aplicado las dos series de presupuestos iniciales, nos resultan:

1. Sílabas directas dobles: Consonante + consonante + vocal.
2. Sílabas mixtas: Consonante + vocal + consonante.
3. ca, co, cu / que, qui.
4. za, zo, zu / ce, ci.
5. ga, go, gu / gue, gui.
6. güe, güi.
7. r / -rr-.
8. Uso de mayúscula.
9. -m- antes de b y p.
10. Separar sílabas en palabras sin hiatos ni triptongos. (A modo de ejemplo: pariente, recuerdo, Dios...)
11. Tilde en palabras esdrújulas.
12. -b- en el pretérito imperfecto de indicativo de los verbos de la primera conjugación.
13. h- en palabras que comienzan por hie-, hue- y hum-.
14. -b- seguida de consonante.: br o bl.
15. -b- en verbos acabados en -bir, -buir y excepciones: recibir,... / hervir, servir, vivir.
16. Tilde en palabras agudas.
17. -r- después de l, n, s: alrededor, enriquecer, israelita...
18. Tilde en palabras llanas.
19. Separar sílabas en palabras con todo tipo de dificultad.: aéreo, estudiáis, cuerda, cacería, siéntate, miércoles, diecinueve, sonreía, creemos,...
20. --v- en el pretérito perfecto simple de ciertos verbos: estar, tener, andar y sus derivados.
21. -b después de al- y excepciones.: albañil, albaricoque, albergue, alborotar, albufera, alba, albino, alberca, Álvaro, alvéolo,...

22. Verbo haber más participio de verbo.
23. -v- después de ad- y en-: advertir, envidia, enviar, envase, envuelto, envainar, adviento, envenenar,...
24. -z al final de palabra.: capaz, cicatriz,...
25. Palabras homófonas y parónimas de mínima dificultad.: echo (v. echar), asta (toro, bandera), aya (criada), hay (haber), tubo (de hierro), vienes (v. venir), vello (pelo), baca (de coche), cabo (ejército), savia (de vegetal), errar, basto (áspero), as (de la baraja), hojear (un libro), hora (del reloj), vota (elecciones), bacilo (microbio), balido (oveja), honda (profunda),...
26. a (preposición) más infinitivo.
27. -v-, palabras acabadas en -ava, -ave, -avo, -eva, -eve, -iva, -ive -ivo y excepciones: nabo, jarabe.
28. -d: Palabras acabadas en...
29. bu-, bur-, bus-: Palabras que empiezan por...
30. Tilde de las palabras compuestas.
31. -bilidad y -bundo,: Palabras acabadas en...
32. -h- intercalada.: almohada, ahumada, alhaja, ahora, ahorro, alcohol, ahorcado, malhechor, azahar, dehesa.
33. gen: Palabras con ... en posición inicial, interna o final de palabra. Palabras con geo-, -gio, -gía.
34. -illo/a: Palabras acabadas en...
35. Tilde en diptongos, triptongos e hiatos.
36. -c- / -cc-: Palabras con...: acero, relación... / satisfacción, accesible, occipital,...
37. -aje-, -eje-: Palabras con los sonidos...
38. y como representación del fonema vocálico anterior cerrado: conjunción copulativa; -y al final de palabra.
39. i- a principio de palabra: imán, itinerario,....
40. -ger -gir: Verbos acabados en... (y excepciones: tejer, crujir).
41. -y- / -ll- Verbos cuyo infinitivo no tiene...: construyo, distribuyeron, oyes, cayeron, huyen, leyeron, sustituyo, contribuyeron, creyesen, destruye.
42. -g al final de sílaba.
43. Tilde diacrítica.
44. Palabras homófonas y parónimas de dificultad media.

Por otra parte, se presenta una extensa relación de las palabras con dificultad ortográfica de uso de más utilización en español y un corpus de las palabras homófonas y parónimas del español en el que están comprendidos todos los grados de dificultad que a este respecto podemos encontrar en español.

3.2.1.1. Adaptación curricular de las dificultades ortográficas

Se observará en la relación anterior que la simplicidad de las primeras variables es extrema. La causa hay que buscarla en que esta serie ha sido gestada pensando en los problemas que se encuentra todo tipo de alumnos, desde nuestros pequeños escolares en el mismo momento en que deben enfrentarse con la representación escrita, hasta los alumnos universitarios que, a pesar de las actuales pruebas de selectividad, llegan a las aulas con presencia de cacografías.

Cada docente decidirá cuáles de estas dificultades grafemáticas son susceptibles de aparecer en la diagnosis ortográfica para los sujetos de los cursos elegidos.

Muchos han sido los autores que se han ocupado de sistematizar la labor docente en el campo en que nos movemos en este trabajo. A modo de ejemplo, proponemos los siguientes:

I. J. L. Luceño²⁹ propone:

I.1. Primer curso del primer ciclo de E. Primaria:

En educación preescolar no es aconsejable el trabajo metódico en este sector, pues *"una atención excesiva hacia la ortografía va en detrimento del aprendizaje lecto-escritor propiamente dicho. Algunos autores reservan el término de PRE-ORTOGRAFÍA -Pulpillo Ruiz entre otros-, a los primeros ejercicios preparatorios para una reflexión ortográfica tendente a delimitar con claridad las palabras como estructuras independientes, es decir, que no junten o enlacen unas con otras como si perteneciesen a un todo"*³⁰

Por tanto, en el primer curso de la actual E. Primaria se trabajará la ortografía fonética incluida en nuestros fenómenos del uno al siete

aderezada con escasez y sencillez de reglas ortográficas. También propone que la selección de palabras entre el vocabulario de uso de los escolares de esta edad para trabajarlo desde el punto de vista de su escritura sea corta.

1.2. Desde el segundo curso del primer ciclo, hasta el segundo tercer ciclo de E. Primaria:

Es el momento de la labor escolar en el que se debe lograr que los alumnos no cometan faltas de ortografía en el elenco de palabras que el grupo de profesores haya marcado como mínimo para Educación Primaria.

La atención prioritaria se dirigirá hacia el trabajo con las palabras con dificultad ortográfica de uso más usuales priorizando los vocablos de uso del alumno enclavadas en el vocabulario común; a continuación se trabajarán los términos que presenten errores gráficos pertenecientes al círculo geográfico del alumno o que sean de su uso. Por último, las palabras que pertenezcan al vocabulario de uso común extraído de las numerosas publicaciones que existen al respecto de las cuales seleccionaremos las que ocupen los lugares de cabeza en dichas listas. El trabajo con reglas será inductivo partiendo de las palabras de uso más frecuente en las que las estén presentes.

A este respecto, el autor sobre el que giramos cree oportuno atrasar el aprendizaje de reglas hasta la edad en la que el alumno accede al pensamiento lógico-deductivo. Hasta los once años el trabajo ortográfico debe girar en torno a la globalidad formada por la lectura y la escritura.

1.3. Primer ciclo de E.S.O.:

El trabajo con las reglas será sistemático -en este caso el método se convertirá en deductivo-. El vocabulario trabajado será el de uso y un número reducido de términos pertenecientes al campo de las ciencias.

2. R. Zúgaro³¹.

2.1. Ortografía fonética: correspondencia fonemas-grafemas.

2.2. Ortografía de uso.

2.3. Ortografía de las reglas.

3. J. Pérez³².

3.1. Primer ciclo de E. Primaria: Ortografía natural, reglas ortográficas y palabras de uso fundamentales.

- 3.2. Segundo ciclo de E. Primaria: Continuación de lo anterior y comienzo de las reglas de uso de la tilde.
- 3.3. Primer curso de tercer ciclo de E. Primaria: profundización en las variables anteriores y aparición del contexto como factor que dirige la utilización de ciertas formas homónimas y parónimas.
- 3.4. Segundo curso de tercer ciclo de E. Primaria: Conclusión de todos y cada uno de los problemas ortográficos del español.

Creemos que el nivel de exigencias que circunscribe es muy alto, dada la edad a la que supone que deben dominarse todas las dificultades en este campo. Desde nuestra perspectiva, pueden ampliarse, al menos, hasta el primer ciclo de E.S.O.

4. Nuestra propuesta es la siguiente:

- 4.1. Primer nivel de dificultad: preescolar y primer ciclo de E. Primaria.
- 4.2. Segundo nivel de dificultad: segundo ciclo de E. Primaria.
- 4.3. Tercer nivel de dificultad: tercer ciclo de E. Primaria.
- 4.4. Cuarto nivel de dificultad: primer ciclo de E.S.O.

El contenido de cada una de estas etapas estaría representado por la siguiente segmentación de las dificultades ortográficas del español³³. Partimos del presupuesto consistente en que la ortografía natural está asimilada por el alumno, aunque en cursos superiores nos encontremos determinados alumnos que presentan problemas especiales de lenguaje en general, más que de ortografía en particular al no tener superados estos estadios. En esta etapa estaría también la atención a los signos gráficos que representan a dos fonemas (y, r, g, x), los fenómenos aludidos de suma, omisión o inversión de los sonidos en las sílabas o las palabras.

I. Primer nivel de dificultad:

Estarían contemplados todas las variables propuestas en la escala número uno.

- I.1. escritura de todo tipo de sílabas, incluyendo en ella la separación en líneas independientes;

- 1.2. correcta expresión escrita de las tres variantes del fonema oclusivo velar sordo;
 - 1.3. inicio de las reglas que influyen en la grafía el fonema vibrante múltiple y simple alveolar sonoro en posición inicial o intervocálico;
 - 1.4. el grafema del alófono bilabializado del fonema oclusivo-nasal alveolar sonoro³⁴;
 - 1.5. inicio de las reglas de uso que afectan a la expresión escrita del fonema oclusivo velar sonoro seguido de vocal o de diptongo propio o impropio, lo cual implica el uso de diéresis;
 - 1.6. el uso de letras mayúsculas en los casos más representativos de los marcados por la R.A.E.;
 - 1.7. uso de las dos letras que representan al fonema fricativo interdental sordo;³⁵
 - 1.8. las palabras con dificultad ortográfica de uso marcadas con el signo (1) en el listado V de este trabajo deben ser las dominadas por los alumnos de estas edades .
2. Segundo nivel de dificultad.
- Estarían contemplados todas las variables propuestas en la escala número dos:
- 2.1. inicio de las reglas que dirigen el uso de tildes. En este caso, el trabajo se reduce a las palabras agudas, llanas y esdrújulas;
 - 2.2. ortografía del fonema bilabial oclusivo sonoro en los siguientes casos que se atienen a reglas:
 - 2.2.1. en el pretérito imperfecto de indicativo de los verbos de la primera conjugación;
 - 2.2.2. verbos cuyo infinitivo acaba en -bir.y -buir;
 - 2.2.3. b más consonante r o l;
 - 2.3. la grafía el fonema vibrante múltiple alveolar sonoro tras consonante;
 - 2.4. inicio de las reglas de uso de la letra hache en palabras que comienzan por diptongo ie o ue, o el trío de letras hum-;
 - 2.5. las palabras con dificultad ortográfica de uso marcadas con el signo (2) en el listado V de este trabajo deben ser las dominadas por los alumnos de estas edades .

3. Tercer nivel de dificultad:

Estarían contemplados todas las variables propuestas en la escala número tres:

- 3.1. conclusión de la ortografía del fonema bilabial oclusivo sonoro en el resto de casos que se atienen a reglas:
 - 3.1.1. palabras que comienzan por al-, seguida de dicho fonema. Excepciones;
 - 3.1.2. palabras que comienzan por el fonema al que atendemos más u, ur o us;
 - 3.1.3. sustantivos abstractos que terminan en la secuencia -bilidad;
 - 3.1.4. palabras que contienen el sufijo -bundo;
- 3.2. reglas que orientan el uso de la ortografía del fonema bilabial oclusivo sonoro en su forma v :
 - 3.2.1. en las secuencias iniciales de palabras adv- y env-;
 - 3.2.2. en las secuencias -ava, -ave, -avo, -eva. -evo, -iva, -ive, -ivo y sus excepciones.;
 - 3.2.3. las formas de los verbos cuyo infinitivo no contiene este fonema sonoro en ninguna de las dos letras derivadas del latín: estar, andar, tener;
- 3.3. conclusión de las reglas de uso de la letra hache en el verbo haber y sus diferencias con el uso de preposición a;
 - 3.3.1. tiempos compuestos de las formas verbales ;
 - 3.3.2. diferencias de uso de la forma de tercera persona singular del presente de indicativo de dicho verbo en relación con la preposición homófona más infinitivo;
- 3.4. palabras con final consonántico d o z;
- 3.5. continuación de las reglas que dirigen el uso de tildes: palabras compuestas;
- 3.6. las palabras con dificultad ortográfica de uso marcadas con el signo (3) en el listado V de este trabajo deben ser las dominadas por los alumnos de estas edades.

4. Cuarto nivel de dificultad.

Estarían contemplados todas las variables propuestas en la última escala:

- 4.1. reglas de utilización de la letra g:
 - 4.1.1. como representación del fonema fricativo velar sordo:
 - 4.1.1.1. en las palabras que contienen la sílaba gen;
 - 4.1.1.2. en los verbos acabados en -ger, -gir y sus excepciones;
 - 4.1.1.3. en las palabras que comienzan por gen-, gem-, o geo-;
 - 4.1.1.4. en las palabras que terminan en -gio o -gía;
 - 4.1.2. como representación del fonema oclusivo velar sonoro: sílabas acabadas en dicho fonema;
- 4.2. reglas de utilización de la letra j:
 - 4.2.1. en las palabras que comienzan o acaban con la secuencia -aje, -eje-, aja;
 - 4.2.2. en la conjugación de los verbos cuyo infinitivo no tiene ni g, ni j;
- 4.3. reglas de utilización de la letra y:
 - 4.3.1. como representación del fonema vocálico anterior cerrado:
 - 4.3.1.1. conjunción copulativa;
 - 4.3.1.2. sonido vocálico final de palabra;
 - 4.3.2. como representación del fonema consonántico /y/: en la conjugación de los verbos que no portan ni y ni ll en su infinitivo;
- 4.4. reglas de utilización del grafema ll: palabras acabadas en -illo, -illa.;
- 4.5. reglas de utilización de cc;
- 4.6. conclusión de las reglas de uso de la tilde:
 - 4.6.1. en diptongos, triptongos e hiatos;
 - 4.6.2. en su uso diacrítico;
- 4.7. palabras homófonas y parónimas;
- 4.8. las palabras con dificultad ortográfica de uso marcadas con el signo (4) en el listado V de este trabajo deben ser las dominadas por los alumnos de estas edades .

3.2.1.2. Corpus utilizado

El total de palabras que exponemos es 841. Algunas de ellas se muestran repetidas. La causa que motiva esta doble aparición estriba en el hecho de que incluyen múltiples problemas grafemáticos en su interior aunque sólo midamos un fenómeno ortográfico en cada ocasión. Su frecuencia de uso según los inventarios consultados nos ha aconsejado que sean éstas y no otras las que se propongan.

La selección que hemos hecho de palabras con dificultad ortográfica de uso está extraída del vocabulario denominado *común* por García Hoz teniendo en cuenta su frecuencia de aparición. Las que se acomodan a regla han sido extraídas de la misma fuente y con el mismo criterio, pero con el condicionante añadido de afectar como mínimo a una decena de palabras inmersas en dicha variedad común. Esta restricción nos asegura que el aprendizaje y utilización de reglas se muestra rentable.

Hemos seccionado las palabras que trabajamos en seis listados divididos, a su vez, en dos grupos: El primero de ellos está compuesto por 430 palabras que se corresponden con la gradación de dificultades ortográficas del español repartidas en cuatro niveles de dificultad adaptados a los distintos cursos del sistema educativo actual.

El resto de las palabras, 311, no se atienen a reglas ortográficas. Por el contrario, pertenecen a dificultades ortográficas de uso o están inmersas en parejas o tríos homófonos o parónimos.

Con respecto a las palabras con dificultad ortográfica de uso, avanzamos que a la derecha de cada palabra seleccionada aparecen números entre paréntesis que representan el nivel en el que los hemos incluido de los expuestos en nuestra gradación de dificultades por cursos de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria.

3.2.2. Plantillas entregadas a los alumnos para la realización de pruebas ortográficas

La plantilla que sigue a estas líneas es entregada a cada alumno para la realización de cada una de las seis pruebas que engloban todas las dificultades que en este terreno se pueden encontrar en nuestro sistema lingüístico.

El encabezamiento de esta plantilla puede recoger diferentes datos dependiendo de las variables que se quieran contemplar en el estudio.

APELLIDOS: _____

NOMBRE: _____ CURSO: _____

SEXO: ☐ hombre ☐ mujer.

EDAD: _____ RESIDENCIA: _____

Número asignado: ☐

Número asignado: ☐

A continuación aparecen tres columnas en las que se relacionan 125 espacios puntuados para que cada alumno escriba la palabra, sintagma u oración que corresponde a cada número.

El número de palabras de cada una de las pruebas es :

Prueba I: 95.

Prueba II: 90.

Prueba III: 125.

Prueba IV: 120.

Prueba V: 300.

Prueba VI: 54 (parejas y tríos).

Las cuatro primeras escalas recogen las dificultades ortográficas acomodadas a reglas; la quinta, palabras con dificultad intrínseca sin atención a regla específica, y la sexta parejas y tríos de palabras homófonas y parónimas. Para la quinta prueba se utilizan tres plantillas sucesivas.

3.2.3. Palabras con las que trabajamos

3.2.3.1. Listado I

1.padrino	35.Juan	69.estampa
2.carta	36.compro	70.grande
3.caro	37.claro	71.carne
4.cigüeña	38.calma	72.sacar
5.cereza	39.cura	73.pizarra
6.gafas	40.cima	74.aguilucho
7.faro	41.guiso	75.moro
8.Toledo	42.puerro	76.Ebro
9.timbre	43.Cataluña	77.alambre
10.postre	44.campo	78.sangre
11.sal	45.pluma	79.golpe
12.quiero	46.fragüero	80.esquina
13.pingüino	47.nardo	81.racimo
14.zapato	48.paquete	82.ceguera
15.golpe	49.zumo	83.correa
16.carro	50.pago	84.Duero
17.Lugo	51.puro	85.sombra
18.temple	52.Murcia	86.esquina
19.plata	53.nombre	87.aguilucho
20.parte	54.prado	88.carne
21.corro	55.caldo	89.alambre
22.Sigüenza	56.macuto	90.bicicleta
23.aceite	57.azote	91.sueña
24.gusano	58.alguno	92.siempre
25.rata	59.pera	93.paciente
26.Manuel	60.Alemania	94.recuerdo
27.cambio	61.tiempo	95.Dios
28.cuadro	62.tripa	
29.flores	63.marca	
30.queso	64.socorro	
31.pozo	65.azufre	
32.guerra	66.liga	
33.rico	67.parra	
34.agüero	68.Rusia	

3.2.3.2. Listado II

1.túnel	28.pobre	55.melón
2.cantaba	29.lámpara	56.enrojecido
3.hueso	30.hervir	57.mástil
4.problema	31.después	58.nadaban
5.médico	32.enrabiarse	59.hiena
6.recibes	33.azúcar	60.labrar
7.turrón	34.compraban	61.sótano
8.enriquecer	35.puerta	62.inscribir
9.fémur	36.brazo	63.amaneció
10.estudiabas	37.látigo	64.sonrisa
11.hierro	38.percibe	65.útil
12.libro	39.sofá	66.cazaban
13.cántaro	40.enredo	67.hierba
14.sirven	41.portátil	68.brotar
15.ciprés	42.ladraba	69.líquido
16.israelita	43.huelga	70.describen
17.fácil	44.pueblo	71.andén
18.preguntaban	45.pájaro	72.enrejar
19.hueco	46.vivimos	73.fértil
20.doble	47.colchón	74.tocaban
21.película	48.honra	75.hiel
22.escriben	49.árbol	76.abrigo
23.jamás	50.andaban	77.máquina
24.alrededor	51.huevo	78.suben
25.lápiz	52.blusa	79.café
26.pensaba	53.plátano	80.enristrar
27.hielo	54.subimos	

Separar las sílabas de estas palabras

81.aéreo	85.sientate	89.sonreía
82.estudiáis	86.camináis	90.creemos.
83.cuerda	87.miércoles	
84.cacería	88.diecinueve	

3.2.3.3. Listado III

1.tuve	35.suciedad	69.envuelto
2.albañil	36.busto	70.codorniz
3.ha estudiado	37.cívico-social	71.vienes(venir)
4.advertir	38.contabilidad	72.a sacar
5.pez	39.alhaja	73.clavo
6.echo (echar)	40.anduve	74.ciudad
7.a estudiar	41.alvéolo	75.buscar
8.ave	42.ha puesto	76.habilidad
9.salud	43. adversario	77.alcohol
10.butaca	44.feliz	78.sostuve
11.decimoséptimo	45.hay	79.alba
12.debilidad	46.a enseñar	80.ha sacado
13.almohada	47.cueva	81.envainar
14.sostuvimos	48.amistad	82.tapiz
15.albaricoque	49.bureo	83.vello(pelo)
16.ha dicho	50.rápidamente	84.a remar
17.envidia	51.posibilidad	85.decline
18.perdiz	52.ahora	86.facilidad
19.asta (toro)	53.mantuvieron	87.burla
20.a tomar	54.alborotar	88.civilidad
21.esclava	55.ha tomado	89.ahorcado
22.pared	56.envase	90.tuvimos
23.burbuja	57.cicatriz	91.Álvaro
24.fácilmente	58.tubo (de hierro)	92.ha dormido
25.amabilidad	59.a comer	93.envasar
26.ahumado	60.cautiva	94.capataz
27.estuvo	61.tempestad	95.baca(coche)
28.albergue	62.bufanda	96.a presenciar
29.ha comido	63.histórico-artístico	97.nieve
30.enviar	64.respetabilidad	98.usted
31.capaz	65.ahorro	99.bulo
32.aya (criada)	66.detuvo	100.aplicabilidad
33.a decir	67.albufera	101.malhechor
34.pavo	68.ha salido	102.anduvieron

103.albino	111.bufón	119.savia (vegetal)
104.ha mirado	112.infalibilidad	120.a tirar
105.adviento	113.azahar	121.jarabe
106.eficaz	114.detuvieron	122.bondad
107.cabo(ejérc.)	115.alberca	123.buzo
108.a señalar	116.ha pensado	124.movilidad
109.nabo	117.envenenar	125.dehesa
110.pulcritud	118.juez	

3.2.3.4. Listado IV

1.gente	25.agencia	49.diligencia
2.colmillo	26.chiquillo	50.pastilla
3.vacío	27.grúa	51.sitiáis
4.colección	28.satisfacción	52.accesible
5.garaje	29.viaje	53.hereje
6.rey	30.doy	54.convoy
7.idioma	31.igual	55.imán
8.protegido	32.dirigimos	56.corregiremos
9.construyo	33.oyes	57.huye
10.enigma	34.estigma	58.ignorante
11.¿Cuándo comes?	35.lo dice él	59.Digo que sí
12.errar (equiv.)	36.basto (áspero)	60.hojear (un libro)
13.gentil	37.agenda	61.urgente
14.anilla	38.mantequilla	62.tornillo
15.sientate	39.cambiáis	63.estudiáis
16.natación	40.canción	64.solución
17.ajeno	41.ajedrez	65.ejército
18.buey	42.estoy	66.muy
19.idea	43.iluminar	67.ilegal
20.coge	44.elige	68.tejen
21.distribuyeron	45.cayeron	69.leyeron
22.magnate	46.magnetismo	70.Ignacio
23.¿Qué pides?	47.¿Cómo lo haces?	71.Dile que dé algo
24.gira (da vueltas)	48.as (de baraja)	72.hora (reloj)

73.margen	90.hoy	106.pigmento
74.molinillo	91.idiota	107.es para mí
75.miércoles	92.surgieron	108.balido (ovej)
76.lección	93.contribuyeron	109.inteligencia
77.pasaje	94.asignatura	110.silla
78.ley	95.¿Con cuál te quedas?	111.sientate
79.ilusionista	96.bacilo (microbio)	112.relación
80.cruje	97.sargento	113.ejemplo
81.sustituyo	98.cartilla	114.Alcoy
82.diafragma	99.tráigalo	115.itinerario
83.tú comes	100.occipital	116.erigirse
84.vote (elecc.)	101.eje	117.destruye
85.virgen	102.Eloy	118.segmento
86.grillo	103.ideal	119.¿Cuánto vale?
87.comía	104.transigimos	120.honda (profunda)
88.estación	105.creyese	
89.ejecutor		

3.2.3.5. Listado de las palabras con dificultades ortográficas de uso.

1. abajo	(1)	15. ángel	(2)	29. ayer	(1)
2. abandonar	(2)	16. apoyar	(3)	30. ayudar	(1)
3. abarcar	(4)	17. aprobar	(2)	31. ayuntamiento	(3)
4. abierto	(1)	18. aprovechar	(1)	32. baile	(1)
5. acabar	(1)	19. aproximar	(3)	33. bajar	(1)
6. acceder	(4)	20. árbol	(2)	34. banco	(3)
7. acción	(4)	21. arriba	(1)	35. bandera	(1)
8. aceptar	(4)	22. artillería	(4)	36. banquete	(3)
9. adherir	(4)	23. atravesar	(1)	37. barco	(1)
10. administrar	(4)	24. atreverse	(4)	38. barrio	(2)
11. agilidad	(3)	25. auxiliar	(3)	39. base	(3)
12. ahí	(1)	26. avanzar	(1)	40. bastante	(2)
13. ahora	(1)	27. avión	(2)	41. bastar	(4)
14. allí (allá)	(2)	28. avisar	(1)	42. batalla	(1)

44. batería	(4)	80. cuyo	(4)	116. expresar	(2)
45. beber	(1)	81. deber	(1)	117. extender	(3)
46. beca	(1)	82. débil	(4)	118. exterior	(3)
47. bello	(2)	83. definitiva	(4)	119. extranjero	(3)
48. bendecir	(3)	84. desarrollar	(4)	120. extraño	(3)
49. beneficio	(3)	85. desenvolver	(4)	121. extraordinario	(3)
50. beso	(1)	86. detalle	(4)	122. extraviar	(4)
51. bien	(1)	87. devoto	(4)	123. extremo	(2)
52. bienestar	(3)	88. dibujo	(1)	124. fallecer	(2)
53. boletín	(2)	89. dirección	(3)	125. favor	(2)
54. bolso	(1)	90. divertirse	(2)	126. fútbol	(3)
55. bonito	(1)	91. dividir	(1)	127. gestionar	(4)
56. bordar	(2)	92. divino	(3)	128. girar	(4)
57. borrar	(1)	93. división	(2)	129. globo	(1)
58. caballero	(2)	94. elección	(3)	130. gobernador	(2)
59. caballo	(1)	95. elevar	(3)	131. gobierno	(2)
60. caber	(3)	96. elogiar	(4)	132. grave	(2)
61. cabeza	(1)	97. ello	(4)	133. hábil	(3)
62. cabo	(3)	98. embajador	(4)	134. habitación	(2)
63. calle	(1)	99. energía	(4)	135. habitar	(3)
64. carbón	(1)	100. entrevista	(4)	136. hábito	(4)
65. castellano	(3)	101. etcétera	(3)	137. hablar	(1)
66. circunstancia	(4)	102. evitar	(4)	138. hacer	(1)
67. civil	(4)	103. exacto	(3)	139. hacia	(3)
68. club	(4)	104. examen	(2)	140. hambre	(1)
69. colaborar	(4)	105. excelencia	(4)	141. harina	(1)
70. colección	(2)	106. excepción	(4)	142. héroe	(3)
71. colegio	(1)	107. exceso	(4)	143. hijo	(1)
72. comprobar	(4)	108. excursión	(3)	144. hispano	(4)
73. conjunción	(4)	109. excusar	(4)	145. historia	(3)
74. conjunto	(1)	110. exigir	(4)	146. hogar	(3)
75. conservar	(3)	111. existir	(4)	147. hoja	(1)
76. convencer	(3)	112. éxito	(2)	148. hombre	(1)
77. convenir	(4)	113. expediente	(4)	149. hombro	(1)
78. convertir	(4)	114. explicar	(2)	150. hondo	(2)
79. cooperar	(4)	115. exponer	(4)	151. honor	(3)

152. hora	(2)	187. lluvia	(2)	223. región	(3)
153. horror	(3)	188. maravilla	(2)	224. religión	(3)
154. hospital	(3)	189. máximo	(4)	225. reservar	(3)
155. hotel	(3)	190. mayo	(2)	226. resolver	(3)
156. hoy	(1)	191. mayor	(1)	227. reverendo	(4)
157. hoyo	(3)	192. medalla	(2)	228. revisar	(4)
158. humano	(4)	193. mellar	(2)	229. revivir	(4)
159. humilde	(3)	194. millón	(2)	230. revolución	(4)
160. hundir	(3)	195. motivar	(4)	231. sábado	(2)
161. huracán	(3)	196. mover	(3)	232. satisfacción	(4)
162. imaginar	(4)	197. muelle	(4)	233. sección	(4)
163. improvisar	(4)	198. mujer	(1)	234. servicio	(2)
164. individuo	(4)	199. Navidad	(2)	235. soberano	(4)
165. inevitable	(4)	200. nervio	(2)	236. suyo	(2)
166. inspección	(4)	201. noviembre	(2)	237. tabaco	(2)
167. instrucción	(4)	202. observar	(4)	238. taller	(2)
168. intervenir	(4)	203. olvido	(2)	239. texto	(3)
169. inventar	(3)	204. orgullo	(4)	240. todavía	(4)
170. invierno	(1)	205. original	(4)	241. trabajar	(1)
171. invitar	(3)	206. página	(2)	242. tragedia	(4)
172. inyección	(3)	207. perfección	(4)	243. trágico	(4)
173. jefe	(3)	208. playa	(2)	244. traje	(2)
174. jerarquía	(4)	209. privar	(4)	245. transcribir	(4)
175. joven	(1)	210. probar	(4)	246. tuyo	(2)
176. jueves	(2)	211. producción	(4)	247. universal	(4)
177. labio	(1)	212. providencia	(4)	248. universidad	(4)
178. labor	(4)	213. provincia	(3)	249. urgente	(2)
179. lección	(2)	214. provisión	(4)	250. vacaciones	(2)
180. levantar	(2)	215. próximo	(3)	251. valer	(3)
181. ligero	(3)	216. prueba	(3)	252. valiente	(2)
181. lógico	(4)	217. rayo	(3)	253. valor	(1)
182. llamar	(1)	218. reaccionar	(4)	254. valle	(2)
183. llegar	(1)	219. rebelde	(3)	255. vapor	(2)
184. llenar	(1)	220. redacción	(4)	256. variar	(4)
185. llevar	(2)	221. régimen	(4)	257. vecino	(1)
186. llorar	(2)	222. regimiento	(4)	258. veinte	(1)

259. velar	(4)	273. verde	(1)	287. víspera	(3)
260. vena	(3)	274. verso	(3)	288. vista	(2)
261. vencer	(2)	275. vestido	(1)	289. viudo	(3)
262. vendar	(3)	276. viajar	(1)	290. vivienda	(2)
263. vender	(1)	277. victoria	(2)	291. vocación	(4)
264. venir	(1)	278. vida	(2)	292. volar	(1)
265. venta	(2)	279. vidrio	(2)	293. volver	(2)
266. ventaja	(3)	280. viejo	(1)	294. vosotros	(2)
267. ventana	(1)	281. viento	(1)	295. votar	(3)
268. ventura	(3)	282. vigente	(4)	296. voz	(2)
269. ver	(1)	283. vigilar	(2)	297. vuelta	(1)
270. verano	(1)	284. vino	(2)	298. vuestro	(2)
271. verbo	(3)	285. virgen	(2)	299. ya	(2)
272. verdad	(4)	286. visitar	(2)	300. yo	(1)

3.2.3.6. Listado de palabras homófonas y parónimas

1. a	iah!	ha	17. bacía	vacía
2. abeja		oveja	18. bacilo	vacilo
3. absceso		acceso	19. balido	valido
4. absorber		absolver	20. barón	varón
5. acerbo		acervo	21. basto	vasto
6. actitud		aptitud	22. bate	vate
7. acto		apto	23. bello	vello
8. ala		ihala!	24. bienes	vienes
9. aprehender		aprender	25. bobina	bovina
10. aprehensión		aprensión	26. botar	votar
11. as		has	27. cabo	cavo
12. asta		hasta	28. carabela	calavera
13. atajo		hatajo	29. desecho	deshecho
14. azar		azahar	30. echo	hecho
15. iayi	hay	ahí	31. enebro	enhero
16. baca		vaca	32. errar	herrar

33. expiar	espiar	45. honda	onda
34. expirar	espirar	46. hora	ora
35. extirpe	estirpe	47. huso	uso
36. ira	jira	48. huya	hulla
37. grabar	gravar	49. óbolo	óvalo
38. haber	a ver	50. prever	proveer
39. haya	halla	51. rebelar	revelar
40. hierba	hierva	52. sabia	savia
41. hierro	yerro	53. seso	sexo
42. hizo	izo	54. silba	silva
43. hojear	ojeear	55. tubo	tuvo
44. iholai	ola	56. Vitoria	victoria

3.2.4. Escalas de corrección.

En ellas aparecen los números que preceden a cada una de las palabras que se dictan. No siguen un orden continuativo, puesto que de esta forma el alumno podría hallar el fenómeno ortográfico que estamos intentando medir. Por contra, el orden elegido es semialeatorio.

La escala quinta está constituida por 298 palabras con dificultad ortográfica de uso; al no acomodarse a ninguna de las reglas ortográficas, el profesor debe comprobar que dichos términos son los más utilizados en español y están extraídos de las relaciones publicadas por varios autores de vocabularios de uso con su frecuencia de utilización. No es éste el lugar de hacer una clasificación de cacografías³⁶, se trata sólo de enumerarlas y comprobar su grado de asimilación por parte de los alumnos.

Las escalas cinco y seis por su misma esencia no poseen sistematización alguna.

3.2.4.1. Escala I.

1. Sílabas directas dobles: Consonante + consonante + vocal.
1 10 19 28 37 45 54 62 70 78
2. Sílabas mixtas: Consonante + vocal + consonante.
2 11 20 29 38 47 55 63 71 79
3. ca, co, cu / que, qui.
3 12 21 30 39 48 56 64 72 80
4. za, zo, zu / ce, ci.
5 14 23 31 40 49 57 65 73 81
5. ga, go, gu / gue, gui.
6 15 24 32 41 50 58 66 74 82
6. güe, güi.
4 13 22 34 46
7. r / -rr-.
7 16 25 33 42 51 59 67 75 83
8. Uso de mayúscula.
8 17 26 35 43 52 60 68 76 84
9. -m- antes de b y p.
9 18 27 36 44 53 61 69 77 85
10. Separar sílabas en palabras sin hiatos ni triptongos. A modo de ejemplo: pariente, recuerdo, Dios...
86 87 88 89 90 91 92 93 94 95

3.2.4.2. Escala II.

11. Tilde en palabras llanas.
1 9 17 25 33 41 49 57 65 73
12. -b- en el pretérito imperfecto de indicativo de los verbos de la primera conjugación.
2 10 18 26 34 42 50 58 66 74
13. h- en palabras que comienzan por hie-, hue- y hum-.
3 11 19 27 35 43 51 59 67 75
14. -b- seguida de consonante: br o bl.
4 12 20 28 36 44 52 60 68 76

15. Tilde en palabras esdrújulas.

5 13 21 29 37 45 53 61 69 77

16. -b- en verbos acabados en -bir, -buir y excepciones (recibir,... / hervir, servir, vivir).

6 14 22 30 38 46 54 62 70 78

17. Tilde en palabras agudas.

7 15 23 31 39 47 55 63 71 79

18. -r- después de l, n, s (alrededor, enriquecer, israelita...).

8 16 24 32 40 48 56 64 72 80

19. Separar sílabas en palabras con todo tipo de dificultad: (aéreo, estudiáis, cuerda, cacería, siéntate, miércoles, diecinueve, sonreía, creemos).

81 82 83 84 85 86 87 88 98 90

3.2.4.3. Escala III.

20. -v- en el pretérito perfecto simple de ciertos verbos: estar, tener, andar y sus derivados.

1 14 27 40 53 66 78 90 102 114

21. -b después de al- y excepciones (albañil, albaricoque, albergue, alborotar, albufera, alba, albino, alberca, Álvaro, alvéolo,...).

2 15 28 41 54 67 79 91 103 115

22. Verbo haber más participio de verbo.

3 16 29 42 55 68 80 92 104 116

23. -v- después de ad- y en- (advertir, envidia, enviar, envase, envuelto, envainar, adviento, envenenar,...).

4 17 30 43 56 69 81 93 105 117

24. -z al final de palabra (capaz, cicatriz,...).

5 18 31 44 57 70 82 94 106 118

25. Palabras homófonas y parónimas de mínima dificultad [echo (v. echar), asta (toro, bandera), aya (criada), hay (haber), tubo (de hierro), vienes (v. venir), vello (pelo), baca (de coche), cabo (ejército), savia (de vegetal), errar, basto (áspero), as (de la baraja), hojear (un libro), hora (del reloj), vota (elecciones), bacilo (microbio), balido (oveja), honda (profunda),...]

6 19 32 45 58 71 83 95 107 119

26.a (preposición) más infinitivo.

7 20 33 46 59 72 84 96 108 120

27.-v-, palabras acabadas en -ava, -ave, -avo, -eva, -eve, -iva, -ive -ivo
y excepciones: (nabo, jarabe,...).

8 21 34 47 60 73 85 97 109 121

28.-d: Palabras acabadas en...

9 22 35 48 61 74 86 98 110 122

29.bu-, bur-, bus-: Palabras que empiezan por...

10 23 36 49 62 75 87 99 111 124

30.Tilde de las palabras compuestas.

11 24 37 50 63

31.-bundo, -bilidad: Palabras acabadas en...

12 25 38 51 64 76 88 100 112 124

32.-h- intercalada (almohada, ahumada, alhaja, ahora, ahorro, alcohol,
ahorcado, malhechor, azahar, dehesa).

13 26 39 52 65 77 89 101 113 125

3.2.4.4. Escala IV.

33.gen: Palabras con ... en posición inicial, interna o final de palabra.
Palabras con geo-, -gio, -gía.

1 13 25 37 49 61 73 85 97 109

34.-illo/a: Palabras acabadas en...

2 14 26 38 50 62 74 86 98 110

35.Tilde en diptongos, triptongos e hiatos.

3 15 27 39 51 63 75 87 99 111

36.c / cc: Palabras con...: (acero, relación... / satisfacción, accesible,
occipital,...).

4 16 28 40 52 64 76 88 100 112

37 -aje-, -eje-: Palabras con los sonidos...

5 17 29 41 53 65 77 89 101 113

38.-y como representación del fonema vocálico anterior cerrado: conjunción copulativa; final de palabra,;

6 18 30 42 54 66 78 90 102 114

39.i- a principio de palabra (imán, itinerario,...).

7 19 31 43 55 67 79 91 103 115

40.-ger -gir: Verbos acabados en... (y excepciones: tejer, crujir).

8 20 32 44 56 68 80 92 104 116

41.-y / -ll-: Verbos cuyo infinitivo no tiene... (construyo, distribuyeron, oyes, cayeron, huyen, leyeron, sustituyo, contribuyeron, creyesen, destruye).

9 21 33 45 57 69 81 93 105 117

42.-g al final de sílaba.

10 22 34 46 58 70 82 94 106 118

43.Tilde diacrítica.

11 23 35 47 59 71 83 95 107 119

44.Palabras homófonas y parónimas de dificultad media.

12 24 36 48 60 72 84 96 108 120

Para las escalas V y VI se entregan los listados utilizados en los dictados.

A continuación exponemos los resultados tabulados por fenómenos ortográficos y por alumnos en cifras absolutas y relativas.

4. Resultados

4.1. Tablas de resultados

La siguiente tabla recoge los resultados obtenidos por 28 alumnos de 3º de E.S.O. de la Sección de Guillena del I.E.S. 'Gerena' elegidos de todos los estratos sociales de la localidad y con rendimientos académicos que oscilan entre muy bajos, grupo estándar y altas calificaciones en las diversas materias del currículum.

[illegible]

Resultados absolutos y relativos. Prueba 1

AL FEN.																													TOTAL ERRORES POR FEN .	% ERRORES POR FEN .	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28			
11	1	4	2	9	2	9		8	10	1		9	3	5	3	3		1			6			2	1	5	8		92	32,9%	
12																					1					3			4	14%	
13	1				1	1							1								1							1	6	2,1%	
14																													0	0,0%	
15	1	3		10	4	7		3	9			8		1	1	4			1		8			3		3	1		67	23,9%	
16		1			3		2	1	2	1		1	1	1	1	1					1			2			1		19	6,8%	
17	5	3	1		3	3		2	9	1	3	6	1	1	1	4	1	1	1		6					3	1	1	57	20,4%	
18	5	7		1	3			7	10	2	3			1	5	7		4		1	3		1	2		2	5	1	70	25,0%	
19	5	3		3	5	3	3	4		2	1	2	7	2	2	4	1	3	4	1	4	1	5	3		1	4	3	76	27,1%	
TOTAL ERRORES RE G.2	18	21	3	23	21	23	5	25	40	7	7	26	13	11	13	23	2	9	6	2	30	1	6	12	1	17	20	6	391	15,5%	

Resultados absolutos y relativos. Prueba 2

AL		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21							TOTAL	%																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																	
FEN.																														ERRORES	POR	FEN.	ERRORES	POR	FEN.																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																												

Resultados absolutos y relativos. Prueba 3

AL.		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	TOTAL ERRORES POR FEN.	% ERRORES POR FEN.
FEN.																															
33											1						1				1	5						7		15	54%
34																				1	1									2	07%
35	2	8	3	8	3	6	1	10	3			6	8	10	9	5	2	1	5		1		1	1	4	4	3	2	1	117	41,8%
36	3	4	1	4	1	5	3	1	5	4		2	1	1	1	3	4	2	4	4	3	5	2	1	3	4	2	5	2	80	28,6%
37	2	3		1	9	2	2	3	1	1	1	1	2		1	3	1		3	1	2	7		2	2	1	1	1	4	56	20,0%
38	2	1	1	2			3	3	2	2	1	1	1	1	3	1	1		2	1	1	2		1			2	3	3	39	13,9%
39				2								1					1		1										3	8	2,9%
40	2	1	1	2				3	1	3			1	1	2	1	2		10		3	7	1		1	4	7	3	56	20,0%	
41	1	1			2	2			1			9	2	3			8				1	6			4		3	2	45	16,1%	
42		1		3	3	1				2					1	5		1			1	6						2	26	9,3%	
43	3	5	2	9	8		2	3	8			2	2	2	2	5	3	2		1	1	3			3	1	1	1	69	24,6%	
44	4	4	4	4	2	1			3	5	1	3	3	3	2	4	1		4	3	3	4		3	3	2	2	1	2	71	25,4%
TOT. ERR. PR. 4	19	28	12	35	28	17	14	24	35	14	16	27	20	24	27	24	6	29	11	18	45	3	9	19	13	15	29	23	584	17,4%	

Resultados absolutos y relativos. Prueba 4

AL FEN.																												TOTAL ERRORES POR FEN.	% ERRORES POR FEN.	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28		
TOT. ERR. REG.	63	71	22	105	97	73	51	81	114	31	44	99	48	58	59	83	17	59	36	47	120	10	33	67	33	47	70	42	1480	14,0%
TOT P.d.uso	51	37	5	70	55	31	5	23	70	10	17	33	16	12	28	27	9	18	29	22	59	12	12	31	13	26	46	16	780	9,2%
TOT ERR. Homen	56	12	8	19	25	26	24	12	28	6	6	16	19	15	22	12	15	30	12	11	28	6	13	12	21	13	11	10	488	31,1%
TOT ERR N.REG	107	49	13	89	80	57	29	35	98	16	23	49	35	27	50	39	24	48	41	33	87	18	25	43	34	37	56	26	1268	
TOT. ABS. ERR	170	120	35	194	177	130	80	116	212	47	67	148	83	85	109	122	41	107	77	80	207	28	58	110	67	84	126	68	2948	
% TOT REG.	14,7%	16,5%	5,1%	24,4%	22,6%	17,0%	11,9%	18,8%	26,5%	7,2%	10,2%	23,0%	11,2%	13,5%	13,7%	19,3%	4,0%	13,7%	8,4%	10,9%	27,9%	2,3%	7,7%	15,6%	7,7%	10,9%	16,3%	9,8%	14,0%	
% TOT N.REG	30,2%	13,8%	3,7%	25,1%	22,6%	16,1%	8,2%	9,9%	27,7%	4,5%	6,5%	13,8%	9,8%	7,6%	14,1%	11,0%	6,8%	13,6%	11,6%	9,3%	24,6%	5,1%	7,1%	12,1%	9,6%	10,5%	15,8%	7,3%	12,8%	
%TOT. ABS.	21,7%	15,3%	4,5%	24,7%	22,6%	16,6%	10,2%	14,8%	27,0%	6,9%	8,5%	18,9%	10,6%	10,8%	13,9%	15,6%	5,2%	13,6%	9,8%	10,2%	26,4%	3,6%	7,4%	14,0%	8,5%	10,7%	16,1%	8,7%	13,4%	

Resultados absolutos y relativos: Palabras con dificultad ortográfica de uso. Palabras homófonas y parónimas.

4.2. Análisis de resultados.

4.2.1. Resultados absolutos

4.2.1.1. Total de errores

Se observará que los resultados reflejan la diversidad de la propia variedad humana. Las cifras oscilan entre 28 errores del sujeto número 22, hasta 212 del sujeto marcado con el dígito 9. La media está en torno a los 107 errores por individuo.

Si porcentuamos dicha cifra en relación a las 785 posibilidades de error que constituyen el plan presentado a los alumnos, obtenemos un dígito de 13.43 % de media en los errores. Sus extremos son 3.57% y 27.04 % en los sujetos aludidos.

Si partimos del presupuesto mencionado anteriormente consistente en iniciar una urgente recuperación en aquellos ítemes en que se haya encontrado un índice de error superior al 10 % (lo cual implica que en algunos de los que se han presentado sólo cinco muestras se exige la ausencia total de errores para considerar superada dicha dificultad ortográfica), concluiremos que este grupo, considerado desde el punto de vista colectivo, necesita de atención especial desde el mismo momento de concluir el diagnóstico.

Desde una perspectiva individual, sólo nueve alumnos están por debajo de la cifra-bisagra, aunque cinco se encuentran muy próximos a ella. Nos restan, por tanto, 19 sujetos que superan la cifra que marca el límite. De ellos, cinco superan el 20% de error (duplican -o están próximos al duplo- la cifra porcentual media del total absoluto de errores); quedan 14 alumnos que, aun estando por encima del 10% de error, pueden seccionarse en dos subgrupos: el de aquellos que se mantienen por debajo del 11% (cinco alumnos), y el de los que se aproxima o supera al 15% (nueve alumnos). Con esto tenemos que, realmente la media de los alumnos de la clase está compuesta por nueve escolares -el tercio del total- que se mueven entre el 6 y el 11%. Los tres grupos resultantes serían

A: Cuatro alumnos por debajo del 6%.

B: Nueve alumnos entre 6% y 11%.

C: Quince alumnos que superan el 11% de error.

Si unimos los dos primeros grupos, comprobaremos que aproximadamente la mitad de la clase se encuentra en situación de extrema gravedad en su devenir ortográfico.

Es explícito el hecho de la amplia heterogeneidad de los alumnos controlados.

Por último, queremos destacar que el índice general de errores de las variables sujetas a reglas ortográficas, y el de las exentas de este condicionante es sorprendentemente similar al que expresa el porcentaje total absoluto; sólo un punto los diferencia.

4.2.2.2. Resultados de errores de variantes sujetas a regla ortográfica.

Las cifras obtenidas en estos terrenos han sido semejantes a las resultantes en los totales absolutos. El índice de error medio en estos terrenos es del 13.95%, lo cual nos indica que nuestros sujetos necesitan pronta recuperación considerados como grupo.

Existe una clara diferencia entre el total de errores de la primera serie en relación con las tres restantes. Entre ellas sobresale especialmente la prueba número tres (18.46%); desde este punto desciende progresivamente desde la cuarta escala (17.38%, lo cual significa un 1.06% de disminución) hasta la prueba cuarta (15.52%, con un 1.86% en relación a la cuarta escala y un 2.94% en relación a la tercera).

Estos resultados nos ponen de manifiesto que la gradación de las dificultades no ha sido el adecuado para nuestros alumnos a lo largo de sus cursos escolares, puesto que, desde esta perspectiva, tendríamos que haber obtenido cifras en orden inverso a como ha sucedido: números progresivamente mayores hasta llegar a la última de las escalas.

4.2.1.3. Resultados de variables no sujetas a regla ortográfica

Este sector es el que ha supuesto más distorsión de las líneas marcadas por el total y el otro grupo de fenómenos que tiene resultados equiparables al global. El punto de partida lo constituye una cifra porcentual muy similar a la de los otros dos. Esto es así porque existen grandes extremos muy diferenciados con respecto a las anteriores. Podríamos estructurar varios grupos:

1. Aquellos sujetos que mantienen cifras muy similares de error en los dos epígrafes: diez individuos (4, 5, 6, 9, 15, 18, 20, 21, 23, 26 y 27).
2. Quienes doblan el número de errores que no atienden a regla con respecto a los que sí se acomodan a ellas: (1, 17, 22). En la misma tónica de más presencia de elementos irregulares pero sin marcar cifras dobles se encuentran los sujetos (19 y 24).
3. Los que representan el caso opuesto al anterior.(3, 8, 14, 16). En esta línea de superioridad, pero sin llegar a duplicar los resultados se encuentran (2, 7, 10, 11, 13, 24, 28). El número de sujetos y los dígitos que obtienen hacen que los resultados totales se inclinen más hacia este extremo.

De la observación de los grupos anteriores deducimos que el grupo que marca la tónica es el primero de ellos. Concluimos de estas cifras que el trabajo escolar en este campo ha sido asistemático, pues sólo el 39.3% de los alumnos armonizan las causas de sus errores en palabras que se atienen a reglas y las que no.

El trabajo con las reglas y el de palabras asistemáticas o no ha sido paralelo, o los alumnos proceden de un entorno social donde la lectura, y por tanto, el autoaprendizaje en el que la fijación de la imagen visual es fundamental, no ha actuado.

4.2.2. Resultados relativos

4.2.2.1. Resultado en cada una de las escalas.

El índice obtenido está en relación con el número de componentes presentados a los alumnos. Esta afirmación necesita comentarios diferenciados:

1º. La primera escala recoge fenómenos ortográficos trabajados en cursos muy tempranos y fácilmente asimilables por los alumnos. Esta es la causa de que el número total de errores haya sido muy bajo en comparación con el resto de escalas.

2º. El grupo formado por las escalas segunda, tercera y cuarta ha sido proporcional al número de ítems, aun siendo la dificultad presentada progresivamente superior. El índice de error medio en estas tres escalas que presentan los fenómenos más difíciles para los alumnos ronda el 17%

3º. La prueba constituida por palabras con dificultad ortográfica de uso presenta un índice de error muy inferior (aproximadamente un tercio) de las mencionadas en el punto anterior; a pesar de que los ítems no se atienen a regla ortográfica. Esto nos induce a pensar que el uso frecuente de los vocablos fija su uso de manera aceptable en la mente de los alumnos.

4º. La última escala representa un grado distinto de dificultad, pues interviene el contexto en la asignación de nexo significante-significado. Las cifras obtenidas duplican el porcentaje de error en relación a las cuatro anteriores y nos pone de manifiesto que este terreno necesita de una labor diferenciada en el terreno escolar.

Con la información precedente podemos concluir que nuestros alumnos obtienen idénticos resultados en el mismo tipo de dificultades que otros de diferentes regiones a la luz de los estudios que pueden tener concomitancias con el presente.

De las dificultades ortográficas que pueden trabajarse en cursos inferiores y que, por lo tanto, podían suponerse superadas, sólo hemos encontrado especiales dificultades esporádicas en ciertos alumnos en los siguientes fenómenos³⁷. Ninguna de ellas supera el índice del

diez por ciento que marcaría la necesidad urgente de recuperación para el grupo de alumnos controlados:

6. güe, güi.	6.97
10. Separar sílabas en palabras sin hiatos ni triptongos	3.57
5. ga, go, gu / gue, gui.	2.86
8. Uso de mayúscula.	2.50
4. za, zo, zu / ce, ci.	2.14
7. r / -rr-.	2.14

Sin embargo, otros no parecen tener especial dificultad:

3. ca, co, cu / que, qui.	1.43
2. Sílabas mixtas	1.07
1. Sílabas directas dobles	0.71
9. -m- antes de b y p.	0.00

Entre los errores que se pretenden corregir en los cursos medios de la actual Educación Primaria tenemos:

11. Tilde en palabras llanas.	32.86
19. Separar sílabas en palabras con hiatos	27.14
15. Tilde en palabras esdrújulas.	23.93
17. Tilde en palabras agudas.	20.36
18. -r- después de l, n, s.	25.00

Sin embargo, otros fenómenos no plantean trabas específicas:

16. -b- en verbos acabados en -bir, -buir y excepciones	6.79
13. h- en palabras que comienzan por hie-, -hue-, hum-.	2.14
12. -b- en el pretérito imperfecto de indicativo de los verbos de la primera conjugación.	1.43
14. -b- seguida de consonante: br o bl.	0.00

En ellas, la que aparece en último lugar iguala las apariciones del fenómeno con más errores de la prueba uno.

En la prueba tres obtenemos:

26.a (preposición) más infinitivo.	31.43
21.-b después de al- y excepciones.	23.57
30.Tilde de las palabras compuestas.	23.57
31.-bundo, -bilidad: Palabras acabadas en...	23.57
25.Palabras homófonas y parónimas de mínima dificultad	22.50
23.-v- después de ad- y en	18.57
32.-h- intercalada	18.46
22.Verbo haber más participio de verbo..	13.57
27.-v-, palabras acabadas en -ava, -ave, -avo, -eva, -eve, -iva, -ive -ivo y excepciones:	11.07
20.-v- en el pretérito perfecto simple de ciertos verbos: estar, tener, andar y sus derivados.	11.43
Por debajo de la cifra de que marca la frontera, encontramos:	
28.-d: Palabras acabadas en...	8.93
29.bu-, bur-, bus-: Palabras que empiezan por...	8.57
24.-z al final de palabra	4.64
En la última prueba:	
35.Tilde en diptongos, triptongos e hiatos.	41,79
36.c / cc: Palabras con..	28,57
44.Palabras homófonas y parónimas de dificultad media.	25.36
43.Tilde diacrítica.	24.64
37 -aje-, -eje-: Palabras con los sonidos...	20.00
40.-ger -gir: Verbos acabados en...	20.00
41.-y / -ll-: Verbos cuyo infinitivo no tiene...	16,07
38.y como representación del fonema vocálico anterior cerrado: conjunción copulativa;	
-y al final de palabra.	13.93
Por debajo de la cifra que representa la frontera de recuperación grupal urgente encontramos los siguientes fenómenos:	
42.-g al final de sílaba.	9,29
33.gen: Palabras con ... en posición inicial, interna o final de palabra. Palabras con	
geo-, -gio, -gía.	5.36

39.i- a principio de palabra: imán, itinerario,...	2.86
34.-illo/a: Palabras acabadas en...	0.71

4.2.2.2. Resultados por fenómenos

Exponemos los resultados de todos y cada uno de los fenómenos que constituyen el presente diagnóstico. Las cantidades se refieren, de nuevo, a cifras porcentuales y se reflejan en orden descendente.

1º. N°. 35. Tilde en diptongos, triptongos e hiatos.	41.79
2º. N°. 11. Tilde en palabras llanas.	32.86
3º. N°. 26. a (preposición) más infinitivo.	31.43
4º. N°. 36. c / cc: Palabras con...	28.57
5º. N°. 19. Separar sílabas en palabras con hiatos	27.14
6º. N°. 44. Palabras homófonas y parónimas de dificultad media.	25.36
7º. N°. 18. -r- después de l, n, s.	25.00
8º. N°. 43. Tilde diacrítica.	24.64
9º. N°. 15. Tilde en palabras esdrújulas.	23.93
10º. N°. 21. -b después de al- y excepciones.	23.57
11º. N°. 30. Tilde de las palabras compuestas.	23.57
12º. N°. 31. -bundo, -bilidad: Palabras acabadas en...	23.57
13º. N°. 25. Palabras homófonas y parónimas de mínima dificultad.	22.50
14º. N°. 17. Tilde en palabras agudas.	20.36
15º. N°. 37. -aje-, -eje-: Palabras con los sonidos...	20.00
16º. N°. 40. -ger -gir: Verbos acabados en...	20.00
17º. N°. 23. -v- después de ad- y en	18.57
18º. N°. 32. -h- intercalada	18.46
19º. N°. 41. -y / -ll-: Verbos cuyo infinitivo no tiene...	16.07
20º. N°. 38. y como representación del fonema vocálico anterior cerrado: conjunción copulativa; -y al final de palabra.	13.93

21º. Nº. 22. Verbo haber más participio de verbo.	13.57
22º. Nº. 20.-v- en el pretérito perfecto simple de ciertos verbos: estar, tener, andar y sus derivados.	11.43
23º. Nº. 27.-v-, palabras acabadas en -ava, -ave, -avo, -eva, -eve, -iva, -ive -ivo y excepciones	11.07
24º. Nº. 42. -g al final de sílaba.	9.29
25º. Nº. 28. -d: Palabras acabadas en...	8.93
26º. Nº. 29. bu-, bur-, bus-: Palabras que empiezan por...	8.57
27º. Nº. 6. güe, güi.	6.97
28º. Nº. 16. -b- en verbos acabados en -bir, buir y excepciones	6.79
29º. Nº. 33.gen: Palabras con ... en posición inicial, interna o final de palabra. Palabras con geo-, -gio, -gía.	5.36
30º. Nº. 24. -z al final de palabra	4.64
31º. Nº. 10. Separar sílabas en palabras sin hiatos ni trip-tongos.	3.57
32º. Nº. 5. ga, go, gu / gue, gui.	2.86
33º. Nº. 39. i- a principio de palabra.	2.86
34º. Nº. 8. Uso de mayúscula.	2.50
35º. Nº. 4. za, zo, zu / ce , ci.	2.14
36º. Nº. 7. r / -rr-.	2.14
37º. Nº. 13. h- en palabras que comienzan por hie- hue-, hum-.	2.14
38º. Nº. 3. ca, co, cu / que, qui.	1.43
39º. Nº. 12. -b- en el pretérito imperfecto de indicativo de los verbos de la primera conjugación.	1.43
40º. Nº. 2. Sílabas mixtas	1.07
41º. Nº. 1. Sílabas directas dobles	0.71
42º. Nº. 34. -illo/a: Palabras acabadas en...	0.71
43º. Nº. 9. -m- antes de b y p.	0.00
44º. Nº. 14. -b- seguida de consonante: br o bl.	0.00

Del orden que observamos en la anterior relación, podemos extraer las siguientes implicaciones:

En primer lugar, que el orden propuesto para los fenómenos trabajados en los distintos niveles que constituyen

no es el ideal, puesto que aparecen entre los primeros puestos de índice de error fenómenos que pertenecen a escalas no correlativas. En concreto nos referimos a variables pertenecientes a la escala número uno que aparecen en lo que debería ser la tercera escala (segundo curso de segundo ciclo de Educación Primaria):

6º. N°. 44. Palabras homófonas y parónimas de dificultad media.	25.36
y a variables pertenecientes a la escala número dos que aparecen en los puestos de cabeza:	
2º. N°. 11. Tilde en palabras llanas.	32.86
5º. N°. 19. Separar sílabas en palabras con todo tipo de dificultad.	27.14
7º. N°. 18. -r- después de l, n, s.	25,00
9º. N°. 15. Tilde en palabras esdrújulas.	23,93
14º. N°. 17. Tilde en palabras agudas.	20.36

Otra posibilidad de interpretación del orden obtenido puede estar constituida por la diferencia de cuidado del profesorado en el trabajo de tales fenómenos, o la existencia de una evaluación deficiente que hiciera volver a incidir sobre tales dificultades no superadas en el proceso de retroalimentación del aprendizaje.

Por el contrario, encontramos fenómenos con escaso índice de error entre los catalogados como más difíciles, pues pertenecen a las pruebas tercera y cuarta. Están en la media de error o en cifras inferiores:

20º. N°. 38. y como representación del fonema vocálico anterior cerrado: conjunción copulativa; -y al final de palabra	13.93,
21º. N°. 22. Verbo haber más participio de verbo.	13.57
22º. N°. 20.-v- en el pretérito perfecto simple de ciertos verbos: estar, tener, andar y sus derivados..,	11.43
23º. N°. 27.-v-, palabras acabadas en -ava, -ave, -avo, -eva, -eve, -iva, -ive -ivo y excepciones:.	11.07

24°. N°. 42. -g al final de sílaba.	9.29
25°. N°. 28. -d: Palabras acabadas en...	8.93
26°. N°. 29. bu-, bur-, bus-: Palabras que empiezan por...	8.57
29°. N°. 33. gen: Palabras con ... en posición inicial, interna o final de palabra. Palabras con geo-, -gio, -gía..	5.36
30°. N°. 24. -z al final de palabra	4.64
33°. N°. 39. i- a principio de palabra.	2.86
42°. N°. 34. -illo/a: Palabras acabadas en...	0.71

En segundo lugar, que es la labor diaria, con las rectificaciones que cada profesional de la enseñanza realiza, la encargada de marcar las dificultades y la velocidad de su presentación, estudio y recuperación. Por ello, el orden que proponemos debe estar bastante cercano al inverso obtenido en el número de errores.

Una tercera implicación está representada por los fenómenos inmersos en las particularidades fónicas de nuestra variedad de habla andaluza. No suponen, a la luz de los datos, problemas especiales de ortografía en los niveles educativos en que nos movemos, a pesar de que el dictado se realizó -como anunciábamos en páginas anteriores del presente trabajo- respetando las peculiaridades de pronunciación del llamado 'andaluz culto'. Así lo indica el hecho de que sólo en el puesto número cuatro encontremos un fenómeno de reducción de consonantes que, por otra parte, se encuentra en otros territorios de la geografía nacional enmarcados entre los fenómenos vulgares de la clasificación sociolingüística:

4°. N°. 36. c / cc: Palabras con...	28.57
mientras que fenómenos que se enmarcan en el mismo criterio aparecen muy por debajo:	
24°. N°. 42. -g al final de sílaba. ,	9.29
25°. N°. 28. -d: Palabras acabadas en...	8.93
30°. N°. 24. -z al final de palabra.	4.64

Esperábamos un resultado mucho peor en el fenómeno que reduce fonemas en nuestra zona seseante. Los resultados han sido muy favorables, puesto que han ocupado un lugar muy lejano de los primeros puestos y ha obtenido un índice error realmente poco significativo:

35°. N°. 4. za, zo, zu / ce , ci.

2.14.

Otros estudios realizados con anterioridad utilizaban otros sistemas de control. Nos referiremos al realizado por Jesús Mezanza López³⁸ en el año escolar 1985/86 en treinta y cuatro centros escolares³⁹. En esta ocasión se usó como fuente de análisis una redacción de tema libre de unas doscientas palabras de extensión. Los resultados reflejaban un índice mucho menor de error. Las causas pueden estar motivadas por el hecho de que nuestras pruebas fuerzan al alumno a enfrentarse con los problemas ortográficos del español, mientras que en las segundas el alumno puede evitarlos, ya que, al tener conciencia de estar siendo encuestados, sortearán las cuestiones que les planteen dudas.

Si utilizamos datos de dicho estudio, observaremos que el índice de cacografías encontrado fue del 4.24%. En esta cifra están incluidos tanto errores referidos a letras y tildes, como a signos de puntuación. De entre ellos podemos entresacar las siguientes informaciones numéricas: la media de errores en letras (20.55%) supera en un escaso 7.4% en términos relativos a la de los signos de puntuación (19.58%). A su vez, las cacografías que tienen su causa en la errónea utilización de las tildes -en mayor número por omisión-, acaparan el 59.82% de los errores.

Un reducido corpus de 25 palabras, que además son de muy alta frecuencia de uso y por lo tanto pertenecientes al vocabulario básico, provocan el 29.9% de los errores ortográficos en letras y tildes.

El segundo aspecto que ocasiona mayor número de fallos consiste en la errónea unión o separación de palabras. Igualmente, se estableció que un 10.94% de alumnos utiliza cacografías (primordialmente en las tildes) al escribir su nombre y apellidos, la denominación de su centro escolar, su localidad o la fecha.

El último dato que utilizamos es el índice de variabilidad de errores entre centros: si la media se colocó en 8.27, el máximo de uno de los centros fue de 15.7 errores de media, mientras que el mínimo fue de 4.4. Las causas que motivan el hecho de triplicar la mayor a la menor pueden ser muy variadas. Nosotros nos inclinamos por considerar que se debe a la zona en las que están enclavados los centros. Suponemos que los centros de las zonas altas o medio-altas se acercarán más a la cifra menor, y viceversa.

5. Valoración personal sobre la puesta en práctica

Presupuestamos que el terreno en el que se circunscribe este trabajo es, estrictamente, la diagnosis de los problemas ortográficos, y nos salimos de las soluciones, sólo enunciadas en titulares páginas más arriba; quien lo suscribe afirma que en los años en los que lo ha puesto en práctica le ha servido para detectar con certitud no sólo la extensión de los problemas ortográficos de los alumnos, sino también su profundidad. Nos referimos al hecho demostrado consistente en la dificultad de constatación sistemática y científica que haga desterrar la afirmación general en los corrillos profesoraes: Este alumno tiene muy mala ortografía.

Con este presupuesto nos encaminamos a dos finales:

Por una parte, martirizaremos al alumno obligándolo a recuperar todos los fenómenos ortográficos, lo cual lo llevará a desistir de su propia autorrecuperación.

Por otra parte, y sobre todo, nosotros los profesionales optaremos por confiar en que la abundante lectura, y sólo esa abundante lectura, ayudará a que el alumno de enseñanza secundaria postobligatoria y universitarios supere sus problemas de expresión escrita, con lo cual nuestra labor de guía queda en suspenso.

Como vemos, las dos posturas que no parten de un conocimiento individualizado del alumno conducen, según creemos, al mismo resultado: Dejar a los alumnos al amparo de sus propias fuerzas y hacer que el avance sea nulo o muy débil.

Si partimos de los objetivos que se pretenden con la enseñanza de la ortografía marcados por la legislación y los manuales de Didáctica de la Lengua al uso, observaremos que uno de ellos perteneciente al sector procedimental (dotar al alumno de técnicas para que puedan usar por escrito correctamente nuevos vocablos) y otro del segmento actitudinal (promover en el alumno el deseo de expresarse por escrito con corrección) se consideran fundamentales para un desarrollo eficaz de nuestra propuesta. J.L. Luceño⁴⁰, incluye, entre otros, un objetivo de la enseñanza de la ortografía que nos parece fundamental puesto que facilitar el aprendizaje de la escritura correcta de un grupo de palabras de uso frecuente e indudable utilidad social debe ser una de las metas más preclaras que dirijan la labor docente en estos terrenos.

Dicho autor, en la misma obra citada nos propone ordenados siete factores que determinan el uso de una ortografía correcta. Esta es la secuencia: pronunciación, conocimiento de las reglas, exactitud lectora, vocabulario, conocimiento sintáctico de la oración simple, comprensión lectora.

El orden propuesto nos facilita la exposición de nuestros criterios.

Con respecto al uso de las reglas ortográficas afirmamos que resulta mucho más eficaz para un buen uso de los signos grafemáticos la impronta que deja en la mente del alumno la imagen de la palabra. El campo visual, desde este punto de vista, juega un papel fundamental en las edades tempranas. Sólo a partir de los once años, momento en el cual los alumnos llegan al inicio del estadio lógico deductivo de Piaget, recomienda J. L. Luceño el trabajo con dichas reglas ortográficas para complementar la fundamental y prioritaria tarea con la lecto-escritura.

Así, los criterios para la selección de las reglas que trabajaremos cuando llegue el momento oportuno serán, según dicho autor, los siguientes: De forma prioritaria, deben tener enunciado fácilmente comprensible y memorizable. Su extensión será la máxima al poseer el menor número de excepciones posibles. Su campo de acción debe distanciarse del de otras reglas. Por último deben tener la capacidad de ser fáciles de inducir por parte de los alumnos.

La puesta en práctica en la clase del trabajo con reglas debe estar precedido por la guía del uso y su habituación. Una tarea escolar que

6. Sugerencias de recuperación

contemple la metodología reiterativa mediante dictados, copias, fichas y juegos se considera fundamental⁴¹.

Para la graduación de las dificultades ortográficas remitimos a nuestras páginas anteriores en las que justificábamos las propias propuestas⁴².

A pesar de todo ello, es necesario comentar afirmaciones compartidas a medias por quien suscribe: *"los hábitos defectuosos de pronunciación causan el error ortográfico. No quiere esto decir que todas las regiones del país hayan de renunciar a su pronunciación peculiar, sino que la didáctica de la ortografía en esas regiones debe crear las necesarias asociaciones fono-grafemáticas, del mismo modo que cuando estudiamos, por ejemplo, lengua inglesa pronunciamos de un modo y escribimos de otro"*⁴³.

En páginas anteriores hemos aludido a la realidad lingüística andaluza como una modalidad diferente -sin ningún tipo de consideraciones valorativas- de la modalidad septentrional del español. Desde este punto de vista, la alusión a hábitos defectuosos no es suscrita por nosotros si nos movemos en el nivel que marcábamos al principio de estas páginas, el andaluz culto. Caso distinto es todo el pensamiento recogido en la segunda mitad de la cita. No sólo asentimos en su contenido, sino que justifica la dedicación a la labor de búsqueda de estrategias docentes apropiadas para nuestras peculiaridades fónicas meridionales. Esta labor, que sepamos, está aún sin hacer.

Queremos terminar estas páginas con unas palabras que tienen una gran dosis de realismo y nos alejan de posibles obsesiones en relación al campo del que tratamos: *"El dominio completo de la ortografía, como sistema gráfico de la lengua, sólo se consigue con el hábito de la lectura asidua, la consulta del diccionario y la práctica de la expresión escrita. También conviene recordar que nadie llega a dominar la ortografía del número infinito de palabras de una lengua -el subrayado es nuestro-. Sólo con el uso real y práctico de la escritura se consolidan los conocimientos y se fijan las normas en la memoria, hasta el punto que se pueden olvidar"*⁴⁴.

Somos partidarios de tratar la ortografía desde una perspectiva de serenidad. Ésta, junto con la certitud de que la personalidad lingüística meridional dificultan la recuperación de las cacografías de nuestros alumnos harán posible la consecución de un progreso lento, pero constante, en la recuperación de los numerosos problemas ortográficos que encontramos los docentes andaluces.

I. MATERIALES QUE FACILITAN UNA POSIBLE RECUPERACIÓN. BIBLIOGRAFÍA.

- ARRIBAS, J., (1985) *Recuperación ortográfica para enseñar secundaria*. Bilbao. Fher.
- BAREBARA, V., (1992) *Ortografía para la reforma* (18 vols.). Barcelona. Miguel A. Salvatella S.A
- BER DEJO, L., (1981) *Vocabulario general de mayor frecuencia investigado por Víctor García Hoz*. Madrid. Ed. Nueva Athenas.
- BURGOS, V., (1992) *Nueva Didáctica de la Ortografía Española*. Madrid. Escuela Española.
- CAMPS, A.; MILIAN, M.; BIGAS, M.; CAMPS, M., (1989) *La enseñanza de la ortografía*. Barcelona. Graó.
- CASSANY, D., LUNA, M. y SANZ, G., (1994) *Enseñar lengua*. Madrid. Graó.
- CODINA, F. y FARGAS, A., (1988) *Proposta de classificació dels errors d'ortografia*. Vic. EUMO.
- ESCARPANTER, J., (1992-1994) *Colección ABC Ortografía Moderna*. Playor. Madrid.
- (1996) *Ortografía práctica*. Madrid. Colección Práctica. Ed. Playor.
- (1996) *Cómo puntuar correctamente*. Madrid. Colección Práctica. Ed. Playor.
- (1997) *Cómo acentuar correctamente*. Madrid. Colección Práctica. Ed. Playor.
- (1997) *Eso no se escribe así: los 1000 errores más frecuentes*. Madrid. Colección Práctica. Ed. Playor.
- (1997) *Cartas a la carta. Técnicas de correspondencia eficaz*. Madrid. Colección Práctica. Ed. Playor.
- (1997) *La letra con arte entra: Técnicas de redacción creativa*. Madrid. Colección Práctica. Ed. Playor.
- FERNÁNDEZ, D., (1995) *Ortografía castellana, método autocorrectivo*. Barcelona. Almadraba.
- (1995) *Orto-juego (imás de 1.000 ejercicios! 10 disquetes de ortografía castellana) (versión Mac. o P.C.)*. Barcelona. Almadraba.
- GALÍ, A. (1926; 1982), *L' ensenyament de l'ortografia als infants*. Barcelona. Barcino.

- GARCÍA, A., (1986) "La lengua española en Andalucía: Problemas en la enseñanza de la Ortografía." en *Cauce* N°. 9 (1986). pp. 209-223.
- GARCÍA, J., (1988) *Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid. Anaya.
- GARCÍA, V., (1955) "La composición escrita", en *Bordón*. N° 51, 1995.
- (1971) *Vocabulario usual, común y fundamental*. Madrid. C.S.I.C.
- GARRIDO, L. y SEGURA, L., () *Cuadernos de Ortografía natural* (6 vols.). Madrid. Magisterio Español.
- GIJÓN, S., (1988) "El vocabulario común de Víctor García Hoz con dificultades ortográficas", en *Apuntes de Educación*. Madrid. Anaya.
- GILI, S., (1977) "Vocabulario ortográfico", en GILI, S., *Ortografía Práctica Española*. Barcelona. Bibliograf.
- GONZÁLEZ, J. A. (1996) *Procedimientos de adjetivación discursiva en hablantes andaluces y sus implicaciones didácticas*. Tesis doctoral. Sevilla.
- GONZALO, L., (1967) "Palabras del vocabulario común y fundamental que presentan dificultades en el número de su frecuencia de Víctor García Hoz", en *Enseñanza de la ortografía*. Madrid. Biblioteca Auxiliar de Educación.
- LAÍNEZ, M., (1995) *Ortografía y expresión escrita*, Bachillerato (cuadernos 1, 2 3.). Salamanca. Anaya.
- LODARES, J., (1987) "Consideraciones ortográficas" en *Cauce* N°. 10 (1987) pp. 265-272.
- LORENZO, M., (1980) *El vocabulario y la ortografía de nuestros alumnos*. Madrid. Cincel-Kapeluzs.
- LUCENO, J.L., (1988) *Didáctica de la lengua española*. Alcoy. Marfil.
- MARTÍNEZ DE SOUSA, J., (1985) *Diccionario de ortografía*. Madrid. Anaya.
- MENDOZA, A., (1988) "La enseñanza de la ortografía", en GARCÍA, J., *Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid. Anaya.
- MESANZA, J., (1988) *Didáctica actualizada de la Ortografía*. Madrid. Santillana.
- (1990) *Inventario Cacográfico del escolar madrileño al final de los estudios básicos*. Madrid. Univ. Complutense.
- (1990) *Palabras que peor escriben los alumnos*. Madrid. Escuela Española.

- (1990) *Vocabulario Básico Ortográfico*. Madrid. Escuela Española.
- (1992) *Taller de Ortografía. Enseñanzas Medias* (4 vols.: 1. Puntuación, 2. Acentuación, 3. Letras, 4. Repaso). Madrid. Casals.
- (1995) *Cómo escribir bien. Ortografía y temas afines*. Madrid. Escuela española.
- (1995) *Taller de Ortografía* (4 vols.). Madrid. Magisterio-Casals.
- MIRANDA, L., (1991) *Ortografía práctica de la lengua española*. Barcelona. Ed. Hernando.
- MIRECKI, G., (1997) *S.O.S., el libro de las abreviaturas y las siglas*. Colección Práctica. Ed. Playor.
- MOSTERÍN, J., (1981) *La ortografía fonética del español*. Madrid. Alianza.
- PÉREZ J., (1986) *Ortografía. (11 vols. y Libro del profesor)*. Valladolid. Ed. Miñón.
- (1984) *Niveles ortográficos en E.G.B.* Tesis doctoral.
- POLO, J., (1974) *Ortografía y ciencia del lenguaje*. Madrid. Paraninfo.
- QUINTANILLA, E. (1987) *Manual de ortografía de la lengua española*. León. Ed. Everest..
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, (1974) "Nuevas normas de aplicación preceptiva desde el uno de enero de 1959.", en *Ortografía. Segunda edición corregida y aumentada*. Madrid. Imprenta Aguirre.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. (1969) *Ortografía*. Madrid. Imprenta Aguirre. 1969.
- (1985) *Esbozo de una gramática de la lengua española*. Madrid. Espasa Calpe. 1985.
- RODRÍGUEZ, D., (1984) "Vocabulario ortográfico en tres niveles", en RODRÍGUEZ, D., *Disortografía. prevención y corrección*. Madrid. CEPE.
- RUIZ, C., (1990) *El duende de las palabras* (4 vols.). Madrid. Akal.
- TIÓ, J., (1993) *Parchís Ortográfico (Instrucciones y juego didáctico)*. Barcelona. Alinco-Aura Comunicación.
- VELASCO, S., (1996) *Cuentos ortográficos* (6 vols.). Boadilla del Monte (Madrid). Edilomas.
- VARIOS, (1995) *Borobil. Carpetas de Ortografía I y II. Juego didáctico*. (Juego didáctico autocorrectivo mediante la comparación de los colo-

res de las fichas de madera con los de las láminas -12 cada carpeta-, colocadas sobre una base circular de madera. Organización fonética y gráfica de la palabra. Ortografía natural de las palabras. Ortografía arbitraria de las palabras.) Irún (Guipuzcoa). Fabril-Narvil.

VARIOS, (1989) *Vocabulario Básico en la EGB*. (3 vols.) Madrid. Espasa Calpe/MEC.

VILLAREJO, E., (1950): "Inventario cacográfico usual del escolar madrileño", en *Revista Española de Pedagogía*, año VII, enero-marzo, nº 29, pp. 31-78.

----- (1946) *Escala de ortografía española para la enseñanza primaria*. Madrid. C.S.I.C, SAN JOSÉ DE CALASANZ.

ZÚGARO, R., (1974) *El tratamiento de la ortografía en la escuela primaria*. B. Aires. Kapeluz.

Notas

1. Zacatecas (Méjico), del 7 al 11 de abril de 1997.
2. Vid: MOSTERÍN, J., (1981) *La ortografía fonética del español*. Madrid. Alianza.
3. Compárese la regularidad en la representación de fonemas en español mediante un único grafema en relación con la lengua inglesa o la presencia de un sólo tipo de acento-tilde en nuestra lengua con respecto al francés.
4. CASSANY, D., LUNA, M. y SANZ, G., (1994) *Enseñar lengua*. Madrid. Graó. p. 415.
5. El sistema descrito en el presente trabajo fue elaborado en 1986 por el que suscribe con materiales extraídos de:
MARTÍNEZ DE SOUSA, (1985) J. *Diccionario de ortografía*. Madrid. Anaya. 1985.
PÉREZ J., (1986) *Ortografía*. Valladolid. Ed. Miñón.
----- (1984) *Niveles ortográficos en E.G.B.* Tesis doctoral.
POLO, J., (1974) *Ortografía y ciencia del lenguaje*. Madrid. Paraninfo. 1974.
REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. (1969) *Ortografía*. Madrid. Imprenta Aguirre. 1969.

----- (1974) *Ortografía. Segunda edición corregida y aumentada*. Madrid. Imprenta Aguirre.

----- (1985) *Esbozo de una gramática de la lengua española*. Madrid. Espasa Calpe.

VILLAREJO, E. "Inventario cacográfico usual del escolar madrileño", en *Revista Española de Pedagogía*, año VII, nº 29. 1950. pp. 31-78.

Posteriormente, ha sido modificado con aportaciones extraídas de publicaciones aparecidas años más tarde, las cuales aparecen en notas al pie de páginas posteriores.

6. PÉREZ J., *Ortografía...*, p. 5.
7. Vid: REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. *Ortografía...*
8. Preferimos esta nomenclatura a la más extendida acento para diferenciar con claridad cuestiones gráficas de fenómenos fónicos.
9. A estas alturas de la exposición, adelantamos ya que un buen conocimiento de los mecanismos de formación de palabras del español es vital para el éxito en el uso de la grafía.
10. Vid: MENDOZA, A., (1988) "La enseñanza de la ortografía", en GARCÍA, J., *Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid. Anaya.
11. CODINA, F. y FARGAS, A., (1988) *Proposta de classificació dels errors d'ortografia*. Vic. EUMO.
12. GALÍ, A. (1926), *L'ensenyament de l'ortografia als infants*. Barcelona. Barcino. 1982
13. Vid: CASSANY, D., op. Cit. pp. 413-414.
14. Ídem. p. 413.
15. Vid: MARTÍNEZ DE SOUSA, J. *Diccionario...* pp. 18-19.
16. A este respecto, nos parece fundamental diferenciar con claridad las características de nuestra modalidad de habla en su variante culta de todas aquellas características que pertenecen al español general en su modalidad diestrática inferior. Quien suscribe este artículo ha tratado sobre dicha cuestión en otro trabajo. Vid: GONZÁLEZ, J. A. (1996) *Procedimientos de adjetivación discursiva en hablantes andaluces y sus implicaciones didácticas. Tesis doctoral*. Sevilla.
17. En posición final no absoluta se convierte en interna por efectos de la fonética sintáctica.
El tratamiento que damos los andaluces a estas consonantes es más

- variado, puesto que est influenciado por el fenómeno de la aspiración y la posible geminación previa. Esta cuestiones estn extensamente tratados en otro artículo que quien suscribe. Vid: GONZÁLEZ, J. A., (1993) "La aspiración: fenómeno expansivo en español. Su importancia en andaluz. Nuevos casos", en *Cauce* n 16, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, 1993. pp. 31-65.
18. En otros términos, haplolia o hapapexia.
19. La mayor parte del material ha sido extraído de:
MARTÍNEZ DE SOUSA, J. Op. cit.
MESANZA, J. (1990) *Inventario Cacográfico del escolar madrileño al final de los estudios básicos*. Madrid. Univ. Complutense.
----- (1990) *Palabras que peor escriben los alumnos (Inventario cacográfico)*. Madrid. Ed. Escuela Española.
----- (1990) *Vocabulario Básico Ortográfico*. Madrid. Ed. Escuela Española.
----- (1992) *Taller de Ortografía. I, 2, 3*. Madrid. Magisterio Casals.
PÉREZ, J. Op. cit.
REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. *Ortografía*. Madrid. ...
----- *Ortografía*. Segunda edición...
----- *Esbozo* ...
VARIOS. (1989) *Vocabulario básico en la EGB. I, II y III*. Madrid. Espasa Calpe/MEC.
VILLAREJO, E. Op. cit.
20. LUCEÑO, J.L. op. cit. p. 108.
21. Vid: GIJÓN, S., (1988) "El vocabulario común de Víctor García Hoz con dificultades ortográficas", en *Apuntes de Educación*. Madrid. Anaya.
22. Entre ellos se encuentran:
BERDEJO, L., (1981) *Vocabulario general de mayor frecuencia investigado por Víctor García Hoz*. Madrid. Ed. Nueva Athenas.
Incluye las 1.000 primeras palabras con dificultad ortográfica de dicho autor.
GARCÍA, V., (1955) "La composición escrita", en *Bordón*. N 51,
----- (1971) *Vocabulario usual, común y fundamental*. Madrid. C.S.I.C.

- GIJÓN, S., (1988) "El vocabulario común de Víctor García Hoz con dificultades ortográficas", en *Apuntes de Educación*. Madrid. Anaya.
- GILI, S., (1977) "Vocabulario ortográfico", en GILI, S., *Ortografía Práctica Española*. Barcelona. Bibliograf.
- GONZALO, L., (1967) " Palabras del vocabulario común y fundamental que presentan dificultades en el número de su frecuencia de Víctor García Hoz", en *Enseñanza de la ortografía*. Madrid. Biblioteca Auxiliar de Educación. Según este autor, el vocabulario común y fundamental está compuesto de 2.181 palabras, L. Gonzalo elige 852 que tienen dificultad ortográfica y las agrupa en 71 series.
- LORENZO, M., (1980) *El vocabulario y la ortografía de nuestros alumnos*. Madrid. Cincel-Kapeluzs.
- Incluye el trabajo de E. Villarejo titulado: *Inventario cacográfico usual del escolar madrileño*. (Vid: VILLAREJO, E., "Inventario cacográfico usual del escolar madrileño", en *Revista Española de Pedagogía*, año VII, enero-marzo, nº 29, pp. 31-78.)
- MESANZA, J., *Inventario...*
----- *Palabras...*
----- *Vocabulario...*
- RODRÍGUEZ, D., (1984) "Vocabulario ortográfico en tres niveles", en RODRÍGUEZ, D., *Disortografía. prevención y corrección*. Madrid. CEPE.
- VARIOS, *Vocabulario...*
- VILLAREJO, E., "Inventario... pp. 31-78.
----- (1946) *Escala de ortografía española para la enseñanza primaria*. Madrid C.S.I.C, SAN JOSÉ DE CALASANZ.
23. MESANZA, J., *Palabras ...* pp. 47-132.
----- (1988) *Didáctica actualizada de la Ortografía*. Madrid. Santillana.
24. MESANZA, J., *Didáctica actualizada...*, y LUCEÑO, J, L. *Didáctica...* pp. 185-187.
25. MESANZA, J., *Palabras ...* , p. 38.
26. Dicho cometido no compete al sujeto de estas páginas tituladas "Diagnóstico...". No obstante, queremos resumir que dicha recu-

- peración viene marcada por la utilización exhaustiva del 'dictado-copia' y de los métodos de recuperación ortográfica que tienen publicadas numerosas editoriales.
27. La base de este apartado puede encontrarse en PÉREZ J., *Ortografía*. Vol. 0... pp. 20-23. Para la confección y ordenación de cada una de las variables, se han utilizado también el resto de los textos citados en el apartado bibliográfico de este trabajo.
 28. LUCEÑO, J. L., op. cit. p. 107.
 29. Vid: LUCEÑO, J. L., Op. Cit.
 30. Ídem p. 110.
 31. ZÚGARO, R., (1974) *El tratamiento de la ortografía en la escuela primaria*. B. Aires. Kapeluz, 1974.
 32. PÉREZ, J., *Ortografía*... pp. 8-11.
 33. Elaboramos las aportaciones de J. Pérez y J. L. Luceño. Vid: PÉREZ, J., *Ortografía*... (Vol. 0), pp. 8-17, y LUCEÑO, J. L., op. cit. pp. 112-113., respectivamente.
 34. En este aspecto debemos tener especial atención para diferenciarlo de su homófono *n* seguido de *v* (enviar).
 35. Dado que los alumnos de la zona en la que nos movemos son seseantes, esta dificultad debe ser trabajada con especial ahínco.
 36. Podemos encontrarla en:
REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. *Ortografía*. Segunda edición... De forma más elaborada en: MARTÍNEZ DE SOUSA, J., Op. cit.
 37. Las cifras están expresadas en términos porcentuales.
 38. MESANZA, J., *Palabras que peor*... pp. 31-40
 39. 1106 alumnos de Madrid capital y provincia.
 40. Vid: LUCEÑO, J.L., Op. Cit.
 41. Vid: LUCEÑO, J. L., Op. Cit. pp. 118-126.
 42. Vid supra: pp. 144-152.
 43. PÉREZ, J. *Ortografía*... p. 5.
 44. CASSANY, D., op. Cit. P. 417.

PROYECCIONES LITERARIAS DE ANDALUCÍA: LA IMAGEN DE LA MUJER EN LOS TEXTOS

Beatriz Hoster Cabo

SUMMARY: *La imagen que cada sociedad tiene de la mujer es el resultado cultural de muchos factores, uno de éstos, y de los más decisivos, el de la Literatura. Presentar y analizar textos literarios que abarcan desde la época de Al-Andalus hasta la actualidad es la meta de este artículo.*

La diversidad de textos literarios seleccionados constituyen una riquísima pinacoteca de retratos multiformes de la mujer en Andalucía. Es tal la cantidad de matices con que, a lo largo de la cultura literaria, se va describiendo la mujer andaluza, que solo desde una lectura pausada podrá captar el lector la sorpresa interesante de este binomio: Andalucía y la Mujer.

The image that each society has of the women is the cultural result of many factors, one of these, and the most decisive, is that of Literature. To present and analyse the different types of women in Andalusia, from literary texts, is aim of the article. This study guides us, from the splendour of the arab-andalusian lyric to contemporary times.

The diversity of literary texts selected makes up a very rich gallery of multiform portraits of the woman in Andalusia. There are so many details throughout literary culture which describe the Andalusian women that only from a slow reading can the reader grasp the interesting surprise of this binomial: Andalusia and the woman.

La imagen que la sociedad actual tiene de la mujer, como de otras realidades y conceptos, no surge de manera espontánea. Al contrario, ésta se va haciendo, fabricando sobre sí misma, recogiendo ideas transmitidas de modo diverso, conceptos e imágenes aparentemente pasados pero que, a modo de herencia, marcan el presente y llegan, incluso, en cierto modo, a crearlo.

Así sucede con la figuración o concepto que la sociedad tiene de la mujer: ¿hasta qué punto es ésta lo que es y en qué medida ésta se ha realizado en función de la idea transmitida de lo que fue y debe ser una mujer?

La literatura ha sido y es uno de los medios en que se han dibujado las más variadas imágenes que componen la sociedad. En las páginas de los textos más distintos se han descrito todas y cada una de las mujeres de Andalucía. Analizar estas imágenes es la cuestión que ahora nos ocupa.

En los más antiguos documentos de nuestra selección el concepto referente a la mujer en Andalucía aparece relacionado con la idea del *amor* y con los comportamientos que de él se derivan. En gran medida, podría decirse que -a través de la contemplación platónica heredada del denominado «amor udrí»- decir *mujer* es como pronunciar la palabra *amor*. La mujer personifica una sensualidad no exenta de un hálito espiritual y de una intensa dulzura que engendra esperanza en aquel que la contempla enamorado. La ausencia de la mujer es la memoria de su recuerdo que le capacita para una nueva presencia.

Así aparece esta caracterización en la *Historia del Abencerraje y la Hermosa Jarifa*:

«... ya yo tenía mi contentamiento puesto en ella, y mi alma, hecha a medida de la suya. Todo lo que no veía en ella, me parecía feo, escusado y sin provecho en el mundo; todo mi pensamiento era en ella. [...] Ya yo la miraba con recelo de ser sentido, ya tenía invidia del sol que la tocaba. Su presencia me lastimaba la vida, y su ausencia me enflaquecía el corazón. Y de todo esto creo que no me debía nada porque me pagaba en la misma moneda.»

El territorio de actuación de la mujer suele aparecer en el ámbito del secreto y de la clandestinidad, alentado por la complicidad de un tercero que enlaza a los enamorados. Más que una figuración icónica - que hay que suponer dentro de los cánones de la belleza oriental: ojos rasgados, pelo negro y tez ebúrnea-, la mujer se significa en los primeros textos como símbolo de la pasión, de la unión amorosa, de la sensibilidad en la libertad y de una sensualidad no reñida con la fidelidad y la honestidad.

Así habla la Hermosa Jarifa:

«-He querido, Abindarráez, que veáis en qué manera cumplen las captivas de amor sus palabras, porque desde el día que os la di por prenda de mi corazón, he buscado aparejos para quitárosla. Yo os mandé venir a este mi castillo a ser mi prisionero, como yo lo soy vuestra, y haceros señor de mi persona y de la hacienda de mi padre debajo de nombre de esposo, aunque esto, según entiendo, será muy contra su voluntad, que como no tiene tanto conocimiento de vuestro valor y experiencia de vuestra virtud como yo, quisiera darme marido más rico, mas yo vuestra persona y mi contentamiento tengo por la mayor riqueza del mundo.

Y diciendo esto bajó la cabeza mostrando un cierto empucho de haberse descubierto tanto. El moro la tomó entre sus brazos y besándola muchas veces las manos por la merced que le hacía, la dijo:

-Señora mía, en pago de tanto bien como me habéis ofrecido, no tengo que daros que no sea vuestro, sino sola esta prenda en señal que os rescibo por mi señora y esposa.

Y llamando a la dueña se desposaron. Y siendo desposados se acostaron en su cama, donde con la nueva experiencia encendieron más el fuego de sus corazones. En esta conquista pasaron muy amorosas obras y palabras, que son más para contemplación que para escriptura» (López Estrada, 1980).

A veces el poeta la describe con alguna especial gracia que la significa: dígame un lunar, la tez blanca, su talle o el cabello.

Umar Ben Umar llora por *La amada* del siguiente modo:

*«Cuantos miran sus ojos, quedan prendados; que el vino
bebe la razón del que lo bebe.*

*Todos temen su mirada, menos ella, pues ¿acaso hace tem-
blar la espada el corazón del que la empuña?*

*Alzóse hacia ella mi vista, mientras lloraba, y vio desatar-
se las nubes bajo el sol de su frente.*

*Recordando su talle, gimo de amor, como las palomas que
lloran sobre las ramas.*

*Su separación ha dejado en mi pecho una negra tristeza,
como las tinieblas vienen cuando se pone el sol»* (García
Gómez, 1982).

La mujer es un don como el propio amor, y para el hombre signi-
fica: en el encuentro, vida, en la separación, muerte, y en el recuerdo,
resurrección. Este espectro o fantasma de la mujer se ubica, casi siem-
pre, por su unicidad con el amor, bien en el espacio cerrado de un
jardín ameno, en la habitación donde yace el lecho voluptuoso, o en el
reflejo de su rostro sobre las aguas del río o del estanque, siendo estas
un elemento tradicional de expresión de la eroticidad.

Más adelante, la poética andaluza de los Siglos de Oro mantiene,
en la relación de la mujer con el amor, el ideal platónico petrarquista.
La amada sigue siendo significada como un ser angelical, intocable,
digna de adoración, pero -curiosamente- esta divinización del amor se
contrapone a la existencia de la pasión, en la que se suele encontrar
algún impulso diabólico.

Veámoslo en el soneto de Fernando de Herrera: *Ardientes hebras
do s'ilustra el oro*:

*«Ardientes hebras do s'ilustra el oro
de celestial ambrosía rociado,
tanto mi gloria sois y mi cuidado
cuanto sois del Amor mayor tesoro.
Luces, qu'al estrellado y alto coro
prestáis el bello resplandor sagrado,*

*cuanto es Amor por vos más estimado
tanto humildemente os honro más y adoro.
Purpúreas rosas, perlas d'Oriente,
marfil terso y angélica armonía,
cuanto os contemplo, tanto en vos m'inflamo.
Y cuanta pena l'alma por vos siente,
tanto es mayor valor y gloria mía;
y tanto os temo, cuanto más os amo» (López Bueno, 1985).*

Esta dicotomía que en relación con la mujer se presenta en la poesía andaluza de los Siglos de Oro muestra también características diferenciales para manifestar al amor-contemplación y al amor-pasión. Al primero corresponde una iconización de cabello rubio, ojos azules, cual reflejo del cielo, rostro pálido -«marfil terso»-, dientes como perlas de oriente. Mientras de la segunda se habla de su color moreno o «moruno». Esta confrontación en la poética petrarquista explica muy claramente la realidad de una mujer andaluza y otra ficcional que -tomando modelos centroeuropeos- vive en la mente del poeta.

La cualificación de estas dos mujeres -la platónica y la pasional- a veces se identifica por los ojos. Es este un rasgo persistente en la descripción de la mujer andaluza a lo largo de todas las épocas. Los ojos claros y serenos son sintomáticos del alma pura, mientras que el color negro denota convulsión, riesgo, misterio y hermosura disminuida. En cualquier caso, los ojos son el espejo del alma de la mujer.

Recordemos el madrigal *Ojos claros, serenos*, de Gutierre de Cetina:

*«Ojos claros, serenos,
si de un dulce mirar sois alabados,
¿por qué, si me miráis, miráis airados?
Si cuanto más piadosos
más bellos parecéis a aquél que os mira,
no me miréis con ira
porque no parezcáis menos hermosos.
¡Ay, tormentos rabiosos!
Ojos claros, serenos,
ya que así me miráis, miradme al menos» (López Bueno, 1985).*

Pero será en el siglo XVIII donde la caracterización de la mujer comience a identificarse por el atuendo y por el comportamiento que la significan como andaluza. La mujer usa mantilla, es aficionada hasta el delirio a la fiesta de los toros y usa de ella para mostrar socialmente su belleza.

El Precostumbrismo las comienza a denominar como «gachís». Son mujeres bravías, dispuestas a usar la navaja por cuestión de celos y no esquivan la pelea barriobajera cuando se encuentra en disputa un hombre. Estas andaluzas del sainete del siglo XVIII son exageradas, gustan del piropo y se proclaman vencedoras cuando «*consiguen esparmar los huesos del hombre*». Por supuesto, la mujer siempre es bella, y quien no cede a su imperio es considerado tronco o piedra.

Esta descripción elabora -en parte- la imagen de esas «cármenes» que van a pulular por el territorio andaluz a lo largo de todo el siglo XIX. Han perdido la intimidad de los pasados tiempos platónicos y su reputación se realiza públicamente y en determinadas funciones sociales.

Así, por ejemplo, Juan Ignacio González del Castillo -en su sainete *El día de toros en Cádiz*- nos cuenta el altercado, en medio de una plaza de toros, entre dos mujeres en apuros económicos que pretenden conquistar al mismo hombre sin reparo alguno. El encuentro fortuito termina del modo siguiente:

«Salen CLARA en la silla, y EUSEBIO al lado.

CLARA.

Hombre,
más poco a poco la marcha;
sin ese zangoloteo.

CARMEN.

(Se pone delante.) Escucha, mula de lanza
(puesto que tu oficio es
romanear a las damas);
dime aquí si esa señora
es pesada o es liviana.

CLARA.
¡Hola! ¿Quién paró la silla?

EUSEBIO.
Se cayó a cuestras la casa.

CLARA.
*¡Digo! ¿Qué osadía es ésta?
¿Qué quiere esa bribonaza
deteniéndome la silla?*

CARMEN.
*Oiga usted, so remilgada;
no le arranco a usted los tufos,
por tener tela cortada
con este endino. (Le embiste.)*

EUSEBIO.
Detente.

CLARA.
*Dejadme, brutos, que salga.
Abrid aquí. (Abren la silla.)*

EUSEBIO.
Óyeme, Carmen.

CARMEN.
*¡Endino!; ¿así me engañabas?
Te he de arañar.*

CLARA.
*¿Dónde está
esa gran picaronaza?*

CARMEN.
Aquí estoy, doña Melindre.

CLARA.
Mire usted bien lo que habla.

CARMEN.
*Pues no salga usted a la calle,
mi señora, con alhajas
ajenas.*

CLARA.
*Los caballeros
acompañan a las damas
en público; y sus mancebas
lo ven, lo saben y callan.*

CARMEN.
*Pues yo mando en el señor,
y no me da a mí la gana
que a nadie sirva de paje.*

CLARA.
*Ya yo me enciendo, ¡caramba!
Múdese usted; que el señor
viene conmigo a la Plaza.*

CARMEN.
*Es usía muy bisoña
para salir a campaña
conmigo; conqué chitito
y tocar la retirada.*

CLARA.
*¿Retirarme? ¿A que si toco
el ataque de las majas,*

*tiene usted sin dilación
que volverme la culata?*

CARMEN.
*Me parece que usted ha sido
halcón antes de calandria.*

CLARA.
*Cabalito; y si lo duda,
le enseñaré aquí las garras
de esta mano.*

CARMEN.
¿A que le pego?

CLARA.
¿A que le corto la cara?

CARMEN.
¿A quién, a mí?

CLARA.
*A usted, so puerca.
(Saca una navaja.)*

TODOS.
¡Señoras; paz, paz!

CARMEN.
Dejarla.

CLARA.
He de beberle la sangre.»

(Bravo Villasante, 1977).

En el sainete, la mujer -desde el punto de vista de su función social- es definida por los hombres como válida para «coser, hacer la comida, lavar, traer niños al mundo y criarlos, acariciar a los hombres y tener garbo». Incluso se le perdona que su excesiva procreación la convierta en «mujer coneja» o «gallina clueca», otorgándosele el título de *reina de la casa*.

Sorprendentemente, la visión de la mujer desde los altos cielos contemplativos en que estuvo colocada en los siglos XVI y XVII llega a alcanzar esta modesta función procreadora; y puede acabar convirtiéndose, finalmente, en causa de discordia y de tragedia.

Otro sainete de Juan Ignacio González del Castillo, *El triunfo de las mujeres*, nos muestra esta otra cara de la mujer. Estas son las quejas de varios maridos que han decidido abandonar a sus mujeres:

«BLAS.
¡Qué mujeres tan molestas!
cuando un hombre las buscaba,
todas se hacían de pencas;
y ahora que ya no queremos
ni mirarlas, se nos pegan
como garrapatas. Vamos
a ver al Alcalde.»

Ante el alcalde justifican su decisión:

«PEDRO.
Cosa es cierta.
¿De qué sirven unos muebles
que tienen siempre revuelta
la sociedad?

BLAS.
Ya se ve;
porque, como son las hembras
animales imperfectos,
tienen tantas tachas...

[...]

DIEGO.
Señor Alcalde, quisiera
no mover los labios; pero,
pues es preciso, usted sepa
que es mi dichosa mujer
la más solemne coqueta
de toda la Andalucía.
En mirándola siquiera
un mozo, pone los ojos
lo mismo que candilejas.

Entonces sigue la risa,
el arqueamiento de cejas,
los gesticos, las guiñadas
y otras doscientas mil muecas.

[...]

BLAS.
Yo, de lo que me querello
es de la naturaleza
de mi mujer. En seis años
que ha que nos unió la Iglesia,
ha dado al mundo diez niños,
que me comen por las piernas,
¡Vaya si estoy aburrido!
En entrando por las puertas,
salen como diez leones,
con tantas bocas abiertas,
pidiéndome pan; los unos
de la capa se me cuelgan,
otros me muerden las manos;
y aun los chicos que gatean,
se pusieron ayer tarde
a chuparme las orejas
de los zapatos. ¡Qué bocas!
Me han hecho vender las prendas
que tenía; y lo que siento
es que ya tiene sospechas
mi mujer de echar de un golpe
lo menos una docena;
conque, por tanto, he resuelto,
antes que cubra la tierra
esa peste de gazapos,
despedir a la coneja.»

(Bravo Villasante, 1977).

Esta constatación de la alienación de la mujer andaluza es valorada en otros textos como una consecuencia de la influencia nociva de determinadas instituciones como la Iglesia Católica. En este punto, habría que anotar que estas características de dependencia y alienación, e incluso de represión sexual que se le critica, sólo serían representativas para aquellos sectores de la población andaluza que se sitúan en esta época -siglos XVIII y XIX- en un espectro político progresista. La consideración de la mujer andaluza como ser perverso que induce al pecado es interpretada por este sector como una superstición derivada de los anatemas eclesiales que la condenan como heredera del pecado de Eva.

Podemos observar cómo José María Blanco White, en sus *Cartas de España* (*Carta Novena*), denuncia esta vinculación de la mujer con la influencia clerical, analizando su onomástica, que -curiosamente- aparece siempre relacionada con una excesiva mariolatría:

«Los títulos dados a las innumerables imágenes de la Virgen María, que suministran los nombres más comunes de nuestras mujeres, darían lugar a los más jocosos juegos de palabras si la costumbre no hubiera hecho olvidar su verdadero significado. Los nombres más repetidos son: Encarnación, Concepción, Visitación, Maravillas, Regla, Dolores, Angustias, Soledad, Natividad, etc. Otros títulos de la Virgen permiten, sin embargo, más agradables asociaciones de ideas, como son Estrella, Amparo, Aurora, Esperanza, Salud, Pastora, Rocío, etc. Pero las palabras, como lo que se dice del camaleón, toman el color de los objetos a que están unidas, y he conocido Dolores y Soledades entre nuestras andaluzas que, de haber sido más numerosas, hubieran producido una verdadera revolución semántica» (Llorens, 1972).

Todo lo anteriormente expresado en la descripción de la idea de *mujer andaluza* -por el sector progresista de este periodo histórico- no significa, en absoluto, que se minusvalore una serie de elementos que se consideran representativos de su personalidad.

El uso de la mantilla, del chapín o del abanico siempre es aceptable si ello no impide que las mujeres sean libres para expresar lo que

este sector considera que es real: su corazón, un corazón sensitivo y luminoso.

«El traje de paseo de las señoras -escribe José María Blanco White en la, Carta Segunda- no admite mucha variedad. A no ser que esté ardiendo la casa, una mujer española no saldrá a la calle sin unas enaguas de color negro [...] y un ancho velo que le cae de la cabeza hasta los hombros y que se cruza delante del pecho a modo de chal, y al que damos el nombre de mantilla. La mantilla es generalmente de seda, guarnecida alrededor con una ancha blonda. En las tardes de verano se pueden ver algunas mantillas blancas, pero ninguna señora se atreverá a usarlas de este color por la mañana, ni mucho menos aventurarse a entrar en una iglesia con tan profano atuendo.

Un vistoso abanico es indispensable en todo tiempo, lo mismo dentro que fuera de la casa. La mujer andaluza necesita tanto el abanico como la lengua. Además, el abanico tiene una gran ventaja sobre el órgano natural del habla: la de transmitir el pensamiento a larga distancia. Así, un buen amigo que está al otro lado del paseo es saludado cariñosamente con un rápido y trémulo movimiento del abanico. Al indiferente se le puede despachar con una lenta y formal inclinación del abanico, que le helará la sangre en las venas. El abanico unas veces oculta risitas y murmullos, otras veces condensa una sonrisa en los chispeantes ojos negros que asoman justamente por encima de él. Un gracioso golpe de abanico reclamará la atención del descuidado y un amplio movimiento ondulante llamará al que está lejos. Un cierto darle vueltas entre los dedos muestra duda o ansiedad, y un rápido abrir y cerrar de sus varillas indica impaciencia o alegría. En perfecta armonía con las expresivas facciones de las mujeres españolas, el abanico es como una varita mágica cuyo poder se siente más fácilmente que se explica.

¿Qué es la mera belleza si se compara con el poder fascinador de una sensibilidad exquisita? Los que son capaces de

sentir este invisible encanto difícilmente encontrarán una cara vulgar entre las jóvenes andaluzas. Puede que sus facciones no agraden a primera vista, pero parece como si cada día se fueran perfeccionando hasta que llegan a ser realmente bellas. Sin las ventajas de la educación, incluso sin perfecciones exteriores, la viveza de su fantasía presta un encanto creciente a su conversación, y su corazón ardiente convierte en muestras de cariño las acciones más indiferentes. Pero la naturaleza, como una madre excesivamente cariñosa, las ha estropeado, y la superstición ha completado su ruina. La actividad de su espíritu se pierde inútilmente por falta de cuidado e instrucción, y la conciencia de su facultad de agradar excita muy pronto en ellas la idea de que en la vida sólo hay una fuente de felicidad. [...] En vez de ser las caprichosas tiranas de los hombres son, por el contrario, sus víctimas. Pocas, muy pocas mujeres españolas y ninguna, me atrevo a decir, entre las andaluzas tienen el poder de ser coquetas. Si lo puedo decir sin cometer un solecismo, este vicio de la coquetería abunda más en nuestros hombres que en nuestras mujeres. Estos, a causa de su vida holgazana y de la situación en que viven, privados de todo estímulo que puede alimentar una honesta ambición por un gobierno ignorante, opresor y supersticioso, malgastan su juventud y parte de su edad madura jugando frívolamente con los mejores sentimientos del sexo débil y emponzoñando las mismas fuentes de la felicidad doméstica por el mero deseo de hacer daño. [...] Nuestros corruptores, nuestros mortales enemigos son la religión y el gobierno» (Llorens, 1972).

Se afirma que la mujer andaluza es ardiente, sentimental, pero dañada por la superstición y por la falta de instrucción a la que está obligada por el sexo masculino. Los ilustrados critican que se fomente en ellas solo la facultad de agradar y se les imponga el matrimonio y la procreación como única fuente de felicidad.

Textos como la *Carta Sexta* de Blanco White describen a una mujer andaluza víctima de la frivolidad de los hombres y del espíritu inquisitorial de la iglesia y del gobierno autocrático.

«Cualesquiera que sean los sentimientos que la originan, lo cierto es que en España hay una especie de cruzada permanente contra el bello sexo, aunque no siempre con el mismo vigor, dirigida por nuestros sacerdotes, a excepción de aquellos que han sido ganados secretamente por el enemigo. El punto de discordia es el derecho reclamado por el clero de regular el vestido de las mujeres, para prevenir una evolución de las artes de agradar que pudiera poner en peligro la paz de la Iglesia. En cuanto aparece una nueva moda el tambor eclesiástico toca inmediatamente a rebato. Son innumerables los sermones que escuché en mis años jóvenes contra el uso de los zapatos de seda en la calle [...], y el llevarlos puestos, especialmente si estaban bordados en oro, fue declarado pecado mortal por los teólogos más sensatos. Sin embargo, la paciencia y la atenta perseverancia con que la Naturaleza ha armado al sexo débil contra la tiranía del fuerte ha conseguido poco a poco la tolerancia de los zapatos de seda, en tanto que, por su parte, el buen gusto ha disminuido el pecado al acabar con los bordados. Pero el demonio de la moda ha suscitado últimamente otra piedra de escándalo al sugerir astutamente a las mujeres que sus faldas eran demasiado largas y ocultaban esos preciosos pies y tobillos que son el orgullo de Andalucía. Las faldas empezaron a encogerse primero por tercios de pulgada, más tarde una costurera atrevida recortó media pulgada de una vez, hasta que al poco tiempo la tierra, antiguo lugar libre de peligros para los ojos consagrados, se encontró totalmente llena de tentaciones. [...]

Los pulpitos habían anunciado frecuentemente una gran calamidad como castigo de la incorregible perversidad de nuestras mujeres y, en cuanto apareció la fiebre, los «pocos escogidos» no dudaron ni un momento cuál era su verdadera causa. Muchas puntadas se descosieron en Sevilla y muchos volantes fueron arrancados por la misma bella mano que días atrás había compuesto sus pliegues previendo alegremente la gracia de sus movimientos. El alfiler, que en España obli-

ga al pañuelo de Holanda a hacer mañana y tarde el pasajero oficio que las camisas y golillas de ustedes hacen por la mañana; ese misterioso alfiler que se mueve diariamente en el tocador, empujado por las contrarias influencias de la vanidad y la delicadeza; el alfiler, que, en resumen, actúa como infalible barómetro de la devoción de nuestras mujeres, se levantó al más alto grado de sequedad, sin que por ello se cortara el progreso de la epidemia» (Llorens, 1972).

Sin embargo, muy pronto los prerrománticos vuelven a retomar una imagen de mujer viva, astuta, cuyo atractivo la hace incomparable. Se dice de ellas que son conflicto para los hombres y que una sola sería suficiente para diezmar a la población masculina.

Así, José Cadalso y Vázquez (en sus *Cartas Marruecas*, Carta XXVI) llega a afirmar:

«La viveza, astucia y atractivo de las andaluzas las hace incomparables. Te aseguro que una de ellas sería bastante para llenar de confusión el imperio de Marruecos, de modo que todos nos matásemos unos a otros» (Tamayo, 1975).

Esta idea de la andaluza perversa, lasciva, provocadora de la discordia y creadora de un ambiente de promiscuidad exótico se retoma plenamente en el período romántico.

Y, curiosamente, el Duque de Rivas -en el drama *Alíatar* relaciona este comportamiento fascinador -que se desarrolla en el territorio del honor, la fama y la honra- con el origen oriental de la mujer andaluza:

«Elvira, Laura y Aliatar.

ALIATAR.

Elvira,
¿será que alguna vez risueño y grato
tu rostro encantador mis ojos vean?
¿Advertiste lo inútil de tu llanto?
¿Conoces que el Destino favorable
con la felicidad te está brindando,
si accedes a mi amor?...

ELVIRA.

Jamás. Mi pecho
os respeta, señor; mas nunca ama-
ros
podrá mi corazón. Soy vuestra
esclava;
mas si place al Destino...

ALIATAR.

Elvira, ¿acaso
os considero yo cual mi cautiva?
¿No sois el dulce objeto que idola-
tro?...

ELVIRA.

Vuestro empeño dejad; tratadme, os
ruego
como esclava, y no más. Ceñid mis
manos
con férreos eslabones y mi cuello
con el yugo cruel. Dadme igual
trato
que a los demás cautivos; exigidme
para rescate mío todo cuanto
pueda saciar vuestra ambición,
pues sólo
cobrar la libertad está anhelando
mi triste corazón»

(Ruiz Lagos, 1989).

El boceto que diseñaba a la mujer bravía se termina de dibujar en el costumbrismo. Definitivamente, se confunde a la mujer andaluza con la maja, superponiendo lo marginal sobre lo general. La maja es fascinadora, es cimbreante, es provocadora, engendra celos y duelos, se presenta icónicamente fumando un corachín, y lleva ya en la liga la famosa navaja que la unirá para siempre con el prototipo *Carmen*.

En el cuadro de costumbres *Pulpete y Balbeja* de Serafín Estébanez Calderón, aparece del siguiente modo:

«Entró una mujer de veinte a veintidós años, reducida de persona, pero sobrada en desenfado y viveza. El calzado limpio y pulido, la saya corta, negra y con caireles, la cintura anillada, y la toca o mantellina de tafetán afranjado, recogida por bajo del cuello y un cabo de ella pasado por sobre el

hombro. Pasó ante mis ojos titubeando las caderas, los brazos en asas en el cuadril, blandiendo la cabeza y mirando a todas partes.»

Tras el umbral encuentra a dos caballeros que simulan pelear, y con resolución firme y segura les dice:

«-¿Y este fregado es por mí?

-¿Y por quién había de ser?; porque yo..., porque nadie.... porque ninguno... -respondieron a un tiempo.

-Escuchedes, caballeros -dijo ella-. Por hembras tales cuales yo y mis pedazos, de mis prendas y descendencia, hija de Gatusa, sobrina de la Méndez y nieta de la Astrosa, sepan que ni estos son tratos, ni contratos, ni cosas que van y vienen, ni nada de ello vale un pitoche. Cuando hombres se citan en riña, nade el andelgue y corra la colorada, y no haber tenido aquí a la hija de mi madre, sin darle el placer de hacer un floreo en la cara del otro. Si por mí mentían pelea, pues nada de ello fue verdad, hanse engañado de entero a entero, que no de medio a mitad. A ninguno de vos quiero. Mingalarios, el de Zafra, me habla al ánima, y él y yo os miramos con desprecio y sobrejo; adiós, blandengues, y si queréis, pedid cuenta a mi don Cuyo.

Dijo, escupió, mató la salivilla con el piso del zapato, encarándose a Pulpete y Balbeja, y salió con las mismas alharacas que entró» (González Troyano, 1985).

Esta descriptiva retoma una serie de rasgos que ya fueron apuntados en la narrativa picaresca. La maja, como las peculiares sevillanas cervantinas, aparte de ser versadas en el lenguaje de germanía, son también diestras en el arte de bailar y danzar.

De tal manera presentó Miguel de Cervantes a *La gitanilla* de sus *Novelas ejemplares*:

«[...] Parece que los gitanos y gitanas solamente nacieron en el mundo para ser ladrones: nacen de padres ladrones, críanse con ladrones, estudian para ladrones, y, finalmente,

salen con ser ladrones corrientes y molientes a todo ruedo, y la gana del hurtar y el hurtar son en ellos como accidentes inseparables, que no se quitan sino con la muerte. Una, pues, desta nación, gitana vieja, que podía ser jubilada en la ciencia de Caco, crió una muchacha en nombre de nieta suya, a quien puso [por] nombre Preciosa, y a quien enseñó todas sus gitanerías, y modos de embelecocos, y trazas de hurtar. Salió la tal Preciosa la más única bailadora que se hallaba en todo el gitanismo, y la más hermosa y discreta que pudiera hallarse, no entre los gitanos, sino entre cuantas hermosas y discretas pudiera pregonar la fama. [...]

Salió Preciosa rica de villancicos, de coplas, seguidillas y zarabandas, y de otros versos, especialmente de romances, que los cantaba con especial donaire» (Sieber, 1980).

Durante el período romántico la vinculación de la andaluza con la fiesta de toros es total; y ella participa de los propios tópicos que se aplican a la fiesta: para Fernán Caballero -como expresa en *La Gaviota*- son pasionales, ardientes, frenéticas, inquietas, placenteras.

El carácter temperamental del período romántico a veces aparece templado en algunos elementos externos de su comportamiento por influjo de la moralidad burguesa. No obstante, aun cuando a la mujer se le devuelva su hermosura sosegante -su comportamiento externo retenido-, sigue siendo provocadora y símbolo de la tentación que debe ser evitada.

La mujer andaluza como maga o hechicera que penetra en el corazón del hombre con su poder fascinante, con su ardiente mirada sensualmente controlada, atempera en cierto sentido el majismo que, en cualquier caso, es la concepción que sigue siendo predominante.

No obstante, la idea de esta mujer burguesa que conserva elementos elaborados en la época romántica, subraya en ella características propias del estrato social que la describe. Es hacendosa, calculadora, aseada y pulcra, hogareña, sabe usar las artes de la mujer y devota sin ser religiosa.

No es, por tanto, una concepción generalizada, sino la que se acuña para representar a la mujer de una determinada clase social, la

burguesa. Uno de los máximos exponentes, *Pepita Jiménez*, de Juan Valera (1979):

«No se puede negar que la Pepita Jiménez es discreta: ninguna broma tonta, ninguna pregunta impertinente sobre mi vocación y sobre las órdenes que voy a recibir dentro de poco han salido de sus labios. Hablé conmigo de las cosas del lugar, de la labranza, de la última cosecha de vino y de aceite y del modo de mejorar la elaboración del vino; todo ello con modestia y naturalidad, sin mostrar deseo de pasar por muy entendida.»

Otros textos de la narrativa realista describen a la mujer como viva y ardiente, pero no vanidosa. Se dice que el fuego de su alma, al casarse, se convierte en ternura y abnegación. Exige que se la ame, no que se la adorne. Se justifica -por la tradición árabe- el hecho de que la mujer casada viva casi siempre retirada. No se concibe que frecuente con toda libertad, como en otras ciudades europeas, los saraos, paseos y teatros. Se subraya que el orgullo de la esposa es ser amada por su marido, al que perdona todo tipo de faltas e, incluso, se enorgullece de que éste sea «una mijita calavera». Esto no impide que se reconozca que -todavía- queda en ella algo de odalisca.

De tal modo la concibe Armando Palacio Valdés, en *La hermana San Sulpicio* (una de *Las tres novelas andaluzas*):

«[...] El comandante hizo una defensa acabada y fogosa de la mujer sevillana. Según él, ésta es viva y ardiente, pero no vanidosa, lo cual suprime uno de los grandes incentivos, acaso el más capital, que la mujer tiene para caer. El fuego de su alma, al casarse, se convierte en ternura y abnegación. Exige que se la ame, no que se la adorne. El lujo en Sevilla no fascina, como en otras partes, al sexo femenino, y es porque la pobreza no se considera ridícula; la mantilla es una prenda que las iguala a todas. Aquí no se siente la diferencia de clases. La joven más encopetada por su nacimiento y fortuna alterna de igual a igual con otras muchachas que viven

del modesto sueldo de su padre. Luego, por la tradición árabe quizá, la mujer casada vive casi siempre retirada. No se concibe que frecuente con toda libertad, como en las grandes capitales, los saraos, los teatros y paseos. El orgullo de la esposa es ser amada por su marido. Si éste es una mijita calavera, se me figura que le quiere más. Dicen que hay en ella algo de odalisca todavía; pero con una mujer que no exige más que se la acaricie tiernamente al llegar a casa, la vida es muy fácil y muy dulce.»

Otros textos del mismo Palacio Valdés -*Los majos de Cádiz* en esta ocasión- subrayan la gracia de la charla andaluza, que le presta a la mujer un dulce acento persuasivo y un tono muchas veces melodioso.

«Era una muchacha de pocas carnes, morena también, de nariz un poco larga, boca pequeña, ojos negros expresivos y hermosa cabellera, cuyos rizos le caían por la frente en gracioso desgaire. A esto contribuía el que la joven, o por coquetería o por distracción, no quitaba la mano de ellos atusándolos, retorciéndolos, martirizándolos sin tregua, lo mismo cuando hablaba que cuando escuchaba. Ambas cosas hacía con rara perfección. Cuando guardaba silencio parecía la estatua de la atención. Con la cabeza echada hacia atrás, paseaba sus ojos vivos de uno a otro interlocutor, absorbiendo sus palabras, su actitud y sus gestos como si tratase de fijarlos en la memoria para siempre. Cuando hablaba, sus palabras fluían de la boca raudas, interminables, con un dulce acento persuasivo que cautivaba y adormecía. El gracioso dejo de su charla andaluza, realzado por una voz melodiosa como pocas, obligaba a escuchar con placer las mil sentencias y graves consideraciones en que abundaba su discurso.»

Esta conceptualización significativa de una clase exclusiva comparte su existencia con la pervivencia de otra más generalizada que -por obra de los viajeros románticos- vuelve de nuevo a retomar los tópi-

cos marginales del costumbrismo. Hay que afirmar que son éstos los que contribuyen, en gran medida, a dar forma física a actitudes y comportamientos que hasta ahora no se habían integrado en una forma determinada.

A partir de ahora, la mujer andaluza -prototipo de una raza- presenta ojos rajados, largas pestañas, cabellos endrinos, dientes de perla, frente alta y combada, nariz fina tendiendo un poco a aguileña, labios de rubí, proporciones incomparables en sus hombros y brazos, muñecas finas, manos y pies pequeños. Todo ello lo describe Richard Ford, en un fragmento de su *Guía para viajeros por España* («Los andaluces»), como propio de su garbo, de su desenvoltura y de su fascinación. Y también Thèophile Gautier, en el texto sobre «La mujer sevillana», del *Libro de viajes por España*:

«Las mujeres, tocadas y envueltas en grandes mantones escarlatas que enmarcaban maravillosamente sus rostros morunos, caminaban rápidamente arrastrando tras de sí algún chiquillo enteramente desnudo o en camisa. Los hombres, embozados en su capa o con la chaqueta al hombro, apresuraban el paso y, cosa curiosa, toda esta multitud iba al mismo sitio, es decir, hacia la Plaza de Toros.

[...] Las mujeres de Sevilla justifican su reputación de belleza: se parecen casi todas, como suele suceder en las razas puras y de un tipo marcado. Sus ojos rajados hasta las sienes, guarnecidos por largas pestañas morenas, hacen un efecto de blanco y negro desconocido en Francia. Cuando una mujer o una mocita pasa cerca de vosotros baja lentamente sus párpados y después los levanta súbitamente y os lanza en el rostro una mirada de un resplandor insostenible, hace un juego de pupila y baja de nuevo las pestañas. Sólo Amany, la sagrada bailarina india, cuando bailaba la danza de las palomas, puede dar una idea de estas miradas incendiarias que el Oriente ha legado a España. No tenemos palabras para designar ese juego de pupilas: ojear falta en nuestro vocabulario. Estas miradas de una luz tan viva y tan brusca, que casi turban a los extranjeros, no tienen sin embargo nada de especialmente significativo, y se dirigen con indife-

rencia sobre cualquier cosa: una joven andaluza mirará con estos ojos apasionados una carreta que pasa, un perro que corre, niños que juegan al toro. Los ojos de los pueblos del Norte son apagados y vacíos al lado de éstos: el sol no ha dejado en ellos nunca su reflejo.

Los dientes, cuyos caninos son muy puntiagudos, y que parecen por su brillo a los de los perritos de Terranova, confieren al sonreír de las jóvenes sevillanas algo de árabe y de salvaje, de una originalidad extrema. La frente es alta, combada, lisa; la nariz fina, tendiendo un poco a aguileña; la boca, muy coloreada. Desgraciadamente, el mentón termina, a veces, con una curva demasiado brusca un óvalo divinamente comenzado. Los hombros y los brazos, un poco delgados, son las únicas imperfecciones que el artista más exigente podría encontrar en las sevillanas. La finura de las muñecas, la pequeñez de las manos y de los pies no dejan nada que desear. Sin ninguna exageración poética, se encontrarían sin dificultad en Sevilla pies de mujer que caben en la mano de un niño. Las andaluzas están muy orgullosas de esta cualidad y se calzan en consecuencia: de sus zapatos a los borceguíes chinos la distancia no es grande» (Bernal, 1985).

Otros viajeros, como Latour -en su *Viaje por Andalucía*-, subrayan sus cabellos negros, adornados por una rosa, que produce en su rostro un encanto singular. Se pinta su persona adornada por una gracia insolente, con mirada fatal, cual «musa del destino». Elementos imprescindibles del atuendo de esta mujer serán la mantilla y el abanico, que se describen como prendas nacionales de Andalucía.

«De aquel fondo que era realmente un cuadro, se destacaba una cara cuya atrevida expresión sorprendió: era una joven vestida con un modesto traje; haciendo las veces de mantilla, llevaba en la cabeza una especie de chal hecho jirones. A un lado de sus negros cabellos iba prendida al desgairre una rosa un tanto mustia que daba a su perfil, curtido y

llo de carácter, un encanto singular. En todo el conjunto de su persona había no sé qué gracia insolente y al animarse su mirada adquiría el aspecto de una musa del destino. Aquella mirada seguía con una admiración mezclada de ironía a todas las compuestas damas que entraban en el baile. [...] Todo en aquella arrogante figura, hasta su brazo apoyado en la cadera, como el asa de un vaso antiguo, representaba para mí el tipo perfecto del ideal que el baile no pudo ofrecerme. Comprendiendo que al fin había encontrado a la andaluza, y muy orgulloso de mi descubrimiento, grabé en mi recuerdo esta imagen de una raza que creí perdida.

[...] No tardé en encontrar por todos lados esa mirada siempre risueña, esos cabellos alisados, esos dientes luminosos, esas posturas insolentes, y si Monsieur de Valon no lo hubiera dicho tan indiscretamente, puede que yo mismo no me hubiese fijado en el pie de la andaluza que aunque pequeño es algo rechoncho, pero ¿qué importa?; el abanico que maneja con tanta viveza y gracia; la mantilla, en la que se oculta para surgir inesperadamente, captan y retienen sobre todas las cosas la atención y la mirada.» (Custodio, 1954)

El propio novecentismo es incapaz de liberarse de esta imagen grabada en el período romántico y Ortega -en su *Teoría de Andalucía*- vuelve a señalar como distintivo de la mujer andaluza sus ojos negros -«sevillanas de ojos nocturnos»-, su violencia pasional y su cosificación por parte del hombre como primer objeto de contemplación.

Sin embargo, los noventaiochistas, de dentro y de fuera de Andalucía, desechan esta imagen tópica y proyectan la sombra de la mujer trabajadora sobre el requemante muro blanco. Retoman la imagen de las mujeres alienadas que habían denunciado los ilustrados y todos los tópicos marginales de los románticos son valorados como expresión de gallardía y de gracia extraordinaria. Los ojos negros, la flor en el pelo o el taconeo rítmico y ligero no es provocación ni perversidad, sino manifestación espontánea del sentido innato de la armonía.

Para Azorín, en *La Andalucía trágica*, adquieren vida en una mujer de nombre simbólico:

«Y Consolación me hace pasar al comedor; si no temiera yo ser impertinente, volvería a decir que Consolación anda con una gallardía, con una gracia extraordinaria, y, sobre todo, que cuando sirve a la mesa, cuando os quita un plato de delante para llevárselo, da una vuelta rápida y elegante, que hace que su vestido revuele un poco y aparezca un pie breve, agudo, enarcado, sobre un tacón enhiesto. Yo voy comiendo, y mientras tanto, miro a Consolación; así, la comida transcurre rápidamente, como en un soplo» (Cruz, 1975).

Para José Andrés Vázquez, en *La ciudad sin alma. Visión de un pueblo andaluz*, las calles solitarias de «la ciudad blanca», que «sólo parece estar habitada por el Sol», «*apenas si las cruzan de vez en vez una mujer con su cántaro sobre el cuadril o el esqueleto andante de un perro vagabundo entrando en tal vivienda, saliendo de cual otra*».

«Cuando llega la noche, la ciudad se anima transitoriamente; en las puertas de las casas se forman los corrinchos de viejas comentaristas y en las rejas los novios susurran la amorosa canción de todos los días mientras guiñan burlonas las estrellas; en la acera del presuntuoso casino los hombres leen los periódicos superficialmente; en la plaza se esfuerza la música por rociar la delicadeza de un sentimiento sobre las almas dormidas; la terraza del paseo, plantado de acacias que se secarán, como se secaron los jardincillos, y las platabandas, y los macizos de evónimos, y las yedras, recibe el peso blondo de los cuerpecitos gráciles de las nenitas que ya saben amar y no saben a quién, y se pasan la noche dando vueltas alrededor de la fuente de mármol, cuyos chorros rezan la oración eterna de la fuente» (Ruiz Lagos, 1984).

La tradicional copla andaluza agrega al retrato de la mujer su idea de dignidad y honradez amorosa, su incondicional dependencia abso-

luta del amor, su entrega, su soledad sin el hombre, su fidelidad y, sobre todo, ese signo fatídico que crea su pena, de la que debe liberarse como una purificación.

Así dicen las coplas de Rafael de León, *Y sin embargo te quiero* y *La zarzamora*:

*«Me lo dijeron mil veces,
mas yo nunca quise poner atención.
Cuando vinieron los llantos
ya estabas muy dentro de mi corazón.*

*Te esperaba hasta muy tarde,
ningún reproche te hacía;
lo más que te preguntaba
era que si me querías.*

*Y bajo tus besos en la madrugada,
sin que tú notaras la cruz de mi angustia
solía cantar:*

*Te quiero más que a mis ojos,
te quiero más que a mi vida,
más que al aire que respiro
y más que a la madre mía.*

*Que se me paren los pulsos
si te dejo de querer,
que las campanas me doblen
si te faltó alguna vez.*

*Eres mi vida y mi muerte,
te lo juro, compañero,
no debía de quererte (bis)
y sin embargo te quiero»* (Acosta et al., 1994: 203).

*«En el Café de Levante, entre palmas y alegría,
cantaba La Zarzamora;
se lo pusieron de mote porque dicen que tenía*

los ojos como la mora.

*Le habló primero a un tratante -y olé-
y luego fue de un marqués
que la llenó de brillantes -y olé-
de la cabeza a los pies.*

*Decía la gente que si era de hielo,
que si de los hombres se estaba burlando,
hasta que una noche con rabia de celos
a La Zarzamora pillaron llorando.*

*¿Qué tiene La Zarzamora
que a todas horas llora que llora
por los rincones?*

*Ella que siempre reía
y presumía de que partía
los corazones.*

*De querer hizo la prueba
y un cariño conoció,
que la trae y que la lleva
por la calle del dolor.*

*Los flamencos del colmado
la vigilan a deshora,
porque se han empestillado
en saber del querer desgraciado
que embrujó a La Zarzamora» (Acosta et al. 1994: 190).*

Llegamos, así, hasta la época contemporánea, en que la expresión literaria de la compleja realidad de la mujer escoge diversos caminos.

Juan Goytisolo transcribe la carta de una madre almeriense en *La Chanca*:

«Almería, 15 de mayo de 1953.

*Tu estimada madre ha recibido la postal de Grenoble de su
querido hijo pues bien no sabes la alegría inmensa que he
tenido porque le dices muy querida madre y ella te responde
hijo de mi corazón.*

Porque mi hijo lo tengo puesto dentro de mi corazón y al sabé que estás bien tu madre goza de alegría pues bien hijo mío esta carta que sale de Almería derecho a Grenoble es porque abrace a todos los hijos de las potencias extranjeras que se hallen aquí lo mismo que tu i un fuerte abrazo a los hijos de la Francia que te amen con cariño porque tu madre se encuentra dichosa al ver que en Grenoble te han dado trabajo.

Cada vez que me voy a dormir pienso y sueño contigo y muchas veces por la mañana digo a mi hijo de mi corazón que vaya a trabajá i tu te encuentras en Grenoble tu madre en Almería.

Esta voz tan buena y querida es de tu cariñosa madre Grenoble se encuentra tu hijo y se que se encuentra bien la pena de mi corazón se ha vuelto alegría para que sepas hijo mío que tu madre te quiere mucho pues yo estoy bien de salud como deseo a mi hijo.

Sin nada más que decí recibirás un fuerte abrazo de tu madre.

TERESA» (Goytisolo, 1983: 51-53).

Junto a la imagen más dramática conviven las modernas «lolitas» de Manuel Mora, mucho más versátiles y frívolas, o aquella otra mujer considerada como el descanso del guerrero, el alivio del moribundo, y la reina y señora de la casa y los hijos en la novela de Alfonso Grosso.

Habría que cuestionar si estas imágenes que hasta ahora han aparecido sobre la mujer han podido -y aún pueden- reflejar la realidad de la mujer andaluza. Quizás todas lo sean algo y ninguna lo es del todo. Afortunadamente, no podemos decir que haya una exclusiva mujer representante de lo andaluz.

Podemos concluir, pues, con que estos retratos literarios nos han ofrecido una perspectiva interesante de esa realidad compleja y difícil, resultado -esta vez sí- de un intrincado proceso de intercambio cultural que ha conjugado la personalidad de los habitantes de Andalucía desde hace siglos.

- UMAR BEN UMAR: *La amada*. Ed. GARCÍA GÓMEZ, Emilio (1982): Poemas arábigo-andaluces. Madrid. Espasa Calpe, p. 117.
- *Historia del Abencerraje y la Hermosa Jarifa*. Ed. LÓPEZ ESTRADA, Francisco (1980): *El Abencerraje. Novela y romancero*. Madrid. Cátedra, pp. 112-125.
- HERRERA, Fernando de: *Ardientes hebras do s'ilustra el oro*. Ed. LÓPEZ BUENO, Begoña (1985): *Gozos poéticos de humanos desengaños. Poesía andaluza de los siglos de oro*. Sevilla, Biblioteca de Cultura Andaluza, p. 65.
- CETINA, Gutierre de: *Ojos claros, serenos*. Ed. LÓPEZ BUENO, B. (1985): Op. cit., p. 29.
- CERVANTES, Miguel de: *La gitanilla*. En: *Novelas ejemplares*. Ed. SIEBER, Harry (1980): Madrid, Cátedra, pp. 61-63.
- GONZÁLEZ DEL CASTILLO, Juan Ignacio: *El día de toros en Cádiz*. Ed. BRAVO-VILLASANTE, Carmen (1977): *El café de Cádiz y otros sainetes*. Madrid, Magisterio Español, pp. 93-114.
- GONZÁLEZ DEL CASTILLO, Juan Ignacio: *El triunfo de las mujeres*. Ed. BRAVO-VILLASANTE, Carmen (1977): Op.cit., pp. 217-235.
- BLANCO WHITE, José María: *Carta Segunda*. En: *Cartas de España*. Ed. LLORENS, Vicente (1972). Madrid, Alianza Editorial, pp. 53-74.
- BLANCO WHITE, José María: *Carta Sexta*. Ed. LLORENS, V. (1972): Op. cit.. Madrid, Alianza Editorial, pp. 169-173.
- BLANCO WHITE, José María: *Carta Novena*. Ed. LLORENS, V. (1972): Op. cit.. Madrid, Alianza Editorial, p. 249.
- CADALSO Y VÁZQUEZ, José: *Carta XXVI*. En: *Cartas Marruecas*. Ed. TAMAYO Y RUBIO, Juan (1975). Madrid, Espasa-Calpe, pp. 74-78.
- RIVAS, Duque de (Ángel Saavedra): *Aliatar*. Acto Primerio, escena cuarta. Ed. RUIZ LAGOS, Manuel (1989). Sevilla, Biblioteca de la Cultura Andaluza, pp. 96-101.
- ESTÉBANEZ CALDERÓN, Serafín: *Pulpete y Balbeja*. Ed. GONZÁLEZ TROYANO, Alberto (1985): *Escenas Andaluzas*. Madrid, Cátedra, pp. 57-65.
- CABALLERO, Fernán (Cecilia Böhl de Faber): *La Gaviota*. Ed. RODRÍGUEZ-LUIS, Julio (1972). Barcelona, Labor, pp. 282-288.
- VALERA, Juan (1979): *Pepita Jiménez*. Buenos Aires, Losada, pp. 22-23.

BIBLIOGRAFÍA
(en orden cronológico)

- PALACIO VALDÉS, Armando (1995): *La hermana San Sulpicio*. En: *Las tres novelas andaluzas*. Prólogo de J.L. Campal. Oviedo, Grupo Editorial Asturiano, p. 215.
- PALACIO VALDÉS, Armando (1995): *Los majos de Cádiz*. En: *Op. cit.*, p. 246.

LOS MATERIALES DIDÁCTICOS EN EDUCACIÓN FÍSICA

Juan Carlos Fernández Truán



SUMMARY: *El presente estudio pretende ampliar el conocimiento actual sobre materiales didácticos empleados en las clases de Educación Física; para ello, se ha realizado un estudio que persigue conocer como se insertan los medios y materiales en la práctica docente de la Educación Física y cual es su presencia en los centros, situándose en el contexto geográfico de la provincia de Sevilla y en el nivel educativo del segundo ciclo de E.S.O. y EE.MM. (B.U.P. y F.P.), a fin de establecer las actuales necesidades reales de los centros, con vistas a su futura unificación en centros de Secundaria.*

The present study pretends to enlarge the current knowledge on material employed in the classes of Physical Education; A study has been carried out that tries to find out how resources and materials are inserted in the educational practice of Physical Education and what its presence in the centres is, locating it in the geographical context of the county of Seville and in the educational level of second cycle of E.S.O. and EE.MM. (BUP and FP), in order to establish the current real necessities of the centers with views to their future unification in Secondary.

Planteamiento de la investigación

Resulta muy complejo situar el presente estudio en alguna línea exclusiva de investigación, por lo que creemos que más bien comporta elementos y peculiaridades de varias de ellas. En concreto, nos vamos a centrar por una parte en la perspectiva económica, puesto que estudiaremos aspectos referidos al estado de conservación de los medios y materiales, disponibilidad, grado de utilización, etc.; es decir, aspectos que pueden centrarse en cuestiones que podrían entrar dentro del coste-beneficio.

Por otra parte, nos situaremos también en una perspectiva curricular (Castaño, 1994), puesto que nos interesan cuestiones claramente referidas a la utilización didáctica que hacen los profesores de los medios existentes en los centros, así como de las opiniones y actitudes que muestran hacia los materiales de que disponen y las necesidades que manifiestan.

Hace algún tiempo, Cabero (1990) afirmaba que en comparación con otras problemáticas del campo de la didáctica, existía una cierta "marginación" de la investigación en medios y materiales de enseñanza. Sin embargo, al referirnos al contexto de la Educación Física el tema es aún más preocupante, a pesar de que en los últimos años han aparecido bastantes estudios sobre medios y materiales específicos de Educación Física, puesto que las investigaciones sobre este tema siguen siendo escasas, lo que ha motivado que las estrategias de investigación sobre esta materia sean también poco numerosas. Por ello, a la hora de buscar diseños metodológicos sobre el tema, no hemos podido encontrar líneas contrastadas en este mismo campo, teniendo que emplear diseños característicos de otras áreas de conocimiento, con el consiguiente riesgo al extrapolar datos de contextos muy diferentes a la Educación Física.

En cuanto a las investigaciones existentes sobre los materiales didácticos específicos de Educación Física, que tienen forzosamente que servirnos de referencia, caben señalar los realizados por: Gaskin (1989) sobre el uso del material en los programas deportivos de las escuelas; Herkowitz (1979) sobre el diseño y construcción de materiales didácticos; Gramza (1976) sobre las posibilidades de los materiales didácticos como generadores de acción; Simonet (1985) y Kerr (1982), que determinaron que los materiales deben ser capaces de dar

constantemente nuevas informaciones para poder continuar generando nuevas acciones; Loughlin, C. y Suiwa, J. (1990) sobre la distribución de los materiales didácticos en los espacios de aprendizaje.

Sin embargo, la casi totalidad de estos estudios sobre materiales de educación física, suelen referirse a períodos de edades propios de la enseñanza Primaria, Infantil o Preescolar y no al nivel de Secundaria.

En cuanto a las investigaciones sobre materiales de Educación Física realizadas en nuestro contexto, son de destacar los trabajos realizados por Roca (1986) y Echevarría (1986) sobre la influencia que tienen el volumen y el tamaño de los materiales didácticos en las respuestas motrices de los escolares; Ruiz Pérez (1988) sobre consideraciones didácticas para la fabricación de materiales de Educación Física; Hernández Vázquez, J. (1990) sobre clasificaciones de materiales de Educación Física en función de los procesos de aprendizaje; Blández (1994) sobre la construcción y presentación de ámbitos de aprendizaje mediante la organización de los espacios y los materiales; Ruiz Alonso (1991), Caja Aracil (1993) y Jardi y Rius (1990) sobre los materiales alternativos y Ruiz Pérez (1988 y 1993) sobre los materiales necesarios para desarrollar las conductas motrices.

En resumen, podríamos decir que los estudios sobre materiales de Educación Física, se han centrado fundamentalmente en analizar aspectos de la enseñanza Primaria, mientras que los pocos existentes en los niveles de Secundaria, han basado sus líneas de investigación en el rendimiento y la eficacia motriz, la adquisición de habilidades y destrezas y la fabricación de materiales, especialmente deportivos. Sin haber podido encontrar referencias sobre estudios centrados en una línea de investigación sobre la existencia de materiales didácticos específicos en los centros, o sobre su uso por parte del profesorado que imparte la materia.

La naturaleza de los datos utilizados para analizar el tema, hace que la investigación se enfoque desde una perspectiva metodológica mixta, que combina los datos cualitativos con los cuantitativos, considerándolos complementarios, lo que permite establecer relaciones entre las causas que explican los hechos y la interpretación de los mismos.

Perspectiva metodológica

Con este estudio, tan solo se pretende realizar una aportación al debate general de los materiales de la Educación Física, centrándonos en conocer la situación actual sobre su existencia y uso, para poder aportar recomendaciones sobre su futura utilización, exclusivamente desde la óptica del profesorado, dejando para posteriores investigaciones la perspectiva de los alumnos. Esta prioridad en la elección, se ha basado en la consideración del profesorado como elemento prioritario que pone en marcha el proceso de aprendizaje como "Dadores de sentido" de todo el proceso.

El diseño metodológico seleccionado fue "evaluativo", centrado en valorar las necesidades sin tener en cuenta los objetivos del programa y "descriptivo", puesto que se limitaba a describir los fenómenos sin manipular ninguna de las variables.

En cuanto al contexto en el que se desarrolla nuestra investigación, hemos de señalar que se centra en los centros docentes públicos y privados de los niveles educativos de Enseñanzas Medias (B.U.P. y F.P.) y Secundaria Obligatoria (2ª ciclo), de la Comunidad Autónoma Andaluza y más concretamente de la provincia de Sevilla.

Por otra parte, también hemos de establecer que nuestra investigación se desarrolla dentro del contexto histórico de reforma educativa que se desarrolla actualmente en nuestro país, con lo que en todos los aspectos siempre se han tenido que contemplar en los centros dos estructuras educativas diferentes, aunque coincidentes docente y cronológicamente, como son los niveles de Enseñanzas Medias (BUP y FP) y la Secundaria Obligatoria (E.S.O.) establecida por la L.O.G.S.E..

En cuanto a la distribución temporal del proceso, tras la revisión bibliográfica y el diseño de la investigación, se procedió a aplicar los instrumentos seleccionados durante el curso académico 1993/94, siendo analizados los resultados y estableciéndose las conclusiones definitivas durante el último trimestre de 1994.

Identificación del problema

Como consecuencia de un desarrollo profesional eminentemente etnográfico, de lo que García Hoz y Pérez Juste denominan las "experiencias vividas", surge una reflexión sobre el panorama actual de la educación física en los centros docentes de Secundaria de la provincia de Sevilla, en los que se observa en los últimos años, una gran preocupación e interés por parte del profesorado, por los temas referentes a

materiales didácticos y que podemos constatar con el aumento de los presupuestos anuales de los centros destinados a este fin, en el aumento de las campañas publicitarias sobre este tipo de materiales que llegan a los centros y en el aumento de la demanda del profesorado por cursos y bibliografías sobre el tema.

Al mismo tiempo, la aparición de unos diseños curriculares abiertos en esta materia, en la que las posibilidades de aplicación de los contenidos son tan variados, por no existir dos centros con espacios, situaciones y medios iguales para impartirla, hace obligatorio el preguntarse sobre la disponibilidad real de materiales en los centros y su utilización.

La preocupación por considerar a los materiales didácticos utilizados en Educación Física y su empleo como una fuente de problemas susceptible de investigación, no surge de una mera impresión momentánea y caprichosa, sino que se justifica como una necesidad profesional relevante y generalizada.

En base a estas reflexiones, hemos concretado una serie de problemas sobre los materiales didácticos utilizados actualmente por la Educación Física en la Secundaria, que se plantean a través de interrogantes básicos y que definen los objetivos de esta investigación.

Para concretar estos objetivos, se definieron aquellos interrogantes básicos a los que se deberían dar respuesta, mediante la estructuración de las diferentes dimensiones de consideración de los materiales didácticos, obteniéndose las siguientes preguntas:

a) Existencia del material didáctico de educación física en los centros de Secundaria: ¿Que material existe? ¿Por qué existe? ¿Cuanto existe? ¿Como se encuentra? ¿Donde se encuentra?

b) Utilización del material didáctico de educación física en los centros de Secundaria: ¿Que se usa? ¿Quién lo usa? ¿Para que lo usa? ¿Cuando lo usa? ¿Como lo usa? ¿Donde lo usa? ¿Cuanto lo usa?

Objetivos

Definición de variables

Basándonos en los objetivos previstos y en el diseño metodológico seleccionado, se determinaron las variables más relevantes y con mayor influencia sobre la existencia y la utilización de los materiales didácticos en la Educación Física, de acuerdo con las aportaciones de la literatura sobre el tema (Pinto.1971; García-Hoz.1975; Pérez y Martínez.1989; Escudero.1991; Colom, Sureda y Salinas.1988; Cabero.1990; Martínez.1992) y, por qué negarlo, por nuestra propia experiencia docente en dicha materia.

Estas variables consideradas como las más representativas y seleccionadas para nuestra investigación fueron las siguientes:

- Existencia del material: Presencia, procedencia, conservación, y necesidad.
- Utilización del material: Selección, metodología, organización y frecuencia de uso.

La muestra

Las características homogéneas de los individuos que definen la población de la investigación, son las de tratarse de la totalidad de los centros docentes en los que se imparten la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) y/o las Enseñanzas Medias (EEMM), tanto de F.P. como de B.U.P.; siendo de resaltar esta dualidad por encontrarnos en un momento histórico transitorio, en el que los grupos de E.S.O. se incorporan a centros actuales de EE.MM., siendo aún muy escasos aquellos en los que tan solo existen grupos de Secundaria.

En cuanto a los límites de la población, vienen definidos por su ubicación, puesto que tan solo formaron parte del estudio aquellos centros ubicados en la provincia de Sevilla, distribuyéndose para su mejor estructuración en dos grandes grupos: a) Los centros de Sevilla-Capital y b) Los centros de los municipios del resto de la provincia. Estos últimos se subdividieron en cuatro zonas características: Zona 1: Sierra Norte y Vega del Guadalquivir, Zona 2: Aljarafe, Zona 3: Marismas y Campiña, Zona 4: Sierra Sur.

Los sujetos de nuestra investigación fueron los centros docentes de Secundaria y Enseñanzas Medias de la provincia de Sevilla, aunque

los informantes clave que facilitaron los datos necesarios para el análisis, fueron en este caso los profesores que imparten la Educación Física en estos centros y que constituyen el eje central sobre el que gira la existencia y el uso de los materiales didácticos específicos de esta materia. Estos sujetos actuaron tanto a nivel individual como colectivo, puesto que aunque se solicitaba que la contestación a los cuestionarios fuera realizada por el Jefe del Seminario o del Departamento de Educación Física, también se indicaba que deberían realizarse de manera conjunta con todos los miembros del Seminario/ Departamento, ya que varios temas necesitaban la información personal de cada profesor/a para poder contestarse, además de ser preferible el contraste de opiniones de todos los miembros antes de contestar el cuestionario. No obstante, en aquellos centros en los que el Jefe de Seminario no quiso contestarlo, esta función la asumió cualquiera de los restantes miembros, aunque solicitando la información necesaria del resto de los compañeros/as.

En cuanto a la muestra seleccionada para aplicar el cuestionario, hemos intentado hacer coincidir el tamaño de la muestra con el tamaño de la población, por lo que se remitieron los protocolos a la totalidad de la población a fin de poder llegar a conclusiones que pudieran ser generalizables y que garantizaran su representatividad.

De los 148 centros docentes que componen la población, contestaron el cuestionario 105 centros, lo que representa el 70'9 % del total, pudiéndose observar que en la casi totalidad de los grupos establecidos en función del nivel educativo, el tipo de centro y su ubicación, se logró obtener respuesta en más del 60% de cada grupo.

En cuanto a la muestra de las entrevistas en grupo, se seleccionaron los informantes siguiendo un modelo basado en criterios, o "intencional" (Bisquerra.1989), que estableció previamente unos atributos esenciales que determinaron los perfiles de los sujetos del grupo, para posteriormente intentar encontrar los individuos que se asemejaban lo más posible a dichos perfiles. Con el fin de determinar estos perfiles, se siguieron como requisitos mínimos que debían cumplir los informantes: conocimiento exhaustivo del tema, implicación actualizada, capacidad de expresión, interés por el estudio y disponibilidad para informar.

Además de estos requisitos, para garantizar la mayor representatividad de la población, se establecieron cuotas de intervención del profesorado según sus atributos (Nivel educativo de los centros, ubicación geográfica, estabilidad, etc.)

Con todo ello, se establecieron tres grupos de entrevistas: uno con profesores que impartían sus clases en centros de la capital, otro con profesorado de las zonas de la Sierra Norte y la Marisma de la provincia y un tercero con profesorado de las zonas del Aljarafe y la Sierra Sur de la provincia.

Instrumentos

Para poder realizar la presente investigación, se planteó desde sus inicios la necesidad de disponer de datos que nos permitiesen desarrollar los análisis de una manera mixta (cualitativa y cuantitativa) y complementaria, mediante la obtención de datos que aportasen un mayor conocimiento de la realidad; para lo cual, se estableció que además de emplear dos instrumentos distintos que permitiesen triangular los datos obtenidos, también se diseñaran lo suficientemente abiertos como para que nos reportasen el mayor número posible de elementos de análisis cualitativo como para poder conocer en profundidad la realidad de la existencia y uso del material didáctico de educación física en los centros de Secundaria, por lo que se considera que los instrumentos más adecuados para la investigación eran el cuestionario y la entrevista.

Mediante los cuestionarios, se pretendía obtener respuestas concretas a las variables seleccionadas, que posteriormente se pudieran completar, profundizar e incluso comprobar, mediante las entrevistas.

El cuestionario

Para la elaboración del cuestionario se establecieron una serie de etapas que podemos resumir en: 1) Formulación de los objetivos de la prueba, 2) Selección de los indicadores y dimensiones de cada variable, 3) Selección del tipo de preguntas y respuestas, 4) Redacción de los

items y revisión semántica, 5) Ordenación según variables, 6) Validación y nueva revisión, 7) Aplicación prueba piloto, 8) Contrastar resultados y nueva revisión, 9) Elaboración formal del protocolo definitivo.

En este sentido, se procedió a preguntar a un total de 15 profesores/as de Educación Física, en su totalidad Licenciados en Educación Física y con más de diez años de docencia en Secundaria o EEMM, sobre aquellos indicadores que consideraban que podían influir de alguna manera en la existencia y uso del material didáctico de educación física en los centros. Con estas aportaciones se procedió a confeccionar un listado con 129 indicadores que tras su posterior codificación quedó reducido a 116 cuestiones divididas en tres grandes ámbitos de análisis: a) El Centro y el profesorado, b) La existencia del material y c) La utilización del material.

En estas tres grandes dimensiones se agruparon los 116 indicadores formulados, distribuidos según su tema en las 12 variables de estudio seleccionadas.

En cuanto a la formulación de las preguntas, se establecieron abiertas pero en su mayoría con respuestas categorizadas que presentaban una serie de posibilidades entre las que elegir la respuesta, para facilitar y clarificar con ello su posterior codificación y análisis. No obstante, en algunas variables también se incluyeron algunos items con respuestas totalmente abiertas que aportasen mayor cantidad de datos cualitativos para permitir un análisis en profundidad.

La redacción de los items fue sometida a una revisión semántica por parte de especialistas, tras la cual se procedió a ordenarlos según las dimensiones que pretendían analizar de cada variable y categoría.

El Cuestionario se completó acompañándolo de una parrilla de datos, en la que figuraba un listado con 190 materiales didácticos utilizados en las clases de Educación Física en forma de rejilla, distribuidos en los diferentes grupos o tipos de material. En estas parrillas el profesorado debía indicar sobre cada uno de los materiales, una serie de variables que completaban los datos obtenidos en los items anteriores. Estas variables fueron las siguientes: Uso, conocimiento del material, presencia, cantidad, conservación, frecuencia de uso, grado de necesidad, validez, reflejo en las programaciones y polivalencia.

Para la validación del cuestionario se procedió a la consulta de expertos, procediéndose a su revisión por parte de un total de 16 licenciados en Educación Física con más de diez años de docencia y con conocida experiencia y conocimientos sobre la materia, que comprobaron su comprensión y coherencia y aportaron aquellas estimaciones que consideraron oportunas, con las que se procedió a elaborar un instrumento con 99 ítems, que tras ser aplicados en una prueba piloto a 16 centros de la provincia, permitió elaborar el protocolo definitivo formado por 98 ítems y una Parrilla complementaria, de los que 19 ítems se referían al centro y al profesorado que imparte la materia, 26 ítems a la existencia de materiales didácticos en los centros y 37 ítems a su utilización.

La entrevista

Además de los cuestionarios se consideró conveniente el aplicar otro instrumento como estrategia complementaria para triangular los datos obtenidos, empleando para ello el diálogo verbal como método de exploración por ser el más recomendado (Cohen y Manion. 1990), al considerar que las entrevistas presentan una mayor flexibilidad que los cuestionarios y posibilitan mayor profundización en los temas. Por lo que se pensó que el instrumento más adecuado para realizar la triangulación era la "entrevista semiestructurada en grupo".

Lo verdaderamente importante de este tipo de entrevistas, no fueron las aportaciones individuales sino el análisis y la reflexión del grupo, mediante la presentación de propuestas de debate y discusión en las que en todo momento se garantizó el anonimato de los entrevistados.

Estas entrevistas posibilitaron el contrastar opiniones en un ámbito más cotidiano y real entre colegas, que propiciaron la reflexión y el autoanálisis generado por las ideas de los otros componentes del grupo.

A través de estas entrevistas, se pretendió adquirir información referida a las opiniones y pautas comunes al grupo, sobre la utilización y existencia del material didáctico específico, permitiendo analizar no solo las pautas manifestadas sino también las causas y objetivos de las mismas, superando con ello la mera descripción pasiva de los cuestionarios.

Sobre el número de entrevistas realizadas, se estableció una muestra representativa llevándose a cabo un total de tres entrevistas en grupo, de las cuales una se desarrolló con profesores que ejercían en la capital, otra con los que lo hacían en las zonas 1 y 3 del resto de la provincia y una última con los que trabajaban en las zonas 2 y 4 de la provincia, según las subdivisiones en que se distribuyó la provincia y a las que ya nos hemos referido al comentar la muestra de los cuestionarios.

Respecto a los procedimientos empleados para analizar los datos obtenidos en los dos tipos de instrumentos, los podemos resumir en los siguientes:

Procedimientos de análisis

A) Cuestionarios

- Análisis de frecuencias y porcentajes. (SPSS/PC+)
- Relaciones multivariantes mediante "Tablas de contingencia". (CSS)
- Contraste de proporciones, mediante la prueba de comparación de dos proporciones en grupos con datos independientes.- Aproximaciones Normales ("Z") (CSS)

PARRILLAS DE DATOS:

- Análisis cuantitativo de variables, mediante "Tablas de contingencia". (CROSSTABS del paquete SPSS/PC+)
- Análisis cualitativo de contenidos.

B) Entrevistas:

- Transcripciones de las entrevistas.
- Codificación de las entrevistas.
- Agrupación por categorías de los datos.
- Interpretación de los resultados.

Conclusiones generales de la investigación

Hemos de recordar que los medios y materiales no pueden ser considerados de manera aislada dentro del currículum de Educación Física, sino en estrecha relación con los restantes elementos que lo componen, como una parte más, aunque relevante, del proceso educativo. No obstante, ante la imposibilidad de analizar la totalidad del tema nos vemos en la necesidad de realizar estudios parciales que garanticen su claridad y profundización, pero sin olvidar que perderían su valor fuera del contexto educativo.

Sin olvidar este aspecto, podemos establecer una serie de conclusiones generales sobre los materiales didácticos de la Educación Física que se desprenden de nuestra investigación y que podemos concretar en los siguientes:

Como es lógico suponer, la realización de actividades físico-deportivas en los centros docentes de Secundaria, son uno de los factores que influyen en la existencia y uso de los materiales didácticos específicos de la Educación Física y aunque la realización de este tipo de actividades produce un gran deterioro en el material existente en los Seminarios/ Departamentos de Educación Física, a largo plazo también pueden representar una vía para poder conseguir mayor cantidad de materiales. Estas actividades suelen realizarse en mayor porcentaje en los centros de privados y en los de la capital, que en los públicos y en los del resto de la provincia. El material que más emplea este tipo de actividades, así como también el que más aportan, es el de balones; lo que implica su carácter eminentemente deportivo.

La titulación académica del profesorado que imparte la Educación Física, no suele influir en gran medida en la existencia y uso del material didáctico específico de los centros; no así su situación administrativa, que es una de las variables que más influye, puesto que a mayor estabilidad y continuidad del profesorado, mayor eficacia y rentabilidad en las adquisiciones y en el uso del material y mayor preocupación por su cuidado y conservación.

En la mayoría de los centros, suelen coincidir varios profesores impartiendo clases lectivas de Educación Física en una misma hora, por lo que para poder rentabilizar el material disponible es preciso establecer previamente unas normas de utilización, que suelen revisarse cada trimestre. Por otra parte, ello repercute negativamente, a nues-

tro modo de ver, en una planificación coherente de la materia, que ya de por sí se ve bastante trastocada por la falta de instalaciones adecuadas ante los cambios climatológicos, y en una pérdida de rentabilidad y eficacia en el uso de los materiales.

La edad del profesorado no influye en la existencia del material didáctico específico de Educación Física, aunque sí en su utilización en determinadas áreas curriculares, sobre todo en la medio-ambiental y en las actividades extraescolares, sobre todo porque suele determinar cambios en las disponibilidades horarias por un aumento de las cargas procedentes de la situación familiar del profesorado, lo que impide el fomento de este tipo de actividades.

La antigüedad del profesorado en los centros, es una variable que influye en la existencia y uso del material didáctico específico, pero siempre asociada a su situación administrativa, puesto que al ser más estables en sus puestos de trabajo son más antiguos en sus respectivos centros y se suelen preocupar bastante más de los materiales, no solo porque saben que serán los que necesiten en años sucesivos, sino también porque los valorará más al ser conocedor de los esfuerzos realizados en muchos casos para conseguirlos.

Aunque la casi totalidad de los profesores encuestados afirman haber recibido formación sobre el uso de materiales didácticos específicos de Educación Física, también consideran que suele ser algo deficiente y excesivamente especializada en el ámbito deportivo, olvidándose bastante su vertiente docente general. Esto lo achacan de manera especial, a las deficiencias de los cursos de formación existentes en esta materia, teniéndose que limitar en la mayoría de los casos con una autoformación a través de los compañeros o de bibliografía especializada. Sin embargo, los encuestados consideran que en los últimos años, sobre todo debido a su repercusión posterior en los complementos salariales, han comenzado a tener gran interés por los cursos organizados por los Centros de Profesores (CEP), aunque opinan que la oferta actual no es todo lo adecuada que debería por causa de la poca capacitación del profesorado y por lo inadecuado de las convocatorias, al carecer de la suficiente información sobre los contenidos, disponer de plazos de inscripción muy cortos, realizar poca difusión de los cursos y convocar un número muy reducido de plazas.

También es de destacar, que el profesorado que manifiesta haber recibido una formación sobre la utilización del material didáctico específico, es proporcionalmente más numeroso en los centros públicos, y en los de la provincia, que en los privados, y los de la capital.

En cuanto al material didáctico de Educación Física que existe actualmente en los centros, es escaso y no siempre responde a las necesidades reales planteadas por los objetivos del área. No obstante, suele conservarse bien gracias a que en la mayoría de los centros disponen de algún tipo de almacén suficientemente amplio en el que guardar el material y que está ubicado por regla general en la misma instalación en la que se imparten las clases o próximo a ella.

Sobre las dotaciones oficiales de material que la administración educativa remite a los centros, además de no haberlas recibido "nunca" en un porcentaje muy elevado de centros, son consideradas por el profesorado como poco adecuadas a las características del alumnado de estas etapas y a los objetivos del área, además de ser poco eficaces para trabajar con grupos tan numerosos de alumnos como los que actualmente tenemos en estos niveles educativos. Además, consideran que están bastante mal distribuidas, al opinar que existe poca difusión y claridad en su adjudicación; como lo demuestra el hecho de que hayan sido enviados en mayor porcentaje a los centros de FP que a los de BUP y que en aquellos centros en los que se desarrollan actividades extraescolares físico-deportivas, curiosamente se hayan recibido en menor porcentaje que en los que no las realizan.

Igualmente, piensan que estos "módulos" de material deberían enviarse en función de las necesidades reales expresadas por cada centro y no basándose en criterios generales de compra por parte de la administración. Así mismo, consideran que deberían incluirse en estas dotaciones los materiales alternativos, puesto que además de ser caros y necesitarse en grandes cantidades, es un material que sufre gran deterioro por los componentes de su fabricación.

Los centros también suelen recibir materiales didácticos de Educación Física de otras instituciones u organismos no educativos (Consejería de Cultura, Diputación, Ayuntamientos, APAs, e incluso de comercios), sobre todo aquellos en los que se realizan actividades extraescolares, aunque lo suelen recibir en ocasiones aisladas y en cantidades muy pequeñas.

La duración media del material didáctico de Educación Física es muy variada, dependiendo de una serie de factores como el tipo de material, la instalación utilizada, el número de unidades del centro, etc., pero podemos concretar que mientras el material no fungible suele durar de tres a cinco años, el fungible ha de ser repuesto anualmente, o como mucho cada dos años.

Los presupuestos anuales destinados por los centros a los Seminarios/Departamentos de Educación Física, son considerados como insuficientes, sobre todo por el alto coste de los materiales específicos, el elevado número de alumnos que los utilizan y la gran variedad y cantidad que se necesitan para impartir todos los objetivos que se pretenden obtener en la materia.

Ante la insuficiencia de los presupuestos anuales destinados por los centros a los Seminarios/Departamentos de Educación Física, se suele recurrir a formulas de obtención de presupuestos extraordinarios, sobre todo para las actividades extraescolares, provenientes casi siempre de la Asociación de Padres de Alumnos, o incluso mediante cuotas de los propios alumnos.

Igualmente, al considerar los encuestados que los presupuestos asignados a los Seminarios/Departamentos de Educación Física son escasos, en aquellos centros en los que el profesorado es estable, se suelen adoptar "Planes de adquisición sucesiva" que permiten ir comprando los materiales que se necesitan en varios años seguidos, sin tener que realizar grandes desembolsos en un solo curso escolar.

Son muy pocos los centros que realizan intercambios de material didáctico de Educación Física con otros centros o compañeros próximos, siendo más frecuente esta práctica entre los centros públicos de la provincia que entre los de la capital.

Los materiales que se intercambian suelen ser elementos de Atletismo (pesos, discos, vallas, etc.) y los audiovisuales (videos).

En la mayoría de los centros se suelen utilizar los materiales alternativos, tanto comerciales como adaptados, aunque se emplean más en los centros de la provincia que en los de la capital.

También se suelen utilizar en Educación Física los recursos del entorno, en los casos en que existen; sobre todo por la falta de espacio en los centros, la carencia de materiales, el fomentar la práctica de

actividades extraescolares medio-ambientales y debido a la gran motivación que producen en el alumnado.

Igualmente, algo más de la mitad de los encuestados afirman emplear en sus clases de Educación Física materiales didácticos creados o diseñados por ellos mismos.

Los objetivos prioritarios de los encuestados al emplear materiales didácticos, suelen ser: adquirir y perfeccionar destrezas, motivar al alumnado y desarrollar capacidades físicas.

La estrategia metodológica que suelen emplear los entrevistados con mayor frecuencia para impartir las clases de Educación Física en las que se utilizan materiales didácticos, suele ser la de "Resolución de problemas" y la "Asignación de tareas", aunque muchos piensan que no siempre se usan las metodologías más adecuadas para conseguir los objetivos previstos, como consecuencia de las siguientes causas: El elevado número de alumnos en cada clase, el poco número de horas lectivas semanales, la escasez de las adecuadas instalaciones y la falta de formación específica del profesorado.

También habría que señalar, que se aprecian ciertas relaciones entre la metodología empleada para impartir las clases y las cantidades de material existentes en cada centro.

En cuanto a las áreas en las que se suelen emplear los materiales, se aprecia que suelen usarse en casi todos los bloques de contenidos del currículum, aunque con una mayor frecuencia para el desarrollo de las "destrezas y habilidades motrices".

El número medio de alumnos por cada clase, que los profesores piensan que sería el adecuado para trabajar en función del material disponible actualmente en sus centros, es de 15 a 25 alumnos.

La mayoría de los encuestados manifiestan que utilizan los materiales didácticos en más del 75% del total de clases de Educación Física que imparten durante el curso escolar, empleándolos en mayor porcentaje los centros públicos que los privados.

El tiempo medio que suelen emplear los profesores un mismo material durante el desarrollo de una sesión, suele ser de 10 a 30 minutos y de 5 a 10 minutos para explicar las características y la organización de la clase.

Los criterios prioritarios que se suelen tener en cuenta a la hora de seleccionar el material didáctico que se emplea en las clases de Educación Física, suelen ser: Los objetivos que se pretenden lograr, las características del alumnado y las instalaciones que se van a utilizar.

Esta selección suele realizarla el Seminario/Departamento de Educación Física, o el propio profesor. No obstante, los profesores consideran que deberían tenerse en cuenta otros criterios para seleccionar el material, como: su eficacia en clases tan numerosas, su coste, su facilidad de uso, su mantenimiento y su calidad. Sin embargo, a la hora de adquirir nuevos materiales didácticos específicos, el profesorado reconoce que se tienen en cuenta otros criterios prioritarios distinto al de cubrir las necesidades para lograr los objetivos previstos, como suelen ser: móviles y de fácil transporte, que su uso represente un reto para los alumnos y que garanticen la seguridad de los alumnos.

En cuanto al material que se suele emplear con mayor frecuencia para impartir las clases de Educación Física, es casi unánimemente el de "balones y pelotas", seguido de las colchonetas y las espalderas. Esto es debido fundamentalmente a una serie de factores, como pueden ser: su gran difusión, su fácil transporte y almacenaje, su alta rentabilidad y su gran diversidad de aplicación didáctica.

Estos balones se suelen usar con una frecuencia semanal o trimestral según de que deporte se traten, siendo los de Baloncesto y los de Voleibol los más utilizados y los de Fútbol y Rugby los menos empleados.

Los materiales didácticos más utilizados en cada bloque de contenidos del currículo de Educación Física, son los siguientes:

- a) Acondicionamiento físico.- Balones-pelotas, B.medicinales y espalderas.
- b) Destrezas y habilidades.- Balones-pelotas y colchonetas.
- c) Educación Medio-ambiental.- Vídeos.
- d) Educación para la salud.- Vídeos.
- e) Expresión.- Aparato de música.

Los materiales "alternativos" se suelen utilizar con una frecuencia trimestral y empiezan a implantarse en todos los centros a gran velo-

cidad, aunque aún presentan algunos inconvenientes como son: su alto coste, su poca rentabilidad en clases tan numerosas, su necesidad en grandes cantidades y su gran deterioro y fácil pérdida.

Los materiales considerados más polivalentes; es decir, que se pueden emplear para el logro de mayor número de objetivos, son los balones y pelotas seguidos por las picas, los bancos suecos, los aros, las espalderas, las cuerdas, las colchonetas, las vallas y algunos aparatos de saltos.

Los materiales que los encuestados piensan que resultan "imprescindibles" en los centros para poder impartir la materia, son los balones-pelotas y las colchonetas, además de los equipamientos de instalaciones deportivas; mientras que los que consideran más "superfluos" son los elementos de Gimnasia Rítmica, los empleados en los lanzamientos de Atletismo, los aparatos de saltos y los de musculación.

Los materiales que los profesores desearían tener en sus centros para poder impartir sus clases son, además de una mayor cantidad de balones, los materiales audiovisuales, los alternativos, el minitramp y los auxiliares de control (cronómetro, cinta métrica, bimba, etc.).

Los materiales didácticos específicos menos conocidos por los profesores que imparten la Educación Física son: Los alternativos de más reciente comercialización (varilla de Peloc, Scoop de Fun-ball, balones Physio-roll, volante de Shuttleball, Tamburellos, etc.) y los tradicionales de la gimnasia alemana y sueca que actualmente están más en desuso, como: El Cuadro Falángico, la Mesa Alemana, la Silla Turca, etc.

Los materiales específicos de la Educación Física que los profesores consideran como poco válidos para su empleo didáctico en estos niveles educativos, son algunos elementos del Atletismo (jabalina, martillo, pértiga y disco), así como los aparatos de saltos, que son rechazados por un gran número de profesores por su riesgo, aunque también cuenten con ellos en casi todos los centros y sean muy utilizados, llegando incluso a ser uno de ellos, el minitramp, de los materiales más deseados.

Los materiales que más se contemplan al confeccionar las Unidades Didácticas suelen ser, además de los equipamientos de instalaciones, los balones, los aparatos de saltos y los tradicionales de la Gimnasia Sueca (espalderas, bancos suecos, etc.)

Por último, al analizar cada grupo de materiales nos encontramos con las siguientes conclusiones:

- El material impreso es el más utilizado en la Educación Física de los materiales didácticos generales y existe en casi todos los centros, empleándose bastante en todos ellos.
- Los materiales visuales fijos no proyectables son poco utilizados, aunque se usan algo más en los centros privados que en los públicos y en los de la capital más que en los del resto de la provincia.
- Los materiales visuales fijos proyectables son de los menos utilizados en la Educación Física.
- Los materiales auditivos son poco utilizados, limitándose tan solo al área de expresión y usándose en mayor porcentaje en los centros públicos que en los privados.
- Los materiales audiovisuales son muy utilizados, sobre todo en las áreas de Educación Medio-ambiental y Educación para la salud, y se emplean más en los centros públicos que en los privados.
- El material informático existe en pocos centros a disposición del profesor de Educación Física y se usa bastante poco.
- Los materiales no fungibles fijos colgados existen en muy pocos centros y se suelen conservar en mal estado; además, son de los menos utilizados en casi todos los casos.
- Los materiales no fungibles fijos anclados existen en pocos centros, aunque son bastante utilizados en los que disponen de ellos, usándose más en los públicos que en los privados.
- Los materiales no fungibles fijos accesorios existen casi exclusivamente en muy pocos centros y son muy poco empleados, aunque se usan algo más en los privados que en los públicos y se suelen conservar en buen estado.
- Los materiales no fungibles móviles reglamentados son de los que más existen en los centros y de los más utilizados para impartir la Educación Física, por lo que su estado de conservación no suele ser muy bueno.
- Los materiales no fungibles móviles deportivos existen en pequeñas cantidades en los centros y son poco empleados, aunque se suelen conservar bien.

- Los materiales no fungibles móviles complementarios y de medición, son bastante utilizados en toda clase de centros y se suelen conservar en buen estado.
- Los materiales fungibles de acondicionamiento físico no existen en muchos centros y son poco utilizados en los que disponen de ellos, con la única excepción del Balón Medicinal; aunque se suelen conservar bien.
- Los materiales fungibles auxiliares y de control, son de los más empleados en la Educación Física y suelen existir en la mayoría de los centros.
- Los materiales fungibles deportivos existen normalmente en casi todos los centros y son los más utilizados.
- El material fungible de Psicomotricidad es un grupo muy amplio y variado de materiales, del que existen pocos elementos en los centros de estos niveles educativos y que además son poco empleados en la mayoría; por lo que suelen conservarse bien.
- Y por último, existen pocos materiales fungibles no convencionales en los centros y son poco utilizados en proporción al total de clases del curso escolar, aunque son de los más demandados, tal vez por su novedad.

En líneas generales, podemos concluir afirmando que los tipos de materiales que normalmente existen en los centros a disposición del profesorado de Educación Física para impartir sus clases, suelen ser: los materiales impresos, los audiovisuales, los no fungibles auxiliares de control y especialmente los fungibles deportivos; mientras que los menos disponibles para este profesorado son: los materiales informáticos, los no fungibles fijos accesorios y los no fungibles fijos colgados.

Respecto a los materiales más utilizados en las clases de Educación Física, suelen ser: el material impreso, el audiovisual, el no fungible móvil reglamentado, el no fungible móvil de medición, el fungible auxiliar y de control y el fungible deportivo. En sentido contrario, los materiales menos usados suelen ser los visuales fijos proyectables, los informáticos, los no fungibles fijos colgados, los no fungibles fijos accesorios y los no convencionales; tal vez como consecuencia de la poca disponibilidad de estos mismos materiales en los centros.

En cuanto al estado de conservación del material, se aprecia que los materiales que se encuentran en mejor estado suelen ser los fungibles auxiliares de control, los fungibles de acondicionamiento físico, los no fungibles fijos accesorios, los no fungibles móviles deportivos y los fungibles de Educación Física de Base; aunque sin olvidar que esta variable debería tenerse en cuenta en relación con la duración media de cada tipo de material, puesto que algunos materiales como por ejemplo los fungibles deportivos, suelen llevar poco tiempo de uso dando la sensación de estar casi siempre regular o bien conservados.

En sentido contrario, los materiales que peor se conservan en los centros de Secundaria de esta provincia, suelen ser los no fungibles fijos colgados, los no fungibles fijos anclados y los no fungibles móviles reglamentados.

El objetivo prioritario que planteamos al comienzo de nuestra investigación, fue el de comprobar una serie de opiniones que aportasen mejoras a la práctica docente de la Educación Física. Por ese motivo, las conclusiones obtenidas de los resultados del estudio, nos permiten establecer unas sugerencias que modifiquen la práctica habitual docente en la Educación Física, aunque algunas de las cuales ya suelen aplicarse habitualmente en algunos centros. Estas sugerencias las podemos concretar en las siguientes recomendaciones:

1.- Favorecer el desarrollo de actividades extraescolares físico-deportivas en los centros, que aunque sean coordinadas por el Departamento de Educación Física se lleven a cabo mediante convenios de colaboración con entidades públicas o privadas (Ayuntamientos, Federaciones, etc.), lo que generará aportaciones extras de material didáctico, que en los acuerdos deberán especificarse como continuadas o periódicas y controladas por los Departamentos de Educación Física para garantizar su mayor rentabilidad y conservación. La continuidad y el aumento del número de ofertas de este tipo de actividades, ampliará la cantidad de alumnado con saludables

Implicaciones de la investigación

hábitos estables de ocio y tiempo libre, así como la cantidad y variedad de materiales didácticos disponibles en los centros para impartir las clases de Educación Física.

2.- Consolidar la estabilidad y continuidad del profesorado de Educación Física en los centros, como medida favorecedora para la conservación y rentabilidad del material disponible, así como para una mayor eficacia en su empleo.

3.- Mejorar la calidad de las instalaciones en las que se desarrollen las clases de Educación Física, como medio para aumentar la duración del material.

4.- Establecer cuadrantes de utilización de los materiales, en aquellos centros en los que coinciden varios profesores impartiendo clases a una misma hora, a fin de rentabilizar los materiales disponibles y favorecer la aplicación de las programaciones previstas.

5.- Mejorar la cantidad y calidad de los cursos y actividades de formación del profesorado de Educación Física, especialmente en lo referente al empleo didáctico de materiales, frente al estereotipado uso deportivo de los materiales específicos, así como mejorar la información de los contenidos, el número de plazas y la difusión de las actuales ofertas formativas.

6.- Destinar a los Departamentos de Educación Física almacenes amplios para guardar sus materiales didácticos, que favorezcan su conservación y consecuentemente su mayor duración y que preferentemente estén ubicados en la misma instalación en donde se impartan las clases o lo más próximos a ellas, a fin de perder el menor tiempo posible en la organización de su empleo y disminuir los peligros y el deterioro en su transporte.

7.- Destinar anualmente a los Departamentos de Educación Física por parte de los centros, presupuestos específicos superiores a las cantidades destinadas a los restantes Departamentos con materias menos prácticas, puesto que los materiales didácticos de Educación Física, además de ser utilizados por la casi totalidad del alumnado de los centros también son de los empleados con mayor frecuencia. Sin olvidar que los presupuestos destinados a esta materia pueden ser, en cierta medida, una inversión para generar ingresos en los centros de forma continuada.

8.- Destinar anualmente en los presupuestos generales de los centros, partidas destinadas al mantenimiento y reparación del material didáctico, a fin de evitar los peligros que entraña para el alumnado su utilización en mal estado de conservación.

9.- Establecer planes de adquisición progresiva del material didáctico, que permita racionalizar su compra y rentabilizar los recursos existentes, adaptándose mucho más a las necesidades reales de cada centro en función de sus programaciones anuales.

10.- Favorecer la creación y difusión de materiales didácticos diseñados o creados por el profesorado de Educación Física, o adaptados por ellos para su utilización didáctica.

11.- Fomentar la utilización de los materiales con criterios más didácticos y polivalentes, frente a usos más estereotipados del ámbito deportivo.

12.- De cara a la inminente integración de todos los centros en la Secundaria Obligatoria y ante las diferencias encontradas en el material didáctico de Educación Física existente en los centros en función de su nivel educativo, el tipo de centro y su ubicación, cabría cometer el error de intentar unificar sus disponibilidades de material mediante dotaciones extraordinarias de módulos con criterios generalizadores. Sin embargo, las diferencias encontradas entre el material existente en los centros de BUP y los de FP, parecen ser el resultado de la adaptación a las programaciones y a las características del alumnado; con lo que esta unificación de materiales no reportaría ninguna solución, incluso si se llegasen a unificar los diseños curriculares, al contar con diferentes instalaciones en cada centro.

Por ello, será preciso que para una mayor rentabilidad y eficacia del material, se faciliten a los centros los materiales didácticos que en cada caso se necesiten, estableciendo criterios claros de prioridad y periodicidad en su reposición y adjudicación.

13.- Por último, pero tal vez la más importante implicación de nuestra investigación para la práctica docente de la Educación Física en un futuro muy próximo, hemos de señalar que una gran mayoría del profesorado que imparte la Educación Física en los centros de Secundaria de la provincia de Sevilla, está insatisfecho con los "módulos" de material didáctico que remite a los centros la administración

educativa, concretamente la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía a través de sus Delegaciones Provinciales. En este sentido, aunque un porcentaje muy elevado afirma no haber recibido nunca estas dotaciones, incluso los beneficiados con estos repartos opinan que estas dotaciones son inadecuadas para las características e intereses del alumnado de estos niveles educativos, para los objetivos previstos en los diseños curriculares y para el número tan elevado de alumnos por clase que existen actualmente en estos centros, por lo que consideran que estos "módulos" deberían ser cambiados por la administración.

Esta modificación, piensan que debería de ir acompañada de unos criterios claros de adjudicación, con gran difusión y claridad en las convocatorias. Además, para lograr la máxima eficacia y rentabilidad educativa de los materiales remitidos, estos módulos no deberían establecerse con criterios generalizadores de compra por parte de la administración, sino con criterios presupuestarios que cada centro adapte a sus necesidades reales, aunque con posterioridad fuera la propia administración la encargada de adquirir el material agrupando las solicitudes para obtener mejores ofertas en su adquisición por tratarse de grandes lotes y que posteriormente repartiría en función de las necesidades formuladas.

Al mismo tiempo, debería establecerse una continuidad y periodicidad en su adjudicación, que permitiera a los centros conocer de antemano el tiempo que tardará la administración en reponer cada tipo de material, a fin de establecer sus planes progresivos de adquisición y poder adaptar a ellos las diferentes programaciones anuales de cada etapa.

Blández ANGEL,M.J. (1994): La organización de los espacios y materiales en la Educación Física. Tesis Doctoral de la Facultad de Ciencias de la Educación de la U.N.E.D.. Madrid.

CABERO ALMENARA,J. (1990): Análisis de medios de enseñanza, Alfar, Sevilla.

CABERO ALMENARA,J. (1994): "Evaluación de medios y materiales de enseñanza", en VILLAR,L.M.. Manual de entrenamiento: Evaluación de procesos y actitudes educativas, PPU, Barcelona, 117-137.

CAJA ARACIL, A. (1993): Consideraciones didácticas frente al trabajo en el aula con materiales alternativos, Revista de Educación Física ,49, Amorós, Barcelona.

CASTAÑO GARRIDO,C. (1994): La investigación en medios y materiales de enseñanza, en: SANCHO,J.M., Para una Tecnología Educativa, Barcelona, Horsori, 269-295.

COHEN,L. y MANION,L. (1990): Métodos de investigación educativa, La Muralla, Madrid.

COLOM,A; SUREDA,J. y SALINAS,J. (1988): Tecnología y medios educativos, Cincel, Madrid.

ECHEVARRÍA,J.M. (1986): "Influencia del equipamiento en la ejecución de las tareas motrices en niños de preescolar," Revista de investigación y Documentación sobre las Ciencias de la Educación Física y el Deporte ,2, ICEFD, Madrid, 103-119.

ESCUADERO,J.M. (1991): "Del diseño y producción de medios al uso pedagógico de los medios", en: DE PABLOS y GORTARI, Las nuevas tecnologías en la educación, Alfar, Sevilla.

GASKIN,L.P. (1989): "Equipment and facilities in school sponsored sport programs: a case law analysis" (material y habilidades en los programas deportivos de escuelas patrocinadas), Journal of sport management-jan , Champaign,44-45.

HERNANDEZ VAZQUEZ, J. (1990): "El material como medio de aprendizaje y de relacion pedagogica en la actividad fisica",Apunts Educació Física,22, INEF-Cataluña, Barcelona.

KERR,R. (1982): Psychomotor Learning, Saunders College Publishing, New York.

Referencias bibliográficas

LOUGHLIN, C.E.y SUIWA,J.H. (1990): El ambiente de aprendizaje: Diseño y organización, Morata-MEC, Madrid.

MATINEZ BONAFE, J. (1992): "¿Cómo analizar los materiales?" Cuadernos de pedagogía ,203, Fontalba, Barcelona.

Pérez YUSTE y MARTINEZ ARAGON (1989): Evaluación de centros y calidad educativa, Cincel, Madrid.

PINTO DE SPENCER, R.A.(1971): Evaluacion del material didáctico, Nueva pedagogía, Buenos Aires.

ROCA,J. (1986): "El significado del desarrollo motor." 3ª Jornadas sobre Educación Física, Deporte y Medicina del Deporte, Logroño.

RUIZ Pérez, L.M. (1988): "Espacios, equipamientos, materiales y desarrollo de las conductas motrices", Apunts Educació Física ,13,INEF-Cataluña, Barcelona.

SIMONET,P (1985): Apprentisages psychomoteurs, Vigot, París.

UNA PROPUESTA PEDAGÓGICA PARA LA CLASE DE EDUCACIÓN FÍSICA

Ignacio Manzano Moreno



SUMMARY: Como el propio autor nos indica, la propuesta de este su estudio, orientado especialmente a los profesores de Educación Física, se basa en la "formación de subgrupos o equipos" para cada sesión. ¿Finalidad de los mismos? Diversificar los niveles educativos y lograr una enseñanza más individualizada. De este modo, cada alumno, y todos los alumnos de un aula, pueden desarrollar al máximo los contenidos propuestos. Prosiguiendo su reflexión, el articulista expone criterios de formación equipos y sus clases, interacción profesor-alumnos- equipos, y resultados -satisfactorios- de esta propuesta.

As the author tells us, the proposal of his study, especially orientated towards physical education teachers, is based on "forming sub-groups or teams" for each session. The aim of these? To diversify the educational levels and achieve a more individualized teaching. In this way, each pupil, and all pupils in a class may develop the proposed contents to the full. Continuing with his reflection, the author sets out criterion for team forming and classes, interaction teacher - pupils - teams and satisfactory results of his proposal.

"A la juventud hay que formarla a través de ejercicios agradables, moderados y saludables."

Rousseau, J.J. *Emile*.

Introducción

Todo profesor conoce métodos y estilos de enseñanza para la Didáctica. La Educación Física debe asociar constantemente la búsqueda de finalidades con la puesta en marcha de los medios; una finalidad está siempre en relación con los medios de que dispone. El profesor debe determinar simultáneamente los objetivos que se marca y los medios que utilizará. Para que la asimilación de los contenidos sea efectiva; emplearemos todo tipo de estrategias.

La propuesta pedagógica que presento se basa en la formación de subgrupos-equipos para la sesión.

De cualquier modo y siendo realistas, nos encontramos con que la clase es un grupo heterogéneo; los niveles en nuestra asignatura son dispares; de esta forma nos encontramos alumnos-as con diferencias en su desarrollo motor, así como en las habilidades deportivas, en las que unos están iniciados en un deporte y otros en uno distinto. También debo recoger la diferencias de edades, que en estas etapas suponen una variante notable con respecto a la aplicación de la condición motora; hecho que se acentuará si encontramos repetidores en la clase.

Lo cual viene a corroborar que el grupo de clase es la reunión de alumnos sin un criterio educativo de niveles y sí de forma administrativa.

Objetivos

El propósito de subgrupos en clase es diversificar los niveles de enseñanza y acercarnos a la enseñanza individualizada, de forma que el alumno, durante la sesión, trabaje sobre sus niveles y aumente su asimilación en los objetivos que se le planteen, así como lograr una mayor interrelación entre los alumnos.

Otros objetivos que se consigue con este medio son: el ahorro del tiempo de organización en la sesión; la eficacia para la distribución y recogida del material; facilitar el aprendizaje al formar subgrupos en el grupo de clase; el control en la asistencia a clase; por necesidades de espacio...etc.

Las motivaciones en los alumnos son evidentemente diferentes en función del origen social, la edad, el sexo..etc. Por tanto, el profesor elaborará su programa utilizando todas las posibilidades que disponga y atendiendo a las variables enunciadas. Deberá tener presente el principio de que lo importante es atender a todos los fines EDUCATIVOS y no solo a la técnica y medios concretos que se empleen.

Caben dos posibilidades para la formación de subgrupos en el grupo de clase:

- Los alumnos se agrupan.
- El profesor agrupa.

Experiencia práctica

Experimentadas ambas posibilidades, los resultados fueron dispares cuando los alumnos se agruparon:

- Alumnos que no quieren integrarse.
- Alumno no aceptado por los demás.
- Grupos muy numerosos.
- Grupos por sexo.
- Grupos por amistad.
- Otros.....

La organización de los equipos la realizo al comienzo del curso. Para ello , el primer día de clase y de forma alfabética, distribuyo la lista general del curso en cuatro o cinco equipos (según el número total de alumnos), de manera que cada equipo se compondrá de siete u ocho miembros. Así mismo, agrupo el mismo número de alumnos y de alumnas en cada equipo; por lo que reparto por separado a los chicos

y a las chicas, y así consigo ("I) el mismo número de alumnas y alumnos en cada grupo.

¿Equipos masculinos y femeninos?

En la actividad deportiva los alumnos establecen diferentes canales de comunicación. Fundamentalmente, esta comunicación viene dada por medio de gestos, frases cortas, miradas. Cada alumno y alumna ocupa un rol concreto y tiene una misión que desempeñar dentro de su equipo; su efectividad será muy importante en la tarea común y de ello dependerá su integración o marginación en la actividad deportiva. Este será el motivo fundamental cuando agrupamos en equipos mixtos o en equipos por sexos.

A lo largo de los años de utilización de esta experiencia he realizado las dos posibilidades: equipos diferenciados por sexo y equipos mixtos. De forma resumida expongo las situaciones básicas que he encontrado:

Observaciones en los equipos mixtos:

- a) Los alumnos no encuentran diferencias básicas en los equipos mixtos.
- b) Puedo constatar que las alumnas encuentran dificultad sólo en la realización de habilidades deportivas, pues se amparan en el mayor conocimiento técnico de los alumnos, y las de menor nivel se quejan del "no me pasan", pero esa diferencia es consecuencia de su falta de nivel técnico y no de la diferencia de sexo, puesto que las alumnas con un nivel normal son aceptadas en el desarrollo de la actividad.
- c) En el resto de actividades del programa anual no existen diferencias.

Observaciones en los equipos por sexos:

- a) Los alumnos no encuentran diferencias básicas en sus equipos.
- b) En las alumnas las diferencias de nivel técnico en la realización de habilidades deportivas nos da la misma situación que en los equipos mixtos, pues las "entrenadas" son las que realizan siempre las acciones, siendo las menos iniciadas las que se retraen en la actividad.
- c) En el resto de las actividades no hay diferencias significativas.

Hay que tener muy claro que la formación de equipos por orden de lista nos dará unos grupos heterogéneos sacados de una clase de igual consideración.

Teniendo en cuenta la forma en que hemos constituido los grupos, debemos nivelar las diferencias más importantes que encontremos entre ellos. Intentaremos, intercambiando algún miembro en los equipos, compensar esa diferencia observada.

Mi experiencia en este apartado la realizo cuando han transcurrido pocas sesiones y observo el desequilibrio. No obstante, debo aclarar que las modificaciones suelen ser mínimas o no existir, ya que el nivel del objetivo de la sesión se cumple con normalidad.

Equilibrar los sub-grupos-equipos

A) Considero que es satisfactoria la formación de grupos por la lista y no por niveles en la clase, pues la diversificación del grupo-clase favorece la estimulación de sus componentes en forma positiva. Igualmente y como hemos visto antes, esta formación por orden alfabético será equilibrada sobre la práctica, si fuera necesario.

Conclusiones finales de la propuesta

B) La utilización práctica con subgrupos-equipos en la unidad didáctica será de máxima aplicación para:

- 1.- El calentamiento por equipos.
- 2.- Organización del trabajo en las sesiones de la unidad didáctica por grupos.
- 3.- Ubicación del espacio de trabajo (equipo A en la mitad de un campo, equipo B en la otra mitad, equipo C en, equipo D....).
- 4.- Distribución de trabajo por equipos, así como los objetivos.
- 5.- El conocimiento y organización por parte de los alumnos, supone una gran economía de tiempo durante la sesión.
- 6.- Cuando la climatología es adversa (frio-calor), no es necesario que la clase esté parada mientras se comprueba la asistencia. Un miembro de cada equipo será el encargado de dirigir el calentamiento a su equipo. De esta forma, el control de la asistencia se simplifica.
- 7.- La recogida y colocación del material necesario para la sesión, se subdivide de forma que se realiza rápidamente y de manera organizada, pudiendo exigirse responsabilidades.
- 8.- La comunicación de los resultados propuestos al comienzo de la unidad didáctica: son transmitidos en grupos reducidos o a un alumno en particular, siendo por tanto la comunicación más efectiva para producir en el alumno un mayor conocimiento de sus posibilidades y limitaciones.

C) Puesto que una clase, como decía al comienzo, es la reunión de alumnos sin un criterio educativo por niveles, considero muy eficaz el uso de equipos (grupos en clase), para aumentar los conocimientos técnicos, para la práctica de la condición física y para las habilidades deportivas.

- DELGADO,M.A.(1991): *Los estilos de enseñanza en la Educación Física*. Ed. ICE Universidad de Granada. Granada.
- MOSSTON,M. (1978): *La enseñanza de la Educación Física. Del comando al descubrimiento*. Ed. Paidos. Buenos Aires.
- PIERON,M. (1988): *Didáctica de las actividades físicas y deportivas*. Ed. Gymnos. Madrid.
- ROMERO,S. (1993): *Contenidos de Educación Física en la escuela*. Ed. Wanceulen. Sevilla.
- SANCHEZ BAÑUELOS,F. (1984): *Bases para una didáctica de la Educación Física y el deporte*. Ed. Gymnos. Madrid.
- SEYBOLD,A. (1976): *Principios didácticos de la Educación Física*. Ed. Kapelusz. Buenos Aires.
- VÁZQUEZ,B. (1989): *La Educación Física en la Educación Básica*. Ed. Gymnos. Madrid.
- VV.AA. (1993): *Fundamentos de Educación Física para enseñanza primaria*. Ed. Inde. Barcelona.

*Referencias
bibliográficas*

LA IMAGEN Y EL PAPEL DE LA MUJER EN LOS LIBROS DE TEXTO ESCOLARES EN ESPAÑA

Rosa Rodríguez Izquierdo

SUMMARY: Tema y título de suma atracción y actualidad. La profesora Rodríguez-Izquierdo intenta acercarse y acercarnos a un fenómeno preocupante en el sistema educativo español: "el papel de la mujer en los libros de textos". Porque la realidad es que nuestra sociedad pervive todavía asentada en un sistema de valores y relaciones sociales que, basados en una visión androcéntrica, toma lo masculino como eje de toda experiencia. Es cierto que las declaraciones de la UNESCO, la nueva legislación respecto a la mujer, la LOGSE y, por supuestos, los movimientos feministas, están suponiendo un revulsivo concienciador en España; sin embargo esta realidad tarda en llegar a las aulas y a los textos, donde el sexismo de los libros y el olvido sistemático de la existencia y papel fundamental de la mujer en la sociedad es permanente.

Theme and title of utmost attraction. Ms Rodríguez Izquierdo tries to approach and bring us closer to a worrying phenomenon in the Spanish Educational System; "the role of the woman in the text books". Because the reality is that our society continues to live in a system of values and social relationships which, based on an androcentred vision, takes everything masculine as a basis for all experiences. It's true that declarations from UNESCO, the new legislation with regards to the woman, the LOGSE (Spanish Education Act) and of course the feminist movements are creating a stimulating awareness in Spain; however this reality is taking a long time in arriving to classrooms, and to the texts, where the sexism of books and the systematic forgetting of the existence and fundamental role of the woman in society, is permanent.

Introducción

La UNESCO puso en marcha, a partir de 1981, un vasto programa encaminado a sensibilizar a la opinión pública ante el problema de la presencia del sexismo en los libros de texto infantiles y escolares y a promover, fomentar y apoyar actuaciones en éste sentido. El programa tenía como objetivo un doble propósito. Por un lado, apoyar esfuerzos ya encaminados en la lucha contra los prejuicios sexistas y por otro, suscitar nuevas iniciativas.

La UNESCO cumplió su misión mundial en favor de la igualdad de oportunidades para los jóvenes y las mujeres en el ámbito de la educación. Encargó una serie de estudios en todos los continentes, con la finalidad de determinar cual era la situación en cuanto a la presencia de prejuicios sexistas en los manuales escolares y libros infantiles.

El presente trabajo parte de una problemática ya explorada en España (Garreta. y Careaga, 1987; Garreta, 1987; Heras y Trías, 1987). Sin embargo, en la actualidad en el marco legal de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990, cabe preguntarse si los libros de texto en España siguen estando marcados por el sexismo y cuáles son sus manifestaciones (Instituto de la Mujer, 1992). Aunque la ley, por primera vez, explícita la persistencia de discriminaciones por razón de sexo que tienen lugar en el propio sistema educativo, y establece la necesidad de reconsiderar toda actividad educativa incorporando el principio de igualdad de oportunidades y no discriminación por razón de sexo en los libros de texto, señalado claramente en el artículo 2º, cuando establece que toda actividad educativa debe atender a la efectiva igualdad de derechos entre los sexos. Los Reales Decretos que desarrollan esta ley de 1990 y 1991, hacen referencia explícita a cuestiones relacionadas con una reconceptualización de lo femenino y lo masculino. El Decreto 388/1992 regula la supervisión de los libros de texto así como de otros materiales curriculares y también hace referencia a la incorporación del principio de igualdad de oportunidades en dichos materiales.

Sin embargo, conseguido este objetivo, es fácil constatar que la realidad va mucho más allá de los derechos formales y que pervive todavía un sistema de valores y relaciones sociales construido aún desde una óptica androcéntrica, es decir, aquella que toma lo masculino como eje de toda experiencia.

Cualquier editorial de libros de texto no es una empresa neutral, ni filantrópica. El libro de texto va a tratar de ofrecer un vaciado cultural con la intención de que sea asimilado por los estudiantes. Los libros de texto, como material escolar que precisa de una aprobación por parte del Ministerio de Educación y Ciencia o Conserjería de Educación de turno representan y traducen, en teoría, la visión oficial, dato del que se sirvan las empresas editoriales como coartada para ofertar libros de texto con la categoría de un producto que no puede ser de otra forma.

El intervencionismo político sobre los libros de texto es constatable en España ya con motivo de la Ley Moyano, en 1857, en la que se reglamentan las condiciones y características para que un libro de texto pueda ser considerado como un libro de texto (Beltrán, 1991). También en nuestros días el gobierno socialista se preocupó de vigilar la ortodoxia de los libros de texto, sobre la base de Real Decreto 388/1992, de 15 de abril, *“por el que se regula la supervisión de los libros de texto y otros materiales curriculares para la enseñanza de régimen general y su uso en los centros docentes”* (BOE, nº 98, de 23 de abril de 1992).

Y sin embargo las cosas no han cambiado. A pesar de los cambios en la legislación, que han eliminado las discriminaciones legales, los modelos culturales que se siguen ofreciendo a las generaciones jóvenes a través de los libros de texto continúan representando una diferencia de tratamiento, hecho que dificulta los esfuerzos del profesorado por modificar sus relaciones con alumnas y alumnos y por normalizar la imagen de las mujeres en la cultura así como formar en ese eje transversal llamado *“Igualdad de oportunidades para ambos sexos”*.

Otro problema, no menos importante, es la actualización informativa a través de los libros de texto. Cualquier cambio, reformulación o nuevo conocimiento tarda en acceder a los libros de texto. La mayoría de los mensajes que los libros de texto y las obras infantiles transmiten a las alumnas y alumnos no toman en consideración en todo su alcance a los cambios significativos ocurridos en la vida de las mujeres durante los últimos decenios. El role de las mujeres y los hombres ha cambiado. Sin embargo, algunos textos escolares continúan siendo portadores de mensajes a menudo falsos y anticuados, no adaptados a las nuevas situaciones.

El sexismo en los libros de texto escolares

El sexismo de los libros de texto, su olvido sistemático de la existencia de las mujeres y su silencio en relación a los ámbitos de actividad tradicionalmente considerados femeninos es notorio. Ignorar la presencia de las mujeres en la sociedad, su protagonismo, sus aportaciones a la vida colectiva, silenciar sus aptitudes y posibilidades personales y utilizar un lenguaje masculino dificulta el que las niñas puedan sentirse vinculadas e identificadas con el contenido de los textos.

La mujer como se ha discriminado, ha sido objeto durante mucho tiempo de educación diferencial (Flecha, 1996 a). Se le vedaba el acceso a muchos campos educativos. Hace sólo 60 años, la mujer no podía obtener un título universitario (Flecha, 1996 b). Las leyes de educación impuestas hasta 1970 imponían una rápida separación educativa por sexos, no sólo en lo referente a la presencia física en las aulas, sino también en las disciplinas que estudiaban.

Esta segregación de la población femenina del mundo de la cultura y de la ciencia, no era por azar o desidia, sino que iba encaminada a reforzar y consolidar la división de roles sociales masculinos y femeninos.

Los textos escolares, como recurso pedagógico, es uno de los mecanismos invisibles, como le llama Basil Bernstein (1988), a través del cual aparecen y se refuerzan las desigualdades. Los libros de texto, además de un contenido explícito (matemáticas, física, lenguaje, etc.) transmiten parte de una cultura, describen un tipo de realidad social, unos valores, muestran unos modelos de vida y una visión de lo masculino y lo femenino socialmente establecida, la definición de sus roles y la jerarquización de los mismos. Estos modelos que subyacen en todos los libros de texto, van conformando de manera solapada unos valores. Y en nuestro caso los modelos de comportamiento masculino- femenino. Como la publicidad van penetrando de forma inconsciente, a fuerza de repetirse se solidifican, configurando su propia imagen genérica. Desde este punto de vista no podemos ser indiferentes frente a los modelos que se ofrecen a escolares en formación.

Continúan existiendo obstáculos invisibles (Mason, 1991:205- 206), bajo la misma forma siguen actuando formas de discriminación que hace que no se den tratamientos que favorezcan las oportunidades para la igualdad. Ahora la discriminación es visible de un modo más directo.

Basil Bernstein (1990) ha enfocado el problema centrándose en el estudio de la lógica interna del mismo medio de comunicación utilizado en la escuela: el discurso pedagógico, considerado como el transmisor de las relaciones de poder, entre lo dominante y lo dominado.

Los libros de texto, al igual que cualquier otro recurso didáctico, son productos políticos, como subrayan las numerosas investigaciones realizadas tanto en España como en otros países y que sería excesivo repasar aquí (Torres Santomé, 1991; Apple, 1989; Johnsen, 1993) acerca de los currícula ocultos que acompañan a este tipo de medios impresos. Estos recursos pretenden establecer unas actitudes hacia el mundo en el que estamos insertos, y apoyan y defienden para ello unas determinadas concepciones y teorías sobre cómo y por qué la realidad es como es, acerca de qué manera, quién, cuándo y dónde podemos intervenir, etc.

Esto es lo que explica que se pueda constatar la existencia de libros que reproducen los mismos valores, concepciones, prejuicios, etc., que defienden los grupos sociales que controlan el poder y/o las editoriales de libros de texto. Es obvio que existen libros sexistas, donde la mujer no aparece o lo hace de la mano de los roles más tradicionales y conservadores, que limitan sus posibilidades de realización como ser humano. En bastantes ocasiones, una cultura como la impresa en los libros de texto funciona como caldo de cultivo para la reproducción y propagación de numerosos estereotipos culturales y prejuicios que impregnan la sociedad y que contribuyen a la legitimación de desigualdades sociales.

El sexismo en sentido amplio designa la discriminación basada en el sexo, concretamente en relación con el sexo femenino. Este término se utiliza para significar las prácticas, los prejuicios y las ideologías que desvalorizan e inferiorizan a las mujeres en relación a los hombres. Bajo la influencia de los movimientos feministas, se ha empezado a utilizar el concepto de "sexismo" para designar estas prácticas e ideologías discriminatorias con respecto a las mujeres, y para señalar que estas son tan injustas y condenables como las que afectan a los individuos por razón de su etnia, de su religión o de su afiliación política (Michel, 1987:11).

Los estereotipos son elementos que incitan a tomar partido, que no toman en consideración toda la diversidad de aptitudes y de aspiraciones individuales de los hombres y las mujeres, y/o que canalizan la idea de que todos los hombres, o casi todos, o todas las mujeres, son idénticos en muchos aspectos, mientras que en la realidad no es así. Ej.:

- Categoría Roles en el seno de la familia y en la escuela: los padres son el sostén de la familia; las madres amas de casa; la mayoría de los enseñantes de primaria son mujeres y los directores de escuela son hombres.
- Categoría Rasgos de carácter: los hombres se presentan por regla general como personas creadoras, que toman decisiones, que actúan, mientras que las chicas y las mujeres aparecen como seres pasivos, dependientes, espectadoras, etc.
- Categoría Roles sociales y políticos: las mujeres son secretarias o enfermeras, los hombres empresarios, médicos, etc. (Michel, 1987:162-163).

Browne (1988), señala que lo más rechazable de los estereotipos es la consideración de que determinados rasgos importantes son innatos de algunos grupos sociales y, en consecuencia, las expectativas de que dichos grupos sociales se comportan según lo que se espera de ellos, bloqueando otro tipo de percepciones.

Consideraremos, pues, que existe sexismo en los libros escolares cuando los textos y las ilustraciones describen a las mujeres y los hombres, las niñas y los niños, en el contexto de los roles estereotipados que no reflejan la diversidad de los roles existentes. Esta es la primera manifestación del sexismo, la negación de la realidad social y de la diversidad de las situaciones. También existe sexismo cuando los manuales escolares se limitan a presentar una situación existente sin criticarla o sin ofrecer alternativas. Lo que, de hecho, equivale a aceptar implícitamente las desigualdades y las discriminaciones que se dan a expensas de las niñas y de las mujeres en la mayoría de las sociedades actuales, lo cual sólo las refuerza (Michel, 1987: 71).

La existencia de manuales escolares que reflejan esta clase de realidades repercute en la educación de las generaciones más jóvenes.

Dentro de las aulas es normal encontrarnos con niñas y niños que según esos manuales “no existen” o que, si se les reconoce alguna entidad, es bastante frecuente que ello se haga de una manera reformada, por ejemplo, presentando como natural algo que responde a toda una construcción cultural. Nos referimos al curriculum oculto, es decir las pautas de carácter no formal y sobre todo ideológico que se transmiten en la práctica escolar, como dicen Brullet y Subirats (1990): *“La coeducación supone la fusión de pautas culturales ‘femeninas’ y ‘masculinas’ en un modelo integral de persona. La escuela mixta contiene sesgos sexistas que deben ser superados por un modelo coeducativo”*.

Otra cuestión es la eficacia en esta transmisión. Nos interesa recalcar que no compartimos la idea de que ese bagaje cultural que contienen los manuales escolares vaya a ser asimilado y aceptado pasiva y críticamente por las alumnas y alumnos. Más bien podemos comprobar como estos manifiestan resistencias, unas intencionadas y otras no, frente a su contenido. Así, a menudo los estudiantes no comprenden adecuadamente la información allí reflejada, o bien la interpretan a su manera, o la rechazan de múltiples formas, o bien la ignoran, más o menos tranquilamente (Torres Santomé., 1991; Apple y Christian-Smith, 1991).

Referencias
bibliográficas

- APPLE, M. W. (1989): *Maestros y Texto. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*. Barcelona. Paidós.
- BELTRÁN, F. (1991): *Política y Reformas Curriculares*. Valencia. Servei de Publicacions de la Universitat de València.
- BERNSTEIN, B. (1988): *Clases, códigos y control*. Vol. II. Hacia una teoría de las transmisiones educativas. Madrid. Akal.
- BERNSTEIN, B (1990): *Poder, Educación y Conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. Esplugues de Llobregat. El Roure.
- BRULLET, C. Y SUBIRATS, M. (1990): *La coeducación*. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia.
- BROWNE, N. (1988): *Hacia una educación infantil no sexista*. Madrid. Morata.
- CAREAGA, P. (1987): "Modelos masculinos y femeninos en los libros de texto de E. G. B.", en MORENO, A. et al. *La investigación en España sobre mujer y educación*. Madrid. Instituto de la Mujer.
- FLECHA, C. (1996 a): "Los libros escolares para niñas". En ESCOLANO, A (Dir): *Historia Ilustrada del Libro Escolar en España*. Madrid. Fundación Sánchez Rupérez. (en prensa).
- FLECHA, A (1996 b): *Las primeras universitarias en España (1872-1910)*. Madrid. Narcea.
- GARCÍA CALVO, A. (1973): *Laila, ensayos de estudio lingüístico de la sociedad*. Madrid. Siglo XXI.
- GARCÍA MESEGUER, A. (1988): *Lenguaje y discriminación sexual*. Barcelona. Montesinos.
- GARRETA, N y CAREAGA, P. (1985): *El sexismo en el material escolar: Los libros de texto actuales. Primeras Jornadas Mujer y Educación*. Serie Documentos 3. Ministerio de Cultura. Madrid. Instituto de la Mujer.
- GARRETA, N y otras (1987): *Modelos masculinos y femeninos en los textos de E. G. B.* Madrid. Instituto de la Mujer.
- HERAS I TRIAS, P. (1987): "El papel de la mujer en la enseñanza y en los libros de texto en Cataluña", en MORENO, A. Et al. Op. Cit.
- INSTITUTO DE LA MUJER (1992): *La educación no sexista en la*

reforma educativa. Serie de Cuadernos de Educación No Sexista Nº I. Ministerio de Asuntos Sociales.

INSTITUTO VASCO DE LA MUJER (1992): *¿Transmitimos valores sexistas a través de los libros de texto?*. País Vasco. Departamento de Educación.

JOHSEN, E. B. (1993): *Text books in the kaleidoscope. A critical survey of literature and research on educational texts*. Oslo. Scandinavian University Press.

MANSON, J. (1991): "The invisible- obstacle race". *Nature*, Vol, 35, 19 September.

MICHEL, A. (1987): *Fuera moldes. Hacia una superación del sexismo en los libros infantiles y escolares*. Barcelona. La Sal.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1988): *Guía didáctica para una orientación no sexista*. Madrid.

MORENO, M (1986): *Cómo se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela*. Barcelona. Icaria.

SUBIRATS, C. (1993): *El sexismo en los libros de texto: análisis y propuestas de un sistema de indicadores*. Madrid. Ministerio de Asuntos Sociales. Instituto de la Mujer.

TORRES SANTOMÉ, J. (1991): *El curriculum oculto*. Madrid. Morata.

PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA EN EL EXTRANJERO

Marie D. Byrne



Todos los alumnos que estudian Magisterio, obligatoriamente, tienen que hacer prácticas en un centro escolar durante seis semanas en segundo curso y otras seis en tercero.

En el año 1.990, Doña Áurea Sánchez, profesora de Lengua Española en la Universidad de Portsmouth, visitó la Escuela Cardenal Spínola, entonces ubicada en el Palacio de San Telmo, y propuso que hiciéramos un intercambio de alumnos entre ambas instituciones y así darles una oportunidad de conocer otros sistemas de educación y mejorar sus conocimientos de español por un lado y de inglés por otro. Aquel primer acuerdo fue verbal, y el año siguiente recibimos a los tres primeros estudiantes ingleses en la Escuela.

Asistieron a clases, intercambiaron ideas con nuestros alumnos y a veces, colaboraron con el Departamento de Filología dando clases de conversación inglesa. Su estancia fue un éxito total, lo cual animó a los alumnos de Cardenal Spínola a emprender viaje a Portsmouth y repetir la experiencia allí. Los primeros seis alumnos hicieron las prácticas en Portsmouth en 1.992 y desde entonces, todos los años, varios alumnos optan por hacer las prácticas en el extranjero.

Desde 1.994, y ante el aumento de estudiantes que eligen hacer las prácticas en otro país, se ha ampliado la oferta de lugares, llegando a ir 19 alumnos el pasado curso. Los lugares donde han hecho las mencionadas prácticas, han sido: Portsmouth (Inglaterra), Belfast (Irlanda del Norte) y Dublin, Navan y Galway (República de Irlanda).

Al igual que los alumnos que permanecen en España, éstos van a

colegios durante la jornada escolar, al principio, haciendo una semana de observación y luego dando clases. Dependiendo del centro, estas clases pueden ser de español para extranjeros o de cualquier otra asignatura del curriculum. Evidentemente, el alumno/a que decide ir al extranjero, debe tener un suficiente nivel de inglés para poder comprender y comunicarse con los niños, con quienes va estar en constante contacto durante su estancia. Esto no significa que sólo alumnos de Filología puedan optar a estas prácticas, ya que todos los alumnos, de cualquier especialidad, pueden ir, siempre que demuestren que su nivel de inglés es adecuado.

En los dos últimos cursos, cinco alumnos de Educación Especial trabajaron en centros especiales, destacando el colegio Juan Pablo II de Galway por sus modernas instalaciones y avanzadas técnicas de rehabilitación.

La experiencia en el extranjero resulta siempre muy gratificante para los alumnos, no sólo porque se mejora el nivel de inglés, sino que se entabla una amistad con otros profesores y niños de otra nacionalidad, que resulta gratificante y memorable.

No siempre es fácil que los colegios en el extranjero acepten a alumnos españoles de prácticas, y por eso, en caso de que hubiera mas alumnos que plazas, el orden de preferencia sería: Primero, los alumnos de 3º de Filología; en segundo lugar, los alumnos de los demás terceros; en tercer lugar, los alumnos de 2º de Filología; y por último, los de 2º y otras especialidades.

El plazo de inscripción se abre cada año en el mes de Octubre, cuando la profesora encargada de Relaciones Internacionales, tiene un primer contacto con los alumnos interesados en esta opción.

Una vez informados, los alumnos, pueden elegir destino, incluso si les interesa un lugar que no figure entre los ya citados, se puede intentar buscar plaza en el lugar que deseen, siempre que no esté muy retirado para poder desplazarse.

Al igual que sus compañeros que permanecen en Sevilla, los alumnos que van al extranjero tienen que entregar una memoria de prácticas, junto con un trabajo sobre el sistema educativo del país en cuestión. Desde el Departamento de Relaciones Internacionales, además de buscar los colegios, se ayuda al alumno a encontrar alojamiento

adecuado, y se le aconseja en cuanto a vuelos, seguros, clases de inglés, etc.

Es una experiencia extraordinaria, y como coordinadora del Departamento animaría a todos los alumnos de la Escuela a que hagan un esfuerzo y que vayan al extranjero.

Mi experiencia de prácticas en el extranjero

Elena García-Carranza,
alumna de Tercero de Filología, curso 1996-97.

Resumir en pocas palabras lo que ha significado para mi las prácticas en Irlanda resulta un poco difícil.

Llegamos a Galway por la noche después de un larguísimo viaje. Mi familia irlandesa me estaba esperando y me llevó a casa. Cuando llegábamos me enseñaron el colegio donde iba a dar clase. Recuerdo que no pude verlo muy bien porque estaba oscuro pero lo mire emocionada y pensé que la mayor parte del tiempo lo pasaría allí.

Este día apenas me di cuenta que estaba en un país extraño al mío porque estaba muy cansada y enseguida me fui a dormir.

Al día siguiente me desperté ansiosa por conocer el colegio y desde este momento todo fue estupendo.

En el colegio nos han tratado muy bien y la relación con los educadores ha sido bastante satisfactoria. Personalmente mi profesora ha sido una gran ayuda para mi y podía contar con ella siempre que quisiese.

Si tuviese que destacar lo que más me ha llamado la atención diría que es la disciplina que existe en los centros y la educación que los niños reciben, siendo más estricta que en España.

Esta oportunidad también me ha ayudado a desenvolverme dando clase en inglés y a mejorar éste.

En definitiva ha sido una experiencia muy positiva. Con esto me gustaría animar a todos aquellos que puedan y quieran ir porque estoy segura que volverán tan satisfechos como yo. Creo que ha merecido la pena.

RELATO DE UNA EXPERIENCIA EN EDUCACIÓN INFANTIL

Adriana Szlifman



El presente artículo tiene como objetivo el relato de una experiencia que venimos desarrollando desde el curso de 1994, en la asignatura de Psicosociología de la Educación, en tercero de Educación Infantil. El desarrollo de la misma se enmarca en un proyecto más general de interdisciplinariedad con Área de Lenguaje en Preescolar. No abordaremos aquí todo lo realizado en ella, sino que nos centraremos en un punto importante de la programación, y es acerca de la lectura que los alumnos realizan del libro *"La teoría de Piaget y la educación en Preescolar"* con la evaluación correspondiente. Asimismo se analizarán sólo los exámenes del curso 96/97. El trabajo en clase del libro de Kamii y Devries puso de manifiesto lo resistentes que son ciertos esquemas a ser modificados. Esto nos condujo a preguntarnos sobre la fuerza que tienen en el futuro docente ciertos modelos, como así también la manera de ponerlos en cuestionamiento.

Introducción

El texto de Kamii-Devries fue escogido entre otras razones porque se opone en sus propuestas a la concepción empirista del aprendizaje. No se le propone al alumno la lectura del libro por ser **"el programa"**, sino porque encierra en sí mismo varios aspectos que queremos destacar:

- a) En el transcurso de la carrera los alumnos tienen contacto a través de diferentes asignaturas con la psicología de J. Piaget. Si bien los contenidos aprendidos están en relación con la psico-

logía del desarrollo, este material permite integrar aspectos más globales de la teoría.

- b) Es una propuesta de articulación teórico-práctica.
- c) La propuesta de Kamii-Devries contempla aspectos socio-afectivos y cognitivos, permitiendo la reflexión por parte de los futuros docentes de temas tan diversos que van desde la adquisición del conocimiento como el tan difícil problema de la "disciplina", poco abordado a lo largo de la formación.
- d) Pone en cuestionamiento muchos de los vicios que los estudiantes repiten sin siquiera tener conciencia de estos. Destacaremos dos de ellos por haber sido trabajados continuamente en clase, y que no se han visto modificados a lo largo del curso, como se verá posteriormente. Estos son la idea tan arraigada de que la adquisición de vocabulario es aprendizaje significativo, y como consecuencia de esto último el papel que los estímulos juegan en las clases.

Por último, y quizás el punto más importante, es que este texto invita a pensar.

Tanto el libro anteriormente citado como así también todo el contenido de la asignatura fue evaluado a través de casos prácticos. Para finalizar esta introducción nada sintetiza mejor el objetivo general de la materia, que el comienzo de un ejercicio presentado a los alumnos para evaluar lo trabajado:

“El ejercicio que les propongo a continuación es la aplicación de diferentes teorías a un caso práctico. Sabemos que la realidad del aula es siempre sorprendente, y aquella frase que dice ‘hay que bajar a la práctica’ podría ser discutible. ¿No habrá que subir a ella, dado la complejidad con la que nos encontramos en la clase? Los invito a que prueben, se equivoquen, y sobre todo jueguen con la posibilidad de la diversidad de soluciones.

Intentemos que el enseñar sea un espacio de creación, y no de frustración como le sucede a la maestra del caso.

Vosotros me diréis que en la vertiginosidad de la clase posiblemente no hay tiempo para pensar, pero promovamos espacios alternativos para poder hacerlo. Este pretende ser uno de ellos.

Lo único que solicito es no caer en frases hechas, como por ejemplo 'partir de lo que el niño sabe...', ni en propuestas tan abstractas, como 'crear un clima favorable', que sabemos que en si mismas no nos dicen nada. Pregúntense todo el tiempo el 'cómo' y el 'para qué'.

Para concluir, hay quien dice que 'no hay nada más práctico que una buena teoría.'"

A continuación se sintetizarán algunos de los puntos tratados en el libro, resaltando aquéllos que son interesantes para el futuro maestro, y que trascienden la puesta en marcha de este programa en concreto.

Aspectos teóricos del texto de Kamii-Devries.

- A) La diferencia entre el pensamiento infantil y el adulto.
- B) Las diferentes corrientes en psicología: empirismo y racionalismo. Implicaciones pedagógicas que se desprenden de ellas. El predominio de lo sensorial en la primera, la adquisición del conocimiento a través de la razón pura. La posición piagetiana como una síntesis entre ambas.
- C) Críticas a los programas en preescolar que han interpretado a Piaget desde supuestos empiristas. La insistencia en este tipo de propuestas que conduce entre otras cosas a que el aprendizaje es "aprendizaje de palabras" y la consiguiente idea de que la manipulación de objetos permite un aprendizaje más significativo.
- D) La distinción de tres tipos de conocimientos: físico, lógico-matemático y social. El abuso que la educación hace de este último.
- E) El valor de los objetos para el conocimiento físico y lógico-matemático.

- F) El valor del juego en la teoría piagetiana. El aprovechamiento del "juego libre", como motor del aprendizaje.
- G) La concepción constructivista en educación no sólo en aspectos cognitivos sino también en la construcción de aspectos morales.
- H) Los tipos de sanciones. Las sanciones por coacción y las sanciones por reciprocidad. La diferencia de una y otra está marcada por la ausencia o presencia de una relación lógica entre el acto sancionado y la sanción.
- I) El desarrollo de la autonomía. Las posibilidades de elección que se les plantea a los niños en la vida escolar.
- J) El papel de los iguales para desarrollar un pensamiento autónomo, como así también el estímulo de la curiosidad en el niño.
- K) La importancia que las autoras le dan a los objetivos a largo plazo sobre los cortos. (No se enumerarán aquí pero son interesantes para ser discutidos).
- L) El aprovechamiento del acontecer cotidiano para el aprendizaje.
- M) La observación como herramienta fundamental.

El libro fue trabajado en clase a partir de preguntas o ejercicios que proponíamos para debatir. Nos detuvimos en algunos simulacros de clases grabadas en vídeo en la asignatura de Área del lenguaje para analizarlas desde esta teoría.

Para evaluar el trabajo del texto se entregaron dos casos para que los alumnos los analizaran detectando el modelo y fundamentándolo. El trabajo fue grupal y a libro abierto. A continuación se transcribe el material dado a la clase.

Casos

C.1

Grupo de treinta niños. Cinco años

"Los niños van llegando a clase y cuelgan sus abrigos. Cada niño escoge libremente su rincón. Hay niños mirando libros. Juan está dando vueltas por todos lados. Pedro, Marta y José están jugando individualmente en el rincón de las construcciones. Tres niñas juegan a las casitas. La maestra observa. Transcurrida media hora, Lola, la maestra, solicita que se acerquen para comenzar la jornada. Comienzan a cantar la canción de bienvenida. Los niños relatan lo que hicieron el fin de semana. Se continúa trabajando la unidad didáctica 'las estaciones'. La clase anterior la maestra les había estado mostrando láminas de los árboles en primavera. En los dibujos se veía a los árboles con sus diferentes hojas y frutos. Ella observó que mirándolos, los niños no aprendían, por lo que en esta clase trajo hojas y frutas del campo, para que los vieran tal como son. Fue pasando por las diferentes mesas. Mientras la actividad se desarrollaba, Pedro comenzó a romper las hojas que Lola había dejado en su mesa. La maestra le dijo que se fuera al rincón. Al finalizar la clase Lola dio la orden de salir al recreo, diciendo que había que ir despacio y sin empujar a nadie. Juan comenzó a correr, viendo su actitud, Lola le dijo que volviera a entrar y que se quedaba sin recreo, ya que 'estos no eran modos de ponerse en la fila'. El niño comenzó a llorar desesperadamente. La maestra le dijo que lo perdonaba y que saliera al recreo.

Lola comprobó que los niños habían aprendido cuando más tarde les mostraba por separado las láminas de las hojas y los frutos, y los niños sabían sus nombres".

C.2

Grupo de 20 niños. Edad: 4 años

"Los niños llegan a la clase. Pedro deja su abrigo en el suelo. La maestra le riñe y le dice que la próxima vez que haga esto no lo dejará jugar en el rincón de las construcciones, que a él tanto le gusta. Mientras le dice esto, Juan y Ana se están tirando de los pelos, los separa y les dice que 'ya basta'".

Hay unos niños observando unos libros. Están describiendo los dibujos. La maestra los llama para comenzar la jornada. Les pregunta por los colores. ¿Qué colores conocen? Los niños van diciendo, rojo, amarillo, azul. Pasa láminas con diferentes figuras y les pide que vayan describiendo los colores. Juana, la maestra, observó que algunos niños se equivocaban con el amarillo. Propuso una serie de actividades para afianzar el concepto. Habían hecho barro y lo habían pintado de amarillo, un mural con papeles del mismo color, así como también plátanos y limones. Juana les proponía este día que ella sería un mago y que iban a hacer magia (había decidido teñir el agua). Después de realizar esto les dio objetos de color amarillo (cochecitos de plástico, tacos de madera, etc.) para que vieran cómo flotaban. Intentaban hundirlo, pero inmediatamente subían a la superficie. Paco cogió el cochecito de Macarena y lo escondió, Juana le dijo que no iba a participar en esta actividad.

La maestra comprobó días más tarde que los niños seguían confundiendo el color amarillo."

Análisis de las evaluaciones

Si nos dejáramos guiar por la primera impresión de los exámenes, pensaríamos que hubo un verdadero aprendizaje, ya que de las 29 evaluaciones sólo hubo dos que contestaron incorrectamente. La mayoría sostuvo que la propuesta de la clase era empirista. Sin embargo la lectura de los razonamientos denota enormes contradicciones que evidencian que el material no ha sido comprendido.

A través de las siguientes argumentaciones observamos que en ningún momento se discrimina cuál es el objetivo, para a partir de él, deducir cuál es el programa:

"Es empirista ya que debería partirse de lo que el niño está haciendo, como por ejemplo: Haber partido de los dibujos de los niños, ya que ellos estaban observando los libros (...) ya que así podrían haber aprendido a diferenciar los colores." (C.2)

Es de observar que para los alumnos la idea que distingue una propuesta empirista del modelo que plantea Kamii-Devries pone más acento en la actitud del niño y del profesor, que el objetivo planteado.

"En estas actividades propuestas el niño no manipula ni experimenta, la información que recibe es por parte de la profesora, ya que él por sí mismo no llega a experimentar con colores y a descubrir el color amarillo" (C.2)

"Cuando la profesora pregunta qué colores conocen, se ve claramente cómo parte del conocimiento que tienen los niños sobre el tema." (Estos planteaban que era un caso sustentado desde la teoría constructivista).

"La profesora lleva a cabo un conocimiento social, teniendo como objetivo la transmisión de la idea del color como concepto, llegando éste a los niños, a través de una fuente externa y no por medio de la manipulación y la experimentación." C.2

"Pensamos que la manera de proponer el material es lo que fomenta la pasividad y la asimilación. En primer lugar la profesora quiere que los alumnos sepan los nombres de los árboles de invierno. Para ello al ver que las láminas no son suficientes ELLA se encarga de escoger una serie de hojas y de frutos y se los da a los alumnos para que mirándolas, el niño reconozca el nombre del árbol. La profesora propone un material que facilite a los alumnos la asimilación de una serie de nombres de árboles.

El material se presenta de una forma descontextualizada y con poca conexión con la realidad y de poca significatividad para los alumnos: es la profesora la que en lugar de los niños sale al campo, ve los árboles, selecciona las hojas, los frutos, lo cual tiene como resultado un conocimiento conformista, es decir que con lo aprendido en el aula no se garantiza que el niño haya conocido cada árbol" C.1

Al haber sido el examen grupal, pudimos presenciar discusiones en relación al cambio de actividad (en el primer caso traer hojas para observar, y en el segundo hacer flotar objetos en el agua amarilla) que los hacían dudar. Pero por algunos conceptos trabajados en clase, que daban algún tipo de pista acerca de cuál era la teoría subyacente, los alumnos intentaron sostener que la propuesta era empirista.

"La profesora cuando trata el color amarillo no lo trata como los demás, es decir, no los relaciona, los trata de forma aislada, propone actividades como el barro pintado de amarillo. Podría proponer una actividad en la cual entrara en relación con otros colores." C2

"Respecto al conocimiento que plantea el docente éste es de tipo social. Pensamos que es así, porque ella le dice que es amarillo y sólo presenta actividades para tratar y afianzar este color que los niños no distinguían, pero como hemos comentado anteriormente así sólo hace que vean cosas diferentes pero de un solo color y así no puede distinguirlo y diferenciarlo de otros colores. El niño lo que hace es aprender el nombre del color porque éste es dado por la sociedad, pero no hay nada que pueda demostrar mediante la manipulación propia del niño que ese color es amarillo porque el niño lo ha descubierto por sí mismo. Cuando el niño aprende el color es porque se lo ha dicho y no porque lo ha experimentado o manipulado. Ya que quien lo manipula es la profesora y ella es la que tiñe el agua pero no da posibilidad a los niños. " C.2.

Al hacer el análisis del tipo de sanciones que se han utilizado las respuestas son correctas. Sin embargo, aun detectando el alumno la diferencia conceptual entre sanciones por reciprocidad y sanciones por coacción, suele primar un esquema de "castigar o hablar". Entendiendo por esto último, no sancionar, proponiendo como solución la pregunta: ¿por qué has hecho esto....? Cuya posible respuesta no suele ser otra que "porque sí". Cabría reflexionar acerca de la resistencia que el futuro maestro tiene frente al concepto de sanción, quedando éste subsumido a la idea de castigo (sanción por coacción). El siguiente ejemplo evidencia de una manera fehaciente cuán arraigado está dicho esquema.

"Cuando los niños se pelean, los separa y les dice basta. En esta acción el profesor no tiene en cuenta antes de intervenir el porqué los niños se comportan de esta forma tan inaceptable..."

A continuación nos detendremos en el único examen que se "equivocó". Pertenece a un grupo de alumnas que siguió con mucha atención

la asignatura. Durante la elaboración estuvieron discutiendo intensamente a qué teoría respondía el caso. Hubo un coloquio posterior en donde aclaramos las dudas, pudiendo corroborar que probablemente este fuera el único grupo que había realizado un verdadero aprendizaje.

Los errores planteados a continuación sintetizan lo que el resto de la clase no manifestó tan claramente :

"A través de preguntas directas (¿qué colores conocen?), averigua el punto de partida para conectar las actividades que tenía planeadas y saber cómo conectarlas con los conocimientos que poseen los niños (aprendizaje significativo). También utiliza otros materiales para diagnosticar." Esto les permitía sostener que pertenecían al programa de Kamii-Devries.

"La profesora intenta que los niños experimenten proporcionando variedad de materiales permitiendo la manipulación y observación..."

"Intenta que el aprendizaje sea lúdico partiendo del juego, y utiliza la actividad de barro o la de hundir objetos en el agua, que son placenteras en sí mismas, para construir conocimientos, ya que el niño necesita manipular los objetos para adquirirlos."

Curiosamente a lo que sostienen anteriormente reconocen la preeminencia del conocimiento social como objetivo de la maestra, concluyendo que:

"el objetivo de la profesora es enseñar el nombre de los colores ya que:

- éste proviene de la profesora;*
- viene del exterior. Es amarillo por consenso social. No hay razonamiento, es aprender palabras"*

Al finalizar la asignatura realizamos una evaluación de la misma. En relación al trabajo del texto expresaron diversas opiniones, algunas de ellas fueron:

"Me quedé mal cuando terminé de leer el libro, me quedé con muchas dudas."

"No hemos experimentado."

"Ya sé lo que no quiero hacer."

"Quisiera más información sobre la línea."

"Yo no se observar. Necesito más conocimientos."

**Opiniones de los
alumnos en
relación a la
experiencia**

Conclusiones

Cuando se leyeron los exámenes finales se detectó que el discurso oficial se había asimilado, pero tan lleno de contradicciones, que las preguntas que nos formulamos fueron ¿qué es lo que los alumnos habían aprendido? ¿Cómo se modifican esquemas tan arraigados, entre ellos los de corte netamente empirista? ¿No sería caer en la misma trampa que nuestros alumnos si pensáramos que sólo se trata de experimentar más? ¿Cómo posibilitar que discriminen los fines más que los medios? Y también nos preguntamos :

¿Cómo incide el contraste entre el programa y las prácticas, siendo tan distintas a lo que el libro propone?

Quizás algunos de los efectos de la lectura del libro puedan verse a través del ejercicio docente, sin embargo entendemos que si no continuamos investigando la presencia de tan arraigados esquemas en el futuro maestro, la repetición de modelos se hace casi inevitable.

La distancia teoría-práctica se debe acortar cada vez más, aunque el camino se llene de interrogantes que por el momento no podamos responder.

BIBLIOGRAFÍA

Kamii y Devries. (1987): *La teoría de Piaget y la educación en preescolar*. Madrid. Ed. Visor.

UNA EXPERIENCIA INVESTIGADORA E INTERCULTURAL PARA CONTAR

Rosario Gil Galván



Durante los días 3-15 de Septiembre de 1995 se celebró en Anogia (Isla de Creta) la Segunda Escuela Internacional de Verano que llevaba por título "La Educación de Adultos en Europa: Cambio Social y Cultural", organizada por la red de Estudios de Educación de Adultos en Europa (SEAE) y por el departamento de Sociología, Universidad de Creta, correspondiente al Programa Internacional PhD, formado dentro del programa Erasmus. Los principales organizadores de la Escuela Internacional de Verano han sido profesores de las Universidades de: Bremen (Alemania); Roskilde (Dinamarca) y Rethymno (Grecia).

La Escuela Internacional de Verano es un encuentro a gran escala en la cooperación a nivel Europeo, de la formación de investigadores y profesionales especialistas en el campo de la Educación y más concretamente, de la Educación de Adultos.

El objetivo de esta 2ª Escuela Internacional de Verano ha sido desarrollar el campo de la investigación, sin perder de vista la perspectiva práctica en el ámbito educativo y desde un enfoque de educación permanente "Lifelong learning", siendo éste uno de los puntos de partida, entre otros, del proceso formativo e investigador que pretende este encuentro.

Este encuentro ha estado dirigido tanto a estudiantes de PhD en instituciones educativas, con experiencia investigadora, como a profesores de universidades.

Los/as participantes en esta Escuela éramos estudiantes de doctorado o PhD e investigadores/as, procedentes de distintas universidades, como por ejemplo: Frankfurt (Alemania); Roskilde (Dinamarca); Glasgow y Swansea (Reino Unido); U. de Ulster. Londonderry (Irlanda); Tampere (Finlandia); Rethymnon y Tesalónica (Grecia); y Facultad de Ciencias de la Educación de Sevilla (España).

Todos/as los/as participantes estamos desarrollando investigaciones en el ámbito de la Educación de Adultos, en nuestras universidades.

Como ponentes en el Ciclo de Conferencia que se desarrolló en la Escuela, estuvieron profesores y profesionales de la Educación de algunas de las universidades citadas.

Al ser un encuentro intercultural y multilingüístico se utilizó como lengua común, la inglesa.

I. Contexto y ubicación de la Escuela Internacional de Verano

Anogia es un pequeño pueblo situado a 1.000 metros de altura sobre el nivel del mar, en las montañas Siloritas de Creta y a 60 Km. de la capital de la Isla de Creta (Iraklion). Este lugar montañoso tiene unos 2.200 habitantes, aproximadamente. La ganadería es la principal ocupación. Esta localidad se encuentra en la fase premoderna de desarrollo desde el punto de vista cultural y del trabajo. Sus costumbres tradicionales la caracterizan, ya que es de los pocos lugares en los países mediterráneos donde la tradición gana a la modernidad, en cuanto que está luchando ferozmente por no perderse. Pueblo que históricamente ha resistido a todo tipo de invasiones, la última de ella a la de los alemanes en la 2ª Guerra Mundial.

Un aspecto interesante a destacar es que los roles tradicionales del hombre y de la mujer se resisten a cambiar. Y otro, es que en los últimos años la mayoría de los/as jóvenes emigran a la ciudad, bien para insertarse en el mundo laboral bien para estudiar en la Universidad.

Como zona periférica, Anogia tiene opciones a los fondos europeos. Estos fondos han contribuido al establecimiento de la "Villa Académica". La Villa Académica es un atractivo centro donde tuvo lugar la realización de las sesiones de trabajo y conferencias de la Escuela, y es además una acogedora residencia. Este centro está des-

tinado a encuentros, congresos y eventos similares al que estamos describiendo en este artículo.

El trabajo a realizar en la Escuela Internacional de Verano durante las dos semanas se centró en dos fases:

2. Organización del trabajo realizado en la Escuela

2.1 Primera fase

Esta primera fase tuvo su desarrollo en la primera semana y estuvo dedicada:

Por una parte, a una ampliación teórica sobre temas, que a continuación citaremos, a través de un **ciclo de conferencias**, normalmente a primera hora del día.

Y por otra, a los **grupos de trabajo**, organizados de acuerdo a las siguientes temáticas: "*Trabajo y Educación*"; "*Desarrollo Comunitario en Educación*", "*Metodología Cualitativa en Educación*".

Todos/as los/as participantes teníamos que presentar un proyecto de investigación finalizado o en fase de realización con base científica y resultados empíricos del mismo en los grupos de trabajo establecidos, condición sine qua non para participar en esta Escuela.

La constitución de los grupos se realizó una vez conocida las temáticas de trabajo -propuestas por parte de los organizadores-, en función de la relación de los proyectos de investigación de cada participante con el tema del grupo de trabajo elegido, de manera que la presentación y exposición de cada investigación complementase a las otras investigaciones del grupo. En la mayoría de los casos con objetivos y metodologías comunes, aunque planteadas en diferentes contextos educativos y sociales.

El ciclo de conferencia que tuvo lugar en esta primera semana, comprendía las siguientes ponencias:

- "*Cambio cultural y Educación de Adultos*".
- "*Conceptos y debate Internacional. EL análisis de un caso particular de Educación en la OECD*".

- "El rol de los conocimientos en un proceso de desarrollo, ciencia y proyectos en el cambio de la comunidad".
- "Educación en la comunidad y el 'nuevo comunitarismo'"
- "Métodos cualitativos en la Investigación de Educación de Adultos".
- "¿Por qué debe enfocarse la investigación en Educación de Adultos sobre el trabajo y la cultura?. EL rol de la Educación de Adultos en el Cambio Social".
- "Tecnología y aspectos medioambientales del desarrollo regional".
- "Propuestas y prácticas del desarrollo comunitario".

Metodología de trabajo

Los **grupos de trabajo** se celebraron en sesiones de mañana y de tarde. La metodología de las sesiones eran eminentemente práctica. Esta consistía en presentar y defender el proyecto de investigación, que cada doctorando/a estuviese realizando o bien lo hubiese finalizado en su país, al resto del grupo. Además, se analizaron textos, artículos previamente seleccionados, con el fin de complementar esta tarea expositiva y formativa.

Una vez presentado el proyecto, se dejaba un espacio abierto para el "**grupo de discusión**". Este espacio tenía como finalidad:

- Por una parte, tratar cuestiones, problemas metodológicos, dudas, sugerencias de los otros miembros del grupo desde otras perspectivas, enfoques, críticas, y orientaciones tanto por parte del profesor-coordinador como por el resto del grupo.
- Y por otra, intercambiar experiencias investigadoras y los diversos procesos metodológicos llevados a cabo, para mejorar el desarrollo de la investigación expuesta.

2.2 Segunda fase

La segunda semana estuvo dedicada a **la elaboración de los proyectos de investigación y trabajo de campo**.

Esta investigación consistía en realizar un trabajo de campo en grupo *in situ* sobre un tema relacionado con el lema de la Escuela Internacional "Educación de Adultos en Europa:

Cambio Social y Cultural". Los temas de las investigaciones versaban sobre aspectos sociales, culturales y educativos de Anogia, ya que la problemática de estudio tenía que emerger de esta localidad.

El **procedimiento** llevado a cabo, desde la elección del tema o problema local de investigación hasta la culminación de la misma y puesta en común de las investigaciones de los grupos, fue el siguiente:

1.- "**Lluvias de ideas**" de los/as participantes y los organizadores referidas a "tópicos" o temas a investigar en Anogia.

2.- **Toma de decisión individual** sobre el tema a investigar de acuerdo a: los intereses personales de los investigadores por profundizar en un tema determinado; la relación con el tema del proyecto de investigación expuesto; y al interés por conocer aspectos socioeducativos de Anogia.

3.- **Organización de los grupos por temas o "tópicos"**. Se establecieron cinco grupos, de 5 a 7 personas. Los temas que abordaron los grupos fueron los siguientes:

- "La tradicional ocupación en Anogia"
- "La mujer en Anogia"
- "La vida del trabajo, las estructuras productivas y el futuro de Anogia".
- "El rol que debe jugar la Educación de Adultos en el futuro desarrollo comunitario en Anogia"
- "Religión en Anogia".

Cada uno de los grupos estaba asesorado por un profesor, además integraba a un/a participante griego/a con el fin de facilitar la comunicación -en la lengua nativa- con las personas que vivían en Anogia,

tanto a través de las entrevistas que hacíamos a estas personas como para otras actividades culturales.

4. Organización interna y dinámica de trabajo de los grupos de investigación.

El proceso seguido fue el que a continuación se presenta:

A.- Puesta en común de las cuestiones o problemas que interesaban a los miembros del grupo como punto de partida para trabajar el tema en la investigación grupal.

B.- Toma de decisión y consenso sobre la cuestión o problema definitivo a investigar.

C.- Definición del problema a investigar.

D.- Definición de la población y selección de la muestra de nuestra investigación.

E - Análisis del contexto local: trabajo de campo. Estudio general de Anogia y conocimiento de las características de la población objeto de estudio.

Esta fase se llevó a cabo a través de la observación directa con la realidad, visitas a los centros, revisión bibliográfica específica de Anogia y de otros temas, estudio de otras investigaciones, además de las entrevistas realizadas a personas implicadas en la población seleccionada.

En general, la población objeto de estudio de las investigaciones realizadas en Anogia fueron: estudiantes de la Universidad de Rethymnon; mujeres que trabajaban tanto fuera como dentro del hogar; jóvenes; sacerdotes; directores/as de los Centros Educativos.

F - Discusión sobre la metodología a utilizar en la investigación. Al tratarse de metodologías cualitativas, la gran mayoría optamos por las entrevistas (abiertas, semi-estructuradas) como instrumento de recogida de datos.

G - Elaboración del instrumento de recogida de datos. Así como, tomar decisiones sobre la aplicación del mismo, como trabajo de campo.

H - Recogida de datos.

I - Análisis de los datos.

J - Interpretación de los datos y conclusiones de la investigación.

K - Preparación de la investigación desarrollada para su exposición al gran grupo.

L - Puesta en común de todas las investigaciones realizadas en la última semana.

Todas y cada una de las investigaciones estuvieron bajo la supervisión de los organizadores y de los profesores invitados.

El intenso trabajo que se desarrolló durante estas dos semanas, estuvo acompañado de eventos culturales, visitas locales y a los alrededores, y como no de una convivencia intercultural y práctica del inglés.

A modo de conclusión y reflexión personal vamos a exponer, a continuación, a qué ha contribuido esta 2ª Escuela Internacional de Verano, y en su desarrollo las diferentes aportaciones como encuentro intercultural, como tarea formativa e investigadora y como experiencia personal que transversalmente hemos tenido la oportunidad de vivir.

COMO ENCUENTRO INTERCULTURAL, la interculturalidad ha sido una realidad vivida en la Escuela Internacional de verano, que unido a las actividades -interculturales- desarrolladas, han contribuido a abrir nuevas perspectivas, nuevas miras y a descubrir hechos, situaciones nuevas ideas y nuevos pensamientos. La convivencia entre

3. Conclusiones y reflexiones finales

todos/as los/as participantes nos ha llevado a un mayor conocimiento de las diferentes culturas con las que nos encontrábamos , así como el tener nuevos contactos con compañeros/as de otras universidades, nuevos amigos/as y al conocimiento de Anogia y Creta.

COMO TAREA FORMATIVA E INVESTIGADORA, la realización de esta Segunda Escuela ha contribuido al desarrollo de procesos formativos e interculturales muy importantes tanto en el ámbito educativo, en general, y en el de la Educación de Adultos Europea, como en el campo de la investigación.

Estos procesos ha facilitado el desarrollo de una formación profesional, investigadora y personal, como base de una formación permanente "lifelong learning" . Además, del conocimiento de las innovadoras investigaciones por la Contemporánea y Europea Educación de Adultos.

Las diferentes actividades que han tenido lugar durante las dos semanas en la Escuela, ha ido enriqueciendo esta tarea investigadora/formativa a través de: los grupos de trabajo; la dinámica del grupo de discusión, de la presentación y defensa del proyecto de investigación; del intercambio de ideas, experiencias y reflexiones de otras investigaciones; la aportación y complementación teórica de las conferencias; la aplicación práctica de estrategias de investigación desarrolladas en el trabajo de campo; así como la práctica y utilización obligatoriamente de una lengua extranjera - el inglés - para poder comunicarnos.

Por otra parte, estos procesos investigadores han desencadenado, o lo hemos puesto en práctica, en su desarrollo una **capacitación de saberes**, que a nuestro parecer son importantes. Estos saberes los denominamos:

Saberes instrumentales como la utilización de estrategias metodológicas, de técnicas de recogida de datos, la preparación para la exposición de las investigaciones, el perfeccionamiento del inglés como mecanismo de comunicación.

Saberes intelectuales como son los de sistematización y redacción del informe de investigación; de análisis de la realidad y del contexto local; y de análisis de datos de los resultados de investigación.

Saberes de construcción del conocimiento y de teorías de la

educación, tras realizar las investigaciones, así como la construcción de los instrumentos de recogida de datos.

Saberes actitudinales: de reflexión, de crítica constructiva de todos los trabajos realizados personal y grupal, de posicionamiento en el grupo de trabajo ante las diversas decisiones a tomar en el proceso de investigación y ante las constataciones de ideas, experiencias y teorías que emergían del grupo.

Y, por último, decir que abogamos por este tipo de encuentros internacionales e interculturales en el ámbito de la educación. Ya no sólo desde una dimensión investigadora y formativa, referido al currículum profesional, sino que también, desde una dimensión personal, enriqueciéndose el currículum personal. Desarrollándose en ambas dimensiones un proceso de aprendizaje desde la misma práctica y experiencia.

Ocurre que, muchas veces, los docentes universitarios, habituados a la reflexión "áulica", queremos decir, preferentemente teórica e idealista, tenemos cierto pudor a la praxis y, sobre todo, a la reflexión de las enseñanzas prácticas que realizamos con nuestros alumnos de magisterio. Por esto resulta gratificante encontrarnos con obras como ésta que ahora estamos presentando y, que basadas en una ciencia, la Educación Física, nos aporta, además, la reflexión de la práctica desarrollada a partir de la misma. Porque está sobradamente comprobado que, sólo de una teoría legítima puede derivarse una práctica correcta; y lo uno y lo otro confluyen en **215 juegos para la Educación Física en Primaria**.

Como "un amplio y completo fichero" podría intitularse este libro que el profesor y licenciado en Educación Física, J. Ignacio Manzano, con un grupo de colaboradores, nos ofrece. La materia educativa -lo hemos dicho antes- que sirve de soporte: la Educación Física. Sus destinatarios: los profesores y alumnos, futuros maestros, de la misma. Con todo, a la hora de leer o utilizar esta obra, hay que tener en cuenta, en intención de su autor y equipo colaborador, quidice clasificatorio y total de los mismos.

RDO

Exposición de un nuevo método para la enseñanza de la música.

PIERRE GALIN

*Presentación y traducción de Augusta Durán.
Sevilla, "Biblioteca Ciencias de la Educación",
Fondo Editorial de la Fundación San Pablo
Andalucía CEU, 1996. 140 pp.*

Las primeras universidades españolas 1872-1910.

CONSUELO FLECHA GARCÍA

Madrid. Ed. Narcea, 1996, 264 págs.

Fe de erratas

En este primer número se ha omitido la última página que reza así: