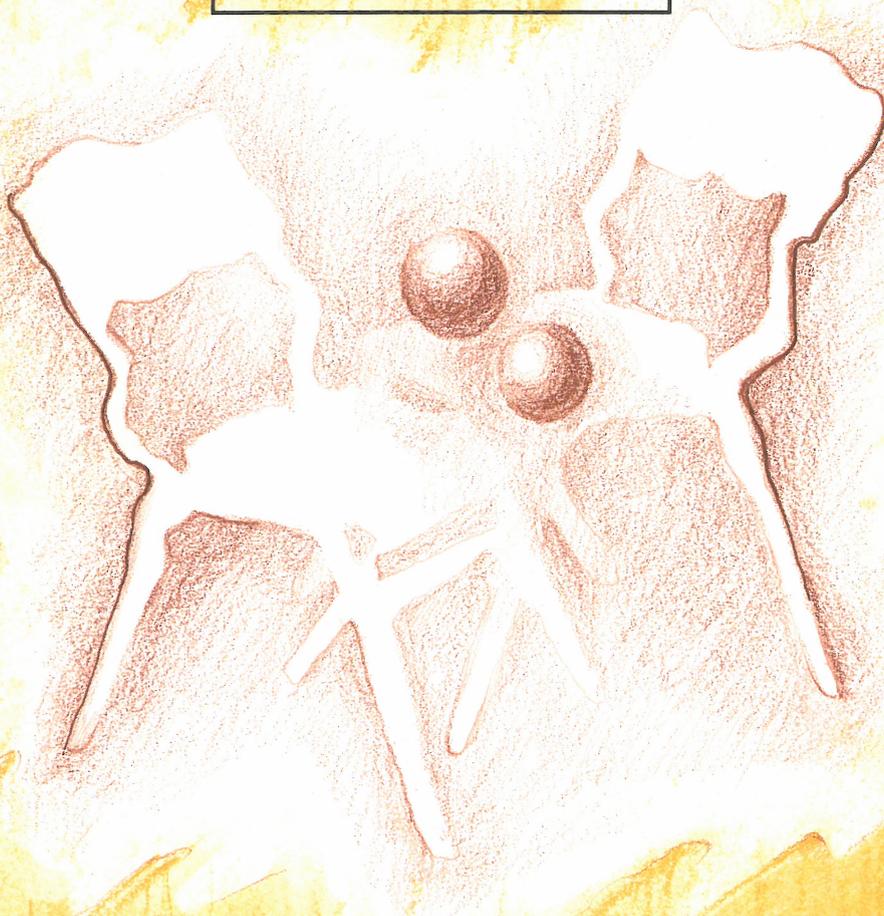


A stylized logo consisting of the letters 'E' and 'A' intertwined, enclosed within a black rectangular border. The 'E' and 'A' are rendered in a bold, rounded, sans-serif font.

Escuela Abierta
número 2 - 1998



**REVISTA DE INVESTIGACIÓN
EDUCATIVA DEL CENTRO
DE ENSEÑANZA SUPERIOR
CARDENAL SPÍNOLA**

C E U

Fondo Editori
Editorial de
la Fundación
San Pablo
Andalucía CEU

Número 2
Septiembre 1998
Publicación semestral
Suscripción anual: 3.000 ptas.

Redacción y Suscripciones:
C.E.S. Cardenal Spínola CEU,
Ctra. de Utrera Km. 1,
41013 Sevilla
Teléfono 954 23 79 43
Fax 954 23 87 20

ISSN: 1138-6908
D.L.: SE-341-98

Edita:
Fondo Editorial de la Fundación San Pablo
Andalucía CEU

Diseño de portada:
Ana Sánchez Triano

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
Esperanza Bonilla Martínez

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

monografías

- 7** **ANÁLISIS DE UN PROGRAMA DE MEJORA DEL PENSAMIENTO**
Diego Espinosa Jiménez
- 41** **SÍNDROME DE ADAPTACIÓN GENERAL**
M^a Carmen Ocaña Méndez
- 51** **DE LA INTERDISCIPLINARIEDAD A LA INTERSUBJETIVIDAD**
Adriana Szlifman y Beatriz Hoster Cabo
- 63** **FORMACIÓN DE LAS MAESTRAS DESDE 1940 A 1970**
Rosa Rodríguez Izquierdo
- 83** **NARCISO TAMBIÉN ES UN HOMBRE**
Julio Oliva Contero
- 97** **UNA ALTERNATIVA DE EVALUACIÓN**
Juan Beaus Navarro
- 107** **LA DINAMIZACIÓN DEPORTIVA DEL CENTRO ESCOLAR**
Francisco Javier Fernández Francos
- 117** **EXPERIENCIAS DE ENSEÑANZA CON MOSAICOS, FRACTALES Y LA BANDA DE MOËBIUS**
Pilar Hernando Gómez, Margarita Moya Sanabria, Víctor J. Barrera Castarnado y Julio Oliva Contero
- 125** **CUENTOS TRADICIONALES ANDALUCES EN LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA DEL SIGLO DE ORO**
Alejandro Gómez Camacho
- 139** **OTRO ECLIPSE DE LA POESÍA**
Juan Andivia Gómez

práctica docente

- 149** **HISTORIA DE UN PROYECTO EDUCATIVO**
José María Estudillo
- 167** **EDUCAR PARA LA PAZ EN IRLANDA**
Rosa Carbonell de la Puente
- 177** **EXPERIENCIA DE UN MAESTRO NACIONAL QUE FUE
PROFESOR DE EGB Y AHORA ES PROFESOR DE ESO**
Domingo Carrasco Martínez
- 185** **¿ESTAMOS ACABANDO CON LAS ESPECIES MARINAS? UNA
UNIDAD DIDÁCTICA PARA CIENCIAS SOCIALES, GEOGRAFÍA E
HISTORIA**
Miguel L. Lopera y Domingo Carrasco
- 239** **EL TALLER DE TEATRO NEGRO Y DE ANIMACIÓN**
Beatriz Hoster Cabo

reseñas

- 257** *Gramática inglesa básica*
El diablo de los números
El Cuadrante
Educación para la emancipación
El Bestiario de Cristo
Historia de la Literatura Hispanoamericana
Conductas de acoso y amenazas en la escuela
Investigación con estudio de casos

BOLETÍN DE SUSCRIPCIÓN A "ESCUELA ABIERTA"

Apellidos

Nombre Teléfono.....

Calle..... Núm.

Población Provincia

Solicito suscribirme a **Escuela Abierta**. Revista de investigación educativa.

- Suscripción 3 números 4.000 ptas. (más gastos de envío).
 Número suelto 1.500 ptas. (más gastos de envío).

..... de de 199

Sistema de pago

- Talón nominativo a la Fundación San Pablo Andalucía CEU
 Transferencia bancaria a la cuenta 2098-0028-09-013-8686325
 Contra reembolso

Remitir a Centro de Enseñanza Superior Cardenal Spínola.
Ctra. Utrera, km. 1 (Antigua Universidad Laboral) 41013 SEVILLA
Tlf. (95) 423 79 43 • Fax (95) 423 87 20

DOMICILIACIÓN BANCARIA

Nombre y Apellidos

Código Cuenta Cliente

Entidad Oficina..... DC..... Cuenta

Banco/Caja

Agencia núm. Calle/Plaza

Población Provincia

Titular de la Suscripción

(En el caso de que sea otro diferente al de la cuenta)

Señores, les ruego atiendan, con cargo a mi cuenta/libreta y hasta nueva orden, los recibos que periódicamente les presentará la Fundación San Pablo Andalucía CEU para el pago de mi suscripción a la revista **ESCUELA ABIERTA**.

Atentamente

ANÁLISIS DE UN PROGRAMA DE MEJORA DEL PENSAMIENTO

Diego Espinosa Jiménez



SUMARIO:

Hoy día existe unanimidad en aceptar como principio general que el acto inteligente se puede enseñar a través de programas de mejora de la inteligencia. Pero realmente ¿cuál es la efectividad asumida y real de dicho(s) programa(s)?, ¿en qué principios están basados?, ¿cómo se ponen en práctica? y, sobre todo, ¿cómo se evalúa el posible efecto beneficioso para el sujeto al que se le implementa?. Como términos claves aparecen en el artículo los siguientes: *modificabilidad de la estructura cognitiva, educabilidad cognitiva, reeducación de la inteligencia, mediador y mediación, desarrollo del potencial de aprendizaje, interacción de componentes cognitivos y metacognitivos* y, por supuesto, PROGRESINT.

SUMMARY:

Nowadays we can accept ,as a main principle, that the intelligent act can be taught through memory improvement programs. But, in fact, which is the real and assumed effectivity of these programs? Which are the main principles they are based on? How can we make them practical? And, above all, How can you evaluate the possible beneficial effect for the person who is taking it? The following appear as key words in the article: the possibility of change in the cognitive structures, cognitive education, intelligence reeducation, mediator and mediation, development of the learning potential, interaction of cognitive and metacognitive components and, of course, PROGRESINT.

Introducción

Para empezar queremos decir que nuestro acercamiento crítico al PROGRESINT parte de un inmenso respecto a dicho programa y a su autor Carlos Yuste; siendo la pretensión la de realizar un trabajo serio y sistemático de búsqueda y crítica, desde postulados teóricos; de las principales aproximaciones bibliográficas a dicho programa.

Parece lícito comenzar este modesto trabajo de investigación legitimando las razones que nos han conducido a elegir el programa de enseñar a pensar que hemos seleccionado, que en este caso ha sido el Programa para la Estimulación de Habilidades de la Inteligencia, PROGRESINT (Yuste, 1.991), éstas han sido las siguientes:

- Porque se trata de un programa bastante extendido en los centros escolares, sobre todo, entre los profesores de Pedagogía Terapéutica.
- Por la tendencia a ser aplicado como medida terapéutica en casos de niños con serias dificultades para acceder al aprendizaje de los contenidos escolares básicos.
- Por la casuística de ser un programa español tanto en su elaboración como en su desarrollo.
- Porque se tiende a confundir programa de enseñar a pensar con programa de mejora de la inteligencia del tipo de habilidades cognitivas básicas. Esta confusión es, en nuestra opinión perniciosa por varios motivos:
 - No todos los programas de enseñar a pensar están bajo la categoría de mejora de habilidades cognitivas básicas; baste recordar, en este sentido, los programas heurísticos, potenciadores del pensamiento formal, del desarrollo lingüístico, etc. ... Aunque si que parecen ser los más numerosos, extendidos, ejecutados y evaluados.
 - Estos programas suelen estar asentados en la base teórica de un procedimiento standard de medida de la inteligencia.
 - Por su intervalo cronológico, ya que cubre o intenta cubrir de los cero a los dieciocho años; aunque el nivel más desarrollado e incluso evaluado es el Nivel 2º (6- 9 años); careciendo de estructuración clara todavía en el Nivel 0 (0- 3 años) y el Nivel 6º (15-18 años).

- Por último y para concluir la introducción debemos destacar que nosotros nos vamos a centrar en los Niveles 2º y 3º prioritariamente en nuestro análisis; debido, sobre todo, a la densidad del programa, ya que resulta ser el nivel mejor estructurado y que comparte el aspecto cronológico de la educación primaria.

Partiendo de los estudios de los procesos superiores del pensamiento y de su posible mejora; y de la poca predicción que tenemos de si los contenidos escolares importantes lo serán dentro de una serie de años, nos planteamos como idea de partida aquella que nos lleva a preferir enseñar habilidades básicas intelectuales que permitan procesar y analizar información, posición que parece más adecuada a las necesidades reales.

Para lograrlo el Progresint intenta conseguir como objetivos secundarios:

- Ser una Propuesta Integradora. En el sentido de la pretensión de utilizar las mejores aportaciones tanto de la psicometría, como del cognitivismo actual o procesamiento de la información, los conocimientos de la psicología evolutiva y de la psicología del aprendizaje. Con ello se parte de una postura ecléctica que pretende: enseñar (psicología del aprendizaje), en una edad cronológica determinada (psicología evolutiva), a mejorar la inteligencia (psicología cognitiva), evaluando objetivamente los logros conseguidos (psicometría).
- Ser Una Propuesta Útil y Práctica. Parte de la pretensión de crear una estructura de fácil ejecución por los diversos agentes educadores del niño sin necesitar preparación muy especial.
- Ser Una Propuesta Completa. Pretende enseñar a pensar de manera genérica, sin especificar demasiados contenidos culturales.
- Ser Una Propuesta Universal. Es decir, poder aplicarse a todos los niños en todas las edades.

I. Estructura del modelo analizado

I.1. Objetivos del programa

- **Estar Dirigida a Crear Procesos, No Resultados.** Al intentar conservar un carácter facilitador de actitudes, procesos y estrategias mentales para todo tipo de contenidos mentales.
- **Contar con un alto grado de Motivación.** Al plantear un clima de espontaneidad y cooperación activa en la producción intelectual desarrollando al máximo la motivación intrínseca (gusto y curiosidad) que aliente y premie la elaboración de ideas originales.
- **Crear una Imagen de Profesor Mediador del Proceso de Aprendizaje.** Nace de la consideración del medio escolar y de la situación enseñanza- aprendizaje como la óptima para el desarrollo de los contenidos del programa siempre que el profesor adopte el papel de mediador que le lleve, a su vez, a inferir y reconocer los problemas de pensamiento y no sólo los resultados observables.

A partir de estas premisas podemos decir que el objetivo fundamental del Programa de Estimulación de las Habilidades de la Inteligencia (Progresint, Yuste, 1.991) es el de enseñar Habilidades Básicas Intelectuales a través de un procedimiento: integrador, completo, útil, práctico, motivador, con escasa presencia de contenidos, dirigido al profesor mediador en el desarrollo de la enseñanza-aprendizaje y con el fin de crear procesos antes que resultados.

De otro lado, y analizando con mayor profundidad los Niveles 2º y 3º del Progresint (6- 9 años; 9- 12 años), donde el programa parece resultar bastante útil para aquellos niños a los que se les detecta una dificultad específica del desarrollo en alguna de las áreas específicas fundamentales, siendo además alguna de estas áreas fundamental para conseguir los procesos superiores del pensamiento; los objetivos fundamentales van a girar hacia el desarrollo de las habilidades básicas intelectuales entre las que se van a considerar: el desarrollo de habilidades de comprensión de textos; la adquisición de habilidades de aprendizaje y memoria; la adquisición para el cálculo y la resolución de problemas; el desarrollo del razonamiento que empezaría por la percepción discriminativa de semejanzas y diferencias y continuaría con las clasificaciones y seriaciones lógicas y el pensamiento creativo para

estimular las respuestas abiertas, múltiples, flexibles y originales; el conocimiento de las relaciones espaciales y la orientación en el mismo (en dos e incluso tres dimensiones); el dominio de la motricidad manual que posibilite el dominio de la motricidad fina de los dedos y la coordinación visomanual para el logro de la escritura clara (en este sentido, se debe tener en cuenta que a lo largo de este periodo van a ser fundamentales las habilidades que prevengan y corrijan los posibles síntomas clásicos de los trastornos de la lectura y escritura).

Aunque el procedimiento de administración del Progresint puede sufrir variaciones en función del área de trabajo y la edad de los sujetos el esquema seguido, a este respecto, es el siguiente:

I.2. Metodología

a) **EXPLICACIÓN.** Se trata de una orientación básica del tipo de ejercicio que se va a realizar y de la producción que se espera del niño. Si procede, se preguntará al grupo por el encargo/motivo de la última clase, alabando los resultados positivos, lo más originales y haciendo llegar la idea de la posibilidad de resolución de casi todos los problemas que nos preocupan. Se puede hacer llegar a los niños además una serie de autoinstrucciones verbales que le faciliten el uso de un plan de trabajo adecuado, dada la función reguladora de la conducta que en este caso puede tener el lenguaje.

b) **INTERVALO DE TRABAJO.** Dicho periodo de trabajo puede variar también en función de la tarea y edad del niño, aunque normalmente suelen ser diez minutos y como máximo dos páginas de ejercicios de un mismo cuaderno cada vez y dos cuadernos distintos.

Es posible que haya sujetos que finalicen antes el trabajo, para éstos se pueden plantear tareas aparte o que ayuden a los más lentos. En alguna ocasión esta fase se podrá hacer por grupos de trabajo, incluso guiadas colectivamente; pero la mayoría de las veces será individual.

c) **CORRECCIÓN.** Normalmente ésta suele ser general, dirigida por el profesor-guía donde se plantea una reflexión colectiva y se le pregun-

ta a cada niño por sus respuestas. Si éstas son equivocadas se les suele hacer ver el error preguntando a otros niños, y si son acertados, es preferible preguntar al niño cómo lo hizo (qué procedimiento siguió), para que los demás niños se den cuenta. Todo lo anterior es posible gracias a la corrección en grupo: donde los niños nombran un jefe, van revisando por orden sus respuestas y ante alguna equivocación el jefe debe dar una explicación al que se equivoca.

Las sesiones suelen culminar con alguna aplicación de los contenidos trabajados a la resolución de los problemas cotidianos y/o curriculares que es bueno que queden manifiestos de manera explícita. También se suele dar al final de la sesión una explicación del recordatorio para la sesión siguiente como forma de conectar las sesiones y que no caigan en el error de quedar sin hilazón ni continuidad.

La duración máxima de cada sesión deberá ser de treinta minutos y el número de sesiones por semana de dos a tres.

En el libro guía del profesor se sugiere además que previa preparación de cada clase se redefinan los objetivos de las lecciones, se piensen en algunas aplicaciones a la vida real de la habilidad cognitiva básica que se está trabajando en ese momento y se prepare el encargo-motivo de la siguiente sesión.

Entrando más a fondo en la estructura metodológica del Progresint, podemos decir que está basado en una serie de principios:

- *Principio de Actividad.* Se basa en la hipótesis según la cual el desarrollo de habilidades cognitivas es un aspecto que se consigue a través del trabajo activo e individual (principio de individualización) en actividades que impliquen poner en práctica de manera progresiva el procedimiento cognitivo que se vaya a entrenar. Es decir, se trata de crear un ambiente en el que puedan surgir y cambiar estructuras cognoscitivas, proporcionando experiencias de aprendizaje que inviten al alumno a practicar determinadas operaciones inductivas a través de la manipulación de determinados materiales concretos.
- *Enseñanza Guiada.* Se trata de una situación donde el profesor realiza labores de guía-mediador, suministrando en cada momento el cuadernillo y/o fichas que considere oportuno a cada grupo de sujetos; dependiendo de los objetivos que se pre-

tendan conseguir, ya que el trabajo está de antemano muy estructurado. " ... la ventaja de la ficha es que puede enlazarse con cualquier otro sistema de enseñanza, y permite comenzar por una tarea o área determinada ... ".

- *Análisis de tareas a través de texto programado.* Quizás el aspecto metodológico más interesante, ya que se parte de la ordenación, por parte del programa, y realización, por parte del alumno, de los contenidos del programa; siendo la labor del profesor, a parte de suministrar ciertos contenidos, elaborar un clima de clase que permita una evaluación de cada una de las tareas lo más formativa posible, analizando cada una de los subcomponentes cognitivos y de contenidos que hubieran hecho falta dominar y realizar para superar con éxito un determinado ejercicio.
- En el análisis interno de la estructura metodológica que maneja el programa deberemos tener en cuenta que cada sesión va a contar con los siguientes elementos: Modalidad de Trabajo, Situación del Problema, Objetivos y Sub-objetivos, Estrategias de Ejecución.
- En un análisis simple de la metodología que propugna el Progresint parece ser que el factor más importante es el alumno, ya que es el máximo beneficiario de la intervención y los principios metodológicos que se exponen así lo hacen suponer. Sin embargo, si investigamos un poco más a fondo, el elemento realmente importante en esta intervención resulta ser el programa, ya que resulta extremadamente difícil, una vez que te metes, hacer algo sin él y plantea, en mi opinión, una intervención muy sesgada al tener en cuenta como factores determinantes de la inteligencia sólo ciertas habilidades básicas que se deben conseguir a toda costa.

En este sentido se pueden establecer dos tipos: materiales y humanos. Empezando por este segundo aspecto no parece que haya que

I.3. Recursos

tener, en principio, un entrenamiento específico a la hora de trabajar con los alumnos los distintos cuadernos del programa; exigiéndose como mínimo un nivel de magisterio en cada persona guía, para desarrollarlo en la escuela en los niveles uno (3- 6 años), dos (6- 9 años) y tres (9- 12 años); siendo para los niños de (0- 3 años), nivel cero, la ayuda necesaria la de los padres, para el nivel cuatro (12- 15 años) se necesitan los profesores de las distintas áreas o disciplinas curriculares y, por último, para el nivel cinco, además de los distintos profesores, necesitamos la ayuda de los propios alumnos en la fase de implementación.

En mi opinión, el trabajar con un programa de mejora del pensamiento, necesita de una serie de conocimientos mínimos psicopedagógicos y referidos a los programas de enseñar a pensar; sobre todo en lo que se refiere al objetivo que se pretende con la puesta en práctica del mismo y, de otro lado, el objetivo alcanzable en ese momento, puesto que de lo contrario podemos incurrir en el error de considerar dichos programas como la solución de todos los problemas escolares o como una solución de cara a la galería sin saber muy bien el cómo y el por qué de la intervención.

En cuanto a los recursos materiales el programa consta de treinta cuadernillos, cada uno de ellos pretende trabajar un contenido en concreto y se reparten por niveles, y seis guías para maestros, padres o profesores; estos materiales quedan distribuidos de la siguiente manera:

Nivel Cero (0- 3 años). Se trata de una edad donde el programa no se encuentra todavía desarrollado en su totalidad, ya que existen los temas a tratar pero no los cuadernillos.

Nivel Uno (3- 6 años). Consta de ocho cuadernillos de actividades y un libro-guía para el maestro, este nivel coincidiría con el segundo ciclo de la educación infantil.

Nivel Dos (6- 9 años) y Nivel Tres (9- 12 años). El nivel dos consta de siete cuadernillos y un libro guía y el nivel tres de ocho cuadernillos y un libro guía; repitiéndose prácticamente los contenidos a un nivel cada vez más elevado, como es lógico. Estos niveles coincidirían con los de la enseñanza primaria.

Nivel Cuatro (12- 15 años). Este nivel consta de ocho cuaderni-

llos de actividades y un libro guía del profesor. Coincidiría con los tres primeros cursos de la enseñanza secundaria obligatoria.

Nivel Cinco (12- 18 años). Se trata de un nivel aún no elaborado en los cuadernillos, pero sí en los temas que trata. Este último nivel suele coincidir con el los tres cursos de la enseñanza secundaria obligatoria y los cursos de la enseñanza secundaria no obligatoria; estando orientado básicamente a la consecución de estrategias metacognitivas.

Hemos dispuesto esta forma de análisis de Contenidos-Actividades porque las segundas van a depender de lo primero. El Progresint (Yuste. C, 1.991) consta de los niveles comentados en el punto anterior, pero hemos de recordar, que sólo los niveles dos y tres (6-9 años: serie naranja, 9-12 años: serie rosa) se encuentran desarrollados totalmente y sólo el nivel dos se encuentra evaluado.

Recordemos también que al ser un programa de mejora de habilidades básicas los contenidos del programa estarán compuestos por dichas habilidades y las actividades serán los ejercicios que se consideren necesarios para la consecución de dichas habilidades.

Comencemos pues el análisis de los contenidos del programa, y lo haremos por niveles, ya que así viene dispuesta su estructura.

Nivel 0. Dicho nivel tiene un intervalo cronológico de 0-3 años, no posee todavía una estructura clara respecto a la concretización de los materiales aunque se citan como los temas o habilidades a tratar los siguientes:

- Desarrollo de la Percepción Espacial.
- Desarrollo de la Discriminación Visual: Equilibrio.
- Desarrollo de la Discriminación Auditiva: Lenguaje.
- Desarrollo de la Discriminación Social: Relaciones.
- Desarrollo de la Psicomotricidad: Equilibrio y Coordinación.

Nivel I. En este nivel encontramos un corpus de habilidades básicas mucho más estructurado, constando el nivel de ocho cuadernillos con los siguientes aspectos:

I.4. Contenidos y actividades

- *Cuadernillo 1º*. Adquisición de Conceptos Básicos Espaciales.
- *Cuadernillo 2º*. Adquisición de Conceptos Básicos Numéricos.
- *Cuadernillo 3º*. Adquisición de Conceptos Básicos Temporales.
- *Cuadernillo 4º*. Desarrollo de la Habilidades de Atención-Percepción, en concreto de la Concepción Forma-Color.
- *Cuadernillo 5º*. Desarrollo de las siguientes Habilidades Básicas: Relacionar, Clasificar y Seriar.
- *Cuadernillo 6º*. Desarrollo del Pensamiento Creativo.
- *Cuadernillo 7ºA*. Desarrollo de la Psicomotricidad Corporal.
- *Cuadernillo 7ºB*. Desarrollo de la Psicomotricidad Viso-Manual.

Nivel 2 y 3. Al ser éste el único nivel estructurado, valorado y evaluado es el que vamos a analizar con mayor profundidad tanto en sus contenidos como en sus actividades. Como ya sabemos que el intervalo cronológico del nivel dos es de seis a nueve años, serie naranja, y el del nivel tres, serie rosa, de nueve a doce años. Los cuadernillos que vamos a encontrar van a ser:

- *Cuadernillos 8º y 15º*, relacionados con los Fundamentos de Razonamiento, aspecto que se intenta estimular con la adquisición por parte del alumno de recursos cognitivos como clasificar, seriar (de manera alterna, cíclica y lineal), realizar analogías y formulación de hipótesis.

Por su parte las actividades que se van a realizar se pueden diferenciar en: de observación de semejanzas y diferencias; de clasificaciones basadas en una o varias variable; de englobar conceptos según una característica común, de realización de seriaciones con un orden, partiendo de las alternas, pasando por las cíclicas y terminando en las lineales; de formulación de hipótesis guiada; de autoevaluación y de aplicación de una producción propia. (Nota: Aunque éstos sean los primeros libros que aparecen de cada serie, el manual guía recomienda empezar por el cuaderno nº 14 de atención- percepción y realizar unos veinte ejercicios antes de trabajar los aspectos referidos al razonamiento.

- *Cuadernillos 9º y 16º*, relacionados con la Comprensión del Lenguaje, donde los contenidos fundamentales van a ser la descripción de conceptos según sus características de semejanzas y diferencias, la mejora de la comprensión lectora y la estimulación de la fluidez del lenguaje oral y escrito.

Por su parte las actividades que se van a realizar van a ser del tipo de: búsqueda de semejanzas y diferencias enlazando sinonimias y antonimias; de completar frases a las que le suele faltar una o varias palabras; de comprensión de órdenes escritas completas; de formación de grupos de conceptos bajo una característica común; de formación de relaciones de conceptos en torno a una clase; de adquisición de formulación de hipótesis; de ser capaces de realizar analogías y de ser capaces de expresar órdenes verbales complejas. (Nota: Aunque la estimulación del lenguaje está presente en todo el programa se ha querido dedicar una serie de ejercicios a su desarrollo exclusivamente).

- *Cuadernillos 10º y 17º*, relacionados con Estrategias de Cálculo y con Los Problemas Numérico-Verbales, donde los contenidos fundamentales van a ser la realización de cálculos hasta el número cincuenta, las seriaciones, las estrategias y modos de resolver problemas sencillos de suma y resta, y la comprensión y el reconocimiento de algunos símbolos aritméticos comparativos.

Por su parte las actividades que se van a realizar van a ser del tipo de: realización de ejercicios y problemas de cambio-comparación, combinación-igualación, de distancias y tabulares, aplicando operaciones sencillas de sumas, restas, multiplicaciones y divisiones; operaciones de cálculo mental incluyendo la asociatividad y la conmutatividad; de seriaciones lógicas con comprensión de órdenes y problemas de resolución numérico-verbal donde se debe comprender, representar, evaluar y transferir una información determinada.

- *Cuadernillos 11º y 18º*, relacionados con el Pensamiento Creativo, donde los contenidos fundamentales van a ser: los relacionados con la estimulación-fluidez de ideas a partir de una serie de pistas, los relacionados con la toma de un punto de vista

distinto en distintas situaciones y de ser flexibles y adquirir originalidad en diversas situaciones que nos lleven a buscar soluciones poco frecuentes.

Por su parte las actividades que podemos encontrar están referidas: a la fluidez de ideas; asociaciones y de expresión; a la flexibilidad de cierre y adaptativa y a los ejercicios de originalidad, novedad, impredecibilidad, unicidad y sorpresa en cuanto a la solución de ciertos problemas.

- *Cuadernillos 12º y 19º y 20º*, relacionados con la Orientación y el Razonamiento Espacial, que en el nivel dos se enfocan como un mismo tema y en el nivel tres como temas distintos, y de ahí los tres cuadernillos. Los contenidos fundamentales van a ser: las relaciones espaciales entendidas como sentido de la direccionalidad (arriba-abajo, delante-detrás, derecha-izquierda), la organización espacial (distancia, tamaño, número y posición relativa) y de la estructuración espacial (partes del todo), la estructuración espacial por contenidos y secuencias. En el cuaderno diecinueve la organización espacial se amplía con aspectos dinámicos y el concepto de tiempo con la secuencia: pasado, presente y futuro.

Por su parte las actividades que podemos encontrar van a ser del tipo de: dibujos en cuadrículas con órdenes de derecha, izquierda, arriba y abajo; reconocimiento de izquierda y derecha en objetos y personas; relaciones topológicas; copias simétricas de figuras; giros izquierda-derecha de figuras; búsqueda de caminos que pasan por un determinado punto y reúnen determinadas condiciones, ordenación de historietas siguiendo una secuencia; completar dibujos, siluetas recortables y esquemas de puntos.

- *Cuadernillos 13º y 21º*, relacionados con la Atención-Observación (Percepción-Atención), donde los contenidos fundamentales van a estar compuestos por: los mecanismos perceptivos y la estimulación de la abstracción; la filtración y los mecanismos periféricos de atención y alerta como aspectos componenciales de los mecanismos perceptivos atencionales y

la puesta en práctica de manera secuencial de las leyes de la Gestalt: ley de cierre, de agrupación, de movimiento, de intensidad, de continuidad, de contraste y de ejercicio.

Por su parte las actividades que podemos encontrar van a ser del tipo de: discriminación de semejanzas y diferencias, búsqueda de seis o tres diferencias, comprensión y uso de signos de igualdad, distinción, mayor que y menor que, dibujos orientados en diferente posición, colocación de una clave, evaluación de errores, completar figuras significativas, unir dibujos siguiendo líneas entrecruzadas, encontrar figuras encubiertas, secuencias rítmicas, progresiva complementación de los detalles de un dibujo, discriminación de sílabas y palabras, reconocimiento de un dibujo-concepto, colocación de puntos en espacios gráficos delimitados, reconocimiento de errores gramaticales en conceptos, composición de un mosaico de figuras y superposición de figuras, discriminación de figuras en relación a un fondo y rompecabezas.

- *Cuadernillos 14º y 22º*, relacionados con la Coordinación Viso-manual (serie naranja, nivel dos) y con la Memoria y Estrategias de Aprendizaje (serie rosa, nivel tres), donde los contenidos fundamentales van a estar compuestos por: ejercitación y coordinación de los movimientos que intervienen en la escritura y planteamientos de situaciones de resolución camino-meta y de sentido de la proporción espacial y de la relatividad de distancias y tamaños (serie naranja, nivel dos); procedimientos de memorización a largo plazo con eficacia y voluntariedad, habilidades de búsqueda de clima adecuado de estudio y reglas de oro de la memorización: interesarse, comprender, elaborar y organizar; estrategias de ordenación, agrupación, jerarquización y esquematización con el objetivo de establecer relaciones significativas para facilitar el recuerdo y las últimas reglas de oro del aprendizaje: repetir y autoevaluarse (serie rosa, nivel tres).

Por su parte las actividades que podemos encontrar van a ser del tipo de: realización de figuras geométricas elementales, realización de cenefas en papel milimetrado, recortar y pegar formando un determinado dibujo, movimientos básicos de escritura, copia de letras de distinto tamaño siguiendo una dirección determinada, copia de números

copia de palabras en distinto tamaño siguiendo una dirección determinada, copia de frases de distinto tamaño con guías y determinando la dirección del trazo, copia de diversas figuras geométricas en un espacio milimetrado, seguir la numeración trazando líneas rectas hasta completar un dibujo, trazado de líneas siguiendo un camino preveynendo una dirección adecuada y trazado rápido de tareas sencillas siguiendo determinadas órdenes (serie naranja, nivel dos); memorización de dibujos, de reconocimiento de ambientes adecuados de estudio y de autoevaluación.

Además de la ingente cantidad de actividades señaladas con anterioridad (cada bloque de contenidos que corresponde a cada cuadernillo suele tener una media de cien actividades, salvo los referidos a la atención-observación que cuenta con cincuenta y cuatro) existen libros-guías de cada nivel; en este caso del dos y el tres donde se señalan los objetivos generales y específicos de cada bloque de contenidos, relacionando los específicos con un grupo de actividades. Por si ello fuera poco, el libro- guía contiene actividades que se pueden realizar en otro momento y/ o contexto relacionados normalmente con la vida diaria por cada bloque de contenidos y sugerencias a los padres de como incentivar y aprovechar al máximo cualquier ocasión para incidir en los temas tratados por cada bloque temático. Por otro lado, en cada cuadernillo se exponen: una introducción con el contenido de cada sesión, una serie de normas generales para el uso del material

Progresint y una agrupación de secuencias de ejercicios dependiendo del contenido con el que esté relacionado.

Aparte del nivel de dificultad, la diferencia principal encontrada entre el nivel dos y el tres reside en un elemento que queda excluido en el tercer nivel: los denominados Bonos. Éstos son como sesiones resumen de los aspectos trabajados en cuatro o cinco sesiones anteriores que además pueden llegar a ser canjeables por determinados premios.

Nivel 4. Relacionado con los tres primeros cursos de la educación secundaria obligatoria (E.S.O, 12- 15 años) donde el programa aparece estructurado totalmente, constando de los siguientes cuadernillos con los siguientes aspectos:

- Cuadernillo 23°.- Razonamiento lógico inductivo- deductivo.
- Cuadernillo 24°.- Comprensión del lenguaje.
- Cuadernillo 25°.- Resolución de problemas numérico- verbales.
- Cuadernillo 26°.- Resolución de problemas lógico-formales.
- Cuadernillo 27°.- Pensamiento creativo.
- Cuadernillo 28°.- Orientación espacio-temporal.
- Cuadernillo 29°.- Atención concentrada.
- Cuadernillo 30°.- Memoria y estrategias de aprendizaje.

Nivel 5. Relacionado con los tres primeros cursos de la educación secundaria obligatoria (E.S.O.) y los tres de la educación secundaria no obligatoria (12- 18 años) donde el programa aparece con una estructura no muy clara todavía del material pero si que existen, según el autor, las habilidades básicas a tratar que van a ser: habilidades mentales del tipo de autoconocimiento, autoentrenamiento y autoevaluación; habilidades de orientación profesional del tipo de información y de toma de decisiones y estrategias de trabajo intelectual del tipo de concentración, planificación y organización.

La fundamentación teórica del Programa para la Estimulación de Habilidades de la Inteligencia (Progresint, Yuste 1.991), en cualquiera de sus niveles, está basada en cuatro aspectos fundamentales:

A) *Pretende Ser una Propuesta de Integración.* Conceptualmente se trata de integrar los paradigmas de la psicología evolutiva, los psicométricos, los del procesamiento de la información y los de la psicología del aprendizaje. Se parte además del principio por el que tres cuartas partes de la inteligencia está integrada por el almacén o memoria a largo plazo y un tercio estaría ocupado por los contenidos de la inteligencia (psicometría), los procesos (procesamiento de la información) y el nivel de abstracción/complejidad (psicología evolutiva). Existe un cuarto paradigma representado por la psicología del aprendizaje, que estaría representado por la presión ejercida sobre todo el conjunto por los ambientes físico-natural y socio-cultural en interacción con el propio dinamismo interno del individuo para provocar el aprendizaje.

II. Descripción del modelo.

II.1. Bases teóricas psicológicas que se mencionan

Es una visión que trata de compaginar la existencia de factores específicos y de grupo con uno general que bien pudiera tener mucha relación con metacomponentes o procesos de control de todo el dinamismo mental (factor "g", Spearman 1.927). Este factor general sería una capacidad general integradora, relacionante de cantidades cada vez más complejas de información que además resulta ser jerárquicamente abstractiva, lo que implicaría que va operando cada vez con contenidos simbólicos más alejados del objeto y consiguen mayor independencia de éste. Entonces debemos entender por "g" una capacidad relacional, pero también abstractiva; entendiendo la abstracción como una variable bipolar que permite establecer relaciones de abajo/arriba, pero que también permite concretar y aplicar relaciones de arriba/ abajo.

B) *Pretende tener en cuenta los Contenidos Mentales.* A este respecto debemos diferenciar los contenidos generales de los específicos; ya que los primeros se refieren a las modalidades más generales en los que la información puede presentarse y los específicos suelen estar referidos a un cuerpo de conceptos.

Los contenidos han tenido mucha importancia en la literatura científica respecto a la Inteligencia y el Pensamiento; baste recordar la diferencia clásica de los verbales y los visuales que han hecho concebir pruebas de inteligencia con un coeficiente verbal- lingüístico y otro no verbal: espacial- visual.

Guilford (1.986), considera un tercer contenido denominado social que sería un híbrido de táctil-visual-auditivo; transmitido en la relación familiar primero y luego en relaciones más ampliamente sociales; curiosamente estos contenidos no se integran en el Progresint, ya que se deben poner algunos límites a la práctica.

Volviendo atrás, dentro del nivel témporo-auditivo (verbal-lingüístico) se van a especificar dos contenidos importantes a base de símbolos culturales al entrar en conjunción con la habilidad general con experiencias mediacionales educativas; éstos son: el lingüístico-verbal y el numérico- matemático, de los que se derivarán a su vez, subcontenidos que no van a implicar un procesa-

miento de la información diferente; aunque si quizás más automatización.

De otro lado, y dentro del nivel espacial- visual se van a ir configurando dos niveles: el espacial y el mecánico. Los contenidos no verbales pueden ser de tres tipos: las realidades en un espacio determinado, los dibujos esquemáticos representativos de esas realidades y los dibujos de figuras geométricas.

Partiendo de estas dos grandes áreas parece ser que los contenidos verbales son preponderantes, en cuanto que las formulaciones lingüísticas lo son en la educación, sobre otras imaginativo-creativo-espaciales; ello se deduce del análisis factorial realizado por Yela (1.987) y Yuste (1.991).

Por tanto, si se pretende mejorar la inteligencia de una manera completa cualquier intento debería tener en cuenta e integrar, en la medida de lo posible, el trabajo con los dos bloques de contenidos: los elementos verbales, conceptos y números, los elementos figurativos, figuras geométricas, naipes, dominos, rompecabezas y puzzles.

De otro lado se debe tener en cuenta que, si consideramos los contenidos como sistemas de símbolos o señales progresivamente culturizados, el primer sistema en elaborar sería el elaborado en contacto directo con la experiencia, sin mediación cultural apreciable, que proporciona modos de representación viso-auditiva que nos sirve para prevenir nuestra conducta y adaptarla a lo que el medio es espera de nosotros. El segundo lo establecería el aprendizaje del lenguaje hacia los dos años. El tercero sería el sistema de símbolos numéricos que se completa con las matemáticas cuatro- cinco años y el cuarto es el sistema de códigos especializado- profesional que empezaría a los catorce años aproximadamente y se completaría con el desarrollo profesional (curiosamente coinciden *grosso modo* con los estadios de Piaget).

C) *Pretende Mejorar las Operaciones Mentales*. Desde las aportaciones del procesamiento de la información sabemos lo importante que resulta el conocimiento del tipo de información a procesar (qué) y la manera en que se realiza (cómo), que se encuentran implícitos en los actos mentales o de pensamiento; estando la psicología durante mucho tiempo y con gran esfuerzo dedicada al primer aspecto a través de los estudios psicométricos.

En la visión de Yuste de operación mental que aparece de manera implícita en el Progresint y que vamos a analizar a continuación se deben tener en cuenta los siguientes factores:

- Operaciones: acciones diferenciadas en la secuencia procesual.
- Procesos: operaciones en un orden determinado.
- Procedimientos: procesos internos y actividades externas.

Como operaciones básicas en el procesamiento de la información tenemos:

- La codificación de algún contenido o símbolo que es la primera operación mental, precediendo a la representación que me hago del contenido. En ella podemos encontrar: la atención y la percepción fundamentalmente, y la recodificación o recuperación de los contenidos de memoria a largo plazo.

- La memorización o mantenimiento de la representación del contenido de la información. Es de destacar, en este sentido, el esquema de arquitectura de la memoria que propone Yuste. Para él existirían varios tipos de memoria con diversos contenidos:

- Memoria a Largo Plazo: constaría de memoria de significados verbales, de formas espaciales y de procedimientos automatizados o aprendizajes sobreaprendidos.
- Memoria a Corto Plazo: encargada de recuperar la información a corto plazo.
- Memoria de Trabajo: o memoria activa que maneja la información pertinente en cada momento para someterla a distintas operaciones sobre nuevas informaciones o producir nuevas secuencias de procesos.
- Memoria Permanente: la necesaria par explicar la heredabilidad de algunas funciones básicas.

- La tercera operación importante para el procesamiento de la información en Yuste sería la elaboración que se compone, a su vez, de los siguientes procesos o procedimientos: comparaciones de dos o más contenidos; formulación de distintas hipótesis; inferencias inductivas con clasificaciones inclusivas y jerárquicas; seriaciones o analogías; deducir y explicitar conocimientos y reglas implicados en los concep-

tos y transformar la información que se tiene en otra equivalente que se compone, a su vez, de: combinaciones de dos o más contenidos mentales para obtener otro, resolución de problemas con inclusión de "Insight " e intentar de manera original nuevas soluciones.

Por último, y dentro de las operaciones mentales Yuste diferencia pensamiento elaborativo (novedoso) frente a pensamiento rememorativo (reproductivo) y menciona la teoría de Jhonson Laird (1.988) sobre el control ejecutivo como componente o metacomponente, similar al procesador central que incluiría operaciones como: el establecimiento de objetivos, la planificación del trabajo, la toma de decisiones y la auto comprobación.

D) *Pretende Tener en Cuenta los Distintos Niveles de Abstracción-Complejidad que se dan en el desarrollo evolutivo del sujeto.* Se refiere al desarrollo evolutivo del sujeto, consistente básicamente en un progresivo alejamiento del objeto, como una progresiva capacidad de comprender la realidad manejando símbolos cada vez menos necesitados de sus referentes primarios.

En este sentido Yuste se apoya en la teoría de Case (1.985) por estar más relacionada, en su opinión, con el procesamiento de la información. Así las fases evolutivas que podríamos encontrar serían:

Nivel Sensorio-Motriz (0- 2 años). Estructuras sensoriomotrices de control ejecutivo.

Nivel Relacional (2- 5 años). Estructuras relacionales de control ejecutivo.

Nivel Dimensional (5-11 años). Estructuras dimensionales de control ejecutivo.

Nivel Vectorial (11- 18 años). Estructuras vectoriales de control ejecutivo.

En cada nivel podemos encontrar cuatro momentos dependiendo del nivel de complejidad de las operaciones que se realizan; éstas serían: consolidación operacional, coordinación operacional, coordinación bifocal y coordinación elaborada.

E) *Pretende Partir de una Situación de Aprendizaje Mediado*. Yuste parte de una concepción de Aprendizaje que lo caracteriza por una serie de mecanismos que conducen a la integración jerárquica de significados y habilidades y toma de Case (1.988) los mecanismos generales siguientes que se dan en el proceso de aprendizaje:

- *Resolución de Problemas*. Se trata de una tendencia natural del niño a fijarse metas para resolver situaciones problemáticas, evaluar y etiquetar los resultados de los distintos intentos y a integrar estrategias exitosas en su repertorio que se consolidarán mediante la práctica.
- *Exploración*. Tendencia natural a explorar el medio ambiente.
- *Imitación*. Tendencia natural del niño a observar las acciones de los que le rodean y a imitarlas.
- *Regulación Mutua*. Como situación social de instrucción en la que el individuo que posee la estrategia de orden superior está interesado en el proceso de adquisición como el que no la posee.

Por último, se alude al concepto de mediación facilitado por Vigotsky y explicitado por Feuerstein; ya que el mediador facilita con su estímulo y evaluación de la situación de intercomunicación la comprensión, el uso de determinadas operaciones y el de los procesos mentales. Así el enseñar a pensar se sitúa plenamente en esta dinámica mediacional en la que se estimulan el ejercicio de determinadas operaciones con una determinada frecuencia para provocar una autorregulación del sujeto y una comprensión metacognitiva.

A parte de la diferenciación coeficiente verbal y no verbal con sus correspondientes coeficientes, el Progresint diferencia, al menos de manera teórica y a priori, dos tipos fundamentales de razonamiento: el inductivo y el deductivo. Según Yuste (1.991) el Progresint trabaja, sobre todo, el pensamiento inductivo en toda la serie, pero de manera casi exclusiva en el nivel dos y tres (6- 9- 12 años), y dentro de él las operaciones de comparación, clasificación, seriación y formulación de hipótesis. Además se menciona que el razonamiento deductivo será campo de trabajo casi exclusivo de los niveles cuarto y quinto.

Dentro de las operaciones antes detalladas encontramos como contenidos fundamentales ejercicios en los que se pone en práctica la variable: tamaño, forma, color, número o cantidad, postura, posición, dirección sentido y trama.

Dentro de éstos podemos encontrar algunos próximos y otros remotos.

Próximos. Dentro de estos aspectos podemos encontrar las baterías de aptitudes generales y diferenciales BADYG- s. Se trata de unas baterías diagnósticas de aptitud escolar que cubre desde los cuatro a los diecinueve años y que acaba con una medida de la inteligencia general (I. G.). De otro lado, y siguiendo la tradición moderna en la medida psicométrica se deduce la oportunidad de distinguir en el conjunto de pruebas de los BADIG- s estos dos tipos de inteligencia:

a). Por un lado, la inteligencia verbal (I. G. V.), más cultural, más dependiente de los procesos de aprendizaje, del nivel socio- cultural de sujeto, que está definido por la suma de puntuaciones de la prueba específica de habilidad mental verbal y las de comprensión verbal y aptitud numérica.

b). Por otro lado, la inteligencia no verbal (I. G. N. V.), menos cultural, más independiente de los procesos de aprendizaje, del nivel socio- cultural del sujeto, que viene definida por la suma de puntuaciones directas de la prueba específica de habilidad mental no verbal y las de razonamiento lógico y aptitud espacial.

Como vemos se trata de escalas basadas en los trabajos de Thurstone (1.948), Vernon (1.969) y Catell (1.966).

Así si tomamos el desarrollo evolutivo del ser humano vamos a tener los siguientes niveles de la Escala BADYG:

- 4- 6 años, Badyg A. Medida de la inteligencia general a través de: un índice general verbal con pruebas de conceptos cuantitativo- numéricos, información y vocabulario básico (como factor G) y percepción auditiva y discriminación de palabras (como factor S) y un índice general no verbal con pruebas de habilidad mental no verbal, razonamiento con figuras y rompecabezas (como factor G) y percepción y coordinación grafo- motriz (como factor S).

- 6- 8 años, Badyg B. Medida de la inteligencia general a través de: un índice general verbal con pruebas de órdenes verbales, información y aptitud para el cálculo (como factor G) e información, alteraciones en la escritura, percepción de formas, rapidez manual y memoria visomotora (como factor S) y un índice general no verbal con pruebas de habilidad mental no verbal, razonamiento con figuras y atención-

II.2. Antecedentes

observación (como factor G) y coordinación viso- motriz (como factor S).

- 9- 10 años, Badyg C. Medida de la inteligencia general a través de: un índice general verbal con pruebas de habilidad mental verbal, comprensión verbal y aptitud para el cálculo (como factor G) y memoria auditiva inmediata (como factor S) y un índice general no verbal con pruebas de habilidad mental no verbal, razonamiento lógico y aptitud espacial (como factor G) y atención- observación (como factor S).

- 10- 12 años, Badyg E. Medida de la inteligencia general a través de: un índice general verbal con pruebas de habilidad mental verbal, comprensión verbal y aptitud numérica (como factor G) y memoria auditiva inmediata (como factor S) y un índice general no verbal con pruebas de habilidad mental no verbal, razonamiento lógico y aptitud espacial (como factor G) y percepción de las diferencias, atención, (como factor S).

Remotos. Está claro que al ser un programa de estimulación de habilidades va a tener en cuenta, no copia, los primeros programas de desarrollo de habilidades básicas de habla inglesa. Por su estructura y contenido el programa que más parece haber influido en el Progresint es el Proyecto de Inteligencia Harvard, ya que en este programa encontramos una división en unidades y habilidades básicas que componen la inteligencia muy similares a las del Progresint.

Otro programa que también parece haber influido en el Progresint parece el S.O.I. (basado en la estructura cognitiva de Guilford, 1.967) por su división en operaciones, contenidos y productos; y el P.I.E. de Reaven Feuerstein (1.988) por la dinámica del entrenamiento de habilidades verbales y no verbales, ya sea de manera sucesiva o simultánea.

Parece ser que el currículum expreso está más bien totalmente explicado, puesto que con anterioridad hemos tocado desde los objetivos que pretende el programa, pasando por los contenidos tanto verbales como no verbales, así como las respectivas habilidades básicas que las componen (qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar), las bases teóricas en las que se apoya (metodología didáctica que de facto pone en práctica, niveles de intervención en los que incide, etc ...) e incluso como van a ser evaluados los resultados (Badyg).

Al intentar establecer el currículum oculto del programa progresint, si es que existe, partimos de suposiciones o juicios especulativos de lo que puede llegar a ocurrir en la puesta en práctica del programa a la vez que logra las intenciones explícitas. Estos efectos parecen estar provocados por variables que afectan al proceso enseñanza- aprendizaje y no han sido tenidos en cuenta con anterioridad convirtiéndose así en efectos no deseados, entre los más importantes pueden llegar a ser: es posible que no se logren las intenciones que nos habíamos propuesto y surjan algunas otras no deseadas simplemente por un problema de actitudes; es decir, uno puede ser un buen profesional de la educación y emplear este tipo de procedimientos cuando objetivamente lo crea, pero al tiempo puede no creer en la modificabilidad de la inteligencia con lo que nos podemos encontrar con una intervención más bien inocua.

Tal como está concebido el programa nos podemos encontrar que éste sea un currículum paralelo, ya que se trata de una intervención que divide a la inteligencia en habilidades básicas, que a su vez constan de sus propios contenidos y actitudes.

Aunque sabemos que la importancia de cualquier intervención de este tipo se encuentra en el mediador, el Progresint vuelca toda su intervención en los manuales- guías (materiales), proponiendo como centro o eje de la intervención algo que de por sí es estático o esquemático, ya que los aprendizajes se van a explicitar en las tareas. Así, el programa tiende a hacer del aplicador un autómatas de la intervención.

II. 3. Currículum Expreso y Oculto.

II. 4. Análisis del Impacto en la Literatura científica.

Quizás sea el punto donde menos aportaciones se pueden hacer, ya que las citas o estudios críticos del programa brillan por su ausencia en la literatura científica al respecto. Sólo se han podido encontrar dos referencias del Programa Progresint y las dos en textos y no en revistas; éstas han sido:

Molina García, S. (1.995). Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial. Ed. Marfil. Colección Ciencias de la Educación. Madrid.

Este texto contiene un apartado de intervención educativa donde aparece el programa Progresint en escasamente un folio " página quinientas tres y quinientas cuatro "

Yuste Herranz, C. (1.994). Los Programas de Mejora de la Inteligencia. Ed. Cepe. Madrid.

Este texto contiene un capítulo entero dedicado al Programa Progresint donde se analizan todos los aspectos del programa, desde los objetivos a la evaluación.

En cuanto a artículos de revista que revisen cualquier aspecto relacionado con el programa de mejora de habilidades de la inteligencia Progresint no se han encontrado datos después de consultar las bases de datos ISOC y Pschylit de la Hemeroteca de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla.

Además se han consultado el volumen XII, XIV y XV del Índice Español de Ciencias Sociales (CINDOC) - CSIC. Serie A, en el mismo centro universitario.

II. 5. Validez Interna del Programa.

Por validez interna entendemos que el programa trate los aspectos que en principio y a priori dice trabajar tanto desde las bases teóricas como desde los distintos objetivos, contenidos y propuestas metodológicas.

Después del análisis de los distintos cuadernillos que componen el programa podemos decir que, al margen de posibles efectos y calidad del mismo, hemos encontrado un alto índice de consistencia interna tanto para los objetivos que se propone, como la manera de proponerlo y desarrollarlo y la relación que establece con los aspectos teóricos. Quizás hayamos encontrado sólo varios aspectos que dice pro-

ponerse y desarrollarse y que nosotros no lo entendemos así; éstos son el aprendizaje mediado y las estrategias metacognitivas.

Pensamos, por otro lado, que estas aportaciones teóricas están hechas a presión y de cara a la galería (son contenidos teóricos que están de moda), ya que tiene poco sentido con la puesta en práctica del modelo de intervención que propugna.

En cuanto a la validez interna del programa Progresint, quizás el aspecto más flojo viene dado por su tendencia a acaparar demasiados aspectos y demasiado intervalo cronológico (0- 18 años), ya que si que es verdad que toca los temas que dice tocar, pero el problema es cómo los toca; en este sentido, la superficialidad y la saturación de ejercicios y cuadernillos son los aspectos más destacados.

La evaluación del programa Progresint (Yuste, C; 1.991) en todos sus niveles aún no ha sido realizada; sólo se ha revisado el nivel dos (6- 9 años) en el curso 90- 91 a través de un estudio experimental que consta de las siguientes partes:

a) *Hipótesis Previas*. Parte de la base por la que la inteligencia puede mejorarse y enseñarse, tanto en su funcionamiento básico como en estrategias de funcionamiento. Para ello se presupone que: la mejor situación para enseñar habilidades mentales es la situación mediacional en contexto escolar; que en todas las edades se pueden enseñar algunos aspectos del funcionamiento mental, en concreto en el primer ciclo de la enseñanza primaria y que en cada edad la enseñanza se debe adaptar al desarrollo cognitivo del sujeto, es decir, que no en todas las edades son útiles ni enseñables cualquier aspecto del funcionamiento intelectual adulto.

Estos aspectos hipotéticos-deductivos apriorísticos se operativizaron de la siguiente forma para ser comprobada tanto su presencia como su nivel explicativo:

Se intenta demostrar si los sujetos sometidos a tratamientos con el Progresint mejorarán sus resultados en el I. F. G. con respecto al grupo control sometido sólo a enseñanza normal.

IV. Validez empírica y evaluación del programa

Demostrar si los sujetos sometidos a tratamientos con el Progresint mejoran sus resultados con respecto a un grupo normal en la Raven Escala Color (año), con respecto al grupo control sometido sólo a enseñanza normal.

Comprobar si los sujetos sometidos a tratamientos con el Progresint mejoran sus resultados académicos en lenguaje con respecto al grupo control sometido sólo a enseñanza normal.

Demostrar si los sujetos sometidos a tratamiento mejorarán, así mismo, su rendimiento en matemáticas con respecto a un grupo control.

b) *Muestra.* Los sujetos del grupo experimental fueron treinta y un niños de segundo curso de E. G. B., sección B, del Colegio Nacional de Jarama en Mejorada del Campo -Madrid-, de nivel socio-cultural bajo, en un ambiente semirural. Hubo dos grupos control. El principal grupo control lo constituyó la sección A del mismo centro escolar y el segundo grupo control fue constituido por cuatro clases de dos colegios de Coslada -Madrid-, en el que se habían aplicado sólo algunas pruebas pre y post- tests.

c) *Procedimiento Experimental.* El diseño seleccionado ha sido un factorial 2 (A) x 3 (B); siendo A el tiempo de medida, pre y post- intervención, y B niveles de la variable tratamiento: Progresint, placebo y sólo algunas pruebas pre y post- test (en concreto, sólo la escala Raven color).

El análisis de datos se llevó a cabo fundamentalmente con técnicas de Manova del SPSS PC+ versión univariante para medidas repetidas.

Lo que se evaluó en sí fue la puesta en práctica del programa Progresint en su nivel dos editado por CEPE (1.989- 1.990). Se utilizaron los cuadernos de fundamentos de razonamiento, comprensión del lenguaje, estrategias de cálculo, resolución de problemas numérico-verbales y orientación espacial. Durante el curso se realizaron ciento dos unidades de clase, en la que se impartieron ciento sesenta y cinco bloques de ejercicios, uno o dos por cada sesión dependiendo de la dificultad encontrada en ellos.

d) *Procedimiento de Evaluación.* Las pruebas estandarizadas usadas para intentar demostrar la posible mejoría que produce el tratamiento Progresint serían:

El Test de Inteligencia General y Factorial (Yuste, 1.991):

- Donde la subescala verbal se da un incremento del ciento dos por ciento respecto al grupo control.
- En la subescala no verbal se produce un incremento del trece por ciento del grupo experimental respecto al grupo control uno.
- En la escala en general el aumento ha sido del cuarenta y seis por ciento del grupo experimental respecto al grupo control uno. Siendo el incremento estadísticamente significativo.

La Escala Raven General donde se produce un incremento del grupo experimental respecto al control uno del seis por ciento.

La Escala Raven Color donde el grupo experimental aumenta sus puntuaciones en un cuarenta y siete por ciento respecto al grupo control uno. Lo que nos hace pensar en la significatividad de los datos.

La Prueba TIR- 2 (Yuste-García-Iguacén, 1.985), donde la prueba de razonamiento verbal da un aumento del grupo experimental del cuarenta y dos por ciento respecto al grupo control uno.

La Sub-escala de Aptitud para el Cálculo de la batería BADYG- B-C y D, donde el grupo experimental alcanzó un incremento del setenta y cinco por ciento respecto al grupo control.

En escalas de lenguaje y matemáticas se aprecia un incremento del trece por ciento para el lenguaje y en el grupo experimental respecto al control uno; y un veintinueve por ciento para el cálculo del grupo experimental respecto al grupo control uno.

e) *Hipótesis y Conclusiones finales:* De los datos, en general, Yuste concluye que el programa puede tener mejores resultados, ya que sólo se aplicó un cuarenta por ciento del nivel y un cincuenta y cinco por ciento de áreas de trabajo. Ello se vería beneficiado también con la posible prolongación en el tiempo de la intervención.

Parece ser que las mejoras se deben, sobre todo, al área del cálculo y la resolución de problemas; en los fundamentos de razonamiento, en la orientación espacial y en la inteligencia no verbal. No parece haber mejoras, al menos significativas, en la comprensión del lenguaje,

aunque parece que la escala empleada no ha sido demasiado adecuada.

De otro lado, y como respuestas a las hipótesis planteadas en un principio podemos decir:

- Que los sujetos sometidos al entrenamiento Progresint nivel dos en las condiciones explicitadas anteriormente incrementan sus puntuaciones respecto al grupo control en las escalas: I. G. F., Raven Escala General y Color, APNE y TIR- 2, así como en rapidez y eficacia en las pruebas aptitudinales; y todo ello con una tendencia que no parece debida al azar.
- Los sujetos sometidos al tratamiento Progresint mejoran significativamente las puntuaciones en la prueba I. G. F. debido, sobre todo, a la escala no verbal.
- Al nivel de confianza del ocho por ciento también mejoran los resultados de los sujetos experimentales en la Raven Escala Color, como se estableció al cinco por ciento esta prueba no parece ser superada, debido al poco tiempo de estimulación.
- La cuarta hipótesis de partida, mejora significativa del sujeto en las áreas de matemáticas y lenguaje, no se puede confirmar ni desmentir por falta de datos. Con todo, los datos apuntan a una mejoría de puntuaciones aunque no estadísticamente significativa.

V. Críticas y propuestas de alternativas

Éste es quizás el punto culminante del artículo, ya que son tantas las objeciones y reflexiones que se han ido sucediendo en mi persona a lo largo del análisis del programa de mejora en habilidades de la inteligencia Progresint que lo difícil va a ser, sin duda ordenarlas y dotarlas de coherencia y rigor.

Por otro lado, nos parece que se puede seguir, hasta cierto punto, el esquema que hemos tomado para realizar el trabajo e ir viendo punto por punto:

a) *Objetivos*. Recordemos que el Progresint pretende ser integrador (aportaciones de varias partes de la psicología), completo (concepto

de inteligencia), universal (0-18 años), procesos antes que resultados, contenidos escasamente específicos, motivador, útil y práctico y dirigido al profesor-mediador del proceso de aprendizaje. Vamos por partes:

Por integrador entendemos, no que se cojan retales de las distintas psicologías y se haga una capa " Progresint ", sino que se estructure una idea, proyecto o camino a seguir y se estudien las posibles aportaciones de las distintas psicologías siempre que nos ayuden a lograr el objetivo que nos hayamos propuesto de manera científica; ya que no consiste en poner muchas teorías, sino que las que se pongan sean realmente útiles y se vea su aportación a lo largo de programa.

Por completo no entendemos la inteligencia como un conjunto de habilidades jerárquicamente unificadas " Progresint ", sino que el todo es más que la suma de las partes; en este sentido, el programa destaca por su linealidad, contextualización y falta de relación entre los distintos aspectos que trata en el trabajo de habilidades básicas de la inteligencia. Además destaca por una orientación tendente a crear en los sujetos habilidades de inducción, hasta el nivel cuatro, y por crear en los sujetos habilidades deductivas, desde parte del nivel cuatro al quinto.

Por universal entendemos a todas las edades pero totalmente estructurado y evaluado. Recordemos que sólo los niveles dos, tres, y cuatro se encuentran totalmente estructurados y sólo el nivel dos evaluado, aunque de manera muy parcial.

Por promocionar procesos antes que productos no entendemos estimular el trabajo con habilidades básicas cognitivas hasta que se consigan y entonces pasar a otras " Progresint, convertir los procesos en productos ", sino más bien tomar temas o puntos motivantes para los sujetos y crear las condiciones para que aparezcan dichas habilidades, ya que lo importante quizás no sea tanto poseer armas cognitivas sino ser conscientes de que se tienen y saber cuando emplearlas.

Si que es verdad que se presentan contenidos escasamente específicos, pero muy dependientes del manual que se esté utilizando en ese momento, no es nada movable ni insertable en otra dinámica de trabajo que no sea el seguimiento de los cuadernillos que el programa propone.

Aunque puede llegar a ser motivador, la estructura y dinámica del programa no te invita a eso precisamente, ya que al estar el trabajo tan

estructurado no permite la realización de innovaciones sobre la marcha. Eso sí, la importancia dada al clima necesario para el desarrollo y la realización del programa nos parece muy adecuado.

Si es útil y práctico lo es para el profesor, en el sentido de que da la impresión de que aunque se diga que está hecho para ser desarrollado en un grupo-clase, con niños de cualquier edad y para cualquier tipo de niño; da la sensación que va a ser utilizado por los profesores con niños con serias dificultades del aprendizaje (recordemos que el Progresint trabaja habilidades básicas del pensamiento) y de forma individual, con los riesgos que ello supone.

Dirigido al profesor mediador del proceso de aprendizaje, puede ser hasta cierto punto aceptable el hecho de que el Progresint pueda ser utilizado como prótesis entre el profesor y los alumnos para la adquisición de habilidades cognitivas básicas, de ser así la dinámica de trabajo propuesta por el autor se debería acompañar, en nuestra opinión, de más trabajo en equipo y discursivo.

b) *Contenidos, Metodología y Actividades.* Quizás la mayor laguna que tiene el Progresint en este sentido es: que la organización de contenidos, objetivos y actividades a lo largo de todo el programa dependen en gran medida de los materiales que propone el programa, es decir los aprendizajes parecen estar muy contextualizados dando poca o ninguna importancia a la transferencia de dichos aprendizajes. Es como si lo importante fuera que el niño tenga un gran arsenal de recursos cognitivos básicos, pero no parece importante, por lo menos en los niveles iniciales del programa, hasta que punto se conocen y dominan bien esas armas cognitivas y, por otro lado, si se saben emplear con un mínimo de éxito dependiendo de la tarea y el contexto.

Otro aspecto a destacar, en este sentido, es la clara dependencia que se observa en el Progresint de las escalas de inteligencia, ya que el modelo de trabajo propuesto parece obedecer al aumento de puntaje de la escala verbal y la no verbal; así el trabajo destaca por su linealidad, es decir, el aumento de las competencias de pensamiento van a depender, en gran medida del nivel de adquisición de ocho o diez habilidades que se consideran básicas para abordar con éxito cualquier aprendizaje y que, curiosamente, son muy parecidas a las que miden los tests de inteligencia.

A proponer como alternativa, en este sentido, siendo lo que más se hecha en falta del programa, es que no se aborden las estrategias de control cognitivo hasta los doce años y que a partir de los quince sea el campo de trabajo exclusivo del programa. Es decir, que el programa trabaje bajo unas directrices y con unos contenidos hasta los doce o quince años y cambia radicalmente al llegar a esta edad.

Creemos que sería mucho más adecuado trabajar desde el principio de manera más global y holística y no tan lineal y atomizada; con ello no queremos decir que no se incluyan las habilidades básicas del pensamiento, sino que tan importante es saber como saber hacer y ser. En este sentido proponemos, como mejora del programa, que tras una serie de ejercicios, cuatro o cinco, de varios aspectos de cada cuadernillo se podrían crear situaciones, relacionadas con la vida diaria pero que aparezcan de manera explícita, donde haya que resolver problemas tanto individual como colectivamente y se deban poner en práctica las habilidades antes estimuladas de manera descontextualizada.

c) *Evaluación del Programa*. Aparte de que la evaluación sólo se ha hecho del nivel dos y en unas condiciones de muestra, tipo de diseño y condiciones de control que apuntan a cierto sesgo; lo que más destaca de la evaluación es la importancia excesiva concedida, en nuestra opinión, a las pruebas psicométricas, máxime cuando se dice que estas pruebas miden lo que el sujeto sabe pero no lo que puede llegar a aprender. Resulta curioso, en este sentido, la escasa o nula importancia concedida a la mejora del rendimiento escolar de dichos sujetos en las distintas áreas curriculares (sólo lengua y matemáticas) o a la mayor satisfacción de los sujetos en la escuela, es decir, que el nivel de motivación sea más alto, por ejemplo. En este sentido, todos sabemos que algunos de los posibles efectos que puede llegar a producir un programa de mejora de la inteligencia no se pueden evaluar con los procedimientos tradicionales; no estamos refiriendo en concreto a las variables de proceso, es decir, a los aspectos que hacen que la puesta en práctica del programa sea o no exitosa y que difícilmente se evalúan. Es curioso que el Progresint se declara como promovedor y estimulador de procesos de aprendizaje, pero después sólo evalúa cuantos de esos procesos se han conseguido a través de una prueba que le pide un producto.

Por último, podríamos decir que ante el Progresint (nivel dos y tres que son los analizados con mayor profundidad) estamos con un programa de mejora de las habilidades de la inteligencia que se caracteriza por las siguientes dimensiones:

- Se trata de un programa destinado a cualquier sujeto entre cero y dieciocho años y que necesita para su aplicación del ámbito escolar y de los profesores.
- Puede ser utilizado con fines preventivos o correctivos, aunque parece más indicado para éste último aspecto.
- Parece ser un programa que entrena ítems de test y que se caracteriza por un entrenamiento ciego y de control externo fundamentalmente.
- Parece mucho más preocupado por el entrenamiento en habilidades específicas que generales a lo largo de todo el programa.
- Dice trabajar procesos, pero convierte éstos en productos, puesto que lo importante es adquirir dichos procesos.
- Se trata de un programa separado del currículum y como tienen problemas de transferencia corre el riesgo de convertirse en un currículum paralelo.
- Se trata de un programa que trabaja sobre un material determinado, que da pocas oportunidades a la modificación aunque sí a la ampliación con actividades de la vida diaria y a realizar con los padres, que se basa en el trabajo individual, con actividades diseñadas para los sujetos y orientaciones de aplicación para el educador; tratándose, por último de un programa comercializado.

Bibliografía

MOLINA GARCÍA, S. (1.995). *Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial*. Ed. Marfil. Colección Ciencias de la Educación. Madrid.

NISBET, J. Y SHUCKSMITH, J. (1.987). *Estrategias de Aprendizaje*. Ed. Santillana. Aula XXI. Madrid.

NICKERSON, PERKINS Y SMITH. *Enseñar a Pensar*. Ed. Paidós. Barcelona.

YUSTE HERRANZ, C. Y SÁNCHEZ QUIRÓS, J. M. (1.991). *Conceptos Básicos Espaciales*. Cuaderno nº 1. Ed Cepe. Madrid.

YUSTE HERRANZ, C. Y SÁNCHEZ QUIRÓS, J. M. (1.991). *Conceptos Básicos Numéricos*. Cuaderno nº 2. Ed Cepe. Madrid.

YUSTE HERRANZ, C. Y SÁNCHEZ QUIRÓS, J. M. (1.991). *Conceptos Básicos Temporales*. Cuaderno nº 3. Ed Cepe. Madrid.

YUSTE HERRANZ, C. Y SÁNCHEZ QUIRÓS, J. M. (1.991). *Atención-Percepción, Concepto de Forma- Color*. Cuaderno nº 4. Ed Cepe. Madrid.

YUSTE HERRANZ, C. Y SÁNCHEZ QUIRÓS, J. M. (1.991). *Relacionar, Clasificar, Seriar*. Cuaderno nº 5. Ed Cepe. Madrid.

YUSTE HERRANZ, C. Y SÁNCHEZ QUIRÓS, J. M. (1.991). *Pensamiento Creativo*. Cuaderno nº 6. Ed Cepe. Madrid.

YUSTE HERRANZ, C. Y SÁNCHEZ QUIRÓS, J. M. (1.991). *Psicomotricidad Corporal*. Cuaderno nº 7A. Ed Cepe. Madrid.

YUSTE HERRANZ, C. Y SÁNCHEZ QUIRÓS, J. M. (1.991). *Psicomotricidad Viso-Manual*. Cuaderno nº 7B. Ed Cepe. Madrid.

YUSTE HERRANZ, C. Y SÁNCHEZ QUIRÓS, J. M. (1.990). *Progresint. Programas Para La Estimulación De La Inteligencia. Libro Guía. Educación Infantil. Segundo Ciclo. Nivel Uno*. Ed Cepe. Madrid.

YUSTE HERRANZ, C. (1.994). *Los Programas de Mejora de la Inteligencia*. Ed. Cepe. Madrid.

YUSTE HERRANZ, C. Y SÁNCHEZ QUIRÓS, J. M. (1.991). *Fundamentos de Razonamiento*. Cuaderno nº 8. Serie Naranja. Ed Cepe. Madrid.

YUSTE HERRANZ, C. Y SÁNCHEZ QUIRÓS, J. M. (1.991). *Estrategias de Cálculo y Problemas Numérico-Verbales*. Cuaderno nº 10. Serie Naranja. Ed Cepe. Madrid.

YUSTE HERRANZ, C. Y SÁNCHEZ QUIRÓS, J. M. (1.991). *Pensamiento Creativo*. Cuaderno nº 11. Serie Naranja. Ed Cepe. Madrid.

YUSTE HERRANZ, C. Y SÁNCHEZ QUIRÓS, J. M. (1.991). *Orientación*

Espacio- Temporal. Cuaderno nº 12. Serie Naranja. Ed Cepe. Madrid.

HERRANZ, C. Y SÁNCHEZ QUIRÓS, J. M. (1.991). *Atención-Observación (Percepción- Atención)*. Cuaderno nº 13. Serie Naranja. Ed Cepe. Madrid.

YUSTE HERRANZ, C. Y SÁNCHEZ QUIRÓS, J. M. (1.991). *Motricidad. Coordinación Viso- Manual*. Cuaderno nº 14. Serie Naranja. Ed Cepe. Madrid.

YUSTE HERRANZ, C. Y SÁNCHEZ QUIRÓS, J. M. (1.990). *Progresint. Programas Para La Estimulación De La Inteligencia. Libro Guía. Educación Primaria. Ciclo Inicial*. Nivel Dos. Ed Cepe. Madrid.

YUSTE HERRANZ, C. Y SÁNCHEZ QUIRÓS, J. M. (1.991). *Fundamentos de Razonamiento*. Cuaderno nº 15. Serie Rosa. Ed Cepe. Madrid.

YUSTE HERRANZ, C. Y SÁNCHEZ QUIRÓS, J. M. (1.991). *Comprensión del Lenguaje*. Cuaderno nº 16. Serie Rosa. Ed Cepe. Madrid.

YUSTE HERRANZ, C. Y SÁNCHEZ QUIRÓS, J. M. (1.991). *Estrategias de Cálculo y Problemas Numérico-Verbales*. Cuaderno nº 17. Serie Rosa. Ed Cepe. Madrid.

YUSTE HERRANZ, C. Y SÁNCHEZ QUIRÓS, J. M. (1.991). *Pensamiento Creativo*. Cuaderno nº 18. Serie Rosa. Ed Cepe. Madrid.

YUSTE HERRANZ, C. Y SÁNCHEZ QUIRÓS, J. M. (1.991). *Orientación y Razonamiento Espacial*. Cuaderno nº 19. Serie Rosa. Ed Cepe. Madrid.

YUSTE HERRANZ, C. Y SÁNCHEZ QUIRÓS, J. M. (1.991). *Orientación y Razonamiento Temporal*. Cuaderno nº 20. Serie Rosa. Ed Cepe. Madrid.

YUSTE HERRANZ, C. Y SÁNCHEZ QUIRÓS, J. M. (1.991). *Atención-Observación*. Cuaderno nº 21. Serie Naranja. Ed Cepe. Madrid.

YUSTE HERRANZ, C. Y SÁNCHEZ QUIRÓS, J. M. (1.991). *Memoria y Estrategias de Aprendizaje*. Cuaderno nº 22. Serie Naranja. Ed Cepe. Madrid.

YUSTE HERRANZ, C. Y SÁNCHEZ QUIRÓS, J. M. (1.990). *Progresint. Programas Para La Estimulación De La Inteligencia. Libro Guía. Educación Primaria. Ciclo Medio y Superior*. Nivel Tres. Ed Cepe. Madrid.

SINDROME DE ADAPTACIÓN GENERAL

LA NATURALEZA DE LOS ESTÍMULOS ESTRESANTES

M^a Carmen Ocaña Méndez



SUMARIO:

El estrés se ha convertido en uno de los padecimientos más frecuentes de finales de siglo. Hay muchas definiciones del mismo que emergen desde sus diversas concepciones. Resultan preocupantes los estudios que evidencian la simbiosis estrés y determinadas enfermedades.

Abordamos el estrés desde su origen, evolución y prevención posible mediante técnicas como la "inoculación" basada en las técnicas de modificación de conducta.

SUMMARY:

Stress has become one of the most frequent illnesses of the end of this century. There are a lot of definitions of this term depending on its different concepts. The studies which give evidence of the close relationship that exists between stress and some illnesses, are worrying.

We are treating stress from its origin, evolution and possible prevention with the use of some techniques such as "inoculation", based on the change of behaviour.

El estrés, parece que debe ser, actualmente, condición *sine qua non* de cualquier mortal que se precie, del triunfador..., y hasta nos provoca tierna compasión aquel desafortunado que confiesa no padecerlo porque nos sugiere, quizás, una existencia poco apasionante.

Desde hace muchos años, este es un estado muy estudiado y relevante para la Psicología y muchos autores. Entre estos distinguimos la figura de Selye, pionero, además de referencia obligada en cualquier reflexión científica sobre este tema y del que subrayamos su definición de estrés como "respuesta inespecífica ante cualquier demanda de una situación". Para otro destacado autor, R.S. Lázarus, es "el juicio cognitivo del individuo que produce temor al pensar que los recursos personales serán incapaces de dar respuesta a las demandas generadas por un acontecimiento particular", o para Ruben Hill "acontecimiento estresante es el que crea demandas en el sistema familiar, más que en el individuo". En líneas generales podemos decir que entendemos este estado como la respuesta que adoptamos cuando estamos ante sucesos o hechos, sean de la naturaleza que sean, que nos generan conflicto.

Etiología

Sin entrar en valoraciones de las distintas concepciones de estrés, que se nos antojan inmensas, podemos sugerir que la vida cotidiana, que difiere de una día a otro, ya es generadora del mismo. Es parte del ciclo normal, que incluye estímulos estresantes diarios o circunstancias ocasionales, inesperadas, que representan serias amenazas para nuestro bienestar. Determinados eventos como el regreso de las vacaciones, el comienzo del curso, tener un examen, un accidente o sobre todo enfrentarse a situaciones imprevistas con las que convivimos continuamente, son provocadoras de un gran estrés (estatus normativo).

El quehacer diario podría ser inductor de un mayor o menor grado de estrés, según demande la situación del individuo o según perciba éste la demanda, como veremos más adelante. Igualmente las circunstancias cotidianas inesperadas (perder las llaves del coche) pueden generar una respuesta estresante, aunque esto, debemos matizar, va a depender de la naturaleza del estímulo provocador y de la personalidad del propio individuo.

Respecto a los estímulos mayores provocadores de estrés podemos afirmar que son los eventos o acontecimientos vitales, sobre todo si son negativos (encajar una muerte cercana) frente a los positivos (preparativos de una boda). El doctor Selye, ya dividió el estrés en positivo "eustress" y negativo "distress" y mantuvo hasta su muerte que cierta cantidad de estrés era beneficiosa porque "la total liberación del estrés significaba..."

Los sucesos diarios, lo cotidiano, nos obligan a adaptarnos con mayor o menor éxito a las situaciones, pero a veces, sin ser conscientes de ello, estamos ante unos estímulos que requieren de nosotros un gran esfuerzo, suponen una fuerte demanda y aquí nos enfrentamos a un estrés que es posible que provoque en nosotros respuestas físicas y psicológicas que nos originen serios problemas de salud.

Además de provocar un daño variado, el estrés, supone un alto coste, ya que su padecimiento puede incrementar la secreción hormonal producida por las glándulas suprarrenales, aumentar el ritmo cardíaco, la presión arterial... (Mason, 1975; Selye, 1976) Cuando la exposición al estrés es continua se produce un debilitamiento en la eficacia general del organismo y en su capacidad defensiva que lo hace más propenso a enfermedades (Kiecolt-Glaser y Glaser, 1986; Schneiderman, 1983).

Gran cantidad de estudios avalan la relación entre estrés y enfermedad, más aún cuando el estrés es negativo y no es posible actuar sobre su causa. Entre las enfermedades que se sugieren alguna relación destacan la diabetes, hipertensión, herpes, asma, leucemia, mononucleosis, afecciones estomacales, artritis, tuberculosis, jaquecas, dolores de espalda, gripe... En todas ellas, si el estrés no supone la causa directa de origen si produce, como ya señalábamos, debilitamiento inmunológico y vulnerabilidad.

Existen trabajos de laboratorio efectuados con animales que evidencian una posible relación entre estrés y cáncer, (Anderson, 1982). En uno de estos experimentos, un grupo de ratones predispuestos a

Estrés y enfermedades

contraer la enfermedad se dividió en dos. El primer grupo se sometió a condiciones estresantes (ruido, frío) y un 92% contrajo la enfermedad. El segundo grupo disfrutaba de mejores condiciones en su medio experimental y apenas un 7% se sintió afectado. También resultaba bastante significativo que entre los ratones ya enfermos y que sufrían situaciones estresantes morían antes

Siguiendo el concepto de salud, dinámico en su definición, es evidente que no existe una división de la salud en física ni psicológica, como no existe la salud del corazón o del hígado. Este término se entiende de manera unívoca. Cuando algún miembro se ve afectado, se pierde la salud, igual ocurre con los trastornos psicológicos que constituyen un nexo con los trastornos físicos y viceversa.

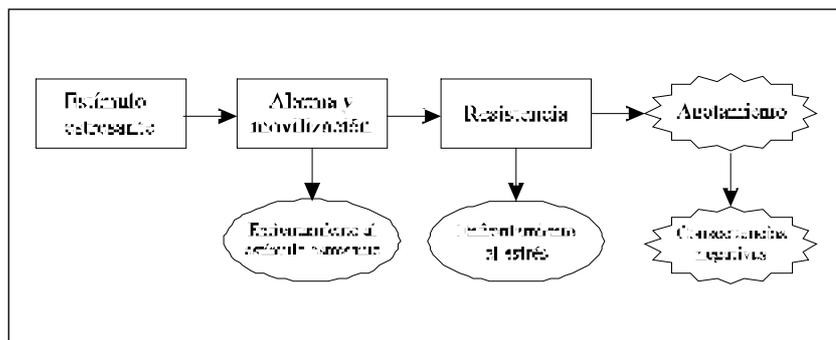
Si el estrés nos hace débiles y vulnerables a enfermedades, desde la perspectiva psicológica el individuo que lo padece se ve impedido de una buena adaptación a su entorno inmediato, ya que las respuestas que éste genera ante un estímulo, no suelen ser adecuadas porque exceden en importancia y magnitud al estímulo provocador.

S.A.G.

Las inestimables aportaciones de Selye al S.A.G., provienen de estudios con ratas en los años treinta. Después de exponer a los animales a estímulos aversivos como frío, calor, hemorragias... o inocularles veneno en dosis incapaces de producir el óbito, concluyó que en éstos se apreciaban importantes cambios psicológicos y denominó Síndrome de Adaptación General a estas reacciones, aunque este concepto es contestado por otros autores (Mason, 1968), (Lázarus, 1980).

El Síndrome de Adaptación General descrito por Selye sugiere que en los seres humanos se producen las mismas reacciones fisiológicas ante el estrés, independientemente del estímulo provocador. El S.A.G. se encuentra definido en tres fases

- 1.- Etapa de alarma o movilización.
- 2.- Etapa de resistencia.
- 3.- Etapa de agotamiento.



Hemos señalado anteriormente que tanto situaciones positivas (promoción profesional) como negativas (accidentes) pueden ser generadoras de tensión emocional y estrés en el individuo. Siendo así que toda situación que entraña cambio o adaptación es susceptible de provocarlo.

Llegados a este punto, podemos discurrir ¿cuándo podemos conocer que padecemos estrés? ¿cuál es la medida del estrés? Vivimos en una sociedad cuantificada, dominada por la estadística, donde pretendemos medirlo todo, el rendimiento, las emociones, el amor..., y también el estrés. Existen, desde luego, escalas para su medición, que están centradas en la situación que soporta el individuo, ya que todo estímulo estresante requiere un ajuste, un intento más o menos eficaz para superar sus exigencias. Entre las más conocidas destacamos la S.R.S.S. (Holmes y Rahe, 1967). Esta escala recopila acontecimientos vitales a los que otorga una determinada puntuación según el compromiso de ajuste que cada uno requiere, de su mayor o menor costo para el individuo.

Otros intentos de medición del estrés evocan concepciones distintas del mismo (Lazarus, DeLongis, 1983; Lazarus y cols 1985) otorgándole un origen, en la mayoría de los casos, no por la sucesión de eventos vitales, sino por las situaciones cotidianas y poco estimulantes de la vida, como el "tedio" el aislamiento, la falta de progreso ocupacional, la ten-

Diversas perspectivas

sión en las relaciones... Este concepto parte del término "nimiedades", acuñado por Lázarus, que aunque no niega el estrés ocasionado por acontecimientos vitales (nacimiento de un hijo), que exigen de nosotros un reajuste, si sostiene que "los grandes acontecimientos no tienen carácter decisivo, sino lo que sucede día a día, sea o no provocador de ellos". Desde esta perspectiva entre los desencadenantes del estrés se distinguen tres fuentes: **a) presión, b) frustración y c) conflicto.**

La presión hace referencia a la sensación de acelerar, intensificar o cambiar la dirección de nuestra conducta (Morris, 1990). En determinado modo la presión resulta constructiva siempre que el objeto no nos desborde por inalcanzable.

La frustración es el sentimiento personal ante la incapacidad por alcanzar un objetivo debido a los obstáculos. Morris (1990) señala cinco fuentes básicas de frustración:

1. Las demoras; éstas nos resultan insoportables, debido al valor tan poderoso con que revestimos el tiempo en nuestra época. **2. La falta de recursos;** que cada vez es mayor en la presente mentalidad consumista. **3. Las pérdidas;** surgidas en el trabajo, la amistad. **4. El fracaso;** muy cruel en la sociedad actual, altamente competitiva que entre todos hemos alentado, en la que la falta de éxito puede suponer el final. **5. La discriminación;** por la que aún se siguen negando, de forma sutil, oportunidades en razón de género, raza, condición social, etc.

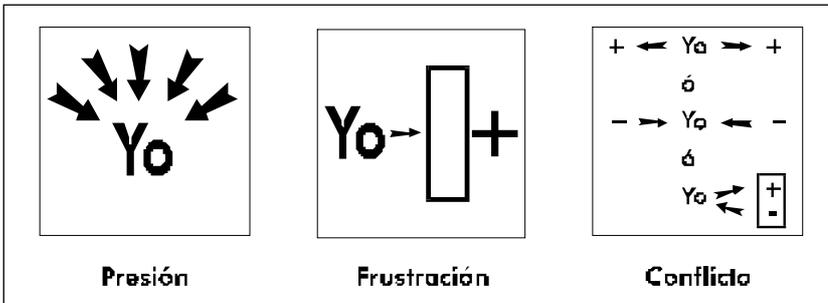
El conflicto surge de la existencia simultánea de exigencias, oportunidades o necesidades incompatibles. Podemos decir que en nuestra vida diaria es el hándicap más frecuente. De manera cotidiana nos enfrentamos a conflictos menores (¿vino o cerveza?), o quizás algo más trascendentales (¿Miguel o Pedro?). La resolución del conflicto casi siempre nos generará sentimientos de frustración que bien constata una dicho popular "...hagas lo que hagas te arrepentirás".

El conflicto se convierte en tema atractivo para la Psicología. En los años treinta, Kurt Lewin ya describió el conflicto en base a las combinaciones posibles de las tendencias que producía, surgiendo fundamentalmente tres tipos:

El primero lo denominamos conflicto de *aproximación/aproximación* y se da en el individuo cuando éste se sitúa ante dos metas atractivas, pero incompatibles.

El segundo es el conflicto *evitación/evitación*, opuesto al anterior y en el que una persona debe optar entre dos situaciones negativas e indeseables ante las que debe elegir y por tanto no puede huir.

El tercero o el conflicto de *aproximación/evitación* sitúa al sujeto ante una meta por la que se siente atraído y repelido al mismo tiempo.



Si ya hemos localizado orígenes de estrés entre los conflictos, los acontecimientos vitales, la frustración, etc., sin embargo, hay que señalar que existen importantes diferencias individuales y sociales en como todo lo anterior puede repercutir, y esto depende de variables como el estilo de vida, la clase social o la personalidad entre otras. Pearlin y Schooler (1978), en unos estudios concluyen que los individuos de clases socioeconómicas más deprimidas se hayan más expuestos al estrés por carecer de medios para defenderse de él. En 1979, Kessler en una investigación sobre sucesos evolutivos en clases bajas y altas, evidenció la mayoritaria existencia de estrés en clases bajas, poca escolaridad y escasa autoestima, Liem (1978), Wills y Langer (1980).

Diferencias individuales

Respecto a la variable personalidad como diferencia de respuesta al estrés, señalamos la frecuente existencia de individuos encerrados en problemas imaginarios, incrementando o deformando, aquello que en realidad no es más que un estilo normal de vida, pero que es percibido desde una óptica derrotista, tremendista e irracional. Aquí se origina lo que denominamos "estrés autoimpuesto", que surge ante argumentos absurdos (tengo que levantarme todos los días a las siete). Si

en el afrontamiento de la cotidianidad no somos iguales, tampoco lo somos ante los acontecimientos vitales. Existen evidentes diferencias, éstas son *inter* o *intraindividuales*.

Si los seres humanos somos, afortunadamente, distintos unos a otros, también lo somos respecto a nosotros mismos en determinados momentos de nuestra vida, donde podemos encontrarnos en una etapa crítica que nos haga sentirnos más sensibles ante un hecho que en otro momento cualquiera (*dif. intraindiv.*). Las circunstancias provocan un estrés según nosotros las percibimos, (Kessler, Price y Wortman, 1985). Es muy frecuente que una misma actividad, unos individuos la conciben como normal y otros como estresante e insostenible (*dif. interindiv.*).

En el estudio de las diferencias individuales surge un dato relevante, avalado en muchos individuos, contra el estrés: **la seguridad del sujeto en sí mismo**. Se constata que si una persona siente confianza en sí misma, los cambios o exigencias que le puedan demandar el ambiente en un momento determinado, no provocarán estrés o este será muy reducido. Más bien el individuo afrontará estas situaciones como retos que le ayudarán a superarse y madurar. Es cierto, que los eventos, si se encajan sin angustia e indecisión sino con afán de superación, independientemente del resultado que obtengamos de ellos, contribuirán a un crecimiento personal. El sujeto se debe enfrentar a ellos con sentimiento de superioridad. Kobasa (1979) denominó este rasgo como "dureza".

Afrontamiento

Enfrentarse al estrés es posible y necesario. Según Lázarus (1980), constituye una respuesta a la situación que conlleva dos momentos: 1) dar una solución al problema y 2) actuar sobre las respuestas emocionales que lo provocaron. Otras relevantes figuras de la investigación han contribuido al diseño de algunas guías o normas de resistencia (Folkman, 1984; Everly, 1989; Holahan y Moos, 1987, 1990). Entre éstas distinguimos cuatro:

1. Considerar la situación estresante como reto personal.
2. Minimizar las situaciones difíciles calibrando las ventajas.

3. Plantear o rectificar metas utópicas.

4. Fortalecer el organismo con ejercicio, buena alimentación, ocio, descanso, etc.

Aunque por inevitable, debemos enfrentarnos al estrés, también necesitamos aprender a vivir con ciertas dosis de él. Este aprendizaje es una mera cuestión temporal, pero al que acabaremos por recurrir para poder sentirnos "adaptados".

Si al estrés le buscamos causas desencadenantes, lo queremos medir, afrontar, etc.; también hay autores que hablan de su *prevención*; (Ludwick-Rosenthal y Newfeld, 1988; Register, Beckham, May y Gustafson, 1991). Los autores anteriores hacen referencia al término "inoculación" que sugiere una estrategia preventiva muy útil. En ésta se constata que los sujetos que previamente habían recibido tratamiento de "inoculación" desencadenaban una resistencia más fuerte ante el estrés. Estas técnicas consisten en enfrentar a las personas a los estímulos estresantes que puedan ser previstos, y antes de que éstos ocurran a fin de ir diseñando las estrategias claras y objetivas de actuación y defensa (Jarris, 1984).

Los programas de entrenamiento de "inoculación" de estrés utilizan las técnicas de modificación de conducta para enseñar a los sujetos a controlar sus reacciones, a mantener las perspectivas positivas de la vida y saber extraer del interior todas las emociones negativas. En definitiva, nos enseñan a vivir, a valorar más lo que nos rodea, y a no huir de los demás ni de nosotros mismos en trabajos convertidos en disparates. Si aprendemos esto, que no es poco, hay muchos estudios actuales, varias docenas, que nos auguran una larga larga vida.

Prevención

**Referencias
bibliográficas**

DARLEY JOHN M, GLUCKSBERG SAM & KINCHLA R.A.(1990): *Psicología*. Prentice Hill. Hispanoamericana (México).

PAPALIA DIANE E Y WENDKOS OLDS SALLY (1.995): *Psicología*. McGraw Hill (México)

FELDMAN ROBERTS, S. (1.995): *Psicología*. McGraw Hill (Mexico)

MORRIS CHARLES (1.992): *Psicología* Prentice Hill Hispanoamericana (México)

LEVINSON, D.J. (1.990): "A. Theory of life structure development in adulthood". En Alexander, CH.N. y Langer, E.J. (Eds) (Comps.): *Higher stages of human development*. Oxford University Press. (New York).

SCHLOSSBERG, N.K. TROLL, L.E.Y LEIBOWITZ, Z (1.986): *Perspectives on Counselling Adults: Issues and Skills*. Robert E. Krieger Publishing Company (Florida).

DE LA INTERDISCIPLINARIEDAD A LA INTERSUBJETIVIDAD

Adriana Szlifman y Beatriz Hoster



SUMARIO:

El siguiente artículo toma como punto de partida una experiencia interdisciplinar realizada en Educación Infantil. Las docentes participantes se centran en el impacto producido en cada una de ellas por el trabajo conjunto. A través de un diálogo entre ambas se abordan distintos temas ligados a la comunicación, a los tópicos culturales, a la metodología y a la actitud escucha activa del otro.

SUMMARY:

The following article starts with an experience developed in Children's Education. The participating teachers focused on the impact produced in each of them by joint work. Through a dialogue between both parts, different topics related to communication, cultural subjects, methodology and to the attitude of active hearing of the other are discussed .

"En el nivel universitario, como cada cátedra recorta el conocimiento como le conviene y lo enseña como un todo sin poner demasiada atención en las fronteras y en las superposiciones con otras "materias", el resultado es un mosaico mal ensamblado, un archipiélago de ideas sin tráfico entre ellas. El aislamiento evita las contradicciones."

Sara Paín

El presente artículo pretende plasmar la génesis, el proceso y las consecuencias de una investigación interdisciplinar realizada en la Escuela Universitaria de Magisterio "Cardenal Spínola" de Sevilla. La experiencia se aplicó en el tercer curso de la especialidad de Educación Infantil (entonces Preescolar), dentro del marco de la asignatura *Área de Lenguaje en Preescolar*. La idea que dio lugar a este proyecto se concibió a partir del encuentro anual de las Escuelas de Magisterio de la Iglesia que tuvo lugar en Oviedo el otoño de 1994. En aquella ocasión se presentó la comunicación sobre una experiencia interdisciplinar en Ciencias Sociales, que incitó a las profesoras Adriana Szlifman y Beatriz Hoster a aplicar esta forma de trabajo a sus respectivas áreas de conocimiento, la Psicología y la Didáctica de la Lengua. Básicamente, pretendían ofrecer al alumnado de la especialidad de Educación Infantil un marco común -dentro del aula- en el que se pudiera tratar de una manera globalizadora diferentes aspectos relacionados con la comunicación lingüística en torno a la Literatura Infantil y el desarrollo psicoafectivo del niño.

La intención inicial de la profesora A. Szlifman era, por una parte, acercarse a la Literatura Infantil buscando en ella un posible recurso para abordar en el aula conflictos a nivel grupal o individual, como -por ejemplo- las diferencias, la discriminación, los celos o el miedo. La otra cuestión que le preocupaba consistía en averiguar la relación entre el desarrollo evolutivo y las preferencias literarias infantiles, punto coincidente con la profesora B. Hoster, que además pretendía, desde su concepción de la Literatura Infantil como espacio de encuentro comu-

nicativo y afectivo, conocer los aspectos psicológicos que en él se manifiestan.

Respecto a la organización, la duración de este proyecto abarcó los cursos académicos 94/95 y 95/96 y 96/97. Los dos primeros años las docentes trabajaron conjuntamente en el aula con el alumnado una hora semanal, en el marco de la asignatura *Área de Lenguaje en Preescolar*. El tercer año se decidió modificar la dinámica de trabajo, pasando a integrar en las asignaturas respectivas los contenidos abordados en los años anteriores. Ya no se compartía el aula pero sí el grupo de alumnos.

La metodología de esta experiencia se basó en una *didáctica de emergentes*, que consiste en reconocer, interpretar y abordar las necesidades implícitas y explícitas del grupo para, una vez captadas las inquietudes de los alumnos, retraducirlas en propuestas de actividades, con la finalidad de que los estudiantes experimenten y reflexionen desde la propia vivencia. Consecuentemente, en el transcurso de estos tres años, la orientación de las propuestas fue evolucionando. Por ejemplo, en relación al *espacio*, durante el primer curso las clases se desarrollaron en un aula de disposición tradicional; en cambio, el segundo año se pasó a un aula diáfana, para permitir la movilidad y propiciar materialmente otros tipos de comunicación.

En cuanto a los *contenidos*, éstos se fueron ajustando a las necesidades del grupo de una forma progresiva. La experiencia de aula comenzó con el planteamiento de cuestiones que implicaban la introspección individual y la recuperación de recuerdos de infancia relacionados con las vivencias personales de cada estudiante en torno a la Literatura Infantil. La propuesta se planteó en los siguientes términos:

- 1.- ¿Qué cuentos recuerdan de la infancia?
- 2.- ¿Cuáles preferían y cuáles les agradaban menos?
- 3.- ¿Hay alguna situación o elemento del cuento que recuerden más intensamente?
- 4.- ¿Qué recuerdan con relación al contexto en que recibían el cuento?
- 5.- ¿Se mantenía siempre la misma trama del cuento o había variaciones?

6.- ¿Qué sentimientos les despertaban los personajes que más les impactaban?

La discusión sobre estas cuestiones permitió enlazar lo *afectivo* y lo *literario* en un proceso de autoconocimiento y confrontación de experiencias. A partir de los resultados de este trabajo, las profesoras propusieron temas para su exploración y debate que consideraban de interés colectivo (mensajes implícitos y explícitos en los cuentos -simbología, tipos de didactismo, contenidos discriminatorios-; adaptación de cuentos; formas de presentar un cuento a los niños; actividades posteriores a la narración; ilustración de libros infantiles -interpretación de la imagen, el color y las formas-; etc.). La dinámica de trabajo se basaba en la realización de una serie de actividades grupales y puestas en común, tras las cuales las docentes organizaban coloquios y preparaban clases magistrales con contenidos teórico-prácticos sobre estos temas. Como actividad final del curso, se propuso a los estudiantes un trabajo grupal consistente en narrar un mismo cuento a niños de diferentes edades y reflexionar sobre aspectos diversos relacionados con el mensaje contenido en el cuento y su adecuación a las preferencias infantiles; el entorno comunicativo que genera el acto de contar un cuento; y el papel del adulto mediador entre la Literatura y el niño:

- 1.- ¿Qué temas aborda el cuento?
- 2.- ¿Qué actividades propondrían a partir del cuento?
- 3.- ¿Surgieron imprevistos durante la narración del cuento?
- 4.- Diferencias en la reacción de los niños de cada edad.
- 5.- Edad apropiada.
- 6.- ¿Cuánto participa de lo didáctico y cuánto de lo artístico este cuento?
- 7.- ¿Qué aciertos personales observaron en la experiencia y qué factores deberían modificar?

Los resultados obtenidos en la evaluación de este grupo evidenciaron determinadas carencias en los estudiantes relacionadas con los siguientes aspectos:

- La expresividad y la creatividad.

- Prejuicios en torno al concepto de lo didáctico.
- Tendencia a no valorar lo artístico por sí mismo.

Como consecuencia de estas necesidades captadas -con cierta inquietud- por las profesoras, durante el curso 95/96 se propuso la exploración de vías expresivas a partir de diversos cuentos. Lo verbal se integró y complementó con la música, el gesto, la danza, el juego, y otros medios de expresión.

Finalmente, durante el tercer año, las docentes continuaron trabajando desde sus respectivas materias manteniendo un tipo de metodología tendente a interrelacionar las asignaturas. Desde *Psicosociología de la Educación* se retomaban aspectos de la comunicación que surgían en *Área de Lenguaje y Literatura Infantil*. Estas cuestiones eran registradas mediante dos instrumentos. Por una parte, un *diario* que redactaba una pareja de alumnas en cada sesión para permitir a ambas profesoras conocer el desarrollo de la asignatura complementaria. Indirectamente, encontraron que este instrumento presentaba un valor añadido: el texto escrito por las alumnas permitía a las docentes calibrar el grado y tipo de asimilación de los contenidos abordados en clase. El otro instrumento de registro fue el *vídeo*, mediante el cual se registraron diversas sesiones en *Área de Lenguaje* que contenían simulaciones de clases en torno al cuento, a títeres y marionetas o a la canción, que se retomaban en la asignatura complementaria para su análisis desde el punto de vista de la psicología del maestro y la infantil.

A continuación se transcribe, a modo de ejemplo, el fragmento de un diálogo espontáneo entre Adriana Szlifman y Beatriz Hoster. Éste pretende reflejar, de forma viva y directa, el impacto que tuvo para ellas el trabajo interdisciplinar y las consecuencias del proceso de transformación que experimentaron.

A: *Me gustaría que habláramos sobre lo que nos aportó esta experiencia. En realidad, cuando pienso qué es lo que me llamó la atención, recuerdo lo siguiente: al principio yo tenía una ilusión -que no me parece mal- pero después la fui abandonando. Esta era la de integrar literatura y psicología; no tenía muy claro*

desde dónde, pero partía de cuestiones como "a ver qué le puede servir a un niño de cinco años, de seis, etcétera". Esto no se cumplió exactamente. Posiblemente quedan tareas muy interesantes por hacer en este sentido, lo que sucede es que la experiencia me llevó a orientar en otra dirección mis inquietudes iniciales. También es cierto que la asignatura que yo impartí, Psicología evolutiva, no está concebida de manera que el alumno deba saber qué ocurre en cada edad, sino que construya una visión más global acerca de lo que es un niño. Cuando yo me planteé esta experiencia interdisciplinar partía de esa idea compartimentada, pero al terminar ésta había evolucionado -¡por suerte!-. Me encontré con un aprendizaje mucho más ligado a la literatura, a la expresión, a la posibilidad de comunicar...

B: *Bueno, en realidad, ¡eso ya es un buen hallazgo!: darse cuenta de que todo momento de encuentro con el otro es un momento de comunicación, y ya sea el pretexto la literatura infantil o cualquier otra área, en realidad lo que se está produciendo es mucho más esencial: es que estás con el otro, estás observándolo y procuras responder a lo que te va pidiendo.*

Esa sensibilización por el saber escuchar, lograr la empatía con el otro, la experimenté yo en dos líneas. Por una parte, no dejar nunca de tener en cuenta que se trata de individuos, que cuando tú decides comunicarte puedes hacerlo con un niño, o con tu compañera Adriana, que estaba dando la clase...

A: *... como que la experiencia sirve en sí misma para aprender a comunicarse con un otro, o quizás reaprender...*

B: *.. o es Adriana, o es el grupo de alumnos tal.., pero lo más enriquecedor de la experiencia es que distintas personas, cada una como es, en el lugar del encuentro estaban dispuestos a escucharse -a dar y recibir- desde el respeto mutuo, porque era una experiencia que se tenía que construir sobre la base de lo imprevisible: todo paso que se daba era como respuesta a un estímulo que se recibía. Eso es justo lo opuesto a la forma en*

que los docentes tendemos a trabajar: solemos tener la programación prevista y procuramos organizarnos de tal manera que se desenvuelva la actividad cotidiana ajustándonos a la temporalización prevista, sin dejar de tratar con nuestros alumnos todos los temas que creemos se deben tratar. Si decido organizarlo todo en torno al objetivo de "cumplir con mi programación" tengo que cerrar los ojos y los oídos; pero si abro los ojos y los oídos, termino por liberarme de la programación, relativizándola. Y seguramente la experiencia resultará más impactante, dejará más huella tanto en ellos como en mí.

A: Esto es lo que nos produjo a nosotras. Recuerdo, de primeras sesiones, el entusiasmo que nos producía a nosotras dos trabajar conjuntamente: coincidir con otro desde disciplinas diferentes, o retornar a tu campo con nuevos interrogantes a partir de las diferencias. Ahora bien, también comprobé que para el estudiante ver a dos personas trabajando en equipo, retomando lo que la otra dice, eso en sí mismo es pedagógico.

B: Recuerdo que el alumno esperaba que los contenidos de la asignatura estuvieran previamente estipulados en un currículum cerrado y apareciera la figura de un único docente. Además, los estudiantes se incorporaron a esta experiencia de forma impuesta.

A: Pero el estilo pedagógico habitual también está impuesto, lo que pasa es que se considera la regla, lo normal.

B: Romper con la regla es muy difícil ¡Ofrece una gran resistencia! Plantear modelos alternativos a lo establecido nos suele crear resistencia a docentes y a estudiantes. Como en toda propuesta, hay quienes la asumen y quienes no tan respetable me parece una opción como la otra.

A: *Me gustaría retomar el tema de la interdisciplinariedad. Esta experiencia, más que interdisciplinar -que de hecho lo fue, y luego te diré por qué- yo creo que fue principalmente intersubjetiva. Cuando yo digo que fue intersubjetiva hago más hincapié en una transformación individual, personal, una modificación de esquemas mentales, que en una integración entre disciplinas. En nuestro caso, trabajar interdisciplinarmente llevó a modificar lo subjetivo, porque se produjo un cambio actitudinal importante.*

Me doy cuenta de que a partir de esta experiencia aprendí muchísima literatura infantil -seguramente esto sí tiene que ver con lo interdisciplinar-. Hace poco tiempo fui a comprar un libro a una niña, y nada más entrar en la librería dije: "éste". Por cierto, después de leerlo me comentó que le pareció muy gracioso (¡hacer buen humor no es nada sencillo!). Antes del trabajo conjunto no hubiera sabido qué libro comprarle. Las ilustraciones, la impresión, la calidad del libro, el sentir que contiene un buen texto, imaginativo, con humor, eso lo recogí de la experiencia. Cosas que parecen intuitivas pero que no lo son. Son producto de un aprendizaje.

Y lo interdisciplinar se sigue observando cuando yo imparto mi asignatura de psicología evolutiva con ese bagaje aprendido: hablo desde otro lugar. Cuando aparece algo en relación a la literatura, al cuento -en lo evolutivo-, tengo incorporada nueva información.

B. *¿Y yo qué aprendí? En materia de psicología, lo que más ha influido en mi práctica docente a partir de entonces es tomar conciencia de que el hecho de transmitir verbalmente mis conocimientos al alumnado no garantiza que éste aprenda; su aprendizaje va a estar siempre condicionado por factores como los filtros afectivos, el tipo de relación que se establezca entre ellos y yo, o entre ellos mismos; o también por el temperamento de cada uno, su personalidad... No se puede olvidar que el encuentro en el aula no deja de ser un encuentro comunicativo entre personas; y el ignorar esto puede ser muy dañino. Yo*

me alegro de que me hayas abierto los ojos en ese sentido. Saber que aun diciendo las mismas palabras en cada estudiante van a resonar de diferente manera, y no únicamente porque cada uno tenga una experiencia previa distinta, sino también porque yo veo a cada alumno de una manera y así lo transmito, y ellos a mí también. En la medida en que se produce una identificación con el otro se favorece el intercambio, así como un vínculo hostil se convierte en obstáculo para la comunicación.

En este sentido, es muy interesante la experiencia con el diario de clase que redactan las alumnas, que he incorporado definitivamente a mis asignaturas como práctica habitual. Éste, en cierta medida, me permite conocer cómo vivieron ellas cada sesión. Este recurso nos permite contrastar lo que yo quise transmitir con lo que interpretaron.

A: *Hoy estuve mirando las notas que escribieron los alumnos durante el curso pasado, y justamente pensaba "¡pero si yo no dije esto!"; Habían entendido todo lo contrario a lo que quise expresar. Es importante que uno pueda escuchar el mensaje que ellos reciben. Claro, que el reparar en este obstáculo, aunque sea frustrante, es la única vía que posibilita el verdadero conocimiento.*

Volviendo a lo intersubjetivo, quisiera detenerme en un conocimiento que, en cierto modo, cambió mi manera de ver la psicología, pero además la trasciende. Te diría que tiene que ver con lo vital. A ti te empecé a escuchar el tema del "tópico" con más detenimiento.

Lo curioso es que en mi cultura la palabra no contiene ese valor. Yo la incorporé, y cuando voy allí no sé cómo explicarla, aunque encontré una expresión que me gustó, "lo típicamente estereotipado". A partir de esta experiencia contigo, me conecté con todo lo relacionado con lo andaluz -tú eres una defensora crítica de "lo andaluz"-. En relación con este tema, me has transmitido una idea de qué es "lo tópico". Esta actitud me sirvió para entenderme y entender este fenómeno en otros ámbitos, especialmente en la educación. / o bien: ... y también para aplicarlo a otros ámbitos, especialmente...

B: *En mí es una obsesión, una actitud ante la vida, evitar siempre el tópico. Aceptarlo es anclarse en lo inamovible. Didácticamente, salirte del tópico es, por ejemplo, buscar nuevos caminos para comunicarte con los alumnos, nuevas formas de entender las materias que estás trabajando. En este sentido, la experiencia conjunta obedeció en parte a esta necesidad.*

Si somos coherentes con esta forma de ver la realidad, también deberíamos ser muy cuidadosos con el tratamiento que damos a los juicios que los alumnos manifiestan. Es posible que en la clase aparezcan temas sujetos a diversas interpretaciones en las que no haya consenso. A ese momento hay que estar atentos: si yo quiero que el alumno se dé cuenta de que está sometido a ideas tópicas que no cuestiona, yo no puedo cometer el error de tomar mis ideas como punto de referencia de "la verdad". Esto implicaría que el alumno abandonase su tópico y conectara en el mío. Hay que romper con la inercia para respetar la diferencia en el otro.

A: *Pero yo creo que es valioso darnos cuenta de que no nos gustan algunas ideas del otro e, incluso, nos generan enojo. Aceptando esto, podemos comenzar a tolerarlas. Como dice F. Savater, uno no tolera lo que le gusta, sino lo que no le gusta. Siempre habrá un tope, pero hay que intentarlo: en lo humano está la limitación. Ahora, es cierto que hay que hacer todo lo humanamente posible para escuchar.*

B: *Sí, para escuchar, pero no para convencer."*

Como se puede observar, a consecuencia del proceso seguido en esta experiencia a lo largo de los tres años mencionados, las profesoras han asimilado una forma de trabajo e investigación en la que paulatinamente ha cobrado mayor importancia el enfoque constructivista y el diálogo entre disciplinas de conocimiento.

Asimismo, el resultado didáctico de la dinámica de trabajo seguida a lo largo de estos tres años se valora como eminentemente positivo:

los estudiantes experimentaron, particularmente y como grupo, el esfuerzo del autoanálisis; y a consecuencia de esta actitud superaron, gradualmente, las preocupaciones iniciales por cuestiones teóricas para adquirir conciencia y sensibilidad por la verdadera comunicación interpersonal.

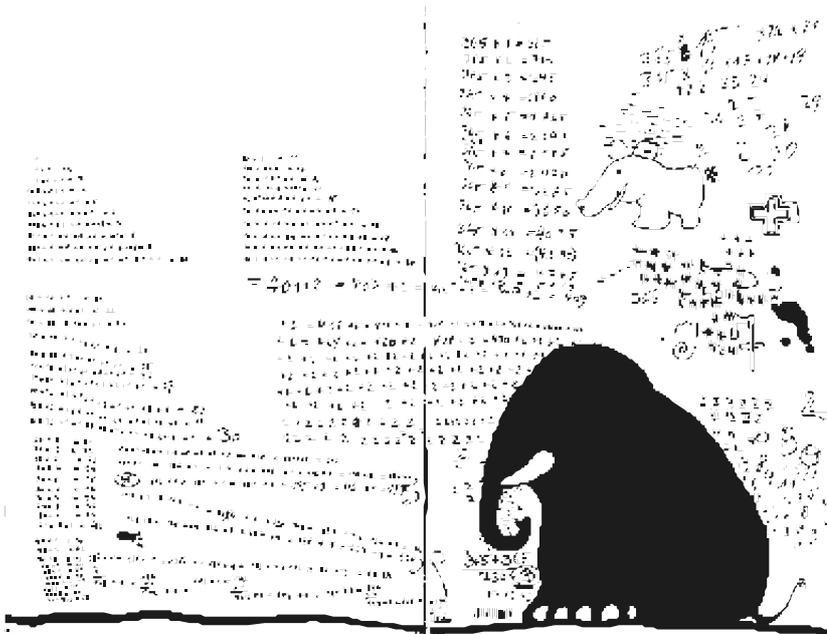


Ilustración de Helme Heine para el libro *Cuánto cuenta un elefante*, trabajado con los estudiantes en el Programa de Investigación Interdisciplinar sobre Literatura Infantil y Psicología

Bibliografía

- ANGOLOTTI: *Cómics, títeres y teatro de sombras*. Madrid, Morata.
- ARNHEIM, R. (1985): *Pensamiento visual*. Barcelona, Paidós.
- BETTELHEIM, B. (1979): *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona, Crítica.
- BRYANT, S.C. (1973): *El arte de contar cuentos*. Barcelona, Nova Terra.
- COOPER, J.C. (1986): *Cuentos de hadas. Alegorías de los Mundos Internos*. Málaga, Sirio.
- HABERMAS, J. (1989): *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid, Cátedra.
- KOZAK, D. ET AL. (1994): *Caminos cruzados*. Buenos Aires, Aique.
- NOBILE, A. (1992): *Literatura infantil y juvenil*. Madrid, MEC-Morata.
- PASTORIZA DE ETCHEBARNE, D. (1972): *El arte de narrar. Un oficio olvidado*. Buenos Aires, Guadalupe.
- PELEGRÍN, A. (1984): *La aventura de oír. Cuentos y memorias de tradición oral*. Bogotá, Cincel-Kapelusz.
- POYATOS, F. (1994): *La comunicación no verbal. Vol. 1: Cultura, lenguaje y conversación. Vol. 2: Paralenguaje, kinésica e interacción*. Madrid, Istmo.
- RODARI, G. (1988): "Nuevas maneras de enseñar a los niños a odiar la literatura", en Cela, J; Fluviá, M.: *Libros de Aliorna. Sugerencias para una lectura creadora*. Barcelona, Aliorna; pp. 9-20.
- SANUY, C.; CORTÉS, L.; OJEDA, B. (1981): *Experiencias de música, danza y juego dramático en preescolar*. Madrid, Marsiega.
- TITONE, RENZO (1976): *Psicolingüística aplicada. Introducción a la didáctica de las lenguas*. Buenos Aires, Kapelusz.

FORMACIÓN DE LAS MAESTRAS DESDE 1940 A 1970.

Un análisis de los Planes de Estudio desde una perspectiva Histórico-Legislativa y de Género.

Rosa Rodríguez Izquierdo

SUMARIO:

Este artículo analiza los planes de estudio de formación de maestras desde una perspectiva histórico-legislativa y de género desde 1940 a 1970. El propósito del mismo es determinar si existían diferencias cualitativas de concepción formativa en función de los sexos.

El artículo pone de manifiesto que durante muchos años la preparación de maestras contribuía a reforzar los papeles asignados por la sociedad a las mujeres. El curriculum de esta época fue siempre un curriculum que preparaba para el role social que las mujeres tenían asignado. Dato que se pone especialmente de manifiesto en la diferenciación de asignaturas tales como: Enseñanzas del Hogar para ellas y Educación Política y Cívica para ellos y en los distintos programas de Educación Física para las chicas y los chicos.

SUMMARY:

This article analyses the female teacher training schemes from a historical - legislative point of view and from 1940 to 1970. Its purpose is to try to determine if some quality differences existed on the formative conception according to the sexual differences.

The article reflects that, during a lot of years, the preparation of female teachers contributed to strengthen the roles given by society to the female population. This fact is recognisable in the difference in subjects such as Home Learning for women and Political and Civic Education for men and in the different programs of Physical Education for boys and girls.

Introducción

En este estudio se ha optado por analizar la preparación de las maestras desde la pos-guerra española hasta la Ley General de 1970. Para ello, se tienen en cuenta, en primer lugar, los documentos legislativos en los que aparecen los diversos planes de estudio de formación de maestros, destacando sobre todo, el aspecto de *la diferencia de concepción formativa en función de los sexos*. Nuestro propósito consiste en determinar si existía diferencias cualitativas en la manera de concebir el modelo formativo de las maestras y maestros en esta etapa. En este sentido, nos formulamos una serie de preguntas: ¿desde dónde arranca la diferenciación de planes de estudios en función de los sexos?, ¿cómo se han formado las maestras y los maestros en los distintos planes de estudios?, ¿hasta cuándo ha permanecido esa diferenciación curricular?

El análisis de la preparación profesional de las futuras maestras puede abordarse desde diferentes puntos de vista. En este estudio se ha optado por analizar los planes de estudios, es decir, el desarrollo legislativo de los aspectos curriculares principalmente. La documentación legislativa nos aporta datos singulares para conocer y descubrir la evolución histórica de la formación de maestras y maestros, tanto en el plano cultural como en el plano práctico.

Partiendo de estos principios, la metodología seguida consiste prioritariamente en analizar desde el punto de vista histórico-legislativo y la perspectiva de género, la concepción de la formación del magisterio del plan profesional, las situaciones creadas en el campo de la formación de maestras y maestros con motivo de la guerra civil, así como los estudios de magisterio a raíz de la repercusión que tuvo en la formación de las maestras/os la Ley de Educación Primaria de 1965 que dio lugar a la estructuración del plan de estudios del magisterio de 1967, teniendo en cuenta la influencia que las distintas fuerzas políticas, sociales e ideológicas hayan podido ejercer y condicionar su actuación.

Hemos estructurado este período de la formación de maestras y maestros desde 1940 hasta 1970 en tres grandes apartados. En el primero, se recoge la visión de los estudios del Magisterio desde 1940 a 1945. Se analiza el plan de estudios profesional, asimismo, se describe la implantación del plan bachiller en 1940 y el plan provisional del Magisterio de 1942. En el segundo apartado, nos centramos en el aná-

lisis del plan de 1945 y de 1950. Ambos planes tienen como marco general la promulgación de la Ley de Enseñanza primaria en 1945 y el Reglamento de las Escuelas del Magisterio promulgado en 1950.

Con motivo de la promulgación de la Ley de Educación Primaria en 1965 se dictó un nuevo plan de estudios de Magisterio. Por eso subrayamos las implicaciones de dicha Ley en cuanto a la preparación de los docentes. Se publicó un nuevo plan de estudios con un carácter más profesionalizador. Este plan acentúa el carácter técnico y pedagógico con que debe ser formado un docente de enseñanza primaria.

El Ministerio de Educación Nacional restaura la legislación que permite obtener el título de maestro a aquellas personas que a pesar de su espíritu docente no pudieron alcanzarlo en el período de la República. Para ello restablece transitoriamente el artículo 28 del Real Decreto de 30 de agosto de 1914 y disposiciones complementarias (derogadas por el art. 18 del D. de 28- IX- 1931)¹ y por D. de 10 -II- 1940² que regló el plan.

Este plan de 1940 facilitó la rápida transformación de los bachilleres en maestros, *dispuso la separación de sexos en escuelas independientes* y restableció las normas y cuestiones del plan de 1914. El plan fue regulado por el Decreto del 10 de febrero de 1940, la Orden Ministerial del 17 de febrero de 1940 y la Circular del 28 de febrero de 1940³. Se le conoce con el nombre del Plan Bachiller por ser un intento de reconvertir a los bachilleres en maestros.

En el mismo año el 4 de octubre, por Orden Ministerial⁴, se ordenó la forma de obtener el título de maestro para los que poseían el bachillerato. Con el fin de facilitararlo expuso esta orden: que se "*organizaran cursos oficiales para los bachilleres que deseen obtener el título de maestro*". Estos cursos daban comienzo el 20 de octubre hasta el 30 de mayo. Los estudios se dividieron en dos partes, la primera hasta febrero y la segunda hasta el 30 de mayo.

I. Características más destacables del plan bachiller 1940

2. Características más destacables del plan provisional de los estudios del magisterio de 1942

Este plan fue regulado por Orden Ministerial del 24 de septiembre de 1942⁵, ordenó los requisitos necesarios para realizar el ingreso de las Escuelas Normales y el curso no oficial para los alumnos bachilleres en tanto se aprobara la Ley Fundamental de Primera Enseñanza. Las indicaciones del plan provisional se resumen en:

- Se exige sólo cultura general primaria para ingresar en la Escuela Normal. Se ingresa a la edad de doce años mediante un examen.
- Constaba el plan de tres años de formación cultural y uno más de formación profesional. Los estudios se podían realizar también por la enseñanza no oficial.
- En la enseñanza oficial las alumnas asistían a clase por las mañanas y los alumnos por las tardes.
- Se establecieron también cursillos de perfeccionamiento del profesorado.

Para llevar a cabo el desarrollo de la Orden Ministerial del 24 de septiembre de 1942 se promulgó la Orden Ministerial del 7 de octubre de 1942⁶ dictando normas para cumplirla.

En 1943 se convocó la matrícula para el segundo curso de Cultura General de los alumnos oficiales y no oficiales. La Orden Ministerial del 27 de Noviembre de 1943⁷ desarrolló las asignaturas del segundo curso de Cultura General. Por la Resolución de 6 de diciembre del mismo año⁸ por la que se publica los Cuestionarios de 2º curso de "Cultura General":

"2º. De la asignatura de Gimnasia y Recreos dirigidos se encargará el Profesor de Pedagogía y su Historia...

Las profesoras darán esta disciplina a las alumnas y los Profesores a los alumnos"

De la misma manera, en este Cuestionario además de una serie de materias comunes para ambos sexos se incluyen las labores de y enseñanzas del hogar sólo para las alumnas.

"Las alumnas presentarán proyectos de los distintos trabajos a la aprobación de la profesora.

Nota.- Los trabajos de labores se adaptarán, dentro de lo posible, a servicios del hogar"

Entre los objetivos asignados a las enseñanzas del hogar destacan:

"Insistir en la organización de lo que debe ser un buen hogar español.

Especial devoción de las jóvenes a la Excelsa Madre de Dios.

Adaptación de la moda femenina al recato en el vestir y en el respeto que la mujer debe a Dios...

Nota.- Las alumnas deberán llevar cuadernos de revisiones... que serán observados por la Profesora"

La diferencia en el currículo, los contenidos y objetivos adjudicados a estas materias consideradas como especialmente "femeninas", además de ser impartidas también por mujeres para mujeres, no tiene desperdicio: papeles delimitados sin posibles resquicios, tareas asignadas a las personas según su sexo, en razón de las tareas encomendadas en el ámbito de lo privado, lo que marca una férrea división sexual en el trabajo del profesorado mismo. La mujer en su papel de ama de casa, se la forma como única responsable del proceso culinario, de las labores, manteniéndose de esta manera los fuertes estereotipos sexuales propios de la época.

Un año más tarde, el 4 de octubre de 1944⁹, se convocaron los estudios de segundo y tercero del Plan Provincial en las Escuelas Normales. Por medio de la Orden Ministerial del 16 de octubre de 1944¹⁰ se ordenó el tercer curso de Cultura General de la carrera del Magisterio (artículo 2).

Para finalizar este plan se ordenó en la Orden Ministerial del 26 de octubre de 1945¹¹ la realización del cuarto curso complementario de carácter profesional como se había previsto en la Orden Ministerial del 24 de septiembre de 1942. Las asignaturas eran de marcado carácter pedagógico y psicológico.

Desde 1936 el Estado español se propuso dar nueva forma y contenido a la enseñanza, tanto a la primera enseñanza como a las Escuelas Normales y demás ramas de la enseñanza. Para las Escuelas Normales tardó en llegar dicha reforma que apareció con la promul-

3. Ley de Educación Primaria de 1945

gación de la Ley de Educación Primaria publicada en 1945 el 17 de julio y el Reglamento de las Escuelas del Magisterio¹². En ella se declaró obligatoria, gratuita, *separada para cada sexo*, e impartida en lengua castellana el primer grado de la enseñanza para todos los españoles.

"Título II. Cap. I. De los niños y de las niñas.

Artículo veinte. Las Escuelas de Párvulos podrán admitir, indistintamente, niños y niñas cuando la matrícula no permita división por sexos.

A partir del segundo periodo, las Escuelas serán de niños o niñas, con locales distintos, y a cargo de Maestros o Maestras respectivamente.

Las Escuelas mixtas no se autorizarán sino excepcionalmente, cuando el núcleo de la población no de un contingente escolar superior a treinta alumnos entre los seis y los doce años, edad límite para poder acudir este niño a la Escuela"

Las Escuelas Normales tan ligadas a la escuela primaria fueron también reformadas en el marco de la misma filosofía y en función de los objetivos que se querían conseguir.

En el capítulo dedicada a la "formación del maestro" (arts. 58- 68) aparecen los principios básicos de la nueva ordenación del Magisterio:

- Todo maestro habrá de poseer como base los conocimientos de los primeros ciclos de la enseñanza media. Cuatro años de bachiller y tener cumplidos los catorce años de edad.
- Las Escuelas de Magisterio (Instituciones docentes dedicadas a la formación del Magisterio público y privado) eran en su instalación, organización y disciplina distintas para cada sexo.

"Cap. II. Formación del maestro.

Tipos. Artículo sesenta y dos: A) En cumplimiento del art. 14 (separación de sexos), las Escuelas de Magisterio, su instalación, su organización y disciplina serán distintas para cada sexo"

- Se autoriza la creación de Escuelas de Magisterio de la Iglesia y privadas.
- El sistema docente está integrado por examen de ingreso, tres años de escolaridad y una prueba final.

- La formación del maestro (art. 63) comprendía una ampliación de las disciplinas formativas o culturales cursadas en la enseñanza media e intensificación de la doctrina y práctica religiosa, formación patriótica, educación física y social y un ciclo de estudios de carácter profesional. Se pretendía un maestro de mediana cultura pero de reconocida solvencia moral, patriótica y religiosa.

Para aplicar la Ley de Educación Primaria se promulgaron varias Ordenes Ministeriales con la finalidad de poner en marcha el funcionamiento de la educación y la formación del Magisterio en las Escuelas¹³.

Tales eran las orientaciones generales que la Ley de Educación Primaria daba a los centros de formación del Magisterio, rompiendo además la tradición de llamarse Escuelas Normales para denominarse Escuelas del Magisterio.

Sobre la base de estos principios se fue dando el nuevo plan de estudios que se llamó del 1945, de carácter eminentemente cultural. En este plan las Ciencias de la Educación ocupaban un 22,2 por ciento.

Se inició el primer curso del nuevo plan y tercero del plan provisional. Más adelante el 26 de octubre de 1945¹⁴, establecía el cuarto año del plan provisional y por Orden Ministerial el 15 de Noviembre de 1945¹⁵ se especificaban las asignaturas de este curso.

El 6 de Noviembre del mismo año¹⁶ se publican los cuestionarios del primer curso para los alumnos de las Escuelas del Magisterio. Donde de nuevo llama la atención desde el punto de vista de género la nota que aparece en Educación Física y deporte "Se *tendrá en cuenta en la práctica de estos ejercicios el sexo del alumno*". Así como la materia de las enseñanzas del hogar (alimentación, vestido, la casa...). Elevando esta tarea del cuidado de la casa y del hogar a una "misión religiosa de la mujer... *Como la enaltece la misión a que la obliga*".

En 1946 aparecen nuevas normas referentes al nuevo plan de estudios en la Orden Ministerial del 15 de julio de 1946¹⁷. Se anuncia también la convocatoria de ingreso y en la Orden Ministerial de 14 de octubre de 1946¹⁸ promulgó ya completo el nuevo plan de estudios. El 26 de octubre la Dirección General publicó los cuestionarios del segundo Curso y dio normas para su desarrollo¹⁹.

Esta ley, distribuida en títulos y capítulos, dedicó al maestro el título cuarto y reforma multitud de aspectos de todo el sistema docente, no sólo en la definición específica de los deberes del educador, sino también en lo que se refiere a su formación, que se fundamenta en la especialización pedagógica teórica y práctica verificada en las Escuelas del Magisterio.

En 1947²⁰ se vuelve a confirmar la división de roles en el desempeño de la enseñanza de la Educación Física para los alumnos y las alumnas de la misma manera que hemos constatado hasta este momento:

"1º. La disciplina de Educación Física y Deportes de los alumnos estará a cargo de Profesores especiales designados por este Ministerio a propuesta de la Jefatura de Enseñanza del Frente de Juventudes, y la de las alumnas será dada por Profesoras designadas también por este Ministerio, a propuesta de la Delegación Nacional de la Sección Femenina"

Y de la misma manera se procede en la iniciación profesional para los alumnos y las alumnas de Magisterio²¹:

"Primero. La enseñanza de Iniciación Profesional para los alumnos será desempeñada por el profesor que voluntariamente se preste a ello... y la de las alumnas estará a cargo de la Profesora de Labores"

En 1947 para ingresar en una Escuela del Magisterio las alumnas necesitaban para poder ser aspirantes justificar haber aprobado la asignatura de la enseñanza del Hogar²² y los alumnos la Iniciación Política y Educación Física correspondiente a los cuatro primeros cursos del Bachillerato²³, lo que nos hace pensar que lógicamente esta diferenciación curricular venía marcada desde niveles más elementales en este momento histórico.

Con ocasión de la publicación del Reglamento de las Escuelas del Magisterio, apareció un nuevo plan, el de 1950, en el que la preparación técnica profesional del maestro era todavía menos considerada que la anterior.

Estructura de los estudios

	Años
1. Enseñanza primaria _____	4
2. Bachillerato elemental _____	4
3. Formación profesional _____	3
Total _____	11

Con la promulgación del Decreto en 1950²⁴ sobre la formación del Magisterio se introducen algunas modificaciones respecto a la normativa anterior:

- Realizar un examen de ingreso con la base cultural del bachillerato elemental. Tener catorce años cumplidos. Aprobar tres cursos de escolaridad y una prueba final con cuestionarios fijos.
- Las enseñanzas del Magisterio debían ser fundamentalmente formativas y educativas. Las Escuelas del Magisterio eran centros docentes formativos y educativos donde las alumnas/os se capacitaba para la vida social y profesional.

La preparación de los aspirantes a maestras/os primarios abarcaba:

- Formación religiosa y moral, política y social para los alumnos y enseñanza del hogar para las alumnas, educación física, cultura general, profesional, técnica y práctica.
- La formación profesional en sus dos aspectos teóricos y prácticos se adquiría íntegramente en las Escuelas del Magisterio.
- "Tuvo como finalidad lograr la formación del maestro". Para ello, ofreció un conjunto de normas y procedimientos que abarcaban la integridad plena de su educación. El Estado y la Iglesia confían al magisterio el difícil arte de "enseñar a enseñar".
- Se confía a la Escuela del Magisterio la misión de mantener alta y viva la vocación. Al profesorado se le exige una buena preparación pedagógica y cultural junto a la experiencia docente.

4. Características más destacables del plan de 1950

- En las Escuelas habrá una profesora de Labores y Enseñanzas del Hogar (art. 106)

El 20 de julio de 1950 se publica²⁵ el Programa de Educación Física Femenina para la carrera de Magisterio. Un programa distinto, una vez más, en función del sexo. El 28 de septiembre²⁶ se aprueban los cuestionarios donde dentro de la materia de fisiología e higiene, parecen de nuevo las Labores (para las alumnas):

"costura, adorno, bordado, corte y confección de ropa de niños..."

Las alumnas presentarán proyectos de los distintos trabajos a la aprobación de la profesora"

De la misma manera la Educación Física, indudablemente impartida por una profesora para las alumnas. La Educación Física y su Metodología y la Formación Político- Social mantienen programas diferenciados para alumnas y alumnos. Frente a la Enseñanza del hogar para las alumnas, los planes contienen el programa de formación del Espíritu Nacional para los alumnos donde se les forma en "lo español", el patriotismo, la propaganda, etc.

5. Ley de Educación Primaria de 1965 y el Plan de 1967

El cambio socio-económico operado en España en los años cincuenta motivó la reforma de la Ley de Educación Primaria (21- XII- 1965)²⁷ y su posterior refundición el 2 de febrero de 1967²⁸ El artículo catorce de esta Ley sobre la enseñanza a primaria afirmaba la separación de sexos:

"Art. 14: En la enseñanza primaria se observará el régimen de separación de sexos, con la excepción que se establezcan en Leyes y Reglamentos.

Art. 20: De niños, de niñas y mixta. Las Escuelas de Párvulos podrán admitir indistintamente niños y niñas cuando la matrícula no permita la división por sexos, y estaría siempre regulada por Maestras.

Para los alumnos de seis y más años las Escuelas serán de niños o de niñas, instaladas en locales distintos y a cargo de Maestros o Maestras, respectivamente. Cuando no sea posible designar Maestros, podrán ser regentados las Escuelas de niños por Maestras, procurando que éstas regenten los grados de niños de menor edad.

La Escuela mixta estará autorizada, cuando el núcleo de población y las posibilidades de transporte no permitan obtener un contingente escolar superior a treinta niños de seis o más años de edad".

Para llevar a la práctica el sistema docente explicitado en la Ley de Educación Primaria de 1965 se reestructuró la organización y el régimen de las enseñanzas del Magisterio a través del Decreto 193/ 1967 del 2 de febrero y la Orden Ministerial del 1 de junio de 1967²⁹.

Fue el plan de 1967 el que a semejanza del plan de 1931 se preocupó más de la preparación profesional de los aspirantes. Representaba el de mayor porcentaje concedido hasta entonces a las Ciencias de la Educación con un 25 por ciento del horario total de las clases. Sólo tres años después de la Ley General de Educación creaba las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de EGB, a las que integraba en las Universidades (disp. 3)³⁰ dejando de ser centros autónomos en la formación del Magisterio.

Estructura de los estudios

	Años
1. Enseñanza primaria _____	4
2. Enseñanza media _____	6
3. Formación profesional _____	2
4. Práctica profesional _____	1
Total _____	13

Con motivo de la promulgación en 1965 de la Ley de Educación Primaria se modificaba substancialmente la formación de los maestros dándole impulsos nuevos y más acordes con su profesión.

Los rasgos más distintivos se centran en:

- Exigir la posesión del título de bachiller superior.
- Realizar dos cursos de estudios profesionales, una prueba de conjunto y hacerse cargo de una escuela durante un curso en período de prácticas docentes con derechos económicos.
- Las prácticas estaban controladas y supervisadas por la Escuela Normal y la Inspección, las cuales valoraban conjuntamente las actuaciones del alumnado.
- El alumnado de mejor expediente ingresaba directamente en el cuerpo de Magisterio³¹.
- El plan de 1967 se refiere a la formación profesional del docente en los siguientes términos: Como contenido prioritario comprendía los "estudios psicológicos, pedagógicos, y las prácticas de enseñanza, con algunos cursos de hechos sociales, artes plásticas y dinámicas, educación cívica y sanitaria".
- La formación psicológica y pedagógica del maestro se centra en los estudios de la naturaleza del niño, el proceso de adquisición de conocimientos, las relaciones entre sociedad y educación, estudio de la Didáctica y diagnosis escolar.

De ahí que en el plan de estudios de 1967 aparezcan las disciplinas de: en primero, Pedagogía General y Diferencial, Historia de la Educación y Pedagogía Experimental, con seminarios de ampliación y complemento. Respecto al área de Psicología en primero abarca: Filosofía de la Educación y Psicología General y Evolutiva en seminarios complementarios. En segundo: Didáctica General, Diagnóstico Escolar. Orientación y Organización Escolar, con seminarios complementarios. Y en Psicología: Psicología de la Educación y Sociología de la Educación con seminarios complementarios. Estos dos núcleos de formación profesional se complementan con el período de prácticas escolares que deben ser de suficiente duración, racionalmente organizado y controlado.

La Orden Ministerial del primero de junio de 1967 (B.O.E. de 8- VI) artículo 1 recoge el horario de las disciplinas del plan de estudios de 1967.

Por resolución del 27 de julio de 1967 se dispone la ampliación de nuevos cuestionarios a partir del curso académico 1967- 68 en las Escuelas Normales (B.O.M.E.C. de 14 - VIII- 1967)³².

En estos cuestionarios las Manualizaciones y Enseñanzas del Hogar serán en primero y en segundo de temas comunes en su gran mayoría y de temas específicos por sexos. Este hecho desde la ley se justifica de la siguiente manera:

"Los alumnos intensificarán las manualizaciones propias teniendo en cuenta que no han recibido con anterioridad ninguna preparación manual, en tanto que las alumnas practicarán sus temas específicos"

Se observa también en este plan la diferencia de planteamientos, objetivos y contenidos en el cuestionario didáctico de la formación del espíritu nacional para alumnos y alumnas. En el cuestionario para los alumnos se especifica la educación político-social y cívica. Así también los programas de Educación Física siguen siendo distintos en base a los sexos.

La Orden de 27 de marzo de 1969 modifica la de 1 de junio de 1967, la que estableció el Plan de Estudios de Magisterio³³.

En el periodo de las pos- guerra española la nueva política de las Escuelas Normales iba encaminada a titular al alumnado que quedaba de planes anteriores por medio de una formación acelerada a partir del bachiller. Existía una necesidad de formación urgida por el apremio de cubrir plazas que habían quedado vacantes por los caídos en la guerra y por los que habían ejercido la docencia en la zona republicana que habían sido separados de sus puestos y de la profesión. Con esta finalidad se dio la Orden Ministerial del 14 de julio de 1939 para reanudar las enseñanzas de varones en las Escuelas Normales. Más tarde, por Decreto del 10 de febrero de 1940, el gobierno restableció el antiguo derecho de los bachilleres a obtener el título de maestro previo examen de algunas asignaturas profesionales.

Para llevar a cabo toda la labor de preparación del docente en las Escuelas Normales se reanudan las enseñanzas para todos los alumnos de los planes de 1914, profesional y cultural. Los alumnos del plan pro-

6. Síntesis global del periodo

fesional que les faltaba segundo y tercero debían realizar dos cursillos intensivos de cuatro meses cada uno o un cursillo si les faltaba sólo tercero. Tanto unos como otros, es decir, los alumnos del plan profesional y los del plan cultural, tenían clases de religión. *Estaban separados los alumnos de las alumnas.*

La necesidad de contar con maestras y maestros titulados llevó al gobierno a promulgar por Decreto del 10 de febrero de 1940 el plan llamado "Bachiller" por el cual todos aquellos que tuviesen el bachiller tras la aprobación de algunas asignaturas profesionales obtenían el título de magisterio.

En 1942 se publicaba el "plan provisional" en tanto fuese aprobada la Ley Fundamental de Primera Enseñanza. Sitúa la formación docente en uno de los niveles más bajos de la historia. Para ingresar en las Escuelas Normales se exigía tener tan sólo doce años cumplidos y aprobar el examen de ingreso. El plan se completaba con tres años de estudios y uno de formación profesional. Se mantenía también la excepción hecha a los bachilleres por Decreto del 10 de febrero de 1940. También, en el mismo año, por medio de la Orden Ministerial del 13 de julio de 1940, se ordenó la terminación de los estudios por el plan profesional.

El plan provisional de 1942 reguló los estudios del Magisterio durante tres años; ordenó el ingreso en las Escuelas Normales y el curso no oficial para los bachilleres, hasta que se aprobase la Ley Fundamental de Enseñanza Primaria, por eso se llamó provisional.

La Orden del 24 de septiembre de 1942 promulgó dicho plan que fue desarrollado por la Orden Ministerial del 7 de octubre de 1942. En los años posteriores diferentes Ordenes siguieron promulgando la convocatoria de las matrículas por los cursos y desarrollando las asignaturas de los mismos.

Una nueva concepción de los estudios del Magisterio se dio con la promulgación de la Ley de Educación primaria de 1945 que llevó a la organización de las Escuelas del Magisterio en *régimen de separación total de los sexos*. Para iniciarse en los estudios se exigía poseer una base de conocimientos culturales de los primeros ciclos de enseñanza media. La preparación abarcaba algunas disciplinas culturales y otras de carácter más profesional.

Este plan tuvo carácter eminentemente cultural frente a los aspectos profesionales. Tuvo corta duración ya que en 1950 se promulgó de nuevo un plan de estudios en las Escuelas de Magisterio.

Este plan exigía cuatro años de bachiller elemental y un examen de entrada a la edad de los catorce años. Después de tres años de estudios y realizada la reválida se obtenía el título de maestro/a de primera enseñanza. *Existían Escuelas de Magisterio femeninas y masculinas en cada provincia* además de las Escuelas del Magisterio privadas y de la Iglesia.

En 1967 se refunde la Ley de Educación Primaria de 1965, fundamentándose en las normas y en la filosofía de las leyes anteriores. El plan de estudios del Magisterio se estructuró en dos cursos escolares, prueba de madurez y un año de prácticas escolares, con cursillos y seminarios.

Existía también acceso directo para los mejores expedientes académicos reservando hasta el 30 por ciento de las vacantes, lo que venían a representar de un 20 a un 30 por ciento de cada promoción. También se conceden plazas de acceso a las Escuelas Normales privadas.

El contenido profesional de los estudios del Magisterio en este plan comprendía estudios psicológicos, pedagógicos y Prácticas de Enseñanza junto con algunos cursos de hechos sociales, artes plásticas y dinámica, educación cívica, ecológica y sanitaria.

Por último creemos conveniente indicar que el plan de 1967 fue un plan costoso para la economía nacional debido a la mala ponderación de los horarios, a la ratio profesor/alumno de 1/50, a la existencia de profesores que no llenaban sus horas lectivas, al excesivo número de disciplinas por cursos y, sobre todo, a la escasa preparación del profesorado para impartirlas y a la falta de criterios para calificar al alumnado en las diferentes materias. Sin embargo su filosofía se dirige a profesionalizar al profesorado.

7. La mujer en los planes de estudios: consideraciones finales

Desde el punto de vista del género, es fácil percibir que el camino hacia la educación en los estudios de Magisterio ha sido especialmente largo y reciente. Durante muchos años la preparación de maestras ha sido una preparación que contribuía a reforzar los papeles asignados por la sociedad a las mujeres o bien en el último periodo la incorporación de una enseñanza para chicos impartida también para chicas. En cualquier caso, fue siempre un currículum que les preparaba para el rol social que tenían asignado: Enseñanzas del hogar (ámbito de lo privado) para ellas y Educación Política y Cívica (ámbito de lo público) para ellos.

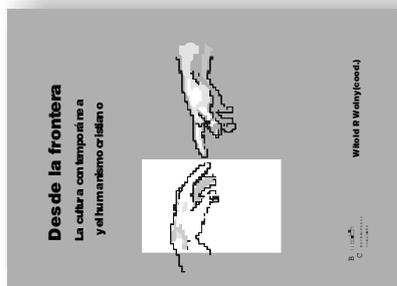
La prohibición de la enseñanza mixta fue la situación habitual prácticamente en el periodo estudiado, hasta la Ley General de Educación de 1970, la cual tampoco llegó a regular un régimen de enseñanza mixta, pero tampoco prohibió su aplicación.

De cualquier modo, el cambio se limitó a escolarizar en una misma aula a chicos y a chicas, sin estar acompañado de un planteamiento lo que debía suponer la creación de un nuevo marco de relaciones educativas no determinadas por los estereotipos de género. Siempre fueron las chicas las que tuvieron que "adaptarse" a un ambiente de aparente igualdad, en el que su mundo estaba ausente o no era tomado en cuenta, o sencillamente no se le asignaba el mismo valor; y en el que se transmitía una cultura identificada con lo masculino para formar a niños. Se comenzaba una escuela mixta pero ni siquiera se atisbaba lo que supone una verdadera escuela coeducativa.

Como bien podemos comprobar, y a pesar de los buenos propósitos de los Ministros, la mujer seguía estando en desigualdad, también, claro está en los estudios de Magisterio.

A continuación presentamos un cuadro esquemático donde se recogen unas síntesis de los aspectos analizados.

Fondo Editorial
Editorial de
la Fundación
San Pablo
Andalucía CEU



Notas bibliográficas

1. Decreto de 29 de septiembre de 1931, organizó los estudios del Magisterio, en ARANZADI: "Repertorio cronológico de legislación", año 1931. Pamplona, Aranzadi, Ref. 1135 ("Gaceta" 30-9-1931).
2. Decreto de 10 de febrero de 1940. Restablece la vigencia de los estudios anteriores al plan profesional (1931). ARANZADI: "Repertorio ...", año 1940. Op. Cit. Ref. 279 ("B.O.E." 17-2-1940).
3. Orden Ministerial de 17 de febrero de 1940, en ARANZADI: "Repertorio ...", año 1940, Op. Cit. Ref. 313 ("B.O.E." 22- 2-1940), y en la Circular de 28 de febrero de 1940, en cumplimiento del Decreto de 10 de febrero de 1940, en ARANZADI: "Repertorio ...", año 1940. Op. Cit. Ref. 388 ("B.O.E." 5-3-1940).
4. Orden Ministerial de 4 de octubre de 1940. Regula la obtención del título de maestros bachilleres. ARANZADI: "Repertorio cronológico de legislación", año 1940. Op.Cit. Ref. 1674 ("B.O.E." 10-10-1940).
5. Orden Ministerial de 24 de septiembre de 1942. Plan provisional de estudios del Magisterio. ARANZADI: "Repertorio...", año 1942. Op. Cit. Ref. 1615. ("B.O.E." 30-9-1942).
6. Orden Ministerial de 7 de octubre de 1943. Para mejor desarrollar la Orden de 24 de septiembre de 1942, en ARANZADI: "Repertorio ...", año 1942. Op. Cit. Ref. 1616. ("B.O.E." 15-10-1942).
7. Orden Ministerial de 27 de Noviembre de 1943. Se convocó la matrícula de segundo curso. ARANZADI: "Repertorio ...", año 1943. Op. Cit. Ref. 1545. ("B.O.E." 30-11-1943).
8. Resolución de 6 de diciembre de 1943 por la que se publican los Cuestionarios del 2º curso de "Cultura General" para los estudios de Magisterio. MEC: "Colección Legislativa de Educación y Ciencia", año 1943. Ref. 210. ("B.M." 3-1-1944).
9. Orden Ministerial de 4 de octubre de 1944 ("B.O.E." 5-10-1944).
10. Orden Ministerial de 16 de octubre de 1944. Sobre el plan de estudios. ARANZADI: "Repertorio ...", año 1944. Op. Cit. Ref. 1443 ("B.O.E." 21-10-1944).
11. Orden Ministerial de 26 de octubre de 1945. Curso complementario para los alumnos que tuviesen aprobado el tercer curso. ARANZADI: "Repertorio", año1945. Op. Cit. Ref. 1485. ("B.O.E." 9-11-1945).
12. Ley de Educación Primaria, de 17 de julio de 1945 ("B.O.E."23-5-1945), y el Reglamento de las Escuelas de Magisterio, de 7 de julio de 1950.

13. Orden Ministerial de 9 de octubre de 1945. Normas de funcionamiento del primer curso y tercero del plan provisional, en ARANZADI: "Repertorio ...", 1945. Op. Cit. Ref. 1350 ("B.O.E." 11-10-1945).
14. Orden Ministerial de 26 de octubre de 1945, cuarto año del plan de provisional, ARANZADI: "Repertorio...", año 1945. Op. Cit. Ref. 1485 ("B.O.E." 9-11-1945).
15. Orden Ministerial de 15 de noviembre de 1945. ARANZADI: "Repertorio...", año 1945. Op. Cit. Ref. 1662. ("B.O.E." 13-12-1945).
16. Cuestionario de 6 de Noviembre de 1945 por el que se publican los cuestionarios de primer curso para los alumnos de las Escuelas del Magisterio. MEC. Op. Cit. Ref. 252. ("B.M." 3 y 10-12-1945)
17. Orden Ministerial de 15 de julio de 1946 ("B.O.E." 23-7-1946), ARANZADI: "Repertorio...", año 1946. Op. Cit. Refs. 1179 y 1180.
- 18 Orden Ministerial de 14 de octubre de 1946. Plan de estudios y normas para su desarrollo. ARANZADI: "Repertorio...", año 1946. Op. Cit. Ref. 1547 ("B.O.E." 19-10-1946).
19. Orden Ministerial de 26 de octubre de 1946. Sobre el plan de estudios. ARANZADI: "Repertorio...", año 1946. Op. Cit. Ref. 1683. ("B.O.E." 26-11-1946).
20. Orden de 26 de febrero de 1947 relativa al desempeño de la enseñanza de Educación Física en las Escuelas del Magisterio. MEC: Op. Cit. Ref. 90. ("B.O.E." 4-4-1947)
21. Orden de 18 de Noviembre de 1947 por la que se aprueba el Cuestionario de Iniciación Profesional para los alumnas y alumnas del Magisterio. MEC: Op. Cit. Ref. 351. ("B.M." 8-12-1947).
22. Orden de 24 de octubre de 1949 por la que se dispone que las aspirantes a ingreso en las Escuelas del Magisterio justifiquen, al hacer la inscripción, haber aprobado la disciplina de enseñanza del Hogar. MEC: Op. Cit. Ref. 195. ("B.O.E." 24-12-1949).
23. Orden de 27 de enero de 1950 por la que se dispone que los aspirantes a ingreso en las Escuelas del Magisterio, masculinas, justifiquen haber aprobado la Iniciación Política y Educación Física correspondiente a los cuatro primeros cursos del Bachillerato. MEC: Op. Cit. Ref. 10. ("B.M.", 13-3-1950).
24. Decreto de 7 de julio de 1950 por el que se aprueba el Reglamento para las Escuelas del Magisterio. MEC. Op. Cit. Ref. 203. ("B.O.E.", 7-8-1950 y 4-8-1951)
25. Orden de 20 de julio por la que se publica el programa de

Educación Física Femenina para la carrera de Magisterio. MEC: Op. Cit. Ref. 125. ("B.M.", 14-8-1950): En cumplimiento del artículo 3º de la O.M. de 26 de febrero de 1947.

26. Orden de 28 de septiembre por la que se aprueban los cuestionarios para las Escuelas de Magisterio. MEC. Op. Cit. Ref. 160. ("B.M.:", 2-10-1950).

27. Ley de Educación Primaria de 1965 de 21 de diciembre de 1965 ("B.O.E." 23-12-1965), en "Monográfico de la Ley de Educación Primaria". Madrid, Escuela Española, 1966, págs. 3-62- Ley de Educación Primaria de 17 de julio de 1945 ("B.O.E." 18-7-1945), en "Enseñanzas del Magisterio". Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia. "Cuadernos Legislativos", núm. 8, págs. 13-22.

28. Artículo 64 de la Ley de Educación Primaria. Texto refundido Decreto 193/1967 de 2 de febrero de 1967 ("B.O.E." 13-2-1967), en "Estudios del Magisterio y Pedagogía", Madrid, "El Magisterio Español", folleto núm. 29 y 30, pág. 9.

29. Orden de 1 de junio por la que se establece el plan de estudios en las Escuelas Normales adaptado a la nueva Ley de Enseñanza Primaria. MEC: Op. Cit. Ref. 215. ("B.M." 8-6-1967).

30. Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la reforma educativa ("B.O.E." 6-8-1970). Madrid, Escuela Española, 1970, páginas 3-88, disposición adicional 2ª y 3ª.

31. Artículos 63.- "Sistema Docente". En la organización de las Escuelas Normales se observarán las siguientes normas generales:

a) El acceso de los estudios profesionales del Magisterio será directo y se requerirá estar en posesión del título de Bachiller Superior en cualquiera de sus modalidades.

b) La escolaridad será de dos cursos."

32. Resolución de 27 de julio de 1967 por la que se dispone la aplicación de nuevos cuestionarios a partir del curso académico 1967-68 en las Escuelas Normales. MEC: Op. Cit. Ref. 156. ("B.M." 14-8-1967).

33. Orden de 27 de marzo de 1969 por la que se modifica la de 1 de junio de 1967, la que estableció el Plan de Estudios de Magisterio. MEC: Op. Cit. Ref.93. ("B.O.E." 3-4- 1969).

NARCISO TAMBIÉN ES UN HOMBRE

Julio Oliva Contero 

SUMARIO:

Este presente artículo es una reflexión sobre el Hombre en tiempos del postmodernismo y el mundo que le rodea. Mientras que la descripción clásica del hombre toma como ejemplo a Prometeo, la reflexión postmoderna defiende a Narciso como posible paradigma posible. Se trata, pues, de un conjunto de reflexiones y conclusiones personales sobre Narciso, con lo interesante de dejar la puerta abierta a otros enfoques.

SUMMARY:

This article is a reflection about Postmodernist man and his context. While the classical description of man takes as an example Prometeo, Postmodernist reflection defends Narciso as a possible one.

So, this article is about a series of personal reflections and conclusions about Narciso with the possibility of including different points of view that could be taken into account.

*Vive para ti solo, si pudieras,
pues sólo para ti si mueres, mueres.*
Quevedo

Introducción

Los versos que abren esta reflexión podrían hacer pensar a más de uno: ¿Quevedo ya era un postmoderno?

Esta es la concepción que tiene mucha gente del hombre postmoderno: el individualismo hecho persona. Pero ¿es acertada esta impresión? Con este artículo no se pretende ni mucho menos cantar las excelencias del postmodernismo -que las tiene-, pero al menos quiere abrir una puerta a la posibilidad de que la nueva concepción de hombre sea considerada eso mismo: una concepción del hombre, no un "sucedáneo" producto del desencanto, que tiene un pensamiento débil porque el pobre no da para más.

El postmoderno también es un hombre, y hay que aceptar que el concepto de hombre ha cambiado a lo largo de la Historia. Nos ha tocado (¿en suerte, o tal vez por suerte?) vivir el postmodernismo. Somos hombres postmodernos. Es el momento de defender a Narciso, que era tan hombre como Prometeo.

La misma estructura del artículo refleja un poco el cambio de pensamiento. Mientras la concepción clásica de hombre lo es en su sentido más estricto (incluidos los títulos de los apartados), la concepción postmoderna pretende ser distinta, menos organizada, y la reflexión personal eso mismo: muy personal.

Posiblemente, lo que aquí se escribe no sirva ya mañana: es el precio del postmodernismo. Pero sirva esta reflexión para que los Prometeos contemplen a los Narcisos y reconozcan en ellos lo que son: sus "otros yoes". Tal vez mañana, cuando esta reflexión no sirva, Prometeo pase por el estanque y se quede mirando...

El hombre es un ser individual. Esto lo diferencia de todos los seres inertes (que llamamos "objetos"), y lo pone al mismo nivel que el resto de los seres vivos, en cuanto que representa una unidad cerrada de estructura y funciones. El individuo es un ser que se autolimita y autoafirma.

Pero no hemos de confundir esta característica con la de ser persona: la individualidad es la característica psicofísica sobre la que se sustenta la categoría de persona. Así, la personeidad es la conformación de la individualidad viva en cuanto determinada por el espíritu, y lleva consigo la interioridad. La interioridad no es más que la autoconciencia y la autoposesión: la conciencia de que "yo soy yo" y la experiencia de que "no puedo ser expulsado de mí ni siquiera por mí", ni ser sustituido por el más noble de los hombres.

En esta definición -clásica- de hombre queda patente la unicidad y el carácter irrepetible de cada hombre como individuo. Queda en ella un regusto de "inefabilidad" que necesariamente se ha de mantener en cualquier definición de hombre, pues en el fondo el hombre no puede expresar totalmente su mismidad, y eso es lo que lo hace diferente de cualquier otro.

El "yo soy yo" descubre que "tú eres otro yo, distinto de mí, pero con todas las prerrogativas del yo". El "yo" y el "tú" forman una nueva realidad, el "nosotros", que no es la suma de los distintos "yoes", sino la integración de ambos en una estructura diferente.

El hombre, individuo personal, sólo se realiza a sí mismo cuando lo hace en "su otro" (lo que "no es yo"). Ahora bien, "lo otro" del hombre es el "otro": el semejante que nos sale al encuentro como un ser espiritual-personal de idéntica especie y valor, nos habla, se nos abre y nos incita a creer, confiar, querer y amar. Sólo en la realización personal el hombre llega a su pleno desarrollo¹. Es en la relación personal, relación de apertura y conocimiento del otro y de autocomunicación, en la que el hombre alcanza su realización plena. El hombre tiene necesidad de "otro", sólo en el otro se encuentra a sí mismo².

I. Individuo y comunidad: conceptos clásicos

El Hombre como individuo

El Hombre, ser relacionado

La relación personal no se agota en el conocimiento del otro, es acción propia, amor, convivencia y cooperación con él. En definitiva, la relación personal es una relación de entrega y donación -de amor, a fin de cuentas-, en la que uno se realiza plenamente buscando precisamente la plenitud de realización del otro.

Sociedad y Comunidad

No sólo vivimos en relación con otros individuos humanos, sino también en el conjunto de una comunidad³. Hemos visto que el "yo" y el "tú" forman un "nosotros". Pero este "nosotros" no es sólo una relación binaria. O, mejor dicho, no es la única relación binaria que se da. Así, la pluralidad de "nosotros" -tanto entendida como multitud de "nosotros" binarios como de "nosotros" con más elementos- es lo que llamamos sociedad o comunidad.

La diferencia -también clásica- estriba en el que esta pluralidad esté constituida por el amor o por el derecho. Si aquello que mantiene unido el "nosotros" es el amor, que procura la mutua afirmación, pero cuya única vinculación es espiritual, entonces hablamos de comunidad, en donde las personas son fines por sí mismas⁴. Por el contrario, si la pluralidad se basa en una colaboración que hace que todos estén encaminados a un fin común y que se estructura jurídicamente, entonces se trata de una sociedad, en la que las personas son medios para conseguir unos fines⁵. Tanto una como otra desarrollan la dimensión comunitaria del individuo⁶.

Conviene en este punto tratar dos cuestiones respecto a la comunidad:

- Por una parte, se da la tensión entre lo particular y lo general. Así, se produce una problemática en la cuestión acerca de la primacía: si se asigna al individuo (particular) sobre la comunidad (general), tenemos como consecuencia el individualismo; si se sitúa la comunidad por encima del individuo, quedando éste subordinado, aparece el colectivismo. Ambos problemas son destructores de la colectividad.
- Por otra, y como consecuencia de lo anterior, está la necesidad de ordenar mutuamente individuo y comunidad. Para ello se uti-

liza el Principio de Solidaridad, que consiste en la obligación del individuo para con la sociedad, y el Principio de Subsidiariedad, por el cual la forma comunitaria está ligada al bien de los individuos.

Es conocida la comparación que se hace del hombre postmoderno con el mito de Narciso. Si el hombre moderno viene representado por el mito de Prometeo, que robó el fuego a los dioses para traerlo a los humanos, lo cual representa el interés por descubrir y ofrecer a los demás el propio trabajo; el postmoderno se equipara con Narciso que, enamorado de su propia figura reflejada en el estanque, se quedó para siempre contemplándose en él.

Pero Narciso también es un hombre. El cambio producido se establece a dos niveles:

- En primer lugar, se produce un cambio en el origen del comportamiento del hombre. La magnífica expresión de Milan Kundera "Siento, luego existo"¹⁷ refleja un cambio cualitativo en lo más íntimo del hombre: aquello que lo hace ser individuo no es el pensamiento (lo que Descartes expresó con el "Pienso, luego existo"¹⁸), sino el sentimiento. Y esto lo hace individuo porque es una forma de manifestar su "yo soy yo" -que vimos que no se puede comunicar en su ser más íntimo- y además porque lo constituye como persona -pues el "siento" de Kundera va más allá de los sentidos físicos: incluye los sentimientos "espirituales"-, distinguiéndolo de los demás individuos.
- Por otra parte, cambia también el comportamiento mismo del hombre. En lugar de la actitud heroica de Prometeo aparece una fascinación al descubrir que "yo soy el centro del universo" (aun cuando se reconozca que "tú también eres el centro del universo"). Esto hace que el hombre se recree en dicho descubrimiento y encuentre en él otra forma de entender el mundo. Pero esta tendencia a la autoadmiraación, ¿no ha sido siempre una característica humana? Tal vez, la diferencia estriba en que ahora lo es abiertamente.

II. Nueva concepción del Hombre

Narciso también es un hombre

El "otro" está en Internet

A partir de los estudios de Wittgenstein sobre los juegos de lenguaje, todos los antropólogos reconocen la importancia de la comunicación en las relaciones interpersonales. Pero en la sociedad actual hay unas posibilidades que superan todas las expectativas de Wittgenstein y que tal vez lo pondrían en un aprieto. Con la llegada de la tecnología hasta la informática, el saber (y la comunicación) se ve afectado en la investigación y en la transmisión de conocimientos ⁹.

Ya no es necesario esperar a ver al "otro" para hablar con él. Es cierto que esto ya pasaba antes, desde el invento del teléfono (si no consideramos "hablar" el mantener correspondencia). Pero lo curioso es que ya no es necesario ni siquiera conocer al "otro". Por fin el hombre "se ha liberado de las ataduras del otro". Ha llegado INTERNET, o el arte de relacionarse sin necesidad de crear lazos. Basta con teclear un código (tal vez la palabra "nombre" sea demasiado profunda para denominar la clave de acceso) y el hombre tiene a su disposición todo el saber, toda la información y toda "autocomunicación" que otros hombres quieran ofrecerle.

El hombre, pues, se encuentra a sí mismo en la @¹⁰, que simboliza la nueva forma de relacionarse. Dependiendo de la buena voluntad, o la intención de defender el postmodernismo (¿o tal vez deberíamos decir "dependiendo de la intención de defender Internet"?), podemos sacar dos conclusiones de esta nueva modalidad de relación:

- O bien el hombre está desnaturalizado, y la relación ya no es más que un intercambio de conocimientos (aunque sean personales o íntimos), lo cual se deduce de una interpretación "negativa" del fenómeno Internet; esto supone entender esta comunicación como una relación del hombre con la máquina, que no es una relación implicante y, por tanto, no puede ser considerada como una "relación interpersonal".
- O bien el hombre ha buscado la posibilidad de comunicación más allá de su horizonte de relaciones y se abre a la posibilidad de ser un individuo en relación con todos. Esta interpretación, más positiva, también es un poco ilusoria (para ser positivos es necesario a veces ejercitar "demasiado" la imaginación), pues si lo característico del hombre es el "siento", en la relación deben incluirse, además de los sentimientos -que tal vez puedan

expresarse por Internet-, los sentidos -lo cual aún no hemos podido conseguir-. De todas formas, es cierto que en este fenómeno se respira un "deseo de ir más allá" dentro de las posibilidades de relación.

Y, sin embargo, "el otro" se sigue situando esencialmente en el terreno de la experiencia personal y de la autorreflexión¹¹. Sigue siendo necesaria la relación interpersonal "clásica", al menos a niveles prácticos: [...] *un aprendizaje basado en las relaciones interpersonales entre los individuos no es sustituible enteramente por el uso generalizado del ordenador y del vídeo; el aprendizaje no es sólo la adquisición de una técnica, sino la experiencia de la relación entre dos individuos concretos*¹².

Con este término, que emplea Lyotard¹³ como forma común, se ha dado en llamar al mundo (o la sociedad). El mundo como una gigantesca aldea que guarda todas las prerrogativas de la aldea. El postmoderno es también un "hombre social", pero ¿tiene el mismo concepto de sociedad que el hombre moderno? ¿No es más egoísta su postura?

La relación del hombre con la sociedad -la sociedad misma, podríamos decir- ha cambiado. La sociedad que estaba por encima del individuo en favor del bienestar de todos ha dejado paso a una sociedad de individuos, en el sentido más estricto del término. Esto no significa que el hombre haya perdido su sociabilidad. Es sólo que ha cambiado la forma y el contenido de la expresión de lo social.

El individuo contemporáneo no es más egoísta que el de otros tiempos, expresa sin vergüenza la prioridad individualista de sus elecciones. [...] *En nuestras sociedades, el altruismo erigido en principio permanente de vida es un valor descalificado, asimilado como está a una vana mutilación del yo: la nueva era individualista ha logrado la hazaña de atrofiar en las propias conciencias la autoridad del ideal altruista, ha desculpabilizado el egocentrismo y ha legitimado el derecho a vivir para uno mismo*¹⁴.

El postmoderno percibe el mundo entero como suyo. El desarrollo de los *mass-media* ha acercado tanto cualquier punto del planeta,

La Aldea Global

que ninguna parte está lejos. Por eso el hombre pasa a ser "ciudadano del mundo" en su sentido más estricto. Veamos cómo se ha llegado a esta vivencia.

La tolerancia es la virtud que caracteriza al hombre postmoderno. Descalificados los grandes proyectos colectivos y las querellas ideológicas de carácter absoluto, el individuo se inclina cada vez más a la propia realización personal. Cada uno puede pensar y actuar a su gusto si no perjudica a los demás, lo que genera una sensibilidad cada vez más fuerte hacia los valores de la libertad privada y un rechazo hacia todo lo que atente contra ella.¹⁵

Como resultado de la tolerancia, el hombre comienza a hacer causa común contra todo atentado hacia ésta, con lo que amplía el sentido de ciudadanía: de aquellos que viven alrededor, a aquellos que defienden su individualidad; del ambiente que le rodea cotidianamente al mundo entero cuya estabilidad le facilita el bienestar: es la "ciudadanía planetaria". Una forma de entender la comunidad que busca zafarse del dominio de la multitud pero sin renunciar a la tendencia social del hombre:

*La sociedad que aísla a los seres y disuelve las redes tradicionales de solidaridad genera la exigencia de reencontrar lazos de sociabilidad y nuevas formas de pertenencia social...*¹⁶

Esta nueva manera de manifestar la sociabilidad mantiene intacta la esencia "individualista" del hombre postmoderno, pues como dice Mazzetti:

*Un espacio social en el que los individuos, como individuos, puedan comenzar a dotarse de una comunidad, esto es, que puedan comenzar a establecer libremente sus finalidades y a buscar la práctica adecuada para alcanzarlas en común con otros hombres*¹⁷.

Quien haya emprendido alguna vez la tarea de componer un puzzle de 5000 piezas podrá comprender el símil sobre el hombre postmoderno. Para facilitar el trabajo, lo más recomendable es separar las piezas: en primer lugar, se apartan todas las que tengan uno de sus lados completamente rectos, pues son las que forman el borde del puzzle; las restantes conviene separarlas según el color dominante de la pieza, pues en este tipo de puzzle no hay dos piezas iguales y cada una encaja sólo con aquellas que continúan su propio dibujo, por tanto, dado que las piezas suelen ser pequeñas, el color dominante en cada una será parecido al de las que la rodean. Una vez descrito el proceso, continuemos con nuestro tema.

III. Componiendo un puzzle

En la concepción de hombre siempre se ha reconocido la diferencia que entre nosotros produce la individualidad, no es algo nuevo en el postmodernismo. Pero en la reflexión antropológica siempre se ha desembocado en la esencia del hombre como "aquello que todos los hombres tienen en común" (esto es lógico, pues podría ser una definición de esencia). La originalidad es que en el postmodernismo lo esencial es precisamente la diferencia.

Todas las piezas con sentido

Acudamos a nuestra comparación con el puzzle. Cuando intentamos recomponer un trozo de cielo (que junto con las hojas de los árboles son las partes más difíciles), hemos de encontrar entre todas las piezas del mismo color la única que encaja con la que tenemos. Todas tienen en común un azul celeste que no difiere de una a otra (sería el concepto anterior de esencia), y sin embargo, lo que la hace ser la pieza que es y no otra (es decir, su verdadera esencia) es que no hay ninguna otra igual que ella.

Esta concepción de la individualidad como característica esencial nos ofrece como resultado al hombre que hemos descrito en el capítulo anterior. Si bien puede parecernos egoísta, su postura no indica más que un reconocimiento público de su derecho a ser único e irrepetible, a no ser absorbido por la masa. Este reconocimiento, lejos de hacerle insensible hacia los demás, genera unas relaciones de respeto mutuo que permiten una ampliación de las libertades a la vez que legi-

tima la conciencia de que el hombre es un ser dotado de pleno sentido en sí mismo (lo que no quiere decir, como veremos seguidamente, que prescindiera de las relaciones con los demás).

La Multitud solitaria

El hombre es Narciso mirándose en el estanque. Pero, cuando Narciso ve su reflejo, ¿es capaz de ver otros Narcisos reflejados en el mismo agua? La masificación y despersonalización de los organismos burocráticos gigantes provoca una sensación de anonimato que podríamos denominar "multitud solitaria"¹⁸.

¿Ha perdido el hombre la capacidad de relación, o simplemente se relaciona de otra forma? ¿Tal vez sea la sociedad la que obstaculiza las relaciones?

El hombre ha inventado Internet ¿para posibilitar la relación o para evitarla? Por una parte es evidente que las nuevas formas entender al hombre exigen un respeto a la individualidad que incluyen otras formas de relacionarse. En este sentido, hay una cierta huida no por el mero hecho de huir, sino como modo de salvaguardar la propia identidad. Es un acuerdo de mutua tolerancia: "tú no entres en mi vida, que yo no entraré en la tuya". Pero por otra, hemos visto que el hombre sigue siendo un ser relacional, necesita del "otro". Narciso ve a sus semejantes reflejados en el agua y, aunque son "otros", reconoce en ellos su propia mismidad: tienen las mismas prerrogativas que él, y sus diferencias es precisamente lo que los hace semejantes.

Es por esto que el hombre vive en una multitud solitaria. Al igual que en nuestro puzzle, cada pieza sólo encaja con algunas, junto a las que forma una imagen mayor. Esto hace que cada una, dentro de la multitud, sea tan diferente que en realidad esté sola. Por ello, el post-moderno debe buscar alguna salida a esta situación, llámese Internet o cualquier *Party line*. El caso es encontrar las piezas que encajen alrededor sin renunciar a la propia identidad: no por ser una pieza azul puede uno situarse en cualquier parte del cielo.

El puzzle completo

Hemos terminado de componer el puzzle. Ahora es una imagen completa y bella. El conjunto perfecto donde todas las piezas encajan en su sitio. Ninguna sobra y ninguna falta. Pero ¿tiene sentido haberlo compuesto? ¿Para qué se compone un puzzle si todas las piezas tenían ya sentido por sí mismas?

Narciso ha reconocido a sus hermanos en el estanque. Y ha visto lo bello que queda el estanque así adornado. Y es que a Narciso le importa mucho la belleza: por sí misma y porque lo bello le hace sentir bien. En la medida en que le gusta lo bello, procura que el estanque esté siempre arreglado.

He aquí al hombre postmoderno: un individualista que en sus relaciones exige que se respete su individualidad y que, sin embargo, se une a la tarea común de restituir la capa de ozono. ¿Es este un nuevo concepto de sociedad? El postmoderno, buscando siempre su autorrealización y bienestar, está dispuesto a todo por vivir en un mundo cómodo y cuidado. Está dispuesto a votar a los "Verdes" para poder disfrutar del aire limpio y está dispuesto a luchar contra los Testigos de Jehová no por motivos religiosos, sino porque no respetan la libertad individual¹⁹.

En definitiva, el postmoderno busca una comunidad que ya no sea antónimo de libertad, sino todo lo contrario:

Libertad y comunidad ya no se pueden conjugar como conceptos antagónicos. La libertad se convierte en la medida de un vínculo social libre y de la determinación positiva de fines comunes²⁰.

Como vemos, el puzzle tiene sentido aun cuando sus piezas sean completas en sí mismas. Es la "trascendencia" de cada pieza y el servicio mutuo entre el todo y la parte: cada pieza tiene sentido en sí misma, pero se sabe parte de una imagen mayor y más completa (la parte se trasciende en el todo); y la imagen completa se sabe necesitada de las partes para ser completa. Vemos en esta doble relación cómo se hacen presentes los principios de Solidaridad y de Subsidiariedad de que hablábamos antes, y que definían a la sociedad postmoderna.

Para terminar, hemos de apuntar que ese sentido de pertenencia a un todo hace consciente al postmoderno de una globalidad más allá de él mismo, aunque él sea "el centro de su propio universo". Esta con-

ciencia desemboca en los nuevos tipos de religiosidad, muy espirituales, y sobre todo en una nueva concepción del mundo: el hombre renuncia a ser el centro del universo y coloca al universo en su propio centro. Ha llegado el Biocentrismo, y con él un nuevo concepto de hermanamiento "creatural" que, tal vez, desemboque en algún tiempo en una "sociedad naturista" que nos recuerde el retorno al perdido Paraíso.

Notas

1. Coreth, E. *¿Qué es el hombre?* p. 219.
2. Ibid., p. 223.
3. Ibid., p. 226.
4. Floristán, C. *La comunidad: clarificación conceptual* p. 241.
5. Idem. Tal vez esto sea una apreciación exagerada del autor.
6. Casiano Floristán hace la distinción entre grupo primario en el que hay unas relaciones personales recíprocas, y que identifica con la comunidad, y grupo secundario, en el que hay sólo intereses comunes y contactos intermitentes, que identifica con la asociación. Cf. Ibid., p. 242.
7. Kundera, M. *La inmortalidad*. p. 242.
8. Descartes, R. *El discurso del método*.
9. Cf. Lyotard, J. F. *La condición postmoderna*.
10. @ (Arroba) es el símbolo que llevan todos los códigos de Internet
11. Barcellona, P. *Postmodernidad y comunidad*. p. 116.
12. Ibid., p. 135.
13. Cf. Lyotard, J.F. Op. Cit.
14. Lipovetsky, G. *El crepúsculo del deber* p. 131.
hacia los valores de la libertad privada y un rechazo hacia todo lo que atente contra ella.
15. Ibid., p. 150.
16. Ibid., p. 144.
17. Mazzetti, G. *Sacrsità e redistribuzione del lavoro*. Dedalo. Bari, 1986. Citado por Barcellona, P. Op. Cit. p. 135
18. Cf. Floristán, C. Op. Cit. p. 239.

19. Lipovetsky hace referencia a la prohibición de recibir transfusiones o a los matrimonios concertados. Cf. Lipovetsky, G. Op. Cit. p. 150
20. Barcellona, P. Op. Cit. p. 136.

BARCELLONA, P. (1992): *Postmodernidad y comunidad*. Trotta. Madrid.
CORETH, E. (1982): *¿Qué es el hombre?*. Herder. Barcelona.
FLORISTÁN, C. (1993): *La comunidad: clarificación conceptual*. En *Ser cristianos en comunidad*. Verbo divino. Estella.
LIPOVETSKY, G. (1994): *El crepúsculo del deber*. Anagrama. Barcelona.
LYOTARD, J. F. (1994): *La condición postmoderna*. Cátedra. Madrid.

Bibliografía

UNA ALTERNATIVA DE EVALUACIÓN

Juan Beaus Navarro



SUMARIO:

La apuesta del artículo se basa en la documentación sobre el tema y experiencias personales, tanto del periodo discente como del docente, es clave a su vez los conocimientos aportados por compañeros, en reuniones tanto formales como informales. Todos ellos con una alta preocupación en evaluar de forma lo más objetiva posible, tanto los contenidos conceptuales, como los procedimentales como los actitudinales, dentro de las características propias de la Educación Física. Acorde con los Modelos Didácticos actuales, las evaluaciones, cada vez aportan más participación a los alumnos y ellos son los que convierten a ésta perspectiva pedagógica de la evaluación, en un proceso significativo en sí misma, alcanzando un alto grado de autonomía, en línea con las Estrategias de Enseñanza Emancipativa.

SUMMARY:

The main point of this article is based on the documentation and personal background (teaching, different opinions and meetings) that have been analysed by the author.

In accordance with the current Didactic Models, evaluations give more and more participation to pupils and these in turn will convert this pedagogical perspective of evaluation into a significant process in itself, reaching a high degree of autonomy in line with the "Emancipative Learning Strategies".

Tanto en mi época de estudiante de Educación Física en Madrid, como posteriormente en reuniones y congresos profesionales tocamos el tema de la evaluación como punto final y no como factor incluido en el propio proceso educativo (perspectiva pedagógica).

Y aunque así fuese, dando la importancia que se merece, la evaluación siempre queda reflejada al final de los programas o de las conferencias. La gran aportación de D. Domingo Blázquez nos da una luz guía en este aspecto; pero como bien expone, cada situación requiere un carácter específico de evaluación, aunque esto provoque en ocasiones, evaluaciones poco significativas, (por el desconocimiento de nuestra materia).

Este artículo pretende dar una fórmula más que considero aplicable a la mayoría de los centros, con las variantes propias de cada uno y por supuesto susceptibles de grandes mejoras.

El proceso de evaluación parte de conjugar los principios (sistemático, integrada en el proceso, las diferencias individuales, la utilización de los distintos medios de evaluación) con las finalidades (rendimiento, diagnóstico, valoración del sistema de enseñanza, pronosticar las posibilidades del alumno, etc.). Todo ello bajo la atenta mirada de los objetivos generales de la Educación Física: la formación integrada del alumno a través del movimiento. Utilizaremos la taxonomía de Bloom como instrumento que da pie al carácter formativo desde los conceptos, procedimientos y actitudes.

Entrando en materia, la primera parte a evaluar la matizaremos dentro de la motricidad en el apartado de la **CONDICIÓN FÍSICA**, y para ello establecemos una batería de test que podían ser los ya conocidos :

- Flexión profunda del tronco
- Salto vertical
- Abdominales "sit-up" en 1 minuto
- Lanzamiento de balón medicinal
- Velocidad y
- Resistencia aeróbica (según instalaciones).

Como se puede apreciar, son tests susceptibles de realizar en cualquier centro, con unas mínimas condiciones de trabajo.

Cada test dispondrá de una tabla de calificaciones, previamente confeccionada o que el propio profesor confeccionará a tal efecto, por lo que cada marca tendrá su calificación. (esta irá del 0 al 9).

La toma de datos se realizará por auto-calificación o por calificación recíproca (introduciendo un valor de auto-formación o enseñanza participativa al alumno). Cada marca o calificación, por lo tanto, se realizará con respecto a la NORMA pero, a su vez, en cada caso que se efectúe este test, el alumno podrá comprobar su performance (mejora), su evaluación con respecto al CRITERIO. De esta forma, ofrecemos al alumno vías para estimular su capacidad de superación. La tabla de registros quedaría de la siguiente manera :

Fondo Editorial

Editorial de la Fundación San Pablo



2º Fila: calificaciones y su media.

3ª fila: performance.

Calificación final.....5,7

La performance aportará a la calificación, de forma positiva o negativa, un porcentaje del 10 %; es decir, se valorará de 0 a 1 puntos, completando los 10 puntos de la calificación de las marcas.

La calificación de la condición física resultará del sumatorio de puntuaciones de los distintos tests, dividido por el número de estos, sumando o restando las puntuaciones de la performance. Así, con todo esto tendremos una calificación concreta de la condición física. Este valor no sólo sirve como referencia en la posterior evaluación, sino como información explícita al propio alumno y a sus padres de su estado físico y sus repercusiones en la salud.

La segunda referencia, dentro del ámbito motor, se aplica al aspecto cualitativo, y en ella debemos hacer constar las habilidades básicas y las específicas. En nuestro caso, trataremos las segundas. Nos

referimos tanto a las habilidades deportivas como las de expresión corporal, como bien nos explica Domingo Blázquez en la página 169 de su libro *Evaluar en Educación Física* donde sugiere que no sean un saco oscuro para evaluar subjetivamente y que nos "obliga a reflexionar y buscar formas de evaluación aplicadas".

En este segundo apartado, trataremos la evaluación de las habilidades específicas en su carácter "in vitro", ya que el número de alumnos y las horas lectivas así lo requieren.

A mi parecer, podemos establecer escalas descriptivas consistentes en "breves descripciones en forma muy concisa y exacta sobre el rasgo observado. El profesor señala la posición del alumno con relación a la descripción de este rasgo" (Pág. 70 del libro anteriormente citado).

En mi experiencia, modifico sutilmente este procedimiento y lo relaciono con una unidad didáctica concreta y una calificación específica de los rasgos más fáciles a los más difíciles dándole un carácter cuantitativo.

El principal valor de esta escala le permite al alumno mejorar constantemente sin la continua atención del profesor, haciéndolo el autor de su propia mejora, y al profesor su guía.

En definitiva, las "temidas preguntas de examen" ya están establecidas desde el principio del curso.

UN EJEMPLO : UNIDAD DIDÁCTICA, " INICIACIÓN AL BALONMANO "

Botar indistintamente con ambas manos.....	2
Hacerlo con cambio de dirección, sin obstáculos.....	3
Hacerlo con c.d. con obstáculos.....	4
Cambios de dirección utilizando correctamente el pie de frenado y la mano correspondiente.....	5
Ser capaz de c.d. y lanzar en apoyo desde 9 mts. con éxito al menos 4/5 lanzamientos,.....	6
Recepción lateral y fintar 4 obstáculos a lo largo del campo de balonmano finalizando con lanzamiento	

en apoyo desde 9 mts. con un éxito de 3/5.....	7
Igual, utilizando fintas a punto fuerte y punto débil lanzando en suspensión con un éxito de 4/5.....	8
Recepción dinámica por detrás combinando todo tipo de fintas lanzando en suspensión o apoyo con éxito de 3/4.....	9
Igual que lo anterior, sobrepasando en altura una barrera de compañeros situados en 6 mts. con un éxito de 3/4.....	10

Esta valoración puede efectuarse a lo largo de la evaluación continua y el propio alumno irá verificando su mejora con respecto a lo aprendido. Esto implica a su vez la posibilidad de la mejora fuera del ámbito escolar y la auto- calificación.

El alumno ratificará su calificación en la planilla del ámbito motriz específico.

El tercer punto a tener en cuenta es el conceptual; del que sacaremos una nueva calificación y cuyo procedimiento puede ser cualquiera de los utilizados habitualmente.

Conviene hacer mención en este apartado de la importancia de **NO MACHACAR CON LA TEORÍA** y que ésta sea de carácter teórico-práctico en la mayoría de los casos.

Por lo tanto ,este aspecto, el conceptual nos aportará el tercer número o calificación. Estas tres puntuaciones o calificaciones logradas serán las que cubran el 80 % de la evaluación final. El 20 % restante, lo adjudicaremos al marco actitudinal procurando que sea lo más objetivo posible. Para que esto sea posible, nos adentramos en el 4º proceso y utilizaremos 4 variables:

- 1 Relación alumno-alumno
- 2 Relación alumno- grupo
- 3 Relación alumno-asignatura
- 4 Relación alumno- profesor

Cada una de ellas aportará un 5 % en una sola calificación actitudinal.

1ª Relación alumno - alumno

- Se relaciona positivamente con los compañeros
- Respeta opiniones y acciones motrices de sus compañeros
- Colabora para la mejora de sus compañeros
- Se relaciona de manera específica con algún compañero, de forma exclusiva

2ª Relación alumno - grupo

- Se retrasa en su incorporación al grupo
- Incordia en vestuarios
- No participa en los juegos grupales
- Rechaza los trabajos de expresión dinámica
- Procura romper la dinámica de clase

3º Relación alumno - asignatura

- No se toma las tareas con interés
- No da el máximo de sí mismo
- Toma la clase como rutina
- No aporta creatividad con respecto a las tareas

4º Relación alumno - profesor

- No atiende en clase
- Se despista en cualquier otra cosa
- No viene correctamente equipado

Estos 4 puntos nos darán el 20 % final de la evaluación. Como se puede ver en este último apartado, el propio alumno, los compañeros, o el profesor desempeñan un papel calificativo cubriendo el último tramo de la evaluación.

Ejemplo práctico

1.- Condición física

Fondo Editorial *Editorial de la Fundación San Pablo*



CALIFICACIÓN

CONDICIÓN FÍSICA.....5.7

* Evaluación normativa y criterial

2 .- Habilidades específicas, acciones motrices " in vitro " .

Ser capaz de cambiar de dirección y lanzar en apoyo desde 9 mts. con un éxito de 4/5

CALIFICACIÓN

HABILIDADES ESPECÍFICAS.....6

3 .- Calificación conceptual

Utilizaremos cualquier tipo de procedimiento usados habitualmente.

CALIFICACIÓN CONCEPTUAL.....4

4.- Actitudinales

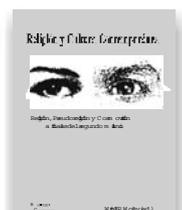
4.1. Valorado en 0.25 }

- 4.2. Valorado en 0.25 }
- 4.3 valorado en 0.50 }
- 4.4 Valorado en 0.25 }

Calificación actitudinal..... 1.25

Resumen del total de calificaciones

Fondo Editorial
Editorial de
la Fundación
San Pablo



* Aconsejable realizarlo con una Hoja de Cálculo

Para conjugar este proceso hay que trabajar al menos con dos fichas, una del alumno y otra del profesor, o en su defecto una muy completa alumno - profesor y otra de seminario.

La ficha de alumno debe recoger:

- Toma de datos de condición física por evaluaciones y si es posible por cursos
- Toma de datos de las habilidades del programa
- Calificaciones del control conceptual
- Calificación actitudinal con un mayor o menor grado personal transferible o no al propio alumno.

Como se puede apreciar cuantitativamente, sigue predominando el aspecto motor.

La evaluación tradicional se ciñe al producto, sin evaluar el proceso. En el caso que nos ocupa, se pretende conjugar las diversas posibilidades, para que la evaluación sea parte integrante de su propio proceso, apartándonos lo más posible de la subjetividad.

Con estos procedimientos, (podemos apreciar una gran satisfacción por la evaluación), podemos valorar los beneficios de la evaluación dándole un nuevo sentido y acercándonos lo más posible a la realidad social en la que nos encontramos.

Damos opciones de mejora fuera del ámbito lectivo, convirtiendo a los alumnos en los propios artífices de su formación.

Este proceso puede suponer cierto grado de dificultad pero, ya establecido, ajusta el grado de complejidad a un mayor grado de fiabilidad ecuánime, permitiendo al docente una gran libertad de acción, pues las tomas de datos y calificaciones las realizan los propios alumnos.

Finalizo mi exposición invitando a la práctica, de esta alternativa de evaluación y a la constatación de sus posibles errores o beneficios, intercambiando nuestras experiencias, y así entre todos, contribuirá a mejorar la EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA.

Conclusiones

BIBLIOGRAFÍA

BLÁZQUEZ, DOMÍNGUEZ. (1990): *Evaluar en Educación Física*. Barcelona. De. INDE.

UNA DINAMIZACIÓN DEPORTIVA DEL CENTRO ESCOLAR. LA GESTIÓN PEDAGÓGICA

Francisco Javier Fernández Franco



SUMARIO:

Si de verdad creemos que la tarea de los profesionales de la docencia es la de educar en su sentido más amplio del término a través de la creación de un microclima que aliente a nuestros alumnos/as a trasladar al 3º tiempo pedagógico hábitos y actitudes constructivas, reflexivas y autónomas que sean útiles para mejorar la sociedad, debemos modificar el actual sistema organizativo y estructural de los centros. Es un reto, por tanto, hacer del centro una "fábrica de vida", *gestionándola pedagógicamente*.

SUMMARY:

If we really believe that the task of the professionals of education is the idea of educating in the wider sense of the term through the creation of a personal context that encourages our students to transfer the 3rd time pedagogical habits and constructive, reflexive and autonomous attitudes that are useful to improve society, we should modify the current system of organizing and structuring centres. It is a challenge, therefore, to turn the centre into a "factory of life" planning it pedagogically.

1. El compromiso de todos

Si se piensa, que ya es hora de ir modificando el típico y tópico centro escolar atado a un horario, a un status, a unas limitaciones insalvables y a una organización incuestionable, será preciso hacer un esfuerzo compartido por toda la comunidad educativa (Administraciones, A.P.A., A.A., Profesionales, AA.VV. S.A.S.,etc...) para que, paulatinamente y sin cambios drásticos ni traumáticos, enriquecer el verdadero fin de la educación

Únicamente desde la convicción de que es posible abrir vías inhóspitas tendrá sentido lo aquí planteado.

El éxito del cambio conceptual del centro escolar tradicional a otro, abierto, flexible, moderno y plural, únicamente dependerá de confiar en los procedimientos para llegar a él. Requerirá de un compromiso compartido que una y coordine a cuantos desean emprender este camino. Camino que haga realidad muchos valores actitudes y normas que se asientan en la LOGSE. Para conseguir esto, por fin existe un estupendo medio dentro de las áreas curriculares. Este recurso pedagógico es el área de Educación Física. Área que tras varios años de injusto olvido curricular y posterior trato secundario, ha adquirido el estatus necesario para ocupar el lugar que hoy tiene en los actuales planes de estudio.

2. Hacia la autonomía de la gestión

Uno de los históricos problemas para abordar dinámicas más activas en los centros, es la escasa oportunidad que han tenido tanto los centros como sus órganos directivos para poder obtener recursos económicos propios a través de cauces legales.

Existía y existe un miedo atroz a promover iniciativas vanguardistas en una instalación más o menos compleja como es un centro escolar.

El problema radicaba no en la mentalidad paternalista amparada por la Administración, sino también en la falta de una base legislativa que apoyara ideas de flexibilización económica-financiera en nuestros colegios. Esta primera parte de artículo expondrá las bases jurídicas actuales que posibilitan acercarnos a un autonomía cada vez más real en los centros. Actualmente lo que se precisa para modificar esta absoluta dependencia de los fondos públicos es pragmatizar y concretar las medidas legales que están en vigor.

Para dinamizar deportivamente los centros de enseñanza, es necesario contar con una autonomía económica que posibilite participar activamente en concursos, competiciones o actividades que vayan más allá de las fronteras de la escuela..

¿Cuál será nuestra principal fuente e ingresos? ¿Dónde está la gallina de los huevos de oro? Ni más ni menos que en las instalaciones deportivas de nuestros colegios e institutos..

La gran posibilidad que ofrece la explotación de las instalaciones deportivas escolares hace al centro un lugar por si solo eficiente si se adoptan las medidas oportunas.

El Consejo Escolar tiene que saber ofertar las instalaciones tanto en horario lectivo como en el "extraescolar" a toda la comunidad que le rodea.

Si tomamos como punto de referencia el Plan de Extensión de la Educación Física que el MEC implantó en su ámbito competencial, tendremos un soporte eficaz para darnos cuenta de como **la gestión pedagógica es posible.**

De dicho Plan (que aumentó la plantilla de profesores de E.F., construyó instalaciones polivalentes en los centros para uso universal y público, dotó de material específico a los colegios e institutos y convalidó con los Ayuntamientos para su mantenimiento y gestión...) *surgió la orden 20 de Julio de 1.995, por la que se regula la utilización por los Ayuntamientos y otras entidades de las instalaciones de las Escuelas de Educación Infantil, Colegios de Educación Primaria, Centros de Educación Especial, Institutos de Educación Secundaria y Centros Docentes públicos que impartan la enseñanza de régimen especial dependientes del MEC.* (BOE 9-VIII-95)

A partir de esta orden los Consejos Escolares pueden abrir sus instalaciones tanto en tiempo lectivo al propio Ayuntamiento, como en horario extraescolar a otros colectivos a través **convenios, conciertos, cesiones a asociaciones, alquiler...**

Alquilando o conveniando con empresas de servicios, academias de enseñanza-oposiciones, espectáculos... se pueden obtener recursos económicos que posibilitan financiar actividades planteadas por las administraciones o que nazcan de la propia iniciativa de la Comunidad Educativa.

2.1. Legislación: Herramientas

Igualmente con la cesión de las instalaciones a otros colectivos (Asociaciones de Padres, de Antiguos Alumnos, Deportivas, Juveniles, Culturales,...) será un revulsivo que aproveche toda la mucha o poca infraestructura ya construida en los colegios, centros e institutos y que desgraciadamente se haya infrutilizado. Las potencialidades de las mencionadas instalaciones permitirán que estas no sean lugares muertos, áridos y pasivos, sino que estén llenas de vida . ¡Qué escalofrío produce ver un campo escolar tremendamente vacío! ¡Cuánta inversión inutilizada!

Además la venta en el barrio (microclima que alimenta al centro) de camisetas,souvenirs, y la colocación de máquinas expendedoras irán enriqueciendo los ingresos de nuestra gestión.

Afortunadamente Andalucía goza de competencias en Educación. La CEJA, ha tejido un soporte legislativo que pone en línea de salida todas las posibilidades antes mencionadas.

Teniendo claro por el Consejo Escolar que el punto de referencia es la Ley Orgánica 9/1995 20 de Noviembre en su punto 4.7 'Gestión Económica', se podrán concretar en la práctica las siguientes órdenes y decretos:

EDUCACIÓN SECUNDARIA

Decreto 200/1997 3 de Septiembre BOJA 6 de Septiembre, que aprueba el reglamento orgánico de los Institutos de Enseñanza Secundaria.

-Capítulo II. Régimen Económico. Artículo 13: Autonomía en la Gestión Económica

Orden 9 de Septiembre de 1.997 BOJA 9 Septiembre (que articula el decreto antes citado) por la que se regula determinados aspectos sobre la organización y funcionamiento de los Institutos de Enseñanza Secundaria.

-Capítulo III. Actividades Extraescolares. Artículo 7.

Decreto 155/1.997 10 de Junio BOJA 15 de Julio, por el que se regula la cooperación de las entidades locales con la administración de la Junta de Andalucía en materia educativa.

-Capítulo III. Mantenimiento y vigilancia de los centros escolares.

Orden 11 de Noviembre de 1.997 por la que se regula el Voluntariado y la participación de Entidades Colaboradoras en Actividades Educativas, Complementarias y Extraescolares en los Centros Docentes.

-Artículo 9: Cobertura de Riesgos

-Artículo 12: Convenios de Colaboración

EDUCACIÓN PRIMARIA

Decreto 201/1.997 3 de Septiembre BOJA 6 de Septiembre, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las Escuelas de Educación Infantil y los Colegios de Educación Primaria.

-Capítulo III. Régimen Económico.

-Artículo 13. Autonomía en la Gestión Económica. 13.1; 13.2; 13.3.

Si nuestra intención es la dinamización deportiva del centro, será necesario adoptar una coordinación interadministrativa para llevar a efecto este propósito. Contar con el respaldo y la convicción de la Administración. Es decir, que cada órgano competente asuma su responsabilidad y proporcione posibilidades para ello.

Al igual que en el Plan de Extensión de la Educación Física del Territorio MEC, se hará necesario un acuerdo marco en el que cada poder ofrezca por un lado:

- a Contraprestaciones profesionales para los docentes que adquieran el compromiso dinamizador.
- b Recursos materiales y técnicos para llevar a cabo la citada dinamización.

2.2. Organización

- c Organizadores de actividades intercentros.
- d Consejería de Educación y Ciencia (CEJA)

- 1.-Sacar a oposición plazas de especialistas en E.F.
 - 2.-Contraprestaciones profesionales a los docentes que adquieran el compromiso dinamizador, como por ejemplo:

- Posibilidad de solicitar, a través de una legislación específica, la jubilación anticipada.

- Aumento específico de días de asuntos propios.

- Mayor rapidez de convalidación de trienios por dinamización de comunidades educativas.

- Becas de cursos formativos (Instituto Andaluz del Deporte, Federación Andaluza de Municipio y Provincias, Federación Española de Municipios y Provincias, Federaciones Deportivas Andaluzas, Centros de Educación Profesores de Andalucía...)

- a. I.-Consejería de Turismo y Deporte

- 1.-Mejorar las Instalaciones Deportivas

- b.-Diputaciones.

- 1.-Suministro de Material Deportivo bien a los Ayuntamientos o a las propias Comunidades Educativas.

- 2.-Puesta a disposición de los centros de Monitores Deportivos y Socioculturales.

- c.-Ayuntamientos.

- 1.-Personal necesario para organizar y coordinar las actividades deportivas intercentros.

RESPONSABILIDADES COMPARTIDAS

CEJA	Contraprestaciones Profesionales
CTYD	Instalaciones Deportivas
DIPUTACIONES	Material Deportivo y Monitores
AYUNTAMIENTO	Organizaciones.
CENTROS DOCENTES	Gestión Pedagógica. Compromiso Dinamizador

Las actividades a desarrollar se bifurcarán en internas y externas. Las de carácter interno irán encaminadas a los propios alumnos/as (ligas internas de diversos deportes a realizar en los segmentos lúdicos del horario escolar, actividades puntuales en días determinados...) y a los padres y madres de los alumnos/as (ligas deportivas en los fines de semana, cursos de actividades deportivas de mantenimiento físico, excursiones, campamentos...)

El gran motivo de estas actividades internas, es crear en nuestros centros unos Clubes Básicos o Elementales con sus propios estatutos (Ley del Deporte Octubre de 1.990) que consoliden dicha práctica deportiva en el centro y que vengán a formar parte de la cultura, idiosincrasia e ideología del Proyecto Educativo de Centro.

En lo relativo a actividades externas, el propio Ayuntamiento se encargará de llevar el peso de la organización, desarrollando en consenso con los centros de enseñanza, unos buenos Juegos Deportivos Municipales, (Seguro de Responsabilidad Civil y Accidentes, Árbitros, Desplazamientos, Inscripciones, Clasificaciones, Premios, Seguimiento...)

Referencias de estos planteamientos organizativos los tenemos en la Provincia de Cádiz, donde tanto la Delegación Provincial de Educación y Ciencia como el Área de Deportes de la Diputación han aunado sus esfuerzos, coordinado los recursos y consensuando sus objetivos para implantar en toda la provincia el programa deportivo JUGUETEANDO.

Ejemplos de otras iniciativas las encontraremos a bien seguro en diversos pueblos de la geografía andaluza, como por ejemplo Écija, en la provincia de Sevilla, donde el Ayuntamiento a través de su Patronato de Deportes ha coordinado junto con todos los centros de enseñanza las actividades deportivas desarrolladas en ese municipio, siguiendo las

2.3. Actividades deportivas

pautas expuestas en este artículo, con la puesta en marcha de los Juegos Deportivos Municipales, Olimpiadas Comarcales, Día del Deporte, Programas de Deporte Escolar...

3. Enfoque didáctico. Metodología a seguir

Este último punto, simplemente pretende recordar el conjunto de decisiones a tomar por parte del profesor/a a la hora de impartir sus sesiones de Educación Física. Es decir, perfilar la metodología que será utilizada y que facilitará el proceso de Enseñanza-Aprendizaje.

Una metodología activa, basada en el propio sujeto que aprende, que vendrá acorde con los valores expresados en la LOGSE, y que en nuestro área se puede concretar básicamente en lo siguiente:

El profesor/a en función de las prioridades que crea necesarias en su intervención didáctica, definirá una interacción social dentro del grupo que vaya encaminada a fomentar la participación de los alumnos/as. Para ello podrá utilizar los estilos de Enseñanza Recíproca, Grupos Reducidos o Microenseñanza. Al igual y en virtud de las necesidades de los alumnos/as, el profesor/a de Educación Física atenderá a la diversidad fomentando la individualización con Grupos de Nivel, Enseñanza Modular o Programas Individuales en casos extremos. Por último, no es posible abordar la enseñanza de la Educación Física sin imbuir nuestros contenidos en la dinámica constructivista que alienta la actual Ley de Educación, implicando cognitivamente al alumno en un primer o más elemental nivel a través del Descubrimiento Guiado o en un estadio superior proponiendo tareas para desarrollarlas con Resolución de Problemas o Enseñanza Creativa.

De todo ello debemos tener siempre muy presente como profesionales de la docencia, que sea cual sea el criterio que se elija, no existe un estilo de enseñanza puro, pues la diversidad de niveles, situaciones pedagógicas, espacios, materiales y otros elementos que afectan al proceso de Enseñanza-Aprendizaje, hará que cada situación requiera de un análisis previo para acometer con garantías de éxito la práctica en nuestros laboratorios. El buen profesor/a conocerá todos los estilos de enseñanza y los aplicará y sabrá adaptar en cada instante, haciendo uso de distintos canales de comunicación, formas de organización, técnicas de enseñanza y estrategias en la práctica.

Para terminar no deben pasarse por alto los principios psicopedagógicos que impregnan la E.P.O. y la E.S.O. y que sitúan al sujeto que aprende como punto inicial del desarrollo, para ir construyendo Aprendizajes Significativos que lleven con el tiempo a un aprender cada vez más autónomo y que sitúe al profesor como mediador entre posibles conflictos a la vez de organizador de las actividades propuestas.

DE ANDRÉS, FERNANDO (1997) *La Evaluación de la Gestión de un Centro Deportivo*. Madrid, C.S.D. F.E.M.P.

DE ANDRÉS, FERNANDO (1985) *Política Deportiva Municipal. El Nuevo Papel de las Corporaciones Locales*. Madrid. C.S.D.

DELGADO NOGUERA, M. (1.991) *Estilos de Enseñanza en la E.F. Propuestas para una Reforma de la Enseñanza*. Granada. I.C.E. Universidad de Granada.

FERNÁNDEZ FRANCO, FJAVIER. (1.996) *Un Camino Imparable hacia la Gestión Indirecta en el Deporte. Jornadas Sobre la Dirección del Deporte en las Corporaciones Locales*. Ponencia. Madrid. F.E.M.P. C.S.D.

IBÁÑEZ, S. (1.995) *Sobre el Plan de Extensión de la Educación Física y del Deporte Escolar en los Centro Docentes no Universitarios. Informe Interno del Consejo Superior de Deportes*. No publicado. Madrid. M.E.C.

MOSSTON MUSKA (1978) *La enseñanza de la Educación Física. Del Comando al Descubrimiento*. Buenos Aires. Paidós.

Referencias bibliográficas

EXPERIENCIAS DE ENSEÑANZA CON MOSAICOS, FRACTALES Y LA BANDA DE MOËBIUS

**Pilar Hernando, Margarita Moya,
Víctor J. Barrera y Julio Oliva**



SUMARIO:

En este artículo los autores exponen una experiencia realizada en la E. U. de Magisterio Cardenal Spínola con la que se pretendía utilizar recursos y materiales no específicos de matemáticas para la enseñanza de la Geometría y la Aritmética. Se utilizaron para ello objetos de la vida cotidiana, como los azulejos de la Alhambra o cualquier tipo de mosaico, las obras de M. C. Escher, que permitieron desarrollar múltiples actividades, y algunos objetos matemáticos de uso poco común, que despertaron la curiosidad de los Alumnos (la banda de Moëbius y los fractales). Los resultados los puede juzgar el lector: los alumnos llegaron a diseñar mosaicos de gran calidad, como el que se incluye en el artículo.

SUMMARY:

In this article, the authors write about an experience that took place at "Cardenal Spínola" Teacher Training College. Some resources and material non specific to the area of mathematics were used in this experience for the teaching of Geometry and Arithmetic. Some every day objects such as Alhambra tiles any kind of mosaics, some of M.C. Escher's works which permitted the development of mutiple activities, were used together with less frequently used mathematical objects, thus attracting pupils' attention, (Möebius band and fractals). Results may be judged by the reader: pupils got to design high quality mosaics like the one this article includes.

Introducción

Esta comunicación presenta las actividades realizadas en la Escuela Universitaria de Formación de Profesorado de E.G.B. "Cardenal Spínola" de la Fundación San Pablo Andalucía-CEU de Sevilla, en 2º de la especialidad de Ciencias.

Se pretendía con ellas utilizar objetos geométricos presentes en la vida cotidiana y otros menos usuales, pero muy curiosos para el alumno, para enseñar ciertos temas de Matemáticas y elaborar nuevas actividades basadas en ellos para la Enseñanza Primaria. En particular se utilizaron los mosaicos, los fractales y la banda de Moëbius. Al mismo tiempo se incluyen las actividades que estos alumnos han propuesto para utilizar los mismos elementos en la enseñanza de alumnos de 2º y 3º ciclo de Primaria.

Mosaicos

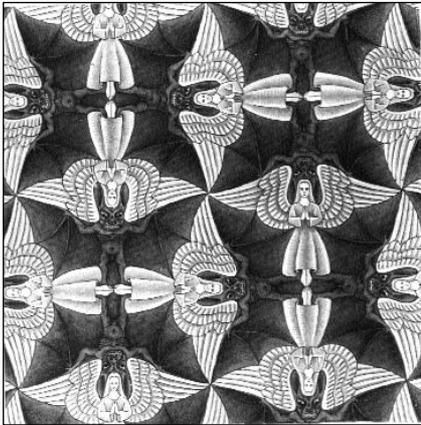
Los mosaicos son los objetos más cotidianos que utilizamos para nuestro estudio. No es nueva su utilización en el estudio de la Geometría, pero es curioso el partido que sacaron los alumnos a este material. Conocíamos las actividades que se realizan en torno a los mosaicos, en particular con los azulejos de La Alhambra de Granada o del Alcázar de Sevilla, y de hecho los utilizamos. Pero ampliamos el concepto de mosaico a cualquier recubrimiento "regular" del plano (que es la propia definición de mosaico), obteniendo los resultados que veremos a continuación. Comenzamos utilizándolos en el bloque de Geometría, pero pronto descubrimos -al mismo tiempo que nuestros alumnos- la posibilidad de abordar con ellos otras disciplinas matemáticas. Seguidamente detallamos los temas tratados.

Nuestra experiencia comenzó con el tratamiento clásico de un mosaico: el estudio de las simetrías, las traslaciones y los giros. Una vez desarrolladas las actividades en torno a estos temas, como el cálculo de los ejes y centros de simetría o la descomposición de los movimientos en productos de simetrías de ejes paralelos (traslaciones) o no paralelos (giros), presentamos los diecisiete grupos de isometrías con los azulejos de La Alhambra.

Concluidas estas actividades, los alumnos habían comprobado la posibilidad de recubrir el plano mediante polígonos regulares o figuras

-polígonos o no- con cierta regularidad. A continuación trabajamos la posibilidad de recubrir el plano con figuras no iguales entre sí, lo que nos dio pie a hablar un poco de Topología: ya estábamos definiendo los recubrimientos y las particiones. El siguiente paso fue el estudio de la posibilidad de un recubrimiento con figuras que tenían la misma forma, pero diferente tamaño. Con este problema se introdujo la teoría de las homotecias y las semejanzas. En este punto nos encontramos con que los alumnos ya no tenían el material para trabajar "tan a mano", pues los mosaicos, en general, tienen motivos de tamaño uniforme. Previendo esto, habíamos preparado una sesión de transparencias con los mosaicos de M. C. Escher que, además de fascinar a los alumnos, les facilitó la tarea con las homotecias. Fue entonces cuando ellos tomaron la iniciativa, descomponiendo todos los mosaicos para obtener la trama geométrica y la menor figura que se repetía indefinidamente (a la que llamaron "tesela", en honor a los mosaicos romanos). Además calcularon la razón de las homotecias en los mosaicos que iban disminuyendo continuamente.

Para terminar el bloque de Geometría, una vez visto que cualquier superficie podía ser recubierta regularmente, incluimos tres apéndices: uno que presentaba un recubrimiento del plano mediante figuras iguales, pero cuya disposición nunca se repetía (el recubrimiento de los "pollos Penrose"), uno para el cálculo de áreas por triangularización



Partición regular de la superficie para Ángeles y diablos,
lápiz, tinta china, tiza y temple, de M.C. Escher

y otro para presentar el "problema de los cuatro colores" (para lo que utilizamos los mosaicos de Escher). El primero y el último les parecieron más pasatiempos que problemas matemáticos.

Al final del bloque de Geometría, solicitamos que propusieran actividades que ellos pudiesen trabajar con los alumnos de Primaria utilizando los mosaicos. Entre otras, obtuvimos las siguientes:

- Reconocer y dibujar rectas paralelas y perpendiculares
- Dibujar y reconocer ángulos e identificar sus elementos
- Clasificar y reconocer las distintas clases de ángulos
- Construir polígonos mediante triangularización
- Identificar lados, vértices, diagonales y ángulos de un polígono
- Reconocer y distinguir polígonos regulares e irregulares
- Reconocimiento de ejes de simetría en figuras planas además de una amplia gama de actividades "interdisciplinarias" que no podemos enumerar aquí por falta de espacio (coloreado, proporción, formas repetitivas o geométricas en la Naturaleza, realización de puzzles, etc).

La Banda de Moëbius

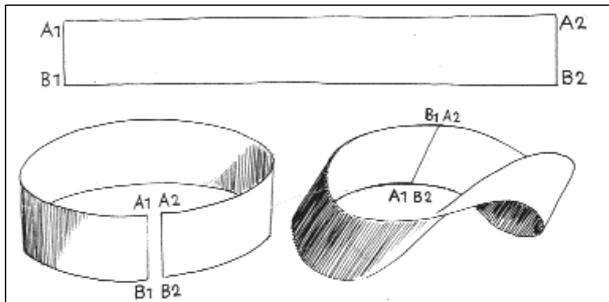
Presentada como una curiosidad de la Geometría espacial, no se utilizó para la enseñanza propiamente dicha de los alumnos de la Escuela. Dada la costumbre de pensar que todas las cosas son como las vemos -o como suponemos que son-, creímos que sería un buen ejercicio de "espíritu científico" plantearles ciertas cuestiones antes de ver los sistemas de referencia y la geometría espacial. Todos los temas tratados estaban en relación con las diferencias entre el espacio de dos dimensiones y el de tres.

En primer lugar se les presentó el relato de Planilandia, de Abbott, ya que no se puede ofrecer como lectura obligatoria, por estar agotado. Una vez conocida la historia¹ y resueltas las cuestiones sobre cómo se reconocen las figuras unas a otras, etc, se plantea qué vemos nosotros de los habitantes de Planilandia que no pueden ver ellos. Al descubrir que con el aumento de una dimensión lo que se pierde es "el interior", comenzamos a trabajar la Banda de Moëbius. ¿Cuántas caras tiene un cuerpo plano? ¿Cuántos bordes? Y si se deforma hasta que ya no es plano, ¿sigue teniendo dos caras? ¿Y cuántos bordes?

Construimos entonces una banda que, sorprendentemente, tiene una sola cara, un sólo borde y está en el espacio! Después se siguen una serie de actividades para descubrir las propiedades de la banda construida: al recorrerla una vuelta, la izquierda y la derecha se intercambian; al cortarla por la mitad se obtiene una sola banda, pero con dos caras; al cortarla a un tercio del borde se obtienen dos bandas engarzadas, una de Moëbius y otra con dos caras, etc. Esto aumenta la visión espacial del alumno o, al menos, le da mayor capacidad para aceptar la teoría de cambios de sistema de referencia, la geometría esférica, y todas las cuestiones que requieran el esfuerzo de no ver las cosas desde el punto de vista clásico.

Pero lo más curioso de esta experiencia fue la cantidad de propuestas didácticas que ofrecieron para sus futuros alumnos de Primaria:

- Desarrollo de los conceptos topológicos contrarios:
- Dentro-Fuera
- Detrás-Delante
- Arriba-Abajo
- Izquierda-Derecha
- Desarrollo del pensamiento lógico-matemático
- Reconocimiento del número de caras de un objeto
- Reconocimiento del número de aristas
- Reconocimiento de figuras simétricas especularmente además de actividades de tipo motor: pegar la banda, cortarla, manejarla en general, y relacionadas con las manualidades (posibilidad de coloreado).



Cómo se construye una cinta de Moëbius

Fractales

Una nueva curiosidad matemática que utilizamos en diversas partes del temario. Vistas anteriormente las diferencias sustanciales entre la dimensión dos y la dimensión tres, convencidos del abismo que se podía abrir entre ambas, les presentamos un nuevo objeto geométrico: una curva (que, por ser una línea, era unidimensional) que tenía la capacidad de rellenar el plano. Su primera reacción fue de incredulidad, hasta que desarrollaron a mano el algoritmo de la curva de Koch. Esto nos dio pie a utilizarlos en los temas que a continuación enumeramos.

En principio se utilizó para la definición de iteración como proceso repetitivo. Al ver que los segmentos utilizados tenían una longitud que iba decreciendo de forma similar siempre, pudimos estudiar la proporción, la razón y la escala (aunque para estos conceptos nos fue más útil el fractal de Sierpinski, pues se obtenían triángulos semejantes). Aprovechando que ya se habían estudiado los mosaicos, se hizo un estudio de las regularidades y simetrías que podían aparecer en este tipo de procesos, así como de la posibilidad de rellenar el plano con una curva (la de Koch) o de vaciarlo hasta disminuir su dimensión (mediante los triángulos de Sierpinski).

Con esto llegamos a la definición de dimensión pero no como la conocían (como el número de vectores linealmente independientes de una base del espacio), sino a la dimensión de homotecia del fractal: $D = (\lg a) / \lg (1/r)$. Fue así como conocieron las dimensiones fraccionarias o fractales.

En cuanto a otras actividades geométricas, se hizo el intento de calcular la longitud de la curva de Koch (es una curva de longitud infinita encerrada en un área finita) o el área del fractal de Sierpinski. Ello nos ayudó a introducir las sucesiones, el término general y el cálculo de límites, pues el cálculo de dicha longitud pasa por conocer el término general de los lados de la curva y el límite de su suma.

También se realizó alguna actividad en la asignatura de Didáctica de las Matemáticas, pues el triángulo de Sierpinski mantiene la estructura de los números poligonales, que constituyen un tema de dicha asignatura. Una última actividad consistió en tratar los dibujos de Escher que tienden al infinito como "fractales artísticos", lo que nos permitió realizar las actividades relativas a los cálculos de proporciones, regulari-



Trabajo final de José María Bando Núñez, alumno de 3º Curso de la Especialidad Ciencias de la E.U. de Magisterio Cardenal Spínola CEU

dades y simetrías sobre un material menos abstracto que las curvas o los triángulos. Para terminar se expusieron algunos casos de desarrollo de formas fractales en la Naturaleza.

En cuanto a las aportaciones de los alumnos para la Enseñanza Primaria, en algunos casos fueron unánimes, mientras que en otros no llegaron a perfilar sus propias ideas. Todos estaban de acuerdo en la posibilidad de trabajar los siguientes objetivos:

- Introducción del concepto de infinito (lo infinitamente grande o pequeño)
- Manipulación y reconocimiento de formas que se presentan en la Naturaleza
- Inclusión de conjuntos

pero no llegaron a desarrollar actividades para otros objetivos que proponían, como son la suma, el producto (ambos creemos que son necesarios para poder manejar operaciones con fractales), el concepto de número irracional y la Propiedad Arquimediana (nos pareció que escapaba del ámbito de Primaria, pero aun así no pudieron desarrollar ninguna actividad sobre los irracionales), y otras del mismo estilo.

Conclusión

No tenemos mucho que añadir. Nuestra conclusión es clara: estos objetos geométricos nos han facilitado el desarrollo de unos temarios que, a veces, el mismo profesor convierte en áridos o incomprensibles. Para nosotros ha sido una experiencia maravillosa, pues hemos ido descubriendo al mismo tiempo que nuestros alumnos, además de que hemos comprobado su capacidad de usar este material (como cualquier otro que se les ocurra en el futuro) para comenzar a desterrar el fantasma de las Matemáticas desde la Enseñanza Primaria y ayudar a que los niños (y los no tan niños) puedan, por fin, disfrutar de nuestra materia.

Nota

I. Planilandia es el relato de una esfera que visita un mundo plano, de sólo dos dimensiones.

CUENTOS TRADICIONALES ANDALUCES EN LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA DEL SIGLO DE ORO

Alejandro Gómez Camacho



SUMARIO:

La literatura española de los Siglos de Oro debe tener un papel en la enseñanza obligatoria, independientemente de la especialización del profesorado y de los intereses de los alumnos. Se ofrecen en este artículo orientaciones didácticas y textos para abordar con éxito una primera aproximación a la literatura clásica española, renunciando a esquematismos cronológicos y a la historia de la literatura como un fin en sí misma. El problema fundamental para la didáctica de la literatura clásica es sin duda el de la narrativa, porque nos enfrentamos a textos largos e indefinidos genéricamente. Tras analizar los géneros narrativos, se propone partir de los cuentos de transmisión oral en la literatura española del XVII que fueron recopilados por autores andaluces.

SUMMARY:

Spanish Literature of the Golden Age must be taken into account in obligatory education, apart from the specialisation of the teaching profession and the pupils' interests. Some didactic orientations and texts are offered in this article to be discussed as a primary study of Classical Spanish Literature.

The main problem for the didactics of Classical Literature is focused on the narrative one because we are facing long and generically undefined texts. After the analysis of narrative genres, we propose a start from the orally transmitted tales that were compiled in 17th century Spanish Literature by some Andalusian authors.

El papel de la literatura en los nuevos planes de estudio es ciertamente ambiguo. Lengua y literatura comparten un espacio común en el doble enfoque de la comunicación oral y escrita, la literatura es así parte de la lengua, y no una materia independiente, e incluso aparece ligada con los lenguajes no verbales de los medios de comunicación social. Por otro lado encontramos que el doble plano de la comprensión y la expresión que caracteriza la enseñanza de la lengua se aplica también a la literatura, con lo que aunamos la competencia lectora con actividades de creación literaria como una faceta más de la comunicación escrita.

Se supera por tanto un planteamiento que prima la información sobre la lectura, se abandona la sucesión cronológica de autores propia de una literatura historicista y diacrónica, ya no tenemos una visión restringida de la asignatura asociada al concepto dieciochesco de buen gusto que convierte a la lectura en algo excluyente y minoritario.

Ahora se trata de aumentar la competencia lectora de textos literarios, atendiendo a los gustos y peculiaridades de los lectores. Se sustituye la información por la formación, abandonando el esquematismo cronológico de las historias de la literatura (que solo se justificaban en un absurdo afán de exhaustividad) en favor de una división genérica de la asignatura (narrativa, poesía y teatro, e incluso otros géneros). El comentario de texto deja paso a los talleres de lectura y de creación literaria, y la literatura oral vuelve a entrar en nuestras aulas.

Nada que objetar: los profesores de literatura hace años que primábamos la competencia lectora sobre la historia de la literatura.

¿Este nuevo planteamiento implica que los alumnos que terminen la educación obligatoria podrían ignorar nuestra literatura clásica? ¿Acercarnos a nuestra literatura del Siglo de Oro implica volver a un planteamiento historicista y diacrónico (porque desde luego no se ajusta a la división en tres géneros)? ¿Es posible trabajar la competencia lectora en obras clásicas españolas, renunciando al comentario de textos fragmentados? ¿Es compatible la literatura áurea con la tradición oral?

Consideramos que la literatura española del Siglo de Oro es a la vez el punto de partida y el de llegada de cualquier lector competente en castellano, y se ajusta, aunque aparente lo contrario, al enfoque de la literatura que sugieren los nuevos planes de estudio.

Uno de los aspectos más problemáticos de la didáctica de la literatura española es el que se refiere a la enseñanza de la literatura del período barroco, que por su enorme amplitud y complejidad requiere a menudo una especialización de la que el profesor carece.

Será necesario realizar un esfuerzo muy importante de síntesis desde un conocimiento profundo de nuestra literatura áurea; y sintetizar no significa mutilar ni resumir, sino seleccionar creativamente aquellos textos y conceptos que inviten al alumno a comprobar que la literatura del siglo XVII solo defrauda a aquellos que no se la merecen.

Partimos por tanto de alumnos con escasa formación literaria y humanística, que no van a volver a tratar de esta materia en posteriores estudios de especialización, y con los que podremos ocupar unas pocas horas de clase.

Desde un primer momento habremos de renunciar a realizar paralelismos estériles con la periodización que generalmente se admite en las artes plásticas y a establecer una ruptura entre el renacimiento y el barroco, porque la continuidad de la literatura española de esa época es mucho más evidente que las distinciones que se puedan proponer; si hay un siglo que presenta una evolución compacta y fácil de seguir es el que resultaría de la suma de la segunda mitad del XVI con la primera del XVII.

Definiremos por tanto el barroco como el arte que genera la sociedad española del siglo XVII, y la literatura barroca española no es sino la que se escribe en nuestro país durante el Seiscientos. La completaremos con un cuadro breve pero completo en el que figuren los autores y las obras más representativos del siglo, y que nos permitirá prescindir en lo sucesivo de esos autores que es necesario conocer, pero cuyos textos no nos van a ser útiles en nuestro empeño. De esta manera podremos caracterizar la literatura del barroco como una continuación de la del siglo anterior, ninguno de los rasgos que vamos a estudiar representan en sentido estricto una novedad; tan solo hay dos figuras monumentales que se caracterizan por una originalidad esencial, que les diferencia tanto de los autores del renacimiento, como de los de su propia época o de los siglos venideros: Miguel de Cervantes y Luis de Góngora.

Ya sabemos que el barroco no es más que la expresión de una sociedad en crisis. Para caracterizar su literatura, dado que vamos a descubrir el barroco sobre textos muy dispares, será indispensable introducir conceptos de la retórica barroca. Cualquier prejuicio contra el *ars bene loquendi* solo puede nacer del desconocimiento; en muchas ocasiones la retórica es más útil y más clara que los algunos conceptos críticos imprecisos y ajenos al siglo que nos ocupa.

En rasgos generales la retórica se divide en dos ámbitos esenciales. Por un lado la disposición, que estudia y facilita el proceso de la comunicación, analiza cómo se estructura el texto literario y atiende a lo que podríamos definir como la relación entre el autor y el lector a través de la obra literaria. Indisolublemente ligada a la disposición, como dos caras de la misma moneda, encontramos la elocución, que se ocuparía de la presentación de la obra literaria y cuya misión sería mostrar de una forma novedosa contenidos que son perfectamente conocidos para el espectador. Los alumnos estarán muy familiarizados con las comedias que asolan nuestras pantallas: la disposición sería la que cuida de la sucesión de planos y secuencias, mientras que la elocución logrará la misión imposible de que nos llegue a cautivar una historia mil veces repetida, que además carece a priori del más mínimo interés.

La literatura barroca se caracteriza por una preocupación dominante por la elocución. Muchas posibilidades que ofrece la elocución para captar al lector o al espectador, y obligarle a reír, a temblar de miedo, o a experimentar intensamente determinados sentimientos y sensaciones; los escritores españoles del XVII prefieren casi siempre insistir en uno de los cuatro caminos que les ofrecía la *elocutio* clásica: el adorno. Evidentemente las posibilidades de adornar una obra literaria son ilimitadas, unos prefieren los tropos y figuras, otros juegan a hacer aparentemente fácil lo que encierra grandes dificultades; éste trae términos que solo unos pocos entienden, aquél cuenta en pocas palabras complicadas historias que solo podrán recordar algunos; aquí se deleitan con riquísimas descripciones de cosas insignificantes mientras que más allá el juego consiste en connotaciones simbólicas patrimonio de unos pocos. Nada de esto es nuevo, pero nunca se hizo con tanta maestría y tanta dificultad.

Todos estos planteamientos han de llevar al alumno a la conclusión de que la literatura barroca es la que se escribe en el siglo XVII, luego es tan variada como heterogénea era la España de la época. Además esta literatura se concibe como un juego: se nos ofrece disfrutar con los adornos variopintos que se distribuyen por doquier, y además se nos invita a descubrir lo que se ha ocultado bajo esos adornos, sean del tipo que sean. Nosotros podemos jugar en el nivel de dificultad para el que nos sintamos capacitados, y cuanto mejor juguemos, obtendremos un premio mayor. No nos queda más que seleccionar algunos textos, saltar tres siglos y atrevernos a jugar con los que fueron hombres como nosotros; cada cual lo hará con la profundidad que prefiera, porque para todos hay una satisfacción oculta. Como vamos a trabajar con pequeños textos, no podemos ocultar a nuestros alumnos el nombre de la obra más difícil, la que nos obliga a emplearnos más a fondo en el juego, pero que encierra por añadidura un tesoro del que solo los más osados se harán acreedores: el Quijote.

La lírica española del XVII ofrece una enorme cantidad de ejemplos que nos servirían para ilustrar qué fue la poesía barroca española. Nosotros proporcionaremos a nuestros alumnos el texto de cuatro o cinco poemas barrocos cuyo contenido y estructura permitan trabajar con ellos con cierta rapidez. En todos los casos partiremos de una revisión del léxico que pueda presentar alguna dificultad, procurando no cerrar posibles interpretaciones personales y creativas de los textos, pero demostrando que el sentido literal de un poema barroco es único, y es necesario descubrirlo. Un espléndido ejercicio de sintaxis será devolver oralmente en clase el orden lógico de la lengua a los hipérbatos. Si encontramos términos polisémicos que no se aclaren por el contexto o pasajes que no ofrezcan una lectura inequívoca desecharemos el poema por imperfecto.

Una vez entendido el poema en su literalidad, que sería el menor grado de dificultad con el que se puede jugar a leer un texto barroco, no nos queda más que ir identificando los adornos que se han ido colocando para sorprendernos y los mensajes que se nos han ocultado en una primera lectura. Desde luego renunciamos a realizar un comentario de texto estructurado y a rastrear recursos y figuras; y sobre todo evitaremos incorporar al poema tópicos que no se apoyen textual-

mente en el poema. Vamos realizando lecturas sucesivas y cada vez más sofisticadas del mismo texto, y solo nos sirve lo que descubrimos como lectores. Poco a poco irán aflorando los mecanismos que se utilizaron para construir el poema, y a los que iremos dando los nombres que les concede la retórica clásica simplemente para poder denominarlos, no como una lista de tropos y figuras que se han explicado en abstracto.

La "Oda al Guadalquivir" de Medrano, los veintiocho primeros versos de la canción V de Carrillo y Sotomayor, la silva X "A la rosa" de Francisco de Rioja, y el soneto "Mientras por competir con tu cabello" de Góngora bastarían para crear en el lector una idea suficiente de lo que fue la lírica española del XVII.

No debemos olvidar que el teatro (y en especial el teatro clásico español) es para verlo representado, no para leerlo; por eso el mejor ejercicio sería asistir a una representación de teatro clásico o, en su defecto, ver una grabación en vídeo de la representación teatral de una obra de Lope, Tirso o Calderón. En general deberíamos evitar las adaptaciones televisivas y cinematográficas basadas en textos clásicos: el profesor deberá evaluar cuándo el lenguaje de las imágenes distorsiona e impide llegar al espectador al texto oral de la obra de teatro. Un ejemplo de la conjunción ideal del lenguaje de la imagen en movimiento con el texto literario sería la versión cinematográfica de *El perro del hortelano* de Lope; personalmente creo que seguimos viendo teatro, pero apuntalado en una nueva historia paralela y complementaria a la verbal, narrada esta vez con imágenes. En su defecto, disponemos de un texto que se ajusta espléndidamente a nuestras necesidades: una lectura dramatizada de la jornada segunda de *La vida es sueño* de Calderón. Una breve introducción a las características de la escenografía y los sofisticados decorados de la época, que permitan a los improvisados actores y a los espectadores hacerse una idea de cómo podría ser una representación teatral en 1635. Luego con una reflexión sobre la función del teatro barroco en la sociedad de la época, siempre apoyada en el texto que se ha leído, y un análisis de los mecanismos con los que se pretende impresionar al espectador, completarán una visión suficiente del teatro de la época.

El problema para aproximar la literatura clásica a alumnos con poca competencia lectora (por edad o formación) está en la narrativa. La aproximación directa a las grandes novelas del siglo de oro es muy compleja, y con frecuencia fracasa: los nuevos lectores no llegan a la conclusión de que están ante obras divertidas y próximas.

Una opción es partir de fragmentos con autonomía narrativa dentro de la novela. Pongamos un ejemplo con el Quijote. Puesto que a priori hemos evitado la exhaustividad de la historiografía de la literatura en beneficio de una síntesis de conceptos y una selección de textos que orienten a un lector poco experimentado en la selva literaria del siglo XVII español, no se justifica eludir el Quijote porque no podemos exigir a nuestros alumnos que lo lean obligatoriamente. Sin ocuparnos del Quijote es imposible entender la literatura barroca española. Bastará una breve introducción a la obra de Cervantes, que aclare los problemas textuales que puedan desorientar al lector que se acerque por primera vez a la obra, y una exposición suficientemente pormenorizada de los episodios que se van sucediendo, quizá completado por un esquema de la estructura simétrica de las dos partes de la obra. Después nos limitaremos a leer en clase cómo don Quijote y Sancho deciden salir juntos (I, VII), la penitencia de don Quijote en Sierra Morena (I, XXV), el durísimo episodio de Clavileño (II, XLI) y la muerte de don Quijote (II, LXXIV). Un análisis superficial de las contradicciones que muestran los personajes en estos cuatro capítulos, y una lectura profunda de todo lo que escribe Cervantes en esos breves pasajes bastarán para orientar una lectura futura de la novela. Si nos faltase tiempo, bastarían los dos episodios centrales para orientar eficazmente el resto de la novela.

Nosotros proponemos otro camino: partir de relatos breves, una opción muy frecuente cuando hablamos de textos medievales o de la literatura posterior al XVII. En nuestro caso proponemos la literatura de transmisión oral en el siglo de oro: los cuentecillos y chistes tradicionales; concretamente los cuentos de la tradición oral sevillana del siglo XVII.

Las ventajas de estos textos son evidentes:

- Se trata sin duda de literatura clásica española, con una enorme variedad temática y formal.

- Satisfacen la exigencia de los currículos oficiales en lo referente a la literatura paremiológica y tradicional, y en la reivindicación de la literatura oral de la propia Comunidad.
- Por su propia naturaleza, estos textos se prestan a la reelaboración creativa escrita y por supuesto a volver a ser transmitidos oralmente.
- Una parte importante de estos textos orales andaluces están editados y son de fácil acceso (en ediciones de M. Chevalier, B. Chenot para los cuentos de Arguijo, y mía para los cuentecillos de J. de Robles y de P. Farfán).

Los cuentos tradicionales andaluces del siglo de oro.

Partiendo de la diferenciación ciceroniana entre *fabella* y *dictum* podríamos distinguir dos de los valores fundamentales del término cuento en el Siglo de Oro: Por un lado está el cuento como sinónimo de chiste, facecia y fábula (cuento-apólogo o cuento-chiste, según su contenido). Frente a esta acepción, el término cuento designa en los siglos XVI y XVII otro género narrativo completamente diferente, sinónimo del italianismo novela. Se distinguía perfectamente en el Siglo de Oro entre la narración extensa (se llamase cuento, historia o novela) y otras narraciones muchos más breves, con un esquematismo característico.

No se atiende por tanto al carácter jocoso o ejemplar del argumento, ni a si los sucesos se exponen como ficción o realidad, sino al desarrollo narrativo con que se presenta la historia. A nadie le podrá parecer que las *Novelas ejemplares* y el *Sobremesa y alivio de caminantes* pertenecen a un mismo género, por más que novela y cuento designasen indistintamente a dos géneros diferentes.

No obstante, lo más frecuente es que cuento designase en el Siglo de Oro una narración breve que abarcaba desde el dicho y el refrán hasta el chiste o la facecia.

Distinguiremos en primer término tres géneros diferentes: el cuentecillo, la facecia y el dicho. La morfología del cuentecillo ha sido perfectamente estudiada por M. Chevalier en sus *Cuentos españoles de los Siglos XVI y XVII*, a partir de tres características fundamentales: brevedad, jocosidad y oralidad, prescindiendo por tanto de cualquier intención didáctica. Por su parte Soon analiza el cuento risible en *Haz y*

envés del cuento risible en el Siglo de Oro, caracterizado por la brevedad y generado para provocar la risa, y que en la época se denominó facecia, conseja, patraña, cuento, cuentecillo o fabliella (este último término es el que prefiere el autor).

Cuando hablamos de la oralidad de estos cuentos nos referimos lógicamente a la estructura interna de la narración, independientemente de que estos cuentecillos alcanzasen efectivamente difusión oral, o fuesen tradicionales e incluso folclóricos. El carácter oral de estos cuentos reside en que estaban concebidos para ser dichos, a pesar de que en muchos casos su difusión fuese exclusivamente escrita.

En el plano teórico podemos diferenciar entre el cuento breve risible y la facecia, aunque en la práctica (los cuentos andaluces del XVII son buen ejemplo de esto) es muy difícil separar con claridad una facecia de un cuento o un chiste. Podemos definir el cuentecillo risible como un relato breve que basa su efecto cómico en la narración de una historia graciosa. Frente a este cuentecillo la facecia se estructura sobre el dicho ingenioso, que es el que provoca la risa, muy parecida por tanto al chiste que depende de la cómica ocurrencia de uno de los personajes. A nadie se le oculta que sobre muchos textos de nuestro Siglo de Oro, entre los que desde luego se cuenta el *Culto*, esta distinción carece de utilidad.

Es necesario distinguir entre cuentos tradicionales y folclóricos; entre los que alcanzaron difusión oral y tuvieron cierta pervivencia como tradicionales, y los cuentos que no se incorporaron a la tradición.

El cuento tradicional es un relato breve, de tono familiar, de intención jocosa, en general de forma dialogada y de aspecto realista. No hay por tanto diferencia apreciable entre un cuento que fue tradicional y el que no alcanzó esa difusión. Nosotros consideraremos tradicionales los cuentos que en distintas versiones presentan variantes en su localización geográfica, en la identidad de los protagonistas o en elementos del relato, acomodados por tanto a los gustos de públicos diferentes. Esto demuestra que se transmitieron oralmente el tiempo suficiente para adquirir la variedad característica de la literatura tradicional.

El cuento folclórico aparece en un ámbito geográfico mucho más extenso que el tradicional, y permanece vivo en la tradición oral. Este

es el elemento distintivo del cuento folclórico: que se ha recogido directamente de la tradición oral en la que sigue vivo, mientras que el cuento tradicional se nos ha conservado en una fuente escrita aunque en un tiempo se transmitiese oralmente.

La tradición sevillana en Siglo de Oro

Es por tanto posible analizar una tradición sevillana de cuentos o, si se prefiere, reunir una colección de cuentos que fueron tradicionales en determinados círculos de la ciudad durante el Siglo de Oro, en lo que no sería sino una faceta más de la erudición y la actividad cultural de los humanistas y los poetas sevillanos de los siglos XVI y XVII.

No hay ningún factor que nos permita distinguir como sevillanos los cuentecillos que recogen una serie de humanistas aficionados a los chistes en la ciudad, a no ser una referencia geográfica que no implica una caracterización diferenciada de otros cuentos tradicionales en un ámbito geográficamente distinto.

En autores sevillanos del Quinientos encontramos los antecedentes inmediatos de estos coleccionistas de cuentecillos, facecias y chistes, tan abundantes en la ciudad durante el primer tercio del siglo XVII. No hay duda de que el trabajo de los paremiólogos fue uno de los vehículos esenciales en la difusión de los cuentecillos, tradicionales o no. Desde Francisco de Espinosa a Correas y Luis Galindo los refranes se glosan o se ilustran con cuentos más o menos esquemáticos, que explican el refrán o la frase proverbial.

En la *Filosofía vulgar* de Mal Lara se recogen nada menos que treinta y cuatro chistes y cuentos jocosos, de la más variada procedencia, algunos de los cuales habían de ser tradicionales en la Sevilla de 1568 (*Esto parece al que cayó y le dixerón: Dios sea con vos. Respondió levantándose: No es menester, que ya estoy levantado*). No olvidemos que Mal Lara realiza una colección de chistes en su refranero comparable al *Liber facetiarum* de Luis de Pinedo, y con más cuentos jocosos que *El culto sevillano* de Juan de Robles.

En el siglo XVI se convierten en recopiladores de facecias y cuentos los autores de silvas y obras misceláneas. Es notable el ejemplo del autor del *Floreto de anécdotas y noticias diversas que recopiló un fraile dominico residente en Sevilla* a mediados del siglo XVI

El antecedente más notable del grupo de sevillanos que a comienzos del Seiscientos recopilan cuentecillos es, junto a Mal Lara, Pedro Mexía. En los Coloquios se recoge gran cantidad de chistes y cuentos. La continua aparición de nuevos interlocutores en cada diálogo propicia el empleo de facecias y cuentecillos en el discurso natural de la conversación. Uno de los ejemplos que recoge Mexía de la tradición oral es el siguiente:

Tenía un caballo overo muy singular, y un pajecillo que quería mucho, enfermos; y estando jugando entró a deshora un criado suyo y díjole: - Señor, el caballo overo se murió, y el paje se está muriendo. Respondió sin más pasión: - Pues que así es, decidle al muchacho que se dé prisa, y irse ha cabalgando.

En el siglo XVII encontramos un grupo de sevillanos que se preocupan por recoger cuentecillos y chistes que circulaban diariamente por las conversaciones de la ciudad: Juan de Pineda, el poeta Juan de Salinas, el Obispo don Juan de la Sal, Juan de Robles, Juan de Arguijo, y por supuesto el racionero Porras de la Cámara en su celeberrima miscelánea. De los cuatro últimos sabemos que se conocieron y se trataron, mientras que todos ellos presentan coincidencias con las colecciones de los otros.

Mención aparte merece el agustino Fray Juan Farfán. Puesto que los cuentos pertenecen básicamente a la literatura de transmisión oral, podemos contarle entre los creadores y recopiladores de chistes, cuyas agudezas se coleccionaron en un manuscrito que poseía Robles, o fueron difundidas por el propio Farfán entre los autores que recogen sus chistes, de los que fue estrictamente coetáneo.

Importancia excepcional en esta serie de recopiladores de chistes y cuentecillos tuvo sin duda el licenciado don Francisco Porras de la Cámara, con su famosísimo código compuesto para el recreo del Arzobispo de Sevilla don Fernando Niño de Guevara.

Según la tradición crítica, el contenido de la Miscelánea destinada a Guevara se compondría de sucesos fabulosos, cuentos festivos, cartas jocosas, agudezas y dichos, sentencias graves, elogios poéticos, relaciones y tres novelas breves: *La tía fingida*, *Rinconete* y *Cortadillo* y *El*

celoso extremeño, de Miguel de Cervantes. En la más pura tradición del humanismo renacentista encontramos reunidos y confundidos facecias, cuentos, chistes, apotegmas, adagios, sentencias, epístolas jocosas, relaciones y novelas. Dejando a un lado las novelas cervantinas del códice, la Miscelánea de Porras, en sus dos terceras partes, se constituía en una importantísima colección del tipo de literatura jocosa al que nos venimos refiriendo.

La colección más importante de cuentos recopilada por el grupo de sevillanos que en las primeras décadas del XVII se interesaron por este tipo de literatura es sin duda alguna el manuscrito 19.380 de la Biblioteca Nacional de Madrid, titulado *Cuentos muy mal escritos que notó don Juan de Arguijo*.

Los estudios de Maxime Chevalier no dejan lugar a dudas sobre el papel que desempeñó Arguijo en esta colección: los notaba, es decir, los recogía de la tradición oral, sin que en ningún caso quepa suponer que los inventaba de su propia minerva. Un cuento sin duda tradicional, puesto que aparece con variaciones en Juan de Robles, sería:

Rescató un fraile de la Merced en Berbería un número de cristianos por varios precios: quién por trescientos, quién por quinientos. Entre ellos venía un mozo recio, de buen talle, cuyo rescate había llegado solo a sesenta ducados, de que los demás cautivos se admiraban y le preguntaban la causa de su buena dicha. Él, con muy ruin habla y con peores razones, comenzó a blasonar de que se había fingido mudo y sordo: con que, desesperado el moro, su señor, le había dado por sesenta ducados.

Dijo entonces uno de los que estaba oyéndolo:

- ¡Pardiez, que os echasteis a perder, porque si hablareis os diera por veinte, y aun por menos!

El beneficiado Juan de Robles, natural de San Juan del Puerto, recoge en *El culto Sevillano* una gran cantidad de cuentos tradicionales, como el divertidísimo cuentecillo en el que una dama sube "a coger higos en una higuera con unos chapines de diez o doze" o como este:

Porque no me suceda lo que a cierto maestro de latinidad, que tenía un discípulo hijo de un labrador a quien se le pegava mui poco de estudio, no enbargante que havía tantos años que andava en él

que estava ya más que medianamente barbado. Llegó pues el padre al Maestro un día, i pidióle con encarecimiento que le dicesse si su hijo aprovechava de forma que se pudiesse tener por bien enpleado lo que se gastava con él, o si se despendía en vano la hazienda. El Maestro pensando que era verdadera su senzillez, desengaño de que era perdido todo lo que gastava con su hijo, porque no se acomodava bien a aprender, i aconsejóle que lo acomodasse antes que entrasse más en edad a la labor del campo, donde ganasse lo que en el estudio perdía. Vinose el labrador a Casa i sentóse a comer con su muger i dos hijas i el licenciado en cabecera de mesa, i después de haver comido un buen rato callado i cabizbaxo, alzó la cabeça i díxole: "Mochacho, ¿has hecho algo al Jodío de tu maestro?". El licenciado respondió que no se acordava de haverle dado ninguna pesadumbre. "¿Pues cómo (replicó el padre) me dixo denantes que no eras para el estudio, i que te quitase dél i te echasse al campo?". En oyendo esto el licenciado i su madre i hermanas, dieron (como dizen) sobre su cuerpo del pobre maestro, de manera que llegó a sus oídos la ponçoña que las víboras pisadas con el agravio vertían. Con que quedó escarmentado para adelante, i aconsejando a todos que no les aconteciesse tal, sino que dexassen a cada uno en el consuelo de su engaño.

También en *El culto sevillano* encontramos este delicioso cuento folclórico, que Juan de Robles adapta a sus lectores, haciendo partícipes a personajes famosos de la época. Es esta reelaboración de los cuentos tradicionales la que pueden utilizar nuestros alumnos para acercarse a la narrativa del Siglo de Oro:

Como se dize de aquel Rei que, sabiendo por este camino que su hijo había de ser muerto por un león, lo encerró en un castillo, i para su entretenimiento le hizo pintar por las paredes mucho bosque i montería, entre que estava un león entre otros animales. Melancólico el pobre Príncipe de verse así oprimido, i enfadado con el león como causa de su clausura, dióle una puñada en la cabeça, en que estava hincado un clavo con que se hirió la mano, i murió de la herida. Aunque no havemos menester para esto cuentos, quizá fabulosos, pues sabemos que hubo en esta Ciudad una persona tan docta como grave, que supo por la figura de su nacimiento que había de morir de achaque de un sereno, con que se previno

*usando siempre vestidos de Invierno, durmiendo en alto con tapi-
cerías, encerrándose al Sol puesto i trayendo un bonete de lienço, i
otro de grana, i otro de tafetán, sobre que se ponía la gorra que se
usava en aquel tiempo. Sucedióle que una noche le entraron ladro-
nes a robar, salió tras ellos desabrigado, i pasmándose, murió. Lo
cual por ventura no le sucediera si no se hubiera habituado a tanto
i tan continuo abrigo.*

Desde estos ejemplos es fácil progresar a la lectura de alguna nove-
la ejemplar, (*Rinconete y Cortadillo* en este contexto), y de ahí a la gran
novela del XVII.

En conclusión, podemos afirmar que los cuentos tradicionales y
folclóricos del siglo de oro son una excelente vía para aproximarse a
nuestra narrativa clásica, pasando del chiste al cuento oral, y de estos
a la novela breve y a la novela extensa. La existencia de un grupo de
escritores andaluces que recogieron en el XVII los cuentos de trans-
misión oral (fuesen o no tradicionales o folclóricos) permite aproximar
a la literatura clásica a los alumnos, quizá desde facecias y chistes que
continúan vivos en nuestra tradición. Facilitamos así el acceso a los tex-
tos más complejos y más importantes de nuestra literatura áurea: la
novela picaresca y la novela cervantina.

Bibliografía

- CHENOT, B. y CHEVALIER, M. (eds.), *Cuentos recogidos por Juan de
Arguijo y otros*, Sevilla, Diputación Provincial, 1979.
- CHEVALIER, M., *Cuentecillos tradicionales en la España del Siglo de Oro*,
Madrid, Gredos, 1975.
- CHEVALIER, M., *Folklore y literatura. El cuento oral en el Siglo de Oro*,
Barcelona, Crítica, 1978.
- CHEVALIER, M. *Cuentos españoles de los Siglos XVI y XVII*, Madrid,
Taurus, 1982.
- ROBLES, J. *El Culto Sevillano*, ed. de Alejandro Gómez Camacho,
Sevilla, Universidad de Sevilla, 1992.
- SOON, A. C., *Haz y envés del cuento risible en el Siglo de Oro*, London,
Tamesis Books, 1976.

OTRO ECLIPSE DE LA POESÍA

Juan Andivia Gómez



SUMARIO:

El autor compara el esplendor de la poesía y los poetas en el reinado de al-Mutamid de Sevilla y su posterior decadencia con "otro eclipse" -el del último cuarto de este siglo- en el que, según su opinión, la poesía no tiene el valor de antaño y los poetas son considerados seres extemporáneos. Reflexiona sobre la situación actual, analiza las posibles causas, sugiere los pilares donde cimentar una educación de la sensibilidad poética y aboga por la recuperación del prestigio de la poesía en la escuela y en la sociedad.

SUMMARY:

The author compares the splendour of poetry and poets who lived during the reign of Al Mutamid and the later decadence with the "other eclipse" -the one from the last quarter of this century- in which, according to his opinion, poetry has no old time value and poets are considered as non time human beings. He also reflects on the current situation, analyses possible causes, suggests the basis for an education in poetic sensibility, and pleads for the recovery of the prestige of poetry in school and society.

I. Primer eclipse

Cuentan que con al-Mutamid fue Sevilla el paraíso de los poetas. Ya, en la dinastía fundada por Abu-l-Qasim, se había compuesto la primera de las antologías arábigoandaluzas que han llegado a nosotros, titulada *Al Badi fi wasf al-rabi* ("Libro peregrino que trata de la descripción de la primavera")¹. En tiempos de al-Mutamid existía una casa especialmente destinada a los poetas, que equivaldría a lo que hoy se ha dado en llamar -se ignora si con acierto- "Academia". Los poetas eran recibidos por el soberano un día por semana (quizá el lunes) y recitaban sus composiciones en una cátedra o tribuna. El monarca los valoraba e incluso los hacía subir o descender, según *sus méritos* en una especie de escalafón. Existía, pues, una "Corporación" de poetas subvencionados.

No se tratará ahora sobre si escribir para el poder es bueno o malo, aunque bien es sabido que cada vez que el arte ha dependido de la oficialidad, la calidad ha estado también subordinada a otros intereses no literarios. En esta situación concreta en la que Sevilla era la Meca de las Letras y los peregrinos no sólo pertenecían al territorio peninsular sino que venían de otros muchos puntos -como los normandos que ocuparon Sicilia o los beduinos árabes-, parece constar que la oficialidad perseguía únicamente objetivos artísticos. No obstante, se comenta que el rigor crítico del gran mecenas hacía desistir a muchos versificadores y animaba a los auténticos, ya que los recién llegados eran sometidos a pruebas como las de completar versos iniciados por el propio al-Mutamid y, si el resultado era técnicamente aceptable, el forastero era obsequiado con un gran regalo e incluso tomado a su servicio. Los poetas estaban protegidos y eran muy valorados en esta corte.

Pero nada en este mundo es eterno (¿tampoco la poesía?) y hacia 1091 el soberano y su esposa deben partir hacia el destierro. Ibn al-Labbana transmite así la impresión de ese momento:

*Jamás olvidaré la amanecida
junto al Guadalquivir, cuando en las naves
estaban como muertos en sus fosas.
La gente se apretaba en las riberas
mirando aquellas perlas que flotaban
sobre los blancos lechos de la espuma.*

*Descuidadas las vírgenes, los velos
destapaban los rostros que, cruelmente,
más que los mantos, el dolor rasgaba.
Cuando llegó el momento, ¡qué tumulto
de adioses!, ¡qué clamor el que a porfía
las doncellas lanzaban y galanes!
Partieron, con sollozos, los bajeles,
como la caravana perezosa
que arrea con su canto el camellero.
¡Ay, cuánto llanto se llevaba el agua!
¡Ay, cuántos corazones se iban rotos
en aquellas galeras insensibles!²*

Aquella mañana era un momento excepcional en el Islam español ("Dios decidió mi muerte en Sevilla, / y allí se desbaratará mi sepulcro para la resurrección"³) Con al-Mutamid desaparecía nada menos que la verdadera civilización arabigoespañola.

El tiempo revelará que la ciudad que mimaba a los poetas se convertiría en un lugar inhóspito para ellos. La ciudad donde el más leve acontecimiento, la menor alegría o el dolor más pequeño se revestían de una forma poética y eran cantados los sentimientos y las hazañas con el lenguaje propio del reino -que consistía en las más bellas composiciones literarias-, se había desvanecido.

Dozy, en su famosa *Historia*⁴, pinta la nueva situación de España con estos rasgos tan negros: "La nueva teocracia almorávide, sólo comparable a la visigoda; el absoluto predominio de los alfaquíes; la decadencia de las letras andaluzas y la amargura de los poetas y filósofos, condenados a enmascarar sus sentimientos o a declararlos en sátiras subrepticias y a padecer hambre; la cerrazón intelectual de los teólogos en boga; el auto de fe de los libros de Argel; la persecución de judíos y mozárabes, que modificaba de raíz el viejo sistema de convivencia; el fracaso del nuevo Estado en punto a conservar el orden, tener a raya a los cristianos, rebajar los impuestos y acrecer la prosperidad pública; la corrupción y cobardía de los improvisados jefes, contagiados de la civilización andaluza y sometidos a las mujeres de la corte; la rebelión de los españoles y su entrega a los Almohades"⁵. (A

pesar de las posibles coincidencias con otras épocas, Dozy describe la España de finales del siglo XI).

La ciudad que al-Mutamid había convertido en un paraíso era ahora un infierno; el oasis intelectual se había convertido en un desierto y el mercado de la poesía, antes floreciente, carecía de postores. Sevilla y los poetas no se llevaban bien.

Durante años persistió el desencuentro, aliviado quizá por la resistencia de Córdoba que, tardíamente, siguió apoyando el reino omnipotente de la palabra.

En 1147 desembarcaron los Almohades en España. Con la desaparición de los almorávides se cierra el primer eclipse de la poesía en Sevilla. De nuevo la ignorancia se excluye de la corte y los nuevos califas y príncipes celebran audiencias poéticas, discuten de métrica y amenizan con controversias intelectuales sus veladas de palacio.

El río es ya el gran protagonista. Se llegó a decir que el Guadalquivir parecía "un Nilo sin cocodrilos". Se cuenta que en él no faltaba nunca la alegría, ni los músicos y que, al caer la tarde, se poblaba de barcas y en ellas se discutía de gramática o iban los muchachos tocando el laúd. Y se pescaba y se reía y se componían los zéjeles que azorarían a las mujeres de Triana. Cuentan que Ibn Sahl, el mejor poeta de la época, se ahogó en el Guadalquivir "para que la perla volviese a su patria".

Esta delicada Sevilla, reconciliada al fin con los poetas, fue la que conquistó Fernando y la que vio todavía alzarse las iglesias góticas entre las casas y palacios musulmanes.

Los siglos venideros fueron testigos de otro mecenazgo, el que la Iglesia ofrecía a los mejores -y únicos- poetas del momento. Ya no se escribía con hermosa caligrafía, a caballo entre la belleza puramente gráfica y el contenido escondido en trazos misteriosos, ahora el vehículo era un idioma neonato, que se bautizaría con el nombre de "castellano". De ese patronazgo surgirían Gonzalo de Berceo, Juan Ruiz y muchos otros autores anónimos; y de la nobleza -la versión mundana del poder-, nacerían Alfonso X, don Juan Manuel, el canciller Pero López de Ayala, Jorge Manrique, Juan de Mena, el Marqués de Santillana, etc.

En un amplísimo período de tres siglos, los nombres de al-Mutamid, Ibn Zaydún, Ibn Ammar, Ibn al-Labbana, Abú Ishaq, Ibn

Zamrak, Ibn Quzman y tantos otros dejarían paso a los que, con la cultura y los sentimientos de la nueva realidad social, iban preparando el camino para los siglos posteriores, el XVI y el XVII, donde todo el territorio nacional se convertiría en la nueva casa de los literatos en los llamados siglos de oro.

No es momento de hacer un recorrido por la historia de la literatura española. Sólo merece la pena destacar que tras aquel eclipse, el calor de las letras persistió en los corazones de las personas que, de alguna manera, tenían acceso al mundo de la cultura.

Hasta el siglo XIX, los escritores se movieron cerca de la corte, con contadas excepciones que se conocen por su personalidad y calidad incuestionables, pero en el Romanticismo la necesidad vital era ir contra corriente y el intelectual lo era precisamente desde su independencia y su libertad, ampliamente consideradas.

En cualquier caso, sus voces, disonantes o no, poseían una elevada importancia social. Y así se llegó al siglo XX y esta consideración resistió hasta los años ochenta. A partir de aquí, consciente de una etapa de transición política, el lector de este país abandonó, como si de un nuevo eclipse se tratase, a todo intelectual que no saliese con asiduidad entre 625 líneas, cerró sus puertas a los millares de mundos que se encierran en un solo vocablo y creyó a pies juntillas que una imagen valía más que mil palabras. La casa de los poetas se volvió ñoña y sin voz y los soberanos tuvieron que repartir sus beneplácitos entre nuevas y originales disciplinas y movimientos culturales. La noción de democracia impidió que existiesen escalafones y prebendas y los versos de algunos poetas fueron condenados, por razones extraliterarias, a morir inéditos.

Esta sociedad volvía la cara a los creadores de la palabra y volcaba su esplendor en los creadores del microsof. Se admiraba así al instrumento y se desdeñaba el horizonte inexpugnado de la sensibilidad humana.

2. El otro eclipse

En ese momento se escriben estas palabras. Algunos tienen en sus manos la oportunidad de cambiar el curso de los acontecimientos. Se sabe que el eclipse de la poesía ha llegado a las escuelas. El poema de A. Machado *La Clase*: "Una tarde parda y fría/ de invierno, los colegiales..." no sólo carece hoy de referente real, sino que marca también una época en la que, aunque sólo fuera por potenciar facultades nemotécnicas, la poesía -o, al menos, este poema-, aparecía en el aula.

Gran parte de las modernas orientaciones se basan en la afirmación de que todo vale, de que la poesía es simplemente expresión de la interioridad, sin filtros, sin técnica, mutilando el concepto de igualdad, que no es incompatible con el de diversidad.

De esta manera, no se recita, no se aprende de memoria. La idea de que hay que respetar -cuando aún no se ha formado- la personal caligrafía está generalizada y el niño crece -sería inexacto decir progresa-, entre morfemas y derechos, ignorando el placer de escuchar un poema como una sinfonía, con sus instrumentos, sus acentos, sus "armónicos" y el templado afinamiento de las voces, la sensación cada vez distinta de una emoción puesta en nuestras manos. Escuchar, sí, porque ¿quién ha dicho que toda poesía esté concebida únicamente para ser leída en la intimidad?

El alumno no tiene a su alcance ni siquiera el libro de la mejores poesías de la lengua castellana -que antes era habitual en las escuelas-, porque el mundo editorial se ha inundado de títulos parecidos, en ediciones "baratas" -a veces con errores- que intentan rellenar la bibliografía de sus autores, muchas veces desconocidos, antes que perseguir una elemental justicia literaria.

Se cree que los poetas son tristes, seres anacrónicos y meditabundos, que no tienen cabida en la sociedad. Y es que se ha identificado poesía y dramatismo; y no es lo mismo. O se ha relacionado lenguaje poético y destreza verbal; y nada tienen que ver. Con estos grandes errores han crecido unas generaciones que no respetan a los creadores de la palabra, ni a los que tienen en la sensibilidad y en el mágico don de apreciar lo aparentemente inapreciable el horizonte único de su labor creativa y económicamente infructuosa.

Hasta los años setenta, decir que alguien era poeta era aludir a su fecunda interiorización o a su notoria progresía; era respetar su habi-

lidad para expresar emociones, sentimientos, reivindicaciones y deseos. Y había quienes encontraban en el arte el eco de sus gargantas reprimidas y quienes, porque eran verdaderamente libres o porque no tenían nada de qué quejarse, rememoraban la antigua voz de los jardines del Alcázar, la misteriosa resonancia de los conventos castellanos o el sentimiento privado y colectivo de un amor no correspondido, una ciudad o una dama conquistadas o la alegría inigualable de dos enamorados. No se había consumado el eclipse.

En las escuelas del último cuarto de siglo ya no existe este sol. En los mejores casos todo pertenece a un hermoso juego. La recitación ha sido desterrada por un absurdo anatema contra la memoria. Y la mayoría de los adolescentes no pueden sospechar que la poesía es algo más que una sucesión de bellas e inútiles palabras, que un poema es capaz de desenterrar a un muerto, de recuperar la vida que se fue, de recrearla. La poesía es el lenguaje de la intensidad, es la forma la que modela al fondo, lo que se ha de decir queda condicionado por cómo se dice. El poeta recupera los instantes vividos con intensidad para hacerlos eternos. Vive de nuevo. Y el lector se hace cómplice callado cuando entre sus manos tiene jirones de una vida, historias creadas, vividas o soñadas. Estos adolescentes quizá no hayan buscado nunca el placer de la poesía -el placer o la conciencia- y no han descubierto que, a través de ella, se puede ser más humano y más despierto.

*La poesía es como el viento,
o como el fuego, o como el mar.
Hace vibrar árboles, ropas,
abrsa espigas, hojas secas,
acuna en su oleaje los objetos
que duermen en la playa.
La poesía es como el viento,
o como el fuego, o como el mar:
da apariencia de vida
a lo inmóvil, a lo paralizado.
Y el leño que arde,
las conchas que las olas traen o llevan,
el papel que arrebató el viento,*

*destellan una vida momentánea
entre dos inmovilidades.*⁶

El maestro tiene la obligación de no ocultar este mundo a los seres que debe educar íntegramente. La poesía no es lo más importante, pero tampoco es lo menos importante. La educación integral descuida, en ocasiones, el factor fundamental de todo pensamiento, que es el lenguaje.

Y aunque todo lo anterior es aplicable a cualquier rincón de cualquier geografía, mucho más lo es a nuestra tierra donde "las gentes (...) cultas o no, poseen la facilidad de desarrollar una lengua musical de expresividad afectiva capaz de conectar con el lenguaje poético, como lo demuestra la abundancia de poetas en la región"⁷. En el mismo estudio se asegura que esta ligazón con la poética del mundo andaluz se debe a que en Andalucía "predomina lo imaginario nutrido fundamentalmente por el mundo sensorial islámico y por la cultura barroca". Esta opinión ha sido ampliamente compartida y defendida por estudiosos de todas las latitudes.

Una escuela que amanezca con un poema cada mañana, que difunda a los poetas de la tierra y se relacione con los escritores vivos, que organice certámenes literarios y sus correspondientes y "solemnes" entregas de premios, que tenga su concurso de recitación y utilice la poesía como motivo de globalización⁸. Una escuela en la que el juego verbal sea el vehículo de comunicación con los seres imposibles y aporte una visión utópica del mundo. Una escuela donde la estrategia de revalorización de la palabra sea el pan nuestro, mágico y necesario, de todos los días.

Para conseguir todo esto hay que partir, obviamente, de un convencimiento personal. Después, es preciso destacar que la poesía debe llegar a los sentidos y éstos no están igualmente desarrollados en todas las edades.

Parece un error empezar por los textos de reconocida calidad para los adultos. El niño debe educar su sensibilidad, su sentido musical y sus capacidades de emotividad y expresión desde los primeros pasos escolares. A continuación, habrá que cuidar, meticulosamente, la selección de autores y poemas para que el niño aprenda a degustar, a

saborear el lenguaje poético desde el principio. Lo importante no serán nunca los temas, sino la forma de expresarlos. Tampoco es preciso fijarse en los autores más conocidos. A quien comienza un camino hay que ayudarlo, no confundirlo con demasiadas opciones. El niño debe contar con pocos poemas digeribles. No se le habla, en esta etapa, al conocimiento, sino a los sentidos.

Cuando ya avanzada la educación, nuestros lectores lo sean también de poesía y comprendan en qué consiste este tipo de lenguaje, será el momento de ampliar los conocimientos y, a través de ejercicios específicos⁹, potenciar un grupo humano del que probablemente saldrán algunos poetas. Se trata de una labor lenta y profunda, sostenida y eficaz.

Cuando la sombra de al-Mutamid vuelva a Sevilla, se abrirán en las aulas paneles de colores para escribir los sentimientos y las zozobras, y se unirá la música a la palabra para comprender que todo tiene un compás, una sujeción al tiempo; y los maestros insistirán en que comunicar las cosas es transmitir las bien, sin faltas sintácticas ni ortográficas; y cuidarán sus voces y las de los alumnos y se enseñará a respetar los acentos y las pausas y las entonaciones; y aparecerá en el otoño, la Navidad, la nueva primavera y cada vez que el corazón palpita, un poema infantil precioso y valorado.

Ese buen verso con el que tenemos la oportunidad de rescatar y disfrutar nuestra inocencia, ese poema que nos enseña a preguntar, que nos consuela, que es una forma de conocimiento o una instantánea terapia, puede ser la pieza que falta para cambiar el mundo.

Quizá la poesía no sirva para erradicar definitivamente la tristeza, ni los males que asolan nuestra sociedad, pero conocer esa dimensión de infinitudes, que es la capacidad de soñar y saber que la imaginación y la sensibilidad humanas no tienen límites es, probablemente, el primer paso para pensar que se acabó el eclipse y que la poesía podrá ser valorada otra vez como siempre mereció, como la última posibilidad de decir lo que no puede decirse.

Notas

1. GARCÍA GÓMEZ, E. (1942): "Primavera de flores árabes", *Vértice*, año V, núm. 61, nov-dic.1942, págs. 91-100.
2. GARCIA GÓMEZ, E: Traducción publicada en *Qasidas*, 83 y ss., en "Un eclipse de la poesía en Sevilla", *Al-Andalus*, X, (1945), págs. 285-343.
3. *Ibidem*.
4. Dozy, R: *Histoire des Musulmans d' Espagne jusqu'à la con quête de l'Andalusie par les Almoraviddes (711-1110)*, edición revisada por E.Levi-Provençal, 3 vol, Leiden, 1932.
5. *Ibidem*, págs.135,154 ss.
6. José Hierro (1986): "Teoría", *Libro de las alucinaciones*, Madrid, Cátedra.
7. Postigo, C.(1997): "Andalucía, tierra rica en poesía", *Diario 16*, 24-01-97
8. Tuvilla Rayo, J. y F. (1985): *La poesía andaluza como recurso globalizador en la E. G.B.*, , Almería, edit. Cajal.
9. Véanse: Albert, Mari-Paule (1982): "Leer en poesía", *El poder de leer*, G.F.E.N., Madrid, ed. Gedisa; Aymerich, C. (1974): *Expresión y arte en la escuela*, Barcelona, Teide; Carrillo Mateo, E. y otros (1987): *Dinamizar textos*, Bibl. de Recursos Didácticos, Madrid, Alhambra; Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía, *Poetas en el aula*, Proyecto "Juan de Mairena", años 1992-96; Franco, A. (1988): *Escribir: un juego literario*, Madrid, Alhambra; Goicoechea, M.J. (1986): "El niño de preescolar y la poesía", *Rev. Apuntes de Educación*, núm.2 1, abril-junio; Lacan, M H. (1966): *Didáctica de la lengua creadora*, Madrid, Cincel-Kapelusz; Medina, A. (1986): "Dificultades en la enseñanza de la poesía", *Apuntes de Educación cit.*; Muñoz, M. (1983): *La poesía y el cuento en la escuela*, Consejería de Educación de la Comunidad Autónoma de Madrid; Trigo Cutiño, J.M. (1988): "Notas sobre didáctica de la poesía y la recitación", *Rev. Cauce*, núm.11, Sevilla; Zaragoza Sesmero, V. (1987): *La gramática (h)echa poesía*, Experiencias pedagógicas 8, Madrid, ed. Popular.

HISTORIA DE UN PROYECTO EDUCATIVO. La Escuela de Magisterio "Cardenal Spínola" de Sevilla cumplió 40 años

José María Estudillo Carmona



SUMARIO:

El presente artículo es, sobre todo, una memoria histórica, la reflexión sobre la vida, desarrollo y actualidad del "proyecto educativo" conocido ya en Sevilla y en todos los ámbitos universitarios de España como la "Escuela Universitaria de Magisterio Cardenal Spínola". La experiencia de sus ya 40 años fecundos. El homenaje reflexivo a cuantos la hicieron posible en sus distintas etapas: las primeras y pasadas, con mucha fe y pocos medios; las presentes, sin duda con más recursos y esperanzador futuro. También en este caso se puede afirmar "que la historia es maestra de vida".

SUMMARY:

The present article is, above all, a historical memory, a reflection about life, development and updating of the "educational project" already known in Seville and in all the Spanish university areas as the "Cardenal Spínola" Teacher Training College one. The experience of these 40 years. The reflexive tribute to all of those who made it possible at the different stages: the first and past ones, with a lot of faith and few means; the current ones, undoubtedly full of resources and a hopeful future. We can also affirm, in this case, that "history is a master of life".

Nota de entrada. El autor se permite advertir a sus lectores que el presente artículo es sustancialmente la " Lección Inaugural del Curso 1997-1998 ", pronunciada el pasado día 7 de Noviembre, en la Escuela Universitaria de Magisterio "Cardenal Spínola" - CEU , de Sevilla, al cumplirse los 40 años de dicho centro educativo.

Lógicamente, el autor ha "recreado " aquel discurso, eliminando del mismo todo tipo de alusiones individuales, tanto las referidas a su persona, como a otros sujetos, así como otras circunstancias "oratorias" innecesarias, dada la índole abierta y reflexiva de este artículo.

I. Inicio, desde un cuadro referencial.

*" Una tarde parda y fría
de invierno. Los colegiales
estudian. Monotonía
de la lluvia en los cristales.
Es la clase. En un cartel
se representa a Caín
fugitivo, y muerto Abel,
junto a una mancha carmín.*

*Con timbre sonoro y hueco
truenan el maestro, un anciano
mal vestido, enjuto y seco,
que lleva un libro en la mano.*

*Y todo un coro infantil
va cantando la lección :
«mil veces ciento, cien mil;
mil veces mil, un millón. »*

*Una tarde parda y fría
de invierno. Los colegiales
estudian. Monotonía
de la lluvia en los cristales. "1.*

Es éste un poema de un andaluz, sevillano y, sobre todo, de un maestro, Antonio Machado. Un miembro de aquella generación de pensadores y literatos conocida por "el 98". Es evidente que la descripción que Machado nos presenta de aquella escuela, que posiblemente él conoció, símbolo de una España pasada, "zaragatera y triste", es bien distinta y distante de la actual escuela española. Pero hemos querido comenzar esta reflexión-memoria por este texto literario por los siguientes motivos, que, aunque parezca extraño al lector, guardan una relación profunda con algo esencial de la Escuela de Magisterio "Cardenal Spínola":

Desde la generación de Machado hasta hoy han pasado ya 100 años. Precisamente éste -de 1998- celebramos el Centenario de aquel grupo de españoles espléndidos que se llamaron: Miguel de Unamuno, Ramón M^a del Valle-Inclán, Pío Baroja, José Martínez Ruiz -"Azorín"-, Ramiro de Maeztu y Antonio Machado.

Claro que lo importante del mensaje de estos escritores, con respecto a la España de finales del XIX, en bancarrota social, política, económica y cultural, no fue su evidente propósito de regenerar el país, al igual que lo idearon otros intelectuales de su tiempo; sino, sobre todo, el modo y punto de partida desde el que intentaron realizarlo: desde la educación. Resulta elocuente comprobar cómo los principios regeneradores, que a este respecto propusieron los pensadores "del 98", coinciden en gran manera con los mismos que "sobre la enseñanza" se vienen defendiendo en la España de hoy. Por ejemplo:

Educación para todos, y desde la niñez.

Libertad de enseñanza, de pensamiento y de cátedra.

Relación horizontal entre maestros y discípulos.

Fomento del conocimiento de las tradiciones y folklore de cada región.

Amor y contacto con la naturaleza.

Pero, como decíamos al principio, la razón de hacer memoria "del 98", y en esta Escuela de Magisterio, se debe a que, paralelamente a los intelectuales y literatos de finales del siglo XIX ya citados, existió otro grupo de pensadores -educadores de inspiración cristiana- que-

nes hicieron la misma lectura de la España "del 98" y del problema educativo de su tiempo, pero con la diferencia de que éstos, aterrizando del mundo de los ideales, emprendieron una "regeneración" real y efectiva de la enseñanza. Cito sus nombres de forma cronológica: Marcelo Spínola (1835-1906), Andrés Manjón (1846-1923), Manuel Siurot (1872-1940) y Pedro Poveda (1874-1936). Los cuatro, pese a las diferencias en edad y procedencia, tienen una serie de puntos coincidentes respecto a la educación:

Los cuatro son universitarios, y poseen amplios estudios en letras y en leyes. Los cuatro quieren plantear una alternativa al analfabetismo y al laicismo creciente ofreciendo un sistema educativo humanizador y cristiano. Los cuatro parten de una difícil realidad social que mayoritariamente afectaba a las clases populares, a las que ofrecen antes que a nadie sus escuelas. Los cuatro inician sus proyectos -en y desde Andalucía-. Los cuatro apuestan por una enseñanza básica, que concluyera más tarde en los ciclos superiores de magisterio y universitarios. Para abundancia en el conocimiento de esto cuatro grandes educadores y mayor comprensión del tema que nos ocupa: Los 40 años del proyecto educativo de la Escuela de Magisterio "Cardenal Spínola" en Sevilla, añadimos otra serie de datos personales sobre el perfil de cada uno y desde donde se comprueba que, su vocación de creyentes, no les impidió poseer y demostrar un talante liberal y social hasta el compromiso de sus vidas y frente a gobiernos, sistemas y circunstancias políticas y económicas nada fáciles. Creemos, además, que el retrato y lectura de estos cuatro educadores, incluso por lo distantes, pueden evitarnos caer en algunos viejos tópicos, a la usanza decimonónica, "contra pensadores de iglesia, o humanistas cristianos" como éstos.

Marcelo SPÍNOLA, gaditano de San Fernando, fue antes que clérigo, un brillante abogado en Huelva y Sevilla, y, aunque a los 30 años optó por el sacerdocio (llegando a ser obispo y cardenal), ni antes ni después de estos cambios de "status", al contrario, durante toda su existencia mantuvo claros estos dos grandes compromisos: ayudar al cambio de los pueblos desde la Educación y la Escuela, y defender sin desmayo la justicia social. Como prueba de lo primero, fundó la institución de "Las Esclavas del S. Corazón" al servicio de la libertad de

enseñanza y de los más pobres. Y, en testimonio de lo segundo, defendió en todos los foros sociales y políticos más importantes de su tiempo, por ejemplo en el Senado, 1901, " la libertad de enseñanza, de cátedra y de religión, junto a la mejora de las condiciones económicas de los más débiles.²

Andrés MANJÓN, burgalés afincado la mitad de su vida en Granada, fue siempre un notable catedrático en Leyes y pedagogo. Ordenado sacerdote en el Sacramonte, y tras una intensa actividad voluntaria a favor de los gitanos, funda para ellos "Las Escuelas del Ave María", modelos de "escuelas y educación al aire libre", demostrando desde las mismas, y en aquella época, moderno sistema pedagógico que, hasta hoy, al menos en España, no ha sido realmente valorado y reclamado por las clases docentes.³

Manuel SIUROT, onubense de la Palma, fue abogado de oficio y pedagogo de vocación y de acción. Laico toda su vida, aunque humanista cristiano, colaboró directamente en todas las nuevas formas de educación fundadas en su tiempo, como las de Spínola y de Manjón. Tres hitos importantes de Manuel Siurot, hombre entre finales del siglo XIX y el XX, que nos permitimos destacar por lo que sobredimensionan su talla de maestro: " Poner la Escuela al servicio de la realidad y de los intereses de los niños". Fundación de un " Seminario de Maestros" (a modo de centro de formación permanente) desde donde los maestro puedan llevar a la práctica su pedagogía de "una escuela basada en la sicología del niño, respondiendo a su vida real y diaria y a sus intereses". Y, finalmente, recordar que Manuel Siurot pedagogo, fue tan conocido y admirado dentro y fuera de España por estas sus reformas educativas, que, primero en Madrid, y más tarde en Argentina, se le ofrecieron la presidencia de unos cargos nacionales, equivalentes a los que hoy serían un ministerio de educación o una "inspección general de enseñanza primaria"; cargos a los que renunció de inmediato por su fidelidad incuestionable a su tarea pedagógica en Huelva.⁴

Pedro POVEDA, el más joven de estos cuatro pedagogos, es también andaluz y cura entrañablemente movido hacia los pobres de la tierra. Sin duda por este motivo su itinerario pedagógico fue socialmente ascendente, es decir, comenzando desde abajo hasta llegar a

todas las demás clases. Dos ejemplos de lo dicho son el recuerdo de su acción educativa en la ciudad granadina de Guadix, emblemática en la tarea de Poveda, y la fundación de la "Institución Teresiana", de indiscutible prestigio en todos los ámbitos de la docencia. Sin embargo pensamos, que donde Poveda se mostró como un auténtico pionero, superando toda clase de prejuicios y enfrentamientos seculares entre laicismo y clericalismo, fue en abordar los problemas y diálogo posible "entre la Fe y la Cultura", máxime en aquellos tiempos en que en España se comenzaba a demandar " una escuela nueva".⁵

II. Memoria de la Escuela de Magisterio "Cardenal Spínola" de Sevilla. Etapas y reflexiones.

Nada ni nadie existe sino a través del tiempo. Que hasta el "Logos" se hizo como nosotros, tierra y tiempo. El paso inevitable de los años es el que efectivamente nos hace, no sólo crecer, sino madurar y permanecer. Sin el pasado, sin raíces, sin historia, difícilmente podría existir, ni interpretarse nuestro presente, careceríamos de puntos de referencia. Por esto ahora, al hablar sobre los "40 años de esta Escuela de Magisterio", queremos expresar que, por el hecho de relatarlos, nosotros creemos en el lenguaje altamente "significativo" de los números, en el sentido de que los consideramos no como unas simples y frías cifras, sino como la auténtica expresión de la vida de una comunidad humana, así se lo iremos comprobando.

Estos 40 años de la Escuela de Magisterio "Cardenal Spínola" pueden enmarcarse perfectamente, para su mejor seguimiento desde este artículo, en las siguientes grandes etapas claramente diferenciadas:

- 1ª. Etapa de nacimiento y puesta en marcha de la Escuela.
- 2ª. Crecimiento y maduración de la misma.
- 3ª. Actualidad de transformación hacia el futuro.

Pero, dado que tan importantes como las fechas y datos estadísticos son el sentido y la historia que en los mismos se oculta, vamos a tratar de ir ajustando a cada etapa su correspondiente lectura e interpretación. Pensamos que con este procedimiento podemos lograr dos fines: Uno, que los lectores que desconozcan la "Historia de la Escuela

en estos sus 40 años" puedan sacar una información esencial y de primera mano, para luego libremente valorarla. Y, otro, que a quienes ya la conozcan les sea más llevadera esta memoria historiada.

ETAPA I^a: NACIMIENTO Y PUESTA EN MARCHA.

A) DATOS CLAVES:

1º.- **Creación:** Según el Decreto fundacional, 10 de Julio de 1957, se crea en Sevilla "una Escuela Normal de Magisterio de la Iglesia, a cargo del Instituto de Esclavas del D. Corazón ", cuyo fundador fue D. Marcelo SPÍNOLA, es, por lo mismo, de índole privada.⁶

2º.- **El Reglamento:** A partir del año siguiente, 1958, esta Escuela de la Iglesia se rige por el Reglamento aprobado a tal efecto y en Madrid -para todas las escuelas similares de la Iglesia- por la Comisión Episcopal de Enseñanza.

3º.- **Domicilio o sede social:** Esta Escuela Normal de Magisterio, dirigida por las Esclavas del D. Corazón, tuvo dos sedes en Sevilla: la primera de corta duración, en calle Luchana, ubicada en el antiguo barrio de San Isidoro. Y, la segunda, en el Seminario Mayor de la Diócesis, el famoso Palacio de San Telmo, de situación geográfica aún más privilegiada.

4º.- **Duración de esta I^a etapa:** 15 años académicos, que abarcan desde el primero 1957- 1958 hasta el de 1971 - 1972.

5º.- **Estudios ofrecidos en este período:** Una Carrera de Magisterio, que constaba de tres cursos. El 1º y 2º de estudios académicos, impartidos sólo y únicos para "E. Primaria", impartidos desde y sólo en la misma Escuela. Y, el 3º, de "Prácticas de Enseñanza", impartidas los mismos " alumnos-profesores" en colegios de primaria concertados al efecto.

El final de estos tres años académicos concluía con un Examen de "Reválida"; examen igualmente exigido a todos los alumnos las Escuelas

Normales, así privadas como públicas. Aprobado dicha " reválida", se concedía el título de "Maestro".

6º.- Resultado de estos 15 primeros años:

- Un total de 1.400 alumnos (a una media aprox. de 95 alumnos por año).
- Y 13 " promociones " de titulados maestros.

7º.- Fin de esta 1ª Etapa: Propuesta y " fusión " de esta Escuela Normal de la Iglesia, con otras dos similares existentes en Sevilla. (Efectivamente: en Sevilla coexistían funcionando -en los últimos años a que nos referimos - otras dos escuelas de la Iglesia: Una, llamada de " San Rafael ", dirigida por los PP. Salesianos, en el popular barrio hispalense de la Sma. Trinidad, en la Ronda de Capuchinos; y, otra, titulada de " Santa Ana " y a cargo de la RR. Hijas de Snta. Ana, en el moderno barrio de "Los Remedios". Ambas con idénticos fines y destinatarios).⁷

B) REFLEXIONES SOBRE ESTA 1ª ETAPA:

Sin ánimo de extendernos, pero sí recordando que estamos hablando de una " persona moral, viva" , y de una comunidad educativa, que es esta " Escuela de Magisterio, "Cardenal Spínola", donde los datos quieren ser como una biografía esencial, destacaríamos como hechos relevantes de esta 1ª Etapa los siguientes:

- El primero: Que tres instituciones educativas (EsclavAs, Salesianos e Hijas de Santa Ana), fieles a su carisma fundacional, se decidieran a arrostrar el riesgo de poner en marcha unas Escuelas de Magisterio, de signo evidentemente cristiano, en unos tiempos, los del 1957 al 1972, altamente difíciles en lo político, económico y cultural para todo tipo de instituciones privadas.

- El segundo : El hecho significativo de la " fusión de las tres instituciones en una sola Escuela de Magisterio de la Iglesia", en 1972, dado una prueba incuestionable de solidaridad educativa, ecumenismo eclesial

y de eficacia renovadora de cara al futuro. Así fue cómo tres escuelas privadas, modestas y casi desconocidas en la geografía educacional de Sevilla constituían la "Escuela de Magisterio, Cardenal Spínola" base de la actual.

- Y el tercer hecho relevante fue: La coyuntura de ubicarse esta nueva y única Escuela de Magisterio de la Iglesia en Sevilla en el Seminario Mayor Diocesano, el histórico Palacio de San Telmo, tanto por su envidiable situación urbana, cuanto por la alta significación cultural de este inmueble.

ETAPA 2ª: CRECIMIENTO Y MADURACIÓN DE LA ESCUELA.

Ha sido sin duda esta 2ª Etapa la más larga en la historia de la Escuela, 21 años, desde el Curso 1972- 73 hasta el 1993 - 94. De ella destacamos los siguientes

A) DATOS CLAVES:

1º.- Transformación: La Escuela se transforma al dejar de ser Escuela " Normal de Magisterio " y convertirse en "Escuela Universitaria del Profesorado de E.G.B.- Cardenal Spínola ".

2º.- Adscripción de forma progresiva, aunque real e íntegra a afectos académicos, en la Universidad Hispalense, y a tenor de los decretos protocolarios para tal adscripción del 17-VIII-73 y del 28 -I - 80, entre la primera autoridad de la Universidad y de la Iglesia local, es decir, entre el Ilmo. Sr. Rector y el Emmo. Sr. Cardenal.⁸

3º.- Patronato y titularidad: A nivel institucional se creó la llamada "Agrupación Sínodo - 73", formada por el Delegado Diocesano de Enseñanza, en representación del Cardenal Arzobispo, más 10 congregaciones religiosas dedicadas a la enseñanza. Esta agrupación asumió la "Titularidad" de esta Escuela constituyéndose en razón patronal ante la Universidad, ante el personal docente y no docente de misma Escuela y en garante económico para todos.⁹

4º.- Nuevos Planes de Estudios por "especialidades" : A partir de ahora comienzan los nuevos Planes de Estudio para la carrera de maestros, desapareciendo la antigua titulación de "maestros generalistas" para transformarse en la de "profesores especialistas" en "Ciencias", "Ciencias Humanas" y en "Filología". Tras estos seis años de estudio «ad experimentum» el Ministerio de Educación y Ciencias no sólo aprobó estas especialidades para la "Escuela Universitaria del profesorado, Cardenal Spínola", sino que complementará más adelante su Plan de Estudios con la concesión de otras tres: "Educación Preescolar", "E. Física" y " E. Especial".¹⁰

5º.- Resultados de estos 21 años:

- 8. 400 alumnos, titulados "Profesores".
- Una media aprox. de 400 alumnos por año.
- Promociones, en total : 27.

B) REFLEXIONES SOBRE ESTA 2ª ETAPA.

- Dentro de esta 2ª y larga Etapa podríamos destacar como dos partes, o períodos diferenciados. Uno, el que discurre del 1972-73 al 1982-83. Y otro, desde el 1984-85 al 1993-94.

-El primero (de 1972-73 a 1982 - 83) destaca por su notable crecimiento, debido tanto a la circunstancia de la ubicación estratégica y céntrica en la ciudad de Sevilla y en el Palacio de San Telmo, como a la implantación del nuevo Plan de Estudios en especialidades, que posibilitaba más " salidas" cara al futuro.

-El hecho de ser una Escuela -"universitaria"- incrementó notablemente el interés hacia la misma, notándose en un aumento progresivo de alumnado.

- La metodología impartida por esta "Escuela Universitaria del Profesorado Cardenal Spínola", según los principios de la "educación personalizada", lo que significaba un constante SEGUIMIENTO de

todos y cada uno de los alumnos, una EVALUACIÓN CONTINUADA, una alternancia entre el trabajo lectivo e investigativo, entre el estudio individual y de grupos, y una disponibilidad permanente de todo el Centro, sus personas y sus medios al alumno como principal fin y destinatario, hizo que, de cara a la misma sociedad y al estudiantado, creciera el prestigio de la "Escuela-Spínola".

- Pensamos , finalmente , y sin embargo, que la desaparición "oficial" , o el cambio del título de M A E S T R O , de tan larga tradición para cuantos se formaron en las "Escuelas de Magisterio", por el de PROFESOR especializado en ... para la E.G.B., según nuestro entender, ha " empobrecido " de significación humanista y humanizadora la dicha y nueva titulación.

- Y el segundo período (de 1984-85 a 1993-94) resalta, porque, dentro del mismo, surgieron las dificultades, contrastes y sombras, inevitables también de todo proyecto ideal, pero humano. Claro que, a nuestro entender, estas mismas circunstancias propiciaron la madurez de la " Escuela ". Vamos especificando dichas circunstancias:

- Los años del 1984 al 94 fueron años de crisis general educativa en toda España, motivada, entre otras causas, por las reformas de las enseñanzas a todos los niveles, primario, secundario, medio y universitario, que luego se irían plasmando en las LOGSE, en la LAU, etc.. Esto afectó primero a las Escuelas del Profesorado Estatales, o "públicas", cuya necesidad comenzó ya incluso a cuestionarse, y, lógicamente, después, a la "escuelas privadas". Una prueba de esto fue el cierre paulatino, pero real, de bastantes de estas "escuelas". Por ejemplo, próxima a Sevilla, se vivió la crisis y el cierre de la "Escuela Universitaria del Profesorado, Monseñor Cirarda ", en Jerez de la Frontera.

- Decrece progresiva y sensiblemente el alumnado en la "Escuela Universitaria del Profesorado, Cardenal Spínola" , motivado por la crisis antedicha.

- La plantilla del profesorado causó, por idénticos motivos, bajas y cambios.
- El mismo número de "patronos", garante de la estabilidad económica y académica, fue igualmente disminuyendo, con la natural desmoralización psicológica en el entorno.
- En los años del 91 al 94 un nuevo signo de dificultad coyuntural enmarcó a esta "Escuela, Cardenal Spínola" ya en crisis: nos estamos refiriendo al traslado desde su antiguo edificio del Palacio de San Telmo a unas aulas prefabricadas y situadas en el jardín del mismo (las llamadas "caracolas"). Aunque es cierto que con este nuevo "hábitat" la "Escuela Spínola" ganó en comodidad y funcionalidad, los hechos anteriormente citados, y en especial el miedo ante el reducido número de alumnos y la precariedad manifiesta del Consejo Económico, obligaron a todo el personal docente y no docente de la misma a presentar, de forma decidida y colectiva, al Presidente y al Patronato de la Escuela una solución: ASUMIR LA GESTIÓN de la "Escuela Cardenal Spínola", en orden a salvarla y a salvar los puestos de trabajo, y a mantener su identidad eclesial; todo ello, conscientes de los grandes sacrificios personales y materiales que tal gestión iba a conllevarles. Aprobada tal propuesta, y llevada a realización con no pocas dificultades, bajo la dirección de "un Equipo Gestor e interno", la "Escuela Spínola" superó este período de inseguridad hasta que, el 1994, el acuerdo entre el Arzobispo de Sevilla y a la A.C.D.P., hizo que la "Fundación San Pablo-CEU en Andalucía" asumiera la total dirección y gestión de la misma hasta el presente.¹¹

ETAPA 3ª : LA ACTUAL DE TRANSFORMACIÓN Y FUTURO.

El hecho de que, tal como se acaba de describir, en 1994, esta Escuela Universitaria de Magisterio -"Cardenal Spínola" quedara integrada a todos los efectos en la Fundación San Pablo, "CEU - Andalucía", significó no sólo el fin de su anterior y difícil situación - "casi de U V I"- ya reseñada, sino una transformación paulatina cuantitativa y cualitativamente.

Así se pasó a una situación de estabilidad académica y administrativa, si bien dentro de una constante renovación en los efectivos fundamentales para el funcionamiento académico de una Escuela Universitaria de Magisterio, como ésta del "Cardenal Spínola", ya consolidada.

DATOS CLAVES:

- 1.- Establecimiento de un nuevo Consejo de Patronos del CEU.**
- 2.- Nombramiento, primero, de un Director- Gestor para la Escuela; quien luego fue nombrado " Director General ".**
- 3.- Renovación cualitativa y cuantitativa de las estructuras académicas y administrativas, en estos aspectos:**
 - a) Aumentan en 6 las "especialidades" del Curriculum al concederse a la Escuela la de " Educación Especial ".
 - b) Se reestructura la Jefatura General de Estudios en el sentido de que, al crearse los 6 jefes de especialidad, éstos realizan la tarea de colaboradores de dicha Jefatura en la planificación académica.
 - c) Se reestructuran - en 6- los Departamentos.
 - d) Se intenta llenar de mayor representatividad -y contenido- organismos de gestión y gobierno tales como: La "Junta de Gobierno" la " Comisión de Estudios", La " omisión para Prácticas de Enseñanza", "Los departamentos", Las " Tutorías" y los "Equipos docentes", la oficina de "Atención a los Alumnos" y la misma " Delegación de Alumnos".
 - e) Se crea el Servicio Permanente de Pastoral.
- 4.- Potenciación y mejora de un área tan importante como es la Biblioteca General, con tres bibliotecarias tituladas y de oficio, y con un incremento de fondos bibliográficos de un 30 %.**
- 5.- Creación, en orden a la apertura y comunicación constante de la Escuela con Europa, con la Universidad y con otras Escuelas, de los organismos siguientes : "Servicio de**

Relaciones Internacionales", "Servicio de Relación con la Universidad y de Formación Permanente para el Profesorado en ejercicio", "Junta de Control y Calidad" y "Servicio de Publicaciones" .

6.- Coordinación de todos los Servicios Técnicos y Administrativos.

7.- Centralización en la Secretaría General de todos los servicios referidos a la marcha académica de toda la Escuela.

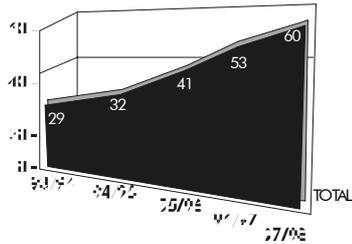
8.- Resultados de estos cuatro años del CEU, en su dirección de la "Escuela Universitaria de Magisterio-Cardenal Spínola" : Creemos que quedan suficientemente explicados en la 1ª "gráfica" adjunta, dado que en la misma se parte del año primero del cambio, 93-94, y donde aparecen con toda claridad y detalles el crecimiento porcentual del profesorado y alumnado, por especialidades y cursos, referidos a la propia Escuela "Cardenal Spínola". Mas como la marcha de esta Escuela incluye otra serie de prestaciones y servicios imprescindibles -administrativos, burocráticos, etc.- dirigidos igualmente por la Fundación S. Pablo, CEU, es por lo que complementamos esta reflexión con otras dos "gráficas", explicadoras y aclaradoras de cuanto sobre esta Etapa 3ª hemos dicho.

CARDENAL SPÍNOLA

PROFESORADO

	93/94	94/95	95/96	96/97	97/98
PROFESORES	27	30	35	47	55
PROF. FREST. SERV.	2	2	2	6	7
TOTAL	29	32	41	53	60

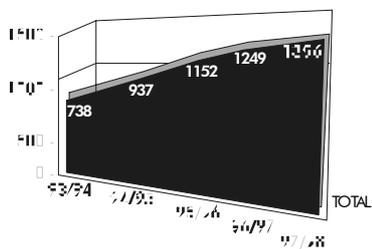
EVOLUCIÓN PROFESORADO



ALUMNADO

	93/94	94/95	95/96	96/97	97/98
CIENCIAS	154	171	171	177	175
CIENCIAS HUMANAS	40	115	130	124	149
FILOLOGÍA	97	134	150	165	168
EDUC. INFANTIL	217	223	263	261	295
EDUC. FÍSICA	180	224	296	312	343
EDUC. ESPECIAL	0	47	155	188	199
TOTAL	738	937	1152	1249	1356

EVOLUCIÓN DEL ALUMNADO



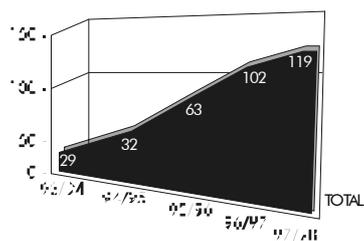
	93/94	94/95	95/96	96/97	97/98
ALUMNOS POR PROFESOR	25,45	29,27	28,11	23,57	22,84

FUNDACIÓN SAN PABLO

PROFESORADO

	93/94	94/95	95/96	96/97	97/98
PROF. S/S	27	30	45	57	56
PROF. FLESI. SERV.	2	2	18	48	67
TOTAL	29	32	63	102	119

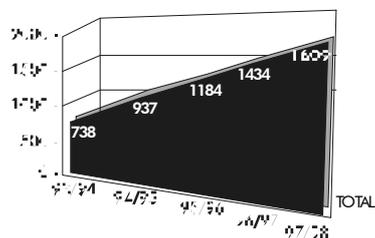
EVOLUCIÓN PROFESORADO



ALUMNADO

	93/94	94/95	95/96	96/97	97/98
CARDENAL SPINOLA	738	937	1152	1279	1357
C.E.P. SUPERIOR	0	0	0	185	257
TOTAL	738	937	1152	1434	1609

EVOLUCIÓN DEL ALUMNADO



	93/94	94/95	95/96	96/97	97/98
ALUMNO POR PROFESOR	25,45	29,26	18,77	14,04	13,43

Aunque el autor escriba cuanto ahora dice, desde sí mismo, dado que casi toda su vida ha discurrido paralela a la existencia de esta "Escuela-Cardenal Spínola", y aun consciente de lo subjetivo de sus valoraciones, se atreve a concluir este artículo, expresando las que para él han sido "las fuerzas motrices" de la misma durante sus 40 años, y mirando a un esperanzador futuro.

- La Escuela Universitaria del Profesorado "Cardenal Spínola" ha sido indudablemente el resultado de la fe y valentía de sus primeros fundadores, las Esclavas y Salesianos... al apostar por la educación y la juventud en tiempos altamente difíciles (los de 1957 a 1971) tratando de servir a la sociedad en general y a la gente de Andalucía, como lo hicieron aquellos ancestros en la educación que fueron, Spínola, Manjón, Siurot, o Poveda.
- La Escuela Universitaria del Profesorado "Cardenal Spínola" ha sido además el resultado de una fuerte unión de personas e ideas, diversas, pero positivas, puestas al servicio de un ideal y de un estilo educacional durante sus 40 años.
- Esta Escuela ha sido también posible por la cohesión sabia y paciente y el esfuerzo continuado de todo su personal, docente y no docente.
- Esta Escuela la justifican especialmente, pese a todas las crisis y dificultades habidas, sus espléndidos alumnos. Ellos -tantos maestros y maestras ya presentes o del futuro- son la meta y la recompensa de todas las personas, trabajos y servicios puestos desde esta Escuela a su alcance. Los cerca de 15.000 mil alumnos en ella formados forman ya la mejor corona de estos 40 años.
- Hoy, esta Escuela Universitaria del profesorado "Cardenal Spínola" se nota consolidada y, desde el CEU estrenará un futuro de nuevos Planes de Estudios. Que la inevitable y constante renovación que nuestro mundo demanda se base también en la soleira de sus 40 años.
- Estimamos, finalmente, que, superados los antiguos complejos entre "lo privado" y "lo público", y gozando esta Escuela de un indudable prestigio en el mundo universitario y en la sociedad hispalense, el CEU Andalucía tiene, desde la misma, enormemente facilitado su camino hacia el futuro.

Reflexiones finales pensando en futuro

Notas

1. MACHADO, A. (1993) *Poesías completas*, Ed. Manuel Alvar. Madrid. Espasa Calpe, p. 90.
2. Ver en *Gran Enciclopedia de Andalucía*, (1984) T. 7. . Sevilla, Ed. Promociones Culturales Andaluzas, S.A. pp- 3063-3064
3. *Gran Enciclopedia de Andalucía* (1984), T. 5. Sevilla. Ed. Promociones Culturales Andaluzas, S.A. p. 2369
4. *Gran Enciclopedia de Andalucía* (1984), T. 7. Sevilla. Ed. Promociones Culturales Andaluzas. S.A., p. 3047
5. *Gran Enciclopedia de Andalucía* (1984). T. 6. Sevilla. Ed. Promociones culturales Andaluzas, S.A.
6. Ver en "Protocolos de las RR. Esclavas del D. Corazón", nº 1239, Sevilla, 1957.
7. Ver en Archivo de Arzobispado de Sevilla y en los de la "Escuela de Magisterio-Cardenal Spínola", Sevilla, el R. D. del 26- X - 60 y el R.D. del 7 - X - 62.
8. Ver Decreto 2293 / 73. B.O.E. 17 - VIII - 73. Y Protocolo de Adscripción a la Universidad, Arzobispado y Archivo de la E.M. Cardenal Spínola , en Sevilla. 28 - I- 1980.
9. Ver Archivo E.M. Cardenal Spínola. Sevilla. Protocolo, 6- III -74.
10. Ver distintos protocolos de la Universidad , Sevilla, y Archivo de la E.M.C.S., Sevilla, correspondientes a: 10 - XI - 89; 26 - II - 92 y 18- V- 94.
11. Ver "Acuerdo que suscriben la Diócesis de Sevilla y la entidad titular de la Escuela Universitaria del Profesorado "Cardenal Spínola" y la Asociación Católica de Propagandistas. Sevilla, Septiembre, 1994. - Archivos Diocesano, de la misma Escuela U.P. Cardenal Spínola y del CEU, Andalucía.

EDUCAR PARA LA PAZ EN IRLANDA DEL NORTE

Rosa Carbonell de la Puente



SUMARIO:

La autora comparte la experiencia de haber participado en un seminario sobre Educación para la Paz, en Belfast en abril de 1998.

El programa del seminario reunió conjuntamente a profesores y alumnos interesados en el objetivo de construir la paz en una Europa multicultural. Se realizaron distintas actividades sociales, culturales, así como conferencias y talleres destinadas a acercar a los participantes a la realidad de Irlanda del Norte. Además de información, se tienen en cuenta elementos que ayudan a la reflexión.

SUMMARY:

The author shares her experience of being involved in an Intensive Programme on Education for Peace held at Saint Mary's College, Belfast, in April 1998.

The Intensive Programme united staff and students interested in building up peace in a multicultural Europe. Different activities took place (cultural, social, lectures and workshops) aiming at approaching people to the reality of Northern Ireland. Not only information was offered: the reflexive approach is also taken into consideration.

Durante los primeros días de abril de este año tuve la suerte de participar en Belfast (Irlanda del Norte) en un encuentro europeo sobre *Educación para la Paz*, organizado por algunos de los profesores del St. Mary's College de esa ciudad, y cuyo objetivo era acercar el tema, desde distintos enfoques, a profesores y alumnos de Escuelas de Magisterio de Europa. El encuentro, concebido y realizado bajo la forma de un Intensive Programme, estaba auspiciado por el Programa Sócrates de la Unión Europea, y en él participaron también algunos estudiantes del Programa Erasmus, que llevaban ya unos meses residiendo en Belfast.

En estas páginas pretendo simplemente hacer partícipe de esta experiencia a la Comunidad Educativa de la Escuela de Magisterio Cardenal Spínola, en cuyo nombre asistí al encuentro, y comunicar, por si pueden servirle a alguien, mis propias reflexiones a raíz del mismo.

En el Intensive Programme (IP) estuvimos implicados un total de 26 profesores y 48 alumnos de 18 instituciones. Los países representados eran Holanda, Suecia, Bélgica, Dinamarca, Alemania, Francia, Irlanda, Irlanda del Norte, y España (un profesor y dos estudiantes de Blanquerna, dos estudiantes de la Universidad de Valencia, otros dos de la EUCS, Eva Matas y Diego Pacheco, del grupo Erasmus, y quien esto escribe).

El IP se planteó como un conjunto de actividades de índole históricas y cultural, teóricas y prácticas. Los espacios (el College y la ciudad) no fueron elegidos al azar. St. Mary's está situado en el 191 de Falls Road, frente al Royal Victoria Hospital, en el corazón de la zona católica más conflictiva de Belfast, y muy cerca de Shankill Road, la zona protestante igualmente conflictiva. A menos de un kilómetro en dirección norte está la sede del Sinn Fein, y el convento y la iglesia de los redentoristas, donde se iniciaron hace más de veinte meses y en la clandestinidad los encuentros entre Gerry Adams y John Hume que han culminado en el actual acuerdo de paz. A muy poca distancia está también la famosa Peace Line, así como algunos de los murales más llamativos y artísticos que expresan agudamente la problemática del conflicto en Irlanda del Norte.

Pasear por esta zona, cosa que hicimos en grupos el primer día, impacta. No sé qué más, si las calles vacías, a excepción de Springfield Road, en la hora de más movimiento, las 4 de la tarde, o la tristeza en los rostros de la gente, o las ventanas deliberadamente empuqueñecidas y enrejadas, para evitar la entrada de los cócteles Molotov, o el muro levantado entre los vecinos del mismo barrio para impedir que se maten unos a otros, llamado incomprensiblemente Peace Line, o la sordidez y degradación del ambiente, o el ver, en otra tarde que volvimos unos cuantos a pasear por el mismo sitio más relajadamente, chavalines de cuatro o cinco años jugando a matarse con pistolas de plástico. Impresiona también contemplar los murales pintados en las paredes de muchas casas, auténticas obras de arte, y escuchar su grito mudo de dolor y de rabia, mientras pasan a tu lado dos tanquetas de la policía británica escoltando a una tercera de la que sobresalen dos soldados apuntando con las metralletas, chicos jóvenes con el miedo pintado en los ojos. Sorprende caer en la cuenta de que hay calles cortadas por puestos de la policía, auténticos bunkers protegidos con alambradas y vigilados por innumerables cámaras de televisión, y enterarte de que los estudiantes extranjeros se alojan en un edificio del Hospital Victoria, porque es zona neutral. Y podría seguir. Vivir unos días en este barrio de Belfast es tocar con las manos el conflicto.

Un conflicto que se recrudeció en los últimos treinta años, con el inicio, en 1968, de un movimiento reivindicativo, por parte de los católicos, de los mismos derechos civiles que tenían los protestantes. Un conflicto, sin embargo, de hondas raíces históricas de dominio de Inglaterra sobre Irlanda, que estalló en la Pascua de 1916, con la proclamación de la República de Irlanda, y la subsiguiente guerra de la Independencia, finalizada en 1923 con el Tratado de Partición por el que Inglaterra se quedaba seis de las nueve provincias del Ulster, que es el nombre irlandés para designar El Norte. ¿Por qué seis y no las nueve? Simplemente, para asegurar en ellas la mayoría protestante, favorable a la unión con Inglaterra, en vistas a posibles elecciones a los distintos posibles organismos de uno u otro tipo. Aparentemente, un conflicto religioso. Pero en realidad, un conflicto político (pertenencia a Irlanda o a Inglaterra), lastrado de intereses económicos y sociales (desigualdad de derechos y diferente nivel económico). Un conflicto

que ha dividido a una población entre nacionalistas y unionistas, republicanos y lealistas, pro-irlandeses (celtas) y pro-británicos (sajones), católicos y protestantes, sin que la línea divisoria sea tan nítida en la vida como puede parecerlo en el papel. Hasta el nombre para referirse a lo que aquí llamamos Irlanda del Norte varía de unos a otros: los unionistas lo llaman con ese nombre, para marcar su diferencia con Irlanda del Sur (la actual República de Irlanda), y los nacionalistas lo llaman El Norte, señalando así la parte geográfica de una misma isla. En una parte y en otra, grupos paramilitares violentos, como el IRA, de un lado, y los distintos grupos paramilitares protestantes del otro, y un saldo de más de tres mil muertos en los últimos treinta años. Cuando el paro en una población es del ochenta por ciento, la gente se apunta a cualquier cosa, porque no tiene nada que perder...

Cuando se vive ahí y se piensa (además de experimentarlo a diario) que la violencia no resuelve nada, se estimula la creatividad. Y uno de los resultados ha sido la creación del Foro para la Educación en la Comprensión Mutua y en la Herencia Cultural (EMU/CH: Education for Mutual Understanding & Cultural Heritage), que promueve encuentros entre los niños de las escuelas católicas y de las distintas confesiones protestantes. Además del abundante e interesante material pedagógico producido, el EMU/CH organiza actividades que unen a los niños de las distintas comunidades en un pasado cultural común, a través de canciones, bailes, cuentos y leyendas, que los mismos niños piden a sus abuelos que les canten y que les cuenten. Y así pueden unirse, católicos y protestantes, en celebraciones folklóricas, en fiestas, en las que todos cantan y bailan lo mismo, y en las que los protagonistas de la unión son los niños. Durante una de las ponencias del IP tuvimos ocasión de ver un vídeo grabado en una de estas fiestas.

Otro bloque de ponencias estuvo dedicado a la literatura, como expresión del ambiente social, del anhelo de paz, del conflicto en las familias con miembros católicos y protestantes. Nos asomamos desde esta perspectiva a autores irlandeses, tales como Seamus Deane, Brian Friel, Louis MacNeice, John Hewitt, John Montague, y George Eliot. De ésta (porque George Eliot era el seudónimo de una mujer llamada Mary Ann Evans) leímos algunas cartas, y nos acercamos un poco a su vida para poder entender cómo el conflicto religioso que ella misma

experimentó se manifiesta en su obra literaria. En una palabra: mientras fue protestante fundamentalista convencida, no tuvo problemas en escribir ensayo y filosofía. Cuando su fe entra en crisis, empieza a escribir ficción. Al hacerlo así no tiene que estar de acuerdo con lo que dicen sus personajes, ni tampoco rebatirlo. A esto le llama ella *the truth of feeling*: cuando escribe ficción puede escribir de un modo inclusivo y tolerante, algo que no le es posible cuando escribe ensayo... La misma intuición refleja Milan Kundera en *El arte de la novela*. Esta es también un modo de mirar al mundo contemporáneo, y no sólo una forma de entretenimiento, porque es una manera de conocer.

Especialmente significativos fueron para muchos de nosotros los tiempos que dedicamos al taller de Drama, más o menos equivalente a nuestra Expresión Corporal. Tuvimos ocasión de representar en dos grupos una escena de conflicto y otra de reconciliación, dejándonos esculpir cada uno por un miembro del otro grupo... y practicar algún que otro ejercicio para crear confianza entre dos personas. En la ceremonia de clausura del IP, los estudiantes tuvieron ocasión de representar mediante mimo algo de lo aprendido y sobre todo de lo vivido durante nuestra estancia en Belfast.

En la misma línea situaría otras ponencias: por ejemplo, la de Norman Richardson, perteneciente a Stranmillis College (el College protestante de Belfast), muy comprometido él mismo en EMU/CH. En una ponencia muy sugerente, apoyándose en transparencias aparentemente jocosas, insistió en la necesidad de encontrar un modo de hablar de las diferencias: "*Nunca llegaremos a la paz -afirmó- si no aceptamos que podemos no estar de acuerdo. Es importante afirmar la riqueza de la diversidad y ayudar a la gente a vivirla con tolerancia, aceptación y respeto mutuos*". Evidentemente, son cosas sabidas. Pero en aquel ambiente y dichas por quien las dijo, tenían otra fuerza...

Dedicamos una mañana al tema de la ayuda que la tecnología en los mass media puede brindar a la causa de la paz. De hecho, ya están registrados en Internet más de 300.000 items sobre Resolución de Conflictos (actualmente un tema "estrella" en muchísimos ambientes: familiares, económicos, sociales, políticos...). Nosotros mismos, el último día lanzamos nuestra página Web... En esta actividad la intuición nos venía de una cita de Boutros Ghali:

"It is in fact easier and cheaper to prevent war than to end a war once it is started. This preventative capacity is based largely on research and access to information that can help us to anticipate events more effectively".

Asimismo, el profesor de Derechos Humanos de la Universidad de Oslo, en Noruega, A. Eide, habló sobre las políticas empleadas en sociedades con distintos grupos culturales o étnicos: homogenización, mezcla (fusión) y asimilación. La más empleada a lo largo de la historia ha sido la asimilación, valiéndose de instrumentos como la lengua y la educación. Uno de los aspectos de la asimilación es que se suprime a los que no gustan, o a los que no se quieren asimilar. Este fue el caso de los judíos, y es la base de la limpieza étnica actual... En otra ponencia presentó lo que llamó la espiral de la injusticia: la desigualdad desencadena la protesta, ésta la represión, ésta la predisposición (negativa), ésta la discriminación, y ésta la opresión que conduce a su vez a la protesta que vuelve a iniciar el círculo vicioso... Evidentemente, todo esto hace pensar.

El fin de semana incluido en el IP lo pasamos en Glencree, cerca de Dublin. Glencree es un Centro para la Reconciliación, establecido en unas barracas construidas para ser el centro logístico de control, por parte del ejército británico, de las montañas de Wicklow, tras el levantamiento irlandés de 1798. En otro momento sirvieron como reformatorio, y también se emplearon durante la segunda guerra mundial. Muy cerca hay un cementerio de soldados alemanes abatidos por los irlandeses en esta contienda. Fue también un refugio de polacos y alemanes tras la guerra, bajo los auspicios de la Cruz Roja... Esta historia hace de Glencree todo un símbolo. Las barracas antiguas, de piedra, están siendo restauradas, y el alojamiento tiene actualmente lugar en otras de moderna construcción, sin ningún tipo de comodidades. A Glencree va mucha gente, en distintos "programas" de paz y reconciliación, pues los hay para niños, jóvenes, adultos... Allí trabajan voluntarios que se comprometen a este servicio, que hacen la comida, limpian, y se encargan de acoger a los que llegan. Algunos trabajan también en los programas de paz... El paisaje es una maravilla. Y vivir allí dos días también, porque te obliga a vivir en la mayor simplicidad, y

eso hace que se difuminen los personajes y queden las personas... Pudimos pasear por carreteritas que parecen no llevar a ningún sitio, bajo una lluvia menudita e intermitente, oír el ruido de alguna cascada y descubrirla en medio de una sinfonía de verdes... No todo fue bucólico. Los profesores visitantes presentamos allí nuestras comunicaciones, unas más académicas, y otras más creativas. La mía consistió en compartir mi experiencia de haber dado clase de Educación para la Paz.

Dejo para el final el tema de los encuentros formales e informales. Entre los primeros, la visita al City Hall y la recepción con el Lord Mayor de Belfast, Mr. Alban Magennis, que amablemente quiso saludarnos a cada uno, y que se interesó por nuestro IP. Según nos comentaron, es la primera vez que llega a ese puesto "un nacionalista", es decir, alguien partidario de la unión con la República de Irlanda. Pero sin duda lo más significativo en este capítulo fue, en nuestra parada en Dublin camino de Glencree, la recepción con la Presidenta de Irlanda, Mrs. Mary McAleese, nacida en Belfast en una familia católica y educada en las Dominicas junto a St. Mary's, antes de pasar a la Universidad, también en Belfast, donde estudió Derecho. Una mujer joven (nació en 1951), inteligente y muy culta, conocedora de España y de nuestra literatura. Al saludarme, me comentó que la víspera había asistido a una conferencia de Ian Gibson sobre García Lorca, que le encantaba el Romancero Gitano y le emocionaba aquello de "*Verde que te quiero verde*"...

Entre los encuentros informales, una sesión explicativa con diapositivas sobre las pinturas murales de Belfast, y fuera de programa, una noche después de cenar, una reunión con un señor de 71 años que había formado parte de un comando del IRA. Empezó hablando él y luego pudimos entablar una conversación entre todos. Desde los diez años estuvo metido en política, vigilando en la calle mientras su padre se reunía con amigos para conspirar, a los 16 se unió a los grupos jóvenes del IRA, de donde pasó a éste, y desde el que dijo que "*había visto muchos muertos*", y que "*no es agradable matar a nadie*"...Resumaba odio contra Inglaterra (*bloody british*, decía cada vez que se refería a ellos). En el diálogo una de las estudiantes le preguntó si tenía hijos y nietos y si los había educado en esa actitud... Muchas preguntas y

comentarios fueron en esta línea. Quisimos también preguntarle por el proceso de paz, en el que no parecía tener gran confianza, y por lo que se puede hacer desde Europa para ayudar a una mejora de las relaciones entre los grupos enfrentados desde hace ya tanto tiempo.

Menos tenso y más divertido fue el paseo por los Pubs históricos de Belfast, el más antiguo de 1720, aunque le llevaba la delantera la primera tienda en la que se vendieron legalmente bebidas alcohólicas, actualmente transformada en pub y que data de 1630. Frente al último que visitamos, *The Crown*, está el Hotel Europa, que ha sido atacado con bombas, en los últimos años, ocho veces directamente y muchísimas indirectamente. Al despedirme de la guía turística que nos acompañó en el recorrido, le pregunté si no tenía miedo de volverse sola a su casa de noche, y me contestó que no, pues "*Belfast es una de las ciudades más seguras del mundo*". "*Según se mire*" -le dije. "*Claro, aquí te pueden poner una bomba, pero nadie te robará el monedero...*"

Cuando escribo estas líneas hace apenas 48 horas que se ha firmado el acuerdo de Paz, del que los medios de comunicación han ofrecido amplia cobertura. Las 12 de la noche del día siguiente al final de nuestro IP, el 9 de abril, era el plazo fijado por las partes para llegar a ese acuerdo, que se prolongó hasta las 6 de la tarde del 10. Pero una cosa es firmar ese acuerdo y otra lograr la paz. Uno de los mayores problemas de Irlanda del Norte es el económico-social. Y ahí sí que tiene que implicarse Europa, invirtiendo para crear trabajo y mejorar así las condiciones de vida de una población que lleva a sus espaldas mucho sufrimiento. Porque los norirlandeses -por lo menos muchos con los que hemos hablado- son conscientes de que no los quiere ni Inglaterra ni Irlanda. Esta, porque bastante tiene con salir adelante ella misma económicamente, y aquélla porque está harta de invertir en mantener allí un ejército y una policía, que les cuesta carísimo, para que la gente no se maten unos a otros en una guerra civil, y en reconstruir lo que destruyen las bombas de unos y de otros.

Las otras instituciones que tienen una grave responsabilidad en el logro de la paz son los representantes de las distintas confesiones religiosas. A lo largo de estos treinta años de conflicto ha habido quien en vez de ayudar a la reconciliación se ha dedicado a echar más leña al fuego. La situación, salvo alguna excepción, ha cambiado, y la pregun-

ta que se hacen los obispos, católicos y protestantes juntos, y que hacen a sus respectivas comunidades es qué significa hoy, en Irlanda del Norte, ser cristiano, y cómo caminar hacia el perdón. En este sentido, una de las ponencias más iluminadoras fue la de Donald Harrington, profesor de Mater Dei Institute, Dublin. *"Todo problema de violencia necesita soluciones estructurales, pero también un cambio de actitud en la gente -nos dijo-. No solo que los políticos hagan algo, sino que nuestros corazones cambien, y eso es mucho más lento"*.

Trabajar por la paz, construirla, exige disciplina personal, olvido propio y valor. Esa ha sido sobre todo, la gran lección vivida en Belfast.

EXPERIENCIA DE UN MAESTRO NACIONAL QUE FUE PROFESOR DE E.G.B. Y AHORA ES PROFESOR DE E.S.O.

Domingo Carrasco Martínez



SUMARIO:

Si la "la historia es maestra de la vida", en expresión de los clásicos, este artículo es una parte de la historia de un maestro, que comenzó - por los años 70- a dar clases "en una escuela privada" y hoy realiza idéntica tarea en "una escuela pública". Maestro que, en virtud de la Reforma educativa que conllevó la E.G.B. se encontró transformado de pronto de "maestro" en "profesor", y que, siguiendo los principios y métodos así como "enseñando" en todos los ciclos de dicha E.G.B., desembocó un día, como tantos colegas, y por imperativo legal de otra reforma, en la L.O.G.S.E. Hoy, profesor de E.S.O. se hace una serie preguntas claves; pero que deja ABIERTAS a los lectores, sobre todo si son maestros o profesores.

SUMMARY:

If "history is a master of life", according to the classics, this article is a part of the history of a teacher that began - in the 70's - to teach "in a private school" and nowadays does the same work in a "public school". He is a teacher that suffered the change of E.G.B. (General Basic Education), "master" to "teacher", and following the principles and methods and after teaching in all the E.G.B. cycles got into the L.O.G.S.E. Nowadays, he is an E.S.O. (Obligatory Secondary Education) teacher and he questions some key factors; key factors that may be answered by any reader, especially if they are Primary or Secondary schoolteachers.

Corrían los primeros años de la década de los setenta. Nada más terminar la carrera pude comenzar a trabajar, no era difícil entonces. Tanto la enseñanza privada como las interinidades ofrecían buenas posibilidades de trabajo. En mi caso elegí la enseñanza privada porque podía ejercer muy cerca de mi casa.

Nunca pude imaginar, al entrar en aquel "cuchitril", que se pudiera dar clase en esas condiciones, es más, no me imaginaba que existiera todavía eso en España. Y además pagando. Y además teniendo enfrente un colegio nacional. Yo me pregunté, ¿tan desastroso será ese colegio nacional para que haya padres que paguen por traer a este "antro" a sus hijos? Aquello era una habitación como de unos treinta metros cuadrados, situada en un sótano que tenía unos ventanucos en su parte más alta y que daban a la calle, justo encima de las aceras, a unos centímetros del nivel del suelo; la iluminación consistía (porque no entraba luz a ninguna hora) en dos bombillas (de muy pocas "bujías") que apenas alcanzaba para que yo divisara a los alumnos de las últimas filas; Mi mesa era de "diseño artesanal": un cajón de madera que había servido para embalar latas de leche condensada "La Lechera" al que se le habían clavado cuatro listones a modo de patas.

Había alumnos desde seis años hasta doce, dispuestos en pupitres alargados (de semejante fabricación a la de mi mesa) de tres en tres o de cuatro en cuatro. Cuarenta alumnos sufrían ese espacio; salían a un recreo que era un "patinillo" de doce metros cuadrados rodeado de edificios; los servicios, un retrete, dos agujeros en el suelo y una tubería sobre la pared, que no echaba agua sobre el reguerillo que unía los dos agujeros.

Mi experiencia en esa escuela (que no sé si llamarla unitaria) fue desastrosa (tuvo que serlo porque no recuerdo nada más). Ahora no comprendo cómo pude dar clases allí; en aquellas circunstancias y sin experiencia alguna. Afortunadamente sólo duró una semana. Me avisaron de un colegio donde había presentado otra solicitud.

Este colegio era nuevo, construido en la planta baja de todo un bloque de viviendas, el recreo se hacía en unos jardines que había enfrente; clases amplias, soleadas, biblioteca, laboratorio, o sea, todo un lujo para la época.

Pues en este centro me encontré la Ley del 70. Recuerdo que el poco tiempo que trabajé antes de que se implantara esta Ley, las clases eran mecánicas y machaconas, se trabajaba fundamentalmente el cuaderno de clase, y los libros, pocos y malos, sólo se usaban para copiar las actividades; los conceptos los asimilaban los alumnos/as (aquí las clases ya eran mixtas) mediante las explicaciones del profesor, sobre todo; por supuesto no atendíamos los profesores a que los alumnos/as adquirieran procedimientos, actitudes, valores, etc. Bueno, actitudes algunas: estar quietos en clase, no hablar y responder sólo cuando el profesor preguntase.

La Ley del 70, aunque se pensaba implantar a lo largo de diez años, en seis ya estaba funcionando plenamente; sus efectos se dejaron sentir muy pronto en la escuela y ya en el curso 73-74 se estaba dando séptimo y octavo de E.G.B.

Pero, ¿qué cambios supuso esta nueva Ley a nivel práctico, en el día a día de la escuela?

Al igual que siempre, lo primero que se ve cambiar son los libros que las editoriales ofrecen con toda rapidez, en los que aparecen plasmados todos los cambios pedagógicos que propugne la Ley.

En el caso de la Ley del 70 hay que destacar la aparición del estructuralismo: corriente filosófica que había hecho furor hacía años y que llegaba ahora a España. Se plasmaba esta teoría, sobre todo, en la asignatura de Lenguaje, con el uso del análisis estructural, del que aún hoy nos queda algo. También las Matemáticas sufrieron un gran cambio: aparecen las teorías de los conjuntos, que todos tuvimos que aprender, las representaciones en diagramas (de Venn) y sobre todo la numeración de base 2, que nos venía del uso de los ordenadores en U.S.A.

En los textos de los alumnos/as se procura que vayan descubriendo por ellos mismos. Se les ofrecen los conocimientos en una progresión de dificultad lógica. Casi podían trabajar ellos solos con los libros sin necesidad de muchas explicaciones por parte del profesor.

Como la Ley propugnaba una enseñanza individualizada, en los primeros años los profesores tuvimos que hacer uso de nuestra imaginación para adaptar los libros de texto a los distintos ritmos de los alumnos/as, con lo que aparecen las fichas, que dábamos a cada uno-a para

su trabajo semanal: qué libros y qué páginas tenía que leer, qué actividades tenía que hacer, cuánto tiempo disponía para hacerlo; también los libros estaban dispuestos en la clase por áreas (no todos los niños tenían que comprar todos los libros) donde aparte de los libros de texto había otros muy diversos para consulta y ampliación de conocimientos.

En las aulas había una gran movilidad, porque aparte de que cada cual iba de un lado para otro con su tarea (también recuerdo que la dificultad que proponíamos en las fichas individualizadas dependía de las capacidades y características de cada alumno/a), había que realizar trabajos en pequeño grupo, grupo medio y gran grupo. Estas actividades tenían cada una unos porcentajes del tiempo total de clase semanal.

Pienso, que los maestros (esta misma Ley nos convirtió por decreto en Profesores de E.G.B.) éramos de verdad quienes organizábamos la actividad de la clase; aquellas clases estáticas, centradas en la actividad intelectual individual, sufrieron un cambio, al menos, en el aspecto externo. Recuerdo que destacábamos entonces un lema que muchos tratamos de hacer realidad "el niño debe aprender divirtiéndose". Actitud de la Ley muy criticada por algún autor (Fernández Penedo, L. 1994). Creíamos que de esa forma aprendería antes y no se le olvidarían los conocimientos adquiridos, hoy, posiblemente, lo llamaríamos aprendizaje significativo. Aparece también el área de Pretecnología que pretende que el niño/a construya y manipule aparatos que pueda usar después en su propio aprendizaje o en investigaciones. La actitud investigadora se hace importante en esta Ley. Se piensa que el conocimiento que construya el propio niño no se le va a olvidar o será capaz de volver a repetirlo. El aprendizaje por descubrimiento.

Todos estos principios y tecnologías de los procesos educativos, supusieron una revolución y al mismo tiempo un revulsivo para muchos maestros. Nos abrió las puertas al uso de la imaginación en la escuela, perdimos el miedo a experimentar y tomamos conciencia de que era inevitable un progreso e innovación en la enseñanza. Llegaban los tiempos de la modernidad. Los viejos muros habían caído.

No todos los colegios tenían la suerte del mío. Dos tardes en semana, después de terminadas las clases, los profesores nos reuníamos

con una pedagoga que nos orientaba en cómo enfocar los problemas que se nos presentaban cada día. Nos hacía reflexionar sobre qué tipos de objetivos queríamos conseguir (recuerdo que los clasificaba en cognoscitivos, automatismos y afectivos pensar que estamos en el año 1972). Nos ayudaba a hacer las progresiones en los conocimientos, de forma que al no quedar lagunas, ni enfrentarse a grandes dificultades, los alumnos/as podían ir aprendiendo (construyendo) casi por ellos mismos.

Al poco tiempo, las editoriales ponen a disposición de los profesores lo que habíamos estado haciendo de forma tan laboriosa: las "famosas" fichas individualizadas. Aparece la "fiebre" de las fichas. Las clases se convierten en casi una competición de rellenar fichas. Las alumnas/os, aparte de los libros, que ya todos tienen que comprar, deben traer gruesos bloques de fichas que van desprendiendo conforme las contestan y pasarlas a un cuaderno de anillas; van ya tres útiles por cada asignatura. En estas fechas cada alumno/a debe cargar, para ir a la escuela, con una gran maleta y un peso bastante considerable. Afortunadamente, la fiebre de las fichas no duró muchos años, y en el año 1978 se veían pocas.

Hay tres técnicas que aprendí en esos años de la Ley del 70 y que todavía hoy practico y creo, me han dado buenos resultados, me refiero a la "toma de contacto", "la puesta en común" y "temas de debate". Como sus propios nombres indican, la primera consiste en dedicar entre cinco o siete minutos, al comienzo del día, a cambiar impresiones sobre cuestiones del interés de los alumnos/as, o bien, llamar su atención sobre algún suceso ocurrido. La segunda es la participación de toda la clase para disponer de toda la información que cada uno ha obtenido. Para eso cada actividad la expone un alumno/a y puede ser rectificada o enriquecida por cualquiera de sus compañeros/as; así todos aprovechan la ocasión para corregirse la actividad o para perfeccionarla. La última, "temas de debate" consiste en dedicar una hora a la semana a profundizar y debatir entre todos algún tema de su interés.

A medida que pasaban los años y se veía que la Ley no iba consiguiendo las "metas" que deseaban sus autores (cosa que pasa con todas las leyes de educación), las autoridades educativas inventan lo que se

llamó "los programas renovados o nuevas orientaciones". Ahora, con el paso del tiempo, creo que fue una falta de confianza en el profesorado, una forma de "encorsetar" para que nadie se saliera de la norma establecida. Allí se establecía una división del proceso educativo en pequeños pasos a los que llamó "objetivos". Este nuevo movimiento de las autoridades educativas, que obedecía a la corriente pedagógica de moda en esa época, o sea, a la conceptual/cognitivista dentro de un paradigma tecnológico tradicional, hará que los profesores suframos ahora la "fiebre" de la programación. Todo había que programarlo, desde lo más general y amplio a la actividad más específica. No eras un buen profesor (ya éramos profesores de Educación General Básica) si no dominabas la programación de cualquier área, de actividades de pequeño, mediano o gran grupo, etc.

Pero también aquello pasó, y aunque se programaba y planificaba todo el curso, eran "papeles" que se tenían guardados en un cajón de la mesa por si algún inspector los pedía. La actividad escolar asimiló y asumió algunos cambios, los institucionalizó, los hizo suyos y volvió a la rutina. Aparece (pienso que otra vez) la importancia del "nivel". Todos nos preocupábamos de ese concepto que nadie sabe definir bien. Nos agobiaba el fracaso escolar, no éramos capaces de analizar en qué consistía, ni por qué se producía. Pienso, que la Ley del 70 quedó convertida al final, en alguna nueva actividad, quizá una nueva actitud dentro de la clase y salidas fuera de la escuela a conocer el "medio".

Con estos problemas y con esta actitud nos encuentra la LODE de 1984 (Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación). Ley que abrirá la puerta a la Reforma de la Enseñanza concretada en la LOGSE (Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo) de 1990.

Se produce entonces una sorpresa en muchos de nosotros. El aprendizaje significativo y la construcción del conocimiento en los alumnos/as para que no se produzcan saltos ni lagunas en su aprendizaje, se traduce en la práctica en lo mismo que hacíamos en los años setenta, aquellas "progresiones en los conocimientos" para que pudieran ir aprendiendo casi "por ellos mismos".

La nueva división de los contenidos en conceptuales, procedimentales y actitudinales, son los mismos (pero con otro nombre) que los "cognitivos, automatismos y afectivos".

El tratamiento que se hace hoy de la diversidad y de la integración con los A.C.I. (adaptaciones curriculares individuales) ya las hacíamos con las fichas individualizadas según "las capacidades y características de cada alumno/a".

El estudio del contexto en el que el alumno se desenvuelve y que es tan importante para conocer sus intereses y con el que debe estar en contacto tanto el profesor como el centro, propugnado por la LOGSE, se venía practicando con las salidas del aula a conocer el medio, se estudiaba el barrio, el pueblo, se hacían estudios del tipo de urbanización, rural o urbana, de la vegetación o de la agricultura de la zona, se hacían encuestas, se buscaban datos estadísticos, económicos, etc., etc.

Si la ideología que fundamenta cada una es distinta, y eso no lo duda nadie, la actividad en la práctica, la puesta en acción, lo que realmente le llega al alumno/a, creo, es lo mismo.

¿Hemos dado un gran giro para llegar al mismo sitio?

¿Los sistemas educativos son bucles que nos llevan a la misma práctica? No creo que me corresponda a mí contestar a esto de momento, ya será la historia quien lo haga.

¿Estamos acabando con las especies marinas?

Una unidad didáctica de Ciencias Sociales, Geografía e Historia para 2º de E.S.O.

Miguel L. Lopera García y Domingo Carrasco Martínez

SUMARIO:

Este artículo es una reflexión detallada sobre una experiencia docente, en torno a un tema de tan vital actualidad, como es el de "las especies marinas y su extinción". La unidad didáctica al respecto, desde las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, para alumnos de 2º de E.S.O., fue pensada, programada, organizada y desarrollada en todos sus elementos y pasos por un equipo de profesores de un Instituto Público. Como reto, a la hora de aplicar de forma renovada y práctica la LOGSE, sirviendo, antes que nada, a los intereses y valores de sus alumnos.

SUMMARY:

This article is a detailed reflection about a staff experience related to a very current topic: marine species and their extinguishment. The corresponding didactic unit, from the Social Sciences, Geography and History, for 2nd E.S.O. pupils was thought, scheduled, organised and developed in all of its elements and phases by a team of teachers from a Public Institute. It was taken as a challenge to apply L.O.G.S.E. in a renewed and practical way, using it, above all, to benefit the values and interests of their pupils.

I. Cuestiones previas

El diseño de esta unidad didáctica forma parte de otro diseño más amplio, dentro del cual cobra entidad, que es el de las CC. Sociales, Geografía e Historia de la E.S.O. y fundamentalmente del Primer Ciclo. Y aunque esta aclaración pueda sonar a innecesaria, hay que hacerla. Una unidad didáctica nunca se encuentra aislada, ni se puede diseñar sin tener en cuenta dónde está inmersa, ni su puesta en práctica tiene lugar de forma inconexa. Por lo tanto, aunque aquí se plasma de forma independiente, trataremos de mostrar que está íntimamente relacionada con el resto del área.

Pero a su vez el área forma parte del proceso educativo. Y es por aquí, por la idea de Educación o, lo que es lo mismo, por la filosofía que inspira el diseño, por donde hay que empezar a situarnos.

¿Qué es para nosotros la Educación? ¿qué finalidad tiene la Educación? ¿desde qué filosofía nos acercamos al sujeto de la Educación?

No queremos presentar un texto de Teoría de la Educación, pero sí nuestra visión del tema para una mejor comprensión de la unidad que presentamos.

Partimos de una filosofía humanista, desde la que consideramos a nuestros alumnos ya como personas, pero susceptibles de perfeccionamiento, lo que denominamos en proceso de personalización, de formación integral de la persona. Por lo tanto en un proceso de asunción de valores, que los irá haciendo suyos mediante una clarificación y una práctica de los mismos. Pues bien, estos valores son los que nosotros, de alguna manera y en colaboración con otros agentes educativos, vamos a tratar de inculcarles. No los prepararemos para un futuro, sino para un presente, porque antes de ser "hombres y mujeres del mañana" son "jóvenes de hoy"; luego los prepararemos para que, desde una postura de jóvenes, puedan ejercer como ciudadanos de forma crítica y responsable.

Situados en este enfoque (de práctica interpretativa pero de ideología crítica), concebimos que la Educación tiene que ser proceso de socialización pero también de reflexión y de crítica de la sociedad que nos rodea. Estos dos aspectos que pudieran parecer contrapuestos, no sólo no lo son, sino que, desde nuestra visión, los consideramos imprescindibles para que, desde dentro de su papel en la sociedad,

sean capaces de construir otra mejor; por lo que habrá que conocerla, comprenderla, amarla y criticarla. Luego para nosotros tiene una considerable importancia la formación del pensamiento crítico, que se irá desarrollando a lo largo de toda la E.S.O. y que deberemos ir fomentando desde el principio, ayudándonos de conceptos, procedimientos y actitudes, valores y normas adecuados.

También es necesario aclarar nuestra ideología sobre las Ciencias Sociales, Geografía e Historia.

Las Ciencias Sociales se prestan, por ser un área abierta y flexible, a multitud de interpretaciones y, por consiguiente, a las más diversas formas de plasmar las distintas filosofías o paradigmas: desde el enfoque más tecnológico al más crítico.

Antes de decidirnos por alguno, y para ser consecuentes con nuestra ideología, nos analizamos y nos preguntamos: ¿qué quiero conseguir de mis alumnos? ¿qué tipo de cultura les quiero transmitir? ¿qué valores quiero fomentarles e inculcarles? ¿el qué enseñar y el cómo hacerlo, lo debemos decidir nosotros solos o en colaboración con ellos? ¿hasta qué punto debe influir en nuestro diseño sus pensamientos y el contexto? (Clark y Peterson, 1990; Yinger, 1986; Pérez Gómez y Gimeno, 1992).

Por lo tanto nuestro diseño necesitará de unas explicaciones previas:

Es nuestra intención partir de ellos, de su experiencia, de sus vivencias, hacerles caer en la cuenta que en la Escuela ellos son los clientes, los sujetos y por lo tanto tendrán que tomar decisiones importantes sobre su Educación. Y esto no sólo al principio, sino volver a ellos para que nos comuniquen si ese tipo de enseñanza les está sirviendo o servirá para la vida, actual y futura. Utilidad pensando en un modelo nuevo de sociedad, en un cambio de mentalidad y un resurgir de nuevos valores. Porque los conocimientos solos, para almacenarlos, no sirven para nada.

Será, por tanto, primordial infundir en ellos el sentimiento de AUTOESTIMA (Nucci, 1989). Bajo nuestro punto de vista, sin este requisito es imposible que los alumnos sean capaces de asimilar, en profundidad, las enseñanzas que les queremos transmitir; deben sentirse unas personas capaces, aun reconociendo sus propias limitacio-

nes, tener expectativas. Creatividad, desarrollo de la personalidad, educación de los valores y sentimientos y compromiso con su medio social, primero, y con el resto de la humanidad, después, son pilares educativos fundamentales sobre los que habrá que incidir, dentro de este área, a través del contenido y de las prácticas de clase (Amundson, 1991).

También consideramos, que hay muchos espacios que pueden denominarse educativos y la escuela debe conectar con todos ellos. A la escuela hay que darle otro rol. Cualquier espacio se puede convertir en educativo, y van apareciendo importantes espacios de esta índole (parques, museos, asociaciones, etc.). Esto obliga a conectar la escuela con la comunidad y que explique los problemas que tiene la colectividad en que está inmersa. ¿Puede ser la Escuela un recurso educativo para la comunidad o al contrario? Todos estamos de acuerdo que la comunidad educa, pero ¿y la escuela, educa a la comunidad? Tenemos planteados aquí un reto; no es suficiente con educar a nuestros alumnos, porque lo que se aprende en la escuela puede ser destruido por la comunidad. Es necesario que la escuela salga fuera, implicar en el proceso educativo a "la casa y a la calle"×, que impregne a la sociedad, la haga reflexionar sobre los valores que está infundiendo en sus miembros más sensibles, y entre todos seamos capaces de descubrir la necesidad de cambio de mentalidad y abrirnos a un humanismo gratificante que cambie nuestra escala de valores.

La acción educativa siempre debe contemplar fines extraeducativos (de carácter social). La formación nunca tiene un valor por ella misma, sino por su finalidad social, mejorando las condiciones de vida. Y más esta asignatura tan relacionada con la Ética, los principios morales y religiosos. No será por tanto, esta asignatura, una Historia androcéntrica ni eurocéntrica. "Sea lo que fuere la Historia para el investigador, para el educador debe ser una sociología indirecta" (J. Dewey en Mario Carretero, Cuaderno de Pedagogía N° 213, 493). La Historia no es una clasificación cronológica de acontecimientos, sino que debe consistir en enseñar a pensar. Los alumnos deberían recibir la información histórica con un claro favorecimiento de la comprensión de otras visiones alternativas distintas a las que ofrecen en sus diversas nacionalidades (Carretero, 1989). Llevarles a la comprensión de los problemas

del mundo real y hacerles ver que la solidaridadfraternidad hace posible la liberación. Sólo así podremos luchar contra una sociedad en la que predomina la desertización (de valores éticos), el auge del individualismo y el predominio de la relación con los objetos (el tener cosas frente al compartir con los demás, el tener sobre el ser). Los educadores estamos en la mejor situación para crear un nuevo orden internacional (Cortina, A. 1994). Ver cuadro 1.

Esta unidad se engloba, por tanto, en el marco presentado en el punto anterior. Tanto en el tema que aborda, en los conceptos que transmite, en los procedimientos que utiliza como en los valores que preconiza, participa de la ideología defendida previamente.

El tema parte de una interrogante que es de las que más interés presenta para los alumnos y sobre la que están muy sensibilizados y muy de actualidad siempre, y sobre el que es fácil recopilar información: "¿Estamos acabando con las especies marinas?". A su vez conecta con aspectos históricos como la alimentación en la prehistoria y la evolución del hombre; que por su novedad les puede mover a desarrollar una capacidad interrogativa e investigadora, y por otro lado con rasgos de Geografía descriptiva al sentir la necesidad de saber dónde se desarrolla la labor humana de la pesca (lo que dará el conocimiento de mares y océanos). De esta forma estamos incardinando de forma significativa conocimientos de los llamados de Historia con los llamados de Geografía. De ahí el nombre dado a nuestro grupo GEOHISTORIA. Pensamos que nada existe sólo en el tiempo ni sólo en el espacio. La acción social del hombre se da en un tiempo y en un espacio a la vez. Y el espacio físico condiciona la actividad humana y viceversa.

A su vez esta unidad está relacionada y forma parte del diseño del área para este primer ciclo de E.S.O. que de manera esquemática se puede ver en el cuadro 2.

Como después se verá la unidad estudia los recursos, las actividades económicas y el medio físico que forman parte, por un lado, de los

1.2. Justificación del tema

1.3. Relación con otras unidades del curso.

elementos y, por otro, de la organización y la gestión de lo que hemos denominado "Territorios y sociedades"

I.3.1. Organización de las unidades.

Esta unidad, metodológicamente, está organizada según se explica en los cuadros 3, 4 y 5. Los cuadros 3 y 4 corresponden a los que habría que haberles presentado a los alumnos a principios de curso, como motivación y explicación de lo que pretendemos con este área. El cuadro 5 corresponde a la metodología de la propia unidad.

I.4. Relación con el Proyecto Curricular de Centro (P.C.C.).

Los objetivos que se tratan de conseguir con esta unidad y con el área tienen que ir forzosamente conectados con los que se propugnan desde el Proyecto Curricular de Centro. Los valores que desde el P.C.C. se tratan de impulsar deben tener una resonancia en el área que nos ocupa. Ni nuestra clase, ni nuestra área, ni nosotros, somos islas en donde realizar la tarea educativa de forma inconexa del resto del centro y su organización. Por tanto, debe haber una interacción entre nuestra visión de lo que es la educación de nuestros alumnos (que de forma consensuada se debe ver reflejada en el P.C.C.) y las consideraciones u objetivos generales del P.C.C. que deben ser asumidas por todos y colaborar a conseguirlos.

Hay que prestar atención y tener en cuenta también la relación existente entre nuestra área y las demás. Con respecto a los conceptos tenemos que coordinarnos con el seminario de Ciencias Naturales porque algunos de ellos pueden aparecer repetidos en las dos áreas. Sobre los procedimientos, tendremos que consensuar con el resto de seminarios para que nuestro tratamiento de la información, la indagación, los debates y una mejor práctica democrática en la clase, sea, al menos, asumida en parte por el resto de las áreas, para no convertirnos en un área con una práctica totalmente desconectada de las demás. Los valores necesitan que sean asumidos por todos los grupos de profesores, y ellos serán los que deberán concretarlos. A su vez, como ya hemos comentado antes, deben estar integrados y partir del P.C.C. como documento que representa el ideario y los fines de la Educación y salido de la colaboración de todos los participantes en el

proceso educativo. También debemos tener un contacto y una cooperación especial con padres y madres para ayudarnos a llevar a cabo la asunción de los valores que propugnamos (BOLÍVAR, A. 1995).

El diseño que presentamos y la forma y profundidad de su tratamiento está pensado (basándonos en nuestra experiencia y en nuestro contexto) para muchachas y muchachos de 2º de E.S.O. De todas formas y dada la posibilidad de flexibilizarlo, y en función de la evaluación inicial que obtengamos, también se podría ofrecer a alumnos de 1º de E.S.O.

Participa esta unidad de la ideología que se propugna desde el D. C.B. emanada en un principio desde el M.E.C., como también de las adaptaciones sucesivas que han surgido desde la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. Y como la filosofía que se defiende desde estos departamentos es, fundamentalmente, la flexibilidad, la adaptación a la realidad social, el tratamiento de forma concéntrica y la significación, pues hemos dejado algo de lado las orientaciones que cuadrículaban los bloques, los temas y los contenidos, y desarrollado, de la forma más asequible a nuestros alumnos y más cercana a nuestra ideología, un diseño del currículum acorde a la realidad en que ejercemos la educación, por tanto sin ataduras, y lo que aquí mostramos es un ejemplo de ello.

El presente trabajo aborda, aunque con distinto tratamiento y profundidad, los siguientes núcleos temáticos (Según el Decreto 106/92, BOJA 20692):

4. El Sistema Económico y la Distribución de la Riqueza.
10. Sociedades Históricas.
11. Los procesos de cambio en el tiempo.
12. La Investigación de los Hechos Sociales.

1.5. Contexto de aplicación: alumnado concreto.

1.6. Relación con el diseño curricular.

1.7. Núcleos temáticos que aborda.

Según el D.C.B. (Real Decreto 1007/91, BOE 26691)

1. El Medio Natural y su Conservación.
2. La Población y los Recursos.
3. Las Actividades Económicas y los Recursos Naturales.
6. Sociedades Prehistóricas, Primeras Civilizaciones y Antigüedad Clásica.
11. Desequilibrios y Conflictos en el Mundo contemporáneo.

1.8. Temas transversales que aborda.

Los temas transversales continuados a través del ciclo es una posibilidad de transformar el área en algo significativo para nuestros alumnos. Aquí mostramos una parte de esa forma de trabajar. Se ve así que las Ciencias Sociales, Geografía e Historia se componen y necesitan de otras materias y ciencias con las que están íntimamente relacionadas. En este caso el tema transversal podría ser "Evolución, supervivencia y equilibrio con la naturaleza". Tema que, aunque no está incluido en las orientaciones de la C.E.J.A., se puede repetir en distintos cursos dándole diferente tratamiento y profundidad según las posibilidades de los alumnos que tengamos delante. De esta forma, mediante temas o ejes transversales, podemos ir presentando todos los núcleos temáticos que se proponen desde la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. De los temas transversales propuestos desde las C.E.J.A. podríamos incluir esta unidad en los siguientes:

- Educación ambiental
- Educación para la Paz y el Desarrollo
- Educación para la igualdad de oportunidades de ambos sexos
- Educación para el estudio y desarrollo de la Cultura Andaluza

1.9. ¿Cómo aborda la atención a la diversidad?

Un factor decisivo para que el diseño de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia (en este caso una unidad) sea exitoso, es cómo se aborda la atención a la diversidad. ¿Cómo entendemos nosotros la diversidad? En el concepto más amplio posible. Debemos tener presente en nuestro trabajo a aquellos alumnos que actualmente denominamos de integración, pero no por lo que tienen de diferentes con el resto de la clase, sino por lo que tienen en común; aprovechar aque-

llas posibilidades que comparten con los demás y adecuar la clase (alumnado, currículum, actuación del profesor, organización...) a sus características. Sería una forma de enriquecernos todos. También hay que considerar a los alumnos que por su mayor capacidad, medios o aptitudes necesitan un distinto tratamiento o profundidad en la marcha de la materia. Sin embargo, si seguimos observando el entorno de la clase, veremos que cada uno de los educandos que tenemos delante tienen unas características especiales y propias, por lo que necesitará que adecuremos nuestro diseño a las posibilidades de todos y cada uno. A este proceso de adaptación al "alumno", a la individualidad, a la diversidad, es a lo que, junto con otros muchos autores, denominamos **PERSONALIZACIÓN**.

Pues bien, aclarada la idea, nosotros procuramos en primer lugar que ninguno se sienta segregado por la forma de trabajar, o sea, que si tenemos alumnos de integración, no funcionen ellos de forma diferente a como lo hacen los demás; no le pongamos unas tareas o unas actividades o unos materiales que les señalen como menos listos, menos dotados ni, mucho menos, fuera de la normalidad. Para ello al flexibilizar para toda la clase el tratamiento, al ofrecer múltiples posibilidades de trabajos para todos, al incluir en las actividades distinto grado de dificultad, al ofrecer distintas formas de presentar los trabajos, estamos consiguiendo adaptarnos a todos, a ellos también, y que no noten que con ellos hacemos algo que no hacemos con el resto.

Con respecto a los alumnos que, por sus facultades o posibilidades, pueden llevar un mayor ritmo de asimilación de los objetivos propuestos o tienen capacidades para profundizar más y ampliar sus conocimientos, se proponen una serie de actividades o trabajos con los que desarrollar sus posibilidades, de ahí la necesidad de proponer una extensa gama, tanto de actividades en el aula como de trabajos fuera de ella.

Por lo tanto con la **PERSONALIZACIÓN** no sólo atenderemos a la adaptación a sus características individuales, sino, y principalmente, desarrollar los valores que encierra como persona.

1.10. Redes o mapas conceptuales.

1.10.1. Red de conceptos.

Ver cuadro 6.

1.10.2. Mapa de procedimientos (Según el D.C.B.).

De alguna forma y con distinta profundidad, en esta unidad didáctica se opera con los tres grandes grupos de procedimientos: el tratamiento de la información, la indagación e investigación y la causalidad múltiple. Ver cuadro 7.

1.10.3. Mapa de actitudes, valores y normas (Según el D.C.B.).

En el cuadro se observa que tres grupos forman el cuerpo central de este tercer tipo de contenidos. De alguna manera y con distinto tratamiento han sido trabajados durante la realización de esta unidad. Ver cuadro 8.

2. Elementos curriculares.

2.1. Objetivos.

2.1.1. De etapa (Según el Decreto 106/1992, BOJA 20692).

Esta unidad participa, en mayor o menor medida, de los siguientes objetivos:

A) Conocer y comprender los aspectos básicos del funcionamiento del propio cuerpo y la incidencia que tienen diversos actos y decisiones personales, tanto en la salud individual como en la colectiva.

B) Formarse una imagen ajustada de sí mismo, de sus características y posibilidades y actuar de forma autónoma valorando el esfuerzo y la superación de dificultades.

C) Relacionarse con otras personas e integrarse de forma participativa en actividades de grupo con actitudes solidarias y tolerantes, libres de inhibiciones y prejuicios.

E) Analizar los mecanismos básicos que rigen el funcionamiento del medio físico y natural, valorar las repercusiones que sobre él tienen las actividades humanas y contribuir activamente a la defensa, conservación y mejora del mismo como elemento determinante de la calidad de vida.

K) Interpretar y producir con propiedad, autonomía y creatividad mensajes que utilicen códigos artísticos, científicos y técnicos.

L) Elaborar estrategias de identificación y resolución de problemas en los diversos campos del conocimiento y la experiencia, contrastándolos y reflexionando sobre el proceso seguido.

M) Obtener y seleccionar información, tratarla de forma autónoma y crítica y transmitirla a los demás de manera organizada e inteligible.

N) Conocer las creencias, actitudes y valores básicos de nuestra tradición y patrimonio cultural, valorarlas críticamente y elegir aquellas opciones que mejor favorezcan su desarrollo integral como persona.

2.1.2. De área (Según el Decreto 106/1992, BOJA 20692).

La Unidad Didáctica que se describe, participa de alguna manera de los siguientes objetivos:

4) Valorar y respetar el patrimonio natural y cultural, como legado de la humanidad, fuente de disfrute y recurso para el desarrollo individual y colectivo, contribuyendo activamente a su conservación y mejora para las generaciones futuras.

5) Reconocer y valorar los derechos y libertades humanas como un logro irrenunciable de la humanidad actuando con plena conciencia de sus derechos y deberes.

6) Participar de forma individual y cooperativa en la solución de problemas colectivos y en los proyectos que tiendan a configurar un orden social e internacional basado en el respeto a los derechos y libertades, manifestando actitudes de solidaridad, compromiso con la paz y rechazo de las discriminaciones existentes por razón de sexo, raza, origen, diferencias sociales o creencias.

7) Identificar y analizar, a diferentes escalas, las interacciones que las distintas sociedades establecen con su medio en la ocupación del espacio y el aprovechamiento de los recursos naturales, valorando las consecuencias económicas, sociales, políticas y medioambientales de esta interacción.

2.1.3. Didácticos.

- Conocer cuáles son las materias primas a diferencia de las elaboradas y cómo han ido apareciendo y usándose en el tiempo.
- Saber cómo el uso por el hombre de las materias primas, su

- manipulación y comercio se convierte en recursos económicos.
- Aprender que toda tarea laboral del hombre o la mujer para conseguir unos recursos económicos con los que vivir está encuadrada en uno de los tres sectores de la producción.
 - Conocer las relaciones entre las actividades productivas.
 - Comprender los problemas (ecológico, económico, social, político, etc.) que tiene la pesca y los que, a su vez, ella plantea, como ejemplo de estudio monográfico de una actividad productiva.
 - Identificar cuáles eran las materias primas que usaban en la prehistoria, así como la evolución del género HOMO.
 - Saber cómo se alimentaban los géneros HOMOS y cómo esto modificó su evolución.
 - Conocer qué es el tiempo histórico a diferencia del cronológico.
 - Adquirir capacidades de observación y crítica.
 - Propiciar actitudes colaborativas y solidarias.
 - Adquisición de compromisos de trabajo y su cumplimiento.
 - Conocer y usar nuevas formas de aprender.
 - Tomar conciencia de cómo se produce el aprendizaje en ellos.
 - Adquirir espíritu investigador y crítico. (se concretan en el apartado siguiente)

2.2. Contenidos

2.2.1. Conceptuales (CONOCER)

Materias primas

Recursos económicos, Tipos.

Actividades productivas. Red de conceptos

La actividad pesquera:

Las proteínas del pescado en la alimentación diaria.

Los hábitos alimenticios.

La plataforma continental, lugar ideal de pesca.

Problemática de España al no tener plataforma continental.

Artes y formas de pesca.

La pesca andaluza: muchos puertos y barcos, pero poca pesca.

Permisos para ir a otros mares a pescar.

El problema de las 200 millas.
El agotamiento de los caladeros (parada biológica).
Necesidad de un equilibrio ecológico.
Desaparición y recuperación de especies: el esturión del Guadalquivir.
Zonas donde pescan los andaluces.

Zonas pesqueras.

Mares y océanos.

Vida de los primeros homínidos:

Las materias primas que usaban.

Forma de vida.

Tipos de alimentación.

La alimentación, un factor decisivo en el crecimiento del cerebro (teoría huesosfósforocerebro).

El tiempo histórico

Evolución de los primates.

Alimentación entonces y ahora, ¿seguirá creciendo el cerebro?

2.2.2. Procedimientos (SABER HACER)

- Uso de textos escritos de prensa como medio de información sobre temas de investigación.
- Análisis y valoración crítica. De forma individual o en grupos.
- Confección de mapas cognitivos y mapas semánticos.
- Uso y realización de representaciones gráficas (mapas, esquemas)
- Investigaciones, individuales y grupales, sobre aspectos de la unidad.
- Confección de un friso histórico y diagrama por sectores sobre el tiempo histórico.
- Recopilación de material y redacción de informes.
- Elaboración de conclusiones e hipótesis.
- Presentación de trabajos, informes e hipótesis y dominio de la expresión oral adecuada.
- Dominio de distintas técnicas de representación iconográfica para expresar y presentar los contenidos, de los trabajos realizados, a los demás.

- Confección de entrevistas y encuestas. Vaciado y resumen estadístico.

2.2.3. Actitudinales (SABER VIVIR)

- Curiosidad
- Afán de superación y búsqueda.
- Interés por la información.
- Espíritu crítico.
- Aceptar distintas opiniones.
- Sensibilizarse ante problemas que afecten a otros.
- Solidarizarse con quienes padezcan situaciones de injusticia.
- Rechazar tales situaciones.
- Participar, en la medida de sus posibilidades, en la lucha contra la injusticia, la marginación, la opresión, catástrofes, etc.
- Asociarse para mejor hacer frente a situaciones injustas de las personas y para combatir la degradación del medio.
- Desarrollo del espíritu ecológico.
- Tomar conciencia del patrimonio propio y del de los demás (cultural, histórico y ecológico).
- Desarrollo de la capacidad de tolerancia.
- Ser capaz de autoanalizarse.
- Sensibilidad y actitud imaginativa y creativa.
- Tomar conciencia del papel dominador de los países desarrollados.

2.3. Metodología

(ver cuadro nº 9 de la programación lineal)

Partiendo de las ideas de autores como Taba, 1983; Novak y Gowin, 1988; Ausubel, 1983; y de las teorías críticas de Habermas, 1987; Kemmis, 1988; Kemmis y McTaggart, 1992; Giroux, 1990 y Carr y Kemmis, 1988, construimos una metodología como puesta en práctica de las ideas educativas de los autores anteriores, pero pasadas por el tamiz de nuestra reflexión personal y nuestra experiencia, y, por supuesto, todo ello contrastado con los alumnos que tenemos en clase y el medio social en que nos movemos (ver cuadro 1).

De todo ello surge un planteamiento metodológico que servirá tanto para esta unidad como para todas las demás, o sea, para toda el área.

A continuación recogemos algunas premisas:

- Los conceptos clave como hilo conductor a través de los diferentes niveles, de forma radiada y concéntrica.
- Las ideas importantes son referencias para seleccionar y organizar los contenidos.
- Los datos específicos y los casos son ejemplos de análisis para alcanzar las ideas importantes, que se realizan mediante proyectos de investigación. Algunas de ellas coinciden con las que aparecen en los documentos oficiales:
- Facilitar la construcción de aprendizajes significativos diseñando actividades de enseñanza y aprendizaje que permitan establecer relaciones entre los conocimientos previos del alumno y los nuevos aprendizajes.
- Que los aprendizajes sean funcionales, es decir, se trata de aprender a aprender por medio de los procedimientos.
- Presentar los contenidos con una estructura clara en sus relaciones internas y con los de otras áreas, y para este último aspecto se aprovechan las posibilidades de las áreas transversales.
- Reforzar los aspectos prácticos para aumentar la motivación de los alumnos y alumnas.
- Crear un clima que facilite la relación entre iguales mediante actividades que favorezcan la cooperación y la aceptación mutua.
- Prestar atención a los problemas de autoestima, equilibrio personal y afectivo, incluyendo estos aspectos entre los contenidos a trabajar en el aula.

En el cuadro 9 presentamos lo que pudiera ser una programación lineal de la unidad diseñada. Tal programación tiene, fundamentalmente, dos características: una es que su diseño puede servir para todas las demás unidades, y otra, su flexibilidad, ya que dependiendo de cualquier factor se puede aumentar o disminuir los días dedicados a cada tipo de actividades (movimiento de acordeón).

2.4. Evaluación

De manera sucinta, nuestra idea de evaluación tiene las siguientes características:

- Dialéctica, o sea, que es considerada como una serie de actividades que ayudan a los participantes a percibir, comprender y reaccionar a las consecuencias de un proceso que resultan de su interacción con su ambiente. Una comunicación genuina, no autoritaria, de "ida y vuelta", es el objetivo principal de estas evaluaciones (Proppe, 1990).
- La evaluación supone una tarea de negociación para ayudar a construir significados y revelar los significados construidos (Habermas, 1987).
- Una evaluación formal, que consiste en valorar el grado de dominio del currículum, implica al profesor, alumnos y organización escolar. Práctica ampliamente rechazada por los alumnos y bastante molesta y engorrosa para muchos profesores (Gimeno, 1992). Pero que la usamos y se deberá seguir usando, aunque el profesor pueda y deba relativizarla.
- Evaluación del currículum, porque es él, de alguna manera, el responsable de los éxitos o fracasos.
- Participación de los alumnos, no sólo en la autoevaluación, sino en la evaluación del proceso que se va siguiendo, de la persona del profesor, de los contenidos y de la organización.
- Necesidad de una evaluación inicial, continua y final o de producto, pero siempre de tipo educativo y como FEEDBACK para estar siempre informados de la marcha de los procesos de enseñanza aprendizaje para la toma de decisiones.
- Informar a los alumnos, en todo momento, qué resultado va teniendo su propia actividad y esfuerzo. Tiene efectos motivadores.
- Evaluaciones y autoevaluaciones usando como estrategias los mapas cognitivos.
- Los padres deben tener una buena vía de comunicación sobre la marcha de la evaluación de sus hijos. Son colaboradores y comparten la responsabilidad de la tarea educativa. Son imprescindibles en el proceso educativo y debemos contar siempre con ellos.

- La evaluación es un proceso y muy distinto de la calificación. Por tanto la importancia de los exámenes es algo relativo y sólo uno de los muchos aspectos en que nos fijaremos para evaluar. Y debemos pensar que las notas es una forma de cuantificar la vida escolar de nuestros alumnos.
- Explicitar desde un principio los criterios de evaluación y comunicarlos a los estudiantes antes de hacer las tareas, ello facilita la autonomía del estudiante y el esfuerzo en el trabajo.
- Entendida como proceso de información sobre el desarrollo de nuestra labor y de la asimilación de los alumnos, para tomar decisiones y modificar o no la práctica.
- Habrá que tener en cuenta no sólo los conocimientos de tipo intelectual, sino, y fundamentalmente, la evolución mental, actitudinal y procedimental en relación a los conceptos, valores y procedimientos que la asignatura trata de inculcar. Por tanto deberá ser especialmente una evaluación formativa (Gimeno 1992).

En resumen, la evaluación es un proceso de reflexión conjunta de profesores, alumnos, padres y organización escolar, sobre los aprendizajes que se estén operando en los alumnos y sobre las prácticas de enseñanza que estén impartiendo los profesores (teniendo en cuenta que son parte integrante de una organización que es determinante en la vida de los educandos), todo ello debiendo producir o ir encaminado a los fines de la Educación planteados por la institución escolar.

DÍA 1º: *Introducción o actividad motivadora*

En este caso hemos elegido una actividad de Manos Unidas que usa como tema transversal: "Educación para el consumo y medio ambiente". El título: Dinámica de los cubos. El tema: Recursos Naturales/Dinero. Se ofrece en el anexo de materiales de apoyo con el nº 1.

3. Desarrollo de la Unidad Didáctica.

3.1. Actividades iniciales

DÍA 2º: *Explicitación de esquemas previos*

Exponen los alumnos las ideas que tienen sobre los aspectos de la unidad que vamos a tratar. En este caso

- Sobre los problemas de la pesca, como parte de las materias primas y una de las actividades productivas:
 - ecológicos
 - económicos
 - de supervivencia
 - alimenticios
 - social
 - político, etc.

- Sobre la alimentación en la Prehistoria y la evolución de primates y dentro de ellos los homínidos:
 - qué comían
 - cómo conseguían los alimentos
 - abundancia/escasez o hambre
 - si puede existir alguna relación entre alimentación y evolución (con argumentos)

- Problemas actuales de alimentación y supervivencia (hambre):
 - causas
 - consecuencias
 - responsables
 - soluciones

Al final se elabora un mapa cognitivo con las ideas que hayan surgido durante el debate y se van escribiendo en el cuaderno las primeras hipótesis sobre la cuestión.

DÍA 3º: Presentación del mapa de la unidad y de los trabajos a desarrollar fuera del aula.

Aunque están recogidos aquí de forma exhaustiva, no es necesario que todo sea presentado a los alumnos. Se le puede ofrecer a modo de resumen la red de conceptos (cuadro 6), algunos procedimientos que para ellos puedan ser novedosos y, lo imprescindible, los trabajos

que tendrán que desarrollar fuera del aula, ya sean individuales o en grupo.

CONCEPTOS: Se les ofrece y explica el cuadro 6.

PROCEDIMIENTOS:

A) Tratamiento de la información:

- Utilización de fuentes descriptivas simples y semielaboradas y de textos narrativos relativos a la actualidad.
- Trabajos con regletas a escala numérica relativas a la temporalidad.
- Realización de diagramas circulares relacionados con el tiempo histórico.
- Clasificación de información con arreglo a una sola pauta.
- Establecimiento de correlaciones simples entre dos variables.
- Deducción de conclusiones a partir de información simple.
- Realización de debates y discusiones para iniciarse en la explicación e interpretación de hechos actuales controvertidos.

B) Explicación multicausal:

- Identificación de factores que pueden incidir en hechos y realidades sociales.
- Distribución entre elementos estructurales y coyunturales que actúan sobre hechos presentados con número limitado de variables (2 ó 3 como máximo).
- Diferenciación de elementos culturales fundamentales de sociedades diversas.
- Análisis comparativo de hechos significativos de naturaleza similar.
- Introducción a la causalidad intencional de personas o grupos.
- Análisis de problemas presentados con pocas variables; propuestas de solución.
- Relacionar hechos con el contexto global en que se producen.

C) Indagación e investigación:

- Análisis de hechos y fenómenos considerados aisladamente.

- Realización de sencillos trabajos de síntesis con especial atención a los aspectos formales.

ACTITUDES, VALORES Y NORMAS:

- Espíritu ecológico.
- Conservación de patrimonio (cultural, histórico y ecológico) propio y de los demás.
- Tolerancia.
- Solidaridad.
- Cuestionamiento y cambio de algunas actitudes egoístas frecuentes en la adolescencia.
- Rigor crítico en el tratamiento de la información.
- Capacidad de autoanálisis.
- Curiosidad.
- Sensibilidad y actitud imaginativa y creativa.
- Toma de decisiones ante la conservación del patrimonio.
- La sensibilidad ante problemas (o problemáticas) concretas puede (y debe) traducirse en actuaciones prácticas al alcance de sus posibilidades.
- Importancia de las actuaciones individuales frente a la conservación del medio más cercano y del planeta.
- Tomar conciencia de la necesidad de un equilibrio NORTE/SUR en cuestiones políticas, económicas, sociales y ecológicas. Plantear soluciones globales y qué pueden ellos aportar a nivel personal.
- De especial importancia, la sensibilidad hacia el problema del hambre y la consecución de actitudes solidarias.
- Actitud crítica hacia la propia conducta en relación con los hábitos alimenticios.
- Potenciar la toma de conciencia del papel dominador de los países desarrollados.
- Fomentar la solidaridad con otros pueblos y países sujetos a la dominación económica occidental.
- Desarrollo de la tolerancia frente a la diversidad de valores, opiniones y criterios y apertura a nuevas ideas y otras formas culturales. Aceptación del pluralismo y empatía.

- Creación de un pensamiento crítico y creativo.

A los alumnos se les puede resumir lo anterior y concretar en los tipos de trabajos que vamos a llevar a cabo y algunas de las finalidades educativas (actitudes): ¿qué queremos conseguir con ellos?

Se les presentan los distintos trabajos previstos que pueden realizar (individual o en grupo) a largo plazo (durante el tiempo que dure el desarrollo de la unidad) así como el momento en que tendrán que exponerlo al resto de la clase.

Elección de los mismos.

ACTIVIDADES QUE SE PROPONEN PARA TRABAJAR FUERA DEL AULA O TRABAJOS DE INVESTIGACIÓN/INDAGACIÓN

Después de entregado el material (ver anexo de materiales curriculares de apoyo) con el que contamos y de ofrecida la película "En busca del fuego" (de la que veremos los primeros 20 minutos de ella en otra sesión) por si la quieren visionar entera en casa, se le ofrecen una serie de trabajos, ya individuales, ya en grupos. Los grupos se recomiendan que sean entre dos y cuatro componentes y elegidos libremente. Podrían ser los siguientes:

EN GRUPO (voluntario): ¿qué ha pasado con el esturión del Guadalquivir?

INDIVIDUAL (voluntario): Entrevista a un pescador (o alguien relacionado con el tema) sobre los problemas de la pesca.

INDIVIDUAL (obligatorio): Confección en un mural de un mapa mundi con las zonas pesqueras sobre los mares y océanos correspondientes.

EN GRUPO (obligatorio): Elaboración de trabajos de investigación (escritos, plásticos, gráficos, audiovisuales, etc.) sobre algún aspecto o problemas de la pesca.

EN GRUPO (obligatorio): Reproducir (de forma escrita, con dibujos, plástica, etc.) la forma de vida del hombre del Paleolítico que empieza a alimentarse de médula de los huesos y de cerebro de animales.

INDIVIDUAL (voluntario): Comparar la alimentación del Paleolítico con la actual: semejanzas y diferencias. Ventajas e inconvenientes de una y otra.

EN GRUPO (voluntario): Especies marinas en peligro de extinción. Causas.

EN GRUPO (voluntario): Reparto de los alimentos en el mundo actual: necesidades, hambres, planes de adelgazamiento... ¿Hay solución?

***INDIVIDUAL (obligatorio):** Confeccionar la HISTORIA DE UN DÍA en una regleta (haz corresponder 1 mm a cada segundo). En el anexo de los materiales de apoyo se encuentra el documento (anexo 2).

EN GRUPO (voluntario): Investigar sobre "la Guerra del fletán negro" o sobre el problema y la historia de "Las 200 millas". Sobre estos asuntos los alumnos deben presentar distintas posturas en sus conclusiones, situándose como observadores externos y emitir soluciones o alternativas.

EN GRUPO (obligatorio): Entrevista a alguien de alguna asociación ecologista de la zona y pregúntale sobre los problemas más importantes que afectan a la misma.

INDIVIDUAL (obligatorio): Responder: ¿Son los animales también patrimonio de la humanidad o sólo los monumentos y catedrales? Fundamenta tu respuesta.

***EN GRUPO (obligatorio):** Confeccionar una carta y mandarla a GREEN PEACE interesándose por la labor de esa asociación. ¿qué pretende? ¿qué medios usa? etc. Y caso de que cause interés que la clase se haga socio.

***EN GRUPO (voluntario):** Escribir a INTERMÓN o Manos Unidas para solicitar información sobre el hambre en el mundo, y la labor de estas asociaciones. Si les parece interesante asociarse a alguna de ellas. Buen tema para debate o discusión.

EN GRUPO (voluntario): Investigar formas de colaboración, en la medida de las posibilidades de ellos, para solucionar tanto el problema de la extinción de las especies, la conservación del medio ambiente como luchar contra el reparto injusto de las riquezas y su consecuencia: el hambre. Abrir un debate sobre las soluciones dadas.

EN GRUPO (obligatorio): Investigar el papel de la mujer en la pesca y en las industrias derivadas de la misma.

INDIVIDUAL (obligatorio): Investigar ¿qué problemas podrían tener en la Prehistoria para conseguir alimentos? ¿Habría alguna relación con la actualidad en alguna zona de la Tierra?

Como se ve, los trabajos (esto es una sugerencia) presentan muy distinta dificultad a fin de adaptarse a las capacidades de cada uno.

(* pensadas para que sean asequibles a los niveles más bajos)

DÍA 4º: Explicaciones, presentaciones orales, gráficas, audiovisuales...

Estas actividades tendrán una duración de cinco días. Durante estos días la hora de clase debe estar dividida en dos partes:

La primera en la que el profesor presenta y/o explica parte del contenido conceptual, de los procedimientos que tendrán que usar o llamar la atención sobre aspectos relevantes actitudinales, valorativos o normativos.

La segunda, los alumnos irán realizando las actividades correspondientes a lo que haya sido presentado por el profesor. De esta forma vemos cómo van asimilando los conceptos o los procedimientos y si presenta alguna dificultad en su desarrollo. Se deben potenciar actitudes colaborativas del tipo de monitorización: alumnos que van realizando y terminando sus actividades podrán ayudar a otros compañeros que tengan algún tipo de dificultad de comprensión o de realización de las actividades. Lógicamente todo supervisado por el profesor que tratará de convertirse más en un asesor que tener una actitud directiva. Esto proporciona al profesor una información de FEEDBACK mediante la cual irá evaluando el desarrollo y asimilación de la unidad.

En cualquier momento del desarrollo de la unidad los alumnos podrán consultar con el profesor todas aquellas dudas o inconvenientes que les presente la realización de los trabajos que llevan a cabo fuera del aula. Les proporcionará los materiales necesarios o les dará las indicaciones suficientes para que lo lleven a buen término.

Este primer día de explicación puede ofrecerle el material sobre: **Materias primas recursos económicos actividades productivas** (en el anexo de materiales de apoyo el nº 3).

3.2. Actividades de profundización

Explicarles los conceptos básicos de estos tres apartados y darles las actividades a realizar sobre estos apartados. En un momento determinado, y para una mejor comprensión de los tres sectores de la producción, se puede realizar una actividad con todo el grupo. Cada uno dice la profesión de su padre o madre y a continuación al sector (primario, secundario o terciario) al que pertenece. Cualquier alumno en cualquier momento puede interrumpir para corregir errores de otros compañeros.

Las actividades presentarán distintos grados de dificultad de forma que los alumnos de integración puedan hacer aquellas que presenten una menor dificultad y el resto de la clase la totalidad. También habrá algunas con un alto grado de dificultad para aquellos que la requieran por su mayor capacidad.

ACTIVIDADES:

1. Si la materia prima es aquello de lo que está hecho o fabricado una cosa, te voy a ofrecer una lista de productos manufacturados y coloca a continuación de qué materia prima está hecho cada uno:

- la mesa _____
- el motor de un coche _____
- un libro _____
- un pantalón vaquero _____
- la gasolina _____
- un ladrillo _____
- un puchero (almuerzo) _____

2. Si te fijas en la "Red de contenidos" de las actividades productivas, donde encuentran las materias primas, verás que pueden provenir de distintos sitios. Escribe un ejemplo de una materia prima de cada uno de esos sitios y lo que se podría fabricar con ella o si se puede usar directamente. Ejemplo: Ganadería-leche-queso.

3.* Explica con dibujos el proceso que se sigue desde la obtención de una materia prima como el algodón hasta que se convierte en una camiseta.

4.* Como verás en el esquema, todas las actividades productivas se dividen en tres sectores laborales. Cualquier profesión pertenecerá,

por tanto, a alguno de esos tres sectores. A continuación te voy a poner una lista de profesiones y me debes decir a qué sector pertenece cada una:

Médica:	Chatarrero:
Fontanero:	Vendedor de libros:
Guarda forestal:	Carpintero:
Albañil:	Maestro:
Mecánico:	Futbolista:
Abogada:	Enfermera:

5. En el mismo esquema fíjate en el recuadro que pone INDUSTRIA. Para que una industria funcione necesita una serie de cosas. Mira con atención el esquema y explica qué cosas necesita una industria para que funcione; en qué consiste cada una y si es posible prescindir de alguna. Si alguna palabra no sabes lo que significa, búscala en el diccionario o pregúntale al profesor.

6. El "sector terciario" también se le conoce con el nombre de "sector servicios". Contesta:

¿Por qué se le llamará sector servicios?

De las 4 partes de que consta, elige la que te parezca más importante y explica por qué.

Nosotros ahora mismo, en la escuela, en qué posición del esquema nos encontramos.

7.* Escribe el nombre de objetos o cosas que necesitemos para hacer una comida, por ejemplo, un potaje de lentejas. Al lado de cada nombre específica de qué sector procede y de dónde procede la materia prima.

DÍA 5º: *Explicaciones, presentaciones etc. (cont)*

Explicación de las materias primas que usaba el hombre en la Prehistoria, cómo se alimentaba, cómo conseguía los alimentos. También la evolución de los primates relacionándolo con los distintos alimentos que iría comiendo y finalmente cómo la alimentación rica en fósforo favoreció el desarrollo del cerebro (explicar que es una teoría

y que hay o puede haber otras, uso de la mano, lactancia, caza colectiva...). Se le ofrece como material la Carta de Jefe Indio SEATTLE (material de apoyo n° 4) y textos sobre los primates y hominos (material de apoyo n° 5). Y como ampliación y curiosidad la noticia de El País sobre Atapuerca del 28796 (material de apoyo n° 6).

ACTIVIDADES:

1. Subraya las seis frases que más te llamen la atención de la carta del jefe Indio SEATTLE. Resume en tres o cuatro renglones lo que nos quiere comunicar el texto (como siempre si hay alguna palabra que no sepas qué significa usa el diccionario o pregunta al profesor).

2. Lee atentamente el apartado 3 del anexo 5 "La selva, el hábitat de los primates"

A) Confecciona un dibujo en el que se vea un grupo de estos primates viviendo en los árboles, con las características que se describen en el texto.

B) Explica de qué se alimentaban

3. En el apartado 4 del mismo anexo "Cambios en el hábitat durante el Terciario", nos cuentan cómo fue modificándose el medio ambiente que rodeaba a los primates. Contesta:

A) ¿Qué factores influyeron en los cambios de la vegetación?

B) ¿Por qué los primates abandonaron los árboles y habitaron la pradera?

4. El esquema con forma de árbol del anexo 5, nos muestra cómo unos primates evolucionaron dando lugar a otros, mientras otros grupos de primates desaparecían. ¿Crees que hoy día están desapareciendo algunas especies de animales y plantas? ¿a qué es debido?

5. En el apartado 6 (seguimos estando en el mismo anexo) "Homo Habilis" nos explican una teoría sobre cómo tuvo lugar el crecimiento del cerebro (una teoría es una explicación de un hecho, pero puede haber otras formas de explicarlo).

A)* ¿A qué factores es debido el crecimiento del cerebro? (puedes ayudarte del esquema).

B)* ¿Qué tipos de alimentos ha favorecido el desarrollo del cerebro?

C) ¿Cuál es el límite del crecimiento del cerebro?

6. El apartado 8 "El Primer Sapiens: El Homo Sapiens Neanderthalensis" te presenta a un antecesor del hombre actual.

A) Confecciona un mapa y pinta de negro la zona por donde se extendió.

B) En este apartado se describe el aspecto físico y como vivía el Homo Sapiens Neanderthalensis y también el medio físico que le rodeaba.

C) Confecciona un dibujo en el que se muestre cómo era su aspecto, cómo vivía y el medio que le rodeaba.

7. Por fin después de una larga evolución llegamos a nuestra especie. Lee atentamente el apartado 9 "Y nosotros: el Homo Sapiens Sapiens".

Contesta:

A) ¿Qué diferencias físicas, de alimentación y de hábitat hay entre el Homo Sapiens Neanderthalensis y el Homo Sapiens Sapiens?

B) Piensa y explica el significado de la frase: "Venimos de la naturaleza y formamos parte de ella" (de la carta del indio SEATTLE).

C) Lee los últimos 6 renglones de la carta del indio SEATTLE. ¿Mandarías algún mensaje? ¿Qué mensaje y a quién? Escribe las ideas que te aporte.

(Se les puede recomendar que vean las películas "En busca del fuego", "El clan del oso cavernario" y "Hace un millón de años".

DÍA 6º: *Explicaciones, presentaciones, etc.*

Se trabajará sobre el tiempo histórico como complemento necesario de la clase del día anterior. A continuación enlazaremos recordando la clase del día 4º, y una de las actividades productivas: LA PESCA. Y al mismo tiempo una de las formas en que se alimentaba el hombre en la prehistoria. Nos centraremos en la pesca en Andalucía y sus problemas: apresamientos, las "200 millas", redes, tener que ir muy lejos; y contaremos la historia del esturión del Guadalquivir y su futuro (regenerarlo).

Se ofrece como material La Historia de un día y el círculo dividido por sectores (materiales de apoyo 2 y 7). Mapa de las zonas pesqueras (material nº8). Caladeros y lugares de pesca andaluces (material nº9). La mar nutricia (material nº10). Y como ampliación o curiosidad noticias de El País sobre asuntos relacionados con el mar (material nº11) y el País Semanal de 1994 sobre "Pescadores: sobrevivir en el Gran Sol" (no se ofrece como documento por su amplitud).

ACTIVIDADES:

1.* Lee un par de veces con atención "La Historia de un día". Anexo 2.

A) Haz primero una lista colocando a la izquierda la hora y a la derecha lo que estaba ocurriendo en la Tierra.

B) El círculo que se te ofrece (anexo 7) es para que hagas un diagrama por sectores. Como verás está dividido en 24 horas. Ahora trata de pasar la lista con las horas al círculo y píntalo con colores diferentes.

C) Una vez que hayas terminado de pintar en círculo, ¿qué te ha llamado más la atención?

2. De los problemas que te ha explicado el profesor que tiene la pesca andaluza, y de los que encontrarás en las lecturas "Caladeros" y "Lugares de Pesca", ¿cuál o cuáles consideras tienen más difícil solución? ¿Por qué?

3. Copia el mapa de las zonas pesqueras mundiales en un folio. A continuación lee los textos "Caladeros" y "Lugares de Pesca". Con la ayuda de un atlas sitúa con un punto rojo en el mapa las zonas y lugares que se nombran en las dos lecturas.

4.* Dibuja en un folio de papel vegetal (transparente) un mapa mundi de igual tamaño que el de la actividad anterior, y coloca el nombre de los océanos y mares principales que encontrarás en el atlas. Después sitúalo sobre el mapa de la actividad 3 y verás la correspondencia entre las zonas pesqueras y los océanos y mares. Memoriza todos los océanos y al menos 10 mares; te servirán para el control de la unidad.

5. Lee atentamente el documento "La mar nutricia".

A) ¿Hay peligro para que se acabe con la gran cantidad de peces que hay en los océanos? ¿Por qué?

B) ¿El hombre ha sido siempre pescador? ¿qué le obligó a tener que alimentarse del mar? ¿cuánto tiempo hace y qué aparejos usaba?

C)* Como ves en los dibujos, la pesca se puede obtener en distintos sitios: de aguas interiores y en el mar; y en éste, cerca o lejos de la costa (de bajura o de altura). Confecciona una lista con las artes de pesca en aguas interiores, otra de pesca costera y otra de pesca de altura. Y dibuja un ejemplo de cada una de las tres.

6. El texto "La mar nutricia" nos presenta lo que se pensaba en 1950 sobre el alimento que podrían producir los mares y, al final, lo que se piensa hoy.

A) Resume la causa del cambio de opinión

B) ¿Qué es la piscicultura? ¿Puede ser una solución? ¿por qué?

C) ¿Qué consejos darías a los pescadores de todo el mundo? (Piensa que ellos tienen que trabajar y vivir de la pesca)

7.* Haz un resumen de la explicación sobre el esturión del Guadalquivir.

DÍA 7º: *Explicaciones, presentaciones, etc.*

Proyección de los 20 primeros minutos de la película "En busca del fuego".

Se les prepara un sencillo cuestionario y se les da para contestar durante o después de la proyección. Podría ser el siguiente:

¿Dónde vivían?

¿Cómo y en qué número?

¿Cuáles eran sus hábitos y costumbres?

Tipo y forma de alimentación.

Forma de comunicarse

¿Para qué necesitaban el fuego?

Si no se dispone de esta película se puede recurrir a "El clan del oso cavernario", "Hace un millón de años", "Gorilas en la niebla" o bien del tipo más científico como "Salvad las ballenas" (de National Geographic), "El fin del mundo según Green Peace" de la que harían un resumen.

A esto se dedicaría la mitad de la clase, la otra mitad a realizar las actividades sobre el tema.

Se le mandaría que, para el día siguiente, prepararan unas reflexiones, dudas o actuaciones sobre la hipótesis de la unidad "¿Qué futuro nos espera?"

Así mismo se les recordarían las normas para el debate: claridad, orden en las intervenciones, ceñirse al tema, réplicas no muy extensas, anotar todo aquello que les parezca interesante para apoyar o refutar una hipótesis. Y elaboración de unas conclusiones: pocas, cortas y claras. Esta forma de actuar en los debates será parte de las muchas rutinas que dominarán, con su práctica, a lo largo de la etapa.

ACTIVIDADES: (como material de apoyo el que tiene el nº 11)

1. Como verás sobre el mar nos pueden venir noticias muy distintas. Clasifica las noticias según el tipo de problema que planteen (por ejemplo: pesqueros, ecológicos, económicos, racistas, políticos...)

2. Te pedimos tu opinión. A pesar de las prohibiciones de pescar y no usar determinadas redes, se sigue sin hacer caso. ¿A qué será debido? Si te es necesario consúltalo con tus padres o con alguien relacionado con la pesca si lo conoces.

3.* Inventa un cartel para concienciar a la gente de la necesidad de respetar las prohibiciones de pesca, que ayudan al equilibrio ecológico de los mares.

4. ¿Sabes qué es GREEN PEACE? Describe algunas de sus actuaciones (si no lo sabes está atento a la TV, busca en prensa, pregunta, investiga, indaga...)

A partir de este día y hasta el 10º van elaborando en casa, de forma reflexiva, la crítica y la autocrítica; con estas preguntas como base para la reflexión que anotarán en su cuaderno o se les entregarán.

CRÍTICA: (contesta de forma reflexiva y justifica tus respuestas)

- **A los conocimientos:**

Si han sido significativos, o sea, que hayan sido fáciles de entender, de comprender, les haya gustado aprenderlos y tengan que ver con cosas relacionadas con ellos (grado de empatía).

Si consideran que han sido importantes.

Si te han servido o te servirán para algo.

- **Del proceso:**

Si te ha parecido bien cómo hemos trabajado, la metodología empleada, la forma cómo hemos hecho las cosas, los medios empleados, etc.

Qué quitarías y qué añadirías.

- **Del profesor:**

¿Te ha servido de ayuda? ¿en qué manera?

¿Cómo ha actuado?

Aspectos positivos y negativos que destacarías en su trabajo durante el desarrollo de la unidad.

- **Añade alguna cosa que consideres importante.**

AUTOCRÍTICA:

Para ser realmente críticos debemos analizar también nuestra actuación y por qué hemos actuado así.

- **Mi esfuerzo:**

Realmente me he esforzado o simplemente he hecho las cosas por terminarlas y que no me riñan o ¿por qué otro motivo?

- **Rendimiento:** (lo que he aprendido)

Conocimientos adquiridos: ¿cómo he llegado a aprender las cosas que he aprendido? (por lo que ha explicado el profesor, por el material entregado, investigando en libros, biblioteca...)

Procedimientos usados: aparte de aprender conceptos (ideas nuevas), ¿he aprendido a hacer algo nuevo, alguna técnica, alguna forma nueva de hacer o aprender las cosas?

DÍA 8º: Continuamos con las actividades de profundización.

Debate sobre ¿qué futuro nos espera? Se nombrará un moderador

y el profesor sólo participará para aclarar dudas o para reconducir las participaciones y se ciñan al tema. Tiempo de duración: media clase.

Durante la otra media hora se redactarán en el cuaderno las conclusiones y las hipótesis definitivas sobre el tema. Primero de forma individual y después poniéndolas en común con su equipo.

3.3. Actividades finales

DÍA 9º: *Puesta en común.*

Nota: aquellas actividades programadas para clase y que algunos no las hayan terminado en el aula, el profesor podrá permitir que se terminen en casa. Siempre el profesor debe estar informado de qué porcentaje de actividades han sido capaces de realizar cada alumno en clase y en casa. De esta forma procurará que haya un equilibrio de actividades (de aula) para toda la clase por igual: no deben sobrar muchas actividades para hacer en casa, porque allí no vemos cómo trabajan, ni cuáles son las dificultades que se les presentan.

*Puesta en común de las actividades elaboradas en clase y su corrección.

*A ellos les deberá servir para afianzar los conocimientos y para poder rectificar los errores que hayan podido cometer. Así mismo como autoevaluación y comparación con el tono general de la marcha de la clase. Nunca como competitividad ni valoración negativa del trabajo realizado. Las correcciones se harán en el cuaderno porque en él es donde se han realizado las actividades.

*Al profesor le servirá para evaluarlos (de forma individual y el grupo) que supone no sólo una calificación (del tipo que sea) sino, y sobre todo, una retroalimentación de cómo ellos han ido asimilando los contenidos fundamentales. Observar sus errores, los nuestros, y así poder modificar procesos, actuaciones, presentaciones, etc.

DÍA 10º: Presentación de trabajos en grupos y exposición y defensa de hipótesis definitivas.

La forma de presentación de trabajos variará en función de las aptitudes de los miembros del grupo.

Se valorará (y evaluará) la imaginación, la originalidad de los trabajos y la preparación de las exposiciones así como la profundidad del tema.

Aunque no se agotan las posibilidades, se fomentará que la presentación del trabajo se haga: escrita, en murales, de forma plástica, iconográfica, simulaciones, audiovisuales, etc.

Los aspectos a evaluar, entre otros, podrían ser:

- La exposición oral, en la que deben participar todos los miembros del grupo. Comentarán el proceso seguido de recopilación de material; en qué consiste lo que nos presentan; el contenido o un resumen del mismo; los aspectos que han sido más significativos para ellos; lo que han aprendido y que antes no conocían y la presentación de las hipótesis o conclusiones a las que hayan llegado. También tendremos en cuenta el vocabulario adecuado, corrección y comprensión por el resto de los compañeros.
- La calidad del trabajo:
- Profundidad y organización. Originalidad en la presentación. Origen de las fuentes de información. Capacidad de abstracción. Uso de mapas de los conocimientos adquiridos.
- La participación de los integrantes del grupo (incluso se podría llegar a una evaluación mutua).
- La consistencia de las hipótesis: en qué se han basado para sostenerla. Argumentos o referencias que ofrecen.
- Autoevaluación del trabajo, su propia valoración del trabajo realizado.
- Los compañeros pueden participar en cualquier momento con preguntas o sugerencias y discusión de las hipótesis.
- La presentación de los trabajos también deberá formar parte de las rutinas de clase y si al principio presenta dificultades con la práctica llegan a dominarla y hacerla de forma amena y operativa.

DÍA 11º: Análisis de las críticas y autocríticas.

El profesor evaluará la calidad en la expresión de las razones, la capacidad de reflexión y la introspección o análisis propio. También la correspondencia entre lo que manifiesta y la actitud en la clase y hacia el trabajo. Se trata en todo momento de respetar la opinión de los alumnos, aunque no concuerde con la nuestra, y de que seamos capaces de modificar aquellos aspectos en que más haya incidido el grupo

como negativos. Debemos potenciar que asuman en la práctica aquellas reflexiones o autocríticas de aspectos a mejorar en ellos mismos.

Cada alumno contesta a las preguntas (dictadas o entregadas el día 7º) sobre las que han ido reflexionando en casa desde el día 7º al 10º. Se hace de forma individual porque es importante escuchar lo que piensa cada uno de ellos (hay veces que no conocemos lo que piensan aquellos que no participan en la clase).

DÍA 12º: Control.

Es el día dedicado más expresamente al acto de evaluar.

La evaluación puede constar (entre otras muchas variantes) de una prueba escrita donde los alumnos muestren el grado de asimilación de los conceptos y procedimientos que hemos procurado que adquieran. Hay varias formas de saber hasta qué punto han conocido y retienen los conceptos; a destacar dos. Una es plasmar en un mapa cognitivo todo lo que han trabajado y los conceptos fundamentales de la unidad y cómo se relacionan. La otra es una prueba escrita (control) en la que mediante varios tipos de preguntas se les requiere una exactitud en las respuestas.

Para saber si dominan los procedimientos (y al mismo tiempo también los conceptos) algunas de las pruebas irán encaminadas a que plasmen por escrito en forma de representación (gráfica, icónica, plástica, etc.), aquellos que han trabajado durante la unidad. Una misma prueba puede servir al mismo tiempo para evaluar conceptos y procedimientos. En esto consistiría, fundamentalmente, el control de la unidad, que será una de las parcelas o aspectos a evaluar, pero de la misma importancia y consistencia que los otros que hemos ido evaluando a lo largo de la unidad.

Hay que tener presente en qué consiste evaluar (no calificar).

El cuaderno (diario) será otro ámbito a evaluar. En él tendremos en cuenta:

- a) Presentación, organización, limpieza...
- b) Que en él estén presentes todas las actividades o trabajos (gráficas, mapas, preguntasrespuestas...) que se hayan mandado.
- c) La calidad de las respuestas y de los trabajos encomendados de tipo individual, grado de profundidad, concreción, amplitud, comprensión...

Los trabajos de investigación indagación (ya comentados) son otro aspecto a evaluar. Cuando son en equipos es posible la evaluación de cada componente al grupo y cuando es individual (aparte de nuestra evaluación) también hay que procurar la autoevaluación (para mantener la motivación y autoestima).

La calidad, profundidad y justificación de las hipótesis o conclusiones será otro ámbito a evaluar (y ya comentado).

La puesta en común también se tiene en cuenta para la evaluación (ya comentada).

De todos los contenidos, los que corresponden a actitudes, valores y normas son los más complejos de evaluar por lo que supone de libertad personal, de subjetivismo y la larga evolución en el tiempo de los cambios de este tipo de contenidos. Me paro más aquí por lo que supone de novedad en la evaluación. Pero tales dificultades no nos deben hacer desistir de nuestro empeño. Sin embargo dado lo novedoso de esta parcela a evaluar tendremos presente una serie de aspectos:

A) Entre otros, los contenidos de este tipo, más cercanos y fáciles podrían ser:

- La colaboración y ayuda que preste a los demás del grupo de iguales.
- La actitud participativa del alumno en los trabajos de equipo y en la marcha de la clase.
- La asunción de actitudes ponderadas como positivas; quiere decir, que haya una correspondencia entre lo que dice que debe ser positivo y los actos y gestos que lo demuestren en la práctica.
- El interés que presente en la mejora personal en la asignatura y la actitud hacia la ciencia (trabajos, asignatura, materiales...).
- Su grado de compromiso con la mejora del medio (la clase, el patio, el colegio, integración o participación en actividades relacionadas con el medio ambiente...).
- Tolerancia, solidaridad, actitud social, compañerismo...

B) Las actitudes, valores y normas no son sólo algo de tipo individual. Cuando los evaluamos, tendremos que evaluarlos a nosotros

mismos y nuestra actitud en clase y el trato con ellos. También este análisis habrá que aplicarlo al equipo de profesores y a la organización del centro.

El problema de la evaluación de este ámbito es, más bien, el compromiso compartido por revisar colegiadamente la práctica educativa.

C) La evaluación de los valores habrá que ir analizándola juntamente con la familia que debe tener mucho que decir, y puede y debe ser un factor imprescindible para llevar a buen término este ámbito que al fin y al cabo es la finalidad de la educación; la puesta en práctica de aquello que estamos ofreciendo como bueno para él y para la sociedad (cfr. Bolívar, A. 1995, pp 98-101).

D) Aparte de nuestra apreciación personal en la evaluación de actitudes, valores y normas (cuanta mayor experiencia vayamos teniendo en este tipo de evaluación más cercana a la realidad será) nos podemos ayudar de métodos y técnicas de evaluación de este ámbito. Algunas podrían ser:

- La observación sistemática: registro anecdótico; escalas de observación; listas de control; diarios de clase; incluso mediante un observador externo.
- Técnicas no observacionales: cuestionarios y autoinformes; escalas de actitudes (de tipo Lickert, de diferencial semántico, de los contenidos científicos); escalas de valores.
- Análisis del discurso y resolución de problemas: intercambios orales con los alumnos (entrevista, debates, asambleas, dilemas morales y resolución de problemas); contar historias vividas.
- Análisis de producciones de los alumnos: producciones plásticas o musicales; investigaciones; juegos de simulación y dramáticos.
- Cualquiera de estas técnicas se puede encontrar con facilidad en la bibliografía que sobre el tema hay en la librerías especializadas.

CONTROL: (un ejemplo de los muchos posibles)

A) Confecciona un mapa cognitivo con las ideas de la unidad que hemos estudiado y trata de relacionarlas.

B) Coloca por orden cronológico de aparición los siguientes homínidos:

- Homo sapiens sapiens
- Homo erectus
- Homo sapiens neanderthalensis
- Homo habilis
- Australopithecus

C) Escribe la teoría que explica el aumento del cerebro de los homínidos

D)* Dibuja algunos tipos redes de pesca y escribe su nombre.

E)* Subraya la respuesta adecuada a las preguntas:

E1 Las materias primas nos la proporcionan:

- Las fábricas
- Los padres y las madres
- La naturaleza

E2 Uno de los problemas más importantes que tiene la pesca española es:

- Que se rompen las redes
- Que los barcos son pequeños
- Que tiene una plataforma continental muy pequeña.

E3 Una enfermera pertenece al

- Sector primario
- Sector secundario
- Sector terciario

F)* Coloca V (verdadero) o F (falso) a las siguientes frases:

F1 El Mediterráneo se comunica con el O. Pacífico por el Estrecho de Gibraltar

F2 Hay tres grandes océanos: O. Pacífico, O. Atlántico y O. Galcial Ártico

¿Estamos acabando con las especies marinas?

F3 Gracias a la contaminación de las aguas del mar conseguimos que se reproduzcan mejor las especies marinas

G)* Explica en forma de cómic con 5 ó 6 viñetas, la forma en que vivían los homínidos, según vimos en la película "En busca del fuego". Debajo de cada viñeta escribe un texto explicando el dibujo.

H) Une un nombre de cada columna que tengan relación:

Materia prima	Aumento del cerebro
Fósforo	Andar sobre dos piernas
Homínidos	Corcho
Las 200 millas	Océano helado
O. Glacial Ártico	Problema pesquero

I) Escribe el nombre de 5 mares y el océano que cada uno tenga más cerca.

J)* Coloca tú una pregunta y contéstala

K)* ¿Qué es lo que has aprendido en esta unidad que te haya llamado poderosamente la atención?

RESUMEN DE LA UNIDAD • OBJETIVOS

De etapa	De área	Didácticos
<p>A) Conocer y comprender los aspectos básicos del funcionamiento del propio cuerpo y la incidencia que tienen diversos actos y decisiones personales, tanto en la salud individual como en la colectiva.</p> <p>B) Formarse una imagen ajustada de sí mismo, de sus características y posibilidades y actuar de forma autónoma valorando el esfuerzo y la superación de dificultades.</p> <p>C) Relacionarse con otras personas e integrarse de forma participativa en actividades de grupo con actitudes solidarias y tolerantes, libres de inhibiciones y prejuicios.</p> <p>E) Analizar los mecanismos básicos que rigen el funcionamiento del medio físico y natural, valorar las repercusiones que sobre él tienen las actividades humanas y contribuir activamente a la defensa, conservación y mejora del mismo como elemento determinante de la calidad de vida.</p> <p>K) Interpretar y producir con propiedad, autonomía y creatividad mensajes que utilicen códigos artísticos, científicos y técnicos.</p> <p>L) Elaborar estrategias de identificación y resolución de problemas en los diversos campos del conocimiento y la experiencia, contrastándolos y reflexionando sobre el proceso seguido.</p> <p>M) Obtener y seleccionar información, tratarla de forma autónoma y crítica y transmitirla a los demás de manera organizada e inteligible.</p> <p>N) Conocer las creencias, actitudes y valores básicos de nuestra tradición y patrimonio cultural, valorarlas críticamente y elegir aquellas opciones que mejor favorezcan su desarrollo integral como persona.</p> <p>(según el Decreto 106/1992, BOJA 20-6-92)</p>	<p>4) Valorar y respetar el patrimonio natural y cultural, como legado de la humanidad, fuente de disfrute y recurso para el desarrollo individual y colectivo, contribuyendo activamente a su conservación y mejora para las generaciones futuras.</p> <p>5) Reconocer y valorar los derechos y libertades humanas como un logro irrenunciable de la humanidad actuando con plena conciencia de sus derechos y deberes.</p> <p>6) Participar de forma individual y cooperativa en la solución de problemas colectivos y en los proyectos que tiendan a configurar un orden social e internacional basado en el respeto a los derechos y libertades, manifestando actitudes de solidaridad, compromiso con la paz y rechazo de las discriminaciones existentes por razón de sexo, raza, origen, diferencias sociales o creencias.</p> <p>7) Identificar y analizar, a diferentes escalas, las interacciones que las distintas sociedades establecen con su medio en la ocupación del espacio y el aprovechamiento de los recursos naturales, valorando las consecuencias económicas, sociales, políticas y medioambientales de esta interacción.</p> <p>(Según el Decreto 106/1992, BOJA 20-6-92)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer cuáles son las materias primas a diferencia de las elaboradas y cómo han ido evolucionando y usándose en el tiempo. • Saber cómo el uso por el hombre de las materias primas, su manipulación y comercio se convierte en recursos económicos. • Aprender que toda tarea laboral del hombre o la mujer para conseguir unos recursos económicos con los que vivir está encuadrada en uno de los tres sectores de la producción. • Conocer las relaciones entre las actividades productivas. • Comprender los problemas (ecológico, económico, social, político, etc.) que tiene la pesca y los que, a su vez, ella plantea, como ejemplo de estudio monográfico de una actividad productiva. • Identificar cuáles eran las materias primas que usaban en la prehistoria, así como la evolución del género HOMO. • Saber cómo se alimentaban los géneros HOMOS y cómo esto modificó su evolución. • Conocer qué es el tiempo histórico a diferencia del cronológico. • Adquirir capacidades de observación y crítica. • Propiciar actitudes colaborativas y solidarias. • Adquisición de compromisos de trabajo y su cumplimiento. • Conocer y usar nuevas formas de aprender. • Tomar conciencia de cómo se produce el aprendizaje en ellos. • Adquirir espíritu investigador y crítico. (se concretan en el apartado de contenidos)

RESUMEN DE LA UNIDAD • OBJETIVOS

Conceptos

- Materias primas.
- Recursos económicos. Tipos.
- Actividades productivas. Red de contenidos.
- Los hábitos alimenticios.
- La actividad pesquera:
 - .Las proteínas del pescado en la alimentación diaria.
 - .La plataforma continental, lugar ideal de pesca.
 - .Problemática de España al no tener plataforma continental amplia.
 - .Artes y formas de pesca.
 - .La pesca andaluza: muchos puertos y barcos, pero pocos peces.
 - .Permisos para ir a pescar a otros mares.
 - .El problema de las 200 millas.
 - .El agotamiento de los caladeros (parada biológica).
 - .Necesidad de un equilibrio biológico.
 - .Desaparición y recuperación de especies: el estudio del Guadalquivir.
 - .Zonas donde pescan los andaluces.
- Zonas pesqueras.
- Mares y océanos.
- Vida de los primeros homínidos:
 - .Las materias primas que usaban.
 - .Forma de vida.
 - .Tipos de alimentación.
- La alimentación, un factor decisivo en el crecimiento del cerebro (teoría huesos-fósforo- aumento del cerebro).
- El tiempo histórico:
 - .Evolución de los primates.
- La alimentación entonces (prehistoria) y ahora, ¿seguirá creciendo el cerebro?

Procedimiento

- Uso de textos escritos de prensa como medio de información sobre temas de investigación.
- Análisis y valoración crítica de la información. De forma individual o en grupos.
- Confección de mapas cognitivos y mapas semánticos.
- Uso y realización de representaciones gráficas (mapas, esquemas...).
- Investigaciones, individuales y grupales, sobre aspectos de la unidad.
- Confección de un friso histórico y diagrama por sectores sobre el tiempo histórico.
- Recopilación de material y redacción de informes.
- Elaboración de conclusiones e hipótesis.
- Presentación de trabajos, informes e hipótesis y dominio de la expresión oral adecuada.
- Dominio de distintas técnicas de representación iconográfica para expresar y presentar los contenidos de los trabajos realizados a los demás.
- Confección de entrevistas y encuestas. Vaciado y resumen estadístico.

Actitudes

- Desarrollo de la curiosidad (capacidad de sorpresa).
- Afán de búsqueda y de superación.
- Interés por la información.
- Espíritu crítico.
- Aceptar distintas opiniones.
- Sensibilizarse ante problemas que afecten a otros.
- Solidarizarse con quienes padezcan situaciones de injusticia.
- Rechazar tales situaciones.
- Participar, en la medida de sus posibilidades, en la lucha contra la injusticia, la marginación, la opresión, etc.
- Asociarse para mejor hacer frente a situaciones injustas de las personas y para combatir la degradación del medio.
- Desarrollo del espíritu ecológico.
- Tomar conciencia del patrimonio propio y de los demás (cultural, histórico y ecológico).
- Desarrollo de la capacidad de tolerancia.
- Ser capaz de autoanalizarse.
- Sensibilidad y actitud imaginativa y creativa.
- Tomar conciencia del papel dominador de los países desarrollados.

T. Transversales

- Educación ambiental.
- Educación para la paz y el desarrollo.
- Educación para la igualdad de oportunidades de ambos sexos.
- Educación para el estudio y desarrollo de la cultura andaluza.
(de los recomendados por la C.E.J.A.)
- Evolución, supervivencia y equilibrio con la naturaleza.

Por falta material de espacio no se pueden incluir los materiales de apoyo entregados a los alumnos para trabajar en clase. Sin embargo ofrecemos una reseña de ellos y se pueden solicitar, bien al CEP de Sevilla, bien al I.E.S. Ilipa Magna de Alcalá del Río (Sevilla), a los autores de la unidad o a la dirección de la revista Escuela Abierta.

**Materiales
curriculares de
apoyo a los
alumnos**

Anexo 1: Título: *Dinámica de los cubos*. Carpeta: Tema transversal: "Educación para el consumo y el medio ambiente". De MANOS UNIDAS. Fuente: INTERMÓN. C/ Barquillo, 38-2º - 28004 Madrid.

Anexo 2: *La Historia de un día*. Learning for change in World Society: Reflections, Activities and Resources. Robin Richardson. World Studies Project, 1979.

Anexo 3: *Red de contenidos de las actividades productivas*. Del anuario de las Cajas de Ahorros Confederadas de 1987. Tema: La Geografía.

Anexo 4: *Carta del jefe de la tribu Duwamish, SEATTLE, al presidente de los Estados Unidos, Franklin Pierce, 1855, en respuesta a los representantes del gobierno norteamericano que querían comprar el territorio de la tribu*. Tomado del libro de Sociales, Geografía e Historia de 2º de ESO de la editorial Octaedro. También se puede encontrar en multitud de publicaciones, suelto, etc.

Anexo 5: *El tema de la prehistoria* del libro de Sociales, Geografía e Historia de 2º de ESO. De la editorial Octaedro.

Anexo 6: *Descenso al Pleistoceno*. EL PAÍS, 28-7-96.

Anexo 7: *Círculo para la historia de un día*. Elaboración propia (es un círculo dividido en 24 sectores circulares iguales).

Anexo 8: *Zonas pesqueras*. Fuente: FAO. MONGUILOT, I. El mar y sus recursos. Cuadernos de estudio nº 7 Ed. Cincel. Madrid, 1983. Tomado del anuario de las Cajas de Ahorros Confederadas de 1987. Tema: La Geografía.

Anexo 9: *Caladeros*. Decadencia y crisis de Andalucía. Una interpretación económica. Instituto de desarrollo regional. Universidad de Sevilla. *Lugares de pesca*. FERNÁNDEZ, A. "Reservas y caladeros pesqueros mundiales", en Información Comercial Española, nº 478. Madrid, 1973. Tomados ambos del anuario de las Cajas de Ahorros

Confederadas de 1987. Tema: La Geografía.

Anexo 10: *La mar nutricia*. Tomado del Atlas "El País" (obtenido de los dominicales del El País).

Anexo 11: *Varios pesqueros andaluces vuelven a faenar utilizando redes no permitidas*. El País, 27-8-94. *Salvamento Marítimo da por acabada, sin éxito, la búsqueda del marinero desaparecido*. El País, 5-8-96. *300 barcos en defensa de los delfines*. El País, 5-8-96. *Los pescadores artesanales dejan hoy de vender en la lonja nueva de Barbate*, El País, 5-8-96. *El "Artic Sunrise" ancla en Huelva para protestar contra el muro de Isla Canela*. El País, 5-8-96. *Interceptada en Roquetas de Mar una patera con 22 inmigrantes ilegales, tras 20 horas de travesía*. El País 5-8-96.

Bibliografía

AMUNDSON, K.J. (1991) *Teaching Values and Ethics. Problems and Solutions*. Virginia, American Association of School Administrators. En ESTEBARANZ, A. *Didáctica e innovación curricular*. Sevilla. Universidad de Sevilla.

AUSUBEL, D. (1983) *Un punto de vista cognoscitivo*. México, Trillas. En ESTEBARANZ, A. *Didáctica e innovación curricular*. Sevilla. Universidad de Sevilla.

BERNAL, A. (1993) *Dimensión personal del profesor. Reflexiones a propósito de la influencia valoral*. En ROSA (de la) B. (coord.) *La Función docente. Aspectos sociopedagógicos*. Sevilla. GIPDA-KRONOS.

BOLÍVAR, A. (1995) *La evaluación de los valores y actitudes*. Madrid, Anaya/Alauda.

CAMPS, V. (1993) *Virtudes públicas*. Madrid, Espasa Calpe.

CARR, W. Y KEMMIS, S. (1988) *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona, Martínez Roca.

CARRASCO, D. (1994) *Desarrollo curricular del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia para la Educación Secundaria Obligatoria (Primer Ciclo)*. Universidad de Sevilla. Sin editar.

- CARRETERO, M. ET AL. (1989) *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid, Visor.
- CLARK, CH. Y PETERSON, P. (1990) *Procesos de pensamiento en los docentes*. En WITTRICK, M.C. (ED.) *La investigación de la enseñanza*, III Barcelona/-Madrid, Paidós/MEC. pp. 444-539.
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN DE LA JUNTA DE ANDALUCÍA (1992) Decreto 106/92, BOJA 20-6-92 por el que se establecen las enseñanzas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía en el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia.
- CORTINA, A. (1994) *Ética, democracia y educación*. Conferencia en la Facultad de Ciencias de la Educación. Sevilla.
- FLORES, T. Y DE LÁZARO M.L. (1991) *Un ejemplo de diseño curricular para el área de Geografía, Historia y Ciencias Sociales (ESO)*. Madrid. Síntesis.
- GIROUX, H.A. (1990) *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona/Madrid, Paidós/MEC.
- HABERMAS, J. (1987) *Teoría de la acción comunicativa II*. Madrid, Taurus. En ESTEBARANZ, A. *Didáctica e innovación curricular*. Sevilla. Universidad de Sevilla.
- KEMMIS, S. (1988) *El currículum: Más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid, Morata.
- KEMMIS, S. Y Mc TAGGART, R. (1992) *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona, Laertes.
- LÓPEZ, R.; CUESTA, R; BATLLORI, R; PAGÉS, J. ET AL (1993) *Propuestas de secuencia. Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Madrid. MEC/Escuela Española.
- MARAVALL, J.M. (1984) *La Reforma de la enseñanza*. Barcelona, Laia.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (1991) Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio (BOE 26 de junio de 1991) por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria en el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia.
- NOVAK, J.A. Y GOWIN, D.B. (1988) *Aprendiendo a aprender*. Barcelona, Martínez Roca.

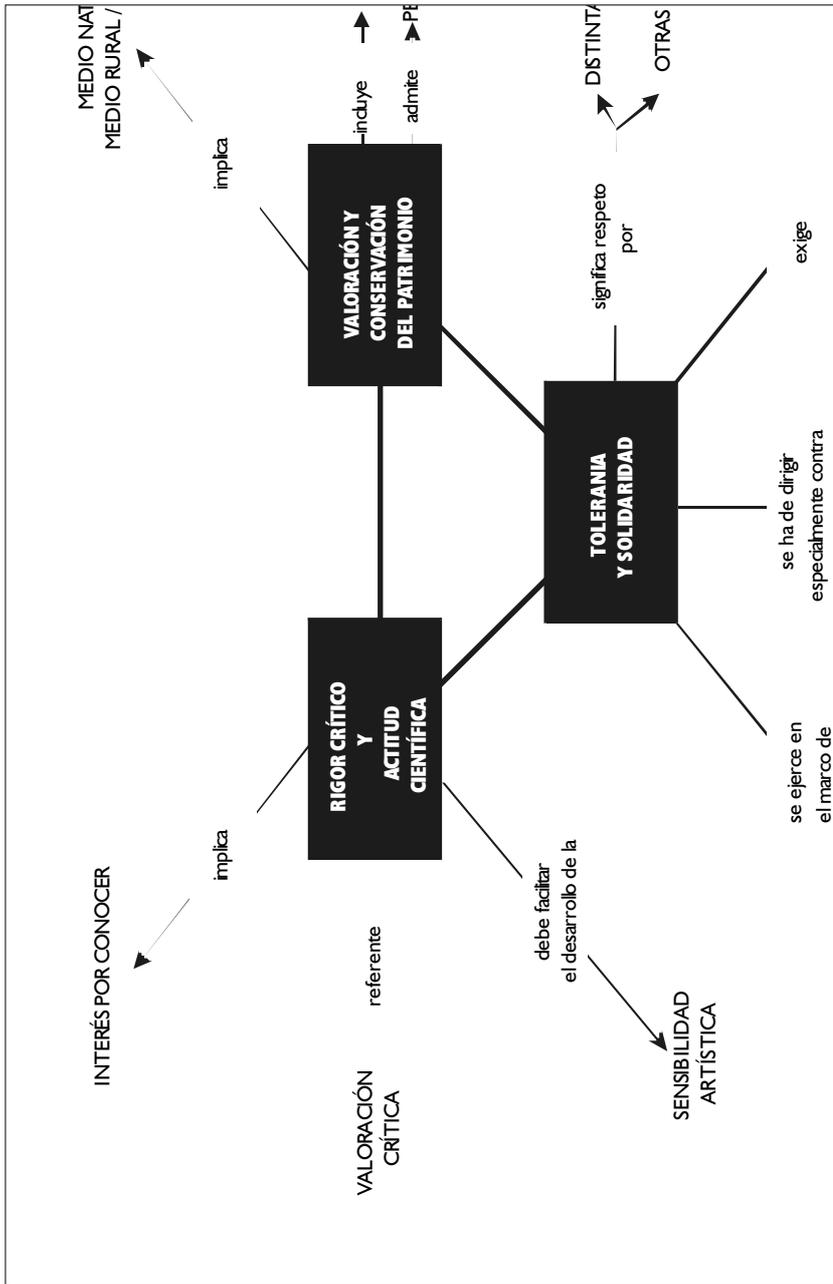
NUCCI, L. (1989) *Knowledge of the learner: The development of children's Concepts of self, Morality, and Societal Convention*. En REYNOLDS, M.C. (ed.) *Knowledge Base for the Beginning Teacher*. Oxford, Pergamon Press, pp. 117.127.

PROPPE, O. (1990) "La investigación de la evaluación como una forma de potenciar el desarrollo de las escuelas y el profesionalismo de los profesores". *Revista de Educación*, 293, pp. 325-344.

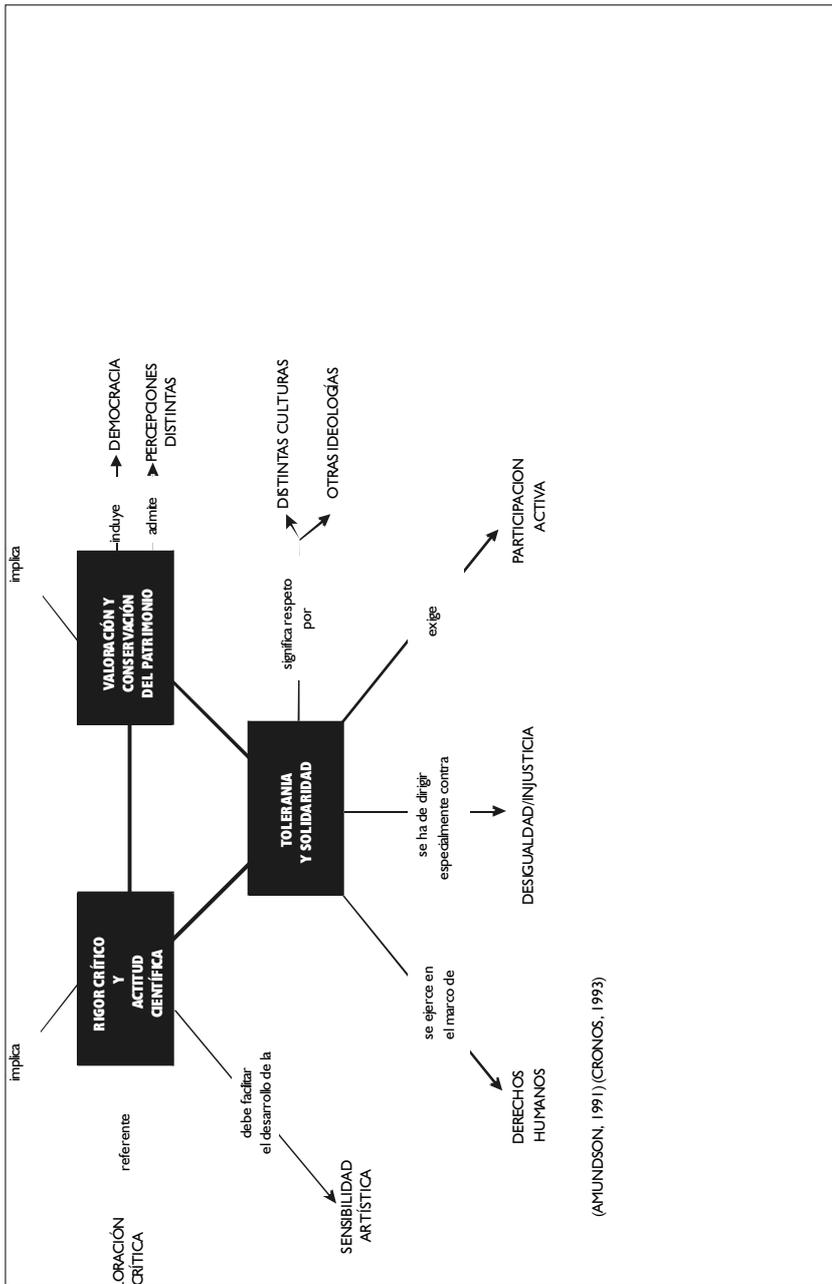
PÉREZ GÓMEZ, A. Y GIMENO, J. (1992) *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata.

TABA, H. (1983) *Elaboración del currículum*. Buenos Aires, Troquel. En ESTEBARANZ, A. *Didáctica e innovación curricular*. Sevilla. Universidad de Sevilla.

YINGER, R.J. (1986) *Examining thought in action: a theoretical and methodological critique of research on interactive teaching*. San Francisco, CA. Aera. En ESTEBARANZ, A. *Didáctica e innovación curricular*. Sevilla. Universidad Sevilla.



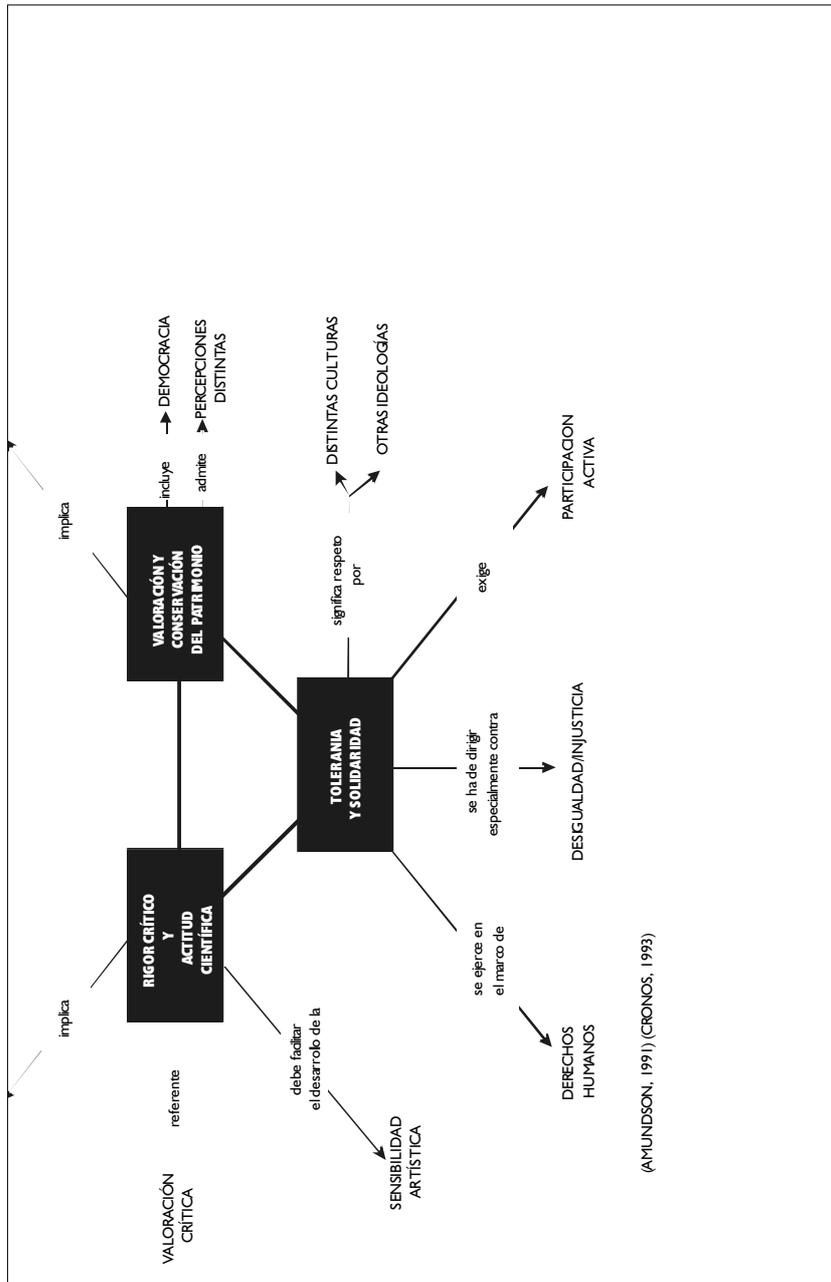
Cuadro I
 Elaboración diseño
 área Ciencias Sociales,
 Geografía e Historia



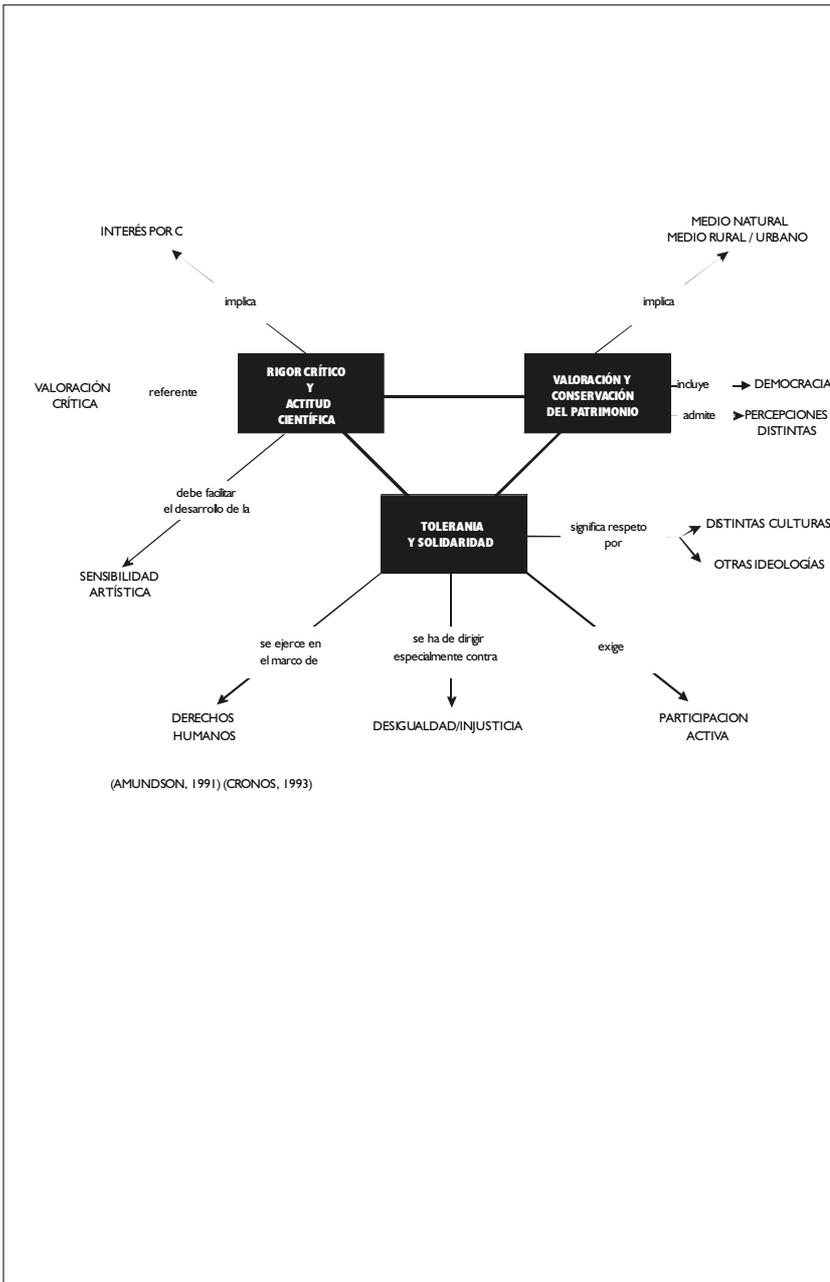
Cuadro 3
 Mapa conceptual
 “¿Qué son las Ciencias Sociales?”

Cuadro 4

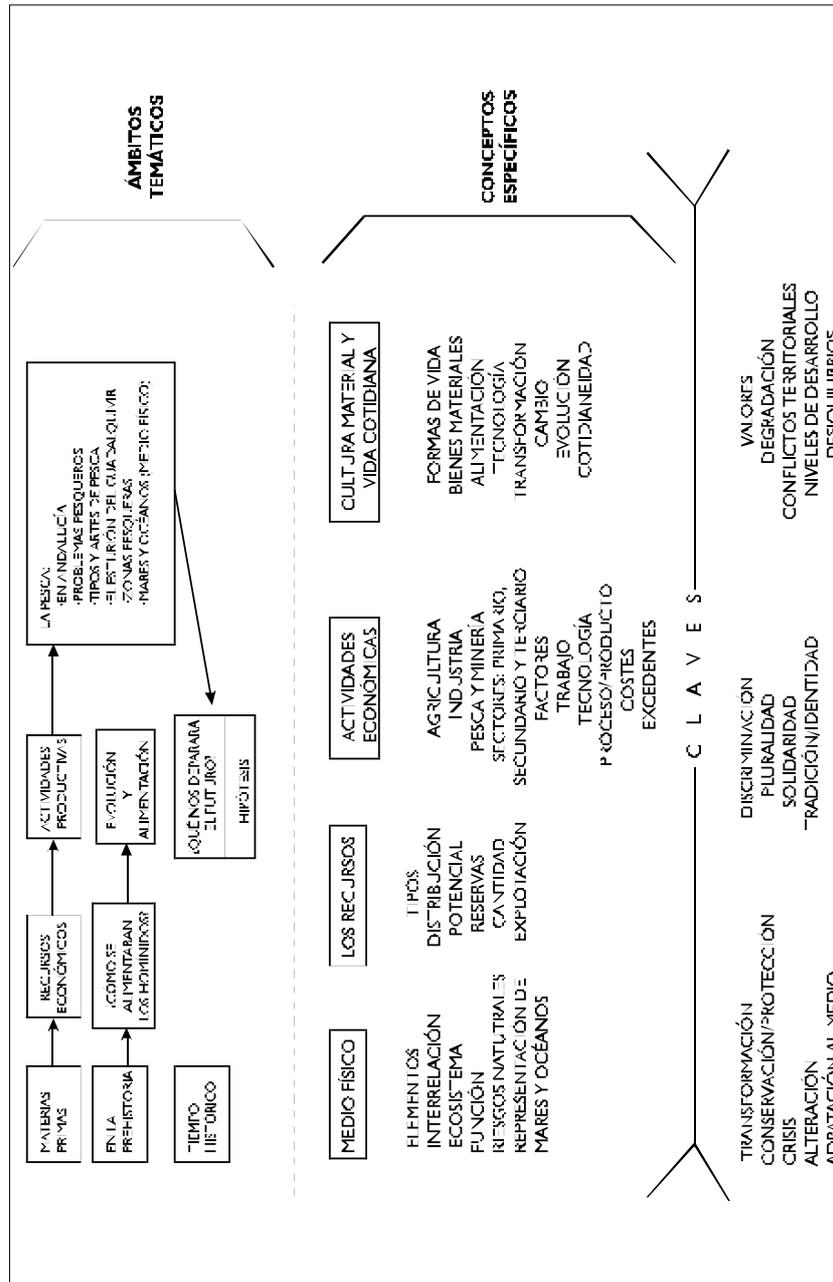
¿Qué utilidad tienen las CC. Sociales o qué pretendemos con su enseñanza?

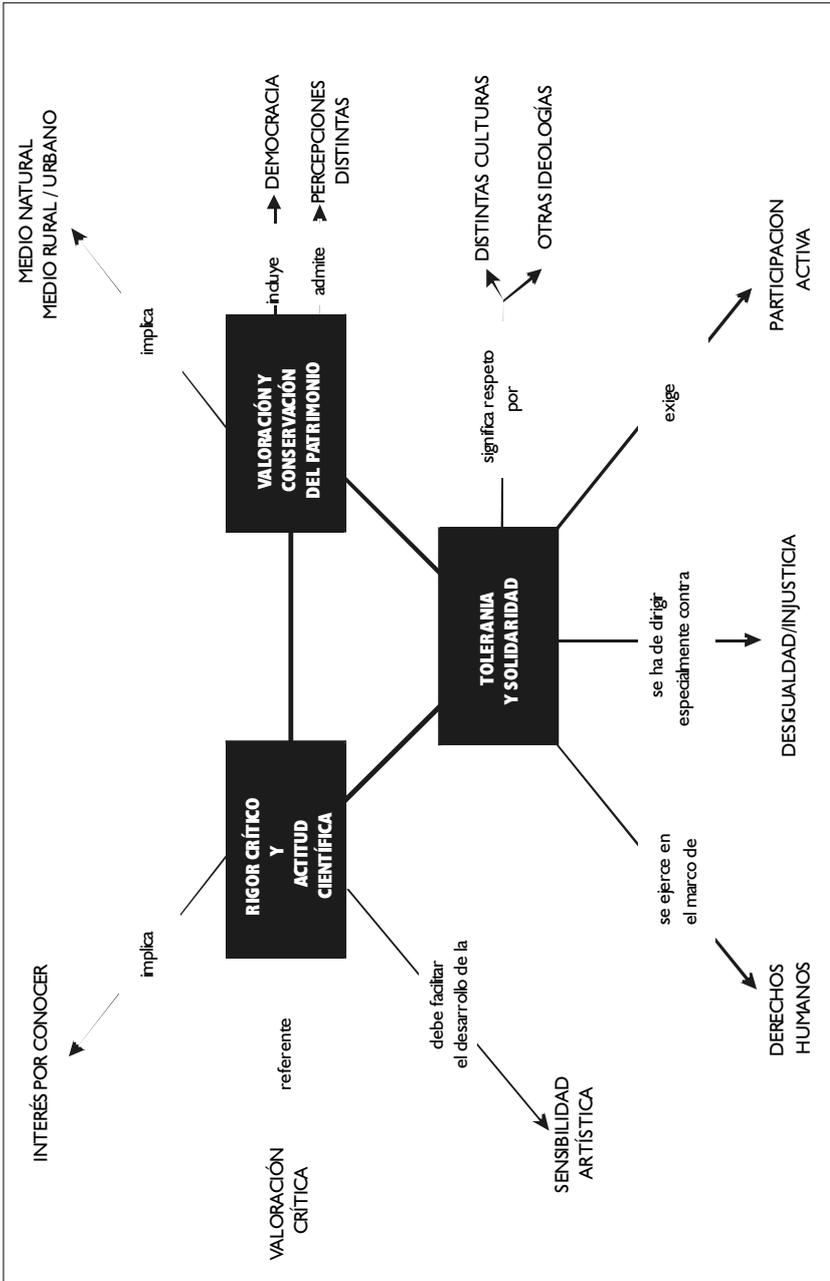


Cuadro 5
Metodología



Cuadro 6
Mapa de conceptos

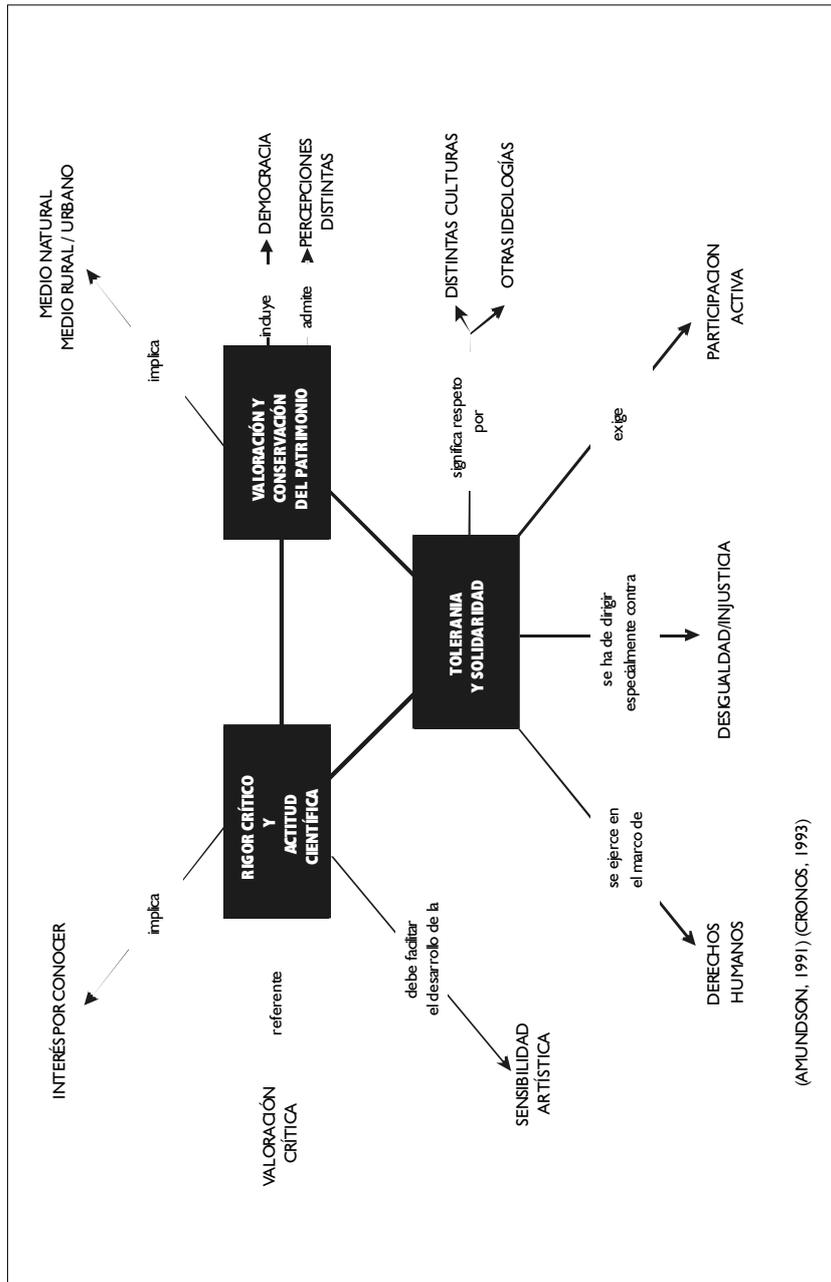




Cuadro 7
 Mapa conceptual de los procedimientos

Cuadro 8

Mapa conceptual de actitudes, valores y normas



Cuadro 9
Diagrama de la programación lineal de la unidad didáctica

ACTIVIDADES INICIALES				
DÍA 1º	DÍA 2º	DÍA 3º		
A) Introducción o actividad motivadora	A) Explicación de es que- ma previos. Mapa cognitivo de lo que sa- ben sobre el tema. Primera hipótesis.	A) Presentación del mapa de contenidos de la uni- dad (conceptos, pro cedimien- tos y as- titu des). ¿Por qué? y ¿Para qué? de la unidad. Presentación de los trabajos que van a de- sarrollar fue ra de cla se. Elección de ellos por los alumnos.		
		B) Trabajo a largo plazo fuera de cla se.		

ACTIVIDADES DE PROFUNDIZACIÓN				
DÍA 4º	DÍA 5º	DÍA 6º	DÍA 7º	DÍA 8º
A-1) Explicaciones, presenta- ciones orales, graficas, au- dio visuales... por el profesor.	A-1) ID.	A-1) ID.	A-1) ID. (proyección y cuestionario).	Debate
A-2) Trabajo en clase de forma individual o grupat.	A-2) ID.	A-2) ID.	A-2) ID.	A-2) Redacción de conclusiones o hi- pótesis.
B) Trabajo fuera de clase	B) Trabajo fuera de clase.	B) Trabajo fuera de clase.	B) Trabajo fuera de clase.	B) Trabajo fuera de clase.
			C) Crítica y auto- crítica.	C) Crítica y auto- crítica.

ACTIVIDADES FINALES			
DÍA 9º	DÍA 10º	DÍA 11º	DÍA 12º
A) Puesta en común	A) Presentación, exposición de tra- bajos. Defensa de hipótesis definidas o conclusiones.	A) Análisis de las crí- ticas y autoocríticas.	A) Control
B) Trabajo fuera del aula			
C) Crítica y autoocrítica	C) Crítica y autoocrítica		

Las actividades del tipo "A" se desarrollan en clase: las A-1 por el profesor y las A-2 por los alumnos.

Las del tipo "B" las realizan los alumnos fuera de la clase con la ayuda y asesoramiento del profesor en caso necesario.

Las del tipo "C" son de reflexión y se hacen en casa

EL TALLER DE TEATRO NEGRO Y DE ANIMACIÓN

Beatriz Hoster Cabo 

SUMARIO:

El objetivo de este artículo consiste en informar acerca de una experiencia de formación complementaria -el taller de teatro negro y de animación- dirigida a estudiantes de Magisterio en la Escuela Universitaria "Cardenal Spínola", bajo la dirección de la profesora de Literatura Infantil y Didáctica de la Lengua Beatriz Hoster Cabo.

Se expone la técnica de estas modalidades teatrales y se narran las experiencias de un grupo de estudiantes implicados en el proyecto.

SUMMARY:

The purpose of this article is to inform about a complementary formation experience - black theatre and animation workshop for students at "Cardenal Spínola" Teacher Training College, under the direction of Beatriz Hoster Cabo, teacher of Juvenile Literature and Language Didactics.

The different theatre techniques are exposed and the experiences of some students involved in this project are described.

Fundamentación. Educar en la creatividad

La creatividad responde a la realidad vital y vivencial de cada persona. Expresarse mediante el acto creativo es una necesidad ontológica: el ser humano, por su propia inconclusión, necesita constantemente poder ejercer, con libertad y espontaneidad, su potencialidad creadora. Y este interés lleva al individuo a realizar su propio aprendizaje mediante el descubrimiento y la construcción.

En este sentido, la función de la escuela debe ser enseñar a aprender a partir de la exploración, educar el cultivo de la creatividad, ofreciendo un ambiente y estímulos que propicien la experimentación directa, el juego y la expresión.

Sabemos que el juego responde mucho más que a la búsqueda de un mero placer funcional, incluso al aprendizaje o preparación social: posibilita la elaboración de situaciones experimentales y la resolución de conflictos, gracias a una actitud vivencial de libertad que subyace a toda actividad lúdica, confiriéndole su valor creativo.

Por lo tanto, para optimizar el poder educativo del juego y la creatividad compartida es necesaria la función de un educador que haya vivenciado este valor.

Sin embargo, en el ámbito de la formación universitaria de maestros aún se advierte que el currículum del estudiante acentúa las áreas de conocimiento intelectual, enciclopédico e informativo, en detrimento del autoconocimiento y la exploración del potencial comunicativo.

Este enfoque educacional dificulta la participación vivencial del estudiante en su proceso de aprendizaje y desarrollo cultural, para fomentar, en cambio, el aprendizaje memorístico y anecdótico, difícilmente compatible con procesos de aprendizaje constructivista, perceptivo, crítico y creativo.

No obstante, la comunidad educativa es consciente de que la sociedad actual demanda -cada vez con más urgencia- una formación que desarrolle y fomente en todos los niveles educativos hábitos relacionados con el **manejo creativo e inteligente de la capacidad expresiva**. Esta demanda supone un reto, pues, para todos los docentes.

¿Cómo puede un educador desarrollar la creatividad en los educandos si él está formado enciclopédicamente, si ha sido desvaloriza-

do como alumno creativo, durante su tránsito por los distintos niveles educativos? Un docente con falta de confianza en su propio potencial creativo corre el riesgo de proyectar su frustración, su miedo, e imponer sus propios límites.

Ante este panorama educativo, los centros escolares y, principalmente, los centros de formación del profesorado pueden y deben poner en marcha proyectos de investigación y experimentación que orienten las líneas de actuación docente, en donde el juego, la creatividad y la vivencia del proceso de aprendizaje no estén ausentes.

Parece que el cultivo de la expresividad y la sensibilidad hacia el placer de la comunicación creativa es un objetivo indiscutible para los educadores de hoy: agudizar la sensibilidad ético-estética, despertar el diálogo íntimo de la introspección, potenciar la fantasía ágil y creativa, descubrir imágenes mentales y nuevas posibilidades comunicativas.

Como respuesta a estas demandas educacionales, vengo desarrollando desde el curso 95-96 un programa de investigación y formación complementaria del alumnado, motivada por un doble deseo:

- atender a los estudiantes que se interesan por su capacitación en el ámbito de la vertiente artística y creativa del lenguaje;
- explorar recursos pedagógicos alternativos de enfoque constructivista en el ámbito de la enseñanza universitaria no reglada, como vía de investigación paralela a la desarrollada dentro del aula.

El objetivo fundamental de este proyecto consiste en **vivenciar la expresión dramática como fuente de desarrollo integral de la persona y vehículo de crecimiento grupal**. El teatro, al ser un juego de estímulo-respuesta donde cada participante es instrumento e instrumentista -por la interacción de afectos, gestos, sensaciones, emociones y sentimientos-, posibilita que se produzca la expresión y, por ende, el encuentro comunicativo. Y por ser un juego colectivo rotativo, permite crecer en equipo y contribuye a combatir estereotipos.

Actualmente, este proyecto se encuentra en la segunda fase de su realización. La primera se orientó hacia el acercamiento a la técnica del

El taller de teatro negro y de animación.

Dramatización de cuentos infantiles

teatro negro, la exploración de recursos y la creación de breves obras inéditas y originales destinadas a niñas y niños de Educación Infantil y primeros ciclos de Primaria. Durante este período, el Departamento de Filología contó con la colaboración de la alumna interna M.^a Luisa Montllor -estudiante de Magisterio en la sección de Ed. Preescolar-, a quien propuse la coordinación del taller, tras haber participado con un grupo de compañeras de carrera en un módulo sobre *Iniciación al Teatro Negro*, que se impartió en las *Segundas Jornadas de Expresión y Teatro* de PROEXDRA¹ ese mismo año.

A lo largo de estos años, el grupo se ha ido consolidando hasta conferir al proyecto la categoría de *taller permanente*. El programa cuenta en la actualidad con la participación de un grupo aproximado de veinte estudiantes voluntarios (algunos de ellos son alumnos internos o becarios de colaboración), organizados en dos líneas de investigación sobre la *dramatización de cuentos: el teatro negro y el teatro de animación*². Profesora y estudiantes nos reunimos sistemáticamente un día a la semana, para poner en común los resultados de las investigaciones realizadas en subgrupos, planificar y coordinar las líneas de trabajo consecuentes. Durante estos encuentros se potencia que ideas y sentimientos fluyan espontáneamente, para orientara el potencial expresivo y las posibilidades creativas de los participantes.

La dedicación continuada, el interés y el entusiasmo que los participantes han mostrado por esta actividad de formación permanente, han permitido encauzar la investigación hacia cuestiones más profundas, relacionadas con la adecuación al público destinatario y los códigos actuales del teatro infantil.

Consecuentemente, los contenidos abordados se han ido ampliando progresivamente y tratando en mayor profundidad. Así pues, en la vertiente creativa, respecto a la preparación de nuevas obras para la infancia, se ha requerido la ampliación de recursos, como por ejemplo la introducción e integración del personaje humano entre los objetos animados; el diseño y confección de materiales plásticos y audiovisuales (personajes, escenarios, complementos); o el montaje de bandas sonoras (grabación de fondos musicales, efectos especiales y voces en off).

Esta labor creativa se ha visto complementada por otros aspectos de la investigación, relativos, por una parte, a la lectura y análisis de

obras de la Literatura infantil, con el objetivo de detectar temas, argumentos, conflictos, personajes, ambientaciones, estilos, etc. Por otra parte, un grupo de alumnos³ ha asistido sistemáticamente a la Sala Municipal Alameda, con el propósito de conocer las representaciones de teatro infantil. El sistema de trabajo consiste en la grabación de las obras; visionado posterior y análisis de los códigos teatrales vigentes, respecto al lenguaje verbal, corporal, musical, plástico; vestuario y decorados; temas y argumentos; personajes; ambientaciones; relación actor-espectador, etc.

Como producto de este trabajo, los estudiantes han elaborado un repertorio de guiones para obras dramatizables destinadas a públicos de diferentes edades, comprendidas entre la etapa de Educación Infantil y el tercer ciclo de Educación Primaria. Estos guiones han de ser suficientemente abiertos para permitir a los estudiantes adaptarse *in situ* a las necesidades e imprevistos de cada grupo de niños a quienes dedican sus representaciones. De hecho, los estudiantes han ido verificando esta necesaria flexibilidad a partir de la práctica concreta. Las condiciones de las puestas en escena han variado, por una parte, en función de las características espaciales de los centros escolares y las bibliotecas adonde acuden (han actuado en lugares tan diferentes como salones de actos, gimnasios o vestuarios, aulas diáfanas, patios al aire libre); por otra parte, también condicionan el tipo de relación comunicativa con el público, factores como la edad o el número de espectadores; el ambiente educativo del centro; o, incluso, el estado físico o anímico de los participantes.

Como práctica habitual, las sesiones de dramatización de cuentos son grabadas en vídeo, con el objeto de revisar y analizar todas las variables de cada puesta en escena concreta sobre el documento filmográfico resultante. Hemos comprobado que la utilización del vídeo supone un utilísimo instrumento de evaluación grupal y personal, tanto del contenido del trabajo realizado como del comportamiento y la dinámica interna del grupo. Algunas sesiones se dedican específicamente a la revisión y análisis del trabajo realizado, como punto de partida para el desarrollo de la siguiente actividad. Otro instrumento complementario para el autoanálisis es la redacción de un diario, en el que se reflejan tanto aspectos técnicos y artísticos como del compor-

tamiento y la evolución del grupo. Por último, cada participante elabora una memoria de su trabajo, a partir de la cual informo al Departamento de Filología sobre el desarrollo del proyecto. Precisamente por el valor testimonial que presenta el trabajo que viene realizando en esta línea la alumna M.^a Luisa Montllor desde el primer año de la puesta en práctica de la experiencia, se transcribe a continuación un texto de su autoría.

La técnica del teatro negro

Si sabemos utilizar el efecto que produce la luz negra sobre determinados colores, estamos haciendo teatro negro. Al estar nosotros vestidos de negro, y trabajando sobre un fondo oscuro, no resultamos visibles, ya que la luz negra sólo se refleja en los colores fluorescentes. Los objetos que movemos van pintados con esos colores, e iluminados con lámparas de rayos V, por ello son vistos con gran luminosidad; como si gozaran de luz propia. De ese modo, el espectador ve una serie de objetos o personajes luminosos en movimiento, pero no a quienes los manejan. Esos momentos deben ser muy precisos y limpios, lo que no implica siempre, que deban ser lentos y pausados: según el efecto que queramos alcanzar, así moveremos las figuras. Hay que conseguir que el público capte, lo que intentamos representar y el mensaje que contiene.

En el teatro negro no existen los grandes escenarios, ya que el alcance de la luz lo delimita, porque al salir del campo iluminado los objetos dejan de verse con nitidez, hasta que desaparecen (aunque esto nos ofrece a su vez, la posibilidad de conseguir distintos efectos). Al disponer de un espacio - normalmente - reducido, hay que aprender a aprovecharlo, no quedarnos en un plano único, sino movernos por todo el escenario. Esto puede parecer intrascendente, pero es difícil coordinarse en la oscuridad: despegarnos del compañero que tenemos más cerca, alejarnos de él, tirarnos al suelo o, incluso, subimos a una silla, teniendo en cuenta la pequeña superficie en que estamos desarrollando la actividad ¡y a oscuras!. Hay que imaginar que nos encontramos dentro de una especie de cubo que tiene ocho esquinas, una altura y una profundidad.

Los movimientos de los objetos y personajes que se utilizan deben ser lo más sutiles posible, ya que lo que intentamos trans-

mitir son sus sentimientos, y para eso no basta con moverlos de aquí para allá, sino que debe parecer que están realmente vivos. Un muñeco de papel no debe parecer lo que es, sino un sujeto que vive una historia determinada, que vive sus propias emociones, que se mueve, que mira a todas partes, y que, sobre todo, se comunica con su entorno. En el teatro negro no se recurre sólo a la figura humana. Una flor también puede moverse y expresar frío, calor, miedo o amor... lo mismo ocurre con el sol, las estrellas o una concha. Sólo hay que tener en cuenta que todos los elementos que utilizamos deben parecer vivos.

En la actuación podemos recrear ambientes como el mar, el espacio, un bosque, una fiesta ... y dejarlo ahí, de fondo, buscando una animación mínima y centrándonos más en la decoración del escenario y la coordinación de la música y el movimiento. También podemos diseñar una coreografía en la que bailen objetos tan disparejados como tazas y platos, regaderas, flores, pelotas o guantes... O una pequeña historia que no necesita de palabras: sólo movimientos, música y una gran expresividad de los personajes. O una historia narrada, o una escena dialogada.

Toda esta "teoría" ha sido llevada a la práctica en las actividades realizadas por el grupo de teatro negro.

Durante el curso 95-96, a partir de un primer contacto que tuvimos con esta técnica teatral durante unas Jornadas de Expresión y Teatro de Proexdra, se nos propuso, a un grupo de alumnas del Centro, que preparáramos una representación de teatro negro para los niños del Centro Oncológico del Hospital Virgen del Rocío. Dicha representación se incluyó en el Festival de la Asociación Andex, en cuya organización colabora nuestra Escuela cada año. La actuación consistió en una serie de historias muy breves acompañadas de una música apropiada para cada una de ellas. Fue muy emocionante para los niños, y una experiencia muy satisfactoria para nosotras.

En el curso 96-97 fue constituido el Taller de Teatro Negro de la Escuela. En él participaron algunos alumnos colaboradores del Departamento de Filología. Se rescataron algunas secuencias del año anterior y se incorporaron otras nuevas. Esta vez no sólo con música, también introdujimos diálogos y cuentos, así como nue-

Relato de una experiencia

vos materiales y diferentes movimientos en las coreografías. Nos parecía muy interesante la posibilidad de representar ante los niños, ver sus reacciones y comprobar la utilidad del trabajo que realizamos. Nos pusimos en contacto con varios centros escolares y pudimos ir a cuatro colegios distintos. Aunque nos dirigíamos a los cursos inferiores, en algunos casos nos pidieron que repitiéramos la sesión para que nos vieran los mayores. Y a pesar de no estar pensado para ellos, les gustó mucho la obra.

En el primer colegio pudimos representar en su teatro. Nos vieron niñas desde preescolar hasta quinto curso de Primaria. De nuestra primera actuación aprendimos algo que resultó vital en todas las restantes: sabíamos que los niños son muy aprensivos, y que la luz apagada les podía asustar, pero - ingenuos - pensamos que simplemente con avisar bastaría, y eso hicimos. Aunque claro, todas se pusieron a gritar en cuanto se apagó la luz. Así que se volvió a encender para proponerles que se taparan los ojos y que cuando escucharan una música fantástica los abrieran despacito. ¡Menos mal!, pudimos comenzar. (A partir de aquella ocasión incorporamos en todas las representaciones este tipo de advertencia y juego para mentalizar al público.) La idea resultó ser buena, porque al comenzar la música ya teníamos preparados los objetos en el escenario, y se escuchó más de un "¡ohhh!", que nos indicó cuánto les había impresionado, y, la verdad, nos animó mucho.

Nos llamó la atención que en situaciones en las que no esperábamos risas de las niñas, sí se provocaran; y otras que a nosotras nos resultaban simpáticas no tuvieron el más mínimo efecto. Sin duda, la parte con la que más disfrutaron fue la última, en la que dos muñecos de papel merendaban mientras se contaban sus cosas, dirigiéndose al público; al final, uno de ellos se había comprado el disco del grupo Spice Girls (fenómeno social del momento) y se pusieron a bailar. Los coros no cesaron desde que la canción comenzó. ¡Todos los niños sabían las letras en inglés! La introducción de diálogo entre el público infantil y los personajes resultó muy acertada, porque así se les hace directamente partícipes en la obra. También les gustó muchísimo una historia que trataba de una niña. Al finalizar, incluso escuchábamos cómo preguntaban quién se había vestido de muñeca.

Al ser el primer colegio, encontramos dificultades a la hora de acondicionar el lugar para lograr la oscuridad necesaria. Era un gran espacio que no podíamos limitar de ninguna manera, así que

tuvimos que utilizar todas las cartulinas negras para el suelo y la tela negra de fondo. Con la música sufrimos algunas limitaciones, ya que el equipo del que íbamos a disponer se estropeó y tan solo pudimos contar con un pequeño radiocasete que hubo que manejar a oscuras.

Finalizar con las Spice Girls generó un gran alboroto. Por esto y por el poco tiempo que quedaba para la hora de salida del colegio, las profesoras nos pidieron que les contáramos otro cuento para ver si así lográbamos calmarlos un poco. Tuvimos que improvisar uno por inducción. Así, los distintos personajes que teníamos elaborados fueron saliendo conforme el cuento lo requería.

En la segunda ocasión nos desplazamos hasta San José de la Rinconada. La representación se realizó en una sala cultural para la juventud llamada "Saloon". Tuvimos que tapar las ventanas con las cartulinas negras para conseguir la oscuridad. También hubo que cubrir el fondo de negro, ya que eran unas cortinas verdes que no facilitaban el efecto deseado. Así que sobre esas cortinas colgamos bolsas de basura negras abiertas por la mitad. Con todo esto y la tela negra cubriendo el suelo, probamos la luz. Habíamos conseguido que no se nos viera nada, y en cambio nosotros veíamos perfectamente donde nos encontrábamos y nos podíamos localizar con facilidad unos a otros. Colocamos cada grupo de objetos pertenecientes a cada historia en sitios determinados detrás de las cortinas; el espacio era muy limitado. Preparamos la música y en seguida llegaron los chicos.

Hicimos dos sesiones, una para alumnos de preescolar y otra para primero y tercer curso de Primaria. Era un colegio mixto, lo cual hacía distinto el ambiente comparándolo con el colegio de la víspera. Con los preescolares fue fantástico; no estoy muy segura de que disfrutaran ellos más que nosotras. Nos encantó poderles sorprender tanto. Antes de comenzar nos presentamos y les conté que el teatro que venían a ver se llamaba teatro negro, pero que no era de miedo... así hasta decirles que teníamos que apagar las luces para que nuestros amigos salieran y pudiéramos verlos. Uno exclamó que si apagábamos la luz no iban a ver nada, de manera que hubo que explicar de nuevo el por qué de la luz apagada. Para evitar gritos, propusimos a los niños que se taparan los ojos y los abrieran cuando les avisáramos. Al hacerlo, ya estaba la música sonando y el primer personaje - el sol - saliendo. Ninguno gritó. Sólo se escuchaban admiraciones e incluso aplausos. Por

todo aplaudían y se reían, en seguida participaban respondiendo y saludando a los personajes.

La segunda sesión también salió muy bien. Pero ya el ambiente era distinto. Desde el primer momento, al dirigirme a los niños, me di cuenta de que iba a ser más difícil sorprenderles y hacerles participar; había que llamar su atención. El tercero de Primaria que asistió al teatro fue el que más alborotó el ambiente y más nos exigió. No es que nos abuchearan; a ellos les gustó, pero parecían no conformarse y mostraban una actitud exigente. No decían nada, y cuando terminábamos una historia, inmediatamente aplaudían, pero sentía que en esta ocasión el ambiente era diferente; hasta que llegó el momento de las Spice Girls. En esta ocasión tuvimos que repetirlo, y allí seguiríamos hoy si no hubiéramos decidido dar por finalizada la representación.

En el tercer colegio la representación la realizamos en un salón de actos muy amplio con un escenario que tenía las cortinas verdes, pero el tono era bastante oscuro y pudimos utilizarlas de fondo sin necesidad de cubrir nada. Solamente cubrimos el suelo con la tela negra, porque era de un poco claro. Tapamos las ventanas con cartulinas negras para conseguir mayor oscuridad. Detrás del escenario había un equipo de sonido del que pudimos hacer uso.

Había niños y niñas de tres a cinco años. Hablamos en primer lugar con los profesores para que colaboran en el apagado y encendido de luces, cuyos interruptores estaban situados al fondo de la sala. Después, nos dirigimos a los niños para saludarlos y, como en los otros centros, les contamos de qué trata el teatro negro y cómo se realiza, con el fin de que comprendieran la necesidad de dejar a oscuras la sala. Volvimos a hacer el juego de cerrar los ojos para abrirlos cuando sonara la música y de nuevo resultó estupendo. Disfrutamos muchísimo, ya que esta modalidad teatral les resultó muy novedosa. Al finalizar, no paraban de aplaudir. Nos despedimos de ellos y para evitar que los niños subieran al escenario, tuvimos que bajar nosotros. Charlamos un buen rato con todos y aprovechamos para preguntarles qué les había atraído más. A muchos les gustaron las estrellitas y la abeja, algunos preguntaron por la canción de "Ai guona bí", de las Spice Girls, e incluso hubo un niño que nos insistió en que le diéramos algo de ellas o un autógrafo. Nos costó convencerle de que no teníamos nada, pero fuimos salvados por la "fila", que se alejaba del salón de actos y le obligaba a seguir andando.

En el salón de actos del último colegio tuvimos dificultades con la puesta en escena porque las ventanas -aun cubiertas con persianas y cortinas- dejaban pasar algo de luz. Todo el hueco que quedaba sin cubrir fue tapado con bolsas de basura negras sujetas con alfileres. Al probar de nuevo el efecto de la luz, habíamos corregido los fallos. Ya no se nos veía. Pero claro, tanta bolsa de plástico en el escenario lo convirtió en una auténtica sauna. Para la música nos prestaron un gran radiocasete, que funcionó muy bien durante toda la representación.

Hicimos dos sesiones: en la primera entraron los preescolares, de tres, cuatro y cinco años; como quedaba algo de sitio, entraron también los cuartos cursos de Primaria. En la segunda sesión, acudieron niñas y niños de los tres primeros cursos de Primaria. En ambas ocasiones fueron demasiados niños. Los metieron a todos bien apretaditos, y esa incomodidad creó un ambiente bastante revuelto. Como otras veces, los agradecidos preescolares fueron con quien mejor conectamos. Se sorprendían de todo y estaban encantados; no paraban de reír y de admirarse. Esta vez hicimos que los mismos personajes, ya en escena y con la música sonando, invitaran a los niños a cerrar los ojos para volver a abrirlos a oscuras. No hubo ningún problema. En la segunda sesión hubo algo más de alboroto entre los niños más mayorcitos, porque los de siete y ocho años reaccionaron como los preescolares: más atentos e ilusionados.

Ya se habían marchado todos, y mientras recogíamos se acercó una profesora con un alumno de primer curso de Primaria que se movía nervioso. La profesora le dijo: "¿Qué querías tú preguntar, Josemari?". Y el muchacho respondió con voz misteriosa y alucinada: "¿Co-cómo... vu-vuelan las manos moradas?". La graciosa inquietud del niño por buscar una explicación razonable a la fantasía de unas manos volando solas, nos llamó a todos la atención.

Esta vez pudimos recopilar multitud de dibujos que los niños de distintos cursos realizaron sobre lo que habían visto. De este modo ampliamos nuestras fuentes de información sobre las reacciones de los niños. En la mayoría de sus producciones, las cortinas de la sala se veían muy bien - así nos quedó muy claro que no habíamos conseguido toda la oscuridad necesaria para la representación-. Además es curioso, que a pesar de que les llamó la atención la gran muñeca con la avispa, la flor, y los muñecos de papel, la mayoría dibujó una serie de pelotas amarillas y guantes azules que

bailaron por el aire, todo ello enmarcado por una preciosa cortina verde. Hay que resaltar que, paradójicamente, ninguna de nosotras aparecía en los dibujos.

Al comienzo del curso 97-98, el Grupo de Teatro Negro fue invitado, por mediación de Beatriz Hoster, a organizar un montaje en un colegio de Sevilla, lo que supuso una nueva experiencia para nosotras; el espectáculo adquiriría un planteamiento más ambicioso que los anteriormente desarrollados. Se preparó un decorado que recreaba una plataforma espacial con distintos efectos especiales e incluso una proyección del espacio sideral en el techo.

Durante este curso hemos tenido también la oportunidad de llevar nuestro teatro a otros centros de la provincia. Esta vez preparamos un cuento infantil titulado: El pequeño Rey de las flores, de Květa Pacovská. Tuvimos que adaptarlo para poder llevarlo a escena, ya que es una historia muy narrativa.

Los principales elementos del decorado han sido un castillo fantástico, muchas flores, una princesa, el pequeño rey, y poco más. Ha resultado más sencillo y complicado a la vez: sencillo, porque en esta ocasión movíamos menos personajes y objetos, con un escenario fijo; más difícil, porque era la primera vez que adaptábamos un cuento de autor al teatro negro.

En nuestro guión inicial, la historia contenía un diálogo muy escaso, únicamente había breves comentarios del rey y distintas piezas musicales escogidas, de compositores clásicos⁴ que el profesor Fidel Martín nos ayudó a preparar, haciendo las mezclas. La primera representación se desarrolló bien, aunque, por cuestiones materiales - actuamos en un salón de actos - las niñas a las que ofrecimos nuestra representación, estaban tan alejadas de nosotras que casi no nos enteramos de que estaban allí. ¡Y eso que eran más de cien!

La siguiente representación fue mucho mejor, los espectadores eran todos preescolares y nos encontramos en un aula que nos permitía a todos situarnos al mismo nivel y muy cerca unos de otros.

En esta ocasión nos vimos obligadas a introducir diálogos de forma espontánea, porque percibíamos que algunos niños podían no comprender nada. Creímos que nos iba a resultar difícilísimo, pero nos gustaba tanto el cuento y estábamos tan a gusto representándolo que el diálogo fue surgiendo sin ningún problema. Incluso pudimos implicar a los niños en la historia: gastándoles

bromas, haciendo referencia a algunos de ellos en concreto, se quedaban fascinados porque el rey o la princesa les hablaran directamente.

A partir de este momento buscamos conseguir el mismo efecto en los demás colegios y lo logramos. Quizás en el último centro los niños parecían más alterados y nos costó trabajo dirigir su atención a pesar de que los profesores del centro nos ayudaron bastante. Por eso los diálogos fueron distintos en esta ocasión: tuvimos que hablar de forma más directa y constante con nuestros pequeños espectadores.

La obra sobre El pequeño Rey de las flores nos ha dado, además, la oportunidad de cambiar de papeles, de forma que todas hemos podido experimentar con los distintos personajes. Aunque teníamos elaborado un guión, éste quedó como simple referencia a la historia, y en cada representación los diálogos surgieron de forma espontánea, adaptándose a las necesidades del momento, al lugar de puesta en escena y al antojo de los niños.

Como última experiencia, hemos acompañado a la profesora Beatriz Hoster quien organizó un taller de teatro negro en una biblioteca municipal, dirigido a niños entre siete y doce años. Ellos tenían que aprender esta técnica teatral y llevarla a la práctica preparando una breve representación.

Tras realizar con ellos actividades de dinámica de grupos, como animación (juegos, canciones, bailes), les ofrecimos una muestra de teatro negro, presentándoles nuestro "cuento maravilloso". A partir de aquí escogieron varias obras de Literatura Infantil que pudieron encontrar en la biblioteca, para leerlas y seleccionar una. Como niños que eran, cada uno votó la que había elegido y quedaron empataados, por lo que se les propuso elaborar un cuento que participara de todas las historias.

Tras familiarizarse con los recursos del teatro negro - preparando por grupos sketches con guantes blancos, pelotas de tenis, muñecos de papel y algún otro objeto con valor simbólico -, pasaron a preparar una obrita de teatro. Les ayudamos en la creación de los personajes, sobre todo a pintarlos, ya que los sprays pueden resultar tóxicos. No creíamos poder organizar una representación en condiciones, porque los niños, aunque se estaban divirtiendo muchísimo, aparentemente no prestaban atención a la hora de preparar diálogos, movimientos... En este momento nos limitamos a aprender, observando cómo Beatriz Hoster trabajaba con el

grupo de niños cargados de muñecos color fluorescente. De manera increíble, en una tarde se hicieron varios ensayos; aunque nosotras seguíamos pensando que los niños no se estaban enterando de nada. Parecía que las preocupaciones de los pequeños se centraban en el "mantenimiento" de los materiales. Cada uno te pedía, por lo menos cinco veces, que le arreglaras esto, pegaras aquello, miraras aquí, le explicarás cómo mover el muñeco...

Finalmente, la función se representó - en cuatro sesiones repartidas en dos tardes - a padres, hermanos, amigos de los participantes en el taller y visitantes espontáneos. En total, desfilaron más de trescientas personas. Primero actuábamos nosotras y después aparecían ellos, entre juegos y canciones. Al meterse tras el telón lo revolucionaban todo, no paraban y no se callaban, como era previsible -¡son niños!-. Pero al final cada uno se metía en su papel, como quien ha estado realizando un duro trabajo, y lo llevaba adelante tan ricamente. Se ayudaron unos a otros e incluso alguno improvisó. Llegamos a la conclusión de que realmente habían trabajado mucho y se habían esforzado; aprendieron jugando.

Como veis, el tema del teatro negro se abre a muchísimas posibilidades, un gran número de experiencias que sólo tienen como límite el alcance de nuestro trabajo y nuestra imaginación.

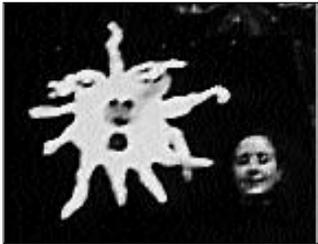
M.^a LUISA MONTLLOR HERNÁNDEZ



Al término del desarrollo de la actual fase del taller, está previsto seleccionar las mejores muestras de teatro negro y de animación generadas por el grupo; con ellas se confeccionará un repertorio de recursos expresivos innovadores, adaptados a las etapas educativas de



Fotografías del Taller de Teatro Negro de la E.U. de Magisterio Cardenal Spínola CEU



Ed. Infantil y Primaria, que pueden servir de dinamizador para sesiones educativas en las áreas de lengua española, lengua extranjera, expresión corporal y dinámica, expresión plástica y musical.

Mediante estas actividades lúdicas de representación o juego, los animadores pueden introducir a niñas y niños en el mundo de la Literatura Infantil oral, y despertar, al mismo tiempo, su curiosidad por la versión escrita de los textos recreados.

Con esta dinámica -activa y experimental- se pretende, pues, que la maestra o maestro en formación verifique la aplicabilidad de sus propias creaciones, perfeccionándose en el fomento de la expresividad como fuente de desarrollo integral de la persona.

Notas

1. Asociación de Profesores por la Expresión Dramática.

2. El grupo veterano de teatro negro está compuesto por cinco estudiantes de Educación Infantil (antes Preescolar): Minerva Frías, Amalia Méndez, M.^a Luisa Montllor, Raquel Rivero y Rocío Torres. Este año se ha formado otro grupo para la misma modalidad teatral con las estudiantes de Ed. Especial e Infantil: Irene Campo, Aitana Clemente, Patricia de Miguel, Mónica Fernández, Pilar González, Cayetana Hernández, M.^a Dolores Pereyra y Marta Serradilla. Por último, un grupo de estudiantes de tercero de Ed. Especial e Infantil ha orientado su investigación hacia el teatro de animación: M.^a Asunción Barroso, Raquel Flores, Fátima Girón, Gracia M.^a Lara, José Manuel Martínez, José Luis Pérez y Francisco Javier Rodríguez.

3. Esta tarea ha sido llevada a cabo por tres estudiantes de tercero de Educación Especial: José Manuel Martínez Sánchez, José Luis Pérez Martos y Francisco Javier Rodríguez Rueda.. Las obras analizadas son las siguientes:

- Guerra de papel. Cía Mimikrichi Clown Teatro, Rusia.
- Jorge Dandín. Cía. La Jácara, Sevilla.
- Los sueños de Miguel. Cía. El Baúl, Madrid.
- El ensueño de Miguel. Cía. de Danza Carmen Larumbe, Madrid.
- El secreto de Lena. Sambhú Teatro, Navarra.
- Por el mar de Las Antillas. El Teloncillo, Castilla-León.
- Súbete al carro. Teare de L'Home Dibuijat, Valencia.
- Los caballeros de la napia roja. Cía. Ínfima La Puça, Barcelona.
- Quo no vadis. La Pera Limonera, Barcelona.
- Simbad. Cía. La Trepá, Barcelona.

4 Beethoven:

- Concierto para violín en Re mayor, Op. 61.
- Las ruinas de Atenas, Op. 113: Marcha turca.
- Sonata para piano n.º 14 en Do sostenido menor, Op. 27, n.º 2 : Claro de luna.
- Septimino en Mi mayor, Op.20.

Mendelssohn:

- Sueño de una noche de verano. Obertura en Mi mayor.
- Sinfonía n.º 4 en La mayor, Op. 90. La italiana.

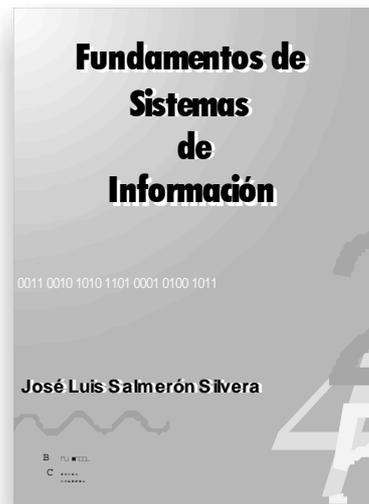
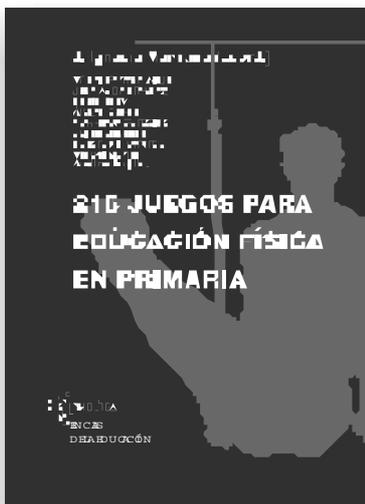
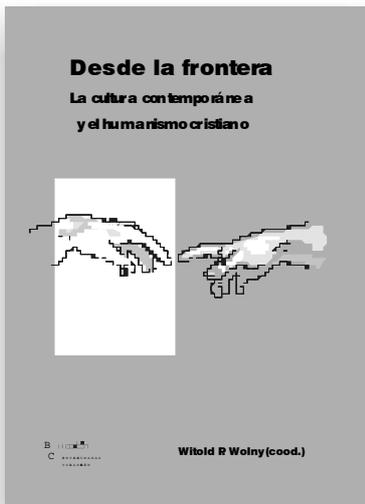
Fondo Editorial

Editorial de

la Fundación

San Pablo

Andalucía CEU



NORMAS DE PRESENTACIÓN DE ORIGINALES

Los autores que deseen enviar sus trabajos deberán hacerlo por triplicado y adjuntando una copia en diskette (en cualquier procesador de textos en entorno Windows) , así como un resumen de su curriculum vitae que incluya sus datos personales, profesionales, direcciones, teléfonos, y las líneas básicas de investigación. El Comité de Redacción de la revista se compromete a contestar la solicitud de publicación en un plazo máximo de 30 días a partir de la fecha de recepción. Los trabajos rechazados serán destruidos tras la notificación correspondiente y los autores quedarán liberados para su publicación por otros cauces.

Los artículos deberán seguir fielmente los siguientes requisitos formales:

- El título del artículo no debe exceder de las ocho palabras. En caso de ser más largo, será preferible dividirlo en título y subtítulo.
- Junto con el texto íntegro del artículo se enviarán resúmenes analíticos en español, e inglés (unas 150 palabras), sin notas ni puntos y aparte. Incluir el resumen en un documento independiente en el diskette.
- En el documento infomatizado no deben incluirse tabuladores ni sangrados.
- Las comillas utilizadas deben ser las españolas o latinas («...»), usando las inglesas ("...") para texto incluido en entrecomillado normal. Si fuera necesario un tercer nivel de entrecomillado se usarán las comillas simples ('...').
- Las citas extensas (más de cuatro líneas) deben quedar separadas por un espacio en blanco antes y después del texto original y con el entrecomillado indicado.
- Las referencias internas deberán seguir el siguiente modelo (Autor, año, páginas). Ejemplo:
(Austin, 1988, 13)
- Si el texto lleva notas, se recomienda no utilizar el sistema automático de inserción del procesador correspondiente, sino teclear manualmente los números de llamada, entre paréntesis, e incluir el texto de las notas al final del documento.
- Para las referencias internas y citas bibliográficas se utilizará el «Sistema Harvard» de referencia autor-fecha. Al final del artículo aparecerá, con el indicativo REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS, la relación completa de publicaciones citadas en el artículo, ordenadas alfabéticamente y según los siguientes modelos básicos de artículo, libro o volumen colectivo:

RAIMONDI, E. (1979) «El placer de leer», *Revista de Educación*, 2-2, pp. 381-393.

GÓMEZ TORREGO, Leonardo (1998) *Gramática didáctica del español*. Madrid, SM.

SÁNCHEZ GARCÍA, ELENA (1993) «La relación Familia-Escuela», en QUINTANA, JOSÉ MARÍA (coord.) *Pedagogía familiar*. Madrid, Narcea, pp.183-196.

Envíos a:

Revista Escuela Abierta
C.E.S. Cardenal Spínola CEU
Ctra. de Utrera, km. 1, 41013 SEVILLA

reseñas

Gramática básica inglesa

ANTONIO SALVATIERRA PINELO

Sevilla, Alfar, 1996. 326 pp.

Esta interesante gramática, además de su intrínseca utilidad, sirve tanto a los adultos como a los estudiantes de educación secundaria para adquirir nociones básicas de la gramática inglesa, ya que simplifica los conceptos de una forma clara y precisa. Dividida en ocho capítulos con explicaciones en español, que van desde los sustantivos hasta las "TAGS", pasando por los verbos, adverbios, pronombres, preposiciones, conjunciones, etc, cita muchos de los conceptos más complejos para el estudiante español. Especialmente interesante es el apartado sobre el subjuntivo, que crea tantos problemas a la hora de traducir de español a inglés. Al contrario que el español, no se usa frecuentemente en inglés y crea dudas sobre como expresar frases tan sencillas como "pase lo que pase = come what may" o "así sea = so be it". Aquí encontramos una lista de frases hechas junto con otras formas de expresar el subjuntivo en lengua inglesa.

Además de Pedagogo, el autor es Profesor de Inglés y de Español como Lengua Extranjera y destaca su dominio teórico-práctico de todos los rasgos que contrastan entre un idioma y otro.

Cada concepto está explicado con detalle y nos ofrece varios ejemplos para que al alumno no le

quede ninguna duda sobre como y cuando expresarse de una manera u otra.

Como el mismo autor dice, este libro intenta dar una primera visión general de las estructuras de la gramática inglesa y simplificarla al máximo, y al dar las explicaciones en español, resulta fácil de comprender. No obstante, para niveles superiores, el estudiante de lengua inglesa precisará de bibliografía complementaria.

En la actualidad, con la importancia que se está dando al inglés, tanto a nivel educativo como social, este libro puede servir para despejar muchas dudas del principiante.

MARIE BYRNE

El diablo de los números

HANS MAGNUM ENZEMBERGER

Madrid. Siruela. Madrid, 1997. 259 págs.

Resulta extraño encontrar un libro que trata de matemáticas en las listas de los libros más leídos de nuestro país, después de haberlo hecho en Alemania (país origen del autor), y en otros países, cuando lo normal sería que un libro que versa sobre números no interesara nada más que a los aficionados a este área, que no somos muchos. Quizá a este éxito haya contribuido que su autor, Enzensberger, sea uno de los

ensayistas más prestigiosos a nivel europeo además de una importante campaña publicitaria.

Me parece importante que se hable de matemáticas a nivel general para algo más que decir lo difíciles que son, lo raros que somos aquellos a los que nos interesan y nos parecen atractivas, o los problemas que le suponen a los estudiantes a la hora de tener que superar año tras año, durante toda la enseñanza obligatoria, dicha asignatura. (Supongo que alguna razón de peso debe haber, y alguna importancia deberán tener en la formación de un individuo cuando aparecen, en todos los países, en todos los cursos de formación obligatoria). Ese "miedo" que sufren algunas personas ante esta asignatura queda reflejado en la portada del libro donde dice que es "Un libro para aquellos que temen a las Matemáticas" que al parecer no son pocos, y en representar al "matemático" como un diablo, papel poco atractivo para representar.

En cuanto al libro, pertenece a la colección "Las tres edades", y en consonancia está dirigido a lectores entre 8 y 88 años. El cuento trata de un chico de 10 años, Robert, al que no le gustan las matemáticas a consecuencia de una presentación poco atractiva en el aula. Una noche, en uno de sus sueños se le aparece un diablo que le propone ser su guía por el mundo de las matemáticas. En un primer momento piensa que está sufriendo una pesadilla. En el libro se relatan 12 encuentros del diablo con Robert en sus sueños. En un principio Robert es reacio a las propuestas del diablo, pero poco a poco va encontrando placer, y se va entusiasmando con los distintos resultados que van apareciendo, hasta realizar un viaje en sueños a la secta de los matemáticos a la que pertenecen los grandes pensadores de esta ciencia y es investido como aprendiz de dicha secta.

En este recorrido con el diablo, van apareciendo resultados sorprendentes, como la conjetura de Goldbach que dice que todo número par es suma

de dos números primos, u otros resultados como que cualquier número impar es suma de tres primos. Da una visión atractiva de la actividad matemática relacionándola en algunos casos con distintas facetas de la vida. También presenta a las matemáticas como una ciencia que sufre continuos cambios, que no está terminada, queda mucho por investigar.

En cuanto a "errores" bajo mi punto de vista, no me parece acertado, como ya he mencionado antes, el que se le asigne al matemático el papel de diablo. Parece que, aunque se quiere mostrar que las matemáticas presentan muchas curiosidades y pueden ser atrayentes, divertidas,... no se pueda evitar pensar en matemáticas como algo al que bastante gente les da respeto, "temor",... Por otra parte Robert, me parece excesivamente pequeño para algunos de los resultados que se le presentan.

Algunos fallos que creo se cometen en el libro, no sé si a consecuencia de la traducción (que aunque desde el punto de vista literario está muy cuidada parece que no ha sido revisada por un especialista en matemáticas), es el de asignar nombres diferentes a conceptos acuñados hace años, como puede ser el llamar números de primera o primarios a los números primos, irrazonables a los irracionales, imaginados a los imaginarios o saltar para referirse a elevar un número a una potencia, o sacar rábanos para extraer una raíz. Por otra parte se refiere en el libro de Bonatschi cuando en realidad el nombre de este matemático es Fibonacci, o habla de Johan van de Lune cuando este no puede ser otro que Vandermonde.

A pesar de los errores, que algunos podrán subsanarse en próximas ediciones, pienso que este libro puede ayudar a esas personas que no les agradan excesivamente las matemáticas, a empezar una toma de contacto distinta que le puede abrir la puerta hacia la secta de los matemáticos.

VÍCTOR JAVIER BARRERA CASTARNADO

El Cuadrante

JOSÉ LUIS SICRE

Navarra, Verbo Divino, 1996-98

José Luis Sicre, profesor de la Facultad Teológica de Cartuja (Granada), completa, con la aparición del tercer tomo, su introducción a los evangelios. Los subtítulos de cada una de las tres partes de que se compone el libro (La Búsqueda- La Apuesta- El Encuentro) indican ya la originalidad de su tratamiento del tema.

El libro adopta la forma de un relato en el que el protagonista, Andrónico, un cristiano convertido del paganismo, va descubriendo, a través de cada uno de los evangelios, al Jesús histórico y al Cristo de la fe. La acción se sitúa en Asia Menor, la actual Turquía, en la segunda mitad del siglo I, y abarca una duración de veintitantos años, los que van desde la redacción del primer evangelio, el de Marcos, hasta la del cuarto, atribuido al apóstol Juan.

En la primera parte (La Búsqueda), se nos ofrece, de la mano de Andrónico, la introducción a los evangelios sinópticos. En la segunda (La Apuesta) caemos en la cuenta de que no es posible un acercamiento al evangelio que ignore las condiciones ambientales de Jesús de Nazaret, y de que este conocimiento, aunque fundamental, es insuficiente para el cristiano. La tercera parte nos acerca al evangelio de Juan, a través de unos miembros de la comunidad de este discípulo. El recorrido personal de Andrónico va desde la curiosidad hasta la confesión de la divinidad de Jesús. Un recorrido erizado de peripecias y de incredulidad, y por lo mismo, siempre actual.

El libro combina el relato con capítulos "de trabajo" que ayudan a profundizar los distintos evangelios. Porque no es una novela, sino un método de estudio amenísimo. El lector no tiene dificultad en identificarse con el protagonista. Andrónico vive con su padre, Teófilo, viudo hace años, amigo del evangelista Lucas, y con una hermana adoptiva, Livia, cristiana de procedencia judía. La desahogada posición económica y el interés cultural de su padre le permiten viajar y hacerse con copias de los evangelios. En semejante ambiente familiar se organizan discusiones nocturnas que nos van haciendo conocer cómo vivieron aquellos primeros cristianos la recepción de los relatos que dieron origen al género literario "evangelio", las diferencias entre unos y otros, las semejanzas, los matices, la teología subyacente a cada uno, según la comunidad a la que se dirigían. Con el paso del tiempo, también Andrónico forma su propia familia, y las discusiones familiares se enriquecen con la aportación siempre realista de Lucila, su esposa.

En la segunda parte, nos introducimos en el mundo de Jesús, a través de los comentarios que la familia hace sobre la obra de Flavio Josefo *Las Antigüedades Judías* y *La Guerra de los Judíos*. Conocemos así el ambiente político y social de Jesús, los grupos religiosos, las instituciones... En una palabra, todo lo que configuró la personalidad profundamente humana del judío Jesús. Llama particularmente la atención, en esta segunda parte, las semejanzas y diferencias entre la propuesta de Jesús a sus contemporáneos y el enfoque de la vida de la comunidad esenia. También es pedagógicamente muy interesante la ficción que utiliza el autor para introducirnos en el conocimiento de Qumram.

La tercera parte introduce algunos personajes más, al ampliarse la familia, y al admitir en la propia casa, durante unos meses, a un matrimonio que viaja con el objetivo de dar a conocer el cuarto

evangelio, que es el que se utiliza en su comunidad de procedencia. Estamos ya en los últimos años del siglo I, y han empezado las primeras herejías gnósticas. La lejanía al mundo de Jesús va haciéndose cada vez mayor, y eso explica ciertas peculiaridades de este evangelio, desde el punto de vista histórico...

La idea de dar a conocer el mensaje y la actualidad de Jesús por medio de un relato se le ocurrió por primera vez a Marcos. Luego, Mateo y Lucas le siguieron. En nuestros días, Gerd Theissen utilizó también ese recurso. José Luis Sicre, dentro de esa tradición, pero sin ceñirse estrictamente a ella, nos regala ahora con una obra de contenido muy serio, de amenísima lectura, y pedagógicamente magnífica.

ROSA CARBONELL

Educación para la emancipación. Conferencias y conversaciones con Hellmut Becker (1959-1969)

THEODOR W. ADORNO

Edición de Gerd Kadelbach
Traducción de Jacobo Muñoz
Madrid: Morata, 1998, 135 págs.

Adorno (Theodor Wiesengrund), Filósofo, Sociólogo y Musicólogo alemán, nacido el 11-IX-1903 en Alemania, Frankfurt del Main y muerto el 16-VIII-1969 en Suiza, Brig. Hegeliano de izquierda, recibió en filosofía el influjo de G. Lukans y de S. Freud la psicología profunda. Es uno de los representantes de la Teoría Crítica y cofundador de la escuela de Frankfurt.

El libro recoge cuatro conferencias y cuatro conversaciones de radio con Hellmut Becker y Gerd Kadelbach para la radio alemana de Hesse como invitado al programa "Problemas educativos actuales."

Reconociendo que no es un experto en educación, se adentra, observando la sociedad de su tiempo y de su nación, desde la filosofía y la psicología profunda, en los fundamentos y fines de la Educación y en el oscuro proceso de la formación de la persona.

Su preocupación, como intelectual alemán que vive el nacimiento, desarrollo y desastrosas consecuencias del nacionalsocialismo, su trabajo se convierte en obsesión porque no se repita otro Auschwitz.

Aborda sin perplejidad, el odio, y la violencia sustentadas y dirigidas por ese nacionalsocialismo y su erradicación se convierten para él en guía y meta de lo que debe ser la Educación, una "emancipación" y la consecución de una "consciencia cabal" y el ideal educativo debería surgir de esa "consciencia emancipada".

Todas sus conferencias y conversaciones están impregnadas de esa reflexión sobre la realidad de un momento oscuro, incierto, violento y desconcertante de la Alemania nazi del año 1933, donde según Adorno, muchos alemanes prefirieron renunciar a una libertad crítica y aceptar una sumisión al poder ejercido desde la irracionalidad, con el convencimiento de la superioridad económico-técnica, así como en el valor de la integración social, creando un psiquismo y narcisismo colectivo de la superioridad que se identificó con el todo, considerándose los mejores para cualquier cosa.

Adorno, analizando esta situación, reafirma con energía su "nunca más" otro Auschwitz, nunca más porque ese narcisismo colectivo no quedó dañado por la derrota, sigue latente y en el fondo está la furia de destruir todo lo diferente. Su lúcido análisis

sis de la realidad histórico-social de su contexto alemán, le hace denunciar ese poder a que se pliegan los hombres de hoy por no asumir el pasado y no ejercer la libertad del presente.

Desde estas reflexiones, encontramos a un Adorno que aporta sus mejores experiencias e ideas para una educación en la diversidad.

MARÍA ÁNGELES GALLEGO

El Bestiario de Cristo

LOUIS CHARBONNEAU-LASSAY

Barcelona: FD: S.L., 1997, 1004 págs.

Nos llega, por fin, traducida al castellano, esta obra única y monumental de la cultura y fenomenología religiosa mundial. Su autor, el francés Louis Charbonneau, ludunense, muerto en 1946, posee todas las garantías para entregarnos tamaño libro, dado que fue un insigne antropólogo, arqueólogo, historiador y artista y porque empleó en la misma no menos de 20 años de investigaciones y publicaciones ininterrumpidas. La crítica mundial de las ciencias humanísticas ha sido unánime en reconocer que EL BESTIARIO DE CRISTO constituye un auténtico monumento intelectual y artístico de nuestro tiempo.

Para que el lector se haga una idea de la magnitud de esta obra, EL BESTIARIO DE CRISTO consta de dos tomos, o partes, entre las que suman un total de 135 capítulos. Puede que a, a primera vista, al lector normal pueda producirle cierto miedo tamaño cantidad de contenido; pero para su tranquilidad le advertimos que - incluso esa misma

cantidad de datos - amenos y sorprendentes, captarán pronto su interés. Más si se trata de un lector auténtico, curioso, crítico, moderno, independientemente de su ideología. El título, que pudiera parecer un tanto " exótico", tiene como perfecta justificación o traducción éste subtítulo, posiblemente del mismo autor: " El simbolismo animal en la Antigüedad cristiana y en la Edad media, referido a Cristo ". Es decir, lo que el autor ha pretendido es ofrecer una auténtica enciclopedia con la relación estudiada de todos aquellos animales que, en las Primeras Iglesias y en las Medievales, se convirtieron en " emblema" de Cristo.

Y aquí es donde el lector comienza a " engancharse" en la lectura . Aquí es donde se va advirtiendo cómo, a medida que uno va avanzando en la reflexión de lo leído, se va alimentando de una vastísima y sustanciosa cultura - la del autor - que es historia, lenguaje, literatura, teologías, antropología, arte, etc... Hasta 180 animales de todas las especies son los presentados, y estudiados de forma detallada , convincente y amena, acompañados, a su vez, de una interesante iconografía (o fotograbados de los mismos), muchos de cuyos iconos o grabados son obras del propio Charbonneau quien, ya se dijo, era también escultor.

Pese a estar aparentemente estructurada como una obra clásica del género, EL BESTIARIO DE CRISTO aparece, sin embargo, desarrollado con un método didáctico perfectamente adaptado al hombre actual. Por ejemplo, los tres primeros capítulos tratan de situar al lector en el argumento central: *SABRE LO QUE ES LA SIMBOLOGÍA ANIMALÍSTICA REFERIDA A CRISTO* ; lo que ha sido y es en las grandes culturas y religiones, tanto pasadas como actuales, la " emblemática cristiana"; las fuentes y método de su estudio; los criterios a seguir para una correcta lectura e interpretación de la misma. Los restantes capítulos, hasta 132, son

un despliegue y constante sorpresa de mensajes religiosos y humanísticos, tomados de fuentes, tradiciones, teología y cultura universal. El libro, que comienza con la explicación ilustrada de los cuatro animales "apocalípticos- evangélicos": el Toro, el León, el Águila y el Hombre, aplicados a Cristo, tras un recorrido por un bestiario de cerca de 180 animales, se cierra, también "apocalíptica y evangélicamente", con la visión de la apoteosis del Cordero- Cristo.

De verdad, tras haber leído y gozado largo tiempo con la lectura del BESTIARIO DE CRISTO, no me extraña que el libro sea considerado como "la obra cumbre del simbolismo cristiano".

JOSÉ MARÍA ESTUDILLO CARMONA

Historia de la Literatura Hispanoamericana

JOSÉ MIGUEL OVIEDO

Madrid: Alianza, 1997, 2 vols., 772 págs.

Todos nosotros, aunque especialmente los profesores de Lengua-Literatura, estábamos en deuda con la Editorial Alianza, por una de sus últimas publicaciones y envío a esta Escuela "Cardenal Spínola". Nos referimos a la obra de José MIGUEL OVIEDO: HISTORIA DE LA LITERATURA HISPANOAMERICANA". Editada, de momento, en dos tomos (y decimos "de momento"- porque no nos parece osado pensar que el autor pueda publicar un tercero, dedicado a la etapa contemporánea), la obra se presenta perfectamente estructurada en estos grandes momentos histó-

ricos de Hispano-américa, correspondientes, a su vez, de estos otros grandes movimientos literarios. En el Tomo I: Se trata de LOS ORÍGENES, es decir: "Las Literaturas indígenas, antes y durante la colonización" para luego desembocar en los llamados Siglos de Oro de una Literatura ya simultáneamente hispana y americana". En el Tomo II se arranca desde: "El Romanticismo en Hispanoamérica, con sus repercusiones literarias y socio-políticas" (por ejemplo, la progresiva y rápida emancipación), para, pasando por el "Realismo", concluir finalmente en el "Modernismo" homenaje a Rubén Darío, como figura esencial.

A favor del autor de esta gran obra, al mismo tiempo interesante manual para estudiosos y estudiantes, merecen destacarse estos valores: su osadía intelectual e investigativa al decidirse por el estudio y sistematización de una materia tan extensa, tan rica y tan compleja como es la Literatura de los pueblos hispanoamericanos (esto sólo puede hacerse tras un largo y paciente trabajo); el haber resistido a la tentación de componer, como tantos, un "registro enciclopédico más de autores y textos" para memorizar, construyendo, en cambio, una historia tan viva y actual, tan crítica y de futuro, que el lector, desde sólo los autores y textos más significativos, podrá lograr una visión sobradamente clara de la literatura como auténtica interpretación de la cultura y sociología de Hispanoamérica.

El aparato crítico: más de 450 obras consultadas, y unos 350 autores estudiados o comentados, constituyen igualmente un aval sobresaliente en pro del autor, de la misma gran obra reseñada y, sobre todo, de sus lectores.

Conductas de acoso y amenazas en la escuela

DAN OLWEUS

Madrid: Morata, 1993, 167 págs.

Dan Olweus, catedrático de psicología de la Universidad de Bergen Noruega, nos expone en este texto un brillante trabajo sobre los peligros que pueden acarrear ciertas conductas inhibitorias por parte de los docentes y de la estructura escolar en general ante los comportamientos de acoso y amenazas entre escolares. Es de destacar que hasta bien entrado los años setenta no existen investigaciones sistemáticas ni grandes trabajos sobre este tema; pareciendo, por ello, que no existía tal problema y que se trata de algo nuevo que hemos inventado los profesionales para tener algo que hacer.

El libro consta, en síntesis, de cuatro partes bien diferenciadas:

La primera destaca por ser una visión general sobre los problemas agresor- víctima entre escolares, a través de los resultados obtenidos en cuatro proyectos de investigación que aún no han concluido.

La segunda, donde se propone una intervención basada en un programa. Dicho programa consta, como elementos más significativos, de los siguientes: abordaje de los problemas agresores-víctimas y disección operativa de los mismos y medida para contrarrestar tanto en las aulas como en la escuela en general.

La tercera, donde se analizan los posibles efectos del programa de intervención y cómo influye en

la reducción de la conducta de acoso y amenaza entre escolares.

La cuarta, donde se intenta generalizar lo conseguido con esta intervención, en forma de consejos prácticos para la ejecución del programa en una escuela determinada. Especificando un conjunto de posibles componentes fundamentales del programa. Se incluye, además, una guía para la identificación de posibles víctimas y agresores, indicando las "señales" o "síntomas".

DIEJO ESPINOSA JIMÉNEZ

Investigación con estudio de casos

R.E. STAKE

Madrid: Morata, 1993, 159 págs.

Se trata de un manual conciso y sencillo aunque claro y bastante práctico sobre este método de investigación. El libro está dividido en diez capítulos. En el primero de ellos se da una visión del caso único. El caso de este estudio es Harper School (un seudónimo). El segundo presenta con detalle las preguntas de investigación: preguntas informativas, preguntas temáticas... El tercer capítulo ofrece un breve resumen de la naturaleza de la investigación cualitativa. El cuarto capítulo da algunas pistas para la recogida de datos (la observación, la entrevista, la revisión de documentos, etc.). El quinto capítulo lo dedica al análisis e interpretación de datos. En el resto se abor-

dan las funciones del investigador de casos como profesor, defensor, evaluador, biógrafo.... El séptimo capítulo plantea de manera clara la triangulación como estrategia de validación en la interpretación de significados. El capítulo octavo lo dedica el autor al informe, su redacción y organización. El capítulo nueve recoge algunas reflexiones generales sobre el estudio de casos. El último capítulo hace una descripción narrativa del estudio de casos del "Harper School" que el autor elaboró como parte de una evaluación de este centro. Cada capítulo termina con actividades de un taller sobre métodos de investigación con estudio de casos de la Universidad de Umea (Suecia).

Se trata de un manual de interés para estudiantes a partir de una experiencia concreta y por estar cargado de ejemplos y sugerencias prácticas sacadas del estudio de Harper School en Chicago.

R. E. Stake es Catedrático de Educación y Director del Center for Institutional Research and Curriculum Evaluation (CIRCE) de la Universidad de Illinois. Ha recibido el Premio Lazerfeld de la American Evaluation Association y es doctor honoris causa por la Universidad de Upsala. Es autor de *Quieting Reform* y de *Custom and Cherishing*.

ROSA RODRÍGUEZ IZQUIERDO

REVISTAS RECIBIDAS A TRAVÉS DEL SERVICIO DE CANJE

Tavira. Revista de Ciencias de la Educación. Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz

Revista de Humanidades. U.N.E.D. Centro Asociado de Sevilla.

Campo Abierto. Facultad de Educación. Universidad de Extremadura.

Universitas Tarraconensis. Revista de Ciències de l'educació. Universitat Rovira i Virgili. Facultat de Ciències de l'Educació i Psicologia.

Flumen. Revista de la Escuela de Magisterio de Huesca. Universidad de Zaragoza

Vela Mayor. Revista de Anaya Educación.

Encuentro. Revista de Investigación e Innovación en la clase de Idiomas. Escuela Universitaria de Profesorado de Guadalajara. Universidad de Alcalá de Henares.

Aula de Encuentro. Revista de Investigación y comunicación de experiencias educativas. Escuela Universitaria de Magisterio "Sagrada Familia". Universidad de Jaén.

Innovación Educativa. Universidad de Santiago de Compostela. Departamento de Didáctica y Organización Escolar.

Publicaciones. Escuela Univ. del Profesorado de E.G.B. de Melilla. Universidad de Granada.

LIBROS RECIBIDOS PARA RESEÑAS

CATALÁN MENÉNDEZ PIDAL, Diego. *Arte poética del romancero oral. Memoria, invención, artificio*. Madrid: Siglo XXI, 1998.

Acciones formativas desde las asociaciones.
Madrid: Popular, 1998.

SALVATIERRA PINELO, Antonio. *Gramática inglesa básica.* Sevilla: Alfar, 1998.

RUEDA, Rafael. *Bibliotecas Escolares. Guía para el profesorado de Educación Primaria.* Madrid: Narcea, 1998.

URÍA, M^a Esther. *Estrategias didáctico-organizativas para mejorar los centros educativos.* Madrid: Narcea, 1998.

VALVERDE OGALLAR, Pedro. *La biblioteca, un centro-clave de documentación escolar.* Organización, dinamización y recursos. Madrid: Narcea, 1997.

RUEDA, Rafael. *La Biblioteca de Aula infantil.* El cuento y la poesía. Madrid: Narcea, 1995.

ADORNO, Theodor W. *Educación para la emancipación.* Madrid: Morata, 1998.

STAKE, R. F. *Investigación con estudio de casos.* Madrid: Morata, 1998.

OLWENS, D. *Conductas de acoso y amenaza entre escolares.* Madrid: Morata, 1998.