

SIGNOS



MATERIALES
CURRICULARES
¿PARA QUÉ?

LOS TALLERES LITERARIOS

11

TEORÍA Y PRÁCTICA DE LA EDUCACIÓN

SIGNOS

TEORÍA Y PRÁCTICA DE LA EDUCACIÓN

Año 5 • Número 11 • Enero-Marzo 1994

Está prohibida la reproducción de cualquier parte de esta publicación, salvo autorización expresa por escrito. La redacción no devolverá los originales no solicitados ni mantiene correspondencia sobre los mismos. SIGNOS no comparte necesariamente las opiniones firmadas por sus colaboradores.

DIRECCIÓN
CARLOS LOMAS

CONSEJO EDITORIAL:

Carlos López (director CEP)
Fernando Alonso, César Vásquez,
Porfirio Rojo, Susana Puertas,
Urbano Rodríguez, Consuelo Carrera,
Soledad Liebana, Humberto Fernández,
Juan Nicieza,
Carlos Lomas (director SIGNOS)

CONSEJO DE REDACCIÓN:
Martín Cabrejas, Carlos Lomas, Jorge Antuña y José Ángel A. Cienfuegos

CONSEJO ASESOR:
Carlos López, Jorge Antuña, Francisco Gayoso, Josefina Muino, Amparo Tusón,
Carlos Lomas, Andrés Osoro, Miguel Ángel Murcia, Guillermo Palacio, Luis Fernández, José María Rozada, Clara Illeta, Carlos Rodríguez, Martín Cabrejas, María Viejo, Horacio Gutiérrez, César Vázquez, Gerardo Ruiz, Nicantor García, Antonio Reguera, Paula Izquierdo, José Ángel A. Cienfuegos, Rosa Calvo, Gonzalo Sanzo, Melquildes García-Berros, Inés Miret, Pura Gil, Juan Torres, José Camero Sacristán, Segundo Fidalgo, Ángel Pérez Gómez, Antoni Zabala

DISEÑO GRÁFICO Y PORTADA
CARLOS LOMAS

Ilustración de portada y contraportada:
cartel de la película "El cantor de jazz"

ADMINISTRACIÓN
María Fernanda Leonato
Amada Sebastián

EDITA
Centro de Profesores de Gijón
Magnus Blikstad 58
33207 GIJÓN (ASTURIAS)
Telfs.: (98) 5342100 - 5351807
Fax: (98) 5354863
Printed and made in Spain

COMPOSICIÓN: Pontizón
IMPRESIÓN: Lidergraf
Depósito Legal:
AS-1507-8600
ISSN: 1131-8600

DISTRIBUCIÓN, SUSCRIPCIONES Y
NÚMEROS ATRASADOS:
Alborán Libros
Plaza de Romualdo Alarcón, 5
33202 GIJÓN
Teléfono y fax: (98) 5354213



Ministerio de Educación y Ciencia

Dirección General de Renovación Pedagógica
Subdirección General de Formación del Profesorado

S U M A R I O

3

Editorial

30

BENIGNO DELMIRO COTO
Los talleres literarios como alternativa didáctica

4

JOSEP M. MASJOAN

Los profesores de educación secundaria ante la reforma

46

JOSEP MARÍA COTS

Un enfoque socio-pragmático en la enseñanza de una lengua extranjera

12

JOSÉ LUIS ATIENZA

Materiales curriculares para qué?

52

CLAUDI ALSINA

La educación matemática, hoy

22

JESÚS TUSÓN

Prejuicios lingüísticos y enseñanza

56

Libros

Este número de *SIGNOS*, impreso en papel Conqueror 240 gramos (portadas) y Registro 120 gramos (interiores), ha sido elaborado con los tipos de letra American Typewriter Médium y Bold, Futura Light, Bold y Extrabold, Helvetica Extrabold, Garamond Light, Cursiva y Negra Cursiva y con los colores de la guía Pantone 116 U, Red 032, Yellow 012 U, Violet U, 124 U, Warm Red U, 109 U, Purple U, 383 U, Magenta U, Blue 072 U, 384 U, 874 U, 354 U, 1325 U, 123 U, 2592 U.

En educación, revisar el sentido de lo que se dice y de lo que se hace en las aulas no ha de entenderse como un imperativo legal derivado de los cambios que conllevan las diversas reformas escolares y por tanto como una adecuación estrictamente formal a las nuevas orientaciones curriculares. Sean cuales sean los avatares de las diversas políticas educativas, los procesos de aula, por su compleja naturaleza, deben estar sujetos a una revisión constante e invitan, en consecuencia, a una continua reflexión sobre los **fines de la educación** y sobre **la construcción social del conocimiento** y su reflejo en los contenidos educativos, los métodos, las formas de la interacción en el aula, los estilos didácticos y los criterios de la evaluación (o de la selección) escolar.

Sólo desde un conocimiento cabal de las diversas variables (disciplinarias, psicopedagógicas y sociológicas) implicadas en los procesos de enseñanza y aprendizaje es posible evitar esta continua **alineación** a la que nos han condonado, y aún condenan, unos hábitos profesionales que consagraban, y aún consagran, la **división del trabajo escolar** entre **teóricos** y **prácticos**, entre quienes **saben** (un saber con frecuencia alejado de los ámbitos del aprendizaje escolar) y quienes **hacen**, entre quienes sólo **piensan** y quienes **aplican** el conocimiento ajeno.

La creación en su día de instituciones de formación permanente, como los Centros de Profesores, hizo posible iniciar la lenta andadura, en las aulas y en los centros, de la reflexión cooperativa, la renovación pedagógica y **el ejercicio del pensamiento crítico** entre los enseñantes. De ahí que, una década más tarde, ahora que se evalúa el pasado —tan heterogéneo y diverso— de los CEPs y se adoptan una serie de medidas orientadas a construir el futuro de los Centros de Profesores y Recursos, convenga insistir en que, a nuestro juicio, la formación del profesorado y la innovación didáctica no deben vincularse tan sólo a las urgencias y coyunturas de la implantación de la reforma educativa en nuestro país o a la mejora de las **competencias técnicas** de quienes intervienen en el ámbito educativo sino sobre todo a **la reconstrucción del pensamiento práctico de los enseñantes** desde criterios morales que incorporen una evaluación crítica de las normas y valores que rigen nuestras sociedades en la perspectiva de una transformación de las condiciones sociales que hacen posible la desigualdad, la insolidaridad o la discriminación entre las personas. El cambio en educación, en fin, no debe limitarse a la adecuación funcional de las estructuras escolares a las demandas del sistema social sino que debe favorecer el fomento de las acciones pedagógicas que hagan posible las finalidades intelectuales, afectivas, físicas, morales y sociales expresadas en los objetivos del nuevo sistema educativo. Estas páginas, editadas desde un CEP, intentan ser la expresión de nuestra voluntad de avanzar en este sentido.

TEORÍA

El martes 22 de febrero apareció en la prensa una noticia exponiendo que cuatro institutos de bachillerato de la ciudad de Badalona se estaban negando a iniciar la reforma de la enseñanza media. El Gobierno

de la Generalitat de Ca-

talunya ha retrasado la implantación generalizada dos años, pero pretende que se inicie en algunas áreas geográficas a título experimental. Aunque las razones aducidas por los Consejos Escolares de estos centros se refieren a carencias en recursos humanos y materiales, no es difícil presuponer que recogen un sentir bastante generalizado en los centros de bachillerato que se expresa en posiciones poco favorables al proceso de implantación de las innovaciones organizativas y pedagógicas que la reforma supone.

LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA ANTE LA REFORMA*

JOSEP M. MASJOAN**

Casi veinte años después de las propuestas alternativas a la organización del sistema de enseñanza de finales del franquismo, no parece, por lo menos en Catalunya, que la Enseñanza Secundaria Obligatoria sea una opción ampliamente compartida por parte del profesorado que ejerce la docencia en la actualidad.

Sin duda, los factores que explican esta situación son diversos y no es la pretensión de este artículo analizarlos sino aportar algunos datos sobre lo que piensan los profesores de secundaria en torno a la reforma y utilizarlos muy libremente como punto de partida para la reflexión. Las páginas que siguen se basan, pues, en un trabajo de investigación realizado en cuatro centros de enseñanza media, dos de Bachillerato y dos de Formación Profesional del entorno de Barcelona frecuentados por un alumnado de origen social diverso. Es obvio que a partir de este material no es lícito generalizar pero nos ofrece elementos factuales valiosos para la reflexión y nos permite extraer conclusiones por lo menos a título de hipótesis. El trabajo cuenta con las respuestas a un cuestionario realizado ex profeso además de varias conversaciones con los profesores y profesoras que se brindaron voluntariamente.

1. Los fundamentos de la investigación

La información que hemos recabado tiene dos pilares fundamentales, el primero de los cuales conecta con lo que podríamos llamar "el pensamiento explícito de los profesores". En definitiva, se trata de evaluar el grado de aceptación de los objetivos que la administración educativa dice que quiere obtener con la reforma de la educación secundaria y evaluar asimismo cómo perciben los profesores de secundaria la relación entre los instrumentos de cambio propuestos y los objetivos establecidos, así como las ventajas e inconvenientes del proceso de cambio.

El segundo pilar conecta más bien con la corriente de trabajos sobre actitudes, intentando medir tanto las *actitudes generales* hacia la reforma como un conjunto de actitudes pedagógicas sobre temas diversos, que presentan un polo presumiblemente más congruente con las propuestas pedagógicas de la reforma y un polo más alejado o contradictorio.

A partir de estas informaciones hemos realizado un análisis clásico de opiniones y actitudes, al mismo tiempo que una tipología de profesores y un intento de explicarnos cómo se está desarrollando la interacción entre el profesorado y la administración educativa, sirviéndonos de los modelos formales de la teoría de juegos.

2. Reforma ¿sí o no?

Enseguida nos dimos cuenta que la actitud general frente al proceso de reforma no es la misma en

los centros de bachillerato que en los de formación profesional, ya que en ambos recogimos muchas opiniones contrarias, pero sobre todo en los centros de bachillerato. Según la opinión del profesorado que contestó el cuestionario, el rechazo en el conjunto de los cuatro centros es mayoritario.

En definitiva, parece que reforma, tal como se plantea, ha perdido el prestigio que en otros tiempos podía tener y es juzgada por muchos profesores como un proceso de cambio que visto en su conjunto comporta más inconvenientes que ventajas.

3. ¿Cuál es la finalidad de la educación obligatoria?

Uno de los cambios de la reforma escolar en curso, sobre todo es la que se refiere a la reestructuración de la enseñanza secundaria, consiste en la ampliación de las finalidades de la escuela. Frente a la concepción tradicional, que otorga al bachillerato una función más bien académica e instrumental de cara a la enseñanza superior, y a la formación profesional una función directamente instrumental de cara al mercado de trabajo, la nueva secundaria obligatoria pretende abrir el campo de los objetivos de la escuela hacia una concepción más global de las tareas educativas de manera que se orienten hacia el desarrollo global de la personalidad del alumno.

Una primera contradicción aparece en el análisis de los datos de nuestra encuesta cuando nos damos cuenta de que una actitud favorable hacia la reforma no siempre se traduce prácticamente en una concepción más amplia de las finalidades de la escuela secundaria.

Justamente entre los profesores de Formación Profesional aparece una fuerte preocupación por la instrucción y una despreocupación o, más bien, un desplazamiento hacia posiciones de segundo plano de otros aspectos de la educación, como la formación ética o política, o más en general todo lo que tiene que ver con la personalidad global de los alumnos y alumnas.

Quizás en la práctica estos aspectos "menos escolares" se perciben, por parte de un sector del profesorado de educación secundaria, como un lujo que no pueden permitirse. La desmotivación por la temática de la escuela es tan importante y los *deficit* en términos de niveles escolares tan profundos que el profesorado más afectado por estos problemas, que se concentra lógicamente en los centros de Formación Profesional, percibe que su utilidad profesional se centra en conseguir que aquellos chavales que tiene delante alcancen un mínimo nivel en las tareas tradicionalmente escolares y que es esto lo que más les favorecerá para su inserción en la vida social.

El desafío frente al que se sitúan los responsables de las nuevas orientaciones pedagógicas debe ser seguramente el de convencer con experiencias a estos profesores de que la ampliación en los objetivos educativos no necesariamente debe repercutir en un deterioro de la consecución de los objetivos escolares indispensables, sino más bien todo lo contrario.

4. ¿Cómo se percibe la racionalidad de la Reforma?

Como saben muy bien los lectores de *SIGNOS*, la reforma escolar de la educación secundaria pretende implementar unos cambios organizativos y pedagógicos con el objetivo político de mejorar el cumplimiento de las finalidades de la educación, tal como han sido redefinidas en la LOGSE.

A efectos prácticos hemos codificado las finalidades de la Reforma en cuatro grandes temas: El rendimiento académico, la igualdad de oportunidades, la formación de la personalidad global del alumnado, y la inserción profesional. Los medios que sometimos a evaluación, en relación a las cuatro finalidades anteriormente explicitadas, son los siguientes: La unificación del Bachillerato y la Formación Profesional, los créditos opcionales, el currículum abierto, la acción tutorial, la unificación de las materias en áreas, el tratamiento específico de la diversidad, el reconocimiento explícito de los procedimientos, el reconocimiento explícito de las actitudes y valores, el reconocimiento explícito de los aspectos afectivos, la relación con el entorno social del centro y la introducción de la tecnología en el currículum.

Las formulaciones pueden ser diversas en los distintos territorios educativos de España según el órgano político que ha concretado la reforma, pero con toda seguridad todo el mundo reconocerá en estas finalidades e instrumentos el nudo gordiano de la propuesta de reforma de la secundaria que se deriva del desarrollo de la LOGSE.

Una primera constatación de nuestro estudio fue darnos cuenta de que la gran mayoría del profesorado entrevistado percibía una relación positiva entre casi todos los instrumentos pedagógicos reseñados

"Se trata de evaluar el grado de aceptación de los objetivos que la administración educativa dice que quiere obtener con la reforma de la educación secundaria y evaluar cómo perciben los profesores la relación entre los instrumentos de cambio propuestos y los objetivos establecidos"

anteriormente y las cuatro finalidades explicitadas de la educación secundaria. Es verdad que hay matices pero su comentario escapa al nivel de reflexión general y sustantiva que nos hemos propuesto en este artículo.

Hay dos excepciones, a nuestro juicio muy relevantes. La gran mayoría del profesorado de Bachillerato percibe la unificación del Bachillerato y de la Formación Profesional, y la unificación de las materias en áreas, como unas reformas organizativas que harán descender el nivel académico de los centros. Los profesores de Formación Profesional tienden a pensar lo contrario.

Los resultados anteriormente descritos de manera esquemática nos ofrecen pistas significativas para profundizar en la concepción que el profesorado tiene de la enseñanza y cuáles pueden ser las mayores dificultades de la implantación de la reforma educativa.

Es probable que los profesores tengan razón cuando afirman que el nivel académico, entendido de una determinada manera, tenderá a descender, en el caso de algunos centros de BUP, y a subir en el caso de algunos centros de Formación Profesional, pero esta percepción nos ofrece solamente una visión parcial del conjunto del problema, aunque nada despreciable puesto que se trata de la perspectiva concreta desde la que pueden evaluar la situación los diferentes colectivos de profesores, según las características del centro en el que ejercen, la experiencia profesional que tienen, el tipo de alumnado mayoritario y la imagen que se pueden hacer del cambio de estas circunstancias a partir de un proceso de unificación.

El rechazo de trabajo interdisciplinar como uno de los elementos responsables del descenso del nivel académico nos induce a pensar en la influencia que ejerce su propia experiencia universitaria y el destino posible de por lo menos algunos de los alumnos de bachillerato sobre la concepción que el profesorado tiene de los objetivos de la enseñanza y de los medios adecuados para conseguirlos.

Es bastante probable que podamos concluir dentro de unos cuantos años que la simple ampliación de la enseñanza obligatoria habrá contribuido a incrementar el nivel general de formación de la pobla-



JOOST SWARTE

ción española, aunque sea difícil suscribir esta afirmación por lo que a todos los grupos sociales se refiere e incluso según la concepción que tengamos de lo que significa realmente "nivel académico".

Si además de ampliar la escolaridad se realiza una buena implementación de los instrumentos pedagógicos de la Reforma, en el sentido de la asunción de la diversidad, la optionalidad, e incluso de la interdisciplinariedad, es posible que se consiga una mejor formación académica, quizás no del todo congruente con los instrumentos codificados de medida del conocimiento actualmente en uso, pero, aunque así no fuera, los objetivos generales de la enseñanza secundaria obligatoria podrían ser alcanzados para la mayoría de la población mucho mejor que ahora.

En definitiva, el núcleo en cuestión, desde nuestro punto de vista, estriba en que no se puede hacer una evaluación de los procesos de enseñanza y de la escolaridad desde una óptica puramente tecnocrática. Una posible ordenación de los temas para la discusión podría ser la siguiente:

1) ¿Cómo definimos el "nivel académico"? ¿Es lícito reducir la formación intelectual a las respuestas positivas formuladas en un determinado examen codificado? ¿No debería hacerse, incluso desde la Universidad, una reflexión profunda sobre cuáles son los conocimientos básicos y cuáles los accesorios? ¿Qué es lo que es posible retener de una forma integrada y qué es lo que se aprende únicamente con la finalidad de examinarse? ¿Qué conocimientos están organizados y enseñados en función de su utilidad o cualquier otro criterio explicitado y qué conocimientos se enseñan simplemente por tradición, o por la función selectiva que cumplen?

2) ¿Cuáles son las finalidades de la enseñanza obligatoria, el desarrollo principalmente intelectual de los alumnos o el desarrollo global de toda su personalidad? Si optamos por la segunda formulación, deberemos preguntarnos abiertamente si el profesorado que actualmente ejerce en la educación secundaria está preparado y dispuesto para asumir directamente este cambio sustancial de su rol, y cómo se intensifican las medidas para que pueda formarse, no solamente informarse, teniendo en cuenta que es un profesional.

En el trabajo de investigación que nos sirve de base se manifiesta la demanda de



JOOST SWARTE

preparación por parte del profesorado en los temas más vinculados a la relación con los estudiantes, como el tratamiento de la diversidad o la orientación tutorial.

3) ¿De quién hablamos cuando decimos que los niveles académicos suben o bajan? ¿Del 25% aproximado de la cohorte de edad, principalmente perteneciente a las clases medias, que consigue entrar en la Universidad, del 25% aproximado que ha iniciado el bachillerato y lo ha abandonado sin terminarlo, del 50% aproximado que se dirige hacia la Formación Profesional, con más o menos éxito y que pertenece mayoritariamente a las clases trabajadoras?

En último término, estamos refiriéndonos a opciones políticas alternativas, las cuales, esquematizadas y llevadas al extremo, se pueden formular como la preferencia por una sociedad con una élite reducida, en el mejor de los casos muy preparada, o por una sociedad que apueste por una ampliación general de los niveles de formación para la mayoría de las clases sociales. Se trata realmente de una opción política por dos razones: en primer lugar, porque, aunque quisieramos, no existe conocimiento social suficiente para decantarse hacia una de las dos opciones, con las distintas gamas entre los extremos, a partir de argumentos de eficiencia económica; y en segundo lugar, porque podemos preferir otras valoraciones, de cohesión social, por ejemplo, que no se sometan a la eficiencia económica como valor exclusivo.

5. Ventajas e inconvenientes para el profesorado

En el trabajo que nos sirve de base aparecen algunos elementos relacionados con la percepción de las ventajas e inconvenientes de carácter profesional que va a aportar la aplicación de la reforma que pueden enriquecer más nuestra reflexión actual.

La mayoría del profesorado percibe que todas las reformas pedagógicas que se proponen les supondrán un incremento de la satisfacción profesional. Una excepción significativa la constituye el profesorado de Bachillerato, que considera en su inmensa mayoría que el proceso de unificación de la educación secundaria obligatoria les producirá insatis-

"Hemos realizado un análisis clásico de opiniones y actitudes, al mismo tiempo que una tipología de profesores y un intento de explicarnos cómo se está desarrollando la interacción entre el profesorado y la administración educativa"

"La actitud general ante el proceso de reforma no es la misma en los centros de bachillerato que en los de formación profesional. La reforma ha perdido el prestigio que en otros tiempos podía tener y es juzgada por muchos profesores como un proceso de cambio que comporta más inconvenientes que ventajas"

facción profesional. Obsérvese cómo se trata de unos resultados congruentes con lo que anteriormente hemos analizado en relación con la eficacia pedagógica de las innovaciones.

En definitiva, se trata de un profesorado que, por lo menos en su pensamiento explícito, tiende a valorar positivamente en términos de satisfacción profesional las innovaciones pedagógicas, pero percibe negativamente desde todos los puntos de vista la unificación.

El profesorado entrevistado expresa en otro momento cuáles pueden ser las causas que hagan fracasar el proceso de reforma resaltando tres aspectos: la falta de medios económicos, la manera como la Administración hace las cosas y la falta de implicación del profesorado. Puesto que dirigimos nuestra reflexión fundamentalmente a profesores, vale la pena resaltar la conciencia que tiene el profesorado de educación secundaria de la falta de implicación del colectivo en el proceso de reforma puesto que una reforma educativa sin una fuerte implicación de los agentes implicados es prácticamente imposible de llevar a término.

Al terminar nuestro estudio de las diferentes opiniones y actitudes de los profesores, hemos llegado a una conclusión que formulamos hipotéticamente como sigue: una cosa son las reformas pedagógicas que la reforma propone y otra muy distinta la reforma estructural que implica la unificación del alumnado de educación secundaria en un único centro eliminando la actual distinción entre el Bachillerato y la Formación Profesional. Las reformas pedagógicas pueden tener sus dificultades de aplicación, pero las

resistencias principales surgen en torno al proyecto de unificación estructural.

Parece del todo evidente que el éxito de la reforma dependerá de ambos aspectos, tanto del estructural, que depende más de la administración educativa, como del pedagógico, que depende más del profesorado, pero la colaboración e implicación del profesorado difícilmente se conseguirá si no se convence de los objetivos políticos de la unificación.

6. Una posible tipología del profesorado

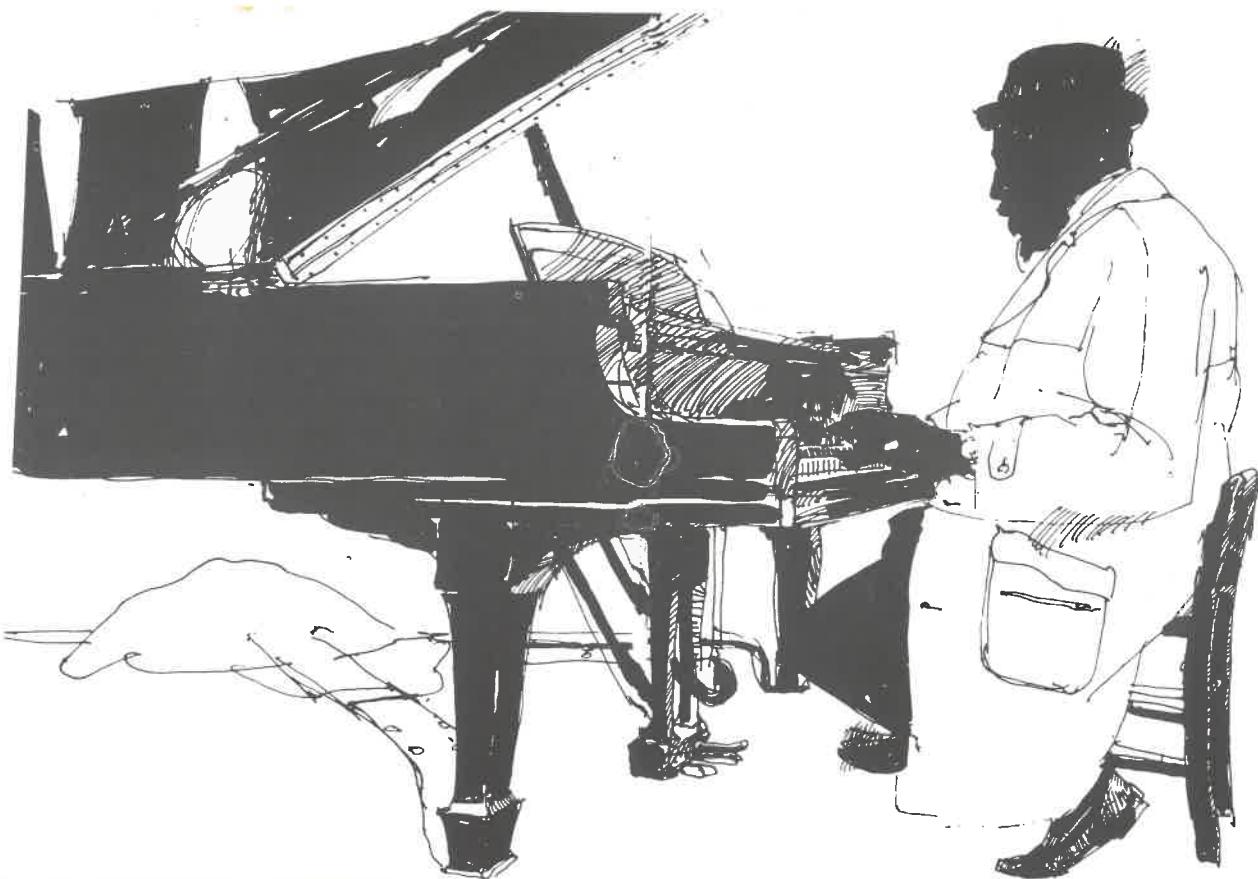
En las páginas anteriores hemos basado nuestra reflexión en los resultados más generales de nuestra investigación, pero para entender la dinámica del proceso de aplicación de la innovación organizativa y pedagógica que supone la reforma debemos hilar un poco más fino. El profesorado no es un bloque completamente homogéneo y no es suficiente la distinción entre el colectivo de Bachillerato y el colectivo de Formación Profesional.

Basándonos en los resultados de nuestra encuesta, hemos elaborado una tipología de profesorado a partir de su concepción pedagógica, que transcribimos a continuación, cuya utilidad estriba en ayudarnos a reflexionar hipotéticamente en cómo se puede producir la interacción entre los centros y la administración educativa según sea lógicamente la composición del profesorado de los diferentes claustros; en definitiva, según la importancia numérica y organizativa de cada tipo de profesorado.

Como ya hemos dicho al principio, las características del trabajo de base no nos permiten considerar estos tipos ni como suficientes para encasillar a todo el profesorado ni sabemos la distribución numérica en los diferentes contextos educativos. Los transcribimos únicamente para utilizarlos una vez más como punto de arranque de nuestra reflexión.

Los reformistas pedagógicos. Estos profesores y profesoras han asumido que la educación secunda-





ria obligatoria no debe limitarse a la formación intelectual sino que debe abarcar otros aspectos de la personalidad del alumnado. En general tienen confianza en que los cambios pedagógicos que propone la reforma pueden mejorar la calidad de la educación. No tienen una especial preocupación por los temas de orden y control de la clase.

Los reformistas pedagógicos y organizativos. Se trata de un colectivo que además de los aspectos anteriores asume como positivo el cambio que supone la reforma estructural de la educación secundaria que propone la LOGSE.

Los didactistas. Este grupo da mucha importancia a los aspectos escolares relacionados con los contenidos académicos y tienden a estar en contra de la unificación de la educación secundaria. Manifiestan desconfianza frente a las innovaciones pedagógicas que plantea la reforma pero, en cambio, no están muy preocupados por el control de la clase y la disciplina y realizan innovaciones de carácter didáctico que comportan mayor flexibilidad en la organización de la clase y del programa.

Los tradicionales. Estos profesores y profesoras dan mucha importancia a los tradicionales contenidos escolares y tampoco están de acuerdo en las ventajas de la reforma estructural de la educación secundaria. Manifiestan desconfianza hacia las reformas pedagógicas de la reforma y están preocupados por el control de la clase. Expresan desconfianza hacia los alumnos que se traduce en el acento puesto en las cuestiones de disciplina.

7. Las dificultades del proceso de aplicación

Desde nuestro punto de vista, para que la Reforma de la Educación Secundaria se lleve a término, de verdad, requiere que se pongan en práctica los dos aspectos anteriormente indicados, la unificación real de los centros de enseñanza secundaria obligatoria y la puesta en práctica de las innovaciones pedagógicas por parte del profesorado.

Una unificación estructural sin reforma pedagógica, es decir, sin la colaboración del profesorado, nos llevaría a una resultado negativo que probablemente reforzaría los argumentos de los que se oponen a la misma en la dirección de la profecía autocumplida.

La unificación de la educación secundaria puede hacerse con voluntad política de conseguir centros integrados que no se jerarquicen por el tipo de especialidades del Bachillerato superior y consiguientemente por el tipo de alumnado o viceversa, dejando todo lo posible las cosas como están y limitando la

"Frente a la concepción tradicional que otorga al bachillerato una función más bien académica y a la formación profesional una función directamente instrumental de cara al mercado de trabajo, la nueva secundaria obligatoria pretende abrir el campo de los objetivos de la escuela hacia una concepción más global de las tareas educativas"

unificación a los aspectos curriculares de la enseñanza secundaria obligatoria. Este cambio más formal que real es el que sucederá probablemente en muchos centros privados.

El análisis formal, sirviéndonos de los modelos de la *teoría de juegos* que hemos realizado en nuestro trabajo, pone en evidencia un aspecto que no es difícil de percibir de forma intuitiva. El éxito de la reforma en lo que atañe a la colaboración imprescindible del profesorado depende muchísimo de los dos tipos que hemos caracterizado como sensibles a las reformas pedagógicas, es decir, de cómo se consigue que los denominados *didactistas* asuman las reformas pedagógicas propuestas por la reforma y de cómo se van venciendo las resistencias de los reformistas pedagógicos hacia la unificación como proceso de integración. Este paso no es tan difícil en el caso del colectivo de Formación Profesional, puesto que razones de estatus —“satisfacción profesional” en nuestra encuesta— hacen que incluso entre el profesorado más tradicional la aceptación global de la unificación sea mucho más amplia.

Es posible que si las administraciones educativas hubieran impulsado decididamente la reforma, con decisiones pensadas y con algunos medios, este conjunto de profesorado hubiera optado por la colaboración pedagógica con el proceso de reforma y de unificación. Nuestra percepción es que, en la actualidad, la lentitud y el retraso en el proceso de aplicación han desanimado a este colectivo atrincherándolo en una posición contraria a la colaboración.

Esta posibilidad conduce a un resultado negativo que podría llegar a ser un proceso de unificación sin colaboración pedagógica que condujera a lo que anteriormente hemos indicado, es decir, a una profecía autocumplida. La reforma estructural se llevaría a término más o menos pero la falta de colaboración de los agentes que deben realizar el cambio en toda su amplitud la llevaría al fracaso, que podría traducirse en una “bajada de nivel académico” y el aumento de los problemas de disciplina. En lenguaje de la *teoría de los juegos*, quedaríamos atrapados en una especie de “dilema del prisionero”.

La única solución posible es que la Administración inicie un proceso negocia-

“¿No debería hacerse una reflexión profunda sobre cuáles son los conocimientos básicos y cuáles los accesorios? ¿Qué es lo que es posible retener de una forma integrada y qué es lo que se aprende únicamente con la finalidad de examinarse? ¿Qué conocimientos están organizados y enseñados en función de su utilidad y qué conocimientos se enseñan simplemente por tradición, o por la función selectiva que cumplen?”



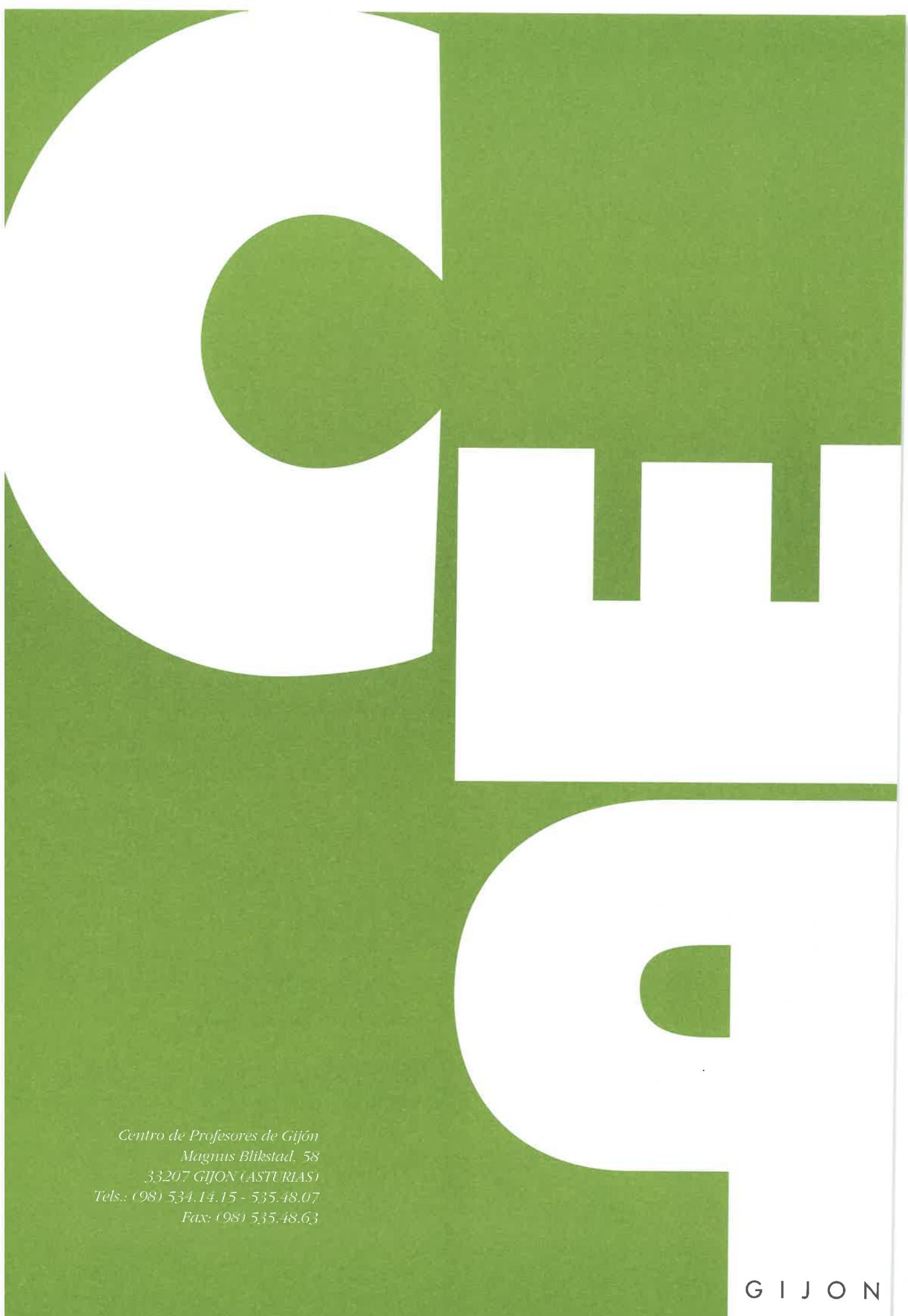
ORLANDO PELAYO

dor y de convencimiento, de manera que se consiga el desatrincheramiento de esta parte del profesorado sensible, por lo menos, a los cambios pedagógicos. Es posible, y ésta es la base de nuestra reflexión, que la Administración deba plantearse algunas cuestiones de incentivos pero, si nuestro análisis es correcto, esto no sería suficiente. En el supuesto de que las administraciones educativas estén realmente interesadas en el proceso de reforma, cosa que escapa a nuestro análisis actual, por una de aquellas paradojas de la vida social parece que convencer al profesorado y obtener su colaboración puede significar renunciar a corto plazo al proceso unificador en toda su amplitud y generalidad. Tal como indicábamos anteriormente, podría suceder que forzar la unificación abortara completamente el proceso y por consiguiente la estrategia más recomendable debe ser la negociación entre claustros de profesores que vayan aceptando procesos de integración.

En definitiva, la propuesta que sometemos a discusión es justamente una propuesta que tiene elementos aparentemente contradictorios y éste es justamente su atractivo. En las actuales circunstancias, una propuesta administrativa que intente llevar a término la reforma en toda su amplitud y de golpe, probablemente está condenada al fracaso. Quizás un proceso mucho más negociado entre claustros de profesores concretos que acepten procesos de integración entre antiguos centros de Bachillerato y antiguos centros de Formación Profesional puede producir experiencias innovadoras atractivas e interesantes que faciliten su generalización. La voluntad política continuada de la Administración debe vigilar, para que no se consolide, o se consolide lo menos posible, la doble red de centros de enseñanza secundaria separados por lo itinerarios del Bachillerato superior, por su prestigio, y por su alumnado.

* “El professorat de secundària davant de la Reforma”. Investigación llevada a término en el I.C.E. de la Universidad Autónoma de Barcelona, dentro del Programa ‘Diversitat i Escola comprensiva’.

** Josep M. Masjoan i Codina es miembro del ‘Grup de Recerca Educació i Treball’ (GRET) del I.C.E. de la Universitat Autònoma de Barcelona (teléfono de contacto: 93-5811629).



Centro de Profesores de Gijón

Magnus Blikstad, 58

33207 GIJÓN (ASTURIAS)

Tels.: (98) 534.14.15 - 535.48.07

Fax: (98) 535.48.63

G I J O N

TEORÍA

En el marco de la progresiva aplicación de la LOGSE, la noción de materiales curriculares ha cobrado una importancia de primer orden. Sin embargo, lejos de transparente, es ésta una noción oscura y equívoca. Por un

*lado, el discurso institucional es contradictorio al respecto: caracterizados, en ocasiones, como **muestras** inspiradoras del trabajo de los profesores y, desde ahí, facilitadoras del desarrollo de su autonomía al mismo tiempo que potenciadoras de la adaptación de su acción al contexto singular de cada cual, los **materiales curriculares** son presentados otras veces como los nuevos **manuales**, aunque, naturalmente, restos de pudor hayan desterrado, por el momento, este último término del lenguaje oficial. Por otro lado, los profesores —desconcertados en parte por ese discurso pendular, pero también divididos entre su deseo de innovación y la aguda conciencia de sus limitaciones— se mueven en la misma ambigüedad: dicen estar a la espera de los **materiales curriculares** para poder tener pautas que les permitan diseñar sus propios materiales, pero aspiran, con demasiada frecuencia, a alienar su potencial creativo, cuyo ejercicio les parece demasiado exigente, en las creaciones de los otros que elevan así a la categoría de libros de texto actualizados.*

MATERIALES CURRICULARES ¿PARA QUÉ?

JOSÉ LUIS ATIENZA*



Finalmente, la ausencia de reflexión sobre la propia noción de **materiales curriculares** y sobre la función, uso e identidad de éstos, así como sobre su posición relativa con respecto a los manuales, añaden opacidad al panorama.

Las páginas que vienen a continuación tienen la pretensión de ayudar a proyectar alguna luz sobre el tema. Es de esperar que el hecho de estar escritas sin concesiones no les reste eficacia.

1. Crisis y muerte del manual

Cuestionado hoy, incluso desde los ámbitos institucionales, al menos en el aspecto formal, el manual ha rendido tradicionalmente servicios inestimables a la educación:

- ha asegurado el acceso y difusión de una cultura común entre los miembros de una misma generación a través de todo un país, permitiendo así la construcción de la necesaria “cultura compartida”;
- ha permitido, renovándose, el relevo cultural entre las distintas generaciones;
- ha facilitado el trabajo del profesor y de los alumnos, mediando entre ellos, y también, como luego observaré, suscitando la mediación del profesor;
- ha convertido a los padres en colaboradores de los procesos de construcción de conocimientos de sus hijos y, en definitiva, les ha constituido en co-formadores.
- en fin, el manual también ha servido en ocasiones para completar la formación de los propios padres o, al menos, para refrescar sus conocimientos.

Pero, al lado de estas y otras virtudes bien conocidas de todos, el uso del manual ha entrañado y entraña vicios que tampoco son extraños a nadie:

- ha uniformado la cultura, no dando cabida a la pluralidad, la diversidad, la diferencia, la marginalidad;
- ha conducido y adiestrado nuestra mirada sobre la realidad, para que proceda desde lo de fuera, lejano y universal, a lo de dentro (el medio en que uno vive), cercano y concreto, cuando el camino más útil y más liberador es, sin duda, el inverso;
- ha impulsado un modo de acceder al conocimiento libresco, centrado sobre el escrito y minusvalorador del canal oral: no se conoce, y no es digno de ser conocido, más que lo que está escrito, lo que se puede “estudiar”;
- ha privilegiado los aprendizajes memorísticos, no significativos, ignorando otras estrategias e inhibiendo otros estilos cognitivos;
- ha potenciado la desigualdad en el aula, siendo más útil a aquellos que o bien dominaban ya de entrada el lenguaje y las técnicas de acceso al

conocimiento estandarizadas en y por la escuela, o bien disponían de ayudas suplementarias, del orden que fuese, fuera del aula;

- ha hecho del profesor un instrumento de ideas, proyectos, intereses, sistemas de valores, concepciones educativas, pedagógicas y didácticas ajenas, en principio, a él mismo y, por su mediación, esas ideas y sistemas de valores se han impuesto a los escolares, alumnos y estudiantes;
- ha asegurado y consolidado la división del trabajo entre los teóricos y los prácticos, relegando al profesor a un rol sucursalista;
- ha servido de instrumento básico —no sólo por los contenidos vehiculados, sino, sobre todo, por el modo de utilización perfectamente canonizado en instrucciones de uso no escritas pero no por ello menos eficaces— de la reproducción del sistema de valores dominante, objetivo esencial éste de todo sistema de educación y enseñanza, pero objetivo al que el profesor no tiene por qué someterse ni someter a él a sus alumnos.

Fue la conciencia cada vez más aguda de estos aspectos negativos del manual la que explica su crisis. Entre nosotros ésta coincide con la gran crisis de sociedad de finales de los años sesenta y principios de los setenta. Entran en aquellos años, en distintos sectores de la enseñanza, jóvenes profesores críticos con el sistema, que, muy sensibles a los inconvenientes del uso de los manuales que acabamos de enumerar, rehusan dejarse instrumentalizar —por su medio y mediante el modo de uso de los mismos— por los valores dominantes que, se decía entonces, eran los de “la clase dominante”.

Esta rebelión, que hay que comprender también, en parte, como una forma mitigada de la “desescolarización” que a principios de los setenta algunos proclamaban (1), podía tener variedades y niveles diversos:

- uno de los procedimientos consistía, por ejemplo, en completar y/o corregir el manual mediante apuntes del profesor y/o aportación de materiales complementarios, confeccionados o no por el propio profesor;
- se podía, también, utilizar inicialmente el manual como fuente de contenidos mínimos (no existía la expresión pero sí, con frecuencia, la conducta) a partir de los cuales y, según los casos, contra los cuales se construía el discurso pedagógico del profesor y, cada vez con más frecuencia, con el paso del tiempo, el de los alumnos;
- se daba igualmente el caso —excepcional, es cierto— de renuncia decidida al uso del manual, amparándose en el discurso de algunos pedagogos que anuncianan su muerte como la mejor noticia para una renovación en profundidad de la educación que en los años setenta comenzaba a considerarse imprescindible por numerosos colectivos de profesores agrupados en Movimientos

de Renovación Pedagógica, Escuelas de Verano, Movimientos pre- o protosindicales de Profesores, etc. Para no recordar más que uno de los argumentos utilizados, el manual dejaba de tener sentido, se decía, desde el momento en que la justificación esencial de su existencia se fundamentaba en una supuesta universalidad de valores, conocimientos, procedimientos, estrategias, intereses, motivaciones, finalidades educativas, etc., una universalidad que las nuevas corrientes psicopedagógicas y sociológicas ponían en entredicho.

2. Los materiales curriculares como alternativa al manual

Los cambios políticos acaecidos en España y, sobre todo, la llegada de los socialistas al poder, a partir de 1982, propiciaron la entrada en el Gobierno, y especialmente en el Ministerio de Educación y Ciencia, de personas que habían formado parte de la avanzadilla algunas veces, pero, con más frecuencia, de la retaguardia (las avanzadillas no se inscribían en general en la órbita socialista, en aquellos años) de los colectivos educativos críticos que antes he citado. Y con ellas entraron algunas de las ideas, valores y conductas que caracterizaban a tales colectivos.

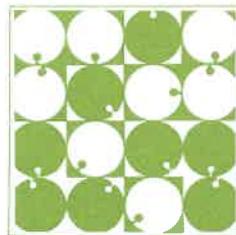
Es en estas circunstancias —y como uno de los ejes de la reforma del sistema educativo codificada en la LOGSE— en las que se concibe, se da a conocer y a discutir, y, finalmente, se decreta el ya mítico *Diseño Curricular Base General* y los diseños respectivos de las distintas materias o áreas que popularmente se conocen como Decretos de Mínimos. Y es en este marco del *Diseño Curricular Base* en el que se encuadran los Materiales Curriculares, ocupando en el proyecto ministerial, como se sabe, un lugar intermedio entre, de un lado, las prescripciones y sugerencias emanadas de las administraciones educativas del Estado y de las autonomías y, de otro, las actuaciones de cada centro en sus tres niveles: el Proyecto Educativo de Centro, el Proyecto Curricular de Centro y las Programaciones de Área y o Materia. Los materiales didácticos, en los que se centrará mi interrogación sobre los **materiales curriculares**, interesan fundamentalmente al último de estos niveles.

“El manual ha rendido tradicionalmente servicios inestimables a la educación: ha asegurado el acceso y difusión de una cultura común permitiendo así la construcción de la necesaria ‘cultura comparitida’, ha permitido, renovándose, el relevo cultural entre las distintas generaciones, ha facilitado el trabajo del profesor y de los alumnos...”

¿Pero cuál es, de una manera más precisa, la función que han de cumplir, según los responsables del MEC, los materiales curriculares? Podemos intentar saberlo espiando en distintas fuentes y tratando de separar la letra del espíritu de las mismas.

a) En lo que se refiere a **la letra**, leemos —por ejemplo en la Introducción de la Guía General de las famosas “cajas rojas” de *Materiales para la Reforma*— que éstos, y ello es aplicable a los materiales didácticos, tienen como finalidad, entre otras que aquí no nos interesan, “contribuir a favorecer la reflexión y la actuación que conduzcan a un mayor desarrollo de la autonomía profesional, a una mejora de la capacidad de tomar decisiones y a una actitud positiva y acorde con la valoración de la creatividad y de la innovación educativas”. Importa subrayar que, unas líneas antes de esta cita, se hace una observación que la enmarca, y que no se puede pasar por alto, porque es la clave para entender lo que a mí entender es el contenido esencial de la Reforma, el **modelo de profesor** que a ella subyace y, como consecuencia de ello, la clave para entender, también, el rol que han de cumplir los **materiales curriculares**. Hablando de los requisitos profesionales de los profesores para asegurar una calidad de la enseñanza, se dice que “uno de los componentes básicos es la capacidad de tomar decisiones, de tener autonomía en su propia práctica”. Así pues, la finalidad esencial de los **materiales curriculares** es **preparar, facilitar, ayudar a los profesores a alcanzar esa autonomía**. Como ésta parece que ha de incluir, necesariamente, la elaboración de materiales adaptados, por un lado, a los contextos, necesidades y peculiaridades de los alumnos y, por otro, a las concepciones didáctico-pedagógicas del profesor, parece lógico concluir que los **materiales curriculares** no pueden tener como finalidad substituir a los antiguos libros de texto. Al contrario, el discurso ministerial parece consagrar el principio de la **muerte del manual** (2). Pero el MEC reducirá pronto el alcance de sus propias afirmaciones.

Es lo que se puede apreciar, por ejemplo, en la Resolución de 31 de Enero de 1990 en la que la Secretaría de Estado de Educación convoca un Concurso Nacional de Materiales Curriculares. En



WUCRIUS WONG

efecto, en él se dice que estos materiales han de servir para:

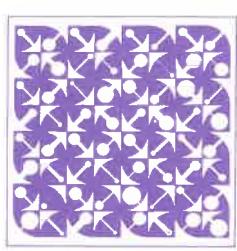
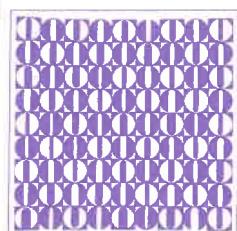
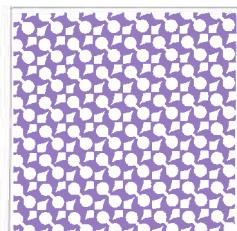
1. mostrar “*la virtualidad (que) para generar materiales curriculares concretos, que sean de utilidad para los Profesores en el marco de contextos y proyectos educativos diferentes*” tiene el *Diseño Curricular Base*;
2. “*impulsar programaciones y materiales curriculares específicos que, desarrollando el Diseño Base, faciliten la labor docente de los Profesores*”;
3. “*que los profesores puedan llevarlos a la práctica a partir de su propia reflexión y experiencia*”.

Como se ve, hay en este lenguaje un deslizamiento suave pero efectivo desde los **materiales curriculares** concebidos como el trabajo del propio profesor o como ayuda e inspiración a ese trabajo, a los materiales como manuales; desde, por lo tanto, la autonomía del profesor a su dependencia. De nada vale que luego se diga, porque es mero discurso inane, que “el profesor es entonces un profesional activo que aborda la concreción de estos materiales en su práctica docente, no en mera aplicación, sino en verdadera investigación a partir de su propia acción pedagógica”. Todo da a entender que la preocupación esencial del ministerio es la elaboración de nuevos libros de texto adaptados a los nuevos contenidos curriculares. Frente a ello, la autonomía del profesor no es más que un eslogan publicitario. No se espera de él que haga algo distinto de lo que hacía en el pasado: utilizar esos nuevos libros de texto adecuándolos a las características de su aula.

b) Sin embargo, el **espíritu** del *Diseño Curricular Base* va mucho más allá que las cada vez más claras y cortas intenciones del M.E.C. En efecto, si, por un lado, y según la doctrina en él resumida, el aprendizaje es el resultado de actividades de construcción de conocimientos que son deudoras de:

- el contexto de enseñanza aprendizaje;
- los conocimientos previos de cada alumno;
- sus motivaciones e intereses diversos;
- sus diferentes estilos y estrategias cognitivas;...

Si, por otro lado, ese *Diseño Curricular Base* insta, en consecuencia con lo anterior, a una enseñanza individualizada que respete la diversidad en todos sus as-



WUCIUS WONG

“Pero el uso del manual ha entrañado y entraña vicios: ha uniformado la cultura, no dando cabida a la pluralidad, la diversidad, la diferencia, la marginalidad, ha conducido y adiestrado nuestra mirada sobre la realidad, ha privilegiado los aprendizajes memorísticos, ignorando otras estrategias e inhibiendo otros estilos cognitivos, ha asegurado y consolidado la división del trabajo entre los teóricos y los prácticos...”

pectos y variantes, y que integre la negociación con los alumnos como uno de los criterios básicos de eficacia. Si, además, las programaciones de las distintas áreas, y la conducta del profesor en el aula, han de tener en cuenta las decisiones teóricas y prácticas, pedagógicas y didácticas, adoptadas por el conjunto de la comunidad educativa del Centro y concretadas en el Proyecto Educativo de Centro y el Proyecto Curricular de Centro. Si todo esto es así, parece claro, entonces, que los **materiales curriculares** habrían de ser el resultado, siempre provisional y cuestionable, por otro lado, del trabajo del profesor, individualmente o en grupo.

En este sentido los materiales elaborados por otros, hayan sido o no difundidos mediante edición por alguna instancia oficial o privada, no pueden tener otra finalidad que la de ayudar al profesor a construir sus propios materiales. Su vocación es la de ser olvidados. Es de aplicación para ellos lo dicho por el escritor francés Gide al destinatario ficcional de uno de sus textos, *Les nourritures terrestres*: “Arroja este libro”. Y es de aplicación para los profesores, lo que en esa misma obra recomendaba Gide a su discípulo: “Lo que otro ha dicho no lo digas, lo que otro ha escrito, no lo escribas y haz de ti el más irremplazable de los seres”. No por afán de singularidad, sino porque, de hecho, cada situación es distinta y ha de ser abordada de manera, en un grado u otro, diferente.

Siendo así las cosas ¿qué características han de reunir los materiales curriculares para que puedan cumplir los objetivos deseables, tanto respecto al profesor como respecto a los alumnos? Esbozar una respuesta a esta pregunta es lo que voy a intentar ahora.

3. Contenidos y estructura de los materiales didácticos

La Convocatoria del Concurso Nacional de Materiales Curriculares a la que me he referido anteriormente precisaba las características que éstos debían reunir. Eran las siguientes:

1. Habrían de concretar los objetivos del ciclo y pormenorizar y secuenciar los contenidos.
2. Tendrían que ajustarse a los principios recogidos en el *Diseño Curricular Base*.

"Todo da a entender que la preocupación esencial del ministerio es la elaboración de nuevos libros de texto adaptados a los nuevos contenidos curriculares. Frente a ello, la autonomía del profesor no es más que un eslógan publicitario"

3. Serían sensibles a las diferencias individuales de los alumnos (en especial de los que presentan necesidades educativas especiales).
4. Deberían prestar atención a aspectos como la igualdad de oportunidades de los sexos y a la incorporación de las nuevas tecnologías.
5. Estarían destinados a los profesores para facilitarles su trabajo en el aula.

Se trata, como se ve, de características que interesan, por un lado, a la estructura y contenido de los materiales, 1, 3 y 4, por otro a su anclaje teórico, 2, en tercer lugar a los recursos a utilizar, 4, y, finalmente, a sus destinatarios, 5. Dejando de lado, por el momento, las primeras condiciones, fijaré mi atención ahora en la última para tratar de sacar las consecuencias pertinentes.

Los **materiales curriculares han de estar destinados a los profesores**, se dice; y se añade: **para facilitarles su trabajo en el aula**. La última parte de la afirmación parece limitar el alcance de la primera y es concordante con lo dicho en otra parte del mismo texto que anteriormente ya comenté: en ambos casos se está restringiendo el alcance de la declaración de principios sobre la autonomía del profesor e, indirectamente, se está indicando que los **materiales curriculares** que, aparentemente, fueron, en un primer momento, concebidos como alternativa al libro de texto, son ahora presentados como los nuevos manuales, o como los manuales del futuro, con todas las contradicciones que ello supone respecto a las consecuencias que se desprenden de los principios establecidos en el *Diseño Curricular Base* que antes resumíamos.

Así pues, nos quedaremos aquí con la primera parte de la proposición —los **materiales curriculares** han de estar destinados al profesor—, entendemos que esta orientación busca ayudar a éste a construir su autonomía, y sacaremos las consecuencias oportunas. ¿Cuáles son esas consecuencias?

La primera y principal que en los no son tan importantes los aspectos propiamente didácticos o metodológicos en su acabado final, es decir, en su estado de prestos a ser utilizados en el aula por el profesor, como el proceso de construcción de los mismos. Lo que el profesor necesita no son materiales para llevarlos al aula, sino instrucciones, ayudas, sugerencias para su proceso de formación que incluye,

por supuesto, montar sus propios materiales, para ser autónomo, para no depender de los materiales de los demás. Porque lo difícil no es hacer materiales, sin más. Lo difícil es hacer materiales coherentes. Coherentes con las fuentes curriculares, con las características y demandas cambiantes de los alumnos y del medio, con el conjunto de los presupuestos del *Diseño Curricular Base*, con las convicciones del propio profesor. El nuevo modelo educativo no supone un simple cambio de contenidos y de metodología, que podría solventarse con extrema facilidad con la salida al mercado de nuevos libros de texto (o no tan nuevos porque, en realidad, en estos aspectos, el *Diseño Curricular Base* no ha hecho más que sancionar y generalizar el tipo de prácticas de enseñanza-aprendizaje que ya se venían haciendo por parte de los profesores más críticos y que, además, en lo esencial, algunas editoriales ya habían incorporado, hasta el punto de que es frecuente observar que muchos de los materiales didácticos difundidos por la Administración reproducen ejercicios provenientes de manuales en uso y hasta casi en desuso, en algunos casos). No se trata de que ha cambiado el modelo de *prêt-à-porter* y que el profesor debe renovar sus stocks para vender los nuevos modelos a sus alumnos. Lo que ha cambiado, es preciso insistir en ello, es el modelo de profesor. Que de vendedor de los productos de otros se ha convertido, debe convertirse, en confeccionador y vendedor de sus propios productos. Lo que ha cambiado es que, de dependiente de una *boutique*, el profesor ha de pasar a ser responsable de una sastrería o de un taller de confección.

Por ello la característica básica de los **materiales curriculares**, para que puedan ser útiles a aquéllos a los que se dirigen, ha de ser el estar acompañados de explicaciones que indiquen cómo sus autores han procedido para que, en diálogo con esos modos de proceder, cada profesor, convertido, a su vez, en autor, pueda construir su propio proceder. Más aún, esta misma debe ser la característica de los **materiales curriculares** de uso individual. Lo fundamental en ellos es el recorrido, no el resultado final. Esta me parece la única manera de que, como diré luego, los **materiales curriculares** sirvan al proceso de formación del profesor en la dinámica de la investigación-acción.

¿Qué tipo de explicaciones deberían incluir los **materiales curriculares**? Al menos las siguientes:

1. Es imprescindible que **justifiquen teóricamente** las opciones prácticas. No se trata de una justificación verbal, discursiva, sino teórica, es decir rigurosa, argumentativa. Se han de justificar los objetivos y contenidos, los materiales, las actividades, la estructura de la unidad, las modalidades de evaluación, etc. Es necesario superar el carácter más afirmativo que demostrativo que tienen, en la mayoría de los casos, este tipo de materiales.

2 Es preciso que se **expliciten las relaciones** existentes entre los aspectos teóricos y los prácticos, que nada en éstos pueda aparecer como gratuito y nada en aquéllos deje de tener, por inadvertencia, incuria o búsqueda de la facilidad, una consecuencia para la práctica.

3 Es necesario que se **especifiquen las articulaciones** entre actividades, contenidos y objetivos. Conocer qué objetivos se pretenden alcanzar y qué contenidos son objeto de aprendizaje en cada una de las actividades es la condición obligada para que la gestión de éstas en el aula pueda ser la adecuada.

4 En general, es conveniente que, de cara al desarrollo práctico de los materiales, se **indique el modo de actuar** en cada caso y las razones de ello, siempre que éstas no sean obvias.

5 En fin sería de desear que los materiales curriculares no sólo fuesen un proyecto de acción sino que, también, incluyesen datos sobre la observación de, y la reflexión sobre, la acción.

Estos 5 principios comportan múltiples factores: engloban una variada serie de comportamientos, exigen, para ser respetados, todo un abanico de acciones, demandan, para que los materiales sean útiles para el profesor, una pluralidad de especificaciones. Las más importantes se agrupan a continuación en un **uestionario-chequeo** que habría de servir al profesor, de un lado, para evaluar los materiales curriculares producidos por otros, de otro, para interrogarse sobre los que él mismo produce, para saber en qué medida ha tenido o no en cuenta todas las variables:

- ¿Se justifican teóricamente las distintas opciones prácticas?



EL CANTOR DE JAZZ

• ¿Se dan indicaciones sobre cómo las opciones teóricas llevan a determinados comportamientos prácticos y, al contrario, sobre cómo las propuestas prácticas están conectadas con las opciones teóricas?

• ¿Se explica cómo se ha procedido para establecer esa conexión entre teoría y práctica, cuáles han sido los problemas suscitados, cómo se ha hecho para abordarlos, etc.?

• ¿Se da cuenta de la estructura de la unidad didáctica? ¿Por qué tiene esta organización y no otra?

• ¿Se indica qué es lo que el autor o autores creen haber resuelto y qué cosas piensan haber dejado abiertas?

• ¿Se especifican las relaciones existentes entre las actividades, objetivos y contenidos? ¿En qué medida las primeras son útiles para alcanzar y aprender los segundos?

• ¿Se ofrecen precisiones sobre la progresión de la unidad o unidades didácticas, el tratamiento cílico de los contenidos, etc.?

• ¿Se indica cómo se han de gestionar las distintas actividades, cómo utilizar los distintos materiales y por qué?

• ¿Se relacionan las secuencias de objetivos y contenidos de los materiales con algún modelo, propuesta o marco de secuenciación original o ya conocido? ¿Se indican, al menos, los criterios que determinan la secuencia y se explicita la progresión efectiva de la misma?

• ¿Se enmarcan, en su caso, los materiales en el Proyecto Educativo de Centro y en el Proyecto Curricular de centro?

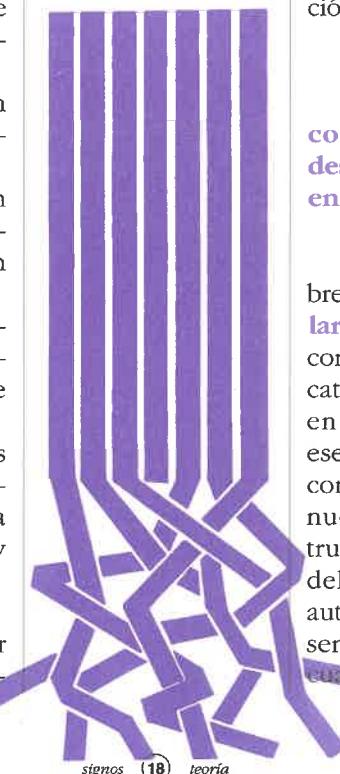
• ¿Se adecuan los materiales a las características de los alumnos a los que se dirigen y se explicita cuáles son los núcleos de esa adecuación?

- ¿Se proponen actividades de toma de conciencia de los conocimientos previos de los alumnos y de anclaje de los nuevos conocimientos en los anteriores?
- ¿Se proponen fases de negociación (al menos inicial) de las actividades, objetivos y contenidos de la unidad y de otros aspectos del desarrollo de la clase?
- ¿Se posibilitan recorridos diversos según intereses, niveles, estrategias, estilos cognitivos de los alumnos y, en general, según sus distintas necesidades?
- ¿Se indica cuál es el recorrido mínimo, con sus objetivos y contenidos correspondientes?
- ¿Se separan con claridad los contenidos que son objeto de aprendizaje de los que son ya conocidos y por lo tanto son sólo objeto de tratamiento y ejercitación?
- ¿Están presentes todos los tipos de contenidos (procedimentales, conceptuales y actitudinales)?
- ¿Las tareas que se piden a los alumnos están ligadas a la vida, es decir, tienen una viabilidad práctica a corto o medio plazo al menos?
- ¿La transversalidad y la globalización o la interdisciplinariedad están presentes?
- ¿Se plantean actividades que atiendan a la autonomía del aprendiz y ayuden al aprendizaje de la misma?
- ¿Se proponen actividades de reflexión de los alumnos sobre los conocimientos adquiridos, el recorrido realizado entre el punto de partida y el punto de llegada, los procesos seguidos?
- ¿Se sugieren actividades de evaluación del conjunto del proceso, que impliquen a alumnos y profesor?
- ¿Se establecen criterios de evaluación prefijados y/o negociados y los procedimientos y actividades de evaluación los respetan?
- ¿Se indican los procedimientos empleados para observar el desarrollo y eficacia de la propuesta y de cada uno de sus momentos?
- ¿Se explica aquello que, según el o los autores de los materiales, ha funcionado en la práctica, aquello que no ha funcionado y las razones de los uno y lo otro?...

Este chequeo, que se puede hacer con ayuda de este instrumento u otro se-

“Lo que el profesor necesita no son materiales para llevarlos al aula, sino instrucciones, ayudas, sugerencias para su proceso de formación que incluye, por supuesto, montar sus propios materiales para ser autónomo, para no depender de los materiales de los demás. Porque lo difícil no es hacer materiales, sin más. Lo difícil es hacer materiales coherentes”

WUCIUS WONG



mejante, facilitará al profesor la interrogación sobre su propio trabajo teórico-práctico: ¿comparte los presupuestos teóricos enunciados? Si no, ¿cuáles son los suyos? ¿Comparte las consecuencias prácticas que el autor o autores derivan? Si no, ¿cuáles le parecen a él las adecuadas? ¿Los materiales y las actividades que se proponen son los más apropiados para conseguir los objetivos y tratar los contenidos propuestos? ¿Cuáles propondría él, en el lugar del otro profesor, y, sobre todo, en su propio lugar, es decir, atendiendo a las circunstancias en que ejerce su labor profesional? Etc.

Es evidente que un programa como el que aquí se presenta puede parecer a muchos excesivamente ambicioso. Es la ambición de la coherencia. No se puede negar que, planteados de otra manera, los **materiales curriculares** cumplen una función: dan cuenta del dinamismo de quienes los elaboran; gratifican, si son publicados, el esfuerzo de los profesores; ofrecen sugerencias didácticas a los compañeros; suscitan, o pueden suscitar, la reflexión y el diálogo metodológicos en el medio en que son difundidos... Pero su alcance queda notablemente mermado. No aseguran un cambio en profundidad; no aseguran la autonomía del profesor. Sólo concebidos y/o utilizados del modo como acabo de indicar podrán cumplir la función que les corresponde, a saber, ser el instrumento básico de la formación del profesorado en el marco de la investigación-acción emancipadora.

4 Los materiales curriculares como eje articulador del proceso de desarrollo autónomo del profesorado en el marco de la investigación-acción

Lo que está en juego, en el debate sobre la función de los **materiales curriculares** y, por lo tanto, sobre su estructura y contenidos, es la esencia del cambio educativo. Esta radica, ya ha quedado dicho, en el modelo de profesor. El contenido esencial de la reforma no es el cambio de contenidos de los programas, tampoco el nuevo modelo de aprendizaje, el constructivista, que se defiende, sino el modelo de profesor que subyace. Ese es el auténtico contenido de la Reforma. Por la sencilla razón de que el tratamiento adecuado de aquellos contenidos y la adapta-

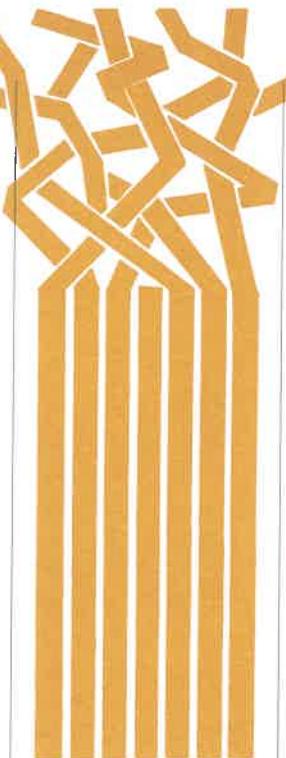
ción de las interacciones pedagógicas en el aula a las exigencias de este aprendizaje constructivista no son posibles sin un nuevo modelo de profesor. A saber, el profesor teórico-práctico, el profesor investigador, es decir el profesor que es capaz de gestionar autónomamente el marco concreto en que interactúa pedagógicamente, de tal manera que analiza las necesidades de los alumnos, las características de los distintos contextos, la diversidad de intereses, afectividades y estrategias cognitivas y modos de construcción de los conocimientos por parte de los alumnos, y propone, consecuentemente, en cada momento y para cada uno de los aprendices, los recorridos, es decir, las interacciones didáctico-pedagógicas adecuadas. Lo que transforma la clase es la capacidad del profesor de dar cuenta de todo lo que en ella ocurre y de gestionarlo adecuadamente adaptando su comportamiento a las exigencias de los cambios que necesariamente se producen en el curso de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Por ello, detrás de una u otra concepción de los materiales curriculares se esconde una u otra concepción o modelo de profesor y de modelo de formación del profesor. ¿Se busca una auténtica **formación** del profesorado, que le capacite para construir sus propios materiales, es decir, aquéllos que mejor respondan a la situación concreta de construcción de conocimientos por parte de los alumnos, o únicamente un **reciclaje** del profesorado, es decir, un adiestramiento en la utilización de nuevos materiales y técnicas? Este es el problema.

La **formación** exige un cambio de estatus del profesor que le permita combinar teoría y práctica, superando la división del trabajo (es fundamental, por ejemplo, que las horas de dedicación directa a la docencia se reduzcan, para que aumenten las dedicadas a la reflexión y a la elaboración de materiales). El **reciclaje** no precisa de cambio de estatus, sino la sustitución de unos hábitos y técnicas por otros.

La **formación** auspicia el diálogo, asegura un cambio desde abajo y desde dentro, aceptado y maduro. El **reciclaje** supone un cambio impuesto desde arriba y desde afuera, a la trágala, infantilizador.

La **formación** inicia al profesor en una dinámica de cambio en profundidad, significativo, que reestructura su sistema cognitivo y su sistema de valores, que le



WUCIUS WONG

“La característica básica de los materiales curriculares, para que puedan ser útiles a aquéllos a los que se dirigen, ha de ser el estar acompañados de explicaciones que indiquen cómo sus autores han procedido para que, en diálogo con esos modos de proceder, cada profesor, convertido a su vez en autor, pueda construir su propio proceder”

exige asumirse íntegramente con autonomía, que le inscribe en un proceso de desalienación. El **reciclaje** se contenta con cambios superficiales, mecánicos casi, que hacen perdurar la servidumbre.

El **reciclaje** lejos de liberar al profesor de su condición de peón, de apéndice, de instrumento de un sistema que busca su reproducción, lo que hace es adecuarlo a las necesidades cambiantes de ese sistema para mejor asegurar la permanencia de los valores dominantes. La **formación**, al contrario, inserta al profesor en el debate ideológico y político, le da medios para alzarse contra los valores dominantes, le posibilita acciones contrahegemónicas.

En el fondo, entre los extremos de este binomio, formación *versus* reciclaje, se esconde un debate sobre lo que es la investigación-acción educativa y el rol que el profesor juega en ella.

En efecto, detrás de la idea de **reciclaje** anida una concepción de la **investigación-acción** (3):

- a) o bien **de tipo técnico**, en la que el profesor es claramente un apéndice ejecutor de planes al servicio de los intereses de otros (la Administración y, a su amparo, los expertos teóricos que la asesoran) cuyos principios y modelos prácticos generales aplica el profesor alienadamente, únicamente preocupado por cómo llevar a la práctica esas decisiones previas;
- b) o bien **de tipo práctico**, en la cual el profesor utiliza el saber del experto para resolver problemas de su propia práctica, pero sin cuestionar, en ningún momento, ni la validez de los saberes del experto ni la pertinencia general de las propuestas de enseñanza emanadas de los responsables del sistema educativo.

Detrás de la noción de **formación** se esconde, en cambio, una concepción la **investigación-acción de tipo emancipatorio**. En esta modalidad de investigación-acción el profesor, o un grupo de profesores de preferencia, se autorresponsabilizan de la gestión de su propia práctica, de su interpretación y reorientación, entendiendo todo ello como socialmente construido en el marco de los procesos dinámicos que tienen lugar en las interacciones educativas. El profesor no es aquí deudor de las prácticas ni de las teorías de los otros, sino que utiliza ambas partiendo de su propia

“Es imprescindible que justifiquen teóricamente las opciones prácticas. No se trata de una justificación verbal, discursiva, sino teórica, es decir, rigurosa, argumentativa. Se han de justificar los objetivos y contenidos, los materiales, las actividades, la estructura de la unidad, las modalidades de evaluación, etc.”

práctica y a la luz de ella para mejorar ésta y construir y reconstruir sus propias teorías (y las ajenas, las de los teóricos en particular).

La investigación-acción emancipatoria, al contrario de los otros tipos de investigación acción, sostiene la primacía de la práctica sobre la teoría y está así al servicio de los problemas reales de toda la comunidad educativa y de la comunidad de reflexión de la que forma parte, de modo que, cuestionando desde la práctica las decisiones técnicas, lucha por transformar éstas. Es decir, esta modalidad de investigación-acción hace del profesor no un apéndice de una reforma educativa ya decidida, sino un motor de la misma.

La investigación-acción emancipatoria no es compatible con el reciclaje en la medida en que lo que precisa no son informaciones prácticas, sino informaciones para la práctica, es decir, informaciones que permitan al profesor inventar su propia pedagogía, esto es, resolver autónomamente las variadas y volubles demandas que las interacciones didácticas generen.

La investigación-acción emancipatoria hace del profesor un profesional que, en vez de transmitir informaciones que han de ser objeto de aprendizaje por parte de los alumnos, recoge informaciones (4). Estas informaciones son, por un lado, de tipo teórico (las de la materia de su especialidad y las de aquellas disciplinas que pueden aportar respuestas a los interrogantes que toda acción pedagógica supone), por otro, de tipo práctico (las que se refieren a las características y necesidades de sus alumnos y a las interacciones existentes entre cada uno de ellos como sujetos de aprendizaje, el objeto de apropiación y el contexto de aprendizaje). Es barajando ambas como el profesor podrá facilitar la construcción de conocimientos por parte de sus alumnos. Ahora bien, este profesor que recoge, más que transmite, informaciones no puede de ningún modo contentarse con utilizar materiales elaborados por otros que o bien no han recogido informaciones más que indirectamente o bien lo han hecho en un marco, unas circunstancias y respecto a un público distintos. Su didáctica, sus materiales curriculares, ha de construirlos él pro-

fesor que se inscribe en la investigación-acción de carácter emancipatorio en la intersección de la teoría y de la práctica, intersección que es, por otro lado, el lugar exacto de ubicación del profesor (véanse estas ideas en el cuadro de la página siguiente).

El profesor que enseña una disciplina —que ayuda a los alumnos a apropiársela, más bien— es quien construye autónomamente su modelo didáctico como resultado del diálogo constante entre teoría y práctica. Para inventar su propia didáctica el profesor estará principalmente a la escucha de los interrogantes que su práctica en el aula suscita y tratará de responder a esos interrogantes desde sus propias teorías, es decir, desde la conceptualización de su experiencia práctica a la vez que desde el diálogo con las teorías de los expertos a los que interrogará en un vaivén que el mismo controlará. El profesor será así un factor activo de la dialéctica teoría-práctica. No estará al servicio de los teóricos, ni de la teoría, sino que pondrá a los unos y a la otra al servicio de las necesidades de sus alumnos. Es, pues, un planteamiento éste que da la vuelta a lo que suele ser la dinámica habitual. Widdowson, un especialista en didáctica de las lenguas, explica con mucha claridad y concisión el papel del profesor respecto a la investigación educativa cuando escribe:

“Cada uno evalúa la pertinencia de las teorías en función de sus propias preocupaciones. Pero siendo los problemas de pedagogía asunto de los enseñantes, corresponde ciertamente a ellos determinar la pertinencia en su caso y persuadirse de que la aportación de la investigación tiene un interés para su actividad. Dicho de otra manera, son ellos los que deben servir de mediadores entre los diferentes ámbitos de la investigación y de la pedagogía” (5).

Es en la actividad de elaboración de **materiales curriculares**, si se acepta que esa elaboración cumpla las condiciones que antes he señalado, donde tiene lugar la función mediadora del profesor. Su función mediadora y también su función de colaborador en el proceso de construcción compartida de conocimientos que tiene lugar en el marco de cada comunidad educativa. Los **materiales curriculares** son, en este marco, la aportación del profesor a aquél proceso. Los materiales, por lo tanto, no han de llegar de fuera, sino que han de salir de dentro. Y en último término un **material curricular**, un material didáctico, no debería presentar un proyecto de acción educativa, sino el resultado de una acción educativa; debería dar cuenta del recorrido y del resultado final de un proceso. Implicaría, por lo tanto, a toda la comunidad educativa. Así es como cobraría una dimensión auténticamente formativa tanto para sus elaboradores como para sus destinatarios, esto es, para otras comunidades educativas.

Conclusión

Se pondrán muchas objeciones a estos planteamientos. Se dirá, por ejemplo, que no todos los profesores pueden ni quieren entrar en una dinámica semejante, o porque no la comparten o porque la consideran demasiado exigente. Ciertamente. Pero, igual que la democracia es para los demócratas, **la formación y la autonomía es para los que tienen la voluntad de formarse y de llegar a ser autónomos**.

Se dirá, también, que aquellos que aceptan esa dinámica carecen de las condiciones para llevarla adelante, comenzando por las condiciones de tiempo. También esto es cierto. Y si se quiere hablar de formación del profesorado y no de reciclaje es necesario un cambio radical del estatuto del profesorado en lo que se refiere a la relación entre horas de docencia/horas de formación. La actual disminución de alumnos en la enseñanza primaria y secundaria ha creado las condiciones objetivas para que esta reestructuración horaria sea posible.

También se argüirá que los alumnos, en cualquier caso, necesitan materiales, documentos, libros de consulta... Claro, pero en los centros de enseñanza hay o deberían existir bibliotecas, fonotecas, videotecas. Y en cada aula debería haber un rincón de documentación que posibilitase el trabajo cooperativo dentro de ella. No es tanto una cuestión económica, que sí lo es, como, principalmente, de organización.

Se insinuará, finalmente, que la tarea sobrepasa nuestras capacidades como profesores. Contestaré a esto con una cita de Séneca:

"Los lugares por donde se nos llama son escarpados y peligrosos. ¿Y qué? ¿Se llega a las alturas a pie llano? Y ni siquiera son tan abruptos como algunos creen. Solamente la primera parte tiene rocas y piedras y apariencia de inviable, tal como muchos caminos, que cuando se miran de lejos suelen parecer cortados y tortuosos, porque la lejanía engaña a

la vista, y después, cuando uno se aproxima, las cosas, que el error de la vista había acumulado hasta hacerles formar una sola imagen, se destacan poco a poco; entonces lo que se les aparecía como precipicios debido a la distancia, se transforma en ligeras pendientes" [L.A. Séneca: *Diálogos*, "Sobre la firmeza el sabio"] (6).

Por lo demás, la concepción de **materiales curriculares** que aquí he tratado de esbozar me parece una buena manera de ser auténticamente útiles a nuestros alumnos. Es, en todo caso, una buena manera de ayudarles en el proceso de construcción de conocimientos, en su proceso evolutivo, en definitiva, el cual, lo diré glosando unas palabras de Cole (7), que cito, y me cito, con frecuencia, no es un diá-

logo entre el presente del alumno y el pasado del profesor, sino entre el presente del alumno y su propio futuro.

*José Luis Atienza es profesor titular del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo (teléfono de contacto: 98. 527.54.18).



Notas

(1) Véanse sobre este tema: *La sociedad desescolarizada*, de I. Illich (Barral, Barcelona, 1974) y *La escuela ha muerto: alternativas en materia de educación*, de E. Reimer (Barral, Barcelona, 1973).

(2) Tomo esta expresión de un artículo de F. Débyser, que tuvo una gran influencia en el mundo de la didáctica del francés lengua extranjera: "La mort du manuel ou le déclin de l'illusion méthodologique", *Le Français dans le Monde*, nº 100, 1973.

(3) Consultense, sobre todas estas cuestiones relativas a la investigación acción, *Teoría crítica de la enseñanza*, de W. Carr y S. Kemmis (Martínez Roca, 1988) y *Desarrollo Curricular y Formación del Profesorado*, de J. M. Rozada; C. Cascante y J. Arrieta (Cyan, Gijón, 1989).

(4) Léanse, al respecto, las jugosas observaciones de Ph. Meirieu en "Pédagogie et didactique", en *Didactique? Pédagogie générale? Quelques repères pour harmoniser les pratiques de formation*.

(5) H.G. Widdowson: *Principes de base pour la formation des enseignants des langues*. Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1987.

(6) Editora Nacional. Madrid, 1984, pp. 79-80.

(7) Citado por Derek Edwards, *El conocimiento compartido*. Paidós, Barcelona, 1988.

LENGUA

El ámbito educativo es, a la vez, lugar para la creación y adquisición del saber y también espacio en el que se asumen pautas básicas de convivencia. Pero el saber y el convivir se ven obstaculizados con frecuencia

por prejuicios endémicos

hacia todo lo que es “diferente”: contra el otro sexo, las gentes diversas, las culturas diferentes y, también, contra las lenguas distintas de la propia. Este artículo pretende establecer una guía reflexiva para fomentar, desde el mundo de la educación, la erradicación de los prejuicios lingüísticos y propone, desde el amor a la propia lengua, el aprecio de las diversas lenguas como vehículo de comunicación de otros pueblos y de otras culturas.

PREJUICIOS LINGÜÍSTICOS Y ENSEÑANZA

JESÚS TUSÓN*

En los mismísimos albores del siglo XIV, el excelsio Dante escribió *De vulgari eloquentia*, un breve tratado con el que, según algunas interpretaciones, pretendía justificar la elección de una variedad ilustre de la lengua italiana en la que había decidido componer la *Divina comedia*. Y en él, pasando revista somera a las diversas lenguas vulgares, opinaba así de los dos dialectos del Lacio: “De estos dos dialectos, uno parece hasta tal punto femenino por la blandura de sus vocablos y de su pronunciación, que un hombre, aun hablando como hombre, parece una mujer. (...) Existe además otro dialecto vulgar de tal aspereza y rigidez en su vocabulario y en su fonética, que por su dureza obliga no solamente a dudar de si quien habla es mujer, sino que incluso hace dudar de si el que habla es o no persona”. He aquí un ejemplo antiguo y nuevo: antiguo, porque lo encontramos a casi siete siglos de nosotros; nuevo, porque muestra hasta qué punto los prejuicios sobre las lenguas siguen vigentes, e incluso suelen confabularse en el discurso (a las mujeres, claro, les tocaba ración doble de prejuicio). Pero vayamos paso a paso.

Primer paso. ¿Qué es un prejuicio? Una respuesta inicial, muy sencilla, la tenemos en una quasi paráfrasis: un prejuicio es un “juicio previo”. Pero ¿“previo” a qué? Esta segunda pregunta sólo parece tener una respuesta posible, y así la avalan unánimemente los diccionarios. El prejuicio es un juicio u opinión que se formula previo a la información, o sobre la base de un conocimiento insuficiente o defectuoso:

- Los escoceses son muy tacaños.
- ¡A cuántos conoces?
- Pues, el otro día salía uno en una película, y...

Segundo paso. En la vida cotidiana, nuestra actividad verbal nos lleva constantemente a proferir afirmaciones y a emitir opiniones sobre nosotros mismos, sobre los demás y sobre el estado y los acontecimientos del entorno en el que nos movemos. Algunas veces (y más si partimos del conocimiento científico y a él nos atenemos) estas afirmaciones tienen el carácter, o la forma, de “juicios de hecho”, y su validez es difícil de refutar:

- Las patatas son ricas en fécula.
- La molécula del agua está formada por dos átomos de hidrógeno y uno de oxígeno.
- El francés es una lengua románica.

También derivan de un conocimiento firme algunas aseveraciones sobre el pasado y las que se basan en comprobaciones estadísticas dignas de crédito:

San Francisco, en EE. UU., sufrió un terremoto en el año 1906.

Villaviciosa tiene más de 30.000 habitantes.

El francés es una lengua hablada por 72 millones de personas.

Pero tendremos que convenir que actuaciones verbales como las ilustradas con todos los ejemplos anteriores no son demasiado frecuentes. Solemos expresar nuestras opiniones de manera informal, y no somos especialistas en la empresa de suspender el juicio hasta obtener nuevos datos. Es más, constantemente formulamos los que técnicamente se llaman *juicios de valor* u opiniones en las que manifestamos puntos de vista subjetivos, preferencias, estados de ánimo, filias y fobias:

El campo es incómodo.

Los habitantes de X son muy suyos.

El francés es una lengua dulce.

Tercer paso. Parece ser que los humanos no nos libraremos fácilmente de los prejuicios. Si el prejuicio nace del conocimiento insuficiente, será natural que las ideas preconcebidas abunden, dadas las limitaciones del saber humano. Por esto mismo, los prejuicios suelen proliferar especialmente contra todo lo que es (o consideramos que es) diferente y, casi en consecuencia, desconocido: las gentes de otros lugares, sus costumbres... y sus lenguas.

Estas tres primeras consideraciones (la definición de prejuicio, y la distinción entre juicios de hecho y juicios de valor) tienen aplicaciones constantes en todo proceso educativo. En parte, porque una de las tareas capitales de la educación es, precisamente, la promoción de conocimiento fiable y contrastado. Y en parte, también, porque los prejuicios contra gentes, costumbres y lenguas diferentes están en la base de muchos enfrentamientos. Desvelar los prejuicios y erradicarlos hasta donde sea posible es también una misión inherente a la educación, si es que ésta, además de aportar conocimiento, ha de promover en los alumnos actitudes abiertas a la convivencia. Y sólo es posible convivir con los demás si llegamos a liberarnos de los tópicos, de las opiniones prefabricadas y de los esquemas fáciles a los que frecuentemente son reducidos los “otros” y lo “otro”.

Prejuicios lingüísticos que no matan...

Alguna vez en la vida, todos hemos oído (y, acaso, dicho) que el francés es una lengua “musical” y que el alemán es una lengua “áspera”. También, que hay lenguas “fáciles” y lenguas “difíciles”. Incluso sabemos que unas tienen “muchos hablantes”

y otras, "pocos". En un primer nivel de consideración, afirmaciones como éstas no matan; pero pueden hacer daño y, sobre todo, pueden contribuir a consolidar el etnocentrismo: aquel punto de vista que convierte "lo nuestro" en el modelo ideal, a partir del cual todo lo demás será contemplado como extravagante, poco natural y, en ciertos límites, como perverso y hasta amenazador. Porque, claro está, la lengua propia reunirá las calificaciones de "musical", "fácil" y "con muchos hablantes" (y si no los tiene, el remedio será sencillo: "pero buenos"), mientras que las otras lenguas serán caracterizadas como "ásperas" y "difíciles" (si una lengua diferente es considerada "musical", con frecuencia este adjetivo perderá sus connotaciones positivas y será tomado en su dimensión "femenina", con lo cual el prejuicio permanece, pero esta vez aumentado).

Conviene afirmar con una cierta energía que las calificaciones bipolares de esta índole son abiertamente inadecuadas y que no se sostienen de ninguna de las maneras, y más si tenemos presentes los avances de la Lingüística (y de las ciencias en general) a lo largo de todo el siglo XX. Nunca los químicos hablarán de hidrocarburos "traviesos" o "circunspectos". Nunca los físicos proclamarán que haya fotones "simpáticos" o "antipáticos". Y nosotros mismos, en la vida de cada día, no nos permitiremos afirmar que las naranjas sean "ensordecedoras" o los trinos, "hexagonales". La musicalidad o la aspereza son impresiones subjetivas, fraguadas en la propia lengua, por referencia a la cual son tratadas las lenguas diferentes (y no cuesta imaginar que este tipo de juicio sea de ida y vuelta, según el punto de mira, en cada caso).

En cuanto a la facilidad o dificultad, éste es un problema también típicamente relativo: para los hablantes del chino de Cantón, una lengua románica es tan embrollada como para nosotros la suya. Y lo que es del todo cierto, y comprobado, es que las criaturas cantonesas no tienen más problema en aprender la lengua china que el que tienen nuestras criaturas con la lengua que les ha correspondido.

El prejuicio del número es especial. Decir que una lengua (inglés, castellano, francés, ruso, alemán, etc.) tiene muchos hablantes, mientras que otra (bretón, eus-

**"Los prejuicios
suelen
proliferar
especialmente
contra todo lo
que es (o
consideramos
que es)
diferente.
Desvelar los
prejuicios y
erradicarlos
hasta donde
sea posible es
también una
misión inhe-
rente a la
educación, si
es que ésta,
además de
aportar cono-
cimiento, ha de
promover en
los alumnos
actitudes
abiertas a la
convivencia"**

kería, sardo, etc.) tiene pocos es, en principio, una cuestión de pura estadística. Pero los números se esgrimen con frecuencia para valorar en más y en menos la viabilidad de unas lenguas y la inviabilidad de otras, con lo cual algunos hablantes (por lo general influyentes) de lenguas multimillonarias suelen presionar sobre los grupos de hablantes minoritarios para que abandonen una lengua, juzgada poco menos que inútil. Y éste es un asunto que nos lleva de la mano hacia otros tipos de prejuicio.

Los prejuicios destructivos

Fue sobre todo el siglo XVIII, y especialmente en la Francia pre y postrevolucionaria, el tiempo y el lugar en que se desarrolló con mayor empuje una teoría de la división lingüística: las lenguas del norte, aptas para las ciencias; las lenguas del sur, idóneas para el teatro y la mentira, como quiso exponer Diderot. Unas, frías, otras, cálidas y, entre ambas, la lengua francesa, capaz de asumir cualquier tema y desempeñar cualquier función, en opinión de Rivarol. La propia política lingüística de los revolucionarios (y, muy singularmente, con las propuestas de Grégoire de Blois) impuso la enseñanza en francés para todo el territorio de un Estado en el que más de la mitad de la población hablaba otras lenguas (occitano, bretón, catalán, euskera, alemán...), prohibió la lengua alemana en Alsacia, promovió cruzadas teatrales por toda Francia y hasta pretendió que las parejas, antes de casarse, demostraran que sabían hablar francés. La lengua francesa, en fin, fue proclamada lengua de la libertad y del progreso; las otras quedaron relegadas a la condición de *patois* y fueron estigmatizadas como hablas cavernícolas y antirrevolucionarias.

Pero los tumbos de la historia, a lo largo de tres siglos, no nos han cambiado excesivamente el panorama descrito, y ahora mismo oímos hablar reiteradamente de lenguas "de cultura" y de lenguas "internacionales", en oposición a otras que, se diga o no, habrán de ser tenidas como lenguas "de incultura" y "locales", porque los juicios de valor se articulan siempre de manera antonímica, en una especie de juego maniqueo.

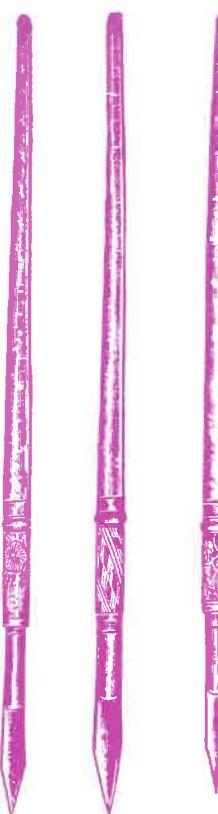


S. M.

Vayamos a lo primero. Las lenguas, además de ser patrimonio individual, son los instrumentos para la comunicación de los grupos humanos que, en opinión unánime de los antropólogos, han elaborado sin excepción una determinada cultura, ajustada al entorno. Esta cultura, promocionada o no, impuesta a otros a través de colonizaciones o guardada en el interior del grupo, encuentra su medio de expresión más eficaz en la lengua de cada pueblo, especialmente en la narración histórica y literaria, pero también en la fraseología, en los refranes y en multitud de formas lingüísticas de la vida cotidiana. Desde esta perspectiva, toda lengua es lengua de cultura, en la medida en que la refleja, y no sabríamos encontrar una que no fuese vehículo de contenidos culturales.

Pero quienes defienden el prejuicio cultural quieren decir otra cosa: que hay lenguas "grandes" en las que se puede hablar de filosofía, de arte, de economía, de electrónica, de química... y otras en las que sólo cabría expresar las viejas tradiciones, el afecto y los aconteceres de la vida ordinaria, prejuicio que, por lo menos, podemos retrotraer hasta las conocidas palabras atribuidas al rey Carlos I (y V) sobre la lengua en la que hablaba con Dios, con los caballos, con las mujeres y con los hombres: castellano, alemán, italiano y francés, respectivamente. Esta división funcional (o según los papeles que cada lengua puede desempeñar) está sumamente extendida en la mentalidad general y va de la mano con la idea que atribuye a unas pocas lenguas la condición de "internacionales", tema candente en los procesos actuales de integración mundial.

Nadie puede negar hechos evidentes: hoy es más fácil vender los productos culturales que están amparados por la lengua inglesa que los que tienen tras de sí la lengua rumana. Y también es indiscutible que podemos recorrer casi todo el planeta con la primera, pero que no podríamos hacer lo propio con la segunda. Anotado lo cual hay que apresurarse a afirmar que, desde el punto de vista lingüístico, no existen lenguas especialmente predestinadas a la condición de "internacionales" o a servir de medio privilegiado para "culturas exportables". Una lengua (toda lengua) se alza sobre la base de un sistema fonoló-



S. M.

"El mundo de la educación tendría que romper más de una pacífica y crítica lanza en favor de la igualdad de todos los grupos humanos, de sus culturas y de sus lenguas. Lo que quiere decir que debería promover, contra instancias poderosas y contra la inercia de una mala educación multisecular, el respeto hacia la diversidad"

gico, un aparato morfológico, unas estructuras sintácticas y un acervo léxico, y este conjunto de planos o niveles de toda construcción lingüística hace posible la expresión y la comunicación humanas. Esto quiere decir que cualquier lengua es apta como instrumento capaz de convertirse en interlengua, si las condiciones externas la ponen en esta tesitura. Vale la pena insistir en los factores o condiciones externas a las lenguas: la inglesa es hoy "internacional" no por sus propias características estructurales, sino porque lo es de unos territorios que hoy controlan buena parte del mundo y ejercen sobre él toda suerte de influencias y presiones.

Conviene no olvidar que, en otros tiempos, fueron lenguas "internacionales", en ámbitos mayores o menores, el latín, el árabe, el castellano y el francés. Y que en el futuro podrán serlo, acaso, el japonés, el alemán, el chino, etc. Desde esta perspectiva precisa, las lenguas siguen los avatares del poder, pero sin poner nada de su parte, porque las lenguas ni tienen voluntad, ni poseen brazos, puños o armas.

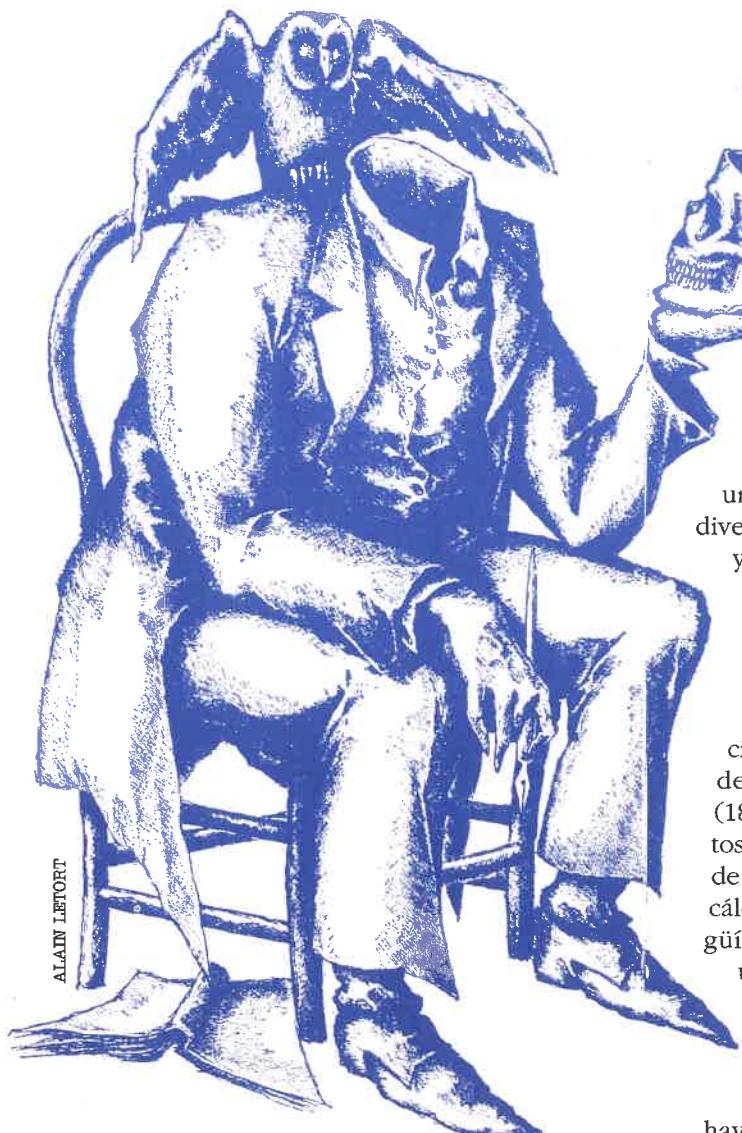
La educación lingüística

Prejuicios como los expuestos no son el fruto espontáneo de la persona que los crea y los asume individualmente. Muy al contrario, son opiniones comunes, transmitidas de generación en generación: en parte, en el ámbito familiar y, en parte, por el aparato escolar (y ambos pueden ser víctimas, a su vez, del prejuicio); pero sobre todo los prejuicios son promovidos y difundidos por los grandes medios de difusión y, en general, por todo el conglomerado de las instancias de un poder que siempre se sentirá más cómodo si ha de dirigir a una multitud uniforme (y ya conocemos el ejemplo de la Francia revolucionaria).

Ante un panorama semejante, el mundo de la educación tendría que romper más de una pacífica y crítica lanza en favor de la igualdad de todos los grupos humanos, de sus culturas y de sus lenguas. Lo que quiere decir que debería promover, contra instancias poderosas y contra la inercia de una mala educación multisecular, el respeto hacia la diversidad. Veámoslo ahora sobre la base de tres puras constataciones estadísticas.

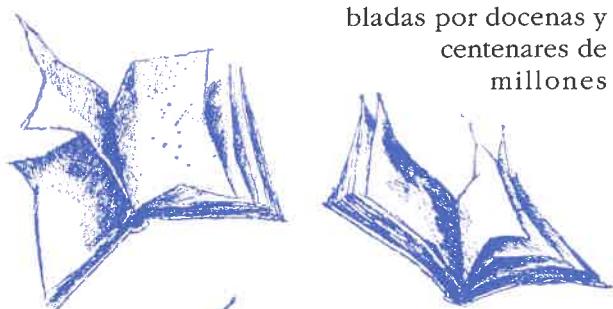
"Oímos hablar reiteradamente de lenguas 'de cultura' y de lenguas 'internacionales', en oposición a lenguas 'de incultura' y 'locales'. Las lenguas son los instrumentos para la comunicación de los grupos humanos que han elaborado una determinada cultura, ajustada al entorno. Desde esta perspectiva, toda lengua es lengua de cultura"

En estos momentos (y redondeando las cifras) vivimos en el mundo cinco mil millones de personas. En total, además, se puede calcular con prudencia que existen unas 4.000 lenguas. Y, finalmente, son 184 los estados en los que se contiene (no siem-



pre de grado) el conjunto de la población mundial. Miremos ahora si podemos efectuar un par de operaciones sencillas con estos datos que tenemos a mano.

En primer lugar, si dividimos el total de la población mundial (cinco mil millones) por el número de lenguas (4.000), tendremos una media absoluta de 1.250.000 hablantes por lengua. Ya vemos que la realidad no es exactamente así: hay lenguas habladas por docenas y centenares de millones



de personas, mientras que hay otras (muchísimas) que son patrimonio de grupos pequeños, en el aspecto numérico. En general, cabe decir que las lenguas más extendidas fueron en su origen lenguas de grupo y su expansión el fruto de procesos colonizadores (intiores al propio Estado o exteriores). Al margen de esto último, el mosaico lingüístico de la humanidad es sumamente rico, y es una auténtica paradoja que, preocupados por la diversidad ecológica en lo que respecta a animales y a plantas, haya gentes que no sean igualmente sensibles (y con más motivo) a la hora de trabajar por la pervivencia de la diversidad cultural y lingüística de los seres racionales.

Hagamos ahora la segunda de las operaciones anunciadas. Se trata de dividir el número de lenguas (4.000) por el número de estados (184). El resultado, otra vez en términos absolutos, es de 21,7 lenguas para cada uno de ellos. Y de nuevo vemos que la realidad no se ajusta a los cálculos. Hay estados con una gran diversidad lingüística como la India, para la que se calculan unas quinientas lenguas, y otros con sólo una, como Portugal. Entre uno y otro extremo, el número de lenguas es muy variable.

No podemos ahora obviar unas preguntas inquietantes. ¿No será que hay demasiadas lenguas en nuestro mundo? ¿No

resultaría más práctica una fuerte reducción lingüística? A lo que habría que responder de una forma muy sencilla: existen las lenguas que existen, ni más, ni menos. Esta es la pura realidad que debemos reconocer gozosamente, porque es exactamente nuestra realidad como humanos. Por otra parte, los amigos de las reducciones y del uniformismo aspirarían a una lengua para cada estado. Pues bien: esto les obligaría a eliminar 3.816 lenguas... y aun así, las 184 restantes continuarían siendo realmente demasiadas, cosa que les situaría en la tentación de promover una sola lengua para todo el mundo. Y no cuesta imaginar que los amigos del uniformismo, poco amantes también de los ejercicios propios de la comprensión y del respeto ajenos, seleccionarían la propia lengua como idioma único de la humanidad (qué otros estilos únicos impondrían es cosa que no cuesta tampoco de imaginar).

Una educación integral de la persona debe implicar, necesariamente, una educación lingüística. Esta tarea pasa por el amor no chovinista a la propia lengua, por su cultivo y por el conocimiento de sus recursos expresivos, y también por el interés y el aprecio de las diversas lenguas como vehículo de comunicación de otros pueblos y otras culturas, tanto si son avaladas por fronteras estatales como si no lo son. En buena medida, la educación para la convivencia se tendría que fundamentar en un ejercicio que nos resultará difícil y que es poco común: el ejercicio de la desfamiliarización, que nos llevará a vernos a nosotros mismos también como extraños, como si fuéramos los "otros", y a nuestras costumbres y lenguas como "diferentes" desde los ojos ajenos.

Un ejercicio —éste de la "desfamiliarización"— que debería ser complementado con el de la indentificación de todo aquello que es común a las diversas lenguas del mundo: los llamados, generalmente, "universales" del lenguaje. En el siglo XIII, el gran filósofo inglés Roger Bacon, uno de los iniciadores de la gramática especulativa medieval, escribió unas palabras que todavía hoy son citadas con veneración: "La gramática de todas las lenguas es única, y la misma en lo esencial, aunque de lengua a lengua puedan darse diferencias accidentales". Ciento es que las lenguas se nos presentan muy diferentes y mutuamente ininteligibles; pero, en aspectos fundamenta-



les, todas son la realización de la facultad lingüística. Unas tendrán artículos y otras no; unas, preposiciones y otras, casos; ésta "sonará" de una forma y aquella de otra. Pero toda lengua hace posible, para sus usuarios, la manifestación del pensamiento, la ordenación del mundo y la cohesión entre los hablantes. Y en toda lengua es posible el lujo extraordinario —y gratuito— de la expresión literaria. Y, por encima de todo ello, la posesión de una lengua nos singulariza como seres especiales en el ámbito de la naturaleza y pone de relieve la unidad incomparable de la especie humana.

(*) Jesús Tusón es profesor de Lingüística General en la Facultad de Filología de la Universidad de Barcelona. Teléfono de contacto: (93) 318.42.66, extensión 2788.

Algunas lecturas

- AITCHISON, Jean (1991). *Language Change: Progress or Decay?* Oxford, Oxford University Press (trad. castellana: *El cambio en las lenguas: ¿progreso o decadencia?* Barcelona, Ariel).
- CALVET, Louis-Jean (1987). *La guerre des langues et les politiques linguistiques*. París, Payot.
- HAUGEN, Einar (1987). *Blessings of Babel*. Berlín, Mouton de Gruyter.
- JUNYENT, Carme (1992). *Vida i mort de les llengües*. Barcelona, Empúries.
- JUNYENT, Carme (1993). *Las lenguas del mundo*. Barcelona, Octaedro.
- MORENO, Juan Carlos (1990). *Lenguas del mundo*. Madrid, Visor.
- URIBE, Óscar (1972). *Situaciones de multilingüismo en el mundo*. México, Universidad Nacional Autónoma.
- TUSÓN, Jesús (1988). *Mal de llengües. A l'entorn dels prejudicis lingüístics*. Barcelona, Empúries (trad. gallega: *Mal de lenguas*. Santiago de Compostela, Positivas, 1990).

"Una lengua (toda lengua) se alza sobre la base de un sistema fonológico, un aparato morfológico, unas estructuras sintácticas y un acervo léxico, y este conjunto de planos o niveles de toda construcción lingüística hace posible la expresión y la comunicación humanas. Esto quiere decir que cualquier lengua es apta como instrumento capaz de convertirse en interlengua, si las condiciones externas la ponen en esta testitura"

3

Editorial.

Mº MAR RGUEZ. ROMERO

Las unidades didácticas y el aprendizaje del profesor.

AMPARO TUSÓN VALLS

Las marcas de la oralidad en la escritura.

HELENA USANDIZAGA

La formación semiótica del lector escolar.

CARLOS LOMAS

Estética, retórica e ideología de la persuasión.

Mº TERESA RODRÍGUEZ

Valores didácticos de la literatura popular.

LIBROS

4

Editorial

JOSÉ MARÍA LASO PRIETO

Las ideas pedagógicas de Antonio Gramsci.

ROSARIO ORTEGA RUIZ

Jugando a comprenderse. El papel del juego sociodramático en el desarrollo de la comunicación infantil.

CARLOS LOMAS-ANDRÉS OSORO

Modelos teóricos y enfoques didácticos en la enseñanza de la lengua.

FRANCISCO MEIX

*Memoria y planificación textual:
el carácter dialéctico de la sintaxis.*

LUCI NUSSBAUM

La lengua materna en clase de lengua extranjera: entre la ayuda y el obstáculo.

ALBERTO MUÑOZ

Los procedimientos en la educación plástica.

GLORIA MARÍA BRAGA

Apuntes para la enseñanza de la geometría.

BENJAMÍN ARGÜELLES

El ordenador en el laboratorio de Física y Química.

5-6

Editorial.

F. F. ROJERO – ANTONIO MARTÍN

El conocimiento deseable.

JORGE ANTUÑA

Pasado y presente de la educación infantil.

PURA-GIL – NATALIA SÁNCHEZ

Concepciones sobre el desarrollo y el aprendizaje.

IGNASI VILA

El desarrollo del lenguaje.

VICENS ARNAIZ

La seguridad afectiva y el interés por el aprendizaje: el papel del profesor.

CARMEN AMORÓS – Mº ROSA MIRA

*Comunicación y representación en la educación infantil:
el lenguaje oral y matemático.*

CARLOS RODRÍGUEZ

*Comunicación y representación en la educación infantil:
el lenguaje visual y plástico.*

JORGE ANTUÑA – CARLOS RODRÍGUEZ

Aspectos evolutivos del dibujo infantil.

BEATRIZ TRUEBA

Proyectar el ambiente en la escuela infantil. Los talleres integrales como propuesta de organización.

LOURDES MOLINA I SIMÓ

La observación, un estrecho en la acción educativa.

C. ANGEL – M. BIGAS – R. CARRIÓN – B. MOLL

La interacción adulto-niño en la escuela infantil.

MARTA ALVAREZ – JORGE ANTUÑA – JOSEFINA

CASCUDO – JAIME GARCÍA – MARÍA MATEO

Bibliografía.

FELIPE ZAYAS

Personajes del cuento, intrusos y escenarios vacíos.

ANA RAMSPOTT

Comprensión y producción de textos narrativos.

ANEXOS

LIBROS

SUMMA

7

Editorial.

M. MAR RODRÍGUEZ ROMERO

La labor de asesoramiento en la enseñanza.

CARLOS LOMAS, ANDRÉS OSORO

Y AMPARO TUSÓN

Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua.

LUIS GONZÁLEZ NIETO

La literatura en la Educación Secundaria.

GUILLERMO CASTÁN, RAIMUNDO CUESTA

Y MANUEL F. CUADRADO

Un proyecto para la enseñanza de las Ciencias Sociales.

LIBROS

8-9

CARLOS LOMAS

Cambiar la escuela.

ISABEL GÓMEZ

Bases psicopedagógicas de la Educación Primaria.

ÁNGEL I. PÉREZ GÓMEZ

La función social y educativa de la escuela obligatoria.

JURJO TORRES

El poder y los valores en las aulas.

ÁNGEL I. PÉREZ GÓMEZ

La formación del docente como intelectual comprometido.

INÉS MIRET

La enseñanza de la lengua en la Educación Primaria.

LUCI NUSSBAUM

Aprender a aprender lenguas en la Educación Primaria.

LUIS DEL CARMEN

Conocimiento del medio.

JOSETXU ARRIETA

¿Qué fue de la matemática moderna?

MARCELINO VACA

La educación física en la escuela primaria.

ANTONI ZABALA

La globalización, una fórmula de aproximarse a la realidad.

JOSÉ A. CIENFUEGOS, JOSÉ M. CASTIELLO

Acción tutorial y socialización escolar.

SAMUEL FERNÁNDEZ

La educación adaptativa como respuesta a la diversidad.

XAVIER BONAL

La discriminación sexista en la escuela primaria.

JESÚS BARRIUSO

La escuela rural.

JOSÉ ANTONIO RODRÍGUEZ

La evaluación en la Educación Primaria.

LL. MARUNY, M. MISTRAL, M. MIRALLES

Por una enseñanza significativa del lenguaje escrito.

MONTSERRAT TORRA

Una propuesta didáctica para enseñar la decena.

DORA MUÑOZ, MAITE SBERT

Proyectos de trabajo: organización y aventura.

M. R. MARTÍNEZ, M. E. YÁÑEZ, J. C. IGLESIAS

El tratamiento de la diversidad en la Educación Primaria: la estructura multinivel.

BIBLIOGRAFÍA

LIBROS

10

Editorial.

DINO SALINAS

El oficio de maestro: de la vocación a la reflexión.

EMILIO SÁNCHEZ MIGUEL

Comprensión de textos y aprendizaje escolar. Adquisición de estrategias y desarrollo curricular.

ELÍAS GARCÍA DOMÍNGUEZ

Los "procedimientos" en la enseñanza de idiomas.

ALEJANDRA NAVARRO, ILEANA ENESCO

¿Por qué hay guerras? La representación de los conflictos sociales en los niños.

FERNANDO GONZÁLEZ LUCINI

Educación en valores, transversalidad y reforma educativa.

LIBROS

RIOS

LENGUA

Pocos asentimientos hay tan unánimes entre los docentes de todas las disciplinas como cuando se plantea la necesidad de que nuestros alumnos y alumnas dominen los recursos de la expresión escrita en grado

suficiente para que, al menos, podamos leer con claridad sus ejercicios. En ocasiones tales, nunca falta la mirada intencionada hacia los profesores de Lengua y Literatura en busca de explicaciones sobre lo que está ocurriendo. Y el caso es que, desde una aparente posición de partida común —compartimos finalidades y contenidos generales—, sólo podemos ofrecer una disparidad de criterios notable en la selección de lo que enseñamos, en el énfasis sobre esto o aquello, en el enfoque, en el método, en las actividades, en la interacción con los alumnos y hasta en la manera de evaluar.

LOS TALLERES LITERARIOS COMO ALTERNATIVA DIDÁCTICA

BENIGNO DELMIRO COTO*

Y lo que es más relevante: pocos llevan a cabo su actividad docente convencidos de la validez —aunque siempre sea revisable— de su “modelo” de actuación. Los modos de enseñar recibidos en herencia, pensados para un bachillerato propedéutico, ya no satisfacen —por inútiles— a casi nadie, cuando ha cambiado tan radicalmente la composición del alumnado, sus motivaciones y hasta su vida cotidiana.

Bajo el signo de la perplejidad

De otra parte, las alternativas todavía se perciben demasiado *ligeiras de equipaje pedagógico* o faltas de justificación teórica; en los casos mejores, están marcadas por la profusión de documentos bañados en el eclecticismo. Si buscamos en los decretos que desarrollan la LOGSE (MEC, 1991) alguna luz que aclare tanta perplejidad, nos toparemos con un grado de coherencia aceptable, únicamente en lo referido al enfoque del área y a los objetivos de la misma, pronto contradicha en la redacción de los bloques de contenido y en los criterios de evaluación de todo lo que afecta a la Literatura:

“Lo literario se aborda básicamente bajo un prisma historicista (como historia de los períodos y de los géneros literarios) que se da la mano con un análisis puramente formal de los textos y evita, por el contrario, un tratamiento educativo de los valores pragmáticos de las obras literarias, de la plurifuncionalidad del discurso literario, de aspectos como los referidos a la recepción estética, a la producción de sentido o a los factores socioculturales que condicionan la producción y recepción literarias.” (Lomas y Osoro, 1991).

A vueltas con la escritura

Esta situación de disparidad de presupuestos, presente entre nosotros, contrasta vivamente con lo que ocurre en otros países, fundamentalmente los de lengua anglosajona, donde existe una tradición consolidada de estudios y práctica de la escritura en las escuelas, desde los niveles elementales, que distingue entre una forma de escribir en relación con “lo literario” —*creative writing*— y otra, más general, preocupada de la exposición de opiniones y argumentos —*expository writing*—. En nuestro país la ejercitación de manera intensiva en la escritura ha caminado —con frecuencia— en paralelo a la enseñanza oficial (universidades populares, talleres literarios, más recientes en el tiempo, dirigidos por escritores afamados siguiendo modelos estadounidenses...); salvedad hecha de los maestros renovadores, desperdigados aquí o allá, atentos a las propuestas, mayormente, procedentes del ingenio de Freinet, Roldari o de sus seguidores y de actividades integradoras

ras como las de Rincón y Sánchez Enciso, las cuales supusieron, desde los años ochenta, un revulsivo para la enseñanza de la Literatura en el Bachillerato.

El quehacer diario

Entre nuestras exigencias diarias lo habitual sigue siendo la preponderancia de las cuestiones gramaticales, la información sobre la estructura de los libros espigados por la tradición o el comentario de fragmentos, pasados por el tamiz de las épocas histórico-literarias a quienes aquéllos sirven. Todo ello se adoba con la lectura —más o menos obligatoria— de alguna obra acorde con el período que tratamos y con encargos de escritos (casi siempre hechos o completados fuera del aula) con el ánimo de influir en la corrección del nivel ortográfico o con pretensiones indeterminadas. El resultado, que todos constatamos una y otra vez, es esa dificultad —¿creciente?— que nuestros alumnos tienen para dominar mínimamente los rudimentos de la expresión escrita. Para colmo, la institución escolar, a medida que se asciende en las etapas educativas, define al alumno con notas obtenidas a partir de un género de texto escrito específico —el examen, para entendernos— y la falta o deficiencia en el manejo de la redacción conlleva más tarde altas cotas de marginación social.

Escritura y formación del profesorado

Y es que el aprendizaje específico de la escritura, entendida como una destreza mejorable por parte de todos los alumnos, nunca se ha programado e integrado rigurosamente en el currículo. Nadie se ha preocupado de preparar a los futuros profesores de enseñanzas medias —ya secundaria— para eso. Nuestra formación teórica (marcada por la gramática, el formalismo y el historicismo) entorpece una práctica didáctica que supere el nivel morfosintáctico, anclado en la frase como referencia unitaria (Antón Kaifer, 1992). Por lo demás, la concepción —demasiado rígida— de la literatura como un conjunto sucesivo de textos, acriscolados por la tradición, con marcas formales bien definidas, impide su contemplación —más allá del formalismo— como un uso determinado de cualquier tipo de discurso en circunstancias de comunicación específicas (Eagleton, 1988. T. Van Dijk, 1980). Entendida la literatura también de este modo —semiológico—, podríamos enseñar a nuestros alumnos a ser capaces de interactuar con los textos —más o menos “canónicos”— que tengan delante, a valorar la trascendencia cultural de sus significados en el momento histórico de su aparición, y el sentido —y manejo ideológico— que siguen teniendo en nuestra vida cotidiana. Estaríamos en buenas condiciones para hacer entender que los autores mejor considerados en la historia literaria configuraban sus textos a partir de otros ya establecidos, replicaban a modelos existentes, recreaban lo ya fijado por otros, in-

ventaban géneros híbridos... En suma, los acercaríamos a la literatura desde el lado de quienes la producían como un texto mucho más despreocupado de su pervivencia histórica que dotado de intención expresiva y de guiños dirigidos a despertar en la conciencia del receptor nuevos sentidos.

¿Qué hacemos en los departamentos didácticos?

Colocados ante la evidente necesidad de un replanteamiento profundo de la enseñanza de la composición escrita, surge de inmediato, en los departamentos didácticos, lo que parece una sorda polémica que puede resumirse, a grandes trazos, de la manera siguiente:

a) Los que siguen una orientación más tradicional, fundamentada en la imitación de los autores consagrados por la tradición literaria y en baterías de ejercicios que pretenden el aprendizaje sistemático de la gramática y del léxico, atravesado todo ello por cierta obsesión ortográfica.

b) Casi como reacción (desencadenada desde los "textos libres" de Freinet y, más tarde y masivamente en la enseñanza primaria, Gianni Rodari con su "Gramática de la fantasía"), si bien la fundamentación de estas prácticas hay que ir a buscarla a los movimientos vanguardistas de principios de siglo), surgieron quienes confían en la imaginación y creatividad innatas de los alumnos y alumnas que los capacita, sin más, para expresar sus sentimientos, sus razonamientos e ideas a poco que el profesor les facilite la comunicación, desvinculándose, entre otras cosas, las tareas de escritura de las de examen, notas, castigos y otras imposiciones propias de la institución educativa.

c) Más recientemente —a instancias de teóricos anglosajones—, han ganado protagonismo los que conciben el texto como resultado de un largo proceso de planificación, ordenación de las ideas, producción y revisión del mismo a pasos contados y rigurosos. Abogan por un profesor preocupado por cómo se encarga, se corrige y evalúa, puntualmente, toda la producción textual de sus alumnos.

Falsas polémicas y primeros pasos de los escritos

Se trata, en realidad, de una falsa polémica que, en el primer caso, olvida que

"Entre nuestras exigencias diarias lo habitual sigue siendo la preponderancia de las cuestiones gramaticales, la información sobre la estructura de los libros espiados por la tradición o el comentario de fragmentos. Todo ello se adoba con la lectura -más o menos obligatoria- de alguna obra y con encargos de escritos con el ánimo de influir en la corrección del nivel ortográfico o con pretensiones indeterminadas"



PÉREZ DE AYALA

los aspectos relacionados con la ortografía, la morfología y la sintaxis no son más importantes que la contextualización o punto de partida del texto, la coherencia, la adecuación o el desarrollo de las ideas, y que la gramática es utilísima, más tarde, en la corrección de los escritos ya conseguidos, pero poco o nada ayuda en su concepción y composición gradual. En los dos casos restantes, no se barajan, al menos, dos clases de criterios. Por un lado, debemos distinguir entre los distintos tipos de escrito (María Teresa Serafini, 1985) según:

- Género: monólogo, diálogo, diario, carta, informe, esbozo, crónica, resumen, reglamento, ley, definición, poesía, cuento, ensayo, comentario, proverbio, chiste, guión, etc.
 - Tipo: descripción, narración, exposición y argumentación.
 - Función: expresiva, informativa, poética y de opinión.
- Por otro, hay que atender a las diferentes fases del proceso de composición:
- Contextualización (quién produce el texto y en qué clase de enunciador se constituye, espacio y tiempo en los que se genera, elección del tema, destinatario, género, tipo de texto, situación de comunicación, finalidad o efectos que pretende conseguir, etc.).
 - *Inventio* (planificación, creación de ideas, coherencia...).
 - *Dispositio* (estructuración...).
 - *Elocutio* (producción, redacción, cohesión...).
 - Revisión completa.

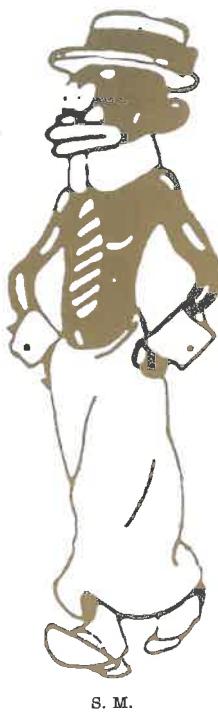
Pues bien, en la fase inicial de la composición de cualquier género o tipo de escrito, justo cuando es esencial lograr un ambiente emotivo adecuado que embarque a todos los alumnos en el proceso de escritura (momento que, mal enfocado o poco motivado, es la causa de numerosos ejercicios naufragados y de clases hundidas), pluiremos las propuestas de la "serie Freinet-Rodari", las "sugerencias fantásticas" al modo de Gianni Rodari (1973), los "juegos creativos" al estilo de D. Samoilovich (1979) o los talleres de escritura que utilizan el método basado en la "consigna" [Grafein (1981), Silvia Adela Cohan (1991 y 1992), etc.], con el objetivo de conseguir textos donde predomine la función expresiva: saber dar nombre a las cosas, construir frases simples, describir, saber transcribir o adaptar al papel trozos de lenguaje oral, etc.. Con-

viene insistir, antes de seguir adelante, en la importancia de estos primeros pasos en la composición de un escrito: ese momento crucial en el que los alumnos y alumnas tienen que superar el encuentro con la hoja en blanco, cuando de nada vale la invitación a la coherencia o a la corrección. Por lo demás, se aconseja dedicar bastante tiempo a este tipo de actividades que utilizan lo que podemos llamar “vía baja de producción” (que es aquella caracterizada por utilizar estrategias próximas a las del lenguaje oral). Aquí será, como decimos, especialmente útil esta “serie Freinet-Rodari”; y, mucho más, cuando hagamos que compongan textos en los que predomine la función estética o poética, muy recomendable para aproximarse a lo literario: saber jugar con las palabras saliendo de esquemas preestablecidos, caracterizar personajes, inventar o recrear historias, saber expresarse con un lenguaje desacostumbrado, etc. Teniendo en consideración especial que todo lo que atañe al “arte de contar historias (‘contar’ en el sentido de ‘dar cuenta de’, más bien que en el estricto sentido de ‘narrar’) es un constructo cultural de gran rendimiento didáctico, en especial en los años de iniciación al mundo de los adultos. Una historia bien contada es un potente instrumento de comprensión y de interpretación del mundo (...). Cuando reflexionamos —y hacemos reflexionar a nuestros alumnos y nuestras alumnas— sobre los modos de contar historias, estamos reflexionando sobre nuestro modo de entender el mundo, y estamos también aprendiendo algo sobre nosotros mismos y sobre nuestra relación con la realidad” (E. García Domínguez, 1993).

La narración es, sin duda, el tipo textual tratado con más mimo e imaginación en todas las actividades de los talleres literarios. Existen propuestas muy diversas, desde las talleristas (Rincón-S. Enciso, 1982; Kohan-Rivadeneira, 1991), o bien, desde otras perspectivas que contemplan la composición escrita (E. García Domínguez, 1987).

Establecida la confianza, podremos continuar

Una vez conseguida la confianza en sus propias fuerzas y en posesión de un “filtro afectivo” adecuado [“El filtro afectivo es como una pantalla o tamiz que, en determinadas condiciones, impide que el *in-*



S. M.

“La institución escolar, a medida que se asciende en las etapas educativas, define al alumno con notas obtenidas a partir de un género de texto escrito específico –el examen–, y la falta o deficiencia en el manejo de la redacción conlleva más tarde altas cotas de marginación social”

put llegue *en estado puro* al organizador (...). Cuando el aprendiz no está motivado, cuando no le interesa el código escrito ni se identifica con sus usuarios, el filtro afectivo selecciona la entrada de *input*, de forma que el organizador no dispone de todos los datos para inducir el sistema del código.” (Cassany, 1989)], aparecerá el momento de aventurarse por otras clases de escritos donde predominen diferentes funciones, a saber: las funciones informativa (saber secuenciar, sintetizar, definir, explicar, documentarse) y de opinión (saber defender una tesis u opinión, determinar las relaciones causa-efecto, saber confrontar y clasificar). Y parece evidente que, cuando se trate de la redacción de textos en los que destaque la exposición y la opinión, el proceso de escritura ha de medirse paso a paso, adoptando estrategias que tengan en cuenta cada una de las fases de la composición. Digamos, de pasada, que para conseguir textos argumentativos (y de otros tipos, particularmente la crónica viajera), el método de “escritura colectiva”, diseñado con fórmula de taller literario en la Escuela de Barbiana por Lorenzo Milani, resulta francamente recomendable, por demostrar —entre otras cosas— que hasta los textos argumentativos pueden concebirse en sus primeros estadios a partir actividades que se apoyan en una dinámica de grupo muy participativa (Corzo, 1983).

La integración de contenidos, lectura y escritura

La composición escrita, donde resalten las funciones expresiva y estética, no sólo es el paso primero y obligado para iniciar y consolidar actitudes positivas de nuestros alumnos como escritores —cada uno a su ritmo—, sino que deviene fundamental, también, para potenciar la motivación y afecto por la lectura. He aquí otra de las cuestiones cruciales para la enseñanza de nuestra disciplina y de percepción enmarcada y desigual por parte de los docentes. No habrá mejora sustancial en la forma de escribir de los alumnos, si éstos no leen; y no hay lectura eficaz para conseguir este fin si no leen plácidamente (al respecto parece obligado remitir en la actualidad al libro de Daniel Pennac —1992—, *Como una novela*). De aceptar el anterior aserto, la controversia sobre si, en los objetivos de

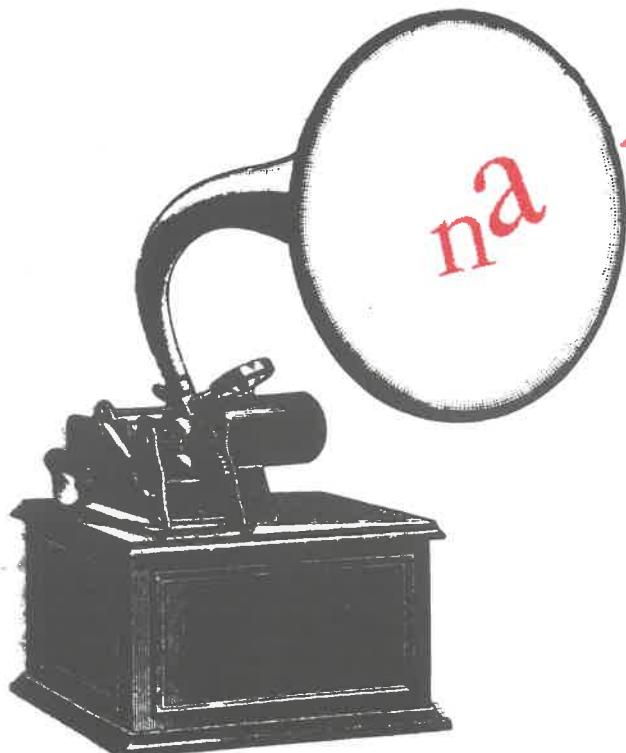
"La concepción –demasiado rígida– de la literatura como un conjunto sucesivo de textos, acrisolados por la tradición, con marcas formales bien definidas, impide su contemplación –más allá del formalismo– como un uso determinado de cualquier tipo de discurso en circunstancias de comunicación específicas"

la educación literaria —en la Educación Secundaria Obligatoria—, debemos formar lectores antes que escritores, estaría, francamente, de más. Y no está solo Pennac. Desde otros ángulos se insiste en lo mismo: la lectura es clave para cimentar el nivel profundo de la lengua que nos permite automatizar las reglas básicas de la ortografía, morfología, sintaxis y léxico y nos da alas como lectores y escritores para fijarnos en el contenido y la comprensión de los textos, evitando perder demasiado tiempo en los aspectos formales. Se deduce, fácilmente, que estamos faltos de una metodología que programe contenidos (desde la perspectiva histórica, temática o por géneros), lectura y escritura de manera integradora. Al respecto, el modelo de taller de literatura de Esperanza Ortega (1986) —sobremanera su concepción y justificación de lo literario— resulta paradigmático y merece mayor difusión y conocimiento por parte de los departamentos didácticos.

El lugar del profesor

La tareas y posición del profesor y sus alumnos en el aula deben variar —en algunos casos radicalmente—. Con una dinámica de la clase basada en la transmisión de contenidos (organizados de manera acumulativa, sin apenas posibilidad por parte del alumnado de interpretación o cuestionamiento personal) y un profesor convertido en protagonista único y obligado —que propone, dispone, corrige, evalúa y sanciona—, hay pocas posibilidades de afrontar seriamente la mejora del trabajo escrito de los alumnos. Por lo demás, ni siquiera resulta factible, pues pocas veces en el mes podremos llevarnos para casa un promedio de ciento cuarenta redacciones. Si, además, resulta que la corrección, separada en el tiempo del momento de la confección del texto, sirve de muy poco para que los errores anotados se asuman y modifiquen por parte de los alumnos y de las alumnas, el panorama que se perfila no puede ser más desalentador.

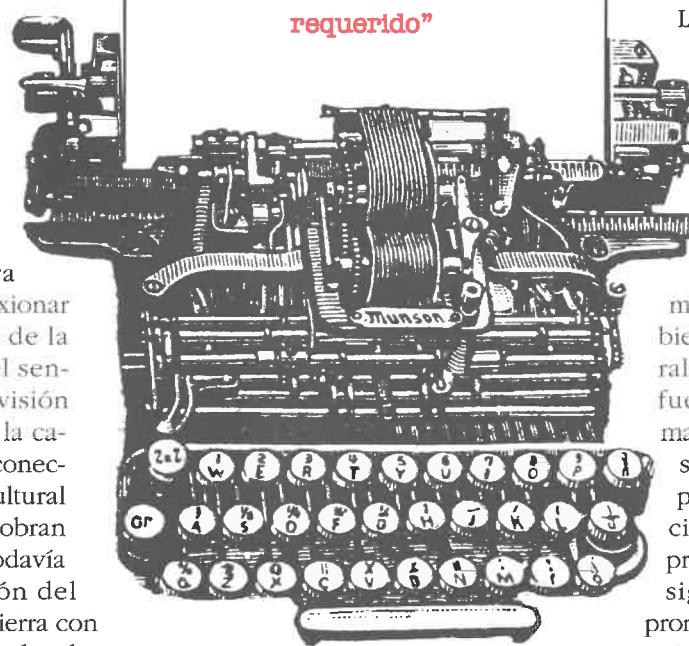
Esto puede empezar a removerse si caminamos hacia una interacción maestro-alumno basada en la colaboración mutua. Maestro que se convierte en pieza esencial para conseguir ese ambiente afectivo que empuje —en la fase previa o de contextualización— de modo natural a la consecución de los primeros escritos. Y sólo podrá lograrlo si consideramos el aula como un escenario en el que un grupo de aprendizaje toma conciencia de sí mismo como *enunciador*, perfila un destinatario (que ni siquiera tiene que ser real), se fija en la intención que persigue, reflexiona sobre el marco escolar —aún mínimamente— para distinguir el escrito en soledad del escrito entre las paredes de un aula, selecciona ideas, planifica, estructura, redacta su-



K g R U h d e a
R S q s Q f P Y Q
o U p a a i u T

cesivos borradores y corrige. Un maestro que motive el aprendizaje, enfatizando sobre la importancia social y cultural de una destreza —como es la escritura— arrinconada, necesariamente, por los medios de comunicación audiovisual y utilizada en el marco escolar —y más a medida que van ganando etapas— como elemento sancionador y clasificador social. Esos primeros textos de los alumnos y alumnas han de considerarse como pruebas susceptibles de ser corregidas tantas cuantas veces sea necesario, escritos variados que respondan a multitud de planteamientos y ejerciten géneros, tipos y funciones diversas: única manera de mejorar la competencia comunicativa, si entendemos ésta como el conjunto de procesos y conocimientos de diverso tipo que el escritor-lector pone en marcha para producir escritos adecuados a la situación, al contexto de comunicación y al grado de formalización requerido (Lomas, Osoro y Tusón, 1993). Escritura de toda la clase que se lee en común y se corrige en su mayoría en el aula. La corrección, por tanto, ha de acoplarse a la composición. El juego de borradores y la confeción de cada párrafo devienen así asuntos fundamentales. Aún más, una vez conseguidos los textos, llega el momento de contemplarlos, de una parte, a la luz de la programación de los contenidos; y, de otra —algo decisivo—, reflexionar sobre los mecanismos de la construcción social del sentido: cómo amplían la visión del mundo, desarrollan la capacidad de análisis y se conectan con una tradición cultural determinada en la que cobran valor o desmerecen. Y todavía no acaba ahí la función del profesor: el proceso se cierra con una evaluación que atienda a las

“Hay que considerar el aula como un escenario en el que un grupo de aprendizaje toma conciencia de sí mismo como enunciador, perfila un destinatario, se fija en la intención que persigue, reflexiona sobre el marco escolar para distinguir el escrito en soledad del escrito entre las paredes de un aula, selecciona ideas, planifica, estructura, redacta sucesivos borradores y corrige. Esos primeros textos de los alumnos y alumnas han de considerarse como escritos variados que responden a multitud de planteamientos y ejercitan géneros, tipos y funciones diversas: única manera de mejorar la competencia comunicativa, si entendemos ésta como el conjunto de procesos y conocimientos de diverso tipo que el escritor-lector pone en marcha para producir escritos adecuados a la situación, al contexto de comunicación y al grado de formalización requerido”



S. M.

diferentes capacidades de los aprendices, y se ponga en relación con la finalidad asignada al texto, con su género y con el tipo de estímulo o situación de partida que lo originó.

Cuatro propuestas de Taller Literario

A continuación hemos ordenado la información sobre cuatro modelos de “Taller Literario”: las propuestas de Gianni Rodari, la Escuela-taller de escritura colectiva de Barbiana, las propuestas por géneros literarios de Francisco Rincón y Juan Sánchez Enciso y los talleres de escritura que toman como punto de partida la “consigna” —en España empezaron a ser conocidos a partir de la publicación del colectivo GRAFEIN (1981)—. Resumen más de veinte años de propuestas de escritura y conforman, ya, una tradición —llamémosla europea— que conjuga la influencia americana de los *creative writing* con las aportaciones de los Freinet, Rodari, la Escuela de Barbiana, Forgione, Samoilovich y otros. Los talleres de Rincón y Sánchez Enciso fueron concebidos desde y para el marco escolar, orientados a la remoción de las clases de

Literatura en el Bachillerato.

La escuela de Barbiana es una experiencia particular, originalísima y fácilmente adaptable a otros entornos, también surgida desde la organización escolar. La “gramática” de Gianni Rodari, si bien se ha desenvuelto en paralelo a la institución escolar, fue pronto adaptada por los maestros más activos en la enseñanza de la lengua y no ha parado de rendir frutos, especialmente en los niveles de primaria. Los talleres por “consignas”, en cambio, fueron promovidos por escritores sudamericanos afincados en España,

influenciados por lo que ocurría en Estados Unidos. Se especializaron en la enseñanza de la escritura dirigida a un público adulto y encontraron en los cursos y talleres de Literatura de las universidades populares un alumnado entusiasta. De fecha más reciente, son muy recomendables, especialmente, los "ejercicios de estilo" de Raymond Quenau (1947), el Taller de Literatura de la ya citada Esperanza Ortega (1986) y el Taller de Escritura de Montserrat Tarrés (1988).

Gianni Rodari (1920-1980): Ejercicios de "Fantástica"

Es el autor más citado, y reconocido como maestro ejemplar, por todos los que han querido innovar los modos tradicionales de componer textos en el aula. Desde la publicación de su *Gramática de la fantasía*, en 1973, entendida como "arte de inventar historias", se convierte en referente inexcusable de los profesores de Lengua y Literatura. Su intención es clara: "Yo espero que estas páginas puedan ser útiles a quien cree en la necesidad de que la imaginación ocupe un lugar en la educación; a quien tiene confianza en la creatividad infantil; a quien conoce el valor liberador que puede tener la palabra. El uso total de la palabra para todos" me parece un buen lema, de bello sonido democrático. No para que todos sean artistas, sino para que nadie sea esclavo" (Rodari, 1973).

Rodari entiende la "creatividad" como "sinónimo de pensamiento divergente", o sea, capaz de romper continuamente los esquemas de la experiencia. Es "creativa" una mente que trabaja siempre, siempre dispuesta a hacer preguntas, a descubrir problemas donde los demás encuentran respuestas satisfactorias, que se encuentra a sus anchas en las situaciones fluidas donde otros sólo husmean peligro; capaz de juicios autónomos e independientes (incluso del padre, del profesor y de la sociedad), que rechaza lo codificado, que maneja objetos y conceptos sin dejarse inhibir por los conformistas. Todas estas cualidades se manifiestan en el proceso creativo. Y este proceso tiene un carácter festivo: siempre,..." (Rodari, 1973).

Pasado el tiempo, se ha utilizado su metodología para conseguir finalidades muy variadas: inventar historias, desarrollar capacidades lógicas, crear seguridad en el grupo, iniciar dinámicas de comuni-

"Parece evidente que cuando se trate de la redacción de textos en los que destaque la exposición y la opinión, el proceso de escritura ha de medirse paso a paso, adoptando estrategias que tengan en cuenta cada una de las fases de la composición"



S. M.

cación entre desconocidos, potenciar la socialización entre los alumnos, etc.

De entre las "sugerencias creativas" más utilizadas destacan:

El binomio fantástico. La historia surge con toda fluidez partiendo de dos palabras extrañas ("luz-zapatos"), lo suficientemente distantes la una de la otra para que lo insólito las una, liberándolas de sus referentes cotidianos.

Las hipótesis fantásticas. Del tipo de "¿Qué pasaría si?" (qué pasaría si recibieseis por correo un niño enlatado de siete años —*Konrad*, de Christine Nöstlinger— o si Gregorio, mendigo de la esquina, se pusiese a levitar sin haberlo deseado previamente —*Incidente en Atocha*, Ferrer Bermejo—, etc.).

Los efectos de "extrañamiento". Se describe un objeto cotidiano (un sofá, por ejemplo) en los mismos términos en que lo haría alguien que nunca lo hubiese visto antes y no sospechase nada de sus posibles usos. Este ejercicio tiene relación con la construcción de adivinanzas (sobre un campo blanco, blanco, / senda negra va dejando).

Confusión de cuentos. Utilizada por Rodari después en sus *Cuentos por teléfono*, trata de representar los cuentos bajo un punto de vista nuevo buscando efectos paródicos. Así pueden equivocarse las historias (*Caperucita* es mala y el lobo, bueno —*Caperucita azul*, de Ignacio Viar—), continuar la historia después del final conocido del cuento (¿qué sucede después?), mezclar las fábulas conocidas (*Caperucita* encuentra en el bosque a *Pulgarcito* y juntos descubren a *La Bella Durmiente*).

Fábulas en clave obligada. Reinventar la historia de *La Bella Durmiente* ambientada en nuestra ciudad y en la actualidad.

Construcción de un "limerick" (disparate organizado y codificado). Su estructura es la siguiente: un primer verso indica el protagonista (un niño de nombre Perico); el segundo verso contiene alguna característica (de ojos azules y cara de mono); el tercero y cuarto expresan el predicado (tenía en las manos un gran abanico/con el que hacía aire a su muñeco chico); en el quinto verso se inserta el extravagante epíteto final (el ventolero Perico de cara de mono).

El prefijo arbitrario. Una manera de hacer productivas las palabras —en sentido fantástico—, deformándolas. Se hace habi-

tualmente para divertirse en muchos chistes (los "aminoguanas"), pero tiene un sentido más serio cuando ponemos el ejercicio en relación con la composición de los diccionarios. ("trigato", "bicicuta", "bistierra", "vicegato", "archihuesos", etc.).

La mezcla de titulares de periódicos. Se obtienen así noticias de acontecimientos absurdos (La cúpula de San Pedro/ Herida por arma blanca/ Huye a Suiza con todo el dinero).

El juego de papeletas con preguntas y respuestas para componer argumentos de estructura elemental (quién era, dónde estaba, qué hacía, qué dijo, qué contestó la gente, cómo acabó todo), que luego pueden dar lugar a narraciones breves del conjunto de la clase.

Cuestionario para un personaje disparatado. Se encarga una entrevista destinada a alguien muy famoso que llega en el tren de la noche, sin saberse muy bien quién es. Aparece una mujer de cristal, por ejemplo, que debe responder una por una a las preguntas previstas.

Cuentos para jugar. Muestrario de historias cortas con tres finales distintos razonando el porqué uno u otro.

Método de escritura colectiva: Escuela de Barbiana (Lorenzo Milani 1923-1967)

Barbiana es un lugar de montaña en donde recala a fines de 1954 un joven párroco —Lorenzo Milani—, recién nombrado, que venía expulsado de su anterior destino. A la sazón, ya había publicado un grueso volumen en el que se recogían infinidad de datos sobre la precarias condiciones de vida de una buena parte de la población italiana. Denunciaba con vigor cómo se manipula a los pobres y se les priva de la palabra, en paralelo a otras privaciones todavía más inaguantables. Funda una escuela para alumnos con escasos medios económicos, homogéneos socialmente. Escuela consciente de ser una institución, entre otras, que maneja valores sociales y que sabe que el mundo no se cambia sustancialmente desde las aulas; mas nadie puede mantenerse en ellas mucho tiempo neutral o desinteresado de la organización de la sociedad. El gozne sobre el que giran sus enseñanzas será la lengua escrita y para conseguirla practica un método a pasos contados. Posteriormente, hubo



S. M.

"No habrá mejora sustancial en la forma de escribir de los alumnos si éstos no leen; y no hay lectura eficaz para conseguir este fin si no leen placentemente. La lectura es la clave para cimentar el nivel profundo de la lengua que nos permite automatizar las reglas básicas de la ortografía, morfología, sintaxis y léxico y nos da alas como lectores y escritores"

una experiencia similar en Salamanca, aprovechando la presencia de Adele Corradi (colaboradora de Milani en Barbiana desde 1963 a 1967) durante tres cursos (1974-1977). Los textos más practicados fueron la relación o crónica de viajes y, sobre todo, las cartas. Este método se difundió en España a partir de la publicación del libro de J. L. Corzo Toral (1983).

Primera fase: elección del tema y su lector

El grupo no debe ponerse a escribir sin hacerse antes consciente de que tiene algo importante y útil que decir. Del tema escogido no interesa tanto la "novedad" como su capacidad para interesar a todos los alumnos y alumnas. El destinatario puede ser real o imaginario, singular o colectivo (puede escribirse a los alumnos de este centro dentro de diez años, a un extraterrestre recién llegado, al sindicato de estudiantes...), pero tengamos presente que no es condición indispensable que llegue siempre al destinatario elegido, que no se publique o que apenas lo lea nadie, lo fundamental es que se haya conseguido la comunicación del grupo entre sí, que se haya sentido partícipe cada alumno del texto colectivo. En un principio, el género epistolar parece el más adecuado —puede haber otros—. Ejemplos de experiencias: *Carta a Pierino* (argumentación) y *Excursión a Asturias* (narración).

Segunda fase: acumulación de ideas

Consiste en reunir el mayor número posible de aportaciones que puedan hacer los alumnos y alumnas sobre el asunto (afirmaciones, negaciones, observaciones, anécdotas breves, juicios de valor...). Ideas sueltas que han de disponerse en papeletas y ser legibles de una en una. Creatividad, espontaneidad, respeto por todas las colaboraciones, claridad y concisión, son las claves de este momento.

El método en esta fase es variable y depende en gran medida de la cantidad de contribuciones que el grupo pueda generar. El moderador recogerá en pizarra cada propuesta manteniendo una conversación en gran grupo. Pueden grabarse todos los aportes y ser seleccionados posteriormente en grupos de trabajo o, tal vez lo más aconsejable, que cada alumno rellene una papeleta con cada mensaje. Conviene, si se ha decidido utilizar papeletas, fijar de antemano la extensión de los escritos, el ta-

"Las tareas y posición del profesor y sus alumnos en el aula deben variar –en algunos casos, radicalmente–. Con una dinámica de la clase basada en la transmisión de contenidos y un profesor convertido en protagonista único y obligado –que propone, dispone, corrige, evalúa y sanciona–, hay pocas posibilidades de afrontar seriamente la mejora del trabajo escrito"

maño de la papeleta y hacer algún ejercicio de descomposición del contenido de un texto en sus componentes mínimos dejando muy claro lo que se pretende.

Tercera fase: clasificación en grupos de las papeletas relacionadas entre sí

Hay que agrupar todas las papeletas-idea relacionadas entre sí o que se refieran a un mismo aspecto del asunto; de manera que, al final de esta tarea, dispongamos de diversos bloques de ideas, cada uno con un título, que representan aspectos diversos del tema.

El método admite dos posibilidades. La primera —que exige una mayor capacidad de abstracción y puede realizarse en pequeños grupos—, leer en voz alta todos los papeles y colocarlos en montones por afinidad. Pueden comenzar a eliminarse, con mucha cautela para no desperdiciar los matices, los repetidos y, a medida que se va desarrollando este trabajo, caeremos en la cuenta de que es fácil poner título a cada montón (si alguno es de difícil denominación, por tener poco contenido o por abarcar demasiado, conviene deshacerlo y discutir al final dónde puede encajar mejor). La segunda posibilidad consiste en leer en voz alta unas cuantas papeletas y escribir —con la ayuda inexcusable, entonces, del maestro— en la pizarra los títulos de los diferentes bloques, luego se reparten las papeletas —individualmente, si se prefiere— y todos las van agrupando más fácilmente.

Cuarta fase: organización y unión de las ideas que forman cada grupo anterior

Se convierte cada montón de papeletas con ideas sueltas en un texto seguido y armónico, lo que supone: ordenar con lógica una tras otra las ideas del grupo; hilvanarlas entre sí mediante particulas y nuevas palabras adecuadas, que respeten, incluso, las contradicciones; eliminar las repeticiones que queden; y unificar los tiempos verbales, el número, etc. Al final ha de poder leerse seguido como si fuera el texto de un único autor.

El método que se propone consiste en trabajar en pequeños grupos con todas las papeletas que tra-

tamos de ordenar. Cada alumno utiliza una hoja, la divide en dos columnas y va colocando en la derecha todas las frases, cada una en un renglón, elimina las repeticiones, numera y ordena a su gusto. El pequeño grupo discutirá cada modificación e irá poniéndose de acuerdo en nuevas frases que aparecerán hilvanadas en la columna de la izquierda. En esta fase desaparece el criterio de fidelidad a lo transcrita en la papeleta y, aún tratando de ser fieles a los matices de su contenido, el grupo ha de sentirse ya autor del texto que resulte.

Quinta fase: cada grupo aporta al conjunto las ideas ordenadas e hilvanadas del bloque que le haya correspondido

Se trata ahora de que cada grupo presente como un texto seguido y coherente el conjunto de ideas-papeletas del bloque que se le había asignado y del que había partido. Todos copiarán al dictado o se les pasará a multicopista el texto entero —formado por el conjunto de los escritos de cada grupo—. A estas alturas, tras haber manipulado tantas papeletas llenas de ideas, y, tras leer o escuchar completos todos los capítulos, es normal que surja en la mente de muchos el contenido fundamental del texto.

Sexta fase: control de la unidad interna del texto

Consiste en asegurarse de que el texto largo y seguido que tenemos delante es realmente una unidad, cuyas partes están organizadas y dispuestas en función de lo que queremos decirle al lector, que no falta ni, principalmente, sobra nada. Para lo cual trataremos de detectar aún: posibles repeticiones de palabras o de ideas reiteradas excesivamente; descolocación o exceso de párrafos que no vienen al caso; y lagunas o ausencias de elementos que el texto debería tener. Al final de esta fase, el criterio ha de estar pendiente sólo de correcciones de estilo, o sea, de claridad.

Para concluir bien esta fase es preciso aquí fijar la intención del texto, expresar lo que pretendemos con él (en el caso de la *Carta a Pierino*, podía resumirse en: "Pierino, no pensamos seguirte". Con la intención de todos clarificada, habrá que releer el texto sugiriendo eliminaciones, trasladados, añadidos, etc.

Séptima fase: simplificación y perfeccionamiento del texto

Se procura eliminar todo lo que haga al texto menos transparente y aclarar cuanto sea necesario para ser comprendido hasta en sus matices más complicados. Para ello hay que observar: mentiras o inexactitudes que falseen las cosas; giros, circunloquios o frases recargadas u obscuras; palabras raras que no estén al alcance de la gente sencilla o no se le explican suficientemente. El texto ha de estar acabado y listo para su entrega a personas hasta ahora ajena al mismo.

Octava fase: revisión del escrito

Consiste en dejarlo leer y leérselo a personas que no han participado en el proceso de escritura y recoger sus opiniones, sus malentendidos, sus críticas, etc. Luego, de nuevo solos, discutirlas y decidir si el texto se retoca o no por última vez.

Los talleres literarios de Sánchez Enciso-Rincón

1. Entienden la clase de Literatura como un espacio en el que se hacen cosas.

De la lección magistral como base, se pasa a la redacción personal de textos como objetivo. La dialéctica de taller es una alternativa de trabajo en clase.

Y ya sabes cómo se trabaja en un taller. Te dan unos instrumentos, unas explicaciones mínimas de cómo funcionan, el croquis de lo que tienes que hacer y, ¡al trabajo! Un trabajo donde se tantea mucho y no siempre se acierta. Donde se tira la pieza mal hecha y se comienza de nuevo, hasta que se domina la técnica de su construcción. Donde la prueba final de aprovechamiento no es saber muchas cosas de memoria, sino un objeto sobre el que se ha trabajado todo el año, perfectamente acabado. Un trabajo duro y continuo. (Rincón y S. Enciso, 1982).

Lo específico del taller es la construcción, la realización de algo concreto. Hacia esa realidad se orientan todos los trabajos y esfuerzos de quienes en él participan. Y sólo el resultado es capaz de justificar el esfuerzo. Eso es clave en este tipo de trabajo. Un examen con un sobresaliente es una minguada satisfacción frente a la novela planeada, trabajada y realizada. Es algo que uno ha hecho, que llena de orgullo, que se deja al compañero para que lo lea, que, en muchos casos, asombra al profesor... (Rincón y S. Enciso, 1985 b).

2. Reformulan el papel de la historia literaria y del comentario de textos

Comienzan situando, cronológicamente, la aparición, en los planes de estudio, de la Literatura como

disciplina, allá en el último tercio del siglo XIX. Ligada a un concepto de la historia, propio del movimiento romántico, al servicio del proyecto socio-político de las nacionalidades burguesas en fase expansiva. La historia literaria nace, pues, como algo adventicio, marcada de antemano por la funcionalidad más política que estética. Poco a poco, se fue haciendo con el campo reservado a la antigua retórica y poética hasta llegar a convertirse en el sistema ordenado (de escritores, movimientos, grupos generacionales, fechas, características...) que, aún hoy, intentamos que el alumnado conciba en conexión con unas circunstancias socio-económicas y estéticas concretas.

Cuando se generaliza, más recientemente, la técnica del comentario de texto, éste se pone a disposición del esclarecimiento de la historia de la Literatura. Acaba, así, convertido en un frío esquema con el que tratamos de corroborar en un texto los rasgos de época o movimiento estético apuntados a los alumnos y alumnas a propósito de la teoría. Otra cosa sería un comentario de texto que procurase una interacción con la personalidad de los aprendices y con los estímulos del entorno. (S. Enciso-Rincón, 1987).

Prescinden de la historia para retomarla desde otra presupuesto: como fuente inagotable de modelos y síntesis de estrategias, géneros, preceptivas y respuestas, en suma, a los problemas de expresión con que el aprendiz se encuentre en el momento mismo de la escritura. Interesan los autores

consagrados en tanto que hábiles intérpretes de recursos y perspectivas similares a los que necesitamos en el momento de plasmar los textos (S. Enciso-Rincón, 1985 b): "Recurrimos continuamente a la historia en busca de modelos para lo que hacíamos en el taller. Fragmentos de Clarín para ayudar a comprender los tipos de espacio. Lecturas de Galdós para aclarar la función del narrador omnisciente. El capítulo del Hidalgo, del *Lazarillo*, para apreciar la percepción del tiempo... Unas estrofas del *Polifemo* nos ayudaron a comprender el valor del ritmo y el lenguaje en sí mismos. Trozos de las *Eglogas* de Garcilaso, la



fuerza del sentimiento directamente expresados..." (Rincón y S. Enciso, 1985 b).

3. Plantean una organización del aula —dinámica de grupos— distinta a la tradicional

Proponen técnicas de trabajo en las que se alternen objetivos por cada grupo de trabajo y objetivos por alumno. El grupo que ha elegido el mismo tipo de novela, por ejemplo, trabaja conjuntamente en la primera fase de acumulación de materiales, búsqueda de personajes, intercambio de soluciones... Pero al final, cada uno, individualmente, ha de conseguir su propio trabajo.

4. Se modifica la posición del profesor

Como ocurre en todos los talleres, es inexcusable un cambio de actitud en el alumnado y en la forma de estar en clase por parte del profesor. El protagonismo se reparte de otro modo y es el discípulo quien ha de ocupar el primer plano: "El profesor dirige, orienta, ayuda, discute... no aparece el ser omnisciente que explica de forma interminable y emite juicios de valor que hay que repetir para tener buena nota. Las explicaciones se limitan a las que juzga indispensables para el trabajo y a las que, con el mismo fin, solicitan los alumnos. Su labor es la de orientador. De la marcha del grupo como tal y del progreso del trabajo de cada uno en especial" (S. Enciso-Rincón, 1985 b).

5. Evaluación

Consideran que la relación personal que el profesor mantenga con sus alumnos afecta a su rendimiento académico. Apuestan por la creación de un determinado clima afectivo en la clase que haga que el alumno se sienta valorado por lo que ahora es y pueda llegar a ser, sin engañar a nadie sobre el grado real de sus aptitudes. Insisten en que hay que animar cálidamente a todos aquellos que lo necesiten. El profesor debe estar lo suficientemente relajado para dejar que se desarrolle determinadas situaciones de intercambio, y no cortarlas en función de una inseguridad respecto a su propio papel o de un planteamiento obsesivo por la "productividad permanente".

Este método no es la panacea para recuperar los "retrasos escolares", aspecto de tipo estructural y político: el que tiene problemas irrecuperables de comprensión, sin-

"Una vez conseguidos los textos, llega el momento de contemplarlos: de una parte, a la luz de la programación de los contenidos; y, de otra, reflexionar sobre los mecanismos de la construcción social del sentido: cómo amplían la visión del mundo, desarrollan la capacidad de análisis y se conectan con una tradición cultural determinada en la que cobran valor o desmerecen"



DAVID LEVINE

taxis, ortografía, etc., no mejora tampoco, sustancialmente, su situación. Ahora bien, "la práctica de taller" posibilita tratar las diversas situaciones de partida de los alumnos (incompetencia en el lenguaje escrito, deficiencias ortográficas, pobreza léxica, etc.) de forma personalizada o agrupándolos por problemas comunes y proponiéndoles fórmulas concretas de recuperación.

La evaluación se reduce a un elemento de reconocimiento del trabajo periódico que se realiza. El estímulo despertador del interés queda confiado al trabajo de creación personal. El profesor es mucho más abogado —que ayuda a alumbrar la propia confesión— que juez que sanciona el nivel de conocimientos adquiridos y demostrados a través de uno o de muchos controles.

Recomiendan una moderada corrección de los ejercicios —el método genera un cúmulo grande de trabajos escritos— por parte del profesor (recoger semanalmente los trabajos de varios alumnos y devolvérselos con observaciones, más que con notas, el lunes). A esto se añaden los intercambios de ejercicios entre los mismos alumnos, las lecturas en el aula y los comentarios diarios del profesor a toda la clase, en los pequeños grupos e individualmente. Al final del trimestre se valorará la novela, antología de poemas o la representación teatral, con más detalle:

"En el caso del trabajo de taller, la 'nota' pasa a ser realmente un elemento de segundo orden y cada chico se va configurando, a través de los trabajos y las continuas conversaciones, su propia valoración. Percibe con cierta claridad su situación y su esfuerzo no se orienta a superar uno o varios exámenes, sino a confeccionar una serie de trabajos.

"Estos trabajos últimos se presentan con el suficiente interés como para olvidar, hasta su mismo acabamiento, las valoraciones que merecen. Esto permite destraumatizar la evaluación e incluirla como un elemento constructivo más dentro del proceso de aprendizaje" (Rincón y S. Enciso, 1985 b).

6. Los distintos talleres; novela, poesía y teatro

6.1. El taller de la novela:

6.1.1. Presentación en la que se hacen advertencias generales sobre la duración del trabajo y las dificultades que en-

traña: "Si tú pretendes producir determinadas sensaciones no lo vas a lograr explicándolas, sino buscando la situación, las palabras, el personaje apropiado,... para que se produzcan esas sensaciones en el lector. Este trabajo de búsqueda, de organización de materiales, de técnicas de disposición... es el que vamos a realizar en este taller de novela que va a ser la clase durante el primer trimestre" (Rincón y Enciso, 1982)

6.1.2. Se les ofrecen una serie de embriones de argumentos que desarrollan aspectos generales de nuestras vidas: lo valioso absoluto, la novela policíaca, la auto-destrucción (al estilo de *Crimen y castigo* de Dostoievsky), la muerte, el fracaso, la novela de aventuras, el rebelde, ciencia-ficción, conflicto de grupo, etc. Conviene explayarse bastante en las posibilidades y perspectivas de cada argumento-tema, de lo contrario suelen polarizarse en torno a los subgéneros de moda —ciencia-ficción y policíaco- que no resultan luego precisamente los más fáciles.

6.1.3. Se organizan en grupos de trabajo: todos los que han elegido un argumento común, o porque siendo amigos prefieren trabajar juntos. A continuación se pide a cada grupo que confeccione un texto breve —unas quince o veinte líneas— en el que desarrolle con más detalle el argumento-tema escogido.

6.1.4. Informe sobre los elementos estructurales del género novelesco, atendiendo al punto de vista, estructura, espacio, tiempo y personajes.

6.1.5. Ejercicios escritos sobre cada aspecto teórico. Así, por ejemplo, para el punto de vista se hace un juego-narración en grupo en el que todos piensan en un espectáculo colectivo del tipo de las ferias taurinas: todos contarán un mismo hecho reflejándolo desde el punto de vista particular de los distintos participantes (monólogo interior del torero, observador externo, diálogos, etc.). Para la estructura les podemos entregar recortadas las viñetas de un cómic; cada grupo las recomponen y escriben la historia. En el caso de los personajes, se confeccionarán caracterizaciones y retratos. Para el espacio, harán descripciones de los habitáculos en los que transcurre su vida cotidiana, etc.

Todos los escritos se leerán para toda la clase y se debatirán en la línea de



DAVID LEVINE

aclarar, desde la práctica, los conceptos de teoría de la novela.

6.1.6. En paralelo, existe una antología de textos, con fragmentos de novelas fundamentales en la historia de la Literatura, ordenados cronológicamente y seleccionados por temas, con la pretensión de ayudar a resolver los problemas que plantea cada apartado teórico. También tienen, al mismo tiempo, una obra completa de ambiente parecido al que el grupo desarrolla.

6.1.7. La redacción final corre a cargo de cada alumno individualmente.

6.1.8. Para la evaluación disponemos de las notas que habremos ido obteniendo como fruto de la observación de todo el proceso de trabajo en los grupos, de las lecturas en voz alta de cada alumno, de los ejercicios de ensayo que habrán ido recogiendo en una carpeta personal y, fundamentalmente, del fruto final.

6.2. *El alfar de poesía*

6.2.1. Introducción amplia para conjurar los prejuicios que los alumnos tienen sobre este género literario.

6.2.2. Propuesta de ejercicios para iniciarse en el lenguaje poético y en su práctica creativa. Distingue ejercicios en el nivel del significante (ritmo y simbolización fonética, vocalización, entonación, marca de acentos) y en el nivel del significado (imagen tradicional, desplazamiento de adjetivos, sinestesia e imagen visionaria).

6.2.3. Antología comentada de textos poéticos extraídos de la historia de la poesía en castellano, con referencias a procedimientos técnicos esenciales de épocas y movimientos poéticos.

6.2.4. Trabajan individualmente. Para los ejercicios poéticos hacen recomendaciones especiales sobre el clima que debe reinar en la clase: la conveniencia de utilizar la música en algunas fases y la necesidad de remover elementos personales tocando colectivamente temas próximos que puedan estar en la base de sus posibles creaciones (para conseguir esto parten de la temática que resulta de una hoja que los alumnos entregan sin poner el nombre en donde responden a una sola cuestión: "relátanos tu sueño imposible").

En los diez últimos días de clase se disponen por grupos y seleccionan una antología con los mejores poemas hechos en

"Este método no es la panacea para recuperar los 'retrasos escolares', aspecto de tipo estructural y político. Ahora bien, 'la práctica del taller' posibilita tratar las diversas situaciones de partida de los alumnos (incompetencia en el lenguaje escrito, deficiencias ortográficas, pobreza léxica, etc.) de forma personalizada, proponiéndoles fórmulas concretas de recuperación"

“La ‘consigna’ es una fórmula breve que incita a la producción de un texto. Son un pretexto, una coartada, para comenzar a escribir; el punto de partida capaz de facilitar la creación de un nuevo texto. La práctica del método está estructurada en tres fases interdependientes e inseparables: la escritura de los textos, la lectura y el comentario de los mismos”

clase y en casa. Se confeccionará con ellos un librito para uso de toda la clase, pasado a máquina y, a ser posible, ilustrado.

6.3. La fábrica del teatro

6.3.1. Proponen atender al teatro en la misma clase preparándose para representar una obra. Se trata de establecer una dinámica colectiva que contribuya a su montaje.

6.3.2. Estudian tres informes sobre tres tendencias del teatro contemporáneo: teatro vanguardista del



absurdo —Ionesco—, teatro realista de compromiso —Buero Vallejo— y teatro político —Bertolt Brecht—.

6.3.3. Una vez elegida una obra, atendiendo a su brevedad, se reparten en los grupos siguientes: dirección y coordinación, decorados y efectos especiales, vestuario y caracterización, actores y periodista-cronista de la experiencia teatral. Cada grupo confeciona su plan específico de tareas y se pone a trabajar. El profesor supervisa todos los grupos.

6.3.4. “Antología de textos teatrales” entresacados de la historia del género y ordenada cronológicamente. En ella se dan indicaciones sobre las fórmulas teatrales de cada época que puedan servir en el presente.

La composición escrita a partir de CONSIGNAS

1. La idea surge hacia 1974, en el entorno de la Universidad de Buenos Aires y la cátedra del profesor Noé Jitrik. El grupo inicial funcionó luego independientemente con el nombre de GRAFEIN, coordinado por Mario Tobelem. Difundió su teoría y consignas en un libro fundamental: *Teoría y práctica de un taller de escritura* (1980).

2. Dos “talleristas” notables —Silvia Adela Kohan y Ariel Lucas (1991)— han definido los “talleres de escritura” como:

- La fábrica del texto: un espacio para intentar infinitas variaciones, fusiones, negaciones, y digresiones; un modo de combinar los ingredientes en función de la producción textual.
- Un lugar de juego: el trabajo incluye la diversión en este caso. La escritura es un juego, de palabras, con, ante, para, desde, y

hasta las palabras hiladas entre el deseo inicial y el punto final.

• Un territorio para la libertad: en un texto todo es posible. Por él deambulan los mitos, el humor, los terrores, las emociones, los recuerdos, los disfraces, las pasiones...

• Un laboratorio: en el taller se investigan las condiciones de aparición de la escritura y se analizan los resultados. Se reflexiona acerca de los mecanismos de producción de textos. Se lee lo escrito en conjunto y se hacen comentarios, comparaciones, descubrimientos que motivan nuevos textos. No sólo varían los modos de escribir, sino también los de leer. El "me gusta" o "no me gusta" se reemplazan por el análisis.

3. La "consigna" es una fórmula breve que incita a la producción de un texto. Son un pretexto, una coartada, para comenzar a escribir, el punto de partida capaz de facilitar la creación de un nuevo texto. La elección de la consigna debe hacerse con cuidado, ya que de ellas depende, generalmente, la validez de las respuestas. Y son, precisamente, los textos creados a partir de ellas los que nos ofrecen los indicios de si son o no adecuadas. Serán adecuadas siempre que hayan provocado textos disímiles, variados y ricos, y no lo serán cuando la mayoría de ellos hayan seguido los mismos esquemas y parecida dirección.

Hay muchas clases

de consignas: 1.- Indicativas de los elementos narrativos: narrador, personaje, tiempo, espacio. 2.- Referidas a la estructura narrativa: núcleos, catálisis e indicios 3.- Indicadoras de argumentos. 4.- Que remiten a la descripción. 5.- Que engloban la interrogación: reportajes, preguntas y respuestas, diálogos, encuestas, discusiones en grupo o por parejas... 6.- Referidas a los distintos géneros: fantástico, policíaco, mítico, amoroso, científico, humorístico, romántico, culinario, matemático, quiromántico, náutico, epistolar, etc. 7.- Correspondientes al campo sensorial: visual, táctil, olfativo, auditivo, gustativo, del movimiento, de las sensaciones. 8.- Gramaticales y lexi-

cales (con las que se trabaja en los niveles fonológico, sintáctico, semántico y lexical). 9.- Segundo los modos operativos que formulan: abreviar, completar, desplegar, transformar, combinar, tergiversar, interpretar. 10.- Intertextuales: textos que producen textos. Se escribe a partir de textos previos para producir recreaciones literarias nuevas. 11.- Inclásificables: consignas ambiguas en las que no se incluyen operaciones.

4. La práctica del método está estructurada en tres fases interdependientes e inseparables: la escritura de los textos, la lectura y el comentario de los

mismos. Conviene agrupar a los alumnos —sin que se impida que quien quiera escribir en soledad pueda hacerlo—, ya que la escritura en equipo ofrece varias ventajas: aprender a trabajar con los demás, tener la seguridad de que lo que no se le ocurre a uno se le ocurrirá a otro compañero, introducir la corrección ortográfica de unos a otros en el momento mismo de la escritura, saber discutir y defender las ideas propias, ser capaces de ceder ante propuestas mejores, sentarse juntos a inventar, con lo que ello tiene de juego, variación del compañero o compañeros habituales y de la colocación normal de la clase, posibilitar y mejorar el conocimiento de todo el grupo. Es aconsejable limitar el tiempo —variable para cada propuesta de trabajo—.

El hecho de que todos hayan tenido el mismo punto de partida y hayan trabajado con los mismos elementos, hace que la fase de lectura sea esperada con auténtico interés (y no debemos perder de vista que es la lectura en voz alta de textos propios uno de los instrumentos más adecuados para mejorar el uso de la puntuación). En la etapa final del comentario de todo el grupo, se rememorarán las dificultades halladas en todo el proceso y será tanto el momento de la reflexión como el de la aplicación de la teoría lingüística o literaria pertinente, que habrá surgido como necesidad desde la práctica y no al revés.



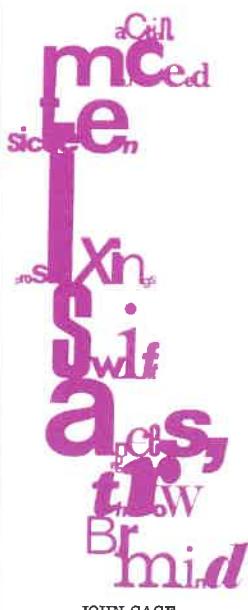
JAZZ MAGAZINE

5. Algunas de sus propuestas más utilizadas posteriormente:

- *Completar un texto* con el comienzo, párrafos intermedios o final dados. Poner títulos a poemas.
- *La ruleta*. (Consiste —luego de iniciado un escrito— en introducir, cada poco tiempo, una palabra o expresión elegida en ese momento al azar de una lista ya conocida por todos.)
- *Escribir un texto partiendo de un epígrafe enigmático* del tipo: "Hay dados y dominós que se juegan en la cabecera del morir para futuras evoluciones".
- *Textos colectivos*. Escribir un poema entre todos. (El profesor entrega un folio con dos versos iniciales, el primer alumno escribe dos versos más haciendo rimar su tercero con el primero dado previamente, a continuación dobla la hoja dejando a la vista el último verso y el siguiente alumno añade dos versos más rimando su segundo con el que le entregó su compañero, etc.)
- *Responer a cuestionarios disparatados*.
- *Poner en circulación rumores*. (Leer una noticia de un suceso a un alumno, que éste la escriba y se la cuente al oído al siguiente y así sucesivamente. Al final se comprobará qué elementos de la historia se conservan y cuáles desaparecen.)
- *Caracterización de personajes* partiendo tan sólo de sus nombres propios (Danátula, Era Verluz, Palmarasa Púan, Zetes, Blossom, Aguilicho, etc.).
- *Traducción imaginaria* a partir de un texto en una lengua desconocida.
- *Definir al modo del diccionario* términos extraños (devanagari, fifiri-che, etc.).
- *Géneros breves* (chiste, refrán, anónimo, injuria, epitafio, adivinanza, copla, etc.).
- *Rellenar los globos de historietas gráficas* (cómic).

(*) Benigno Dalmiro Coto es profesor de Lengua y Literatura en el IB nº 9 de Gijón (teléfono de contacto: 98. 538.15.52).

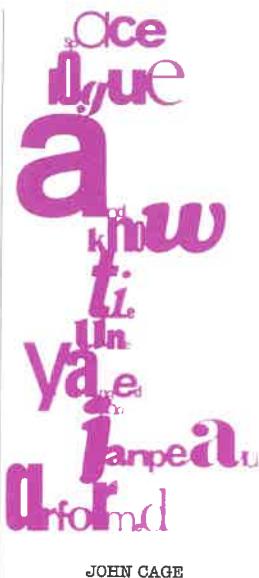
"El aprendizaje específico de la escritura, entendida como una destreza mejorable por parte de todos los alumnos, nunca se ha programado e integrado rigurosamente en el currículo. Nuestra formación teórica (marcada por la gramática, el formalismo y el historicismo) entorpece una práctica didáctica que supere el nivel morfosintáctico, anclado en la frase como referencia unitaria "



Referencias bibliográficas y otras lecturas

- ADELA, S. y LUCAS, A. (1991): *Taller de escritura*, Diseño ed., Madrid.
- A. KOHAN, S. (1992): *Consignas para un joven escritor. Introd. a la narración literaria*. Octaedro, Barcelona.
- ALONSO, F., CANO, A. y GONZALEZ, I. (1992): *Curso de Lengua (Técnicas de expresión oral y escrita)*. Coloquio, Madrid.
- ALCOVERRO, C. (1993): *Els tallers d'escriptura. Una alternativa a l'ensenyament de la literatura*, Barcanova, Barcelona.
- AZNAR, E. (1989): "La enseñanza de la Literatura en el ciclo 12-16", *Comunicación, Lenguaje y Educación*, nº 2.
- BARRIENTOS, C. (1985): *La poesía en el aula*, Apuntes I.E.P.S. núm. 40, Narcea, Madrid.
- BONET, R. y LABORDA, J. et al. (1984): *Morfonética del humor*, PPU, Barcelona.
- BONET, R. y LABORDA, J. et al. (1983): *Sintaxis del suspense y la aventura*, I.C.E. de U.A.B., Barcelona.
- CALLEJA, S. (1992): *Todo está en los cuentos (Propuestas de lectura y escritura)*, Mensajero (ICE Universidad de Deusto).
- CALLEJA, S. (1988): *Lecturas animadas (Actividades didácticas de lectura en el Bachillerato)*, Mensajero, Bilbao.
- CALVO, J. L. (1987): *Acercarse a la literatura*, Alhambra, Madrid.
- CALSAMIGLIA, H. (1993): "Singularidades de la elaboración textual: aspectos de la enunciación escrita", En *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*, Lomas, C. y Osoro, A., (Compiladores), Barcelona, Paidós.
- CAMPS A. (1993): "La enseñanza de la composición escrita. Una visión general", en *Cuadernos de pedagogía*, nº 216.
- CAMPS, A. (1992): "Hacia una renovación de la enseñanza de la composición escrita en la escuela", en *Aula*, nº 2.
- CARRILLO, E., GONZALEZ, J. et al. (1987): *Dinamizar textos*, Alhambra, Madrid.
- CASSANY, D. (1988): *Describir el escribir*, Paidós, Barcelona, 1989.
- CASSANY, D., LUNA y M. SANZ, G. (1991): *44 Exercicis. Per un curs d'expressió escrita*, Instruments—GUIX, Barcelona.
- CASSANY, D. (1993): *Reparar la escritura (Didáctica de la corrección de lo escrito)*, Graó, Barcelona.
- CASSANY, D. (1993): "Los procesos de redacción", en *Cuadernos de pedagogía*, nº 216.
- COLOMER, T. (1991): "De la enseñanza de la literatura a la educación literaria", en *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 9, 21-31.
- CORZO, J. L. (1983): *La escritura colectiva (Teoría y práctica de la escuela de Barbiana)*, Anaya, Madrid.
- CORZO, J. L. (1993): "El nosotros en la escritura colectiva", en *Cuadernos de pedagogía*, nº 216.
- CUADERNOS DE PEDAGOGIA (1980): "La enseñanza de la literatura", Nº 66.
- CUADERNOS DE PEDAGOGIA (1993): "Leer y escribir", nº 216.

- CUADERNOS DE PEDAGOGIA** (1984): "Literatura ¿para qué?", nº 113.
- DOLZ, J. (1993): "La argumentación", en *Cuadernos de pedagogía*, nº 216.
- FRANCO, A. (1988): *Escribir: un juego literario*, Alhambra, Madrid.
- FREINET, C. (1970): *El texto libre*, Laia, Barcelona.
- FREINET, C. (1974): *El diario escolar*, Laia, Barcelona.
- FIDALGO, S. (Coord.) (1992): *Aula-Taller de Literatura*, CEP de Avilés.
- FORGIONE, J. D. (1973): *Cómo se enseña la composición*, Kapelusz, Buenos Aires.
- GARCIA DOMINGUEZ, E. (1987): *Cómo leer textos narrativos*, Akal, Madrid.
- GARCIA DOMINGUEZ, E. (1993): "La construcción de la trama: modelos para armar", en *Signos. Teoría y práctica de la educación*, nº 10, Gijón.
- GOLDBERG, N. (1993): *El gozo de escribir*, Los libros de la liebre de marzo, Barcelona.
- GONZALEZ NIETO, L. (1992): "La literatura en la educación secundaria", en *Signos. Teoría y práctica de la educación*, nº 7. Gijón.
- GONZALEZ NIETO, L. (1990): "Lengua y literatura en la ESO (Una fundamentación disciplinar)", en *Signos* Nº 1. Gijón.
- GONZALEZ, J., MOTOS, T. et al. (1987): *Expresión escrita (o estrategias para la escritura)*, Alhambra, Madrid.
- GRAFEIN (1981): *Teoría y práctica de un taller de escritura*, Altalena. Madrid.
- GRAVES, D. (1983): *Didáctica de la escritura*, Morata MEC, Madrid., 1991.
- JEAN, G. (1989): *La escritura, archivo de la memoria*, Aguilar Universal, Madrid., 1989.
- KAIFER, A. (1992): "El análisis de textos escritos producidos en la escuela", en *Aula*, nº 2.
- LOMAS, C. Y OSORO, A. (1991): "Modelos teóricos y enfoques didácticos en la enseñanza de la lengua", en *Signos. Teoría y práctica de la educación*, nº 4. Gijón.
- LOMAS, C. y OSORO A., (Comps) (1993): *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*, Paidós, Barcelona.
- LOMAS, C., OSORO, A. y TUSON, A. (1993): *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*, Paidós, Barcelona.
- MAHIEU, R. (1981): *Cómo aprender a escribir (prosa, poesía, teatro) jugando*, Altalena, Madrid.
- MARTIN, F. (1980): *(Re)crear la escuela*, Nuestra cultura, Madrid.
- MARTIN, N. (1991): *Juegos literarios reunidos (Invitación a la escritura)*, Mensajero, Bilbao.
- MARTINEZ A., et al. (1990-91): *Para narrar. Para informarse. Para convencer*, Valencia, Generalitat, 1990-91.
- M. E. C. (1991): R. D. 1345/1991, de 6 de septiembre: Currículo de la ESO, BOE, 13 de septiembre de 1991, Madrid.
- MEDINA RIVILLA, A., et al. (1984): *Didáctica de la poesía*, Edilibro, Madrid.
- MORENO, V. (1989): *El juego poético en la escuela*, Pamela, Pamplona.
- MUÑOZ, M. (1992): *La poesía y el cuento en la escuela*, Consejería de Educación y Cultura de la Comunidad de Madrid. (3a. ed.)



"Entendida la literatura de modo semiológico, podríamos enseñar a nuestros alumnos a ser capaces de interactuar con los textos -más o menos 'canónicos'- que tengan delante, a valorar la trascendencia cultural de sus significados y el sentido ideológico que siguen teniendo en nuestra vida cotidiana"

- NADIR, Grupo (1989): *Taller de Lengua. (Para un aprendizaje activo en las EE. MM.)*. Ed. de la Torre, Madrid.
- ORTEGA, E. (1986): *El baúl volador (Un Taller de Literatura en el Bachillerato)*, Junta de Castilla y León.
- PENNAC, D. (1992) : *Como una novela*, Anagrama, Barcelona., 1993.
- PERDOMO, U. y VARIAS, J. (1985): *Taller Literario. Curso de novela para 2º BUP*, I.B. Arraona, Sabadell-Terrassa.
- PROPP, V. (1985): *Morfología del cuento*, Akal, Madrid.
- QUENAU, R. (1947): *Ejercicios de estilo*, Cátedra, Madrid., 1987.
- RECASSENS, M. (1986): *Cómo jugar con el lenguaje*, Ceac, Barcelona.
- RINCON, F., (1993): "La enseñanza de la Literatura en la última década", en Lomas y Osoro (Comps.), *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*, Paidós, Barcelona.
- RINCON, F. y S. ENCISO, J. (1985 a): *Utiles para... El alfar de poesía*, P. P. U., Barcelona.
- RINCON, F. y S. ENCISO, J. (1982): *Utiles para... El Taller de la novela*, I.C.E. de U. A. B., Barcelona.
- RINCON, F. y S. ENCISO, J. (1983): *Utiles para... La fábrica del teatro*, I.C.E. de U.A.B., Barcelona.
- RINCON, F. y S. ENCISO, J. (1987): *Enseñar literatura*, Laia, Barcelona..
- RINCON, F. y S. ENCISO.J. (1985 b) *Los talleres literarios (una alternativa didáctica al historicismo)*, Montesinos, Barcelona.
- RODARI, G.: *Cuentos para jugar*, Alfaguara juvenil, Madrid., 1982.
- RODARI, G. (1973): *Gramática de la fantasía*, Reforma de la escuela, Barcelona., 1979.
- RODARI, G.(1987): *Ejercicios de fantasía*, Aliorna, Barcelona.
- ROMERO, A. (1989): *Técnicas didácticas para la enseñanza de la composición escrita en EGB*, Univ. de Granada.
- SAMOILOVICH, D. (1979): *Cómo jugar y divertirse con escritores famosos*, Altalena, Madrid.
- S. ENCISO, J. (1993): "Los textos expositivos", en *Cuadernos de pedagogía*, nº 216.
- SANTIAGO, E. y SANTOS, A. M. (1990): *Programación de activ. creativas en lengua y literatura*, Escuela Española, Madrid.
- SCHNEUWLY, B. (1992): "La concepción vygotskiana del lenguaje escrito", en *Comunicación, Lenguaje y Educación*, nº16.
- SERAFINI, M. T. (1985): *Cómo redactar un tema (Didáctica de la escritura)*, Paidós, Barcelona., 1989.
- SERRANO, J. (1992): "La escritura en clase de Lengua y Literatura y la intervención del profesor", en *Enlace*, CEP de León.
- TARRES, M. (1988): *Taller de escritura*, M.E.C.- Vicens Vives. Barcelona.
- VILLA, M. y BADIA, D. (1991): *Juegos de expresión oral y escrita*, Graó (colección "Punto y seguido" nº 6), Barcelona.
- ZARAGOZA, V. (1987): *La gramática (Hecha poesía*, Popular, Madrid.
- ZAYAS, F. y RODRIGUEZ, C. (1992): "Composición escrita y contenidos gramaticales", en *Aula*, nº 2.

IDIOMAS

En este artículo el autor se propone mostrar la posibilidad de introducir razonamientos de tipo sociolingüístico y pragmático incluso en los niveles iniciales de aprendizaje de una lengua. A partir de

tres fragmentos conversacionales extraídos de un conocido libro de texto para la enseñanza del inglés como lengua extranjera, se presentan y ejemplifican tres aspectos que deben ser tenidos en cuenta al explicar el uso lingüístico real en una lengua extranjera: (a) distintas premisas culturales sobre la situación y la actuación apropiada en esa situación; (b) distintas formas de estructurar la información; y (c) distintos usos de las convenciones lingüísticas.

UN ENFOQUE SOCIO-PRAGMÁTICO EN LA ENSEÑANZA DE UNA LENGUA EXTRANJERA*

JOSEP MARÍA COTS**

Hasta hace relativamente pocos años, el enfoque básico para la introducción de la noción de interferencia en la enseñanza de lenguas extranjeras se limitaba a presentar a los alumnos aquellos aspectos diferenciales, resultantes del análisis contrastivo entre el catálogo de estructuras lingüísticas presentes en la lengua materna del alumno y el de la lengua extranjera que estaba aprendiendo. Uno de los ejemplos más recientes de este tipo de metodología es el volumen *Learner English* editado por Swan y Smith (1987), el cual incluye aquellos errores más comunes para los estudiantes de lengua inglesa que tienen su origen en su lengua materna. Los aspectos que se analizan para el estudio de dichos errores son los siguientes: fonología, ortografía y puntuación, gramática y vocabulario.

De trabajos como el mencionado anteriormente se podría deducir que los únicos peligros de interferencia tienen que ver con fenómenos puramente lingüísticos, por ejemplo, distinciones como (i) la fonología entre "leave" y "live", (ii) la morfosintáctica entre "would you like to sit?" y "do you like to sit?", o (iii) la léxica entre "story" y "history". Sin embargo, los nuevos enfoques en lingüística y otras disciplinas afines, como la sociología y la antropología, deben permitirnos incorporar en nuestras clases una metodología que nos sirva para explicar un tipo de interferencia que la mayoría hemos experimentado, pero que lamentablemente no podíamos "explicar" en clase porque carecíamos de un modelo teórico apropiado. Se trata de la interferencia socio-pragmática, es decir, de todos aquellos aspectos del uso lingüístico que tienen que ver con el hecho de que el hablar supone "actuar" y que mediante esta actuación podemos satisfacer nuestras necesidades como individuos y como miembros de un grupo social.

Uno de los nuevos enfoques en el estudio del uso lingüístico es la pragmática (Levinson, 1983; Mey, 1993). Con este término nos referimos al estudio de todos aquellos fenómenos lingüísticos cuya explicación debe buscarse en la capacidad que tiene el ser humano de actuar sobre el mundo y de relacionarse con otros mediante el lenguaje. La pragmática ha puesto de relieve el hecho de que una expresión se puede decir no sólo si es correcta o no lo es desde el punto de vista gramatical, sino también si satisface la intención del hablante o no. Así, por ejemplo, una expresión como "do you like sit?" es gramaticalmente correcta, pero no sirve para satisfacer la intención del hablante de invitar a alguien para que tome asiento. De la misma forma, la expresión "please", aunque adopte una posición sintáctica correcta en la oración, no es la adecuada para llamar la atención de alguien y en su lugar debe utilizarse "excuse me".

Otros dos enfoques de la descripción del uso lingüístico que han contribuido en gran medida a la com-

prensión de cómo el lenguaje es utilizado cotidianamente son el análisis del discurso y el análisis conversacional (Coulthard, 1985; Brown y Yule, 1983; Hatch, 1992). Estas nuevas áreas de estudio han permitido que la descripción sistemática del lenguaje pueda superar los límites de la oración, la cual ya no aparece como la unidad superior del sistema de la lengua y, por consiguiente, la mayor unidad lingüística susceptible de ser descrita desde un punto de vista estructural. El análisis del discurso y el análisis conversacional describen la existencia de regularidades en la forma en que los hablantes desarrollan y estructuran un tema en una conversación, cómo administran los turnos de palabra y en qué tipo de rutinas verbales toman parte en el curso de una interacción verbal. Así, actualmente, estamos en disposición de explicar por qué una expresión como "how do you do?", pronunciada por un hablante al principio de una interacción, no debe interpretarse literalmente como una pregunta y, por tanto, no exige una respuesta sobre el estado del interlocutor sino más bien un intercambio de la misma expresión.

A: How do you do?
B: How do you do?

También estamos en condiciones de decir a nuestros alumnos que una respuesta "no-preferida" (con la cual corremos el peligro de no satisfacer los posibles deseos de nuestro interlocutor), usualmente, es precedida por la partícula "well".

A: Would you like to come the movies with me?
B: Well, I have a few things to do at home.

El análisis del discurso y el análisis conversacional ha mostrado también que una partícula como "so", con pronunciación alargada, puede servir al hablante para indicar su disposición a ceder su turno de palabra. De la misma forma, la expresión "you know" puede ser utilizada para dirigir la atención del interlocutor hacia una información específica.

I'm a teacher, you know, and I don't have much time to work at home.

Finalmente, gracias a las investigaciones desarrolladas en los campos de la sociolingüística y la antropología (Saville-Troike 1982, Robinson 1985), somos ahora más conscientes de la existencia de distintas premisas culturales sobre lo que puede hacerse/decirse en un contexto determinado. Este tipo de información es la que debe permitirnos decir a nuestros alumnos que en Gran Bretaña, por ejemplo, o bien se acepta una invitación para repetir un plato durante una comida o bien se rechaza inmediatamente con una explicación por no aceptar dicha invitación. El rechazo de la invitación se considera como un acto sincero y, por lo tanto,

la persona que ha efectuado la invitación no insistirá. Otro ejemplo de distintas premisas culturales podría ser la necesidad de presentarse a uno mismo al inicio de ciertas interacciones verbales con un desconocido.

Reglas y principios en la descripción de una lengua

El problema con el que se puede encontrar un profesor de lengua extranjera al intentar introducir fenómenos de tipo socio-pragmático en sus clases es que, a diferencia de los fenómenos estrictamente gramaticales, los fenómenos pragmáticos, discursivos y socio-culturales comportan una concepción particular del uso lingüístico. Una descripción socio-pragmática no puede basarse en reglas que establecen una 'estable' relación unívoca entre forma y significado o viceversa. En su lugar, es necesario introducir la noción de "esquemas de predicción y expectativa" que son progresivamente adquiridos por los hablantes en su proceso de socialización y que son "generalizados y explotados como aproximaciones útiles a la realidad" (Widdowson, 1984: 235). Esto significa que, por ejemplo, no podemos decir a nuestros alumnos que un hablante de una lengua utiliza una expresión específica para realizar su intención de la misma forma tajante en que les decimos que en inglés, cuando nos referimos a más de una persona, incluyendo el hablante, se utiliza el pronombre "we".

Un concepto alternativo al de regla para incorporar fenómenos pragmáticos, discursivos y socio-culturales en nuestras clases podría ser el de principio pragmático, postulado por Leech (1983). Las reglas gramaticales son reglas constitutivas: su incorrecta aplicación supone una estructura gramatical y, por lo tanto, no forma parte de la lengua específica. Los principios pragmáticos, en cambio, podrían definirse como reglas regulativas: rigen una actividad que tiene una existencia independiente de esas reglas. De esta forma, la violación de un principio pragmático no supone la interrupción de la actividad de hablar en una lengua específica pero la hace menos apropiada para el contexto en que aparece. Como dice Leech (1983: 21), "Rules of grammar either apply and there is no question of rules being applied to a certain extent, of one rule conflicting with another,

"Uno de los nuevos enfoques en el estudio del uso lingüístico es la pragmática. La pragmática ha puesto de relieve el hecho de que de una expresión se puede decir no sólo si es correcta o no lo es desde un punto de vista gramatical, sino también si satisface la intención del hablante o no"



S. M.

of one rule overruling another, etc. according to the variable factors of context".

Para ejemplificar la diferencia entre los conceptos de regla y principio, Leech (1983: 22-24) propone los siguientes ejemplos. Si aplicamos erróneamente la regla de la pasiva, el resultado es una oración no-gramatical e incomprensible o que no expresa el mismo significado:

Martha killed the fly
-> The fly was killed Martha
-> The fly killed Martha

Por otro lado, no podemos afirmar que hay una regla que dice que para expresar una advertencia debemos usar la siguiente oración que incluye una oración subordinada:

If I were you, I'd leave town right now.

Esta afirmación no puede ser radical ya que, dependiendo del contexto en el cual deba aparecer, esta advertencia puede ser interpretada como un consejo o como una amenaza. La noción de principio pragmático nos permite explicar a nuestros alumnos que, en según qué contextos, el "principio de tacto" no es tan relevante y, por este motivo, aceptan un imperativo, por ejemplo, para realizar la misma función,

Leave town right now!

De la misma forma, no podemos indicar a nuestros alumnos que la única 'regla' aplicable al saludo es la de pregunta-respuesta ("How do you do? - Fine, thanks"), porque también, dependiendo del contexto, la respuesta podría ser interpretada como una violación del principio de reciprocidad, que diría más o menos que, en ciertos contextos, si alguien se preocupa por tu bienestar, tú también debes preocuparte por el suyo y, por lo tanto, la respuesta apropiada es repetir la pregunta "How do you do?", o añadir, a la respuesta "Fine, thanks", la pregunta "And you?".

En los siguientes apartados mostraremos de forma breve cómo los fenómenos socio-pragmáticos en la comunicación pueden incorporarse en nuestra tarea pedagógica. Para ello, hemos seleccionado tres fragmentos de un libro de texto para la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Hemos escogido un libro de texto bastante

conocido entre los profesores y de un nivel intermedio bajo, debido a nuestro interés por resaltar el hecho de que, incluso con niveles bajos de competencia, podemos empezar a introducir información explícita sobre fenómenos pragmáticos, discursivos y culturales (1). El libro de texto en cuestión es el segundo de la serie *Streamline English*, que lleva por título *Connections*.

Formas de hablar y actuar

El primer aspecto en el que nos vamos a centrar es el de la relación existente entre el lenguaje y las acciones que a través de éste pueden llevarse a cabo. Una lengua consiste en una serie de convenciones lingüísticas en todos los niveles que sirven al hablante para conseguir dos tipos de objetivos: (i) llevar a cabo sus intenciones de la forma más eficiente y efectiva posible y (ii) mostrar una imagen de sí mismo que sea socialmente aceptada por los demás. El ejemplo que tomamos es una breve conversación entre un automovilista (A) y un peatón (P).

- A: Excuse me!
- P: Yes?
- A: I'm lost! Is this the way to Brighton?
- P: No, I'm afraid it isn't. You're going the wrong way. This is the Portsmouth Road.
- A: Oh, dear. Can you tell me the way to Brighton?
- P: Yes, turn around and go back to the roundabout. Take the third exit... that's the A272.
- A: The A272?
- P: That's right. You'll see signposts to Brighton from there.

Un ejemplo tan corto y en apariencia tan simple como el anterior nos ofrece, sin embargo, la posibilidad de empezar a familiarizar a nuestros alumnos con la forma en que los hablantes nativos llevan a cabo ciertas acciones a través de la lengua. En primer lugar, tenemos acción de llamar la atención de alguien por medio de la expresión "Excuse me!", la cual, en un contexto distinto, puede ser reemplazada por un simple carraspeo de la garganta o también por otras expresiones como "may I have your attention", "listen", etc. La entonación también tiene una papel importante en la forma de actuar lingüísticamente. Así, la



entonación con que se pronunciará la expresión "Excuse me!" será más parecida a una pregunta que a una afirmación. Esta segunda posibilidad será la apropiada cuando la misma expresión se utiliza para pedir a alguien que nos deje el paso libre para bajar del autobús, por ejemplo.

Otra expresión que puede ser susceptible de ser analizada en detalle es "I'm afraid", que aparece dentro de una respuesta negativa a una pregunta. Con esta expresión el hablante introduce cierta indireccionalidad (no responde con un simple y tajante "no") y solidaridad para con su interlocutor (siente pesar por la situación en que se encuentra el otro).

Finalmente, en el ejemplo encontramos una tercera 'acción' lingüística que merece nuestra atención. Se trata de la exclamación "oh dear!", la cual sirve para expresar preocupación y enfado. Este mismo significado, según el contexto, podría adoptar formas distintas como, por ejemplo, "Oh no!", "This is just what I needed!", "Oh well!", etc.

Organización del discurso

El segundo aspecto que puede contemplarse en la presentación de una lengua desde una perspectiva socio-pragmática está relacionado con la organización del discurso y las reglas de interacción que un hablante debe seguir para poder participar de manera apropiada según el estadio en que se encuentre una interacción verbal. El fragmento seleccionado en este caso pertenece a una unidad que incluye cuatro momentos distintos de una situación en la que una pareja ha sido invitada a cenar en la casa de otra pareja.

- Rob: Here are your coats.
- Ken: Thanks... it's been a marvellous evening.
It was very kind of you to invite us.
- Rob: Don't mention it...it was nice to see you again.
- Ken: Well, we enjoyed ourselves very much.
- Rob: I'm glad... you must come again.
- Ken: Goodnight... and thanks again.
- Rob: Goodnight... and drive carefully. It's a very wet night.

Lo más interesante que podemos destacar de este fragmento, en lo que se refiere a la distribución de ciertas formas lingüísticas dependiendo del estadio de la

"Gracias a las investigaciones desarrolladas en los campos de la sociolingüística y la antropología somos ahora más conscientes de la existencia de distintas premisas culturales sobre lo que puede hacerse/decirse en un contexto determinado"

conversación, es el intercambio de expresiones que forma parte del ritual de despedida. El ejemplo más claro lo constituyen aquellos fragmentos a través de los cuales el hablante evalúa de forma positiva el encuentro: "it's been a marvellous evening"; "it was nice to see you again"; "we enjoyed ourselves very much".

Para tener una idea de la importancia del orden discursivo en el uso de la lengua, sólo es preciso que pensemos en lo poco apropiado que sería si, en medio de la cena, uno de los invitados dijese "it's been a marvellous evening" o "I'm enjoying myself very much".

Premisas culturales

El tercer fragmento que se incluye permite observar la importancia que tienen las premisas culturales sobre los derechos y los deberes de las personas y de las instituciones a la hora de explicar el uso lingüístico.

- P: Can I check in here for the British Airways flight to New York?
E: Yes, sir. May I see your ticket and your passport?
P: Here you are.
E: That's fine. Can you put your suitcase on the scales, please?
P: Of course. How much does it weigh?
E: 23 kilos. I'm sorry, but you'll have to pay an excess baggage charge.
P: Oh! It's only three kilos overweight.
E: Yes, sir... that's 6 pounds... Thank you. Would you like to go through the departure lounge?

En esta breve conversación entre un empleado de una compañía aérea (E) y un pasajero (P), uno de los primeros aspectos que se advierten es el uso de expresiones de cortesía, por parte del empleado, como "sir", "May I...", "... please", "I'm sorry but" y "Would you like to...?". La proliferación de estas expresiones indica claramente que la definición social del rol del empleado es la de estar a disposición de los clientes, quienes se merecen un respeto hacia su libertad de acción, y de someterse a una imposición. En este sentido, es interesante notar la ausencia de imperativos para expresar un acto directivo, y que en otro contexto, donde la relación fuera de su autoridad, podrían

reemplazar perfectamente las expresiones que aparecen en el ejemplo antes citado: "show me your ticket and your passport", "put your suitcase on the scales" o "go through the departure lounge". Incluso en la circunstancia en que el empleado se ve obligado a notificar al cliente que ha cometido una 'infracción' en relación al exceso de equipaje, lo hace con una expresión de 'solidaridad' como "I'm sorry...".

Consideraciones finales

La finalidad de este artículo es la de mostrar a partir de ejemplos reales, extraídos de un libro de texto, cómo es posible incorporar elementos de socio-pragmática en la explicación y práctica del uso lingüístico sin necesidad de recurrir a un aparato teórico específico y en muchos casos apelando a las intuiciones de los alumnos. Sin embargo, la aplicación de la pragmática en la enseñanza de una lengua nos obliga a hacer dos consideraciones, una de tipo lingüístico y otra de tipo didáctico.

La primera consideración es la de que cualquier intento de explicar cómo se utiliza el lenguaje en una situación de comunicación real no puede basarse en el concepto de 'regla' tal y como se entiende en los enfoques estructurales y generativistas del lenguaje. El uso lingüístico debe ser descrito en términos de principios que el hablante decide observar, o no, dependiendo de sus intenciones y del contexto de uso. En cualquier caso, tanto si se observan los principios como si no, la comunicación no se interrumpe, sino que se hace más o menos apropiada o más o menos efectiva para contribuir a que los hablantes culminen sus objetivos comunicativos.

La segunda consideración está relacionada con el tratamiento de fenómenos socio-pragmáticos en el aula. En este aspecto, coincidimos con Thomas (1983: 109-110) en que no podemos esperar que nuestros alumnos (ni tan siquiera aquellos que han pasado alguna temporada en el país donde se habla la lengua que están aprendiendo) simplemente 'absorban' los principios socio-pragmáticos en los que se basa el uso real de una lengua sin la ayuda de ninguna formalización explícita. Tampoco podemos pensar que la introducción de este tipo de fenómenos debe tener lugar cuando los alumnos ya han adquirido un nivel avanzado de dominio de la gramática y del léxico de una lengua.

Es curioso comprobar que, mientras nadie parece cuestionar las inmensas energías que se dedican a la enseñanza de una estructura sintáctica como la pregunta o la negación (un aspecto que, por otra parte, no es imprescindible para la comunicación: "you want to go?" es entendido por todo el mundo como una interrogación si se pronuncia con la entonación adecuada), errores de tipo pragmático, discur-

sivo o cultural normalmente pasan desapercibidos o simplemente no se les concede importancia. Y esto es así a pesar de los efectos negativos que este tipo de errores tienen en la relación social y de que muchos profesores han podido sufrir personalmente. La reacción usual del hablante nativo hacia este tipo de errores no es la de adjudicarlos a una deficiente competencia lingüística del hablante no-nativo, sino la de achacarlos a características personales, como falta de tacto, rigidez de carácter, falta de simpatía, etc.

Uno de los aspectos básicos de la incorporación de aspectos socio-pragmáticos en la enseñanza de una lengua es el de 'alertar' al alumno a enfrentarse con la variación lingüística (Cots, 1991). Esta variación, sin embargo, no debe presentarse como un estado caótico sino como el resultado de un proceso de adaptación en dos sentidos entre hablantes y contexto. Todo miembro de un grupo socio-cultural se comporta de acuerdo con ciertos principios, con distintos grados de universalidad y de influencia sobre la comunicación verbal. Es precisamente a partir de estos principios como el 'caos' aparente adquiere cierta rationalidad. Lo que debemos hacer, pues, es, basándonos en comentarios como los que se han presentado en los apartados anteriores, animar a nuestros alumnos para que ellos mismos descubran los posibles principios, normas o presunciones culturales que subyacen a la actuación comunicativa de aquellos que intentan imitar. Si conseguimos que nuestros alumnos se hagan preguntas en este sentido estaremos no sólo facilitando el aprendizaje de una serie de estructuras lingüísticas, también estaremos contribuyendo a poner fin a los estereotipos 'nacionales' basados en interpretaciones simplistas de la actuación lingüística y no lingüística. Al mismo tiempo, estaremos diciendo implícitamente a nuestros alumnos que no hay nada sagrado en la utilización de una lengua y que, de la misma forma en que los hablantes nativos pueden transgredir algún principio para conseguir su objetivo, los alumnos en su utilización de la segunda lengua no tienen por qué seguir necesariamente las normas de uso definidas por un estrato social culturalmente hegemónico.

(*) Este artículo es una versión traducida y ampliada de otro artículo publicado en *Sintagma* (2, 1990) con el título de "Aprender a utilizar una lengua".

(**) Josep María Cots es profesor de la Facultad de Lletres de la Universitat de Lleida (teléfono de contacto: 973 - 70.20.34).

Notas

(1) Es obvio que los aspectos a los que hace referencia el texto están en relación con las subcompetencias *discursiva, sociolinguística y sociocultural* estudiadas por Canale y Swain (1980), que se destacan en los decretos que regulan la enseñanza de las lenguas extranjeras (MEC, 1991 a y 1991 b) como integrantes de la *competencia comunicativa*.

Referencias bibliográficas

- BROWN, G. y G. YULE (1983). *Discourse analysis*. Cambridge: Cambridge University Press (traducción al castellano en Vigor, 1993).
- CANALE, M. y M. SWAIN (1980). "Theoretical Basis of Communicative Approaches to second Language Teaching and Testing", en *Applied Linguistics*, 1.
- COTS, J. M. (1990). Aprendre a utilizar una lengua. *Sintagma*, 2: 19-25.
- COTS, J. M. (1991). *The pragmatics of communicative competence*. Tesis doctoral publicada en microficha. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- COULTHARD, M. (1985, 2nd edition). *An introduction to discourse analysis*. Londres: Longman
- HARTLEY, B. y P. VINEY (1979). *Streamline English. Connections*. Oxford: University Press.
- HATCH, E. (1992). *Discourse and language education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LEECH, G. (1983). *Principles of pragmatics*. Londres: Longman.
- LEVINSON, S. (1983). *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press (Traducción al castellano en Teide, 1989).
- MEY, J. (1993). *Pragmatics: An introduction*. Oxford: Blackwell.
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1991a): *Real Decreto 1006/1991, de 14 de junio, con el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria*. Real Decreto 1007/1991 que define las enseñanzas mínimas correspondientes a Educación Secundaria Obligatoria. BOE, 26 de junio de 1991. Madrid.
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1991b): *Real Decreto 1344/1991, de 6 de septiembre por el que se establece el currículo de la Educación Primaria*. Real Decreto 1345/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación obligatoria. BOE, 13 de septiembre de 1991. Madrid.
- (Para el área de Lenguas Extranjeras, ver los volúmenes monográficos en los Materiales para la Reforma [cajas rojas] editados por el MEC en 1992 y difundidos a los centros de reforma de su ámbito de competencias.)
- ROBINSON, G. (1985). *Crosscultural understanding*. Oxford: Pergamon.
- SAVILLE-TROIKE, M. (1982). *The ethnography of communication: An introduction*. Oxford: Blackwell.
- SWAN, M. y B. SMITH, eds. (1978). *Learner English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- THOMAS, J. (1988). Cross-cultural pragmatic failure. *Applied linguistics*, 4, 2: 91-112.
- WIDDOWSON, H. (1984). *Explorations in applied linguistics* 2. Oxford: University Press.



MATEMÁTICAS

Las siguientes líneas quisieran ser unas reflexiones sobre algunos de los retos que nos plantea hoy nuestra labor educativa matemática. Tras una etapa de diseño curricular y de propuestas renovadoras se

impone un análisis se-

reno de nuestra labor, entre la utopía de lo que sería deseable y el realismo de lo que será posible. El autor pretende compartir con quienes lean estas líneas un pequeño decálogo de principios que, desde su punto de vista, constituye una posible brújula para hallar una dirección positiva al oficio de enseñar matemáticas, hoy.

LA EDUCACIÓN MATEMÁTICA, HOY

CLAUDI ALSINA*

D

iversos son los temas y problemas que en la actualidad exigen el diálogo y la reflexión entre quienes enseñamos matemáticas hoy. Algunos de esos interrogantes abiertos son:

¿Cómo podría mejorarse la comunicación en la clase, favorecer la motivación y aumentar las actitudes positivas? En una época de cambios curriculares en todos los niveles y en todos los países, ¿qué debe cambiarse en los currículos de matemáticas, cómo hacerlo y por qué hacerlo? ¿Qué currículo haríamos hoy si partiéramos de cero sin ningún condicionante curricular histórico? ¿Qué tratamiento debe darse a la diversidad? ¿Debemos diferenciar en clase? ¿Influye el género en la formación matemática? ¿Qué deberíamos ofrecer a la juventud con talento? ¿Qué ayuda podemos dar a las personas con dificultades (de aprendizaje, físicas o psíquicas)? ¿Cómo cambiaremos la evaluación en todas sus dimensiones? ¿Cómo deberían influir las posibilidades tecnológicas en nuestra labor? ¿Cuál debe ser el papel del profesorado y cuál su preparación? ¿Qué ocurre con su consideración social? ¿Pueden las acciones internacionales ayudar al profesorado de países con dificultades? ¿Acaba nuestra labor en el ciclo 0-25? ¿No podríamos integrar, globalizar y cooperar con otros temas? ¿Qué papel deberá dar a los ejes transversales?

Otro asunto de interés es saber cómo se están desarrollando hoy determinados temas o por dónde debería ir su presencia en el futuro inmediato: ¿Cómo se educa en el indeterminismo y el azar?, ¿qué tratamiento recibe la información estadística?, ¿qué nuevas posibilidades ofrece la enseñanza del cálculo a la luz de las nuevas tecnologías?, ¿qué geometría debería recuperarse en los niveles obligatorios?, ¿qué incidencia tienen la matemática en el arte, la ecología, las ciencias sociales?, ¿qué podríamos aprovechar de la historia?

Las estrategias propias de la enseñanza y del aprendizaje de las matemáticas, que son múltiples y combinables, merecen, en efecto, una reflexión serena: ¿abre el constructivismo una nueva dimensión a nuestra labor?, ¿es la resolución de problemas la mejor dinámica?, ¿deberíamos preocuparnos más por la modelización y matematización de la realidad?, ¿qué tratamiento debe darse a las demostraciones?, ¿cómo influir en la creatividad?, ¿qué papel deberían jugar las publicaciones?, ¿son las competiciones un dinamizador esencial?, ¿el laboratorio de matemáticas es imprescindible?, ¿la tecnología visual es un fiel aliado?, ¿qué ventajas introducen calculadoras, ordenadores y todas las nuevas tecnologías?, ¿cuáles son las características de la investigación en la educación matemática?

Con el fin de orientar en la reflexión y en el trabajo práctico sugeriré, a continuación, un decálogo de principios que nos ayuden a ir hallando una dirección positiva en el futuro.

1. *El aprendizaje debe ser un viaje, y no un destino, en el cual el profesorado debe actuar de guía*

Esta conocida sentencia resume en sí misma una forma de educar positivamente: lo que tiene el máximo interés es compartir y guiar los procesos de matematización, inducir al descubrimiento, facilitar la discusión... siendo esto mucho más importante que la "exhibición" del profesorado en la pizarra o el terminar aceleradamente programas acabados "sobre el papel" pero no comprendidos por nadie. Tras esta filosofía está también la creencia de que los procedimientos, actitudes y motivaciones son tan importantes como los contenidos en su sentido tradicional. Pero sería un error sustituir lo uno por lo otro. Se trata de encontrar, en cada nivel, una ponderación justa que articule los diferentes aspectos que hay que aprender. Por ejemplo, las estrategias alternativas para realizar un cálculo no tendrán ningún sentido si ese cálculo no se sabe realizar.

2. *En la etapa obligatoria la matemática que debe enseñarse debe tener como objetivo último formar futuros ciudadanos posibilitando una capacidad inteligente para ejercer una vida en libertad*

Preparar para usar la matemática de la vida diaria es, en definitiva, lo que justifica que *toda* la población estude matemáticas en *todos* los cursos. Hay que educar en aspectos elementales (pagar, cobrar, descontar...), en aspectos sofisticados (informaciones gráficas, votaciones, sorteos...), en aspectos matemáticos que influyen en las decisiones sobre la economía, la salud, el consumo, el trato del medio ambiente, la política, los usos tecnológicos... Asumir estos objetivos quiere decir también *globalizar* nuestra labor y que el realismo guíe la elección de nuestros ejemplos, los límites de los temas que se van a tratar, los datos que deben conocerse...

3. *En la etapa no obligatoria la matemática que podría enseñarse debería completar formaciones y preparar para una comprensión "dúctil" de los principios matemáticos útiles en las profesiones y los estudios*

En el mundo que nos ha tocado vivir, la velocidad de los cambios es un reto de enorme envergadura. Las personas deberán ser capaces de renovar sus conocimientos y habilidades, incluyendo las matemáticas, a lo largo de toda su vida. Formar para la "adaptabilidad" es un objetivo ineludible. Nadie, profesional o universitario, podrá vivir de la renta intelectual de lo aprendido en unos pocos años. Cada profesión o carrera necesita de unas matemáticas diferentes. Hay unas matemáticas para fotógrafos y unas para ingenieros de Caminos, y otras para gente de Telecomunicación; unas bases para sociólogos y otras para farmacéuticos... El mito del profesor o la profesora de matemáticas que explica "lo mismo" en cualquier carrera es simplemente un fraude.

4. Las matemáticas debe asumir las posibilidades tecnológicas e incorporar la labor empírica (de campo o de laboratorio)

Se aprenden matemáticas con cartulinas, realizando encuestas, midiendo o usando la calculadora... La abstracción vendrá luego. Los usos tecnológicos deben ser compatibles con otras habilidades (cálculo mental, por ejemplo) y suficientemente abiertos como para no depender de unas máquinas concretas. Y la tecnología debe entenderse en su amplio espectro actual, desde la tecnología visual (vídeos, filmes, realidades aparentes...) a la tecnología computacional. ¿Adiós a las tablas? ¡Ni mucho menos! ¿Adiós a los cinco meses dividiendo a mano por cuatro cifras? Seguro que sí.

5. Nuevas formas de evaluar deben permitir superar la puntuación clásica de los ejercicios individuales y rutinarios

La evaluación debe ser más global y abierta, integrando proyectos, observaciones sobre actuaciones, labores de equipo, usos tecnológicos, etc.: lo que podríamos llamar una evaluación vectorial sensible a los muchos componentes que admiten evaluación constante y no simplemente singular y aislada.

6. *La enseñanza de las matemáticas debe contener un fuerte componente cultural, social y humano*

Ya no es posible presentar una matemática ajena a la realidad social o a las tradiciones culturales. La universalidad del conocimiento no debe estar reñida con la concreción de su enseñanza. La realidad del universo es tan importante como la realidad del entorno. Y la dimensión humana también debe estar presente: las matemáticas son el resultado de una labor apasionante que hombres y mujeres han ido desarrollando en función de unos problemas e inquietudes históricas.

7. *La enseñanza de la matemática debe ser sensible a la diversidad en todos sus aspectos*

Una escolarización más larga y mucho más extendida a toda la población exige sin duda una mayor sensibilidad con respecto a los temas de coeducación, a las dificultades de aprendizaje, a las diferencias de motivación y actitud, etc. Es importante

“Preparar para usar la matemática de la vida diaria es, en definitiva, lo que justifica que toda la población estudie matemáticas en todos los cursos. Asumir estos objetivos quiere decir también globalizar nuestra labor y que el realismo guíe la elección de nuestros ejemplos, los límites de los temas que se van a tratar, los datos que deben conocerse”

programar rutas o itinerarios educativos alternativos donde todos, con dificultades o con talento, puedan encontrar cosas interesantes. No es tan vital que "todos" sepan lo mismo como que todos tengan oportunidad de llegar a aprender lo máximo posible, en relación a ellos mismos.

- 8.** *La enseñanza de la matemática debe actualizarse constantemente y conectar con los recursos matemáticos de su época*

El futuro del libro de texto “cerrado” es ciertamente dudoso. Aunque los intereses editoriales y los negocios relacionados con la edición de materiales escolares no harán el camino nada fácil, parece más innovador y conveniente pensar en materiales diversos y seleccionables por el profesorado en función del nivel, grupo, temas del momento, etc.

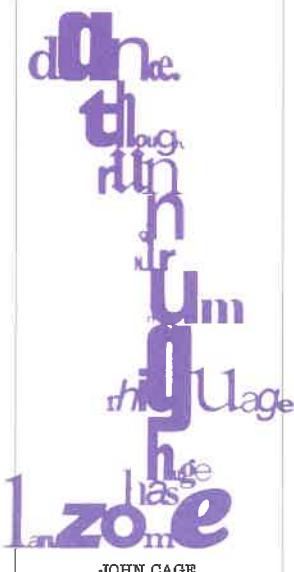
Pero esta actualización constante también pasa por conectar con recursos de la matemática del siglo XX, lo que implica incluir nuevos temas en sustitución de otros. Por ejemplo, los recursos de matemática discreta y teoría de grafos ofrecen técnicas y problemas de gran poder y actualidad. Pero no debe confundirse esto con dar paso a *lo nuevo* por el mero hecho de serlo (por ejemplo: la teoría de catástrofes).

9. Todo aquello que “funciona bien” no es preciso cambiarlo

Las reformas en marcha lo son más sobre “una forma de hacer” que sobre “lo que hay que hacer”. La reflexión debe centrarse en aquello que presenta carencias o es claramente mejorable. Así, por ejemplo, si una programación de cálculo funciona bien sería importante cuestionarse si la programación de geometría es suficiente o si los usos tecnológicos están correctamente enraizados...

- 10.** Nuestra labor es una de las más bellas del mundo y nos exige inteligencia, humanidad y amor

Aquí es donde nuestra particular asignatura pasa a un segundo término y nuestra labor adquiere un carácter emotivo y sensible. Más allá de lo verdadero y de lo falso, del teorema curioso o del algoritmo convincente, está la preocupación por animar, por alegrar, por seducir hacia la belleza, por humanizar el oficio...



(*) Claudi Alsina es profesor de la Sección Matemáticas e Informática de la Universidad Politécnica de Cataluña (dirección y teléfono de contacto: Diagonal 649, 08028 Barcelona. 93 - 401.63.72)

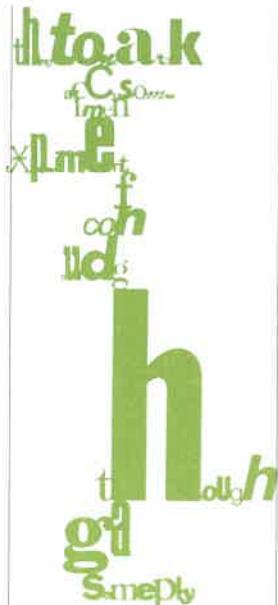
Sugerencias bibliográficas

Algunas referencias que pueden ayudar a la reflexión y al cambio son, por ejemplo, las siguientes:

- BLUM, W. et al. (1989): *Applications and modeling in learning and teaching mathematics*. Ellis Horwood. Chichester.
- COCKCROFT, W. (1985): *Las Matemáticas sí cuentan*. MEC, Madrid.
- DE GUZMÁN, M (1991): *Para pensar mejor*. Labor, Barcelona.
- GARFUNKEL, S. et al. (1988): *For All Practical Purposes. Introduction to Contemporary Mathematics*. COMAP, Inc. Arlington.
- SÁNCHEZ, G. (1994): *Perspectiva histórica de las reformas de los currículos de matemáticas*. Épsilon 26, SAEM Thales, Sevilla.
- GUTIÉRREZ, A. et al. (1991): *Área de conocimiento didáctica de la matemática*. Colección matemáticas: Cultura y aprendizaje (34 volúmenes). Edit. Síntesis. Madrid.
- HOWSON, G., KEITEL, C., KILPATRICK, J. (1983): *Curriculum Development in Mathematics*. Cambridge Univ. Press. London.
- HOWSON, G. et al. (1987): *Las matemáticas en Primaria y Secundaria en la década de los noventa*. Ed. Mestral. Valencia.
- KRANTZ, S. G. (1993): *How to teach mathematics, a personal perspective*. AMS, Providence.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1989): *Diseño Curricular Base. Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria*. MEC, Madrid.
- N.C.T.M. (1992): *Estándares curriculares y de educación para la educación matemática*. S.A.P.M. Thales, Sevilla.
- N.C.T.M. (1992): *Developments in School Mathematics Around the World*. Reston VA.
- SANTALÓ, L. A. (1993): *La Geometría en la formación de profesores*. Red Olímpica, Buenos Aires.

Revistas

- Suma* (Federación de Profesores de Matemáticas. Apartado 1304. 21080 Huelva).
- Enseñanza de las Ciencias* (ICE de la UAB e ICE de la Universidad de Valencia. Dirección: ICE de la Universitat Autònoma de Barcelona. Campus de Bellaterra. 08913 Barcelona).
- Epsilon* (Sociedad Andaluza de Profesores de Matemáticas). SAPM. THALES (Apartado 1160. 41080 Sevilla).
- Números* (Sociedad Canaria de Profesores de Matemáticas). Apartado 329. La Laguna (Tenerife).
- Aula de Innovación Educativa* (Graó. Calle de l'Art, 81, bajos. 08401 Barcelona). Monográficos sobre resolución de problemas (nº 6, septiembre de 1992) y sobre la enseñanza de la geometría (nº 22, enero de 1994).
- Cuadernos de Pedagogía* (Valencia, 359, 6^a, 1^o. 08009 Barcelona). Ha dedicado cuatro monográficos al área de matemáticas.



“Una escolarización más larga y mucho más extendida a toda la población exige programar rutas o itinerarios educativos alternativos donde todos, con dificultades o con talento, puedan encontrar cosas interesantes. No es tan vital que ‘todos’ sepan lo mismo como que todos tengan oportunidad de llegar a aprender lo máximo posible”



J. A. Alvarez Cienfuegos, Francisco Gayoso y José Luis Novoa: *Elementos de reflexión para el análisis de materiales curriculares*. Centro de Profesores de Gijón, 1993.

El análisis de la actividad educativa de los últimos veinte años nos ilustra de una manera muy elocuente sobre la importancia que tienen los materiales curriculares, en general, y los libros de texto, en particular, para orientar las actuaciones del profesor en el aula y las actividades de aprendizaje de los alumnos.

Los profesores con frecuencia hemos "leído" las orientaciones de la Administración (se llamen programas o diseños curriculares) a través de estos poderosos intermediarios que son los libros de texto. Además, ha faltado una actitud crítica ante dichos materiales. ¿Acaso alguien puede negar que en cierto número de centros los libros se seleccionan por criterios extrapedagógicos, dependiendo esta elección, a veces, de la implantación comercial de la editorial o de lo que se ofrece al centro como compensación por la elección?

Todas estas cuestiones cobran una especial relevancia en los momentos actuales. El proceso de reforma de la enseñanza ha servido, entre otras cosas, para poner de relieve la importancia de los materiales, y en especial de los materiales escritos y audiovisuales, en la enseñanza. Además, la propuesta de un currículum abierto y flexible nos conduce ineludiblemente a un nuevo enfoque de los libros de texto y otros materiales de apoyo. Estos *elementos de reflexión para el análisis de materiales curriculares* se sitúan en esta línea de preocupaciones. Pretenden ayudar a los equipos de profesores a una adecuada selección de la amplia oferta editorial. Ofrecen pautas para valorar los diferentes materiales y para ponderar las ventajas de unos y otros.

Este documento es una pauta útil para preguntarnos mejor sobre lo que enseñamos y el modo en que lo hacemos. Traduce al nivel sencillo algunas ideas pedagógicas consagradas en la actualidad y alienta la reflexión sobre nuestra enseñanza.

Maria José Rodrigo, Armando Rodríguez y Javier Marrero: *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Visor. Madrid, 1994.

Nada hay más habitual en nuestra vida diaria que hacer uso de nuestras concepciones sobre el mundo. Cada vez que interpretamos un suceso, predecimos el comportamiento de alguien, tomamos la decisión de actuar de una manera y no de otra, es señal de que hemos adoptado un cierto modo de "ver" la realidad, que nos guiamos por una teoría implícita. Sin embargo, este

y proporciona un nuevo marco teórico y una metodología precisa para continuar avanzando en la investigación. La elaboración del marco teórico ha supuesto un gran esfuerzo de colaboración interdisciplinar. Psicólogos cognitivos, psicólogos evolutivos, sociólogos, filósofos del lenguaje, didactas y metodólogos, todos ellos han considerado que este objetivo, aunque ambicioso, bien merecía un espacio común de encuentro y reflexión. Y es que el estudio de las teorías implícitas revela lo inapropiado de ciertas barreras disciplinares y nos obliga a un cierto ejercicio de humildad.

H. R. Schaffer: *El contexto sociofamiliar en la educación de la infancia*, Rosa Sensat/MEC. Barcelona, 1993.

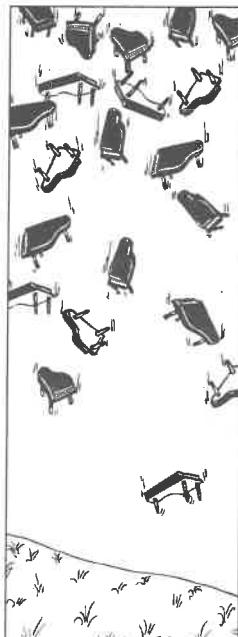
La educación en los primeros años de la infancia pasa, fundamentalmente, por el contexto sociofamiliar. Investigaciones actuales sobre el desarrollo infantil demuestran la forma en que la calidad de los primeros contactos condiciona la manera de enfrentarse a las múltiples situaciones que brinda la vida.

En este libro, el autor analiza cómo la familia contribuye a la creación de las relaciones interpersonales y cómo se produce el crecimiento infantil en una estructura familiar que, en nuestro tiempo, experimenta cambios sustanciales que, según Schaffer, favorecen la educación, puesto que la familia, lejos de las restricciones sociales a las que ha estado sometida, puede evolucionar hacia formas de convivencia más sinceras entre sus miembros.

Montserrat Rovira - Amparo Tomé: *La enseñanza, ¿una profesión femenina?* ICE de la Universitat Autònoma de Barcelona, 1993.

Esther Cortada: *Niñas y niños en la escuela de otros tiempos. Materiales no sexistas para Primaria*. ICE de la Universitat Autònoma de Barcelona, 1993.

El Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universidad Autònoma de Barcelona acaba de editar sus dos últimas publicaciones de la *Colección Cuadernos para la Coeducación*, en castellano y catalán.



conocimiento cotidiano sobre el mundo, tan habitual para el hombre de la calle, sigue siendo un gran desconocido para los investigadores de las ciencias sociales. Faltan las piezas claves de este rompecabezas sin las cuales no podemos tener una imagen clara de su funcionalidad en el sistema cognitivo: cómo se representan las teorías implícitas, de qué modo se organizan sus contenidos, cómo se utilizan para hacer frente a las demandas ambientales, por qué estas teorías no son accesibles a la conciencia, qué función desempeñan en el sistema cognitivo y, por último, cómo se construyen y modifican como fruto de la experiencia.

Este libro da respuesta a algunos de estos interrogantes

El número cuatro, *La Enseñanza, ¿una profesión femenina?*, aborda uno de los aspectos de la discriminación educativa por razón de sexo menos investigados en nuestro país, como es la posición y función de las mujeres como profesionales en el sistema educativo, al tiempo que ofrece un conjunto de instrumentos de observación para poder destacar las discriminaciones y, en consecuencia, poder combatirlas.

En el siguiente número, *Niñas y niños en la escuela de otros tiempos. Materiales no sexistas para primaria*, se ofrece una propuesta curricular que introduce al alumnado en el concepto de cambio histórico a partir de una propuesta innovadora que facilita su sensibilización frente a la problemática del sexismo y le ayuda a construir su propia identidad al margen de estereotipos sexistas, partiendo del estudio de la historia personal y familiar.

D. Hicks (comp). *Educación para la paz*. Morata / MEC. Madrid, 1993.

Gran parte de los grandes dilemas de finales del siglo XX están relacionados con los crecientes niveles de violencia, el impacto de un rápido cambio social o con materias referidas a los derechos humanos, el desarrollo global y la persistente carrera armamentista.

Estas y otras cuestiones inciden cada vez más en nuestra vida cotidiana y en la conciencia de los escolares. No es posible ignorarlas puesto que son polémicas, ya que constituyen parte del tejido mismo de la existencia al que, sin embargo, amenazan. La supervivencia futura puede depender, desde luego, de la comprensión de la naturaleza de tales problemas y de que se adopten las acciones necesarias para resolverlos pacífica y creativamente.

En esta obra se incluyen un buen número de aportaciones y experiencias prácticas de educación para la paz elaboradas por prestigiosos profesionales de la educación; propuestas muy detalladas para desarrollar en las aulas, así como estudios de casos en torno a diez tópicos o centros de interés relacionados directamente con esta temática.

M. Rosa Buxarrais y otros: *El instrumentalismo en el currículum. El Racismo*. Rosa Sensat / MEC. Barcelona, 1993.

¿Cómo puede contribuir la escuela a la integración de comunidades diferentes? ¿Qué ha de hacer la educación para aprovechar la riqueza que aporta la popularidad cultural? ¿Qué podemos hacer contra el racismo y la xenofobia?

Las reflexiones y, sobre todo, las propuestas de actividades que se presentan en esta obra intentan dar respuesta a estos interrogantes. Una respuesta que pretende favorecer el desarrollo de las capacidades de razonamiento moral, de manera que nos ayuden a analizar, con criterios de solidaridad y justicia, hechos concretos de discriminación y racismo.

Antoni J. Colom y Joan Carles Mèlich: *Después de la modernidad. Nuevas filosofías de la educación*. Paidós. Barcelona, 1994.

Con el fin de desentrañar el papel que las más actuales corrientes filosóficas desempeñan en la educación, los autores de este libro parten de un crítico análisis de los acontecimientos de mayo del 68. Se incluyen dos vías de intervención de la filosofía sobre el pensamiento y la práctica educativa: por un lado, la tendencia anticonstrutivista de los discursos posmodernos, sistémicos y tecnológicos; por otro, la persistencia del humanismo asentado ahora en el intento de prolongar la "modernidad" (Rawls y Habermas) y en nuevas perspectivas tales como el pacifismo y el ecologismo.

Liev S. Vygotski: *Obras escogidas (tomo II): Pensamiento y lenguajes de Psicología*. Visor. Madrid, 1993.

En este segundo volumen de las obras escogidas de Liev S. Vygotski, el lector español tendrá ocasión de conocer la versión más acabada y definitiva de *Pensamiento y lenguaje*.

El signo y, más concretamente, la palabra, constituyen el eje fundamental de *Pensamiento y lenguaje*.

El significado de la palabra fue concienzudamente estudiado en este libro desde la



JAZZ MAGAZINE

época del desarrollo conceptual. A Vygotski no le preocupó tanto el pensamiento en general como el pensamiento verbal, ese *locus cognoscitivo* en el que se encuentran pensamiento y lenguaje. No debe extrañarnos, pues, que el significado fuese analizado desde la óptica de la formación de conceptos. Su idea de los conceptos cotidianos, formas pseudoconceptuales de razonamiento, son un indudable antípodo de los parecidos de familia de Wittgenstein y de los prototipos y las categorías naturales, desarrollados cuarenta años más tarde por Eleanor Rosch. Su noción de concepto científico, último estadio del desarrollo conceptual, fue descrito por Vygotski como el resultado de la influencia directa de la educación formal en el marco del desarrollo psicológico. Para alcanzar este estadio, el niño se apropió de signos con significados descontextualizados susceptibles de organizarse en redes semánticas, dentro del marco de una institución social creada al efecto: la escuela.

Pero quizás lo más atractivo de su concepción del desarrollo conceptual es la heterogeneidad funcional de que hace gala el pensamiento verbal. Las diferentes formas que adopta el pensamiento verbal, muy especialmente los pseudoconceptos y los conceptos científicos, conviven en estrecha interrelación a lo largo de toda la existencia del individuo. Si los primeros representan la forma empírica de pensar, por los cuales el niño organiza categorialmente conjuntos de cosas basados en el "parecido de familia" o algún tipo de similitud perceptiva entre objetos, los últimos son formas conceptuales que el sujeto recrea en ausencia de tales cosas, cuya mejor expresión está en el plano de la definición verbal de un objeto o una clase.

Pero las aportaciones que Vygotski hace en esta obra no terminan en la perspectiva so-

ciocultural o histórico-cultural que subyace al desarrollo del pensamiento verbal. Su esfuerzo por establecer la conexión sociogenética entre lenguaje y pensamiento hubiera quedado incompleto de

no haber abordado en profundidad el análisis del habla interna. Vygotski supo encontrar con maestría lo que para otros pasó desapercibido: la raíz genética del habla interna en el habla egocéntrica del niño.

Pero Vygotski no sólo se esforzó en encontrar la raíz del habla interna en el habla egocéntrica y la de ésta en el habla social, sino que además se percató del enorme poder de control y regulación que ejerce sobre nuestra conducta el habla egocéntrica

El volumen se completa con las conferencias de Psicología dictadas por Vygotski en el Instituto de Leningrado en 1932. En ellas el lector tendrá acceso a la versión íntegra de un texto crucial en la producción vygotskiana: Historia del desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores.

Ana Amorós y Pilar Pérez: *Por una educación intercultural. Guía para el profesorado*. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid, 1993.

¿Cómo puede abordar la escuela el reto de educar para el pluralismo democrático? ¿Cómo responder a las necesidades de las personas de otras culturas, de otras etnias, de otros lugares? ¿Cómo dar respuesta, en definitiva, a la diversidad?... Son preguntas que cada día se hacen los docentes, enfrentados a una realidad nueva con escasos elementos de análisis y herramientas teóricas y prácticas que ayuden a hacer frente a este reto.

Educar para el pluralismo democrático supone, desde la igualdad, educar en el respeto del otro, del que es diferente, de quienes proceden de otra cultura, hablan otra lengua, practican otra religión, o ninguna religión, tienen otra orientación sexual, padecen una discapacidad física o psíquica, sin olvidar a las personas que sufren el rechazo de los demás porque viven en situaciones de pobreza y marginación social.

La educación debe atender a la diversidad contribuyendo a la formación de individuos capaces de integrarse social y culturalmente. La valoración de las culturas diferentes, el reconocimiento de la diversidad cultural, es un factor decisivo en orden a la integración de las minorías.

El nuevo reto que se plantea es el de la integración cultural de las minorías en la perspectiva no de la mera asimilación, sino de un enriquecimiento mutuo de las culturas mayoritarias y minoritarias como principio básico de la interculturalidad. Desde esta perspectiva, la multiculturalidad es un hecho presente en nuestras sociedades, mientras que la interculturalidad es el proyecto a que se aspira.

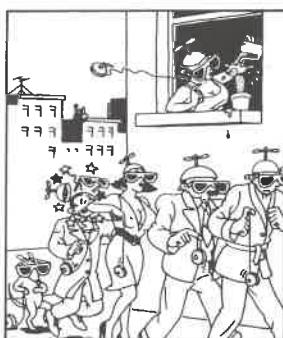
Esta guía didáctica pretende ayudar a los profesores a abordar estas cuestiones, ofrecer líneas generales de actuación y orientaciones de intervención didáctica, situándose en la perspectiva de una educación intelectual. Proporciona también información sobre material didáctico publicado y referencias bibliográficas comentadas sobre educación para la convivencia democrática, el respeto de los derechos humanos y de la diversidad cultural.

La guía es un documento para favorecer la reflexión sobre la realidad y seguir algunos caminos, porque dar respuesta a la diversidad cultural ética, lingüística, o de otro tipo, requiere considerar los múltiples aspectos que interrelacionan entre sí y dificultan considerablemente esta tarea. Por tanto, no se ofrecen aquí

recetas que puedan aplicarse miméticamente a la multitud de situaciones que pueden darse en las aulas, sino un conjunto de orientaciones que ayuden a revisar las formas de pensar y de actuar y para promover el desarrollo personal de todos los alumnos.

M. Teresa Codina. *Niñas y niños de 3-6 años y la escuela*. Rosa Sensat / MEC. Barcelona, 1993.

En este trabajo se plantea cómo el desarrollo del niño está condicionado por la relación que mantenga con su entorno en sentido amplio y por la calidad de esta relación. Como relación, la autora con-



JOOST SWARTE

sidera, además de la familiar, la que tenga con el educador, con los compañeros, con el mundo, es decir, con personas diferentes de las del ámbito estricto de la escuela 3-6 años.

La escuela infantil tiene una incidencia notable en el estímulo, estrechamente relacionado con los diferentes aspectos del desarrollo y con la conducta, en general. La comparación consigo mismo, la constatación de su progreso en relación con sus posibilidades, con su trabajo de ayer, son una motivación auténtica. Cuando el niño experimenta la satisfacción por su propio crecimiento/progreso, ha iniciado la espiral de motivación personal, válida para lo sucesivo; al contrario, cuando el estímulo es la superación del otro/los otros, la iniciación se ha producido en la carrera de la competitividad.

El trato con los otros niños es también una condición para el desarrollo de cada individuo, conscientes, sin embargo, de que la relación social no comienza propiamente hasta casi finalizar el segundo

ciclo de la educación infantil. Aspectos como la distribución de sitios en el aula, la organización del tiempo libre, la estructuración de la vida de la clase, los criterios con que se tratan cuestiones habituales, cómo se valora el material, cómo se evalúa el trabajo, cómo se habla con los padres, la seguridad de que el maestro atiende y considera a todos, son aspectos que pueden favorecer la convivencia.

En resumen, a pesar de que la maduración fisiológica del niño y sus condiciones de vida tienen un peso fuerte en el desarrollo de su personalidad, la interacción atendida de forma sistemática e intencionada desde los primeros momentos del 3-6 años, en un marco de naturalidad y coherencia, crea un proceso dinámico de capacitación para satisfacer las propias necesidades en una espiral de socialización creciente.

Maria Vilà y otros: *Técnicas de expresión escrita en Primaria*. Rosa Sensat / MEC. Barcelona, 1993.

La práctica de la lengua escrita requiere una programación y una metodología muy claras para alcanzar, así, los resultados más satisfactorios. El contenido de este dossier pretende dar cumplida respuesta al principio enunciado. En esta obra, las técnicas de descripción y la narración, los recursos y registros del vocabulario, los usos y estrategias... obtienen un tratamiento riguroso y clarificador a la par, al servicio del trabajo de la expresión escrita. Se trata de facilitar elementos que serán fundamentales a la hora de sentar una buena base lingüística y acceder a un uso de lenguaje que se revele no sólo espontáneamente creativo, sino también rico y capaz en todos los distintos contextos de comunicación y aprendizaje. Se incluye también un buen número de textos literarios como modelo y algunos ejemplos de textos realizados por las niñas y los niños.

Robert Young: *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula*. Paidós / MEC. Barcelona, 1993

Este libro trata de la manera en que se expresan mediante el lenguaje las relacio-

nes entre los docentes y los discípulos. Trata de las formas que deben tomar estas relaciones, de si han de aumentar la capacidad de los discípulos para resolver problemas. Y el tipo de relaciones más adecuadas para promover el aumento de la capacidad de resolver problemas de la comunidad global.

A partir de una reconversión de la "teoría crítica" creada por Habermas en una teoría optimista de la educación —eminente práctica, democrática y responsable—, Robert Young aborda en este libro el aprendizaje desde el punto de vista de su relación con la investigación pedagógica, en particular, la investigación sobre la comunicación en clase, y demuestra así su valor para los maestros en el contexto de las clases "reales". De esta manera, el autor afronta los problemas cotidianos de los profesores en las escuelas en todos sus niveles: desde el asunto del interés y la consecución de un entendimiento verdadero, hasta las relaciones entre el enseñante y los responsables del plan de estudios.

Rosa Eva Campo y otras: *Enseñanzas Medias: ¿educación mixta o coeducación?* Ministerio de Educación y Ciencia en Asturias. 1993.

El fin de la presente investigación es comprobar de forma explícita la existencia de sexismo en las enseñanzas medias. Son abundantes los estudios que se han centrado en el período de E. G. B. analizando esta misma cuestión; sin embargo, son mucho más escasas las experiencias que sobre sexismo en el aula se han desarrollado en el marco de B. U. P. y de F. P.

La experiencia se realizó en Asturias, en la zona central, en seis centros distintos.

Partimos de centros en que alumnas y alumnos reciben los mismos currícula, en los mismos espacios y por el mismo profesorado. Ahora bien, se observan diferencias de comportamiento en los resultados académicos, en las opciones elegidas, en las expectativas profesionales entre unas y otros. Sin embargo, no se tiene en cuenta que no parten de realidades idénticas y que el sistema social trata de manera distinta a mujeres y a hombres desde el naci-

ILUSTRACIÓN: MIGUEL



JOOST SWARTE

miento. Para que exista igualdad de oportunidades hay que compensar las diferencias existentes, y es preciso introducir medidas de acción positiva. Este es el supuesto del que parte esta investigación, cuyos objetivos son:

Detectar los estereotipos sexistas en el conjunto del material didáctico, tanto en el currículum explícito como en el currículum oculto, teniendo en cuenta los documentos realizados en el centro.

Realizar un estudio comparativo del alumnado, profesorado y personal no docente para contrastar diferencias que puedan existir en función de la variable sexo.

Sondear la opinión de las madres y padres del alumnado de los centros para conocer las expectativas profesionales que tienen para sus hijas y para sus hijos.

Sacar a la luz los prejuicios y valoraciones inconscientes, no siempre reconocidas y que tienen una incidencia fundamental en la práctica educativa.

Proponer soluciones y hacer propuestas para corregir el sexism.

L. Abad y otros: *Immigración, pluralismo y tolerancia*. Alberto Hidalgo: *Reflexión ética sobre el racismo y la xenofobia*. T. Calvo y otros: *Educar para la tolerancia*. Orlando Acosta y Eusebio Martín: *Xenofobia y racismo. Área de Lengua y Literatura*. M^a Helena Rega y otros: *Xenofobia y racismo. Área de Conocimiento del Medio. Área de lenguas extranjeras*. Juan de Dios Morán: *Cuaderno de Educación Multiétnica*. Editorial Popular. Madrid, 1993.

La campaña *Jóvenes contra la intolerancia* es un instrumento de lucha contra el racismo y la xenofobia, cuyo objetivo es formar en los principios de solidaridad, convivencia e igualitarismo. Sus protagonistas y al mismo tiempo sus destinatarios son los educadores, los animadores sociales y los jóvenes en general. Se trata de una respuesta abierta a la participación de todas aquellas personas que creen necesaria una acción organizada e imaginativa contra el despertar de mentalidades represivas e intolerantes en el ámbito juvenil.

Una de las claves para evitar el desarrollo de estas actitudes es llevar a las aulas, a los centros culturales y asociaciones juveniles, una discusión en profundidad del tema y enfocarlo positivamente mostrando las ventajas de una cultura de la diversidad.

Partiendo de este planteamiento, diversos expertos en la materia han elaborado una serie de textos didácticos para su uso por profesores, alumnos, animadores socioculturales y jóvenes en general.

Ministerio de Asuntos Sociales - Instituto de la Mujer: *II Plan para la igualdad de oportunidades de las mujeres 1993-1995*. Madrid, 1993

La realidad social de las mujeres españolas y la respuesta institucional a los desafíos que comporta su creciente participación en el ámbito público se han modificado en un corto periodo de tiempo. En este tiempo, el tratamiento de la problemática femenina ha evolucionado desde la igualdad de derechos hacia el compromiso institucional de aplicación de políticas de acción positiva. El Instituto de la Mujer desarrolla en sus programas una estrategia horizontal que contribuye a que integre y dé tratamiento a la problemática de las mujeres desde la perspectiva de la igualdad de oportunidades.

En nuestro país se está logrando una mayor sensibilidad social y, por tanto, una paulatina modificación de actitudes ante la situación de las mujeres. Este hecho se ha producido, en parte, por un mejor conocimiento de la realidad, que ha sido posible gracias a la difusión de los estudios e investigaciones sobre este tema así como también a las campañas que se han realizado sobre cambio de actitudes a través de los medios de comunicación.

Es evidente que, en pocos años, se han cuestionado socialmente tanto los procesos de construcción de la identidad de género femenina y masculina como los relativos a la socialización, permitiendo un incremento progresivo de participación de las mujeres en las actividades productivas remuneradas, en la política, en la toma de decisiones y en el ejercicio del poder.

El desarrollo de estructuras, recursos y herramientas al servicio del principio de igualdad y no discriminación ha permitido recuperar un tiempo perdido, pero el presente y el futuro plantean nuevos retos.

En este contexto, el II Plan para la Igualdad de Oportunidades de las Mujeres contempla la educación como elemento inicial y determinante en la construcción de un modelo de sociedad en la que la pertenencia a uno u otro sexo no suponga relaciones de jerarquía.

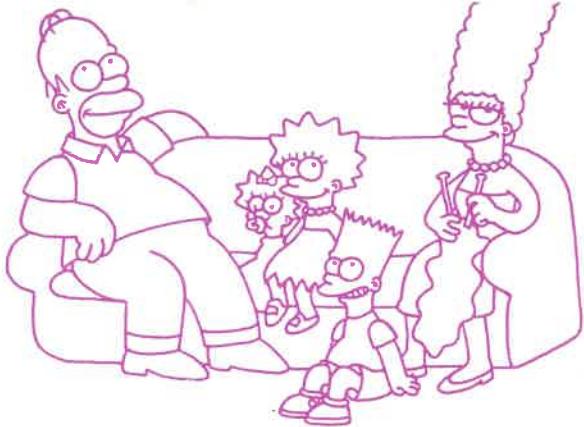
La posibilidad de accesos de las mujeres a todos los niveles educativos es ya hoy una realidad. Sin embargo, es necesario profundizar en las causas por las cuales todavía muchas mujeres con carencias formativas básicas permanecen alejadas de la oferta educativa. También se deben revisar en los próximos años los procesos de construcción, legitimación y transmisión del conocimiento. En ellos se observa que las mujeres no están suficientemente representadas en los espacios donde se definen los modos reconocidos de hacer ciencia, las líneas prioritarias de la investigación y sus posteriores aplicaciones, así como la estructura y metodología de las disciplinas y los modelos educativos.



JOOST SWARTE

J. Jubert y otros: *De recién nacido a compañero*. Rosa Sensat / MEC. Barcelona, 1993.

He aquí un título que hace referencia a un proceso que transcurre a lo largo de los primeros y más básicos años de la vida infantil: desde



MATT GROENING

que la criatura nace hasta que se inicia su proceso de socialización con compañeros de su misma edad. El estudio de este proceso, realizado en esta monografía, consta de dos partes bien diferenciadas:

— En la primera, se realiza una recopilación de las más destacadas corrientes teóricas fundamentales de pensamiento en relación con este tema: perspectivas etológica, psicoanalítica, conductista y de la psicología experimental.

— La segunda es una reflexión de los autores en la que nos proponen su propio modelo explicativo sobre el proceso de socialización en los seres humanos.

Se trata de un libro que pretende ofrecernos una visión global, teórica y práctica sobre el desarrollo y aprendizaje del proceso de socialización a lo largo de los tres primeros años de vida.

VV. AA.: *Orientaciones generales para introducir la coeducación en los proyectos de centro*. Dirección General del MEC en Asturias / Consejería de Educación, 1993.

Numerosos estudios han probado hasta la saciedad que vivimos en una sociedad poco equitativa y configurada a partir de un sistema de producción androcéntrico al que las mujeres tienen difícil acceso.

Investigaciones recientes siguen mostrando una clara desigualdad de oportunidades, cuando no discriminadas, que juega en contra de las mujeres desde el mismo proceso educativo hasta su inserción y desenvolvimiento en el sistema productivo.

En la medida en que la escuela tiene capacidad para flexionar y establecer mecanismos correctores a través de la acción educativa y de los itinerarios formativos, es responsabilidad del MEC, y por ende del profesorado, contribuir a la superación de esta injusticia social que afecta al 51% de la población.

En este trabajo sus autores y autoras intentan facilitar al profesorado la tarea de incorporar estos temas (en este caso el de coeducación) al Proyecto Educativo de Centro, Proyecto Curricular de Centro y a la práctica del aula.

Estos materiales pretenden también apoyar al profesorado de aula a la hora de realizar programaciones de área por lo que se hace un tratamiento individualizado de cada área, a cargo de profesorado experimentado en coeducación, y se aportan sugerencias concretas de trabajo, que unas veces son alternativas al currículum tradicional y, en otros casos, simples cambios de perspectivas en los contenidos habituales.

Xavier Chavarria Navarro: *La Educación Física en la enseñanza primaria: del Diseño Curricular Base a la programación de las sesiones*. Paidotribo. Barcelona, 1993.

Un proyecto de reforma educativa no significa necesariamente ruptura con todo lo precedente sino efectuar una revisión crítica y una actualización en profundidad, desde una doble perspectiva: los nuevos enfoques curriculares y la nueva estructuración del sistema educativo.

En el caso de la Educación Física en España, concurren unas circunstancias excepcionales, ya que nos encontramos en el momento del definitivo impulso para la plena integración de esta área en la Enseñanza Primaria. Por tanto, su consolidación dependerá —entre otros factores— de la forma de aplicar los nue-

vos currícula y de cómo se vayan superando los lastres de las anómalas situaciones precedentes.

En este contexto, el presente libro tiene la pretensión de servir de apoyo y de referencia al profesorado de Educación Física y equipos docentes de la Enseñanza Primaria, para efectuar el tránsito desde el primer nivel de concreción a las programaciones de las clases. Esta pretensión implica, al menos, una dificultad: no instalarse solamente en el



campo teórico de las grandes formulaciones, y, a la vez, para que sea útil, no ser tan particularista como una programación concreta, que sólo tendría sentido en un centro determinado. Es decir, pretende situarse a caballo entre la teoría y la práctica.

Lo que ofrece este libro es, en consecuencia, un conjunto de pautas, orientaciones e instrumentos para facilitar este proceso. Esto es, una metodología de trabajo técnico-didáctico que encamine a la consecución en los centros educativos de unos diseños curriculares coherentes con el proyecto de cambio y, también, con sus propias circunstancias y pretensiones educativas.

Josef Perner: *Comprender la mente representacional*. Paidós. Barcelona, 1994.

El presente libro está dedicado a sintetizar la bibliografía existente —en constante crecimiento— acerca de las teorías de la mente infantil, con el propósito de proporcionar una explicación integrada de la comprensión infantil de los procesos representacionales y mentales, decisiva para la adquisición de psicología del sentido común. Al mismo tiempo, y al trazar los inicios de una psicología del sentido común en la conciencia social y emocional de la primera infancia,

fuerza, muestra cómo el niño empieza a adoptar un punto de vista cognitivo —representacional— de la mente, lo cual tiene repercusiones en la memoria, el autocontrol y la capacidad infantil para urdir engaños.

César Coll y otros: *El constructivismo en el aula*. Biblioteca de Aula —Graó—. Barcelona, 1993.

Configurar una intervención pedagógica que promueva el aprendizaje significativo del alumno y que además lo haga de un modo intencional y reflexivo, requiere comprender lo que significa enseñar y aprender.

Este libro parte de una convicción, que la concepción constructivista ofrece una explicación integradora y potente sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje y, al mismo tiempo, aporta criterios para analizarlos y evaluarlos.

Tras una presentación general, los distintos capítulos profundizan aspectos concretos: ¿Qué papel tiene el "sentido" en el aprendizaje? ¿Qué elementos favorecen la posibilidad de aprender significativamente? ¿Cuál es la función de los conocimientos previos? ¿Cómo se crean las zonas de desarrollo próximo? Y consideran también las implicaciones de la concepción constructivista en la puesta en práctica y en la evaluación de la enseñanza.

Ralph G. Brocett - Roger Hiemstra: *Aprendizaje autodirigido en la educación de adultos. Perspectivas teóricas, prácticas y de investigación*. Paidós Educador. Barcelona, 1995.

El estudiante autodirigido es aquél que asume la responsabilidad de su propio aprendizaje. La idea no es nueva, pero recientemente ha recibido una renovada atención en el ámbito de la educación y tiene una especial significación para el sector de la educación de adultos, puesto que, representando un cambio significativo con respecto a la planificación académica tradicional, subraya la autonomía y el desarrollo personal.

A partir de ahí, el objetivo de este libro es proporcionar al lector, tanto al académico como al profesional,

una síntesis global de las realizaciones, cuestiones y práctica relacionadas con la autodirección en el aprendizaje. Partiendo de la idea de que la autodirección ha de considerarse una forma de vida, presenta estrategias para facilitar el aprendizaje por autodirección como método de instrucción.

Liliana Tolchinsky Landsmann: *Aprendizaje del lenguaje escrito. Procesos evolutivos e implicaciones didácticas*. Anthropos. Madrid, 1993.

Este libro comienza con las cuestiones que se plantean un grupo de educadores que deben decidir sobre el enfoque a utilizar en la enseñanza de la escritura; el resto del texto constituye la fundamentación psicolingüística, empíricamente contrastada, de las sugerencias planteadas.

Los temas que se estudian son: el escribir como actividad discursiva, lo escrito como producto social de esa actividad, y la escritura como medio simbólico que la facilita. También se analizan algunas relaciones entre la escritura y otros sistemas notacionales, en especial el numérico y el dibujo, además de las definiciones de los constructos utilizados con el propósito metodológico de clarificar sus implicaciones.

En este libro se rechaza, en contra de la opinión popular, que el aprendizaje de la escritura de los niños sea activo, aprendiéndose primero las letras, luego las palabras y finalmente los textos, y se demuestra, por contra, cómo es un proceso evolutivo que requiere sucesivas reorganizaciones sintácticas, fonológicas y discursivas.

Asociación de Profesores de Español: *Actas I y II. I y II Simposios de Actualización Científica y Pedagógica*. Madrid, 1993.

Se recogen en este volumen las ponencias y comunicaciones presentadas en el I y II Simposios de Actualización Científica y Pedagógica organizados por la Asociación de Profesores de Español.

Profesores, investigadores y escritores nos ofrecen el resultado de sus trabajos y reflexiones sobre lengua, la literatura y su enseñanza.



Howard Gardner: *La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*. Paidós. Temas de Educación. Barcelona, 1993.

¿Cómo podemos conseguir que los estudiantes se alejen del aprendizaje memorístico y alcancen una verdadera comprensión de aquello que se le intenta transmitir? La solución al problema pasa, evidentemente, por la reestructuración de nuestras escuelas pero en ningún momento desde un punto de vista teórico o alejado de la realidad sino entendida como una consecuencia lógica de la práctica educativa. De este modo, acercándose a las investigaciones más recientes sobre el terreno del desarrollo cognitivo, Gardner acaba presentando una imagen convincente y dinámica de la mente en acción del niño. Las conclusiones son claras: los estudiantes suelen ignorar los temas que se le enseñan en las aulas por la sencilla razón de que ellos ya disponen de teorías plenamente acabadas que les ayudan a dar un sentido al mundo, pero que a la vez nadie se ocupa de fomentar o alimentar.

James V. Wertsch: *Voces de la mente. Un enfoque socio-cultural para el estudio de la Acción Mediada*. Visor. Madrid, 1993.

En una época de interés sin precedentes por los fenómenos psíquicos, resulta irónico que la psicología parezca menos capaz que nunca de proporcionar una explicación coherente sobre la mente humana. Sabemos más acerca de habilidades y procesos aislados, pero parecemos incapaces de generar un cuadro global del funcionamiento de la mente. Podemos responder cuestiones de detalle sobre actividad neuronal o los reflejos del neonato, pero tenemos muy poco que decir sobre lo que significa ser un hombre en el mundo moderno (o cualquier otro mundo que nos concierne). Los comentarios de Jerome Bruner sobre los problemas que ha tenido la psicología para crear una "imagen del hombre" coherente son tan válidos ahora como hace quince años.

Una de las más sorprendentes manifestaciones de esta

debilidad es que la psicología se ha vuelto cada vez menos capaz de proporcionar comprensión sobre las principales cuestiones sociales del momento. Con frecuencia tiene algo que ofrecer, si uno está interesado en un síndrome clínico específico, o en una difusión cerebral; pero logra muy poco impacto en cuestiones culturales o sociales más amplias, tales como el fracaso escolar o la reforma educativa. Muchas investigaciones contemporáneas en psicología no tienen en realidad las implicaciones prácticas que con frecuencia proclaman. Una razón es quizás la tendencia de la investigación psicológica, en especial en Estados Unidos, a examinar las funciones mentales humanas como si existieran en un vacío cultural, institucional e histórico. La investigación se basa a menudo en la suposición de que es posible, y aun deseable, estudiar al individuo, o áreas específicas del funcionamiento mental del individuo, en condiciones de aislamiento.

Un efecto devastador de la tendencia a estudiar al individuo aislado o al proceso mental "in vacuo" (Rommel-veit, 1979) ha sido aislar a la psicología del diálogo con otras académicas y con el público en general. En lugar de participar en la construcción de una teoría coherente de la mente humana y de la acción humana, los debates en psicología fueron muy a menudo transferidos a discusiones internas arcaicas.

Necesitamos reformular las preguntas que nos hacemos, de modo que la integración disciplinaria y subdisciplinaria sea un resultado natural y aun necesario. Necesitamos desarrollar el tipo de marco teórico que pueda ser comprendido y difundido por los investigadores, desde un territorio que abarque también a las perspectivas disciplinarias que ahora permanecen separadas. Además, y quizás con mayor importancia, necesitamos formular metodologías que no excluyan automáticamente la participación de investigadores de disciplinas diversas.

La aproximación a la mente que propone Wertsch intenta evitar las trampas de la investigación psicológica que

se concentra con estrechez en el individuo o en procesos mentales específicos *in vacuo*. Aunque esta aproximación exige, necesariamente, un saber interdisciplinario, debe tenerse en cuenta que las principales áreas de competencia de quien la propone son la psicología evolutiva y la semiótica, en una clara voluntad de construir un marco inicial en el que las voces de la psicología y la semiótica puedan establecer un diálogo productivo con las voces de otras disciplinas.

En este sentido, nos parecen especialmente interesantes los capítulos dedicados a las aportaciones de Bajtin, al estudio de la pluralidad y heterogeneidad de voces del significado y a la comprensión de las relaciones entre escenario sociocultural, lenguajes sociales y acción mediada (del mismo autor, ver *Vygotsky y la formación social de la mente*. Paidós, 1988).

Pedro Sáez: *El conflicto norte-sur. Recursos y estrategias metodológicas para Enseñanzas Medias*. Comunidad de Madrid, 1993.



WILLIAM D. BRAMHALL, J. R.

Resulta evidente, sin embargo, que, en la construcción global del mundo contemporáneo, las relaciones entre países ricos y países pobres constituyen un eje clave, que se proyecta en la casi totalidad de los ámbitos de la realidad curricular: en la historia (colonialismo, descolonización, civilizaciones extraeuropeas), en la geografía (problemas demográficos y urbanos, sistemas de cultivo y estructuras agrarias, materias primas y fuentes de energía), en las ciencias naturales (ecología humana y medio ambiental) o en la filosofía (derechos humanos, sistemas sociales, modelos culturales), las referencias al conflicto Norte-Sur son continuas.

El presente texto, concebido como una guía didáctica de carácter general, pretende ofrecer un conjunto de orientaciones metodológicas para intentar llevar al aula todos los aspectos relacionados con el conflicto Norte-Sur, insistiendo, sobre todo, en enfoques y estrategias que abran perspectivas al trabajo cotidiano de profesores, especialmente en los niveles de enseñanzas medias (BUP, COU, FP, ESO y Bachillerato de la LOGSE).

Este trabajo aparece dividido en varios apartados. En primer lugar, se dedica un capítulo a explicar cuáles son las principales implicaciones educativas de los nuevos discursos acerca del conflicto Norte-Sur en la década de los noventa. Los siguientes apartados aparecen divididos en cinco fases o etapas: a) percepciones e imágenes sobre el conflicto Norte-Sur, b) mecanismos y estructuras a través de las que se configura el conflicto; c) actores participantes y argumentos ideológicos y materiales; d) interdependencias y conexiones globales en torno al conflicto; y e) valores y actitudes solidarias frente a la realidad analizada y globalizada. Cada uno de estos apartados incluye una breve refle-



El conflicto Norte-Sur aparece de forma más o menos convencional dentro de los contenidos de materias o asignaturas del área de Ciencias Sociales y, con otros críticos más renovadores, en el marco de las "líneas transversales" que diseña la LOGSE, especialmente en aquellas que se trazan desde la educación para la paz y los derechos humanos o la educación medioambiental.

xión didáctica y una serie de actividades explicadas pormenorizadamente como ejemplos de lo dicho.

José María Hernández y Félix Sepúlveda Barrios: *Diseño de unidades didácticas de lengua y literatura en la Secundaria Obligatoria. Un enfoque comunicativo basado en tareas (fundamentación y ejemplo)*. Cincel. Madrid, 1993.

Si toda enseñanza es comunicación, es inexcusable que lo sea en grado sumo en la lengua y la literatura. Y que este aspecto, el de la comunicación, sea el punto de arranque del enfoque con que los autores han construido el andamiaje de su propuesta es un esfuerzo loable. ¿Qué mayor obviedad, en teoría, que decir que la clase de lengua debe basarse en la comunicación? No está fuera de lugar, pues, que el propio título aclare el enfoque comunicativo que se da a la enseñanza de la lengua y la literatura.

La didáctica de las materias del currículo es un cruce de caminos en el que concurren diversas disciplinas. El monocromatismo disciplinar (el saber mi materia me capacita para enseñarla) es hoy difícilmente definible. En lengua, hasta hace bien poco tiempo, esto significaba exclusivamente gramática e historia

tes, sino como una oferta de reflexión global que supera la atonía rutinaria en que desembocan las programaciones tradicionales. Es de agradecer el esfuerzo de los autores al incorporar algunas de las disciplinas que, con la lengua y la literatura, conforman la base epistemológica de la didáctica de la lengua.



Revistas

Textos de didáctica de la lengua y la literatura, nº 1. (Directores: Carlos Lomas, Inés Miret, Uri Ruiz y Amparo Tusón). Redacción: Graó Educación. Calle de l'Art, 81, bajos. 08026 Barcelona.

Esta publicación trimestral, de reciente aparición, "desea contribuir a la innovación didáctica de la enseñanza de la Lengua y de la Literatura mediante la creación en sus páginas de un espacio abierto, pluralista y cooperativo de reflexión e intercambio de ideas", por lo que "se dirige a todas las personas interesadas tanto en el conocimiento de las diversas disciplinas lingüísticas y literarias que se ocupan de los fenómenos del lenguaje y de la comunicación como en la continua renovación del discurso pedagógico en el área de lengua y literatura de las diferentes etapas educativas". Con una serie de secciones fijas (*Monográfico, Documentos, Propuestas de Trabajo, Libros e Información*), intenta tender puentes entre la reflexión y el trabajo de aula, huyendo tanto de la especulación erudita o el estereotipo académico como del reflejo de experiencias o propuestas de trabajo guiadas por la pura intuición.

Bajo el título genérico "Enseñar lengua", en esta primera entrega dedica su sección monográfica a analizar los fundamentos disciplinares, psicopedagógicos y sociológicos de los nuevos enfoques comunicativos de la enseñanza de la lengua y de la literatura. Artículos sobre la educación lingüística y literaria (Carlos Lomas), la enseñanza de la lengua en la educación primaria (Joan V. Sempere) y secundaria (Luis González Nieto), las aportaciones de la sociolingüística (Amparo Tusón) al trabajo de aula, el influjo de las teorías literarias en la enseñanza de la literatura (Francisco Meix), el lugar de la reflexión gramatical (Felipe Zayas), la programación didáctica (Andrés Osoro) o los enfoques metodológicos en la enseñanza de lenguas extranjeras (Luci Nussbaum).

Tras el número 1, están previstas, a lo largo de los próximos cursos escolares, entregas monográficas sobre la comunicación oral, la enseñanza literaria, el papel de la enseñanza gramatical, el texto escrito, la lengua como instrumento de aprendizaje, las relaciones entre imagen y palabra o entre lengua, cultura y sociedad.

Escuela Popular, nº 5. Fempra. León, 1993.

Este nuevo número de *Escuela Popular* está dedicado íntegramente a la enseñanza secundaria.

El nuevo marco legislativo —LOGSE y decretos que la desarrollan— ha venido a variar sustancialmente las condiciones pedagógicas, didácticas y laborales que se habían dado hasta ahora. Desde

los Movimientos de Renovación Pedagógica de Andalucía, esta publicación pretende seguir ofreciendo elementos de reflexión y propuestas de acción para trabajar en favor de una verdadera innovación educativa.

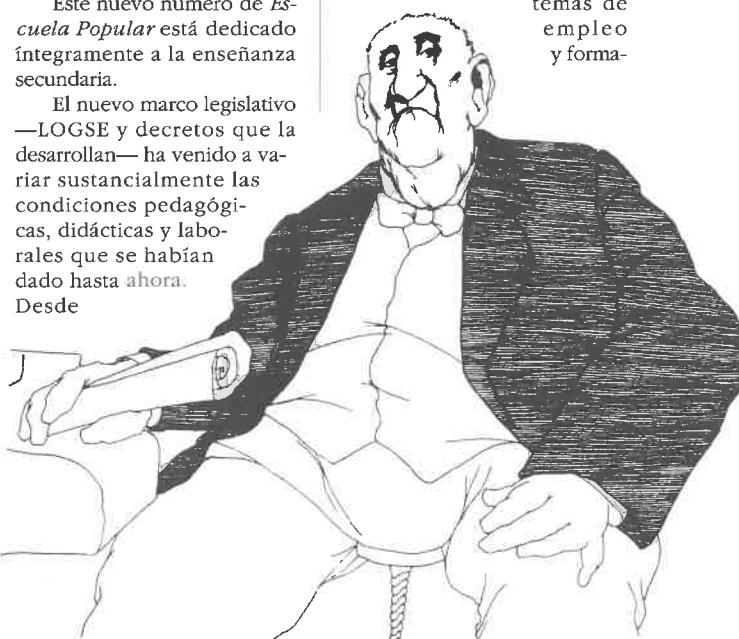
En las páginas que comentamos los lectores podrán encontrar contenidos muy diversos: desde concepciones genéricas de la Enseñanza Secundaria, hasta algún tipo de exemplificación sobre áreas como los idiomas o las matemáticas, por ejemplo. El lector o lectora podrá, igualmente, reflexionar acerca de temas como el interculturalismo, la diversidad, o el papel de las ciencias sociales en esta etapa educativa.

Boletín de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, nº 12 (enero de 1994). Ceps de Avilés, Gijón y Oviedo.

En esta publicación se informa de las diversas iniciativas de formación impulsadas por los Centros de Profesores de Avilés, Gijón y Oviedo. Destacan los cursos sobre desarrollo y subdesarrollo y sobre el pasado de nuestra realidad escolar (*Cien años de escuela*).

Educación y sociedad, nº 12. Monográfico "Educación de adultos". Madrid, 1993.

El actual momento de reformas educativas y productivas, de cambios en los sistemas de empleo y forma-



de la literatura. ¿Quién se atrevería hoy a reducir tanto campo? Los autores no se limitan en este libro a explicar su modelo de Unidad Didáctica, sino que ofrecen además un ejemplo ilustrativo de su concepción de unidad didáctica. La propuesta se basa en el análisis de experiencias y reflexiones que los autores vienen realizando en interrelación con equipos de profesores. La unidad didáctica consta de varios elementos no presentados mediante una mera enumeración de componen-



- el recorrido histórico de la discriminación educativa de las mujeres que muestra la presencia creciente de intereses, necesidades y demandas en la investigación y proyectos actuales; o
- el papel de la investigación y la formación de los profesionales de la educación de adultos y la descripción de su presencia —discreta, diversa y reciente— en la Universidad.

Literaturas

Yukio Mishima: *El pabellón de oro*. Seix Barral. Barcelona, 1994.

La presente obra está fundada en un acontecimiento real: el incendio de un famoso templo budista por un joven novicio. El autor reconstruye a su manera los hechos e intenta hallarles un explicación psicológica: el protagonista de su novela, Mizoguchi, es un muchacho torpe, tartamudo a consecuencia de un traumatismo psicológico sufrido en su niñez, y afligido por un complejo de inferioridad que todas las circunstancias de su vida contribuyen a agravar. Admitido en el monasterio de Rokunji (al que pertenece el Pabellón de Oro) gracias a la benevolencia del prior, acaba por concebir, por el famoso monumento, una admiración enfermiza, que le lleva a identificarlo con el arquetipo de la belleza y a hacer imposible para él toda otra admiración y todo otro afecto. El descubrimiento de esta influencia paralizadora le llevará a odiar a su ídolo y a destruirlo para recobrar finalmente la libertad.

Carmen Gómez Ojea: *La niña de plata*. Edelvives. 1993.

Rogata, una niña huérfana que vive con su abuela y su niñera, pasa un verano en una aldea en la que conoce a Argentina, la niña de plata. Esta amistad le hará verse rechazada por todos los aldeanos y sufrir las consecuencias de la justicia social.

Carmen Gómez Ojea entra en el mundo de la literatura infantil y juvenil con esta obra en la que denuncia la injusticia y el racismo.

ción, puede ser un impulso para las acciones que pretenden generar un conocimiento propio y una práctica coherente en educación de adultos o, por el contrario, puede convertirse en especial coyuntura para mantener la educación de adultos como respuesta adaptativa urgente, remedio de las lagunas en tales sistemas y, en definitiva, al servicio de sus valores y reglas.

En las colaboraciones de este número monográfico el lector encontrará diversas formas de entender la educación de adultos que, probablemente, están ligadas a las diversas prácticas que sustentan el pensamiento de sus autores. Se presentan siete temas de fondo:

- el concepto de modernidad reactualizado para retomar críticamente el pensar y el hacer de una educación de adultos generadora de nuevos contextos;
- la perspectiva histórica en el análisis de los modelos organizativos de educación de adultos y las condiciones para el currículo, la cooperación y el movimiento asociativo;
- la exportación de hegemones —económica, cultural y política— a través de los contenidos de la educación de adultos y del sometimiento de la formación a la producción;
- las políticas de gestión social como “atmósfera cultural general” que, a través de la distribución de la educación, la producción y el consumo operan sobre el público;
- la evaluación de los supuestos y consecuencias del escolarismo y las condiciones y posibilidades actuales de relanzar “el desarrollo instrumental de las capacidades expresivas” de los adultos;

Jorge Luis Borges: *El tamaño de mi esperanza*. Seix Barral. Barcelona 1994.

El tamaño de mi esperanza era hasta ahora un libro inencontrable, ya que su única edición, publicada en Buenos Aires, en 1926, constó únicamente de quinientos ejemplares. Borges no reeditó nunca el libro, quizás intimamente distanciado, no en modo alguno de su temática, sino del hecho de que en él empleara la peculiar ortografía criollista, respetada en la presente edición. Sin embargo, en sus últimos años Borges autorizó la traducción al francés de partes de este libro y este gesto permite conocer algunas de las preocupaciones literarias y morales más características de Borges, desde las relativas a la identidad argentina hasta la temática más cosmopolita (que va de Milton a Góngora y Oscar Wilde) o las que atañen al oficio de escritor.

J. K. Galbraith: *El triunfo*. Seix - Barral. Barcelona, 1994.

Subtitulada por su autor “una novela de la diplomacia moderna”, *El triunfo* es un libro profético acerca de la intervención de los servicios de inteligencia estadounidenses en centroamérica. Según el *San Francisco Chronicle*, se trata de “una obra divertida, irónica, sobre una seria cuestión: la monolítica, quizás peligrosamente arcaica maquinaria del Departamento de Estado y el laberinto de la diplomacia”.

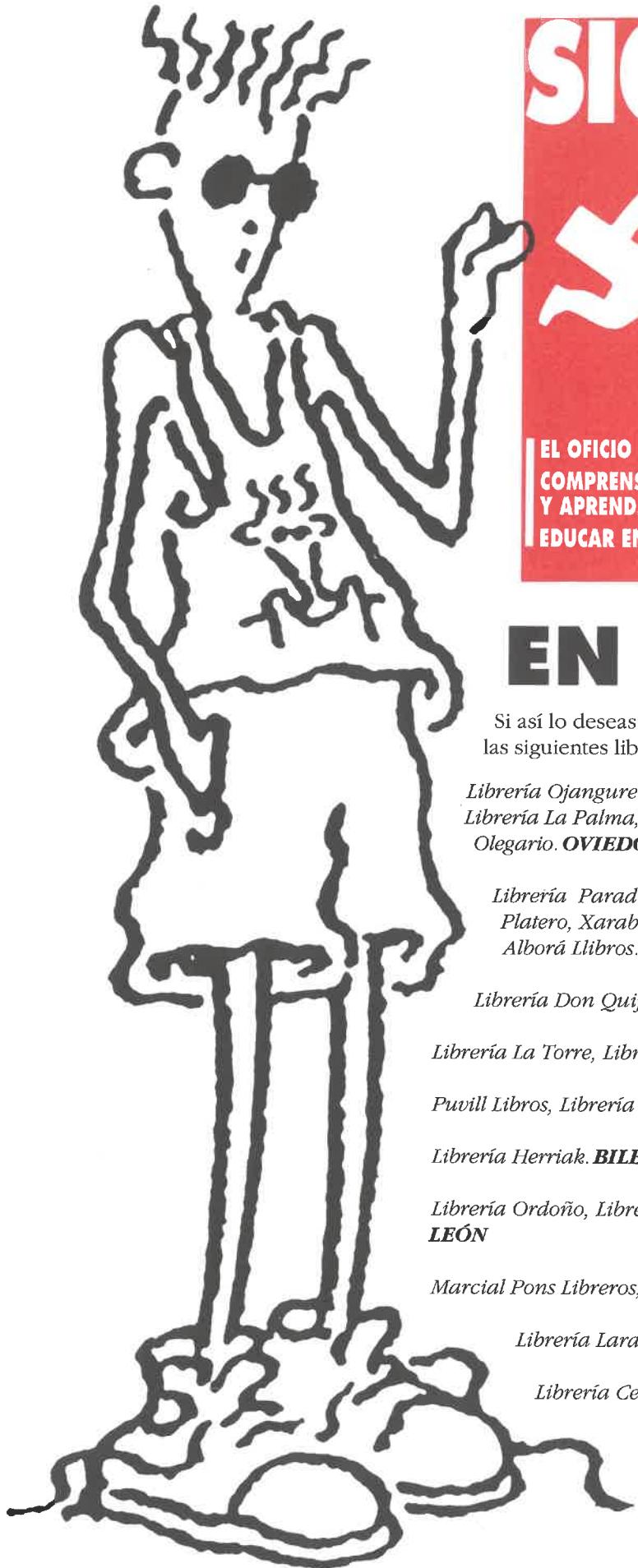
Otros títulos recibidos

Castells, P. (1993): *Separación y divorcio. Efectos psicológicos en los hijos. Cómo prevenirlas y curarles*. Planeta. Barcelona

Revista de Enseñanza Universitaria. ICE de Sevilla, nº 4.

Varios: *La Educación Física en Primaria (Reforma). 6-12 años. Guía del profesor*. 2 volúmenes. Paidotribo. Barcelona, 1993.

Rodrigo Fernández Carrón - Paula Luna Huertas: *Metodología informática para la Tesis*. ICE de la Universidad de Sevilla. Sevilla, 1993.



EN LIBRERIAS

Si así lo deseas, puedes hacerte con tu ejemplar de *SIGNOS* en las siguientes librerías:

Librería Ojanguren, Librería Santa Teresa, Librería Cervantes, Librería La Palma, Librería Arco Iris, Librería Aldebarán, Librería Olegario. OVIEDO

Librería Paradiso, Librería Cornión, Librería Cervantes, Librería Platero, Xarabal Llibrería, Librería Andecha, Librería Atenea, Alborá Llibros. GIJÓN

Librería Don Quijote. LANGREO

Librería La Torre, Librería Cinco, Librería Cultura. MIERES

Puvill Libros, Librería Abacus, Librería Herder. BARCELONA

Librería Herriak. BILBAO

Librería Ordoño, Librería Pasior, Librería Valderas, Librería Padre Islas. LEÓN

Marcial Pons Libreros, León Sánchez Cuesta, Paradox Libros. MADRID

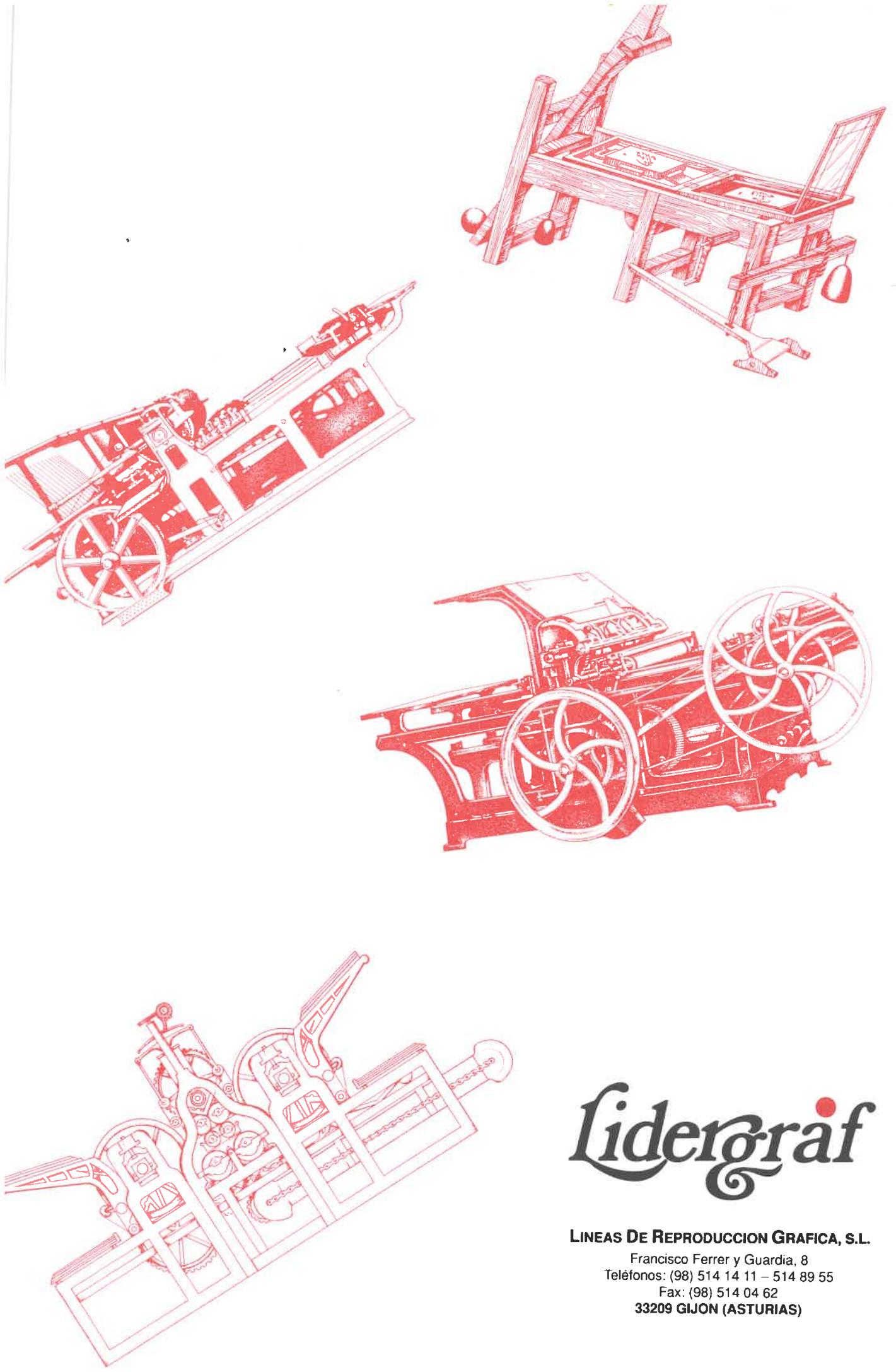
Librería Lara, Librería Maxtor. VALLADOLID

Librería Cervantes, Librería Víctor Jara. SALAMANCA

Librería Didacta. LA CORUÑA

Pórtico Librería. ZARAGOZA

Librería Gabina (Gandia). VALENCIA



Lidergráfic

LINEAS DE REPRODUCCION GRAFICA, S.L.

Francisco Ferrer y Guardia, 8
Teléfonos: (98) 514 14 11 – 514 89 55
Fax: (98) 514 04 62
33209 GIJON (ASTURIAS)



Entregar en sobre certificado a: **Albores Libreros, Plaza de la Escuela, Albores, 3 - 33202 GJON - ASTURIAS**

- Don/Dona Firma
- Provincia Provincia
- Cód. Postal/Provincia Telefono
- Población Población
- Provincia Provincia
- Aprobación Aprobación
- Domiciliación bancaria para la cual refugio al Banco/Caja.
- Cheque nominativo a favor de Albores Libreros.
- Transferencia de 3.200 pts. más gastos de envío.
- Contarrembos de 3.200 pts. más gastos de envío.
- 340010333

Deseo suscribirme a **SIGNOS** durante 1 año natural (3 números) a partir del número ... de la revista

Este ejemplar de **SIGNOS**, copia el boletín de suscripción adjunto yenviámoslo a la mayor brevedad posible. Compruébalo con el número de la edición, si tu persona o en tu centro de trabajo deseas enterarse de las promociones que ofrecemos, pídenos a otros organismos, instituciones y organizaciones de la zona.

SIGNOS se envía gratuitamente a todos los centros públicos de Asturias, a todos los IES, CEPs, CAPs, CRPs,

y COPs del Estado, a todos los Escuelas Oficiales de Formación Profesional y a las facultades de

SUSCRIBETE!

Suscribirse a **SIGNOS** es una forma más de colaborar con un proyecto editorial debajo de estas líneas.

Ejemplos de estos deseados, que te serán remitidos a tu dirección particular o profesional, contrarrembos. Puedes, asimismo, suscribirte desde el tercero número o hacerte partícipe del próximo (el sumario de cada número de **SIGNOS** podrás encontrarlo en las páginas 28 y 29 de este ejemplar), cubriendo el boletín de suscripción que figura

Alvargonzález, 5, 33202 GJON. Teléfono y fax: 98.335.42.13) solicitando los datos dirigirte a la distribuidora de la revista (**Albores Libreros, plaza Romualdo**

Si deseas algún número extraido de **SIGNOS** (los números 1 y 2 están agotados)



**¿Cambiar
la escuela**

Adaptaciones

Am**B**iental
Conocimientos

DCoeducar

Expresión

Educación**F**ísica

Guardería

Historia

Infantil

Jugar

Lenguaje

Matemáticas

Naturales

Niños

Orientación

Primaria

Qurriculum

Reforma

Secundaria

Tecnologías

Usica

Valores

Welcome

XLenguas
trangeras

Y

Z

? **SIGNOS**

SIGNOS



MATERIALES
CURRICULARES
¿PARA QUÉ?

LOS TALLERES LITERARIOS

11

TEORÍA Y PRÁCTICA DE LA EDUCACIÓN