MUNDO EDUCATIVO

ISSN nº 1697-1671
Ministerio de Educación, Cultura y Deporte

Revista Digital de Educación
Diciembre 2005

Reservados todos los derechos. Ni la totalidad ni parte de esta publicación puede reproducirse o transmitirse por ningún procedimiento electrónico o mecánico, incluyendo fotocopia, grabación magnética, o cualquier almacenamiento de información y sistema de recuperación, sin permiso escrito de ECOEM, S.A.

Número 13

Diciembre 2005

Índice de Contenido:

CARTA A LOS PADRES
(Gema Isabel Pecero Rojas)

PUESTA EN MARCHA DE UN SERVICIO DE MEDIACIÓN ENTRE IGUALES
(María Eugenia Gómez García)

ESTUDIO DE LA NORMALIDAD EN LA APLICACIÓN DEL TEST DE MATRICES PROGRESIVAS DE RAVEN A UNA MUESTRA DE ALUMNOS DE 1ª ESO DE UN INSTITUTO DE ANDALUCÍA
(María José Lauroba Alagón, Mónica Montaño Candelario)

REBAJAS EN LAS OPOSICIONES DE DOCENTES EN ANDALUCÍA
(Rosa Ortega Díaz)

TENNESSEE WILLIAMS AND FEDERICO GARCÍA LORCA: THE FIGURE OF WOMEN IN THEIR WORKS
(Ana López Rodríguez)

EDUCACIÓN PARA LA SALUD EN SECUNDARIA: LA ALIMENTACIÓN
(Ana Bández Ruiz)

LA FÍSICA Y LOS SATÉLITES DE COMUNICACIONES
(Ana María López Fructos)

LOS TEXTOS COMO PRETEXTO: IDEAS PARA TRABAJAR LA COMPRENSIÓN ESCRITA EN LA ENSEÑANZA DE UNA LENGUA EXTRANJERA
(Ana María Pérez Martos)

UNA EXPERIENCIA INTERGENERACIONAL EN LA ESCUELA
(Ana Peralías Cid)

REFLEXIONES Y EXPERIENCIAS SOBRE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN (TICS)
(Ángel Bernal Villalobos)

DESARROLLO ECONÓMICO TERRITORIAL EN EL CURRÍCULO DE BACHILLERATO
(Antonio Solano Garófano)

BULLYING, BURN OUT , DEPRESIÓN Y OTRAS DELICIAS (primera parte)
(Mercedes García García)

BENEFICIOS DE LAS PLANTAS EN EL AMBIENTE DE ESTUDIO
(Cándido José Gálvez Peralta)

EXPEDIENTES DE REGULACIÓN DE EMPLEO: DESPIDOS COLECTIVOS
(Cristina Núñez Ávila)

REFLEXIÓN PERSONAL. ESTEREOTIPOS SEXUALES DESDE LOS MEDIOS.
(Inmaculada Muñoz Cristóbal)

DISEÑO DE UNA UNIDAD TEMÁTICA
(David Becerra Vázquez)

LA IGLESIA MEDIEVAL EN INTERNET
(Elena María León Pérez)

EL APRENDIZAJE DE LA VIOLENCIA COMO PRODUCTO DE UNA SOCIALIZACIÓN DISFUNCIONAL
(Enrique Francisco Carrillo de Albornoz Fernández)

EL EJERCICIO DE LA FUNCIÓN DIRECTIVA EN LOS CENTROS EDUCATIVOS DE ANDALUCÍA
(Fernando Gómez Jiménez)

LOS TEMAS TRANSVERSALES EN EL CURRÍCULO DE EDUCACIÓN FÍSICA
(Francisco Sánchez Villalba)

CIENTÍFICAS A LO LARGO DE LA HISTORIA
(Isabel Arenal Aranda)

RIESGOS LABORALES Y MEDIO AMBIENTE
(José Manuel Caro Díaz)

UN PAR DE REFERENCIAS PARA REPENSAR
(José Manuel Galeano López)

INGLÉS LÚDICO EN PRIMARIA
(Juan Carlos Cárdenas Martos)

LA LENGUA VASCA. SITUACIÓN ACTUAL
(Juan Ruiz Zambrana)

FINANCIACIÓN DE LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA
(Lucía Verdú Pérez de Colosía)

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN ESPECIAL: UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN
(Luis Ortiz Jiménez)

EL PROFESOR ENSEÑA, EDUCA... ¿Y LOS PADRES?"
(María del Carmen Antúnez Martel)

RESUMEN DE LA OPERACIÓN MILITAR
(Mª de los Ángeles Zamora Cabrera)

VIDA Y OBRA DE RAFAEL LASSO DE LA VEGA
(María Dolores Arroyo Cantos)

PROGRAMACIÓN Y EDUCACIÓN
(María del Rocío López Jiménez)

DIFERENCIAS ENTRE HOMBRES Y MUJERES: CÓMO INTERVENIR EN EL ÁMBITO EDUCATIVO Y EN OTROS ÁMBITOS DE LA VIDA PARA QUE ESTAS DISMINUYAN
(María Trinidad Ramos Sánchez)

SOBRE EL PATRONAZGO DEL BENDITO PATRIARCA SEÑOR SAN JOSÉ EN LA ISLA DE SAN FERNANDO (1766-1804)
(Manuel Molina García)

LA ORIENTACIÓN COMO ACTIVIDAD EDUCATIVA
(Marta Velázquez Montiel)

UNA NUEVA INTERPRETACIÓN DE DON QUIJOTE EN EL SIGLO XX: *DON QUIJOTE EN LOS ALPES,* DE ALBERTO INSÚA (1907)
(Montserrat Contreras Iñiguez)

ESTUDIAR PEDAGOGÍA, ¿NOS GARANTIZA UN FUTURO PROFESIONAL?
(Rafael Alcántara Valle)

UN DIÁLOGO SIN PALABRAS (CON UNA NIÑA MUY ESPECIAL)
(Rocío Tenllado Vallejo)

EDUCACIÓN PARA LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES DE AMBOS SEXOS
(Sara Blanco Corzo)

PROYECTO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA: "EL MUNDO ES DE COLOR"
(Silvia Delgado López, Rosario López Soto, Sandra García Carmona)

OFERTAS PARA MAESTROS DE INGLÉS
(Teresa Salgado Fernández)

SOBRE LA ENSEÑANZA DE LAS MATEMÁTICAS EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN ANDALUCÍA
(Wenceslao Narváez Sánchez)

CONVERTIRSE EN HUMO. NOTAS SOBRE FILOSOFÍA, LITERATURA Y CAMPOS DE EXTERMINIO
(Yeray Bazo Varela)

WOMEN AS SPECTATORS IN ELIZABETHAN TIME
(Yolanda Domínguez Serrano)

¡QUEREMOS UN DEPARTAMENTO DIDÁCTICO DE ECONOMÍA EN EXTREMADURA!
(Yolanda Salinas Castelló)

UNA APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE CALIDAD EN LA EVALUACIÓN DE LOS CENTROS EDUCATIVOS
(Dolores Pareja de Vicente, Juan José Leiva Olivencia)

ESTUDIO DE CONTROL MOTOR: LA VARIABILIDAD DE LA FUERZA
(Mari Carmen Reyes Sueros, Jaime González Gil)

MONOGRÁFICO SOBRE LOS EPI´S: EQUIPOS PROTECCIÓN INDIVIDUAL: MANUAL PARA LA UTILIZACIÓN DE ROPA DE PROTECCIÓN
(Eloy Rozas Ventosa)

EL MISTERIO DE LOS COCHES ELÉCTRICOS
(Maximino Rey Vázquez)

UNIDAD DIDÁCTICA DE GEOMETRÍA PLANA, 1º BACHILLERATO
Francisco Javier Carrillo Alaní

CARTA A LOS PADRES

Gema Isabel Pecero Rojas

Queridos mamá y papá:

El motivo por el cual os escribo ésta carta es, plantearos una serie de preguntas y dudas que tengo, con relación a la educación que nosotros los hijos estamos recibiendo, y no entiendo que criterio estáis siguiendo, en las últimas década, a la hora de educarnos para que todo vaya tan mal.

Ante todo, voy a ser lo más sincera que pueda con vosotros.

En un principio ésta carta pensé dirigirla a mis compañeros, pero enseguida, la realidad me hizo desistir de esta idea, pues me dije, ¿Para qué dirigirme a mis compañeros? si la mayoría, lo más que leemos, son los mensajes de los móviles y encima mal escritos, por el abuso excesivo de abreviaturas que utilizamos. Así es, que abogando al sentido común, decidí enviársela a los padres, porque pensé, ellos son los adultos, son el primer agente de socialización que todos hemos tenido y en última instancia, son ellos los pilares principales en la transmisión de nuestros valores, hábitos, costumbres ... que más tarde, nuestros hijos también heredarán.

Por todo ello, la gran pregunta que yo me hago, es la siguiente;

¿Qué está fallando para la mayoría de nosotros los jóvenes, carezcamos totalmente de valores, tengamos unos hábitos de vida completamente insalubres y unas costumbres de hace dos siglos?

Y acto seguido se me plantean otras preguntas;

¿Carecemos de valores, porque nuestros padres tampoco los tienen?
¿Tenemos hábitos de vida tan alejados de la "normalidad", porque es lo que hemos visto y vivido desde que vinimos al mundo?
¿Seguimos unas costumbres absurdas, porque es como nos han educado?

No hay que olvidar, que en nuestros primeros años de vida, aprendemos por imitación y que la fuerza de la costumbre es muy poderosa y cuando se adquieren ciertos hábitos y formas de pensar, en ésta etapa que es cuando se forja nuestra personalidad, difícilmente va a cambiar nuestra forma de ver la vida y lo peor de todo, es, que ni tan siquiera seremos conscientes de que nuestra conducta está siendo errónea.

En estos tiempos que corren, en los que prima lo material por encima de todas las cosas, en los que tan difícil nos es ponernos en lugar del otro, en los que el mundo de la apariencia ha conquistado a la mayoría y aún así, la gente cada vez es más infeliz, tiene más frustraciones, sufre más depresiones... ¿no será porque el planteamiento qué nos hemos hecho de la vida, es el equivocado?

Yo no soy la persona más feliz del mundo, pero tampoco me siento infeliz, ni vacía, ni aburrida y ¿sabéis porqué?; porque yo no aspiro a tener un buen coche, ni a tener una casa con tres comedores y tres cuartos de baño, ni me preocupo de sí ésta temporada se van a llevar los zapatos verdes y me tengo que comprar unos, aunque tenga doscientos, pero verdes, ninguno, ni espero celebrar bodas, comuniones o confirmaciones, mejor que la del vecino y así podría seguir hasta el infinito, pero como veis, todas cosas materiales.

¿Dónde están los valores como la tolerancia, el respeto a las personas y al medio, atender a nuestros mayores, la humildad, la sencillez?, ***nada de esto vale dinero, ni se puede comprar con él, pero para mí, quien lo posee, es la persona más rica del mundo.***

De que nos vale que nuestros Educadores, nos enseñen ciertas normas de comportamiento, si luego en casa vemos todo lo contrario, por ejemplo:

Se nos educa a mantener limpio el entorno, a que utilicemos las papeleras y los contenedores de basura y después nuestros padres, lo tiran todo al suelo, y si vamos al campo lo dejamos todo hecho una pena, y encima nuestros padres para más INRI, si alguien les recrimina, contestan que para eso pagan sus impuestos, para que los encargados de la limpieza los limpien.

En cuanto a los modelos de ocio y tiempo libre, ***se nos programan en el cole un montón de actividades alternativas, saludables, deportivas, artesanales... el modelo que tenemos en casa ¿Sabéis cual es? Tiempo de ocio igual a bar, a jugar a las cartas, a fumar, a vociferar, a poner verde al vecino, entonces de que se quejan, ¿qué nos van a recriminar?.*** Qué credibilidad va a tener un padre, cuando regaña a su hijo porque le ha cogido fumando un porro si él ingiere alcohol y tabaco en presencia suya, desde

que nació, porqué el alcohol y el tabaco también son drogas, legales pero drogas y como dato decirles que causa más urgencias hospitalarias y más muertes por problemas derivados de su abuso, que ninguna otra droga del mercado, tanto legal como ilegal.

Para no aburriros más, os voy a plantear una serie de preguntas que dejo en el aire, para que vosotros reflexionéis

¿Para qué quiere un móvil un niño de ocho años?
¿Por qué es mejor un chándal, mochila, zapatillas, pantalones,...de 80 € que otros de 20, por el logo de la "marquita"?
¿Por qué tienen que tener moto a los 12 y coche de gran cilindrada y flamante a los 18?
¿Por qué disponen de tanto dinero, para gastar, si no trabajan?
¿Por qué la mayoría de los jóvenes, son analfabetos funcionales, a pesar de los recursos y medios educativos y culturales que se ofertan?
¿Por qué no tenemos inquietudes, Hobbies, causas por las que luchar con todas/os las/os que hay?

También podría contestar yo a todas estas preguntas, pero no quiero herir sensibilidades y la intención de mi carta, no es otra que hacer reflexionar a los padres de que no deleguen la educación de sus hijos en la TV, la escuela, los abuelos, los amigos, las autoridades, la calle,… , porque los principales responsables sois vosotros, nuestros padres.

Un saludo Cordial de: Gema I. Pecero Rojas. (Hija y transmisora de valores en el futuro.)

PD. Cuando en la carta me refiero a mayorías, o altos porcentajes, no estoy generalizando, pues hay jóvenes y familias que no siguen este patrón por suerte, y mi objetivo es que de alguna manera seamos cada vez más los que empecemos a reflexionar y a actuar de manera diferente.

Gema Isabel Pecero Rojas

PUESTA EN MARCHA DE UN SERVICIO DE MEDIACIÓN ENTRE IGUALES

María Eugenia Gómez García

1. INTRODUCCIÓN

Lejos de intentar sentar cátedra ni presentar una visión idílica, a modo de descripción y para que sirva de reflexión sobre la propia práctica (hablando en términos de Stenhouse) intentaremos mostraros cómo ha sido la puesta en marcha real de un servicio de mediación entre iguales en el I.E.S. Álvar Núñez de Jerez de la Frontera.

La intención de utilizar la mediación entre iguales como medida de resolución de conflictos en este instituto se enmarca dentro de un amplio conjunto de medidas recogidas en el Proyecto de Paz intercentro que se llevaron a cabo en el Álvar Núñez durante el curso académico 2004-2005. De esta manera, se recoge dentro de sus objetivos generales y como actividad para mejorar la convivencia del centro la c*reación y desarrollo de la figura de alumnos/as Mediadores*. En el texto de dicho proyecto de paz se recogen asimismo la fundamentación del uso de esta medida y el documento base sobre el que se trabajaría y en el que se estableció a priori el perfil del alumno mediador, el sistema de elección de éste y las funciones y tareas del mismo.

A lo largo de nuestra exposición pasaremos a definir los objetivos específicos de la puesta en marcha de la figura del alumno mediador, describiremos cada una de las fases de la misma, los resultados obtenidos, los principales problemas que hemos detectado y concluiremos con las propuestas de mejora y previsiones de ampliación de la medida para el próximo curso.

2. OBJETIVOS

La implantación del servicio de mediación pretende contribuir al logro de los objetivos planteados a nivel general en el Proyecto de Paz mencionado, no obstante, de manera específica destacamos por su aportación más directa los siguientes:

- Promover una cultura de paz y no violencia a través del fomento del diálogo, la comprensión mutua y la resolución constructiva de conflictos.
- Mejora de la convivencia escolar
- Creación de un clima de centro libre de amenazas y peligros físicos o psicológicos que faciliten el trabajo y el aprendizaje.
- Incorporar la mediación como un recurso preventivo y paliativo de problemas de convivencia a través del tratamiento de los conflictos interpersonales.
- Mostrar que hay formas alternativas, diferentes y viables de solucionar los conflictos interpersonales.
- Promover la asunción de responsabilidades en la transformación de los propios conflictos de forma no violenta.
- Desarrollar habilidades sociales que favorezcan la comunicación como la escucha activa y la empatía.
- Formar a un grupo de alumnos en técnicas y habilidades para la realización de sesiones de mediación.

3. PUESTA EN MARCHA DE LA MEDIACIÓN ENTRE IGUALES

Como ya hemos comentado, la mediación entre iguales es una medida recogida en el Proyecto de Paz y, por lo tanto, nueva en el centro. Para su desarrollo se han seguido una serie de fases que pasamos a describir a continuación:

1ª) **Proceso de sensibilización/información.** De manera previa a la implantación de la mediación entre iguales se realizó una labor de difusión e información sobre la misma dirigida a toda la comunidad educativa: alumnos, padres y profesores. Las principales vías utilizadas para ello han sido reuniones, claustros y tutorías.

2ª) **Reclutamiento y selección de los alumnos mediadores.** Antes de comenzar la formación en mediación de conflictos, se procedió al reclutamiento de los alumnos que posteriormente serían formados. Para fomentar la participación del alumnado el Orientador del centro dio a conocer la puesta en marcha de esta actuación en cada uno de los grupos de 3º y 4º de ESO y 1º de Bachillerato con la intención de reunir una serie de voluntarios para entrar en el grupo de formación. Se seleccionaron, 3º y 4º de ESO y 1º de Bachillerato, dada la mayor madurez de estos alumnos con respecto a los alumnos de 1º y 2º de ESO. De esta manera, se rentabilizaría la formación, ya que estos alumnos podrán mediar con compañeros de menor e igual edad y podrán ejercer su función durante cursos académicos posteriores. Por éste último motivo y por la saturación de contenidos, escasez de tiempo y cercanía de la selectividad, se desestimó realizar la actuación con alumnos de 2º de Bachillerato.

La información aportada siguió aproximadamente el siguiente esquema: intención de implantar el servicio de mediación entre iguales, definición de la figura del alumno mediador y la mediación de conflictos, ventajas de acudir a los alumnos mediadores y ventajas de ser mediador.

De esta manera se pretendía motivar al alumnado a participar en las actividades de formación. La reacción de los alumnos, en un principio, fue bastante reticente, incluso algunos de ellos declaraban de forma explícita no creer en utilidad de la mediación ni en la afluencia de alumnos que acudieran al mismo. Sin embargo, encontramos como resultado una lista de 23 voluntarios que estaban interesados en ser formados.

Nuestra intención inicial fue formarlos a todos y en función de las características observadas en los mismos y los resultados obtenidos tras la formación, proceder posteriormente a la selección de los alumnos que encajaran dentro del perfil que se estableció en el Proyecto de Paz.

3ª) Formación de alumnos mediadores

La formación de los alumnos mediadores se realizó durante cuatro sesiones. Cada una de ellas en horario de tarde, evitando así la pérdida de clases durante el horario escolar. Debido a ello, el número de voluntarios quedó reducido a 11.

Las sesiones tuvieron un horario desigual que osciló entre una hora y media y cuatro horas y media, dependiendo del día de la semana, la disponibilidad del alumnado y las exigencias de las actividades formativas.

Tras una amplia revisión bibliográfica y una preparación previa se procedió al proceso de formación de los alumnos voluntarios, que siguió el esquema planteado por J.C. Torrego en su obra "Mediación de conflictos en Instituciones Educativas. Manual para la formación de Mediadores" del año 2000, adaptada a nuestras necesidades y a las peculiaridades de nuestros alumnos y nuestro centro. Nos decidimos por esta obra debido principalmente a su claridad, esquematismo, utilidad y facilidad de uso.

La formación estuvo conformada por los siguientes elementos:

1. Aportación de los documentos teóricos sobre mediación de conflictos (definición, características, habilidades implicadas, fases del proceso, etc.) y habilidades sociales, durante la primera sesión.

2. Visionado de un video instructivo sobre la mediación que incluye una parte de modelado conductual. Esta actividad y las expuestas en el siguiente punto se realizaron también durante la primera sesión.

3. Actividades para trabajar con el vídeo:
   - Observación de las fases de mediación
   - Análisis del caso de mediación
   - Observación de las habilidades de la mediación

4. Actividades de role-playing.

   Para trabajar el proceso completo de mediación los alumnos se agruparon en parejas y representaron roles de mediadores y alumnos con conflictos interpersonales de forma alternativa. (De los 11 alumnos que comenzaron la formación nos quedamos sólo con 10 durante la primera sesión. El alumno que abandonó comentó posteriormente que no creía en la utilidad de este servicio).

   Previamente se pidió a cada pareja que se creara un guión para poder seguir el esquema de la mediación que había sido estudiado con anterioridad en los documentos teóricos y el vídeo.
   Los casos fueron planteados por ellos mismos buscando siempre su verosimilitud. De este modo, conseguimos que la falta de naturalidad de la exposición del vídeo, dada la rigidez de su estructura, se viese compensada con la búsqueda de experiencias lo más cercanas posibles a su propia realidad.

5. Actividades de autoevaluación y evaluación a compañeros.

   Tanto en su papel de mediadores como en el papel de alumnos en conflicto y de observadores de ambos se procedía, a través de una puesta en común, a un análisis y valoración de los siguientes aspectos: sentimientos experimentados, aciertos, errores y aspectos relevantes o significativos

   Los alumnos observadores recogían sus impresiones en un registro que incluía estos elementos. Se hizo hincapié en la importancia de expresar los aciertos, es decir, aquellas cosas que les habían gustado de sus compañeros.

   Tanto las actividades de role-playing y como las de auto y hetero evaluación se desarrollaron durante las sesiones restantes.

Una vez terminada la formación se decidió incluir en el servicio a todos los alumnos que la habían recibido, en total 5 parejas. Dadas las características del proceso, fue produciéndose una selección espontánea de estos alumnos, quedando aquellos que contaban con las características más adecuadas para ejercer la función de alumno mediador y que nosotros concluimos en las siguientes:

- Voluntariedad
- Motivación e implicación
- Madurez y responsabilidad
- Habilidades y conductas prosociales

Para la realización de las sesiones de mediación se establecieron diferentes turnos. Se adjudicó un día de la semana a cada pareja y se determinó que las mediaciones se llevarían a cabo durante los recreos en un despacho del centro destinado a las entrevistas. Se les proporcionó una fotocopia con un guión de las diferentes fases de la mediación para que se pudiesen guiar en cada una de las actuaciones y el protocolo de contrato que se realiza al finalizar éstas.

El guión de las fases de mediación fue aportado por una de las alumnas y completado en grupo con aquellos elementos que los propios alumnos consideraron que era importante no olvidar.

Por otro lado, el protocolo de contrato que se firma entre las diferentes partes una vez finalizada una mediación, se encuentra en una carpeta en el Departamento de Orientación a su disposición para que puedan acceder a él antes de cada mediación.

4ª) Difusión del servicio

El siguiente paso fue dar a conocer a toda la comunidad educativa la puesta en marcha del proyecto, principalmente a través de la jefatura de estudios, las tutorías y el Departamento de Orientación.

5ª) Evaluación

La puesta en marcha de la mediación entre iguales como medida sistemática debe contener las líneas de actuación que permitan realizar un seguimiento y evaluación de la misma a lo largo de su desarrollo. El conjunto de informaciones que deriven de ello serán imprescindibles para valorar su validez.

La evaluación y seguimiento de esta actuación se desarrolla de forma continua a lo largo de la misma a través de las siguientes actividades evaluativas:

- Evaluación durante la formación:
  - ➥ Auto y hetero evaluación de las sesiones de role-playing, basadas en la observación de ellos mismos y de sus compañeros siguiendo el siguiente esquema: sentimientos experimentados, aciertos, errores, aspectos relevantes o significativos.
  - ➥ Cumplimentación de la “Ficha de evaluación de la formación”

- Seguimiento:
  - ➥ Reuniones tras las sesiones de mediación con las parejas encargadas de las mismas y recogida de los contratos de acuerdo de mediación.
  - ➥ Reuniones de seguimiento de los alumnos mediadores con los alumnos que inicialmente se encontraban en situación de conflicto.
  - ➥ Reuniones periódicas con todos los alumnos mediadores para valorar la marcha de las sesiones, puntos fuertes y débiles, asesoramiento, aclaración de dudas, grado de satisfacción...
  - ➥ Reuniones puntuales a petición del orientador o de los alumnos mediadores.
  - ➥ Entrevistas con el Equipo directivo, tutores y profesores y familias.

3. RESULTADOS

Durante el periodo de formación (especialmente durante las actividades de role-playing) se observó una mejora en las habilidades sociales trabajadas con los futuros mediadores (como la capacidad de escucha; capacidad empática; dirección, estructuración y conducción de las sesiones de mediación y expresión de sentimientos). No se ha llegado a evaluar su generalización a otras situaciones, sin embargo, sí se ha constatado la disminución de partes, entrevistas y reuniones del orientador y el jefe de estudios con alumnos debido a problemas interpersonales al menos en un 50%. Por lo tanto, la implantación del servicio de mediación está dando resultados positivos a medio plazo.

Fruto de una encuesta pasada tras el periodo formativo y de sus declaraciones explícitas al orientador se ha podido saber que la valoración y el grado de satisfacción del grupo de mediadores, en general, son muy positivos. Exponen que les ha interesado mucho la temática de la formación y que mejorarían la excesiva brevedad de la misma.

Los tipos de conflicto que se han mediado han sido protagonizados en su totalidad por alumnos de primer ciclo, identificados por los tutores o profesores y por la jefa de estudios. Es esta última la persona que más casos remite junto al Orientador. Normalmente, se trata de conflictos interpersonales entre compañeros del mismo grupo-clase o amistades deterioradas.

4. PROBLEMAS DETECTADOS

Como todo proceso integrado en el ámbito de la Educación Secundaria, éste no ha estado exento de problemas. Algunos de los más significativos han sido los siguientes:

1. Debido a la, en un principio, escasa acogida e implicación por parte de algunos sectores del profesorado y del alumnado, el proceso de selección se desarrolló de diferente forma a la que se había concebido en un principio.
2. Como ya hemos comentado, la acogida inicial del alumnado fue escasa y, por lo tanto, los criterios de selección del mismo se flexibilizaron.
3. La duración del proceso de formación tuvo que ser diminuida por las dificultades del alumnado para asistir a las sesiones. Como consecuencia se sacrificaron determinadas actividades de dinámica de grupo encaminadas a sensibilizar al alumnado respecto a determinados aspectos fundamentales de la comunicación y a trabajar de forma más específica algunas de las habilidades sociales más destacadas.
4. En cuanto al desarrollo de las diferentes habilidades sociales de los alumnos elegidos, hubo un elemento común a todos ellos: se constató su dificultad para expresar cosas positivas, aquello que les gusta de otras personas o de ellos mismos.

5. PROPUESTAS DE MEJORA

A la luz de cómo se ha ido desarrollando esta dinámica, los logros obtenidos y las dificultades encontradas, se plantearon diferentes ámbitos de mejora de cara al siguiente curso:

- Aumentar la duración de la formación.
- Añadir actividades de dinámica de grupo que desarrollen cada una de las habilidades tratadas en la mediación y otras habilidades sociales.
- Estudiar la posibilidad de aumentar las funciones de los alumnos mediadores con las funciones propias de los *alumnos ayudantes.*
- Realizar un proceso de selección democrático de los alumnos, de manera que pudiese haber un alumno mediador en cada grupo-clase.

6. CONCLUSIÓN

No nos gustaría terminar sin exponer nuestra impresión personal de la puesta en marcha de esta medida en el centro. Ha sido realmente gratificante observar cómo se desenvuelven las alumnas mediadoras en sus actuaciones y cómo han guiado cada una de las sesiones conduciéndolas hasta obtener resultados de una calidad excelente, sin permitir que el proceso se les vaya de las manos. Por lo tanto, no nos queda más que agradecerles a ellas su ayuda y contribución a lo que hoy día es uno de los temas más preocupantes dentro del sistema educativo en España: la mejora de la convivencia escolar.

María Eugenia Gómez García

ESTUDIO DE LA NORMALIDAD EN LA APLICACIÓN DEL TEST DE MATRICES PROGRESIVAS DE RAVEN A UNA MUESTRA DE ALUMNOS DE 1ª ESO DE UN INSTITUTO DE ANDALUCÍA

María José Lauroba Alagón
Mónica Montaño Candelario

1. INTRODUCCIÓN

Los objetivos de este trabajo son:

- *Hacer una breve introducción al análisis factorial y su relación con los tests psicológicos.*
- *Determinar las características que definen las principales pruebas estadísticas no paramétricas.*
- *Estudiar, mediante la propuesta de una hipótesis de trabajo, los resultados obtenidos tras la aplicación del test de Matrices Progresivas de Raven* a toda la población de alumnos y alumnas de 1º de ESO en un Instituto de Andalucía.

1.1. EL ANÁLISIS FACTORIAL Y EL TEST DE MATRICES PROGRESIVAS

La primera teoría de la organización de los rasgos basada en un análisis estadístico de las puntuaciones de los tests fue la teoría de los dos factores o bifactorial, desarrollada por el psicólogo inglés Charles Spearman.

En su formulación original esta teoría sostenía que todas las habilidades o actividades intelectuales del hombre comparten un solo factor común llamado *factor general* o "g". Dicha teoría también postulaba numerosos *factores específicos* o "s", siendo cada uno de ellos estrictamente específico de una sola habilidad.

Posteriormente, la investigación demostró la existencia de otros factores, llamados *factores de grupo*, que se encuentran en gran parte de un conjunto de habilidades afines. Como puede observarse, a pesar de su denominación de bifactorial, la teoría de Spearman distinguió tres factores:

1. **Factor g**: es un factor cuantitativo de la inteligencia. Solo un factor, pero el común y fundamental de todas las funciones cognoscitivas del mismo individuo. Su magnitud es constante en todas las habilidades de un mismo individuo y ampliamente variable de un individuo a otro.

   Cualitativamente, Spearman, sostiene que *g* es una "energía mental" subyacente y constante a todas las operaciones psíquicas.

2. **Factor s**: es un factor cuantitativo variable intra e interindividualmente: variable tanto de una a otra habilidad de un mismo individuo, como de uno a otro individuo; por tanto es propio de cada habilidad particular y no se correlaciona con *g* ni con otros *s*.

   Cualitativamente los *s* son instrumentos a través de los cuales opera la energía mental (*g*).

3. **Factores de grupos o comunes**: es un factor común a muchas de las habilidades de un conjunto afín. Spearman ha identificado, entre otros, los siguientes factores de grupo: verbal (sinónimos, opuestos, vocabulario, etc), mecánico espacial, numérico, memoria, lógico, voluntad, habilidad, perseverancia, etc.

A partir de la teoría de los dos factores se puede sostener que el objetivo de la aplicación de los tests debería ser el de medir la totalidad del factor g de cada individuo. Ya que este factor está presente en todas las habilidades proporcionando la única base para la predicción de la ejecución del sujeto al pasar de una actividad a otra.

En acuerdo con lo anterior, Raven, se propone idear un test con la mayor saturación posible del factor g. Investigaciones anteriores habían mostrado que los tests homogéneos más saturados de g eran los de:

- razonamiento matemático o gramatical,
- percepción de relaciones complejas con material visual; y especialmente los de
- material no verbal, perceptivos, a base de problemas deducción de relaciones.

Tomando dichas investigaciones, y precisamente mediante pruebas homogéneas no verbales, perceptivas y de educción de relaciones y correlatos, Raven construye su test de Matrices Progresivas. El test de Raven busca medir el factor general. Suministra información directa de:

- ciertas funciones cognitivas -observación y razonamiento-, y de una
- cierta evaluación de casi todas las funciones cognitivas: la medida de la capacidad intelectual general (el factor g).

El test de Raven no es un test de inteligencia general ya que el factor *g* sólo mide un factor común a todas las operaciones, pero no las operaciones enteras; para obtener una información completa de una operación deberá complementarse la averiguación de g (realizada con el test de Raven) con la averiguación de los *s* mediante los tests factoriales correspondientes.

1.2. PRUEBAS NO PARAMÉTRICAS

Son aquéllas cuyo modelo no especifica las condiciones de los parámetros de la población de la que se extrae la muestra. Se utilizan:

- Cuando los datos están medidos en escala nominal u ordinal.
- Cuando los datos, aunque están medidos en escala de intervalo, no permiten hacer suposiciones sobre la forma de distribución de la población ni de la homocedasticidad de las poblaciones.

Las principales pruebas estadísticas no paramétricas para probar una hipótesis que requiere sólo una muestra, se utilizan en dos tipos de situaciones:

a) **Pruebas de bondad de ajuste** (las más usadas). Tratan de probar la hipótesis de que la muestra extraída al azar proviene de una población con una *distribución específica* (binomial, normal, rectangular, por ejemplo). O también, probar que las diferencias observadas entre las *frecuencias de la muestra y las teóricamente esperadas* (sobre la base de algún principio) son significativas. O, por último, si existe diferencia significativa de ubicación *(tendencia central)* entre la muestra y la población.

b) Prueba para contrastar la hipótesis de existencia o no de diferencias significativas entre las *medidas pretest y postest* obtenidas en una muestra o grupo.

Para el trabajo de investigación, hemos optado por una de las pruebas de bondad de ajuste (que nos sirven para comprobar si los datos de la muestra son compatibles con la distribución de probabilidad propuesta por Ho.), concretamente **la prueba χ^2**.

La prueba χ^2

La prueba χ^2, de distribución libre, es un método que se puede emplear con datos nominales o de otro nivel siempre que estén expresados e categorías mutuamente excluyentes y exhaustivas. Se utiliza para probar la existencia de una diferencia significativa entre un número *observado* (empírico) de datos, de cada categoría y un número *esperado* (teórico), basado en la hipótesis de nulidad (Ho). Cuanto menores sean las diferencias entre las frecuencias empíricas y las teóricas, más pequeño será el valor de «ji cuadrado» (χ^2) y menos probable que sea significativo.

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Durante el curso 2004-2005, desde los distintos Departamentos de Orientación de los Centros de Secundaria de una localidad andaluza, se ha planteado la posibilidad de averiguar el CI del alumnado que se incorporaba al Centro desde otros colegios, concretamente los alumnos y alumnas de 1º ESO, con la finalidad de detectar posibles casos de estudio y seguimientos más profundos.

Para ello, se estudiaron varios tests de inteligencia presentes en el mercado (el D-48, el factor G de Catell, entre otros) y después de analizarlos, se optó por el test de las Matrices Progresivas de Raven, entre otras razones, por su facilidad de aplicación (colectiva), y corrección, por la familiaridad en el uso y conocimiento en las estrategias de aplicación, por la información que aporta, y por la fiabilidad y validez conseguidas.

Por otro lado, se supone que la población que se incorpora a los Centros de Secundaria, desde los colegios de Primaria, se ajusta a una distribución normal en cuanto al CI, y por ello, vamos a realizar un estudio de la normalidad.

3. CARACTERIZACIÓN DEL TEST DE MATRICES PROGRESIVAS DE RAVEN

El test de Matrices Progresivas contiene 60 láminas de figuras geométricas abstractas (ordenadas en cinco series de doce ítems cada una), que plantean problemas de completamiento de sistemas de relaciones (Matrices), en complejidad creciente, y para cuya resolución

el examinado debe deducir relaciones en las primeras 24 y correlaciones en las últimas 36, encontrando la solución entre varias opciones que se encuentran al pie de cada lamina.

Por lo que se considera que este test, por el tipo de sus ítems pertenece al de elección entre soluciones múltiples, en el que se le muestra al sujeto la respuesta correcta entre varias equivocaciones, y en pedirle que señale la que en su opinión sea la correcta.

Cada figura geométrica implica un patrón de pensamiento, es decir, cada figura representa la madre o fuente de un sistema de pensamiento. La serie completa integra una escala de matrices en orden de complejidad creciente, construida de manera que se pueden revisar en forma completa los sistemas de pensamiento del desarrollo intelectual.

Raven considera que la totalidad de sus ítems comprenden problemas analíticos de educación de relaciones y correlaciones. Sin embargo se debe de distinguir, a grandes trazos, dos grandes grupos de problemas. Las primeras 24 matrices, (Serie A y B), son de tipo Gestáltico: plantea problemas de percepción de totalidades y el sujeto debe integrar o cerrar una figura inconclusa y por tanto ha de ser capaz de percibir las semejanzas, diferencias de simetría y continuidad de las partes en relación con la estructura o forma del todo. Las últimas 36 matrices (Serie C, D y E), son definitivamente sistemas de relaciones, ya que plantean problemas de razonamiento y exigen operaciones analíticas de educación de relaciones y correlatos, esto es, de pensar y discernir.

Hay tres tipos de relación a elucidar: una similaridad y una secuencia ordinal, oposición y suma.

La selección de la figura apropiada para completar la estructura es independiente a la de la habilidad técnica.

La contrastación del Raven, con el rendimiento escolar y con la prueba de Terman-Merrill, confirma su validez y prueba su eficacia para clasificar con economía y simplicidad de medios y de trabajo, la capacidad intelectual de grandes masas escolares.

Si al administrar en forma colectiva la prueba de Raven, se ejerce la adecuada vigilancia, sus diagnósticos ofrecen alta confiabilidad.

La estructura de esta prueba, permite el perfeccionamiento de las informaciones acerca de la capacidad intelectual del sujeto con la magnitud de sus fallas de razonamiento y la determinación de su tipo mental: razonador – figurativo; apriorístico – empírico; metódico – rígido y relajado.

4. HIPÓTESIS A VALIDAR

La ***Hipótesis de nulidad*** **Ho** ***establece que las frecuencias teóricas o esperadas en los resultados del test de las Matrices Progresivas de Raven pasado a nuestro alumnado de 1º de ESO, se ajustan al modelo de distribución probabilística de la curva normal.***

La Hipótesis alternativa: Dada la diferente procedencia del alumnado de las escuelas de Primaria que ingresa en nuestros Centros de Secundaria, la distribución de los resultados obtenidos en el test de las Matices Progresivas de Raven y las frecuencias esperadas para el alumnado de estas edades no se ajustan a la distribución normal, y las diferencias observadas son significativas y no debidas al azar.

A partir de de la Ho, podemos deducir cuáles son las frecuencias esperadas. La técnica χ^2 prueba si las frecuencias observadas están suficientemente próximas a las esperadas conforme a **Ho.** La fórmula general de χ^2 es:

$$\chi^2 = \sum_{i=1}^{C} \frac{(f_0 - f_e)^2}{f_e}$$

Donde: *c* o *k* = número de categorías
f_0 = frecuencias observadas (empíricas) en cada categoría
f_e = frecuencias esperadas (teóricas) en cada categoría, conforme a H_o
Σ = sumatorio (necesidad de sumar en todas las categorías, *c*)

5. VARIABLES

- VARIABLE INDEPENDIENTE: Adolescentes entre 12- 13 años de edad, de ambos sexos, que estén cursando 1º ESO en el Instituto XXX de Andalucía.

- VARIABLE DEPENDIENTE: Las respuestas a la prueba de Matrices Progresivas de Raven.

6. MÉTODO

MUESTRA.- Se trabajó con 77 sujetos adolescentes entre 12- 13 años de edad, de ambos sexos, de 1º ESO en el Instituto XXX .Los sujetos no han sido seleccionados al azar, tomando en cuenta sólo el criterio de que en el momento de la realización de la prueba estuvieran presentes en el Centro.

La investigación se llevó a cabo en las respectivas aulas de los distintos grupos.

Se utilizó la escala general de Matrices Progresivas original.

La prueba se aplicó colectivamente, sin límite de tiempo:

7. TRATAMIENTO ESTADÍSTICO

Se obtuvo la norma de calificación a través del rango percentilar de la siguiente manera:

- Se ordenaron todas las calificaciones crudas y en porcentajes por grupo.
- Se obtuvieron las frecuencias esperadas buscando en la tabla de distribución normal.
- Se asignaron a cada categoría la proporción de sujetos bajo cada desviación típica.
- Se convirtieron las frecuencias empíricas en porcentajes.
- Se trabajó con un nivel de confianza del 95%.

INFORME DE RESULTADOS

PRUEBA APLICADA: Test de matrices progresivas de Raven; escala SPM-General

FORMA DE APLICACIÓN: Colectiva

Al aplicar el test de Matrices Progresivas a una muestra de 77 alumnos de 1º de ESO, fueron clasificados en 6 categorías o niveles:

- **Grado I** o ***intelectualmente superior***: puntuación centil igual o superior a 95.
- **Grado II** o ***claramente por encima del promedio:*** puntuación centil, en el intervalo 75 – 94.
- **Grado III+** o ***intelectualmente promedio:*** puntuación centil en el intervalo 50 – 74.
- **Grado III-** o ***intelectualmente promedio:*** puntuación centil en el intervalo 26 – 49.
- **Grado IV** o ***claramente por debajo del promedio***: centil, en el intervalo 6 – 25.
- **Grado V** o ***con déficit intelectual***, si el centil es igual o inferior a 5.

RESULTADOS EN PORCENTAJES

GRADO	NIÑOS	NIÑAS	GENERAL
I	3, 1%		1, 3%
II	18, 6%	15, 4%	16, 9%
III+	37, 2%	46, 2%	42, 9%
III-	12, 4%	17, 6%	15, 6%
IV	21, 7%	15, 4%	18, 2%
V	6,2%	4, 4%	5,2%

Estos datos aparecen en la tabla adjunta:

	f_0 (%)	f_e	$f_0 - f_e$	$(f_0 - f_e)^2$	$(f_0 - f_e)^2 / f_e$
Grado I	1,3	2,3	-1	1	0,435
Grado II	16,9	13,6	3,3	10,89	0,801
Grado III+	42,9	34,1	8,8	77,44	2,271
Grado III-	15,6	34,1	-18,5	342,25	10,037
Grado IV	18,2	13,6	4,6	21,16	1,556
Grado V	5,2	2,3	2,9	8,41	3,656
	100%	100			18,756 = χ^2

Para obtener las frecuencias esperadas (f_e) o *teórica,* se buscan en la tabla de distribución normal. Esta distribución de seis niveles abarca 6 σ (desde -3 σ a + 3 σ) aproximadamente. Asignamos a cada categoría la proporción de sujetos que se encuentra bajo cada desviación típica. Así:

Entre	**teóricas** _____ **Proporción**				**Multiplicando por n = 100, Conversión en frecuencias**	
- 3 σ y -2 σ.....	0,0227	x	100	=	2,3	(redondeo)
- 2 σ y -1 σ.....	0,1359	x	100	=	13,6	(redondeo)
- 1 σ y 0.....	0,3413	x	100	=	34,1	
0 y +1 σ.....	0,3413	x	100	=	34,1	
+1 σ y +2 σ.....	0,1359	x	100	=	13,6	(redondeo)
+2 σ y +3 σ.....	0,0227	x	100	=	2,3	(redondeo)

También se podrían convertir las frecuencias empíricas en porcentajes y operar con esta unidad de medida.

En la tabla de distribuciones χ^2, con $c - 1 = 6 - 1 = 5$ g.l. y $\alpha = 0,05$, encontramos un valor crítico = 11,070 < 18,756 = valor empírico, significativo al nivel de confianza del 95%. (Se rechaza, pues la Hipótesis de nulidad).

8. CONCLUSIÓN

El interés por contar con instrumentos de medición para la inteligencia, principalmente ha sido para adecuar al individuo a actividades acordes a su capacidad intelectual, que se va descubriendo en su estancia en los diversos niveles académicos a través de los resultados de su rendimiento escolar.

Nuestro interés es validar un instrumento de medición al nivel de educación Secundaria (1º ESO), tratando de establecer diferencias significativas entre poblaciones estandarizadas y el alumnado que recibimos de diversos colegios de Primaria.

El tiempo normal de esta prueba es de 60 minutos, y como se pudo observar el total de los jóvenes concluyeron el test en un tiempo menor a 40 minutos (34'24'') por lo cual concluimos que no se debe realizar modificación alguna en cuanto al periodo de duración del test.

Se rechaza, pues, Ho: los niveles clasificatorios obtenidos a partir del test de las matrices progresivas de Raven en la población de los estudiantes de 1º ESO, no obedecen a una distribución normal, y que las diferencias e irregularidades detectadas en el rendimiento escolar están circunscritas dentro de otros factores (problemas familiares, situación socioeconómica, falta de interés, etcétera) que no corresponden al coeficiente intelectual como inicialmente se había pensado.

Sin embargo, al comprobar que los bajos rendimientos escolares no son debidos a deficiencias o bajos coeficientes intelectuales, les corresponderá a nuevos el precisar a qué se debe estas irregularidades en los alumnos que cursan 1º ESO.

9. BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

- ANASTASI, ANNE (1977): *Test Psicológicos*. Cap. VI y XIII. Madrid. Editorial Aguilar.
- BERNSTEIN, J. "J.C. Raven test de matrices progresivas". Buenos Aires Paidós .1965.
- MAGNUSSON, DAVID (1969): *Teoría de los tests*. México. Editorial Trillas.
- NUNNALLY, JUM C. (1973): *Introducción a la medición psicológica*. Cap. 6. Bs. As. Editorial Paidós.
- RAVEN, J. C. (1982): *Test de Matrices Progresivas. Manual*. Editorial Paidós.
- RÍO SADORNIL, DIONISIO (2003): *Métodos de Investigación en Educación,* (Volúmenes I y II). Madrid. UNED.
- YELA, MARIANO (1963): *Los tests y el análisis factorial,* en Bela Szekely: "Los test". Tomo I. Cap. IV. Bs. As. Editorial Kapeluz.

María José Lauroba Alagón
Mónica Montaño Candelario

REBAJAS EN LAS OPOSICIONES DE DOCENTES EN ANDALUCÍA

Rosa Ortega Díaz

Mientras la sociedad participa en el debate sobre "la calidad de la enseñanza", la Junta de Andalucía va a resolver su incapacidad en la gestión de la plantilla de profesores de enseñanzas medias y bachillerato, rebajando el nivel de exigencia de las pruebas de acceso a la función pública para dar salida al enorme colectivo de interinos que existe en nuestra comunidad, más de 17.000 en total, entre maestros y profesores a tiempo completo, siendo este número muy superior al del resto de Comunidades. Después de 25 años de competencia en materia educativa en Andalucía, el problema de los interinos persiste, debido a la política cicatera en inversiones para la educación e imprevisora, pues han sido incapaces de cubrir las necesidades de personal que ha generado el sistema educativo durante todo este tiempo. La indudable mala gestión de los recursos humanos por parte de la Consejería de Educación ha hecho que la situación derive en un grave problema.

Un colectivo de interinos del que la Junta se ha beneficiado económicamente ahorrándose trienios y disponiendo de miles de enseñantes para cubrir destinos y bajas. Pero la bola ya es demasiado grande y estamos por encima en un 20% de interinidades de docentes sobre lo que la ley dispone. El objetivo de la Junta es pasar al 8% en cuatro años.

La solución de nuestra administración no es otra que pretender convocar unas oposiciones para el cuerpo de profesores de enseñanzas medias y bachillerato, suprimiendo una de las dos pruebas de acceso, la prueba más objetiva en la que los aspirantes a docentes debían de demostrar los conocimientos específicos de cada especialidad de forma práctica y teórica, y primar la fase del concurso de los interinos, ante el aprobado masivo que un único examen asequible va a proporcionar.

Y esto no moviliza a nadie. Pero padres y madres debemos saber que la gravísima imprevisión de nuestra administración hace que nuestros hijos en la enseñanza pública estén siendo formados por profesores y profesoras que han accedido a la interinidad a través de las bolsas de trabajo que generan las oposiciones y a las que la Consejería de Educación recurre cuando se agotan los aprobados, o bien, por la vía de bolsas de trabajo que se abren y los currículum se bareman sin contemplar la capacidad pedagógica de los aspirantes.

Cuando se demuestra la rentabilidad de sistemas educativos del entorno europeo en donde la calidad de la enseñanza parte de la calidad del profesorado, de su formación académica y pedagógica, de su motivación, sistemas que potencian el prestigio social de los enseñantes, aquí se baja el listón en las pruebas objetivas de conocimientos a los opositores lo que provoca el desprestigio de un colectivo que ve cómo día a día merma su consideración social y su autoridad moral y didáctica ante alumnos y padres. En las asambleas de interinos se escuchan reivindicaciones tales como, que las negociaciones de administración y sindicatos pasen por suprimir la prueba escrita ante el riesgo de cometer faltas de ortografía, que el sorteo del temario se amplíe de dos bolas a cinco y que los tribunales no se acojan a la resolución aplicada en convocatorias anteriores por la cual sólo podían aprobar a tantos opositores como plazas tuvieran asignadas.

Esto es lo que está pasando al margen de si la religión puntúa o no en el expediente académico de los alumnos y alumnas, cuando estamos siendo partícipes de un debate partidista sobre la educación de nuestros hijos, protagonizado tanto por los que ponen autobuses a Madrid y sacan la pancarta y chillan contra Zapatero, como los que han demostrado su incompetencia en la gestión educativa en Andalucía tras más de 25 años de responsabilidad política.

¿Provocará esto una preocupación entre los padres y madres y se organizarán movilizaciones que exijan a la Junta oposiciones de docentes en las que a los aspirantes se les exija el máximo?, ¿serán capaces los miles de opositores libres que están preparándose las pruebas de acceso, de organizarse y reivindicar una convocatoria justa?, ¿se interesará algún partido político por esta cuestión?

En fin, esto es lo que hay, y la Secretaria de Educación de la Consejería declara que con esta convocatoria estamos ante un hecho histórico, y tanto que sí. Pero confío en la presión que podamos hacer desde distintos foros para corregir este despropósito, aún estamos a tiempo.

Rosa Ortega Díaz

TENNESSEE WILLIAMS AND FEDERICO GARCÍA LORCA: THE FIGURE OF WOMEN IN THEIR WORKS

Ana López Rodríguez

We are going to center our essay on *A Streetcar Named Desire* by Tennessee Williams and some of the most relevant and well-known works by Federico García Lorca which can be related with that of Williams (probably because of the influence of the Spanish poet in his life and, thus, in his work), taking into account the figure of women in both authors and their similar treatment of humankind's feminine side. To do that, we will analyse the character of Blanche Dubois in *A Streetcar Named Desire* to be compared to Lorca´s female characters in plays such as *Yerma* and *Doña Rosita La Soltera o El Lenguaje de las Flores*. By doing this, we can reach to the conclusion and, thus, prove that there are many topics and ideas shared by both playwrights (e.g. women's weaknesses, obsessions which are threats towards other people and, most of all, towards themselves, and so on) due to, perhaps, their similar background, tendencies and preferences regarding literature and life.

It is stated by most critics that women played a crucial and essential role in Lorca´s life as well as in Williams´s. In his childhood, and according to Eulalia–Dolores de la Higuera Rojas, Federico García Lorca found in his mother, Vicenta Lorca Romero, his best example to follow. From her, he inherited her great sensibility, intelligence and artistic values. From this time on, women (as Estrella del Castillo, her sister María, whom he depicts in *Doña Rosita la Soltera*, Gloria Ibáñez, Cristina Gómez Contreras, Eloísa Morell, Paca Borrego, Emilia LLanos Medina, Angelina Cordobilla, Clotilde García Picossi, Margarita Xirgu, who played the role of Doña Rosita for the first time, Ana María Dalí, Fina de Calderón, Carmen Ramos, María del Carmen Prados, Mercedes Delgado García, and Esperanza Rosales Camacho –they all need to be mentioned, since they are the source of both psychological and physical inspiration for Lorca´s feminine roles in the two plays we are going to analyse) were Lorca´s tools in his work, in which homosexuality helped him to pick up the feminine side and women's complexities. (47)

With respect to Tennessee Williams, most critics agree that his family's deterioration due to his father's alcoholism and his mother's hysterical attacks was essential in Williams´s literary development. His older sister Rose and his maternal grandparents offered him the emotional support he required throughout his childhood. In fact, Williams´s most memorable female characters contain recognisable elements of their author, Edwina (his mother), and Rose, whereas his vulgar, irresponsible male characters, such as Stanley Kowalski in *A Streetcar Named Desire*, were likely modeled on Williams´s own father and other males who tormented him during his childhood . Besides, much of the pathos found in Williams´s drama (most of them shared by Lorca) was mined from the playwright's own life. Alcoholism, depression, thwarted desire, loneliness, and insanity were all part of Williams´s world. (*La Soledad en la Obra de Tennessee Williams,*130-131)

As to alcoholism and depression, we can find many instances of these aspects in both Williams´s and Lorca´s female characters. In *A Streetcar Named Desire*, we find Blanche´s heavy drinking –which she attempts to conceal from her sister and brother-in-law- as a sign that all is not well with Blanche. This theme of alcoholism can be appreciated all along the play.

> BLANCHE: Well, now you talk. Open your pretty mouth and talk while I look around for some liquor! I know you must have some liquor on the place! Where could it be, I wonder? Oh, I spy, I spy! [...]
> STELLA [noticing]: Blanche, you sit down and let me pour the drinks. I don't know what we've got to mix with. Maybe a coke's in the icebox. [...]
> BLANCHE: No coke, honey, not with my nerves tonight! Where-where- where is-? (scene I, page 7)

We can also find this problem when reading *Dña Rosita La Soltera:*

> TIA: ¿Dónde está?
> AMA: No sé.
> TIA: Ha vuelto a recaer. Ese maldito "elixir del olvido" la transforma, la aliena, la mata..., le ha robado toda su alegría.
> AMA: ¡Ahora mismo ordenaré al mancebo que no le venda ni una ginebra más! (act II, page 120)

However, we have to point out that this tendency to drink is caused in both characters due to external factors. In Blanche´s case, it is because of her sordid past, and her miserable way of life: we can say that she is somehow depressed and by drinking she forgets everything, achieving a more comfortable and peaceful state ("I was so exhausted by all I´d been thought my –nerves broke...I was on the verge of –lunacy, almost!...Oh, this buzzes right through me and feels so good!", scene I pages 8-9), although this is not true as readers can appreciate when reading the play. Williams himself points out this aspect of his own life when writing an essay in 1947 called *Catastrophe of the Success*, in which he expresses: "I sat down and looked about me and was suddenly very depressed. I thought to myself, this is just a period of adjustment" (43). The parallelism between Tennessee Williams and Blanche Dubois through this statement is quite obvious.

As to Rosita, this tendency appears in the play fairly gradually, since the Rosita we see at the beginning (radiant, exultant, happy, young and "pink") is completely different from the one we meet at the end (weak, tired, sad, old and "grey"). In fact, Rosita starts to drink as she becomes aware of the fact that her beloved boyfriend whom she has been waiting for so many years, will never come back.

Audience can reach the conclusion that alcoholism and depression are, in a way, united (since there exists a relation cause-effect in both cases: depression leads to alcoholism and it, at the same time, reinforces their illness, creating more necessity to drink, and, thus, it does not contribute to any kind of improvement) as we have just seen above. Nevertheless, although in *Yerma* we do not find any instance of explicit alcoholism on the part of the female character, we do appreciate the theme of depression all throughout the play. Yerma does not get pregnant, and, therefore she is depressed as she is obsessed with the possibility of having children: "No soy triste, es que tengo motivos para estarlo" (act I, page 49). In act II, page 67, the audience perceives Yerma' s own interpretation of what is happening to her when she says: "Claro que se me acaba el tiempo. Elena tardó un año y otras antiguas del tiempo de mi madre más, pero dos años y diez meses, como yo, es demasiada espera. Pienso que no es justo que yo me consuma así. Muchas noches salgo descalza al patio para pisar la tierra, no sé por qué. Si sigo así, acabaré volviéndome loca". Yerma´s obsession is so evident that we can even see the strong symbolism which is implicit in this speech: as her name itself suggests (and as she sees herself), Yerma is like the dry land which cannot be planted and therefore it is regarded as unusable. By mention the fact that she uses to go out to tread on the ground, the connection between the (dry) land and ("dry") Yerma is completely established.

All along the play, it can be seen that, in spite of the fact that there is no explicit alcoholism in the play, the audience can observe how she begins to drink some kind of potion (her husband gives it to her) so as to relax herself, contributing to the state of fertility: "Bebe, ahora tienes la cara blanca como si no te diera en ella el sol. Me gustaría que fueras el río, que nadaras y que te subieras al tejado para calar nuestra casa. Dos semanas más y verás cómo surte efecto" (act III, page 107). This is something that, although cannot be regarded as alcoholism, can be related to it, since it is, in a way, another means to escape reality (as in the case of Blanche and Rosita) or to soften it (as it happens with Yerma).

The themes of alcoholism and depression can also be related to the themes of thwarted desire and loneliness: the three women of our essay are or feel terribly alone, and thus, they desire to be loved or just to be listened to.

In *A Streetcar Named Desire*, this feeling is not openly shown by Blanche to the rest of the characters nor to the audience, so that nobody can realise her true situation. However, it is important to notice that the more the play goes on, the better one becomes aware of the fact that this is not so. Blanche is terribly alone and it can be noticed, for instance, in scene I, page 7, when she refers to Stella as the only person she has in life: "Stella, oh, Stella, Stella! Stella for star". From this quotation can be deduced that Stella is for Blanche as her "guiding star" who leads her life. As Freerick Lumley emphasises "she seeks desperately protection, but not even her sister can protect her from the inhumanity of strangers". (74) Blanche´s necessity to be loved can also be appreciated when paying attention to the speeches she has with Mitch, whom she needs as well as she needs Stella ("You have been so anxious and solemn all evening, and so have I; we have both been anxious and solemn and now for these few last remaining moments of our lives together -I want to create- joie de vivre!" (scene VI, page 52). However, this can be seen as her thwarted desire, since she does not achieve any kind of reward in the play regarding love, comprehension or stability. Mitch´s rude behaviour towards Blanche in scene IX when he discovers everything of her, illustrates this idea: " I called him a liar at first…then I checked on the story…you lied to me, Blanche… Lies, lies, inside and out, all lies", scene IX, page 73. Besides, Stella's attitude when she does not trust her older sister -probably due to Stella's necessity to remain with him- when saying that her husband has raped Blanche (" I couldn't believe her story and go on living with Stanley", scene XI, page 83) also contributes to create this feeling of loneliness and desolation in Blanche.

Paying attention to *Doña Rosita La Soltera o El Lenguaje de las Flores*, the audience can appreciate that Rosita´s thwarted desire of being loved is not fulfilled as her boyfriend does not ever appear on stage and, thus, in her life. This thwarted desire leads Rosita to a completely isolated situation in which loneliness plays an essential role: the fact that her boyfriend forgets her and is not going to see her any more, makes Rosita feels terribly alone, leading her to a situation of frustration and complete desolation (she spends the entire play waiting for his letters to come).

> ROSITA: ¿Ha llegado el cartero?
> TÍO: ¿Ha llegado?
> TÍA: No sé. (A voces.) ¿Ha llegado el cartero? (Pausa.) No, todavía no.
> ROSITA: Siempre pasa a estas horas. Hace rato debió llegar. Avisadme cuando llegue. ¡Avisadme! ¡Avisadme! (act I, page 77)

With respect to Yerma, her thwarted desire is related to the impossibility of getting children and, thus, this makes her being alone, since, although she has a lovely husband who is always taking care of her, she is obsessed with the idea of being mother, and the fact that this is impossible makes her feel terribly alone, as it can be seen in act one, page 105: "No tenemos hijos…¡Juan! Estamos solos, estoy sola, la soledad toda se me ha metido en las entrañas y ya no deja cabida a nada…la soledad".

The theme of loneliness is essential in both William's and Lorca´s works and it is related to the necessity to be loved to the extent that readers can find this assumption in *A Streetcar* even before the play begins in a quotation from Hart Crane's *The Broken Tower*:

> And so it was I entered the broken world
> To the visionary company of love, its voice
> An instance in the wind (I know not whither hurled)
> But not for long to hold each desperate choice.

The fact that this quotation appears at the beginning of the play foreshadows in a way the events that are going to happen throughout the play. The necessity of love as well as the impossibility to obtain it is in permanent struggle during the whole play. Blanche remains alone: she is like an outcast who lives apart from the society (in this case, this society is represented by the Kowalski's apartment and the people who lives there). In Elia Kazan´s words, "Blanche is an outdated creature approaching extinction…like the dinosaur. She's about to be pushed off the edge of the earth". (65) Furthermore, and according to Sy Kahn Blanche "makes us see the desperate human need for love and for not to be alone in a world often brutish". (73)

As to insanity, we can appreciate how all the themes we have analysed before are connected, leading to this final aspect (depression and thwarted desire cause alcoholism, and they all converge at the final result, which is insanity). With regards *A Streetcar Named Desire* it has been stated by critics like Weales that Blanche Dubois can be inserted in the group of insane characters "The insane…is a positive restatement of the old bromide about the kinship of the poet and the madman". Besides, he continues saying:

> It is a dangerous category to try to define in William´s plays because as soon as the label insanity is put on the character… A more genteel word disturbed, perhaps might go down more easily…. (72)

After losing Belle Reve, the Dubois home, Blanche –at the age of thirty- arrives in New Orleans at the Kowalski´s apartment and eventually reveals that she is completely destitute. Her main characteristic –one can discover that as one goes on reading- is that she avoids reality since she prefers to live in her own imagination. At the plays progresses, Williams depicts Blanche´s instability going along with her misfortune. In fact, we can observe how this insanity is clearly connected to the dichotomy established between appearances and reality:

> BLANCHE: I don´t want realism.
> MITCH: Naw, I guess not.
> BLANCHE: I´ll tell you what I want. Magic!...Yes, yes, magic! I try to give that to people. I misrepresent things for them. I don´t tell truth, I tell what ought to be truth. And that is sinful, then let me be damned for it! (scene IX, page 72)

In the case of Rosita, the inability to accept her harsh reality leads her to remain hidden in her house during twenty years, which makes her become almost crazy: " Como le es imposible venir por ahora, la boda será por poderes y luego vendrá él, ¡vendrá él! Y luego vendrá él" (act II, page 134). Furthermore, she behaves as if everything was perfect so that nobody becomes aware or her real situation. In fact, and according to Luis Fernández Cifuentes, Rosita is a character "que sólo adquiere carácter dramático en el tercer acto. Hasta ese momento no se la ha conocido en profundidad. Es como un objeto que se muestra exteriormente, pero en el acto final se transforma en criatura dramática" (*Doña Rosita la Soltera o El Lenguaje de las Flores*, 41). Nuria Espert beautifully expands this idea saying that Rosita "ha llegado a ser como una raya de lápiz en el primer acto, como un objeto bello y cotidiano en el segundo y una persona real en el tercero" (42). Thus, she acquires her personality by means of an inner process although the audience is given a clue due to her confessions: " No, mi corazón no es una cicatriz; es una quemadura, un poquito rosada. Las cicatrizes son hondas" (act III, page 150). However, there are moments of acceptance in the last act since Rosita gradually (in act III she is fifty and when the play begins she is twenty-five) becomes aware of her reality since she exclaims: "Los ricos trajes de seda/esperando tu llegada/envejecen en las sombras/de la alcoba solitaria" (156). Furthermore, this recognition reaches its highest peak on page 173 when she finally says:

> Me he acostumbrado a vivir muchos años fuera de mí, pensando en cosas que estaban muy lejos, y ahora que estas cosas ya no existen sigo dando vueltas y más vueltas por un sitio frío, buscando una salida que no la he de encontrar nunca. Yo lo sabía todo. Sabía que se había casado...Si la gente no hubiera hablado; si vosotros no lo hubierais sabido; si no lo hubiera sabido nadie más que yo, sus cartas y su mentira hubieran alimentado mi ilusión como el primer año de su ausencia.

As critics point out, the way in which she dresses, is essential to appreciate not only her external but also, and what it is more, her internal fading beauty: "la metaforización de la rosa encarnada se plasma a través del vestuario. A éste le corresponde marcar los colores, el esplendor y el marchitarse de la rosa..." (21). We notice the difference by paying attention to the stage directions in the first act " Viene vestida con un traje del novecientos, mangas de jamón y adornos de cintas", and in the last act "Aparece ROSITA. Viene vestida de blanco, con un abrigo hasta el filo del vestido".

Related to that, in *A Streetcar Named Desire*, readers find Blanche´s avoidance to appear in direct, bright light, especially in front of her suitor, Mitch. She also refuses to reveal her age –though we know she is around thirty-, and it is clear that she avoids light in order to

prevent him from seeing the reality of her vanished beauty: "Don't turn the light on! (scene IX, page 72). In scene I, page 5, we can find a very detailed description (in which, as well as in *Rosita*, readers are provided with some allusions to the way she dresses) of her which fits very well with what has been previously stated:

> Her appearance is incongruous to this setting. She is daintily dressed in a white suit with a fluffy bodice, necklace and earrings of pearl, white globes and hat, looking as if she were arriving at a summer tea or cocktail party in the garden district. She is about five years older than STELLA. Her delicate beauty must avoid a strong light.

In general, the audience can appreciate how light also symbolises the reality of Blanche´s past: she is haunted by the ghosts of what she has lost –her first love, her purpose in life, her dignity, and the genteel society (real or imagined) of her ancestors.

When the play finishes Blanche is the mere face of the decadence since instead of recovering, she is taken away to an asylum by a doctor who is seen by Blanche as her saviour, as he ironically conforms to Blanche´s notions of the chivalric Southern gentleman who will offer her salvation: "She turns her face to him and stares at him with desperate pleading[…] BLANCHE extends her hands towards the DOCTOR. He draws her up gently and supports her with his arm and leads her through the portières [...] Whoever you are –I have always depended on the kindness of strangers" (Scene XI, page 89).

As to Yerma, her insanity is made clear almost at the beginning of the play since we see how she tries by any means not to face reality: "No se siente la verdad cuando está dentro de una misma, pero ¡qué grande y cómo grita cuando sale fuera y levanta los brazos! (act I), behaving as if she could change the power of nature. Furthermore, this state in which Yerma lays, is shown in act II when the " Coro" exclaims: " Mártir risueña, aroja tus pasiones/ a la voracidad de los leones…/ ¡Qué pálida y qué trágica te veo, / consumiendo tus carnes en la hoguera/ infinita y voraz de este deseo/ que nada sacia, porque nada espera".

All in all, the similarities found among Williams´s Blanche and Lorca´s Yerma and Rosita have been stated, as most of the features found in *A Streetcar* concerning its female protagonist, can be also appreciated in Lorca´s plays, which are indeed, the best mirror we can look at to discover a little bit more –if possible- of Lorca´s complexity and subtlety when dealing with women, who were–as well as for Williams- his major concern in literature. In these three plays, women are extremely complex, passionate, they all suffer and do not fulfil their dreams nor their hopes. Besides, their obsessions lead them to a completely destructive ending: in the case of Blanche, her mental instability carries her away to an asylum; with regards to Rosita, her obsession with her boyfriend makes her remain inside her house more than twenty years of her life, losing all the beauty and youth she once possessed; finally, Yerma´s incapability to get pregnant leads her to destroy even her marriage.

WORKS CITED

- De la Higuera Rojas, Eulalia-Dolores. *Mujeres en la vida de García Lorca*. Editorial Nacional: Excma. Diputación de Granada. Granada, 1980.
- Doménech Fernández, José. *La Soledad en la obra de Tennessee Williams*. Madrid: Universidad de Madrid, 1990
- García Lorca, Federico. *Doña Rosita la Soltera o El Lenguaje de las Flores*. Espasa Calpe. Madrid, 1994.
- García Lorca, Federico. *Yerma*. Editorial Seix Barral. Barcelona, 1983.
- López Alonso, Antonio. *La palabra como síntoma: la angustia de García Lorca*. Editorial Algaba. Madrid, 2002.
- Williams, Tennessee. *A Streetcar Named Desire.* Great Britain: Methuen Publishing Editorial, 1994.

Ana López Rodríguez

EDUCACIÓN PARA LA SALUD EN SECUNDARIA: LA ALIMENTACIÓN

Ana Bández Ruiz

1. RESUMEN

La Educación para la Salud ha sido considerada como una de las principales novedades del currículo que estableció la LOGSE y demás Decretos que la desarrollaron, cobrando cada vez mayor importancia como área de trabajo pedagógico en la **educación reglada** y en la **educación no reglada**, sobre todo en Educación Infantil y Educación Primaria, y de manera relativamente más reciente en los centros de Secundaria, siendo esta etapa educativa de fundamental importancia para crear hábitos de vida saludable entre los adolescentes.

Desde este artículo se pretende reflexionar acerca de las prácticas poco adecuadas que se dan frecuentemente entre los jóvenes, concretamente en las relacionadas con la **alimentación** y desde la Educación para la Salud, mostrar un enfoque basado en la **prevención y promoción de la Salud,** a través de lo que se ha denominado ejes transversales del currículo, dando algunas orientaciones y propuestas de trabajo que pueden servir de guía en la práctica docente de nuestros centros.

2. INTRODUCCIÓN

La adolescencia es una etapa de la vida marcada por **importantes cambios emocionales, sociales y fisiológicos,** de tal modo que todas las conductas que se conviertan en hábitos durante este período evolutivo van a tener una incidencia directa tanto en el estilo de nuestras vidas como en la calidad de las mismas. En cuestión de **alimentación,** ésta cobra una especial importancia debido a que los requerimientos nutricionales, para hacer frente a estos cambios, son muy elevados y es necesario asegurar un adecuado aporte de energía y nutrientes, existiendo una problemática muy extendida entre nuestros jóvenes y es que creen en una serie de **"falsas verdades"** muy difundidas y que condicionarán sus vidas de adultos.

Así muchos adolescentes tienden a pasar por alto el desayuno y el almuerzo, consumen gran cantidad de refrigerios, dulces, snack, prefieren comidas rápidas(siendo un moda muy extendida entre los jóvenes de entre 13-17 años que el contexto de la cita se de entorno a hamburgueserías sobre todo las de nivel internacional tipo McDonals, Burger King, etc. en las que por un bajo precio pueden consumir comida rápida y obtener regalos a cambio), siguen dietas disarmónicas, toman muy poca frutas y verduras, se abusa de los alimentos fritos y la sal, consideran que el alcohol es un alimento (desconociendo las consecuencias negativas que puede llegar a tener), toman vitaminas sin prescripción médica, etc. pudiendo dar lugar todo esto una serie de **enfermedades y de problemas físicos relacionados con la mala nutrición.**

Con respecto a los que quieren seguir una dieta de adelgazamiento tienen una serie de ideas prefijadas y que son indiscutibles, como que para adelgazar no se pueden ni consumir ni combinar determinados alimentos, el pan las patatas y la pasta no deben consumirse para bajar peso, el alcohol fija las grasas, las vitaminas y los minerales tienen muchas calorías, intentan comer menos cantidad y saltarse comidas, etc. Estos desordenes alimentarios acompañados de las imágenes que nos imponen la moda, el cine, la televisión y la publicidad hace que aparezcan trastornos psíquicos cada vez más frecuentes sobre todo en las chicas como son **la anorexia nerviosa[1], la bulimia nerviosa[2] y la vigorexia[3]**.

Por otra parte comer demasiado como resultado de la tensión, las malas costumbres de nutrición y la vida sedentaria, están dando lugar a una epidemia a nivel mundial de **"obesidad infantil"**, y esta afección está ocasionando problemas físicos y psicológicos con un mayor riesgo de contraer enfermedades y morir prematuramente. Prevenir la obesidad infantil que aparentemente es fácil (pues a menos ingesta de calorías y mayor ejercicio físico, se pierde mayor cantidad de peso), en la práctica no resulta tan sencillo.

Con respecto a todo esto, nos preguntamos ***¿qué puede hacer la escuela?*** La escuela es fundamental porque la Educación para la Salud también se tiene que enseñar y se tiene que aprender de manera formal y por lo tanto la escuela es el lugar idóneo. Algunos factores avalan la idoneidad de la escuela para la integración de la Educación para la Salud:

- El objetivo de la escuela es una **educación integral**
- Se trabaja con **personas en edad evolutiva**
- A la escuela **acude la totalidad de la población en edad escolar** obligatoria (6-16 años)
- Se dispone de **medios e instrumentos formativos**.

Pero "ojo" en esta tarea no podemos dejar sola a la escuela, es muy importante e imprescindible vincular al resto de la **Comunidad Educativa.**

3. LA EDUCACIÓN PARA LA SALUD.

Antes de comenzar a elaborar y poner en marcha un proyecto de Educación para la Salud en la escuela (EPS) sería necesario un trabajo previo y conjunto de todos los agentes intervinientes en dicho proyecto, ideal sería que los diferentes profesionales aclararan conceptos con respecto a la Salud y llegaran a unos acuerdos mínimos. Por parte del profesorado estas concepciones y aclaraciones deberían formar parte de su plan anual de formación, previsto en el proyecto curricular de centro y realizarse de manera específica o mejor, conjuntamente con otros componentes de la comunidad educativa.

4.1. ¿QUÉ ENTENDEMOS POR SALUD?

El concepto de Salud ha evolucionado a lo largo de la Historia, pasando de ser considerada como la mera **"*ausencia de enfermedad*"** a ser definida en 1985 **"como *la capacidad de realizar el propio potencial personal y responder de forma positiva a los retos del ambiente"*** (of regional para Europa de la OMS), que introduce ya una dimensión ecológica.

Bajo esta definición, se concibe como un medio para la vida que permite un equilibrio dinámico entre las personas y su entorno, es un bien complejo que requiere recursos básicos, información y habilidades personales para poder realizar elecciones saludables y un entorno global (físico, social y psíquico) que promueva y ofrezca opciones saludables y que promueva la salud.

4.2. ¿QUÉ ENTENDEMOS POR EDUCACIÓN PARA LA SALUD (EPS)?

La educación para la Salud (EPS) es una práctica antigua, aunque ha variado sustancialmente en cuanto a su enfoque ideológico y metodológico como consecuencia de los cambios paradigmáticos en relación a la Salud (el cambio de concepto que hemos comentado en el punto anterior).

El paso del concepto negativo de la Salud a una visión positiva ha conducido a un movimiento ideológico, según el cual, las acciones deben ir dirigidas a fomentar estilos de vida sanos, frente al enfoque preventivo que había prevalecido hasta entonces.

Así pues, la EPS, que tiene como objeto mejorar la Salud de las personas, puede considerarse desde 2 perspectivas: **preventiva y de promoción de Salud.**

4.3. ACTITUDES HACIA LA SALUD Y ESTILOS DE VIDA SALUDABLE.

La EPS trata de generar actitudes positivas hacia la Salud que deben ir dirigidas hacia el aprendizaje de sus contenidos y hacia la creación de valores personales como la superación personal, el aprendizaje, la autoestima, etc.

El hecho de que el aprendizaje de la EPS en la escuela atienda a la parte conductual de las actitudes es importante ***porque estamos sanos por lo que hacemos y no solo por lo que sabemos*** y ***porque el aprendizaje de temas de salud no deriva en una modificación inmediata del comportamiento***, lo cual se hace posible cuando se desarrolla la capacidad de elección, se conocen las ventajas e inconvenientes de las diversas posibilidades que existen y se disponen de los ambientes favorecedores de las conductas adecuadas.

Como consecuencia de este aprendizaje cada individuo va construyendo su propio estilo de vida a lo largo del proceso de socialización, entendiéndose como estilo de vida, ***"el conjunto de patrones de conducta que caracterizan la manera general de vivir de un individuo o de un grupo"*** (Mendoza, 1994). La adquisición de una determinada forma de vivir depende no solo de aspectos individuales, sino del ambiente sociocultural en el que se desarrolla la persona. Así, por ejemplo los niños de los países de las sociedades industrializadas se enfrentan a problemas de salud que en otras culturas serían insospechados.

No podemos decir que exista un único y mejor estilo de vida saludable, sino que en una determinada sociedad hay muchos estilos de vida posible, siempre coexisten factores favorables junto con otros de riesgo. En la actualidad, sabemos que ciertas conductas implican riesgo para la salud (como fumar tabaco o tener sobrepeso) y otras en cambio, la favorecen (como realizar ejercicio físico regular o seguir una alimentación equilibrada).

Es frecuente en los tiempos que corren, encontrarnos en los medios de comunicación (Televisión, Prensa, Radio, Internet, etc.) noticias de cómo los sectores más jóvenes de nuestra sociedad, vienen desarrollando actitudes poco positivas para la Salud. Mendoza y otros (1994) en el estudio que realizaron sobre las conductas relacionadas con la Salud de los Escolares de 11 a15 años, identificaron una serie de pautas que implican factores de riesgo y de los que destacamos los siguientes:

- **Actividades de tiempo libre**: contemplar la televisión es la principal forma de ocupar el tiempo de ocio, con una media de 2 horas diarias, sin contar con el tiempo dedicado al vídeo, los videojuegos y los juegos de ordenador.

- **Alimentación**: como ya hemos comentado anteriormente, a medida que aumenta la edad disminuye el hábito de desayunar y sobre todo de merendar, especialmente en las chicas (el 25% sigue un régimen alimentario para controlar el peso)
- **Actividad física**: se reduce en la edad y en mayor medida en las chicas.
- **Consumo de alcohol**: es la droga más consumida. A los 15 años prácticamente todos la han probado e incluso un tercio de esta población se ha embriagado una o más veces.
- **Consumo de drogas no institucionalizadas**: el Cannabis es la droga que más han probado y esto aumenta con la edad, pasando del 3% a los 13 años, hasta superar el 36% a los 17 años.
- **Sexualidad:** ante problemas relacionados con la sexualidad solo el 41% acudirían a los padres. Existe un alto índice de conductas de riesgo (mal uso del preservativo, práctica de la marcha atrás), llegando a un 39% los que manifiestan que al tener relaciones sexuales con coito no han usado ningún método anticonceptivo.
- **Tabaco**: el 21% de los estudiantes de 11 años fuma o fumado alguna vez.

Es fundamental, ante tal situación, que la escuela cree actitudes que promocionen estilos de vida saludables, actitudes positivas hacia la salud lo suficientemente potentes para que se traduzcan en pautas saludables. Para la cual es necesaria un conjunto de estrategias de enseñanza-aprendizaje que permite a las personas analizar su entorno y mejorar su capacidad de funcionamiento en ese contexto.

4.4. ¿CÓMO SE EDUCA PARA LA SALUD? TEMAS TRANSVERSALES.

Hablar de la Escuela como educadora de Salud implica considerar la Salud como ámbito de conocimiento y experiencia que debe ser abordada ineludiblemente en el currículo escolar. De esta forma ***¿cómo podemos abordar desde la escuela los temas transversales dándole sentido y utilidad?***

La educación escolar tiene como finalidad básica contribuir a desarrollar personas con capacidad para desenvolverse en la sociedad. Para tal fin, además de los conocimientos de diversas disciplinas hay ciertas cuestiones en la época actual que reclaman una atención prioritaria y entre ellas podemos destacar los grandes conflictos contemporáneos del mundo de la violencia, la escasez de valores éticos, el despilfarro, la degradación del medio ambiente o hábitos que atentan contra la salud..

En el currículo de la Educación Infantil, la Educación Primaria y la Educación Secundaria aparece un nuevo concepto general que se denomina *TEMAS TRANSVERSALES* y que tienen que impregnar toda la práctica educativa y estar presentes en las diferentes áreas.

Los temas transversales dentro del currículo son un conjunto de contenidos de enseñanza "esencialmente actitudinales" que deben entrar a formar parte de las actividades planteadas en todas las Áreas. Siguiendo a Lucini (1994) su incorporación supone formalizar una educación en valores y actitudes no de forma esporádica sino constante a lo largo de cada curso.

Con objeto de sistematizar estas actuaciones, consideramos cuatro ámbitos con características peculiares donde ha de desarrollarse un proyecto educativo de salud:

- **Transversalidad social**: es lo que se ha venido denominando Consejo de Salud. Por encima del Consejo de Salud se encontrarían la administración de las competencias de salud, Consejerías de Salud, de Educación, las organizaciones internacionales, como la OMS, Asociaciones, ONGs y otras instituciones.
- **Transversalidad ambiental**: giraría en torno a la noción de escuela promotora de Salud (Gómez y Jiménez, 1996) y se materializaría en la relación del proyecto educativo de centro (PEC) de cada centro educativo.
- **Transversalidad curricular:** tendría su lugar en el equipo docente (claustro) y se materializaría en la discusión y acuerdo de un proyecto curricular de centro (PCC) de cada centro.
- **Transversalidad activa:** se situaría a nivel de aula, integrada por el profesorado y el alumnado de cada curso y grupo, materializándose en las programaciones de salud en las respectivas aulas.

4. COMER BIEN: TODO UN ARTE

No deja de sorprendernos constantemente que en las sociedades más ricas en recursos y avanzadas tecnológica y científicamente, la alimentación constituya un problema. De este modo, podemos ver en un mismo informativo como en muchos países diariamente mueren centenares de personas de hambre y a continuación una noticia que habla de anorexia u obesidad y de cómo malgastamos los alimentos.

Para el mantenimiento del equilibrio y la salud de cualquier ser vivo es imprescindible alimentarse. En el hombre los actos de comer y beber no solo representan una conducta biológica destinada a la supervivencia, sino que son actos que tienen en conjunto un gran significado social y cultural.

El acto de comer es un fenómeno de comunicación social, con todas las implicaciones que esto comporta. Y así, por ejemplo, un niño que por motivos de salud deba seguir una dieta estricta, puede llegar a sentirse parcialmente excluido del grupo del que forma parte, lo cual puede repercutir desfavorablemente en su salud tanto física, como psíquica.

La mejora de los hábitos alimentarios debería situarse en el marco de una actuación educativa orientada a mejorar la autoestima de todos los miembros de la comunidad, ya que sólo cuando un individuo se siente seguro y satisfecho de sí mismo puede otorgar el valor apropiado a dichos hábitos y orientarlos en relación con una mejora personal, que no esté condicionada por la presión social.

También es necesario destacar que para desarrollar hábitos alimentarios, tan importante es lo que se come como las condiciones que rodean el acto de preparar los alimentos y consumirlos, así el comer tiene que ser un **acto placentero y social** y no una forma rápida y sencilla de **satisfacer una necesidad primaria.**

Por tales motivos, a continuación se van a desarrollar una serie de orientaciones que pueden guiar la práctica educativa:

- Garantizar las mejores condiciones en el centro para que la Comunidad Escolar pueda alimentarse adecuadamente. La existencia de comedores adecuados, menús bien planificados y cocinados y un ambiente relajado en el momento de las comidas.
- Crear situaciones que hagan posible la reflexión, el debate y la toma de conciencia de los propios hábitos y de las posibilidades y vías de mejoras.
- Desarrollar trabajos prácticos participativos que permitan introducir nuevos hábitos.
- Ayudar a disfrutar de la variedad de productos y formas de preparación que tenemos.
- Potenciar el conocimiento de los hábitos alimentarios en otras culturas. Por ejemplo, mediante la organización de talleres de cocina multiculturales.

5. PROPUESTA DIDÁCTICA

Si pretendemos que nuestro Instituto sea un espacio de prevención y promoción de Salud, es fundamental comenzar por analizar nuestra propia realidad, es decir, detectar que deficiencias inciden en la salud de nuestros alumnos/as. Con el objetivo general de favorecer en el alumnado el desarrollo integral en los planos intelectual, motor de equilibrio personal y afectivo, de relación interpersonal y de llevar una vida más saludable, a continuación se va a desarrollar una propuesta de un modelo de trabajo de salud, alimentación y consumo para Educación Secundaria.

1. Detección de necesidades:

Para detectar las deficiencias y saber cuales son las ideas previas de nuestros alumnos/as acerca de la alimentación y de la información que poseen como consumidores y el papel que juega nuestra salud, se proponen dos técnicas que nos darán información sobre los conocimientos o hábitos nutricionales, alimenticios y científicos que poseen nuestros alumnos/as:

- ➥ Pasarle un **pequeño cuestionario** sobre el tema (cada profesor puede elaborar el suyo en función de los objetivos que persiga).
- ➥ Establecer un **pequeño debate** sobre hábitos nutricionales más frecuentes en nuestros alumnos/as (actuando el profesor como moderador del mismo).

2. Objetivo general:

El objetivo general que se pretende conseguir, es que se conviertan los propios alumnos/as en **agentes de cambio de sus hábitos alimenticios y en su Comunidad**. De este modo, partiendo de las necesidades detectadas en el paso anterior deberán ir investigando, informándose, adquiriendo habilidades psicosociales, trasladando los valores y actitudes aprendidos en la escuela en los ámbitos informales y no estructurados de trabajo.

Se pretende **motivarles** para que aprendan a estar informados sobre aquellos temas que les afecta directamente, ayudándoles a que desarrollen la curiosidad sobre lo que desconocen y puedan estar teniendo consecuencias en su salud y así mejorar su calidad de vida.

3. Contenidos:

Los bloques de contenidos lo podríamos organizar en torno estos cuatro núcleos, por ejemplo:

¿Qué comemos?

- ➥ Alimentos, dietas, el pan, composición y análisis de alimentos, la importancia del desayuno, la pirámide de los alimentos, etc.

¿Para qué comemos?

- ➥ Órganos y funciones del aparato digestivo, procesos de la digestión, la energía, etc.

¿Son nuestros hábitos saludables?

- Comida sana y equilibrada, la higiene buco dental, ejercicio físico, el agua, hábitos alimenticios a lo largo del día, enfermedades relacionadas con la mala alimentación, etc.

Los fraudes del consumo

- Manipulación de los alimentos, el etiquetado, las técnicas de conservación, derechos del consumidor, higiene alimentaria, etc.

4. Consideraciones metodológicas:

La materia de la alimentación saludable presenta muchas posibilidades metodológicas para su desarrollo en el aula. Pueden tenerse en cuenta los siguientes principios generales:

- Que incorporen **métodos de aprendizaje activos**.
- Que mejoren la **resistencia personal** frente a la presión social.
- Que refuercen los **valores individuales** y las **normas grupales.**
- Que promuevan el **desarrollo de habilidades** (sociales y para la toma de decisiones)
- Que aumenten el conocimiento sobre los problemas de salud y la diversidad de posibles actuaciones.
- Que el profesorado sea capaz de crear un **entorno positivo**.
- Que den **información a las familias**.

Los adolescentes conceden mucho mayor valor a la información obtenida en el grupo que a la suministrada desde arriba. El alumno debe llegar a hacer suya la actividad de aprendizaje, y el educador debe jugar el papel de facilitador del aprendizaje. En este sentido, hay que procurar siempre usar **métodos participativos**.

5. Actividades:

A continuación se van a exponer una serie de actividades que podrían servir de guía para poder desarrollar en el aula un proyecto de este tipo, cada actividad puede ser adaptada, modificada o ampliada para cada grupo de trabajo en función de las necesidades y características. Proponemos las siguientes:

- ***Empezar bien el día:*** comenzar todos los días el trabajo en clase con la lectura de un texto relacionado con la buena alimentación.
- ***¡Vamos a desayunar! :*** preparar entre todos un día el desayuno en clase y analizar los beneficios que reporta el desayuno así como el aporte energético de cada uno de los alimentos.
- ***Investiguemos en nuestro Instituto:*** Realizar un trabajo de investigación en la que los alumnos/as elaboren los cuestionarios, entrevistas, etc. para realizar al resto de sus compañeros y profesores y obtengan ellos mismos unas conclusiones y resultados.
- ***¿Cómo es mi dieta?:*** Hacer una lista con la dieta que siguen diariamente y otra lista con la dieta que consideran ellos que es la ideal, llegando a un cuadro comparativo viendo las ventajas e inconvenientes, riesgos y consecuencias de cada una.
- ***¡Vamos a comer!:*** Tomar conciencia de la importancia que la alimentación tiene como acto social y placentero.
- ***La pirámide de los Alimentos:*** Actividad para identificar y clasificar los alimentos.
- ***Analizar vídeos, textos, búsqueda en Internet*** sobre enfermedades relacionadas con la alimentación, hábitos saludables, la dieta mediterránea, etc.
- ***Estudio del aparato digestivo***: anatomía, funciones, fases de la digestión, etc.
- ***Realizar murales con slogan y dibujos*** relacionados con la buena alimentación.
- ***Salir de visitas a Industrias Alimentarias*** donde los propios alumnos/as puedan intervenir en la elaboración y preparación de los alimentos.
- ***Investigación de aditivos en supermercado y tiendas:*** Detectar los aditivos en productos de uso diario, mediante una tabla, valorando la relación que tienen con su salud.
- ***Visita a organismos encargadas de la defensa de los consumidores***: recogida de la información.

6. Evaluación:

La evaluación se podría realizar a través de la observación en el aula, observándose los siguientes parámetros:

- Relación de los alumnos/as dentro del grupo de trabajo.
- Clima de colaboración y respeto

- Implicación en el tema
- Participación
- Cambio de actitud personal

6. CONCLUSIÓN

De manera resumida, podemos decir que aunque desarrollar en el aula estas propuestas didácticas tienen muchas dificultades, puesto que es una tarea bastante compleja el modificar una serie de hábitos tan arraigados en los alumnos/as, consentidos y condicionados por el ambiente familiar e interrelacionados con multitud de factores sociales, culturales y ambientales, sería efectivo ver como nuestros alumnos/as progresivamente van modificando algunas de sus conductas, van generando actitudes críticas y de autoevaluación como consumidores, van poniendo mayor interés y dando la importancia que requiere este tema, asumiéndolo como parte integrante del repertorio conductual de sus vidas. Es necesario destacar, que pasado el efecto escolar, los nuevos hábitos alimenticios, se suelen desvanecer si no existe un trabajo simultáneo por parte de las familias y si no llevamos un seguimiento continúo a lo largo de todo el curso escolar. De ahí la importancia de incidir en este tema en la etapa de Educación Secundaria en la que nos encontramos con alumnos/as que adquieren estrategias y recursos como consumidores responsables e informados de todos los productos que consumen, aunque sea necesario empezar este trabajo desde Educación Infantil, asumiendo estas actitudes y compartiéndolas por toda la comunidad educativa de los centros.

Conseguir que las personas sean cada vez más autónomas y solidarias en el cuidado de su salud y la de los demás, que tengan capacidad para elegir las opciones más saludables, que se impliquen en la transformación de los factores sociales que inciden en la salud, que tomen parte activa en la creación de entornos cada vez más saludables, etc. es algo imposible de abordar sin inscribir la EPS en un **proceso formativo global**, acorde con los valores que este planteamiento promueve.

7. BIBLIOGRAFÍA

- **BANET, E.** (2004): "Educación para la salud: la alimentación". Editorial Graó. Barcelona.
- **IBÁÑEZ MONTÁÑEZ, D.** (2004): "La Educación en Valores: Los temas Transversales (Sentido y Utilidad).Asociación Universitas. Cádiz
- **CONSEJERÍA DE SALUD** (2004): "Programa de Promoción para la alimentación saludable en la escuela". Junta de Andalucía.
- **CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA** (1998): "Hacia una escuela saludable". Junta de Andalucía.

REFERENCIA WEB:

- www.psicocentro.com

Anorexia nerviosa[1]: Trastorno psico-neurótico caracterizado por la negativa prolongada a comer, que es causa de inanición, amenorrea, trastornos emocionales relacionados con la imagen del cuerpo y temor patológico a engordar.
Bulimia nerviosa[2]: Ingestión excesiva de alimentos seguido de su eliminación vía el vómito.
Vigorexia[3]: Adicción al ejercicio. Trastorno en el cual las personas realizan prácticas deportivas en forma continua, con un fanatismo prácticamente religioso, a punto tal de poner a prueba constantemente su cuerpo sin importar las consecuencias.

Ana Bández Ruiz

LA FÍSICA Y LOS SATÉLITES DE COMUNICACIONES

Ana María López Fructos

1. INTRODUCCIÓN.

El presente trabajo pretende ser un acercamiento a la naturaleza y posibilidades de los satélites de comunicaciones, cuyo aprovechamiento es cada día más intensivo e interesante, inmersos en un proceso de integración definitiva en la infraestructura general de la sociedad.

Sin duda el hombre moderno se va sintiendo más implicado en la problemática mundial gracias a la expansión de los medios de comunicación de masas. Las telecomunicaciones facilitan la superación de muchas fronteras en todos los órdenes de la vida, permitiendo el nacimiento de nuevos intereses mutuos entre individuos y entre sociedades. Como medio singular con que cuentan las telecomunicaciones modernas, los satélites contribuyen eficazmente al logro de estos objetivos, además de otros fines económicos y políticos.

Volviendo la vista atrás a un período sorprendentemente corto en la historia, el descubrimiento de las posibilidades de las ondas radioeléctricas propició un aumento inconmensurable en la potencialidad de la intercomunicación humana. Las radiocomunicaciones espaciales, desarrolladas por la necesidad de controlar a distancia los satélites artificiales y de intercambiar información de todo tipo con ellos alentó la utilización de los propios satélites para facilitar las radiocomunicaciones entre 'terceros', aprovechando sus capacidades de recibir y transmitir información dadas sus posiciones privilegiadas con amplísimas coberturas sobre países y continentes.

Los satélites artificiales no fueron posibles hasta disponer de cohetes suficientemente avanzados y capaces de situarlos en las órbitas deseadas. La construcción de ingenios espaciales siempre ha supuesto la aplicación de las técnicas más avanzadas disponibles en multitud de técnicas industriales: materiales, mecanismos, óptica, electrónica, química, etc., por eso la investigación espacial ha inducido importantes avances en prácticamente todos los campos de la tecnología.

De las numerosas utilizaciones que los satélites tienen en actividades científicas, militares, meteorológicas y de prospección de recursos terrestres, su aplicación a las telecomunicaciones ha alcanzado una importancia extraordinaria, y las posibilidades de estos ingenios se aprovechan intensamente, facilitando el funcionamiento y el progreso de la sociedad actual. Más de la mitad de todas las telecomunicaciones intercontinentales y casi la totalidad de las transmisiones internacionales de televisión se realizan a través de satélites.

2. UN POCO DE FÍSICA.

Los satélites se colocan en órbita mediante cohetes de etapas múltiples, también denominados lanzadores. Los satélites artificiales se alimentan mediante células solares, mediante baterías que se cargan con las células solares y, en algunos casos, mediante generadores nucleares, en los que el calor producido por la desintegración de los radioisótopos se convierte en energía eléctrica. Los satélites están equipados con transmisores de radio para enviar datos, con radiorreceptores y circuitos electrónicos de almacenamiento de datos, y con equipos de control como sistemas de radar y de guía para el seguimiento de estrellas.

El lanzamiento, puesta en órbita y el mantenimiento en la posición y en la órbita correcta conllevan esfuerzos y dificultades, junto con todo tipo de acondicionamientos, facilidades y cuidados a bordo, que sólo están justificados por y para la existencia en el espacio de una "carga útil", en condiciones adecuadas para su funcionamiento fiable. Por carga útil se entiende el conjunto de elementos dedicados directamente a realizar la misión del satélite. En los satélites de comunicaciones la carga útil incluye equipos de radio que actúan de repetidores de las señales enviadas desde las correspondientes estaciones terrestres E/T transmisoras, retransmitiéndolas para su recepción por las E/T corresponsales de las primeras.

Una onda sin información impresa (es decir, sin modular) se caracteriza por su frecuencia. En cambio si se modula la señal resultante ya no es una sinusoide pura sino una onda con sus parámetros variando, equivalente a un conjunto cambiante de sinusoides puras cuyas frecuencias resultan comprendidas fundamentalmente entre dos valores cuya diferencia es el ancho de banda de dicha onda portadora modulada.

Las pruebas de propagación radioeléctricas iniciales se orientaron a campos básicos de utilización comercial, para los que habría que desarrollarse sistemas y estaciones terrenas, y se concretaron en los servicios empresariales de transmisión de datos, la telefonía pública en TDMA (acceso múltiple por división en el tiempo) y la distribución de programas de televisión.

Los satélites de pruebas tenían características semejantes a los ECS (Satélites Europeos de Telecomunicaciones), por lo que las estaciones terrenas a utilizar podían ser de características semejantes a las previstas para el sistema europeo definitivo.

Las comprobaciones a que se sometían los transpondedores trataban de detectar las posibles variaciones en sus parámetros eléctricos, perfectamente conocidos antes del lanzamiento. Las pruebas se repetían para diferentes posiciones del satélite respecto al Sol y durante los eclipses.

Esta vigilancia del comportamiento de la carga útil iba acompañada de numerosas experiencias sobre la propagación de las señales radioeléctricas en las bandas de 11/14 GHz, no utilizadas hasta entonces en comunicaciones comerciales por satélite en Europa.

Para valorar los efectos de la atmósfera y de la lluvia sobre la propagación en estas bandas en las distintas zonas climáticas europeas, eran precisas pruebas en el mayor número posible de lugares, lo que no resultaba posible utilizando las escasas antenas operativas, de tamaño notable y estacionarias. Convenía poder usar antenas pequeñas transportables y más baratas. Precisamente para ello se contaba con los transpondedores de 5MHz de los satélites de prueba de órbitas, OTS.

3. EL RUIDO.

Desafortunadamente en los elementos o etapas de recepción existen señales indeseadas englobadas en la denominación genérica de ruido. Se denomina ruido a toda perturbación aleatoria no relacionada con la señal de interés.

El ruido acompaña a las señales de interés degradándolas al contaminarlas o enmascararlas en un grado que depende de la relación de niveles de potencia portadora/ruido. A menor valor de esta relación en radio, mayor es la dificultad en el proceso de demodulación de la recuperación de la información transportada en la señal portadora. Una forma de evitarlo es modulando la información en las frecuencias donde hay menor ruido.

Para expresar la relación señal/ruido (o portadora/ruido) se define la relación entre la potencia de la señal y la potencia del ruido SNR (Signal to Noise Ratio) como:

$$\mathbf{SNR = S/N}$$

siendo S la potencia de la portadora y N la potencia del ruido. Expresado en decibelios:

$$SNR=10\log(S/N)$$

Otra forma de caracterizar la calidad de los receptores es mediante su "factor de ruido". El factor de ruido, F, se define como el cociente entre la potencia de ruido total a la salida y la potencia de ruido a la salida que genera la resistencia de la fuente a $T_0=290K$:

$$F = SNR_i / SNR_o$$

La potencia de ruido será:

$$NF=F_{dB}=10\log(F)$$

De la definición del factor de ruido se obtiene que la potencia de la señal en el ancho de banda del canal puede expresarse como:

$$SNR_i=F\ SNR_o$$

En comunicaciones por satélite es más usual medir el ruido a través de una temperatura equivalente, T_e, que tendría la resistencia de fuente para generar ese ruido:

$$T_e=(F-1)\ T_0$$

donde $T_0 \cong 290K$ y F se obtendría a partir de la fórmula de Friis (que da el factor de ruido para un sistema con varias etapas en cascada). Como además hay que considerar el ruido de antena, la antena se modela por una resistencia y una temperatura T_A :

$$N_0=K_B(T_A+T_e)G_pB$$

siendo K_B la constante de Boltzman, B el ancho de banda y G_p la ganancia en potencia. De esta forma se simboliza el ruido efectivo del espacio y el ruido ambiental circundante.

La densidad espectral de ruido (W/Hz) presente en la entrada de un receptor es la captada por la antena y la generada por el propio equipo. En realidad es en la recepción final terrena donde se considera el ruido. En la estación terrestre siempre se tiene en cuenta la composición espectral, el ancho de banda ocupado por la señal útil a recibir, utilizándose al efecto filtros de paso de banda adaptados y optimizados para evitar el ruido presente fuera del margen de frecuencias de interés. Al demodular la señal útil sólo va acompañada del inevitable ruido comprendido en su propio ancho de banda.

El ruido en una antena utilizada sólo para recibir señales varía en función de la abertura del haz de la antena. Si la abertura del haz de la antena receptora incluye a otros satélites, de forma que detecte una zona amplia de radiación electromagnética dispersa, todas estas señales aparecerán en el receptor como ruido y tenderán a bloquear la señal deseada. Cuando hay señales con mucho ruido, se debe emplear modulación FM de banda muy ancha en la transmisión para detectar con exactitud la señal.

El satélite actúa como repetidor de las señales que se emiten desde la Tierra (transpondedor). Cualquier receptor, aún sin señal útil en su entrada, entrega a su salida un nivel mayor o menor de potencia de ruido. Su origen está básicamente en la primera etapa de amplificación, en la inevitable agitación térmica de los electrones en los elementos con componente resistiva y en otros movimientos no uniformes de tales cargas específicos de la constitución y principios de funcionamiento de los componentes electrónicos activos empleados. Este ruido intrínseco siempre está presente en todos los componentes, pero su trascendencia es mayor cuanto más cerca de la etapa de entrada del amplificador se genere, pues más amplificado será en las siguientes etapas hacia la salida.

Los primeros receptores de satélites de prueba de órbitas, OTS, tenían un ruido propio total equivalente al de introducir a su entrada una densidad espectral de ruido de 10^{-14}W/MHz, o lo que es igual, una "temperatura de ruido" T de unos 630K, o un factor de ruido de 5dB. A su vez la antena receptora del satélite inevitablemente captaba el ruido radioeléctrico térmico debido a la temperatura de radiación terrestre, pues su haz principal de recepción abarcaba, en todas las direcciones de ganancia significativa, dicha superficie. La superficie terrestre se puede suponer emitiendo un nivel de unos 290K. De ahí la temperatura de ruido total a considerar a la entrada del receptor: unos 290K. Estos niveles de ruido pueden parecer ridículos, pero también son bajísimos los niveles de potencia de cualquier señal útil que llega al satélite.

Si suponemos que para pruebas se contara con una estación terrestre dotada con una antena parabólica de 2m de diámetro, y un amplificador de potencia HPA (High Power Amplifier) capaz de entregar una portadora de 5W modulada ocupando el ancho de banda desde 14455 hasta 14460 MHz (la banda de paso del transpondedor considerado), entonces emitiendo con ella desde Madrid hacia el OTS, la señal llegaría a la entrada del receptor del satélite a un nivel sólo 8dB superior al del ruido. La señal alcanzaría el satélite con una densidad:

$$D= (p.i.r.e.)/(\text{área de esfera con la distancia como radio})=1.5\cdot10^{-11}\ W/m^2$$

La antena de recepción (superficie equivalente de captación hacia Madrid de $2,9dm^2$), entregaría a la entrada del receptor una potencia de señal:

$$S=4,5\cdot10^{-13}\ W= -123.5dBW$$

El ruido a la entrada del receptor era $1.4\cdot10^{-14}$ W/MHz, y por el ancho de banda del transpondedor usado (5MHz) pasaría un total $7\cdot10^{-14}$ W=-131.5dBW, -8dB respecto a la señal útil. Al pasar la señal útil y el ruido por el transpondedor, trabajando éste a su máxima ganancia, la potencia aplicada a la antena transmisora hubiera resultado -casualmente- la máxima posible con el amplificador HPA en saturación, es decir, unos 11.5dBW. Contando con la ganancia de la antena transmisora, por ejemplo 29dBi en dirección a Sevilla, la potencia radiada aparente hacia tal ciudad sería de 40.5dBW.

Utilizando en Sevilla una estación terrestre receptora con una antena de 2m de diámetro, y una temperatura de ruido equivalente por todos los conceptos en la entrada de su receptor (temperatura de sistema) de 500K, la relación portadora/ruido conseguida sería de 7,4dB, contando con la utilización de un filtro en su cadena de amplificación en FI (es decir, frecuencia intermedia) con la banda de paso de 5MHz correspondiente a la señal útil.

Si el ancho de banda de la señal portadora de prueba, con otra modulación, hubiese sido sólo de 50kHz, en FI de la estación terrestre receptora se habría equipado un filtro con esa banda de paso, y así la potencia del ruido "infiltrado" hubiera resultado 100 veces menor, y la calidad S/N de la señal de radio, antes de ser demodulada, hubiese sido de 27.4dB.

Imaginando por un momento que en el transpondedor utilizado pudieran haberse cambiado sus filtros por otros con un ancho de banda de 40MHz, el ruido equivalente a la entrada de su receptor habría pasado a ser de –122.5dBW, "sobresaturando" el transpondedor (ya que para saturarlo se necesitaban sólo –123.1dBW en el ajuste a máxima ganancia supuesto). Esto quiere decir que permanecería en emisión continua, transmitiendo, por ejemplo, hacia Sevilla, 40.5dBW de ruido, siendo inutilizable para la operación con cualquier otra señal.

4. APLICACIONES.

En los últimos años, la tecnología satélite ha recobrado gran importancia en el terreno de las comunicaciones. Para cumplir el propósito de ampliar las comunicaciones, integrando todos los rincones de la tierra, la exploración terrestre no ha sido suficiente. La fibra óptica ha proporcionado grandes ventajas en materia de comunicaciones, pero los altos costos de inversión para su desarrollo se han convertido en un limitante muy importante.

En la actualidad hay satélites de comunicaciones, navegación, militares, meteorológicos, de estudio de recursos terrestres y científicos. Estos últimos se utilizan para estudiar la alta atmósfera, el firmamento, o para probar alguna ley física. La mayor parte de los satélites que se han lanzado desde el Sputnik son satélites de comunicación, utilizados para la comunicación telefónica y la transmisión de datos digitales e imágenes de televisión. Los satélites meteorológicos fotografían la Tierra a intervalos regulares en la luz visible y en el infrarrojo, y proporcionan datos a las estaciones meteorológicas de la Tierra, para la predicción de las condiciones atmosféricas de todo el mundo. Los satélites de navegación permiten determinar posiciones en el mar con un error límite de menos de 10m, y también ayudan a la navegación en la localización de hielos y trazado de corrientes oceánicas. Los instrumentos astronómicos colocados a bordo de los satélites se utilizan para llevar a cabo observaciones imposibles de realizar desde la Tierra debido a la absorción de radiación de la atmósfera. Con el empleo de detectores y telescopios de rayos X se ha descubierto un gran número de fuentes de rayos X. También es posible la observación de la radiación ultravioleta y la detección de los rayos gamma emitidos por los objetos celestes. En 1983, con el satélite IRAS de astronomía infrarroja, los astrónomos hicieron las primeras observaciones detalladas del núcleo de nuestra galaxia.

Los satélites artificiales geoestacionarios posicionados sobre el ecuador aproximadamente a 36,000 Km de la superficie terrestre, son idóneos para la comunicación en casi todos los puntos de la tierra. Tras el lanzamiento en 1957 del primer satélite artificial, Sputnik I, de la entonces URSS, 48 años después operan aproximadamente 600 satélites geoesíncronos o geoestacionarios (GEOs). A través de las redes satelitales de órbita baja se desea enlazar a todo el planeta con un menor costo de inversión que cualquier otra tecnología de comunicación. Los satélites de órbita baja se encuentran a una distancia menor que los satélites de órbita geoestacionaria, en posición perpendicular al ecuador (aproximadamente a una altitud de 900 a 1300 km de la superficie de la tierra).

La utilización de satélites como medio de comunicación no sólo permite extender hasta donde se precise el alcance de las redes convencionales terrestres de telefonía, de transmisión de datos, o de distribución y difusión de radio y TV, sino que ofrece otras posibilidades especialmente adecuadas para comunicar con vehículos terrestres, aéreos o marítimos.

5. UN FUTURO NO MUY LEJANO.

La comunicación a través de satélites ha contribuido a la transformación de dos de las dimensiones humanas: **espacio** y **tiempo**. Por tal razón ya no se experimenta asombro ante la difusión de un evento o acontecimiento que puede llegar a cualquier parte del mundo en el momento que sucede. La distancia y el tiempo ya no son limítrofes de la comunicación.

La función de los satélites de comunicación será muy importante, durante los siguientes años, principalmente en áreas como: Internet, Educación a distancia, Radiodifusión (Televisión comercial, Televisión corporativa, Televisión Directa al Hogar, y Televisión por cable), Telefonía (Internacional, rural), y Telemedicina. Aunque las transmisiones por satélites también tienen algunas desventajas como las demoras de propagación, la interferencia de radio y microondas, y el debilitamiento de las señales debido a fenómenos meteorológicos (lluvias intensas, nieve, y manchas solares), las ventajas son mayores.

Prácticamente a principios de este nuevo siglo, no habrá punto en la tierra sin la posibilidad de comunicación. Las barreras físicas que apartaban zonas enteras de los cinco continentes, como desiertos, montañas, océanos, selvas y polos glaciares ya no serán un obstáculo para las comunicaciones. Los satélites artificiales proporcionarán cobertura a regiones donde la comunicación por redes terrestres es prácticamente imposible, o sumamente costosa. Por ejemplo La Alianza Global Loral, repartirá servicios de video que incluyen difusión de televisión, aplicaciones de señal directa al hogar, televisión empresarial, servicios ocasionales, noticias, servicios de Internet, voz y datos. Estos servicios se ofrecerán a lo largo de America y Europa, y extenderán su cobertura hacia Asia/pacífico, India, Rusia, el Medio Oriente y Sudáfrica.

6. BIBLIOGRAFÍA.

- Razón y Palabra. Nº 16, año 4; Noviembre 1999-Enero 2000
- www.monografías.com
- www.upv.es
- www.dte.us.es
- www.phy6.org/stargaze/Msatell5.htm
- www.ceia.uns.edu

Ana María López Fructos

LOS TEXTOS COMO PRETEXTO: IDEAS PARA TRABAJAR LA COMPRENSIÓN ESCRITA EN LA ENSEÑANZA DE UNA LENGUA EXTRANJERA

Ana María Pérez Martos

Si nos preguntamos porque es importante trabajar con textos escritos en las clases de idiomas habría que tener en cuenta las siguientes consideraciones:

- Los alumnos necesitan un soporte escrito para tener más confianza en si mismos, para plasmar toda la teoría y para confirmar sus hipótesis.
- La mayoría de los textos a los que tendrán fácil acceso, en lengua extranjera, estará en un soporte escrito: literatura, prensa, Internet.
- La prueba de selectividad en lengua extranjera es un comentario de texto y en la universidad la mayoría de las pruebas son exámenes escritos.
- Cuando se enfrentan a un texto, los alumnos se desesperan por entenderlo todo, convirtiéndonos a los profesores en diccionarios parlantes.
- Está bien aprovechar al máximo los diferentes textos que nos proporcionan los manuales escolares, creando actividades de refuerzo y ampliación para atender a la diversida de niveles que se pueden encontrar en un aula.

Tipos de tareas para trabajar la comprensión de lectura.

1) Actividades previas a la lectura:

- Predicción del tema.
- Predicción del vocabulario que usaremos: lluvia de ideas.
- Elaborar diálogos a partir del vocabulario extraído de la lluvia de ideas.
- Escribir preguntas a partir de una imagen que haga referencia al texto (una foto, un título o titular de periódico) para ser respondidas después de la lectura.

2) Actividades durante la lectura:

- Confirmar todas las predicciones de las actividades previas
- Dividir el texto en partes, para que el alumno las ordene.
- Escribir un título para cada parte.

3) Actividades posteriores a la lectura:

- Responder a preguntas de comprensión elaboradas por el alumno o dadas por el libro de texto.
- Trabajar con el vocabulario (buscarlo en el diccionario, deducirlo según el contexto, organizar vocabulario sacado en tarjetas, relacionar palabra y definición, etc.)
- Subrayar diferentes categorías gramaticales según las necesidades de la clase (verbos, adjetivos, etc.) para transformarlos (género / número, verbos en pasado / infinitivo, etc..)
- Sacar las palabras clave del texto y redactar un texto con sentido.
- Contar una historia parecida u opinar sobre la situación contada en el texto.
- Con el texto por delante, dividir el texto en tres partes para modificar cada una de ellas: A la primera parte se le añaden dos palabras en cada línea. La segunda se resume todo lo posible. A la tercera se le añaden todas las palabras que admita.
- Sin el texto, el profesor escribe en la pizarra seis palabras desordenadas de todo el texto o de una parte y los alumnos tienen que ordenarlas según aparecen en el texto. Después pueden escribir la(s) palabra(s) que sigue a cada una de éstas.
- También puede dictar palabras sueltas o sintagmas y cada alumno escribe lo que sigue en un trozo de papel que levantará para ver quién es el más rápido.
- Contar la historia del texto al compañero con errores para que el otro los detecte.

El nivel al que se dirigen estas actividades es variado. Lo que cambiara, por ejemplo, de Secundaria a Bachillerato sería la dificultad del texto con el que se trabaje.

Como se puede observar, aunque el título de este artículo hace referencia a la comprensión escrita, también se recurren a otras destrezas como son la expresión escrita u oral, para explotar al máximo los textos.

Con estas actividades lo que se pretende es que los alumnos, en la medida de lo posible, cuando trabajan con textos, no se limiten a anotar el significado de las palabras que desconocen. Hay que suministrarles las herramientas necesarias para un trabajo autónomo y creativo.

Para concluir, hay que decir que la mayoría de los docentes conocemos este tipo de actividades. De todas formas nunca viene mal reunirlas todas para intentar aprovechar al máximo lo que nos ofrecen los manuales y procurar que nuestros alumnos se impliquen más en la dinámica de la clase, sobre todo a la hora de trabajar una de las destrezas a desarrollar en la enseñanza de idiomas: la comprensión escrita.

Ana María Pérez Martos

UNA EXPERIENCIA INTERGENERACIONAL EN LA ESCUELA

Ana Peralías Cid

Es una realidad que en los últimos tiempos la unidad familiar se ha visto modificada. Estos cambios no sólo han afectado a los hábitos familiares sino, de forma muy significativa, a las relaciones que entre sus miembros se establecen. Concretamente es de destacar/cabe destacar las interacciones con los más mayores, los abuelos o también llamados personas de la tercera edad. La imagen de los ancianos/as ha sufrido una importante trasformación a través de la historia; han pasado de desempeñar un rol privilegiado dentro de la comunidad, a ser prácticamente ignorados. En sociedades anteriores se les consideraba como los más sabios del grupo pues poseían más experiencia y sus opiniones eran muy preciadas. Actualmente se manifiestan actitudes muy negativas hacia ellos debido a la existencia de valores sociales que se consideran antagónicos a la figura de los ancianos/as: el culto al cuerpo, diversión constante sin responsabilidades, etc.

Esta concepción, asumida por la mayoría de las personas, es la que nuestros menores están asimilando y que por tanto reproducirán a lo largo de sus vidas si no se hace nada al respecto.

Desde la escuela, avocando a su función de transformación de la sociedad, debemos tomar parte en este cambio de valores.

La idea que pretendemos transmitir es que los mayores deben seguir considerándose como miembros activos de nuestros entornos. Siguen desempeñando funciones necesarias en la unidad familiar y sobre todo poseen un caudal importante de conocimientos y valores que pueden aportar si les damos esa oportunidad.

El objetivo que nos planteamos con el alumnado es: **el respeto y revalorización de las personas de la tercera edad**. Para conseguirlo proponemos la participación de los ancianos/as en los procesos educativos que se desarrollan en los centros escolares. A continuación se hace una propuesta de posibles actuaciones para llevarlo a cabo.

Propuestas de Participación:

La implicación de estas personas en los centros puede canalizarse a través de las diferentes áreas curriculares, si bien, algunas de ellas como Conocimiento del Medio y Lenguaje ofrecen mayores posibilidades. Algunas de las propuestas son:

- **Como fuentes de información**: al realizar trabajos de investigación, los maestros/as pueden incluir entre las fuentes a consultar por los alumnos sus propios abuelos.

- **Conociendo el entorno**: en las salidas previstas por el centro, los mayores pueden acompañar al grupo actuando como guías: visitando monumentos de interés, edificios importantes que en la actualidad tienen otras funciones, explicando la historia de calles y plazas, etc... en las salidas al campo, nadie como los ancianos/as conocen mejor la naturaleza.

- **Como recurso dentro del Aula**: al abordar nuevas unidades didácticas se podría invitar a estas personas para que desarrollen determinados aspectos. Es un buen medio para conectar los aprendizajes con la realidad del entorno. Así se podrían recurrir a ellos al tratar temas como:

  - La guerra civil: comentarios sobre qué sucedió en el pueblo.
  - Los medios de transporte: cuándo llegaron al pueblo, cómo fueron evolucionando.
  - Las profesiones: cuáles predominaban en su época, cuáles perduran, cómo han cambiado...
  - Deportes y Juegos: en educación física podrían enseñar algunos juegos tradicionales que practicaban.
  - Escritores, pintores: hablar de personalidades del entorno.

Estos son sólo algunos ejemplos de cómo podríamos trabajar conjuntamente con ambos colectivos, aunque son múltiples las propuestas posibles y los entornos en los que podrían interactuar.

Sin embargo, se debe reseñar que la finalidad pretendida no es obtener un nuevo recurso en el centro. El objetivo principal es que los alumnos conozcan la riqueza que poseen sus propios abuelos/as, lo útiles que pueden serles al realizar sus tareas escolares y sobre todo que los valoren tanto o más que al resto de jóvenes que les rodean.

Una experiencia realizada:

"Celebración del día de Andalucía".

Esta experiencia se realizó a iniciativa de los Servicios Sociales Municipales. Fue organizada por la animadora sociocultural de la tercera edad y un grupo de 15 mayores de entre 60 y 85 años, pertenecientes al Hogar del Pensionista, en colaboración con el Centro de Educación Primaria del pueblo.

Con el objeto de la celebración del día de Andalucía se planteó al centro la propuesta de realizar una exposición de los trabajos artesanales que antiguamente se desarrollaban en el pueblo. La exposición tuvo una duración de dos días y estaba dirigida a todo el alumnado y maestros/as de primaria.

Para llevarla a cabo, el gimnasio se habilitó como sala de exposición. Se colocaron estands (formados por mesas) en forma de semicírculo para que los alumnos pudieran pasar de unos a otros.

En cada estand se montó una representación de las profesiones más tradicionales del pueblo: herrería, alfarería, picapedreros o canteros, confección de escobas de palma, cestería y creaciones de papel. Se colocaron los instrumentos y el material propio de cada una. Además, en aquellos casos que lo permitieron, se desarrolló parte de la actividad. Así, los mayores fabricaron para los niños/as cestos de mimbre, jarrones de barro, escobas, flores y muñecas de papel.

Los distintos grupos de alumnos pasaron durante las dos mañanas por la exposición. En cada uno de ellos, los abuelos les explicaban en qué consistían sus trabajos, los nombres de los utensilios, etc. Pero sobre todo, contestaban a la infinidad de preguntas que los pequeños les hacían.

Tras la visita a la exposición, los maestros/as continuaron trabajando la temática en sus aulas.

Esta actividad constituyó una experiencia altamente gratificante, tanto para los mayores como para los niños/as. Lo más significativo no fueron los conocimientos que los niños/as adquirieron en su recorrido, sino las interacciones que allí se produjeron.
A través de este ejemplo se hace patente que realizar actividades interesantes entre generaciones tan distantes es posible, aunque su integración y generalización en los centros escolares es todavía una utopía.

Ana Peralías Cid

REFLEXIONES Y EXPERIENCIAS SOBRE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN (TICS)

Ángel Bernal Villalobos

Hace 30 años no había ordenadores personales. Hoy, sin embargo, en países como Estados Unidos o Japón, donde se promocionó el uso de los ordenadores en el ámbito escolar en la mitad de los años 80, el manejo del ordenador personal se considera una destreza muy importante en una sociedad donde la información es un punto clave de la vida cotidiana. Casi un 40% de los hogares de estos países tienen un PC, y la mayoría de los estudiantes utilizan los ordenadores en la escuela.

En países como España existe un gran contraste entre las escuelas y los I.E.S. que necesitan los equipos y las condiciones mínimas para la inclusión de las tecnologías en su currículo, y otras escuelas que ya han desarrollado proyectos bilaterales o multilaterales con escuelas de Europa o de cualquier otro punto del mundo por medio de Internet.

También debemos decir que no sólo tiene algo que ver la administración como fuente proveedora de materiales y condiciones, sino que el profesorado, por su parte, debe poner atención a las necesidades técnicas y la formación práctica para incorporar y aprovechar el potencial de los ordenadores en sus clases.

Algunos profesores aún piensan que deberían tener un cierto grado de conocimiento en el manejo de ordenadores antes de integrarlos en su programación. Pienso que esto no debe ser así. No se trata de enseñar a los alumnos a manejar un ordenador o Internet, sino de usar los ordenadores para que enseñen a nuestros alumnos o, para que los alumnos construyan su aprendizaje.

EXPERIENCIA

Esta experiencia la he realizado como actividad de apoyo y refuerzo en la asignatura de inglés que es la que imparto.

Teniendo en cuenta las posibilidades del ordenador y su conexión a la red de redes (Internet), me propuse realizar un proyecto en el que entraran en juego tanto las posibilidades multimedia de los PC, como las de las páginas web y servidores hostings gratuitos.

La situación era la siguiente: estando en posesión de un juego de rol en inglés, en el que interviene el alumno como detective en un caso de secuestro, me dispuse, en horario de recreo y extraescolar, a llevar a cabo este juego pero ampliando, a modo de "gincana electrónica", los pasos a seguir.

Previo a la instalación del juego en los PC, realicé una serie de preguntas tipo test, crucigramas, sopas de letras y unir palabras, con un programa de autor. Estos ejercicios llevaban incluidos direcciones web donde podrían encontrar respuestas a algunas preguntas, estando todas relacionadas con el tema del juego.

Una vez desarrollados los ejercicios en lenguaje html (programa de autor), reservé espacio en un servidor de hosting gratuito donde coloqué dichos ejercicios. De ésta manera, el alumno, una vez terminado el periodo de juego y realizadas una serie de pruebas que el mismo juego le propone, debía dirigirse a la página señalada por el profesor en la que encontraba ejercicios que debía responder y mostrar al profesor una vez finalizados para poder continuar con el juego. La última versión de la aplicación (programa de autor) te permite que los resultados de los ejercicios de cada alumno, en porcentajes, se envíen automáticamente al servidor donde los recibe el profesor.

Al no mencionarse en el juego ninguna ciudad real, las preguntas se relacionaban tanto con las localizaciones donde se supone que se centra el juego (que puede ser la que el profesor vea conveniente), como con los nombres de detectives famosos de los que el alumno debe desarrollar una biografía. De esta forma, el profesor tiene varias posibilidades a la hora de "jugar" con los contenidos del tema y así poder llevar a cabo temas transversales como son geografía, historia, literatura, lengua, ...

Todo esto se puede realizar a varios niveles dependiendo del juego que se vaya a usar y de las posibilidades del mismo.

Esta experiencia se desarrolló durante 3 meses (Octubre-Diciembre del curso 2004-2005) utilizando los recreos y de forma totalmente voluntaria por parte de los alumnos/as. El número de éstos aumentó de 7 que hubo en un principio hasta 19 al finalizar los 3 meses. Hay que tener en cuenta que el colegio tiene una línea y que estaba enfocado para tercero y cuarto de E.S.O.. Además el número de ordenadores operativos en la sala de informática era de 13.

Fue una experiencia enriquecedora y que provocó entusiasmo entre el alumnado. Se produjo interacción, negociación, discusión y apoyo entre ellos, además de un aumento de conocimientos tanto en las materias como en el uso de las tecnologías, que en gran parte desarrollaron por ellos mismos siendo el profesor un mero espectador y colaborador.

Esta año se ha comenzado el 1 de Noviembre y hay un número de 20 alumnos/as.

Ángel Bernal Villalobos

DESARROLLO ECONÓMICO TERRITORIAL EN EL CURRÍCULO DE BACHILLERATO

Antonio Solano Garófano

El desarrollo económico territorial es una cuestión de gran importancia. El territorio no es un espacio marginal o de escasa importancia ya que es un recurso específico y es un actor principal del desarrollo económico. Involucra a la mayoría de las actividades productivas existentes en cualquier país, siendo fundamental en términos de empleo e ingreso constituyendo a su vez una cuestión clave para la difusión del progreso técnico y del crecimiento económico.

Las sociedades y territorios en desarrollo, con insuficiente articulación productiva requieren de adaptaciones sociales, culturales e institucionales de forma que, en su conjunto, faciliten la construcción social de una atmósfera de creatividad y emprendimiento.

Andalucía, si bien está integrada en el seno de España y de la Unión Europea, que constituye una de las economías más potentes del mundo, lo está en una posición escasamente competitiva debido a nuestra especialización productiva y nuestro alto grado de dependencia económica exterior. En nuestra comunidad tradicionalmente se ha atendido más a la conexión y comunicación con otras comunidades de las que somos dependientes y no se han intentado solucionar situaciones generadoras de desventajas competitivas frente a estas regiones.

A lo largo de la historia se ha demostrado que aquellos territorios que no se han articulado internamente, no han logrado crear productos y servicios competitivos en los mercados tanto nacionales como internacionales. Desde otros territorios se potencia a su vez la comunicación con aquellos más atrasados de tal manera que la dependencia no hace sino crecer.

La desarticulación de la estructura socioeconómica interna y la frágil posición externa en el contexto internacional son características de los territorios poco desarrollados y, aunque no se debe dramatizar a este respecto, en parte son también característica de Andalucía.

Aquí se ha prestado más atención al desarrollo de infraestructuras de “alta velocidad” con otras regiones de España y no en obras que potencien nuestra producción y mercado internos. Se podría mejor haber favorecido las comunicaciones entre unas provincias y otras para aprovechar la especialización productiva de nuestros ocho sistemas económicos para así crear una producción andaluza propia y competitiva en el exterior en lugar de empecinarnos por comunicarnos con el resto del país y con Europa. De este modo nos hemos especializado como suministradores de materias primas y en otras actividades de escaso valor añadido, principalmente para la producción de productos acabados que, en a mayoría de los casos, retornan en parte para ser consumidos por los andaluces como bienes finales debido también a que la producción propia no ha sabido atender a esa demanda.

Frente a esto, en otros sectores como el turismo somos potentes exportadores. Sin embargo, la fortaleza de una economía no depende del porcentaje de producción que se logra exportar sino del grado de articulación sectorial y de eficiencia productiva internas en sus sistemas productivos regionales y locales.

Nuestras políticas de desarrollo se basan pese a esto en esos aspectos, y lo mismo podríamos decir de nuestra política educativa. Se debería dar más importancia a las políticas económicas territoriales pues la gran mayoría de las decisiones de producción y de inversión mundial corresponden a ámbitos nacionales y locales.

El reforzamiento de los sistemas productivos locales y territoriales debe potenciar los segmentos productivos dinámicos y debe readaptarse económica e institucionalmente debido a que los Estados nacionales ya no son el único vertebrador de los sistemas económicos.

En el sistema educativo actual, y más concretamente en el currículo de primero de Bachillerato para la asignatura de Economía se debería reflejar esta importancia. Los contenidos del anexo para la materia del Decreto 208/2002 puede que no estén atendiendo a estos temas como se merecen.

Aunque el noveno bloque de contenidos se centra en la situación de la economía andaluza y en el sexto bloque se trata la política económica, son temas que se abordan desde la misma perspectiva a través de la cual se han tomado las decisiones económicas tradicionalmente, es decir, desde la perspectiva de integración con los mercados nacionales y supranacionales y no se tratan suficientemente enfoques distintos que destaquen la importancia de potenciar el territorio como medio generador de competitividad y de desarrollo económico.

Este tipo de desarrollo, conocido como desarrollo económico endógeno, podría favorecer en el alumnado una visión de lo que es la implicación de la actividad económica con el territorio y de la importancia que las políticas de desarrollo regionales pueden tener en las relaciones de un lugar con el resto.

BIBLIOGRAFÍA

- Alburquerque, Francisco. Desarrollo económico territorial: guía para agentes. Sevilla: Instituto de Desarrollo Regional, 2002.
- Curbelo, J.L.: Andalucía: Crecimiento y Equidad. Instituto de Desarrollo Regional. Sevilla, 1990.
- Delgado Cabeza, M. “Andalucía en la otra cara de la globalización”. Ed. Mergalum. Edición y comunicación S.L.2002.

Antonio Solano Garófano

BULLYING, BURN OUT , DEPRESIÓN Y OTRAS DELICIAS (primera parte)

Mercedes García García

Soy opositora primeriza, más concretamente de Inglés para Secundaria. Hacía tiempo que llevaba acariciando la idea de escribir sobre la violencia en nuestros institutos ya que continuamente aparecen artículos en prensa bastante preocupantes para todo aquel que desee dedicarse a la enseñanza de manera profesional. Dichos artículos suelen tener como protagonistas a alumnos de institutos públicos, supongo que porque los casos de violencia en los privados tienden a esconderse para que el prestigio de la institución no se vea en entredicho o quizás el alumno conflictivo sea simplemente invitado a "buscar un lugar donde pueda sentirse más cómodo" lo que saca la manzana podrida fuera del cesto, quedando así atajado el problema.

Reflexiono sobre todo esto al haber sido ayer testigo de una violenta pelea entre dos chicas de unos quince o dieciséis años, alumnas de un colegio sevillano. El barrio en el que se encuentra es popular, de clase media trabajadora y suele ser tranquilo pero estas dos chicas, embutidas en su uniforme, se peleaban a la salida de clase como dos panteras. Tan violenta estaba siendo la escena que ni siquiera los varios espectadores masculinos que allí se encontraban se atrevieron a separarlas por miedo a recibir la ira en forma de golpes de aquellas dos fieras de circo.

Una de ellas, aparentemente la "víctima" lloraba y gritaba. Al final, los comerciantes que observaban atónitos la escena lograron separarlas (sin contacto físico, claro) con un "¡vale ya!, a pelearse A OTRA PARTE, que aquí estamos trabajando". Por supuesto la chica agresora, desmelenada y roja de ira, amenazaba de muerte a la otra y a todo aquel que de alguna manera acabó mediando. Los insultos se contaban por docenas, y eso que no es éste un sitio donde esta clase de espectáculos acontezcan y mucho menos a plena luz del día.

El motivo de la pelea no era otro que el de haber, supuestamente, toqueteado la retaguardia del "novio" de la agresora. Aparentemente esto es una memez que podría resolverse de otra manera aunque hay que recordar que a estas edades algunos hechos adquieren una magnitud inusitada, poco menos que de alta traición con pena de muerte incluida.

Al comprobar esto me pregunto que es lo que se está haciendo mal ya que todos hemos oído hablar de casos de adolescentes asesinadas por su exnovio despechado o por la chica a la que otra "virló" el novio como pasó hace un par de años en Cádiz. Quizás la mayoría de las peleas se queden afortunadamente en arrebatos puntuales de furia pero, ¿qué ocurre cuando esta violencia se lleva hasta sus últimas consecuencias?

Tengo curiosidad por saber el castigo que se les impondrá a las chicas ya que la situación fue denunciada por una viandante en el propio colegio, el cual se caracteriza por haber derivado anteriormente a algunas "manzanas podridas", como decíamos anteriormente, hacia un centro escolar vecino. Público, por descontado.

Este episodio de violencia desatada, que no deja de poner a cualquiera los pelos como escarpias, ejerció su influencia sobre mí cuando esa misma noche varios invitados debatían en un programa televisivo de la dos sobre los temas del "bullying" (el acoso a un alumno por parte de un compañero), el "burn out" (o el síndrome de los profesionales quemados), la depresión docente y la violencia física y verbal dirigida al colectivo de educadores de secundaria, tan desafortunadamente de actualidad estos días.

Al hablar de "bullying", nos viene a la mente el caso de Jokin, que optó por el suicidio como única salida a la desesperación que le provocaban sus acosadores. Este infierno lo viven en nuestro país una gran cantidad de chicos/as anónimos. Alguna medida habrá que tomar, ya que no es suficiente cruzar los dedos para que no acaben saltando a los medios de comunicación, haciéndose tristemente famosos.

Quiero ser optimista y pensar que es posible una solución o varias al problema y un desenlace que no haya de escribirse en las páginas de sucesos.

Del problema en los Estados Unidos, mejor no hablar ya que muchas veces el acoso acaba en tiroteo, aunque me vienen a la memoria los testimonios de algunos personajes famosos, verdaderas "celebrities" mundiales que en su día declararon haber sufrido el "mobbing" escolar: Arnold Swarzenaager era molestado continuamente por sus compañeros por ser un niño delgadito y enclenque, ¡ quién lo diría!, carencia que compensó con el body building. El actor Johnny Deep, fué expulsado cuando decidió por fin enfrentarse a sus acosadores y el rapero Eminem estuvo en una ocasión al borde de la muerte a causa de una hemorragia cerebral provocada por la monumental paliza que le propinaron sus compañeros de cuarto curso. Tiempo después el usó la ácida letra de una de sus canciones para vengarse de ellos ridiculizándolos mientras los nombraba.

Desde el debate, un contertulio apuntaba la idea de que quizás no sea competencia del profesor atajar estos conflictos, porque muchos no saben cuáles son las herramientas adecuadas para solucionarlos. Se deberían elaborar guías de convivencia y actualizar los conocimientos de los profesores.

Entrenar al docente estaría bien pero también sería deseable contar con ayuda extra y específica que provenga de la administración.

Otra contertulia hablaba de que la solución podría pasar por informar a los padres, diciéndoles, en este caso qué es el "bulling", que el problema no es sólo de la víctima sino también del acosador y que la víctima no es, a priori, débil como otra de las invitadas según su experiencia personal de acosada que logró superar dicha situación, puntualizaba sino que es una persona que tiene habilidades y recursos para interaccionar socialmente, lo que ocurre es que se la anula.
A los padres, por tanto, se les debe ofrecer información sobre el tema así como los recursos que les capaciten para saber dónde y a quién deben dirigirse (pues la mayoría ni siquiera lo sabe) en caso de que sus hijos sufran el problema.

Tampoco hay mucha participación parental, y es una evidencia además de una queja, en el sistema educativo. Los consejos escolares son una mera fantasía ya que la participación real no existe. Pero debería fomentarse, eso es evidente, para que los padres tengan la oportunidad de integrarse en el proceso educativo de sus hijos.

Quizás también habría que evaluar a los propios padres porque pueden estar viendo y/o incluso fomentando diariamente comportamientos que no se molestan en atajar con lo que se carga al educador con un doble trabajo ya que además de enseñar una materia, ha de establecer los normas sociales que no saben poner los padres y eso ya excede los límites de la educación dentro del aula.

Además de con esta realidad, los docentes deben lidiar con otra que no es más que su consecuencia al ver que, lo que sería un delito denunciable fuera del aula, acontece en esas cuatro paredes como si fuera una nimiedad. ¿Por qué si en un bar a un adolescente no se le ocurriría tirar el vaso a la cabeza del camarero, con sus compañeros llegan a la agresión tan fácilmente?, ¿por qué llegan a ser incluso capaces de actuar como vándalos incendiando papeleras, destrozando lo que encuentran a su paso en el centro escolar o rayando el coche de los docentes y pinchando sus ruedas?

Parece que se sintieran a salvo en el centro educativo para cometer mil delitos. Me pregunto por qué. ¿Es que el profesor llega en algunos casos a perder la autoridad moral sobre ellos o es que simplemente le ven como su carcelero y por eso deben alzarse contra él?

Como decía una invitada al debate con la que estoy de acuerdo, puede que debiéramos escuchar a los alumnos cuando dicen: "es que no quiero estar aquí, quiero aprender algo que sea más corto". El que se haya pasado por un centro de secundaria últimamente, habrá oído la frase más de una vez. Muchos se sienten amarrados a un sitio del que quieren salir y todo para conseguir un título que no es garantía de éxito laboral. Parece que se siguiera pensando que está mal visto aprender un oficio manual cuando realmente ésta puede ser una salida atractiva para muchos jóvenes.

Deberían hacerse itinerarios que permitieran esta posibilidad dejando siempre fácil y abierta una segunda oportunidad para retomar los estudios llamémosles "teóricos" si es que uno cambia de opinión y decide dar marcha atrás en su decisión anterior. Es por ello que uno de los contertulios apuntaba que la LOGSE y posteriormente la LOCE quizás hayan ido apoyando ese desarrollo negativo en forma de no dar itinerarios alternativos como opción a la educación obligatoria. Pero por otra parte, una de las invitadas discrepaba diciendo que la enseñanza obligatoria hasta los dieciséis años es lo que hace avanzar a las sociedades a nivel formativo, por lo tanto sí han de darse alternativas, pero educativas (en el sentido clásico de la palabra).

Me pregunto hasta qué punto la ley de educación quiere fomentar la formación real. Quizás hay una preocupación principal relacionada con la inquietud que produce tener masas de población menor de dieciséis estorbando por la calle.

Aún no hemos hablado de cómo se siente el docente ante el tema del "bullying" y, en general la violencia adolescente que puede percibir a su alrededor. Ya que las consecuencias pueden ser el llamado "burnout", los trastornos de ansiedad y la depresión, considero que es un apartado digno de mención.

En estos últimos años he "entrevistado" a bastantes profesores de instituto por pura curiosidad personal, ya que quería saber si era cierto en estos casos particulares la famosa idea del "profesor quemado" o que debe coger la baja por depresión.

En la mayoría observé una falta de ilusión evidente en lo que se refiere a su trabajo. Cierto es que después de veinte años en la enseñanza ya han visto muchas cosas y eso afecta a la forma en la que contemplan la labor de pedagógica. Me gustaría compartir con los lectores de esta revista al menos tres de los casos reales que conozco y, aunque no de sus nombres, quiero que sepan que estas personas existen y siguen dedicándose a la enseñanza secundaria de la lengua inglesa en centros sevillanos. Por último me gustaría reflejar, así mismo, el caso extremo de una profesora que dio su testimonio en el debate televisado al que me he venido refiriendo en estas páginas.

Empezaré por un profesor que lleva quince años dedicándose a la enseñanza en un instituto no demasiado conflictivo de Sevilla Este. Sus clases son amenas y consiguen interesar a los alumnos, todo un logro. Su manera de conducirse es la más asertiva que he visto. Usa mucho la psicología con el alumno. Todo esto supuso para él un proceso de aprendizaje largo, al principio basado en el error, hasta que

pudo dar con un método con el que tanto sus alumnos como él mismo se sentían cómodos. Claro que tuvo que lidiar con problemas de todo tipo pero aún no se le ve "quemado" al contrario, sus ideas son frescas y conectan con los alumnos. Le tengo como modelo a seguir, ya que a través de su experiencia aprendí que es posible mantener una actitud positiva para enfrentarse al día a día con los alumnos.

El segundo caso que quería mencionar es el de una profesora con la que estuve haciendo prácticas. Hace veinte años que se dedica a la enseñanza. El instituto dónde lo hace se encuentra en el distrito Nervión – San Pablo y ha venido sufriendo una transformación negativa en lo que se refiere al comportamiento y actitud de los alumnos. Conozco a algunos antiguos estudiantes del centro que afirman que este instituto nunca fue conflictivo. Pero la situación parece haber ido degenerando hasta tomar derroteros ciertamente preocupantes tal y como pude comprobar durante los casi cinco meses en los que acudía a sus instalaciones. Allí vi cosas realmente estresantes de contemplar, con avisos a la policía incluidos hacia el final de mis prácticas allí. Aunque no es de los peores institutos sevillanos en lo que respecta al tema de la violencia, había alumnos muy conflictivos que provenían de familias multiproblemáticas y que, honestamente, suponían un estorbo para los pocos que querían aprender y por supuesto para el desarrollo de la labor docente.

La profesora antes mencionada es una mujer con un carácter muy fuerte que se había labrado, intencionadamente, fama de dura. Gracias a esto, provocaba el miedo de sus alumnos y lograba tener una clase con cierto orden y disciplina. Por otra parte los partes y amonestaciones eran frecuentes así como las expulsiones temporales. Por lo tanto ella había acabado desarrollando una especie de escudo que la protegía de la depresión a la que el enseñante-que-no-puede-enseñar acaba sucumbiendo. Por supuesto que debía estar quemada con toda esta situación, pero seguía adelante aplicando los métodos que ella había probado como adecuados en su caso, sin muchas fantasías sobre la realización de algunos de los objetivos que propone la ley de educación.

Otro profesor me habló de sus treinta y cinco años de servicio, la mayoría de ellos en un instituto de un conocido barrio marginal sevillano dónde, para abreviar, diremos que las agresiones estaban a la orden del día hasta el punto de que la policía ya no se hacía cargo y habían sido los mismos profesores los que decidieron contratar un guardia de seguridad privado con dinero de sus propios bolsillos para que al menos sus vehículos estuvieran de una pieza al final de la jornada laboral. Él consiguió sobrevivir a todo ese ambiente con la cabeza aparentemente en su sitio poniendo sus esfuerzos en la instrucción del reducido colectivo de alumnos que tenían cierta disposición por aprender su materia. Admirable.

Por último, me gustaría hacer referencia al testimonio de una invitada al debate, Carmen Fernández, profesora de bachillerato durante veintiséis años en un instituto de Madrid especialmente conflictivo, lo que había provocado en ella un completo "burn out" que se tradujo en los cuatro años que lleva de invalidez por depresión.

Ella hablaba de que ésta es una situación a la que se llega de manera acumulativa ya que todo el proceso empieza poco a poco y puede durar años hasta que la situación se hace insostenible y dañina para la propia salud mental del docente. Ella empezó poniendo grandes dosis de ilusión en su trabajo para poco a poco ir dándose cuenta de que su cometido en el colegio era el de psicóloga, mediadora, policía e incluso madre de sus alumnos. Es decir, que acabó haciendo de todo menos dar clase, que era en realidad para lo que se había preparado. Esto debió sembrar en ella el germen del desencanto que luego iría creciendo con los insultos diarios o la agresión a sus propiedades personales. A ello se le unió el hecho de ver cómo algunos alumnos no dejaban trabajar a los compañeros que sí querían hacerlo. Intentó pactar con ellos pero como cada vez eran más los que no querían aprender, al final acabó perdiendo la ilusión por su trabajo. Esta situación se da en la mayoría de los centros, pero para ella fue determinante. El apoyo entre los compañeros era un poco difícil, ya que todos se encontraban en la misma situación así que cada palo debía aguantar su vela.

Los padres tampoco fueron de mucha ayuda ya que apoyaban a sus hijos vándalos confesos así que la situación era de total indefensión. Como el traslado no era posible, su caso terminó en una baja por depresión aunque un contertulio apuntaba que esta no es una situación generalizada en los centros y que esta clase de baja afecta, según las estadísticas, sólo a un 1.9 por ciento de los profesores lo que supone un porcentaje mínimo, equiparable al que posee cualquier puesto de trabajo como funcionario.

¿Qué conclusiones deberíamos extraer de todo lo mencionado? La primera es que el acoso existe y que se deberían buscar nuevas estrategias para tratarlo pero sobre todo para prevenirlo. La segunda, que dicho acoso no sólo afecta a los alumnos sino también a los profesores, complicando el desarrollo de la tarea educativa y haciendo que el docente acabe, en muchos casos, con el " síndrome del profesor quemado" un mal que causa estrés y hasta depresiones.

La sociedad entera está impactada ante la difusión de los casos de violencia escolar ya que el problema puede darse en cualquier instituto. El reto que se plantea es el de encontrar estrategias para manejar la situación a corto y medio plazo.

De cualquier forma, es complicado encontrar una solución al problema ya que habría que buscarla desde diversos puntos de vista. Una cosa sí está clara, y es que si se grabara lo que ocurre dentro de las aulas realmente, el gobierno debería replantearse ante este documento si algunas partidas económicas destinadas a la educación son suficientes y si otras que vienen siendo calificadas de superficiales pueden ser consideradas realmente como tales.

Mercedes García García

BENEFICIOS DE LAS PLANTAS EN EL AMBIENTE DE ESTUDIO

Cándido José Gálvez Peralta

Ni que decir tiene que por mucho que guste estudiar, llega un momento en el que se alcanza la monotonía, sobre todo para los opositores, que incluso llegan a romper el contacto con la vida exterior y se encierran entre cuatro paredes para conseguir el objetivo que tanto desean alcanzar. Pues bien, para minimizar esta situación lo mejor es rodearse del medio natural.

La mayoría de los estudiantes, después de llevar unos días incesantes de estudio y de agobios, deben aparcar esos libros durante un tiempo para recobrar fuerzas y retomar con ánimo los estudios la siguiente semana. Y que mejor manera de hacerlo que irse a un espacio abierto rodeado de naturaleza, realizando la actividad que más interese, ya sea senderismo, montar en bicicleta, fotografiar el medio, o liberar adrenalina con algún deporte de riesgo. O incluso, disfrutar de una buena comida con los amigos. Y todo ello, como no, respirando aire puro.

Una manera de tener unos momentos de tranquilidad entre esos días de estudio y de descanso es acompañarnos de unos seres vivos, que sin darnos cuenta y sin moverse, nos transmiten sensaciones relajantes que rompen totalmente con la monotonía y la sobriedad de la ciudad y que nos permiten un contacto más cercano con la naturaleza. Se trata de nuestras amigas las plantas.

Quién no ha oído alguna vez como una medida terapéutica el "hablar" a las plantas, consiguiendo una mayor autoconfianza y además la planta crece mejor, aunque claro, sin abono, sin tierra y sin agua por mucho que las hables…

Al margen de este tipo de anécdotas lo que sí es de destacar es su importancia, desde el punto de vista ambiental, que proporcionará en el lugar donde vivamos, y es de eso de lo que se va a tratar aquí, de cómo ordenar nuestras salas de la casa y utilizar esa energía que transmiten las plantas para que nos favorezcan todo lo posible y tener un día activo cargado de optimismo, a la vez que propiciamos un lugar seguro para nuestras invitadas y adentrarse para el que le interese en el mundo de la Botánica.

Como ya hemos mencionado, las plantas nos dan diferentes tipos de sensaciones. De hecho hay estudios realizados en humanos en donde se las encierra en dos tipos diferentes de habitaciones. Una, es la típica habitación con su mobiliario. Y la otra, es la misma pero en la que se han colocado plantas. Pues bien, al salir de éstas al cabo de una hora, se las llevó a un centro comercial dándoles una cantidad de dinero a todas ellas. El sorprendente resultado fue que aquellas personas que se encontraban en este último tipo compraron más cosas y se sentían más optimistas y relajadas que aquéllas en las que se hallaban en el primer tipo de habitación.

Esto demuestra que las plantas producen algún efecto en el ambiente y por ello, hay que conocer las distintas propiedades de las plantas para poder beneficiarse de ellas y que nos transmitan esa vitalidad que se necesita en algunas ocasiones.

Tomando los distintos tipos de plantas que existen y por medio de la Etología ver el efecto que causan en las personas, se puede concluir que existe un tipo de planta para cada estado anímico.

Aquellas que tienen flores y frutos transmiten un mayor optimismo, mayor si éstos son vivos y alegres. Otras, evidentemente hacen el efecto contrario.

Otro aspecto muy importante de las plantas es que, de forma general, nos sirven de filtro, tanto de las tensiones como de las radiaciones electromagnéticas. Por ejemplo, ¿quién no ha oído hablar de personas que ponen el típico cactus al lado del ordenador o del televisor para evitar estas radiaciones?

Además en el ambiente donde tengamos la planta tenemos que saber que éstas producen oxígeno, mejorando así, la calidad del aire que respiramos, y además, proporcionar una mayor humedad ambiental, aspecto beneficioso que provoca que se respire mejor y estemos más concentrados en nuestra tarea. Además hay que tener presente que al humedecer y purificar el entorno, se elimina una mayor concentración de sustancias indeseables que se encuentran inevitablemente en la casa.

Dentro de todas las plantas que nos ofrecen y mantienen una adecuada humedad ambiental podemos destacar a los helechos debido a su dependencia continua al agua para su reproducción. Entre los helechos más comunes y que se pueden cuidar en casa sin que requieran muchos conocimientos para su mantenimiento citaremos:

- **Culantrillo** (*Adinathum capillus-veneris*): Característico de zonas subtropicales y templadas, de aspecto rizomatoso y que alcanza como máximo 30 cm de altura. No debe estar nunca por debajo de los 12 ºC. Requiere luz intensa y gran humedad ambiental.
- **Blecno** (*Blechnum gibbum)* de morfología muy variada y de requerimientos de ambientes más cálidos que la anterior.

- **Polipodio** (*Cyrtomium falcatum*): Originario de Asia. Rizoma apenas enterrado en la superficie y frondes de color verde oscuras de hasta 60 cm de longitud. Puede aguantar sin luz dos o tres días. Temperaturas por encima de los 10 ºC y debe de regarse moderadamente todo el año.
- **Helecho de Canarias** (*Davallia canariensis*): Procede de las Islas Canarias. Rizoma rastrero. Mide 30-40 cm de altura. Los frondes son triangulares. Riego moderado. No tener por debajo de 13 ºC y necesita luz intensa.
- **Helecho de Espada** o **Nefrolepis** (*Nephrolepis exaltata*): Procedente de América. Rizoma erguido que porta frondes de hasta metro y medio de longitud. Sufren a menos de 10 ºC. Ambientes luminosos y regar con abundancia.
- **Lengua de Ciervo** (*Phyllitis scolopendrium*): Originaria de Europa subtropical. Rizoma erguido y semienterrado. Frondes de hasta 25 cm de longitud y 7 cm de anchura. Como característica es que tienen las hojas muy lobuladas y onduladas. Luz intensa. Sufre a menos de 18 ºC y necesita un riego moderado.
- **Cuerno de Ciervo** (*Platycerium bifurcatum*): Procedente de Australia. Es epífito. Se caracteriza por tener unos frondes con forma de escudo que rodea la base de la planta y otros, los estériles, que tienen forma de cuernos de ciervo de hasta un metro. Intensidad lumínica moderada y agua con moderación. Temperaturas entre 18 y 24 ºC
- **Polístico** (*Polystichum tsus-simense*): Característico de Asia. Frondes triangulares de hasta 20 cm de longitud. Condiciones de luz media. Resiste hasta 13 ºC. Riego muy abundante.

En cuanto a la diversidad cromática y su efecto que provocan podemos citar que las amarillas (**crisantemo "Gold Plate"**, *"Chrysanthemum x indicum"*) transmiten optimismo; las naranjas (**Crosandra**, "*Crossandra infindibuliformis"*) levantan el ánimo; las rojas (**Anturio**, **"***Anthurium andraeanum")* nos dan energía; las azules (**Plumbago**, *"Plumbago auriculata"*) tranquilidad; y las lilas (**Jacinto,** *"Hyacinthus orientalis"*) sensación de plenitud.

A diferencia de lo que cree la inmensa mayoría de la población, las plantas se pueden colocar sin ningún tipo de problemas en el dormitorio, incluso al lado de la cama, pues aunque desprenden dióxido de carbono no afecta a la salud. De hecho hay que caer en la cuenta que en la habitación donde dormimos no es hermética, sino que hay un paso continuo de aire. De forma metafórica se puede pensar que cada planta representa a una persona que está en la habitación de manera que esto nos hace caer en la cuenta en que estábamos en un error.

Algunos tipos de plantas que se recomiendan para estos lugares donde descansamos es la aloe vera, tan usada en estos últimos años, que por si aún hay algún escéptico en lo comentado, hace el mecanismo contrario al resto de las plantas: tiene un metabolismo diferente respecto a la asimilación de gases, desprendiendo oxígeno por la noche.

En cuanto al lugar destinado para el estudio, que es el que más nos interesa en este artículo, conviene elegir plantas que induzcan a la actividad, por ejemplo:

- **Brunfelsia** (*Brunfelsia pauciflora ´Calycina´*): Procedente de Brasil. Es un arbusto perenne de hasta un metro de alto. Provisto de hojas brillantes y ovaladas. Florece desde abril hasta finales de noviembre. Las flores son violetas que van cambiando de tonalidad hasta el blanco. Temperatura alrededor de 12 ºC y necesita luz tamizada y abundante humedad.
- **Verbena** (*Verbena officinalis*): Originaria de Norteamérica. Planta con tallos erectos y cuadrados y flores diminutas. Llega hasta los 60 cm y sufre a menos de 15 ºC. Requiere un riego moderado y luz intensa.
- **Palmera areca** (*Dypsis lutescens*): Proviene de Madagascar. Y como característica peculiar es que libera una gran cantidad de humedad en el aire (medio litro de agua cada 12 horas). Necesita dos o tres horas de luz diarias. Mínimo 15 ºC. Riego frecuente. Hojas verdeamarillentas.
- **Dracena** (*Dracaena deremensis*): Del África tropical. Alcanza el metro veinte de altura. Hojas lineales de color verde. La temperatura mínima ha de ser de 12 ºC y requiere alta humedad ambiental. Como curiosidad es una planta que elimina el benceno (utilizado como disolvente y cancerígeno para el hombre.
- **Poto** (*Epipremmum aureum*): Originaria de Islas Salomón. Planta trepadora. Tallos verde amarillentos y hojas grandes acorazonadas con manchas blancas y amarillas. No necesita mucha luz, pero sí un riego moderado, aunque en invierno muy escasos. La temperatura no debe ser inferior a los 15 ºC. Tiene la particularidad de que es una de las plantas más fáciles de cuidar.

Respecto a las plantas colgantes con flores como el jazmín o buganvilla irradian energía positiva, al igual que las margaritas, ficus o camelias:

- **Jazmín** (*Jasminum officinale*): De la India. Arbusto trepador que entre junio y octubre produce flores blancas muy perfumadas. Requiere de mucho sol y humedad. Resiste hasta los 6 ºC.
- **Buganvilla** (*Bougainvillea glabra*): Originaria de Brasil. Arbusto trepador leñoso. Tiene ramificaciones espinosas, con hojas caducas. Posee flores de color blanco muy pequeñas, pero éstas están rodeadas de unas brácteas de una gran variedad cromática, que las hace ser unas plantas muy llamativas. Para la floración necesita al menos cuatro horas de sol diarias. Riegos moderados. Aguanta hasta una temperatura de 8 ºC.

- **Margarita** (*Chrysanthemum frutescens*): De las Islas Canarias. Planta perenne con tallos leñosos, con flores amarillas y blancas. No supera los 40 cm de altura. Necesita el Sol 3-4 horas diarias. Riego abundante. Temperaturas no menores de 13 ºC
- **Ficus** (*Ficus lyrata* o *pandurata*): Procede de África occidental. Altura de metro y medio. Hojas grandes y ovales de 40 cm de longitud. Poco riego y luz moderada. No menos de 15 ºC. Hay que destacar que prefiere tiestos pequeños al desarrollarse mejor las raíces en espacios reducidos.
- **Camelia** (*Camellia japonica*): Japón. Arbusto perenne. Hojas ovales y brillantes con flores muy vistosas. Sufre a menos de 8 ºC. Riego moderado y abundante iluminación.

Las plantas con hojas espinosas, como el cactus o la yuca, pueden influir de forma agresiva sobre el entorno debido a que poseen una fuerte energía. No obstante en algunas ocasiones puede ser utilizado como escudos de defensa frente al exterior:

- **Cactus**: Innumerables especies que varían en su morfología. Aunque la mayoría comparten el riego escaso y abundante luminosidad. En el mercado hay a disposición tierra especial para ellos.
- **Yuca** (*Yucca elephantipes*): América del Sur. Tallo ramificado, en cuyas prolongaciones se disponen los ramilletes de hojas acintadas. No menos de 18 ºC. Necesita mucha luz y agua.

No obstante, a la hora de elegir una planta, debemos tener en cuenta las necesidades de ésta, para no alterar ni su ritmo biológico ni su desarrollo.

En cuanto al riego, en la mayoría de los casos, el método óptimo sería introducir la planta en un cubo con agua, dejarlo de tres a quince minutos y retirarla. Una vez eliminada el agua sobrante, dejar de nuevo a la planta en su lugar habitual. Además, no es conveniente cambiar constantemente el sitio que hemos elegido para la planta, ya que se altera su ciclo biológico. No hay que olvidar el abonarla en acorde a las condiciones del fabricante del producto. De esta forma nuestra planta tendrá los nutrientes necesarios para su desarrollo y una floración exuberante.

Quizás, algunos lectores sean escépticos a lo aquí descrito, pero quizás cambien de idea después de “poner una planta en su vida”...

Cándido José Gálvez Peralta

EXPEDIENTES DE REGULACIÓN DE EMPLEO: DESPIDOS COLECTIVOS

Cristina Núñez Ávila

La modificación del sistema español de despidos colectivos, organizado en torno a la exigencia de "autorización administrativa", era uno de esos rasgos característicos de un sistema legal de relaciones laborales que había pervivido en regímenes políticos bien diferentes y cuya sustitución requería un amplio consenso social que se plasmara en acuerdo entre los interlocutores sociales.

Entre 1984-86, se produjo un primer intento de sustitución sobre los esquemas ofrecidos por la Directiva Comunitaria de febrero 1975, aludida expresamente entre el acervo comunitario que el Gobierno de aquella época se comprometía a incorporar al ordenamiento laboral español.

Es a partir de 1992, coincidiendo con el nacimiento de la Unión Monetaria y Económica europea en Maastricht y la elaboración de los criterios de convergencia en cada país, cuando ya de forma definitiva se va a introducir en nuestro sistema una importante modificación sobre este punto.

Un elemento central en la presentación teórica de estas propuestas la habrían de constituir la relativa homogeneidad regulativa en los diferentes regímenes europeos, quizá con especial atención a los vaivenes experimentados por el ordenamiento francés, así como a la modificación y perfeccionamiento de la Directiva CEE de 1975, sobre despidos colectivos operada por Directiva 92/56 de 24 de junio.

La llamada "reforma del mercado de trabajo" que da inicio a un documento del Gobierno, solicitando dictamen al CES, el 26 de Marzo de 1993, plantea que la regulación de los despidos económicos , no podría " en modo alguno",separarse de " las practicas habituales que en este ámbito consagran los ordenamientos de los países comunitarios" y aunque el debate no debería centrarse en la "supresión de la autorización administrativa previa a los despidos económicos", es cierto que "el mantenimiento de la actual regulación sería económicamente ineficiente y socialmente injusto".

El perjuicio a las empresas "en términos de costes y competitividad" que llevaba aparejado el sistema de autorización administrativa y de tarifa mínima de despido, resulta el hilo conductor de las propuestas de reforma.

Se manejaban principalmente dos líneas argumentales:

1) La del coste del despido por motivos económicos; se entendía que las Indemnizaciones en despidos colectivos eran muy altas.
2) Se concebía la autorización administrativa como un condicionamiento inaceptable a la libertad empresarial en su forma más pura de expresión, la de apreciar dificultades económicas, técnicas u organizativas en la gestión empresarial que requería una reducción de plantilla, por lo que se buscaba una modificación legislativa que restituya al empleador un poder unilateral no condicionado por la decisión del Poder Público.

La doctrina unificada del Tribunal Supremo, contiene pese a todo, ambivalencias interpretativas , aunque ha influido de manera decisiva en la nueva regulación prevista en el Artículo 52.c) del Estatuto de los Trabajadores. Es en aquella en la que se aclara que no se precisa la irreversibilidad de la situación económica negativa que da lugar al despido , ni que los despidos sean por sí mismos medidas suficientes para superar la crisis , a menos como una relación de conexión directa con esta finalidad , así como la necesidad de demostración de la adecuación de la medida a través de un plan o proyecto de recuperación de la empresa en el que se intente la superación de la situación negativa o el mejor aprovechamiento de los recursos de la empresa.

Actualmente, la automatización de los procesos de producción, el interés empresarial de abaratar los costes laborales en cuanto a cotizaciones, salarios e indemnizaciones a los trabajadores, hace que numerosas empresas ubicadas en España, recorten drásticamente sus plantillas mediante los **expedientes de regulación de empleos** que llevan aparejados en la mayoría de las ocasiones **despidos colectivos, jubilaciones anticipadas...**

El despido colectivo

La Ley 11 / 94 reformuló los antiguos apartados 8 y 9 del Artículo 49 del Estatuto de los Trabajadores. Conforme a ellos, el contrato de trabajo se extinguirá por fuerza mayor que imposibilite definitivamente la prestación, precisándose que la existencia de fuerza mayor debe ser constatada por la autoridad laboral conforme a lo dispuesto en el apartado 12 del Artículo 51 del Estatuto de los Trabajadores. El Apartado 9 del artículo 49 del Estatuto de los Trabajadores, recoge como modalidad extintiva el "despido colectivo" fundado en causas económicas, técnicas, organizativas o de producción, siempre que haya sido debidamente autorizado.

Por otro lado, el artículo 51, cambia su título, pasando a denominarse de "extinción por causas tecnológicas o económicas y fuerza mayor" a "despido colectivo".

La Reforma procede a dar nueva redacción a todo el precepto , manteniendo en parte el requisito de autorización administrativa , ahora reservado para los despidos colectivos , cuya nueva configuración legal , pretende adecuar nuestra normativa a la Directiva 75/129 / CEE de 17 de febrero , relativa a la aproximación de las legislaciones de los estados miembros , que se refieren a los despidos colectivos (revisada por directiva 92/56/CEE de 24 de junio)

El concepto de **despido colectivo**, se elabora a partir del establecimiento de unos umbrales, en cuanto al número de trabajadores afectados y el plazo de aplicación de la medida. Así, según el artículo 51 del Estatuto de los Trabajadores y el Real Decreto 43/ 96 , hay despido colectivo cuando en un período de 90 días , la extinción afecte al menos a diez trabajadores en empresas de menos de cien , a un 10% del número de trabajadores de la empresa , cuando su plantilla ocupe entre 100 y 300 trabajadores y a 30 en empresas que ocupen a más de 300 trabajadores . Igualmente se entiende por despido colectivo la extinción que afecte a la totalidad de la plantilla siempre que ésta sea de 5 o más trabajadores.

Para el cómputo del nº de extinciones, se tendrán en cuenta, asimismo, cualquiera otras producidas en el periodo de referencia por iniciativa del empresario, en virtud de otros motivos, no inherentes a la persona del trabajador, distintos a los previstos en el apartado c) del Artículo 49.1 del Estatuto de los trabajadores, siempre que su nº sea al menos de cinco.

Por debajo de estos umbrales, las extinciones de contratos por las causas señaladas seguirán el procedimiento del despido objetivo, con arreglo a lo dispuesto en el artículo 52.c), con control judicial de la decisión empresarial..

Pero cuando la empresa realice extinciones contractuales al amparo del artículo 52.c) del Estatuto de los Trabajadores en periodos sucesivos de 90 días en nº inferior a los umbrales señalados, sin que concurran causas nuevas que justifiquen tal actuación, con el único propósito de eludir las previsiones contenidas en el Artículo 51, los nuevos despidos se considerarán efectuados en fraude de ley, y serán declarados nulos y sin efecto.

Respecto de la causa o motivo que legitima la decisión patronal de poner fin a los contratos, el Apartado 1) alude a causas económicas, técnicas, organizativas o de producción, dándose así tratamiento uniforme a las decisiones empresariales a que hacen referencia los Artículos 40-movilidad geográfica-, 41-modificación sustancial de las condiciones de trabajo-, 47-suspensión del contrato-, 51-despido colectivo- y 52.c)-extinción del contrato por causas objetivas- del Estatuto de los Trabajadores.

Se entenderá que concurren dichas causas, cuando la adopción de las medidas propuestas contribuya, si las aducidas son económicas, a superar una situación económica negativa de la empresa, o si son técnicas, organizativas o de producción, a garantizar la viabilidad futura de la empresa y del empleo en la misma a través de una más adecuada organización de los recursos.

Se admite también el despido preventivo y no sólo el que sea remedio a una previa y deteriorada situación patrimonial y / o productiva.

El fin último sería garantizar el empleo y la viabilidad empresarial.

Cabría destacar que la identidad del motivo contemplado en los Artículos 51 y 52 c) aboca a una dualidad jurisdiccional, en función de si el despido es o no colectivo.

En cuanto a la tramitación de los despidos colectivos, se mantiene el periodo de negociación y consultas con los representantes legales de los trabajadores.

Siguiendo la línea de lo establecido en la Directiva comunitaria antes mencionada, las consultas no habrán de limitarse a negociar el importe de las indemnizaciones, o en el extremo opuesto, a una mera recepción de opiniones de los representantes de los trabajadores sin voluntad real de llegar a un acuerdo, sino que deberán versar sobre las causas motivadoras del expediente y la posibilidad de evitar o reducir los efectos, las medidas necesarias para atenuar sus consecuencias para los trabajadores afectados y para posibilitar la continuidad y viabilidad del proyecto empresarial, debiendo negociarse con Buena Fe, con vistas a la obtención de un acuerdo. En todo caso, se requiere que las empresas de 50 o más trabajadores presenten un Plan que contenga las medidas antes señaladas, en cualquier caso, el Real Decreto 43/96 de 19 de Enero.

Se establece que el acuerdo eventualmente obtenido tras el periodo de consultas, requiere el respaldo de la mayoría de los miembros del Comité de empresa, de los delegados de personal, en su caso, o de las representaciones sindicales, si las hubiere, que en su conjunto, representen a la mayoría de aquellos.

La reforma ha configurado, como trámites simultáneos al *periodo de consultas con los Representantes de los trabajadores y el expediente administrativo de regulación de empleo.*

Así, con arreglo a la formulación anterior, el empresario, que previamente habrá comunicado a la autoridad laboral la iniciación del periodo de consultas y remitido la documentación entregada a los representantes de los trabajadores, no debía presentar la solicitud de autorización administrativa para extinguir los contratos de trabajo hasta la finalización, sin acuerdo de la fase de negociación.

En cambio ahora, tras la reforma, el empresario que tenga la intención de efectuar un despido colectivo, debe solicitar desde el primer momento, autorización para la extinción de los contratos de trabajo conforme al procedimiento reglado en el Estatuto de los Trabajadores y en sus normas reglamentarias de desarrollo.

Así, según el Artículo 51.2.1 del Estatuto de los Trabajadores, el procedimiento se iniciará mediante solicitud dirigida a la autoridad laboral competente y apertura simultánea de un período de consultas con los representantes legales de los trabajadores, acompañando toda la documentación necesaria para acreditar las causas motivadoras del expediente y la justificación de las medidas a adoptar en los términos que reglamentariamente se determinen. Recibida la solicitud, la autoridad laboral, impulsará de oficio el expediente sin esperar al resultado de las consultas, comunicando la iniciación del procedimiento a la entidad gestora de la prestación por desempleo, y recabando el informe preceptivo de la inspección de trabajo sobre las causas motivadoras del expediente y cuantos otros informes resulten necesarios para resolver fundadamente.

Con el anticipo de estos trámites, se consigue imprimir una mayor celeridad al desarrollo de los expedientes de regulación de empleo. Además, se reduce el plazo de pronunciamiento administrativo a partir de la comunicación a la autoridad laboral de la finalización del período de consultas, además, al igual que en la ley 30/92, **“el silencio administrativo tiene carácter positivo”.**

Por ello, la construcción clásica sobre intervención autorizante de la Administración, se mantiene sin excepción, lo que contrasta con la posibilidad contraria abierta para despidos por causas económicas, técnicas, organizativas y de producción que no acceden a la condición de “colectivos”

Delimitación cuantitativa del despido colectivo

El artículo 51.1 del Estatuto de los Trabajadores (tras la Reforma), rompe también con la tradición de admitir este tipo de despidos con independencia del número de trabajadores afectados. Tal tradición generalizaba la utilización del procedimiento de “regulación de empleo” a toda extinción contractual basada en causas económicas y tecnológicas. El nuevo artículo 51.1. del Estatuto de los Trabajadores fija, inspirándose en las directivas comunitarias de referencia, unos umbrales cuantitativos para que pueda hablarse legalmente de despidos colectivos .

Tales umbrales son:

a) Tiene que alcanzarse un número o porcentaje determinado de despidos propuestos, en relación con el volumen de la respectiva plantilla.
b) Dichos despidos han de llevarse a cabo dentro de un período temporal de hasta 90 días.

1. Número de trabajadores afectados

La cuantía de despidos propuestos que determinan la aparición de la categoría del despido colectivo se determina en función de la plantilla de la empresa, concepto éste que emplea el artículo 51.1 , separándose de la directiva 75/129 / CEE , que habla de centros de trabajo , ello conduce a la mayor posibilidad de evitar los despidos colectivos , recurriendo lícitamente a los despidos por causas objetivas.

El **número mínimo de trabajadores** a despedir para que se configure el despido colectivo es el siguiente:

10 trabajadores..... En empresas de MENOS DE 100 trabajadores
..... (cualquiera que sea su régimen contractual)
10% de la plantilla..... En empresas con una plantilla de 100-300 trabajadores
30 trabajadores..... En empresas con más de 300 trabajadores
..... cuando los despidos establecidos anteriormente se realicen en un período máximo de 90 días
Totalidad de plantilla ..... En empresas de 5 o más trabajadores

2. Extinciones contractuales computables

El artículo 51.1, incluye una regla de cierta oscuridad, tomada por cierto, casi literalmente de la directiva 92/56 /CEE. La regla dice que “para computar los despidos, a efectos de determinar si existe despido colectivo, se tendrán en cuenta a sí mismo cualquiera otras extinciones producidas en el período de referencia por iniciativa del empresario, en virtud de otros motivos no inherentes a la persona del trabajador, siempre que su número sea al menos de 5”.

En definitiva, las extinciones que se computan dentro del despido colectivo, son los mutuos disensos instados por el empresario con fundamento distinto del incumplimiento del trabajador.

3. Período de cómputo de los despidos; prevención legal frente a actuaciones fraudulentas

En relación con la exigencia de que el número referido de despidos se produzca dentro de un período de 90 días, el artículo 51.1, incluye una medida cautelar destinada a evitar que los empresarios fraccionen fraudulentamente los despidos que se proponen llevar a cabo, distribuyéndolos en más de un período de 90 días, sin alcanzar dentro de cada periodo el umbral numérico que hace surgir el despido colectivo; con lo cual el procedimiento a seguir sería el del despido por causas objetivas.

Tal medida cautelar consiste en reputar nulos los referidos despidos adicionales, lo que procederá siempre que:

a) Sean tramitados como despidos por causas objetivas
b) Su segregación del período de 90 días quede sin justificación por parte del empresario
c) Los distintos grupos de despidos fraccionados se funden en la misma causa

En consecuencia, los despidos efectuados dentro del período de 90 días,se consolidan como despidos por causas objetivas y son sólo los que sobrepasan tal período, alcanzando el umbral del despido colectivo, los que se ven afectados por la declaración de nulidad.

4. Régimen de los despidos que no alcanzan los requisitos numéricos exigidos al despido colectivo

En definitiva, tras la Reforma del Estatuto de los trabajadores, aquellos despidos por causas económicas, técnicas.., que aún siendo varios no alcancen los repetidos umbrales cuantitativos dentro del período de 90 días, no constituyen despidos colectivos, sino despidos individuales por causas objetivas- Artículo 52 .c) del texto refundido del Estatuto de los Trabajadores- despidos no sujetos a control administrativo previo, sino control judicial a posteriori.

Procedimiento del despido colectivo

Este procedimiento consta de un doble trámite, que se inicia simultáneamente:

1. Solicitud a la administración laboral para que autorice el despido
2. Apertura de un período de consultas entre el empresario y los representantes de los trabajadores.

Esta simultaneidad de trámites, no existía con anterioridad, hoy, responde al propósito de "celeridad procedimental",aunque el inconveniente es que se ponen en marcha actuaciones administrativas inútiles en caso de alcanzarse un acuerdo en la fase de consultas.
Por ello, el empresario, debe dirigirse a los representantes de los trabajadores y a la administración laboral, exponiéndole respectivamente la decisión de abrir consultas y la propuesta de iniciar el expediente administrativo. Dichas actuaciones, irán acompañadas del envío de la documentación precisa para demostrar la realidad de las causas económicas, técnicas .... invocadas y la pertinencia de las medidas .

a) PERÍODO DE CONSULTAS

La apertura de este período ha de ser comunicada por el empresario, que es el único legitimado para iniciar tal, a los representantes de los trabajadores; del escrito de comunicación enviará copia a la administración laboral , cuando se dirija a ésta para instarle la iniciación del proceso administrativo.

Dicho período, cuya duración no puede ser inferior a 30 días en empresas de más de 50 trabajadores y de 15 en empresas de menos de 50 trabajadores, tiene por finalidad el examen de las causas invocadas por el empresario como fundamento para la realización del despido colectivo. Se ha de **negociar de buena fe,** para conseguir llegar a un acuerdo entre empresario y la mayoría de los miembros del comité de empresa, delegados de personal...

Del resultado de dicho período debe informarse a la autoridad laboral que procederá con una de las siguientes actuaciones:

- Dictar resolución... autorizando el pacto en un plazo de 15 días naturales, así como en caso de silencio, se considerará silencio positivo
- Abstenerse de tal autorización, cuando aprecie de oficio o a instancia de parte que se ha llegado al acuerdo mediante dolo, coacción o abuso de derecho
- Abstenerse igualmente de tal autorización cuando estime que no se dan las causas económicas, técnicas... y que existe un acuerdo fraudulento entre empresario y trabajadores para la obtención indebida de la prestación por desempleo. Esta connivencia es un acto ilícito y constitutivo de infracción administrativa muy grave

- Si el período de consultas hubiera concluido sin acuerdo entre las partes, se tramitará el expediente.

b) EXPEDIENTE ADMINISTRATIVO

1. Legitimación para incoar el expediente: autoridad laboral competente

Así, quien solicite la autorización, habrá de dirigirse a la autoridad laboral competente - Artículo 51.2 del Estatuto de los Trabajadores- ; autoridad que el Real Decreto 43/96 de 19 de Enero concreta en su artículo 2 en los siguientes términos:

"Director Provincial de Trabajo y Asuntos Sociales que es el competente para resolver los expedientes que afecten a empresas radicadas en la provincia, siempre que la extinción contractual no alcance a más de 200 trabajadores"
"Director General de Trabajo, que es competente para resolver los expedientes que afecten a las empresas con centros de trabajo en varias provincias de una comunidad autónoma a la que no hayan sido transferidas las competencias o que afecten a dos o más comunidades, salvo que la propia Dirección General delegue su competencia en una de las direcciones provinciales implicadas.
Facultativamente, la Dirección General podrá recabar la competencia, cuando la medida tenga especial trascendencia social o pueda afectar a más de 200 trabajadores."

2. Documentación

El Real Decreto 43/96 fija el contenido mínimo de la solicitud de iniciación del procedimiento:

- Memoria explicativa con su correspondiente documentación
- Trabajadores empleados durante el último año
- Plan de acompañamiento social en las empresas de más de 50 trabajadores
- Trabajadores que hayan de ser afectados por el procedimiento

3. Impugnación de la resolución administrativa

La resolución administrativa expresa por la que culmina el expediente de regulación de empleo, es ejecutiva desde que se dicta, aunque puede instarse su suspensión cuando la ejecución pudiera ocasionar daños de imposible o difícil reparación; es susceptible además de impugnación en vía administrativa y agotada ésta en la vía contencioso administrativa.

Los despidos colectivos y el Artículo 52.c) del Estatuto de los Trabajadores

En relación con los despidos colectivos, se remodela la causa del Artículo 52.c), a fin de integrar en este supuesto los despidos por causas técnicas, económicas, organizativas o de producción que queden por debajo de los umbrales previstos en el artículo 51 del texto refundido.

El precepto, a diferencia de lo que ocurría anteriormente, se aplica a toda empresa y no sólo a la de menos de 50 trabajadores, se mantiene la exigencia de que la necesidad de suprimir puestos de trabajo esté objetivamente acreditada, pero se especifiquen las causas que así lo legitiman, la extinción ya no debe ser individualizada y desaparece la obligación de utilizar los servicios del trabajador despedido en otras tareas o su expectativa de reingreso de ulterior vacante.

Además, se explicita que los representantes legales de los trabajadores, tendrán prioridad de permanencia en la empresa, de acudirse a esta modalidad extintiva, conservando así aquellos las garantías que ya recoge el Estatuto de los Trabajadores, tanto en el artículo 51.7 como en el artículo 68.b).

Dos previsiones concretas, introducidas mediante ley 42/94 han dado una mayor identidad entre los despidos colectivos y esta modalidad recogida en el artículo 52.c) del Estatuto de los Trabajadores, atendiendo ahora a las cargas económicas que para la empresa representan:

- Así en las empresas de menos de 25 trabajadores, el FOGASA, también abonará el 40% de la indemnización legal que corresponde
- Cuando la situación económica empresarial en que se funda la extinción de referencia impida que se ponga a disposición del trabajador la indemnización, el empresario haciéndolo constar en la comunicación escrita, podrá dejar de hacerlo, sin perjuicio del derecho del trabajador de exigir de aquel su abono cuando tenga efectividad la decisión extintiva.

También, la **homogeneización de la naturaleza de las causas justificadora** de las medidas empresariales de reorganización productiva, es fruto de la reforma del Estatuto de los Trabajadores del año 94.

Cristina Núñez Ávila

REFLEXIÓN PERSONAL. ESTEREOTIPOS SEXUALES DESDE LOS MEDIOS.

Inmaculada Muñoz Cristóbal

Nada mejor para definir la sociedad en la que vivimos que la abusiva presencia de los medios de comunicación audiovisual, entre ellos, especialmente la televisión, juega un papel fundamental en nuestro quehacer cotidiano constituyéndonos en la mayoría de las ocasiones como receptores pasivos ante su gran influencia.

Pensemos en el ritmo frenético de trabajo que las sociedades actuales exigen a padres y madres para llevar un nivel de vida adecuado al ritmo de consumo que en la propia sociedad subyace, sin que nos percatemos en muchas ocasiones, y poder pagar todas las facturas, que son cada vez más elevadas.

El tiempo que los padres y las madres disponen para sus hij@s es menor del que se disponía antaño, sin embargo la calidad de ese tiempo dedicado, tan discutido en educación es muy importante. Constituye un hecho el que las familias utilicen en el hogar la televisión como recurso educativo en diferentes momentos: niños y niñas que les cuesta comer, cuando no queremos que nos molesten porque tenemos cosas que hacer o cuando estamos cansados y no tenemos ganas de jugar con ell@s. A veces se recurre a una película o a la cadena de televisión que esté emitiendo dibujos animados o anuncios de juguetes. Pero, ¿qué estamos transmitiendo realmente con esta actitud?, ¿qué ven nuestros niñ@s? Es difícil contestar a esta cuestión puesto que se trata de un proceso muy complejo en el que intervienen numerosas variables, pero intentémoslo centrándonos en los estereotipos sexuales que siguen existiendo en una sociedad que garantiza la igualdad de derechos y oportunidades.

A través de los medios obtenemos una representación de la realidad global del planeta y recibimos mensajes y valores que poco a poco van incorporándose e nuestra vida cotidiana. Es una labor de inculcación ideológica a través de la seducción. Pero no se trata sólo de manipulación política, sino de difusión de modelos sociales o de estilos de vida a través de la publicidad. Se estereotipan las pautas de conducta y modos de vida que sustentan el modelo de relaciones sociales que Occidente intente imponer.

Si pensamos, por ejemplo, en los anuncios de juguetes, que constituyen un bombardeo continuado por las fechas que se aproximan, un somero visionado nos remite a los valores tradicionales asociados a cada sexo y que se siguen transmitiendo desde la infancia, paradójicamente, a pesar de la búsqueda de igualdad en el terreno adulto y el fomento de la coeducación en las escuelas desde la Educación Infantil. Las chicas han de ser guapas y “las reinas de la casa”, mientras los chicos han de ser fuertes, competitivos y conseguir el éxito. De esta forma los juguetes de las chicas que vemos en televisión siguen siendo muñecas, carritos de limpieza, cocinas, complementos para estar guapas... mientras que los juguetes de los chicos se asocian más a la violencia física y al riesgo: puños, castillos, coches... Siendo los juegos para grupos como los de adivinanzas, resolver misterios o conseguir un tesoro los más democráticos. Únicamente en la primera infancia confluyen en líneas generales las mismas características para ambos sexos.

Centrándonos en la belleza que se le atribuye a las mujeres, siempre han sido muy criticadas la imagen que transmitían las muñecas tipo barbies, muñecas delgadas, guapas, de imagen dulce y encantadoras. Ahora estas muñecas conviven con otras de imagen mucho más agresiva, extremadamente maquilladas, delgadas, con mechas, con una ropa muy fashion... que reflejan la cultura de una nueva generación de adolescentes. De esta forma ¿se ha solucionado el problema?, desde mi punto de vista no ha sido la forma más adecuada, siguen siendo bellas aunque desde otro modelo de belleza más artificial, siguen siendo muy delgadas y abogan por una esclavitud a los complementos, al maquillaje, a modelo llamativos de formas de vestir y “tipo” para lucirlos .

Por otra parte, el cine constituye otra vía que perpetúa los estereotipos de una manera muy sutil, pensemos en la tan visionadas películas de Walt Disney y por tanto tan estudiadas, debido a la aceptación que genera; en mi opinión más en mayores que en los propios niños y niñas. Porque... ¿qué tenemos en casa?, la respuesta es simple, aquello que queremos que nuestras hij@s vean, y compramos lo que creemos que es mejor y que nos gusta. Desde mi experiencia con las películas de Walt Disney debido a la enorme publicidad que tienen se sucumbe a sus encantos: su calidad de imagen, el despliegue de publicidad a su alrededor en material escolar, prendas de vestir... nos invade y se convierten en “irresistibles” para tener auténticas colecciones en casa. Sólo atendemos al atractivo superficial de las mismas y no nos paramos a pensar en el contenido que transmiten, y si nos paramos en ello, como en realidad nos gusta verla a nosotros mismos pensamos que su influencia no puede ser negativa porque también las hemos vista, sin analizar nuestros propios comportamientos que, por norma general, se encuentran incuestionablemente estereotipados. La publicidad aquí ejerce una influencia incuestionable, la venta de otras películas que, a lo mejor gusta más a los niños y las niñas una vez visionadas se ven ensombrecidas por aquellas.

En los últimos años, sin embargo, parece que el cine infantil ha dado un giro importante en aspectos importantes como: el aspecto de los personajes, las temáticas fantásticas pero que conectan más con los contextos actuales, los argumentos más complejos acompañados de humor “diferente”, más original... Pensemos en la película de Shrek. La imagen de la típica princesa de desmorona ante la verdadera imagen del personaje. Textos con mensaje que dan un giro a los tradicionales y, que al parecer constituyen una nueva opción, nada despreciable, para combatir los estereotipos sexuales.

Desde un punto de vista educativo debemos analizar aquello que ven a nuestros alumnos / as, contrarrestando o minimizando los efectos negativos que puede tener el visionado desde casa. Debemos analizar su influencia sobre:

- el aprendizaje escolar,
- los valores,
- la violencia,
- ...,

seleccionando las películas, anuncios o textos escritos que nos ayuden a abordar la temática de estudio que se esté trabajando, desde diferentes perspectivas (lúdica, ilustrativa...) contribuyendo a la asimilación de valores como solidaridad o igualdad. Valores de importancia vital para evitar una problemática que se incrementa y acentúa día a día en al vida adulta como es el maltrato y la violencia hacia las mujeres. Una actuación basada en ideas que se deben desterrar y que desde su tratamiento en la infancia nunca debieron existir. Y es por ello, que cada vez toma más relevancia en las escuelas la Educación en Valores y la Coeducación.

Centrándonos en la Educación Infantil, debemos partir de lo cotidiano desde una enseñanza globalizada, por lo que no podemos obviar la realidad inmediata del niñ@, llámese esta juguete, televisión o Winnie de Pooh. La escuela no puede desarrollar su labor "de espaldas" a lo que sucede en nuestra sociedad, de ahí la apertura – así lo reflejan los textos curriculares- cada vez mayor de ésta al contexto más inmediato y las interacciones con la familia, instituciones... cada vez más frecuentes y de forma más continuada en el tiempo.

Pero... lo realmente grave no es ver televisión sino lo que dejan de hacer nuestr@s alumn@s al invertir tiempo en ella. Así, dejan de jugar, correr, dibujar... y esta situación de forma sutil y prolongada la que conduce al aislamiento, a la falta de habilidades sociales para las relaciones interpersonales, falta de creatividad... que influirán indudablemente en el desarrollo del autoconcepto y la autoestima, y por tanto, en la configuración de la propia personalidad.

[1] Area Moreira M. Y Ortiz Cruz M.. Revista Iberoamericana de Comunicación y Educación. Andalucía, octubre, 2000, nª 15.

Inmaculada Muñoz Cristóbal

DISEÑO DE UNA UNIDAD TEMÁTICA

David Becerra Vázquez

En el presente artículo se muestra el diseño de una sesión de clase de aproximadamente 50 minutos de duración, para alumnos de Biología y Geología de 1º de Bachillerato.

Hemos de tener en cuenta los distintos niveles que podremos encontrar en el aula, luego deberemos de proponer distintos objetivos, contenidos y actividades en función del nivel al que lo queramos aplicar, con una finalidad, atender a la diversidad existente en el grupo.

Unidad Temática: "COMPONENTES ESTRUCTURALES DE LA CÉLULA EUCARIOTA".

Objetivos:

Con esta sesión se pretenden conseguir una serie de objetivos que podemos clasificar en objetivos comunes para todos los alumnos, y objetivos específicos para cada nivel.

- **Objetivos comunes a todos:**
  - Despertar el interés de los alumnos por la organización de los seres vivos y cómo funcionan.
  - Conseguir la motivación de todo el grupo y que se relacionen entre sí.
  - Respetar las opiniones de los compañeros, así como pedir la palabra para hablar y respetar el turno de los compañeros.

- **Objetivos para el nivel 1:**
  - Comprender que los seres vivos están compuestos por células.
  - Comprender que la célula eucariota se automantiene tomando materia y energía del medio.
  - Comprender que los componentes estructurales de las células realizan funciones específicas.

- **Objetivos para el nivel 2:**

  Además de los objetivos anteriores, pretendemos que los alumnos sepan que actúa como un sistema dinámico y que sus componentes estructurales interaccionan entre sí como un sistema coordinado.

Contenidos para trabajar en la sesión:

- Características de la célula eucariota
- Membrana plasmática
- Citosol: componentes y funciones
  - Ribosomas: Destino de proteínas.
  - Retículo Endoplasmático: Formación de membranas.
  - Golgi: Ruta de secreción celular.
  - Lisosomas: Endocitosis y digestión celular.
  - Mitocondria: Respiración celular.
  - Cloroplasto: Fotosíntesis.
- Características del núcleo interfásico.

Metodología:

Para iniciar la clase mostraría mediante un retroproyector una transparencia en la que se observasen distintas fotografías de células animales y vegetales al mismo tiempo, y realizaría una serie de preguntas a los alumnos tales como:

- *Indicar cual es la célula animal y cual la vegetal.*
- *¿En qué criterios te basas?*
- *Identifica algún orgánulo y cita alguna función.*

A partir de estas preguntas saldría una lluvia de ideas procedente de los alumnos.

Además de ser una actividad de presentación y motivación, lo es también de evaluación inicial, ya que nos permite detectar las ideas previas de los alumnos y así poder atender a la diversidad existente en el grupo.
En la introducción de la clase emplearía de 5 a 10 minutos, y a continuación pasaría a desarrollar los contenidos abordados con anterioridad, donde recordaría principalmente los componentes estructurales de la célula eucariota y su función, intentaría hacerlo en un tiempo de 15 a 20 minutos.

A continuación propondría una serie de actividades que plantearía de la siguiente forma:

Primero propondría una actividad que realizarían de manera individual y que tendrían que entregar al final de la sesión. Consistiría en realizar un dibujo esquemático sobre la ruta de secreción celular.

Posteriormente organizaría la clase en grupos heterogéneos de tal manera que hubiese alumnos pertenecientes a cada nivel en cada grupo y plantearía tantas actividades como grupos hubiese podido formar, por ejemplo en una clase que disponga de 25 a 30 alumnos, establecería 6 grupos de cuatro o cinco alumnos y a cada uno de los cuales le asignará una de las actividades que planteamos a continuación:

1) Explicar que sentido tienen las microvellosidades en las células del epitelio intestinal.
2) Razonar por qué en los osteoclastos (células que degradan el calcio en los huesos) aparecen tantos lisosomas.
3) Explicar por qué en las células cardíacas aparecen tantas mitocondrias con crestas tan marcadas.
4) Razonar por qué en células pancreáticas secretoras de insulina están tan desarrollados el Retículo endoplasmático y el aparato de Golgi.
5) Determinar la función del colesterol en la membrana de células animales.
6) Cómo determina una célula el destino de una proteína sintetizada en sus ribosomas y qué ocurre con aquellas que carecen de secuencia de localización.

Dejaría unos diez minutos para que los alumnos discutiesen en cada grupo la actividad que les hubiese asignado.
Durante este tiempo me pasaría por los distintos grupos y prestaría especial atención en aquellos grupos que viese más desorientados y trataría de ayudarlos aportándoles alguna información adicional que los encaminara.

Cuando quedase algo más de un cuarto de hora, cada grupo dispondría de un par de minutos o tres para exponer las conclusiones a las que hubiesen llegado, y el resto de los grupos deberá prestar especial atención y apuntar las soluciones para entregarlas también como actividad de grupo.

Evaluación:

Lo que tendré mas en cuenta para evaluar será ver si se han conseguido los objetivos que me planteé antes de iniciar la sesión. Esta evaluación no sólo me dará una información acerca de si los alumnos han adquirido una serie de conocimientos, sino que también servirá al profesor para evaluar la metodología que ha empleado para alcanzar dichos objetivos y poder mejorar así los aspectos que crea conveniente.

Para evaluar nos servirá toda aquella actividad que se ha desarrollado dentro del aula durante la sesión: la lluvia de ideas que nos permitió realizar una evaluación inicial, la atención prestada durante la explicación y la participación en actividades de grupo, así como las actividades que entregaron los alumnos tanto individualmente como en grupo.

Sobre estas actividades se haría una reflexión y se podría hacer hincapié, en la próxima sesión, sobre aquellos puntos donde observásemos que no han comprendido correctamente y corregirlos, modificar también aquellas pautas o expresiones que empleamos durante la explicación y que pudiesen inducir a error a los alumnos.

Las actividades se han ido realizando en grupo, donde cada componente aportaba alguna idea y las discutíamos para llegar a una conclusión, al ponerlas en común con los grupos restantes nos permitía alcanzar una visión global y generalizada de la cuestión que estuviésemos tratando.

Hay que tener en cuenta que no todos los alumnos tienen el mismo nivel de desarrollo, por lo que no podrán seguir el mismo ritmo de clase, luego nosotros como profesores deberemos atender a la diversidad del aula de tal modo que no se queden atrás aquellos alumnos cuyo nivel sea menor, pero mantener a su vez un cierto nivel que no haga que los más avanzados se aburran.

Con el desarrollo de esta unidad temática pretendo despertar el interés de los alumnos haciendo que valoren los avances científico-tecnológicos y que lleguen a amar a la ciencia.

David Becerra Vázquez

LA IGLESIA MEDIEVAL EN INTERNET

Elena María León Pérez

Con el presente trabajo pretendemos dar a conocer algunas de las fuentes de información disponibles en la Red que más se ajustan a el objeto de estudio, esto es, la Historia de la Iglesia medieval, entendida como institución religiosa que se afirma sobre unos esquemas de pensamiento y dogmas y que, con el paso del tiempo, se adentra también en la esfera política y diplomática.

Esta recopilación de páginas Web y sitios del ciberespacio no puede entenderse como un apoyo documental suficiente en sí mismo para una investigación, en este caso, de Historia Medieval, dado que existen fuertes carencias y dispersión en la información, así como un desequilibrio regional en cuanto a los centros e instituciones que ofrecen sus recursos para la investigación, siendo muy pocos los trabajos y apoyos documentales aportados por los centros españoles.

En cuanto al método de trabajo que hemos empleado en la confección de esta guía de recursos idóneos sobre la Iglesia medieval, hemos seguido una serie de pasos que podemos resumir en:

- Inicio de numerosas consultas mediante la introducción de palabras clave concernientes a nuestro tema en varios motores de búsqueda generales.
- Estudio de cada entrada, para comprobar:
  a) el rigor de la información colgada en la dirección, teniendo en cuenta
  b) la procedencia de la página, ya sea un particular o una institución, así como
  c) el grado de actualización de los datos y
  d) los enlaces a otros sitios de interés.
- Omisión o inclusión, según el caso, de cada sitio en el trabajo.
- Breve mención de las características de las fuentes seleccionadas.
- Organización en distintos grupos de todos los sitios mencionados, atendiendo al tipo de información contenida en los mismos.

La abundancia de información no útil hace más difícil y lenta la tarea de elegir las páginas web que aporten alguna información relevante para un estudio de las bases y evolución de la institución eclesiástica en la Edad Media. Por otro lado, las características del tema que hemos elegido hacen que sea frecuentemente entendido bajo el mismo título en la Red como una historia del arte de las iglesias, o bien como una historia del catolicismo desde la perspectiva del triunfo de la Iglesia católica actual que se confirma en la Edad Media.

RECURSOS GENERALES

- **Internet Medieval Source Book**
  http://www.fordham.edu/halsall/sbook1s.html
  Este proyecto del *Center for Medieval Studies* de la Fordham University de New York engloba la evolución de todas las estructuras a lo largo de la Edad Media. Contempla una sección de enlaces sobre la Vida de la Iglesia Altomedieval. Es una fuente de recursos bastante completa, con aspectos como: monasticismo occidental, órdenes mendicantes, clero secular, herejía medieval, espiritualidad cristiana, Imperio y Papado y economía eclesiástica.
- **The Labyrinth: Resources for Medieval Studies**
  http://www.georgetown.edu/labyrinth/subjects/relig/relig.html
  Sitio elaborado por la Universidad de Georgetown. En la sección dedicada a la historia religiosa, contamos con otros *links* para informarnos de varios aspectos del cristianismo medieval, entre los que destaca un vínculo que nos conecta con los documentos eclesiásticos más significativos.
- **Histoire religieuse de l'Occident médiéval**
  http://www.ccr.jussieu.fr/urfist/menestrel/medrel1.htm
  Apartado de la página web de Ménestrel, constituido por un grupo de investigadores de diversas instituciones, que han organizado esta red documental de estudios medievales en Internet.
- **On-line Reference Book for Medieval Studies**
  http://the-orb.net/refshelf.html

Con una larga lista de documentos, organizados alfabéticamente, entre los cuales están los padres de la Iglesia y otros temas relacionados con la institución eclesiástica. La "enciclopedia" de ensayos originales nos da acceso a muchos artículos sobre órdenes religiosas y vida monástica. Las obras patrísticas se presentan traducidas al inglés, español, francés y alemán.

- **Byzantine and Medieval Studies Links**
  http://www.fordham.edu/halsall/medweb/
  Guía de recursos organizados por temas, edades históricas y religiones de toda la Europa antigua y medieval, con una amplia dedicación al mundo bizantino.

- **La Liturgia en la Edad Media**
  http://ffyl.uncu.edu.ar/departamentos/filosofia/centros/cefim/Documentos.htm
  Desde el Centro de Estudios Filosóficos Medievales de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Cuyo en Mendoza (Argentina), se organiza esta amplia fuente documental relacionada con la Liturgia medieval, incluyendo una bibliografía sobre el tema y una página de vínculos cuantiosos organizados por temáticas relacionadas con la Iglesia y con la Edad Media. Sin duda es un excelente recurso para nuestro estudio.

- **Finding God in Cyberspace**
  http://sim74.kenrickparish.com/acad.htm#church
  Amplio itinerario de recursos estructurados según las disciplinas académicas relacionadas con los estudios religiosos.

- **CatholicMobile**
  http://www.shc.edu/theolibrary/history.htm#middle
  Guía de recursos de Catolicismo en Internet repletos de enlaces. Entre los temas se encuentra el de Historia de la Iglesia.

- **Theology WebSite**
  http://www.theologywebsite.com/quodaward/awardees.cfm
  Este sitio nos interesa por su sección de "Church history", que contiene un breve recorrido por todas las etapas por las que ha pasado la institución eclesiástica, desde el origen del cristianismo hasta la Reforma, pasando por la época merovingia, la expansión por Europa, las cruzadas y la escolástica, además de otros aspectos y personajes más destacados.

DOCUMENTOS

- **The Ecole Initiative**
  http://www2.evansville.edu/ecoleweb/
  Es una web dedicada al estudio de la Historia de la Iglesia primitiva, que abarca desde la Antigüedad Tardía hasta la época de la Reforma. Si entramos en su portal, descubriremos una fuente de recursos muy útil, a modo de enciclopedia, de la que destacamos el apartado de documentos conciliares, de antiguos historiadores de la Iglesia, etc.

- **Documentos para el estudio de la Historia de la Iglesia medieval**
  http://usuarios.advance.com.ar/pfernando/DocsIglMed/index.html
  Diverso grupo de documentos de autores medievales.

- **Guide to Early Church Documents**
  http://www.iclnet.org/pub/resources/christian-history.html
  Lista de los textos más relevantes del Cristianismo desde los Testamentos y los padres de la Iglesia.

- **Textos electrónicos**
  http://www.catholic-church.org/iglesia/textos.htm

- **El gusto en la moral de la Iglesia**
  http://www.terra.es/personal/tdcastro/personal/tdcastro/gusto.htm
  El texto y su análisis de la obra *El Tratado sobre el vestir, calzar, comer y beber* de Hernando de Talavera, escrita en 1447, es un documento que nos ilustra sobre la influencia de la Iglesia en la moralidad de la época.

- **Fathers**
  http://www.newadvent.org/fathers/
  La organización católica New Advent tiene en la red un sitio con este apartado de textos.

- **APOCRYPHA**
  http://www.comparative-religion.com/christianity/apocrypha/new-testament-apocrypha/
  Textos de los testamentos apócrifos, dentro de el proyecto Comparative Religión, que estudia las diversas religiones del mundo.

- **The medieval Liturgy of the Low Countries**
  http://utopia.knoware.nl/users/ikedl/chant/
  Página sobre los aspectos de la liturgia de los Países Bajos.

- **La difusión del Evangelio durante los ss. II-IV**
  http://usuarios.advance.com.ar/pfernando/DocsIglAnt/Crecimiento_II-IV.htm
  Aquí podemos estudiar los documentos de la Historia de la Iglesia en la Edad Antigua, algo útil para realizar análisis de autores medievales que se remiten a éstos.

- **Digital Scriptorium**
  http://sunsite.berkeley.edu/scriptorium/
  Un proyecto que ha creado un catálogo visual de códices y documentos medievales y renacentistas. Con respecto a este proyecto, tenemos información en el artículo de C. B. Faulhaber, *The Digital Scriptorium: A new way to study medieval iberian manuscripts*, en la dirección:
  http://repositories.cdlib.org/cgi/viewcontent.cgi?article=1120&context=uciaspubs/research.

- **Agustine of Hippo**
  http://ccat.sas.upenn.edu/jod/augustine.html
  Todos los textos del gran ideador de la doctrina católica que ha predominado desde la Edad Media hasta hoy. También engloba numerosos trabajos sobre las teorías agustinianas y enlaces a revistas y otras publicaciones sobre este santo.

- **Thomas de Aquino, Opera omnia**
  http://www.corpusthomisticum.org/iopera.html
  Obras completas de Santo Tomás de Aquino en latín.

- **Textos escogidos de Anselmo, Escoto y Ockham**
  http://www.unedal.com/medieval/home.htm
  Facultad de Filosofía de la Universidad del Claustro de Sor Juana (México).

BASES DE DATOS Y BIBLIOGRAFÍAS

- **Catalogue des publications**
  http://zeus.fltr.ucl.ac.be/recherche/publications/listesection.html
  Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Católica de Lovaina (Bélgica). Hay una base de datos disponible en CD-ROM, la *Library of Christians Latins Texts* del CETEDOC:
  http://www.fltr.ucl.ac.be/service/collections/clclt4/acclclt.htm.

- **Base d'Information Bibliographique en Patristique**
  http://www.bibl.ulaval.ca/bd/bibp/
  La Université Laval de Québec realiza este sistema documental especializado en literatura patrística.

- **Patrologia Latina Database**
  http://pld.chadwyck.com/
  Desde las obras de Tertuliano (200 d.C.) hasta la muerte del Papa Inocencio III (1216). Está disponible en CD-ROM.

- **IMF-Repertorio de Medievalismo Hispánico**
  http://www.imf.csic.es/Medievales/Repertorio/cerca.htm
  Base de datos bibliográfica, obra de D. Emilio Sáez, que recoge la labor científica de los investigadores hispanistas y lusistas sobre el hipanomedievalismo, con 1027 obras referentes a la Iglesia.

- **Catàleg col.lectiu de les Universitats de Catalunya**
  http://ccuc.cbuc.es/cgi-bin/vtls.web.gateway?authority=1336-96580&conf=080000
  Catálogo *on-line* del Consorcio de Bibliotecas Universitarias de Cataluña, donde podemos localizar en las universidades de la Comunidad autónoma numerosas obras sobre Historia eclesiástica, así como revistas.

- **Anuario de historia de la Iglesia**
  http://dbscripta.cti.unav.es/indicesAHI.htm
  Ésta es la base de datos de la revista del Instituto de Historia de la Iglesia de la Universidad de Navarra

BIBLIOTECAS

- **Portal de Bibliotecas de Europa**
  http://portico.bl.uk/gabriel/
  Ideal si queremos hacer búsquedas en diferentes bibliotecas y comparar resultados.

- **Gallica**
  http://gallica.bnf.fr/
  Biblioteca digital de la Biblioteca Nacional de Francia, contiene 1385 obras electrónicas referentes al tema "Eglise".

- **The British's Library Online**
  http://blpc.bl.uk/

- **Biblioteca apostólica Vaticana**
  http://www.vaticanlibrary.vatlib.it/BAVT/home.asp?LANGUAGE=eng&DPT=gen
  Hemos realizado la búsqueda "medieval church" en la sección histórica del catálogo digitalizado, obteniendo 145 resultados. Otra manera de organizar nuestra búsqueda es seleccionar el tema "Storia della Chiesa-Medioevo, 600-1500", obteniéndose así 89 resultados.

- **Biblioteca de Historia de la Iglesia del EWTN**
  http://www.ewtn.com/library/indexes/CHISTORY.htm.

- **Library of Congress Online Catalog**
  http://catalog.loc.gov/cgi-bin/Pwebrecon.cgi?Search_Arg=medieval+church&Search_Code=FT*&PID=18262&SEQ=20050705091830&CNT=25&HIST=1
  Hemos introducido en la búsqueda por palabras clave la expresión "medieval church", consiguiendo 9976 entradas.

- Además, a través del **Project Gutemberg** hemos encontrado una categoría, "BR" según la clasificación del Catálogo de la biblioteca del Congreso, que contempla algunos libros de nuestro objeto de estudio. Esto en http://www.gutenberg.org/browse/loccs/br.

- **The Online Medieval ans Classical Library**
  http://sunsite.berkeley.edu/OMACL/
  Colección digital de las obras literarias más importantes de la civilización clásica y medieval. El proyecto está dirigido por D. B. Killings y ubicado en SunSITE, Berkeley.

- **RM Biblioteca**
  http://www.unipa.it/~DSSA/rm/RMEuro/RMBibEsp.htm
  La revista Reti Medievali pone a disposición de los investigadores esta biblioteca digitalizada donde expone los textos de estudios medievales que se publican en la Net. Hay una selección crítica previa de esos documentos.

- **The Library of Iberian Resources On-line (LIBRO)**
  http://libro.uca.edu/

- **ORB Text Library**
  http://the-orb.net/library.html

- **Biblioteca del Obispado y Catedral de Colonia**
  http://www.ceec.uni-koeln.de/
  Colección de códices electrónicos medievales.

REVISTAS Y PUBLICACIONES

- ***The Catholic Historical Review*** http://muse.jhu.edu/journals/catholic_historical_review/

Desde 1915, The American Catholic Historical Association de la Universidad Católica de América (CUA) publica en esta revista diversos artículos y listas de libros sobre historia de la Iglesia universal. Entre los contenidos de cada volumen, se encuentra un apartado dedicado a la época medieval.

- ***Reti Medievale***
  http://www.storia.unifi.it/%5FRM/rivista/
  Instrumento que va más allá de la forma tradicional de revista, muy acorde con el desarrollo y posibilidades tecnológicas de la comunicación interactiva. Es un magazín semestral organizado en diez epígrafes: Intervenciones, Ensayos, Materiales, Archivos, Hipertexto, Actas, Recensiones, Bibliografías, Fichero y Vitrinas de las editoriales. Hemos buscado "chiesa medioevo", 179 documentos responden a esa temática, repartidos en varias de las últimas ediciones.

- **Citadelle**
  http://www.citadelle.org/

- **Cuadernos de historia medieval**
  http://www.uam.es/departamentos/filoyletras/hmedieval/especifica/cuadernos/
  Serie de publicaciones electrónicas del Área de Historia Medieval de la UAM.

- **Concilium medii aevi**
  http://www.cma.d-r.de/z/pages
  Revista alemana, donde hemos consultado los artículos concernientes a "katholische kirche", que suman unos 25.

- **Revue d'Histoire Ecclésiastique**
  http://www.hecc.ucl.ac.be/rhe/
  Las facultades de Teología y Derecho Canónico y la de Filosofía y Letras de la UCL editan esta revista, la cual nos ofrece en la Net el sumario de los últimos números publicados y una bibliografía de otras revistas e informes relacionados con esta revista. Para abonarse hay que pagar una cuota anual.

- **Publicaciones de la Escuela de Estudios Medievales (CSIC)**
  http://www.imf.csic.es/Medievales/paginas/publicaciones.htm
  Donde se incluye el Anuario de Estudios Medievales, que se puede recibir a cambio de pago y mediante suscripción anual.

- **Early Medieval Europe**
  http://www.blackwellpublishing.com/journal.asp?ref=0963-9462
  Encuentro interdisciplinario de estudios sobre Europa, desde su conformación en la Antigüedad Tardía hasta el siglo XI. La versión PDF de los artículos se pueden comprar, pero los resúmenes de contenido se pueden ver gratuitamente.

LIBRERÍAS

- **Online bookshop**
  http://www.bl.uk/acatalog/Catalogue_Medieval_History_487.html
  Librería de la British Library. Sección de Historia medieval.

- **Commercio Elettronico de la Biblioteca Apostolica Vaticana**
  http://193.43.103.18/vatcom/store/vatcom_dynamicIndex.asp

- **Christianbooks.com**
  http://www.christianbook.com/Christian/Books/easy_find?event=AFF&category=Books&N=1019572%2B1014658&Ne=1014658&Nso=1&Nu=product%2Eendeca%5Frollup&format=1014644&Ns=product%2Enumber%5Fsold
  Hemos seleccionado "Church History", que contempla 937 entradas.

- **AGAPEA**
  http://www.agapea.com/Historia-de-la-Iglesia-medieval-n200462i.htm
  Librería virtual generalista de Málaga, con venta a domicilio. Hay un libro específico sobre Historia de la Iglesia Medieval.

- **Casadellibro.com**
  http://www.casadellibro.com/busquedas/quickResults/0,,1-t-iglesia%20medieval,00.html?tBusq=t&tValueForSearch=iglesia+medieval&cFo=true&rOd=&NotQueryAgain=false
  Conseguimos cuatro obras referentes a Iglesia medieval.

CONFERENCIAS

- **Seminario sobre Historia del Monacato**
  http://www.santamarialareal.org/curso2.html
  El XIX Seminario, que se titula *Monjes y Monasterios Hipanos en la Alta Edad Media* queda convocado para agosto de 2005 en Palencia. Dirigido por J. A. García de Cortázar y R. Teja, catedráticos de la Universidad de Cantabria, estos seminarios reúnen a muchos medievalistas procedentes de distintas universidades españolas y centros de investigación (CSIC).

- **Leeds International Medieval Congress**
  http://www.leeds.ac.uk/imi/imc/imcintro.htm
  The International Medieval Congress (IMC) viene reuniendo cada año, desde su creación en 1994, a un grupo de unos 1300 medievalistas de todas partes del mundo. Lo organiza el Instituto para Estudios Medievales (IMS) de la Universidad de Leeds. El último congreso se ha celebrado en julio de 2005, aunque ya se pueden leer las bases para el próximo, en julio de 2006. En el congreso de 2005 os remitimos a los temas concernientes a la historia eclesiástica:
  http://imc.leeds.ac.uk:8080/imcapp/IndexTermPapers.jsp?IndexTermNumber=23&Term=Ecclesiastical%20History

- **Cultural Frictions Conference Papers**
  http://www.georgetown.edu/labyrinth/conf/cs95/papers/
  Conferencia en la Universidad de Georgetown, actualmente colgada en la Net, que lleva como subtítulo: *Medieval Cultural Studies in Post-Modern Contexts*. Entre los temas que se exponen, subrayamos el que habla sobre Guibert of Nogent. La bibliografía sobre los temas culturales medievales también viene expuesta dentro de la web.

- **The International Congress on Medieval Studies, Kalamazoo**
  http://www.wmich.edu/medieval/congress/41cfp/
  Programa del 41º Congreso Internacional que convoca el Instituto Medieval de la Universidad de Michigan Oeste, en el que participan importantes instituciones medievalistas, convocado para mayo de 2006. Los congresos ya celebrados anteriormente se pueden consultar en
  http://www.wmich.edu/medieval/congress/archive.html.

- **Segundas jornadas de pensamiento altomedieval**
  http://ffyl.uncu.edu.ar/departamentos/filosofia/centros/cefim/2%20Jornadas.htm
  La Universidad de Cuyo (Argentina) y la Universidad de Navarra organizan estas jornadas. Las actuales, que tenían lugar el 29 y 30 de agosto del presente 2005, llevaban como título *Metafísica y Dialéctica en los períodos Carolingio y Franco (s. IX-XI)*. Se tratan temas como la influencia del pensamiento agustiniano en Escoto Eriúgena y la filosofía de San Anselmo, que han determinado la línea de pensamiento e interpretación de los textos antiguos en la Edad Media.

LISTAS DE DISCUSIÓN Y FOROS

- **Listas de The Ecole Initiative**
  http://www2.evansville.edu/ecoleweb/maillist.html
  Veremos un caudal de *listserves* relacionados con la historia de la Iglesia, la figura de San Agustín, la liturgia, la teología, etc, la mayoría en inglés.

- **Mediber**
  Es una lista dedicada a la historia medieval de la Península Ibérica. Para darse de alta hay que escribir a listproc@listserv.acns.nwu.edu "Suscribe MEDIBER Mi Nombre Completo". Para postear mensajes hay que enviar un e-mail a mediber@listserv.acns.nwu.edu.

- **Medieval-religion**
  Para suscribirse, enviar el mensaje: "join medieval-religion your name" a mailbase@mailbase.ac.uk y la dirección para la lista de correos es medieval-religion-request@mailbase.ac.uk.

- **AARHMS**
  http://www.uca.edu/divisions/academic/history/aarhms/
  Aquí encontraremos información sobre otras listas. Ésta en concreto pertenece a la *The American Academy of Research Historians of Medieval Spain*. Hay que suscribirse con un correo a AARHMS-L@ukans.edu.

- **Mediev-L**
  Su dirección administrativa es listserv@ukanvm.cc.ukans.edu, en donde nos podemos suscribir con el mensaje "sub MEDIEV-L Mi Nombre Completo". La dirección operativa es mediev-l@ukanvm.

- **Medievale**
  Lista de correos en francés de la Universidad de Québec sobre historia medieval, especialmente francesa, es de las más activas que podemos encontrar sobre historia medieval. En listproc@uqam.ca, es posible suscribirse ("subscribe MEDIEVALE Mi Nombre Completo") y la dirección operativa es medievale@uqam.ca.

- **Grupo de discusión HistAnMeDer**
  Lista de Historia Antigua, Medieval y del Derecho de la Universidad Complutense de Madrid .Es preciso enviar un mensaje "subscribe histanmeder (mi dirección de correo)" a la dirección administrativa mailserv@ucm.es.

- **Foro de Historia de la Iglesia**
  http://www.cervantesvirtual.com/servlet/MuestraForo?portal=0&obra=Historia+de+la+Iglesia Foro de Historia de la Iglesia en Cervantesvirtual, sitio dedicado a la cultura hispánica..

Elena María León Pérez

EL APRENDIZAJE DE LA VIOLENCIA COMO PRODUCTO DE UNA SOCIALIZACIÓN DISFUNCIONAL

Enrique Francisco Carrillo de Albornoz Fernández

En la época en la que vivimos, la violencia social (entendida ésta como cualquier manifestación grave de agresividad en todo tipo de situaciones en las que pueda hacer acto de aparición), constituye una de las problemáticas que más preocupan a las instituciones gubernamentales, judiciales, educativas, así como a las familias. Si bien es cierto la importancia que en teoría se concede a este problema social, no es menos cierto que en la práctica no se han logrado conseguir soluciones efectivas, debido a la escasa implicación de algunos de los sectores responsables.

La violencia, es un fenómeno social complejo. Esto significa que a la hora de proceder a su análisis, no podemos caer en reduccionismos y atribuirle una única causa lineal y concreta. La etiología de la violencia puede decirse, sin ninguna sombra de duda, que es pluricausal y circular, lo que sugiere que para prevenirla y atajarla, se considera necesario actuar de manera interdisciplinar.

Por todo lo anterior, vamos a explicar este complejo concepto desde una perspectiva sistémica, haciendo alusión a cada uno de los contextos en los que pueda aparecer. Para ello, vamos a comenzar por hacer una breve síntesis de la **Teoría General de Sistemas** (Von Bertalanffy, 1954) y enmarcarla dentro del **Modelo Ecológico** (Bronfenbrenner) para conseguir llevar a cabo un exhaustivo análisis sistémico de los distintos escenarios en los que el/la niño/a o adolescente va a desenvolverse.

Según la **Teoría General de Sistemas**:

- Un sistema es un conjunto de elementos en continua interacción, en el que el estado de cada elemento, en un momento determinado, depende del estado del resto de elementos que se relacionan con él. Esto hace que un cambio o modificación en algún, o algunos, de sus elementos constituyentes produzcan un cambio en los otros, debido a la interconexión existente entre los mismos. Por lo que cabe decir que el todo, como unidad global, es más que la suma de las partes individuales que lo constituyen, lo que supone un efecto sinérgico, y no aditivo o sumativo.
- Un sistema es abierto cuando intercambia información con su entorno, de manera que es modificado por él y al mismo tiempo lo modifica.
- Debido a la interconexión existente entre los elementos de un sistema, la causalidad de un determinado evento nunca va a ser lineal (en el sentido de que **X** sea responsable de un determinado efecto **Y**), sino circular (en el sentido de que **X** contribuye a la manifestación de **Y**).

El **Modelo Ecológico de Bronfenbrenner** permite una completa explicación del desarrollo social y afectivo del ser humano, centrándose en la génesis, desarrollo, y proceso de aprendizaje de la agresividad y la violencia a lo largo del ciclo evolutivo comprendido desde la primera infancia hasta la adolescencia. Según este autor, el desarrollo se produce por la interacción multidireccional de las características del niño o niña con las de los distintos y variados contextos o escenarios en los que se desenvuelve. El hecho de que un niño o una niña se comporte de forma violenta, en consecuencia, no es más que el producto de la interacción entre sus características personales idiosincráticas, con las características propias de cada uno de los contextos en los que el niño o la niña, en cuestión, interactúa, tanto de forma directa (familia, escuela,grupo de iguales, etc.), como de forma indirecta (la sociedad, la cultura, los medios de comunicación, etc.).

Bronfenbrenner, va establecer una subdivisión del contexto o ambiente en una serie de niveles que se interrelacionan entre sí de manera sistémica. De esta manera, cuando nos referimos a cualquiera de estos niveles, estamos haciendo alusión al resto de los tres. Los niveles considerados son:

1. **MICROSISTEMA**: *"patrón de actividades, roles y relaciones interpersonales que la persona en desarrollo experimenta en un entorno determinado, con características físicas y materiales particulares" (Bronfenbrenner 1987, p.41).* Hace referencia a aquellos entornos más próximos en los cuales se desenvuelve el individuo. Debido a la proximidad y contacto directo, este tipo de contextos va a permitir la acción preventiva y la intervención en la erradicación de la violencia. Los ejemplos más relevantes de microsistemas podrían ser: **la familia**, **la escuela** y **el grupo de iguales**.

    - **La familia.** Va a desempeñar un papel central a la hora de estimular o inhibir el desarrollo global del niño o de la niña, tanto a nivel físico, psicológico (en la dimensión cognitiva, afectiva y conductual) como social.

      En la actualidad, es más frecuente de lo deseable encontrarnos, por parte de las familias, con dos estilos educativos extremos como son **el estilo autoritario** (que hace hincapié en resaltar los deberes del individuo, anulando sus derechos) y **el estilo permisivo** (que hace hincapié en resaltar los derechos del individuo, anulando sus deberes como tal). Ambos estilos educativos contribuyen a generar individuos con una personalidad inestable y desequilibrada,

caracterizada por la inseguridad, la agresividad, la frustración, la baja autoestima y la falta de autocontrol, caracterizada por un locus del control externo.

De manera diferente, las familias que generan individuos sanos van a caracterizarse por un estilo educativo democrático, basado el diálogo, el reconocimiento de derechos y deberes, así como la inoculación de los valores de solidaridad, tolerancia, respecto, responsabilidad y esfuerzo de, una manera coherente con el comportamiento de los padres y hermanos. Podríamos considerar, por tanto, el proceso de educación del individuo como un continuo en el cual podríamos situar en los extremos los estilos de educación autoritario y permisivo y en la zona central, como equilibrio entre ambos, al estilo democrático, como modelo educativo a seguir.

El proceso de educación de los hijos es una tarea muy compleja, que va a exigir una total implicación por parte de los padres. Por ello, es necesario tomar conciencia de la importancia que supone tener en nuestras manos dicha responsabilidad, ya que el grado de formación que la familia vaya a darle a cada uno de sus hijos o hijas, va a determinar en gran parte, el estilo de personas que vayan a ser posteriormente. Un infante es como un bloque de mármol que los padres tendrán que ir dando forma a base de afecto, diálogo, participación en la vida familiar, así como de una guía y unas exigencias. En ello, toma una importancia preponderante el establecimiento, desde la primera infancia, de un apego seguro (teoría del apego de Bowlby), que constituya una base sólida sobre la que se va a fraguar, de manera progresiva y en interacción con el entorno, una personalidad estable y equilibrada.

- **La escuela.** Dentro de los microsistemas, constituye el segundo contexto de interacción más importante en el desarrollo infantil después de la familia. Al igual que los padres, los profesores van a convertirse en modelos a seguir por parte del alumnado. Por ello, deberán inculcar valores como la responsabilidad, el sentido del esfuerzo y del trabajo, etc., así como actitudes de paz, convivencia, tolerancia, respeto, solidaridad, etc., propios del talante democrático que caracteriza a nuestra sociedad. Este arduo trabajo a realizar, deberá desempeñarse no sólo de manera teórica sino que una manera práctica, en las situaciones del día a día. Para ello, podrá servirse de las horas de tutoría, de la transversalidad curricular, así como de cualquier tipo de situaciones que puedan originarse en el aula y contribuyan a una correcta socialización del alumnado.

- **El grupo de iguales.** Es también un microsistema de gran importancia en el desarrollo infantil, adquiriendo su mayor importancia en la adolescencia y en los primeros años de la juventud, ya que es en este período en el que los jóvenes están más influenciados por sus amigos que por sus padres y profesores. Es recomendable que al llegar a estas edades se haya adquirido previamente una base formativa sólida, que ayude a evitar la posible aparición de graves situaciones de riesgo o de crisis. Las actitudes y valores adquiridos durante la infancia, gracias a una paternidad responsable e implicada, van a ser fundamentales a la hora de que los jóvenes tengan que tomar decisiones (como puede ser la elección de su grupo de amigos), ya que los van a dotar de unos instrumentos morales y éticos que les servirán de guía para discriminar entre lo adecuado y lo que no lo es, así como aceptar o rechazar las distintas opciones de elección que se les puedan ir planteando. Como dice Enrique Rojas: "educar es enseñar a elegir bien".

2. **MESOSISTEMA**: *"un mesosistema comprende las interrelaciones de dos o más entornos en los que la persona en desarrollo participa activamente (por ejemplo para un niño de las relaciones entre el hogar y la escuela y el grupo de pares del barrio; para un adulto, entre la familia, el trabajo y la vida social)" (Bronfenbrenner 1987, p.44)*. Hace referencia a las relaciones que se establecen entre los distintos microsistemas en los cuales el individuo se desenvuelve. Desde aquí, por tanto, van a poder trabajarse de manera óptima los procesos de intervención y prevención de la violencia.

   El mesosistema va a constituir un contexto de interacción de mayor espectro, cuya importancia va a ser crucial para la socialización en valores democráticos ajenos a la violencia. La consecución de este objetivo va a pasar por el establecimiento de unas relaciones cordiales, fluidas y bidireccionales entre la familia y la escuela, así como entre la familia y el grupo de iguales.

   Es conveniente resaltar el establecimiento de pautas educativas semejantes entre la familia y la escuela, de cara a conseguir que el ámbito educativo se convierta en un lugar en el que exista una continuidad con el trabajo realizado en el hogar, lo que posibilitará impulsar el desarrollo del niño o de la niña en una misma dirección, la conseguida por la suma vectorial de ambos esfuerzos.

3. **EXOSISTEMA**: *"uno o dos entornos que no incluyen a la persona en el desarrollo como participante activo, pero los cuales se producen hechos que afectan a lo que ocurre en el entorno que comprende a la persona en desarrollo, o que se ven afectados por lo que ocurre en ese entorno" (Bronfenbrenner 1987, p.44)*. Este concepto hace referencia a aquellos contextos en los que los individuos no están presentes, pero que les afectan de forma directa como podrían ser **los medios de comunicación**, y muy especialmente **la televisión** y **los videojuegos**. Según algunos autores como Ochaíta y Espinosa, en la actualidad los niños ven la televisión diariamente una media de entre dos y cuatro horas, por lo que debe ser considerada como un medio no formal de educación, con un peso tan importante en desarrollo y formación del infante como puede ser la familia o la escuela.

A todos nos es conocido la gran cantidad de mensajes y manifestaciones de violencia, tanto implícita como explícita, que pueden verse en las programaciones televisivas, anuncios publicitarios y videojuegos. Por esta razón, aunque no nos es posible intervenir de forma directa en la modificación de este tipo de contenidos, sí es factible que por parte de los padres y profesores se haga tomar conciencia a los niños, niñas y adolescentes de este tipo de mensajes, para que puedan ser reconocidos por ellos mismos.

Es de una importancia muy significativa, que nuestros infantes y adolescentes perciban y comprendan que existen contenidos con significado violento o agresivo, los cuales atentan contra el autoconcepto y la dignidad humana. Sólo de esta manera, podrá promoverse en ellos una actitud de rechazo. Esto significa que padres y profesores, como mediadores entre la televisión y dichos infantes y adolescentes, enseñen a ser selectivos a la hora de acceder a ella, fomentando en los infantes una actitud crítica y reflexiva, que prime la motivación intrínseca, una adecuada autoestima y los valores humanos, así como los valores democráticos y el rechazo hacia este tipo de manifestaciones y mensajes de violencia. Así mismo, se hace recomendable la supervisión y el control, por parte de los padres del tipo de videojuegos a los que sus hijos e hijas puedan acceder, enseñándoles aquí también, a ser selectivos.

No obstante, sería conveniente que las instituciones públicas competentes, regularan meticulosamente los contenidos televisivos, ya que a nivel global, las cadenas de televisión parecen preocuparse únicamente, salvo excepciones muy contadas, por conseguir altos niveles de audiencia al precio que sea (parece ser que aquí se cumple aquello de *"el fin justifica los medios"*).

4. **MACROSISTEMA**: *"se refiere a las correspondencias, en forma y contenido, de los sistemas de menor orden (micro-, mesón- y exo-) que existen o podrían existir, al nivel de la subcultura o de la cultura en su totalidad, junto con cualquier sistema de creencias o ideología que sustente estas correspondencias" (Bronfenbrenner 1987, p.45)*. Hace referencia a una serie de creencias y valores sociales que están presentes, de manera implícita o explícita, en nuestra cultura.

"Cuando la comprensión humana ha adoptado una opinión (ya se apropia o ajena), hace que todo lo demás la apoye y la respalde".
Francis Bacon, 1620.

Actualmente, en la sociedad capitalista en la que vivimos, existen una serie de **contravalores sociales** que se superponen a los valores humanos y democráticos propios de una educación sana. Se podrían resaltar algunos como:

- **El hedonismo**. En la sociedad actual parece primar, sobre todas las cosas, el placer y el disfrute, desplazando a la cuneta todo aquel obstáculo físico o humano que nos aparte de ello.

- **El materialismo**. Existe un culto enfermizo al dinero y a los bienes materiales que con él pueden adquirirse, lo que ha logrado deshumanizar a las personas.

- **El individualismo**. Se ha perdido la conciencia de colectivo y de cooperación, debido a la preocupación única de competir con los demás. Por otra parte, es conveniente señalar la progresiva desunión familiar que, en muchas ocasiones, es producto de los cánones de vida por los que nos vemos arrastrados. Sería recomendable que en aquellas situaciones en las que coincida la familia, se trate de compartir el tiempo juntos, dedicandolo a la realización de alguna tarea en común (desayunar, almorzar o cenar juntos y sin televisión, dialogar sobre el día a día de los componentes familiares, jugar juntos, programar alguna actividad al aire libre en la que puedan venir los amigos y amigas de los hijos e hijas, etc.). No se antoja, por lo tanto conveniente ni saludable a nivel familiar, que después de la vuelta a casa de todos sus miembros, cada uno de ellos dispusiera de su tiempo de ocio y descanso a solas y sin relacionarse con el resto de los integrantes del hogar (por ejemplo, la madre dando un paseo, el padre viendo un partido de fútbol, la hermana mayor escuchando música en su cuarto y el hermano pequeño jugando con la videoconsola). Si así ocurriera, se estaría apostando por la incomunicación, el aislamiento y el desconocimiento progresivo de nuestros seres más queridos, llegando a convertirse la casa en un “hotel habitado por extraños”.

  Todas estas prescripciones son de gran importancia, pues no hay que olvidar que la familia "se hace" cada día con el esfuerzo de todos sus integrantes, coordinados y dirigidos por los padres, sobre los que recaerá fundamentalmente tal responsabilidad (ya que aquello que se dirige bien, lo normal es que funcione bien). Es necesario y muy saludable ir trabajando día a día el concepto de cohesión familiar. Si bien es algo que puede que los niños no entiendan, no debe pasar desapercibido para aquellos padres que deseen establecer unas bases sólidas para la educación y desarrollo integral de sus hijos, además de la estabilidad que esto supone también para ellos mismos. Es una medida, que aunque requiere esfuerzo, pues hay que prestarle la adecuada dedicación, repercute en beneficios para todos los integrantes familia.

- **El presentismo**. Hoy en día vivimos en un continuo “ahora”. Todo el mundo quiere alcanzar sus metas, pero sin esperar. Existe en todo lo que hacemos un patológico sentido de la urgencia (nos inclinamos preferentemente a aceptar reforzadores a corto

plazo), lo que en la mayor parte de las ocasiones nos llevará a pecar de impulsivos por no ser capaces de esperar para conseguir nuestros objetivos a medio o largo plazo. Esta manera de proceder, nos conducirá, en multitud de ocasiones, a conformarnos con metas menores, ya que no estaremos dispuestos a invertir el sacrificio y el tiempo necesario para alcanzar aquellas metas que son de mayor enjundia.

- **La valoración por objetivos de resultados y no por objetivos de realización**. Esto va a ocasionar una disminución de la autoestima siempre y cuando no se consigan alcanzar las metas deseadas, ya que sólo se tendrán en cuenta los resultados obtenidos y no el esfuerzo empleado en el intento. No hay que olvidar que, en muchas ocasiones, los objetivos planeados no se podrán conseguir por variables ajenas a nuestra voluntad. Por ello, estamos incurriendo en un grave error al no tomar en consideración este tipo de circunstancias, ya que supone razonar de forma dicotómica, lo que representa una gran irracionalidad que nos podría llenar de frustración, así como minar nuestra autoestima y nuestro autoconcepto.

- **El ideal de perfección**. En nuestra sociedad se pretende alcanzar un falso ideal de perfección totalmente irreal e inalcanzable. Esto traerá consigo un impacto traumático en nuestra autoestima y una continua frustración por no conseguir la tan anunciada meta, ya sea a nivel físico (existe un enfermizo culto al cuerpo), a nivel intelectual, a nivel emocional, o social. No cabe lugar para la autoaceptación, ya que no existe una conciencia real de que “el hombre es un ser de carencias”.

Si analizamos los aspectos comunes a la mayoría de los contravalores sociales mencionados, se puede afirmar que albergan una patológica cualidad común, son altamente depresógenos.

Las consecuencias de todos los argumentos que han ido exponiendose van a ser múltiples y de una gran repercusión personal y social:

- **Personalidades inestables y desequilibradas**, propensas al desarrollo de psicopatologías (trastornos de ansiedad, trastornos del estado de ánimo, trastornos de conducta, trastornos de la alimentación, trastornos de la personalidad, trastornos aditivos, trastornos sexuales, etc.).

- **Alto grado de frustración y bajo grado de autoestima**. Lo que ayuda a ir perdiendo de manera paulatina el sentimiento personal de autoeficacia ante los distintos retos que nos ofrece el entorno en cuestión. Este sentimiento de inutilidad, podrá ocasionar una sensación de incompetencia personal generalizada, proclive a la depresión.

- **Existencia de una motivación extrínseca**, reflejada en un locus de control externo, propio de personas dependientes. Se cede nuestro control interno y nuestra motivación intrínseca a la opinión de los demás y a las normas establecidas socialmente.

- **Inseguridad y déficit de habilidades sociales**, lo que deriva en el predominio de conductas pasivas, así como de conductas agresivas, ya que estas variables son incompatibles con una adecuada competencia social, que permitiría el desarrollo y expresión de una sana asertividad.

- **Impulsividad**. Se persiguen continuamente los reforzadores a corto plazo, ya que no existe conciencia de lo que significa el esfuerzo continuado y el sentido de la responsabilidad.

- **Muchos sujetos quedan estancados, dentro del proceso de desarrollo moral, en una moralidad heterónoma** (en referencia a la teoría de Kohlberg), caracterizada por la obediencia a la autoridad (contravalores sociales) y la evitación del castigo que supondría no atenerse a dichos contravalores socialmente establecidos. La consecuencia de esto es un egocentrismo en el que no existe reciprocidad en los razonamientos, ni capacidad para ponerse en el lugar del otro.

- **Baja tolerancia a la frustración y a la incertidumbre.**

- **Estigmatización de la debilidad y de la diversidad humana**. Existe rechazo a todo aquello que se desvía de la norma establecida por la sociedad. Todo rasgo físico, psíquico, conductual o social que suponga una heterogeneidad en el grupo no es visto con agrado, es más, en muchas ocasiones, es motivo de mofa y desprecio.

- **Soledad y desconfianza en los demás**, que, en ocasiones, llega a alcanzar la patología.

"El hombre de nuestros días está cada vez más vacío y, a la vez, surcado de inquietudes y desasosiegos. Su paisaje interior es árido, ingrato; está desierto de fecundidad. Hemos pasado en unos años de la era de la ansiedad a la época de la depresión. La melancolía planea sobre el hombre de la sociedad occidental. Pero en la melancolía subyace la ansiedad. De alguna manera la alimenta".
Enrique Rojas, 1988.

Todas estas consecuencias, hacen que este círculo vicioso de la socialización disfuncional se retroalimente. La repercusión de ello, es la "fabricación" por parte de la maquinaria social, de productos humanos inmaduros, manipulables, dogmáticos y altamente agresivos. Este tipo de ciudadanos va a caracterizarse por no cumplir con todos los deberes que le corresponden, pero, de manera paradójica, sí va a reivindicar la totalidad de sus derechos, ya que es algo que tienen perfectamente aprendido (me atrevería a decir que es lo primero que aprenden). Son personas que piensan que vivir en democrácia es, ni más ni menos, que campar por la vida a su libre albedrío ("oye, que vivimos en democrácia y puedo hacer lo que me de la gana"), aunque se les olvida que esto es cierto siempre y cuando no se moleste o se usurpen los derechos de terceras personas. No se dan cuenta que, en ocasiones, cumplir sus deseos significa tener que privar a otros de sus derechos, lo que, a su vez, nos indica que no están cumpliendo con sus deberes democráticos. Quizás carezcan de empatía y su único patrón de conducta sea la violencia porque nadie se ha parado, o no ha sabido, enseñarles otra cosa.

Se hace no sólo recomendable sino necesaria una pronta intervención social desde los distintos contextos anteriormente mencionados, para que de una manera sistémica, en la que todos estamos implicados de alguna manera, pueda revertirse la situación y prevenir cualquier retroceso. Pienso que la mejor manera de empezar, es hacerlo con nosotros mismos y con el resto de individuos con los que nos relacionamos a diario en los distintos entornos en los que convivimos. Por nuestras familias, por nuestros amigos y por nosotros mismos, merecemos una sociedad mejor. El reto está en nuestras manos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- *Aaron T. Beck. Prisioneros del odio. Paidós.*
- *Antonio Corral Iñigo, Francisco Gutiérrez Martínez, María Pilar Herranz Ybarra. Psicología Evolutiva. Tomo I. UNED.*
- *Alejandra Cortés Pascual. Anales de Psicología 2002, vol.18, nº1(junio), 111-134. www.um.es/analesps.*
- *Bronfenbrenner, U. (1987): La ecología del desarrollo humano. Paidós.*
- *Enrique Rojas. La ansiedad. Temas de hoy.*
- *José Bermúdez Moreno, Ana María Pérez García, Pilar Sanjuán Suárez. Psicología de la Personalidad. Volumen I. UNED.*
- *Luis Botella, Anna Vilaregut. La perspectiva sistémica en terapia familiar: conceptos básicos, investigación y evolución. www.infomed.es/constructivism/documsweb/tfs.html.*
- *Olga Castanyer. La Asertividad expresión de una sana autoestima. Descleé de Brouwer.*

Enrique Francisco Carrillo de Albornoz Fernández

EL EJERCICIO DE LA FUNCIÓN DIRECTIVA EN LOS CENTROS EDUCATIVOS DE ANDALUCÍA

Fernando Gómez Jiménez

Vamos a realizar un recorrido legislativo, para poder determinar en primer lugar ¿de donde venimos y hacia donde vamos?, en relación a la función directiva.

Destacaremos en primer lugar la importancia de tres Leyes Orgánicas, que supusieron un gran avance en los periodos en las cuales fueron concebidas.

Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE).

Regula en su Título Tercero a los órganos de gobierno de los Centros públicos. En el desarrollo del articulado se destaca que los Centros públicos tendrán los siguientes órganos de gobierno:

Art. 36.
a) Unipersonales: Director, Secretario, Jefe de Estudios.
b) Colegiados: Consejo Escolar del Centro y Claustro de Profesores.
(Observaremos que debido al correspondiente desarrollo normativo de la LOCE, Andalucía ha publicado el Decreto 544/2004, de 30 de abril, por el que se modifica el Decreto 486/1996, sobre órganos colegiados de gobierno. Se producen importantes cambios que debemos conocer y que en las próximas páginas se irán concretando.)

Art. 37. (Ha sido derogado por los artículo 17, 18, 19 y 20 de la LOPEGCE).

En la LODE se especifica que los Directores serán elegidos por el Consejo Escolar y nombrados por la Administración Educativa.
Los candidatos deberán ser Profesores del centro con al menos un año de permanencia en el mismo y tres de docencia.
La elección se producirá por mayoría absoluta del miembros del Consejo Escolar.

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE).

La LOGSE introdujo importantes cambios tanto en la estructura como en el currículum escolar. Supuso para España una de las grandes reformas educativas, supuso:

- La ampliación de la escolaridad obligatoria (de los 14 años hasta los 16 años). Con ello se dio respuesta a los jóvenes que terminaban la antigua EGB a los catorce años y tenían que permanecer dos años, hasta los dieciséis, para poder trabajar.
- Se introdujo un currículo de tronco común, con posibilidades de diversificación.
- Se doto a los centros de Autonomía Pedagógica y funcional. Se fue adaptando el currículo a las características y necesidades del contexto, a través de los sucesivos Niveles de Concreción Curricular.
- En cuanto a la organización de los Órganos de Gobierno y la elección de Directores, siguió lo que estaba establecido en la LODE.

Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (LOPEGCE).

Sigue las mismas líneas de la LODE, aunque amplia algunos aspectos debido al desarrollo de la propia sociedad, sus estructuras de participación democrática.. etc. Pasemos a ver sus notas más importantes:

Título I: Se dedica a la participación de la comunidad educativa en la organización y gobierno de los centros docentes sostenidos con fondos públicos y en la definición de su proyecto educativo.

Consta de dos capítulos; el primero se dedica a la participación y el segundo a la autonomía pedagógica, organizativa y de gestión de los recursos de los centros educativos. De modo sintético se destacan:

1. La comunidad educativa participará en el gobierno de los centros a través del Consejo Escolar. Los profesores lo harán a través del Claustro.
2. Los padres podrán participar también a través de sus asociaciones en el funcionamiento de los centros docentes.
3. Los centros dispondrán de autonomía para definir el modelo de gestión organizativa y pedagógica.
4. De igual modo los centros elaboraran y aprobarán un proyecto educativo.

Título II: De los órganos de gobierno de los centros docentes públicos.

Consta de tres capítulos. En los dos primeros queda claramente definido que los órganos de gobierno serán: el Consejo Escolar y el Claustro de Profesores. Del mismo modo que queda especificado su composición y funciones.

Es en el tercer capítulo, el que nos habla de la dirección de los centros públicos, donde nos vamos a detener y especificar más en profundidad.

Art. 17. Procedimiento para la elección del Director.

1. Afirma que el Director será elegido por el Consejo Escolar. Su mandato tendrá una duración de cuatro años.

Art. 18. ¿Cuáles son los requisitos para ser candidato a Director?

1. Podrá ser candidato cualquier profesor, funcionario de carrera, que reúna los siguientes requisitos:
   a) Tener una antigüedad de al menos cinco años en el cuerpo de la función pública docente y haber sido profesor, durante un período de igual duración.
   b) Tener destino definitivo en el centro, con una antigüedad en el mismo de al menos un curso completo.
   c) Haber sido acreditado por las Administraciones educativas para el ejercicio de la función directiva.

Art. 19. Establece que los profesores que deseen ser acreditados, para el ejercicio de la función directiva, deberán reunir al menos uno de los requisitos siguientes:

a) Experiencia y valoración positiva del trabajo previo desarrollado en el ejercicio de los cargos correspondientes a los órganos unipersonales de gobierno.
b) Valoración positiva de la labor docente desarrollada en el aula y en tareas de coordinación pedagógica, así como, en su caso, en funciones de organización, gestión y participación en órganos de gobierno.

Art. 20. Cuando haya ausencia de candidatos, la administración educativa correspondiente nombrará Director a un profesor.

Las anteriores Leyes Orgánicas están todas en vigor, La Ley de Calidad ha derogado ciertos artículos, disposiciones... etc., para de este modo seguir una línea coherente siguiendo la filosofía y estructura propuesta por la citada Ley. Pero nos planteamos la pregunta sobre ¿Cómo recoge la LOCE, la dirección, participación, elección...?. Realicemos un examen profundo, donde percibamos cuales son las diferencias para de este modo tener un conocimiento más profundo de la nueva realidad educativa, en la que estamos inmersos y que muchas veces, debido a los grandes cambios realizados, ha llevado a confusiones y tensiones dentro de las comunidades educativas.

Con la promulgación de **la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE),** comenzó el correspondiente despliegue normativo en el cual las Comunidades Autónomas tenían que poner en marcha, con las oportunas concreciones, las medidas aprobadas por el Gobierno de la Nación.

¿Cómo están regulados en la LOCE los órganos de gobierno y la selección y nombramiento de Directores/as?

La Ley de Calidad regula una nueva filosofía, y propone un cambio radical tanto en como estaban compuestos los órganos de gobierno (LODE, LOGSE Y LOPEGCE), y en como eran elegidos los Directores. Pasemos a realizar un resumen de todo ello:

Título V: De los Centros Docentes

Capítulo V. Trata de los órganos de gobierno, participación...

Art. 77. Especifica que en los centros docentes públicos existirán órganos de gobierno y órganos de participación en el control y gestión de los mismos. (A simple vista parece un cambio en la terminología, pero cuando nos adentramos en su desarrollo vemos los cambios)

Art. 78. Tipos de órganos.

a) ORGANOS DE GOBIERNO: Director, Jefe de Estudios y Secretario.

El Director es el representante de la Administración educativa en el centro. Entre sus competencias podemos destacar:

- Favorecer la convivencia en el centro, resolver los conflictos e imponer todas las medidas disciplinarias que correspondan a los alumnos, de acuerdo con las normas (...). Es una función que anteriormente le correspondía al Consejo Escolar. Como se puede observar se le da más peso disciplinario al Director.

Con la Ley de Calidad los órganos de gobierno son sólo los unipersonales. El Consejo y Claustro pasan a desarrollar tareas relacionadas con la participación, gestión..

Pasemos a verlo más en profundidad.

b) ÓRGANOS DE PARTICIPACIÓN EN EL CONTROL Y GESTIÓN: Consejo Escolar, Claustro de Profesores.

Art. 81. Consejo Escolar.

1. El Consejo Escolar es el órgano de participación en el control y gestión del centro de los distintos sectores que constituyen la comunidad educativa.

Art. 82. Atribuciones del Consejo Escolar.
1. El Consejo Escolar del centro tendrá las siguientes atribuciones:

Quisiera resaltar una que, según mi visión, perjudica a la coordinación y la colaboración en la toma de decisiones.

e) Conocer la resolución de conflictos disciplinarios y la imposición de sanciones y velar por que éstas se atengan a la normativa vigente. (Como hemos dicho anteriormente todo queda en manos del Director, el Consejo Escolar sólo va a conocer la resolución del conflicto que lo decidirá sólo el Director.)

Capítulo VI: De la selección y nombramiento del Director de los centros docentes públicos.

Art. 86. Los Directores serán seleccionados mediante concurso de méritos entre profesores funcionarios de carrera.

Art. 87. Los requisitos serán los siguientes:

a) Tener una antigüedad de, al menos cinco años.
b) Haber impartido docencia directa en el aula como funcionario de carrera, durante un período de igual duración.
c) Estar prestando servicios en un centro público, con una antigüedad en el mismo, de al menos, un curso completo.

Art. 88. Procedimiento de selección.

1. En primer lugar se convocará un concurso de méritos.
2. Se constituirá una Comisión formada por representantes de las Administraciones educativas y representantes del centro.
3. La selección se basará en los méritos académicos y profesionales acreditados por los aspirantes, y en la experiencia y valoración positiva del trabajo previo desarrollado como cargo directivo y de la labor realizada como profesor.

Art. 89. Nombramiento.

1. Los aspirantes seleccionados deberán superar un programa de formación inicial. Constará de un curso teórico de formación y un periodo de prácticas. (Los aspirantes que ya hubieran sido anteriormente directores, estarán exentos de realizar en programa de formación.)
2. Será la Administración educativa la que nombre al Director, por un periodo de tres años.

Con las elecciones nacionales celebradas en el 2004 y debido a un cambio en el poder ejecutivo (las elecciones fueron ganadas por el PSOE.), se promulgó el Real Decreto 1318/2004, que paralizaba el calendario de aplicación de la Ley de Calidad.

Este Real Decreto no suponía que la LOCE se derogaba, es más hubo algunos aspectos que se desarrollaron, como fue el de la elección de directores.

En este sentido la Comunidad Autónoma Andaluza, publica el **Decreto 431/2004**, de 15 de junio, por el que se regula la selección, formación inicial y nombramiento de Directores o Directoras de los Centros Docentes Públicos dependientes de la Junta de Andalucía.

En el Decreto Andaluz se recogen los requisitos que han de poseer los candidatos (que son los mismos que hemos recogido en la LOCE).

Art. 4. Presentación de candidaturas.

Los candidatos presentarán, además de la correspondiente solicitud, el programa de dirección que tengan previsto desarrollar en el centro. Prestarán especial atención al conocimiento:

- Del centro.
- De su entorno, realidad económica, social y laboral.
- Estrategias de intervención.
- Los objetivos y finalidades que se pretenden lograr.

¿Cómo será el procedimiento de selección y formación?

En este sentido el Decreto que estamos tratando, dando respuesta a lo ya establecido en la Ley de Calidad, establece una comisión de selección, que pasaremos a explicar a continuación:

La comisión de selección estará constituida por representantes del centro educativo y de la Administración educativa.

Por el centro docente:

- El Director.
- Dos representantes de los padres/madres.
- Dos representantes del alumnado.
- Un representante del personal de administración y servicios, y del personal de atención educativa complementaria.
- Representantes del profesorado.

Por la Administración educativa:

- El Inspector/a de Educación de referencia del centro.

¿Y que funciones tendrá la comisión de selección?

La comisión de selección tendrá unas funciones determinadas, que el Decreto Andaluz deja claramente delimitadas en el Art. 9. Pasemos a verlas:

1. Valorar los méritos académicos y profesionales de los candidatos/as.
2. valorar el programa de dirección.
3. Proponer al Delegado/a Provincial de Educación, el nombre del candidato/a seleccionado.
4. Otras que se pudieran establecer.

En relación a la formación inicial, ¿todos los Directores tendrán que realizarla?. La respuesta es NO. Como deja claro el Decreto, sólo tendrán que realizar el periodo de formación teórica y práctica los seleccionados que antes no hayan ejercido la función directiva. Los demás estarán exentos.

Se establece un curso teórico (sobre las tareas atribuidas a la función directiva) y la realización de un periodo de prácticas.

Una vez seleccionado será el Delegado Provincial de Educación el que nombre al Director. El duración de su mandato será de tres años con carácter general, renovables por periodos similares directamente por la delegación provincial cuando reciban una evaluación positiva por su trabajo. El límite en el mandato será de dos periodos consecutivos.

Como hemos visto hemos realizado un recorrido siguiendo un orden cronológico, percibiendo los grandes cambios que se han ido produciendo.

Es hora de realizar una profunda reflexión sobre la Función Directiva actualmente.

Hemos comprobado que la LOCE (con su concreción en Andalucía: Decreto 431/2004, de 15 de junio), modifica el modelo anterior. Considera que es un modelo que está agotado y que no responde a las demandas de la nueva sociedad.

1. El anterior modelo de Dirección era más participativo, horizontal y transversal. Las características del nuevo modelo son la efectividad y verticalidad (aparece como una estructura jerárquica, de abajo hacia arriba.). Se le quita poder al Consejo Escolar y al Claustro de profesores, dejan de ser órganos de gobierno. Es la persona que ejerce la dirección y el resto de su equipo directivo, los que ostentan todo el poder.

En definitiva se viene a dar una respuesta a las demandas de algunos sectores de la población, más conservadores. Se quiere que sean los Directores las figuras que impongan las sanciones, aunque para ello no se cuente con la colaboración de otros sectores. De este modo

se ve agilizado muchos tramites que no tendrán que pasar por órganos como el Consejo Escolar, ya que sólo será informado. Pero tenemos que preguntarnos, ¿qué es lo que verdaderamente nos importa, el que exista una autentica participación o la rapidez?. Pienso que se debería llegar a consensos en aspectos tan importantes, como el que estamos tratando, los extremos nunca son buenos.

2. En el modelo LOGSE, la elección del Director era mucho más democrática y participativa. Con la nueva legislación se establece un modelo selectivo a través de un concurso de méritos.

En este apartado la Comunidad Autónoma Andaluza, ha podido tener un pequeño margen de maniobra y ha establecido cuales son los méritos que han de poseer los candidatos.

La Orden de 18 de junio de 2004, por la que se desarrolla el procedimiento de selección de los Directores/as de los Centros Docentes Públicos dependientes de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, dentro de su Anexo III, recoge los méritos que ha de valorar la comisión de selección.

Son de tres tipos, y los iremos analizando a continuación:

- Académicos. Los méritos académicos están relacionados con la formación académica del candidato/a, en relación con su currículum académico y la organización escolar. Se establecen los cursos recibidos e impartidos relacionados con el funcionamiento o gestión de los centros y las publicaciones realizadas sobre los aspectos organizativos de los centros.
- Profesionales. Serán valorados aquellos méritos relacionados con la vida profesional. Como son los años de servicio como funcionario/a de carrera y de permanencia en el centro al que aspira a dirigir, o que se encuentre en el área de influencia; los cargos directivos desempeñados a lo largo de su vida profesional; responsabilidades, asumidas en su carrera profesional, relacionadas con la coordinación de departamentos y con la formación del profesorado; experiencia en proyectos o programas educativos autorizados por la Administración educativa.
- El programa de dirección. En este apartado se ha de reflejar, la persona candidata, el grado de conocimiento que posee del centro que aspira a dirigir, así como del entorno en el que está inmerso: económico, cultural, social o laboral. También se incluirá en el mismo las estrategias que piensa poner en marcha para abordar, conducir y resolver la realidad del propio centro.

Además se considera necesario que quien aspira a la Dirección, debe justificar no solo que tiene ideas, criterios, modelos y objetivos, etc.., sino cómo los piensa poner en práctica. La organización y la vida de los centros, es compleja y heterogénea , por ello se requieren respuestas y estrategias adecuadas.

3. Pasamos de un modelo de Dirección democrática (donde el consenso y el acuerdo es el motor que guía a la comunidad educativa), a la ejecución de la Dirección de forma aislada. El Director decide en solitario y ejecuta las decisiones según su propio criterio. (En especial en los temas relacionados con la disciplina)

También considero que las decisiones se han de tomar de forma conjunta, siempre se ha dicho que “cuatro ojos ven mejor que dos”. La percepción de las cosas vista por una sola persona, puede estar sujeta a ideas erróneas. En los centros escolares, al igual que en la sociedad en general, las cosas se han de decidir entre todos. Es necesario que los centros sean auténticos espacios democráticos. Bien es cierto que, vamos a ganar en agilidad, las sanciones serán puestas en un solo día y en un momento. ¿Pero de qué nos sirve si estamos perdiendo un principio fundamental, como es el de participación democrática .?. Dejo la pregunta abierta para que la reflexión sea compartida entre todos, que entre todos construyamos el modelo educativo que queremos.

4. Con el nuevo modelo la Dirección aparece como mucho más profesional. Donde se pretende conseguir la eficacia y la eficiencia, pero que olvida otros aspectos más próximos a la realidad de los centros.

¿Buscamos en nuestros centros la eficacia y la eficiencia en la función directiva?, ¿dotar a los Directores/as de un poder absoluto, es la solución?, ¿nuestros centros demandan más disciplina o por el contrario nuestros jóvenes están pidiendo que se les oferta una formación adecuada a sus necesidades e intereses?.

Son muchas las preguntas para poder responderlas en tan poco espacio, considero de forma general que si es cierto que nuestros centros necesitan una mayor coordinación, que nuestros jóvenes perciban una continuidad, que se atienda a sus necesidades, que existan verdaderas políticas educativas. ¿Por qué este desorden en los centros, por que falta de disciplina, poca motivación en el alumnado, agresiones....?. Las causas son multifactoriales, no existe una única causa, ahora bien: ¿Qué parte de responsabilidad tienen las fuerzas políticas en todo este caos?.

Es evidente que las continuas reformas educativas que estamos viviendo en los últimos años, no son buenas para apaciguar los ánimos dentro de los ecosistemas educativos. Los profesores no tienen una continuidad en sus programaciones, continuamente se están cambiando los planes de estudio..., toda esta taifa desorganizativa se traslada a los padres/madres, al alumnado y a la comunidad educativa en general. (No es posible que las políticas educativas se construyan en base al partido político que está en el poder).

Queremos una educación de Calidad, una función directiva eficiente... pero pedimos a nuestros políticos que se sienten que construyan un marco educativo duradero, que esté sujeto a cambios producidos como es obvio por la propia evolución de la sociedad, pero que dejen de jugar con algo tan importante como es la Educación. La Educación no es un arma arrojadiza, con la cual puedan jugar, unos y otros, según les convenga. Necesitamos trasladar a nuestros centros valores democráticos, cívicos, de respeto, de liderazgo, de respeto mutuo.... pero nuestros jóvenes lo que perciben en las esferas más altas es todo lo contrario.

Para concluir me gustaría dejar constancia que la función directiva, va a seguir el mismo modelo planteado por la LOCE, se podrá ir avanzando en algunos aspectos, pero considero fundamental que el Consejo Escolar vuelva a ocupar el lugar que tenía; es decir su poder decisorio.

BIBLIOGRAFÍA

- LEY ORGÁNICA 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE).
- LEY ORGÁNICA 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE).
- LEY ORGÁNICA 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (LOPEGCE).
- LEY ORGÁNICA 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE),
- Decreto 431/2004, de 15 de junio, por el que se regula la selección, formación inicial y nombramiento de Directores o Directoras de los Centros Docentes Públicos dependientes de la Junta de Andalucía.
- ORDEN de 18 de junio de 2004, por la que se desarrolla el procedimiento de selección de los Directores/as de los Centros Docentes Públicos dependientes de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía
- DECRETO 544/2004, de 30 de noviembre, por el que se modifica el Decreto 486/1996, de 5 de noviembre, sobre órganos colegiados de gobierno de los centros docentes públicos y privados concertados a excepción de los centros para la Educación de Adultos y de los Universitarios.
- COLÁS, P. Y BUENDÍA, L.; Investigación Educativa. Alfar, Sevilla, 1992.
- MARTÍNEZ, F. ; Claves para la participación en los centros escolares. 1989

REFERENCIAS WEB.

- www.orientared.com
- www.brujulaeducativa.com

Fernando Gómez Jiménez

LOS TEMAS TRANSVERSALES EN EL CURRÍCULO DE EDUCACIÓN FÍSICA

Francisco Sánchez Villalba

INTRODUCCIÓN.

Al parecer vamos adquiriendo poco a poco un buen lugar a nivel educativo, un lugar que nos ha costado mucho trabajo conseguir, sobre todo al docente especialista del área de Educación Física. El problema radica una vez conseguido esto en la adquisición de valores por parte del alumnado. Unos valores que, si observamos el día a día las noticias, prensa escrita, medios informáticos, no existen, lo cuál contrasta con la posición del docente a la cual hemos hecho referencia.

Y aquí se centra el debate, una Ley Orgánica, la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (a partir de ahora L.O.G.S.E.), fundamentada en la igualdad de derechos, en la educación integral,; una Orden la del 19 de Diciembre de 1995 sobre temas transversales, con unos valores a transmitir...pero a su vez también una ausencia de los mismos.

Este artículo trata sobre la formación de la persona a través de esos valores que pueden ser transmitidos mediante nuestro área, la de Educación Física. Nuestro área al ser más espontánea, es donde las personas se manifiestan de una forma más abierta, de ahí ese carácter sensible a la hora de adquirir hábitos, valores y actitudes.

LA EDUCACIÓN EN VALORES A TRAVÉS DE LOS TEMAS TRANSVERSALES.

Por mucho que los medios nos “bombardeen” con esa ausencia de valores, crisis, educación de los mismos...podemos tener perdido el norte conforme a este tema. Para ello hay que abordar el problema desde la raíz conociendo n primer lugar que es un valor.

Los valores son cualidades objetivas irreales, no relativas aunque siempre se refieren a la persona, y que presentan las siguientes características:

- No es aplicable a algo sino a alguien, por lo tanto debe existir un sujeto
- No dependen de las preferencias individuales, subjetivas y arbitrarias.
- No existen valores solo y exclusivamente positivos, también los hay negativos.
- Algunos valores son mejor vistos que otros.

Para poner en práctica esos valores, nuestro Sistema Educativo cuenta con los temas transversales, que, como su propio nombre indica, son temas que “atraviesan” el currículo y que deben de ser tratados por todas las áreas de conocimiento y a lo largo de todo el curso escolar. Mientras que las diferentes materias tienen un sentido vertical, esos temas tienen un sentido horizontal.

Ni que decir tiene que, hoy en día, hay temas que gozan de una mayor importancia que otros como por ejemplo la Educación para la Salud (comida sana, ejercicio físico, cuerpo de “libro”...), Educación para la Paz (violencia de género, guerras, falta de respeto, de armonía...), Coeducación, Educación Vial (problema para aquellas personas que no tienen puesto el cinturón, la incompatibilidad existente entre alcohol y conducción...)... En conclusión como recoge el artículo 27.2 de la Constitución, la Educación “tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto de los principios democráticos de convivencia y los derechos y libertades fundamentales para todos y todas”.

La Educación Física es un área propicia para educar en este aspecto pero, para ello, está la figura del docente, para educar, pues si el propio maestro/a no trata de educar en estos valores, vamos a seguir conviviendo con la misma situación de ausencia de los mismos.

Por todo ello la definición de Educación Física es bastante clara con respecto a este tema: “es la Educación Integral del individuo a través del movimiento” buscando no solo que el alumnado consiga una serie de habilidades y destrezas sino un sin fin de valores, de actitudes para llegar a convertirlo en ese ciudadano integral, en un ciudadano que sepa convivir en sociedad, en democracia.

Sólo a través de la Educación en Valores podremos alcanzar una educación de calidad.

Por lo tanto, la Educación en Valores y los llamados Temas Transversales siempre han estado presentes en la educación de manera más o menos implícita, pero en el actual Sistema Educativo, pasa a ocupar un papel relevante. “No se trata de un conjunto de enseñanzas autónomas, sino más bien de una serie de elementos del aprendizaje integrados dentro de las diferentes áreas de conocimiento” (Junta de Andalucía, 1992).

Los temas transversales están fundamentados legislativamente de la siguiente forma:

- La L.O.G.S.E.: “el objetivo primero y fundamental de la educación es el proporcionar a los niños y niñas, a los jóvenes de uno y otro sexo, una formación plena que les permita conformar su propia y esencial identidad, así como construir una concepción de la realidad que integre a la vez el conocimiento y la valoración ética y moral de la misma. Tal formación plena ha de ir dirigida al desarrollo de su capacidad para ejercer, de manera crítica y en una sociedad axiológicamente plural la libertad, la tolerancia y la solidaridad”. (Preámbulo, párrafo segundo).
- La Orden del 19 de Diciembre de 1995., por la que se establece el desarrollo de la Educación en Valores en los centros docentes de Andalucía.
- La Orden de 17 de Enero de 1996, por la que se establece la organización y funcionamiento de los programas sobre la Educación en Valores y Temas Transversales del currículo.

Nosotros podemos conocer con total perfección el enunciado de todos los Temas Transversales citados en la Orden del 19 de Diciembre de 1995, podemos tener un amplio bagaje conceptual sobre los mismos, pero si a ello no le unimos el carácter procedimental, todo esto será en vano. Los temas transversales requieren más que conocimientos, actitudes, aunque no por ello hay que restarles el valor conceptual.

Los Temas Transversales que vamos a abordar a través del área de Educación Física son los siguientes:

Educación moral y cívica.

Los conflictos es algo innato en la vida del ser humano y ahí está nuestra misión como docentes, en hacerles ver al importancia a nuestro alumnado del diálogo, del concenso, para poder solucionar estos conflictos.

La Educación Física es algo que lleva la etiqueta de “conflicto”, por lo tanto debe usarse como herramienta para educar en el respeto a la propios compañeros/as y a los demás, en la tolerancia ante las diferencias individuales que en nuestro área es donde se manifiestan de una forma más clara, a la conservación tanto de loa materiales usados en nuestras sesiones como de las instalaciones en las que se desarrolla la práctica.

Educación para la vida en sociedad y la convivencia.

El hecho de que la escuela sea lugar de encuentro entre personas distintas que forman una comunidad y cuyos intereses no son siempre armónicos, hace de nuestra labor y del centro escolar un lugar idóneo para poder aprender por propia experiencia esas actitudes básicas y necesarias para una convivencia realmente libre, democrática y solidaria y participativa.

Educación para la paz.

Este Tema Transversal está íntimamente relacionado con el anterior y también con la Educación para la Paz pues nuestra misión está en desarrollar valores como la solidaridad, tolerancia, cooperación, autonomía, deportividad, respeto a la diversidad... a través de la Educación Física válidos para una convivencia en armonía y pacífica.

Así “educar para la paz” exige formar en el espíritu crítico, la capacidad de dialogar, la veracidad, la justicia social,...La paz cuestiona una serie de valores que le son contrarios y que están presentes tanto en los procesos sociales como educativos.

Educación del consumidor.

Nuestra misión no es quitar el consumismo de raíz a nuestros/as alumnos/as sino, hacer de ellos consumidores/as responsables y críticos, que sepan lo que es bueno, ayudarles a desarrollar esa conciencia inconformista y no repetidora de tal marca que nos ofrece la televisión o tal producto anunciador en una artículo de prensa deportiva. Tenemos por tanto que educar en autonomía reflexiva lo cual es bastante difícil debido al carácter consumista de nuestra sociedad.

La Educación Física debe contribuir a este aspecto al proponer críticas ante anuncios, que nuestro alumnado traigan recortes de periódicos, que desechen materiales comerciales y creen sus propios materiales utilizando todo tipo de material de desecho, reciclable...

Educación para la salud.

Desde la infancia deben crearse hábitos de higiene y este es uno de los objetivos del área de Educación Física “Adoptar hábitos de higiene, alimentación, posturales y de ejercicio físico para una mejora de la salud y la calidad de vida” (Objetivo número 8 del área de Educación Física).

Hoy en día nos encontramos inmersos en una sociedad sedentarista, lo cual influye en todo lo que hemos citado. Para ello hay que concienciar de los beneficios que otorga la práctica de actividad física a la salud de nuestros/as alumnos y alumnas siempre y cuando sea una actividad física adaptada a sus edades, a su nivel evolutivo y a sus límites como niños y niñas que son.

Por tanto, en la escuela es necesario una reflexión bidireccional, por una parte, la que corresponde al profesorado, sobre cómo abordar la Educación para la Salud en el centro y, por otra, el alumnado, sobre sus hábitos, valores y conductas adquiridas, desarrollando, si procede, un cambio en los conceptos que provocarían nuestras actitudes y comportamientos más saludables.

Educación ambiental.

"Debe entenderse la práctica lúdica vinculada a la cultura circundante que, en el caso de la Comunidad Andaluza, aporta multitud de tradiciones y manifestaciones de indudable riqueza. Conviene tener en cuenta la importancia de que los alumnos/as conozcan y practiquen juegos autóctonos y tradicionales, como vínculo y parte de nuestra Comunidad". (Junta de Andalucía, 1992).

Educación Vial.

Este un tema transversal que está muy ligado, en sentido amplio, con la Educación para la Salud y la calidad de vida en la medida de las consecuencias negativas que puede tener y la responsabilidad que supone el proceso de prevención de accidentes, propios y ajenos, y también ligado a la Educación del Consumidor y Usuario en el sentido que el alumno/a es y será usuario y consumidor de las vías y medios de comunicación, cada vez más importantes en sociedades como la actual.

Aparte, o relacionada con las anteriores facetas de la Educación Vial, expuestas, en este último párrafo surge la relación que también tiene la Educación Vial con la Educación moral y cívica en la medida que los alumnos/as serán usuarios de unas vías y unos medios de comunicación sociales o individuales que, por tanto, hacen necesaria una gestión, uso y comportamientos en estos cada vez más humanizados para mejorarlos y, en consecuencia, aumentar la calidad de vida de todos los ciudadanos.

Educación intercultural.

El resurgimiento del racismo, la xenofobia, el nacionalismo cerril y excluyente, la intolerancia, ... alentado por diversos factores económicos, sociales, políticos o culturales, se ha convertido en un auténtico motivo de preocupación para todas las sociedades democráticas de nuestros días y para los ciudadanos y ciudadanas, que ven amenazada valores y principios que sostienen la convivencia pacífica.

La Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía mantiene que la escuela es un instrumento idóneo para combatir estas actitudes que atentan contra la dignidad esencial de la persona y el fundamento mismo de la igualdad y fraternidad universal de los seres humanos.

Coeducación.

La escuela, entendida como formadora de actitudes de niños y niñas, nos ofrece un campo privilegiado para superar los prejuicios sexistas y para provocar un cambio en profundidad en las estructuras y prácticas sociales no deseables, o lo que es lo mismo, para superar las contradicciones existentes entre la realidad y las finalidades y objetivos elaborados por las administraciones educativos.

La L.O.G.S.E. rechaza toda discriminación y el concepto de coeducación es amplio:

- Evitar planteamientos sexistas, actitudes o expresiones que la favorezcan.
- Usar un lenguaje no sexista.
- Aceptar el trabajo como algo igualitario y no encuadrado en uno u otro sexo.
- No proponer modelos solo y exclusivamente masculinos o femeninos.
- No discriminar en función de actividades o juegos.
- Tampoco signar modelos masculinos a deportes de fuerza ni modelos femeninos a deportes de una mayor implicación cognitiva o de habilidad.
- Aceptar socialmente su sexo y capacidad.

Educación sexual.

El conocimiento propio, de su cuerpo, de sus diferencias, de sus transformaciones, ayudará al niño y a la niña, a desarrollar una imagen corporal adecuada y aceptada, libre de los tabúes y temores que la ignorancia y la rigidez, recientemente imponían.

La propuesta general evitará discriminaciones en función del sexo, paliando las influencias de los actuales estereotipos que asocian determinadas actividades, actitudes, etc. como propio de un sexo u otro.

La participación en actividades varias contribuirá a que las diferencias de sexo no sean un obstáculo o condicionante y a que se establezcan actitudes de compromiso con los demás integrándose en el grupo.

Educación para el desarrollo.

Nuestros objetivos conforme a este Tema Transversal se centrarán en:

- Promover la toma de conciencia de la problemática del desarrollo.
- Aumentar la voluntad de participación en una verdadera cooperación política, económica y cultural.
- Intensificar la solidaridad.
- Reforzar compromisos y concienciar al alumnado de esa situación de desigualdad existente para rechazarla.

BIBLIOGRAFÍA

Referencias Bibliográficas:

- Gutiérrez, M. (1995): *Valores sociales y deporte*. Ed. Gymnos. Madrid.
- Vicente, M. (1988): *Teoría pedagógica de la Educación Físiia: Bases epistemológica.,* Ed.Gymnos. Madrid.
- VV.AA. (1997): *Materiales curriculares para el profesorado de Educación Física*. Tomo I y II. Ed. Wanceulen. Sevilla.
- VV.AA. (2000) : *Los Temas Transversales como criterio de calidad educativa: Inserción en el currículo*. Ed. Agrupación Nueva Pedagogía. Granada.

Referencias Legislativas:

- M.E.C. (1990): *Ley Orgánica 1/1990 del 3 de Octubre de 1990 de Ordenación General del Sistema Educativo.*
- Junta de Andalucía (1992): *Decreto 105/1992 del 9 de Junio* por el que se establecen las enseñanzas correspondientes a la Educación Primaria en Andalucía. Anexo I y II.
- Junta de Andalucía (1995): *Orden del 19 de Diciembre de 1995,* por la que se establece el desarrollo de la educación en valores en los centros docentes de Andalucía.
- Junta de Andalucía (1996): *Orden del 17 de Enero de 1996,* por la que se establecen la organización y funcionamiento de los programas sobre la educación en calores y temas transversales del currículo.

Francisco Sánchez Villalba

CIENTÍFICAS A LO LARGO DE LA HISTORIA

Isabel Arenal Aranda

"Nuestras primeras antepasadas aprendieron a preparar barro y hornear cerámica, y descubrieron la química de los esmaltes. Con el tiempo, los hornos de alfarería de las primeras ceramistas llegaron a convertirse en las forjas de la Edad de Hierro. Para la época de Cro-Magnon, las mujeres ya fabricaban joyería y mezclaban cosméticos, fue el origen de la ciencia química.

Las mujeres siempre han sido curanderas, cirujanas y parteras. Como recolectoras descubrieron las propiedades medicinales de las plantas y aprendieron a secar, almacenar y mezclar las sustancias vegetales. Gracias a la experimentación y a la observación cuidadosa descubrieron cuáles yerbas eran un tratamiento efectivo para diferentes enfermedades. Se puede afirmar que hubo pocos adelantos en la ciencia médica desde la botánica prehistórica que experimentaban con yerbas y raíces, hasta el descubrimiento de las sulfas y los antibióticos en el siglo XX."

Aunque la antropología haya destacado sobre todo las habilidades e instrumentos del hombre cazador, muchas de las tradicionales actividades de cuidados y supervivencia estuvieron a cargo de las mujeres que, si bien de forma rudimentaria, lograron un acercamiento a la naturaleza basado en la observación, la relación entre hechos y la experimentación práctica.

A partir del 6000 a.C. el desarrollo de la agricultura acelera el ritmo de las innovaciones tecnológicas. Algunos milenios después, los pueblos del Mediterráneo, de la India y de la China darán origen a sociedades complejas y organizadas, basadas en la industria y el comercio, en las que actividades como la observación de los astros y la definición de sistemas de peso y medida adquieren cada vez mayor importancia. Con la historia escrita, el papel de las mujeres en la ciencia y e la tecnología inicia su decadencia, pero la memoria de las primeras científicas sobrevive en la tradición religiosa y en los mitos, transmitidos, de generación en generación, hasta nosotros.

De esta época, sobresale Aspasia de Mileto (470-410 a.C.), quien vivió con Pericles, el dirigente militar y político de Atenas. Se dice que escribió su famosa oración fúnebre del año 430, y aparece en los Diálogo de Platón como maestra de Sócrates. Esquines, en su dialogo socrático "Aspasia" la menciona como maestra sofista. Según Plutarco, enseñó la retórica a muchos nobles atenienses. Entre las muchas mujeres que escribieron sobre ginecología y obstetricia (parte de la medicina que trata de la gestación, el parto y el puerperio), las más importantes son Aspasia y Cleopatra, que vivió en Roma en el siglo II. Los textos de estas mujeres fueron los más importantes escritos femeninos de medicina hasta la obra de Trótula en el siglo XI.

Exceptuando este caso y el de la Escuela de Epicuro, en la Grecia Clásica las mujeres vivían en un estado de difícil segregación, legitimada además por la opinión difundida, y suscrita por voces autorizadas como la de Aristóteles, de la inferioridad básica del sexo femenino. A pesar de ello, y a pesar de la historiografía antigua y medieval, más atenta a los comportamientos privados que al valor intelectual, algunos nombres han llegado hasta nosotros, como los de la astrónoma Aglaonice de Tesalia, autora de tratados y profesora de ciencias naturales, o de Agnodice, famosa en el campo de la medicina y la obstetricia pero también por haber sido protagonista de una de las primeras rebeliones femeninas.

El contexto romano favoreció mucho más que el griego, en la participación de las mujeres en la ciencia y sobre todo en la medicina. La razón es que tras la conquista de Grecia en el siglo II a.C. los romanos llevaron a Roma a varias médicas, las cuales influyeron decisivamente en el desarrollo de esta actividad en los siglos siguientes. De esta tradición quedan muchos testimonios, como las figuras de Sorano de Éfeso, Olimpia de Tebas, Metrodora y Aspasia, entre otras.

Es destacable, en este sentido, Hipatia de Alejandría, nacida en el 370 , que sin lugar a dudas, fue la científica más famosa de la antigüedad y la única cuya vida y obra están bien documentadas. Crecida en el culto ambiente alejandrino, donde ya otras científicas, como las alquimistas María "la Hebrea" y Cleopatra , habían dejado su huella. Hipatia fue educada por su padre Teón, matemático y astrónomo. Maestra de matemáticas y de filosofía, fue una auténtica autoridad, un punto de referencia cultural indiscutible en aquella época. Hasta nosotros ha llegado el testimonio de sus obras principales: los trece volúmenes de comentarios a la Aritmética de Diofanto, los ocho volúmenes del tratado sobre las Coniche de Apolonio y el Corpus astronómico, tablas sobre los movimientos de los cuerpos celestes. Además como se desprende de sus dibujos de instrumentos científicos, Hipatia se ocupó también de mecánica y tecnología.

Sin embargo, lo que le llevó a una trágica muerte (en el año 415, asesinada por un grupo de fanáticos cristianos) fue su protagonismo cívico y político. Pagana, pero ardiente defensora de la distinción entre religión y conocimiento. Hipatia fue amiga y maestra de Orestes, gobernador romano de Egipto, lo que probablemente desencadenó contra ella la hostilidad del patriarca de Alejandría, Cirilo, quien, a pesar de la fuerte oposición a Orestes, inició la persecución de los judíos y neoplatónicos. Figura conocida de la comunidad griega de Alejandría. Hipatia pagó con la muerte su papel simbólico de sabiduría y autoridad femenina, en un mundo en el que la fuerza del cristianismo era cada vez mayor y en el que las mujeres no debían hablar en las asambleas ni en los lugares de culto, y mucho menos enseñar en las escuelas.

Contrariamente a lo que pueda pensarse, también en la segunda mitad del primer milenio y en los primeros siglos del segundo, tanto en el imperio bizantino como en el mundo musulmán, las mujeres fueron libres para dedicarse a sus intereses científicos, como lo prueban las emperatrices de Bizancio, Eudoxia, Pulqueria y sobre todo Zoe, que se interesó por la química, o como se deduce en la leyenda Tawaddud, contada en Las mil y una noches , que triunfa en la confrontación con una multitud de científicos. Además, a través de la difusión del estilo de vida monástico, la Edad Media hizo posible que las mujeres estudiaran y gozaran de una libertad intelectual que según algunos, no se repetirá hasta nuestros días. Dos son las principales figuras de la época: Hildegarda de Bingen, que vivió en el siglo XII, cuyos estudios influyeron sobre el pensamiento científico hasta el Renacimiento, y Trótula, perteneciente a la famosa escuela médica de Salerno, sus obras fueron consideradas clásicas hasta al siglo XVI. De las obras de Trótula, hubo quien incluso en el siglo XIX, negara que una mujer pudiese haber escrito una obra de ese tipo, intentando así borrar por completo de la historia de la medicina una presencia femenina tan valiosa.

Las pioneras en la edad de la revolución científica y del positivismo comenzó desde la Baja Edad Media y el Renacimiento, donde tuvieron una fuerte presencia de las mujeres en la cultura y en la ciencia, como lo demuestran los estudios alquímicos de Perrenelle Lethas en Francia y los trabajos de varias médicas (Olimpia Morata, Tarquinia Molza, Constanza Calenda, entre otras, en Italia). Sin embargo, es durante la revolución científica del siglo XVII cuando se sientan las verdaderas bases para el ingreso de las mujeres en el mundo científico. A pesar de que sus estudios dependían de la mediación de padres, hermanos o maridos, científicos aceptados por ser varones, las llamadas "damas de la ciencia" alcanzaron niveles de competencia inimaginables para sus antecesoras, lo que constituyó un mayor motivo de orgullo para estas mujeres, puesto que si en Italia las estudiosas siempre habían sido respetadas y consideradas, en los países en los que se produce la revolución científica (Inglaterra y el norte de Europa) la oposición a la instrucción femenina fuera de los conventos era muy fuerte.

Pero lo más destacable de este período es que la actividad de las científicas no se desarrolla sólo en el campo de la medicina, como había ocurrido en el pasado; las mujeres ya están presentes en todos los terrenos del saber: química, botánica, ciencias naturales, biología, geología, astronomía y matemáticas. Destacan: en medicina: Mary Wortley Montagu (1689-1762), en filosofía de la ciencia: Maria Gaetana Agnesi (1718-1799), en astronomía: Caroline Herschel (1750-1848), en botánica: Marianne North (1830-1890), en matemáticas y física: Marie Sophie Germain (1776-1831).

Lejos del diletantismo, cada vez son más las científicas que, en la época del positivismo, y a pesar de la desconfianza y la hostilidad típica de los ambientes masculinos, cerrados y elitistas, empiezan a entrar en la comunidad científica, suceso que tendrá gran importancia para toda la sociedad en un momento en el que surgen los primeros movimientos de liberación de las mujeres.

Mujeres científicas en el siglo XX

El siglo pasado es el siglo en que las mujeres afirman definitivamente su papel en el mundo de la investigación científica y tecnológica y en todos los demás campos de la vida social, aunque pervivan todo tipo de prejuicios y obstáculos. Sin embargo, el contexto en que las jóvenes se acercan a los estudios y por lo tanto a las profesiones científicas es radicalmente distinto.

Ahora los nombres de las mujeres notables que han contribuido al desarrollo científico ya no son ignorados y callados, como lo demuestran las muchas científicas contemporáneas y entre ellas las que han recibido el premio Nobel por sus investigaciones.

Primero los movimientos de la emancipación de la mujer, y después el movimiento feminista y el pensamiento filosófico de la diferencia sexual, han contribuido a cambiar el mundo en el que vivimos. Las científicas forman parte, con todos los derechos, de la historia de la ciencia, y no son ya excepciones ejemplares.

Dentro de este contexto histórico, destacan muchas científicas, relevantes son: Marie Sklodowska Curie (1867-1934), Irène Joliot- Curie (1897-1956), Gerty Theresa Radnitz Cori (1896-1957), Barbara McClintock (1902-1992), Maria Goeppert Mayer (1906-1972), Dorothy Croefoot Hodgkin (1910-1994), Rosalyn Sussman Yalow (1921), Rita Levi Montalcini, Gertrude Belle Elion (1918), Christiane Nüesslein-Volhard (1942).

Sobre Barbara McClintock, "se puede señalar que para ella la naturaleza se caracteriza por una complejidad a priori que excede con mucho la capacidad de la imaginación humana. Aquello que señalaba recurrentemente, "se encuentra cualquier cosa que se pueda pensar" no es un enunciado sobre la capacidad de la mente, sino sobre la de la naturaleza. No pretende ser una descripción de nuestra ingenuidad en tanto que descubridores o descubridoras, sino un comentario acerca de los recursos del orden natural; no tanto en el sentido de adaptabilidad cuanto en el de amplitud y prodigabilidad.

Los organismos tienen una vida y un orden propios que quienes se dicen científicos o científicas sólo pueden empezar a desentrañar. En comparación con la ingenuidad de la naturaleza, nuestra inteligencia científica parece palidecer. De lo que se sigue "intentar que todo se adecue a los dogmas establecidos no funcionará...." no existe algo parecido a un dogma central al que todo pueda adecuarse"·

De María Zambrano: "La experiencia precede a todo método. Se podría decir que la experiencia es a priori y el método a posteriori. Más esto solamente resulta valedero como una indicación, ya que la verdadera experiencia no puede darse sin intervención de una especie de método. El método ha debido estar desde un principio en una cierta y determinada experiencia, que por la virtud de aquel llega a cobrar cuerpo y forma, figura. Mas ha sido indispensable una cierta aventura y hasta una cierta perdición en la experiencia, un cierto andar perdido en el sujeto en quien se va formando. Un andar perdido que será luego libertad".

La filosofía de la ciencia del siglo XX, sobre todo de su primera mitad, se identifica, fundamentalmente, con el movimiento del neopositivismo lógico, caracterizado por el ideal filosófico de la claridad y la racionalidad empírica. Diversas mujeres, como la polaca María Kikoszynska o la inglesa Lizzie Susan Stebbing, aportaron su contribución al movimiento neopositivista, mientras Gertrude Elisabeth Anscombe unió su nombre al de Ludwig Wittgenstein, de quien fue alumna y heredera literaria pero también original seguidora.

Las grandes revoluciones científicas del siglo, la relatividad y la física cuántica, obligarán a muchos científicos a contemplar con ojos nuevos la propia profesión y su papel en la sociedad, y la posición de las ciencias llamadas "exactas" al lado de las ciencias humanas.

Una de las aportaciones más significativas a este proceso de reflexión es el trabajo que la física belga Isabelle Stengers realizó junto a Ilya Prigogine en los años 70. Según estas científicas, la ciencia, que ya no es absoluta e intocable, tiene que estar integrada dentro del conjunto del proyecto histórico humano; la naturaleza no es otra cosa que la imagen de lo real construida a partir de nuestro mundo histórico y tecnológico.

Vandana Shiva, física, filosofa y feminista india, que encabeza el Chipko (movimiento de mujeres que utiliza la no-violencia gandhiana para defender la naturaleza), movimiento que ha recibido el Premio Nobel Alternativo, es una crítica y opositora de la actual agricultura y tecnología reproductiva. Representa el eco-feminismo, movimiento de gran importancia y profundas implicaciones para el futuro.

Vandana Shiva establece : "En la mayoría de las culturas, las mujeres han sido las guardianas de la biodiversidad. Ellas producen, reproducen, consumen y conservan la biodiversidad en la práctica de la agricultura. Sin embargo, al igual que todos los demás aspectos de su trabajo y su saber, la contribución de las mujeres al desarrollo y la conservación de la biodiversidad se ha presentado como un no-trabajo y no-conocieminto. Sus trabajos y sus conocimientos expertos se han definido como parte de la naturaleza, a pesar de que están basados en prácticas culturales y científicas complejas. La conservación de la biodiversidad tal como la practican las mujeres difiere, no obstante, de la concepción patriarcal dominante".

En este clima de grandes cambios sociales, las mujeres son sujeto activo, se sitúa el pensamiento feminista de los años ochenta, que muestra una posición propia y autorizada sobre la relación entre las mujeres y la ciencia y la tecnología. En particular, algunos opinan que no es el valor de la verdad o las prácticas de investigación de la ciencia común, sino la construcción de un saber científico neutro, que no tenga en cuenta la existencia de los dos sexos ni el histórico monopolio masculino sobre el lenguaje, e incluso sobre el lenguaje de la ciencia.

Estas reflexiones se cruzan, naturalmente con el surgimiento de la problemática ecológica y medioambiental, sobre la que el pensamiento feminista tendrá una fuerte influencia. Autoras como Carolyn Merchant y, en otros aspectos, Hilary Rose y Laura Conti, reafirman su crítica a la ciencia moderna, caracterizada por una pura voluntad de dominio sobre la naturaleza y por un acercamiento que no tiene en cuenta unos límites que, ni si quiera en la investigación científica y tecnológica, pueden ser traspasados.

A esta concepción de la naturaleza (mecanicista y masculina) el ecofeminismo y la crítica feminista de la ciencia contraponen una versión diferente, que se relaciona con el pensamiento antiguo y con la tradición: la de la Tierra que genera y es madre, símbolo femenino del equilibrio de lo que está vivo, símbolo de la vida misma.

Ciencia y feminismo

Para el feminismo, el problema epistemológico consiste en explicar una situación aparentemente paradójica. El feminismo es un movimiento político para el cambio social. El origen de las críticas feministas, que desacreditan gran parte de lo que se valora en la moderna cultura occidental, está en el exterior de dicha cultura; y así es, en la medida en que las mujeres han quedado excluidas de los procesos de definición de la cultura, concibiéndoselas como "lo otro", en contraste con lo cual determinan sus proyectos los hombres que tienen el poder.

La racionalidad científica no solo está presente en todas las formas de pensamiento y de acción de nuestras instituciones públicas, sino incluso, en nuestras formas de pensar sobre los detalles más íntimos de nuestra vida privada.

Durante el último siglo, el uso social de la ciencia ha cambiado: siendo antes una ayuda esporádica, ahora se ha convertido en el generador directo de la acumulación y el control económicos, políticos y sociales. En la actualidad, podemos contemplar que la esperanza de "dominar la naturaleza" para mejorar la especie, se ha convertido en el esfuerzo para conseguir un acceso desigual a los recursos

naturales para fines de dominación social. En las culturas modernas, ni los dioses, ni la tradición gozan de la misma credibilidad que la racionalidad científica.

Sin duda, las feministas no constituyen el primer grupo que ha examinado de este modo la ciencia moderna. Las luchas contra el racismo, el colonialismo, el capitalismo y la homofobia, así como el movimiento contracultural de los años sesenta y los movimientos ecologistas y antimilitaristas contemporáneos han realizado algunos análisis de los usos y abusos de la ciencia.

Hasta donde llega la historia, hemos organizado nuestros mundos social y natural en términos de significados de género, en cuyo contexto se han construido instituciones y significados raciales, de clase y culturales históricamente específicos. Cuando empezamos a teorizar sobre el género podemos comenzar a descubrir en qué medida los significados de género han poblado nuestros sistemas de creencias, instituciones e incluso, fenómenos tan independientes del género en apariencia, como nuestra arquitectura y planificación urbana.

Prácticamente en todas las culturas, las diferencias de género constituyen una forma clave para que los seres humanos se identifiquen como personas, para organizar las relaciones sociales y para simbolizar los acontecimientos y procesos naturales y sociales significativos. Y prácticamente en todas las culturas, se concede mayor valor a lo que se considera relativo al hombre que a lo propio de la mujer.

El empirismo feminista sostiene que el sexismo y el androcentrismo constituyen sesgos sociales corregibles mediante la estricta adhesión a las normas metodológicas vigentes de la investigación científica. El movimiento de la mujer promueve que haya más mujeres científicas y es más probable que sean ellas y no los hombres quienes se percaten del sesgo androcéntrico.

El feminismo, por tanto, trata de reformar lo que se percibe como "ciencia incompleta" (puesto que se excluye lo femenino), llamando nuestra atención sobre unas profundas incoherencias lógicas y sobre lo que, paradójicamente, podemos llamar imprecisiones empíricas de las epistemologías empiristas.

El punto de vista feminista tiene su origen en el pensamiento de Hegal sobre la relación entre el amo y el esclavo y en la elaboración de este análisis que aparece en los escritos de Marx, Engel y el teórico marxista G.Lúckas. esta propuesta sostiene que la posición dominante de los hombres en la vida social se traduce en un conocimiento parcial y perverso, mientras que la posición subyugada de las mujeres abre la posibilidad de un conocimiento más completo y menos perverso. El feminismo y el movimiento de la mujer aportan la teoría y la motivación para la investigación y la lucha política que puedan transformar la perspectiva de las mujeres en un "punto de vista", un fundamento moral y científicamente preferible, para nuestras interpretaciones y explicaciones de la naturaleza y la vida social

El postmodernismo feminista niega los supuestos en los que se basan el empirismo feminista y el punto de vista feminista, aunque también aparecen en el pensamiento de estas teóricas las tensiones del escepticismo postmodernista. Junto con pensadores de la corriente dominante, como Nietzsche, Derrida, Focault, Lacan, Rorty, Cavell, Feyerabend, Gadamer, Wittgenstein y Unger y movimientos intelectuales, como la semiótica, la deconstrucción, el psicoanálisis, el estructuralismo, la arqueología/genealogía y el nihilismo, las feministas comparten un profundo escepticismo respecto a los enunciados universales (o universalizadores) sobre la existencia, la naturaleza y las fuerzas de la razón, el progreso, la ciencia, el lenguaje y el "sujeto/yo".

Este enfoque exige utilizar un fundamento adecuado para investigar las fragmentadas identidades que crea la vida moderna: feminista-negra, socialista-feminista, mujeres de color, etc. requiere buscar la solidaridad en nuestra oposición a la peligrosa ficción de lo exclusivamente "masculino", naturalizado y esencializado. Las reivindicaciones feministas solo son más aceptables y menos deformantes si se basan en la solidaridad entre estas identidades fragmentadas modernas y entre las políticas que se crean.

Pero, también, hay que destacar que entre los discursos epistemológicos feministas hay tendencias contradictorias y cada uno tiene su propio conjunto de problemas. Las críticas feministas de la ciencia han producido una serie de cuestiones conceptuales que amenazan nuestra identidad cultural en cuanto sociedad democrática y socialmente progresista y nuestras identidades personales en cuanto individuos caracterizados por el género.

Las mujeres han sido agentes activas en su destino, pero sus limitaciones llevaron a las feministas a considerar la necesidad de formular el género como categoría teórica, como la herramienta analítica mediante la cual la división de la experiencia social en consonancia con el género tiende a dar a los hombres y a las mujeres unas concepciones diferentes de sí mismos, de sus actividades y creencias y del mundo que los rodea a ellos y a ellas.

A las mujeres se les ha excluido del quehacer científico serio de un modo más sistemático que de cualquier otra actividad, exceptuando quizá, las acciones bélicas en el frente. Mientras no se considere que el "trabajo emocional" y el "trabajo intelectual y manual" de la casa y del cuidado de los hijos constituyen unas actividades humanas deseables para todos los hombres, el "trabajo intelectual y manual" de la ciencia y de la vida pública no parecerán unas actividades potencialmente deseables para todas las mujeres.

El problema consiste en que la ciencia ha confundido lo masculino con el ideal humano, cuando lo humano tiene que incluir también lo femenino. Pero la feminidad y la masculinidad no se combinan con tanta facilidad; un aspecto fundamental de la idea de masculinidad es su oposición a todo lo que la cultura defina como femenino y su control justificado de todo lo que se considere femenino. En consecuencia, esta concepción de la diferencia de género no puede explicar cómo, en nuestra cultura, así como en la inmensa mayoría de las demás, los hombres monopolizan el poder político y el valor moral, a expensas de las mujeres. El género es una categoría asimétrica del pensamiento humano, de la organización social y de la identidad y conductas individuales.

El contexto social y político más en general en el que se produce la discriminación contra las mujeres en la ciencia forma parte de las relaciones sociales generalizadas, en general, así como del panorama psíquico en cuyo marco se desarrolla el pensamiento de los científicos masculinos individuales sobre sí mismos y sobre la naturaleza de la ciencia.

El feminismo propone que ningún ser humano contemporáneo escapa de la generalización, en contra de la creencia tradicional, los hombres tampoco. Sostiene que la masculinidad, se aleja, al menos, tanto de lo paradigmaticamente admirable como ha sostenido que se alejaba la feminidad. El feminismo afirma también que el género es una categoría fundamental en cuyo ámbito se asignan significado y valor a todas las cosas, una forma de organizar las relaciones sociales humanas.

Si se considera la ciencia como una actividad plenamente social, empezaríamos a comprender las múltiples formas, en las que, también ella, se estructura, de acuerdo con las expresiones de género. Resumiendo, la investigación más rigurosa y objetiva, desde el punto de vista científico, ha producido las pruebas que apoyan las acusaciones concretas de androcentrismo, pero esa misma investigación indica que este tipo de rigor y objetividad es androcéntrico. Esta paradoja suscita la cuestión de la ciencia en el feminismo.

Bibliografía

- Exposición:" *La otra mitad de la ciencia*", Instituto de la Mujer y Fondo Social Europeo (UE), Madrid, Noviembre 2003.
- Harding, Sara: "Ciencia y Feminismo", edic. Morata. 1997.

Isabel Arenal Aranda

RIESGOS LABORALES Y MEDIO AMBIENTE

José Manuel Caro Díaz

Desde hace algunas décadas han ido apareciendo determinadas siglas que acaban siendo muy conocidas en diversos ámbitos.

Las que aparecen en el título son sobradamente conocidas en el ámbito de la empresa privada y empieza a utilizarse cada vez más en estamentos como la educación.

En temas relacionados con el medioambiente o los riesgos laborales salen a relucir y se utilizan cada vez más, por desgracia, para nombrar a catástrofes ecológicas y a los accidentes laborales.

Aspectos como el desarrollo sostenible o medidas para alcanzar la seguridad y la salud en el ámbito laboral deben priorizarse en nuestra cultura e impartirse no sólo a través de la empresa, sino como tantos otros valores, desde edades muy tempranas en la educación reglada y, no digamos, en la familia.

Esta nueva cultura que es obligatoria en el mundo laboral y empieza a impartirse en educación, por ejemplo en los ciclos formativos, deben extenderse a todos los ámbitos escolares, más si cabe, al tratarse de las futuras generaciones que por un lado deben implicarse en la conservación del medio ambiente y por otro deben afianzar las medidas que establece la legislación para asegurar unas adecuadas condiciones para preservar la seguridad y la salud en el trabajo.

En lo que respecta a los conocimientos ambientales sin duda la educación obligatoria supone el trampolín ideal, además de los valores que se enseñan en el ámbito familiar, para hacer llegar esa conciencia ambiental a los jóvenes.

Hay que reconocer que no le damos la importancia que se merece al tratarse de actitudes y conocimientos que no vemos sus resultados a corto tiempo.

Todos los actos que llegamos a realizar a favor del desarrollo sostenible no se ven a final de año pero sin duda nos lo agradecerán las futuras generaciones.

También debemos reconocer que somos egoístas y vagos en determinados aspectos como la separación selectiva de residuos domésticos mientras que en otros países, en teoría más adelantados, esta práctica se ha convertido en rutinaria.

Otro aspecto igual o incluso más importante es el tema de los riesgos laborales, ya que sus consecuencias negativas se reflejan directamente en la salud y muchas veces por desgracia son mortales.

Existen trabajos y actividades consideradas peligrosos donde hay que asumir unos determinados riesgos implícitos pero lo vergonzoso son muchos accidentes que tienen lugar por no tomar ciertas medidas preventivas.

Por ejemplo en los últimos meses por desgracia están siendo noticias determinados hechos que pueden llegar a ser evitados simplemente tomando unas simples medidas de prevención.

Destacamos por un lado aquellos accidentes mortales producidos por inhalación de monóxido de carbono, y por otro, aquellos casos que empiezan a emerger como el acoso en las aulas.

En ambos ejemplos se observa a priori, entre otros aspectos, una falta de cultura de la prevención que tienen una fácil solución, formación y conciencia preventiva.

Accidentes por monóxido de carbono:

Febrero de 2005. Fallecen 18 personas en una casa rural por inhalar monóxido de carbono debido a la mala combustión de unas estufas. Dicho fallecimiento conocido por la muerte dulce se produce sin que los afectados “se den cuenta del peligro”. Se denomina muerte dulce porque no de sensación de ahojo ni de asfixia y si lo intuyen, la inhalación les provoca una parálisis en las piernas que les impide correr para pedir auxilio.

Debemos formar y concienciar al personal para que todos sepan lo peligrosos que son los escapes en los espacios cerrados y sin ventilación y muy especialmente, en los cuartos de baño. Sin hablar de la importancia que tienen aspectos como el mantenimiento obligatorio que exigen por ley a aquellos equipos como en este caso de la estufas de calefacción.

Octubre de 2000. Muere un matrimonio y sus tres hijos por inhalación de monóxido de carbono.

Acoso en las aulas:

Septiembre de 2004. Caso Jokin: suicidio de un escolar en Hondarribia (Guipúzcoa) donde se condenaron finalmente a 7 de los acosadores a dos años de internamiento.

Por otro lado tenemos la educación ambiental donde lo único que podemos hacer a nivel escolar es concienciar a los alumnos/as para que tomen actitudes adecuadas.

Noviembre de 2002. La mayor catástrofe ecológica de Europa con el hundimiento del Prestige tras el cual se devastaron ecosistemas con las sucesivas mareas negras. Por otro lado se pudo ver una gran lección de solidaridad ante la gran respuesta social que formó una "marea blanca" que reconquistaban las costas.

Por todo lo comentado aquí animo a todas las personas implicadas empezando desde los familiares hasta los educadores a impulsar dicha conciencia medioambiental y la relativa a la prevención de accidentes ya sea en el ámbito laboral, familiar, etc.

Estos valores son fáciles de inculcar y más desde edades tempranas e implican unos conocimientos que por un lado son necesarios para poder disfrutar nosotros ahora y las próximas generaciones en un futuro y por otro pretender preservar el fin más preciado, nuestra salud.

La prueba está en el deseo de cada año cuando nos preguntan en Navidad:

- ¿Y qué le pides al próximo año?
- Lo primero salud,...

José Manuel Caro Díaz

UN PAR DE REFERENCIAS PARA REPENSAR

José Manuel Galeano López

No es nuevo decir que la escuela, instalada en su paradigma actual, capaz de asimilar cualquier reforma educativa, difícilmente va a dejar de ser, por su propia construcción, por sus propios cimientos y estructura, incluso arquitectónica, un lugar de reproducción de desigualdades sino que, en todo caso, se consolida como un lugar de producción de desigualdades.

Recordando aquel trabajo etnográfico *Aprendiendo a trabajar* de P. Willis en una ciudad industrial entre 1972 y 1975, con jóvenes de institutos de barrios obreros, dentro del Centre for Contemporary Cultural Studies de la Universidad de Birmingham, tomándolo como referencia, reflexionaremos sobre algunas cuestiones y conceptos con los que nuestra sociedad se delata prisionera, contradictoriamente irresoluble.

Entre el trabajo que Willis nos legara, con lo que pueda haber sido superado, y los disturbios actuales de Francia ocasionados por jóvenes de los suburbios de París, se extiende un campo de análisis sobre el que las personas educadoras podremos reflexionar para alumbrar algo más hacia donde se dirige nuestra práctica educativa, tanto en el terreno de lo formal como en el no formal. Hemos de hacerlo como profesionales convergentes con los problemas de nuestro tiempo y especialistas en los métodos de relación humana, como personas concientes del contexto socioeconómico en que se hallan inmersas y en el que desenvuelven su tarea educadora.

Si la cultura antiescolar de los jóvenes de clase obrera que retrata Willis destaca en su lado menos amable por su carácter duro e intimidatorio y una violencia consustancial a la vida del grupo, los jóvenes incendiarios de los suburbios de París parecen alzar la voz ante la sordera del Estado (Martínez Ruiz, El Correo de Andalucía de Noviembre de 2005), no en una revuelta a lo Mayo del 68 porque en este caso no son los estudiantes salidos de la burguesía sino, como dice el pensador y sociólogo afincado en París, Sami Naïr, “estamos viviendo la rebelión de los pobres”. Aunque son los jóvenes sus activos protagonistas. Huelga decir que sucede en una sociedad multicultural poco intercultural. Son sólo dos ejemplos, distantes, pero... ¿Qué subyace bajo estos síntomas?

Unas pocas notas sobre P. Willis: Aprendiendo a trabajar

El concepto de identidad es más fuerte y más rígido en quienes sufren una posición de desventaja por cualquiera de las muchas razones que pueden dar origen a ello. Esa identidad, aun existiendo, es más flexible y goza de más mecanismos de adaptación a las nuevas circunstancias en los grupos mejor instalados, de manera que mientras unos se adaptan y gozan las nuevas ventajas de la sociedad en constante evolución, los sectores más aferrados a sus pautas culturales y estrategias económicas (aquellos más desfavorecidos, normalmente) quedan a mayor distancia, por su incapacidad de un ascenso en la misma proporción. Es algo así como si el Gobierno sube un 2% a todas las pensiones, está claro que no es la misma subida para los pensionistas que cobran 400 euros que para los que cobran 1.250 euros, las distancias se hacen cada vez mayores. En resumidas cuentas lo que venimos a confirmar con ese camino abierto por Willis en “Aprendiendo a trabajar” es que la identidad se convierte en un concepto útil para los sectores privilegiados y para quienes puedan dedicarse a la investigación y la ciencia social, un concepto a partir del cual analizar, por un lado, los límites y fronteras que impone a los grupos o categorías sociales, en su caso y , por otro, cómo fija a los individuos a la estructura social en que se insertan a partir de un sistema autorreferencial de valores, percepciones y conductas. Así pues procedería la revisión crítica de los conceptos producción, reproducción e identidad.

Por otro lado si algo se echa en falta en el trabajo de Willis es, sin duda, la perspectiva de género, si bien la justifica al principio, no quedan suficientemente claras determinadas cuestiones en relación a la interrelación de varones y mujeres. Parece que éstas son meras receptoras de las pautas adquiridas por “los colegas” sin que exista una relación de interdependencia, de modificación e influencia mutua de ambos géneros, es decir, no realiza un análisis interrelacionando los factores estructurantes. Tal vez fuera necesario despejar el campo de observación y reducir ciertas variables para un análisis que arrojara resultados clarificadores. Tras éstos, ya habría datos para ir ir complicando el estudio. Bien es verdad que la propuesta de la escuela de Birmingham combina las dimensiones cultural y estructural ofreciendo mayor abarcabilidad y flexibilidad en las interpretaciones, lo que nos permite una visión más amplia superando el modelo unidireccional del poder, adentrándose en los mecanismos de respuesta, resistencia, interrelaciones entre profesores y alumnos y resto de personal...

Otra observación de interés giraría en torno a la metodología de estudio y las dificultades para llevarla a buen término: las propias resistencias de los participantes a convertirse en el objeto de estudio, la modificación del comportamiento al saberse observado, sean anti-escolares o conformistas, lo que nos lleva a reflexionar sobre las posibilidades técnicas para sortear esos problemas en el momento de acercarnos de manera investigadora a la realidad que queramos diagnosticar o en la que tengamos que intervenir.

La visión procesual, dinámica, de P. Willis resulta particularmente interesante en el estudio de lo social pero, sin duda, en el acercamiento a las dinámicas juveniles parece que está aún más justificado si cabe. De igual manera la visión emic (recogiendo la perspectiva de los estudiantes, sus discursos, preferencias, universo simbólico, sus significaciones...) tal vez delate una visión romántica en algunos sectores de la crítica pero también nos resulta de interés en la aplicación al trabajo con jóvenes, sobre todo si queremos rebasar la concepción por

la que se hace a éstos objeto de tutela permanente, de moratoria prolongada, a quienes se les dificulta el acceso a una mayor independencia, porque en nuestro sistema no es que sean los guardianes de la sexualidad y la moral sino que se perciben como potenciales agentes transformadores y alteradores del orden establecido. Por ello, este nuevo enfoque de Willis nos advierte de programas que desde la lógica asistencialista se administran, las más de las veces, para cubrir expediente sin atender verdaderas demandas o sin modificar la estructura necesaria para que las cosas cambien.

Este análisis micro revela la relación de la estructura de clases y sus códigos lingüísticos. En el caso de la clase trabajadora son códigos mucho más restringidos (Willis dice que la solidaridad grupal tiene como contrapartida el escaso uso de la individualidad lo que repercute directa y negativamente en el uso de la mente), lo que imposibilita análisis de más largo alcance. Es decir, los "colegas" adoptan una actitud de resistencia, sí, pero que sirve a los intereses de la sociedad del orden establecido. ¿Qué podemos, desde nuestra posición de trabajadores con las y los jóvenes diseñar, proponer, para que los de clases menos favorecidas sean capaces de reconvertir su capital resistencia en capital útil para el óptimo aprovechamiento de oportunidades y recursos sociales que le posibiliten un proyecto de vida y profesional lo más acorde posible a sus capacidades y a sus intereses?.

Europa diseña programas de juventud para el intercambio de jóvenes entre distintos países, pero está interesada en complicar burocráticamente los trámites y facilitar el acceso a los más bien situados en la línea de salida. La construcción europea se diseña bajo una identidad que deben construir quienes más capital cultural, informativo, económico hayan sido capaces de acumular o disponer, es decir, quienes "meritocráticamente" lo merezcan, quienes se adecuen a la lógica escolar, que más que promesa de títulos otorga pasaje a la deferencia, el respeto, a la lógica dominante, de la que estar imbuido, dirá Caro Baroja, es un paso principal para el éxito.

Algún programa dirigido a los más desfavorecidos maquilla las intenciones de una construcción al margen de una buena parte de la juventud europea. Tal vez no sea posible construirla teniendo en cuenta los intereses de todas las personas, sobre todo si se quieren seguir manteniendo los que ya se tienen en abundancia por parte de algunos sectores.

En "Aprendiendo a trabajar" no queda claro si verdaderamente la actitud de los "colegas" es contestataria o, por el contrario, es la reacción consecuencia de la marginalización a la que los somete el propio sistema, sin que haya, por tanto, la más mínima racionalización de sus conductas.

Abre otra línea de reflexión el trabajo: la relación cuerpo-aprendizaje. Una relación que va más allá de la propia desconexión con la actividad profesional que van a desarrollar, pues la propia disposición, la sedentarización de la escuela se enfrenta a la independencia, creatividad corporal...

Mediaciones y modelos simbólicos

El seguimiento y adhesión de los jóvenes españoles a los modelos simbólicos importados generalmente de Reino Unido, es la confirmación como sospecha, entre otras, de una suerte de globalización que actúa en favor de unas aspiraciones de buena parte de las personas jóvenes fundamentadas en formas y estilos ligados a la música u otros productos culturales ajenos, extraños, a los de la propia clase social de origen, reasignando nuevas significaciones en función de sus propios intereses pero al fin y al cabo asumiéndolas, produciendo un nivel distinto de identificación al que se vendría dando, podríamos decir, tradicionalmente en sus culturas de origen. Es decir, aquello que otrora fuera seña inequívoca de pertenencia a una clase queda, actualmente, más desdibujado con la incorporación masiva de símbolos y significados que amalgaman más el paisaje juvenil, trazan una trama más compleja, más "descompartimentada". Hay que sumar a los estudios sobre juventud la perspectiva simbólico culturalista, el análisis de discursos y significados. Parece fundamental para entender las aspiraciones y expectativas de las personas en general y los y las jóvenes en particular.

Brake ofrece la siguiente clasificación: juventud conformista, delincuente, rebeldes culturales y juventud militante, que, aunque mejorable, nos puede servir como una primera clasificación a grandes rasgos a la hora de concebir nuestra práctica profesional y la dirección de nuestras líneas de acción diferenciadas. Y nos lleva a pensar sobre lo siguiente: ¿hasta donde esta intervención secundaria con los y las jóvenes tiene los efectos deseados desde una honesta intervención pública?

Decimos secundaria porque se trata, en definitiva, de una política administrada desde el Estado de Bienestar que trata de ofrecer oportunidades a las jóvenes para su inserción en el mercado laboral, una vez adquiridos los conocimientos teóricos en la intervención primaria: la escuela, u ofrecer un abanico de posibilidades culturales, deportivas, de ocio...con el fin de refrendar, consolidar un "marco" de juego o conducir a los y las jóvenes por derroteros del orden social, o se trata de ofrecer segundas oportunidades a quienes no se adaptaron a la escuela.. es decir, se trataría de dar continuidad a sus trayectorias vitales, profesionales a quienes *consiguieron imbuirse de la lógica del sistema* o se trataría de reparar los comportamientos "anómicos" de quienes no lo consiguieron. Tenemos que:

1º: Con dar continuidad a los primeros estamos reproduciendo el sistema (eso sí con todas las pequeñas modificaciones que se quieran, que no son sino adaptaciones, mejor aprovechadas por quienes mejor adaptados están).
2º Con dicha continuidad se seguirán reproduciendo y produciendo desigualdades

3º: Tales desigualdades justificarán la puesta en marcha de determinados programas y planes dirigidos, en nuestro caso, a la juventud con el fin de reducir ciertos desajustes en el equilibrio de posibilidades de realización personal

4º: Unas dificultades de realización personal que se ven en la encrucijada de falta de expectativas laborales, de expectativas laborales otra vez, pero ahora de calidad, junto a una extensa gama de estímulos imposibles de atender si no hay una buena capacidad de filtro, de selección crítica y depuración.

5º: Una respuesta a esta situación resultado del cruce de tantas variables en una sociedad compleja que cristaliza en una matriz multiestilos.

6º: Diversidad de estilos y respuestas ante la cada vez más larga moratoria impuesta a las y los jóvenes que se vive, en gran parte de ellas/os, como falta de expectativas claras, horizonte laboral difuso, atenuado, en algunos casos, por una familia protectora.

7º: Falta de expectativas que tiene su reflejo material en la incredulidad y escepticismo de los títulos universitarios para acceder a un empleo de calidad o como el que supuestamente reconoce el propio título universitario, de ahí la vuelta a los ciclos de grado medio y superior. Es decir, vuelve a recobrar vigencia el estudio de Willis en cierta medida, en cuanto recobra sentido la concepción existente entre los colegas sobre la dificultad de acceder, por medio de estudios superiores, a empleos de calidad, aplicado, ahora, a jóvenes no necesariamente de clase obrera. Se amplía la concepción de los jóvenes de clase obrera a otros jóvenes.

8º: Y el punto 7 refiere a quienes se deciden a estudiar, que no son todas ni todos. Queda otra gran parte de jóvenes: los difíciles, las y los que delinquen, rebeldes, menos adaptados, probablemente de clases subalternas o etnias minoritarias en su mayor parte. ¿Cuál es la "abarcabilidad" de las políticas públicas de juventud?. Si el municipio es grande, más jóvenes y más problemas pueden existir (si no cualitativa sí cuantitativamente, es lógico); si el municipio es pequeño, hay que contar con sus recursos limitados y su personal técnico insuficiente en la gran mayoría de los casos, amén de la mayor o menor sensibilidad política de turno.

9º: En el "nonapuntograma" establecido se cierra el círculo con la conclusión de la existencia de un sistema desigualitario en el acceso al mercado de trabajo y posiciones eficaces para propiciar un desarrollo personal efectivo, que ya tiene su arranque en el sistema educativo (antes y simultáneamente), que cristaliza en diferentes manifestaciones en la etapa joven y que las políticas públicas son políticas paliativas en cierto modo de las dificultades de partida de algunos jóvenes, no pudiendo abarcar la extensa gama de situaciones sino las más fáciles de resolver, porque, entre otras cosas, no hay prioridad política, ni económica, ni método. Queda, pues, a la buena voluntad de los técnicos la iniciativa en políticas de juventud. Es decir, se reproduce el sistema.

Sin caer en que los jóvenes son consumidores de alcohol podemos decir, por ejemplo, que el consumo de alcohol no es, en exceso, saludable para el organismo.

Sin decir que los jóvenes vayan a mucha velocidad con los coches podremos decir que sobrepasar los límites de velocidad supone un riesgo para quien los sobrepasa y para otras personas y otros vehículos en circulación, etc

Pero qué decir o que efecto tienen los programas de prevención del consumo de alcohol o precaución al volante ante la oferta, publicidad e incitación a justo lo contrario por las grandes marcas, el sistema publicitario y todo el aparato que está en condiciones de ejercer mucha más influencia. Los vehículos pueden circular a 200 Km/hora y más, por ejemplo. El mercado laboral parece que escapa algo más de la esfera de la intervención pública, o da esa impresión, o se quiere dar a modo de tapadera... La vivienda casi lo mismo. Aunque el Consejo de Gobierno de la Junta de Andalucía aprobó el pasado 8 de Noviembre de este año el Plan Junta Joven con una partida de 1.427 millnes de euros destinada al área de emancipación, empleo y vivienda. Quizá la formación quede más en la esfera de lo público, pero para especializarte en algo necesitas unos cursos de doctorado o máster y éstos tienen alto coste. En estas condiciones ¿las políticas de juventud, vertedero de las mejores pláticas ideológicas y declaraciones de buena voluntad, son otro componente más del discurso preciso del nuevo liberalismo con cubierta de estado de bienestar?

BIBLIOGRAFÍA

- Willis, P: (1977) Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera. Madrid. Ediciones Akal 1988.
- Benedicto, J y Morán, Mª Luz (2003): Aprendiendo a ser ciudadanos. INJUVE, Madrid.
- Palacios, J.L y otros (2005): El reto de una Nueva Política Municipal de Juventud. Ponencia Marco I Jornadas Políticas Municipales de Juventud de la FEMP. L´Hospitalet de Llobregat.
- Prensa: ABC y Correo de Andalucía de los días 6, 7, 8 y 9 de Noviembre de 2005: Noticias sobre disturbios en París y Plan Junta joven de la Junta de Andalucía.

José Manuel Galeano López

INGLÉS LÚDICO EN PRIMARIA

Juan Carlos Cárdenas Martos

En este artículo presentamos algunas propuestas para la enseñanza del Inglés en el segundo ciclo de Educación Primaria ante los desajustes y problemas que se dan actualmente en el proceso de enseñanza y aprendizaje en este idioma en esta etapa educativa.

1. ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN

La introducción de la asignatura de Inglés en el segundo ciclo de Primaria se realizó " con calzador": se hizo un hueco, quitando una hora de aquí y otra de allí; se improvisaron unos textos, muchos de ellos no aptos para las edades de las que se trata, y los maestros y maestras enseñaron a los alumnos y alumnas de 8 años con la misma metodología empleada hasta entonces con los de 14.

A estos problemas iniciales se han sumado otros. Por ejemplo, en tercero de Primaria, los niños y niñas que han aprendido Inglés durante cinco años de una forma oral -por lo que poseen ya muchos conocimientos de esta lengua- se encuentran con unos libros de texto que ralentizan su aprendizaje. Así, aunque en segundo curso estos alumnos y alumnas han aprendido los números hasta mil, en tercero se les enseña hasta veinte pues son las directrices del libro de texto.

Por otro lado, al incorporarse en este curso la escritura en lengua inglesa, el alumnado topa con una dificultad añadida, pues se trata de un sistema distinto a su lengua materna donde el grafema no se corresponde con el fonema. Este problema se agrava por el hecho de que muchos docentes priman la producción escrita y olvidan casi por completo la producción oral. Esto sucede, entre otras razones, porque trabajar la escritura es más cómodo; se controla mejor una clase en silencio y también es más fácil evaluar lo escrito que lo oral.
Otro problema añadido es el desajuste existente entre los libros- las capacidades de los niños y niñas- y la realidad. Muchos manuales, por ejemplo, proponen de una manera precoz el aprendizaje de las horas con relojes analógicos, cuando los niños aún no las conocen en su lengua materna. Y lo que es más grave: en la realidad inglesa prácticamente no se utiliza esta lectura de las horas.

Además, se falla metodológicamente, pues intentamos "enseñar como aprendimos nosotros", y aprendimos mal. Se concede un gran peso a la gramática y se tienen mucha prisa por introducirla, olvidando que muchos de los conceptos que intentamos enseñar son tardíos incluso para los nativos sajones (la -s de la tercera persona del singular, los artículos...). Se olvida también que la comprensión en Primaria es semántica y no gramatical, y que los niños y niñas de estas edades se encuentran en el estadio de las operaciones concretas, mientras que la mayoría de los conceptos gramaticales exigen de una abstracción. Se menoscaba el trabajo con canciones, rimas y cuentos, que sirven para exponer y sedimentar la gramática, ya que los maestros y maestras piensan que esta metodología ya no procede en estas edades.

También se dan desajustes en la corrección, ya que se produce una "hipercorreción", que disuade al alumnado de volver a intentar algo que nunca está perfecto. Además, no sabemos cómo trabajar con los estudiantes a los que les cuesta aprender inglés; nos amargamos y les amargamos intentando que hagan lo que ni saben ni pueden hacer. Asimismo, somos conscientes de que los niños y niñas no saben leer inglés, pero ¿se les ha enseñado a hacerlo?. A muchos compañeros les sorprende que los alumnos y alumnas lean mal palabras básicas, sin darse cuenta de que sólo las han leído tres o cuatro veces, a pesar de llevar años estudiando esta lengua.

2. SOLUCIONES

Ante tal diagnóstico, la solución pasa por tener claros los objetivos que perseguimos y una serie de principios para lograrlos. El principal objetivo en estas edades, de los 8 a los 12 años, sigue siendo que a los niños y niñas les encante el inglés. Pero hay otros: que comprendan y hablen mucho inglés; que adquieran vocabulario básico; que se incorporen a la lectura y escritura con la tranquilidad de poder fallar, ya que es normal por su dificultad; que conozcan aspectos culturales y que acaben preparados para la ESO, pero sin rebajarnos a ella.

Los principios, por otro lado, deben ser los siguientes:

1º Hay que tener claro que nuestra misión es sacar el máximo posible de los niños y niñas, sin amargarles y sin amargarnos, pero teniendo en cuenta que a veces el máximo posible de los niños es muy mínimo.

2º Hay que buscar una enseñanza real y útil, más que academicista, aunque no sea popular. No se trata de hacer, sino de "hacer bien"; no se trata de llenar cuadernos para que lo vean los padres y madres sino de que los estudiantes aprendan. Para ello hay que saber cuestionar, adaptar y complementar los libros de texto.

3º No se debe "exclusivizar" la escritura, con tímidos acercamientos a la expresión oral.

Una proporción aproximada de equilibrio de las cuatro destrezas sería:

- En tercero, 80% de comprensión y expresión oral, 10% de lectura y 10% de escritura.
- En cuarto, 70 % de oral, 15% de lectura y 15% de escritura.
- En quinto, 60% de oral, 20% de lectura y 20% de escritura.
- En sexto, 50% de oral, 20% de lectura, 30% de escritura.

Asimismo, es necesario reflexionar desde el punto de vista metodológico. Por ejemplo, hay que respetar los estilos de aprendizaje (cada niño aprende mejor de una forma; los hay más visuales, los hay mas auditivos, otros son cinéticos...) y, por lo tanto, debemos adaptar nuestra forma de enseñar para dar respuesta a todos estos estilos. Para ello, hay que ofrecer sesiones con video, con juegos en grupo e individuales, con ejercicios por parejas e individuales, con cuentos, con canciones...., y también sesiones de estudio. Estudiar también es una forma de aprender, pero no la única. De hecho la mayoría de las cosas que saben los niños y niñas no las han aprendido estudiando. Pero debemos enseñarles a estudiar inglés.

Hay que tener presente, asimismo, que antes de presentarles una palabra escrita, los alumnos y alumnas deben haberla escuchado al menos veinte veces para evitar errores de pronunciación. Y para aprender esa palabra, hay que verla cien veces en cien contextos distintos.

En cuanto a los niños y niñas que presentan dificultades de aprendizaje, es conveniente preparar un material escrito básico, que sustituya al libro, a partir de objetivos sencillos, que en muchos casos sólo responden a la adquisición de un vocabulario básico, como los colores, los números o los días. En estos casos, no hay que tener engañados a los padres y madres.

3. ALGUNAS IDEAS PRÁCTICAS

Para llevar a la práctica estas propuestas, proponemos realizar una buena distribución temporal de las clases y ser disciplinados con ella. Todas las sesiones comienzan con una actividad de *total physical response* (TPR) que varia en función del estado de ánimo del alumnado o de la actividad que hayan desarrollado en la clase anterior. Así, se vienen del recreo, de Educación Física o es la primera hora de la tarde, preparamos una relajación en inglés. Si en la anterior clase han estado sentados, la TPR es de movimiento y siempre de pie.

A continuación, es importante que los niños escuchen a diario un cuento en inglés y que fijemos estructuras gramaticales y expresiones a través de canciones y rimas. De igual forma, la dinámica de la clase incluye una serie de expresiones que han sido adquiridas desde Educación Infantil y que se van afianzando e incrementando en cada curso (Can I go to the toilet?, May I eraser de Blackboard?, Excuse me, you know what?...) Y también se trabajan los anglicismos que aparecen en la publicidad y la televisión.

Por otro lado, es importante que escuchen frecuentemente el mejor inglés posible, por lo que la producción del maestro o la maestra se debe complementar con videos. Es fundamental hacer una buena selección de estos y disponer de, al menos, tres cintas de video, que alternaremos en función del grado de atención e interés de los niños y niñas. No debemos esperar que presten atención durante una hora a una película de video en inglés, por ello recomendamos parar tres veces y realizar diversas TPR. El objetivo es que el alumnado escuche inglés para ir sedimentando el lenguaje. No se pretenden que lo entiendan oralmente todo, sino que puedan seguir el video con la ayuda de las imágenes.

Otra forma de afianzar el lenguaje oral consiste en escuchar a alguna persona nativa. Cada vez más colegios tienen la oportunidad de contar con la presencia de un asistente lingüístico al menos una vez a la semana. Es una ocasión que no se puede desperdiciar. Estas sesiones se organizaran cuidadosamente a través de la preparación de *Proyects* con simulaciones de situaciones reales, como facturar unas maletas en el aeropuerto, acudir a una agencia de viajes, ir de compras..., en la que el nativo hace de vendedor o de azafata y atiende a los niñós y niñas, que practican las expresiones oportunas de la situación. El nativo también puede dirigir las TPR, leer cuentos, enseñarnos rimas, hablarnos sobre las tradiciones de su país o servir de apoyo a las dudas de pronunciación del maestro o maestra.

Otra de las actividades que proponemos son los juegos autocorrectivos, es decir, material diverso con el que los alumnos y alumnas realizan ejercicios en inglés y obtienen las soluciones de forma autónoma (miniarco, Lógico, cuerda del saber, conector, magnus..). También son muy oportunos en esta edad los juegos colectivos. Por ejemplo, un circuito con diversos juegos y los niños y niñas van rotando por todos ellos. Además de ver palabras en inglés en diferentes contextos, el alumnado desarrolla cualidades colaborativas y competitivas. Los docentes debemos convencernos de la importancia y la validez de los juegos, ya que su aspecto lúdico permite que los pequeños se diviertan al tiempo que aprenden, que es lo que nos importa como maestros y maestras.

Aparte de la importancia que otorgamos a la comunicación oral, también planteamos actividades relacionadas más estrictamente con la lectura y la escritura. Así, además de leer cuentos, proponemos utilizar un método de lectura global mediante tarjetas individuales que elaboramos con cartulinas de colores y en las que agrupamos las palabras más usuales, las que incluyen un mismo sonido (hall, call, wall, walk...) y las expresiones que empleamos más frecuentemente. Los alumnos y alumnas leen estas tarjetas a diario individualmente, por parejas, en grupo y con el profesor o profesora.

Las actividades de escritura, que lógicamente llevan implícito el acto de leer, se apoyan básicamente en la redacción de cartas. En el aula crearemos un buzón de inglés, el Mail Box. El primer día de la semana que se imparte la asignatura de inglés, cada niño y niña escribe una carta a alguno de sus compañeros o compañeras. Al principio se les adjudica un alumno concreto para garantizar que todos y todas recibirán una carta, pero también se les ofrece la posibilidad de escribir otra carta a quien quieran, a niños y niñas de otras clases e incluso de otros centros. Nuestro propósito es que aprendan la estructura de una carta en cuarto de Primaria y que, más adelante, en quinto y sexto, se sientan motivados por escribir. Las cartas se escriben en un folio A5 doblado que incluye el destinatario y el remitente. En e l interior, los niños y niñas escriben una cabecera, un saludo, una despedida y, paulatinamente, una, dos , tres y hasta 5 frases en inglés. Si quieren pueden completar la carta en su lengua materna.

4. CONCLUSIONES

Las actividades propuestas demuestran que, para enseñar inglés en Primaria, también se puede aplicar una metodología atractiva, tanto para el alumnado como para el profesorado, apoyado en un fuerte peso de la comunicación oral. Ello, junto con el trabajo de cursos anteriores, constituirá la base para conseguir niños y niñas bilingües. Debemos ser consecuentes con nuestro trabajo y evitar saltos metodológicos innecesarios entre el primer y el segundo ciclo de Primaria. Además, estas actividades suscitan un alto grado de motivación, lo que provoca una actitud positiva hacia el aprendizaje por parte del alumnado.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Beck, I.; King, K. (1985): Oranges and lemons, Oxford: OUP.
- Cooper, Lavery; Rinvolucry, K. (1991): Resources books for teacher, Oxford: OUP.
- Crystal, D. (1982): Child language learning and linguistics. Londres: Edward Arudd.
- Graham, Caroline (1991): Jazzchants for children, Oxford: OUP
- López Rodriguez, Juan Carlos (2000):" Una mascota para aprender inglés", en Cuadernos de Pedagogía, nº 292, junio, pp.26-28.
- López Rodriguez, Juan Carlos (2001): Inglés en la escuela rural", en Cuadernos de Pedagogía, nº 300, marzo, pp.30-33.
- López Rodríguez, Juan Carlos (2002): "Inglés a los tres años", en Cuadernos de Pedagogía, nº 317, octubre, pp. 23-25.

Paginas web

- http:// www. iatefl.org
- http://www.kidsdomain.com
- http://www.richmondelt.com
- http://www.mainlesson.com
- http://www.geocities.com

Juan Carlos Cárdenas Martos

LA LENGUA VASCA. SITUACIÓN ACTUAL.

Juan Ruiz Zambrana

INTRODUCCIÓN.

El vasco, como el catalán o el gallego, se recogen como lenguas cooficiales en nuestra Constitución de 1978. La Constitución favoreció, según palabras de Jon Juaristi, la aparición de la paulatina implantación de un nuevo modelo de lealtades que permiten que un ciudadano pueda sentirse integrado en varias comunidades diferentes. De nuestra Carta Magna podemos deducir el aspecto de no discriminación por diferente lengua. Pero la convivencia de estas lenguas con el castellano no es siempre fácil; su situación en la sociedad, su uso y conocimiento son temas que aún hoy preocupan tanto a políticos nacionalistas como a lingüistas y, como no, a los propios ciudadanos que en definitiva son los que sufren las consecuencias de implantaciones y políticas seguidas en estas situaciones.

Con este trabajo hemos querido acercarnos a la lengua vasca por sus propias particularidades en el panorama lingüístico- político de nuestro país. Pero, dejando a un lado la política en sí, los problemas y tensiones sociales entre nacionalistas y demás ciudadanos vascos y españoles, nos dedicaremos a la situación de la lengua vasca recorriendo brevemente en primer lugar su historia. Nos interesa del mismo modo acercarnos a la realidad actual del euskera y su seguimiento tras la normalización de la lengua escrita. Consideraciones muy curiosas y al mismo tiempo interesantes que nos vuelven a demostrar la importancia de la lengua en nuestra sociedad y la interrelación entre lengua y cultura. Apuntes que abarcaremos de forma más o menos ordenada intentando definir el porqué de tal situación de la lengua vasca en la actualidad.

APUNTES HISTÓRICOS SOBRE LA LENGUA VASCA.

Antes de la romanización de Hispania, el vascuence era ya una lengua peninsular que había sufrido superposiciones celtas. En esta época se pudieron también producir influencias celtas e ibéricas pero sin diluirse en ellas. Al llegar el latín, el vascuence se vio impregnado de muchos elementos lingüísticos latinos. Después el vasco ha tenido contactos con lenguas y dialectos románicos descendientes del latín, influenciando éstas y recibiendo de ellas muchos elementos tanto léxicos como fonéticos y morfosintácticos.

Según los textos conservados parece ser que el vasco comienza a escribirse en el siglo XVI y desde entonces se constituye una literatura vasca escrita aunque hay que reconocer que la lengua vasca ha tenido dificultad a la hora de constituirse en lengua literaria. Es también durante este siglo y los venideros, y ya desde la Edad Media, cuando el euskera va perdiendo terreno en las zonas periféricas. A partir de los siglos XVIII y XIX comienza una inquietud cultural y científica respecta a la lengua vasca. Esta inquietud culminará en el siglo XX con la creación de diversas instituciones encargadas de velar el mantenimiento y cultura de su lengua.

En cuanto a los orígenes del vasco, la tesis que contó con más prestigio hasta bien entrado el siglo XX fue la que Caro Baroja bautizó como " vascoiberismo ". Esta tesis defiende que el vasco es hoy el único resto de ibero. Seguidores de esta tesis hay muchos, destacaremos estudiosos como Larramendi en el siglo XVIII, G. De Humboldt o Emil Hubner en el XIX. Ya en el siglo XX esta teoría se discutió y se produjo una cierta inclinación a pensar que el vasco e ibérico eran lenguas distintas, aunque posean elementos comunes. La tesis vascoiberista se sigue apoyando hoy en el campo etnográfico.

Haciendo un recorrido breve sobre la historia de esta lengua podemos destacar que en época prerromana las lenguas limítrofes con el euskera eran la de los cántabros al oeste, el celtibérico al sur y sudoeste, las ibéricas al este y las lenguas de tipo céltico hacia el norte. De esta manera podemos decir que el vasco no fue una lengua exclusiva, sino que competía con otras ya desde antiguo.

Es difícil precisar con exactitud cuáles eran los límites de los vascones y pueblos vecinos en el momento de la llegada del latín y durante las diferentes etapas de la romanización. Se puede aceptar que al iniciarse la romanización la lengua vasca se hablaba en todo el dominio actual y además en buena parte del que ocupó en la EM. La influencia latina sobre el vasco no se ha limitado a la época de dominación romana o a un espacio cronológico más o menos preciso, sino que ha seguido sucediéndose hasta el momento actual a través de la influencia románica ejercida por variedades derivadas del latín como el castellano, el navarro, aragonés, gascón, francés, etc...

La penetración de elementos árabes en vascuence ha tenido lugar, por lo general, a través del castellano, sin que pueda pensarse, según Echenique, de un contacto directo vasco-árabe. La latinización tuvo que ser considerable en época del contacto vasco-latino, principalmente por vía de la cristanización, a consecuencia de la cual debió surgir un protorromance en el periodo visigótico.

El Renacimiento y los Siglos de Oro supusieron para la lengua vasca los orígenes de la literatura y la escritura. El primer texto literario intencionada y voluntariosamente escrito en vasco se imprime en Burdeos en 1545; se trata de una breve colección de poemas titulada *Lenguae Vasconum Primitiae* y compuesta por M. Bernart Dechepare. Al adquirir rango literario, se produce un refuerzo interior, intensivo, del euskera, pero, al mismo tiempo , algunos de sus elementos pierden fuerza expansiva por territorio peninsular. Un rasgo de principal importancia para la cultura vasca y que no podemos olvidar es su rica tradición oral, que constituye su manifestación más

propia. Fue en este momento cuando se produce un florecimiento literario, aunque la lengua vasca no se empleó en documentos y texto iliterarios, sino que continúo careciendo de carácter oficial.

En los siglos XVI y XVII una serie de eruditos vascos ponen especial ahínco en defender la dignidad del vascuence como lengua frente a su concepción como variedad lingüística baja. Entre ellos podemos destacar a Andrés de Poça, Baltasar de Echave, Moret, entre otros. En los siglos siguientes encontraremos aún fervientes sucesores de esta apología de la lengua vasca.

También a partir del siglo XVI se producen importantes radiaciones lingüísticas que llegan no sólo al centro o sur de la península sino que llegan hasta el continente americano. Parece ser que buena parte del contingente rumbo a las Indias fuera vasco. Así, los vascos que pasaban por Sevilla al Nuevo Mundo formaban grupos homogéneos llevando su lengua, junto con el castellano a tierras fuera de su lugar de origen.

La figura de Humboldt (1767-1835) y la fundación de la Sociedad Bascongada de Amigos de País (1764) por Francisco Xabier María de Monibe fueron dos puntos importantes para la dedicación de la lengua vasca en el siglo XVIII. Así como en el XIX vemos aparecer signos de preocupación científica por el empleo y estudio del vasco. Este afán no es exclusivamente local, sino que se convierte en objeto de curiosidad riguroso dentro y fuera de su geografía propia. Ya en el siglo XX culminan las inquietudes seguidas en etapas anteriores; se crean instituciones de velar, nos sólo por el mantenimiento del euskera, sino por el estudio realmente científico del mismo. En 1907 se funda la Revista Internacional de Estudios Vascos y en 1818 se celebra el Primer Congreso de Estudios Vascos con fruto de la creación de Eusko Ikaskuntza (Sociedad de Estudios Vascos).

EL VASCO EN LA ACTUALIDAD.

La sociedad vasca cuenta en la actualidad con la Academia de la Lengua Vasca (Euskaltzaindia), creada en 1919 cuyo primer director Resurrección María de Azkue. Años antes este vascólogo había publicado el Diccionario Vasco- Español – Francés y en 1925 su Morfología Vasca.

La Guerra Civil representó un corte claro en las actividades relacionadas con la lengua y cultura vascas. La lengua vasca hablada se prohíbe por decreto y es desprestigiada quedando cada vez más relegada a funciones más o menos caseras. Sin embargo, nunca faltaron signos de preocupación por los hechos culturales vascos, especialmente por las relaciones con la lengua y la literatura.

En trabajos filológicos debemos destacar figuras como Antonio Tovar, Julio Caro Baroja, Luis Michelena, Txillardegi, José M. Sánchez Carrión,... Existe en la actualidad la especialidad de Filología Vasca tanto en la Universidad del País Vasco como en la de Deusto.

En lo que se refiere a la lengua hablada, la creación de las ikastolas a partir de los años setenta, ha contribuido a la transmisión y uso de la lengua autóctona, posibilitando la elección de una enseñanza en lengua vasca.

La necesidad de convertir en lengua de cultura fue abriéndose paso al tomar conciencia de que, para ello, era urgente llevar a cabo la tarea de normalización lingüística.

A partir de 1968 la Academia de la Lengua Vasca consideró que tal ocupación era precisa, se llevó a cabo así la unificación de la ortografía. La normalización de la lengua escrita trajo muchas polémicas, en la actualidad queda aún algunos reductos. El euskara batua se ha convertido desde entonces para los vascos en la lengua de la enseñanza, de la administración y de la mayor parte de la producción editorial en lengua vasca, lo que equivale a decir que hoy por hoy el batua es la lengua oficial del País Vasco.

POLÍTICA Y CONVIVENCIA LINGÜÍSTICA DEL VASCO EN ESPAÑA.

La situación del euskera en nuestra sociedad depende inexcusablemente de la política lingüística que se sigue desde el gobierno vasco. Durante toda su historia la lengua vasca ha llevado consigo un conflicto de supervivencia y de status , hoy en día ese conflicto sigue aún vigente y se deja reflejar en la convivencia que pueda tener con otras lenguas con las que tiene contacto.

La transmisión casi exclusivamente oral del vasco, reducido antes al ámbito natural de la familia y de la comunidad local, pasa en los últimos años a extenderse , ya también por escrito, a la ikastola y en general a centros de enseñanza para menores y mayores. El euskaldun berri, es decir, el que ha aprendido la lengua vasca tras la normalización, es cada vez más importante en la sociedad.

Se tiende en la actualidad a huir cada vez más de localismos y provincialismos y, por el contrario, tratar de comprender y usar la lengua como símbolo de unidad libre. El hecho de la extensión del euskera se manifiesta en la enseñanza o en la producción editorial. La unificación de la lengua vasca se entendió como una condición necesaria para su supervivencia. La situación actual es resultado de un proceso histórico que puede resumirse diciendo que la lengua vasca había ido retrocediendo en extensión geográfica y en número de hablantes, pero, al mismo tiempo, había ganado condiciones para convertirse en lengua estándar de pleno derecho, sobre todo desde el momento en que dejó de tener realidad no sólo oral y pasó a cultivar obras escritas en todas sus dimensiones. Se puede afirmar que hoy

por hoy podemos entender la lengua vasca como una lengua estándar o de cultura en el sentido más pleno de la palabra, un sistema lingüístico autónomo, vital, normalizado y normativizado y portador de su propia historia.

Para muchos autores, sobre todo vasco, el establecimiento del batua o lengua unificada no ha supuesto una invención, sino la elección de un modelo que contaba con el respaldo del núcleo más arraigado de sus escritores. Esta unificación ha sido muy discutida por otros muchos lingüistas y autores que entienden el batua como una " lengua de laboratorio" con los prejuicios y problemas que ello puede conllevar.

La Ley de Normalización y Uso del Euskera del 24 de noviembre de 1982 constituye el marco legal que ha permitido legitimar una serie de decisiones en diferentes ámbitos, lo que quiere decir simplemente que hay una seguridad jurídica en el marco de actuación en el campo de la política lingüística.

En la actualidad todos los hablantes de la lengua vasca, independientemente de su ideología o militancia política, aceptan la existencia de una única institución normativa: la Real Academia de la Lengua Vasca, Euskaltzaindia. Esta institución, por su parte, ha ido elaborando además la Ortografía normativa, la Morfología y la Sintaxis, así como el Diccionario General Vasco de Michelena.

Tras una serie de siglos de retroceso en el empleo de la lengua, en los últimos años ha avanzado demográficamente y geográficamente, al mismo tiempo han progresado sus ámbitos de uso: se ha introducido en la universidad, en los medios de comunicación y en la administración, además de las otras en la que funcionaba ya con anterioridad.

Según datos de María Teresa Echenique, la mayor densidad de población que habla euskera corresponde a la provincia de Guipuzcua, oriente de Vizcaya y norte de Navarra. Se cifran en torno al medio millón de habitantes vascos, así como otros cien mil más capaces de entenderlo.

Según también esta autora, el Gobierno Vasco ha seguido en los últimos años una política lingüística claramente a favor del bilingüismo. Es decir, defiende que niño euskaldun (vascófono) conozca perfectamente el castellano, de la misma manera que el castellanófono conozca el euskera. Es sin duda, una política de apoyo y protección a su lengua, que defiende tal divulgación en medios de comunicación, tanto en editorial como televisivo, usada por la administración y apoyada por intelectuales vascos.

En cuanto a la convivencia lingüística en España, hay que entender la pluralidad lingüística. El contacto del vasco con el castellano o el francés no ha tenido lugar en una situación de exclusividad de dos sistemas lingüísticos, castellano- vasco o francés-vasco; sino de una gran complejidad social y sociolingüística. Esta pluralidad se debe entender como fuente de enriquecimiento mutuo y solidario y no plantearla ni vincularla con cuestiones de ideología o partido.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- AAVV . Las lenguas de España. Sevilla. Fundación El Monte. 1995
- ALVAR, M. Manual de dialectología hispánica. Barcelona. Ariel . 1996.
- ECHENIQUE ELIZONDO, M. T. Historia lingüística vasco-románica. Intento de aproximación. Filología y Lingüística 3. Guipuzcua. 1984.
- GARCÍA MOUTON, P. Lenguas y dialectos de España. Arco Libros. 1994.
- MICHELENA, L. Lengua e historia. Madrid. Paraninfo. 1985.
- ZAMORA VICENTE, A. Dialectología española. Madrid. Gredos. 1970.

Autores principales.

- **Julio Caro Baroja.- Tesis del " vascoiberismo"**
- M. Bernart Dechepare. Autor de *Lenguae Vascorum Primitiae* (1545)
- Andrés de Poça, Baltasar de Echave, Moret. Autores de los siglos XVI – XVII.
- Humboldt (1767- 1935) y Fco Xabier María de Monibe . Autores del XVIII.
- Larramendi (s XVIII) y Emil Hubner (XIX) seguidores del vascoiberismo.
- Siglo XX.- Resurrección María de Azkue.- director de Euskaltzaindia (1919)
- Antonio Tovar, Michelena, Txillardegi, J. M. Sánchez Carrión, Echenique,...

Términos vascos.

- Eusko Ikaskuntza .- Sociedad de estudios vascos.
- Euskaltzaindia.- Academia de la lengua vasca.
- Ikastola.- escuela.
- Euskaldun berri.- niño que ha aprendido el vasco tras la normalización

Juan Ruiz Zambrana

FINANCIACIÓN DE LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

Lucía Verdú Pérez de Colosía

Todo sistema de educación superior depende siempre, en última instancia, de una gran fuente de financiación que es la sociedad, tanto contribuyentes como usuarios.

El título V de la LOGSE contempla la actuación de los poderes públicos para garantizar la igualdad de todos los ciudadanos en su derecho a la educación, concediéndose ayudas al estudio que compensen las condiciones socioeconómicas desfavorables de los alumnos, siempre en función de la capacidad de rendimiento escolar.

Las Comunidades Autónomas conceden también ayudas al estudio con carácter complementario a las realizadas por el Estado.

En la mayoría de los países, las tasas universitarias están muy por debajo del coste de estas enseñanzas (aproximadamente un 12.5% del coste total del alumno), por lo que la diferencia se cubre fundamentalmente con subvenciones procedentes de los presupuestos públicos. El monto total se estima sobre la base de los gastos en que incurrirá como estudiante (matriculación, transporte, alojamiento y manutención si estudian lejos del hogar familiar). Dichas ayudas están normalmente compuestas por becas o préstamos concedidos por el gobierno o por otras entidades sociales, subsidiados o con un tipo de interés inferior al de mercado, que les permiten hacer frente a los costes directos e indirectos de los estudios superiores.

Estos instrumentos de financiación son más necesarios, si cabe, al observar la creciente escolarización superior de los últimos veinte años, superando ligeramente la media de la OCDE.

La combinación adecuada de tasas, subvenciones, becas, préstamos e impuestos depende de los objetivos de la política de financiación y de la prioridad que se desee dar a estos objetivos:

- Igualdad de oportunidades de acceso a la educación con independencia del origen económico y social de los alumnos.
- Eficiencia en la asignación de recursos dentro de cada universidad.
- Equidad, para hacer más justa la distribución de la renta y de las oportunidades económicas y sociales.

Veremos en qué consisten concretamente las becas, préstamos-renta e impuestos universitarios y en qué medida pueden cumplir estos objetivos.

BECA

En la enseñanza universitaria, la política de becas es uno de los instrumentos de financiación de los estudiantes más utilizados para el logro de la igualdad de oportunidades. A pesar del incremento notable de jóvenes matriculados en la universidad en las últimas décadas y del gasto en becas, se observa una disminución del número de becarios (15%) y también del gasto real a partir de 1996. La cuantía media de las becas en España es de 244.000 pts (1999), cantidad reducida que puede ser compensada por otros tipos de ayuda: ayudas compensatorias y ayudas por cambio de residencia.

Los programas de becas pretenden cubrir los costes de transporte, libros y cambio de residencia, como el coste indirecto o coste de oportunidad de estudios. Este coste se calcula sobre el valor que el tiempo dedicado a los estudios tendría en su mejor uso alternativo, esto es, que los jóvenes estuvieran trabajando.

Las ayudas compensatorias pretenden cubrir este coste de oportunidad para los alumnos cuyas familias no puedan renunciar a los ingresos aportados por los hijos en caso de estar trabajando y no estudiando.

En el curso 2000-01 estas ayudas supusieron 280.000 ptas anuales, cantidad que no cubre el coste de oportunidad. Del mismo modo, las ayudas por cambio de residencia tampoco cubren el coste real.

Una cuestión a considerar es que el criterio aplicado para la concesión de becas es además de la renta familiar, el rendimiento académico. Esto supone que aunque haya personas de baja renta, si no alcanzan los resultados académicos exigidos le sea denegada la beca. Según los estudios realizados (Encuestas de Presupuestos Familiares) las becas no llegan siempre al destino que mejor corresponde, lo que nos lleva a pensar en la existencia de fallos en la aplicación del sistema de becas.

Se cuestiona también la necesidad de criterios de rendimiento académico dada la baja cobertura de becarios (15%) y del peligro que corre la igualdad de oportunidades frente a alumnos repetidores sin necesidad de financiación externa. Pero hay que decir que, en la mayoría de los casos, no existe una relación clara entre el rendimiento académico y la cobertura de los programas de becas.

Así y todo, sí parece equitativa la distribución de becas por Comunidades Autónomas, encabezadas por Extremadura, seguida de Andalucía y Castilla-La Mancha.

PRÉSTAMO-RENTA

Una alternativa a los programas de becas son los préstamos. En muchos países existe este sistema de financiación conjunto. Los préstamos deben devolverse en un plazo máximo de quince años y a un tipo de interés inferior al de mercado. Los intereses cobrados son utilizados para la concesión de becas.

En los países del centro y norte de Europa estas ayudas cubren a toda la población.

En España, al ser limitados estos medios de financiación, la movilidad geográfica de los estudiantes es mínima. Así, por ejemplo, en 1994 sólo el 29% de los becarios reciben ayuda por cambio de residencia.

Los préstamos se diferencian de las becas en que estos recaen sobre los estudiantes y no sobre los contribuyentes, al tener que devolver el préstamo cuando obtengan ingresos en el futuro.

Existen préstamos con devolución condicionada de la renta o préstamos-renta, que sólo tienen que ser devueltos cuando el individuo alcanza un cierto nivel de renta. La cantidad a devolver cada año depende de los ingresos obtenidos (por ejemplo, 4% de la renta anual en Suecia). De este modo, una persona en paro o con ingresos reducidos no tiene que devolver el préstamo. Terminan siendo los contribuyentes los que asumen el riesgo.

El Reino Unido tiene previsto que sus estudiantes se financien únicamente con préstamos-renta.

Australia fue el primer país que aplicó los préstamos-renta como instrumento de financiación de los estudiantes en 1989. Todos ellos tienen que devolverlo se gradúen o no, a partir del momento en que superen los ingresos medios brutos del país. En 1990 le siguió Nueva Zelanda.

En todos estos países, las reformas han sido positivas.

IMPUESTO UNIVERSITARIO

Por último, el impuesto universitario consiste en establecer un recargo en los impuestos de todos los antiguos estudiantes universitarios.

Tiene en común con los préstamos-renta, el que en ambos, son los estudiantes los que financian la educación superior en función de sus ingresos futuros.

Pero al contrario que en los préstamos, no existen límites en la cantidad a pagar, sino que las personas con ingresos más elevados realizan pagos superiores al coste de sus estudios; mientras que los de menores ingresos, no llegan a cubrir este coste.

Este sistema, no ha llegado a aplicarse en ningún país, puede que por la impopularidad de gravar aún más el impuesto sobre la renta. Además, para los estudiantes de mayor renta, este impuesto puede ser un acicate para optar por la universidad privada.

CONCLUSIONES

Es difícil encontrar el sistema de financiación que mejor cumpla los principios de eficiencia, equidad e igualdad de oportunidades para la realización de estudios universitarios.

Partiendo de la idea de que la gratuidad de la enseñanza no es deseable, ya que la ausencia de sacrificio económico desincentiva el esfuerzo personal y que, según los informes, las clases más desfavorecidas son los que menos acceden a la Universidad, este sistema puede llegar a ser regresivo, al estar este colectivo financiando también los estudios de personas con mayor renta.

Las becas permiten la igualdad de oportunidades ya que las personas con menos recursos pueden estudiar, pero veo necesaria la exigencia de rendimientos académicos para que sea eficiente, porque esto obligaría al esfuerzo y exigencia personal. Además, el alumno sabe lo que cuestan los estudios y debería aprender a valorar la ayuda que le ha sido concedida. En caso contrario, la sociedad estaría financiando a los estudiantes que se dedican a “pasear” por la Universidad.

Así y todo, siempre puede existir un grupo de estudiantes con verdadero interés que, al no cumplir los requisitos de rendimiento académico, terminen perdiendo la beca.

Otro aspecto negativo, y que hace a las becas ineficientes, es la posibilidad de designaciones incorrectas debidas al fraude. He constatado cómo personas con suficientes recursos económicos financiaban su carrera con becas. Es por tanto necesario que se analice y examine escrupulósamente la renta familiar.

Con los préstamos-renta se consigue algo muy importante: los usuarios participan en la financiación de sus estudios, ya que ellos son los beneficiarios de su inversión y es justo (equidad) que corran al menos con parte del coste de dicha inversión. De este modo, se puede prescindir de la dependencia de la renta familiar desapareciendo el problema de la necesidad o no de las becas. Se incentiva también la movilidad geográfica de todos los estudiantes para elegir centros de estudios (eficiencia y equidad).

Es preferible que la devolución de los préstamos sea a través de las cotizaciones sociales, y no a través del impuesto sobre la renta, para así evitar que los estudiantes no deseen alcanzar futuras rentas elevadas, ya que esto perjudicaría los beneficios por desempleo y jubilación.

En cuanto al impuesto universitario no me parece el sistema más idóneo. Aunque comparte muchas ventajas con los préstamos-renta, pues son los estudiantes los que financian sus estudios, no es muy razonable que unos estudiantes paguen los estudios de otros. Es menos gravoso que lo haga toda la sociedad.

En definitiva, me parece más eficiente una combinación de tasas moderadas, como las que existen en España, y préstamos-renta, así como un aumento del gasto público potenciado por la eliminación de las becas. De este modo, la financiación de los estudiantes no depende de la renta familiar y estimula aún más la movilidad geográfica.

Se consigue asimismo, no hacer recaer la continuidad de los estudios sobre el rendimiento académico, cosa que sí ocurría con las becas.

Por último, quiero hacer notar la importancia de la educación en las familias. De nada sirven unos estupendos sistemas de financiación, si los jóvenes no están estimulados ni se les incentiva a que estudien carreras universitarias; sobre todo si pertenecen a familias cuyos padres no tienen formación de este tipo. He comprobado cómo en estas familias se deja con frecuencia a los hijos a su libre albedrío, ya sea por ignorancia o falta de perspectiva, mientras que los padres con estudios superiores incitan a sus hijos a secundarlos. Esto se podría solucionar con una adecuada orientación desde las escuelas, tanto a los padres como a los alumnos.

BIBLIOGRAFÍA

- Moreno Becerra, J.L. (1998): ***Economía de la Educación***.
- X Jornadas de la Asociación de Economía de la Educación (Murcia). M.J. San Segundo: ***El impacto nacional y regional del programa de becas***.
- ***Informe sobre el estado y situación del sistema educativo***. Curso 2000-2001. Consejo Escolar del Estado. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- ***LOGSE***
- Revista de Educación (1999): ***Financiación de la Enseñanza Universitaria: El papel de los precios a la luz de la experiencia internacional reciente***. M.J. San Segundo.
- ***Sistema Estatal de Indicadores de la Educación*** (2000). INCE. Ministerio de Educación y Cultura.

Lucía Verdú Pérez de Colosía

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN ESPECIAL: UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

Luis Ortiz Jiménez

RESUMEN.

Los planteamientos socioculturales que vienen respaldando las nuevas acciones educativas, especialmente en la interacción individuo – sociedad (Bruner, 1997), afectan de forma ineludible a una nueva visión del diagnóstico y acción educativa ofreciéndonos un nuevo panorama del desarrollo cognitivo que influye efectivamente cuando éste se relaciona o se sitúa ante situaciones especiales, aproximándonos a una visión del diagnóstico y la intervención cognitiva como elementos que aparecen íntimamente fusionados, por tanto con base ecológico sistémica en el marco del ciclo vital, propiciándole un carácter proactivo y con el objetivo de mejora de los procesos de aprendizaje. Este trabajo ofrece una aproximación teórica en la que se revisan distintos planteamientos en los que se ha amparado la educación cognitiva como base para un desarrollo de Estrategias de Aprendizaje en sujetos que presentan algún tipo de déficit, para concluir con una propuesta que respalde las acciones que, en este ámbito, se llevarán a cabo con un grupo de alumnos/as de un aula de educación especial de un centro público.

1. INTRODUCCIÓN.

Analizando las investigaciones existentes sobre el funcionamiento cognitivo de personas que presentan algún tipo de peculiaridad que dificulta su proceso de desarrollo y aprendizaje, podemos comprobar como durante bastantes años los planteamientos más significativos giraban en torno a lo que se conoció como paradigma “desarrollista o evolutivo”, inspirado en postulados Piagetianos, que se centraba principalmente demostrar que estos sujetos pasaban por momentos evolutivos similares al resto de sujetos pero con cierto retraso. Por ello eran considerados como niños/as normales más pequeños aplicándoles diseños didácticos similares a esos niños/as de menos edad.

Fruto de la escuela soviética surge un nuevo planteamiento, que pretende suceder al anterior, denominado “del defecto específico” que persigue demostrar que estas personas “especiales” en general procesaban la información igual que aquellos no afectados de la misma edad, pero que variaban ostensiblemente en determinadas situaciones o ante tareas más complejas, por tanto había que centrarse en localizar esas funciones y sus componentes cognitivos en los que se produce el fallo para que, apoyándose en los indemnes, lograr un aprendizaje más efectivo. Este planteamiento repercutió de forma decisiva en la metodología empleada así como en los planteamientos diagnósticos que se vuelve más dinámico, interactivo y funcional que el realizado con anterioridad y que no era otro que el clásico Cociente Intelectual.

Ya durante la década de los años 80, se llevaron a cabo diversas investigaciones, prácticamente todas en contextos de “laboratorio” con un diseño básico clásico: Test –Programa – Retest. Comparándose las ganancias obtenidas con niños y niñas normales de menor edad cronológica. Sin embargo no se comprobó si estas posibles ganancias se transferían a la mejora real de los aprendizajes académicos ni a la perdurabilidad de los mismos.

Creemos estar en condiciones de apostar por nuevos estudios que se desarrollen desde y en la escuela, esto es, en contextos ordinarios, tomando como base el currículo y apoyándonos en el papel mediador del profesorado que atiende a los grupos en los que convive este alumnado, apoyándonos en la “acción mediada” (Werscht, 1997; Rogof, 1993) que se produciría tanto por aquellas intencionadas y las no intencionadas así como por la interacción con sus compañeros/as.

2. APROXIMACIÓN A DISTINTAS VISIONES DE LA EDUCACIÓN COGNITIVA EN EDUCACIÓN ESPECIAL.

La educación cognitiva en sujetos con algún tipo de peculiaridad que dificulta su desarrollo ha sido contemplada por diversos autores. Así para Campione y Brown (1977) no hay una evidencia clara que permita afirmar que los sujetos con algún tipo de déficit mental puedan emplear espontáneamente estrategias metacognitivas, aunque si las hay de que mediante un entrenamiento en el uso de estas estrategias se logre un aumento y mejora de los resultados en tareas cognitivas.

Sternberg (2000) estima que el problema está en la imposibilidad de autorregulación. Pero que, con un determinado entrenamiento que comprenda tanto metaestrategias como metacomponentes se pueden alcanzar mayores éxitos.

Pahour (1992) defiende un currículo escolar que permita al deficiente mental activar sus estructuras lógicas de pensamiento ya que cree que las potencialidades de aprendizaje, su mantenimiento y su generalización no depende tanto de las edades cronológicas, como de sus niveles de funcionamiento cognitivo de partida, de su motivación, y de las oportunidades que el medio ambiente circundante les ofrece para poner en juego los aprendizajes consolidados.

Echamos en falta en estos estudios una referencia a los posibles efectos que puede tener la personalidad sobre el comportamiento cognitivo en estos sujetos. Cuando se tiene constancia que factores como la motivación, el autoconcepto, la sugestionabilidad, los estilos cognitivos, etc., influyen en el aprendizaje de forma decisiva, y que a su vez dependen de la historia de vida, concretamente de las experiencias personales previas de éxito y de fracaso.

Consideramos que es posible conseguir la transferencia de estrategias de pensamiento y acción si todos los componentes de la estrategia requerida son inicialmente entrenados y los sujetos son capaces de percibir la inmediata aplicabilidad de la estrategia entrenada a una nueva situación, entendiendo que, para ello, el medio más inmediato y cercano puede ser el propio currículo ordinario.

Como resumen de estos planteamientos podemos decir que profundizar en el estudio de las posibilidades de transferencia y generalización del aprendizaje, así como de sus componentes, es uno de los caminos más certeros para el conocimiento del funcionamiento cognitivo de los sujetos con algún déficit mental y, muy especialmente, para poder disponer de bases sólidas que permitan la implementación de programas adecuados para incrementar esos componentes de la inteligencia. Programas que, estamos convencidos, pueden y deben emanar en el propio currículo ordinario, no como un añadido al mismo o como acciones paralelas.

3. BREVE REPASO SOBRE ALGUNOS PROGRAMAS PARA EL DESARROLLO COGNITIVO.

En una obra de Alonso (1993) se revisan diversos programas desarrollados con el objetivo general de enseñar a pensar. la clasificación de los programas la realiza este autor en función de la meta que persiguen, aunque dentro de cada categoría existen notables diferencias en cuanto a la extensión, profundidad y metodología de cada programa.

Hay programas que se centran en el ejercicio de una serie de actividades cognitivas que se ha considerado básicas, tales como observar, comparar, seriar, clasificar, razonar deductiva e inductivamente, etc.: FIE: Enriquecimiento instrumental (Feuerstein y col., 1980), SAPA: Ciencia... Un enfoque procesual (Gagné, 1976), BASICS: Construcción y aplicación de estrategias para incrementar la competencia intelectual (Ehrenberg y Sydelle, 1980), PI: Proyecto Inteligencia (Universidad de Harvard, 1983) Aprendo a pensar (Monereo 1993).

Otros pretenden mejorar las habilidades implicadas en la solución de problemas de diferentes tipos. En la base de éstos se halla la idea de que pensar eficientemente es una cuestión meramente procedimental esto es, de saber cómo hacer, lo que implica trabajar aquellas reglas de actuación de tipo general que puedan ser empladas en situaciones diversas: SHIMPS: Heurísticos para resolver problemas matemáticos (Schoenfield, 1980); APIT: Curso práctico sobre pensamiento (Wheeler y Dember, 1979); CSP: Comprensión y solución de problemas (Whinbey y Lochhead, 1979); FTP: Programa para desarrollar el pensamiento productivo (Covington y al., 1974); CORT: Programa para desarrollar el pensamiento creativo (De Bono, 1983)

Un tercer grupo de programas tiene se apoya en el hecho de que los sujetos que no llegan a Bachillerato e incluso muchos de los que llegan, parece que no han adquirido los esquemas conceptuales que Piaget consideró característicos del pensamiento formal, lo que presupone una falta de base para enfrentarse con las dificultades de las tareas que tienen que abordar. El objetivo de estos programas, en consecuencia, consiste en facilitar el desarrollo de habilidades como la identificación y descripción de variables, la comparación y clasificación de fenómenos, la formulación de hipótesis, el aislamiento y control de variables, el razonamiento adecuado sobre proporciones y probabilidades, etc: ADAPT: Desarrollo del pensamiento abstracto (Campbell y col., 1980), DOORS: Desarrollo de las habilidades de razonamiento propias del pensamiento formal (Schermerhorn y col., 1982), SOAR: Programa de razonamiento analítico (Carmichel y col., 1980), DORIS: Desarrollo del razonamiento en el área de las ciencias (Carlson y col., 1980).

Un cuarto grupo partiría del supuesto de que el fracaso escolar viene determinado principalmente por la carencia de una serie de estrategias necesarias para el aprendizaje en general, para la comprensión y el aprendizaje de la información contenida en los textos. Así, quieren preparar al alumnado a identificar las claves que permiten determinar la estructura de los textos y extraer sus ideas principales, usar procedimientos que permiten visualizar e integrar la información, utilizar la información de contexto para extraer el significado del texto, etc: CMLRILS (JAK): Enseñanza de estrategias de aprendizaje en el contexto del aprendizaje de destrezas a través del análisis de las estructuras de los textos (Katims y otros, 1981), LSTP: Entrenamiento en estrategias de aprendizaje (Underwood, 1982), TCIS: Enseñanza de estrategias de aprendizaje independientes del contenido (Dansereau y col., 1979).

El último grupo recoge el supuesto de que pensar de modo efectivo exige ser capaz de manejar adecuadamente los diferentes niveles de realidad que se construyen con las palabras. Para superar la dificultad que esto representa, establecen la expresión por escrito como un medio particularmente efectivo para enseñar a los alumnos a componer: LRWB: El pequeño libro rojo de la escritura (Scardamalia, Bereiter y Fitlon, 1979). TUD: Enseñanza del universo del discurso (Moffett y Wagner, 1976).

Por otra parte se hace necesario clarificar la terminología, a veces compleja, cuando se les adjudica determinados adjetivos: cognitivo o metacognitivo.

Cuando hablamos de Metacognición (Flavell, 1970) nos estamos refiriendo a la conciencia que se tiene acerca de la propia cognición.
Para Flavell, la metacognición se va desarrollando a través de dos fuentes:

- Mediante el conocimiento que vamos adquiriendo sobre determinadas variables de carácter personal, relativas a la facilidad o dificultad de las tareas a realizar y con respecto a las estrategias de resolución disponibles.
- Las propias experiencias metacognitivas que tiene el sujeto al aplicar esos conocimientos y valorar su pertinencia y eficacia.

Por tanto, un programa puede ser considerado como cognitivo cuando se centra en el desarrollo de los procesos sistemáticos de pensamiento lógico, esto es, que los sujetos adquieran un conjunto de métodos lógicos que les permitan pensar sistemáticamente, de forma lógica y eficaz, para usar las estrategias que han aprendido.

Para ser considerado como metacognitivo, es necesario hacer referencia a dos apartados:

- Por una parte centrar la atención del alumnado en sus propios procesos de pensamiento y hacer que sean plenamente conscientes de los que utilizan para ordenar los estímulos que reciben
- En un segundo apartado nos referimos a las estrategias de pensamiento específicas que usamos para organizar nuestros pensamientos, para mejorar nuestra memoria, analizar un problema, etc.

Consecuentemente, podemos establecer una nueva división en los programas, estableciendo dos grupos: Los que son cognitivos, y los que además son metacognitivos ya que también tienen como objetivo el desarrollo de estrategias cognitivas para uno mismo, seleccionar estrategias adecuadas para el propio repertorio ya adquirido, y aplicar esas estrategias a problemas específicos.

Otra posible clasificación vendría determinada en función de su relación con el currículo, pudiendo hablar de programas que se desarrollan de forma paralela al currículo, pudiendo destacar en este caso el Brigth Star de C. Haywood. O bien aquellos que se desarrollan infusionados en el propio currículo, esto es, el programa ordinario se convierte mediante un adecuado diseño y secuenciación de las actividades, metodología, medios y recursos en un programa cognitivo y además metacognitivo.

En línea con Nisbet (1987), Pozo y Monereo (2001), defendemos que se pueden enseñar y aprender estrategias a través de las actividades que se desarrollan en el aula, entendidas éstas como una toma de decisiones, las cuales implican, una adecuación en función de las características y nivel evolutivo del individuo, a modo de poso intrapsicológico que permita el asentamiento posterior de actividades mentales más complejas.

Defendemos la enseñanza de estrategias de aprendizaje como un proceso, a lo largo del desarrollo del individuo, con características propias para cada etapa del mismo.

4. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.

4.1. OBJETIVO DE LA INTERVENCIÓN.

Desde los planteamientos apuntados, se pretende desarrollar un programa, bajo el formato de programación de aula para que el alumnado adquiera unas herramientas básicas sobre las que asentar aprendizaje futuros, todo ello desde el desarrollo de las capacidades básicas que, mediante un adecuado entrenamiento, pasen a ser habilidades básicas de procesamiento de la información, a través de actividades no ajenas al desarrollo curricular ordinario, esto es, la inserción de la enseñanza de estrategias de aprendizaje en el currículo ordinario. Por tanto, no siendo un añadido a la programación de aula ya que será ésta misma la que mediante el diseño de secuencias y actividades para el desarrollo de los contenidos previstos en el Diseño Curricular Base, propicie, a su vez, el desarrollo de las habilidades cognitivas implicadas en un proceso de aprender a aprender. Concretando, el objetivo general de la investigación es:

"Planificar, diseñar e implementar un programa de enseñanza, en el nivel de programación de aula que comprenda capacidades de desarrollo cognitivo a través de un aprendizaje reflexivo y mediante Estrategias de Aprendizaje".

Que se concretaría en los siguientes:

- Aumentar y acelerar el desarrollo de funciones cognitivas básicas
- Desarrollar la motivación interna para la realización de las tareas.
- Desarrollar la eficacia del pensamiento y la predisposición para el aprendizaje escolar

4.2. POBLACIÓN PARTICIPANTE.

Contamos para esta experiencia con un grupo de alumnos y alumnas de distintos niveles que reúnen las características apuntadas en esta investigación que pertenecen a un centro público de la ciudad de Granada.

4.3. INSTRUMENTOS.

En el siguiente cuadro se resumen los instrumentos utilizados en función de la información que se demanda:

- **Programa:**

  Para la valoración del material curricular: Martínez Bonafé, (1995): Guión para la elaboración y valoración de materiales curriculares

- **Alumnado**:

  Alguno de los estandarizados.

- **Profesorado:**

  Entrevistas semiestructuradas
  - Iniciales: Principio de curso
  - Intermedia: Mediado el curso
  - Finales: Fin de curso.

  Construido al efecto:

  Cuestionario de identificación de acciones docentes que propician el uso de estrategias de aprendizaje en el alumnado. (Salmerón, Ortiz y Rodríguez; 2002)

4.4. METODOLOGÍA DEL PROGRAMA.

La metodología estará en función de la situación, objetivos pretendidos, grupo al que nos dirigimos, en suma, el contexto en el que nos encontramos, etc.

En función de estos aspectos optamos por el planteado por Nisbet (1987) y basado en el modelamiento como método básico.

En la planificación de las secuencias didácticas pretendemos:

- Presencia equilibrada de los distintos contenidos en función de los ámbitos.
- Amplia variedad de procedimientos, claramente útiles
- Dado el alto nivel de actividad que presentan los/las niños / as de estas edades, una gran variedad de situaciones de aprendizaje.
- Previsión de situaciones en la que poder aplicar los avances conseguidos casi de inmediato.
- Intencionalidad en la progresión de la secuenciación de las actividades

Es necesario que tengamos presentes al diseñar los procesos de aprendizaje que se llevan a cabo en su ámbito, al objeto de que se propicie un clima adecuado, que la organización del aula y los tiempos responda a los mismos, respetando los ritmos vitales de estos /as niños /as además de que nos permitirá usar las estrategias metodológicas más apropiadas.

4.5. RECURSOS.

Dado que la pretensión de esta iniciativa es identificarse con una programación ordinaria de clase. Los recursos, tanto humanos como materiales, deben ser similares a los que podemos encontrar en un aula. A nivel general éstos serían:

- Recursos materiales:
  - De expresión plástica
  - Medios audiovisuales:
  - Material propio del programa.
    - Láminas prediseñadas para las actividades.
    - Murales y carteles relacionados con las Unidades Didácticas.
  - Otros.

- Humanos: El programa exige un trabajo integrado del centro, estableciéndose constantes interacciones con el resto de grupos. Asimismo se contará con la colaboración de las familias en cuestiones puntuales

4.6. PLANIFICACIÓN GENERAL DEL PROGRAMA.

1ª fase:

a) IDENTIFICACIÓN DE LAS NECESIDADES

Aún cuando partimos de un grupo que está diagnosticado, entendemos conveniente realizar una valoración personal para adecuar las acciones a realizar.

b) IDENTIFICACIÓN CURRICULAR

Trataríamos de identificar en el currículo ordinario del grupo de referencia y en los materiales al uso, aquellas acciones que entendemos que están próximas a nuestras pretensiones, así como aquellas otras que serían susceptibles de ser trasformadas para idéntico fin.

2ª fase:

a) Concreción de las actividades cuniculares a desarrollar en el aula
b) Puesta en común con el resto de profesorado que atiende al grupo
c) Puesta en marcha de las acciones.
d) Valoración continua de los materiales elaborados

3ª Fase:

a) Valoración del proceso
b) Identificación de avances en el alumnado
c) Valoración final de los materiales utilizados.

5. CONCLUSIONES.

Forzosamente estas conclusiones son totalmente provisionales dado que el proyecto está en marcha y desarrollándose en la actualidad.

Si podemos apuntar algunas cuestiones que van sucediendo y que son significativas.

En cuanto al diseño e implementación del programa (programaciones de aula), es conveniente destacar que si bien en un principio hubo cierto rechazo por parte del profesorado, poco a poco, al sentirse más partícipe y viendo como recuperaba el control sobre el proceso, se torno ese rechazo inicial por entusiasmo e implicación.

Se descubrieron bastantes lagunas que se encuentran en los libros de texto al uso y que habían pasado desapercibidos hasta entonces, citar por ejemplo las ilustraciones de estos libros.

La acción de modificar las actividades ordinarias, haciéndolas totalmente nuevas ya que no se trata de adaptaciones curriculares, si que pierdan su validez y efectividad, para hacerlas más ordenadas y accesibles, viene fomentando una mayor reflexividad en el profesorado (según vienen comentando en las reuniones que mantenemos)

En este sentido, el material que se está construyendo, aún de menor calidad en cuanto a presentación e impresión, sin embargo se muestra más cercano tanto al alumnado como al profesorado.

No podemos aportar datos del alumnado, aunque dan la impresión de avanzar, son más meticulosos y no son tan impulsivos como lo eran en un principio.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- ALONSO, J. (1993): *Motivar para el aprendizaje.* Barcelona. Edebe.
- ASHMAN, A. F. Y CONWAY, R.N.F. (1990): Estrategias cognitivas en educación especial. Santillana, Madrid.
- BRUNER, J. (1997): *La Educación puerta de la cultura.* Madrid. Aprendizaje Visor.
- CACHINERO, A. (1991). Entrenamiento de estrategias cognitivas en sujetos con necesidades educativas especiales. Anuario español e iberoamericano de investigación, en E.E. 2, 163-200.

- CAMPIONE, J.C. Y BROWN, A. L. (1977): Memory and metamemory development in educable retarded children. En KAIL, R. V. Y HAGEN, J. W. (dirs): Perspectives on the development of de memory and cognition. Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, New Jersey.
- DAS, J. P. (1990): Posibilidades de la enseñanza correctiva en niños deficientes mentales. En BUENO, M.., MOLINA, S. Y SEVA, A. (dirs.): Deficiencia Mental, Expass, Barcelona, 2, 250-258.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1995). Interrogando al material curricular. Guión para el análisis y elaboración de materiales para el desarrollo del currículum. En García Minguez y otros (Eds.). *Libro de texto y construcción de materiales cuuriculares.* Granada. Proyecto sur de ediciones
- MOLINA GARCÍA, S. (coord.) "*Educación Cognitiva I*". Zaragoza: Mira editores.
- MONEREO, C. ; POZO, J.I.; (2001)."*El uso estratégico del conocimiento".* En Coll, C.; Palacios, J; Marchesi, A. (Comps.) "Desarrollo Psicológico y educación II" (Edición revisada). Madrid: Alianza
- NISBET, J. (1987): *Estrategias de aprendizaje.* Madrid. Santillana.
- PAHOUR, J. L. (1992): Piagetian approaches to mental retardation: hopes, barrieres, opportunities and covergences. En CARLSON, J. S. (ed.): Cognition and educational Practice, vol. 1., 87-111.- JAI PRESS INC, London.
- ROGOF, B. (1993): *Aprendices del pensamiento.* Madrid. Aprendizaje Visor.
- SALMERÓN H., ORTIZ, L. & RODRÍGUEZ S. (2002): Identificación d estrategias de aprendizaje en Educación Infantil y Primaria: Propuesta de instrumentos. *Revista española de orientación y Psicopedagogía (REOP).* Vol 13 nº 1 pp.89 – 106.
- STERNBERG, R. (2000): *Enseñar a pensar.* Madrid. Santillana
- WERSCHT, J. (1997): *La mente sociocultural. Madrid. Fund. Infancia y Aprendizaje.*

Luis Ortiz Jiménez

EL PROFESOR ENSEÑA, EDUCA... ¿Y LOS PADRES?"

María del Carmen Antúnez Martel

Hoy día la sociedad está cambiando muy rápidamente. Desde la incorporación de la mujer al trabajo, en los años 70, cada vez son más las familias en las cuales ambos miembros de la pareja trabajan. Este hecho hay que verlo positivamente y como indicador de cambio en cuanto a la imagen de la mujer, dado que supone subir un importante escalón para disminuir la diferencia entre hombres y mujeres.

Sin embargo, el problema se plantea cuando llegan los hijos al matrimonio. ¿Quién se encarga de ellos? La jornada laboral de hoy casi no permite a los padres dedicar un mínimo a sus hijos, ya que el trabajo les abarca mucho tiempo. De esta manera, los abuelos cobran un importantísimo papel para la sociedad. Antes, lo habitual era que las madres llevaran y recogieran a sus hijos del colegio. Ahora no. Los abuelos, en su mayoría, son quienes realizan estas funciones, están con los nietos a la hora de almorzar, y también al estudiar. Y aquí nos planteamos una cuestión: ¿Estudian el tiempo que necesitan realmente?

Irónicamente, podemos decir que a pesar de todo esos alumnos, son afortunados ya que hay otros, un grupo bastante amplio, quienes a sus 9 años de edad tienen que ir solos de vuelta a casa, prepararse la comida y pasar la tarde solos, son los llamados *Key children*. En muchos casos éstos practican deportes, actividades extraescolares para rellenar el tiempo hasta que la madre o el padre acaban su jornada.

Dicho lo anterior, nos preguntamos ¿quién educa a estos niños? Los padres cuando van a tutorías lo tienen muy claro: "El maestro, que para eso le pagan". La figura del maestro, aún mal valorada por la sociedad, se convierte así en un referente para el alumno. Y es el profesor quien en muchos casos debe descubrirles a los padres el problema del hijo, si no ve bien de lejos, aún no coge el lápiz adecuadamente, etc. Pero... ¿Los padres no conocen a sus hijos? ¿Qué clase de padres son si no saben cómo actuar para modificar una conducta?

Para terminar, me gustaría concluir diciendo que todos juntos, profesores, padres y la sociedad en conjunto, tenemos que ser conscientes de que estos niños y niñas tienen que formarse adecuadamente, adquiriendo unos valores de solidaridad, esfuerzo, trabajo, constancia, amistad...Estos niños de hoy son el futuro de mañana.

María del Carmen Antúnez Martel

RESUMEN DE LA OPERACIÓN MILITAR

Mª de los Ángeles Zamora Cabrera

Japón se desarrollaba difícilmente en un Asia cuyos mercados estaban cerrados por el imperialismo europeo protegido por el poderío naval americano y británico. Para los estrategas niponeses, el ataque a la US Navy era un objetivo primordial para romper este cerco. Iniciada ya la guerra en Europa, el almirante Yamamoto había estudiado la experiencia del ataque británico a Tarento y decidió aplicar su método.

Una flota japonesa (Nagumo) de seis portaaviones y 423 aparatos acompañados por buques de escolta y petroleros se aproximó a Pearl Harbour, base naval norteamericana en las islas Hawai, donde no se encontraba ninguno de los tres portaaviones americanos pero sí ocho acorazados. A las 7,55 del domingo 7 de diciembre de 1941 los aviones cayeron por sorpresa sobre la rada de Pearl Harbour y, en algo más de una hora causaron unas 4.000 bajas, de ellas unos 2.400 muertos, y pusieron fuera de combate ocho acorazados, tres cruceros, tres destructores, ocho buques auxiliares y unos 270 aviones, retirándose con escasos daños. Simultáneamente, otras escuadrillas japonesas bombardearon Singapur, Filipinas, Guam y Wake.

El 8, Japón, el Ejército japonés ocupó Shangai, lanzó paracaidistas sobre Luzón, desembarcó en Tailandia y la aviación destruyó en tierra gran parte de los aviones americanos en Filipinas y comenzó entonces a buscar a la escuadra británica.

El 10 encontró al acorazado Prince of Wales y al crucero de batalla Repulse, núcleo de la flota británica de Extremo Oriente, y los echó a pique. Los 12.000 soldados británicos de Hong Kong fueron atacados por sorpresa y cayeron prisioneros el día de Navidad de 1941 y los japoneses se lanzaron sobre Guam, Luzón, Borneo y Wake. Quedaba Singapur, perfectamente artillada y equipada, aunque, como base naval, sus defensas sólo se orientaban al mar, despreciando el estrecho canal que la separaba de tierra firme, por donde jamás se pensó que pudiera llegar el enemigo. Sin embargo, desde sus bases de Indochina, una fuerza de 110.000 soldados japoneses (Yamashita) inició un avance a lo largo de la península de Malaca guarnecida por 90.000 ingleses, indios, australianos y malayos, carentes de tanques y dispersos en guarniciones.

Los japoneses, con cuatro veces más aviones, iniciaron múltiples ataques aéreos y desembarcos, con los mismos efectos psicológicos que había logrado la blitzkrieg de Hitler. El general Percival capituló al cabo de una semana. De conquistar Filipinas se encargó una fuerza japonesa de 60.000 soldados (Homma) que zarpó de Formosa y cuya vanguardia llegó a Luzón el 10 de diciembre de 1941. El general Mac Arthur decidió mantenerse en defensiva en la península de Batán y la isla de Corregidor, que cierran la bahía de Manila.

Entre tanto, unos 100.000 civiles se refugiaron en Batán, donde el mando norteamericano calculaba poder alimentar hasta 40.000 personas. Manila fue declarada ciudad abierta y los japoneses la ocuparon el 30 de diciembre, comenzando muy pronto sus ataques contra Batán y Corregidor, mientras las enfermedades tropicales diezmaban ambos bandos.

En diciembre de 1942, Wavell inició un avance en Arakan, que cortaron los japoneses; más tarde, el general Wingate formó los llamados Chindits, guerrilleros destinados a combatir en la jungla que, en febrero de 1943, se introdujeron en Birmania sembrando la alarma, aunque perdieron la tercera parte de sus hombres.

La estrategia japonesa estableció en las Marianas, Carolinas y Marshall una red de bases aéreas cuyos aviones se protegían recíprocamente, mientras la Marina quedaba como reserva. Como cobertura creó un Consejo de la Gran Asia y un Ministerio específico, pero las necesidades militares se impusieron y el Ejército fue el verdadero administrador del Imperio. La idea de que un pueblo de color era siempre superior a los antiguos colonialistas blancos logró captar a prestigiosos nacionalistas y anticolonialistas que aceptaron formar Gobiernos colaboracionistas, entre ellos Subbas Chandra Bose, presidente del partido del Congreso indio en 1938-1939, que en 1943 estableció en Singapur un Gobierno colaboracionista y un ejército de indios prisioneros que operó en Birmania; Wang Ching-Wei, líder del ala izquierda del Koumintang, que en 1940 estableció un Gobierno projaponés en Nanking y Aung San, secretario general del partido independentista birmano en 1939, que en 1941 formó el colaboracionista Ejército de Liberación de Birmania, se pasó a los aliados en 1945 y fue primer ministro de la Birmania independiente en 1947. El estallido de la campaña asiática preocupó a los británicos por la pérdida de sus regimientos, barcos y colonias y por entretener a los norteamericanos en dos frentes.

La penuria inglesa comenzó a ser preocupante, sus importaciones que eran sólo 2/3 de las de 1939 y el ritmo de botaduras, respecto a los hundimientos, registraba un déficit de un millón de toneladas, a pesar de que la ayuda norteamericana permitía a Londres mantener un programa de construcción naval siete veces mayor.

El enfrentamiento entre Japón y los Estados Unidos en el Pacífico universaliza la contienda. Es cierto que Gran Bretaña continuará combatiendo en el Mediterráneo, pero este mar dejó de ser el epicentro de la lucha

Las consecuencias naturales de esta expansión de la guerra se habrían de aplazar varios años, pero resultan ahora evidentes: la pérdida del papel hegemónico de Europa sobre el conjunto del mundo.

Por otro lado, una vez que los Estados Unidos entraron en la guerra y la Unión Soviética sobrevivió al ataque germano, la derrota de las potencias del Eje Alemania, Italia y Japón se hizo segura, aunque el plazo siguiera siendo incierto.

LOS MOTIVOS JAPONESES

La cultura de la guerra y la expansión se había instalado en el corazón del país desde los años treinta. Con cincuenta y seis millones de habitantes Japón se había convertido en la economía mas dinámica del mundo y así lo aseguraban sus militares, entre ellos Yamamoto [1].

Para la expansión necesitaban bases en el continente asiático, lugares con abundantes materias primas: Manchuria, China, Singapur, Malasia, Filipinas, la Indochina, las Indias Orientales Holandesas... Durante esta primera fase de expansión debía desarrollarse una unidad política y una organización militar para cuando llegara el momento de declarar la guerra: Pearl Harbour.[2]

El primer síntoma importante de que Japón se había convertido en una amenaza intolerable para Estados Unidos y de que ambos países participarían en la guerra europea, quedó de manifiesto cuando el 27 de septiembre de 1940, se firma el tratado tripartito entre Japón, Alemania e Italia. El acuerdo dejó a Italia dependiente de Alemania y la victoria de esta en los Países Bajos y en Francia les dejó expeditos muchos territorios coloniales en Asia. Japón también tenía buenas razones para suscribir el pacto, pues ya estaba enzarzado en una sangrienta guerra contra China. El embargo del petrolífero americano fue un duro golpe para las ambiciones japonesas. Como consecuencia de ello, Japón no parecía tener nada que perder bombardeando Pearl Harbour, en la isla hawaiana de Oahu.

La situación se agravó por la decisión estadounidense, en plena guerra económica y comercial con Japón de prohibir el envío de motores de avión al reino nipón. Además se congelaron las cuentas niponas en Estados Unidos y se embargaron exportaciones varias de materias primas. Aunque los japoneses llevaban años pensando en el ataque, la preparación propiamente dicha comenzó en enero de 1941, cuando el almirante Yamamoto, Comandante General de la Flota combinada japonesa encargó al Contralmirante Onishi que preparase un ataque por sorpresa contra la Flota del Pacífico.

El Japón no había deseado nunca entrar en guerra con los EE.UU, pero se veía obligado a hacerlo porque esta nación ayudaba a Chang Kai – Shek y embargaba los suministros de petróleo al Japón. La Flota norteamericana era su mayor enemigo. Pero si se realizaba un ataque por sorpresa en Hawai necesitarían unos meses para recuperarse, tiempo durante el que se podrían llevar a cabo nuevos ataques en Borneo, las Filipinas, Sumatra y Java. Estos territorios mencionados, por su posición estratégica y materias primas eran indispensables para la guerra al Imperio del Sol Naciente.[3]

El Ejército y la Armada japonesa habían desarrollado una estrategia basada en realizar ataques rápidos en Birmania, la península Malaya, Indias Orientales y Filipinas y establecer un cinturón defensivo en la zona central y suroccidental del Pacífico. Esperaban que Estados Unidos les declarara la guerra, pero no creían que estuvieran dispuestos a prolongar la contienda durante mucho tiempo. Su máxima preocupación era la flota estadounidense del Pacífico, establecida en Pearl Harbour (Hawai).

Antes del ataque se tenía la siguiente premisa, en un golpe de generosidad, benevolencia o tal vez temor: si pareciera que las negociaciones con los americanos tienen arreglo amistoso antes del comienzo de las hostilidades, todas las fuerzas de la flota Combinada recibiría la orden de regresar a sus bases. [4]

La doctrina militar japonesa con vistas a la guerra era clara: había que ocupar las colonias holandesas en Indonesia ricas en materias primas, especialmente petróleo, para garantizar la supervivencia y autarquía económica del Japón. Pero para ello se tenía que neutralizar la reacción británica y norteamericana. Partiendo de estos supuestos se planteó el plan de operaciones que tenía cuatro grandes ejes:

- La ocupación de las colonias holandesas e inglesas en las indias orientales, anulando la reacción inglesa desde la India y Australia.
- La destrucción de la flota estadounidense en el Océano Pacífico y de las fuerzas navales inglesas en la zona.
- La ocupación y anulación de las más importantes bases enemigas en la zona, básicamente Filipinas, Singapur y Guam, aislando Australia.
- La ocupación de las islas del Pacífico en manos enemigas para crear un perímetro defensivo lo suficientemente alejado del Japón.

Así se planificó la más compleja y extensa invasión de zonas alejadas entre sí por varios miles de kilómetros cuya ocupación requería el despliegue de múltiples fuerzas en docenas de sitios (Java, Sumatra, Borneo, Malasia, Birmania, Filipinas, Guam, Wake, Nueva Guinea y

[1] "la fortaleza económica es esencial para el poder militar".
[2] " Si lo unico que nos proponemos es desarrollar nuestro comercia, a la larga no podremos competir con Gran Bretaña y Norteamérica, con su insuperable poder capitalista. Terminaremos por perderlo todo" Memorial Tanaka, primer ministro japones.
[3] El Almirante Yamamoto, durante una de las reuniones del Consejo
[4] El Almirante Yamamoto, en una reunión el 25 de noviembre.

otras muchas islas). Pero para su consecución era imprescindible anular la reacción estadounidense y la única opción posible era destruir la flota norteamericana del Pacífico con base en Pearl Harbour.

La base de Pearl Harbor dispone del mayor dique flotante del mundo, con 350 metros de largo, capaz de recibir a la vez a un acorazado y un crucero; hay pistas de aviación y se encuentra defendida por el refugio natural Diamond Head, con baterías antiaéreas. En el momento del ataque, de las treinta y una baterías antiaéreas de tierra sólo cuatro estaban en posición. Únicamente la cuarta parte de los ciento ochenta cañones antiaéreos de la Flota disponían de su dotación.

Venciendo las resistencias del Estado Mayor, Yamamoto diseñó y ejecutó el denominado "*Plan Z*", que se llevó con gran secreto. Al mismo tiempo la red de información japonesa, mantenía informado constantemente al Alto Mando del estado de la defensa de Pearl Harbour: clases y número de buques, sus movimientos y rutina, observando que todos los fines de semana la mayoría de la flota estadounidense fondeaba en el puerto sin observar apenas medidas defensivas rutinarias y que, en los aeródromos, los aviones estaban aparcados unos junto a otros sin ninguna protección ante un ataque aéreo. La red de espionaje japonesa había ido recogiendo datos de la situación de los buques americanos.

Yamamoto fijó el ataque al amanecer del domingo 8 de diciembre, fecha japonesa. (7 de diciembre según el huso horario norteamericano). La descoordinación y los fallos en las comunicaciones provocaron que la advertencia, que con media hora de antelación, pretendían dar no se produjese. El resultado fue pues de sorpresa total. Nada pudieron hacer para salvarse de la lluvia de bombas y metralla.

Pearl Harbour provocó la indignación de los americanos. Muchos consideraron el ataque una muestra de la perfidia japonesa, que atacó sin previa declaración de guerra. Roosevelt se hizo eco de los sentimientos de los americanos, al declarar en la sesión del día siguiente que era una fecha infamante. Al día siguiente le pidió al Congreso que declarase la guerra a Japón. Pero sin embargo, no se le pidió entrar en guerra con Alemania, cosa que no hizo hasta que Hitler se la declaró a Estados Unidos.

En Japón, el bombardeo de Pearl Harbour fue saludado con alegría. Los japoneses se jugaban mucho. Para ellos era crucial negociar un “nuevo Orden” con Estados Unidos, si quería controlar los territorios desde Birmania al Pacífico Central, una región que incluía la mitad de la población mundial.

Según palabras de escritores del momento “un nuevo Japón nació aquella mañana”[5] y la mayoría de los japoneses tuvo esa misma sensación.

¿SE PUDO EVITAR PEARL HARBOUR?

Los americanos no habían tomado medidas de seguridad especiales. No se habían efectuado exploraciones aéreas. Era una mañana de domingo y en los barcos se empezaba la rutina cotidiana cuando apareció sobre la Escuadra la primera ola de aparatos japoneses, compuesta por aviones de bombardeo en picado y torpedos.

También destaca la completísima información que poseían los nipones sobre las defensas americanas, dándose el caso de que en el aeródromo de Wheeler solo bombardearon los hangares que tenían aviones, saltándose los que no los tenían.

La cifra oficial de bajas quedó fijada en 2.086 muertos, 749 heridos y 22 desaparecidos. La Armada perdió 92 aviones, y el Ejército, 96. Siendo grandes estas pérdidas, no alcanzaron en gravedad a las de los buques de la *American Pacific Fleet*, que perdió 8 acorazados, 3 cruceros y varios buques menores de apoyo.

Las autoridades estadounidenses conocían el plan de ataque japonés a su flota en el Pacífico y pudieron evitarlo. Varios datos relevantes apuntan en esa dirección:

- La presión que desde el tratado de Washington, y especialmente desde las operaciones japonesas en China, ejercía el gobierno norteamericano sobre Japón llevaba aparejado el riesgo cierto de una confrontación militar, conociendo como se conocía la respuesta histórica japonesa a las presiones exacerbadas. Ya en 1.932, Schofield hizo un ejercicio de simulación de ataque a Pearl Harbour con aviones que despegaron desde portaaviones norteamericanos, y que constató lo insuficientes que eran las defensas.
- Criptógrafos estadounidenses habían descifrado el código secreto de transmisiones de Japón y tenían conocimiento, desde 1.940, del creciente interés japonés sobre Pearl Harbour, informaciones que constituían el núcleo de las comunicaciones de inteligencia japonesas. A partir de septiembre de 1.941, los informes interceptados se referían no sólo a los movimientos de buques, sino a la posición exacta de los mismos en la rada del puerto así como de la posición de las baterías antiaéreas y

[5] Dazai Osamu.

frecuencia de los vuelos de reconocimiento en torno a las islas Hawai, lo que sólo podía tener una lectura: que se estaba preparando un ataque.

- A principios de 1.941 el embajador peruano en Tokio escuchó una conversación en la que un intérprete japonés del Ministerio de Asuntos Exteriores decía que "*la flota americana desaparecerá*"; el embajador avisó al embajador de los EE.UU. en Tokio, Grew, que a su vez transmitió la información a Washington.
- A principios de 1.941, el General Martin y el Contralmirante Bellinger, jefes de las fuerzas aéreas del ejército y de la aviación naval respectivamente en Pearl Harbour, habían manifestado su preocupación por la pocas defensas de la base y anunciaban la posibilidad de un ataque japonés previendo la ruta, la intensidad y el número de portaaviones. Sus suposiciones eran casi las mismas que el mando japonés había realizado.
- Días antes de la operación, los norteamericanos habían interceptado y descifrado la orden dada a consulados y embajadas japonesas en los países hostiles (Holanda, Inglaterra y Estados Unidos, básicamente) de destruir los códigos secretos y documentos comprometedores ante el riesgo de conflicto, lo que sólo podía suponer que el Japón iba a entrar en guerra con ellos. Pese a todo no se adoptaron medidas preventivas.
- Varias horas antes de producirse el ataque los norteamericanos habían interceptado el mensaje cifrado, dirigido por el Ministerio de Asuntos Exteriores japonés a la embajada en Washington, que había de ser presentado al Secretario de Estado norteamericano conteniendo la declaración del estado de guerra entre Japón y Estados Unidos. El equipo de análisis lo dirigía el criptoanalista Friedman, era llamado el código púrpura, que era un sistema de codificación secreto en el que se transmitían los mensajes nipones a sus embajadas.

Por último, el Mando norteamericano estaba convencido de que, caso de producirse un ataque japonés sobre la isla, éste tendría lugar por el sur mediante una operación anfibia. Este convencimiento se vio refrendado por el hecho de que aviones de reconocimiento británicos y americanos habían avistado varios convoyes de tropas japonesas navegando por el golfo de Siam. Minusvalorando la capacidad japonesa, los americanos pensaban que esta operación requeriría del grueso de los portaaviones nipones, lo que impediría que el ataque se produjera de manera simultánea. Sin embargo, esto es lo que finalmente sucedió. Se ha acusado en muchos textos a Roosevelt de traidor. Se le acusa de conocer el plan de ataque de antemano y que lo permitió porque así tenía una excusa para hacer entrar en guerra a los Estados Unidos. Esos historiadores apoyan su argumento en el hecho de que “diese la casualidad” de que todos los portaaviones estadounidenses estuviesen en alta mar ese día, en lugar de sus muelles. También se le acusó por el hecho de haber redactado la Carta Atlántica.[6]

La realidad es que no hay pruebas que avalen estas teorías (unido a la de que Churchill también conocía el ataque), aunque si pudo ser cierto que Roosevelt sintiese un gran alivio al comprender que Estados Unidos podía entonces participar plenamente en el conflicto.

De todo lo anterior se desprende que los Estados Unidos sabían dónde, cómo y cuándo se iba a producir el ataque japonés: *dónde*, de la interceptación de comunicaciones japonesas inquiriendo la posición exacta de los buques en Pearl Harbour. *Cómo*, de las previsiones de Bellinger y Martin. *Cuándo*, del conocimiento de la orden japonesa a sus embajadas en países hostiles de destruir los códigos y la documentación existente en las mismas. Operación que sólo se realiza en inminente peligro de guerra.

Además de la gran cantidad de aviones que se destruyeron, la mayoría de ellos en tierra, de los depósitos de combustible incendiados, de los daños en general, el mayor daño fue que la moral de las dotaciones se vino abajo. La Flota del pacífico había dejado de existir por el momento como unidad combatiente.

El bombardeo llevó el ánimo de los americanos al convencimiento de que la seguridad era ahora una cuestión global. Si Japón podía atacar Pearl Harbour, Estados Unidos no tendría más remedio que ampliar su red de seguridad en el Pacífico. La extensión del océano ya no era protección suficiente

La pregunta es: **¿por qué no se adoptaron las medidas de seguridad oportunas?**

La explicación más probable se encuentra en el deseo del gobierno estadounidense de entrar en guerra, al encontrarse amenazados sus intereses económicos en el Pacífico y China, y con el riesgo de perder las millonarias inversiones efectuadas en Gran Bretaña, si ésta sucumbía ante Alemania.

No era la primera vez que Estados Unidos recurría a una táctica semejante, sacrificando las vidas de sus propios ciudadanos, para justificar una agresión. La guerra Hispano-Norteamericana de 1.898 fue hábilmente preparada por la prensa amarilla de Hearts y el intervencionista Theodore Roosevelt en apoyo de sus amigos con intereses económicos en Cuba, utilizando la excusa de la voladura del *Maine* con fines patrióticos, y en la I Guerra Mundial se recurrió al hundimiento del *Lusitania* como casus belli para declarar la guerra a Alemania.

El 1 de agosto de 1.941, los Estados Unidos. impusieron el embargo de petróleo a Japón. Esto significaba apretar el cuello a esta nación que recibía de Norteamérica el 90% de su combustible.

[6] En ella , Roosvelt anunciaba objetivos bélicos y decía que había que hacer lo posible para provocar un incidente que condujese a la guerra.

Por si fuera poco, el ataque se había iniciado con anterioridad a la declaración de guerra. El embajador japonés en Washington tenía orden de entregar la nota en que se comunicaba el estado de guerra al Gobierno de los Estados Unidos a la una de la tarde del 7 de diciembre, que correspondía a las siete y media de la mañana del 8 en Honolulu, o sea, treinta minutos antes del inicio del ataque. A causa de retrasos en el descifrado del mensaje en la Embajada japonesa, la nota fue presentada a las dos y veinte de la tarde. En ese momento, la Flota del Pacífico ya había sido virtualmente aniquilada en Pearl Harbour. El efecto de su destrucción ante la opinión pública estadounidense determinó la decisión de vengar con sangre la afrenta.

LA ACTUACIÓN DEL EMPERADOR HIROHITO

¿Fue el emperador inocente o culpable del desastre?. Según muchos de sus súbditos, inocente; pero culpable si lo juzgamos de acuerdo con esos documentos que aparecen de tiempo en tiempo y que confirman su deseo de ir a la guerra.

Supo escoger el momento: sus rivales, las potencias coloniales europeas en Asia perdían la batalla ante Hitler. Francia habia sido ocupada por el Eje, lo mismo que los paises Bajos, dueños de la futura Indonesia; y el Reino Unido se defendía con dificultades de los ataques de la aviación alemana.

El problema es que al bombardear Pearl Harbour el emperador se equivocó de enemigo: en lugar de humillar a Estados Unidos la gran nación norteamericana reaccionó con una gran oleada de patriotismo. Fue un imperdonable error de cálculo. Los japoneses deseaban entrar en la guerra, subestimaron a los Estados Unidos.

El bombardeo de la base militar norteamericana fue una inyección de moral y de rabia que quedó grabada a fuego.[7]

LA ACTUACIÓN DE LOS NORTEAMERICANOS

Mientras el emperador tomaba sus decisiones, en Washington desde el despacho oval el presidente Roosevelt, observaba con preocupación los movimientos japoneses.[8]

Finalmente el camino a seguir se lo había señalado el ataque, sin previo aviso y por sorpresa a la flota asiática de Rusia en Port Arthur. En aquella época el argumento para llevar a cabo el ataque, realizado por el abuelo de Hirohito, fue la amenaza que suponía Rusia para los planes de expansión japoneses.

Japón había perdido el respeto a las potencia europeas. Exhibía como antecedentes sus triunfos militares en Port Arthur. Y la ruptura de las negociaciones entre Japón y Estados Unidos era una señal clara de que Tokio deseaba pasar a la acción. La rivalidad entre ambos países databa desde principios del siglo XX, sobre todo cuando sus expansiones comerciales chocaron en el Pacífico. Y chocaron mas aun cuando, como ya hemos visto, Japón se adhirió al Pacto Tripartito con la Alemania nazi y la Italia de Mussolini.

Churchill veía peligrar las posesiones británicas en Oriente y Oceanía, por lo que le pedía a Roosevelt ayuda para terminar el trabajo, como él lo denominaba. Pero ni siquiera los norteamericanos estaban preparados.

La dura acusación del almirante Halsey «... No creo que hubiese en toda la flota del Pacifico un solo comandante que pensase que Kimmel no era el hombre ideal para el puesto. Desgraciadamente, incluso un hombre ideal no puede realizar un trabajo sin herramientas adecuadas, y Kimmel no las tenía. La culpa de ello recae en la política de avestruz adoptada por los Estados Unidos después de la I Guerra Mundial. Nos negamos a reconocer la existencia de naciones predadoras y, por lo tanto, no existían. Partiendo de la teoría de que esta dulzura y despreocupación prevalecerían y de que no volveríamos a necesitar a la Armada, fueron recortadas y vueltas a recortar las asignaciones para mantenerla. Las contrataciones de personal tuvieron que restringirse; por carencias en sus dotaciones los buques fueron desarmados; se construyeron pocos buques nuevos... »,nos demuestra la desazón que invadió al ejército norteamericano en los momentos siguientes al ataque. Edward Kimmel era el almirante de la Flota del Pacifico el 7 de diciembre de 1941. El vicealmirante Halsey, comandante de la Primera División de portaaviones, izaba su insignia a bordo del «Enterprise» y se encontraba navegando en el momento del ataque. Halsey estaba a las órdenes directas de Kimmel. Después del ataque Kimmel fue relevado por el almirante Chester Nimitz.

« La culpa de Pearl Harbour recae directamente sobre el pueblo y sobre nadie más. En vez de intentar escurrir nuestra responsabilidad defenestrando dos magníficos oficiales, debemos ser suficientemente maduros para reconocer nuestros errores y suficientemente sabios para sacarles provecho.»[9]

---

[7] Es la frase archiconocida: “Recordad Pearl Harbour”.
[8] “Estoy haciendo todo lo posible por evitar la guerra con Japon. Incluso me he ofrecido para mantener una entrevista en Alaska con Hirohito con el objeto de preservar la paz en el extremo Oriente. Lo mínimo que pediremos será la retirada de los japoneses de China y Manchuria” esto se lo comentó a su secretario de Estado, Cordell Hull.
[9] «Admirant Halsey's Story» William F. Halsey McGraw-Hill Book Company, INC. 1947

"Nunca en el pasado los japoneses se han tomado la molestia de declarar la guerra. Sus submarinos y una fuerza de ataque rápida podrían penetrar en las aguas del archipiélago sin ser detectados por nuestro servicio de vigilancia... un raid aéreo sobre los navíos y las instalaciones navales de Pearl Harbour neutralizaría durante un tiempo la acción definitiva de nuestras fuerzas al oeste del Pacífico".[10]

Es como si hubieran adivinado los planes de Yamamoto. Pero los expertos navales seguían creyendo que los japoneses eran aviadores audaces "pero incompetentes" y sus cazas y bombarderos eran pura chatarra.

El gran apoyo de Estados Unidos, Churchill, afirmó en el ayuntamiento de Londres un mes antes del ataque: " en la medida en que el acero es la piedra angular de la guerra moderna, sería muy peligroso para una potencia como Japón que no produce mucho de él, provocar un conflicto con Estados Unidos cuya producción multiplica la suya".

Después de nueve investigaciones oficiales por parte de los Estados Unidos, quedan muchos puntos oscuros por desvelar con respecto al ataque. Rusbridger y Nave sostienen la tesis de que Winston Churchill lo sabía.[11]. Existe una anécdota acerca del momento en que Churchill se enteró del ataque: estaba cenando con unos amigos y al conocer la noticia, se levantó de un salto y declaró en el momento: "Vamos a declarar la guerra a Japón".

Mientras que en la literatura de guerra occidental los testimonios de amargura y dolor se multiplican, en Japón donde la guerra está muy presente, son pocos los libros de autocrítica o de condena de lo que pasó.

Mª de los Ángeles Zamora Cabrera

[10] Datos del informe del contralmirante Patrick Bellinger y del general Martin, acerca de un informe en el que evocaban un ejercicio de la flota en 1938.
[11] Los mismos Rusbridger y Nave escribieron: "lejos de ser fortuita, la política de disimulo de Churchill trataba de arrastrar a los Estados Unidos a la guerra".

VIDA Y OBRA DE RAFAEL LASSO DE LA VEGA

María Dolores Arroyo Cantos

Durante la historia de la literatura, no sólo la española, han caído en el olvido numerosos escritores cuyas obras están hoy en día ocultas. Por este motivo, en la asignatura de Lengua y Literatura que se imparte en los cursos de Secundaria, es frecuente que esos autores no sean estudiados. Tal es el caso del poeta sevillano Rafael Lasso de la Vega, que marca la transición entre el modernismo y la vanguardia española. La mayor parte de su obra no cuenta con una edición actualizada; de gran ayuda sirve la antología titulada *Poesía* que Juan Manuel Bonet realizó en 1999 en la que recoge su poesía desde 1918 hasta los años cincuenta.

Uno de los inconvenientes para tratar a este autor es que no contamos con una biografía en la que apoyarse para poder estudiarlo como a otros modernistas de la talla de Juan Ramón Jiménez o Antonio Machado. Juan Manuel Bonet, en la obra donde recoge las poesías de Lasso de la Vega, comienza con el deseo de poder finalizar un libro que lleva escribiendo casi veinte años, titulado *A Quest for Lasso*, en el que intenta recoger la azarosa vida de este poeta.

No obstante, sí que tenemos algunas obras de referencia para reconstruir parte de su vida, pudiendo citar entre otros a Mario Méndez Bejarano, *Diccionario de escritores, maestros y oradores* (1922); más cercanas nos resultan otras obras como la del propio Juan Manuel Bonet, *Diccionario de las vanguardias en España* (1995), o *Diccionario Bibliográfico de la poesía española del siglo XX* (2003), de Ángel Pariente. El olvido en el que ha caído este autor fue proclamado por sus propios contemporáneos; así José Luis Cano, en la presentación que hizo a un recital que Lasso iba a dar en 1953 en la Tertulia Literaria Hispanoamericana de Madrid, reconoce la ignorancia inmerecida que los antólogos de la época le habían propiciado a este «poeta tan puro, tan hondamente melancólico»[1]. Nos encontramos ante un aristócrata, un *dandy*, que se inserta en la línea más pura de la tradición poética andaluza, la que por los mismos años (c. 1904) seguían también Juan Ramón Jiménez, los hermanos Machado, algo mayores de edad que nuestro poeta.

Uno de los personajes más desfavorables para la posterior fama de Lasso de la Vega pudo ser el también escritor y crítico Rafael Cansinos- Assens que, en una de sus muchas obras, *La novela de un literato*[2], escribe decadentes párrafos en contra de este poeta. En el primer volumen de esta obra aparece una descripción nada cautivadora de Lasso de la Vega: «un joven moreno, de dientes podridos, [...] gasta monóculo y afecta una frialdad británica.[...] Es un parásito, una especie de *cocotte* literaria, que se pega como una lapa a todo el que tiene dinero»[3]. Pero no le basta con esta descripción, ya que en la segunda parte le dedica un capítulo titulado *El poeta helénico y heráldico*, tratando con ironía el hecho de que Lasso de la Vega presumiera de saber griego, conocimiento que pocos autores practicaban en la época, y esa sutil fanfarronería que desprendía a la hora de hablar de su descendencia. Para terminar con estos comentarios de Cansinos-Assens, nos centramos en la tercera parte de su obra citada para referirnos a un capítulo que aparece con el nombre de *Otra vez Lasso*, en el que cuenta cómo ha cambiado la apariencia de Lasso tras una temporada sin aparecer por el café El Colonial. Alude a esa mejora de su situación económica gracias a un dinero que su familia había recobrado, pero uno de los asistentes a esta conversación criticará con dureza la actitud de Lasso de la Vega y se le acusará una vez más de ser una *cocotte*[4].

Más ligera nos resulta la semblanza que realiza Joaquín Romero Murube en su obra *Lejos y en la mano*[5], donde nos habla de Lasso como un *internacional peregrino*, o un *nostálgico permanente de calles sevillanas*, aunque no deja de aludir a esa altivez señorial con la que hablaba e incluso degustaba exquisitos platos a costa de los demás.

Una visión muy distinta es la que nos muestra José Luis Cano en algunos artículos de la revista *Ínsula*, a la vez sus palabras pueden ser muy clarificadoras sobre el trato que se le ha dado a la figura de Lasso de la Vega. Recuerda las fantasías que creó sobre este poeta en su *Antología de poetas andaluces contemporáneos*:«Villanova es un personaje fantástico, casi de leyenda, que se ha pasado la vida en el extranjero, y se ha casado varias veces»[6]. Causado tal vez por las palabras que le dedicaba González Ruano en su *Antología de poetas españoles contemporáneos*, y el retrato lírico que Francisco Vighi realiza en el famoso poema *Tertulia*, recogido en esta última obra: «Llega / Mossier Lasso de la Vega./ Il vient de diner à l´hôtel Ritz./ Il sait bien son rôle./ Et il porte sa fleur./¡Parole /d´honneur!» [7]

Pero será el propio José Luis Cano quien rectificará sus comentarios en la presentación que haga a un recital de Lasso a su llegada a Madrid en 1953:«En primer lugar, he aquí una oportunidad excelente para dar pública reparación a Rafael Lasso de la Vega por las fantasías que forjé sobre su persona [...] Lo evoqué como un personaje de leyenda, casi como un fantasma de otros tiempos, le adjudiqué nada menos que tres matrimonios sucesivos, cuando en realidad sólo se ha casado una vez-, hablé de su vida bohemia [...]»[8].

A pesar de todo, sabemos que Lasso de la Vega nació en Sevilla el 28 de febrero de 1890[9]. Algunos testimonios lo sitúan estudiando en la Academia de Marina, lo cual puede no ser cierto, pero en su obra está siempre presente ese mundo náutico. Sus primeros pasos en el ambiente literario los dio en Madrid, adonde llegó hacia 1906 o 1907. Su firma se encuentra en *Azul*¸ la revista modernista que hacía en Zaragoza el poeta gaditano Eduardo de Ory. Junto a él, aparecen en escena otros de esos "poetas menores" como Fernando Fortún, Enrique Díez-Canedo, José del Río Sáinz o Andrés González Blanco.

En 1910 aparece su primer libro, *Rimas de silencio y de soledad*, un poemario modernista, simbolista y con instantes de gran pureza, totalmente insertado en la tradición poética andaluza de Juan Ramón Jiménez, Antonio y Manuel Machado. Por aquella época, Lasso vivió durante un tiempo en un torreón de la calle Villanueva, en el estudio del escultor novecentista Julio Antonio, y frecuentó la revista *Prometeo* de Ramón Gómez de la Serna. En estos años perteneció a un grupo bohemio y tardomodernista al que también se une Juan González Olmedilla, Gonzalo Morenas de Tejada, Ramón Goy de Silva, iniciando su etapa más negra, durmiendo a menudo en antros de mala muerte. Esa fama de bohemio la va a arrastrar durante mucho tiempo ya que Méndez Bejarano lo describe como un « joven inteligente y laborioso, arrastra una vida algo bohemia, sin cesar de traducir y producir»[10].

En 1919 aparece en Madrid *El corazón iluminado y otros poemas*, convirtiéndose en su libro más extenso, así como más repetitivo. En él se unen los elementos más puramente modernistas de Baudelaire o Laforgue, con los primeros pasos del expresionismo de Émile Verhaeren, o el coloquialismo prosaísta de postmodernistas como Mauricio Bacarisse, Francisco Vighi o Antonio Espina.

Paralelamente se está cuajando en España el Ultraísmo[11], movimiento literario que da comienzo a la poesía de vanguardia en lengua española, con gran repercusión en América. Como máximo precursor de esta etapa tenemos al poeta chileno Vicente Huidobro, que pasó unos meses en Madrid y se convertiría en uno de los enemigos de Rafael Lasso de la Vega. Todo se inicia en 1918, cuando también se reunían en torno a Rafael Cansinos-Assens, un grupo de adolescentes con inquietudes literarias, hasta el punto de publicarse en el otoño de ese año el primer manifiesto ultraísta firmado por Xavier Bóveda, César A. Comet, Fernando Iglesias, Guillermo de Torre, Pedro Iglesias Caballero, Pedro Garfias, J. Rivas Panedas y J. De Aroca, donde evocan esa nueva orientación que Cansinos quiere dar a la poesía, pidiendo una renovación en la que tienen cabida todas las tendencias sin distinción, con tal que expresen un anhelo nuevo.

Lasso de la Vega colaboró en las tres revistas ultraístas principales: *Cervantes, Grecia, Ultra*, resultando lo más abundante e interesante lo publicado en esta última. Por estos años da a la luz algunas traducciones de varios poemas suyos supuestamente pertenecientes a un libro se dice que aparecido en francés, *Galerie de glaces*, calificado de libro-ficción, que a lo largo de los años sucesivos daría mucho juego, según nos cuenta Juan Manuel Bonet en *Poesía*[12]. En palabras del propio Lasso, el Ultra representa para él lo siguiente:

Si el Ultra representa *la flecha del anhelo hacia la otra orilla* (...) yo estoy dentro del Ultra porque en mí hay la ansiedad divina de volar sobre sí mismo y sobre mi tiempo: si el Ultra es una escuela (...), no estoy dentro de ella, porque yo soy lo que alienta dentro de mí; y en todo lo que, en francés y en castellano, he escrito desde 1916, siendo verdaderamente futurista, no he seguido normas de Apollinaire ni de Dermé (...); como no he seguido tampoco a Claudel ni a Duhamel (...). Quien me parece mejor dentro del futurismo es mi amigo Cendrars. Laborando en mi aislamiento no me aproximé a ningún grupo. Después, hablando de estas cosas con Cansinos, supe por él que yo estaba dentro del *gran anhelo futurista* que llama Ultra.

Poco se sabe de Lasso una vez que termina el Ultraísmo hasta pasada la Guerra Civil española, son años de escasas publicaciones pasados entre Biarritz y Sevilla, donde frecuentó a Fernando Villalón. Sobre la década de los treinta parece que sucedió el cambio tan espectacular al que alude Casinos-Assens en la tercera parte de *La novela de un literato*, debido a su casamiento con la pianista alsaciana Florine Baer.

Ese silencio se romperá en París en 1936 con *Pasaje de la poesía*, que se presenta como una antología de su producción de los años 1911-1927. Con él comienza un proceso de reescritura y ficcionalización, con la puesta en escena del "Marqués de Villanova". Es un libro modernísimo para la época en la que fue supuestamente escrito, además se anticipa no sólo al Ultraísmo, sino al popularismo de la Generación del 27, concretamente de Lorca, Alberti y también Villalón.

En su estancia italiana de los años cuarenta, continuando con esa operación ficticia, se inventa dos libros de mediados de la década de los diez, *Prestigios* y *Presencias,* de los que llegó a imprimir *princeps* con pies de imprenta falsos, para a continuación «reeditarlos». Sus dos siguientes libros serán *Oaristes* y *Constancias*, aparecidos en Venecia en 1940 y en Siena en 1941, respectivamente. De entre sus obras sólo nos queda mencionar a las aparecidas póstumamente, *Hotel del Universo* y *Fortuna y lástimas de amor*, compuestos durante su estancia en Florencia entre 1942 y 1948, donde conoció a la pintora Anna Bonetti. En 1980 Juan Manuel Bonet publicará *Galería de Espejos*, libro de los años veinte que había remodelado durante su estancia parisina en 1948.

Tras este periplo, regresa a España y aparece de nuevo en la escena literaria madrileña de los años cincuenta, hasta que hacia 1956 regresa a su Sevilla natal donde no dejará de asistir al Ateneo, en el que una angina de pecho lo dejó fulminado, llegando a morir dos días después, el 23 de diciembre de 1959. Así lo recuerda este fatídico día Aquilino Duque:

Se le vio siempre entre cristales; al tanto y a la vista del mundo, pero al margen de él, y así se fue su cabeza convirtiendo en bulbo de invernadero, en mágico *ginseng* de *Jardín de Aclimatación* y todo su cuerpo iba siendo ya momia incorrupta de Grande de España, gravitando ciegamente hacia las criptas de Castilla. El Ateneo Sevillano le prestó sus últimos cristales. Allí lo vi por última vez, tras la luna del escaparate del *Cenicero*, el cráneo de yeso a desconchones amarillentos, los ojos laterales salidos de las órbitas y la boca y la nariz aplastadas contra los cristales cada vez que pasaba por la acera una sevillana de postín. Era un pez fabuloso tras la cristalera del aquarium. Y entre los cristales le llegó la muerte de verdad. Entraba por la puerta giratoria del Ateneo y allí mismo lo fulminó la angina de pecho. El marqués de Villanova ha muerto como vivió: en un fanal de vidrio[13].

Durante el año de 1960 será recordado en algunos artículos de *Ínsula* como los de José Luis Cano, Joaquín Romero Murube o Aquilino Duque, y en ese mismo año se le hará especial mención en la sección *La flecha en el tiempo*:«Para cerrar trágicamente el año, precisamente la víspera de Navidad, la muerte se ha llevado también a Rafael Lasso de la Vega, un poeta olvidado, sí, pero no por eso menos auténtico»[14].

De este modo, trazando la trayectoria vital y literaria de Rafael Lasso de la Vega se puede colaborar en la comprensión de un periodo algo confuso para el aprendizaje de los alumnos de enseñanzas medias. Si nos centramos en su obra inicial, percibimos la impronta modernista, y dentro de este periodo caería en la sombra de los grandes maestros como Juan Ramón Jiménez o Antonio Machado. La figura de Lasso de la Vega queda dibujada como un personaje misterioso, digno de ser comentado una vez que se abarca este periodo, ya que puede favorecer a la amplitud de perspectivas que propone el estudio del modernismo.

[1] Cano José Luis, «Palabras para presentar a Rafael Lasso de la Vega», *Ínsula 159*, (1960)
[2] Cansinos Assens, Rafael, *La novela de un literato*, Madrid, Alianza Editorial, 1982 y 1996, III vols.
[3] Cansinos Assens, Rafael, op. cit. vol. I. p. 145
[4] Cansinos Assens, Rafael, op. cit., vol. III, p. 48
[5] Romero Murube, Joaquín, Obra selecta [II]*, Los cielos perdidos (Prosa ensayística)*, ed. Jacobo Cortines y Juan Lamillar, Fundación José Manuel Lara, Diputación de Sevilla, Ayuntamiento de Sevilla y Fundación El Monte, 2004, pp. 246-248
[6] Cano, José Luis, *Antología de poetas andaluces contemporáneos*, Madrid, Ediciones Cultura Hispánica, 1952, pp. 19-20
[7] González Ruano, César, *Antología de poetas españoles contemporáneos en lengua castellana*, Barcelona, Editorial Gustavo Gili, 1946, pp.287-288
[8] Vid. Cano (1960)
[9] La biografía de Lasso de la Vega se encuentra de manera extensa en la introducción que realiza Juan Manuel Bonet, *A Quest for Lasso*, en *Poesía*, colección dedicada a este poeta
[10] Méndez Bejarano, Mario, *Diccionario de escritores, maestros y oradores*, Sevilla, Tipografía Gironés, 1922, pp. 364-365
[11] Videla, Gloria, *El Ultraísmo*, Madrid, Editorial Gredos, 1971
[12] Rafael Lasso de la Vega, *Poesía*, Ed. J.M. Bonet, Granada, La Veleta, 1999
[13] Duque, Aquilino, *Vida y muerte del Marqués de Villanova*, *Ínsula 159*, 1960
[14] Rafael Lasso de la Vega, «Rafael Lasso de la Vega», sec*. La Flecha en el Tiempo*, *Ínsula 158*, 1960

María Dolores Arroyo Cantos

PROGRAMACIÓN Y EDUCACIÓN

María del Rocío López Jiménez

1. PLANIFICACIÓN DE LOS PROGRAMAS DE ENSEÑANZA.

El aprendizaje que tiende hacia las metas de la educación escolar se extiende en el tiempo. Para llegar a cierto objetivo de la enseñanza hay que pasar antes por muchos acontecimientos de aprendizaje; surge así la necesidad de planificara *programas o secuencias* para estos acontecimientos. La razón fundamental de elaborar programas de enseñanza obedece al hecho un aprendizaje deseado no puede tener lugar en un solo momento y, por lo tanto debe planificarse para que se de una serie de pasos, o, en otras palabras, en una serie de ocasiones distintas.

Planificar programas de enseñanza es tarea pertinente a todo curso o currículo.

Secuencia del curso y plan de estudios.

Aparte de la ordenación basada en el "sentido común", es difícil hallar otra manera de programas todos los temas de un curso o conjunto de cursos. Supuestamente la base fundamental para planificar los cursos radica en juicios acerca de *cuanto* puede lograrse dentro de una sola unidad de estudio, si se conseja que el tema es pequeño, puede planificarse como un solo tema; si es extenso precisará de más tiempo y por lo tanto deberá de planificarse como u conjunto de temas o posiblemente con una serie de "lazos" comunes dentro de una serie de temas.

Los programas de curso y el plan de estudios se representan en "cartas de secuencia y propósito", en las cuales se designan los temas que han de estudiarse en un curso o conjunto de cursos, y se les representa en matrices en que a menudo se indican los temas señalados para cada nivel.

Quizá algún día se proponga un fundamento teórico que reemplace a la "lógica del sentido común" en que se funda ahora el planteamiento del programa de los temas de curso. Por ejemplo con el "plan de estudios en espiral" se propone que a intervalos periódicos se reintroduzcan sistemáticamente los planes de estudio. Un esquema así sirve a dos propósitos: al conocimiento del tema previamente aprendido se le da un repaso, con lo que tiende a mejorar la memorización del mismo. Y en segundo, al reintroducirse puede elaborarse progresivamente el tema y con ello se llegará a una comprensión más amplia del mismo y a una transferencia del aprendizaje.

Programación del tema.

Elaborar el programa de enseñanza de un tema es un problema con el que pueden relacionarse algunos métodos. Como primer paso hay que reconocer que un tema puede tener varios componentes, propósitos diferentes…

Es muy probable que cuando puedan identificarse propósitos diferentes como parte de un solo tema, se deba estar preparado para tratar con clases diferentes de aprendizaje. Por desgracia, no puede establecerse con toda certeza la existencia de diferentes resultados de aprendizaje ni el número de ellos, con solamente enunciar más de un propósito para un cierto tema; esto se dificulta por las ambigüedades del lenguaje. De esta manera, un enunciado como: "apreciar las diferencias familiares" puede suponer uno, dos o hasta tres tipos diferentes de capacidades aprendidas al examinarlo más detenidamente.

El análisis de los enunciados de objetivos para determinar los resultados del aprendizaje. Para superar la dificultad que presenta la ambigüedad del lenguaje al enunciar los propósitos de tema, debe atenderse a la dirección de los *objetivos de ejecución.* A menudo se recomienda que se realice todo el proceso de enunciar los objetivos de ejecución incluidos los de cada lección sobre el tema. Esto quizás produzca u gran número de objetivos de ejecución; por ejemplo: clasificar "las funciones de la madre" (en un tema sobre la familia) y muchos otros igualmente específicos. Esta forma de proceder no es incorrecta en lo fundamental. Los objetivos específicos pueden agruparse y clasificarse así en tipos de capacidades aprendidas, lo que constituye la meta deseada.

No obstante, puede reconocerse que si bien el método de definir todo un conjunto de objetivos de ejecución es correcto, también puede resultar inconveniente a estas alturas. El planificador de la enseñaza de un tema tal vez no desee molestarse con los detalles de los objetivos de ejecución para planificar las lecciones componentes en que se enfoca su atención.

¿Cómo se puede avanzar hacia los objetivos de ejecución sin realmente precisarlos todos? Una posible forma de hacerlo sería tratar de analizar cada propósito del tema, en función de ciertos objetivos de ejecución que fuesen *representativos,* en lugar de analizarlos todos.

Identificación de las lecciones requeridas para un tema. Frecuentemente se trata que haya una clase por cada resultado de aprendizaje, la razón de emplear este procedimiento es que cada tipo de resultado de aprendizaje (destreza motora, información verbal, habilidad

intelectual, estrategia cognitiva y actitud)requiere un conjunto diferente de condiciones de aprendizajes críticas, pero el planificador podría preferir la inclusión de más de un tipo de resultado de aprendizaje en cada lección, a pasar de uno a otro tipo de resultados. Se pretende que la planificación de las lecciones de un tema deba hacerse en función de las capacidades aprendidas; es probable que éstas y no las lecciones en sí, constituyan los elementos estables del plan total.

Así pues, los componentes del tema pueden planificarse como conjuntos de lecciones, lecciones individuales, en todo caso estos componentes del tema necesitan concebirse como *tipos diferenciados del resultado de aprendizaje,* cada uno de los cuales requiere un conjunto diferente de condiciones críticas para que ocurra el aprendizaje deseado. Aunque es posible que un tema tenga sólo un tipo de capacidad por aprender, pero no es raro que se presenten varios tipos dentro de un tema.

Ordenamiento de las lecciones en temas. A continuación se resumen las consideraciones principales concernientes a la imposición de orden dentro de un tema, con respecto a cada uno de los tipos de capacidad aprendida. La columna central de la tabla indica los principios de ordenamiento aplicables al tipo particular de capacidad que representa el enfoque de la central del aprendizaje. La comuna de la derecha presenta consideraciones del orden pertinentes a este aprendizaje, pero que surgen en otros campos.

Ordenamiento de las lecciones para las destrezas motoras. En el caso de la destreza motoras hay testimonios de que el aprendizaje de una "rutina ejecutiva" es de importancia crítica para el aprendizaje. Esta rutina representa el procedimiento del desempeño motriz y determina el orden de acciones necesarias; es en realidad una regla, el componente de habilidad intelectual de una destreza motora

Ordenamiento de las lecciones para la información. Cuando se persiguen resultados de aprendizaje de información, el orden no tiene mucha importancia. Ausubel considera que debería representarse antes el contexto significativo en la forma de un "organizador previo" y al respecto ha obtenido ciertas pruebas.

El orden, en el sentido del dominio de las habilidades de requisito, cobra importancia cuando el tema o subtema requieren que se *aprendan habilidades intelectuales.* El aprendizaje de cada habilidad que representa un objetivo de la lección se presentará más fácilmente cuando el estudiante pueda aplicar las habilidades ya adquiridas que sean pertinentes a la nueva tarea. El aprendizaje de tales habilidades también requiere información la cual puede recordarse o presentarse como parte de las instrucciones de la tarea de aprendizaje.

Ordenamiento de las selecciones para las actitudes. Parece ser que las actitudes se aprenden mejor en circunstancias tales que una "fuente" a la cual se respeta (es decir una persona) le comunica de manera verbal al estudiante la información acerca de elecciones de acción deseables o le demuestra indirectamente tales elecciones.

Ordenamiento de las acciones para las estrategias cognoscitivas. Para el aprendizaje de estrategias cognoscitivas se les presenta al individuo situaciones problema que requieren de sus habilidades de organización, análisis y pensamiento. Al ordenar las situaciones problema correspondiente a un asunto dado, se preocupa uno por diversificarlas a fin de que la estrategia que se aprenda pueda generalizarse en el futuro a muchas situaciones nuevas. Hasta donde sabemos, no es absolutamente necesario que deba ocurrir en ningún orden particular las variaciones de los problemas sucesivamente presentados. Con todo, parece que lo mejor es evitar variaciones exageradas que tendrán como resultado hacer demasiado difícil el problema y podrían descorazonar al sujeto. Todavía más importante es que quien planifique la enseñanza evite presentar problemas que en realidad sean demasiados difíciles por cuanto demanden habilidades intelectuales o información que el sujeto posee.

Programación de los acontecimientos de la lección.

Los principios que gobiernan el planeamiento de secuencias de enseñanza dentro de as lecciones, son fundamentalmente iguales a los correspondientes a diversos tipos de resultados de aprendizaje, ya que se presentan en temas. Estos tipos de capacidades aprendidas, por lo general se dan como "fragmento" puede requerir más de una ocasión, y por tanto necesitar dos ó más lecciones para cubrirlo completamente.

Dentro de una lección puede ocurrir más de un tipo de aprendizaje: habilidad intelectual, método cognoscitivo, información, destreza motora o actitud. Cada uno de estos tipos de resultados supone ciertos aprendizajes de requisito y, por tanto, una secuencia de enseñanza. El planificador de la lección debe insistir en lo que el estudiante podrá hacer como resultado de la enseñanza. Generalmente esto significa que aquel necesitará pormenorizadamente las *habilidades intelectuales* que intervienen en una lección. El planteamiento de la lección a menudo puede emprenderse mejor si las habilidades intelectuales se adoptan como factor organizador principal.

2. DERIVACIÓN DE LAS JERARQUÍAS DEL APRENDIZAJE PARA LAS DESTREZAS INTELECTUALES.

La estructura de las habilidades intelectuales permite planificar con bastante precisión las condiciones efectivas para aprenderlas. Hecho esto, el aprendizaje de las habilidades intelectuales se convierten un proceso de fácil manejo para el maestro. Además el proceso de aprendizaje se vuelve muy reforzante para el sujeto, ya que a cada momento se da cuenta con alentadora sorpresa, de que ahora sabe

ciertas cosas que antes no sabía. Así la actividad de aprendizaje se vuelve para él un acontecimiento emocionante que es el polo opuesto del "ejercicio rutinario" y la "recitación mecánica".

La clave para planificar las condiciones que generan este tipo de aprendizaje eficaz está en la *jerarquía de aprendizaje* que es un arreglo de los objetivos de habilidad intelectual dentro de una pauta que muestra las relaciones de requisitos que hay entre ellos. Comenzando por un cierto objetivo (generalmente el de la lección), la jerarquía de aprendizaje muestra cual habilidades intelectuales son requisitos; Habiendo identificado este segundo conjunto de habilidades, se indican a su vez los requisitos previos a cada uno de ellas, y continua este proceso hasta que lleguen a representarse en la "fila" inferior las habilidades intelectuales más elementales de las cuales hay que ocuparse.

BIBLIOGRAFÍA.

- Hainaut, Louis d'. (1985). Objetivos didácticos y programación : análisis y construcción de currículums, programas de educación, objetivos operativos y situaciones didácticas. Barcelona Oikos-tau, .
- Hernández (1989).Diseñar y enseñar : teoría y técnicas de la programación y del proyecto docente. Madrid. Narcea.
- Rotger Amengual (1978). El proceso programador en la escuela : teoría y práctica de la programación didáctica. Madrid. Escuela Española,
- WIT, W. F. (1978). Programación y tecnología educativa. Madrid. Anaya.

María del Rocío López Jiménez

DIFERENCIAS ENTRE HOMBRES Y MUJERES: CÓMO INTERVENIR EN EL ÁMBITO EDUCATIVO Y EN OTROS ÁMBITOS DE LA VIDA PARA QUE ÉSTAS DISMINUYAN

María Trinidad Ramos Sánchez

Desde mi punto de vista las diferencias entre hombres y mujeres están muy condicionadas por la sociedad y la educación que se nos transmite tanto en la escuela como en la familia. Aunque evidentemente hay diferencias biológicas, creo que son más las diferencias sociales y que éstas influyen más en la forma de pensar, actuar y sentir de un género y otro. Todo esto se podría modificar con una buena y adecuada intervención educativa. Del mismo modo creo que muchas de las diferencias existentes entre hombres y mujeres son potenciadas por los adultos y la sociedad en general, siendo éstas verdaderos problemas que nos obstaculizan para enriquecernos y crecer como personas en todas las facetas de la vida.

Personalmente pienso que el entorno sociocultural y la cultura compartida es un elemento fuerte que es conveniente tener en cuenta para poder explicar los comportamientos tanto de hombres como de mujeres, pues el contexto condiciona mucho la forma de comportarnos y actuar dado que en determinados entornos las diferencias son mucho más palpables que en otros entornos. Así si comparamos las condiciones de chicos y chicas en una situación de resolución de conflictos habrá más diferencias entre ellos que si lo hacemos en una situación de examen donde las diferencias apenas serán observables. De ahí la importancia de considerar el entorno para analizar dichas diferencias.

Por otra parte, me resulta totalmente curioso como en la historia de la humanidad la aparición de la mujer es mínima, y como ocurre lo mismo en los libros de texto así como en los cuentos infantiles donde la presencia de las mujeres en estos ámbitos es prácticamente mínima, por no decir nula.

Otro aspecto con el que no estoy de acuerdo es con el salario recibido por hombres y mujeres. No me parece justo como se discrimina también a las mujeres en el aspecto económico afianzando de este modo aún más las diferencias entre ambos géneros. En mi opinión pienso que, si queremos que las diferencias entre mujeres y hombres desaparezcan, o al menos sean menores, tendrían que desparecer éstas diferencias salariares entre muchas más.

Igualmente me parece totalmente injusto cómo se manipula a la mujer en la televisión, principalmente en el ámbito de la publicidad para conseguir una mayor venta de productos cosméticos. Creo que esto es totalmente aberrante, puesto que recurren a las mujeres para beneficio propio quedando relegada a un segundo plano en otras situaciones televisivas. Desde mi punto de vista esta postura es demasiado sexista.

Teniendo en cuenta todos estos factores no me extraña que la violencia de género sea cada vez mayor. En mi opinión es de hipócrita decir en televisión que se están implantando programas y se están tomando medidas desde el gobierno para que ésta disminuya mientras que en la publicidad, así como en la mayor parte del mundo televisivo (sector controlado por el mismo), la imagen de la mujer pasiva y sumisa no desaparece. Este aspecto es considerado por mi parte bastante importante de eliminar si se quiere que la violencia de género disminuya y/o desaparezca de nuestra sociedad.

Si nos centramos en el tema de la personalidad, podemos afirmar que es totalmente cierto que la personalidad de la persona se va determinando y/o configurando desde su nacimiento así como el rol social que va a desempeñar cada género en la sociedad. Así los padres empiezan atribuyendo juegos a su bebé según sea éste niño o niña. Lo mismo sucede con la ropa, entre muchas cosas más. Personalmente, creo que es absurdo vestir a un niño de celeste y no poder poner ese color de ropa a una niña, o viceversa. Me parece una idea incoherente al mismo tiempo que preocupante para el desarrollo del bebé en la sociedad, pues de esta manera se le va a ir guiando por un camino donde se van a hacer notables las diferencias sociales entre uno y otro género y donde se va a ver condicionada la forma de pensar, sentir y actuar de cada uno por las experiencias vividas ya en la primera infancia. Igualmente la manera de interactuar con los bebés va a tener las mismas consecuencias en el desarrollo de los niños y niñas, incluyéndose entre éstas las maneras de actuar.

Con respecto al tema de los juguetes, yo soy partidaria de dejar a los niños y niñas jugar a lo que ellos quieran no imponiéndoles desde el exterior juegos que van a conducirles nuevamente a tener comportamientos estereotipados en los primeros años de su vida, acentuándose éstos conforme van avanzando en la edad. Evidentemente, a ello no sólo contribuyen los padres al seleccionar los juegos y/o juguetes sino que la publicidad ocupa aquí también un papel importante. De esta manera, sin darnos cuenta la publicidad nos dice también qué le corresponde a cada cual en sus anuncios, fotos y mensajes en general. Por tanto, hay un círculo de influencias entre padres-hijos-televisión en lo que se refiere a la selección de juegos y juguetes para los niños y niñas. Con esta selección se está interactuando con los juegos y transmitiendo al mismo tiempo roles y maneras de interactuar asociados a uno u otro género. De la misma forma pienso que el género que tengan los padres y madres también van a incidir en las interacciones y en la selección de los juegos, pues lógicamente las ideas que los padres y las madres tengan sobre los roles de género va a influir en sus hijos e hijas. Aunque probablemente no exista una intención de que los niños y niñas sean diferentes, los comportamientos y actitudes que mostramos y

tenemos hacia ellos y ellas realmente potencian esas diferencias cada vez más notables y perceptibles con el avance de la edad de niños y niñas.

Centrándonos ahora en el tema de la escuela y el currículo, es conveniente subrayar que desde mi punto de vista el currículo transversal es muy importante y que deberíamos de hacer todo lo posible para llevarlo a cabo de un modo eficaz y correcto dada las ventajas que esto supondría para los alumnos y alumnas en caso de que hiciera y planteara adecuadamente pues éste incluye y contiene valores y conocimientos bastantes deseados en nuestra sociedad.

Un aspecto que no había sido observado por mí antes de hojear una serie de libros usados en la enseñanza es el modelo que se enseña en la escuela, modelo androcéntrico, escrito y estructura por hombres donde quedan plasmados sus valores, así como que algunos contenidos y estrategias empleadas para transmitir a los alumnos ciertos contenidos no son siempre neutrales, es decir, no-sexistas. Como se ha comentado anteriormente, esta realidad ha sido corroborada personalmente hojeando libros de textos y como en realidad en casi todos ellos aparecen imágenes de mujeres dedicándose a las labores domésticas, hombres arreglado coches, niñas jugando a las muñecas y niños jugando con coches aún en la época en la que estamos. Me parece un hecho totalmente negativo al mismo tiempo que incoherente ya que dichos contenidos que a simple vista no tienen mucha importancia están contribuyendo a enseñar de manera implícita cuáles son los roles sociales que la sociedad espera para niños y niñas. Lo mismo sucede con los cuentos y juguetes en la etapa de educación infantil.

Realmente es desolador que esto siga ocurriendo aún en la actualidad puesto que si el objetivo final de la educación es el desarrollo integral de la persona, es decir, formar al alumno en todas las dimensiones y áreas de desarrollo, todos los niños y niñas deberían jugar a todo y evitar los juguetes sexistas por sí mismo y hacer buen uso de ellos. De lo contrario, no estaríamos siendo fiel al objetivo que se persigue en la educación. Del mismo modo las intervenciones del profesorado en este sentido son escasas y no sistemáticas por lo que no existe implicación por parte de éstos pues probablemente piensen que el alumnado debe elegir a que jugar no ofreciendo por lo tanto modelos que instiguen a usar los juguetes de otra manera diferente a como se están utilizando actualmente.

Otro tanto ocurre en educación primaria con los libros de texto. Así encontramos un sexismo en los libros de texto de iniciación a la lectura como es el caso de *Micho*. Los roles que representa este libro son totalmente estereotipos sexistas y tradicionales. Comentarios similares podrían hacerse referente a los libros de historia.

En ello también tiene influencia y repercusión el profesorado con su actitud y comportamiento ante niños y niñas. De ahí que sea necesaria una intervención preventiva, pues los niños y niñas parecen ser tratados de distinta manera en el contexto escolar tanto desde el currículo como desde el profesorado, hecho que vuelve a estar en contra del fin de la educación: la formación integral de los alumnos y alumnas. En este sentido, soy partidaria de intervenir en la escuela para romper esta cadena haciendo un esfuerzo explícito para conseguirlo. De lo contrario, si mantenemos la actitud pasiva y conformista muy arraigada actualmente en nuestra sociedad, mantendremos unas situaciones cuyos resultados y consecuencias no van a beneficiar ni a niños ni niñas ni a la sociedad en general.

En mi opinión las diferencias existentes entre niños y niñas es una cuestión social más que filogenética, ya que en otras sociedades diferentes a la nuestra son los hombres quienes se adornan el pelo en lugar de las mujeres, mientras que éstas salen a cazar. Esto nos indica que más que la evolución influye el entorno o ambiente social en que se envuelven los individuos sobre el cual podemos y debemos hacer mucho para cambiar esta situación donde las diferencias entre ambos géneros son muy palpables.

En definitiva, opino que lo importante no es ser hombre o mujer sino el tipo de esquemas de género que se tenga.

Nuevamente en este ámbito se pone de relieve la necesidad de educar para mejorar el desarrollo completo personal, y no sólo aquellas habilidades y/o destrezas más relacionadas con el género. Es por ello que aunque no se puede negar la repercusión de la evolución humana tampoco puede ser aceptada ésta sin más puesto que lo social debe ser igualmente considerado y analizado. Por lo tanto, sería necesaria una educación completa y plena independientemente del género que ayudara más a acercar a niños y niñas y hombres y mujeres más que a alejarlos (consecuencia quizás del aumento y existencia de la violencia de género desde mi punto de vista).

Para finalizar con este comentario considero relevante comentar que las ideas que todos, tanto hombre como mujeres, tendríamos que tener asumidas para actuar e intervenir hacia un cambio serían varias.

En primer lugar tenemos que ser conscientes de que todos y todas tenemos cosas que hacer y aportar en todos los ámbitos, pues somos ante todo seres humanos antes que mujeres u hombres, y socialmente iguales a nivel legal.

De la misma forma deberíamos tener en cuenta que las diferencias y limitaciones aparecen en la sociedad y en los estereotipos sociales existentes. De ahí que para intervenir no sólo es necesario actuar en el seno familiar sino también en la escuela así como en cualquier ámbito, ya que es necesario que padres y profesores sean buenos modelos a seguir. Asimismo los medios de comunicación también tendrían que contribuir a este plan de intervención dada su gran influencia como ya hemos visto con anterioridad.

María Trinidad Ramos Sánchez

SOBRE EL PATRONAZGO DEL BENDITO PATRIARCA SEÑOR SAN JOSÉ EN LA ISLA DE SAN FERNANDO (1766-1804)

Manuel Molina García

La Isla de San Fernando, ubicada al sudeste de la Bahía de Cádiz y limitada al norte por las aguas de la Bahía de Cádiz, al sur por las del Atlántico, al este por el caño e isla de Sancti-Petri; y al oeste por el río Arillo y tómbolo que la une a Cádiz.

Esta localidad, ha pasado por diversas denominaciones a lo largo de los últimos siete siglos; así para finales del siglo XIII es conocida como Lugar o Concejo de la Puente, dependiendo muy estrechamente de la ciudad de Cádiz y siendo "*separada de la jurisdicción de Cádiz en 1335 por Alfonso XI y entregado como señorío a su servidor Gonzalo Diaz de Sevilla*"[12]. Posteriormente, pasaría a manos de un caballero jerezano como donación de Enrique II; y con Juan II, será donada como señorío al doctor Juan Sánchez de Suazo, pasando, a fines del XV a formar parte de los Ponce de León, donde toma su conocido nombre de Isla de León; en 1729 será Felipe V quien la requisa como tierra de realengo denominándosela consecuentemente Villa de la Real Isla. Por último, en 1813, en virtud a los méritos contraídos durante la guerra de la independencia, las Cortes Generales le otorgan el título de ciudad de San Fernando.

El año de que parten los primeros registros parroquiales datan de 1656, pero estos más bien parecen indicarnos que solo se trataban de una inscripción que se empezó a generar sobre los sacramentos que se aplicaban, siendo veinte años más tarde cuando se erija la primera parroquia del citado territorio. Junto a la parroquia nacen tres hermandades encargadas de repartirse las tres especialidades que establecía el Concilio de Trento en aplicación a la doctrina católica; esto es, una Hermandad de Gloria que será la titulada de Nuestra Señora del Rosario, una Sacramental que será la del Santísimo Sacramento y Ánimas, y por último otra que suponemos sería la encargada para el triduo pasionístico, titulada del Santísimo Cristo.

La Isla de San Fernando no consigue su segregación municipal de Cádiz hasta el año de 1766, con lo cual su relación y dependencia respecto a la vecina capital es más que evidente tanto en lo político como en materia espiritual también.

En el ámbito de las predicaciones tenemos que el clero secular fue formado mayoritariamente en el seminario de San Bartolomé de Cádiz, o incluso en el convento de Santo Domingo, también de Cádiz; ahora bien, sobre el hecho de la procedencia de naturales de la Isla a estos centros de formación, tenemos que en la primera mitad del XVIII solo acuden tres personas, mientras que para la segunda mitad acuden quince, si bien es verdad que la mayoría de ellos no llegó a culminar su carrera sacerdotal[13] . Cabría plantearnos de donde proviene mayoritariamente el clero secular. De entre los registros que poseemos de los libros de defunción, sabemos que algunos de los presbíteros que finalizaron sus días en La Isla provienen de lugares muy diversos aunque mayoritariamente son naturales del área de la Bahía de Cádiz. Ahora bien, sobre la cuestión de la procedencia del clero dirigente en la Villa, la pregunta no arroja dudas, ya que todos los registros que tenemos recogidos sobre Vicarios generales eclesiásticos o tenientes eclesiásticos, indican que todos son naturales de la vecina capital, como son los casos de Juan Thadeo Aragón, Joseph Monzón, o Francisco Bonilla y Utrera.

En cuanto al clero regular, indicaremos que estos han tenido una formación en diversos conventos y son naturales de distintos puntos del reino.

Hecha esta observación, pasaremos a hablar sobre el asunto de los patronos, aunque si bien, antes debemos indicar que en la actualidad la patrona de la ciudad es la Virgen del Carmen, que tiene ese título desde el 14 de junio de 1920, surgiría entonces la pregunta obvia, ¿antes La Isla no contaba con ninguna patrona?.

Existe un dato muy significativo en unas notas de los derechos establecidos para la contribución que debe satisfacer a la iglesia en 1774 la Hermandad de Ntra. Sra. Del Rosario, en donde se afirma: *"[...] en que se celebra la Festividad de nuestra Soverana Patrona la Santísima Virgen del Rosario"*[14]. Esta referencia la dá el mayordomo parroquial, aunque es el único dato que hemos encontrado al respecto, tampoco sería de extrañar que fuese cierto ese primer patronazgo sobre La Isla el de Nuestra Señora del Rosario, ya que su cofradía posee un enorme potencial económico y humano, a la par que no deja de ser significativo que esta hermandad comenzó a languidecer a finales del XIX.

Respecto a los patronos a los que se les venía dando culto como tales en la localidad antes de la segregación del término, tenemos a los San Servando y San Germán, que son los mismos que tenía Cádiz desde el 2 de octubre de 1617. La tradición aseguraba que en el paraje conocido como el Cerro de los Mártires, era el lugar en donde se habían degollado a esos dos hermanos en el año 290, pero sucedía que

---

[12] FRANCO SILVA, A., La Isla de León en la Baja Edad Media. Ed. Fundación Municipal de Cultura del Excmo. Ayuntamiento de San Fernando. Cádiz 1995. pp. 72.

[13] MORGADO GACÍA, A., "El Estamento eclesiástico en el San Fernando del XVIII". Actas de los "X Encuentros de Historia y Arqueología DE LA ISLA A SAN FERNANDO". Ed. Fundación Municipal de Cultura del Excmo. Ayuntamiento de San Fernando.

[14] A(rchivo) D(iocesano) de C(ádiz). Sección Primera Secretaría de Cámara. Legajo 22. "Copia de un Decreto, que S.I. expidió para que todas las Hermandades de la Rl. Isla puedan [...] pedir sus demandas", en 29 de octubre de 1774. F. 14

con la separación municipal aquel pedazo de tierra, donde supuestamente recibieron el martirio aquellos santos, y ya patronos de la capital, se encontraba bajo el dominio de un nuevo municipio.

Efectivamente, en el año de 1766 se crea el consistorio municipal de la Villa de la Real Isla de León y en el primer cabildo de 30 de enero se designa como diputado de fiestas al Vicario general de la Villa, el Rvdo. D. Juan Thadeo Aragón Abollado[15].

Un mes más tarde, en el cabildo de 27 de febrero se señala que no existe patrón para esta nueva localidad, así se indica que por *"Hallarse el Pueblo sin Patrono tutelar como lo tienen los del Reyno, y que esto syn nota no puede subsistir haviendose dignado SM erijir Ayuntamiento [...] Acordaron de una comfmd. Que pa. Dho.- fin de nombrar Patrono tutelar como esprecivo, se sirva el Sr. Alcaldemayor, citar á cavildo, el dia que tenga por conveniente, bajo las formalidades necesarias, para que en el se resuelva lo mas conducente en esta razon".*

¿Cuál pudo ser el motivo para cambiar el patronazgo de unos santos que se tenían por tales desde tiempos atrás por otro que aún no se indica quien debería ser?.

Parece que sí existía una cierta inquietud entre los vecinos en la devoción hacia la figura del bendito Patriarca Señor San José, de lo cual es consciente el obispado, según se le notifica en carta fechada el 13 de marzo de 1766,por el regidor Decano D. Honofre Haro, quien menciona que a la iglesia mayor parroquial se le puso su primera piedra el 19 de marzo de 1757, festividad de San José, y que esta se levantó en muy corto espacio de tiempo pues al año de iniciarse, las cofradías comenzaron a comprar bóvedas y capillas. A los cinco años está casi concluida la obra y en 1764 funciona al 100%. Esto significaba que en tan solo siete años se había construido el magnífico y bello templo, sin desgracias y sin haberles sido muy gravoso a los habitantes, por lo que algunas voces apuntaban a que San José habría obrado el milagro de protección sobre ellos e indicándose que la mayoría de los vecinos ya aclaman a este como santo tutelar. Así se le hace saber al Obispado, afirmándo que unos vecinos han firmado un memorial a favor de este patronato y que exponen.

Se llega al cabildo municipal de 15 de marzo, sábado, donde se dice que para la elección de patrono hay un decreto de la sagrada congregación de ritos, de 23 de marzo de 1630, por el que se indica que uno de los requisitos para este nombramiento es que sea por voto secreto y convocando el día anterior al pueblo a cabildo general, con lo que se acuerda que el sufragio se realizaría el jueves siguiente.

El 19 de marzo, festividad de San José, el pregonero anunció públicamente los comicios, y observaremos la forma en que el consejo municipal está guiando artificiosamente la intencionalidad del voto. Siendo el anuncio público y destinado a todas las personas que quieran tomar parte de aquellas elecciones; indicándoseles que traigan por escrito en una cédula el nombre del santo al que inclinen su gracia.

Al día siguiente, 20 de marzo, el consejo de justicia y regimiento se encuentran en la escribanía pública para celebrar el comicio que nombre al patrón tutela. La mesa capitular está preparada al efecto con dos canastillas a modo de urnas. El recuento se hace leyendo las papeletas el escribano y luego el alcalde mayor quien las va poniendo en la otra canastilla, contándose y apartándose dobladas. Llegados aquí se verifica que hay 306 votos, con lo que destacamos la muy baja participación electoral, en torno a un 4%, si lo contrastamos con el censo de Aranda que indica 7380 habitantes.

Realizado el escrutinio, el resultado es de: 297 papeletas que nombraban por Patrono titular al Patriarca Señor San Joseph; 7 para San Juan Nepomuceno; y 1 que pedía por patrono a San Joseph y co-patrono a San Juan Nepomuceno. La polémica surge cuando se lee el voto emitido por D. Juan Abollado, vicario general de la villa, quien exponía" *[...] en atencion á la memoria qe. Debe tener este Pueblo a los Santos, San Serbando y San Jermano pr. Haber padecido en el su martirio; es el voto de dho. Sr. El que sean Patronos; y en caso que se elija Patrono, votaba y votó por el santo á quien la maior parte de los vocales elija"*. De todo lo cual se pasa informe al obispado acompañado de los correspondientes testimonios de haberse celebrado, y que viene a indicar el cambio de patronos que suponía[16].

El resultado había sido de una aplastante victoria para el bendito patriarca Señor San José, pero iba el poder espiritual, de naturaleza gaditana , y que probablemente tampoco habría visto bien la segregación de La Isla respecto a Cádiz, a ¿aceptar el resultado?.

Todo parece indicarnos que el Padre Abollado está dispuesto a agarrarse a todo antes de permitir este nuevo patronazgo. En efecto, se indica que en la secretaría de la Sagrada congregación de Ritos en Roma, no se ha incluido el consenso del clero secular y regular que residía en la Isla. Lo cual venía a suponer un as en la manga del vicario general. Con lo que de lo que sería un mero informe de conformidad del clero con los resultados, pasa a convertirse en una nueva votación en la que interviene exclusivamente el clero y arrincona los resultados anteriores. Para ello el vicario general cita a junta por medio de una nota al clero para que estos den su voto en secreto. Estos miembros pertenecen al clero secular d e la parroquia y al regular de las iglesias-conventos del Carmen y de San Francisco.

[15] A(rchivo) M(unicipal) S(an) F(ernando). Libro 1 de Actas capitulares. Folio 15 vlto.
[16] ADC. Secretaría de Cámara. Legajo nº 22. Asuntos del patronato de San José. Carta del Ayuntamiento a S.I.

El número de miembros que asiste es de ocho, y realizado el escrutinio, esta vez el resultado es de un empate, cuatro votos a favor de San José y otros cuatro a favor de San Servando y San Germán.

Tenemos que seguía existiendo el mismo problema, pidiendo el mismo vicario realizar otra Junta posterior donde pasar a votar de nuevo , pero esta vez para deshacer el empate invitaba a concurrir a otro eclesiástico, D. Francisco Antonio Petite, gaditano por naturaleza.

A la par que sucedía esto entre el clero, la corporación municipal cree conveniente celebrar una función al bendito patriarca, con motivo del primer aniversario de las elecciones y a expensas de las arcas municipales, pero aún se estaba esperando por el Real y Supremo Consejo de Castilla que se asigne a dicho Ayuntamiento cual debía ser la dotación para esta función, acordándose suspender esto hasta continuar las diligencias correspondientes.

Al año de haberse celebrado el cabildo, se manda una pequeña misiva al obispo, donde *"La Villa suplica a SY. Le auxilie con sus preces a la sagrada Congregación de Ritos, para la aprobacióndel Patronato, qe. Acordo la Villa en el Patriarca Sr. Sn. Joseph".*

Al mes de mandar esta misiva, el 19 de abril de 1767, el municipio vuelve a mandar otra para que se le haga llegar a la Sagrada Congregación de Ritos, donde se indica el proceso que se ha seguido para hacer la votación y el resultado que este arrojó, adjuntando la documentación necesaria para que se le dispense la aprobación de este patronato.

Viendo el aspecto, que un asunto tan exiguo en principio iba tomando, el 28 de septiembre de 1767, el cabildo municipal en otro comunicado a Su Santidad Ilustrísima Fray Tomás del Valle indica: *"[...]el Pe. Vicario de esta dicha Villa habiendo sacado los votos empatados parece intentar celebrar otro Acuerdo pa cuyo fin se nota haber venido un eclesiastico que no cree este Ayuntamiento tenga accion a votar en dicho Cabildo [...] parece es empeño del referido Dn. Thadeo no salga el Patronato que esta Villa solicita"* Dos días más tarde es el Padre Tadeo el que manda su carta al prelado diocesano quien aparte de reconocer su voto hacia San Servando y San Germán culpa al consistorio de tener "*una falsa impostura, y una presunción infundada, quanto exponen que yo tengo empeño en que no salga el patronato que la Villa solicita, y si otro pues hasiendose el escrutinio por votos secretos cada uno de los eclesiásticos ha votado a su advitrio"*, indicar que encontramos un notable defecto de arrogancia en este personaje cuando continúa en su carta "*sin que se pueda justificar [...]para que voten a mi contemplación, y me hubiera sido facil el conseguirlo si como expone el alcalde maior tuviera yo empeño en la materia y en prueba de esto siendo uno de los votos a favor del Sr. Sn. Joseph, el del beneficiado de esta iglesia".*

La decisión que toma el obispado será la de no proceder a convocar una nueva junta del clero para dicho asunto y que se mande a la Congregación de Ritos todos los resultados.

Tras un breve paréntesis donde parece que los documentos sobre el consenso o no del clero se han demorado en el obispado y no han llegado a la secretaría de la Sagrada congregación de Ritos será por fin, en el cabildo municipal de 14 de mayo de 1768 donde el secretario municipal lee una carta remitida por el prelado con una nota remitida al dependiente de la Sagrada Congregación de Ritos, que acredita hallarse en aquel tribunal los documentos pertenecientes al nombramiento de patrono. Ya solo bastaba su aprobación.

Pero, si el padre Juan Thadeo estaba poniendo trabas a este patronazgo, el ayuntamiento de la localidad parecía estar dispuesto a echar un pulso contra aquel. Para ello se acudirá a lo económico, pues para estos momentos muchas de las celebraciones las pagaba el municipio, así que se recurre por ley a lo que el Supremo Consejo de Castilla tiene determinado para la festividad de la Purísima Concepción, que son 80 reales como limosna del sermón, por lo demás el municipio no está obligado a pagar nada más. Por tanto, el diputado se entrevista con el vicario general y le pide que le indique el día de la octava a la Purísima Concepción que se hará fiesta, pues no tiene esta villa otro arbitrio más que el referido. El señor vicario le manifiesta que en los años antecedentes esta fiesta había sido costeada por la villa y su Justicia y que ya lo determinaría.

Se hace volver al mencionado diputado para que se le indique que solo se tiene esa cantidad y que en todas las iglesias harían función a la Purísima Concepción. Al volver el diputado de la nueva entrevista, expone que dicho señor vicario le dijo que de ninguna de las maneras se haría fiesta de Concepción en dicha iglesia parroquial, a menos que esta iglesia no le pagase hasta el último maravedí, con lo cual se acuerda suspender el donativo de 80 reales para tal función, a la par que se escribiría al obispado sobre el incidente.

El Vicario general de la Villa, por medio de una carta, indica que se encuentra en Cádiz y dice haber recibido otra de S.I., donde indica estar enterado de lo que el Ayuntamiento había acordado sobre la fiesta de los desagravios, y que vieran si pudiera el municipio proporcionarle de manera amigable la cantidad de seis libras de cera para el altar. A lo que el municipio contesta afirmativamente.

Pero con respecto a la función al bendito Patriarca, aún persistía otro problema, pues el Real y Supremo Consejo de Castilla, por medio de su escribanía de Cámara indica que no se podía ratificar el patronato, y por tanto no pueden indicar la cantidad que se fija para el gasto de la función de San José, porque desde el obispado no se le ha mandado dar cumplimiento. Así, el 20 de mayo de 1769, el procurador síndico personero envía un escrito a dicha sede diocesana para que se mande a aquella escribanía un breve que mande dar su cumplimiento y así el municipio poder dar el debido culto.

Será en fecha 27 de noviembre de 1769, cuando han transcurrido ya tres años y ocho meses de aquellas elecciones, cuando se lee en asamblea municipal un documento en latín que lo dirige la Sagrada Congregación de Ritos, donde se declara por patrono menor (o co-patrono) de esta Villa, al bendito Patriarca Señor San José.

Al municipio no le quedaba más camino ya que dar las gracias al procurador síndico, Nicolás Navarro, por el celo que había demostrado en aquella santa solicitud y esperar a que se de una nueva oportunidad para promocionar a este santo como patrono principal.

En 1770 el Supremo Consejo de Castilla aún no ha contestado sobre la dotación que se debe emplear, así que varios diputados municipales acuerdan satisfacer de su propia mano los gastos que causen aquella función.

Para el año de 1800 se da una epidemia de fiebre amarilla, que parece que tiene su foco original en la ciudad de Cádiz. El mal tuvo su origen en algunas embarcaciones que volvían de América, al desembarcar en ese puerto sus tripulantes extendieron la enfermedad a los diversos barrios y después a las demás poblaciones, parece que la epidemia se propagó en fechas cercanas por diversas ciudades como Sevilla[17], pero a pesar de ver los claros signos de evidencia en otros lugares, el municipio isleño no tomó prevención al respecto ni siquiera cuando se produjo un extraño y alarmante aumento de la mortalidad en el mes de agosto, el día 20 de dicho mes se constatan 20 decesos.

El municipio isleño, con poco más de 30 años desde su formación es la primera vez que se encuentra frente a una situación de epidemia, las medidas tomadas demostraban bien a las claras el deplorable estado sanitario del pueblo. Al desconocer el origen de la enfermedad, cómo preveerla y evitarla, hizo que la primera medida fuera la de prohibir ganado porcino, luego se acude a la suciedad general del pueblo y se dispone que las aguas se rieguen con aguas puras y vinagres. Igualmente se dispone proteger a las capas menos pudientes de la población reforzándoles la alimentación, al reconocer los médicos las bondades de la grasa del tocino en los pucheros.

Las circunstancias son terribles, en la población se palpa el miedo en el ambiente. Esta enfermedad embistió contra todos, sin distinción de sexo, edad o estamento, aunque señalar que el grupo más castigado fue el de los varones entre 21 y 40 años. De una misma casa podían salir todos los miembros de la familia enfermos o ya finados.

La fecha final para aquella desgracia es la del 25 de octubre cuando se manifiesta por un médico, José Rivero, de la Real Marina que la enfermedad ha remitido, siendo el 3 de noviembre cuando el ayuntamiento reconocía una disminución efectiva en el número de enfermos, a pesar de continuar las muertes.

Como parecía, durante el periodo que duró la epidemia, que aquella no se lograba erradicar, se optó por pedir ayudas sobrenaturales, esto es implorar la intercesión de algún santo entre Dios y los hombres, primeramente el clero hace novena a la imagen de Nuestro Padre Jesús Nazareno, indicar que esta advocación en la vecina capital era la “especialista” en combatir epidemias o inclemencias, que si miráramos la historia de la imagen del Nazareno de La Isla, se observa que el presbítero que jugó a favor de este para que se le diera culto en la nueva iglesia mayor parroquial y crearle cofradía, es el mismo Padre Juan Thadeo Aragón, con lo que parece que aún persiste el intento de seguir guardando semejanzas con la capital, pero lamentablemente, el mal persistía.

En la sesión de 7 de octubre de aquel año, se hace presente que ya se han formulado los votos del vecindario, que recogerán los comisarios de barrios, para el voto que se le ha de hacer al Glorioso Patriarca Señor San José. Acordándose despachar oficio al vicario de la Villa para que los diputados del clero concurran en el cabildo al día siguiente a fin de acordar el modo en que debe solemnizarse el voto.

Un día más tarde, se trata de señalar el día, modo y solemnidad con la que habrá de celebrarse el voto, así se leyeron uno por uno los votos del pueblo, para que el señor San José implorase las divinas misericordias y se acordó, que el próximo Domingo día 19 de octubre, a las nueve y media de la mañana, que se realizaría dicho acto del voto. Para ello se convoca por medio de oficio a las comunidades religiosas, también al Excmo. Sr. Capitán General, señores intendentes generales de marina, y demás jefes del departamento para que concurran con sus subalternos, que se informen a los comisarios de barrios para que concurran con sus respectivos vecinos para que asistan a la función y esta sea más lúcida.

Aquel día se celebra el acto del voto o petición de mediador al señor San José, donde el ayuntamiento bajo maza acude en procesión a la iglesia mayor , donde ya se encuentra el clero y dignísimas autoridades militares, también se encuentra la imagen del señor San José expuesta en un pequeño altar portátil, una vez comenzada la ceremonia en un momento se lee un manifiesto en donde se solicita al referido santo que medie y los libre de aquella terrible epidemia, y ofrecen a cambio una perpétua festividad en el día de sus desposorios con asistencia de ambos cabildosy Ayuntamiento en su víspera. A continuación se le hace una advertencia al pueblo por lo que se le hace saber que por la devoción que se le profesa al santo patriarca Señor San José y hallarse electo por co-patrono, desde 1766, se hará

[17] CRUZ GUERRERO de la, E. “La epidemia de fiebre Amarilla de 1800 en la Isla de León”. “Actas de los X Encuentros de Historia y Arqueología DE LA ISLA A SAN FERNANDO”. Ed. Fund. Municipal de Cultura del Excmo. Ayto. de San Fernando. Cádiz 1995. Pp. 199-208.

solicitud oportuna para que sea confirmada dicha elección como patrón principal, a lo que el numeroso concurso que asistió a la iglesia respondió: Amén.

Ya para el año de 1801 el cuerpo municipal acuerda celebrar función anualmente con asistencia de ambos cuerpos el día de los santos desposorios y guardar ayuno en su víspera. También se acuerda que el domingo inmediato, en la mañana, se efectúe en la iglesia mayor función con misa cantada y sermón, a presencia de la lámina del voto que se dice que está ya concluida, cuya colocación se hará concluida la celebración, llevándose a la sala capitular en procesión.

En el mes de abril se indica en sesión que el gasto por la lápida se habrá de colocar en el altar del señor San José recordando el voto que se le hizo, y que todo esto asciende a 1000 reales.

Mientras el clero envía por su parte un memorial ayuntamiento, donde indican que han realizado el nombramiento de un eclesiástico para promover y mantener el culto al patrón.

Transcurre este año de 1801 en que Ayuntamiento y clero parecen haber alcanzado consenso de promover al bendito patriarca como Patrón, acordándose entonces realizar las diligencias oportunas para conseguir este patronato.

Para ello el municipio compra unas bulas que deben tener la aprobación anterior del Supremo Consejo de Castilla, remitiéndose para ello al agente que la villa tiene en Madrid para que promueva las diligencias oportunas.

Haciéndose, por fin, presente el expediente sobre el cumplimiento de los breves de Su Santidad, de fecha 9 de febrero de 1802, por lo que además de los jubileos e indulgencias concedidas se aprueba y confirma el patronato del Señor San José y voto que le fue hecho por este Ayuntamiento y clero, de guardarse vigilia en la víspera de los desposorios y celebrar función solemne en el día de esta festividad, que según el voto habría de celebrarse en aquel año y de los demás sucesivos.

En 1803 se hace presente al cabildo municipal el recibo del precio de la bula y el patronazgo de San José, firmándolo un religioso carmelita descalzo, fray Luis de San Antonio, quien acredita que ha recibido 1940 reales de vellón, resto de 3000 que han importado los gastos que por comisión de este Ayuntamiento se han causado en Roma. Igualmente el municipio encarga hacer las gestiones oportunas para que el obispado de la diócesis aclare a todos las dudas en orden al ayuno que deben guardar todos los vecinos de la villa y sus sucesores, en el día que se señaló.

Para finalizar queremos señalar que las dotaciones que pagaba el municipio por las funciones de la iglesia, en fecha 6 de febrero de 1836, se nos indica que por la función se satisfacían 1000 reales, y para la celebración del voto de la epidemia, 400 reales más. Unas cifras nada despreciables.

Conclusiones

En la Isla de San Fernando el papel de las cofradías y el de los santos titulares de esta, han tenido a lo largo de toda su historia un papel muy importante en relación al alto número de asociaciones religiosas y un no muy elevado número de población.

Durante el Antiguo Régimen en la Isla, el número mayor de cofradías que surjan serán hermandades de tipo de Gloria, en la actualidad el número mayor de hermandades son de tipo pasionísticas. Pero paradójicamente la erección de la hermandad, que es de tipo de gloria, que se encargó de darle culto a la imagen del Señor San José, será mucho más tardía que cuando se inicie el proceso de promoción de patronazgo, concretamente, la fecha fundacional será el 28 de abril de 1789 para la Devota y Venerable Congregación de Esclavos y Esclavas del Santísimo Patriarca Señor San José.

El papel que desempeña la figura de San José para la Isla, será como exponer un nuevo estandarte para expresar la ruptura con la vecina capital, esto es la independencia que se pretende no solo a nivel político sino con todo lo que pudiera tener algo de relación con Cádiz, esto será la pugna en el terreno espiritual con las figuras de los santos patronos, y no deja de tener significación que el peso de la figura del Señor San José tenga una mayor importancia para el poder temporal que para el espiritual.

Por último, quisiera señalar al igual que como lo creyeron los isleños del XVIII, que no dejan de ser llamativas algunas empresas que le han atribuido a la protección del señor San José, como han sido: la realización de la obra de la nueva iglesia mayor parroquial que tardó muy poco tiempo en realizarse; la supuesta intercesión sobre la epidemia de 1800; la epidemia de 1803 que se cebó mayoritariamente en la costa de Málaga y en La Isla solo se tuvieron referencias; que durante la guerra de la independencia La Isla nunca llegó a ser invadida por los franceses; que las bombas que estos últimos arrojaron no llegaron a caer sobre la población, en un momento se habla de que el viento las desvió a aguas de la bahía; por último, que en 1819 no se reconoce epidemia, se le llaman fiebres estacionales que repercuten en un alto número de decesos y es llamativo que a la población del barrio de San José apenas le afecta.

Manuel Molina García

LA ORIENTACIÓN COMO ACTIVIDAD EDUCATIVA

Marta Velázquez Montiel

Se puede decir que la orientación no es una actividad nueva, ya que los docentes siempre han intentado orientar y ayudar a sus alumnos y alumnas. Sin embargo, esta actividad no siempre ha sido considerada como educativa.

A principios del siglo XX la orientación aparece ligada al campo profesional y científico tal y como hoy la conocemos. En concreto, en 1908 F. Parsons elabora un sistema de asesoramiento sobre la elección de empleo, en el que se orienta a aquellos que lo demanden sobre cuál es la profesión que más se adapta a sus características individuales.

Estas aportaciones pronto se trasladan del campo científico y profesional al educativo por diversos motivos, entre ellos porque la educación es un importante factor de cambio social, también porque se producen avances en la Psicología Evolutiva y existe un auge de la Formación Profesional.

En la actualidad la orientación es un derecho del alumnado, un principio básico del Sistema Educativo y una parte ineludible de la actividad docente, tal y como queda recogido en el artículo 60 de la LOGSE.

En definitiva, se puede considerar que orientar es ofrecer al alumnado la ayuda que precise para comprender y desarrollar actividades tanto individuales como cooperativas.

Con anterioridad hemos señalado qué es la orientación así como una breve evolución histórica de la misma, sin embargo, ¿es de verdad necesaria la orientación en el Sistema Educativo?

A esta pregunta hay que darle una respuesta afirmativa. La orientación dentro del Sistema Educativo es muy necesaria por diversos motivos, entre ellos podemos mencionar los siguientes:

- Permite personalizar la educación, adaptando la respuesta educativa a las necesidades individuales del alumnado
- Favorece los aprendizajes funcionales, es decir para la vida extraescolar
- Favorece la progresiva madurez personal y los procesos de toma de decisiones

Pero, ¿cómo se pueden integrar la orientación y la educación? Se puede hacer de dos formas:

- Hacer que la educación sea orientadora, es decir, no limitarse sólo a la instrucción de los conocimientos, sino atender también a las necesidades del alumnado
- Hacer que la orientación sea educativa, esto es, que capacite al alumnado para el autoaprendizaje, tomar decisiones, buscar información, etc.

Se ha visto que la orientación es importante en el Sistema Educativo, pero, en concreto ¿por qué habría que considerarla necesaria en la Educación Secundaria? La orientación se hace muy necesaria en esta etapa por muchas razones.

Por un lado, hay mayor necesidad de orientación debido a muchos motivos, entre ellos:

- La etapa psicoevolutiva en la que se encuentra el alumnado. Están construyendo su identidad y proyecto de vida y pueden encontrarse con obstáculos
- Las expectativas contradictorias que tienen sobre ellos los adultos. Mientras por un lado les exigen que obedezcan, por otro les piden que sean responsables y autónomos
- La creciente diversificación curricular a la que debe hacer frente el alumnado
- La necesidad de dar respuesta a la diversidad que presenta el alumnado, tanto en aptitudes como en motivación, intereses, etc.

Por otro lado, existen más posibilidades de orientación porque, entre otras circunstancias:

- El alumnado está desarrollando su pensamiento formal y tienen más capacidad para autocontrolarse
- El Sistema Educativo ofrece una hora lectiva de tutoría
- Los tutores están asesorados por un orientador del centro escolar

En definitiva, tras estas reflexiones podemos concluir que la orientación debe ser considerada como una actividad imprescindible en el Sistema Educativo y que no puede ser algo paralelo a la educación, sino que debe estar integrada en ella y formar parte de la dinámica diaria del centro escolar.

Marta Velázquez Montiel

UNA NUEVA INTERPRETACIÓN DE DON QUIJOTE EN EL SIGLO XX: *DON QUIJOTE EN LOS ALPES*, DE ALBERTO INSÚA (1907) [18]

Montserrat Contreras Íñiguez

Cada época trae consigo una interpretación radical del hombre.
JOSÉ ORTEGA Y GASSET:
Meditaciones del Quijote (1914)

En 2005, cuando se cumplen cuatrocientos años del nacimiento de Don Quijote, genial e imaginario personaje (enero de 1605), vuelven con fuerza las lecturas, los estudios y las investigaciones sobre cada una de las mil facetas del *ingenioso hidalgo.* Hasta en PDF podemos encontrar y descargar la versión completa del libro (www.donquijotedelamancha2005.com).

El *Quijote* no representa la vida de Cervantes, sino su manera de entender el mundo. Precisamente, para indagar en su singular psicología o actitud mental, numerosos escritores, filólogos, investigadores, pintores, grabadores, escultores, filósofos,...hasta psiquiatras han abordado la obra en los últimos cien años y cada uno de ellos ve en el protagonista cervantino un Quijote distinto, pasado lógicamente por el tamiz de su propia personalidad, de su cultura y la de la época donde se encuadran. Pero la obra fue muy conocida desde el primer momento y, ya en 1605, hubo mojigangas, farsas y espectáculos callejeros donde no debía faltar la música y en los que el héroe cervantino era protagonista y aparecía ante el público tal y como los distintos autores lo quisieron ver. Llegado el siglo XIX, el año 1861 fue determinante para la popularidad de Cervantes, porque el 23 de abril (fecha de su fallecimiento, en 1616), la Real Academia Española celebró por primera vez el aniversario de su muerte con una función religiosa en la iglesia de las Trinitarias, ceremonia que sigue celebrándose. Ese mismo día, en el Teatro del Príncipe se representó la comedia *Don Quijote de la Mancha*, de Ventura de la Vega, para la que Barbieri escribió tres números musicales. A partir de esa fecha no ha pasado un solo año sin que se haya conmemorado el aniversario del *Quijote* y la muerte de Cervantes. Una nueva interpretación, otra más, de Don Quijote es precisamente la que hace un novelista de finales del siglo XIX, Alberto Insúa. Le va a servir como motivo de su creación el contarnos cómo es entendido Don Quijote en Suiza hacia 1907, cuando acaba de cumplirse el tercer centenario de la publicación de la novela cervantina. Se trata de *Don Quijote en los Alpes*, texto que hemos leído en la Biblioteca Nacional de Madrid y que fue publicado, junto a otros relatos breves, por la Imprenta de la Revista de Archivos, Bibliotecas y Museos de Madrid, en 1907.

Este libro, cuyo título responde al del primer artículo que se incluye, es el segundo volumen publicado por la "Biblioteca nueva de escritores españoles", cuyo editor era M. Pérez Villavicencio y el ejemplar que hemos manejado fue enviado al escritor y colaborador D. Alfredo Vicente. La primera novela que se publicó fue *El tributo a París*, de Luis Bello, y de ella nos dicen los editores, en las páginas últimas donde se presenta la colección, que ha tenido un "verdadero éxito en la crítica y en la opinión" y que su lectura "se recomienda por muchos conceptos...". De esas páginas, en las que podemos decir que se promociona la colección, entresacamos la siguiente información: La "Biblioteca nueva de escritores españoles" fue fundada por Joaquín López Barbadillo y, según consta en las últimas páginas del volumen que hemos manejado, "intenta levantar la novela nacional publicando las de algunos escritores ya acreditados de novelistas y las que preparan, con fines patrióticos y cultos, otros conocidos literatos de la juventud triunfante. Hay que contrarrestar el aluvión de novelas extranjeras que, pudiendo ser excelentes en sí mismas, resultan doblemente falsas para el lector español por la desventaja de la traducción y por estar escritas por hombres de otros países. Nunca la novela extranjera podrá interesar al lector español medianamente culto como la novela nacional, en la que hallará el propio ambiente en que vive, las mismas preocupaciones que le rodean, y, tanto para lo bello como para lo triste de la vida, el encanto y la armonía de nuestro idioma".

Queremos fijarnos en dos de los objetivos que plantea esta colección. El primero dice: "levantar la novela nacional". ¿Levantar? Efectivamente, había ocurrido a finales del XIX que el público lector se había cansado de los novelones por entregas, muchos de ellos traducciones que habían gozado de mucho éxito durante todo el romanticismo, y también se habían cansado de las novelas largas realistas de Galdós, Alarcón, *Clarín*, Emilia Pardo, Pereda, Valera, Palacio Valdés,... Hay que decir, no obstante, que esas lecturas acostumbraron al público a leer, pero, en los "tiempos modernos", como titularía años después Chaplin a su película ambientada en el cambio de siglo, ya no había tranquilidad para la lectura reposada. Esto originó el desplome de la producción larga y el florecimiento de la novela corta. Los mismos escritores "grandes", consagrados, habían empezado a dedicarse a escribir cuentos y relatos breves. Esta es la causa por la que las novelas cortas irrumpen a comienzos del siglo XX con gran ímpetu y dan mucha fama y dinero a una nómina amplia de escritores para los que publicar novelas cortas era –como nos dice Alberto Insúa en sus *Memorias*- "poner una pica en Flandes y recibir, durante seis días, el soplo de la fama"[19].

En cuanto al segundo objetivo que se planteba la "Biblioteca nueva de escritores españoles", era publicar novelas de escritores acreditados y otras de escritores jóvenes. Fiel a ello, anunciaba que a este número, el segundo de la colección, seguirían libros de Rubén

[18] INSÚA, Alberto: 1907. *Don Quijote en los Alpes*. Imprenta de la Revista de Archivos, Bibliotecas y Museos. Madrid.
[19] GRANJEL, L.S. y MAINER, J.C.: "Contextos: La novela corta y Wenceslao Fernández Flórez", en RICO, F.: 1984. *Historia y crítica de la Literatura Española*. V. *Época contemporánea. 1914-1939*. Pág. 144.

Darío, Alfredo Vicente, Pío Baroja, J. López Pinillos, Waldo A. Insúa, Enrique de Mesa, Manuel Bueno, Miguel de Unamuno, Francisco Grandmontagne, Bernardo G. de Candamo, Pedro de Répide, Ramiro de Maeztu, Ramón Pérez de Ayala, Pedro González-Blanco y otros. Uno de los escritores jóvenes al que se le encargó una colaboración fue Alberto Insúa.

ALBERTO ÁLVAREZ INSÚA nació en 1883, en La Habana (Cuba). Era hijo de madre cubana y padre español. Su padre, abogado, decidió en 1900 trasladarse con su familia a Madrid, a fin de que sus hijos pudieran estudiar y él alternar su trabajo con su dedicación a la literatura y a la política. De hecho, su nombre, Waldo, figura entre los escritores de la "Biblioteca nueva de escritores españoles", que hemos citado antes. Alberto estudió Derecho y, mientras, alternaba los libros de leyes con sus aficiones literarias en distintos periódicos y revistas: *Nuevo Mundo, El Correo, ABC, El Liberal, El Imparcial*,... En las tertulias de los cafés, conoció a numerosos escritores con los que entabló amistad: Valle Inclán, Pérez de Ayala, Villaespesa, Pedro de Répide, etc. Escribió un buen número de novelas largas y unas *Memorias*, importante documento para conocer al autor y sobre todo su época. Sus novelas largas gozaron de gran éxito, tanto dentro de España como en Argentina, donde se marchó con motivo de la guerra civil de 1936. Entre los títulos que podemos destacar, citamos: *La mujer fácil, Historia de un escéptico* (trilogía), *Las neurótidas, Las fronteras de la pasión, Cabecita loca, La mujer que agotó el amor, La culpa ajena, El negro que tenía el alma blanca* (obra que obtuvo un triunfo resonante y cuyo asunto se llevó al cine),... La gran mayoría de ellas son novelas madrileñistas que comportan una dosis más o menos grande de realismo costumbrista. Escribió también numerosas novelas cortas, cuentos y hasta obras de teatro con notable éxito. Como escritor demuestra conocer bien su oficio, pues Insúa domina el arte de novelar y aprisiona la atención del lector y le hace estar pendiente durante toda la lectura de los tipos de las descripciones y de los episodios que surgen de su pluma, hábil y ligera.

El relato al que nos vamos a referir, *DON QUIJOTE EN LOS ALPES,* tiene escasamente seis páginas. El autor inicia el texto con esta afirmación: "En Suiza, Don Quijote es popular. Suiza es un país donde todo el mundo lee". Hemos de decir que, en 1906, Insúa había viajado por Europa, como tantos escritores de su momento. ¿Qué encuentra el pueblo suizo que "lee ingenua y pintorescamente", y en francés, a Cervantes? La gente sencilla encuentra en Don Quijote un paralelismo con su héroe Guillermo Tell y ambos "tienen la fuerza atractiva de los símbolos de justicia y de amor". Por el contrario, los burgueses suizos, como en todas partes (y no faltan aquí las notas irónicas, donde Insúa hace una dura crítica), leen "novelas ñoñas, folletines truculentos y versos preceptivos y cursis". Precisamente, un escritor –un "folletinero", lo califica Insúa despectivamente- ha escrito algo en muchas páginas con el título de *Donna Quichotta*, que "es una mujer llena de bondad e histerismo, ansiosa de fraternizar a los hombres que la rodean". Doña Quichotta –continúa- tiene "mucho de ese espíritu bufo que el extranjero pone en nuestro Hidalgo, de ese espíritu que ha hecho en la pintura los Don Quijote esqueléticos y risibles, y no de ese otro místico y noble que tiene el Don Quijote de los hombres inteligentes y artistas".

Entre esos hombres inteligentes y artistas, Insúa cita a Luis Duchosal, a quien presenta como poeta ginebrino, modernista a ultranza y decadentista, "amigo de Pierrot y de Colombina, de Pan y de Marsias, de Watteau y de Verlaine". Sus poesías parecen hechas para fiestas galantes y "poseen el eco de una potente, armoniosa y divina voz". En *Le livre de Thulé*, Duchosal ha compuesto un bello y simbolista canto a la muerte de Don Quijote:

Busca, para levantar tu palacio de humo,
Una estrella nueva, un astro abandonado.

Insúa nos relata cuál es la ambientación que rodea a ese canto fúnebre: "Don Quijote ya entornó sus bellos ojos de héroe, y el pájaro azul se posa en su túmulo y canta un aire de funebridad y de amargura. Y allá, entre el aire gris, casi negro, tenebroso casi, las musas plañen el duelo irreparable. Caliope lleva en su brazo fuerte y puro la espada relampagueante, y sobre su cuerpo nervioso cruje y reluce la armadura de acero. Calíope habla en un tono epopéyico de aventuras heroicas, y Erato, cuya veste es de oro, ofrece sus pechos bermejos al niño olímpico que simboliza al Sueño...Y el cortejo se encamina hacia la Noche... Don Quijote ha muerto. El poema ha concluido y se desvanece en el duelo de los infinitos deseos y de los olvidos infinitos..."

Alberto Insúa ha leído a Duchosal en Ginebra, junto al Lago Azul, frente al Monte Blanco, y ha quedado impresionado con la lectura porque Don Quijote ha muerto como soñador, como un poeta que fue. Tan impresionado ha quedado Insúa que todo lo que se le ocurre es crear él otra bella ficción, a modo de continuación o de segunda parte, "una ficción –dice- que llegue a todas las almas, porque para cada una tenga un punto de emoción". La transcribimos:

"Don Quijote se me aparece majestuoso y sonriente. Hay en sus ojos dilatados como una luz de otra vida. Toda su alta figura se refleja en el lago. Las aguas de azur copian el yelmo, que es de oro, y el peto, que es de plata. En los cielos del atardecer, Rocinante se transforma en Pegaso. En el agua quieta, los cisnes blancos y los cisnes nocturnos navegan escultóricos, y el más blanco, el más bello, el más fuerte se ofrece a Don Quijote. Y veo al caballero en la misma nave de Lohengrin, sobre el cisne de alba y en el lago de azur... Ya se encuentra al pie del Monte-Blanco... Ya sube, ya sube... Y ahora, ¿no lo veis también vosotros? El Hidalgo se encuentra sobre el más alto pedestal de Europa. Sus pies no pisan la tierra parda y seca de Castilla. No. Pisan nieve, nieve purísima, nieve eucarística. La cabeza del héroe tiene una aureola de nubes de púrpura y de rayos de sol crepuscular... Ahora el héroe habla... Habla con una voz apostólica, no iracunda, sino dulce, acariciante, suave... Habla a los hombres del Amor y de la Justicia, de la Mansedumbre y de la Fe. Aconseja la temperancia en las pasiones dignas y la destrucción de los instintos bajos. Enaltece la ambición de ser bueno y de ser grande, con el fin de hacer mejores a los hombres malos, a las almas mezquinas. Y condena –siempre con dulzura en su voz- la torpe ambición de los

egoístas, de los que se placen frente al dolor universal, porque no tienen en sus pechos temblores de santo y de poeta... Habla así el héroe. Su voz insinuante desciende de la altura, pasa por los valles como un rumor celeste y llega a las ciudades con lo amoroso de un ruego y lo fuerte de una exhortación...

"Y cuando ya la sombra del héroe ha tornado al Empíreo, las estrofas del cantor simbolista vuelven a cautivar mi alma. A mi lado solloza una quimera, y un sátiro lanza su risa detonante y cruel... ¡Es cierto, es cierto; para un mundo redimido, para un mundo de concordia y de amor, hace falta "una estrella nueva, un astro abandonado...!"

Como podemos comprobar, no falta en este relato que nos hace Insúa ni una sola de las características del estilo modernista, que Rubén Darío había ensayado *en Azul*: "Juntar la grandeza a los esplendores de una idea en el cerco burilado de una buena combinación de letras; lograr no escribir como los papagayos hablan, sino como las águilas callan; tener luz y color en un engarce, aprisionar el secreto de la música en la trampa de plata de la retórica, hacer rosas artificiales que huelen a primavera, he ahí el misterio. Y para eso, nada de burgueses literarios, ni de frases de cartón"[20] . ¿Qué quería decir con estas palabras Rubén Darío? Vamos a intentar responder. El Simbolismo cuajó precisamente como una reacción contra el Realismo y el Naturalismo. Otra vez se imponía la subjetividad, y el poeta podía proyectar su mundo subjetivo hasta el último límite, pero sin olvidar el sentido perfeccionista del arte y el amor a éste por encima de todo (esa era la lección aprendida de los parnasianos). Un ambiente bello, exquisito, casi de ensoñación es el que sirve ahora de marco al quehacer literario. El gusto por los mundos antiguos –Grecia, Roma, los sátiros, las ninfas, las Musas,...- los lugares y las cosas refinadas –jardines, cisnes, pavos reales, fuentes, esculturas,... -, el embellecimiento máximo de la expresión –la "impresión" del poema, el sentido estético de la poesía, de su valor musical en todos sus aspectos,...-. Poe había hablado de la "herejía de lo didáctico" para enfrentar la estética modernista y decadentista al afán moralizador de la literatura realista. Y, ciertamente, la poesía que se escribe es brillante, cromática y sensual, no apta para un público iletrado.

Como conclusión a lo que hemos expuesto, podemos decir que *Don Quijote en los Alpes* ha nacido en el escritor como una idea poética y no novelesca y, por consiguiente, si tuviéramos que catalogarla de algo sería de novelita o de relato poético.
Este es el bello homenaje que Alberto Insúa, en 1907, tributa al ingenioso hidalgo cervantino. Las hermosas palabras y el mundo idílico y maravilloso donde lo sitúa son propios del estilo modernista, que tiene a Rubén Darío como maestro. Pero, debajo de ellas se esconde una llamada desolada, un anhelo insatisfecho, porque para salvar el mundo de los egoístas hace falta un Don Quijote y este sólo se halla en las páginas de la inmortal novela de Cervantes.

Montserrat Contreras Íñiguez

[20] PHILLIPS, Allen W.: "Rubén Darío y sus juicios sobre el modernismo", en CASTILLO, Homero (1968): *Estudios críticos sobre el Modernismo*. Ed. Gredos. Madrid. Pág. 123-124.

ESTUDIAR PEDAGOGÍA, ¿NOS GARANTIZA UN FUTURO PROFESIONAL?

Rafael Alcántara Valle

La Pedagogía estudia la parte formativa y educacional del ser humano. Se plantea los métodos educativos en las diferentes etapas de aprendizaje, desde la infancia hasta la madurez. Analiza qué procesos se han de seguir en el aprendizaje de una manera lógica, y las variantes educativas, sociales y diferenciales de los sistemas de enseñanza actuales. Estos estudios capacitan para abordar diferentes áreas de la enseñanza como la educación formal, la educación permanente de adultos, animación sociocultural, marginación social y formación ocupacional.

Sin embargo, actualmente nos encontramos en una situación en la que el profesional de la educación se ve relegado al mundo de las oposiciones para obtener un porvenir dentro del mundo laboral, pero ¿Por qué sucede este hecho? ¿Esta la deficiencia en la Universidad? ¿Se tiene un mal concepto del pedagogo? ¿Hay una desinformación de las posibilidades de actuación del pedagogo? Estas y muchas preguntas se nos pueden plantear acerca de esta temática.

Vivimos en momentos de cambios, la sociedad se transforma y la revolución de las nuevas tecnologías se hacen eco de una sociedad que progresa en progresión geométrica, mientras que la adaptación de la Facultad de Ciencias de Educación a su entorno progresa a un ritmo aritmético.

Podemos decir que no existe una vinculación entre la ideología que propugnan las corrientes pedagógicas que defienden nuestros profesores universitarios, con la docencia que se observa en la Facultad de Pedagogía. Este hecho es muy significativo, puesto que se parte mucho de las necesidades de los alumnos y alumnas, de partir de sus intereses, de conocer sus problemas, deficiencias, capacidades así como una serie de hechos que luego no se tienen en cuenta estancándose en la mera palabrería de la concepción pedagógica no desarrollándose en la práctica docente universitaria.

Cada vez más, desde los institutos de secundaria se orienta más hacia un desarrollo personal y profesional de los alumnos y alumnas asesorándoles sobre las diferentes carreras (planes de estudios, ubicación de los centros, salidas profesionales, el perfil que se requiere o se desea para el alumnado en una determinada facultad...); sin embargo, desde nuestra facultad, la orientadora por excelencia, no se potencia ningún tipo de plan de acogida para los alumnos/as de primero, con todo lo que ello supone. No debemos de olvidar que estamos hablando de un alumnado de entre 17 y 18 años, que van a experimentar un cambio drástico en su vida personal y académica. Muchos alumnos/as procedente de pueblos o de otras provincias tienen que separarse del núcleo familiar para adentrarse en un nuevo mundo, la ciudad. Muchos tendrán que moverse por una sociedad que desconocen, habituarse al tráfico, a la vida en convivencia, a ver poco a sus familias, a un descontrol y a una presión que antes no tenían. Todos estos factores pueden influir notablemente en la vida académica del alumnado, repercutiendo directamente en su fracaso universitario y el abandono de los estudios. Son muchos los que arrastran secuelas de estos primeros años viéndose en la obligación de acabar esta carrera por el mero hecho de obtener una titulación universitaria, por tanto prosiguen en sus estudios pedagógicos sin estar motivados, sin desarrollar un aprendizaje significativo que les posibiliten una buena formación profesional. Así pues, obtenemos aun titulado, que no sabe, no entiende y no esta formado ni preparado para el quehacer pedagógico, puesto que se ha dedicado, año tras año, a estudiar contenidos que han “vomitado” en un examen que tenía que aprobar.

Desde otro punto de vista, los planes de estudios que se desarrollan en la Facultad de Ciencias de Educación en la modalidad de Pedagogía, están poco coordinados, es decir, se repite mucha materia. Creemos que no existe una verdadera colaboración entre los profesionales a la hora de diseñar los programas de las asignaturas, hecho que contrasta con el perfil profesional del pedagogo de trabajo de equipo. Debería haber más compromiso por parte de los departamentos por hacer un currículum más diversificado e innovador, que englobe las nuevas demandas educativas y que, por supuesto, esté estructurado de tal forma que no se transforme en una carrera repetitiva y cansina que aburre a los alumnos/as y no satisface a nadie.

Siguiendo en esta línea, nos gustaría resaltar que la labor del pedagogo no esta bien reconocida a nivel profesional, ni por las administraciones, ni por la sociedad. Parece paradójico que a un profesional de la educación (formal, no formal e informal), se le exija el Título de Formador de Formadores para impartir un curso de FPO (formación profesional y ocupacional), cuando durante cinco años nos han estado preparando para ello. Este desprestigio hace que la Pedagogía sea marginada del campo de la formación profesional y tenga que abrirse camino en otros terrenos de actuación ya que para impartir estos cursos es preferible la figura del psicólogo, el gran entrometido en el ámbito de la educación. La consideración social de los pedagogos no ha mejorado demasiado en los últimos años y por tanto, no se demandan sus servicios. La falta de una definición clara de sus competencias ha provocado que, en numerosas ocasiones, las funciones de los pedagogos choquen con las de otros profesionales como educadores sociales, psicólogos o maestros de educación especial... Todas estas repercusiones sociales se ven favorecidas por la falacia de que Pedagogía es una carrera de “niñas”, ya que estudian muchas mujeres, y que “todo el mundo aprueba” porque es muy fácil, cuando en realidad es una carrera compleja en cuanto contenidos y rica en cuanto a conocimientos. Si bien es cierto, hay un gran número de mujeres que estudian esta carrera, pero no seamos hipócritas y caigamos en la discriminación del género, ya que no somos tan diferentes (ni los hombres vienen de Marte, ni las mujeres de Venus, ambos venimos de África) y el hecho de ser mujer no impiden que sean grandes profesionales y estén capacitas para

llevar a cabo las funciones propias de la Pedagogía. Además no se atiende a la importancia social de la carrera de Pedagogía, la cual puede proporcionar a la sociedad actores capaces de desempeñar roles dentro del contexto histórico, cultural y político de la educación con el propósito de incidir positivamente en la solución de los problemas como alfabetización, educación permanente, capacitación para el trabajo, introducción de tecnologías, difusión de nuevas ideas, compensación social y otros similares.

Nos gustaría decir que la Facultad de Pedagogía debería reivindicar este derecho de la formación profesional y ocupacional, puesto que durante el desarrollo de la carrera se recibe la formación necesaria para impartir un curso de estas características. Si aún así surgen dudas, nuestra Facultad se debería poner en contacto con otras instituciones o agentes externos a la Universidad que imparten estos cursos (sindicatos, consultoras, Centro de Empresarios de Andalucía "CEA",...), con el fin de que nuestros alumnos reciban esta formación y de la mano configuren profesionales expertos, que adquieran una mayor profesionalidad y especialidad dentro del campo pedagógico. Esta modalidad se le debe presentar al alumno/a como una alternativa, una formación complementaria para su formación que le habilite o le asegure una salida profesional.

Muy relacionado con la reflexión anterior esta el tema de la especialidad del pedagogo/a, puesto que es un conocedor de todas las ramas de la educación (teoría de la educación, pedagogía social, formación profesional, educación de adultos, evaluación psicopedagógica, investigación educativa, nuevas tecnologías...), sin embargo, no se ofrece una especialización concreta. Las asignaturas optativas no ofertan esta posibilidad, y si le sumamos el handicap de la difícil elección de asignatura de libre configuración (por su gran demanda), hace que no exista la posibilidad de un experto en ninguna de las ramas de la Pedagogía.

Por otro lado, decir que las prácticas educativas que se facilitan en el transcurso de la carrera se ciñen principalmente a la educación formal, en otras palabras, en centros de Educación Infantil, Primaria y Secundaria, como si ésta fuera la única salida del profesional de la educación. Este hecho es significativo puesto que la mayoría de los centros que se ofertan pertenecen a instituciones públicas, cuyo acceso -en el mundo laboral- es por medio de oposiciones. Cierto es que entras en contacto con la realidad educativa, (los problemas de la escuela, la organización y funcionamiento de los centros educativos, trabajo en equipo, motivación, cultura centro, trabajas con los documentos que sirven de referencia o guía para el quehacer diario "Proyecto de Centro, ROF, POAT, programas de aulas..."), válidos para quién quiera dedicarse al mundo de la orientación o la docencia. Pero dentro de la Universidad debería existir la obligación de crear alternativas, de buscar prácticas en centros privados, en empresas (consultoras, empresas de trabajo temporal, ayuntamientos, ONGs, asociaciones...) dónde se diversifique las prácticas, y se oferten diferentes salidas profesionales en las que el pedagogo/a pueda desempeñar sus conocimientos y tengan la posibilidad de elegir dentro del mundo laboral. Dentro de la Facultad debería existir un compromiso por buscar un buen puesto de práctica a los alumnos con el fin de que le facilite su incorporación en este lugar cuando acaben la carrera o al menos le sirva de referencia en el currículum para cubrir un puesto similar. Lo que da prestigio a una Facultad es el número de alumnos/as que trabajan cuando finalizan sus estudios, y la verdad, en nuestro caso, la cantidad de alumnos/as que encuentran trabajo relacionado con sus estudios es bastante escasa y la vía por la que han accedido a esos puesto, en la gran mayoría, no ha sido a través de la Universidad, sino a través de una formación complementaria (cursos de FPO, Máster, voluntariado o moviéndose por la ciudad entregando currículum). Lejos de esta realidad, encontramos a las prestigiosas Universidades privadas, dónde la mayoría de sus alumnos/as encuentran trabajo, pero ¿Por su formación? ¿Por los buenos recursos de los que disponen? ¿Por los buenos lugares donde han dado las prácticas? Posiblemente sí.

Pero no todo es negativo en nuestra querida Facultad de Pedagogía, la formación que recibimos no es mala, pero sí muy mejorable, por ejemplo, los medios o recursos materiales que se disponen en la Facultad no responden a las demandas de los docentes, ni es la más apta para la buena formación de los estudiantes. Los profesores/as no tienen a su alcance los materiales necesarios para impartir sus clases, *"aun recuerdo cuando un profesor tuvo que traer desde su casa materiales como el WISC (Escala de inteligencia para niños) o el DAT (Test de aptitudes diferenciales), para impartir la asignatura de Técnicas e Instrumentos de Diagnóstico, porque no existían en el departamento"*. Otro ejemplo, es el amplio campo de las nuevas tecnologías, la teleformación, el futuro de la educación, no encuentra lugar en la Facultad de Pedagogía ya que no dispone de los recursos necesarios para prepararnos minuciosamente sobre esta temática. Cierto es que dispone de una gran sala de informática, pero en las aulas ordinarias es muy difícil acceder a estos conocimientos. Si ha esto le añadimos que las clases no tienen ni el acceso necesario para todos los alumnos/as, ni las condiciones acústicas necesarias, y otros aspectos como la luminosidad o la falta de medios tecnológicos hace que se creen barreras que imposibilita un buen proceso de enseñanza/aprendizaje.

Para ir concluyendo nos gustaría comentar que hoy en día, hay una cierta crisis de la Pedagogía, que se produce paralelamente a una crisis de la escuela, posiblemente a una pérdida de los valores humanísticos de la Pedagogía misma y a una "indefinición" que impide dar respuestas operativas a las cambiantes situaciones laborales y sociales de nuestro mundo. Por tanto, decir que conozcamos realmente cual es el alcance de los procesos educativos y formativos, cuál es el valor de la pedagogía y cuál su importancia para la sociedad.

El trabajo de la Pedagogía dentro de la empresa privada no se reduce a los centros de enseñanza privada, sino que encontramos en las empresas un amplio camino profesional. Así pues, la salida profesional del pedagogo no sólo son las oposiciones de orientador, sino que se puede dedicar a otras funciones.

Para los profetas del futuro de la educación, en el área de la empresa se abre ante nosotros un panorama de gran extensión desde el punto de vista de la formación. Ciertamente parece a primera vista centrarse la formación sobre todo en el campo técnico o competencial: cursos de obligada impartición sobre higiene y seguridad, por ejemplo, o cursos de la más variada índole para adquirir o desarrollar capacidades profesionales. Pero presentan connotaciones que podríamos calificar como indudablemente pedagógicas otras tareas de vital importancia para la eficiencia y el desarrollo empresarial, como pueden ser búsqueda del perfil de los empleados, análisis y descripción de puestos de trabajo, los procesos de acogida de nuevos empleados, los planes de carrera profesional, la evaluación del desempeño, la implementación de la polivalencia de empleos, aportar técnicas de trabajo en equipo, los procesos de promoción, etc.

Otra salida es la de asesor técnico en editoriales, sus tareas fundamentales son la orientación en los libros o consejo sobre la línea pedagógica que se ha de seguir, realización de proyectos de material educativo, y de formación continua del profesorado.

La insistencia social en el desarrollo de medios –televisión, radio y prensa- y actividades de tiempo libre educativas y formativas, necesita y reclama una respuesta netamente pedagógica que mida el volumen de información, su cadencia o frecuencia, la adecuación a los usuarios, la optimización del medio en la comunicación, etc., por no hablar de la elaboración de guiones, la temporalización o la planificación global de contenidos. Sin olvidar las perspectivas que se abren en el campo de la teleformación y la utilización de las nuevas tecnologías.

En cuanto a la Administración Pública, también nos ofrece una salida profesional, los licenciados en Pedagogía, mediante la realización de oposiciones, pueden acceder a funciones administrativas, de asistencia técnica, de conservación y ordenación del patrimonio cultural, investigación o funciones docentes.

Estudiar pedagogía nos cualifica para trabajar con personas de todas las edades y condiciones y en múltiples contextos. El fin último de la carrera es formar especialistas con los recursos necesarios para ayudar a las personas a aprender y a desarrollarse durante toda su vida y contribuir a la transformación de la sociedad. Ya sea en el ámbito escolar, en el social, en el profesional, o en el comunitario (museos, bibliotecas, centros de interpretación medioambiental, empresas, cárceles, pisos de acogida, centros de educación permanente, ONG's, etc.)

Para finalizar nos gustaría aportar las características del perfil que debe de tener un licenciado en Pedagogía, que le capacitará para desempeñar un determinado puesto de trabajo:

- Capacidad de liderazgo.
- Trabajo en equipo.
- Toma de decisiones.
- Sentido de la responsabilidad.
- Comunicación y relación.
- Confidencialidad.
- Planificación, coordinación y organización del trabajo.
- Polivalencia y reciclaje profesional.
- Negociación y consenso.
- Escucha activa.
- Empatía y amabilidad.
- Flexibilidad, tolerancia y apertura.
- Interés y motivación por la situación de personas y grupos desfavorecidos.
- Iniciativa, eficacia y rapidez.
- Discreción.
- Resistencia a la frustración.
- Soltura en el uso y aplicación de metodologías didácticas.
- Técnicas de análisis y conocimientos de los grupos y personas con quienes se trabaja.
- Idiomas.
- Manejo de datos estadísticos.
- Diseño y evaluación de proyectos de intervención social.
- Dinámicas que se producen en los grupos humanos.
- Gestión de recursos sociales y culturales.
- Informática a nivel de usuario.
- Psicología y pedagogía aplicada.
- Problemática e intervención en grupos con riesgo de exclusión social.

Rafael Alcántara Valle

UN DIÁLOGO SIN PALABRAS (CON UNA NIÑA MUY ESPECIAL)

Rocío Tenllado Vallejo

"A partir de 2015 a Europa van a emigrar 300 millones de personas". Esto es una realidad que se está comprobando en los centros educativos curso tras curso; como profesionales de la enseñanza, hemos de estar preparados y dar soluciones al nuevo reto que se nos presenta.

El primer problema cuando se incorpora a un centro de enseñanza un/a alumno/a inmigrante es, en la mayoría de las ocasiones, que su lengua materna es diferente en sus características orales y escritas a la nuestra. Sin duda, la respuesta que demos a esta necesidad -el aprendizaje de una segunda lengua- será determinante para su integración escolar y también social.

Se observa que no presenta la misma necesidad un/a niño/a inmigrante en edad de Educación Infantil que otro/a que por su edad se tenga que incorporar a Educación Primaría o Educación Secundaria; en el primer caso, el aprendizaje por inmersión suele bastar; en cambio, en el segundo caso la simple inmersión en un entorno estimulador no es suficiente, se precisará además otros apoyos complementarios.

El número de apoyos variará en función de la organización del centro escolar y del profesorado adscrito a éste. Lo ideal sería que los realizaran profesores de compensatoria; pero la mayoría de los centros no cuentan con estos profesionales; de ahí que, contando con la propia formación del profesorado, sea el tutor/a en la mayoría de las ocasiones el que interviene ante esta problemática.

Además de los apoyos que se consideren necesarios, el profesor tutor/a procurará la integración del niño/a en el aula: motivándole a participar en todas las actividades, potenciando y reforzando todas las conductas positivas que éste realice, estimulando su lenguaje y reforzando cualquier intento de expresión verbal.

Se puede comprobar que los progresos de los alumnos inmigrantes aprendiendo un segundo idioma por inmersión son rápidos en el vocabulario y en el uso pragmático del lenguaje; pero a mayor edad, presentan también mayor dificultad en su habla y en la construcción correcta de las frases. Es decir, consiguen niveles de eficacia comunicativa, pero no consiguen superar ciertas barreras de la lengua.

Para superar las dificultades anteriormente señaladas, JUÁREZ Y MONFORT (2001) argumentan que tenemos que añadir a la inmersión lingüística (condición indispensable) un proceso especial de estudio de ciertas reglas, el esfuerzo consciente de intentar mejorar la corrección de su expresión y si conoce el lenguaje escrito un auto-entrenamiento basado en la lectura (todas ellas, estrategias diferentes al aprendizaje natural de la lengua materna); recurriendo a mecanismos conceptuales apoyados en la inteligencia, la madurez y la memoria. Se trata entonces de un modelo o enfoque cognitivo para el aprendizaje de una segunda lengua.

La intervención del lenguaje oral se debe hacer en un ambiente de espontaneidad, creando un clima relajado en el aula y motivando al niño/a para que ponga interés en la realización de las tareas. Se tendrá en cuenta el nivel de dificultad en el que se encuentra el alumno/a.

La autoestima o autoconcepto de los niños/as se desarrollará poniendo en práctica una pedagogía del éxito, mediante el reforzamiento de las respuestas correctas, la anticipación a los errores, el desarrollo de la capacidad de reflexión y de atención, subrayando el valor del aprendizaje, facilitando y elogiando su participación y considerándole un ser capaz de responder adecuadamente y resolver los problemas planteados.

De esta forma se demuestra la necesidad de atender los saberes socioculturales del alumnado y que los profesores se sensibilicen con la "nueva didáctica de la emigración". La investigación recomienda tener en cuenta las variables sociales y culturales de los alumnos que empiezan a llenar las aulas de nuestros colegios. Y poder ofertar clases de apoyo centradas en la enseñanza de sus diversas lenguas maternas.

Mi primera experiencia con una alumna de estas características fue hace unos meses. Para saber más sobre su llegada al centro y su integración en el grupo-clase, realicé un cuestionario compuesto de las 12 preguntas siguientes:

1º ¿Cuándo y cómo te enteraste que ibas a tener una compañera nueva?
2º ¿Qué pensaste o sentiste en ese momento? (te alegraste, estabas intrigado…).
3º ¿Cómo la recibiste?
4º ¿Te llevas bien con ella? ¿Por qué?
5º ¿Has intentado llevarte bien con ella?
6º ¿Te has interesado por su idioma, costumbres, etc?
7º Si llegaras a un país diferente al tuyo y todo fuera nuevo para ti, ¿cómo te gustaría que te recibieran?
8º ¿Qué es lo que te gusta de ella?

9º ¿Qué crees que piensa ella de ti?
10º En el recreo, ¿muestra interés por participar en los juegos? ¿y tú, le pides que juegue contigo?
11º Si no estuviera, ¿cambiaría algo la situación de la clase?
12º ¿Qué sabes de su país?

A la hora de repartir los folios, los niños estaban situados en sus sitios de siempre, con excepción de la alumna en cuestión que la coloqué junto a la mesa de la profesora comentádole que lo que contestase era un secreto entre ella y yo y que nadie lo podía ver, así que si alguien se acercaba, me llamaría inmediatamente. La clase se llevó a cabo sin ningún incidente.

Las preguntas son abiertas para permitir no revelar las motivaciones y representaciones de quien pregunta. Las palabras son sencillas y precisas. En algunas cuestiones ha sido necesaria explicaciones complementarias de viva voz. El orden de las preguntas está pensado de antemano y se separa claramente una pregunta que pudiera hacer surgir otra. El cuestionario no ha sido anónimo. Las preguntas son discretas, es decir, evito citar el nombre de la persona a la que se refiere para así prevenir situaciones incómodas. Sin embargo, todos/as sabían de quién se trataba.

A la alumna de origen extranjero se le ha realizado un test que consistía en un cuadro de doble entrada con los nombres de los niños/as de la clase en la columna de la izquierda y clasificándolos según el criterio "me llevo… muy mal, mal, bien o muy bien". Lo he hecho de esta manera porque su comprensión del español era casi nula y las preguntas requerían una explicación una a una y, por tanto, una mayor concentración en ella y menos en los demás componentes de la clase.

Éstas son las conclusiones a las que he llegado con el estudio de las respuestas:

- 1ª pregunta → ¿cómo? la mayoría se enteraron por sorpresa, sin previo aviso de la maestra. ¿Cuándo? cuando dicha alumna entró por primera vez a la clase.
- 2ª pregunta → contestan que se sentían alegres e intrigados por tratarse de alguien de otro país.
- 3ª pregunta → casi todos afirman que la recibieron bien, aunque el desconocimiento de su lengua y viceversa dificultó mucho las relaciones.
- 4ª pregunta → cerca de la totalidad contesta que sí se llevan bien con ella y añaden cualidades positivas de su persona.
- 5ª pregunta → buena parte está seguro/a de que ha intentado llevarse bien econ ella.
- 6ª pregunta → las respuestas negativas y positivas se equiparan más, pero siguen siendo las positivas las más numerosas. Dicen que se interesan sobre todo por su idioma.
- 7ª pregunta → la contestación: "al llegar a un país diferente al mío me gustaría que me recibieran bien" es rotunda.
- 8ª pregunta → lo que más les gusta de ella es su simpatía, su amabilidad, su físico y dicen que es buena persona.
- 9ª pregunta → esta pregunta no la tienen muy clara y la mayoría contesta que no saben, pero que creen que ella piensa bien de ellos/as.
- 10ª pregunta → el que ella muestre interés por participar en los juegos se demuestra en las respuestas. Pero que los compañeros sean quienes le piden que juegue con ellos/as es más dudoso; dicen que a veces o que no.
- 11ª pregunta → tienen claro que si ella no estuviera, la situación de la clase sería distinta y apuntan que no habría tantas bromas.
- 12ª pregunta → sobre el lugar de donde procede su nueva compañera, no saben grandes cosas; que es Ucrania, que allí se habla ruso y algunos han podido ver fotos que trajo a la clase la propia alumna.

Las conclusiones del test de la alumna son las que presento a continuación: me llevo muy mal con… → 3 alumnos y 1 alumna. Total 4/24 alumnos; me llevo mal con… → 3 alumnos y 1 alumna. Total 4/24 alumnos; me llevo bien con … → 1 alumno y 1 alumna. Total 2/24 alumnos; me llevo muy bien con… → 9 alumnas y 5 alumnos. Total 14/24 alumnos (la mayoría).

Tras reflexionar sobre todas las experiencias vividas con ella, pienso que el carácter que tiene le ha ayudado mucho en el proceso de integración que ha vivido y todavía está viviendo, no sólo en el centro, sino en la vida diaria en un país diferente al suyo con idioma, costumbres, compañeros distintos. Ella es extrovertida y muy alegre, y cuando alguien se aprovecha de su falta de entendimiento o se ríe de su manera de hablar, se enfada pero en seguida vuelve a mostrar esa sonrisa que le caracteriza. Aunque el cuestionario y el test hayan reflejado una impecable convivencia de todos los miembros de 5ºC, la realidad no tiene nada que ver con lo escrito ya que yo he presenciado cómo algunos niños le hablaban a modo de telegrama o indio o cuando en el recreo había problemas porque no querían que su nueva compañera tomase parte de sus juegos, etc. Tengo la sensación de que no han sido totalmente sinceros/as a la hora de contestar las preguntas y que, aunque unos pocos sí se llevan muy bien con ella y la consideran como una buena amiga, otros la toman como un "bicho raro" y se niegan a cambiar su punto de vista sobre ella. Creo de corazón que en un futuro próximo, con el aprendizaje del español, se sentirá aceptada por un gran porcentaje de personas. Lo que puede causarle daños en su desarrollo evolutivo es su situación familiar, la cual no es nada agradable.

Rocío Tenllado Vallejo

EDUCACIÓN PARA LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES DE AMBOS SEXOS

Sara Blanco Corzo

"El fútbol y las casitas", es un título sugerente para adentrarnos en el complejo mundo de las diferencias de sexo.

Como su nombre indica, cuando alguien pronuncia la palabra fútbol, todos nos imaginamos once jugadores (hombres o niños), un terreno de juego y un balón circulando de un lado para otro, o lo que es más grave aún recreamos en la mente imágenes de futbolistas estereotipados por los medios de comunicación y desgraciadamente no pensamos en las ligas de Fútbol femenina, o niñas corriendo con un balón para marcar gol en la portería del contrario.

Por otra parte al decir "Están jugando a las casitas", todos nos imaginamos a cuatro o cinco niñas, con sus muñecos, meciéndolos como si fuesen sus bebes, recogiendo hojas de los árboles para hacer la "comidita", pero jamás nos imaginamos a un niño colaborando en esos juegos, es más si quizás el padre o madre lo ve realizando ese tipo de actividad, que no tiene mas importancia que la que se le da, irían corriendo a buscarle, debido a los prejuicios que arrastra la sociedad.

Pues bien este libro tras este título encierra teorías, estudios, que intentan dar respuesta del por qué esta segregación de sexos desde "antes de nacer", pasando por diferentes contextos y evolución como son la familia, la escuela, interacción entre iguales, la infancia, adolescencia y adultez.

Bajo mi punto de vista, en el libro se pueden distinguir tres bloques; El primer capítulo abarca el primer bloque, el cuál nos comenta esta disgregación de forma general, analizando diferentes ámbitos, el segundo bloque, el cual se centra más en el por qué de esas diferencias entre niño-niña-adolescente-adulto estudiando a estos en los primeros años en casa, posteriormente en la escuela y en el viraje hacia la vida profesional. Por último el tercer bloque, que compete el capítulo cinco, muestra algunas ideas para que lo anteriormente expuesto no sea un simple escrito teórico inflexible a los cambios.

Al nacimiento de un bebe la pregunta pertinente que se realiza es ¿Es niño o niña? Eso sí siempre que no le veamos vestidos con el trajecito rosa o azul, ya que a parte del nombre es la primera pauta de diferenciación entre sexos, rosa para las niñas, azul para los niños.

Desde la perspectiva biológica, lo que diferencia a niños y niñas son los órganos sexuales, diferente anatomía y función del aparato reproductor que son consecuencia de las diferencias cromosomitas y hormonales que se reflejan en hombres y mujeres. Ello también nos sirve de base para reflexionar sobre los efectos que se le atribuyen a estas diferencias hormonales en el comportamiento humano.

Basándonos en el comportamiento humano podemos observar cómo en la etapa infantil los niños prefieren jugar al balón, las niñas a las muñecas, las chicas se preocupan más por su aspecto físico, maquillaje, ropa, los chicos por las motos, deportes, bromas. Pero todos esto que lo vemos reflejado en la sociedad o quizás deducimos verlo reflejado, son fruto de creencias compartidas sin ninguna fundamentación científica, diferencias sexuales bien establecidas o campos con necesidad de seguir investigando.

Lo cierto es que si nos centramos en ámbitos como el sociocultural, se puede observar que los hombres ejercen más puestos de poder, ganan más y se preocupan menos de las tareas domésticas, ello puede ser así porque hasta hace relativamente poco, la mujer se ocupaba de la familia y no se formaba integralmente, ya que no lo consideraba relevante y no lo asociaba a sus convicciones; en la historia, la presencia de mujeres es casi nula; en educación nos encontramos desigualdades entre hombres y mujeres; desde el punto de vista de la mujer hay que diferenciar trabajo en hogar del trabajo profesional; En pleno siglo XXI siguen los anuncios que infravaloran la imagen de la mujer, utilizándola como mero elemento físico, reflexiones sobre la lengua, ya que utiliza el masculino para incluir a ambos sexos, en este aspecto creo que encierra dos caras, por un lado se puede considerar que la utilización del masculino plural para designar ambos sexos, puede relegar la figura de la mujer a un segundo plano, pero por otra parte si tenemos en cuenta que lo que una lengua pretende entre otros objetivos es ser económica, no veo porque tiene que ser un elemento sexista. En el ámbito de la política se puede observar aunque afortunadamente cada vez menos, la escasez de mujeres con altos cargos en los partidos políticos, considero que en el caso de España se puede deber a que estamos en un país machista en el que la figura del hombre en cuanto a valía está más reconocida que la de la mujer, y por lo tanto, si en el proceso de unas elecciones donde tan importantes son la imagen, estética, como lo que prometen en definitiva la campaña electoral, considero que no van a tomar el riesgo de elegir a una mujer como candidata asumiendo el riesgo de que por el simple hecho de ser mujer, pierda votantes.

La diferenciación de sexos, se va a ver muy influenciada por el contexto y cultura en el que se desarrolle el ser humano.

Desde la antigüedad la mujer ha estado muy encasillada en el rol de ama de casa cuidadora, educadora, sensible, y el hombre en el rol de fuerte y autónomo, entre otros, este hecho está tan presente en la actualidad, marca al bebe desde el nacimiento, por ejemplo ante un susto, si es niña se puede decir que es sensible, pero si es niño se piensa que está expresando su rabia, otro ejemplo son los juguetes., los padres a la hora de elegir un juguete están muy influenciados por los medios de comunicación, así podemos ver cómo en

los anuncio de un determinado tipo de juguetes salen niños, por ejemplo en los de construcciones, y en anuncios de “Nenuco”, “Nancy”, aparecen niñas, ello supedita a los compradores, lo cual hace que dependiendo del sexo los niños tengan unos juguetes u otros, que a su vez al llegar a la guardería, se unan los individuos con aquellos que tengan más afinidades, por lo que acabaran niños con niños, y niñas con niñas, lo que desembocará en una separación de sexos en la primera interacción.

La escuela tiene como principal objetivo la formación integral del alumn@, y para ello se pone de manifiesto una educación no sexista. Pero este hecho no es fácil de llevar a la práctica por diferentes aspectos:

- Los materiales utilizados en clase siguen apareciendo imágenes de mujeres dedicándose a labores domésticas y hombres dedicados a trabajos como la construcción o fontanería (ello hace que el niñ@ vaya adquiriendo un rol.
- Las relaciones de las profesoras influyen mucho más que la de los profesores en las niñas, quiero señalar que este hecho lo considero lógico, ya que los niños tienden a imitar a los adultos, y partiendo de la base que he comentado anteriormente de que las chicas se centran más en la estética, aspecto físico, pueden que éstas encuentren un modelo a seguir en sus profesoras.
  Anécdota: Durante el período de prácticas al dar las clases de educación física solía colocarme un cintillo en el pelo, y cuál es mi sorpresa que poco a poco las alumnas acabaron todas con un cintillo puesto.
- Aunque no queramos la diferenciación entre sexos existe, por lo general las niñas son más aplicadas durante la edad escolar, y los niños son más espontáneos, hay que llamarles más la atención y en consecuencia con peores resultados.

A pesar de todo la .mayoría de las escuelas como segundo escalafón de educación, ya que el primero debería ser la familia, lucha constantemente por esa igualdad de géneros, pero con muchos obstáculos que vencer, no tantos de tipo humano sino técnicos.

La transición del niño al adulto pasando por la adolescencia se vivencia de diferente forma en chicos que en chicas.
Durante la adolescencia los chicos y chicas viven momentos de crisis, ya que ven confrontados sus intereses personales con los sociales, pero esta crisis cualitativamente diferente para chicos que para chicas. Los chicos se ven presionados porque se les exige unas características para triunfar en el ámbito social, y las chicas se ven presionadas para triunfar en el ámbito familiar en su mayoría.

Es destacable la diferencia entre hombres y mujeres a nivel fisiológico, psicológico y comportamental, teniendo ambos aspectos positivos y negativos. Estos rasgos son interesantes ya que bien utilizados y en contextos determinados pueden dar respuestas fructíferas.

En definitiva es un libro de fácil lectura que hace que el lector se sensibilice con el tema de los géneros y las diferencias que existen entre estos, ya sea de tipo biológico o biológico.
En nuestras manos está ir rompiendo las barreras de perjuicios para poco a poco llegar a una sociedad cuya cultura se caracterice por la igualdad entre hombre-mujer, mujer y hombre.

Lo cierto, es que es un camino saturado de semáforos en rojo, que frenan en seco el ámbito de actuación de la persona desde el momento antes de nacer.
Por ello es importante que cada cuál se examine así mismo y vea como se comporta o se dirige hacia el género masculino y femenino.

Desde el punto de vista de la Educación Física, esta diferencia se hace patente a la hora de poner en prácticas diferentes juegos, por ejemplo: en los juegos relacionados con el manejo de balón con los pies, las niñas muestran una participación pasiva, incluso alegando excusas poco creíbles para no realizar la actividad.

Por otra parte como decía María José Lera, en el capítulo tres, las niñas tienden a irse con las niñas y los niños con los niños, por lo que para fomentar la coeducación, el profesor se ve obligado a hacer los grupos no dándole libertad al alumno, o elegir dos capitanes/as, y darle el siguiente criterio, “Elegid niño-niña alternativamente”.
Por ello considero que en la escuela, sobretodo en aquellas actividades grupales es donde más se puede fomentar la igualdad de géneros, debido a la interacción social existente ellas.

“*Las personas ilimitadas poseen tal dominio que pueden confiar en sus instintos, ser infantiles, ser creativas, hacer cuanto resulte lógico para ellas y configurar su vida del modo que realmente creen que desean para sí*”

Wayne W. Dyer

BIBLIOGRAFÍA:

- Lera Rodríguez, Mª J.(2002)“El Fútbol y las Casitas”. Editorial Guadalmera. Madrid.

Sara Blanco Corzo

PROYECTO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA: "EL MUNDO ES DE COLOR"

Silvia Delgado López
Rosario López Soto
Sandra García Carmona

Somos un equipo de tres profesoras de Educación Infantil de Andalucía y nuestra labor educativa la llevamos a cabo en Sevilla y su provincia. El proyecto que a continuación presentamos se encuentra subvencionado por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

Sentimos la necesidad y la inquietud de buscar nuevas alternativas a una escuela que día a día según las pinceladas y el estilo que éstas muestren pueden orientarse desde lo más estrictamente regido por libros de texto, cayendo así en la monotonía, hasta una escuela donde los intereses de los niños/as sean los principales ejes que muevan nuestra labor educativa.

Debido a este cambio de intereses sufridos a lo largo de estos últimos años, influenciados en gran parte por la llegada de las nuevas tecnologías y los recursos que hoy en día están al alcance de nuestros alumnos/as, vemos un desfase por lo que ese alejamiento de la escuela en lo que a las estrategias escolares se refiere, nos hace sentir la necesidad de proponer nuevas experiencias, de reflexionar sobre nuestras prácticas educativas y de crear medidas que impulsen al cambio y ofrecer de esta manera nuevos patrones de calidad.

Abogamos por la búsqueda de experiencias orientadas a estas metas, intentando crear así una escuela nueva, donde el protagonista sea el niño/a en primera persona y nosotros como docentes intervengamos en sus realidades cuando éstos nos lo demanden en una actitud no directiva sino más bien ofreciendo estímulos que exijan su participación activa donde les enseñemos a ser autónomos en la resolución de problemas proporcionándoles así las bases fundamentales para su futura inserción social, así como el potenciar el trabajo en equipo, la resolución de conflictos entre iguales, siempre resolviendo desde un punto de vista democrático.

De toda esta filosofía planteada surge la necesidad de entender la escuela desde un enfoque multidimensional. La escuela influye en el cambio social, nuestros niños/as de hoy son el futuro del mañana y por tanto ésta no debe quedar anclada en sí misma, sino que tiene que estar abierta al contexto en el que se desarrolla, a la comunidad educativa donde tenga un lugar importante la participación de la familia, a los medios de comunicación social así como a las nuevas tecnologías, creándose de esta manera, un sistema donde todos estos elementos se ven influenciados y enriquecidos entre sí.

"Podemos mirar a nuestro alrededor y no ver nada; podemos volver a mirar y ver todo un mundo".

Esta frase, lo que pretende decirnos es que hoy en día, nos encontramos inmerso en un mundo lleno de estímulos los cuales podemos llegar a percibir si ponemos en juego cada uno de nuestros sentidos.

No todas las personas ven de la misma manera, ni utilizan para ello todos sus sentidos. Cada uno tenemos una percepción distinta de la realidad en función de lo que sea más o menos interesante y atractivo para nosotros.

Esta idea nos hace darnos cuenta de la importancia de estimular desde pequeños nuestros sentidos, desarrollando cada uno de ellos para que estén siempre alerta de lo que sucede a nuestro alrededor.

Desde nuestro punto de vista educativo, los distintos sentidos: vista, oído, olfato, gusto y tacto, son necesarios para poder vivir y sentir aquello que tanto valoramos y que como docentes nos gusta transmitir a nuestros alumnos/as desde nuestra Cultura Andaluza: EL ARTE.

El arte es el idioma más claro y racional que el hombre ha inventado. Si miras una pintura rupestre o un jeroglífico puedes entender lo que te dice el artista.

El arte es un idioma universal. Se convierte por lo tanto en un sistema de comunicación universal.

Existen numerosas manifestaciones artísticas: la música, el cine, el teatro…Nosotros optamos por una que llevamos trabajando hace ya varios años en la escuela, se trata de la **PINTURA.**

Un arte que no se pierde con el tiempo, sino que más bien se enriquece y se aprende cada vez más cosas nuevas sobre él.

Nuestros sentidos tienen en la pintura un importante papel ya que gracias a ellos podemos ir descubriendo detalles que en un primer momento pasan desapercibidos.

Las pinturas son un paseo por nuestro subconsciente. Las pinturas no son más que la expresión de nuestro consciente y de nuestro subconsciente. De ahí que la encontremos ligada estrechamente al mundo de los sueños.

Cuando miras una fotografía, una estatua o cualquier otra cosa, la ves tanto con el cerebro como con los ojos. Los artistas miran las cosas con los ojos, pero también las miran con la imaginación. Los artistas eligen formas, colores y medidas de todo lo que ven. Los arreglan y a veces los cambian para hacer los cuadros, las estatuas o cualquier otro tipo de obra de arte.

Lo que un artista ha hecho puede hacerte feliz o ponerte triste, puede desconcertarte, sorprenderte o hacerte reír, puede decirte cosas de lugares y de gentes, puede incluso decirte quién lo ha hecho.

Los artistas y sus obras de arte pueden ayudarte a descubrir lo interesante que pueden ser muchas cosas, entre ellas están los cuadros.

"Los cuadros son grandes potenciales educativos"

Nuestro objetivo principal se fundamenta en que en la interpretación de los cuadros no hay respuestas incorrectas sino que pretendemos "***enseñar a mirar con los sentidos***".

La pintura, al ser una manifestación artística, podemos considerarla también una forma de expresión universal, un lenguaje que todos en mayor o menor medida entendemos.

Con ella existe un acercamiento entre pueblos, un mejor conocimiento de las culturas y tradiciones de distintos lugares de la tierra.

De ahí, la importancia de tenerla en cuenta desde la escuela y sobre todo de trabajarla desde edades tempranas como es el caso de la etapa de Educación Infantil.

Debemos ofrecer a los niños/as de estas edades, la oportunidad de conocer las riquezas de su entorno y más concretamente hacerles ver el arte pictórico como forma elemental para transmitir lo que uno piensa y siente.

Somos nosotros, los maestros y maestras, los que tenemos que incluir la pintura de manera intrínseca en nuestros currículos para que nuestros alumnos/as puedan llegar a obtener un verdadero "**Aprendizaje con Arte**".

No todos estamos llamados a ser artistas pero a cada niño/a se le confía la tarea de ser artífice de la propia vida, en cierto modo, debe hacer de ella una obra de arte, una obra maestra.

Finalmente, tenemos que tener presente que por muy pequeños que sean los niños/as, no dudemos nunca de sus capacidades, pongámonos manos a la obra y propongámonos educar sus sentidos, ya que hoy por hoy contamos con la ventaja de que los niños/as nacen con una inmensa potencialidad para crecer y formarse como auténticos artistas.

LAS METAS QUE NOS PROPONEMOS CON NUESTRO TRABAJO

- OBJETIVOS CON LOS ALUMNOS/AS

La persona y el arte van unidos de la mano siempre que la escuela tenga apertura para sacar provecho al ver las cualidades de la persona.

En base a esta idea los objetivos que nos marcamos para con nuestro alumnado serían los siguientes:

1. **Proporcionar un conjunto de experiencias que permitan a los niños/as potenciar su creatividad en busca de la cultura.** . Pero, ¿qué es la cultura?, nos podríamos plantear que es:

   LO QUE SE RECUERDA,
   DESPUÉS DE OLVIDAR LO QUE APRENDIMOS
   ÉMILE ENRIOT

2. **Partir del trabajo pictórico para descubrir el mundo en el que viven a través de todos sus sentidos.** Partiremos del trabajo pictórico, paseando por los cuadros, para descubrir el mundo a través de los sentidos. Queremos despertar en nuestro alumnado la capacidad de observación sobre la realidad en la que vivimos. Pero esa observación no se realizará sólo y exclusivamente con los ojos, sino, con el tacto, el gusto, el oído, y nos serviremos de obras de pintores universales para descubrirlos.

3. **Ser capaz de expresar sus sentimientos, ideas y/o vivencias a través de las distintas formas de expresión y representación**. Las personas tenemos diferentes formas de expresarnos y la escuela es un lugar que debe potenciar esos modos de expresión. La pintura o la expresión es un medio a través de cual el niño puede ofrecer una visión de su mundo interior, por tanto se convierte en un vínculo que permite poner en contacto su mundo interno con su mundo externo.

4. **Potenciar la capacidad de investigar, imaginar y crear a través del arte para desarrollar su sensibilidad estética, siendo los museos y exposiciones un lugar para el descubrimiento**. No tenemos museos por los objetos que ellos contienen sino por lo que en sí mismo pueden transmitir.

5. **desarrollar la capacidad de ser críticos ante distintas obras de arte analizando y diferenciando aquellas obras donde queden reflejados los valores humanos como el respeto, la solidaridad, la tolerancia, la paz…de aquellas otras en la que aparecen el contravalor.**

VIGOTSKY:

"EL HOMBRE, HABRÁ DE CONQUISTAR SU FUTURO CON LA AYUDA DE LA IMAGINACIÓN CREADORA PROYECTADA HACIA EL MAÑANA, SE PREPARA, POR LA IMAGINACIÓN CREADORA ENCARNADA EN EL PRESENTE."

- OBJETIVOS COMO PROYECTO DE INNOVACIÓN.

La realidad de nuestro grupo, está compuesta por las distintas formas de ver o entender el arte, el conjunto de todas ellas da lugar a una gran obra de arte: "La tarea de educar ".

1. **mejorar nuestra práctica educativa, reflexionando conjuntamente sobre ella.**

2. **realizar una planificación conjunta basada en el trabajo en equipo.**

3. **conocer distintos modos de abordar el proceso de enseñanza- aprendizaje a través del arte.**

4. **descubrir distintos artistas, su figura, vida y obra como un enriquecimiento cultural.**

5. **investigar acerca de cómo a través del arte los niños/as pueden desarrollar sus capacidades lingüísticas, lógico-matemáticas, simbólicas, psicomotoras…**

6. **analizar las producciones de los niños/as como un medio para descubrir su mundo interior.**

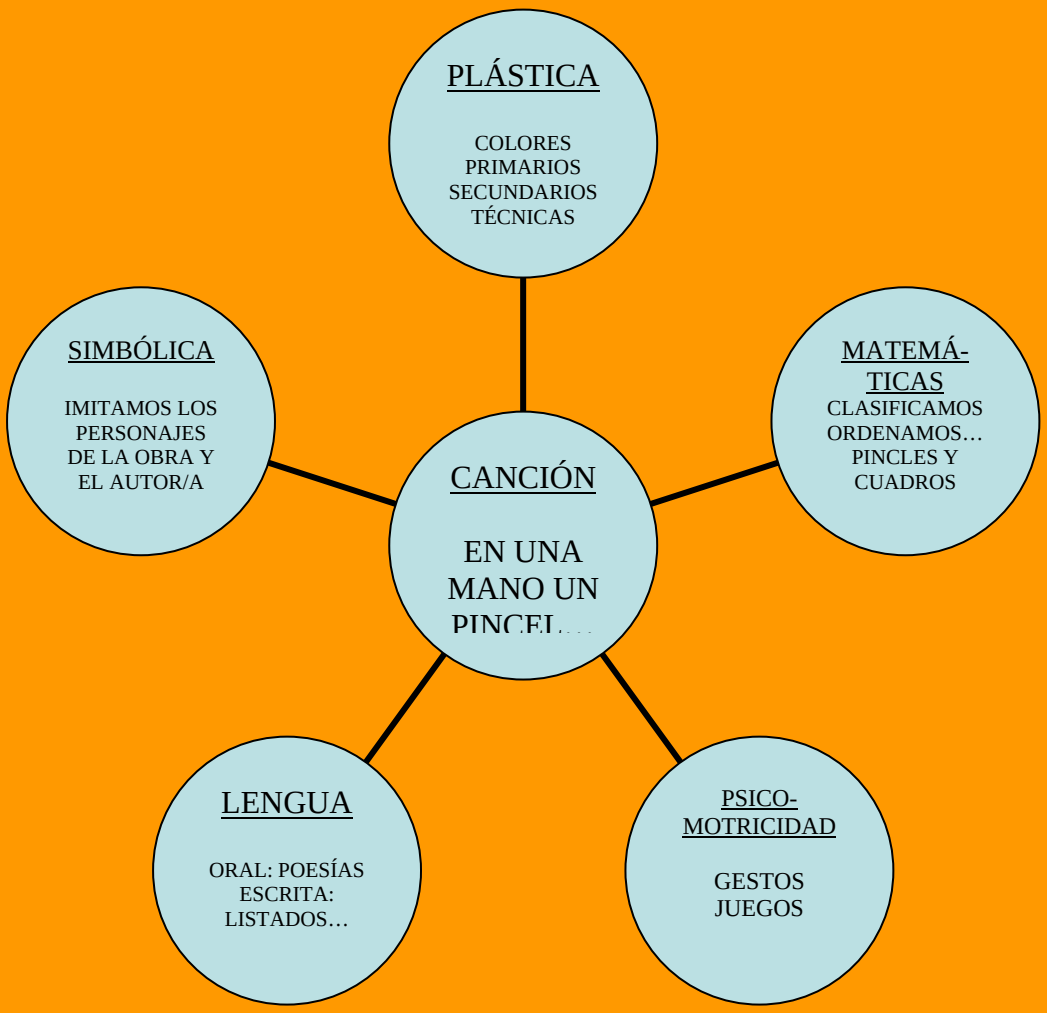
7. **descubrir la variedad de técnicas e instrumentos artísticos existentes conociendo las posibilidades que éstos nos ofrecen.**

8. **ser capaz de convertir un museo, una sala de exposiciones, un centro cívico, una biblioteca… en escuela.**

9. **dotar de ilusión, coherencia y reflexión nuestra labor docente como una forma de poder transmitir éstos valores a nuestro alumnado.**

LOS CONTENIDOS QUE TRABAJAMOS

¿Cómo globalizar a través del arte en Educación infantil? Nuestro trabajo se basa en los documentos legislativos que nos competen, pero proporcionando ante ellos un marco creativo. Proponemos diversidad de formas y perspectivas, a continuación realizaremos una propuesta con el objetivo de presentar un ejemplo de nuestro trabajo globalizador.



Por último, y no menos importante comentar nuestro trabajo a partir de los temas transversales donde siempre se encuentran presentes con el objeto de ofrecer una enseñanza orientada hacia la construcción de la persona y rica en valores.

PRINCIPIOS DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA QUE CONSIDERAMOS INTERESANTES PARA NUESTRO PROYECTO:

Para el desarrollo de nuestro proyecto de pintura, se partirá de los intereses y necesidades de los niños/as ya que abogamos por una metodología comprensiva que parta de la motivación, así como de las características particulares del grupo de alumnos/as. Ellos, construirán la realidad **aprendiendo significativamente**, esto es que el contenido de aprendizaje me interesa y me da placer averiguar e investigar sobre ello.

Los aprendizajes se fundamentarán a través del **enfoque globalizador** entendiéndose así como una forma de enseñar y aprender ya que consideramos al niño/a como un ser entero. La metodología se basará en la manipulación, exploración, observación y experimentación de la realidad ya que consideramos que:

“Los niños aprenden lo que viven”

Tomaremos plena conciencia de las características del entorno socio-cultural para analizar con los niños/as todo lo relacionado con el arte y partir de la realidad próxima del alumno/a, tomando conciencia de ella (visitamos nuestros museos “Museo Picasso”, “Museo de Bellas Artes”, conocemos artistas andaluces como Picasso…)

Procuraremos un **ambiente adecuado** donde los alumnos se puedan Expresar libremente sobre lo que ellos puedan saber de nuestro patrimonio artístico en general y los pintores de nuestra tierra en particular, siempre actuando en un clima de seguridad y confianza. Haremos ver al **alumnado su papel como protagonistas** de sus aprendizajes, propiciando la autoestima y autonomía en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

ALGUNAS DE LAS EXPERIENCIAS QUE HEMOS REALIZADO CON NUESTRO ALUMNADO

- Creación y organización de un aula de arte, por rincones.
- Analizamos los museos trabajando su sistema organizativo y funcional, a partir de su análisis construimos el nuestro, todos los niños/as asumieron responsabilidades, convirtiéndose en un espacio abierto a la Comunidad Educativa.
- Pintura al lienzo con acrílico y óleo.
- Visitas a Museos y Salas de exposiciones.
- Viaje al Museo del Prado.
- Invitamos a artistas al aula.
- Investigamos sobre la vida y obra de artistas haciendo participar a las familias.
- Carnaval pintoresco.
- Creación de libros alegóricos a la temática artística.
- Construimos obras de teatro con los cuadros.
- Inventamos historias, poesías, cuentos…sobre los cuadros.
- Descubrimos la música en los cuadros.
- Cuéntame un cuadro, analizamos distintas formas de ver un cuadro en relación con los sentimientos.
- Correo interno de aula, correspondencia entre centros.
- Creación de exposiciones con obras y formas de trabajo de diferentes colegios de Sevilla en el Centro de profesores de la ciudad.

Ya para terminar, sólo comentar que es necesaria la reflexión en la escuela, y la calidad educativa la entendemos, desde nuevos planteamientos que pasen de la mecanización de técnicas o experiencias, a plantear una escuela abierta, de todos y para todos, donde la actividad y la vivenciación activa se convierta en la verdadera forma de aprender.

Silvia Delgado López.
Rosario López Soto.
Sandra García Carmona.

OFERTAS PARA MAESTROS DE INGLÉS

Teresa Salgado Fernández

Hoy en día el aprendizaje del Inglés es una necesidad insoslayable y poco a poco nuestra Junta de Andalucía y otras entidades se están dando cuenta ofertando así, cursos, proyectos y estancias en el extranjero para así promover y ayudar en el aprendizaje del idioma tanto para el alumn@s como para nosotros los maestr@s. Hay muchas novedades y otras que no lo son tanto. Todas son muy interesantes, por ello os las adjunto con sus referencias Web para cualquier tipo de duda o información:

- ***Proyectos de Anticipación Lingüística***: Se entiende como anticipación lingüística, la posibilidad de adelantar la enseñanza de una lengua extranjera a edades tempranas, en concreto al segundo ciclo de Educación Infantil y primer ciclo de Educación Primaria. Gracias a este proyecto se han creado más plazas de Inglés en los centros educativos (Ver Orden del 8 de Febrero de 2000)

- ***Convocatoria de profesores visitantes en EEUU y Canadá***: Normalmente sale la convocatoria en Noviembre. Esta convocatoria está destinada para Profesores y Maestros de Inglés que quieran trasladarse a un Colegio o Instituto americano para dar clases allí durante un año. (www.mec.es, actualmente convocada desde el 26 de Noviembre)

- ***Profesores en el exterior:*** Existen unas plazas vacantes para personal docente en el exterior en centros docentes de titularidad del Estado español, centros de titularidad mixta, secciones españolas y aulas y agrupaciones de lengua y cultura. (www.mec.es y para cualquier tipo de duda consultas@mec.es)

- ***Jornadas para Maestros de Inglés de primaria:*** Algunas de las editoriales de los libros de texto de Inglés organizan jornadas, cursos o talleres para los Maestros. Éstas suelen ser en fin de semana y la asistencia a ellas es muy positiva ya que son llevadas a cabo por nativos y tenemos la oportunidad de practicar el Inglés a parte de aprender actividades nuevas, conocer los nuevos materiales que éstas nos ofertan y compartir ideas y experiencias con los otros maestros asistentes. ¿Cómo nos podemos enterar de la fecha? Por lo general mandan la información a los centros o bien en las páginas Web de las editoriales organizadoras. Éstas son:
  - ➥ www.oup.com/es
  - ➥ www.burlingtonbooks.com
  - ➥ www.vicenvives.es
  - ➥ www.richmondelt.com
  - ➥ www.heinemann.es

  En definitiva, aunque los certificados de éstas Jornadas no nos sirvan a nivel administrativo, el objetivo de estas editoriales es brindarle al profesorado de Inglés, un punto de encuentro agradable con otros profesionales y la oportunidad de conocer nuevas ideas, materiales y técnicas en la enseñanza del Inglés.

- ***Proyectos Comenius:*** Existen variantes dentro de estos Proyectos:
  - ➥ Asociaciones entre centros: Los objetivos generales de COMENIUS son mejorar la calidad de la educación escolar y reforzar su dimensión europea, sobre todo fomentando la cooperación transnacional entre centros escolares, contribuyendo a la mejora del desarrollo profesional del personal directamente relacionado con el sector de la enseñanza escolar y promoviendo el aprendizaje de idiomas y el conocimiento intercultural.
  - ➥ Formación del Profesorado: Nos brinda la oportunidad de realizar un curso de formación en el extranjero.

  Para más información visita la página:
  http://europa.eu.int/comm/education/programmes/socrates/comenius/moreabou_es.html

- ***Plan de Fomento del Pluringúismo:*** Debido a su extensión y complejidad, lo encontrarás desarrollado en www.juntadeandalucia.es/averroes/plurilinguismo/

- ***Convocatoria de licencias para realizar cursos y estancias en el extranjero***, Esta convocatoria está destinada al profesorado de los centros públicos de la consejería en el marco del Plan de Fomento del Pluringüismo. Nos brinda la oportunidad de asistir a un curso o a un curso educativo en el extranjero de 1 a 3 meses.
  BOJA 221 de 11/11/2005, Orden 20 de Octubre de 2005.

Como Maestros Investigadores en la Acción deberíamos tener muy en cuenta todas éstas oportunidades que se nos brindan.

"El hombre es enemigo de lo que ignora: enseña una lengua y evitarás una guerra. Expande una cultura y acercarás un pueblo a otro"
(Naím Boutanos)

Teresa Salgado Fernández

SOBRE LA ENSEÑANZA DE LAS MATEMÁTICAS EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN ANDALUCÍA

Wenceslao Narváez Sánchez

En la actualidad, la asignatura de Matemáticas está considerada tanto por padres, alumnos como por profesores una de las de mayor importancia dentro de la enseñanza secundaria. No obstante eso no implica que muchos alumnos estén interesados en la materia que se les ofrece ni tampoco en su aprendizaje.

La enseñanza de las Matemáticas implica varios problemas, los cuales iremos desglosando a lo largo del artículo. Haremos una distinción entre los problemas generales o comunes al resto de materias que se imparten en Secundaria, y otros problemas que son más específicos de la asignatura de Matemáticas.

Problemas comunes en todas las materias

- **Alumnos violentos**. En muchos de nuestros nos encontramos, a menudo, un grupo de alumnos los cuales presentan apatía por la educación. Este tipo de jóvenes suelen ser agresivos, presentan problemas familiares, tienen un alto grado de inmadurez, suelen consumir drogas y pretender ser el centro de atención de sus compañeros. Ante tales alumnos se hace prácticamente imposible cualquier tipo de enseñanza a nivel académico, y a lo más que se puede aspirar es a que tengan un buen comportamiento en clase. Estos alumnos suelen poner en situaciones comprometidas a los profesores, llegando incluso, en algunos casos, a agredirles. Además las faltas de asistencia injustificada a clase son considerables.

  Es difícil dar una pauta de actuación para este tipo de alumnado porque habría que estudiar los casos de manera específica. La mejor solución para trabajar con este tipo de alumnos es establecer una serie de "pactos" con ellos para que así puedan modificar su conducta. También es aconsejable que el docente invierta algo de tiempo en escuchar al alumno, pues como ya hemos dicho, estos alumnos son bastante egocéntricos y sienten la necesidad de llamar constantemente la atención, y generalmente esto se transforma en crear un conflicto en el aula.

- **Falta de motivación del alumnado**. Sobre este punto incidiremos posteriormente cuando estemos tratando los problemas específicos. Los alumnos que se encuentran en este bloque son más bien tímidos, son poco participativos y tienen muy claro que los estudios no son lo suyo. Están convencidos de que la mayoría de lo que aprenden no les será útil una vez que salgan del instituto y es por ello que no se esfuerzan. Sienten el ir a clase como una obligación y, como decía Einstein: "*La enseñanza debe ser tal que pueda recibirse como el mejor regalo y no como una amarga obligación".*

  Para trabajar con este alumnado proponemos, por parte de los profesores, que utilicen bastantes recursos educativos, que modifiquen los materiales a la hora de enseñar para que las clases no sean meras exposiciones. Es importante usar materiales que sean manipulativos para de llamar la atención del alumno.

  El problema que se le plantea al profesor en el aula es que una clase con treinta alumnos, cada cual más diferente, pues es casi imposible atenderlos a todos en función de sus necesidades. Así que por lo general, este tipo de alumnos suele pasar inadvertido por parte del profesor, pues no le plantean conflictos, y no suelen estar bien atendidos.

  Por último decir también que este alumnado es muy agradecido con el profesor, sabe que el problema parte de él, y a poco que se les atienda suele responder muy bien, llegando en muchos de los casos a completar los estudios de la ESO.

- ***La edad***. Como sabemos, en estas edades, los alumnos están pasando a la pubertad, lo cual lleva implicado una serie de cambios personales y psicológicos que pueden afectar en su rendimiento. No les gusta que le impongan decisiones, se sienten maduros aunque es en esta época cuando más inmaduros son, las relaciones con los amigos son más intensas que las relaciones con sus familias, tienen sus primeras experiencias sexuales y quieren estar a la moda. Por así decir que se preocupan más de bajarse de último "politono" del cantante de turno que del suspenso en una asignatura.

  El modo de proceder ante este tipo de circunstancias es bien sencillo: *tener paciencia.* Tenemos que comprender que por esa edad hemos pasado todos, y con un poco de mano izquierda, el asunto no llega a mayores es más, muchas de las anécdotas se pueden usar para favorecer el clima en la clase y que haya un buen ambiente en el grupo. En ocasiones, es conveniente por parte del profesor romper con la metodología y con su programación de aula para organizar por ejemplo, un debate para poder así fortalecer una confianza entre profesor-alumno, que es indispensable para la enseñanza de la materia.

- **La Educación en España**. Gran parte de la generación de nuestros padres tenía el convencimiento de que en la escuela se aprende poco y lo que importa es trabajar. Esto se ha transmitido a la siguiente generación y mucha gente opina que el colegio

no le vale para nada. En los años 50 y 60, debido a las necesidades de las familias españolas, sí era una carga para ellas, tener que mantener un hijo estudiando, así que siendo muy jóvenes comenzaban a trabajar.

Hoy día, la situación ha cambiado, se hace fundamental tener una buena formación para desarrollar casi cualquier trabajo, pero como ya hemos dicho, la idea de que en el colegio se aprende poco ha pasado de padres a hijos, y esta idea errónea preconcebida se transforma en una lacra que la Educación tiene que arrastrar hasta quien sabe cuando.

Lamentablemente, la Educación en España está bastante politizada, tanto por parte de unos como por parte de otros, y las continuas reformas educativas no responden a las verdaderas necesidades que tiene la educación en España. Los políticos realizan leyes educativas más para contentar a su electorado que para otra cosa. Para que le Enseñanza tenga el lugar que se merece han de otorgarle el grado de importancia que le corresponde, y tratándola como un juego (que es lo que se está haciendo) sólo trae lo que es de esperar: que España es el país de la Unión Europea con mayor fracaso escolar.

En nuestra opinión, y puesto que la educación nos afecta a todos, (no a la mitad de los españoles), se debería realizar un análisis global por parte de todos los políticos, sindicatos y diversas organizaciones educativas, para poner las cartas sobre la mesa y desarrollar una ley que atienda las necesidades educativas, que son muchas.

De la Educación en España habría que hablar con más detalle y comentar muchos puntos y leyes educativas tanto las vigentes como las extintas, pero no es la intención de este artículo desarrollar este punto.

Problemas específicos de la asignatura de Matemáticas

- **Justificación de la asignatura**. El carácter abstracto de esta ciencia, que como decía Gauss: *"La Matemática es la reina de las Ciencias",* hace que para muchas personas encontrar a las Matemáticas como algo inerte. En multitud de ocasiones, nuestros alumnos nos suelen preguntar cosas como: ¿Y esto para qué sirve? Y por lo general nuestras justificaciones no les suelen convencer.

  Muchas veces, les decimos que las Matemáticas intentan fomentar su desarrollo lógico y pretenden que desarrollen el razonamiento lógico. Pero claro, esto que sin duda es verdad, es difícil de comprender para ellos, y parece más una frase que nos sirve a los profesores para justificarnos más que para otra cosa

  Y es que es complicado intentar satisfacerlos ante tal pregunta, pues en la vida cotidiana, no me negaran que el complicado encontrarse con un polinomio, o una raíz quinta y no digamos ya un logaritmo. Quizás no le faltaba razón a Copérnico cuando decía que "*las matemáticas están hechas para los matemáticos".*

  Así pues, ante la falta de necesidad aparente que muchos alumnos sienten ante la asignatura, se produce una consecuente falta de motivación por la misma, (a esto nos referíamos en el apartado anterior al hablar de la falta de motivación del alumnado).

  Es pues requisito indispensable que los profesores de matemáticas acerquen las mismas al alumno y crear en él un convencimiento de que lo que hoy está aprendiendo mañana le puede ser útil. Para proponemos el siguiente símil:

  Las Matemáticas son por así decirlo, como una inmensa caja de herramientas, que están ahí para nuestro uso y, como herramientas que son hay que saber usarlas para el trabajo oportuno. Si pretendo enroscar un tornillo con una sierra no puedo pensar que la sierra sea una herramienta no sirve para nada sólo por que no me sirva para realizar mi trabajo. De la misma manera tampoco puedo pensar que el Cálculo de Probabilidades es inútil si yo lo que quiero es dedicarme a la construcción. Si usamos la sierra para cortar un madero y el Cálculo de Probabilidades para predecir las precipitaciones de una región nos daremos cuenta lo útiles que eran nuestras herramientas; nuestro fallo estuvo en que no la aplicábamos en el lugar adecuado. Ahora que si alguien se empeña en cortar un madero con las manos... ¡allá cada uno!

- **Complejidad de la asignatura**. Como sabemos, las Matemáticas requieren de un esfuerzo intelectual grande, esfuerzo que no todo alumno está dispuesto a ofrecer. En nuestra opinión, muchos alumnos tienen la idea de que van a suspender las Matemáticas porque son muy difíciles o porque se les dan mal, y todo esto incluso a comienzos del curso.

  No podemos negar la realidad, y aunque sí creemos que hay un cierto sector de la población que presentan dificultades a la hora de aprender matemáticas, no es menos cierto que en muchos de los casos se podría hacer un esfuerzo mayor. La Matemáticas implican penar, y pensar gratis, y eso requiere esfuerzo. Muchos de nuestros alumnos toman el camino fácil, el pensar que son muy difíciles, o que no se le dan bien, y así tienen una excusa para suspender la asignatura, que por otra parte se podría haber evitado si hubiera puesto un poco más de trabajo.

Para poder subsanar este problema, sería conveniente que el profesor emplease los recursos educativos que considere apropiados y hacer llegar las matemáticas en un lenguaje más coloquial. Para ello se podrá valer tanto de juegos matemáticos, dibujos que muestren lo que se está haciendo, videos y cualquier material que ayude a visualizar la "aparente situación compleja "del problema.

Por otra parte, el alumno ha de ser consciente de que ha de realizar un trabajo individual importante y si, como decíamos en el apartado anterior, siente la utilidad de las matemáticas, este trabajo lo llevará de mejor manera.

- **Profesorado**. Quisiera, en este apartado, atender a una de las quejas de los alumnos cuando dicen que su profesor de matemáticas explica muy mal o no explica. Y en muchos casos, estoy seguro que tienen razón, y el profesor suyo no debería llamarse eso: profesor; pero ahí desde aquí poco podemos hacer. Pero por romper una lanza a favor de los profesores, que la Matemáticas sean complejas de aprender, también implica que sean complejas de enseñar, y hay algunos conceptos que a muchos profesores nos cuesta enseñar, ya sean por unos motivos o por otros. Lo mejor es ser siempre *autocrítico* con nosotros mismos y analizar los posibles fallos para intentar subsanarlos en futuras ocasiones.
  Es importantísimo hacer llegar a los alumnos que realmente lo que explicamos, nosotros mismos nos lo "creemos", pues si no sentimos, o no nos lo creemos, ellos tampoco ni lo van a sentir y no se lo van a creer.

Así pues, en este artículo hemos recogido parte de la problemática con la que se encuentran día a día, tanto profesores como alumnos en las aulas. Por otra parte hemos hecho un seguimiento de las posibles consecuencias que conllevan el fracaso escolar y en particular, a la enseñanza de la asignatura de Matemáticas. Además, hemos propuesto una línea de actuación a seguir, que ha sido trabajada desde la experiencia con alumnos y haciendo un análisis de los resultados positivos. Por supuesto, ni qué decir tiene que la Educación es algo muy amplio, y que sería necesario desarrollar un artículo más extenso y con mayor profundidad para sentar las bases.

También sería bueno reseñar que las ideas propuestas son pautas generales, pues obviamente, es imposible destacar cada uno de los casos posibles además, el carácter individual de cada persona hace que no todos reaccionemos igual ante el mismo estímulo. Este es el hecho por el cual nunca puede obtenerse una fórmula mágica que solucione los problemas de la Educación, todo lo más que aspiramos es a ir descubriendo nuevos métodos y nuevas pautas a seguir para que el mayor número de alumnos adquiera las destrezas y capacidades que se pretenden desarrollar.

Para finalizar, también queremos apelar a todo lector de este artículo, a su buen juicio y al sentido común en el ejercicio de su profesión educativa para que así, entre todos, vayamos llenando el granero con el fin de que la Educación y la enseñanza de las Matemáticas sean lo más atractivas posibles.

Wenceslao Narváez Sánchez

CONVERTIRSE EN HUMO. NOTAS SOBRE FILOSOFÍA, LITERATURA Y CAMPOS DE EXTERMINIO

Yeray Bazo Varela

INTRODUCCIÓN

Escribir es, ante todo, fijar. Podemos imaginarnos la memoria universal como un gran lienzo en blanco en el que pintamos, unas veces a color otras con grises y negro, la secuencia de nuestra vida en tanto sujeto histórico, porque no somos uno sino muchos, porque nuestra memoria no se agota en el corto suspiro en el que se consumen nuestras vidas particulares, sino que viene de antes y continuará después; nos traspasa.

Ya en el siglo V a.C., Pisístrato mandó compilar una única versión de la *Ilíada* de Homero, proyectando un principio organizativo sobre un variado conjunto de relatos míticos. La razón era evidente: los poemas homéricos eran recitados por *rapsodas* que marchaban de festival en festival, y, como debían hacer el gusto de su auditorio (el que le pagaría), "adaptaban" el relato a las circunstancias propias de cada lugar. Los poemas homéricos se contaminaron además por la acción de potentados aristócratas que querían oír de labios del poeta las tremendas hazañas de su familia. Todo esto llevó a Pisístrato a organizar una versión, la que ha llegado hasta nosotros, que debía ser la única recitada. Se revelaba así que la fórmula para que la memoria oral soportase el paso incansable de los siglos: pasar a ser memoria escrita, quedar fijada para que pudiese ser leída, releída y estudiada, por las generaciones venideras.

No es un caso aislado, los ejemplos abundan. Menos mal que los sumerios dejaron por escrito sus famosas tablillas o que Platón, a pesar de su crítica al hecho de la escritura, dejase sus recelos por escrito. Este peculiar filósofo usaba el método dialéctico de su maestro (la *mayéutica*, el "saber partero", como gustaba decir a Sócrates), un método de preguntas y respuestas que sólo podía surtir efecto en el diálogo, en la comunicación. Pero eso no impidió que *escribiera* diálogos, una espectacular mezcla de imaginación, ficción y pensamiento. De los griegos a los filólogos alejandrinos, de Roma al medievo, de la Ilustración al Romanticismo, de la Modernidad a la Postmodernidad, el hecho escrito es una constante en nuestra cultura y ha servido para todo: para fijar leyes, dogmas, catecismos filosóficos, políticos y religiosos, para negar y para afirmar, para dejar una huella y no caer en el olvido (hasta Hitler dejó por escrito su ideario político). No se trata de exponer un recorrido banal sino de subrayar la importancia de escribir la memoria para que nuestra identidad gane peso. Necesitamos formar parte de una tradición cultural, experimentar un sentimiento de pertenencia a algo que nos una y nos separe del resto; la apatridia sólo es soportada por cuatro lúcidos.

Ahora bien, los hechos de los queremos hablar aquí ocurrieron hace ya sesenta años y todavía no han perdido vigencia alguna, una herida en la civilización occidental que unos perciben como cicatrizada mientras otros la siguen viendo supurar. Este artículo es una auténtica polifonía, por lo que los temas tratados se repetirán, aparecerán y desaparecerán, serán dichos de una forma y luego de otra. No nos importa que se nos acuse de contradictorios o inconstantes pues tampoco esperamos llegar a ningún sitio. Las páginas que aquí se inician son una búsqueda, un intento de comprensión que no siempre llega a buen puerto. Partimos de la fragmentación de todo discurso y de la crisis de las grandes verdades; no seguiremos el sentido etimológico de la palabra "método" (a saber: camino recto, seguro), pues nos parece mucho más simpática aquella noción que da título a una obra de Heidegger: *Holzwege*, sendas perdidas, caminos de bosque que se retuercen una y mil veces, caminos que se deshacen en la espesura. Visto así la misma búsqueda se relativiza y nos permite ser fieles a eso que dijera el *Siddhartha* de Hermann Hesse: sólo es libre el que encuentra, el que busca está poseído por su objetivo. Veamos, pues, si encontramos algo en este descenso a los infiernos que proponemos.

MEMORIA Y OLVIDO

Platón se equivocó cuando condenó la escritura afirmando que era la negación del diálogo. Los textos no son mudos ni sordos sino todo lo contrario, una invitación a hablar. El ejemplo más claro que podemos ofrecer aquí es nuestro tema a esclarecer: el papel de la literatura en particular y de la escritura en general como legado del hecho dramático de los campos de exterminio. No tenemos acceso a un testimonio directo (oral) de un superviviente, por lo que nuestra única fuente son los textos que escribieron cuando soltaban lastre de esa experiencia invivible. Gracias a esos textos podemos trasportarnos a la realidad de los campos: podemos ver a Semprún recitándose poesía en silencio para romper la *promiscuidad* (que él define como un constante estar expuesto a los ojos del otro), ver resbalar a Levi por la nieve del más frío de los inviernos polacos con unos torpes zuecos de madera, oír cómo se descoyuntaba el cuerpo de Améry, y con él el imperativo categórico kantiano, cuando lo torturaba la GESTAPO. Podemos dialogar con los textos, buscar en sus páginas, perdernos y encontrarnos entre sus líneas, hallar atisbos de respuestas. Podemos, en definitiva, acceder a la memoria de ese acontecimiento de la mano de los que lo padecieron y causaron (el testimonio) o siguiendo los minuciosos análisis realizados desde la mirada externa (historiadores, filósofos, sociólogos, psicólogos, o, por qué no, poetas y literatos).

En este apartado pretendemos ahondar un poco en el papel que juegan memoria y olvido en el horizonte de los campos de exterminio, para lo que nos serviremos de un breve libro del hermeneuta Paul Ricoeur[21] (muerto recientemente) y de algunos artículos alternativos[22]. Todo ello desde la justificación que dan los mismos que padecieron este tormento. Valgan como ejemplo las siguientes citas: Jean Améry (pseudónimo de Hans Mayer) escribió en el prólogo a la segunda edición de su obra dedicada a su experiencia en Auschwitz:

"Nada se ha resuelto todavía, ningún conflicto se ha neutralizado, la memoria no ha interiorizado su pasado. Lo que ha sucedido ha sucedido. Pero el hecho de *que* haya sucedido no es fácil de aceptar. Yo me rebelo: contra mi pasado, contra la historia, contra un presente que congela históricamente lo incomprensible y con ello lo falsea del modo más vergonzoso. Ninguna herida ha cicatrizado, y lo que en 1964 parecía a punto de sanar, vuelve a abrirse como una pústula"[23].

El caso de Améry es destacable pues él ve la herida infligida como algo no cerrado, afirma no tener que comprender el antisemitismo porque él es una víctima, los que tienen que comprenderlo son los antisemitas. No quiere correr el riesgo de buscar una explicación y llegar a una justificación. Estas ideas son las que hicieron que se enfrentase con uno de sus compañeros de barracón, aunque no lo recordaba del internamiento, a tenor del papel del intelectual en Auschwitz. Primo Levi, al que denominaba con desprecio "el perdonador", apuntó lo que sigue: "escribo aquello que no sabría decir a nadie"[24]. En éste como en muchos casos, la palabra escrita acude al auxilio de la voz ahogada.

Quizás el que mejor resuma este enfrentamiento sin saberlo sea el psicólogo Viktor Frankl[25]: "Las personas de mayor sensibilidad, acostumbradas a una rica vivencia intelectual, sufrieron muchísimo (su constitución era endeble o enfermiza), sin embargo, el daño infligido a su ser íntimo fue mucho menor, al ser capaces de abstraerse del terrible entorno y sumergirse en un mundo de riqueza interior y de libertad de espíritu"[26]. En cualquier caso, esta cita no refleja el estado de Améry pues era un judío austriaco que se había formado en la cultura alemana y que la vivía con especial desesperación, como cuando narra que al volver de los trabajos forzados al grito de *Links, Links* (izquierda, izquierda), vio moverse una veleta que le recordó un verso de Hölderlin que ya no tenía sentido alguno para él. Pero también fue el caso de Jorge Semprún (*La escritura o la vida*), quien, al llegar a Buchenwald, tuvo que dar sus datos y afirmó ser un *Rotspanier* (rojo español) cuya actividad laboral se reducía a ser estudiante de filosofía (recientemente había ganado un premio por un ensayo sobre Husserl). Un afortunado juego de palabras entre las palabras alemanas que se refieren a "profesión" y "vocación" le cayó en gracia al que rellenaba su ficha y apuntó que era un obrero cualificado con lo que, probablemente, le salvó la vida. Sin embargo, Semprún usaba la poesía para aislarse y Primo Levi se empeñaba en rescatar una estrofa de Dante del olvido. Un tema interesante porque nos sitúa ante el papel de la cultura y los intelectuales en el campo, por lo que volveremos a él.

Para todos los nombrados y muchos más, la memoria se convirtió en un fardo demasiado pesado como para sobrellevarlo sin dificultad. En los años 80 Primo Levi se suicidó y en 1978 Améry se quitó la vida con barbitúricos en un hotel de Salzburgo. Jorge Semprún, en la obra citada más arriba, contaba que al salir del campo tuvo que elegir entre escribir o vivir y decidió vivir[27]. Eso no evitaba que todos los abriles de todos los años (conmemoración de la liberación del campo por las tropas de Patton) se despertase sobresaltado oyendo el grito atronador del SS ladrando el *Krematorium ausmachen!* (crematorio, apaguen), o que masticar un simple trozo de pan negro lo trasportaba, como la magdalena de Proust, al pasado que no terminaba de pasar. Quizás el mejor parado de los citados más arriba sea Frankl quien, simplemente, consiguió dar un sentido a su vida. La memoria es algo curioso y por ello merece una reflexión por breve y fragmentada que sea.

Podemos comenzar con la Segunda Consideración Intespectiva de Nietzsche en la que habla de la relación entre la memoria y la historia vista no desde una vinculación basada en la fidelidad o la veracidad, sino desde la utilidad o inconveniencia de la historia para la vida. Ya Nietzsche afirmó que el olvido era una necesidad pero a esta aseveración Ricoeur va añadir que también es una estrategia, la memoria se debate en la encrucijada entre lo utilitario y lo estratégico. Podemos pensar los abusos de la memoria vinculados a la manipulación del

---

[21] El libro al que nos referimos reúne unas lecciones que Ricoeur impartió en la Universidad Autónoma de Madrid en 1997: Paul Ricoeur. *La lectura del tiempo pasado: memoria y olvido*. Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid. 1998. Dos años después publicará un libro en el que recogerá estos temas y profundizará sobre ellos: *La memoria, la historia, el olvido*. Trotta. Madrid. 2003 (en Éditions du Seuil, en 2000).

[22] Fundamentalmente: "¿Puede Europa hacer filosofía a espaldas de Auschwitz?" de Reyes Mate, "De memoria judía a memoria universal. El Holocausto y la globalización" de Alejandro Baer, y "Enseñar Auschwitz. El aprendizaje de una decepción" de Fernando Bárcena; todos contenidos en "Vigencia y singularidad de Auschwitz. Un acontecimiento histórico que nos da que pensar", *Revista Antrhopos*, nº 203, abril-junio 2004.
Hace no mucho, Reyes Mate presentó en la Huerta de San Vicente (Granada) su nuevo libro sobre el tema: *Memoria de Auschwitz* (Trotta. Madrid. 2003). Aunque sólo me ha dado tiempo de ojearlo dedica muchas reflexiones al problema de la memoria, tema que también abordó en la presentación del libro aunque se distancia de las ideas de Ricoeur que aquí se van a exponer.

[23] Jean Améry. *Más allá de la culpa y la expiación. Tentativas de superación de una víctima de la violencia*. Pre-textos. Valencia. 2001, p. 46.

[24] Primo Levi. *Si esto es un hombre*. Muchnik Editores. Barcelona. 2005, p. 153.

[25] También V. Frankl estuvo en Auschwitz (tres años) y narró su experiencia desde su mirada profesional lo que convierte su libro en una estupenda obra de referencia para ver cómo afectaba el campo de exterminio a la psique humana: V. Frankl. *El hombre en busca de sentido*. Herder. Barcelona. 2004. Este libro incluye, además, los conceptos básicos de su logoterapia, síntesis de psicología y filosofía existencialista.

[26] *Íbid.,* p. 64.

[27] Esta cita de *La escritura o la vida* permite conectar estas ideas con el problema de la memoria: "Las dos cosas que pensaba que me atarían a la vida –la escritura, el placer- me alejaron por el contrario de ella, me remitieron sin cesar, día tras día, a la memoria de la muerte, me devolvieron a la asfixia de esta memoria" (p. 125).

recuerdo, algo que se ve favorecido por el carácter selectivo de la memoria y el uso deliberado del olvido. La instrumentalización de la memoria pasa por la selección del recuerdo por lo que nos planteamos cómo hacer un buen uso de ese terrible poder de selección. *Zakhor*, dice la Toráh judía, prohibido olvidar. ¿Por qué?, por problemas que tienen que ver con la constitución tanto individual como colectiva, para mantener la identidad durante el tiempo e incluso contra él y su poder destructor. Hay que salvar las huellas y las heridas para honrar a las víctimas de la violencia histórica y salvar a la memoria que se encuentra amenazada. La manipulación es un uso perverso de ese poder de selección y nos desvía de la *política de la memoria* que nos propone Ricoeur y en la que está en juego el cultivo de la memoria justa. Tanto el exceso como la insuficiencia de memoria compartirían el mismo defecto: la adhesión del pasado al presente, el *pasado que no quiere pasar*, un pasado que asedia al presente. Para superar este escollo necesitamos un distanciamiento que sólo nos lo puede dar una orientación hacia el futuro, una orientación crítica que no pase por alto los fraudes de la memoria que aporta la historia, tanto respecto a errores como a falsificaciones.

Completemos estas tímidas ideas generales con el reverso de la moneda: el olvido. Ya Montaigne había dicho que no hay nada que la memoria imprima tan vivamente en el recuerdo como el deseo de olvidarlo. Ricoeur distingue dos niveles de profundidad respecto al olvido; va a haber un nivel más profundo en el que se refiere a la memoria como conservación del recuerdo y un nivel manifiesto en el que lo hace a la memoria como función de evocación o rememoración. En el nivel profundo el olvido se complejiza y se desdobla en dos polos antagónicos. En uno de ellos está el olvido *inexorable*, que impide la evocación de recuerdos a la vez que trata de *borrar* la huella de lo aprendido o vivido. En el otro polo está el *olvido de lo inmemorial*, el olvido de las fundaciones, de su donación originaria. Es importante porque podría afirmarse que todo origen, considerado en su poder originario irreductible a un comienzo fechado, depende del estatuto del olvido fundador. Un olvido que preserva, el olvido que, para Heidegger, posibilita la memoria, el olvido que permite vincular el pasado como lo que "ya no es", con el pasado como lo que "ha sido". Este carácter-de- sido convierte al olvido en el recurso inmemorial del trabajo del recuerdo.

En el otro nivel, la memoria y la historia se relacionan con el olvido en una profundidad menor en la medida en que hablamos de "evocación" –de rememoración o simple recuerdo-, el recuerdo que vuelve a hacerse presente. El paso de lo profundo a lo manifiesto hace que podamos plantear distintas formas de olvido. Tendríamos así un olvido pasivo y uno activo, pero entre ambos tenemos una forma de olvido mucho más importante: el "olvido evasivo" (forma semipasiva y semiactiva). Este olvido es una expresión de mala fe que consiste en una estrategia de evitación motivada por la oscura voluntad de no informarse, una voluntad de no saber. Es la memoria insuficiente de algunos que no puede excusarse haciendo referencia al exceso de memoria de otros; una insuficiencia que podría verse como una variante del olvido pasivo puesto que no consiste en un déficit del trabajo de recuerdo. Pero, como es una estrategia de evasión, se trata de una forma ambigua de olvido, tan activa como pasiva. Dicho olvido, en cuanto activo, conlleva el mismo tipo de responsabilidad que se imputa en aquellas situaciones en las que no se actúa, pero una conciencia lúcida echará en falta *a posteriori* no haber intentado saber. Podríamos pensar que este olvido evasivo ha sido la actitud de gran parte del pueblo alemán de posguerra, pues muchos fueron los que prefirieron no saber lo que estaba ocurriendo, y después, lo que había ocurrido. Es muy probable que no todos supiesen lo que se estaba haciendo en esos campos pero también es cierto que los trenes que iban a Dachau paraban en las vías muertas de la estación de Munich, y era difícil que los viajeros no oyesen los gritos de angustia que salían de los vagones sellados. Otros campos como el de Buchenwald tenían pueblos cerca desde los que se veían las chimeneas de los crematorios y desde donde se podía paladear "ese extraño olor" como decía León Blum. Sin embargo, no creo que sea una estrategia que se origina siempre desde la mala fe. La película *El hundimiento* finaliza con un testimonio de la secretaria de Hitler lamentándose por no haber sabido más. En su cara, surcada por la senectud, se dibujaba una clara expresión de angustia por haber ignorado lo que ocurría y por haber disfrutado de unos años felices cuando otros se deshacían en la desesperación. La coincidencia entre el año de su nacimiento con el de una de las víctimas que había muerto justo cuando ella pasaba a formar parte del séquito del Führer, la había expuesto al desmedido dolor del recuerdo. Como ella, muchos son los alemanes que han vivido con especial crudeza la tara del recuerdo y se sintieron obligados a olvidar a sus propios muertos por vergüenza del daño cometido a los demás. Hoy día, y especialmente después de la polémica surgida tras el estreno de la película mentada más arriba, se está leyendo de nuevo la historia de Alemania enfrentándose al peso del pasado desde una orientación al futuro[28]. La mala fe del olvido evasivo encuentra su expresión más fuerte en los revisionistas. No sólo es un olvido evasivo, además es un intento de borrar lo acaecido a fuerza de emborronar la historia con todo tipo de mentiras: desde que las imágenes de los hornos crematorios y de los judíos en los campos eran una manipulación de los aliados hasta la afirmación de que no murieron seis millones de judíos. Al final de este apartado veremos cómo afronta Semprún (en contra de Ricoeur) el problema de los revisionistas.

También tenemos el olvido "selectivo". Éste es un olvido que supera el umbral del activo pero que es beneficioso para el plano de la evocación en tanto una memoria sin lagunas sería un peso insoportable (y si no que se lo digan al Funes de Borges). Ricoeur plantea esta forma de olvido como algo inherente al relato y a la constitución de la coherencia narrativa: contar algo exige omitir numerosos acontecimientos, recurso que también comparte la historia (no todas las huellas documentales merecen ser seguidas y se podría hacer una crítica ideológica de las maniobras del poder interesado en conservar unas cosas u otras). Esto es lo que Ricoeur llama el "olvido archivado". Respecto a la historia de los historiadores retoma el término historio-grafía para hablar de la *escritura de la historia* como caracterizada por el "uso razonado del olvido" implicado en el trabajo del recuerdo.

[28] En el caso de la literatura se puede citar casi cualquier obra de Günter Grass y, por poner un ejemplo local (una vez más Granada), citar el suplemento dominical de *El Ideal* titulado "La larga sombra de Hitler. Los alemanes revisan su historia", *El semanal*, nº 910, del 3 al 9 de abril de 2005, pp. 22-32.

Retomando al intespectivo Nietzsche (aquello de la utilidad o la inconveniencia de la historia para la vida), planteamos la relación entre el olvido y la conciencia histórica con especial dramatismo puesto que lo que lo está en juego es la propia vida de un pueblo al que el abuso de historia puede dañar, el agobio que ocasiona un saber puramente retrospectivo. Por eso opone a la historia monumental un elogio del olvido, un olvido liberador que no sacrifica la virtud de la justicia y que Nietzsche recomienda cuando la conciencia de un país o de una nación carga con un exceso de recuerdos. Una reivindicación de lo ahistórico que es sólo el reverso de la fuerza del presente, por lo que el olvido vuelve a convertirse en la condición de interpretación del pasado.

Todo esto nos lleva a un tema clave de este apartado, el del perdón. Ricoeur plantea este problema también en relación al olvido y distingue dos tipos de perdón: uno fácil que no contribuye a la curación de la memoria herida y uno difícil que se toma en serio el carácter trágico de la acción, acomete la raíz de los actos y el origen de los conflictos y de los daños que requieren ser perdonados. Aquí hace falta el perdón entendido como *reconciliación*, como equiparación de partes, como perdón mutuo. Pero hay daños irreparables para los que necesitamos un olvido activo, no de los hechos en sí sino de su sentido presente y futuro. Se trata de aceptar la deuda impagada, de aceptar ser y seguir siendo un deudor insolvente, de aceptar que haya pérdidas. Una liberación del carácter potencial del pasado que motiva que éste deje de atormentar el presente y deje de ser pasado que no quiere pasar. Superar realmente el pasado, nos dice Ricoeur, convierte lo irreparable en indestructible, en inmemorial. La concepción filosófica del tiempo en Ricoeur tiene reminiscencias de San Agustín y Heidegger porque vincula dialécticamente pasado, presente y futuro. Eso hace que hable de *deuda* como la carga del pasado a la que ha de hacer frente el futuro. El deber de la memoria existe gracias a la deuda que, al conducir a la memoria hacia el futuro, la introduce en él. El pasado ya no es (carácter negativo) pero ha sido (carácter positivo); verlo desde su carácter-de-sido lo proyecta hacia el futuro y a la inversa, esto es, el pasado no es algo determinado, aunque sus hechos son imborrables y no podamos deshacer lo sucedido, pero el sentido de lo sucedido no está fijado de una vez por todas. Los acontecimientos del pasado pueden reinterpretarse y, además, la carga moral vinculada a la relación de la deuda con el pasado puede aumentarse o aligerarse, en función de que la acusación encierre al culpable en el sentimiento doloroso de lo irreversible o de que el perdón abra la perspectiva de la liquidación de la deuda, que equivale a una conversión del propio sentido del acontecimiento. El perdón se convierte así en un buen uso del olvido que nos permite no caer en la destrucción de la culpabilidad infinita y cultivar la memoria justa: "la sabiduría de la que hablo consiste en esa proximidad que traen consigo algunos distanciamientos" (Ricoeur, 1998: 110)[29].

En síntesis, de lo que se trataría no es de olvidar los sucesos acaecidos sino su sentido, y ni siquiera olvidarlo sino reinterpretarlo. Este abuso de la memoria ata el pasado el presente y nos impide mirar hacia el futuro permitiendo una situación extraña: que las víctimas históricas se conviertan en victimarias (los abusos de los israelíes a los palestinos) y que los culpables no sean capaces de romper el cerco de la culpabilidad infinita poniendo en cuestión cualquier intento de expresar el daño que ellos mismos sufrieron. Necesitamos un perdón mutuo que nos libere del peso del pasado y que nos permita cultivar una memoria justa.

Para finalizar este apartado queda referirnos al modo en que Semprún aborda este problema. Habló de ello en el curso dedicado a su obra celebrado en Santander en agosto de 2004 y, más recientemente, en un monográfico de *El País Semanal* con motivo del sesenta aniversario de la liberación de Auschwitz (nº 1478, domingo 23 de enero de 2005, pp. 30-34). Semprún habla de la próxima extinción de la memoria viva y del peso que recae en historiadores y sociólogos. Pero para él esta tarea desborda a estos especialistas que son incapaces de describir el olor del crematorio (que es su recuerdo más preciso). Esta tarea recae en la literatura pues ella sí puede sugerir lo que es ese olor. Son los novelistas jóvenes los que tienen que *inventar* la realidad de los campos para mantenerla viva, para conservar una memoria directa (aunque él mismo es consciente de la dificultad si no imposibilidad de esta tarea). No se trata de una sacralización de la memoria porque conllevaría su desaparición sino de una *reconstrucción de la memoria a través de la novela.*

Ricoeur es contrario a esta estrategia y ello se deduce de su oposición a que la imaginación juegue su papel en relación a la memoria. Se opone porque, para él, la imaginación está del lado de la ficción, de lo irreal, de lo virtual, de lo posible (algo que recoge de la *Poética* de Aristóteles), y, aunque no lo dice, de la mentira. Sin embargo, también habla de la noción de *representancia*, una mezcla opaca del recuerdo y de la ficción en la reconstrucción del pasado. Esta noción y su visión de la historio-grafía como *escritura de la historia* le acercan un poco al planteamiento propuesto por Jorge Semprún. En sus libros, nos dijo, no hay nada falso ni factual, él usa el recurso del artificio siendo consciente de la existencia de un límite literario que ayuda a la comprensión e identificación del lector con una realidad tan inverosímil como es la de los campos de concentración. También hay un límite moral del invento: no inventa hechos para subrayar el sadismo de los SS (como hicieron otros por el temor a no ser creídos) ni exagera la verdad homéricamente. Esto es lo que le permite huir del revisionismo. Tan sólo se inventó un compañero de viaje que paliase la soledad del recuerdo en *El largo viaje*, todo lo que narra es verdad pero a veces incluye personajes porque, al fin y al cabo, escribe novelas. Su espectacular libro *La escritura o la vida* contiene múltiples frases que ahondan en estas tesis, valga como ejemplo esta única cita: "El otro tipo de comprensión, la verdad esencial de la experiencia, no es transmitible... O mejor dicho, sólo lo es mediante la escritura literaria" (p. 141). No es un caso aislado, también Jean-François Steiner se valió de un recurso parecido al recoger diversos testimonios y elaborar una cruenta novela con ellos titulada *Treblinka*.

[29] Ricoeur toma la noción de Lévinas de "pasaje" (*pasagge*), el pasado que no deja de pasar y que nos permite superarlo a través de él pero también nos deja abierta la posibilidad de volver a él. Un poco como aquella noción de "situación histórica" de Gadamer (*Verdad y método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Sígueme. Salamanca. 1988) en la que, el estar en ella, nos impide tener un conocimiento objetivo, pues *Ser histórico quiere decir no agotarse nunca en el saberse* (p. 372).

LAS MANOS DE HITLER: NOTAS SOBRE EL *MEIN KAMPF*

Si se busca comprender un acontecimiento no hay mejor forma que atender a sus precedentes. En nuestro caso, no hay mejor libro para leer que el que escribió el máximo representante del nazismo: Adolf Hitler. Este libro está escrito en 1923 cuando Hitler es recluido en la prisión de Landsberg, diez años antes de su ascenso al poder con el 40% de los votos, antes de que concentre todo el poder en sus manos y luche por unificar Europa bajo el estandarte del nacionalsocialismo. El libro es una continua repetición de los prejuicios que luego arrasarán a sangre y fuego toda Europa, y lo más sorprendente es que se lea en potencia lo que se empezará a actualizar en 1939 con la invasión de Polonia. Sus ideas sobre los judíos aparecen una y otra vez, los reduce a la figura del "judío internacional" viendo en su cosmopolitismo un defecto que contrapone al nacionalismo (si no de qué la abreviatura *Nazi*), habla ya de su proyecto de esterilización de los deficientes y de la eliminación médica de viejos e incapaces. Su planteamiento hace gala de un temible darwinismo que bien podría haber asimilado de una lectura simple de Nietzsche, como cuando dice: "La Tierra no se ha creado para las razas cobardes"[30]. También deja constancia de su odio a las democracias donde se impone la dictadura del número ("La mayoría ha sido siempre, no sólo abogado de la estupidez, sino también abogado de las conductas más cobardes; y así como cien mentecatos no suman un hombre listo, tampoco es probable que una resolución heroica provenga de cien cobardes"[31]) y el consecuente culto a la personalidad que va a desembocar en el estado totalitario. De su odio al marxismo y de su creencia en la vinculación entre éste y el judaísmo internacional (algo que sustenta en el argumento de que Marx era comunista y también judío). Pero como no se trata de hacer un análisis pormenorizado del libro extraeremos de esta lectura algunos temas que repasaremos brevemente.

Ya en el prefacio el autor da una idea que nos parece clave por su relación directa con el tema del artículo. Todos sabemos de la vehemencia de sus discursos y él mismo reconoce que los partidarios conquistados a través de la palabra escrita son menos que los conquistados a través de la palabra hablada, que el triunfo de los grandes movimientos habidos en el mundo ha sido obra de grandes oradores y no de grandes escritores. Aún así, reconoce el poder de la escritura y su carácter imperecedero cuando afirma: "la unidad y uniformidad en la defensa de cualquier doctrina exigen que sus inextinguibles principios se formulen por escrito"[32]. También interesa el uso que plantea de la propaganda, de la que dice que debe ser populista y de nivel intelectual bajo para que pueda ser asimilada por las clases más bajas (más manipulables), y esta tarea será luego llevada a cabo con estupendos resultados por su Ministro de Propaganda del Reich Joseph Paul Goebbels. Habla con especial fruición de la importancia de cambiar la educación para adoctrinar a los jóvenes ("Toda educación y adiestramiento de los mismos [los miembros más jóvenes de la nación] deberá tender a inculcarles la convicción de que son superiores a los demás", pp. 142-143) y siempre tiene en mente el papel clave de la cultura a la que relaciona de manera decisiva con la nación y la raza. "Todo lo que admiramos en este mundo –escribe Hitler- es el producto creador de un número reducido de naciones únicamente, y en su origen quizá de una sola raza. La existencia misma de la cultura depende de aquellas naciones. Si las mismas pereciesen, se llevarían consigo a la fosa toda la belleza de esta tierra" (p. 106). Y después añade: "En sus comienzos, la cultura humana dependió menos del animal doméstico que del empleo de material humano de inferior calidad" (p. 107). Estas dos citas exponen los dos polos de la cuestión: de un lado, ve a los arios como los potenciadores y garantes de la cultura, de otro, ve en la mezcla de sangre y el menoscabo del nivel racial la razón del hundimiento de antiguas civilizaciones. El judío, "ese material humano de inferior calidad", nunca habría tenido una cultura propia sino que las bases de su actividad intelectual habrían sido siempre suministradas por otros.

El problema de la cultura es nuestro horizonte de trabajo. Alemania es un país de referencia en tanto que ha producido incontables literatos, poetas, filósofos e intelectuales de todo tipo. Sorprende, por tanto, la muestra de barbarie que tantas y tantas veces se ha opuesto a la civilización. No nos engañemos, los alemanes no eran locos ni irracionales, eran la máxima expresión de un odio desbordante que tomó la faz más temible de la racionalidad instrumental. Para eliminar el "problema judío" pensaron en la *Endlösung* o Solución Final, y en Wannsee se reunieron importantes exponentes del partido, abogados de prestigio que habían participado en la legislación de Nüremberg y demás personalidades. Todos los de las SS tenían título universitario como los que pertenecían a las *Einsatzgruppen* (unidad militar desgranada de las *Waffen-SS* o SS armadas a cargo de Heydrich quien los reclutaba de entre lo mejor de las SS y que contaban con la peculiaridad de jurar fidelidad a Hitler y no a Alemania). Estas tropas eran unidades móviles de matanza que se ocupaban de judíos, gitanos, individuos antisociales o enfermos mentales. Estas tropas mataban *in situ*, sobre el terreno, pero por raro que parezca aquellas nucas individualizaban a los seres y despertaban el sentimiento de culpa en los verdugos. Eso hizo que los "técnicos" imaginasen una nueva máquina de matar y de borrar la memoria: las cámaras de gas. Todo empezó en camiones cerrados herméticamente y repletos de los gases del vehículo, pero alguna mente preclara usó por primera vez el gas propiamente dicho. De ahí a un pequeño campo polaco, el de Treblinka, donde se empezó a experimentar un proyecto que devendría en las ultramodernas cámaras de gas *Zyklon B* de Auschwitz. Todo servía, todo era utilizable, tan sólo necesitaban la materia prima: hombres, mujeres, niños, ancianos, a los que primeramente había que hacer descender a lo subhumano.

Un pueblo culto puede llevar a cabo las mayores atrocidades, la cultura no siempre sale al paso de la barbarie. Esta es una lección que muchos debieron aprender con dolor. Muchos fueron los intelectuales que hubieron de huir de su país al ser perseguidos por el nazismo y muchos de ellos vieron arder sus libros en las piras de la sinrazón sin saber que pronto se cumplirían las proféticas palabras de Heine:

[30] Adolf Hitler. *Mi lucha*. Fapa Ediciones. Barcelona. 2003, p. 42.
[31] *Ibíd.* p, 36.
[32] *Ibíd.*, p. 9.

"donde los libros son quemados, al final también son quemados los hombres". De entre ellos, judíos asimilados que veían en la *Kultur* alemana su pase de entrada a la sociedad, judíos como Hanna Arendt, Hans Jonas, Herbert Marcuse o Karl Löwith, vivieron con especial dramatismo estos terribles días. Pero también hubo intelectuales e importantes personalidades del mundo cultural que prestaron sus servicios al movimiento. Un intelectual importante fue Carl Schmidtt (teórico del que se suele citar la famosa oposición en términos políticos de amigos-enemigos), o el filósofo Martin Heidegger o el músico Richard Strauss. De este último tenemos una anécdota que cuenta Stefan Zweig en su autobiografía[33]. En ella narra cómo sintió más un honor que una ignominia el poder compartir el destino de la aniquilación total de la vida literaria de Alemania con contemporáneos tan insignes (también ardieron sus libros en las hogueras). Pero además cuenta que durante un tiempo trabajó escribiendo los libretos de las óperas de Strauss, con el que mantuvo una buena amistad. Después de aceptar la presidencia de la Cámara de Música del Reich nazi, continuó trabajando con el ya proscrito y judío Zweig, y nuestro escritor narra con sorna el aprieto en que puso a Hitler al tener que decidir si figuraba su nombre, como demandaba el propio Strauss, en el cartel anunciador de la obra. Al final figuró y la obra tuvo gran éxito. Poco después, Strauss tuvo que dimitir cuando la GESTAPO interceptó una carta dirigida a Zweig en la que le instaba a seguir trabajando con él y se expresaba con demasiada franqueza sobre su manera de pensar. Con este ejemplo vemos la necesidad del movimiento de respaldarse de importantes figuras del ámbito cultural. Al final Strauss tuvo que dimitir pero Zweig no tuvo tanta suerte: en su exilio consiguió llegar a Brasil pero se suicidó en Petrópolis en 1943.

Quizás uno de los más importantes y fieles intelectuales que optaron por el nacionalsocialismo sea el filósofo Martin Heidegger. Él también soñó con el filósofo-rey de Platón y quiso "conducir al Conductor" (*den Führer führen*). Tras la famosa *Kehre* herdeggeriana, en la que dejó de lado su existencialismo inicial para centrarse en cuestiones relativas al lenguaje (en particular asuntos relacionados con la poesía), nunca dio su opinión sobre los hechos acaecidos en la guerra. Ni las constantes peticiones de Arendt o Marcuse, que estudiaron con él, ni tantos otros que exigían una explicación (caso del poeta, también suicida, Paul Celan) obtuvieron respuesta.

Cuando uno se interesa por estos temas también espera una respuesta sobre qué motivó toda esta barbarie. El libro de Hitler podría ser una solución pero no basta. Sí, se habla de su odio a los judíos y de su creencia de que estaban detrás de todas las calamidades que había padecido su país, pero esto no lleva a nadie a matar a seis millones de personas y menos a hacerlo apoyado por tantos doctores y catedráticos, y además envuelto en el espeso silencio de los que prefieren callar y de los que callan por ignorancia. Un día de mayo de 1933, Heidegger dio una conferencia en la Universidad de Heidelberg, donde daba clases su amigo y también filósofo Karl Jaspers, que asistió. Allí se mostró a favor de los principios del nacionalsocialismo. Tras la ceremonia cenaron juntos y Jaspers expresó su disgusto confesando que le costaba creer que Heidegger estuviera a favor de la política nazi contra los judíos, le recriminaba que siguiese a una persona tan inculta como era Hitler. Ante esta queja Heidegger respondió: "La cultura no importa, Karl. Mira sus maravillosas manos". Se trataba simplemente de eso, de sus manos. Saber de esta anécdota llevó a Javier Cercas a obsesionarse con las manos de todos los que estaban a su alrededor: "Y entonces, al salir del cine, en un movimiento instintivo me miré las manos: no vi unas manos maravillosas, monstruosas tampoco, sólo unas manos vulgares, anodinas, sin ninguna gracia especial, sin ningún especial defecto. Exactamente igual que las manos de Hitler. Y entonces lo comprendí todo"[34]. Era algo tan simple y tan absurdo como unas vulgares manos. Quizás esto no sea suficiente para muchos pero creemos que nosotros también lo hemos comprendido: "La cultura no importa, Karl. Mira sus maravillosas manos".

BIBLIOGRAFÍA

- Jean Améry. *Más allá de la culpa y la expiación. Tentativas de superación de una víctima de la violencia*. Pre-textos. Valencia. 2001.
- Hannah Arendt. *Eichmann en Jerusalén. Un estudio sobre la banalidad del mal*. Lumen. Barcelona. 1999.
- Viktor Frankl. *El hombre en busca del sentido*. Herder. Barcelona. 2004.
- Hans-Georg Gadamer. *Verdad y método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Sígueme. Salamanca. 1988.
- Adolf Hitler. *Mi lucha*. Fapa Ediciones. Barcelona. 2003.
- Primo Levi. *Los hundidos y los salvados*. Muchnik Editores. Barcelona. 2001.
  Si esto es un hombre. Muchnik Editores. Barcelona. 2005.
- Julio Quesada Martín. *La Filosofía y el Mal.* Síntesis. Madrid. 2004.
- Paul Ricoeur. *La lectura del tiempo pasado: memoria y olvido*. Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid. 1998.
  La memoria, la historia, el olvido. Trotta. Madrid. 2003.
- Jorge Semprún. *La escritura o la vida*. Seix-Barral. Barcelona. 1995.
- Richard Wollin. *Los hijos de Heidegger. Hannah Arendt, Karl Löwith, Hans Jonas y Herbert Marcuse*. Cátedra. Madrid. 2003.
- Stefan Zweig. *El mundo de ayer. Memorias de un europeo.* Círculo de Lectores. Barcelona. 2001.
- "Vigencia y singularidad de Auschwitz. Un acontecimiento histórico que nos da que pensar", *Revista Anthropos*, nº 203, abril-junio 2004.

Yeray Bazo Varela

[33] Stefan Zweig. *El mundo de ayer. Memorias de un europeo*. Círculo de Lectores. Barcelona. 2001, pp. 392-425.
[34] Javier Cercas, "Las manos de Hitler", *El País semanal*, nº1489, domingo 10 de abril de 2005, p. 8

WOMEN AS SPECTATORS IN ELIZABETHAN TIME

Yolanda Domínguez Serrano

This article describes the status of women in the sixteenth century, their role in a patriarchal society, and their presence in Shakespeare´s theatre audience.

In 16th century, England was a patriarchal society where women had no place and no voice. Silence was considered to be the most important feminine virtue in contrast to masculine virtues such as courage, intelligence or authority. As Linda Woodbridge points out in **Women and the English Renaissance: Literature and the Nature of womankind, 1540-1620**

"Women´s tongues are instruments of aggression or self-defence, men´s are tools of authority".

The only role of women in a patriarchal society was to give birth, and therefore, to guarantee the permanence of the male´s supremacy from father to son. Women were completely dependent on the male figure who decided what to do, when and how.

However, in Elizabethan times we can see how women enjoyed a relative freedom which allowed them to leave their homes, husbands and housework and become part of the theatrical audience so important at the time. At the end of sixteenth century with about 200,000 people living in London and about eleven theatres showing performances, going to the theatre was the most frequent activity. The theatre itself became a place for meeting, amusement and entertainment. Most of the theatres were public but there were also private theatres. Public theatres audiences included all sections of society and people had to pay to see performances. The poorest paid a penny and they stood on the ground. The richest paid about twelve pence for a seat. At private theatres the prices charged were higher, as a result only people from upper classes could afford to go. Women attended both types of theatres and had an active role as spectators.

Playwrights of the time carefully studied their audience and wrote with this audience in mind. They were, in some way, conditioned to write about what their audience wanted to see, to hear. Thus, the topics, the characters and even the words were chosen to satisfy every spectator, from the aristocracy to the servant classes. This is clearly reflected on **Chapter 4 of Elizabethan Drama**

"Action of blood for the unlettered, fine phrases and wit for the gallant, thought and debate for the more scholarly, boisterous clowning for the unrefined, love-interest for ladies and dance for everybody".

We can say that the overriding principle governing theatrical performances at the time was variety and the key to their everlasting success lay in the fact that playwrights of the time such as Marlowe and Shakespeare masterly stuck to this principle. In theatre, social classes were separated just by a seat in a better or worse place or by no seat at all but this difference did not mean different plays for each spectator. They were all equal in front of the performance and they were all nurtured by this variety. Thus, "gallants and scholars" enjoyed themselves with the wits and puns of the plays but they also learned about the likes and lives of the "unlettered and unrefined" and the "unlettered and unrefined" as well had to participate in those philosophical reflections and wits in order to understand the play. It was at this time when social barriers disappeared and everyone, rich and poor, women and men, share all their life experiences and learned about each other as they watched. Although women were not allowed on stage and all female roles were played by boys or young men, they really enjoyed watching them disguised as women. They clapped and shouted when they liked the performance but they also threw nuts and other things when they disliked it, although it hardly ever happened.

Theatrical performances were successful and they became part of everyday life. However, the Puritans, extreme groups within the Protestant religion, thought that theatres tempted people away from the Church and branded its audience as being sinful. Actors also had a bad reputation, they were considered immoral and "unsuitable company for women". In the article **Women as spectators, Spectacles, and Paying Customers, 1991,** by Jean Howard, theatre is criticised.

"Theatre teaches immorality; it allures the senses rather than improves the mind..., it serves as a meeting place for whores and their customers".

Women went to the theatre mainly to enjoy themselves but there, they also learned and were in contact with other people, they reasoned, talked and expressed their own opinions, something which was not only criticised but also considered as a transgression. Excessive gossip bordered on the sinful, threatening masculine honour and, hence, the patriarchal society. Theatres were attacked because, according to the Puritans, they caused disorders and distracted people from their main occupations. Besides, a great deal of fighting between the spectators themselves led to the theatres closing and performances were forbidden within the boundaries of the city. However, people started building new theatres in the suburbs of London. This worsened women´s situation as spectators because theatre was seen as a danger for them not only because of the content of the plays which dealt with sexual deviance, incest, treachery, murders, etc... but also because of its new location in the outlying areas.

Women in Elizabethan times were intelligent, sensitive, brave. The problem was that, in a patriarchal society where they were always dependent on men, simply possessions of men, they had little chance to show this. It was better if they seemed weak, careless, foolish because only men could be intelligent. Thus, the safest place for women was to be at home and the most dangerous one was the theatre. Women at home were considered "good women" whereas at theatre they were treated as "whores", simple objects of desire. It was a question of power, not just of reputation. Men wanted their women to stay at home as a way to assure their own power and supremacy. But women were reluctant to sacrifice their only form of entertainment, the theatre, in favour of just a label of "good women".

This invites us to believe that women in Elizabethan times had more power and authority than we, at first, could expect from a patriarchal society. In fact, it is said that Queen Elizabeth did not marry in order to keep all her power and some of that power was, in a way, transferred to her female subjects whose behaviour as theatre audience and independent women was more characteristic of twentieth century women than of sixteenth century women.

Phyllis Rackin in the article **"Patriarchal History and Female Subversion"** talked about "women´s social and economic power even after their marriage" and going beyond women´s presence at theatre, said that "women could and did inherit and bequeath property of every kind" and "...served as executors for their husbands´ and parents´ wills" what is meant in Susan Amussen´s words " a small crack in the patriarchal facade of early Modern England".

Finally, we can say that the patriarchal society that, paradoxically, excluded women from being actors and treated them as simple possessions of men, allowed them to participate as audience of theatrical performances conferring them the necessary freedom that, first, jeopardised the values of the society itself and, later, contributed to its own demise.

Yolanda Domínguez Serrano

¡QUEREMOS UN DEPARTAMENTO DIDÁCTICO DE ECONOMÍA EN EXTREMADURA!

Yolanda Salinas Castelló

Desde la primera vez que se convocaron oposiciones de Educación Secundaria de la especialidad Economía en Extremadura en el año 96, hasta ahora, ha tenido lugar un aumento importante del número de profesionales que imparten esta materia en los institutos de secundaria, de tal forma que ya casi todos los centros de esta Comunidad Autónoma cuentan con un profesor de Economía, y sin embargo, no se ha creado un Departamento Didáctico para esta especialidad en nuestra región, cosa que sí se ha hecho en otras Comunidades Autónomas. Y es que, ¿ acaso somos diferentes los profesores de Economía de Extremadura a los de otras Comunidades? ¿ No deberíamos todos trabajar en igualdad de condiciones?

¿ Y qué supone el hecho de que no exista un Departamento Didáctico de Economía? Os preguntaréis. Normalmente, los profesores de Economía, en los centros donde no existen Ciclos Formativos de Gestión Administrativa o de Administración y Finanzas, pertenecemos, o bien al Departamento de Matemáticas, o bien al de Geografía e Historia. Los jefes de estos Departamentos, como es lógico, no se sienten preparados para elaborar las programaciones didácticas de Economía, solicitar material para nuestras materias, o programar una excursión, por poner algunos ejemplos. Por lo tanto, es a los profesores de Economía a los que nos toca realizar estas y otras muchas tareas, las mismas que hace nuestro jefe de Departamento en relación con las áreas o materias propias de su especialidad, pero a diferencia de éste, no disfrutamos de la reducción horaria, ni de la compensación económica, ni de los puntos en el concurso de traslados. Es más, imaginad que un alumno de 2º de Bachillerato plantea una reclamación a final de curso porque no está de acuerdo con su calificación en Economía y Organización de Empresas. ¿Quién resuelve la reclamación? ¿ El Departamento de Geografía e Historia? ¿El de Matemáticas? No tiene ningún sentido, ¿no os parece?

Otro inconveniente derivado de la inexistencia del Departamento de Economía es que los profesores de Economía no estamos representados adecuadamente en la Comisión de Coordinación Pedagógica, ya que, al no contar con Departamento propio, quien va a hablar en nuestro nombre va a ser el jefe del Departamento al que pertenecemos ¿ y qué creéis que pasaría si los intereses de este Departamento entran en conflicto con los nuestros?

En el Claustro del I.E.S. El Brocense somos cuatro profesoras de Economía en el curso 2004/2005. De ahí que en nuestro instituto sea urgente el reconocimiento de un Departamento Didáctico de Economía por parte de la Administración y el nombramiento de un Jefe de Departamento que se encargue de coordinarnos y de representarnos convenientemente en la Comisión de Coordinación Pedagógica. Se trata, en definitiva, de que todos los profesores seamos iguales y tengamos los mismos derechos y obligaciones, independientemente de nuestra especialidad.

Yolanda Salinas Castelló

UNA APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE CALIDAD EN LA EVALUACIÓN DE LOS CENTROS EDUCATIVOS

Dolores Pareja de Vicente
Juan José Leiva Olivencia

La calidad en educación es hoy una cuestión clave y recurrente en el debate político y educativo, mediado en mayor o menor medida por diferentes postulados o posicionamientos educativos. Está claro que es un debate que ha surgido desde el momento en el que nuestro sistema educativo ha conseguido un nivel de escolarización obligatoria que asegura al menos diez años de educación para todos los ciudadanos, a la vez que se fomenta el acceso temprano de los niños y niñas en la etapa de educación infantil y que las tasas alcanzadas en las etapas post-obligatorias han aumentado significativamente.

Hacemos estas consideraciones que entran de lleno en lo que sería la función social de la educación, que habría pasado de la extensión generalizada de la escolarización a una visión mucho más compleja donde se considera imprescindible conseguir una mejora progresiva de la calidad en educación. Además, este cambio de perspectiva tiene que ver con los nuevos escenarios sociales, económicos y tecnológicos que nuestra sociedad está experimentando. En efecto, podríamos señalar como ejemplos tanto la importancia que van adquiriendo cada vez con más fuerza las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones, como la creciente presencia de un alumnado heterogéneo de origen inmigrante, fruto de los fenómenos migratorios que se están produciendo en nuestro contexto, así como en el resto de los países de la Unión Europea. En este último punto, resulta fundamental reflexionar acerca de principios básicos que en el marco de una perspectiva intercultural profundicen en la mejora y progreso de la educación, posibilitando la discusión acerca de diferentes planteamientos cuando nos referimos específicamente a calidad en educación.

Así mismo, las diferentes concepciones de la evaluación de la calidad educativa constituyen uno de los temas que más repercusión tiene en el panorama educativo europeo, y sobre el que concurren diferentes perspectivas y propuestas. En este sentido, si bien existen diferentes propuestas acerca de la evaluación de la calidad educativa, atendiendo a concepciones distintas de calidad e incluso completamente dispares; creemos necesario optar por una propuesta concreta sobre la calidad que debe guiar la evaluación de centros escolares. En este sentido, pensamos que la calidad en la evaluación de centros educativos entendida con el lema de *"calidad total como meta"* es el más adecuado en el actual marco educativo, ya que uno de sus objetivos fundamentales consiste en garantizar la calidad de los procesos educativos. Esto quiere decir que un centro tiene más calidad y, por tanto, es más valorado, en la medida que se preocupa e interesa más por establecer una serie de sistemas de control interno que garanticen que todos y cada uno de los procesos educativos están llevándose a cabo de forma apropiada (De Miguel, 1997).

La calidad total como meta es un modelo totalmente opuesto a aquellos que definen la calidad en términos de eficacia o éxito académico, y que otorgan más importancia a los productos que a los procesos. Estos enfoques tienden a concebir su concepto de calidad a partir de unos supuestos o condiciones iniciales y de los resultados, obviando por completo la fase del proceso. Esto es, se limitan a reducir un fenómeno tan complejo como el de la evaluación a meras calificaciones (Santos Guerra, 1998). Estos modelos, centrados fundamentalmente en los productos, están olvidando una dimensión que influye directamente sobre ellos, es decir, los procesos.

En realidad, es un hecho que no podemos obviar, nos guste o no, que la escuela tiene la obligación de hacer frente a las demandas de la sociedad actual, y para ello necesita una gestión que responda a esta finalidad. Como sabemos, muchos son los elementos que forman la escuela, algunos de ellos gozan de mayor importancia que otros, pero todos participan e influyen de alguna manera en el funcionamiento y los resultados de la institución escolar. Por todo ello, consideramos fundamental que para que un centro alcance esa calidad es clave que disponga de los medios materiales, funcionales y humanos necesarios; y lo que es más importante, que toda la comunidad educativa que lo conforma, se involucre y comprometa con este fin de mejora y progreso de la educación para construir una sociedad mejor.

BIBLIOGRAFÍA

- DE MIGUEL, M (1997*).* "La evaluación de los centros educativos. Una aproximación a un enfoque sistémico". Revista de Investigación Educativa, 15 (2), 145-178.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1998). *Evaluar es comprender.* Buenos Aires. Magisterio del Río de la Plata.

Dolores Pareja de Vicente
Juan José Leiva Olivencia

ESTUDIO DE CONTROL MOTOR LA VARIABILIDAD DE LA FUERZA

Mari Carmen Reyes Sueros
Jaime González Gil

1. INTRODUCCIÓN

En el trabajo que nos ocupa presentamos en primer lugar una revisión bibliográfica sobre uno de los grandes tópicos de control motor, la variabilidad de la fuerza.

A partir de la revisión bibliográfica, hemos extraído unas conclusiones sobre las que basaremos nuestro estudio.

Lo primero que tenemos que decir es que, como sabemos, en el deporte el control de la fuerza y de nuestros movimientos es fundamental, por eso, consideramos importante el estudio del control de la fuerza. La razón principal por la que estudiamos la fuerza es para poder controlarla, pero existen pequeñas alteraciones que hacen que nuestro control sobre ella no sea absoluto. A estas alteraciones se les ha dado el nombre de variabilidad.

Pero dentro de este concepto de variabilidad podríamos hablar de aspectos muy distintos:

- Por un lado, podemos hablar de variabilidad del resultado o producto de una acción; Nos referimos a la variabilidad de los resultados de la secuencia de movimientos definidos por la tarea criterio. Por ejemplo, cuando realizamos varios saltos y medimos la diferencia entre las marcas alcanzadas con cada uno de ellos.
- Por otro lado, podemos hablar de variabilidad en la ejecución, es decir, la variabilidad que aparece de la dinámica del torso y los distintos grados de libertad articulares en el control del movimiento. Esta variabilidad de la ejecución se refiere a la variabilidad en el gesto técnico tras varios ensayos.
- Por último, podemos hablar de variabilidad de la fuerza, o lo que es lo mismo, la variabilidad en el nivel de fuerza empleado para dicha acción. Algunos autores la definen como fluctuaciones a nivel neuromuscular que manifiestan los músculos en su contracción.

Una vez vistos los diferentes tipos de variabilidad, debemos decir que la consistencia o ausencia de variabilidad es crucial en las tareas donde el rendimiento es valorado según la desviación entre la actuación resultado y el criterio establecido, de manera que una actuación motriz es diestra cuando produce consistentemente el patrón motor deseado (basado en Carlton, L.G. y Newell, K.M. citados por Newell, K.M. y Corcos, D.M. (1993)).

En este sentido, si los movimientos producidos en una articulación resultan de la fuerza generada por una acción muscular, la variabilidad en las tareas motoras puede estar directamente relacionada con la variabilidad en la producción de fuerza. A partir de esta premisa, surgen numerosos estudios interesados en el estudio de la variabilidad de la fuerza.

2. ESTADO ACTUAL DEL PROBLEMA

A partir de aquí, hemos sacado algunas conclusiones de distintos autores que nos servirán para justificar e introducir nuestra investigación y que pasamos a comentar a continuación.
A continuación presentamos los estudios más relevantes en este tópico de control motor en los últimos cien años:

- **Fullerton y Catell (1892).** Hicieron un experimento en el que se le pedía al sujeto que produjera una fuerza contra el resorte de un dinamómetro con un nivel de fuerza determinado como criterio.

  Estos autores pretendían validar la ley de Weber en el campo del movimiento que afirmaba una razón proporcional entre la variabilidad de la fuerza y en el nivel de fuerza.

  Los resultados obtenidos llevan a la siguiente afirmación: el error de observación tiende a aumentar como la raíz cuadrada de la magnitud.

- **Schmidt y otros (1978; 1979).** Este grupo de investigadores comenzaron a realizar una serie de estudios relativos a las relaciones entre las fuerzas involucradas en un movimiento rápido preprogramado y la variabilidad de la fuerza dentro de un mismo sujeto.

En su estudio le mostraban al sujeto el pico de fuerza que tenían que alcanzar y a partir de aquí, los sujetos realizaban una contracción isométrica intentando ajustar su fuerza al pico de referencia. Lo que se medía en este caso era la variabilidad respecto al pico de fuerza de referencia.

A partir de sus estudios con niveles de fuerza medios, encontraron una relación lineal clara entre la fuerza y su variabilidad. Por tanto, concluyeron que la fuerza y la variabilidad de la fuerza eran proporcionales linealmente en aquellas situaciones, expresando la variabilidad de la fuerza como la desviación típica.
Ahora bien, estos resultados provenían de contracciones isométricas, por lo que también fueron registrados datos de la fuerza empleada en movimientos balísticos.

- **Sherwood y Schmidt (1980).** En este caso, se intenta aplicar el principio encontrado anteriormente a tareas dinámicas.

Se registra la fuerza aplicada y la variabilidad entre ensayos, pidiéndole al sujeto que hiciera un movimiento a una determinada velocidad a partir de cual se podía calcular la fuerza. A partir de aquí calculaban la dispersión en cada serie de diferentes niveles de fuerza obteniendo de nuevo una relación lineal entre la fuerza y la variabilidad de la fuerza, lo cual sugiere que este principio tiene un fuerte papel en su aplicación a movimientos reales.

Estos datos, apoyaban la idea de que si la cantidad de fuerza se incrementa por ejemplo para golpear un objeto con mayor velocidad en el mismo tiempo de movimiento, la variabilidad de la fuerza se incrementa en una proporción directa, llevando al incremento en la variabilidad del resultado del movimiento, en este caso en la imprecisión del golpeo.

Ahora bien, a partir de aquí surge una cuestión importante, y es si esto ocurría así al utilizar niveles de fuerza máximos, puesto que la mayoría de las habilidades realizadas por los deportistas tienen unos requerimientos de fuerza muy altos. Con estos niveles próximos al máximo de fuerza se puede esperar que no haya lugar para la variabilidad, puesto que si el sujeto está produciendo su máximo teórico en cada ensayo, no podría haber variabilidad. Así conforme se aproxima al máximo de fuerza, se puede imaginar un punto de máxima variabilidad de la fuerza y un descenso gradual en dicha variabilidad de la fuerza conforme las fuerzas llegan a ese punto.

Por este razonamiento existiría una función en U – invertida trazando la variabilidad de la fuerza y la fuerza a lo largo de todo el rango de fuerza posible en el ser humano.

A partir de aquí, Sherwood y Schmidt (1980) realizaron un experimento con niveles de fuerza cercanos al máximo, y en el que vieron que la variabilidad máxima del pico de fuerza se sitúa en un punto medio, alrededor del 65% de la fuerza máxima, de manera que a partir del 65% de la fuerza máxima se produce una inflexión en la curva reduciéndose los niveles de variabilidad de la fuerza, manteniendo que la relación por tanto entre variabilidad de la fuerza y nivel de fuerza es en forma de U – invertida.

- **Newell y Carlton (1988).** Estos autores critican los resultados obtenidos por Schmidt y Sherwood basándose en que el tiempo del pico de fuerza no fue controlado en sus experimentos. Consideran que esta relación en U – invertida es artificial e inexacta, al no controlar el tiempo hasta el pico de fuerza.

Estos autores muestran que los mayores picos de fuerza se asocian con mayores tiempos en el pico de fuerza, y argumentan que esto puede ser la causa de obtener una relación en U – invertida en altos niveles de fuerza. Según estos autores, por tanto, la variabilidad de la fuerza está relacionada con el nivel de fuerza y éste último está relacionado con la pendiente, es decir, con el tiempo hasta el pico de fuerza.

En su estudio variaron el tiempo hasta el pico de fuerza entre 100 y 600 milisegundos, con sujetos que intentaban igualar un PF criterio de 58 N.

En resumen, lo que muestran es que la variabilidad de la fuerza se relaciona de forma proporcional directamente con el pico de fuerza e inversamente con el tiempo hasta el pico de la siguiente forma:

$$\text{Variabilidad de la fuerza} = K*PF^{1/n}$$
$$\text{Variabilidad de la fuerza} = K*1/Tpf^{1/m}$$

Estos autores también consideran que la variabilidad temporal aumenta con el tiempo, aunque no de forma proporcional, y aunque no hay muchos trabajos que lo estudien, hay algunos datos que sugieren que la variabilidad del tiempo hasta el pico está fuertemente relacionada con el nivel de fuerza, ya que si consideramos que a mayor nivel de fuerza el tiempo hasta el pico es menor, a mayor nivel de fuerza la variabilidad temporal también será menor.

- **Sherwood y Schmidt.** Estos autores, realizaron estudios posteriores a la crítica de Newell y Carlton.

  En este caso, mantuvieron constante el tiempo hasta el pico, obteniendo que a partir del 65% de la fuerza máxima no es que disminuyera en forma de U – invertida la variabilidad de la fuerza sino que se mantenía o incluso se atenuaba ligeramente. Es decir, hasta el 65% había una relación lineal y a partir de aquí se producía una atenuación.
  Todo esto tendrá importantes consecuencias sobre el aprendizaje y el control de las habilidades deportivas, pongamos un ejemplo para ver más claramente su aplicación.
  Supongamos que tenemos un jugador que tiene que lanzar un penalty en un partido de fútbol, de manera que tiene que decidir si golpea el balón con la mayor fuerza posible, o golpea el balón con menor fuerza para asegurar una mayor precisión.
  Basándonos en todos los estudios vistos anteriormente, sabemos que conforme aumente el nivel de fuerza aumentará la variabilidad de la fuerza y con ella la variabilidad en el resultado, luego si queremos lanzar con cierta precisión tendremos que lanzar con niveles de fuerza bajos.
  Ahora bien, si realizamos el golpeo con niveles de fuerza bajos nos encontramos con el problema de que le facilitamos al portero el poder atrapar el balón, ya que tendrá más tiempo para ver la trayectoria, etc., por lo que a lo mejor nos conviene golpear con algo más de fuerza.

  En este sentido, teniendo en cuenta la relación encontrada por Schmidt y Sherwood, sabemos que a partir del 65% de la fuerza máxima el aumento de la variabilidad de la fuerza con el nivel de fuerza es muy pequeño, es decir, el aumento de la imprecisión en el lanzamiento es tan pequeña que merece la pena lanzar con el máximo de fuerza ya que la velocidad del balón va a ser mucho mayor.
  Por tanto, nunca le diremos al jugador que realice el lanzamiento a un nivel de fuerza entorno al 65% del nivel de fuerza.

Una vez comentadas las conclusiones extraídas a partir de la revisión bibliográfica realizada, pasamos a comentar la aplicación práctica que hemos realizado.

3. MÉTODO

El diseño utilizado para nuestro estudio es un diseño experimental, concretamente un estudio de caso único, siendo el objetivo analizar la relación existente entre la variabilidad del tiempo hasta el pico de fuerza con el nivel de fuerza y la relación de la variabilidad del pico de fuerza con el nivel de fuerza, concretamente en una contracción isométrica del bíceps.

3.1. HIPÓTESIS

- *El aumento en el nivel de fuerza provoca una disminución en la variabilidad del tiempo hasta el pico de fuerza, en una contracción isométrica del bíceps.*
- *El aumento en el nivel de fuerza provoca un aumento lineal de la variabilidad de la fuerza hasta el 65% de la fuerza máxima a partir del cual hay un punto de inflexión, en una contracción isométrica del bíceps.*

3.2. PARTICIPANTE

El sujeto sobre el que realizamos las medidas necesarias para nuestro estudio es un estudiante de la Facultad de Ciencias del Deporte, de sexo masculino y de 19 años de edad.
El sujeto experimental no realizaba ningún tipo de entrenamiento específico de algún deporte, y las mediciones fueron realizadas en su brazo derecho, siendo el sujeto diestro.

3.3. VARIABLES DE ESTUDIO

En cuanto a las variables de estudio debemos diferenciar entre variable independiente, variables dependientes y variables contaminantes. Pasemos a ver cada una de ellas de forma breve:

- **Variable independiente**: En nuestro caso la variable independiente será el nivel de fuerza al que le pedimos al sujeto que realice la contracción isométrica cada vez. Esta variable tendrá tres niveles:
  - ↪ Un primer nivel de fuerza leve: 15% - 30% de la fuerza máxima.
  - ↪ Un segundo nivel de fuerza media: 30% - 65% de la fuerza máxima.
  - ↪ Por último, un tercer nivel de fuerza máxima: 65% - 90% de la fuerza máxima.

- **Variables dependientes**: en este caso tenemos dos variables:
  - ↪ Variabilidad del tiempo hasta el pico de fuerza
  - ↪ Variabilidad del pico de fuerza

- **Variables contaminantes**: en este caso, dado que se trata de un estudio de caso único, tenemos controladas todas las variables contaminantes que pudieran afectar a los valores entre sujetos.

3.4 INSTRUMENTOS DE MEDIDA

Los instrumentos utilizados para nuestro estudio se reducían básicamente a los relativos a los instrumentos de electromiografía utilizados:

- Electromiógrafo J&J 410.
- Software específico de J&J Engineering: PDS.
- Electrodos de superficie.

3.5. PROCEDIMIENTO

En primer lugar, lo que hicimos fue pedir permiso para poder utilizar el laboratorio de control motor de la Facultad de Ciencias del Deporte, en Cáceres, así como hablar con el sujeto experimental para explicarle el objeto de la investigación, y concertar una cita para la realización de las mediciones.

Estas mediciones se realizaron una tarde, habiendo comido el sujeto tres horas antes.

Estando ya en el laboratorio y habiendo preparado el material necesario descrito con anterioridad, nos dispusimos a colocar los electrodos en el vientre del bíceps del sujeto experimental que se encontraba sentado en una silla frente a una mesa, la cual le serviría para realizar la contracción isométrica que se le pedía.

Para tomar los datos necesarios hemos utilizado tres electrodos colocados en el vientre del bíceps del sujeto experimental a partir de los cuales el software utilizado muestra en una gráfica la actividad mioeléctrica del bíceps con respecto al tiempo, a partir de la cual podemos inferir el nivel de fuerza y el valor del pico de fuerza.

Concretamente, le pedimos al sujeto que realizara tres niveles de fuerza realizando diez ensayos en cada uno. Dichos niveles de fuerza son:

- Fuerza leve: 15% - 30% del máximo
- Fuerza media: 30% - 65% del máximo.
- Fuerza máxima: 65% - 90% del máximo,

En cada uno de los ensayos realizados, registramos los puntos en los que se alcanzó el pico de fuerza, el tiempo en el que comenzaba el impulso y el tiempo donde se alcanzaba el pico de fuerza (restando estos dos últimos valores obtenemos el tiempo hasta el pico de fuerza). A partir del pico de fuerza y el tiempo hasta dicho pico de fuerza, calculamos la desviación típica de ambos en cada bloque de ensayos, es decir, para cada nivel de fuerza, para, de esta forma, poder relacionar la variabilidad del pico de fuerza y la variabilidad del tiempo hasta el pico con el nivel de fuerza.

4. RESULTADOS

A continuación presentamos los datos obtenidos en dos partes:

- Por un lado, los datos referidos a la relación entre variabilidad del tiempo hasta el pico de fuerza y el nivel de fuerza.
- Por otro lado, los datos referidos a la relación entre la variabilidad del pico de fuerza y el nivel de fuerza.

Además de los datos, se muestran dos gráficas para tener una visión más clara del significado de los mismos.

A continuación presentamos los datos obtenidos:

RELACIÓN VARIABILIDAD DEL TIEMPO HASTA EL PICO DE FUERZA CON EL NIVEL DE FUERZA

RELACIÓN VARIABILIDAD DEL PICO DE FUERZA CON EL NIVEL DE FUERZA

Tpf (Fmáx)	Tpf (Fmedia)	Tpf (Fleve)	VbTpf Fmáx	Vb.Tpf Fmed	Vb.Tpf Fleve	PF Máx	PF med.	PF leve	Vb.PFmáx	Vb. PF med	Vb. PF leve
0,463	0,312	0,306	0,083	0,114	0,074	2,119	1,094	0,996	0,369	0,19	0,145
0,412	0,411	0,372				1,65	1,035	1,094			
0,497	0,43	0,43				1,626	1,279	0,773			
0,557	0,212	0,378				1,733	1,354	1,323			
0,448	0,477	0,432				2,705	1,67	1,132			
0,394	0,218	0,305				2,319	1,318	1,138			
0,557	0,469	0,204				2,541	1,367	0,893			
0,368	0,303	0,251				1,909	1,528	0,952			
0,323	0,136	0,244				2,129	1,23	1,094			
0,312	0,233	0,307				1,655	1,558	1,118			

A continuación se muestran las gráficas obtenidas de los datos, que hacen referencia a las dos hipótesis propuestas.

En relación con la primera hipótesis obtenemos la siguiente curva en forma de U invertida, que nos indica como al aumentar el nivel de fuerza aumenta también la variabilidad del tiempo hasta el pico de fuerza, pero que a partir de unos niveles medios de fuerza la variabilidad del tiempo hasta el pico de fuerza disminuye.

En relación con la segunda hipótesis la gráfica que obtenemos nos muestra como los mayores niveles de fuerza se corresponden con los mayores niveles de variabilidad del pico de fuerza y a medida que descendemos en los niveles de fuerza exigida la variabilidad del pico de fuerza va disminuyendo en una curva cuya pendiente es cada vez menor.

5. CONCLUSIONES

A partir del análisis de los datos, observamos que a mayor nivel de fuerza la variabilidad del tiempo hasta el pico de fuerza también es mayor, pero al llegar a niveles de fuerza medios, el aumento del nivel de fuerza provoca una disminución de la variabilidad del tiempo hasta el pico, de manera que obtenemos una relación en U – invertida.

Basándonos en Schmidt (1988), ante un mismo movimiento cuanto menor sea el tiempo de movimiento (TM) mayor será la fuerza necesaria para hacer dicho movimiento; o, lo que es lo mismo, si ante un mismo movimiento aplicamos un mayor nivel de fuerza el tiempo de movimiento será menor. Por otro lado, siguiendo lo dicho por Schmidt en uno de los *principios de la variabilidad del impulso*, la variabilidad temporal aumenta cuanto mayor es el tiempo de movimiento;

Teniendo en cuenta los autores nombrados, como hemos dicho, podemos relacionar una mayor fuerza con un menor tiempo de movimiento, y que la variabilidad temporal aumenta conforme aumenta el tiempo de movimiento, tendríamos que decir que, sin embargo, los datos que obtenemos nosotros hasta la aplicación de una fuerza de nivel medio, nos indica justamente lo contrario, es decir, que conforme aumenta la fuerza aumenta también la variabilidad del tiempo hasta el pico. A partir de aquí, los datos sí coinciden puesto que si seguimos aumentando el nivel de fuerza disminuye la variabilidad del tiempo hasta el pico de fuerza.

Ahora bien, para poder obtener predicciones más precisas sería necesario tomar más datos y analizar más sujetos.

En cuanto a la relación entre variabilidad del pico de fuerza y el nivel de fuerza, podemos ver que conforme aumenta el nivel de fuerza que se le pide al sujeto que reproduzca, la variabilidad de la fuerza es mayor.

Es decir, en este caso obtenemos datos parecidos a los que obtuvo Schmidt (1988) en sus primeros experimentos en los que no controló el tiempo hasta el pico de fuerza.

En nuestro caso, se puede deber precisamente a esto mismo, puesto que lo que se le pedía al sujeto es que produjera uno u otro determinado nivel de fuerza, y a partir de aquí medíamos el tiempo hasta el pico de fuerza y valorábamos su variabilidad, pero sin haber tratado de mantenerlo constante.

Además, también sería necesario tomar más datos y analizar a más sujetos para poder extraer conclusiones más precisas.

6. BIBLIOGRAFÍA

- Carlton, L.G. y Newell, K.M. *Force Variability and Characteristics of Force Production*. En Newell, K.M. y Corcos, D.M. (1993). *Variability and Motor Control*. Human Kinetics Publishers. United States of America.
- Darling, W.G. y Stephenson, M. *Directional Effects on Variability of Upper Limb Movements*. En Newell, K.M. y Corcos, D.M. (1993). *Variability and Motor Control*. Human Kinetics Publishers. United States of America.
- Newell, K.M. y Corcos, D.M. *Issues in Variability and Motor Control*. En Newell, K.M. y Corcos, D.M. (1993). *Variability and Motor Control*. Human Kinetics Publishers. United States of America.
- Schmidt, R.A. (1988). *Motor Control and Learning*. Human Kinetics Publishers. United States of America.
- Ulrich, R. y Wing, A.M. *Variability of Brief Force Impulses*. En Newell, K.M. y Corcos, D.M. (1993). *Variability and Motor Control*. Human Kinetics Publishers. United States of America.
- Worringham, C. *Predicting Motor Performance From Variability Measures*. En Newell, K.M. y Corcos, D.M. (1993). *Variability and Motor Control*. Human Kinetics Publishers. United States of America.

Mari Carmen Reyes Sueros
Jaime González Gil

MONOGRÁFICO SOBRE LOS EPI´S: EQUIPOS PROTECCIÓN INDIVIDUAL: MANUAL PARA LA UTILIZACIÓN DE ROPA DE PROTECCIÓN

Eloy Rozas Ventosa

LOS EPI Y SU PAPEL EN LA PREVENCIÓN: ¿QUÉ DEBO SABER?

¿QUÉ ES?

Se entenderá por **equipo de protección individual (EPI)** cualquier equipo destinado a ser **llevado** o **sujetado** por el trabajador para que le **proteja** de uno o varios **riesgos** que puedan amenazar su seguridad o su salud en el trabajo, así como cualquier complemento o accesorio destinado a tal fin.

¿QUÉ DEBE CUMPLIR?

Las normas armonizadas al diseño y a la fabricación de los EPI se definen en el R.D. 1407/1992 de 20 de noviembre, posteriormente modificado por el Real Decreto 159/1995 de 3 de febrero y otras disposiciones. Con la colocación del **marcado CE** el fabricante declara que el EPI se ajusta a las exigencias indicadas en el citado Real Decreto y modificaciones posteriores. Estas exigencias esenciales se pueden verificar por medio de normas técnicas armonizadas en caso de que existan. Especialmente reseñable es la exigencia de suministrar un **folleto informativo** junto con el equipo, elemento de gran utilidad en el proceso de selección y uso.

Las exigencias mínimas relativas a la elección y utilización de los EPI se fijan en la Directiva 89/656/CEE de 30 de noviembre, transpuesta al Derecho Interno español por el R. D. 773/1997, de 30 de mayo (BOE de 12 de junio).

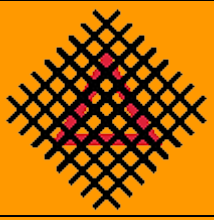
¿CUÁNDO?

Para combatir los riesgos de accidente y de perjuicios para la salud, resulta **prioritaria** la aplicación de medidas técnicas y organizativas destinadas a **eliminar los riesgos en su origen** o a proteger a los trabajadores mediante disposiciones de **protección colectiv**a. Con el fin de prevenir los efectos de los riesgos residuales o cuando las medidas anteriores se revelan insuficientes, se impone la utilización de EPI.

Podemos resumir este razonamiento del modo siguiente:

LOS CUATRO MÉTODOS FUNDAMENTALES PARA ELIMINAR O REDUCIR LOS RIESGOS PROFESIONALES.

1. ELIMINACIÓN DEL RIESGO	2. AISLAMIENTO DEL RIESGO

3.ALEJAMIENTO DEL TRABAJADOR.(PROTECCIÓN COLECTIVA)	4.PROTECCIÓN DEL TRABAJADOR (PROTECCIÓN PERSONAL)
	

¿CUÁL Y CÓMO?

La utilización de un EPI o de una combinación de EPI contra uno o varios riesgos puede conllevar una serie de **molestias**. Por consiguiente, a la hora de elegir un EPI apropiado, no sólo hay que tener en cuenta el nivel de seguridad necesario, sino también la **comodidad**.

Su elección deberá basarse en el **estudio** y la **evaluación** de los **riesgos** presentes en el lugar de trabajo. Esto comprende la duración de la exposición a los riesgos, su frecuencia y la gravedad, las condiciones existentes en el trabajo y su entorno, el tipo de daños posibles para el trabajador y su constitución física.

Sólo son aptos para el uso los equipos de protección individual que se hallan en **perfectas condiciones** y pueden asegurar plenamente la función protectora prevista.

ROPA DE PROTECCIÓN: TIPOS Y CLASES

Según la norma UNE-EN 340 (relativa a los requisitos generales para la ropa de protección), la **ropa de protección** se define como aquella ropa que sustituye o cubre la ropa personal, y que está diseñada para proporcionar protección contra uno o más peligros.

Usualmente, la ropa de protección se clasifica en función del riesgo específico para cuya protección está destinada. Así, y de un modo genérico, se pueden considerar los siguientes tipos de ropa de protección:

- Ropa de protección frente a riesgos de tipo mecánico
- Ropa de protección frente al calor y el fuego
- Ropa de protección frente a riesgo químico
- Ropa de protección frente a la intemperie
- Ropa de protección frente a riesgos biológicos
- Ropa de protección frente a radiaciones (ionizantes y no ionizantes)
- Ropa de protección de alta visibilidad
- Ropa de protección frente a riesgos eléctricos
- Ropa de protección antiestática

En cuanto a las **clases existentes** para cada tipo de ropa (en el caso de existir), éstas se determinan en función del denominado "**nivel de prestación**". Estos niveles de prestación consisten en números que indican unas categorías o rangos de prestaciones, directamente relacionados con los resultados de los ensayos contenidos en las normas técnicas destinadas a la evaluación de la conformidad de la ropa de protección, y en consecuencia constituyen unos indicadores del grado de protección ofrecido por la prenda.

A continuación se tratan brevemente los distintos tipos de ropa de protección enumerados.

ROPA FRENTE A RIESGOS MECÁNICOS

Las agresiones mecánicas contra las que está diseñada este tipo de ropa esencialmente consisten en rozaduras, pinchazos, cortes e impactos.

Ejemplos de operaciones en las que se presentan estos tipos de riesgos son: tala de árboles, deshuesado y troceado de carne, manipulación de vidrio, etc.

En la actualidad, los materiales constituyentes de este tipo de ropa son p-aramidas, como el Kevlar o el Twaron, y otras fibras sintéticas.

En cuanto a las características de protección, algunos tipos de ropa presentan diversas clases de protección y otros no. En el caso de existir estas clases de protección, los niveles de prestación se indicarán conjuntamente con el pictograma identificativo de la ropa de protección en cuestión.

Ejemplo:

Para las polainas de protección frente a sierras de cadena, se establecen cuatro clases de protección en función de la velocidad de la cadena de la sierra, a saber:

- clase de protección 0: 16 m/s (Válida hasta el 31-12-1999)
- clase de protección 1: 20 m/s
- clase de protección 2: 24 m/s
- clase de protección 3: 28 m/s

En cualquier caso, tanto los pictogramas como las clases de protección deben venir suficientemente explicados en el folleto del fabricante, así como indicaciones relativas a las situaciones en las que debe utilizarse la prenda y sus límites de utilización admisibles.

ROPA DE PROTECCIÓN CONTRA EL CALOR Y/O EL FUEGO

Este tipo de prendas está diseñado para proteger frente a agresiones térmicas (calor y/o fuego) en sus diversas variantes, como pueden ser:

- llamas
- transmisión de calor (convectivo, radiante y por conducción)
- proyecciones de materiales calientes y/o en fusión

En cuanto a su composición, existen multitud de fibras en función de la característica protectora que se quiera potenciar, la cual, lógicamente, dependerá directamente del tipo de riesgo frente al que se quiera proteger. En el apartado "Ropa de protección ¿cómo usarla?" de esta guía se dan indicaciones válidas relativas a diferentes combinaciones material-riesgo.

Finalmente, en lo relativo a las características de protección de las prendas, para su especificación se establecen los siguientes parámetros y sus correspondientes niveles de prestación:

- propagación limitada de la llama: un nivel de prestación, marcado como 0 o 1
- resistencia al calor convectivo: cinco niveles de prestación, marcados como 1, 2, 3, 4 o 5
- resistencia al calor radiante: cuatro niveles de prestación, marcados como 1, 2, 3 o 4
- resistencia a salpicadura de aluminio fundido: tres niveles de prestación, marcados como 1, 2 o 3
- resistencia a la salpicadura de hierro fundido: tres niveles de prestación, marcados como 1, 2 o 3

Cuanto mayor sea el nivel de prestación, mayor será la protección relativa al parámetro asociado a dicho nivel.

Ejemplo:

Para dos prendas marcadas con:

1	2	2	1	1
0	4	1	2	3

La primera tendrá mayores prestaciones en lo relativo a la propagación limitada de la llama y a la transmisión de calor radiante, mientras que la segunda ofrecerá más protección en términos de aislamiento frente al calor convectivo y resistencia a las salpicaduras tanto de aluminio fundido como de hierro fundido.

En cualquier caso indicaciones relativas al marcado, niveles de prestación etc. deben venir claramente expresadas en el folleto informativo del fabricante.

ROPA DE PROTECCIÓN FRENTE A RIESGOS QUÍMICOS

La protección frente a riesgos químicos presenta la particularidad de que los materiales constituyentes de las prendas son específicos para el compuesto químico frente al cual se busca protección.

Así, para cada pareja, costituida por material constituyente de la prenda/producto químico, es preciso fijar los niveles de protección. Dichos niveles se definen a través de una escala con seis índices de protección (el 1 indica la menor protección y el 6 la máxima). Estos "índices de protección" se determinan en función de un parámetro de ensayo denominado "tiempo de paso" (BT. Breakthrough Time) el cual indica el tiempo que el producto químico tarda en atravesar el material.

Para los trajes de protección se establece además la siguiente clasificación:

Trajes tipo 1: Herméticos a productos químicos gaseosos o en forma de vapor. Cubren todo el cuerpo, incluyendo guantes, botas y equipo de protección respiratoria. Se subdividen en:

- Tipo 1 a: Llevan el equipo de protección respiratoria dentro del traje.
- Tipo 1 b: Llevan el equipo de protección respiratoria en el exterior del traje.
- Tipo 1 c: Van conectados a una línea de aire respirable.

Todos ellos están constituidos por materiales no transpirables y con resistencia a la permeación.

Trajes tipo 2: Son como los del tipo 1 c, pero sus costuras no son estancas. Todos ellos están constituidos por materiales no transpirables y con resistencia a la permeación.

Trajes tipo 3: Tienen conexiones herméticas a productos químicos líquidos en forma de chorro a presión. Todos ellos están constituidos por materiales no transpirables y con resistencia a la permeación.

Trajes tipo 4: Tienen conexiones herméticas a productos químicos líquidos en forma de spray. Pueden estar constituidos por materiales transpirables o no, pero que tienen que ofrecer resistencia a la permeación.

Trajes tipo 5: Tienen conexiones herméticas a productos químicos en forma de partículas sólidas. Están confeccionados por materiales transpirables y el nivel de prestación se mide por la resistencia a la penetración de partículas sólidas.

Trajes tipo 6: Ofrecen protección limitada frente a pequeñas salpicaduras de productos químicos líquidos. Están confeccionados por materiales transpirables y el nivel de prestación se mide por la resistencia a la penetración de líquidos.

Así pues vemos como el tipo 1 es el más hermético y el tipo 6 el menos hermético.

No debe, en estas condiciones, confundirse esta clasificación de los trajes con los índices de protección de los materiales (anteriormente presentados), en los que como vimos la gradación era justo la inversa: el 1 indicaba la menor protección y el 6 la máxima.

ROPA DE PROTECCIÓN FRENTE AL FRÍO Y LA INTEMPERIE

Aparte de los trabajos desarrollados en exteriores en condiciones invernales, los riesgos por bajas temperaturas pueden presentarse en industrias alimentarias, plantas criogénicas, etc.

Los materiales constituyentes de este tipo de ropa habitualmente consisten en textiles naturales o sintéticos recubiertos de una capa de material impermeable (PVC o poliuretanos) o bien sometidos a algún tratamiento para lograr una protección específica. En el momento de publicación de esta guía, las características de este tipo de ropa vienen reguladas por la norma EN 11079.

ROPA DE PROTECCIÓN FRENTE A RIESGOS BIOLÓGICOS

Los campos de actividad donde se suelen presentar los riesgos de tipo biológico son: medicina, industria alimentaria y tratamiento de residuos.

Este es un campo aún en fase de estudio, y en la confección de estas prendas se ha avanzado en dos direcciones. Por un lado se han desarrollado productos que toman como base materiales no-tejidos, que actúan como barreras efectivas, y por otro lado los tejidos antibacterianos, obtenidos por aplicación de un agente bactericida sobre la superficie de la tela.

Al ser un campo que todavía está en fase de estudio y desarrollo no existe normativa técnica de referencia en la materia (las normas se encuentran en fase de borrador).

ROPA DE PROTECCIÓN FRENTE A RADIACIONES

Las soluciones adoptadas en el terreno de las radiaciones no ionizantes pasan por los blindajes electromagnéticos y los tejidos con elevada conductividad eléctrica y disipación estática, existiendo diversos productos comerciales que aportan estas características.

Por su parte para las radiaciones ionizantes suelen emplearse prendas impermeables conjuntamente con materiales que actúan como blindaje (Pb, B, etc.)

En la actualidad, las características de este tipo de ropa vienen reguladas por la norma EN 1073.

ROPA DE PROTECCIÓN DE ALTA VISIBILIDAD

La protección se puede conseguir por el propio material constituyente de la prenda o por la adición a la prenda confeccionada de materiales fluorescentes o con características de retrorreflectividad adecuadas.

Existen tres clases para este tipo de ropa (1, 2 y 3), siendo la clase 3 la que ofrece mayores características de visibilidad y la 1, las menores.

En la actualidad las características de este tipo de ropa vienen reguladas por la norma EN 471.

ROPA DE PROTECCIÓN FRENTE A RIESGOS ELÉCTRICOS Y ANTIESTÁTICA

En baja tensión se utilizan fundamentalmente el algodón o mezclas algodón-poliéster, mientras que en alta tensión se utiliza ropa conductora.

Por su parte, la ropa anti-estática se utiliza en situaciones en las que las descargas eléctricas debidas a la acumulación de electricidad estática en la ropa pueden resultar altamente peligrosas (atmósferas explosivas y deflagrantes).

Para su confección se utilizan ropas conductivas, tales como tejidos de poliéster-microfibras de acero inoxidable, fibras sintéticas con núcleo de carbón, etc.

En la actualidad la normativa técnica existente en este campo en el ámbito de la UE se circunscribe a las normas EN 1149 y EN 60895.

ROPA DE PROTECCIÓN: MARCADO

Aparte del obligatorio marcado "CE" conforme a lo dispuesto en los Reales Decretos 1407/1992 y 159/1995, la ropa puede ir marcada con los siguientes elementos, según lo exigido en la norma UNE - EN 340 o en normas específicas:

1. Nombre, marca registrada u otro medio de identificación del fabricante o representante autorizado.
2. Denominación del tipo de producto, nombre comercial o código.
3. Talla.
4. Número de la norma EN específica.
5. Pictogramas y, si es de aplicación, niveles de prestación.
6. Etiqueta de cuidado.

Cada pieza de ropa de protección estará marcada, y dicho marcado se realizará o bien sobre el propio producto o en etiquetas adheridas al mismo y tendrá una duración adecuada al número de procesos de limpieza apropiados. En caso de no ser posible proceder así (por merma de la eficacia protectora de la prenda, p. ej.), el marcado se pondrá en la unidad de embalaje comercial más pequeña.

A continuación se indican diferentes pictogramas existentes para diferentes tipos de riesgos. En el caso de que aparezcan números acompañando al pictograma, dichos números (dispuestos siempre en el mismo orden) indican los niveles de prestaciones obtenidos en los ensayos correpond¡entes. Se incluye un ejemplo explicativo.

Piezas móviles

Frío

Calor y fuego

Químico

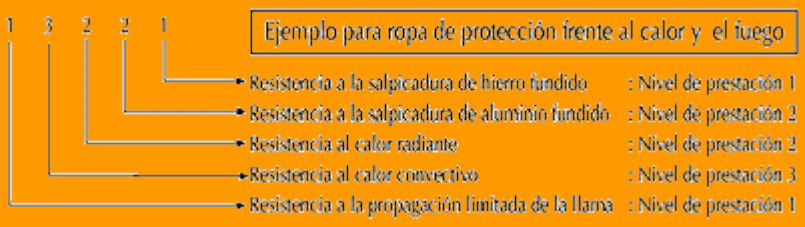
Motosierra

Contaminación radiactiva

Mal tiempo

Baja visibilidad

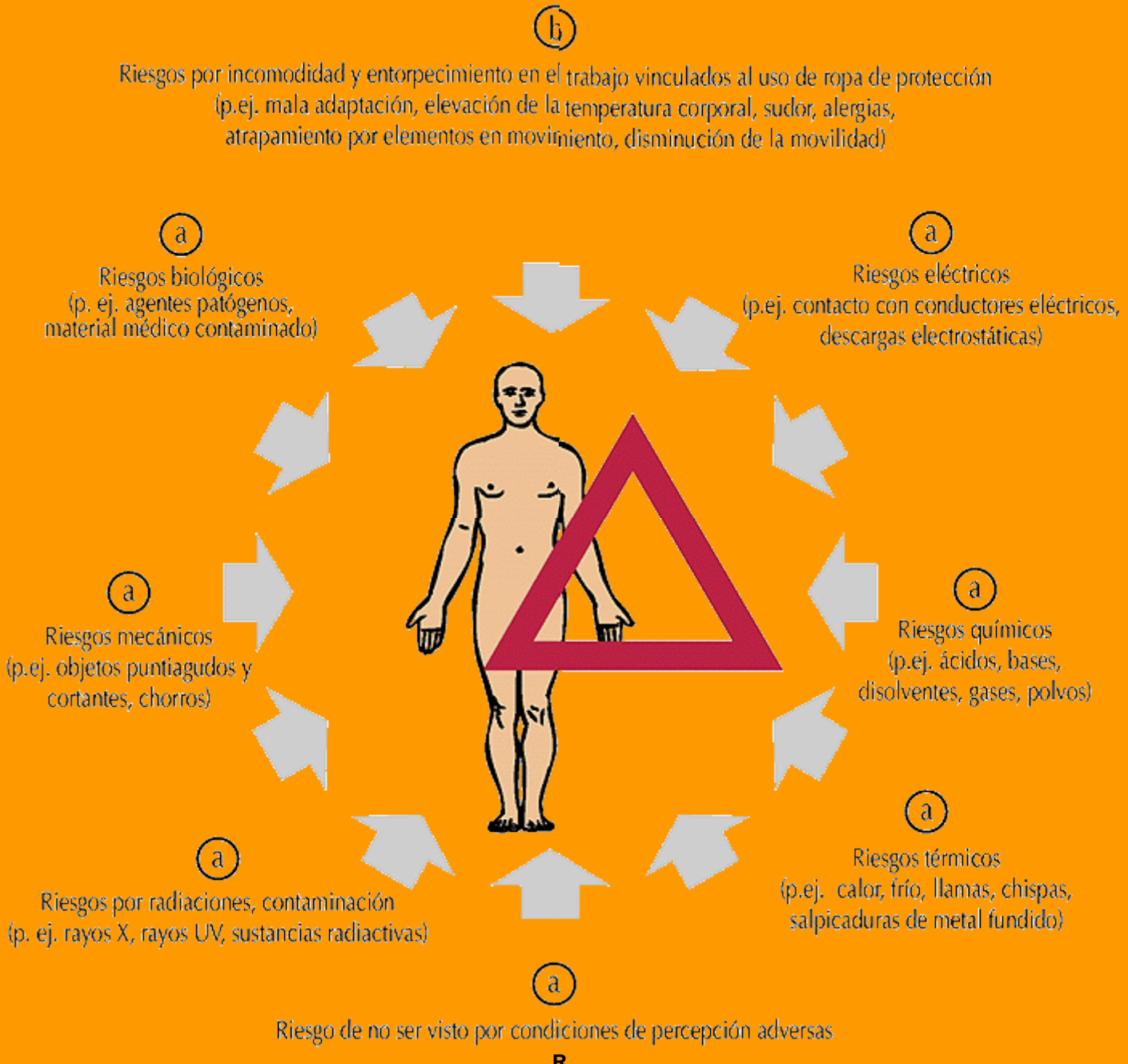
Descargas electrostáticas



ROPA DE PROTECCIÓN: ¿DE QUÉ ME TIENE QUE PROTEGER?

En el lugar de trabajo, el cuerpo del trabajador puede hallarse expuesto a riesgos de naturaleza diversa, los cuales pueden clasificarse en dos grupos, según su forma de actuación:

a. Lesiones del cuerpo por agresiones externas
b. Riesgos para la salud o molestias vinculados al uso de prendas de protección



R

ROPA DE PROTECCIÓN: ¿QUÉ CUIDADOS DEBO TENER?

Para proporcionar una protección eficaz contra los riesgos, las prendas de protección deben mantenerse útiles, duraderas y resistentes frente a numerosas acciones e influencias, de modo que su función protectora quede garantizada durante toda su vida útil. Entre estas influencias que pueden amenazar la eficacia protectora de la ropa de protección cabe citar:

ROPA DE PROTECCIÓN: ;COMO USARLA?

Algunas indicaciones prácticas de interés, relativas a este particular, son:

- En los trajes de protección para trabajos con maquinaria, los finales de manga y pernera se deben poder ajustar bien al cuerpo, y los botones y bolsillos deben quedar cubiertos.

- Los trajes de protección frente a contactos breves con llama suelen ser de material textil con tratamiento ignífugo que debe renovarse después de su limpieza.
- En caso de exposición a calor fuerte en forma de calor radiante, debe elegirse una prenda de protección de material textil metalizado.
- Para el caso de exposición intensiva a las llamas a veces se requieren trajes de protección con equipos respiratorios, en cuyo caso resulta preciso entrenar específicamente al trabajador para su uso.
- Los trajes de soldador ofrecen protección contra salpicaduras de metal fundido, el contacto breve con las llamas y la radiación ultravioleta. Suelen ser de fibras naturales con tratamientos ignífugos, o bien de cuero resistente al calor.
- Por su parte, los trajes de protección contra sustancias químicas requieren materiales de protección específicos frente al compuesto del que van a proteger. En todo caso deben seguirse las indicaciones dadas por el fabricante.
- Los trajes de protección contra radiaciones suelen utilizarse conjuntamente con equipos de protección respiratoria que generen la suficiente sobrepresion como para evitar fugas de contaminante hacia el interior y mantener la distancia necesaria con las sustancias nocivas.
- Los trajes de protección sometidos a fuertes solicitaciones (p.ej. fuertes agresiones térmicas por radiación o llama, o trajes de protección contra sustancias químicas) están diseñados de forma que las personas entrenadas puedan utilizarlos durante un máximo de aproximadamente 30 minutos. Los trajes de protección para solicitaciones menores se pueden llevar durante toda la jornada de trabajo.
- Por lo que respecta al desgaste y a la conservación de la función protectora es necesario asegurarse de que las prendas de protección no sufran ninguna alteración durante todo el tiempo que estén en uso. Por esta razón se debe examinar la ropa de protección a intervalos regulares para comprobar su perfecto estado de conservación, las reparaciones necesarias y su limpieza correcta. Se planificará una adecuada reposición de las prendas.
- Con el transcurso del tiempo, la radiación ultravioleta de la luz solar reduce la luminosidad de la capa fluorescente de las prendas destinadas a aumentar la visibilidad de los trabajadores. Estas prendas deben descartarse a más tardar cuando adquieran una coloración amarilla.

ROPA DE PROTECCIÓN: ¿CÓMO ELEGIRLA?

La elección de una prenda de protección requerirá, en cualquier caso, un conocimiento amplio del puesto de trabajo y de su entorno. Por ello, la elección debe ser realizada por **personal capacitado**, y en el proceso de elección la participación y colaboración del trabajador será de capital importancia.

No obstante, algunas recomendaciones de interés, a la hora de desarrollar el proceso de selección, son:

- A la hora de elegir prendas de protección se buscará una solución de compromiso entre la protección ofrecida y la comodidad y libertad de movimientos. Por tanto, las prendas de protección se deberán adquirir, en particular, en función del tipo y la gravedad de los riesgos presentes, así como de las solicitaciones a que van a estar sometidas, de las indicaciones del fabricante (folleto informativo), del rendimiento del equipo (p. ej. clases de protección, ámbitos de uso específicos) y de las necesidades ergonomicas y fisiológicas del usuario.
- Antes de adquirir los equipos de protección, complétese la **lista de control** que figura en el Anexo I, haciendo referencia al inventario de riesgos e influencias externas citados en los apartados: " ¿De qué me tiene que proteger? " y " ¿Qué cuidados debo tener? ". En función de esta lista se estudiarán las ofertas de varios fabricantes para distintos modelos (en las ofertas deben incluirse folletos informativos y demás información de interés de cara a la selección del equipo).

- Al elegir la ropa de protección, es conveniente tener en cuenta el **folleto informativo del fabricante** referenciado en los Reales Decretos 1407/1992 y 159/1995. Este **folleto informativo** debe contener todos los datos útiles referentes a: almacenamiento, uso, limpieza, mantenimiento, desinfección, clases de protección, fecha o plazo de caducidad, explicación de las marcas, etc.
- Antes de comprar una prenda de protección, esta debería probarse en el lugar de trabajo.
- Cuando se compre una prenda de protección, deberá solicitarse al fabricante o al proveedor un número suficiente de folletos informativos en la(s) lengua(s) oficial(es) del Estado miembro. En caso de que algunos trabajadores no comprendan esta(s) lengua(s), el empresario deberá poner a su disposición la información necesaria presentada de modo que les resulte comprensible.

MANTENIMIENTO

Algunas recomendaciones de interés se recogen a continuación:

- Para mantener durante el máximo tiempo posible la función protectora de las prendas de protección y evitar riesgos para la salud del usuario es necesario esmerarse en su cuidado adecuado. Sólo la observancia estricta de las instruciones de lavado y conservación, proporcionadas por el fabricante, garantiza una protección invariable.
- En caso de lavado y limpieza de textiles que no llevan tratamiento permanente contra los efectos nocivos, es necesario que posteriormente se realice este tratamiento protector (p.ej. prendas ignífugas o a prueba de sustancias químicas) en un establecimiento especializado.
- En la reparación de prendas de protección, sólo se deben utilizar materiales que posean las mismas propiedades y, en algunos casos, solicitar reparaciones al mismo fabricante.
- En la limpieza y conservación de prendas de protección frente a riesgos biológicos deben observarse precauciones higiénicas adicionales.
- Las prendas reflectantes pierden muy rápidamente su visibilidad en caso de ensuciamiento, por lo que se deben limpiar con regularidad.

ANEXO 1
LISTA DE CONTROL PARA LA ESPECIFICACIÓN DE LOS EQUIPOS DE PROTECCIÓN INDIVIDUAL

- Esta lista de control será establecida por el empresario con la participación de los trabajadores.
- Se establecerá una lista de control por cada sector de la empresa o ámbito de actividad que presente riesgos distintos.
- Las listas de control están destinadas a la consulta de los distintos fabricantes y proveedores, de cara a que oferten el equipo que mejor se adecúa a las condiciones del puesto de trabajo considerado.
- Las listas de control también deberían formar parte del pliego de condiciones de adquisición.

Eloy Rozas Ventosa

EL MISTERIO DE LOS COCHES ELÉCTRICOS

(Actividad de ampliación y comprensión sobre la II Revolución Industrial en relación con uno de los mayores problemas de nuestro tiempo: la contaminación atmosférica)

Maximino Rey Vázquez

Las leyes que desarrollan la educación no pueden en ningún momento ser ajenas a los problemas actuales ante los que se enfrenta la sociedad, y de hecho no lo son, puesto que en los objetivos que en ellas se marcan no sólo se reducen a los ámbitos puramente conceptuales de las materias, sino que introducen elementos que deben poner al alumnado en relación con dichos problemas, despertar su sensibilidad y exigirle no sólo un esfuerzo de comprensión del mismo, sino también buscar en él un posicionamiento firme ante dicho problema. Es obvio que la gran parte de problemas que aparecen en los medios de comunicación (elementos las más de las veces, culturalmente desinformadores) tienen unas raíces históricas y por tanto ha de recurrirse a esta disciplina para exigir un conocimiento exhaustivo del mismo; la asignatura de Historia tanto en su dimensión de Ciencias Sociales, de la ESO, como en la del Mundo Contemporáneo de 1º de Bachillerato es el eje del ámbito de las humanidades y la llave que puede abrir los misterios del presente a la comprensión del alumnado. Pero esto sólo puede darse si existe un profesorado consciente de que la problemática política, social, u ecológica actual merece el esfuerzo de dedicarle tiempo de trabajo con la única finalidad de que el alumnado comprenda un poco más el mundo en el que vive, un esfuerzo que, como bien es sabido, la mayor parte de las veces no es valorado por el propio alumnado. Es necesario por tanto partir de una salida donde, al hecho de ser consciente y conocer el mundo en el que vivimos, tiene que añadírsele toda la ilusión y motivación para trazar con éxito actividades didácticas en esa justa dirección.

En esa dirección, cuya finalidad no es otra que la idea que subyace a numerosos objetivos de la etapa de bachillerato (Decreto 126/1994 del 7 de junio, y LOE 2/2006 del 3 de mayo) que es el fomento de la mentalidad crítica dentro del alumnado, camina esta actividad que aquí se propone y que encaja bastante bien en la asignatura Historia del mundo contemporáneo, concretamente puede ser ubicada en el núcleo temático 1 (anexo del Decreto 208/2002 del 23 de julio, que modifica el decreto 126) de los cinco núcleos temáticos propuestos.

Esta actividad se plantea que sea trabajada como actividad de apoyo o ampliación en el tema correspondiente a la II Revolución Industrial, donde el alumnado será puesto en relación con las nuevas potencias industriales (Alemania, EEUU) y los factores que explican dicha industrialización, con el movimiento obrero (el marxismo, el anarquismo, las Internacionales) y los sectores industriales que despuntan en este período de la industrialización, siendo éstos el sector químico (fosfatos, nitratos, carbonatos, tintes, ácidos, explosivos), el sector del metal (demanda de níquel y zinc, conversión de hierro en acero, utilización del aluminio, utilización masiva del hierro) y el sector eléctrico (fabricación de generadores, aplicación de la electricidad a los transportes…) y será justamente en este punto donde se plantea el arranque de nuestra actividad: el alumnado debe conocer y tener presente cómo se aplica la electricidad a la industria, y en concreto a los transportes, en el caso de que el libro de texto usado no contenga suficiente material, el profesor entregará al alumno las fotocopias necesarias para tal menester, para ello es recomendable echarle un vistazo al planteamiento que se hace del tema en el antiguo libro de COU de Antonio Fernández, de la editorial Vicens Vives, que el profesor podrá encontrar en el seminario de Geografía e Historia, por ser este un manual ya clásico para dicha asignatura. Una vez puesto el alumnado en relación con dichas transformaciones se hará la pregunta “del millón” dejando claro que habrá un “positivo” para quien la conteste. La pregunta puede ser planteada del siguiente modo:

“teniendo en cuenta que la electricidad se aplicó a todos los medios de transporte desde época muy reciente: al ferrocarril a finales de la década de 1870, al metro a finales de la década de 1880 y que en la década de 1890 se electrifican los tranvías de las principales ciudades de Europa… ¿no era posible por aquel entonces la aplicación de la electricidad a un medio de transporte recién inventado, como era el automóvil?”

Y este cuestionamiento, que exige un notable esfuerzo de indagación, nos pone en relación directa con el eje transversal (marcados en los decretos 1178/1992 y 1179/1992, que versan sobre la necesidad de la formación de ciudadanos) de la educación ambiental. Y antes de exigir que alguien responda a esta pregunta, que incluso podemos mandarla como deberes para casa, para que elaboren la respuesta más detenidamente, debemos poner al alumnado en percepción del gravísimo problema que supone para casi todas las grandes ciudades, el tráfico rodado de los motores a combustión, basados en quemar productos derivados del petróleo; se trata del problema de la polución ambiental y no sólo afecta al calentamiento global del planeta, cuyas consecuencias todavía desconocemos, pero que sin duda serán terribles, sino que también es la causa directa de las numerosas enfermedades cardiorrespiratorias que sólo en España producen la sobrecogedora cifra de 16000 personas fallecidas al año. Si sumáramos todas las muertes debidas a la contaminación de los motores de combustión del tráfico rodado en el mundo en los últimos treinta-cuarenta años nos encontraríamos con unas estadísticas escalofriantes, y todo ello sin contar todas las personas cuyos problemas respiratorios (asmas o similares) pueden verse contundentemente agravados por la contaminación. La contaminación atmosférica es uno de los mayores problemas de las grandes ciudades, debido a ello, los gobiernos municipales de las mismas establecen (estériles) campañas a favor del uso del transporte público, que en la mayor parte de los casos, también es la combustión de hidrocarburos la que mueve tales motores. Esta contaminación no sólo afecta a lo anteriormente señalado, que ya no es poco, sino también que amenaza con degradar la superficie de los monumentos históricos de piedra de los cascos antiguos de las ciudades, riqueza turística y artística de muchas ciudades europeas; por lo que también se han puesto en vigencia

medidas que limitan rigurosamente el tráfico rodado en tales conjuntos patrimoniales, medida que sirve para atenuar un poco este problema y mejorar levemente la calidad del aire.

Y es ahora cuando, teniendo en cuenta el gravísimo daño atmosférico que han hecho, vienen haciendo y harán los motores de combustión basados en la ignición de derivados de hidrocarburos, planteamos la respuesta: sí, era posible aplicar la electricidad al automóvil y construir coches eléctricos, de hecho llegaron a circular algunos coches eléctricos. Esta respuesta plantea otro interrogante no de menor calado, una pregunta que deber ser planteada desde el alumnado y que cuanto menos les debe resultar impactante:

"¿y si se podían construir coches eléctricos, por qué no se hizo?, las ventajas medioambientales para toda la sociedad y en especial para los habitantes de las ciudades, serían inmensas; es más, ¿cómo es posible que hace en torno a cien años esta tecnología se podía aplicar a los automóviles y ahora resulta que no se puede?"

Esta pregunta resulta enormemente desconcertante, pero sin embargo a nivel didáctico se ha conseguido algo muy relevante, que es el hecho de que el alumnado sea quien de plantearse preguntas, no importa que una pregunta lleve a otra, es más, eso es lo idóneo, porque es la manera correcta de investigar un tema, un asunto, de resolver un planteamiento. Una llave ha abierto una puerta, pero han aparecido otras puertas, un misterio se ha resuelto dando lugar a otro misterio, el interés aumenta, y con él la motivación y por lo tanto las ganas de aprender, el deseo de saber. Hemos logrado algo fundamental: situar al alumnado delante de un contexto que forma parte de la cotidianeidad y que seguramente jamás se haya cuestionado, y ahora lo hace, y con ello no hacemos sino dar cuerda al mecanismo de su inteligencia, desarrollar algo a lo que nos referíamos líneas atrás: la mentalidad crítica del alumnado.

La respuesta a este planteamiento los debe dotar de una fuerte herramienta conceptual a la hora de entender uno de los más graves problemas de nuestro tiempo y que ellos, como generaciones futuras, tendrán que corregir porque no se les puede plantear otra alternativa. Enseñamos a alumnos para que en el futuro sean ciudadanos responsables y este paso sólo puede establecerse si los alumnos conocen las circunstancias que originaron los problemas a los que ellos tendrán que enfrentarse el día de mañana; no se puede pedir que las generaciones que nosotros instruimos defiendan un fuerte compromiso cívico, social y ecológico con el mundo que les rodea, desde todos los ámbitos, si no se da el paso primordial y necesario que no es otro que conocer los factores históricos que dieron lugar a tales circunstancias.

Dejando la respuesta sin responder, y como conclusión, debemos señalar que todavía a principios del siglo XXI, cuando el desarrollo tecnológico ha permitido la construcción de bombas absolutamente terroríficas, ir a la Luna, conocer la estructura del átomo o del ADN... todavía no se ha comenzado a fabricar coches eléctricos para un consumo masivo, se respalda esta idea en la (falsa) defensa de que no se dispone de tecnología para ello, y que de hacerlo las prestaciones de un vehículo así no serían las mismas que las de un automóvil tradicional, factor que no puede ser más absurdo habida cuenta que lo que se pide es la fabricación de coches normalmente de uso urbano (que es donde radica el problema) y que no contaminen. Y dicho sea para terminar, los únicos coches con motores híbridos, combinando un motor a gasolina con un motor eléctrico, son el Toyota Prius (coche del año en el 2005) y la marca de gama alta de dicha casa: el Lexus GS 450h... Ambos están considerados como coches del futuro, del siglo XXI. Ironías de la Historia.

Maximino Rey Vázquez

UNIDAD DIDÁCTICA DE GEOMETRÍA PLANA, 1º BACHILLERATO

Francisco Javier Carrillo Alanís

1. PRESENTACIÓN DE LA UNIDAD.

1.1. DEFINICIÓN.

Una Unidad Didáctica es un *modus operandi,* es decir, un plan de actuación que, ***en función de los objetivos de aprendizaje,*** organiza los contenidos, actividades, metodología y experiencias para la práctica educativa y selecciona fórmulas evaluadoras que permiten revisar el rendimiento del proceso.

1.2. IMPORTANCIA DIDÁCTICA DEL TEMA.

Los problemas geométricos se presentan con gran frecuencia en la vida cotidiana del hombre y constituyen el sustento fundamental del desarrollo del conocimiento matemático intuitivo del alumno.

Dada la fuerza de la memoria visual, las imágenes geométricas potencian el aprendizaje en el individuo, sirviendo de base a posteriores abstracciones.

La comprensión de la organización espacial del mundo que vivimos requiere un aprendizaje que se puede sistematizar. El acercamiento a la Geometría se abordará a través de la observación del entorno, de construcciones de objetos de diversos tipos, de la manipulación de sus elementos y de la búsqueda de relaciones, que se tratarán de argumentar y verificar.

La Geometría es una disciplina que necesita una reducida cantidad de requisitos previos y que resulta accesible a todos los alumnos. Aunque un problema geométrico no sea fácil, es posible trabajar en él e ir encontrando resultados parciales que nos permitan ir organizándolo. La Geometría proporciona una gran fuente de problemas en contexto, que propicia el trabajo de cada estudiante, de acuerdo con sus posibilidades.

Esto hace, además, evidente las características instrumentales e interdisciplinarias de estos contenidos. Los alumnos, por tanto, han de tener acceso a conceptos matemáticos geométricos que les ayuden tanto en el ámbito de las matemáticas como en el de otras áreas de conocimiento.

2. JUSTIFICACIÓN Y CONTEXTUALIZACIÓN.

2.1. JUSTIFICACIÓN.

En Secundaria Obligatoria se recoge desde una perspectiva muy elemental el uso de las coordenadas cartesiana en el plano así como el tratamiento algebraico de las rectas también en el plano en sus expresiones más sencillas, en particular en la forma algebraica denominada punto-pendiente.

En el anexo II del decreto 208/2002, en lo referente a la asignatura de matemáticas, enuncia que las Matemáticas constituyen un conjunto de conocimientos que resuelven determinados problemas prácticos y poseen la capacidad de explicar, predecir, modelizar y dar rigor a los conocimientos científicos. Las Matemáticas contribuyen a la mejora de estructuras mentales y a la adquisición de actitudes cuya utilidad y alcance trascienden el ámbito de las propias matemáticas.

El bachillerato es el momento académico adecuado para conocer nuevas herramientas matemáticas, ni muchas ni muy sofisticadas, pero sí son precisas para el aprendizaje científico que el alumnado necesita tanto para esta etapa educativa como para posteriores estudios técnicos o científicos.

El bachillerato de Humanidades y Ciencias Sociales no contempla la Geometría entre sus bloques de contenidos, aunque los conceptos de posiciones relativas de rectas podría ser interesante abordarlo paralelamente al estudio de sistemas de ecuaciones, como interpretación geométrica de la resolución de dichos sistemas.

Dentro de los contenidos que marca el decreto 208/2002 para la asignatura de Matemáticas I, aparece: “Revisión de la geometría analítica plana. Ecuaciones de la recta. Incidencia, paralelismo y perpendicularidad. Cálculo de distancias entre puntos y rectas.”

En las asignatura de Matemáticas II también se abordan estos contenidos y se amplia su estudio a elementos del espacio (rectas y planos en el espacio, posiciones relativas de estos, etc.)

2.2. RELACIÓN CON LA PROGRAMACIÓN.

Los objetivos de la asignatura Matemáticas I que más relacionados están con esta unidad son:

4. Utilizar las estrategias características de la investigación científica y los métodos propios de las matemáticas (plantear problemas, formular y contrastar hipótesis, planificar, manipular y experimentar) para realizar investigaciones y explorar situaciones y fenómenos nuevos.
5. Expresarse oral, escrita y gráficamente en situaciones susceptibles de ser tratadas matemáticamente, mediante la adquisición y el manejo de un vocabulario específico de notaciones y términos matemáticos.
8. Servirse de los medios tecnológicos que se encuentran a su disposición, haciendo un uso racional de ellos y descubriendo las enormes posibilidades que nos ofrecen.

Los contenidos de esta unidad están incluidos dentro del Bloque de Geometría de la asignatura Matemáticas I del Bachillerato de Ciencias de la Naturaleza y de la Salud.

No hace falta insistir en la importancia de las rectas en muchos problemas geométricos: su comportamiento refleja el de fenómenos o magnitudes que varían de forma lineal.

Si bien es cierto que las recta tienen una forma muy especial y, por tanto, cabría esperar que rara vez aparecieran como formulación de un proceso natural, se da la circunstancia de que aparte de una serie de fenómenos sencillos que tienen carácter lineal evidente, otros más complejos también se comportan, cuando se analizan en un pequeño intervalo de valores, de forma lineal.

De ahí que el estudio de las rectas sea esencial, incluso como modelo aproximado local de un gran número de situaciones más generales. Asimismo, la regresión lineal (que estudiarán posteriormente) hace uso de rectas como modelos de correlación entre magnitudes aleatorias.

Llegados a este punto de la programación, el alumno ya ha tratado los principales contenidos que señalamos como previos: ha trabajado con fracciones algebraicas y las ha utilizado para resolver ecuaciones, inecuaciones y sistemas, ha entrado en contacto con la trigonometría a un nivel mucho mayor del necesario para abordar esta unidad, ha trabajado con números complejos y vectores en el plano, lo que ha hecho que se familiarice con los sistemas de referencia cartesianos.

Con un mayor dominio de las técnicas estudiadas en este tema, los alumnos afrontarán con mayores garantías de éxito temas posteriores como el estudio de lugares geométricos, en particular las cónicas.

2.3. CONOCIMIENTOS PREVIOS.

Para un correcto desarrollo de esta unidad didáctica, se considera que es necesario que los alumnos conozcan algunos conceptos y dominen ciertas técnicas tales como:

- Sistemas de referencia cartesiano en el plano.
- Dominio de las técnicas algebraicas básicas, en relación a la resolución de ecuaciones y sistemas de ecuaciones.
- Destreza en el uso de las razones trigonométricas elementales para la medida de ángulos.
- Operaciones básicas con vectores.
- El manejo de los instrumentos de dibujo y de medida habituales: regla, compás, transportador, escuadra, cartabón, etc.
- El manejo básico de la calculadora científica.

2.4. TEMPORALIZACIÓN.

Para un completo desarrollo de los contenidos de este tema vamos a emplear unas 10 sesiones.

2.5. CARACTERÍSTICAS DEL GRUPO DE ALUMNOS.

El grupo está formado por 25 alumnos, que podríamos dividir en dos conjuntos: aproximadamente 15 alumnos con un buen nivel (no excelente) y el resto con algunas carencias y lagunas en relación a los conceptos mínimos necesarios para empezar a trabajar directamente con la Unidad Didáctica. Sería necesario un repaso de los conocimientos previos necesarios para alcanzar con éxito los objetivos de la U.D.

3. OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE LA UNIDAD.

Los objetivos del proceso educativo son las metas que lo guían y hacia las cuales hay que orientar la marcha de dicho proceso. Los objetivos vienen enunciados en términos de capacidades que se pretenden desarrollar en los alumnos.

Como en la educación pretendemos favorecer un desarrollo completo de la persona así como su integración en un determinado contexto sociocultural, los objetivos educativos no son exclusivamente de carácter intelectual. En la práctica concreta del proceso educativo hay que perseguir todos los objetivos que se recoja en el proyecto curricular del centro donde se imparten las enseñanzas. Éstos recogerán desarrollos de capacidades de los siguientes tipos:

- Capacidades de actuación e integración social: las trataremos mediante trabajos en grupo.
- Capacidades de equilibrio personal y afectivo.
- Capacidades intelectuales o cognitivas.

En la unidad didáctica concreta que abordamos, los objetivos cognitivos que se persiguen son:

1. Calcular las coordenadas del punto medio de un segmento determinado por dos puntos de coordenadas conocidas.
2. Obtener la ecuación de una recta conocidos un punto y un vector, un punto y la pendiente o dos puntos.
3. Obtener, en sus diferentes formas, la ecuación de una recta del plano, entendiendo el significado de la pendiente y de la altura (ordenada en el origen) de una recta, así como las ecuaciones de las rectas horizontales y verticales.
4. Representación gráfica de rectas.
5. Hallar el ángulo que forman dos rectas.
6. Entender y utilizar en problemas la condición de paralelismo y la condición de perpendicularidad entre rectas para determinar la posición relativa de dos rectas del plano a partir de sus ecuaciones.
7. Obtener el vector normal a una recta y calcular la recta normal a una dada.
8. Calcular la distancia entre dos puntos, entre un punto y una recta, y entre dos rectas del plano.
9. Valorar la utilidad de la geometría para resolver problemas del ámbito científico y del tecnológico.
10. Desarrollar la adecuada flexibilidad para enfrentarse a situaciones geométricas desde puntos de vista distintos.

4. CONTENIDOS ESPECÍFICOS DE LA UNIDAD.

Los contenidos analizan qué enseñar en cada unidad didáctica para alcanzar los objetivos propuestos. Los contenidos se dividen en tres grandes grupos:

- **Conceptuales:** recogen conceptos, hechos y principios; esto es, entes, relaciones, sucesos, símbolos, etc.
- **Procedimentales:** recogen procedimientos de actuación; esto es, las acciones destinadas a obtener un fin.
- **Actitudinales:** recogen las tendencias de conducta deseables en el proceso educativo.

En la unidad didáctica que abordamos, los contenidos que concretan las intenciones enunciadas en los anteriores objetivos son:

- **Conceptos:**

  1. Sistemas de referencia en el plano: coordenadas de un punto.
  2. Ecuaciones de la recta: ecuación vectorial, ecuaciones paramétricas, ecuación continua, ecuación punto pendiente, ecuación general, ecuación explícita y ecuación segmentaria.
  3. Aplicaciones de los vectores a problemas métricos: vector normal, ángulo entre rectas, distancia entre puntos y distancia entre punto y recta.
  4. Rectas paralelas a los ejes.
  5. Posiciones relativas de rectas..
  6. Relación entre las pendientes de rectas paralelas o perpendiculares.
  7. Distancia entre puntos y rectas.
  8. Ángulos entre rectas.

- **Procedimientos:**

  1. Obtención de las coordenadas de un punto dado y representación gráfica en un sistema de coordenadas.
  2. Determinación de las coordenadas de un punto trasladado por un vector.
  3. Obtención de la ecuación de una recta en forma vectorial, paramétrica, continua, punto pendiente, general, explícita y segmentaria, pasando de unas formas a otras.

4. Hallar la ecuación de una recta conocidos un punto y un vector, un punto y la pendiente o dos puntos.
5. Determinar la pendiente de una recta.
6. Determinar si dos rectas dadas son secantes, coincidentes o paralelas.
7. Obtención de una recta paralela o de una recta perpendicular a otra que pasa por un punto.
8. Cálculo de la distancia entre dos puntos del plano, entre un punto y una recta y entre dos rectas paralelas.
9. Determinación el ángulo que forman dos rectas.
10. Utilización de las relaciones entre las pendientes de las rectas paralelas y perpendiculares para resolver distintos problemas.
11. Cálculo de las coordenadas del punto medio de un segmento y del punto simétrico a uno dado.

- **Actitudes:**

1. Valoración de la geometría como instrumento útil para resolver algunos problemas de la vida real.
2. Valoración de la relación entre las expresiones algebraicas y su representación e interpretación geométrica.
3. Interés y respeto por las estrategias, modos de hacer y soluciones a los problemas, distintos de los propios.
4. Perseverancia en la búsqueda de soluciones a problemas de geométricos, y en la mejora de las ya encontradas.
5. Interés por la presentación ordenada, limpia y clara de los trabajos geométricos, reconociendo el valor práctico que poseen.
6. Flexibilidad para enfrentarse a situaciones geométricas desde distintos puntos de vista.
7. Confianza en las propias capacidades para afrontar una actividad matemáticas y cooperación al trabajar con los demás.

Estos tres tipos de contenidos aparecen interrelacionados: un concepto sin aplicación o procedimiento asociado es vacío; un procedimiento siempre involucra conceptos; las actitudes se refieren y se manifiestan en la manipulación sobre conceptos y procedimientos.

En particular se le otorga una gran importancia a la actitud, entendiéndola como un contenido que debe ser trabajado específicamente, contribuyendo tanto o más que los otros tipos de contenidos a la capacitación del alumno (Educación en valores).

- **Temas transversales.** A lo largo del desarrollo de esta unidad didáctica tendremos ocasión de tratar diversos temas transversales en relación con la resolución de problemas en distintos contextos. A modo de ejemplo mencionaremos:

  - La actividad 1 será propicia para abordar temas relacionados con la educación vial.
  - La actividad 3 nos permitirá trabajar aspectos de la educación ambiental, como son los vertidos de crudo al mar (catástrofes como la del Prestige nos vienen a la memoria).
  - En las actividades 5 y 17 trataremos la educación para el consumidor.

5. ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS Y SECUENCIA DE ACTIVIDADES.

5.1. METODOLOGÍA.

En el desarrollo concreto de esta unidad, ni de ninguna otra, las decisiones referidas a cómo enseñar no vienen prefijadas en los decretos ni en las órdenes que regulan el sistema educativo. Sí hay, sin embargo, unas prescripciones científicamente estudiadas para optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La base fundamental del proceso ha de ser el aprendizaje significativo, donde el alumno es el motor de su propio aprendizaje partiendo de su nivel cognitivo y de sus capacidades, siendo guiado por el profesor que aporta también sus conocimientos y experiencias. Desde este punto de vista, los errores que comete el alumno son un punto de referencia obligado del profesor, que debe analizar su significado y diseñar en consecuencia actividades que permitan al alumno transformar su esquema intelectual en otro más adecuado.

En la clase de matemáticas se considera que la resolución de problemas es el instrumento metodológico fundamental. Problemas que han de ser variados: de carácter académico, contextualizados, próximos al alumno, funcionales, etc. Es importante la reflexión sobre la forma de resolver cada problema; el alumno debe llegar a ser consciente de qué estrategia está utilizando en un momento dado así como conocer estrategias ideadas y utilizadas por sus compañeros para enriquecer esta reflexión.

Se realizarán actividades adecuadas en cada momento a los contenidos propuestos, alternando la introducción de conceptos con los procedimientos asociados.

El agrupamiento de los alumnos dependerá del grupo concreto, pero se analizará para cada actividad el interés que pueda conllevar su desarrollo individualmente, en grupos (y su tamaño) o del curso completo.

El estudio y reflexión individual también son importantes en última instancia para asentar los aprendizajes.

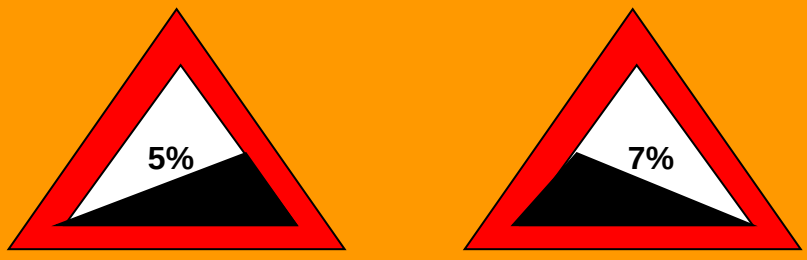
5.2. ACTIVIDADES.

Las actividades constituyen el conjunto de acciones propuestas por el profesor para el desarrollo de la unidad didáctica, siempre encaminada al logro de los objetivos fijados.

Se buscará que los conceptos surjan como solución a determinados problemas.

5.2.1. ACTIVIDADES DE MOTIVACIÓN.

- **Actividad 1.** Estas señales de tráfico se observan en la carretera en subidas y bajadas de caminos y montañas.



La primera significa que se sube 5 metros cuando horizontalmente se avanza 100 metros. Se dice que la pendiente es del 5% o de 0'05. La segunda significa que se baja 7 metros cuando horizontalmente se avanza 100 metros. Se dice que la pendiente es de –7% o de -0'07. Según esta información:

a) ¿Cuál es la pendiente de un monte en el que al avanzar 10 metros horizontalmente subimos 2'5 metros verticalmente? ¿Qué ángulo forma la carretera con la horizontal?
b) ¿Cuál es el ángulo que forma la carretera con la horizontal cuando al avanzar 8 metros horizontalmente, bajas 0'5 metros?
c) Si al avanzar 3 metros horizontalmente se asciende 3 mentros, ¿cuál es la pendiente del camino?
d) ¿Es posible que la subida en vertical sea mayor que lo que se avanza en horizontal? Razónalo.

- **Actividad 2.** ¿Conoces bien las rectas?

  a) ¿Cuántas rectas pasan por un punto P?
  b) ¿Cuántas rectas tienen la dirección de un vector concreto $\vec{v}$?
  c) ¿Cuántas rectas pasan por un punto P y tienen la dirección del vector $\vec{v}$?
  d) ¿Cuántas rectas pasan por dos puntos concretos P y Q?
  e) ¿Cuántas rectas pasan por un punto P y forman con OX un ángulo α?

- **Actividad 3.** Un barco viaja desde las Islas Bermudas, situadas en las coordenadas geográficas (80ºO,30ºN), hacia Cerdeña (10ºE,40ºN), desplazándose por una ruta que dibujada en el planisferio resulta ser una línea recta.

  En plena travesía, recibe información de que el accidente sufrido por un petrolero ha generado una gran mancha de crudo que se extiende entre los 35º y 36º Oeste de longitud y los 34º y 35º Norte de latitud. Además la corriente arrastra la mancha hacia el Norte, siendo previsible que llegue a alcanzar los 37º de latitud.

  ¿Deberá el capitán variar el rumbo del barco para evitar entrar en la zona de catástrofe?

- **Actividad 4.** El delantero de un equipo de fútbol dispara a ras de suelo a la portería contraria cuando se encuentra a 20 metros de la línea de córner y a 10 metros de la banda izquierda del campo. Instantes después la pelota pasa entre las piernas del portero que, desafortunadamente, había salido al encuentro del balón en la esquina del área de castigo. ¿Se transformará el disparo en gol?

  Supongamos ahora que el disparo se eleva del suelo siguiendo una trayectoria rectilínea y rozando, sin desviarse, la cabeza del incompetente portero. ¿Entrará el esférico en la portería?

- **Actividad 5.** En un laboratorio fotográfico nos cobran por cada fotografía al revelar un carrete 0'50 euros, todo incluido. En una tienda de electrodomésticos nos cobran cada foto a 0'40 euros más 1 euro de revelado. ¿Dónde nos interesa llevar a revelar un carrete?

- **Actividad 6.** Un grupo empresarial tiene dos compañías. La primera de ellas pierde un millón por año y la segunda gana tres millones cada año. Las dos comenzaron sus actividades el mismo año, la primera con un capital de 31 millones y la segunda con 7 millones. ¿En qué año tendrán las dos compañías el mismo capital?

5.2.2. ACTIVIDADES DE DESARROLLO.

- **Actividad 7.** Un grupo de alumnos ha ido de excursión a la montaña, ha montado en un tren de cremallera que circulaba en sentido ascendente a 30 km/h, el desnivel del recorrido es del 70%; teniendo en cuenta que el recorrido tiene una longitud de 17 km, contestar a las siguientes preguntas:

  a) ¿Cuánto tarda en el trayecto de subida?
  b) ¿Cuál es la diferencia de nivel desde la estación de llegada a la estación de partida?
  c) Supuesto que el tren circula a velocidad constante, ¿qué nivel habrá alcanzado a los 10 minutos con respecto a la estación de partida?

- **Actividad 8.** Obtén la ecuación de la recta, en todas las formas posibles, en los siguientes casos:

  a) Conocido un punto P(2,1) y el vector v=(5,2).
  b) Conocido un punto P(4,2) y la pendiente m=3.

- **Actividad 9.** Comprobar que las diagonales del cuadrilátero de vértices A(2,1), B(4,2), C(4,-3) y D(-2,-4) se cortan en el punto medio.

- **Actividad 10.** Halla n para que el punto S(4,n) pertenezca a la recta que pasa por A(3,-4) y B(7,2).

- **Actividad 11.** Una empresa de alquiler de coches ofrece dos contratos diferentes:

  ↪ Contrato A: 50 euros/día y kilometraje ilimitado.
  ↪ Contrato B: 10 euros/día y 0'10 euros por kilómetro.

  Un turista quiere hacer un viaje de 10 días, pero no sabe exactamente cuántos kilómetros va a recorrer. Se pide:

  a) Determinar cuál de los dos contratos es más económico en función de los kilómetros recorridos.
  b) Calcular cuántos kilómetros ha de recorrer el viajero para que los dos contratos sean igual de económicos.

- **Actividad 12.** En el triángulo de vértices A(-3,-2), B(-2,2) y C(3,2), halla:

  a) Las ecuaciones paramétricas de los tres lados.
  b) Las ecuaciones paramétricas de la mediana que parte de B.

- **Actividad 13.** Halla las ecuaciones paramétricas de una recta paralela y otra perpendicular a $r:\begin{cases} x = 3 - 2t \\ 7 = 7 + t \end{cases}$ que pasen por el punto Q(1,4).

- **Actividad 14.** Averigua en cada caso el valor de k, para que la recta 3x+ky+1=0:

  a) Tenga pendiente m=3.
  b) Pase por el punto A(2,1).
  c) Sea paralela a la recta r: x+2y-5=0.
  d) Sea perpendicular a la recta s: 2x-y+4=0.

- **Actividad 15.** Determina la ecuación de la recta que pasa por el punto intersección de las rectas r_1: 2x-y+3=0 y r_2: x+y-6=0, y además es paralela a la recta r_3: x+y+1=0.

- **Actividad 16.** Una recta pasa por los puntos A(3,0) y B(0,4). Halla la ecuación de la recta perpendicular a AB que pase por el punto de intersección de las rectas r: 2x-y+4=0 y s: 3x+2y+6=0.

- **Actividad 17.** Dadas las rectas $r:\begin{cases} x=2+t \\ y=5-3t \end{cases}$ y $s:\begin{cases} x=-1+kt \\ y=3-4t \end{cases}$, calcula *k* para que *r* y *s* sean:

  a) Paralelas.
  b) Perpendiculares.

- **Actividad 18.** Dada la recta r de ecuación ax +by-3=0, halla a y b de modo que:

  a) r pase por (1,1) y sea paralela a 2x-y-1=0.
  b) r pase por (1,1) y sea perpendicular a 2x-y-1=0.

- **Actividad 19.** Dada la recta x+2y-1=0 y el punto P(3,1), obtén:

  a) La recta paralela a la dada que pase por P.
  b) La recta perpendicular a la dada que pase por P.

- **Actividad 20.** Un barco situado en el punto de coordenadas (3,2) sigue el rumbo del vector (1,4).Si hay una roca situada en el punto (5,10), ¿tendrá que variar su rumbo para evitarla? Si hay otra roca en el punto (6,4), ¿cuántos grados podrá variarlo a su derecha como máximo para evitar las dos sin volver a cambiar el rumbo?

- **Actividad 21.** ¿Qué ángulo forman las siguientes rectas?

  a) 12x+y-1=0; 3x-4y+5=0.
  b) $\begin{cases} x=2+4\cdot\lambda \\ y=3+\lambda \end{cases}$; $\begin{cases} x=-3+\lambda \\ y=-2+4\cdot\lambda \end{cases}$

- **Actividad 22.** Halla la ecuación de la recta que pasa por el punto R(-7,2) y forma un ángulo de 45º con el eje OX.

- **Actividad 23.** Halla la ecuación de la recta que pasa por el punto P(3,5) y forma un ángulo de 45º con la recta r: 2x+3y-6=0.

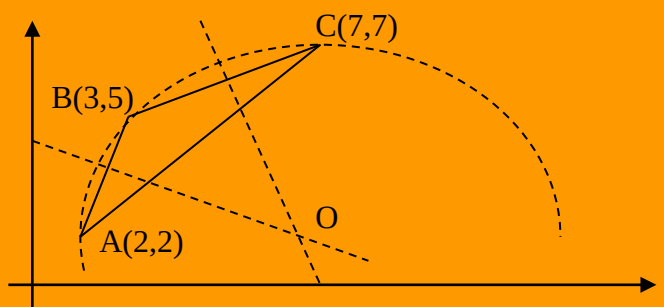
- **Actividad 24.** Calcula la distancia entre las rectas r y s, siendo r: x+3y+1=0 y s: x+3y-2=0.

- **Actividad 25.** Calcula *n* para que la distancia entre las rectas $r: y=-\frac{1}{2}x+3$ y $s: y=-\frac{1}{2}x+n$ sea igual a $\sqrt{2}$.

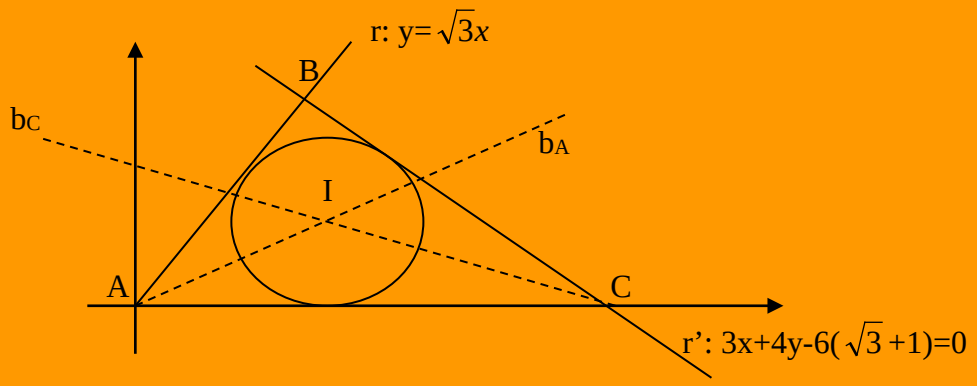
- **Actividad 26.** Los extremos de la diagonal de un cuadrado son A(-3,0) y B(2,3). Calcula los otros vértices.

- **Actividad 27.** Los vértices de un triángulo son los puntos A(1,1), B(5,4) y C(6,1).
  a) ¿Se trata de un triángulo equilátero, isósceles o escaleno?
  b) Obtén su perímetro y su área.

- **Actividad 28.** Calcula las ecuaciones de las mediatrices de AB y BC y el punto O. ¿Por qué O equidista de A, de B y de C?

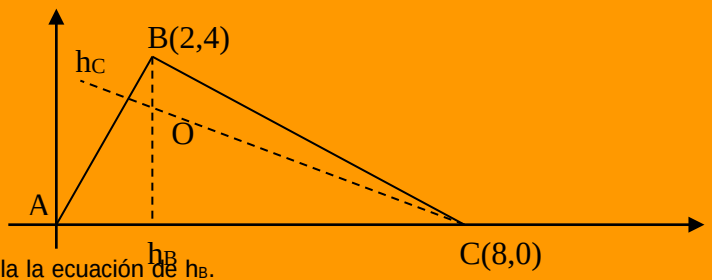


- **Actividad 29.** El punto de corte de las bisectrices de un triángulo (el incentro) es el centro de la circunferencia inscrita en el triángulo.



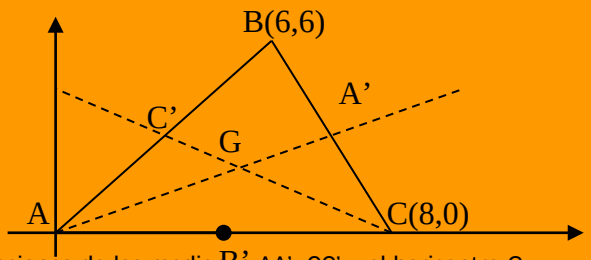
a) Halla la ecuación de la bisectriz b_A.
b) Halla la ecuación de b_C.
c) Halla el punto de corte I de b_A y b_C.
d) Comprueba que d(I,r)=d(I,r'). ¿Prueba esto que las tres bisectrices confluyen en I? ¿Cuál es el radio de la circunferencia inscrita?

- **Actividad 30.** Comprobemos, con el triángulo de la figura, que las alturas concurren en un punto: el ortocentro O.



a) Calcula la ecuación de h_B.
b) Calcula la ecuación de h_C.
c) Halla las coordenadas de O.
d) Comprueba que $\overrightarrow{AO} \perp \overrightarrow{BC}$ ¿Prueba esto que las tres alturas concurren en un punto?

- **Actividad 31.** Sea el triángulo ABC. Sean A', B' y C' los puntos medios de los lados.



a) Halla las ecuaciones de las medianas AA', CC' y el baricentro G.
b) Verifica que $\overrightarrow{BG}$ || $\overrightarrow{GB'}$.¿Prueba esto que las medianas se cortan en un punto?
c) Comprueba que: $\overrightarrow{AG} = 2 \cdot \overrightarrow{GA'}$; $\overrightarrow{BG} = 2 \cdot \overrightarrow{GB'}$; $\overrightarrow{AC} = 2 \cdot \overrightarrow{GC'}$

- **Actividad 32.** Determina la posición relativa de las rectas r: mx+y=3 y s: 2x+3y=-1 en función del parámetro m.

- **Actividad 33.** Un foco de luz situado en el punto P(3,1) emite un rayo de luz con la dirección del vector u=(1,2). A lo largo de la recta e: x+y-10=0 hay colocado un espejo (unidimensional, pero espejo). Obtén las ecuaciones de las rectas sobre las que se encuentran los rayos incidente y reflejado.

- **Actividad 34.** En una zona poco poblada del Maestrazgo castellonense, una empresa quiere montar una gasolinera, pero los tres pueblos más cercanos quieren que esté lo más cerca posible de su localidad. Para resolver el conflicto, la Diputación propone que la gasolinera se instale en un lugar que esté a la misma distancia de los tres pueblos.

  El primer pueblo A tiene por coordenadas (2,-1); el pueblo B, (6,1) y el último, C, tiene por coordenadas (2,3).

  Lógicamente la gasolinera no está dispuesta a gastar más de lo necesario y pone como exigencia que el punto que se decida ha de estar en la carretera comarcal cuya ecuación es y=3x+12.

  ¿Podrá construirse la gasolinera sin problemas? ¿Habría que hacer un desvío en la carretera para construirla?

- **Actividad 35.** El lugar del mundo donde se han encontrado más fósiles de dinosaurios ha sido el desierto de Gobi, en Mongolia. Tres paleontólogos han recibido un "soplo": se encuentra un yacimiento espectacular en un punto de coordenadas (-2,3) situando como origen del sistema de referencia la ciudad de Altai.

  En el momento de recibir la información, cada uno traza sobre un mapa el camino más recto desde el lugar en el que se encuentran.

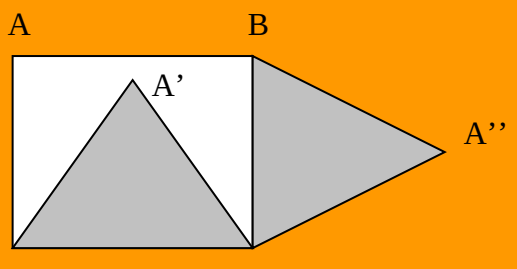
  - ↪ Jensen sale desde el punto (4,9) y se dirige en dirección al punto (0,5)
  - ↪ Roberts traza en su mapa la trayectoria de la recta y=-2x-1.
  - ↪ Por último, Bebois se dirige desde el punto (3,-11) en dirección al punto (-3,4).

  a) ¿Alcanzarán los tres el yacimiento?
  b) ¿Hay posibilidades de que se encuentren en algún punto?

2.5.3. ACTIVIDADES DE AMPLIACIÓN.

- **Actividad 36.** Dos barcos salen del punto (2,1) con trayectorias rectilíneas desplazándose cada hora los vectores (-1,3) y (3,1). Si un tercer barco, que parte del mismo punto, debe navegar entre los dos a la misma velocidad que ellos y manteniéndose a la misa distancia de ambos, ¿cuál es la ecuación de la recta sobre la que se desplazará? ¿Dónde se encontrará el tercer barco después de tres horas de viaje?

- **Actividad 37.** Puntos alineados. Sobre un cuadrado de lado unidad se forman dos triángulos equiláteros según se indica:



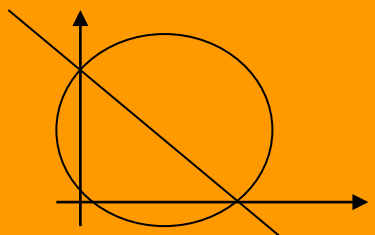
Se trata de verificar si A, A' y A'' están alineados. Considera a C como origen, a CD y CA como ejes coordenados e indica las coordenadas de los puntos que intervienen.

- **Actividad 38**. Dos de los lados del paralelogramo ABCD están sobre las rectas 2x-3y+6=0 y x+2y-4=0, y uno de sus vértices es el punto C(7,3). Halla las ecuaciones de los lados BC y CD y los vértices A, B y D.

- **Actividad 39.** En el triángulo de vértices A(-1,2), B(3,5) y C(5,0), halla la longitud de las tres alturas.

- **Actividad 40.** De la representación de un rombo en unos ejes cartesianos sabemos que tiene dos vértices situados en los puntos A(-2,1) y B(3,1), y que una de las diagonales está sobre la recta de ecuación r: x-2y-1=0. Determina las coordenadas de todos los vértices del rombo. Justifica la respuesta.

- **Actividad 41.** Calcular el área del círculo circunscrito al triángulo que con los ejes determina la recta 4x+3y-24=0



- **Actividad 42.** Calcula el perímetro del cuadrilátero ABCD si A=(3,4); B es el punto simétrico de A respecto de la bisectriz del primer cuadrante; C, el simétrico de B respecto del eje de ordenadas, y D, el simétrico de C respecto del eje de abscisas.

- **Actividad 43.** De un paralelogramo ABCD se sabe que A(3,4), B(4,3), que las dos coordenadas del vértice C son positivas y que la diagonal AC y el lado BC miden ambos 5. Halla C y D.

2.5.4. ACTIVIDADES DE REFUERZO.

- **Actividad 44.** Hallar las ecuaciones vectorial, paramétricas, continua y general de la recta que pasando por A(3,-2) tiene como vector director el u=(2,-4). Hallar varios puntos de la misma.

- **Actividad 45.** Escribir vectores directores de las rectas 2x-5y+4=0, 2x-3=0, 3y+2=0.

- **Actividad 46.** Hallar la ecuación de la recta que pasa por M(3,1) y N(3,6).

- **Actividad 47.** Escribir todas las ecuaciones de la recta que pasa por A(1,4) y tiene de pendiente m=5.

- **Actividad 48.** Escribir las ecuaciones de la recta que pasa por (-1,3) y cuyo vector director es u=(-1,-1).

- **Actividad 49.** Escribir tres rectas paralelas a 2x-3y+4=0.

- **Actividad 50.** Escribir tres rectas perpendiculares a 2x-3y+4=0.

6. MATERIALES.

- Manejaremos el programa informático CABRI, que tiene grandes posibilidades tanto para la geometría sintética como para la geometría analítica. Su filosofía se basa en dos principios:

  a) *Principio dinámico:* las figuras se pueden mover.
  b) *Principio de las relaciones explícitas:* buscamos crear figuras y no dibujos.

- Material de dibujo.

7. EVALUACIÓN.

Hay que destacar que la evaluación no coincide con el tradicional concepto de calificación del alumno. La evaluación se entiende como la emisión de juicios del proceso educativo y la toma de decisiones por parte del profesor ante su evolución. La evaluación afecta tanto a los procesos de aprendizaje de los alumnos como a los de enseñanza del profesor.

Los criterios de evaluación se basarán en la consecución de los objetivos propuestos con anterioridad y su concreción en los contenidos expuestos.

Existen, dentro de cada unidad didáctica, distintos momentos para el proceso evaluador:

1. **La evaluación inicial,** donde se diagnostica la situación cognitiva de los alumnos antes de abordar la unidad.

2. **La evaluación continua-formativa,** donde se analiza el avance del proceso de enseñanza-aprendizaje.

3. **La evaluación final-sumativa,** donde se contrasta el grado de consecución de los objetivos con la situación inicial del proceso.

Se tendrá en todo caso en cuenta la singularidad del individuo: nociones previas, interés, laboriosidad, capacidades propias, etc.

Los procedimientos de evaluación serán: seguimiento del trabajo del alumno en el aula, control de las actividades de su cuaderno, preguntas directas y todas aquellas que vayan surgiendo en el desarrollo de las clases.

7.1. CRITERIOS DE EVALUACIÓN.

Como indicadores de si los alumnos y alumnas han alcanzado las capacidades que se les espera desarrollar con este tema, señalaremos los siguientes criterios de evaluación:

1. Calcular diferentes tipos de ecuaciones de una recta de la cual se conoce algún elemento que la determine o algún tipo concreto de ecuación, y pasar de un tipo a otro.
2. Resolver situaciones de incidencia y paralelismo, tales como la determinación de la posición relativa de un par de rectas dadas o la decisión de si un punto pertenece o no a una recta determinada.
3. Resolver problemas geométricos utilizando el cálculo de la distancia entre dos puntos del plano, entre un punto y una recta y entre dos rectas paralelas.
4. Obtener la recta normal y la recta paralela a una recta dada que pasa por un punto.
5. Calcular las coordenadas del punto medio de un segmento y del punto simétrico a uno dado.
6. Determinar el ángulo que forman dos rectas en el plano.

Francisco Javier Carrillo Alanís