MUNDO EDUCATIVO

ISSN nº 1697-1671
Ministerio de Cultura

Revista Digital de Educación
Febrero 2006

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 14

Febrero 2006

Índice de Contenido:

SOY ESPECIALISTA EN...
(Aida Grande Cera)

LA FÍSICA Y LA QUÍMICA EN EL ESTUDIO DE LA DEGRADACIÓN DEL PATRIMONIO MONUMENTAL
(Ana Mª López Fructos)

INTRODUCCIÓN AL APROVECHAMIENTO TÉRMICO DE LA ENERGÍA SOLAR EN LA ASIGNATURA DE TECNOLOGÍA
(Antonio Ordóñez Aguilera)

UNA CHARLA EN EL CENTRO: UN AGENTE DE DESARROLLO LOCAL
(Antonio Solano Garófano)

LAS HORMONAS VEGETALES
(Cándido José Gálvez Peralta)

FAMILIA Y SOCIEDAD: INFLUENCIA EN LA EDUCACIÓN
(Carmen Cobrero Alarcón)

EDUCACIÓN Y COMUNICACIÓN
(Carmen Escudero Ortega)

TALLER DE EDUCACIÓN PARA LA SALUD
(Carmen María Navarro Muñiz)

AFECTIVIDAD Y ALUMNOS "PROBLEMÁTICOS"
(Cinta García de la Rosa)

LA MOTIVACIÓN EN EL TRABAJO
(Cristina Núñez Ávila)

EJEMPLO PRÁCTICO DE INVESTIGACION: EFECTO DE LA PARTICIPACIÓN DE LOS BRAZOS SOBRE LOS CRITERIOS DE EFICACIA DE LA CARRERA
(Daniel Ruiz Marín)

CONSIDERACIONES SOBRE LA GUERRA EN LA UTOPÍA DE MORO
(Elena María León Pérez)

UNIDAD DIDÁCTICA: "PELUSO Y YO"
(Elisa Muñoz Rodríguez)

EL APEGO A LO LARGO DEL CICLO VITAL COMO BASE DEL DESARROLLO DE LA PERSONALIDAD
(Enrique Francisco Carrillo de Albornoz Fernández)

IMPORTANCIA DEL TRATAMIENTO DE DIENTES TEMPORALES
(Esther Espinosa Torres)

GUÍA CINEMATOGRÁFICA PARA PROFESORES DE GEOGRAFÍA E HISTORIA
(Federico Maestre González)

LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA: ¿DE DÓNDE VENIMOS Y HACIA DÓNDE VAMOS?
(Fernando Gómez Jiménez)

LA PRENSA Y EL DEPORTE
(Francisco Sánchez Villalba)

NEW YORK CITY, THE CITY THAT NEVER SLEEPS
(Inés Rivera Aguilar)

REFLEXIÓN PERSONAL SOBRE LA AGRESIVIDAD EN LA INFANCIA
(Inmaculada Muñoz Cristóbal)

REINVENTAR LA DIFERENCIA
(Isabel Arenal Aranda)

IDIOMA E INTERCULTURALIDAD
(Isabel Fernández Naranjo)

UNA PAJA EN MI OJO Y UNA VIGA EN EL SUYO
(Javier Arón Fernández Ascacíbar / Francisco Javier Sánchez Repiso)

DESARROLLO COGNITIVO Y/O HÁBITOS TELEVISIVOS
(Jesús Herrera Limones)

EL CONSENSO HUMANO: MITO O UTOPÍA (UNA REFLEXIÓN SOBRE LA CREATIVIDAD ÉTICA DEL SIGLO XX)
(Jorge R. Colmenero Jurado)

IDEAS PARA LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LAS MATEMATICAS EN EL NIVEL OBLIGATORIO
(José Antonio Sánchez Zamora)

METODOLOGÍA Y DINÁMICA DE AULA. UNA PROPUESTA DE CONVIVENCIA
(José Francisco Pérez Aguilar)

THE DIFFERENT VISIONS OF THE SAVAGE IN JOHN SMITH, MARY ROWLANDSON AND JAMES FENIMORE COOPER
(José Francisco Haro Gómez)

UNA MIRADA SOBRE RELATO SOÑADO / EYES WIDE SHUT
(José Luis Ordóñez)

SOBREDOSIS DE IMÁGENES Y FIN DE LOS GRANDES RELATOS A TRAVÉS DEL ANÁLISIS FÍLMICO DE "CIELO SOBRE BERLÍN"
(José Manuel Galeano López)

LA PARTICIPACION DE LOS PADRES Y LAS MADRES
(Juan Carlos Cárdenas Martos)

LA EVALUACIÓN
(Juan Francisco Rubielas Fernández)

NOTAS PARA UNA HISTORIA DEL MOVIMIENTO CANTONAL
EL BOMBARDEO DE ALMERIA POR LAS FRAGATAS INSURRECTAS
(Juan José Tonda Martínez)

EDUCACIÓN Y NUEVAS TECNOLOGÍAS
(Juan Ruiz Zambrana)

EDUCAR EN VALORES
(Laura Camacho Barquero)

LA IMPORTANCIA DE LA PRENSA Y OPINIÓN PÚBLICA COMO FUENTE HISTORIOGRÁFICA
(Luis Alberto Sánchez Almeneiro)

LA IMPORTANCIA ACTUAL DEL ARTE EN EL CAMBIO SOCIAL
(Luis Gallardo Vera)

HABILIDADES SOCIALES EN EL CONTEXTO ESCOLAR: REVISIÓN DE PROGRAMAS Y PROPUESTA PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIALES EN LA E.SO. (1ª PARTE)
(Luz María Blanco-Morales Díaz)

ORGANIZACIÓN ÈTICA DE LA EMPRESA
(María de los Ángeles Torres Vallejo)

TEACHING OF GRAMMATICAL STUCTRURES AND LEXICAL ITEMS: GRAMMAR-TRANSLATION METHOD AND THE COMMUNICATIVE APPROACH
(María de los Ángeles Urbano Checa)

INTRODUCCIÓN A LA HISTORIA CONTEMPORÁNEA
(María de los Ángeles Zamora Cabrera)

LA HIPERACTIVIDAD.
(María del Carmen Antúnez Martel)

SOBRE EL POSIBLE CARÁCTER ERASMISTA DEL LAZARILLO
(María del Carmen Montiel de Arnáiz)

EL PROCESO DE SEÑORIALIZACIÓN DE LA ANDALUCIA* MEDIEVAL
(María Jesús Angulo Barbero)

EL PROFESOR EN LA PRÁCTICA DIARIA
(Manuela Tejero Ariza)

LA MODERNIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN: APRENDE ECONOMÍA
(María Anselma Alcaide Ciudad)

LA VIOLENCIA ESCOLAR: TRATAMIENTO EN UN CENTRO DE COMPENSATORIA EDUCATIVA
(María Dolores Moyano)

EUROPA EN LA ESCUELA A TRAVÉS DEL DEPORTE: ESTRATÉGIA METODOLOGICA PARA EL 2º TIEMPO PEDAGÓGICO
(Mª Félix Méndez Domingo / Inmaculada del Pino Fernández)

EL "BULLYING" EN LA ESCUELA DE HOY
(María Francisca Ríos González)

REFLEXIONES SOBRE LA PROBLAMÉTICA ACTUAL DE LA ENSEÑANZA EN LOS CENTROS DE SECUNDARIA
(María José Lauroba Alagón / Mónica Montaño Candelario)

TALLER DEL PAPEL
(María José Ortega Carranza)

UNIDAD DIDÁCTICA: ¡¡FELIZ CUMPLEAÑOS!!
(María Vega Leganés García)

CURRÍCULUM TRANSVERSAL Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD
(Marina Cortés)

ESCOLARIZACIÓN DEL ALUMNADO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES
(Marta Velázquez Montiel)

UNA RESPUESTA INTEGRADORA DESDE EL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA: PARÁLISIS CEREBRAL
(Valverde Urdiales, Mª. C. / Mora Fernández, M. / González Montesinos, J. L.)

¡ARTE! ARTE ¿ARTE?
(Máximo Jiménez Morillo)

EL USO DE PELÍCULAS, DIBUJOS ANIMADOS Y OTROS MEDIOS VISUALES EN CONJUNTO CON LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS (FILMS, CARTOONS, ADVERTISEMENTS)
(Mónica García Leiva)

ESTUDIO SEMÁNTICO DE LA DENOMINACIÓN DE LAS CASETAS DE LA FERIA DE ABRIL DE SEVILLA CREACIÓN Y SIGNIFICACIÓN
(Montserrat Contreras Iñiguez)

PROPUESTA PARA EL FUNCIONAMIENTO DE LA ESCUELA DE FUTBOL
(Néstor Javier Belén Castañola)

LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO HACIA LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS
(Pilar Lugo Enri)

ESTRÉS LABORAL Y SÍNDROME DE BURNOUT EN DOCENTES
(Pilar Ramírez Valiente)

LA CULTURA ANDALUZA EN EL CURRÍLO DE EDUCACIÓN INFANTIL
(Rafael Alcántara Valle)

LA FAMILIA Y LA EDUCACIÓN
(Rafael Merchán Jiménez–Andrade)

LA EDUCACION INTERCULTURAL
(Raquel Morales Arroyo)

MANUALES DE LITERATURA
(Rita Laura Navas Martínez)

LA MUJER EN LA AVENTURA AMERICANA
(Rocío Camacho Macias)

¿ES NEGATIVA LA GLOBALIZACIÓN PARA EL MEDIO AMBIENTE?
(Yolanda Salinas Castelló)

LA FELICIDAD
(Rocío Galán González)

LA FAMILIA EN EL AULA
(María del Rosario Mendoza Poley)

ESTABILICEMOS LA EDUCACIÓN
(María Trinidad Ramos Sánchez)

ROMAN BRITAIN. (c. 55 b.C – AD. 440)
(Serafín Aguilar Parra)

ESOS PEQUES DE 3 AÑOS...
(Rocio Salgado Fernández)

¿QUÉ CONLLEVA SER COORDINADOR O COORDINADORA DEL I PLAN DE IGUALDAD ENTRE HOMBRES Y MUJERES EN EDUCACIÓN?
(Teresa Salgado Fernández)

THE IMPORTANCE OF PRAGMATICS IN MEANING: THE CASE OF *IDIOMS*
(Vanesa Auden Tamayo)

LA EDUCACIÓN AMBIENTAL EN EL AULA. PROPUESTA EDUCATIVA.
(Verónica Martos Martínez)

AZORÍN Y NIETZSCHE
NOTAS SOBRE FILOSOFÍA Y LITERATURA
(Yeray Bazo Varela)

SICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN
(Eloy Rozas Ventosa)

UNIT: CENTRE OF INTEREST: HEALTH
(Daniel González Caro)

SOY ESPECIALISTA EN...

Aida Grande Cera

Soy maestra con especialidad en *Educación Primaria* y opto a las oposiciones de *Educación Infantil*. Y vosotros preguntaréis, ¿por qué no te presentas a las de tu especialidad? Pues porque, como muchos sabréis no se convocan oposiciones de la especialidad de primaria desde hace más de 10 años.

Personalmente, no tuve ninguna noticia de ello hasta acabar la carrera, en un muy buen momento. Esta es la primera cosa sorprendente que veo, cómo es posible que puedas estudiar algo a lo que después no puedes optar. Es como el que estudia la especialidad de cardiología y después opta a un puesto de trabajo como digestivo. Efectivamente no tiene nada que ver. Pues exactamente igual que la *Educación Infantil* (3-6 años) y la *Educación Primaria* (6-12 años). Somos todos maestros, nos dedicamos a lo mismo pero el "público" es distinto.

Yo empecé con las oposiciones en el curso pasado y me presenté en convocatoria del 2005 para Infantil. Pues bien, cuando empecé en la academia (otra) en septiembre del 2004 y empecé a oír conceptos como: "rincón", "Identidad y autonomía personal", "talleres",... creí que me había confundido de aula. Pensé que las clases eran más o menos iguales, pero no lo son. Los alumnos son totalmente diferentes.

No es lo mismo enseñar una multiplicación de fracciones que la grafía del "3". ¿A que no?

No es lo mismo una clase distribuida por rincones que mesas individuales en fila de uno. ¿A que no?

Y por supuesto no es lo mismo elaborar una programación o una unidad didáctica de infantil que de primaria. ¿A que no?

Pues bien, parece que sí es igual, o lo parece. Profesores de cualquier especialidad se pueden presentar a cualquier especialidad, con simplemente un año de apuntes. Mi vocación de maestra me viene del corazón pero, yo no quiero trabajar con niños tan pequeños... ¿qué nos pasa a las personas como yo? Aquí aparecen ya las críticas a los maestros/ as, diciendo que desde que aprueban las oposiciones se olvidan de la vocación. Aquí no hablo de la mayoría, pero pienso que lo que me pasaría a mí es que perdería la ilusión. Me está costando mucho sacarme las oposiciones, para encima una especialidad que no es la mía, pero lo que pienso ahora es, ¿y si me las saco? Estaré trabajando en algo que no me gusta, y ya no es sólo por mí sino, que influiría en mi trabajo y con las personas que trabajo, es decir, lo más importante, los niños/ as.

Diréis, pues trabaja en otra cosa, vale, en una hamburguesería, (sin desprestigiar a nadie) como el chiste: *Que le dice un maestro/ a sin trabajo a un maestro/ a con trabajo. "Una hamburguesa con queso, por favor".* Increíble, sabíais que esto es lo que se va diciendo de los maestros... por favor aquellos que pensáis que la carrera de magisterio es muy fácil, y esa es la razón por la que la habéis estudiado, por favor dejad sitio a los demás.

Sin apartarme del tema me gustaría decir que si fuéramos todos maestros y maestras, y después optáramos a la especialidad que más nos guste, vale. Pero tener una especialidad, significa que eres especialista en una materia.

Para terminar me gustaría contaros algo compañeros de primaria, ¡¡¡se convocan oposiciones!!! Pero otro problemilla... no se sabe si son en 2007 o en 2009. Y ahora ¿qué hacemos? Seguimos preparando temas, programación y unidades didácticas de infantil hasta el año que viene, dejamos infantil y nos arriesgamos por si son en 2007, ¿y si son en 2009?... perdemos 3 años...
¿Qué nos queda? Esperar y esperar.

Aida Grande Cera

LA FÍSICA Y LA QUÍMICA EN EL ESTUDIO DE LA DEGRADACIÓN DEL PATRIMONIO MONUMENTAL

Ana Mª López Fructos

1. Introducción.

El estudio de los efectos asociados a los fenómenos físicos, químicos y biológicos en monumentos abarca distintas disciplinas; dado que este trabajo supone una aproximación a este emocionante campo, nos limitaremos tan sólo a dar unas leves pinceladas sobre el tema.

Con el transcurso de los años o mejor dicho de los siglos, las distintas culturas y civilizaciones han dejado su impronta mediante libros, obras de arte, pinturas, joyas, esculturas y edificios de distintos usos, lo cual ha originado un Patrimonio Universal del que las distintas Naciones y sus Estados tienen la obligación ineludible de su mantenimiento y conservación, para la lectura de los mismos por las futuras generaciones. Nos centraremos en los tipos y causas del deterioro que sufre el Patrimonio Monumental como resultado de los procesos de degradación a los que está sometido. Para la clasificación y descripción de dichas modificaciones se ha seguido básicamente la clasificación de Martín Pérez (1990).

El deterioro que se observa en los materiales que conforman un edificio o monumento puede ser causado por una o varias causas independientes, relacionadas entre sí en algunos casos. Las más cotidianas se estudian a continuación.

2. Mala calidad de materiales y acciones exteriores.

Como consecuencia de los años de construcción de los Monumentos Históricos, y que los materiales no eran generalmente homogéneos, el propio paso del tiempo se encarga de alterar la constitución y el comportamiento de los mismos. En el caso de las piedras –ya sean granitos, calizas o areniscas- su compleja composición y textura se traduce en un comportamiento distinto aún siendo de la misma cantera. Esto se puede observar hoy en día en los distintos chapados de mármol con distintos tonos de color y porosidad al agua de lluvia. La alteración de un edificio o monumento de piedra no es uniforme, pues está en función de la exposición de la zona a las agresiones mecánicas y atmosféricas.

La disgregación mecánica de los materiales de construcción, corresponde a las fuerzas físicas que, actuando sobre ellos, separan sus componentes o conjuntos de los mismos, con lo cual, no sólo se trocean o desmoronan sino que también aumentan la superficie, que al estar en contacto con las condiciones medioambientales, acelera los procesos de su alteración química.

En general, una roca, o un material artificial de la construcción, no es más que un sistema termodinámico caracterizado por su composición (cuantitativa y cualitativa), la temperatura y la presión de formación y estos tres tipos de energías regulan la formación del sólido. Por otra parte, tenemos las causas internas, propias de la roca que sufre el proceso o procesos correspondientes, entre las que se encuentran la mineralogía, la textura y la tectónica.

La composición mineralógica del material de construcción es siempre fundamental para explicar las transformaciones pueda sufrir, pues cada mineral presenta distintas susceptibilidades a los agentes externos descritos: unos son fácilmente solubles o hidrolizables, o sufren más la acción de los agentes atmosféricos, o se desgastan con mayor facilidad por presentar menor dureza. Por ejemplo, la calcita, un mineral presente en algunas rocas de construcción, o en el mármol, es fácilmente hidrolizable:

$$CO_2 + H_2O \rightarrow H_2CO_3$$

y consecuentemente

$$CaCO_3 + H_2CO_3 \rightarrow Ca_2+ + 2\ HCO_3$$

Por su parte, el dióxido de azufre atmosférico produce ácido sulfúrico, que reacciona con la calcita generando yeso.

La disposición textural de los minerales puede afectar también a su comportamiento frente a la meteorización. Por ejemplo, las rocas de grano más grueso se degradan, por lo general, más rápidamente que las de grano más fino.

El hecho de que una roca haya sufrido los efectos de deformación tectónica suelen implicar la aparición de diaclasas o microfracturas, que pueden ser prácticamente invisibles. Sin embargo, bajo la acción de cargas se manifiestan por fenómenos de rotura, que a su vez favorecen la acción de otros agentes externos, como la infiltración de soluciones.

3. Agresión de la contaminación atmosférica.

La atmósfera es una capa gaseosa que cubre la corteza terrestre y constituye un fluido complejo de composición constante, aunque según aumenta el espesor va apareciendo una cierta estratificación composicional, debido a procesos gravitatorios y fotoquímicos, pues toda esta masa gaseosa recibe una gran cantidad de radiación solar y por tanto mucha energía. La zona más próxima a la Tierra, la que tiene más interés desde el punto de vista meteorológico, es la Troposfera, que es en la que existe agua y partículas en suspensión como variante composicional. Resulta evidente que es la Troposfera la que nos interesa en cuanto a los efectos sobre el Patrimonio Artístico. En esta zona se regulan las variaciones meteorológicas y climáticas, que reflejan los grandes estados dinámicos, donde se localizan los monumentos o edificios, regulados por amplias variables: estacionales, de lluvias, de vientos,...

Un aspecto muy importante que hay que considerar para comprender la degradación de los materiales de los monumentos es la reacción química que estos materiales tienen con el entorno medioambiental, reacciones químicas que tienden a transformar la composición mineral de ellos y por lo tanto a degradar aquellas propiedades que los caracterizaban como tales materiales de construcción.

La atmósfera, cada vez más contaminada en progresión geométrica desde la segunda mitad del siglo XIX en que comienza la industrialización, va agrediendo al patrimonio arquitectónico en igual progresión. Se consideran como contaminantes atmosféricos aquellos productos vertidos a la atmósfera, generalmente como consecuencia de la quema de combustibles fósiles que enrarecen su composición con elementos de alta reactividad y que aumentan la agresividad del aire ente los materiales de construcción. Estos contaminantes, pueden presentarse como componentes en estado gaseoso, como aerosoles, coloides o macromoléculas en suspensión o como iones incluidos en aguas de lluvia. Todos los contaminantes son susceptibles de reaccionar entre sí, formando nuevos contaminantes secundarios y repartidos por el monumento según nos enseña la mecánica de fluidos, de acuerdo con su ubicación urbanística: orientación, dimensiones de calles y altura de edificios; según la dirección y velocidad del viento; el reparto de temperaturas y oscilaciones térmicas; la humedad y formación de lluvias, etc., lo que determina el medio ambiente del monumento.

El incremento de la actividad industrial en las ciudades, polígonos industriales, creación de nuevas viviendas, aumento de la circulación de vehículos de motor, etc., ha generado un aumento de la emisión de gases tóxicos a la atmósfera como consecuencia de la demanda energética –regulada actualmente por la Directiva Europea 93/76/CEE- que tiene efectos destructivos de gran poder y que puede hacer desaparecer en poco tiempo lo que el paso de los siglos no ha conseguido. Los agentes causantes de estos efectos destructivos son químicos y los principales son el dióxido de carbono (CO_2), el monóxido de carbono y el dióxido de azufre (SO_2), que generados en forma gaseosa por automóviles, calefacciones, procesos de fabricación, etc., se elevan a la atmósfera disolviéndose en el agua de lluvia para caer posteriormente en forma de la denominada **Lluvia Ácida**. El agua de lluvia de una atmósfera no contaminada tiene un valor medio de pH de 5,65 por la presencia del ácido carbónico, pero en una atmósfera de hoy, estos valores pueden variar haciéndose inferiores por la presencia de ácidos como el sulfúrico y el nítrico o incluso puede adquirir valores superiores si predominan elementos alcalinos, como el amoniaco o sustancias térreas básicas en zonas rurales secas.

Analizaremos a continuación el comportamiento de estos agentes sobre los elementos constructivos exteriores de edificios y monumentos y la patología que originan.

El **dióxido de carbono**, procedente de la combustión de materiales de origen carbónico como pueden ser carbonos, productos petrolíferos, etc., se eleva a la atmósfera con rapidez y acidifica el agua de lluvia, que al entrar en contacto con los materiales con contenido de carbonato cálcico dan lugar a la formación del bicarbonato cálcico y en contacto con el agua de lluvia aumenta de volumen y provoca la destrucción del material desde el interior hacia el exterior, con pérdida de masa por regla general, con la siguiente ecuación química:

$$CO_2 + H_2O + CO_3Ca \Rightarrow (CO_3H)_2Ca$$

El **monóxido de carbono** se origina por una combustión incompleta por falta de oxígeno de carbones e hidrocarburos con una humedad relativa muy alta, liberándose hidrógeno mediante la siguiente reacción química:

$$C + H_2O \Rightarrow CO + H_2$$

Aunque en la cantidad que se concentra en la atmósfera también intervienen los incendios, estacionalmente la biomasa (más en invierno que en verano), las fábricas de cemento, cal, metalurgia, etc., y cantidades de CO_2 que no se ven neutralizadas por su disolución en los océanos, y aunque su difusión se reparte por toda la troposfera, se concentra mucho más en los niveles inferiores por la nieblas fotoquímicas. Este monóxido de carbono al elevarse a la atmósfera y entrar en contacto con el vapor de agua de la misma se transforma en dióxido de carbono o anhídrido carbónico, liberando dos moléculas de hidrógeno, según la reacción:

$$CO + H_2O \Rightarrow CO_2 + H_2$$

La principal característica del anhídrido carbónico es su solubilidad en agua, se transforma en ácido carbónico ($CO_3\ H_2$) con pH entre 5 y 6, y al ser el pH de la lluvia no contaminada de 5.65, la agresión a los materiales pétreos y cerámicos es importante al incidir sobre ellos en forma de la citada lluvia ácida. En las piedras calizas, el anhídrido carbónico es destructivo. Esta agresión es consecuencia de ser soluble con ellas, con efectos de corrosión. En los granitos, cerámicos, etc., se produce una reacción química con las sales contenidas en ellos que provoca reventamientos en la estructura interior con deterioros exteriores y desprendimientos superficiales con pérdida de masa.

El **dióxido de azufre** tiene su origen en dos emisiones distintas, la primera se genera por la descomposición de los vegetales al producirse ácido sulfhídrico (SH_2) en contacto con el ozono (O_3), según la reacción:

$$SH_2 + O_3 \Rightarrow SO_2 + H_2O$$

A continuación el dióxido de azufre se oxida con el oxígeno del aire con una reacción catalizada por la propia luz solar, transformándose en trióxido de azufre o anhídrido sulfúrico (SO_3):

$$2\ SO_2 + O_3 \Rightarrow 2\ SO_3$$

que al entrar en contacto con el agua origina un ácido con pH muy alto, como es el ácido sulfúrico (SO_4H_2) de acción corrosiva,

$$2\ SO_3 + 2\ H_2O \Rightarrow 2\ SO_4H_2$$

Y la segunda por la combustión de hidrocarburos que al entrar en contacto con el agua produce el ácido sulfuroso (SO_3H_2) con un pH muy activo con los elementos alcalinos, lo cual origina sales en el interior de los materiales. La agresión sobre materiales calizos y cerámicos produce la formación de sulfato cálcico anhídrido en forma de costras en la superficie o en el interior, que al hidratarse aumenta su volumen aproximadamente en un 32%, los cual provoca escamaciones y explosiones con masa del propio material.

4. Agresión del agua de lluvia y humedad ambiente.

El principal enemigo de los edificios históricos es el agua, ya sea lluvia o humedad ambiental. La presencia de agua en el ambiente se conjuga, lógicamente, con todos los demás factores climáticos.

Por una parte, en los materiales de construcción se presentan minerales susceptibles de hidratarse (toman el agua del ambiente) con el consiguiente aumento de volumen, que incluso llega a veces a la autodestrucción mecánica. Los mecanismos de disgregación por capilaridad, al igual que todos en los que interviene el agua, radican en la enorme fuerza de absorción de los minerales respecto al agua, dada la polaridad de su molécula, por eso, este agua va venciendo las fuerzas de adhesión entre los cristales y se introduce entre ellos, en forma de una película intercristalina.

Un agente muy agresivo para la estructura de los materiales, expuestos a la intemperie, son las heladas en las épocas donde los cambios térmicos son muy bruscos: el agua, penetra por el sistema poroso, por grietas, fisuras o incluso como consecuencia de la condensación del agua del aire en estado gaseoso por descenso de la temperatura. Si la temperatura desciende de los 0º el poro o fisura se hiela en la parte externa y se transforma en un sistema cerrado, pues el hielo exterior, hace el efecto de tapón y no permite al agua salir hacia fuera al dilatarse, lo cual provoca en el interior un aumento de volumen –del orden del 9%- que origina tensiones que dan como resultado explosiones y desprendimientos con pérdida de material en la mayoría de los casos. La entrada de agua en el interior tanto en la piedra como en el ladrillo cerámico, provoca la destrucción de los cerramientos exteriores de edificios o desfiguran la talla de las esculturas y monumentos por el fenómeno expuesto anteriormente, y además un fenómeno químico, como consecuencia de la reacción del agua interior, el anhídrido carbónico y las sales que contiene el material, dan como resultado compuestos de mayor volumen que el espacio donde se producen, originando la destrucción de la estructura interior reflejada en el exterior con descamaciones, lajas, desprendimientos, etc., que con el paso del tiempo producen pérdidas de material apreciables a simple vista. Si peligrosa es la entrada de agua en las fachadas de los edificios, en las cubiertas podríamos decir que es más agresiva y destructiva.

Existe otra agresión del agua que son las humedades interiores por capilaridad –nivel freático- como consecuencia de que las cimentaciones de los edificios se efectuaban por medio de muros de carga hincados en el terreno y en contacto continuo con la humedad del terreno y corrientes del subsuelo, lo cual aporta la humedad necesaria al elemento constructivo para acelerar la disgregación del material que lo compone.

El fenómeno de la condensación, originada en la cara interior de los muros, da lugar a humedad interior que origina sales higroscópicas que atraen la humedad ambiental, generándose un elevado número de ciclos de humedecimiento/secado con la consiguiente cristalización, disgregación y destrucción del material donde se produce el fenómeno.

5. Agresión de agentes biológicos.

Es conveniente mencionar los efectos físicos destructivos que ejercen los organismos sobre los materiales de construcción, aunque como siempre son efectos medio físicos medio químicos, pues los edificios se encuentran siempre en este equilibrio o punto de encuentro de la biosfera, litosfera y atmósfera.

Los agentes biológicos, como pueden ser las algas, líquenes, musgos o plantas superiores, producen un deterioro físico-químico en las superficies de los materiales con fracturas, disgregación y formación de ácidos y sustancias destructivas. Las **algas** se observarán en las zonas húmedas del edificio que no reciben directamente la luz solar y con temperatura constante, siendo sus materiales preferidos las rocas calcáreas y morteros de cemento y su ataque no es en profundidad sino superficial con una coloración verdosa. Los **líquenes** son asociaciones simbióticas de un alga más un hongo, que proporciona la humedad a la alga y protección a su asentamiento y la alga proporciona al hongo compuestos orgánicos sintetizados mediante el fenómeno de la fotosíntesis. La identificación de los líquenes informa de la naturaleza del sustrato y la contaminación atmosférica a la que está sometido el material. El ataque de algas y líquenes es en primer lugar mecánico, pues el entrar en contacto con el agua aumentan su volumen en 35 veces el original, y en segundo lugar originan un deterioro químico debido a la excreción de ácidos orgánicos, como el ácido oxálico, descomponiendo la superficie en milímetros. Por último originan un deterioro estético que proporciona al monumento un aspecto de suciedad indeseable. Los **musgos** se originan por el agua, temperatura y luz del entorno, buscando oquedades con humedad y sustancia orgánica, asentándose en el sustrato para preparar el mismo para plantas vasculares superiores que ejercen un efecto destructivo hasta de 1cm o más. En cuanto a las **plantas superiores** su formación se debe al agua y las semillas que son transportadas por el viento. Su acción afecta sobre todo al ladrillo cerámico, pues las raíces se introducen en las hendiduras, grietas y juntas ensanchando las mismas, lo cual provoca tensiones mecánicas peligrosas tanto para el elemento constructivo como para las personas que circulan cerca del mismo.

6. Deterioro por la acción humana.

Las agresiones del hombre a los monumentos tiene una procedencia muy diferente, ya que los intereses políticos o particulares conducen a obras de distinto tipo y destino, como pueden ser la modernización de instalaciones, construcción de nuevos espacios, etc., lo cual provoca una alteración en el entorno, así como en la propia estabilidad del edificio o monumento. En otro orden, las modificaciones realizadas en el subsuelo, con obras de toda clase, han alterado el nivel freático, lo cual incide directamente en los cimientos de los propios edificios y por otra parte las nuevas edificaciones efectuadas en el entorno han cambiado las condiciones de soleamiento y sombra originales.

El tránsito de personas, turismo incontrolado, es otra agresión por una parte mecánica y por otra física, consecuencia del transitar de las personas y del aumento de la humedad relativa interior que es absorbida por los muros, alterando profundamente a elementos decorativos como son frescos, pinturas y murales. Pero donde se observa mayor agresividad es en la planta baja de los monumentos, con un deterioro estético consecuencia de las señalizaciones, instalaciones, etc. Las **vibraciones** recibidas por el monumento causadas por vientos, movimientos sísmicos y sobremanera por el tránsito de vehículos de medio y gran tonelaje, es una agresión poco contemplada en los proyectos de intervención, aunque hay que saber que un vehículo genera unas ondas oscilatorias que se transmiten por el pavimento a la edificación, con una presión en función del peso, forma y dimensiones del vehículo.

7. Agresión por acumulación de sustancias superficiales.

En el aire que respiramos existe lo que se denomina “Polvo Atmosférico”, formado por partículas sólidas de diferente forma, densidad y de naturaleza orgánica e inorgánica. El polvo atmosférico se deposita en las superficies de fachadas y elementos ornamentales, donde queda retenido por la tensión superficial del material componente, el cual aumenta al contacto con el agua de lluvia y por efecto de la capilaridad propia se introducen en el interior de piedras y ladrillos cerámicos, dando lugar a las “incrustaciones” o vulgarmente llamada suciedad del edificio, y según las características del material reaccionan con las sales de él y la humedad, produciendo componentes que aumentan su volumen y fracturan las estructuras interiores con resultados de desprendimientos de masa en el exterior. También el polvo atmosférico contiene en suspensión microorganismos y organismos que se adhieren a las superficies húmedas y poco soleadas, desarrollando manchas verdes o parduscas (mohos, líquenes, hongos, musgos,...) que al morir producen ácido fosfórico que reacciona con las sales del material, con el consiguiente grado de deterioro.

Las oxidaciones en los elementos decorativos de estos edificios es otro tipo de agresión, ya que éstos al ser metálicos y casi siempre de hierro o acero, por acción directa o electroquímica son puntos de daño o deterioro. La oxidación directa se produce al estar el metal en contacto con el oxígeno del aire en un ambiente seco, formando una película de óxido protectora que impide que el proceso continúe; en cambio en un ambiente húmedo la presencia de oxígeno y agua da lugar a un proceso electroquímico, dando como resultado una capa de óxido, continuando el fenómeno de electrólisis, siempre que se den las condiciones ambientales idóneas.

Es muy frecuente encontrar en monumentos históricos colonias de palomas y golondrinas, que al encontrar una gran cantidad de oquedades donde protegerse y anidar, proporcionan un aspecto estético agradable y hasta este punto no es agresivo. Lo importante es la cantidad de deposiciones o “guano” existente, que al descomponerse genera ácido fosfórico que agrede químicamente al material

donde se deposita, provocando deterioros y degradación.

8. Modificaciones superficiales.

Afectan casi exclusivamente a la película más superficial de la roca de construcción. Se clasifican en: alteraciones cromáticas, costras, depósitos superficiales y eflorescencias. Las **variaciones cromáticas** dan lugar a una variación del color y/o lustre de la roca en las zonas más superficiales. Ejemplos de estas alteraciones son las tinciones producidas por la oxidación de los minerales de hierro que se transforman en limonita, amarilla, o goethita, rojiza. Algunos cambios de color se pueden deber a la presencia de pigmentos generados por la actividad metabólica de organismos adheridos a la roca. Las **pátinas** son capas o películas superficiales que representan el estado de envejecimiento de un material. En ocasiones pueden ejercer un efecto beneficioso en la conservación, pues aíslan la parte interna de los agentes atmosféricos. Se manifiestan en forma de variaciones en el color y/o dureza. Se deben a procesos de envejecimiento, a decoloraciones, presencia de películas orgánicas, tinciones o acumulaciones superficiales de suciedad. Las **costras** son láminas compactas de material que se desarrollan en la parte externa por la precipitación de distintos materiales. Se distinguen por sus rasgos morfológicos (a veces forman caparazones), dureza o color. Suelen ser de yeso o calcita. También pueden formarse por la actividad biológica de algas, líquenes, musgos, bacterias, etc. Bajo el **término de depósitos superficiales** se engloban los depósitos de polvo, hollín, restos orgánicos, excrementos de aves... Inicialmente son materiales poco coherentes pero con el paso del tiempo y debido a procesos físicos, químicos y biológicos pueden formar una película de mayor dureza, difícilmente diferenciable de las costras. Las **eflorescencias** son sales que se acumulan en la superficie de la roca. Estas sales provienen de aerosoles atmosféricos, del sustrato, de sales incluidas inicialmente en el material o incluso de morteros y hormigones.

9. Modificación con eliminación o pérdida de materia.

Generalmente se tiende a dividir los procesos que conducen a la pérdida neta de materia en dos grupos: modificación con formación de porosidad y modificaciones con pérdidas de cohesión intergranular. Entre ambos tipos de procesos hay una gran continuidad. Es decir, que procesos que conducen a la pérdida de cohesión interna favorecen netamente la formación de porosidad superficial y viceversa. En cuanto a las causas de dichos procesos hay que señalar que los mecanismos mecánicos aparecen íntimamente relacionados con los químicos e incluso con los biológicos. En las modificaciones con formación de porosidad superficial son más importantes los procesos puramente mecánicos, mientras que en las modificaciones con pérdida de cohesión son los procesos químicos los que ejercen el papel fundamental.

10. Deformaciones, roturas y disyunciones.

Las **deformaciones** se deben tanto a procesos físicos (cambios de temperatura o humedad, acción del hielo o crecimiento de sales), como químicos (transformaciones de minerales de la arcilla, disolución parcial de algunos componentes). Normalmente afectan a láminas relativamente finas que se arquean e incluso se pueden separar del sustrato. En otras ocasiones se pueden formar pequeños abultamientos o ampollas que se separan parcialmente del sustrato. Las **roturas y disyunciones** conllevan la separación de ciertas partes de forma perpendicular u oblicua (roturas) o paralela (disyunciones) a la superficie. La denominación exacta de estas alteraciones es difícil dado que existe una continuidad entre todas ellas. Su formación es el resultado de distintos mecanismos (cambios de temperatura o humedad, acción del hielo, acción física de sales...).

11. Referencias.

- Manual de técnicas artísticas. J. Rivera y otros. (página web)
- Conservación y Restauración de monumentos. Manuel Carbonell de Masy
- Enciclopedia de la pintura y escultura. Ed. Sarpe. (página web)
- Las técnicas artísticas. Manuales de Arte. Cátedra. Guido Giubbini (web)
- Las técnicas artísticas. Manuales de Arte. Cátedra. Elena Parma (web)
- Las técnicas artísticas. Manuales de Arte. Cátedra. Colette Dufuour (web)
- La conservación de antigüedades y obras de arte. H.J. Plenderleith
- Restauración & Rehabilitación. nº 72 y 73

Ana Mª López Fructos

INTRODUCCIÓN AL APROVECHAMIENTO TÉRMICO DE LA ENERGÍA SOLAR EN LA ASIGNATURA DE TECNOLOGÍA

Antonio Ordóñez Aguilera

Al llegar Alejandro a Corintio se encontró con Diógenes en la plaza, que estaba haciendo figuras en la arena. Le preguntó si deseaba alguna cosa, a lo cual éste respondió: "*Sí, que te apartes y no me quites el sol; lo necesito para hacer bien mis figuras*".

Las antiguas civilizaciones se caracterizaban por su incapacidad para concentrar grandes cantidades de energía en un espacio relativamente pequeño. Es fácil resaltar las restricciones energéticas de la antigüedad analizando una de las más memorables y grandiosas batallas de aquellos tiempos, la disputada en Cannes entre romanos y cartagineses. Aníbal disponía de 40.000 hombres a pie y 10.000 a caballo, cifra enorme para la época. Pues bien, suponiendo que soldados y caballos hubieran gastado toda su energía sin un segundo de reposo, por cada hora de batalla, Aníbal hubiera tenido a su disposición una potencia próxima a 7500 CV, que representa no más de un décimo de la potencia de un moderno avión de guerra. Hoy día la situación ha cambiado y el ser humano se las arregla para tratar la energía algo mejor que sus ancestros.

La energía es el alimento de toda actividad humana en el sentido más amplio de la palabra. Según Grande Covián en su libro Nutrición y salud, el organismo de un hombre joven de 25 años y 70 kilos de peso, con actividad física moderada, necesita una aporte energético de 2.600 kilocalorías diarias. Esta cifra traducida a una unidad de uso más común en ingeniería energética, supone un consumo energético de 1.100 kW h por persona y año. Sin embargo, el consumo mundial de energía primaria por habitante es, actualmente, del orden de 18.500 kW h por año; es decir, una 17 veces superior al estrictamente necesario para la supervivencia de la humanidad en condiciones satisfactorias de salud. Estas cifras, por si solas justifican la afirmación de que el ser humano es un febril consumidor de energía. Pero, ¿a qué precio?

El coste de los carburantes en relación con otras fuentes de energía influye sobre la intensidad de su consumo en el transporte, la industria y los usos domésticos, hasta el punto de que en los países desarrollados (y en la mayoría de los otros también) el petróleo, el carbón y el gas natural suponen la práctica totalidad de la energía primaria producida. En la crisis energética de 1973, el aumento súbito del precio del petróleo obligó a acometer transformaciones en la industria que redujeron los consumos energéticos, al tiempo que llevó a los gobernantes a dedicar cuantiosos recursos a la investigación sobre fuentes de energía alternativas. Cuando todo volvió a la normalidad, es decir cuando los precios se estabilizaron o bajaron, la presión sobre el consumo se relajó y cesó el impulso a la investigación energética.

Al comenzar el presente año 2006 nos encontramos con una subida sustancial en el precio de los combustibles, que está repercutiendo directamente en el bolsillo del consumidor de a pie. Parece increíble que durante aproximadamente 8 horas al día de forma totalmente gratuita recibamos en el planeta cantidades ingentes de energía y no se aproveche todo lo posible.

El intento de aprovechar directamente la energía que recibimos del sol, usando la tecnología existente, trata de emular lo que la Naturaleza viene haciendo desde siempre. Esto es: la conversión de la energía electromagnética irradiada en otras formas de energía.

Las ventajas que presenta el aprovechamiento de la energía proveniente del sol son variadas para el género humano, pero pueden destacarse dos principalmente: **económicas**, puesto que la gratuidad de la materia prima es clara; de **conservación del medio**, sirviendo como paliativo a las gravísimas consecuencias de la contaminación debida al actual sistema de obtención de energía.

La asignatura de Tecnología es la plataforma ideal para comenzar a concienciar a las futuras generaciones de las ventajas del aprovechamiento de la energía solar. En el actual temario de la asignatura se ofrecen tres temas óptimos para secuenciar el estudio: "Producción y transformación de las distintas formas de energía". "Transporte y distribución de la energía". "El consumo de energía en España y en el mundo. Criterios técnicos de ahorro energético. Energías alternativas". Hay un cuarto tema en el que introducir los aspectos de mejora medioambiental que aporta el uso de la energía solar: "Impacto ambiental de la actividad tecnológica y la explotación de recursos. Técnicas de tratamiento y reciclaje de residuos". En cualquier caso, es evidente que la adaptación de contenidos puede realizarse en cada etapa de acuerdo a la idiosincrasia del alumnado.

El presente trabajo pretende servir como introducción a una de las dos principales vías tecnológicas en que hoy día se aprovecha la energía solar en nuestra sociedad: la conversión solar térmica (la otra vía es la conversión solar eléctrica), y servir como estímulo para el alumnado, que una vez conocido *qué se hace*, se plantee el reto de acercarse a *qué se puede hacer*.

1. Calor proveniente del sol.

La conversión solar térmica se fundamenta en el uso de colectores térmicos, cuyo principio de funcionamiento es el siguiente: en ellos un fluido (por lo general un líquido), recoge el calor de los rayos solares. Es decir, calentamiento que el sol provoca en el colector es

aprovechado mediante la transmisión del mismo al fluido, actuando éste como medio para transportar la energía térmica ganada en el intercambio hasta el lugar donde se vaya a almacenar (generalmente, en depósitos convenientemente aislados durante uno o dos días, permitiendo así usar *la energía solar del día anterior*).

2. Características principales de los colectores solares.

Este tipo de aprovechamiento de la radiación incidente no requiere generalmente de materiales costosos ni de una sofisticada tecnología.

Ahora bien, es necesario prestar atención a las características que debe tener un colector: durabilidad e inalterabilidad.

El sol es uno de los factores que más devastan los materiales y objetos expuestos a su acción directa. Si a esto se suma la presencia de agentes atmosféricos como puede ser el aire húmedo, se comprende la necesidad de prestar atención al tipo de materiales con que construir los colectores.

Materiales como las pinturas, los adhesivos industriales, algunos metales y los plásticos, que presentan un excelente comportamiento en la mayor parte de las aplicaciones, sufren una inevitable degradación si son expuestos a la intemperie. Habrá que acudir a materiales cerámicos, vidrio y ciertas aleaciones metálicas, puesto que el porcentaje de inalterabilidad por acción solar es prácticamente total, pudiendo resistir esta acción ininterrumpidamente durante años.

No olvidemos que se persigue un aprovechamiento de la energía solar que no debe estar afectado por los costes de mantenimiento de la instalación. Si hubiese que sustituir los colectores frecuentemente por degradación de los mismos, dichos costes harían que la instalación no resultase rentable. Por todo ello, actualmente, el periodo de inalterabilidad exigido, en que no deben producirse cambios sensibles en sus propiedades ni rendimiento, está en unos veinte años. Es esta exigencia prioritaria frente a otras como puede ser una mayor capacidad de aprovechamiento de la radiación incidente.

3. Tipos de colectores solares.

Se dividen en dos grupos, colectores sin y con concentración, dependiendo de si se utiliza la radiación solar con la misma intensidad con que ésta naturalmente incide o si se aumenta mediante la concentración previa de los rayos.

3.1. Colectores sin concentración

Se distingue ente aquellos que no poseen una cubierta y los que sí.

En los primeros, suele usarse como elemento absorbedor de la radiación el propio cuerpo del colector, estando éste fabricado con materiales como el caucho. Su utilización se dará en aquellos casos en que la temperatura exigida no supere los 35 ºC (por ejemplo, calentamiento de piscinas).

En los dotados de cubierta, se tiene un aumento de la eficiencia en la conversión térmica por dos razones: el efecto invernadero provocado por la cubierta (que impide que la radiación reemitida por el absorbedor cuando se calienta se pierda al exterior) y por la protección aislante del exterior que ésta da (principalmente porque evita las pérdidas debidas a los intercambios con el viento incidente sobre el colector). El rango de trabajo varía entre 30ºC y 90 ºC. Los materiales usados son metal y vidrio, puesto que por las temperaturas alcanzadas no son apropiados para otros materiales.

3.2. Colectores con concentración

Son los más caros por los materiales incorporados y las mínimas tolerancias permitidas. Sólo se usan cuando se demanda la obtención de una temperatura alta, a partir de 80º C, prácticamente inalcanzable si no se intensifica la luz solar incidente.
La concentración se logra reflejando la radiación directa para hacerla incidir sobre el elemento absorbedor de superficie menor que el área de recepción de los rayos.

4. Aplicaciones.

La más idónea es la obtención de agua caliente para diversos usos.

Una instalación para agua caliente doméstica en un clima medio, para una vivienda unifamiliar puede reducir a un tercio el importe del recibo de energía auxiliar por el calentamiento del agua. En edificios plurifamiliares la rentabilidad de la instalación es aún mayor puesto que una instalación centralizada con uno o dos grandes acumuladores es más económica que muchas instalaciones individuales. Los colegios, residencias y hoteles, así como los complejos deportivos son otro campo de aplicación de la energía solar térmica por la gran cantidad de agua caliente que necesitan.

En el medio agrícola y rural la energía solar térmica tiene mayor interés aún, debido a que la disponibilidad de energía convencional suele resultar más problemática. Dado que no se tienen por lo general problemas de espacio, en estos casos la instalación solar no resultará incomoda y sí proporcionará una autonomía considerable.
Por último, mencionar la climatización de piscinas.

5. Bibliografía.

[1] Colmenar, A. y otro. Biblioteca multimedia de las energías renovables. 1ª Ed. Progensa. Sevilla 1998.
[2] Doria, J.,y otros. Energía solar. 1º Ed. Eudema. Madrid 1998.
[3] Lorenzo, E. Electricidad solar. 1º Ed. Progensa. Sevilla 1994.
[4] Palz, W. Electricidad solar. Estudio económico de la electricidad solar. 1º Ed. Blume. Barcelona 1980.

Antonio Ordóñez Aguilera

UNA CHARLA EN EL CENTRO: UN AGENTE DE DESARROLLO LOCAL

Antonio Solano Garófano

En el anterior número de esta revista tratamos la importancia que el desarrollo económico territorial tiene en la vida de las personas y la importancia que creemos que podría tener en la formación del alumnado de Bachillerato. Demostración de la importancia de este tipo de desarrollo es la proliferación que en los últimos años han tenido las agencias de desarrollo local, que tratan de promover un estilo de desarrollo distinto, que sea ajeno a las decisiones tomadas por capital extranjero y que impulse el territorio con su regeneración económica.

En municipios con problemas estructurales de desempleo y baja actividad a causa de que sus tejidos productivos han quedado obsoletos, o por ser actividades en decadencia por insuficiencia de demanda, cobran especial importancia los agentes de desarrollo local.

Los agentes de desarrollo local son aquellos entes que, o bien desde la administración o desde otras instituciones, tratan de modificar el entorno productivo, social y territorial (urbano y rural) con el objetivo de incrementar la calidad de vida de la comunidad local, o pretenden movilizar y estimular la introducción de innovaciones en el tejido empresarial local, básicamente entre PYMES y microempresas.

Las funciones básicas de las agencias de desarrollo local deben ser:

- Favorecer el mejor aprovechamiento de los recursos locales reales y potenciales.
- Diagnóstico e identificación de potencialidades y condicionantes para el desarrollo económico local.
- Promoción de nuevas actividades económicas y empleo.
- Asesoramiento, información y apoyo a PYMES y a microempresas locales.
- Movilización de ahorro e inversiones hacia emprendimientos locales.
- Coordinación de políticas, líneas de actuación y agentes implicados.
- Fomento de la cooperación empresarial y de la participación de agentes locales en proyectos comunes.
- Formación para el empleo según las necesidades existentes y potenciales del sistema productivo local.
- Creación y difusión de una imagen favorable del territorio.

Podemos diferenciar dos tipos de agentes de desarrollo local: por un lado, aquellos que trabajan conscientemente en el desarrollo económico local, que son los que mejor se ajustan a la definición anterior, y que podríamos denominar como agentes directos de desarrollo local; y por otro, aquellos que trabajando en otra labor fomentan el desarrollo local debido a la interrelación que tiene éste con todas las actividades que se llevan a cabo en el espacio económico, y que podríamos denominar agentes indirectos de desarrollo local.

Nos centraremos especialmente en los primeros pues son los que verdaderamente fomentan la actividad económica de los territorios con intención real. Los agentes indirectos también son importantes pero no persiguen ese objetivo sino que actúan con otra pretensión. Por nombrar alguno podríamos citar las universidades, las empresas municipales de gestión del suelo urbano o las asociaciones de comerciantes y de empresarios.

Los agentes directos de desarrollo local se constituyen fundamentalmente a modo de agencia de carácter público, y surgen como medio para impulsar, promocionar, desarrollar, difundir y gestionar las iniciativas de los ayuntamientos u otras instituciones públicas generadoras de riqueza, ocupación y bienestar que contribuyan al desarrollo y mejora del entorno socioeconómico de un municipio. Sus objetivos son la formación y reciclaje profesional, la mejora del sector empresarial y la promoción del municipio a nivel nacional y/o internacional.

De acuerdo con estos objetivos se pueden destacar tres grandes ejes de acción de este tipo de agencias:

1. **Orientación y promoción del empleo, sobre todo dirigida a desempleados de media y larga duración y de baja cualificación. Proporcionan información relativa a:**

- Oferta en formación ocupacional y continua.
- Mercado de trabajo y tejido empresarial.
- Recursos para el empleo (bolsas de trabajo en Internet, direcciones de interés, etc.)
- Oferta de empleo.
- Becas.

2. **Formación.** Por un lado complementa a la anterior a través de la puesta en marcha de acciones de formación profesional ocupacional para desempleados, cuyo fin es conseguir su cualificación profesional para el desempeño de una ocupación. Ejemplo de esto son los Talleres de Empleo y las Escuelas Taller.

Por otra, ponen en marcha planes de formación para emprendedores y empresarios, acciones que dirigen a desarrollar y/o actualizar conocimientos vinculados con la creación y mejora de la gestión de PYMES.

Estas dos labores normalmente se promueven conjuntamente con el Instituto Nacional de Empleo (INEM), o en el caso de Andalucía, con el Servicio Andaluz de Empleo (SAE).

3. **Asistencia Técnica.** Su pretensión es que las ideas se conviertan en proyectos de empresa, asesorando respecto a:

- La viabilidad de la idea.
- Gestión de ayudas a empresas.
- Autorización de proyectos empresariales de nueva creación.
- Asistencia a empresas ya constituidas para asegurar su permanencia en el mercado.
- Asesoramiento sobre creación y gestión de empresas.

En ocasiones, y asociadas a estas agencias, existen además lo que se han venido a denominar “escuelas de empresas” donde se forma a jóvenes emprendedores y se intenta mejorar el aprovechamiento de los recursos existentes de empresas nacientes.

Un ejemplo de agencias de desarrollo local son las UTEDLT o Unidades Territoriales de Empleo, Desarrollo Local y Tecnológico. Estas unidades, impulsadas por la Junta de Andalucía, componen la red RAUTE o Red Andaluza de Unidades Territoriales de Empleo, que es un instrumento único para todo el territorio andaluz.

Las UTEDLT se caracterizan por:

- Responden a una estrategia global.
- Son fruto de la cooperación, participación, solidaridad y consenso con el ámbito local.
- Utilizan nuevas fórmulas y estructuras estables de amplia cobertura.
- Facilitan la pronta resolución de gestiones a la ciudadanía (proximidad en el territorio).
- Dinamizan el empleo local y sus recursos endógenos.
- Tienen presente la especificidad de las actuaciones dada la diversidad de territorios.
- Se caracterizan por la innovación y la transferencia permanente.

La idea de las UTEDLT consiste en crear una Red que, al ir acumulando experiencias, las medidas que resulten exitosas en un determinado municipio puedan aplicarse en otros para la solución de problemas parecidos. Se pone así en marcha un Nuevo Modelo de Desarrollo Local de carácter integral basado en los principios de participación, cooperación y consenso con las corporaciones locales.

Su objetivo es generar las condiciones más favorables para la creación de empleo y ofrecer a la ciudadanía los servicios de la Consejería de Empleo y Desarrollo Tecnológico en su propio territorio. Pretende ser un instrumento para el desarrollo local, el fomento del empleo y el desarrollo del tejido productivo.

La utilidad que puede tener la charla de un coordinador de esta o cualquier otra agencia de desarrollo local al alumnado de Bachillerato radica en que nadie mejor que ellos conoce la economía del municipio donde se sitúan por lo que puede resultar interesante para que los alumnos y alumnas conozcan la economía de su ciudad y las acciones que se promueven. Además, las indicaciones que pueden recibir sobre emprendedores o cómo montar una empresa pueden resultar también interesantes para ellos.

BIBLIOGRAFÍA

- Alburquerque, Francisco. Desarrollo económico territorial: guía para agentes. Sevilla: Instituto de Desarrollo Regional, 2002.
- www.juntadeandalucía.es/RAUTE
- www.impisanfernando.org

LAS HORMONAS VEGETALES

Cándido José Gálvez Peralta

Normalmente cuando hablamos de hormonas siempre se nos vienen a la cabeza las relacionadas con el ser humano, ya sea por su conocimiento gracias a algún medio de comunicación o por alguna analítica en el que según una serie de intervalos numéricos nos indiquen si gozamos de buena salud o no.

O también podemos recordar algunos casos, en la industria ganadera, el uso incontrolado de distintas hormonas animales para obtener una mayor producción cárnica, provocando un efecto negativo en la alimentación. Por ejemplo, casos en los que se utilizan para engordar al ganado mediante acumulación de agua en las carnes por medio de estradiol o trembolona.

Pero, ¿por qué se dicen hormonas animales y no simplemente hormonas? La respuesta es bien sencilla. Para diferenciarlas de las "otras", las hormonas vegetales.

A la hora de ir al supermercado podemos observar las frutas, verduras y hortalizas que nos llaman la atención por su gran uniformidad, color, brillo, textura, etc. En definitiva, tienen unas propiedades organolépticas muy apropiadas para atraer al consumidor, y esto se ha conseguido gracias al estudio de las propiedades y fisiología de las hormonas vegetales.

A lo largo de todo el ciclo vital de una planta, ésta va sintetizando una serie de sustancias, las hormonas, que le van indicando el momento adecuado para realizar su crecimiento, desarrollo, floración y muerte. Pues bien, el hombre y, gracias a la evolución científica, ha sido capaz de sintetizar o extraer de la planta esas sustancias de manera que las pueda utilizar para su beneficio, dentro de unos límites, y obtener una producción altamente rentable, a la vez que se consigue el mínimo perjuicio a la planta.

Las plantas, como organismos pluricelulares que son, deben tener una organización para poder desempeñar todos sus trabajos con éxito, y para conseguirlo, además de controlar las hormonas hay que tener una regulación genómica para producir las proteínas necesarias en cada momento de su ciclo vital. Además, debemos destacar el componente ambiental, ya que hace variar los factores externos, como la luz, temperatura o humedad, tan importantes para la planta.

Las hormonas son mensajeros químicos endógenos que se sintetizan en ciertos lugares de la planta cuya acción es en la misma célula o en otro punto distal, que coordinan la acción.

Existen numerosas hormonas vegetales. Las más importantes son:

1. Auxinas:

Son las primeras que se descubrieron y se síntetizan en los ápices de los tallos y raíces, transportándose por el eje mayor de la planta. Producen efectos en la elongación celular, formación de raíces, diferenciación vascular, tropismos y desarrollo de meristemos axilares, flores y frutos.

Hay que destacar que el crecimiento celular y la elongación del tallo se producen debido a la ruptura del coleoptilo que da lugar al desarrollo de la nueva hoja.

Señalar que el desarrollo de los meristemos puede diferir según la especie vegetal que se trate, produciéndose la inhibición o activación del desarrollo de las flores y de los frutos. Por ejemplo, en el pepino (*Cucumis sativus)* se produce feminización de las flores, es decir, en un momento determinado un sexo aborta, al aplicar auxinas, se consiguen más flores femeninas que masculinas.

Otro aspecto que llama mucho la atención a los consumidores es la existencia de frutos sin semillas, esto es debido, por ejemplo, en el tomate (*Lycopersicum sculentum*) se produce la transformación de frutos partenocárpicos, por lo que no existe la necesidad de que haya polinización y por tanto no tiene semillas.

Además, según el momento y dosis de auxinas se favorece la caída o permanencia del fruto en la planta. En los cítricos, al aumentar la dosis al principio del proceso de formación del fruto, la gran mayoría se caen y los que quedan se desarrollan mejor. Sin embargo, si se aplica al final, el fruto está más tiempo, madurando así de una manera más natural y le otorga unas mejores propiedades organolépticas.

2. Giberelinas:

Son producidas por la mayoría de los componentes del reino de los hongos y por las plantas superiores.

En cuanto a su acción fisiológica cabe destacar: hiperelongación del tallo, germinación de la semilla, y desarrollo de flores y frutos.

Entre sus usos comerciales podemos señalar el aumento en la producción de semillas debido al acortamiento de periodo juvenil (por ejemplo en gimnospermas) o adelanto de la floración (remolacha, espinacas, etc.). Además, esta hormona es muy utilizada en las alcoholeras, ya que por ejemplo en la cebada (*Gº Hordeum*), cuando germina, se produce la movilización del contenido del endospermo, obteniendo glucosa, y es precisamente en el proceso de malteo donde se induce a la germinación, obteniéndose, como comentábamos glucosa a partir del almidón que es el sustrato de la levadura que va a producir mediante la fermentación el alcohol.

Así, con un aumento de las giberelinas, aumentan los enzimas hibdrolíticos, por lo que hay una mayor concentración de glucosa y una mayor cantidad de alcohol.

La producción de frutos, por ejemplo en la formación de racimos, el tamaño final de la baya depende del espacio que tiene para crecer, marcado por sus vecinas. La giberelina provoca que cada componente de la baya, unido por un menor pedúnculo, aumente dicha estructura, separándose así de las demás obteniendo así un mayor crecimiento. Siguiendo con los frutos, en los cítricos se adelanta su maduración.

Además se usa como inhibidores de crecimiento. En el trigo, para que una espiga madura no se doble y se le caiga la semilla, la giberelina hace que una vez llegada a su maduración, el tallo sea más corto y más robusto, permitiendo así una mejor recolección al no estar doblada.

3. Citoquininas:

Promueven activamente la división celular. Químicamente son derivados de la adenina. Lo más anecdótico de este grupo es que la primera sustancia hormonal que se obtuvo fue la quinetina, la cual no se ha conseguido aislar de la planta, deduciéndose que la propia planta no la sintetiza y se obtiene, sorprendentemente, del esperma del arenque. La primera hormona vegetal fue la zeatina.

Estas hormonas estimulan la división celular, pero si interaccionan con las auxinas, se favorece también la diferenciación del cultivo, además de la propia división celular, y con ello permitir la formación de tallos y raíces.

Estas hormonas incluso provocan un mayor crecimiento de los vasos laterales eliminando así la dominancia apical.

También podemos destacar que provocan una mayor expansión de la hoja y su consiguiente desarrollo de cloroplastos.

4. Ácido abcísico:

Es un solo compuesto y su nombre viene de la abscisión de las hojas. Interviene en la abscisión, como se podía intuir, y en el reposo de la planta. Se sintetiza en las hojas y en las semillas.

Con esta hormona se consigue un buen desarrollo y maduración de la semilla, dependiendo de la etapa que se trate. En la formación del embrión hay un aumento de las citoquinas y no se detecta ácido abcísico (ABA). En su crecimiento, disminuye la concentración de citoquininas y aumenta la de giberelinas y ácido indolacético, siguiéndose sin detectar ABA. Mientras que en la maduración de la semilla, disminuye las giberelinas y ácido indolacético efectuándose un gran incremento de la concentración de ABA, con lo que se neutraliza el crecimiento de la semilla, incluso lo detiene, transportándose y acumulándose sustancias de reserva de forma masiva.

Además interviene en la regulación del balance hídrico mediante la inhibición de la apertura estomática.

5. Etileno:

Está implicado en todas las etapas del ciclo vegetal. Y puede ser movilizado como gas, por lo que difunde libremente y es más fácil de transportar y controlar su concentración.

Como funciones podemos destacar la estimulación de la germinación de las semillas rompiendo su reposo (acompañado de giberelinas y ABA), provocando un crecimiento celular.

Esta hormona inhibe el crecimiento longitudinal del tallo, aumentando así la floración y la raíz, formándose raíces laterales, adventicias y pelos radicales, ayudados por las auxinas. Además, promueve el crecimiento longitudinal del tallo en las plantas que viven rodeadas por agua.

También está implicada en respuestas a situaciones de estrés mediante epinastias y necrosis de tejidos.

Se la relaciona con la maduración de los frutos mediante la degradación del almidón en glucosa, debilitamiento de las paredes celulares y en la síntesis de pigmentos y sabores.

Aumentan la tasa de senescencia de las hojas, e induce a la floración de las plantas y feminiza las flores de algunas especies de la familia de las cucurbitáceas, como ya vimos anteriormente con el pepino.

Como usos comerciales podemos destacar: acelera la maduración del fruto en tomates y manzanas (*Pyrus malus*), sincroniza la floración y formación del fruto, caída de frutos, como en el algodón (Gº *Gossypium*) e inhibe el crecimiento longitudinal de las flores.

Aparte de estas hormonas anteriormente mencionadas tenemos destacar otras sustancias que se engloban como aquéllas, pero que no son tales, ya que no cumplen el Test de Pesagec, el cual es el encargado de catalogar a una sustancia como hormona o no.

a) Poliaminas:

Son ubicuas y esenciales para la vida de la planta, y se considera como hormona porque sus acciones las hacen a bajas concentraciones.

Su acción se realiza a través de uniones más o menos estables con distintos metabolitos de la planta y son posibles las uniones porque a un determinado pH (pH fisiológico) las poliaminas son policationes y se unen a sustancias cargadas negativamente, como el ADN, proteínas, etc. Así, intervienen en la acción de esa propia sustancia, por ejemplo inhibiendo la acción de síntesis de determinados genes y de su trascripción. El más estudiado es su unión a proteínas y lípidos de membrana y afecta a la permeabilidad de la membrana.

Como acciones fisiológicas podemos destacar:

- Antisenescencia: Al no sintetizar etileno (mayoritariamente en la hoja)
- Inducción floral: En la hoja se sintetiza poliaminas que mediante el floema llega al meristemo provocando la inducción de la floración.
- Activación de la división celular en tejidos cultivados in vitro.

b) Brasinoesteroides:

Se dedujo a partir de extractos de polen que lo echaban en secciones de guisantes (*Pissum sativum*) y tenía efecto sobre el crecimiento. Se obtuvo a partir de la planta Brassica napus *y* se encuentra en todas las plantas. Su acción también la realizan a muy bajas concentraciones.

Como acciones fisiológicas destacamos:

- Estimulación de la elongación del tallo
- Inhibición del crecimiento y desarrollo de la raíz.
- Síntesis de etileno en la raíz que va a producir la epinastia

c) Jasmonato:

Se refiere a dos compuestos: ácido jasmónico y éster metílico (es gaseoso que va por el vegetal y sale al medio externo dando el olor característico del jazmín). Existe también un derivado hidroxilado del ácido jasmónico que induce la formación de tubérculos en la raíz, el ácido tuberónico.

Actúa también a baja concentración y deriva de la síntesis de ácidos grasos.

Como acciones fisiológicas destacamos:

- Inhibe el crecimiento, germinación de semillas, fotosíntesis y biosíntesis de la RuBisCO.
- Promueve la senescencia, abscisión, formación de tubérculos, maduración de frutos y formación de pigmentos.
- Implicado en las respuestas de las plantas a los ataques físicos externos. Ocurre de una manera muy peculiar: una hoja atacada sintetiza sistemina, una nueva hormona, única con características de polipéptidos y se transporta por toda la planta al resto de tejidos de floema. Al llegar a otra hoja no dañada existe un receptor de la sistemina que implica la acción de lipasas en la membrana plasmática y produce la liberación al citoplasma de ácido linoléico, origen de la síntesis del jasmónico y éste aumenta su concentración en el citoplasma y provoca la activación de genes que codifican para enzimas proteolíticos capaces de atacar a las proteínas del tubo digestivo del depredador y no ataca a su propio metabolismo.

d) Ácido Salicílico:

Procede del género Salix. Deriva del aminoácido fenilalanina.

Como acciones fisiológicas:

- Antagonista del ABA
- Inhibe la germinación y síntesis de etileno.
- Aumenta la longevidad de las flores: Esta es una característica que da explicación a esa acción tan popularizada en la que se aconseja, para mantener la vigorosidad de la flor, echar al agua en donde está la planta una aspirina, debido a que ésta contiene como principio activo el ácido acetil salicílico, aunque hay que indicar que el efecto no es muy duradero.
- Implicado en la capacidad de producir calor (termogénesis) y se vio que al florecer en ciertas partes de plantas del género Arum aumentaba la temperatura. Implicado en las respuestas de las plantas a los ataques físicos externos que actúa de manera similar a lo anteriormente comentado, pero además existe la posibilidad de que al ser gaseoso permite que se transporte a plantas vecinas sin necesidad de que hayan sido infectadas por el patógeno y obtengan una resistencia adquirida

e) Oligosacarinas:

Son polisacáridos de bajo peso molecular que se producen mayoritariamente por la degradación de los compuestos de la pared celular.

Como efectos fisiológicos podemos destacar:

- Efectos contrarios a las auxinas.
- Inducciones respuesta de defensa en la planta frente a patógenos.
- Inducción de flores, raíces o tallos en cultivos in vitro.

BIBLIOGRAFÍA:

1. **Taiz and Zeiger**. “Plant Physiology”. Second Edition. Sinauer Associates, Inc.,Publishers. 1998

2. **Azcón-Bieto,J. y Talón, M**. “Fundamentos de Fisiología Vegetal”. Ed. MacGraw-Hill-Interamericana. Ed. Universidad de Barcelona. 2000

3. **Cubero, J.I**. “Introducción a la Mejora Genética Vegetal”. Ed. Mundi-Prensa. 1999

Cándido José Gálvez Peralta

FAMILIA Y SOCIEDAD: INFLUENCIA EN LA EDUCACIÓN

Carmen Cobrero Alarcón

1. INTRODUCCIÓN

Todo sistema educativo va cambiando. Todos los sistemas escolares van evolucionando sus estructuras educativas como respuesta a las necesidades que la sociedad va marcando, de ahí que la educación en España hoy día tenga muy poco que ver con la educación hace dos o tres décadas. Al igual que cambia la sociedad y las familias que en ella se encuentran el sistema educativo sufrirá cambios.

2. CAMBIA LA SOCIEDAD, CAMBIA LA EDUCACIÓN

Como hemos introducido la evolución del sistema Educativo viene marcado por los cambios que la sociedad va experimentando. Hoy día nuestra sociedad es muy diferente a la que existía en los años 60 o 70.

Cambios significativos que afectan a la sociedad y a su vez al Sistema Educativo son por ejemplo cambios políticos o de gobierno, el bajo índice de natalidad en relación a hace unos años, la inmigración, las familias unidas sin necesidad de matrimonio, familias monoparentales, el papel activo de la mujer en la sociedad...

Aunque todos estos cambios son reales y muy significativos, la base principal de una familia es criar, proteger y transmitir unos valores socialmente aceptados. Hoy día muchas de estas funciones están siendo cedidas a otras instituciones como por ejemplo la educativa.

Aunque la familia no es el único contexto donde se educa en valores, aparece como el mejor, al menos hasta que el niño esté listo para desempeñar su función autónoma como ciudadano.

Los padres influirán activamente a la hora de comportarse sus hijos, de ahí la conveniencia de que estos se integren en la COEDUCACIÓN. Los valores, actitudes y expectativas que se transmiten en la unidad familiar, constituyen lo que los autores Cremin, 1976 o Bloom 1981 han llamado el "*currículo del hogar*". Las familias pueden ser variadas y por tanto influirán en sus descendencias de diversas formas; en una familia monoparental lo que el niño vive y percibe no es lo mismo que lo que percibe un niño en una familia con un padre y una madre, o si el niño es hijo de una familia inmigrante.

Todo esto intenta ser resuelto por la Educación. Dentro del contexto escolar se intenta que la sociedad se vea como cohesionada e integrada. De este modo la educación garantiza no sólo el desarrollo personal del niño sino también la integración social y cultural de este (educación en valores). Para que se de un desarrollo intercultural y de integración social la participación de las familias inmigrantes en la escuela es fundamental. Antes esto era impensable, la familia no tenía cabida en el ámbito escolar y mucho menos las familias inmigrantes. Hoy día sin embargo cada día más, las familias son conscientes de la importancia de su participación en la escuela, no solo en casa.

Debemos hacer una reseña al profesor Llorent que ha recogido varias publicaciones (1995 y 1996) sobre la "Familia y Educación".

Muchos de los cambios en la organización familiar han traído consecuencias negativas sobre la "socialización" de los niños, las madres trabajan fuera y por ello son las guarderías o los colegios los que se están encargando de formar y educar a los niños. Es por ello por la que la relación padres-escuela debe ser cada vez más importante. Hoy día tenemos una gran colaboración de las familias, en las asociaciones dentro de los centros (AMPAS).

Entre la escuela y la familia debe existir una gran comunicación para llegar a lograr una visión completa del alumno. Ambas instituciones (Llorent, 1999) han de estar coordinadas, ya que estas tienen como meta y responsabilidad construir una intencionalidad educativa común (Martinez y Fuster 1995; Fuente 1996). De este modo habrá responsabilidades que padres y profesores deben compartir, ya que ambos, a su manera influyen sobre el niño. Algunas responsabilidades serían:

- Transmisión de normas y valores.
- Desarrollo de habilidades sociales de autonomía.
- Enseñanza de estrategias y conocimientos educativos.
- Enseñanza de normas y/o responsabilidades familiares.

De este modo la familia es imprescindible para el niño. Hoy día muchas de esas familias son inmigrantes. Nos encontramos así con la coexistencia de diversas culturas, grupos étnicos o religiosos. En esta sociedad uno de los valores principales a inculcar tanto por parte de la familia como por parte d la escuela es el ideal de fraternidad e igualdad de derechos, independientemente de raza, religión, sexo...

Como hemos comprobado el escenario social que tenemos hoy día poco tiene que ver con el de hace tres décadas. El objetivo de la educación será "formar un nuevo modelo de ciudadanía activa" (Cortina A, 1999; Kmilcka W.,2000) y "atender y resolver las posibles necesidades y problemas que surjan debido a la diversidad de culturas y razas presentes en el mismo contexto escolar. Casa y escuela son dos ambientes básicos y necesarios que deben cooperar entre sí para llevar a cabo la educación de los niños, dejando a un lado la inexistencia de la figura paterna en el entorno escolar hace unos veinticinco años.

BIBLIOGRAFÍA:

- AAW. (1993): Página Abierta: "Familia y escuela caminando en una misma línea educativa."en In-fan-cia nº 17
- Aznar P. (1998):"Interacción, familia-escuela: Mediación educativa familiar en el aprendizaje escolar "en Llorent V. (ed.) Familia y educación, GIECSE: Sevilla.
- Escámez J. (2002) "Educación Intercultural vs. Educación Multicultural". Addanda presentada en el XXI Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación: Granada.
- Fuente Aguilar P. (1996): "Cuestiones claves en una entrevista tutorial con padres". Revista Comunidad Educativa nº223.
- Llorent, V. (Ed.) (1995): Familia, comunicación y educación, Sevilla, Departamento de Teoría e Historia de la Educación.
- Llorent, V. (Ed.) (1996): Familia y educación. Un enfoque pluridisciplinar, Sevilla, Departamento de Teoría e Historia de la Educación.
- Martinez E. y Fuster J. (1995): "Arquitectura de una relación familia-escuela". Revista Aula nº15
- Oliva A. y Palacios J. (1998) Familia y Escuela: padres y profesores. En Rodrigo M.J. y Palacios J. (coords./ Familia y desarrollo humano. Madrid: Alianza Ed.
- Ordoñez Sierra, R.: "Responsabilidades Educativas que se atribuyen a familia y escuela en el ámbito Educativo", Universidad de Sevilla.
- Perez-Díaz V. y Otros (2001): La familia española ante la educación de sus hijos. Fundación la Caixa.

Carmen Cobrero Alarcón

EDUCACIÓN Y COMUNICACIÓN

Carmen Escudero Ortega

Para que haya sociedad, tiene que haber comunicación.

La comunicación se debe entender como la negociación del sentido común en las cosas que permite llegar a acuerdos entre las personas de una sociedad. En la sociedad actual falla la comunicación; no hay negociación del sentido. Asistimos a monólogos paralelos; cada uno habla de democracia a su modo; pero no se llega a negociar y, por lo tanto, no se puede llegar a acuerdos: no se negocia el sentido.

Al igual que en la convivencia, la comunicación juega un papel de vital importancia, en el del conocimiento, donde se constituye el pensamiento, debe haber una negociación y acuerdos de sentidos. De este modo, las sociedades avanzan en bienestar y desarrollo. De lo contrario, ¡podemos llegar al caos!

La comunicación, entendida como negociación de sentidos y logro de llegar a acuerdos, es fundamental en la educación integral de la persona, tanto en la constitución de la personalidad de los sujetos sociales como en el desarrollo intelectual y de las operaciones mentales superiores.

Por esta razón, los estudiantes deben desarrollar las habilidades de comunicación para poderse integrar a su entorno familiar, social y educativo. Las habilidades para la comunicación deben empezar a desarrollarse desde el hogar. Pero, algunas veces, cuando el niño llega a al sistema escolar, los maestros deben suplir carencias del niño en este sentido. Lo más grave es que muchos maestros no se dan cuenta de la importancia que tiene el sentido de la comunicación y lo confunden con información. Simplemente llenan al estudiante de información, sin que éste pueda entenderla y asimilarla.

Cuando en la comunicación no hay interés por parte del estudiante, éste no puede incorporar nueva información; se niega así, la posibilidad de avanzar construyendo su conocimiento.

El papel de los maestros consiste en establecer un discurso pedagógico que sirva de puente entre lo que el estudiante sabe y el aprendizaje nuevo de cada materia del currículo. Los profesores pretenden que el estudiante entre directamente en el conocimiento de cada materia y los estudiantes reaccionan memorizando la información recibida sin integrarla para entenderla. El profesor debe guiar el proceso enseñanza- aprendizaje referente a cada materia diferente con la finalidad de llevar al aprendiz a interiorizar el lenguaje propio de la materia que está estudiando. Este proceso le permitirá interactuar con otras personas del ámbito de esta materia, hacer preguntas más precisas, criticar, porque ya tiene una formación específica.

Por otra parte, para la comunicación en la educación actual, el mundo de la multimedia puede ser utilizado para las presentaciones orales. La presentación oral tiene una gran importancia, ya que permite negociar de manera inmediata el sentido de lo que se está diciendo, algo que no es tan fácil cuando es un documento escrito y no se puede plantear interrogantes directamente al autor.

Por otra parte, debemos creer en la tecnología como un apoyo pero no como algo indispensable. Pero innegablemente, son valiosos para ofrecerles a los aprendices oportunidades y experiencias de aprendizaje motivadoras.

La diversidad social es un aspecto de la realidad de nuestros tiempos. Esto supone una globalización de la información y necesita apoyarse en unas interrelaciones. Por lo tanto no se puede hablar de educación sin hablar de comunicación.

Ante una realidad social en constante cambio y donde el aprendizaje de los individuos está influido por los avances tecnológicos, por los cambios sociales y por el desarrollo de las comunicaciones, la educación debe dar importancia también al conocimiento no formal adquirido por todos los miembros de la sociedad educativa, principalmente a través de los medios masivos de comunicación.

El conocimiento de esta información de los medios de comunicación no requiere una educación formal alta -a diferencia de los medios gráficos- por lo que llega a mayores sectores de la sociedad. Esta información no formal proporciona nuevas formas de diversión y tienden a tener conductas de imitación en sectores más pobres en instrucción, como formas de vestir, comportarse, hablar, etc. para sentirse incluidos en un sector más privilegiado del que se sienten excluidos.

Los medios masivos de comunicación son una de las fuentes más significativas de información, educación y entretenimiento. La televisión se podría considerar como el más importante y recibe opiniones diversas pero en su mayoría negativas, paralelamente está considerada como el factor más poderoso de integración social que se haya conocido jamás.

Carmen Escudero Ortega

TALLER DE EDUCACIÓN PARA LA SALUD

Carmen María Navarro Muñiz

1. INTRODUCCIÓN

La asociación en la cual intervení en la elaboración y puesta en práctica del Taller de Educación para la Salud, es una Asociación de Prevención y Ayuda al Toxicómano, asociación sin ánimo de lucro fundada en un barrio del extrarradio de Sevilla en 1987 por un grupo de personas afectadas y sensibilizadas ante el problema de la droga.

El barrio se sitúa en la zona sur del término municipal de Sevilla, tiene unos 15.000 habitantes aproximadamente, con un nivel de instrucción medio-bajo y en lo referente al ámbito laboral se trata en su mayoría de obreros no cualificados. Los sectores de población más numerosos son las personas con edades comprendidas entre 10-14, 25-29, 55-59 y 60-64 años.

Las entidades sociales y políticas continúan emprendiendo acciones reivindicativas demandando ampliamente la puesta en marcha del Polideportivo, la construcción de un nuevo Centro de Salud, así como la construcción de la Plaza de Abasto y el Bulevar.

2. JUSTIFICACIÓN

En esta Asociación se plantea la prevención de las drogodependencias entre la población infantil y juvenil del barrio, trabajando todos los ámbitos implicados en su proceso de socialización y evitando realizar actuaciones de carácter puntual que no tengan cierta continuidad en el tiempo.

Entre las finalidades educativas más importantes están:

- Generar alternativas de ocio y tiempo libre entre estos chavales que pasan la mayor parte de su tiempo en la calle, sin referencias sanas en cuanto a pautas de comportamiento.
- Potenciar desde que son pequeños su responsabilidad tanto en la buena marcha de las actividades como en el mantenimiento de los espacios donde se desarrollan éstas.
- Promover todo tipo de iniciativas para mejorar la calidad de vida de estas personas.
- Fomentar y afianzar actitudes, conductas, valores y conocimientos positivos para un desarrollo integral y social adecuado.

Este taller se creó con la finalidad de que niñas con edades comprendidas entre los 10 y 13 años con situación de consumo o no, se les imparta una Educación para la Salud centrada en fomentar la actitud crítica de decisión ante el consumo, basándonos en datos objetivos acerca de las drogas, en especial alcohol y tabaco.

El tema ha sido seleccionado según las demandas y necesidades que presenta el barrio, considerado como una de las áreas más vulnerables de la ciudad; ausencia de ofertas formativas así como de alternativas de ocio y tiempo libre saludables para la población.

En un principio se les pasó a las niñas unas cuartillas para poner abiertamente cuales eran los temas que más le interesaban acerca de la Salud. Teniendo en cuenta los resultados y adecuándolos siempre a la prevención, decidimos centrarnos en el alcohol y el tabaco, ya que por la edad y su situación personal son las drogas más cercanas.

De manera global hay que tener en cuenta que para responder a las necesidades que estas personas presentan es necesario realizar todo un proceso educativo con el barrio, dando respuesta a las necesidades básicas dentro de las posibilidades y recursos de la asociación. Intervenir en la comunidad para concienciar de lo que está ocurriendo y hacer posible su participación e implicación.

3. CONTEXTO

Las carencias habituales de recursos suficientes para educar en el tiempo libre y para favorecer la inserción social, se une, al aumento cada vez mayor, de la población del barrio que empieza a verse afectada por los problemas con las drogas.

En la asociación se trabaja con chavales que pasan gran parte de su tiempo en la calle, con los que ya se ha hecho un recorrido educativo de años anteriores, participando en otras actividades o talleres. No obstante también hay nuevas incorporaciones a las actividades que se realizan en este año, principalmente en edades comprendidas entre 6 y 14 años.

El ambiente de marginalidad que flota en el barrio “educa” con más fuerza que, por ejemplo, una familia con bastante conciencia de lo que pasa y de buen nivel económico y social. Los niños/as y jóvenes valoran especialmente el mundo de los iguales, donde las normas son las que ellos/as crean y asumen desde la libertad. Frente a esta situación social, se evidencia que en las familias con las que se mantiene contactos, por un lado, se preocupan porque a su hijo no le “ocurra” nada, y, por otro, mantienen una fuerte negativa a creer

que también sus hijos/as pueden tener el mismo "problema" que otros niños/as y jóvenes del barrio.

En la mayoría de los casos se trata de familias desestructuradas, con pocos recursos para afrontar la educación de sus hijos, con más o menos marginalidad, o bien presentan miembros familiares sintomáticos en cuanto a problemas relacionados con las drogas, falta de trabajo, desescolarización, etc. Todo esto repercute negativamente en la evolución de los/as hijos/as.

A la carencia habitual de recursos materiales que contribuyan a la educación, se suma un ambiente familiar poco favorable y estimulante para la realización de actividades que contribuyan al enriquecimiento intelectual. Un aspecto importante que influye en el fracaso escolar es que la familia no crea expectativas de seguir estudiando.

Cada vez existe un mayor número de familias que demandan asesoramiento sobre la resolución de conflictos que experimentan en las relaciones familiares con los/as hijos/as.

Como conclusión es importante decir que los sectores de población infantil y juvenil necesitan un ambiente familiar y social equilibrado y sano, como base de crecimiento y la educación, así como espacios donde jugar sin riesgos físicos.

4. DESTINATARIOS

Las destinatarias del taller de Educación para la Salud son niñas con edades comprendidas entre los 11 y los 13 años, no existe ningún niño ya que estos se suelen apartar del centro más prontamente, el grupo que se estableció en un principio fue de diez niñas aproximadamente, aunque de forma continua eran seis las que siempre asistían. Se tratan de niñas que pasan la mayor parte de su tiempo en la calle, sin alternativas educativas en ocio, tiempo libre y formación.

Las edades que presentan este colectivo son de vital importancia para la prevención de hábitos no saludables, como es el consumo de tabaco y alcohol. Se considera que durante los 13-14 años es cuando el joven se inicia en el hábito del tabaco, y en la actualidad cada vez más también en el consumo de alcohol.

5. DISEÑO DEL PROYECTO

OBJETIVOS

Debido a las condiciones del barrio anteriormente indicado, los objetivos que pretendemos conseguir son:

- Estimular la adquisición de hábitos saludables y eliminar los insanos.
- Conocer las ideas, creencias y opiniones respecto al tabaco y el alcohol.
- Reflexionar sobre el estado de los pulmones de una persona que fuma asiduamente.
- Fomentar la actitud critica ante la publicidad de tabaco y alcohol.
- Conocer los efectos nocivos del uso tabaco y alcohol a nivel físico, psicológico y conductual.
- Promover la toma de conciencia de la peligrosidad del tabaquismo y el alcoholismo en nuestra sociedad y salud.
- Promover el trabajo en grupo.
- Aumentar la cohesión del grupo.

PROGRAMACIÓN

1ª SESIÓN: *"El alquitrán para las carreteras"*

Objetivos:

- Conocer las ideas, creencias y opiniones respecto al tabaco.
- Reflexionar sobre el estado de los pulmones de una persona que fuma asiduamente.
- Experimentar el proceso de fumar mediante un experimento llamado "Maquina fumadora"

Contenidos:

- Reflexión sobre la acción del tabaco sobre los pulmones.
- Conocer las ideas previas sobre el tabaco.

Actividades:

- "Brainstorming" o lluvia de ideas sobre el tabaco y experimento de *"La máquina fumadora"*.

Metodología:

Iniciaremos la sesión haciendo una lluvia de ideas sobre el tabaco. Estas ideas las irán apuntando una voluntaria en la pizarra mientras que las compañeras permanecerán en círculo aportando ideas, pasado 15 minutos, procederemos a realizar el experimento de "La maquina fumadora", con la que observaremos lo que ocurre cuando se fuma. Una vez finalizado el experimento deliberaran sobre la experiencia y una voluntaria escribirá las reflexiones en una cartulina.

Recursos:

- Materiales: botella de plástico, cigarro, tetina, algodón, agua, cartulinas, rotuladores y folios.
- Personales: la actividad será realizada por la pedagoga en prácticas y la voluntaria de la asociación.

Evaluación:

Al finalizar la actividad se les pasará una hoja a las niñas para que indiquen que les gustó, que no les gustó y sus sugerencias.

2ª SESIÓN: *"Tabaco no, gracias".*

Objetivos:

- Promover la actitud crítica ante cualquier situación de consumo.
- Aprander diferentes formas de decir "NO".

Metodología:

La actividad se basará en un Roll-play donde se escenificará distintas formas para decir "no" a las drogas. Las niñas se dividirán en grupos de dos y cada una de ellas tendrá que representar un papel (el que ofrece y el que dice no), cada grupo representará distintas formas para decir no.

Evaluación:

Al finalizar la actividad se les pasará una hoja a las niñas para que indiquen que les gustó, que no les gustó y sus sugerencias.

3ª SESIÓN: *"Las mentiras del alcohol".*

Objetivos:

- Detectar las ideas previas que tienen los adolescentes sobre el alcohol. La actividad es una dinámica en la que tendrán que posicionarse ante las diferentes frases que se digan respecto al alcohol.
- Identificar las ideas erróneas o creencias falsas sobre el alcohol, que las escriban en una cartulina.

Metodología:

Se realizará una dinámica basada en unos murales, los cuales partirán de la idea inicial de las niñas, como conclusión se hará una reflexión redactada en un mural final.

Recursos:

Cartulinas de diferentes colores y rotuladores.

Evaluación:

Al finalizar la actividad se les pasará una hoja a las niñas para que indiquen que les gustó, que no les gustó y sus sugerencias.

4ª SESIÓN: *"Mi alegría es natural".*

Objetivos:

- Conocer los efectos del alcohol de una manera lúdica y para ello usaremos un rol-play
- Reflexión sobre el rol.

- Evaluación.

Metodología:

Roll-play basado en los efectos del alcohol y en sus distintas fases.

Recursos:

Cartulinas o folios, rotuladores y papel adhesivo para recoger la información de la sesión.

Evaluación:

Al finalizar la actividad se les pasará una hoja a las niñas para que indiquen que les gustó, que no les gustó y sus sugerencias.

5ª SESIÓN: "*Publicidad*".

Objetivo:

- Motivar la actitud critica.
- Reflexionar sobre el marketing de la publicidad.

Metodología:

Visionar anuncios de los medios de comunicación sobre alcohol y tabaco y posteriormente hacer un análisis publicitario

Recursos:

Las niñas durante la semana anterior a la sesión tendrán que recoger toda la publicidad acerca del tabaco y el alcohol.

Evaluación:

Al finalizar la actividad se les pasará una hoja a las niñas para que indiquen que les gustó, que no les gustó y sus sugerencias.

6. PLAN DE TRABAJO

Mi aportación a la asociación no se ha centrado sólo en el Taller de Educación para la Salud, también he participado en el Taller de apoyo escolar que eran los lunes y los martes. Con este taller he conocido a los chavales (no sólo las niñas del taller), su relación con los iguales, con los monitores, sus gustos, etc....Mi labor ha consistido básicamente en transmitir cierto civismo que en muchas ocasiones nadie se las ha enseñado, valorarles el trabajo que realizan día a día, intentar mejorar las relaciones conflictivas existentes entre algunos grupos, fomentar el respecto mutuo de todos,... En definitiva todo esto me ha servido para establecer mis propios criterios en cuanto al grupo, para así, poder llevar con éxito el taller de salud.

Las relaciones con los chavales fueron desde el primer momento muy buenas, pero mejoraron bastante después de una excursión que realizamos al Observatorio Natural situado en el Guadalquivir. Esta visita me hizo conocer un poco más a los chavales y pude observar su comportamiento fuera de la asociación, también conocí a tres chicas del grupo de los "grandes" con las que desde el primer momento la relación fue bastante buena.

En el Taller de apoyo es donde más hemos aprendido tanto ellos como yo debido a su duración larga y continua: son muchas las anécdotas y las experiencias durante este tiempo. En este taller se ha dado otro tipo de prevención no organizado ni premeditado pero que en algunos casos resulta más específica.

En un principio y tras una primera toma de contacto con la población, observé numerosas necesidades entre ellas, la falta de los valores básicos necesarios para la convivencia, se me ocurrió que a partir del día a día de los talleres se podía trabajar el respeto de manera directa pero a la vez subjetiva, por medio del modelado.

La actividad final no fue programada por mí, si no por ellos, me prepararon por sorpresa, una fiesta de despedida ¡se lo tenían todo tan trabajado!: cadenetas, refrescos, chucherías, bocadillos, piñata, regalos,... todo elaborado y organizado por ellas, para la sesión de la discoteca me tuve que llevar dos semanas recordándoles que tenían que traer un casette y aún así se les olvidaron, pero en esta ocasión no les faltaba nada en absoluto, mini cadena, CD-ROM de todo tipos. En definitiva un día inolvidable y divertidísimo SIN alcohol ni tabaco.

7. EVALUACIÓN

Se ha procurado, hacer consciente e involucrar a las niñas de la "marcha" del propio proceso de aprendizaje, han tenido la libertad de decidir acerca del tema y de la metodología. Todo esto para mantener la participación y lo que creemos más importante la motivación de las niñas.

Nos hemos centrado en los siguientes tipos de evaluación:

- **Evaluación diagnóstica**: una vez realizado un estudio de las necesidades que presentan estas niñas a través de la observación y las entrevistas con el educador y los monitores de la asociación, se pasó unas cuartillas para que las niñas demandaran los temas que más le interesaban.
- **Evaluación continua:** con esta hemos querido resaltar el carácter abierto de la programación, esto es, ir modificando contenidos, actividades y/o metodología según lo demandaba el grupo. Después de cada sesión las niñas nos entregaban su opinión por escrito acerca de lo que le habían gustado, lo que no le había gustado y lo que le gustaría hacer. Los resultados de las opiniones eran reflexionados y contrastados con la realidad vivida por las monitoras, tanto de la aceptación del grupo de la sesión como de la coordinación de las mismas y la metodología llevada a cabo. El tener en cuenta esta evaluación continua en el proceso de la realización del taller ha sido determinante, ya no sólo por las modificaciones ejecutadas, si no también por la mejora obtenida por parte de la motivación de las niñas.
- **Evaluación final:** nos hemos fundamentado en un cuestionario final pasado al grupo, cuyo número es escaso por problemas de asistencia de última hora pero que a pesar de ello se incluye en el anexo. La evaluación de este cuestionario final ha sido bastante positiva, tanto la parte del monitor como la influencia que el taller ha tenido en ellas. Este tema no es fácil de evaluarlo tan a corto plazo

8. APOYOS Y AYUDAS

Destaco el apoyo que he recibido de la psicóloga voluntaria, Almudena, con la cual me he coordinado para la elaboración y puesta en práctica del Taller de Educación para la Salud, también debo incidir en el apoyo que José Antonio y Gema me han entregado(educador y una de las monitoras de la asociación). Pero el sustento de mis prácticas han sido en gran medida al apoyo de "mis niñas", sin ellas todo esto no hubiera tenido sentido, sin ellas y sin Miriam una socia de 16 años la cual ha estado en todos los momentos y en algunas sesiones colaborando.

9. CONCLUSIONES PERSONALES

En esta intervención he aumentado los conocimientos que tenía sobre lo qué es y cómo funciona una asociación, y al mismo tiempo he conocido más de cerca el colectivo al que atiende y la situación en la que se encuentran inversos. Debemos considerar el contexto como imprescindible, de ahí, parten las necesidades que presentan el grupo, éstas, si no se tienen en cuentan, no se obtendrá éxito en el taller, curso o actividad que se programe.

Conociendo a este colectivo me he acercado a la realidad en la que viven, sus intereses, sus problemas, sus aficiones, etc. A través de la asociación se les ofrecen servicios y ayudas, así como actividades sociales, deportivas, musicales, artesanales, turísticas y otras muchas, en las que se intentan fomentar la convivencia, integración, participación y la relación social.

Mi mayor motivación para acudir cada día tanto al Taller de Educación para la Salud como a las clases de apoyo y las excursiones era el grupo de jóvenes que asisten a la asociación y que tan bien me han acogido, ¡están tan faltos de cariño! Apenas que le demuestres un poco de afecto y de interés, ellos te responden con el doble de cariño ¡son geniales!.

Carmen María Navarro Muñiz

AFECTIVIDAD Y ALUMNOS "PROBLEMÁTICOS"

Cinta García de la Rosa

A veces, en el aula de Inglés, nos encontramos con alumnos que están repitiendo el curso. Esos alumnos pueden desarrollar ciertas actitudes hacia el aprendizaje de una segunda lengua, dependiendo del entorno afectivo dentro del aula. Probablemente es cierto decir que la afectividad es muy importante a la hora de tratar con este tipo de alumnos, los cuales no se sienten lo suficientemente motivados ante la idea de tener que estudiar lo mismo que el año anterior. Esto es así porque ellos piensan que son incapaces de aprender la materia.

Entonces, es realmente interesante estudiar qué factores afectivos tienen un efecto negativo en esos alumnos "problemáticos". Sería muy útil encontrar una respuesta a preguntas básicas, tales como "¿Cómo se ven los alumnos a sí mismos cuando se enfrentan al aprendizaje de una segunda lengua?", o "¿Cómo afectan esas consideraciones personales al proceso de aprendizaje de un segundo idioma?"

Investigaciones anteriores sugieren que uno de los factores más importantes es el llamado concepto de *auto-opinión* (Burden 1997; Saura Calixto 1995; Branden 1995), el cual está íntimamente relacionado con los siguientes factores:

- *Auto-imagen*: la visión concreta que tenemos sobre nosotros mismos.
- *Autoestima*: los sentimientos evaluativos asociados a nuestra auto-imagen.
- *Auto-eficacia*: nuestras creencias en cuanto a nuestras habilidades en áreas o tareas concretas.

Estos estudiantes "problemáticos" tienen una muy mala disposición hacia el aprendizaje o la adquisición de una segunda lengua, y, en este caso, hacia la adquisición del Inglés. Estos chicos piensan que no son tan inteligentes como el resto de sus compañeros, y piensan que están repitiendo el curso como consecuencia de ello. Luego, podemos decir que la autoestima de estos alumnos es muy baja, puesto que piensan que no son lo bastante buenos en ese tipo de cosas.

Cuando el alumno tiene esta auto-opinión, el concepto llamado *locus de control* aparece en escena (Burden 1997; Findley y Cooper 1983; Rotter 1954). En el aula, el alumno se siente mal porque el resto de sus compañeros son más jóvenes que él / ella; una vez que se da cuenta de que todo el mundo en la clase es capaz de asimilar el aprendizaje del Inglés de un modo, más o menos, apropiado, él / ella toma conciencia de su supuesta incapacidad para aprender Inglés. Como consecuencia, el alumno desarrolla ciertos mecanismos de autoprotección; por ejemplo, el desarrollo de una actitud de pasividad, indolencia y casi apatía, que convierte a estos alumnos en los descarados o insolentes de la clase.

Aparte de los mecanismos de defensa, el alumno tiende a buscar los supuestos factores, tanto internos como externos, que han contribuido a su fracaso para aprender una segunda lengua. Estamos hablando de la *teoría de la atribución* (Burden 1997; Heider 1958; Weiner 1986; Bermúdez Moreno 1994); es decir, los alumnos tratan de encontrar respuestas a su incapacidad para aprender Inglés. Entonces, los alumnos se dicen a sí mismos frases como "No soy bueno/a en Inglés", "No soy capaz de hablar Inglés delante de mis compañeros", "El Inglés me aburre", o "El Inglés no sirve para nada". Cuando el alumno se auto-convence de su incapacidad para aprender la segunda lengua, su autocontrol no es capaz de solventar la situación, con lo que se llega a la desesperación.

Una vez que el alumno encuentra algunas razones que, supuestamente, son adecuadas como pretexto para proteger su autoestima y su ego, llega a la conclusión de que no merece la pena molestarse en tratar de ser mejor en Inglés. Cuando se toma la decisión de no estudiar Inglés, el alumno intenta entretenerse en la clase mientras sus compañeros siguen la lección. Desafortunadamente, el mejor entretenimiento que suelen encontrar es el de molestar al resto de los alumnos, interrumpiendo el correcto desarrollo de la lección, y provocando que el profesor tome medidas drásticas, como el castigo, la apertura de expedientes, o incluso la expulsión.

El profesor debe tratar de animar a esos alumnos a trabajar más duro, presentándoles actividades motivadoras y que les propongan algún tipo de reto. Al mismo tiempo, el profesor debe intentar mantener con estos alumnos el mismo tipo de relación que tiene con el resto de los alumnos en la clase; es decir, el alumno debe sentirse integrado en el desarrollo de la clase. El error común es el de considerar a estos alumnos como algo añadido, no perteneciente, al aula, o a considerarlos como los típicos alumnos problemáticos a los que hay que prestar especial atención. Todas estas actitudes del profesor contribuyen a la decadencia de la autoestima estudiantil.

Para resumir, puede afirmarse que los siguientes factores afectivos son influyentes, en mayor o menor medida, en el alumno que repite curso: la relación con los compañeros y el profesor, su propia autoestima, su locus de control, y la teoría de la atribución. La mezcla de todos estos factores provocan que el alumno no esté seguro de sí mismo, necesitando desarrollar ciertas estrategias para tratar una situación que piensa está fuera de su control o de su alcance.

Luego, éstas son algunas de las razones por las que pensamos que los profesores tienen que encontrar la forma de hacer la asignatura interesante para ellos, demostrando así que pueden aprender una segunda lengua si lo intentan de verdad. Es muy importante el promocionar actividades que ayuden a mejorar el autoconcepto y la autoestima de los alumnos, y los resultados serán mejores con el

mínimo esfuerzo. Porque, como Confucio solía decir, *"si piensas que eres un caballo, correrás como un caballo"*.

BIBLIOGRAFÍA

- Bermúdez Moreno, José. 1994. *Psicología de la Personalidad*. Madrid: UNED.
- Branden, Nathaniel. 1995. *The Six Pillars of Self-Esteem*. New York: Bantam.
- Burden. 1997. *Psicología para Profesores de Idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Saura Calixto, Pilar. 1995. *La Educación del Autoconcepto: Cuestiones y Propuestas*. Murcia: Universidad de Murcia.

Cinta García de la Rosa

LA MOTIVACIÓN EN EL TRABAJO

Cristina Núñez Ávila

1. DIFERENTES CONCEPCIONES DE LA NATURALEZA HUMANAN Y LA MOTIVACIÓN

Edgar Schein señala que “para entender como funcionan las motivaciones es necesario, primero entender cómo funcionan las personas que están en ellas, especialmente los directivos que tienen que tomar decisiones organizativas, formular estrategias y políticas y dictar reglas"

Edgar, uno de los más importantes en el campo de la psicología de las organizaciones, identifica cronológicamente 4 tipos de concepciones:

a) Concepción del hombre racional-económico
b) Concepción basada en el hombre social
c) Concepción basada en el hombre que se autorealiza
d) Concepción basada en el hombre complejo

A) CONCEPCIÓN DEL HOMBRE RACIONAL- ECONÓMICO

Según este autor, la doctrina de que la naturaleza humana es racional-económica se deriva de la filosofía del hedonismo, que sostiene que la gente actúa para aumentar o maximizar su propio interés y por lo tanto, todas sus acciones van encaminadas hacia la consecución de ese objetivo individual. Esta forma de pensar llevó a la formulación de los siguientes supuestos:

a) A los empleados les motiva esencialmente el incentivo económico
b) El empleado es un agente pasivo a quien la organización debe manipular, motivar y controlar
c) Los sentimientos humanos son irracionales y por lo tanto, hay que evitar que éstos interfieran la racionalidad organizativa
d) Las organizaciones deben diseñarse de tal forma que los sentimientos de las personas se puedan neutralizar y controlar

En resumen, los supuestos racionales-económicos clasifican a los seres humanos en 2 grupos:

1. Aquellos a quienes no se les puede tener confianza, les motiva solamente el dinero y son calculadores
2. Aquellos que son dignos de confianza, están mucho más motivados y son capaces de autocontrolarse, organizarse y manejar a los otros.

Bajo estos supuestos, la organización “compra” los servicios y la obediencia del empleado con estímulos económicos y asume la obligación de protegerse y proteger al empleado de la parte irracional de su naturaleza a través de un sistema de autoridad y de control. No se espera que los empleados hagan más de lo que los sistemas de control e incentivos les permiten hacer.
A pesar del éxito dramático se presentaron también innumerables problemas y ejemplos de evidente fracaso. Si el dinero fuera lo único que los trabajadores esperan siempre querrían recibir más.

Los psicólogos y sociólogos industriales empezaron a estudiar con más cuidado las motivaciones y los patrones de conducta que realmente podían tener los miembros de una organización. A medida que se fueron recopilando los resultados de estas investigaciones se hizo evidente que los trabajadores traen consigo muchas motivaciones, necesidades y expectativas que no encajan dentro de los supuestos racionales-económicos, pero que influyen en la cantidad y calidad del trabajo.

B) CONCEPCIÓN BASADA EN EL HOMBRE SOCIAL

Dos estudios fueron los primeros en mostrar la importancia que las “motivaciones sociales” tienen para la vida organizativa. Los estudios de Hawthorne, realizados por el equipo que dirigía Elton Mayo, demostraron que para el trabajador ser aceptado y tener buenas relaciones con sus compañeros de trabajo tienen más importancia que el incentivo económico. Algo parecido sucedió entre los mineros analizados en la investigación de Trit y Bamforth, donde se evidenció que el grupo informal satisface determinadas necesidades emocionales de las personas.

Son, por tanto, estos estudios los que sirvieron de base y sustento a esta concepción social de la naturaleza humana. En ellos se pone de manifiesto cómo inciden en la determinación de la conducta de las personas otros factores, no considerados anteriormente. La influencia de los grupos, de las relaciones interpersonales...aparece como variable que explica las reacciones de los individuos en las organizaciones. Se hizo evidente que las asociaciones informales afectan profundamente la motivación, el nivel de producción y la calidad del trabajo.

Sobre todo, a partir de Elton Mayo, se empezaron a desarrollar unas expectativas diferentes sobre la naturaleza humana, la cual puede articularse bajo los siguientes supuestos:

a) Las necesidades sociales son el principal motivador de la conducta humana.
b) El trabajo ha perdido mucho de su significado intrínseco
c) El comportamiento del individuo responde más que a los estímulos de tipo económico, a las fuerzas que emanan del grupo o grupos a los que pertenece.

Todos estos supuestos tuvieron implicaciones diferentes para la estrategia de los gerentes:

1. La empresa no debe limitar su atención sólo a la tarea sino que debe prestarle atención también a las necesidades de las personas que están trabajando en esa tarea.
2. En lugar de estar tan preocupada por dirigir la empresa, debiera preocuparse más por sus necesidades de aceptación, pertenencia e identidad.
3. La empresa debe pensar en incentivos de grupo más que en incentivos individuales.
4. El rol del dirigente empresarial cambia; además de planificar, organizar y controlar, debe actuar como intermediario entre los empleados y la alta dirección.

El tipo de autorizada y el tipo de "contrato psicológico" implícitos en estos supuestos son muy diferentes de los que se dan cuando se tiene una concepción racional económica de la naturaleza humana. Tal vez el hecho más importante es que la empresa reconozca la existencia de necesidades diferentes a las puramente económicas y que reconozca también que los incentivos económicos pueden tener consecuencias muy diferentes para diferentes personas.

C) CONCEPCIÓN BASADA EN EL HOMBRE QUE SE AUTORREALIZA

Investigadores como Mc Gregor, Argyris y Maslow, argumentaban que el trabajador se alienaba porque el trabajo que se le pedía que hiciera, no le permitía utilizar sus capacidades y habilidades de forma madura y productiva.
El reconocimiento de la necesidad que tienen las personas de usar sus capacidades y aptitudes constituye pues la base en la que se fundamenta esta concepción sobre la naturaleza humana.
Los principios son los siguientes:

- Las motivaciones humanas caen en una jerarquía de categorías que van desde las más básicas a las de autorrealización.
- El individuo trata de madurar en ele trabajo y es capaz de hacerlo al objeto de tener cierta autonomía e independencia.
- Las personas pueden controlarse y motivarse a si mismas. Los incentivos pueden reducir su capacidad de adaptación.
- No existe conflicto entre autorrealización del individuo y una efectiva actuación organizacional.

Las implicaciones que esto tiene para el principio de autoridad y para el "Contrato Psicológico" son grandes. El gerente tratará de delegar más autoridad, en el sentido de dar a sus subordinados tanta responsabilidad como crea que puede asumir. La autoridad no reside ya en una persona sino en la misma tarea. El gerente asume un papel secundario, el de estipular los requerimientos del trabajo. Por consiguiente, la motivación deja de ser "extrínseca" y pasa a ser "intrínseca", o sea, que la organización le da la oportunidad al empleado de utilizar su motivación en beneficio de los objetivos o propósitos de la misma.

En las anteriores concepciones, el contrato psicológico, incluye intercambio de premios extrinseco (económicos y sociales) por el trabajo realizado. En la concepción de autorrealización, el contrato incluye un intercambio de oportunidades para lograr premios intrínsecos (satisfacción por el trabajo realizado y por poder utilizar su propia capacidad)

D) CONCEPCIÓN BASADA EN EL HOMBRE COMPLEJO

La complejidad del ser humano se refleja en su carácter dinámico, en cuanto a su capacidad de evolución, manifestada por el aprendizaje de conocimientos nuevos o en experiencias pasadas.

Estas 4 concepciones han tenidos un carácter tanto evolutivo como acumulativo, pues de alguna forma siguen estando presentes en las organizaciones.

Schein señala a modo de conclusión la importancia que tiene el "contrato psicológico" como variable de análisis. Su **hipótesis central** gira en torno a la siguiente idea:

"El que la gente trabaje eficientemente, genere compromiso, lealtad y entusiasmo por la organización y sus objetivos y se sienta satisfecha de sus trabajo depende en gran parte de 2 condiciones:

- La medida en que se compaginen las expectativas del individuo en relación a lo que la organización le puede dar
- La naturaleza de lo que en realidad se intercambia: dinero a cambio de tiempo laboral extra, satisfacción de necesidades sociales.

2. LA MOTIVACIÓN EN EL TRABAJO

La motivación ha sido y es uno de los conceptos más ampliamente estudiados a la hora de intentar comprender el comportamiento humano. El termino " motivación" se usa de formas tan diferentes que no existe un acuerdo general sobre el tipo de conducta que puede ser clasificada como " motivada". En lo que sí parece que hay acuerdo es en una característica peculiar de la motivación: se trata de una conducta que está dirigida y orientada hacia la obtención de metas. Este carácter selectivo y dirigido de la conducta es **intencionalidad**, es la propiedad esencial de la "conducta motivada". Por otra parte, los conocimientos existentes sobre la misma indican que la motivación es resultado de la interacción de individuo y situación. La motivación viene definida como " el deseo de hacer mucho esfuerzo por alcanzar las metas de la organización, condicionado por la posibilidad de satisfacer alguna necesidad individual". Por lo tanto, cuando alguien está motivado, trata de poner todo su empeño. No obstante, altos niveles de esfuerzo difícilmente darán resultados favorables en la realización del trabajo, a menos que se dirijan hacia los objetivos de la empresa.

2.1. PROCESO BÁSICO DE MOTIVACIÓN

Para diseñar un modelo básico de motivación, hemos de recurrir a los términos "necesidad" y "metas". Si partimos de un determinado estímulo, como puede ser un ascenso, una mejora salarial..., éste tiene como consecuencia la búsqueda del camino para satisfacer esa necesidad, dando lugar a la aparición de conductas orientadas al objetivo o meta. Estas conductas obtienen unos resultados que pueden ser positivos o negativos. Si se produce este último caso – resultado negativo- , el proceso se vuelve a iniciar y habrá que buscar una nueva conducta que permita satisfacer las necesidades.

Existe un acuerdo generalizado en establecer una distinción entre 2 tipos de necesidades: las llamadas "necesidades físicas básicas": agua, alimentos, aire...(necesidades primarias) y las denominadas " necesidades sociales y psicológicas": autoestima, la pertenencia a un grupo...(necesidades secundarias).

Por lo general, las necesidades secundarias complican los esfuerzos que hacen los gerentes para motivar a su personal. Puesto que la mayoria de las acciones que realiza la gerencia afectan a estas necesidades, es importante que la planificación gerencial, asi como la de RRHH, tengan en cuenta el efecto que cualquier acción que se propongan llevar a cabo ocasionará en las mismas.

Resultados intrínsecos:

Son aquellos autoadministrados por el propio sujeto, como por ejemplo:

- La sensación de alegria que uno puede experimentar al realizar las actividades propias de su puesto de trabajo
- La sensación de logro que se experimenta al realizar con éxito el trabajo.
- La sensación de fracaso
- La sensación de autonomía al decidir la forma de organizar el propio trabajo, los medios y los métodos...

Resultados extrínsecos:

Son por ejemplo:

- la remuneración
- los beneficios adicionales
- la interacción social...

Como puede apreciarse, se trata de resultados muy diferentes y que satisfacen necesidades distintas. Ahora bien, no podemos olvidar que las necesidades no siempre se pueden satisfacer, por lo que podemos encontrarnos con que una necesidad puede ser frustrada y /o compensada.

En muchas ocasiones, la tensión provocada por el surgimiento de una necesidad encuentra una barrera o un obstáculo para su liberación. Al no encontrar la salida normal, la tensión reprimida en el organismo busca un medio indirecto de salida, ya sea por la via psicológica o por la via fisiológica. En otras ocasiones, la necesidad no queda satisfecha ni frustrada, sino transferida o compensada, esto ocurre cuando la satisfacción de otra necesidad reduce o aplaca la intensidad de una necesidad que no puede ser satisfecha. Tal sería el caso de una promoción para un cargo superior que no puede ser concedida y es compensada por un aumento de salario o por un nuevo puesto de trabajo más agradable.

3. TEORÍAS SOBRE LA MOTIVACIÓN

Son muchas las teorías que se han propuesto sobre la motivación y por tanto numerosos también los criterios existentes para proceder a su clasificación. No obstante parece estar muy aceptada y extendida la clasificación de las teorías sobre motivación en 2 grandes grupos:

1) **Teorías de contenido**: son aquellas que abordan fundamentalmente qué es lo que motiva al empleado a trabajar, se centran en la naturaleza de la motivación.
2) **Teorías de proceso**: estudian más bien, el mecanismo que tiene lugar en la mente de las personas y que influye en sus conductas; tratan por ello de determinar cómo se genera, dirige y mantiene el mecanismo de un comportamiento determinado.

Dentro del primer grupo de las **teorías de contenido**, vamos a centrarnos brevemente en:

1. TEORIA DE LA JERARQUIA DE NECESIDADES DE MASLOW

Este autor propone que en cada ser humano, existen una serie de necesidades que se pueden agrupar en 5 grandes categorias, ordenadas jerarquicamente:

1. NECESIDADES FISIOLÓGICAS: son las necesidades primarias, vitales para la supervivencia. Teóricas: ropa, comida, bebida...Aplicadas: periodos de descanso en el trabajo, sueldo, calefacción, refrigeración, vacaciones...
2. NECESIDADES DE SEGURIDAD: relacionadas con la búsqueda de una existencia libre de amenazas en un medio relativamente estable. Teóricas: protección y estabilidad. Aplicadas: planes de pensiones y de jubilación, condiciones de seguridad en el trabajo...
3. NECESIDADES SOCIALES Y DE PERTENENCIA: necesidad de establecer relaciones con los demás, tener amigos y apoyo moral. Teóricas: asociación, aceptación, sentimientos de grupo, amistad, amor...Aplicadas: grupos de trabajo formales e informales, actividades patrocinadas por la empresa...
4. NECESIDADES DE ESTIMA: incluyen factores internos de estimación, como respeto a uno mismo, autonomía , logro y también factores externos de estima, como status, reconocimiento y atención por parte de los demás. Teóricas: aprecio, reconocimiento, confianza en sí mismo. Aplicadas: premio, promoción, títulos, poder...

Maslow distribuye las 5 categorías de necesidades en **2 niveles** claramente diferenciados:

- Necesidades de nivel inferior: incluye las necesidades fisiológicas y de seguridad
- Necesidades de nivel superior: incluye el resto de las necesidades(sociales, de estima y de autorealización)

Sin embargo y a pesar de estos beneficios, el modelo Maslow ha sido criticado duramente pues presenta muchas limitaciones. Maslow no aportó pruebas empíricas.

Entre las principales críticas destacan las siguientes:

- No todas las personas somos iguales(cada uno tiene diferentes necesidades, valores y experiencias)
- Es una teoría excesivamente simple
- Al analizar la naturaleza del individuo, en un sujeto, pueden actuar muchas necesidades a la vez y no sólo una.

2. TEORÍA DE HIGIENE-MOTIVACIÓN DE HERZBERG

Esta teoría fue formulada por el psicologo Fredereick Herzberg partiendo de la idea de que la relación del individuo con su trabajo es fundamental y que su actitud ante el trabajo puede muy bien depender del éxito o fracaso que experimente. Herberg pudo observar que ciertas características solían estar relacionadas con la satisfacción en el trabajo, en concreto las siguientes: logro, reconocimiento, contenido del trabajo, responsabilidad, progreso y crecimiento...a las que denominó "factores intrínsecos o motivadores".

Según el autor, lo contrario de la satisfacción no es la insatisfacción, como tradicionalmente se creía. La supresión de las características desagradables en un puesto, no necesariamente lo hacen placentero.

Herberg propone la existencia de un continuo dual: el opuesto a "satisfacción" es "no satisfacción" y el opuesto de "insatisfacción" es "no insatisfacción".

La teoría de higiene- motivación tiene también su análisis crítico. En opinión de Robbins, esta teoría presenta lagunas en los siguientes aspectos:

- El procedimiento aplicado parece estar limitado por su metodología
- La confiabilidad es puesta en tela de juicio
- No se hizo una medida global de la satisfacción
- La teoría de la higiene motivación ignora las variables situacionales
- Herberg supone que se da una relación entre la satisfacción y la productividad, pero la metodología a la que recurrió se ocupa sólo de la satisfacción, no de la productividad.

3. TEORIA DE LAS NECESIDADES APRENDIDAS DE MCCLELLAND

David Mcclelland propuso que las temáticas de las necesidades consiste en una cuestión de impulsos, en donde el hombre se mueve bajo 3 tendencias principales:

1) Motivación de logro: es impulso de sobresalir, de alcanzar el logro en relación con un conjunto de niveles, de luchar por tener éxito..
2) Motivación de afiliación: se refiere al deseo de establecer relaciones interpersonales amistosas y estrechas. Es la necesidad de buscar , ante todo, relaciones de amistad.
3) Motivación por el poder: es el impulso de controlar e influir sobre los demás.

En el segundo grupo, dentro de las **Teorías de proceso**, destacamos 2:

1. TEORIA DE EQUIDAD DE ADAMS

Adams propone un modelo que enfatiza, sobre todo, el proceso de comparación social realizado por los individuos. Esta teoría se basa tanto en la insatisfacción provocada por la percepción de una injusticia como en las reacciones destinadas a suprimirlas. El principio básica de esta teoría es el siguiente: existe falta de equidad para una persona cada vez que percibe como desigual la relación entre su contribución y sus resultados de otros individuos o grupos de referencia.

- CONTRIBUCIÓN: hace referencia a todo lo que el individuo aporta a la organización: su formación, su experiencia, su habilidad, su esfuerzo..
- RESULTADOS: se refiere a los beneficios que el trabajador obtiene de la organización: salario, relaciones sociales, responsabilidad y autoridad, autonomía o cualquier otro tipo de ventaja...

2. TEORIA DE LAS EXPECTATIVAS DE VROOM

La base en la que se apoya esta teoría es la siguiente: *"el individuo se encuentra motivado para desarrollar una serie de actividades que le permitan alcanzar una meta si valora suficientemente esa meta y si percibe que tales actividades le facilitan alcanzarla"*

Existen 3 conceptos clave en la teoría de la expectativa:

a) EXPECTATIVA: es la percepción subjetiva sobre la probabilidad de que un determinado acto o esfuerzo será seguido de un determinado resultado
b) VALENCIA: es el valor subjetivo que cada individuo le da a un determinado resultado: Hay que distinguirlo del concepto "valor" que se refiere al aspecto objetivo de tal resultado. La Valencia consiste, en definitiva, en una expresión del nivel de deseo que se tiene para alcanzar una meta. Cada uno le damos una valencia diferente a las cosas, en función de que nos interesen más o menos, nos sean o no necesarias, nos gusten o no...Cuanto más positiva es la valencia que experimentemos hacia un resultado, más motivados estaremos para conseguirlo.
c) INSTRUMENTALIDAD: representa básicamente la idea que tiene el empleado de que recibirá una recompensa cuando haya realizado el trabajo. El empleado realiza una evaluación subjetiva acerca de la probabilidad de que la organización valore su desempeño y le conceda la recompensa adecuada. Su valor, al igual que la expectativa oscila de 0 a 10.

Concluye diciendo que: **Fuerza motivacional = E x V**

4. DIRECCIÓN DE RECURSOS HUMANOS Y MOTIVACIÓN

No debemos olvidar que realmente no existen "fórmulas mágicas" para motivar a los trabajadores, todo dependerá en cada ocasión de:

- Características de los sujetos
- Características de la situación
- Lo acertado del diagnóstico que la dirección realice

Una vez comentado el contenido de alguna de las teorías existentes sobre la motivación, habría que plantearse cuáles son los instrumentos que pueden ser empleados por los directivos para motivar a sus subordinados. Aunque ya hemos mencionado la complejidad e individualidad que presenta la motivación, diversos autores señalan la utilidad que pueden presentar un conjunto de técnicas concebidas especialmente para esta labor, tales como, el dinero, la participación o el enriquecimiento del trabajo...
También hay que mencionar de qué forma las actividades relacionadas con la gestión de recursos humanos afectan o pueden afectar a los empleados.

En este sentido y basándonos en cierta medida en las consideraciones establecidas por Dessler, hay que destacar lo siguiente:

1. ANALISIS DE PUESTOS

La mayoría de las personas no están suficientemente motivadas para realizar un trabajo cuando se dan cuenta que no tienen capacidad y destreza para realizarlo. Es mediante el análisis del puesto, cuando se determina lo que representa el trabajo y la capacidad y destreza a buscar en los candidatos para el puesto

2. PLANIFICACIÓN DE RRHH Y RECLUTAMIENTO

La motivación depende de contratar empleados que tengan una actitud positiva hacia el trabajo y aptitudes para desarrollarlo adecuadamente.

3. PRUEBAS Y SELECCIÓN DE PERSONAL

Además de las solicitudes y entrevistas, existen diversas posibilidades, como la experiencia previa y los centros de evaluación que pueden ayudar a elegir a los candidatos mejor cualificados y motivados, candidatos con capacidad para haber bien el trabajo y recibir la recompensa. Es necesario recordar que esta capacidad es el requisito previo de la motivación.

4. CAPACITACIÓN

Una adecuada política de capacitación es la mejor manera de asegurar que los empleados obtienen el conocimiento y las habilidades básicas necesarias para desarrollar su trabajo.

5. INCENTIVOS FINANCIEROS

Vinculados a las recompensas del desempeño, son herramientas poderosas de la motivación

6. PRESTACIONES Y SERVICIOS

Tendrían un efecto similar al observado en el punto anterior.

7. EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO

En este proceso se les ofrece retroalimentación a los empleados, ya sea para aumentar la motivación o si es necesario para corregir sus errores.

8. ADMINISTRACIÓN DE CARRERAS

En este punto se elogia la motivación y desempeño de los empleados, al tiempo que se les ofrece una guía para el desarrollo de su carrera.

Cristina Núñez Ávila

EJEMPLO PRÁCTICO DE INVESTIGACION: EFECTO DE LA PARTICIPACIÓN DE LOS BRAZOS SOBRE LOS CRITERIOS DE EFICACIA DE LA CARRERA

Daniel Ruiz Marín

RESUMEN

Los efectos de la participación de los brazos fueron examinados en 10 deportistas de alto nivel sobre los criterios de eficacia de la carrera. Estos deportistas fueron preparados para realizar dos fases diferenciadas. La primera consistía en una carrera de 100 metros a la máxima velocidad; y la segunda se realizaba sobre la misma distancia pero sin la participación de los brazos.

La prueba sin la participación de los brazos estaba caracterizada por las ataduras de los mismos al propio cuerpo simulando a una persona con amputación de brazos. La prueba con la participación de los brazos no conllevaba ninguna connotación especial.

Los sujetos empezaron realizando la carrera con la participación de los brazos, de manera que se realizaban los oportunos registros y al día siguiente, a la misma hora, se realizaba la misma prueba, pero sin la participación de los brazos.

La participación de los brazos supuso una menor frecuencia y tiempo de apoyo e una mayor longitud de zancada y tiempo de vuelo frente a la no participación de brazos, lo que se traducía en una mayor velocidad.

Concluyo que la participación de los brazos afecta de manera significativa a la mecánica de la carrera, de manera que su participación influye a diversos factores tales como los mencionados anteriormente.

Esto es sumamente importantes para comprender las diferencias que podemos encontrar entre dos deportistas de alto nivel (donde uno de ellos tiene los brazos amputados), ante un determinado objetivo en función del deporte que practique. Así, en la carrera de los 100 metros lisos las diferencias que hay al llegar a la línea de meta son de milésimas de segundos, de manera que la participación de los brazos se vuelve sumamente significativa.

PALABRAS CLAVES:

Velocidad, criterios de eficacia, carrera, participación brazos.

1. INTRODUCCIÓN

La carrera es una modalidad deportiva que esta caracterizada por la existencia de una fase de apoyo y una fase de vuelo que constituyen una zancada (Donskoi y Zatsiorski, 1974)

Hay (1993), realizo un análisis cualitativo donde definió el tiempo como el criterio de eficacia de la carrera, y determino que variable se ha de minimizar para que una carrera sea mas rápida. A partir de ésta, identifico otras variables de las que depende la primera y dedujo en que medida estas variables son mejorables con el entrenamiento.

En este análisis cualitativo, la velocidad horizontal media es el producto de la frecuencia por la longitud de la zancada (Dyson, 1980). La frecuencia es un factor temporal que se refiere al ritmo del movimiento, numero de pasos por unidad de tiempo y la longitud es la unidad fundamental de la carrera. La ecuación de la velocidad identifica dos variables fácilmente que pueden observarse y medirse por los entrenadores, y que tienen un efecto directo sobre el movimiento del cuerpo sobre el suelo.

Luhtanen y Komi (1978) establecieron que dentro de los criterios de eficacia de la carrera y concretamente entre la relación existente entre la frecuencia y la longitud de zancada a velocidades máximas las diferencias halladas se debían al nivel de performance.

En estudios de Mero y Komi (1985), donde también estudiaron algunos criterios de la eficacia de carrera, a velocidades máximas y supramaximas, se encontraron diferencias crecientes con la velocidad en la fase de vuelo y decrecientes en la fase de apoyo, determinando que con la velocidad el tiempo de vuelo y el tiempo de apoyo decrecen

La participación de los brazos es bastante significativa en determinados deportes como en el salto de altura, donde durante la batida, los brazos son acelerados hacia arriba voluntariamente y ejercen por reacción una fuerza descendente en el tronco que influirá en la altura del salto (Brizuela-Costa, 1996). Durante la batida, la acción hacia delante y arriba de los brazos y pierna libre contribuyen a que el centro de gravedad incremente su distancia con respecto a la cadera de la pierna de batida, lo que supone un desplazamiento del centro de gravedad hacia delante y arriba mas rápido que el producido por la cadera (Dyson, 1980).

En otra modalidad deportiva como el lanzamiento de jabalina, se ha constatado que la mayoría de los atletas españoles utilizan un patrón general de lanzamiento coincidente con los postulados teóricos que dirigen las acciones de las cadera, hombro, codo y mano, del lado lanzador, en la fase final de lanzamiento para lanzadores de jabalina de alto nivel (Campos-Granell, Ramón-Cervera, 1996).

En el lanzamiento de martillo, la distancia alcanzada por el martillo esta determinada por determinados aspectos que depende directamente de la acción de los brazos, como el ángulo de proyección con respecto al suelo y la altura de salida (Dyson, 1980).

Hay estudios que demuestran la importancia de la participación de los brazos, pero, el problema surge en aquellos deportes donde normalmente la participación de los brazos no es la principal causa de estudio, como puede ser el estudio sobre la carrera u otros como el fútbol, donde el principal objeto de estudio radica en la participación del tren inferior (Ferro, Graupera, Blasco, Barcelo, Antón , 1996) y donde tan importante y necesaria es la participación de los brazos.

Otros estudios (Donskoi, Zatsiorski, 1974) destacan la importancia de la interacción de los miembros de apoyo y los miembros móviles, destacando los movimientos concomitantes del tronco y de los brazos. Mientras mayor sea la velocidad de los miembros de péndulo, mas se reflejara esta en la velocidad del CM del cuerpo, o sea, que la acción de los brazos ayuda a conducir la carrera en la dirección de avance de las piernas.

En investigaciones posteriores (Hinrichs, 1985) se evidencio a través de EMG que los músculos del tren superior del cuerpo son activados al 60% del máximo en la carrera (submaxima), lo que evidencia una importancia significativa en cuanto a la participación de los brazos en la carrera.

En esta línea, otra investigación (Hinrichs, Cavanagh, Williams, 1987) consideraba que la acción de los brazos contribuye sobre un 5% – 10% del total de la propulsión vertical durante la carrera y lo cual es una ventaja, ya que permite que la pierna sea conducida en una dirección más horizontal.

En relación a esto ultimo, aunque la función principal de la parte superior del cuerpo es “borrar” la reacción al impulso excéntrico de la pierna, “contrarrestando” y “siguiendo” la acción de la pierna, en la carrera de velocidad los brazos pueden emplearse para “avivar” las piernas, que al ganar velocidad, hacen mayor el componente horizontal de su impulso (Dyson, 1980)

En sistemas articulados, (Gutiérrez-Dávila, 1999, p.251) como es el propio cuerpo humano, los segmentos pueden desarrollar momentos angulares parciales, desplazándose con respecto a otros segmentos, mientras que el sistema mantiene su momento angular total invariable. Una consecuencia del principio de conservación del momento angular cuando se aplica a sistemas articulados, es la transferencia del momento angular de unos segmentos a otros, según la cual el momento angular en unos segmentos puede incrementarse y en otros reducirse para mantener constante el momento angular del sistema.

Así, puede deducirse que en una carrera cuando se esta corriendo a la máxima velocidad, se produce un momento angular de rotación hacia delante por la pelvis cuando se adelanta, por ejemplo, la pierna izquierda, de manera, que ha de ser contrarestado por el momento angular de rotación que produce en sentido contrario el brazo derecho, por que sino, de lo contrario, estaría dando vueltas sobre el mismo.

Para que los brazos “borren” el momento angular producido por la acción de las piernas, los brazos tienen que actuar con fuerza suficiente en el plano sagital. La fuerza de esta acción viene dada por el radio y por la aceleración angular, de manera, que la acción de los brazos, tendera a ser mas eficaz cuanto mayor sea su distancia del eje longitudinal del cuerpo (Dyson, 1980)

De todo, se deduce una importancia bastante significativa de la participación de los brazos en la carrera. Por eso, las diferencias que podamos encontrar entre una persona con brazos amputados y otra con brazos, radicaran principalmente en los efectos que produce la participación de brazos sobre los criterios de eficacia de la carrera como, frecuencia, longitud de la zancada, tiempo de vuelo, tiempo de apoyo, aspectos que serán medidos.

Si, como han puesto de manifiesto las investigaciones precedentes, la participación de los brazos ayuda a mejorar la propulsión, la no participación de los brazos incide en una reducción sobre los criterios de eficacia de la carrera.

Consecuentemente, el propósito del estudio fue el de determinar los efectos de la participación de los brazos, manipulando su no participación durante la carrera, sobre los criterios de eficacia de la carrera medido a velocidades submáximas y máximas mediante técnicas fotogramétricas. Conociendo las diferencias entre estas dos circunstancias nos permite entender las complicaciones a las que se enfrentan los deportistas con brazos amputados durante una carrera en el deporte que practique y la importancia que sugiere una correcta participación de los brazos.

2. MÉTODO

Sujetos

Se ha escogido como muestra objeto de estudio a 10 deportistas de elite españoles cuyas características son las siguientes:

- Todos destacan por ser atletas velocistas en las distancias de 100 metros y 200 metros lisos. Pertenecen al club Valenciano, Madrileño y Sevillano de Atletismo.
- Han sido seleccionados estos atletas por el hecho de ser los mejores en sus especialidades respectivamente, destacando significativamente de otros atletas de sus propias especialidades.
- Todos los atletas tienen marcas similares o cercanas entre ellos y han seguido en los últimos 2 años entrenamientos similares o parecidos.
- Además, las características antropométricas no difieren significativamente mucho entre si.
- Todos los sujetos elegidos eras atletas masculinos
- Se trata de un grupo homogéneo, ya que han sido entrenado en los últimos dos años por el mismo equipo técnico de entrenadores, realizando el mismo programa de entrenamiento.

La muestra control (pre) estará formada por los mismo sujetos que son objeto de estudio, pero a los que si se les permitía la participación de los brazos y cuyas características son las mismas que las anteriormente citadas.

El objetivo de establecer un grupo de control y realizar su análisis, ha sido para establecer una referencia y poder discernir diferencias en los criterios de eficacia de la carrera respecto al grupo objeto de estudio, a los que se les limito la participación de los brazos.

Otros datos antropométricos y fisiológicos de interés son los que se reflejan a continuación:

- El peso medio de los atletas es de 66,91 +/- 11,46 (siendo el máximo de 79,5 Kg. y el mínimo de 52,1 Kg.)
- La estatura media es de 177,30 +/- 6,70 cm. (siendo la máxima de 180 y la mínima de 166).
- La edad media es de 22,5 +/- 5,30 años (siendo la edad máxima de 28 años y de 18 la mínima)
- Las marcas en 100 metros son de 10,93 +/- 0,33 s para los controles y 11,69 +/- 0,65 s para los atletas a los que eran objetos de estudio (y por lo tanto, no se le permitía la participación de los brazos) siendo el grupo control significativamente mejor.
- Fue analizado también el consumo máximo de oxigeno en el Laboratorio del Centro de Alto Rendimiento de Granada a través de una prueba de esfuerzo en tapiz rodante y los datos arrojados son de 3,59 +/- 0,59 l/min. (siendo el máximo de 3,97 y el mínimo de 3,11 l/min.)

Tabla I. Variables antropométricas y fisiológicas ($\alpha = 0,05$)

	Atletas control		Atletas objeto de estudio	
	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica
Peso (kg.)	66,91	11,46	66,91	11,46
Estatura (cm.)	177,30	6,70	177,30	6,70
Edad (años)	22,5	5,30	22,5	5,30
Marca 100m (s.)	10,93	0,33	11,69	0,65
VO_2max (l/min.)	3,59	0,59	3,59	0,59

Diseño

El diseño experimental contó con un diseño intragrupo y concretamente un diseño pre – post, donde se realizo una situación de control (pre) que fue la de la situación de actividad normal de los sujetos (carrera **con** participación de los brazos) como primer nivel de la variable independiente; y aplicando después otro nivel como es el de realizar la carrera pero **sin** participación de los brazos (segundo nivel), y volver a medir (post) contrastando la primera medida de la variable dependiente (nivel de control) con la segunda (nivel de intervención) y comparando las diferencias existentes.

Se aplico la técnica de control de reversibilidad para comprobar si los datos iniciales (pre) eran los mismos o había habido contaminación alguna.

Se realizo las mismas carreras sobre la distancia de 100 metros para todos los atletas, en las que se tomaba como referencia la velocidad de competición, o sea, sprint al 100%. El tiempo era recogido cuando los atletas pasaban por una recta de 20 metros a velocidad máxima. Se elaboro una tabla con los tiempos de todos los atletas, y estos tiempos se controlaron a través de un sistema de barreras fotoeléctricas situadas a 15 metros entre si y conectadas a un cronometro digital.

Se controlaron las siguientes variables:

- Velocidad de ejecución de cada porcentaje de la carrera, mediante células fotoeléctricas conectadas a un cronometro multitiempo.
- Todos los atletas utilizaron el mismo tipo de calzado y indumentaria, utilizando zapatillas de clavos para tartán de la marca Niké y mallas cortas y una camiseta ajustada.
- También se controlo el estado de forma física de los deportistas, de manera, que el análisis se realizo en la época de la temporada que coincidiera con un mesociclo competitivo.
- En cuanto a las condiciones meteorológicas, las condiciones fueron similares en los días de filmaciones no difiriendo significativamente.

Aparatos y / o material

La técnica utilizada para el análisis cinemático del movimiento del deportista fue la fotogrametría cine de alta velocidad. La imagen del deportista es registrada a una alta frecuencia que es capaz de filmar hasta 500 imágenes por segundo.

Después de que la película estuviera filmada, se analizo la imagen midiendo las posiciones de los puntos característicos del deportista respecto a un sistema de coordenadas previamente establecido. Así, con objeto de definir perfectamente el punto articular que posteriormente se digitalizaría, se colocaron círculos adhesivos de dos cm. de diámetro, en dos planos visualizables y en los puntos identificados como marcadores en el modelo mecánico seleccionado. La posición de los puntos, en relación al tiempo, me permitió calcular las variables cinemáticas que describen el movimiento.

El equipo utilizado para el registro de las imágenes fue el siguiente:

- Dos cámaras de cine " sonicph" de alta velocidad, la cual tiene un rango de registro de 10 – 500 fotogramas por segundo.

El equipo utilizado para el tratamiento de los datos y generar los resultados fue el siguiente:

- Dos moviolas lectoras de film marca Kodac Rollfilm Reader 322ª.
- Sistema de proyección – digitalización compuesto por una mesa de 800 x 1200 mm, un proyector analizador Nac mod. DF – 16c., un digitalizador sónico SAC – GP7 Grafbarmark II, ordenador pentium IV con impresora Epson Stylus Cx 3200, software photoshop para recogida de datos, tratamiento de los mismos y generación de resultado.

Procedimiento

Con el objeto de que los deportistas obtuviesen participación para participar en estas pruebas, se envió una carta aportando una explicación detallada del objetivo del estudio, de las pruebas que se pretendían realizar y de que el experimento cumpliría las normas de ética para estudios humanos.

Los sujetos a los que no se les permitió la participación de los brazos, se les limito a lo largo de las caderas con cinta adhesiva. A todos los sujetos se les indico que realizaran el mismo calentamiento que había fijado de antemano.

Las pruebas tuvieron lugar en las pistas de Atletismo descubiertas de la Facultad de CCAFD de Granada. El pavimento era de tartán y todos los atletas estaban habituados a esta superficie.

En la calle de la pista de atletismo donde se realizarían las pruebas, se marcaron 3 zonas (figura 1):

- Zona A, de aceleración de 35 metros de longitud, donde los deportistas desde parado, adquirirían una velocidad constante al final del tramo.
- Zona B, de velocidad constante de 20 metros de longitud, donde se tomaban los registros filmográficos y dinamometricos.
- Zona C, de frenado, de 40 metros de longitud, suficiente para que los deportistas redujeran su velocidad hasta pararse sin ningún riesgo de lesión.

Como veremos en la figura 1, en un plano perpendicular a la calle, se instalo la cámara maestra y en un plano posterior, la cámara esclava formando un ángulo de 90º. Según Word y Marshall (1986), para el cálculo de coordenadas tridimensionales, las cámaras deberán estar colocadas en un ángulo óptimo de 90º.

Se selecciono la velocidad de filmación de 150 fotogramas por segundo y se instalo un sistema de referencia en la calle en la que se iba a realizar la prueba (figura 2).

Las series se consideraban validas cuando el deportista recorrió la distancia de 20 metros en el tiempo requerido con una desviación máxima del 5% por encima y por debajo del valor estipulado.

Las películas filmadas tras ser reveladas, fueron llevadas al laboratorio para su posterior análisis.

Las variables analizadas fueron:

- Tiempo de apoyo, tiempo de vuelo, tiempo zancada y tiempo de ciclo
- Frecuencia de la zancada, longitud de la zancada, longitud ciclo

Los resultados cinemáticos de estas variables en cada sujeto, se trataron utilizando el paquete estadístico SPSS para windows V.5.0.1. La técnica estadística utilizada para el tratamiento de los resultados es el análisis de varianza para medidas repetidas.

Se realizaron contrastes de medias con el objeto de comparar las variables en las dos fases. En todos los test estadísticos aplicados se utilizo un $\alpha = 0,05$.

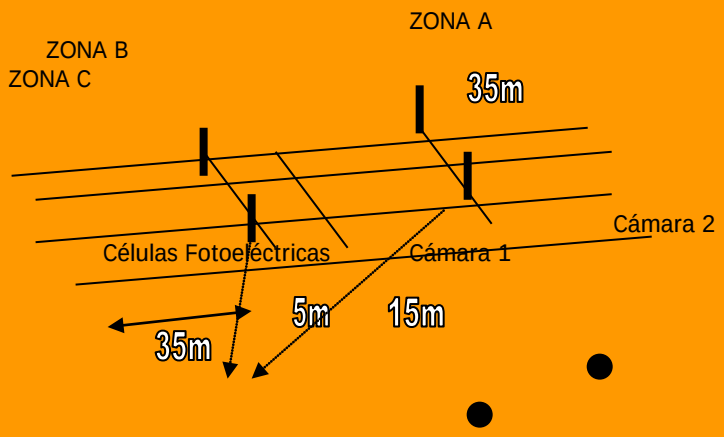


Figura 1. Esquema del montaje de los equipos para la prueba.

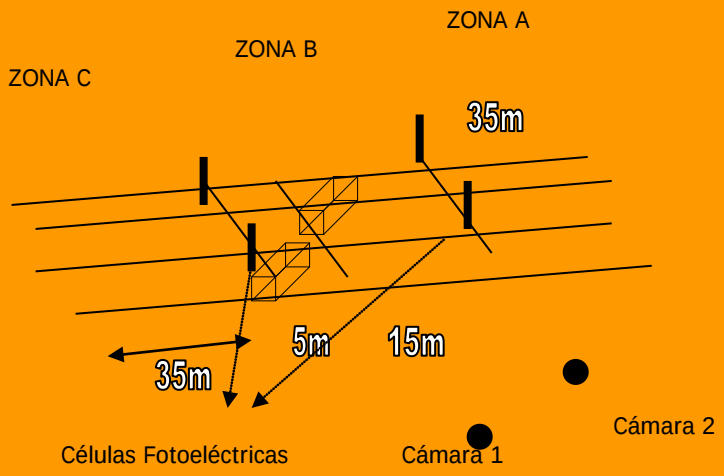


Figura 2. Montaje del sistema de referencia para la prueba.

3. RESULTADOS

En la tabla I y II se presentan los resultados medios de todas las variables analizadas en cada grupo para cada una de las velocidades estudiadas.

El tiempo total de zancada de los atletas a los que no se les permitía la participación de brazos (grupo A) fue de 324 ms a 5,5 m/s y de 240 ms a 8 m/s, mostrando diferencias significativas con el grupo control, sus valores fueron superiores en todas las velocidades ($p < 0,005$).

En ambos grupos, a medida que aumentaba la velocidad, se observo una tendencia de decrecer el tiempo total de zancada ($p<0,001$) tal y como auguraban Mero y Komi (1985) en su investigación. Por lo tanto, el tiempo de ciclo en el grupo A, analizando la suma de los valores medios de cada pie, estaba comprendido entre 641 ms a 5,5 m/s y de 481 ms a 8 m/s, mientras que en los controles (grupo C) estos valores oscilaban entre 759 ms y 531 ms.

El tiempo de apoyo registrado en la carrera en el grupo A, fue de 174 ms a 5,5 m/s disminuyendo los valores hasta 119 a 8 m/s, donde el comportamiento de los atletas del grupo de control era similar. En lo que respecto a la relación con la velocidad de carrera, las diferencias fueron muy significativas ($p<0,001$).

En cuanto al tiempo de vuelo, las diferencias halladas fueron significativas entre los dos grupos. El grupo A mostró unos tiempos entre 148 ms a 5,5 m/s y 120 ms a 8 m/s, mientras que el grupo control (C) sus valores oscilaban entre 190 y 142 ms a las mismas velocidades ($p<0,005$). Se observa como con el incremento de la velocidad, decrece el tiempo de vuelo tal y como se indica en la bibliografía (Hay, 1993).

Tabla I. Resultados de las diferentes fases dentro del ciclo de zancada (media +- desviación típica).

		VALORES ABSOLUTOS			
Velocidad (m/s)		T.APOYO (ms)	T.VUELO (ms)	T.ZANCADA (ms)	T.CICLO (ms)
A	5,5	174 +- 15	148 +- 19	324 +- 21	641 +- 50
C	5,5	146 +- 40	190 +- 19	336 +- 24	759 +- 20
A	6,5	156 +- 200	131 +- 18	288 +- 12	579 +- 20
C	6,5	144 +- 90	182 +- 20	326 +- 10	659 +- 20
A	7.5	123 +- 70	131 +- 14	255 +- 15	509 +- 30
C	7.5	129 +- 90	147 +- 21	276 +- 29	569 +- 30
A	8,0	119 +- 90	120 +- 100	240 +- 15	481 +- 30
C	8,0	127 +- 6	142 +- 30	270 +- 36	531 +- 40

Respecto a la frecuencia y longitud de zancada decir que la longitud de la zancada para el grupo A fue de 1,70 m a 5,5 m/s y de 1,93 m a 8 m/s, mientras que los controles obtuvieron valores medios de 2,10 m a 5,5 m/s y de 2,29 a 8 m/s ($p<0,001$). En ambos grupos se observaba una clara tendencia al incremento en la longitud de zancada con el incremento de la velocidad siendo menor el incremento para el grupo A (sin participación de brazos).

Normalizando los valores de la longitud con la estatura se obtuvieron los mismos resultados que los descritos anteriormente. Los atletas del grupo A, presentaron valores comprendidos entre 0,98 y 1,11 veces su estatura, mientras que los valores de los controles estuvieron comprendidos entre 1,18 y 1,28 en el rango de velocidades que he establecido. Esto demuestra que la muestra de los sujetos A y control (C) fue homogénea y que las diferencias en la longitud de zancada no se debieron a factores antropométricos sino a la técnica de carrera.

Respecto a la frecuencia, tiende a aumentar con la velocidad de la carrera ($p<0,001$) siendo superior en los atletas del grupo A, alcanzando un valor de 3,09 Hz a 5,5 m/s y de 4,14 Hz a 8 m/s ($p<0,05$).

Tabla II. Resultado de la variables relacionadas con la frecuencia y la longitud de zancada (media +- desviación típica).

Velocidad (m/s)		Frecuencia (Hz)	Longitud Zancada (m)
A	5,50	3,09 +- 0,17	1,70 +- 0,20
C	5,50	3,00 +- 0,21	2,10 +- 0,02
A	6,50	3,46 +- 0,12	1,90 +- 0,06
C	6,50	3,03 +- 0,08	2,26 +- 0,11
A	7,50	3,89 +- 0,19	1,98 +- 0,12
C	7,50	3,58 +- 0,30	2,29 +- 0,01
A	8,00	4,14 +- 0,24	1,93 +- 0,13
C	8,00	3,73 +- 0,53	2,29 +- 0,25

Al realizar la técnica de reversibilidad, los datos hallados no difieren significativamente de los datos iniciales, por lo que puedo concluir que no participaron variables contaminadoras en la medida de lo posible.

4. DISCUSIÓN

Con el aumento de la velocidad, el tiempo total de zancada disminuye, siendo menor en atletas del grupo A que en los controles. Esta disminución se traduce en una disminución simultánea del tiempo de apoyo y vuelo en ambos grupos. Las diferencias residen en que mientras que en los controles el tiempo de vuelo es superior a los del grupo A, el de apoyo es superior en los últimos. Es decir, que dentro de que ambos grupos disminuyen su tiempo total de zancada, los controles lo hacen a costa de tener un tiempo de apoyo menor que los del grupo objeto de estudio y el de vuelo, a cualquier velocidad, y decreciendo en todo caso con ésta.

Hay estudios que indican solo sensibles diferencias en la fase de vuelo sobre un rango de velocidades bajas con el incremento de la velocidad, observándose los mayores valores a velocidades intermedias como las de la presente investigación (Luhtanen y Komi, 1978 y Nelson y Gregor, 1976), lo que coincidiría con los datos encontrados en la muestra objeto de estudio.

En estudios de Mero y Komi (1985) a velocidades máximas y supramaximas, se encontraron diferencias crecientes con la velocidad en la fase de vuelo y decrecientes en la fase de apoyo.

En definitiva, los resultados coincidirían con los de la bibliografía en cuanto a que los controles a velocidades máximas, obtienen valores similares a los descritos por Mero y Komi (1985), mientras que los atletas a los que no se les permitía la participación de los brazos (grupo A), poseen valores de tiempo de apoyo y de vuelo "cambiados". Como conclusión, existen en los tiempo de apoyo y vuelos diferencias significativas en ambos grupos, mostrando los atletas a los que no se les permitía la participación de brazos (grupo A) una tendencia en la línea en que apuntaba Dyson (1980) de que sin la participación de los brazos la componente horizontal de su impulso es menor incidiendo en los criterios de eficacia de la carrera. En esta línea, Hinrichs, Cavanagh, Williams, (1987), consideraban que sin la participación de los brazos, habría entre un 5% - 10% del total menos en la propulsión durante la carrera y que por lo tanto afectaría igualmente a los criterios de eficacia de la carrera.

Luhtanen y Komi (1978) han estudiado la relación de la frecuencia y la longitud de la zancada con la velocidad y llegaron a la conclusión de que ambas crecen con la velocidad. De la misma manera, afirmaron que a velocidades por encima de 7 m/s, el incremento de la velocidad se produce a costa de aumentar la frecuencia en mayor proporción que la longitud de la zancada. Luhtanen y Komi (1978), encontraron valores similares en la longitud de la zancada a la velocidad de 8 m/s. lo que coincidiria con el grupo control del presente estudio pero no coincidiria con los del grupo a los que no se les permitia la participación de los brazos (grupo A), en base a lo que indicaba Dyson, (1980) Hinrichs, Cavanagh y Williams (1987).

A la vista de los resultados obtenidos en el estudio y los recogidos por otros autores, se puede concluir que los atletas sin participación de brazos, aunque tienden a incrementar tanto la longitud de la zancada como la frecuencia con el aumento de la velocidad, el incremento de la longitud de zancada se produce en menor medida que en los controles, mientras que el incremento de la frecuencia se produce en mayor medida que en los controles. Luhtanen y Komi (1978) indican que las diferencias encontradas entre la longitud de zancada y frecuencia a velocidades máximas se debía sobre todo al nivel de performance sin tener en cuenta el efecto que podía tener los brazos sobre los criterios de carrera como hemos podido observar en los resultados.

5. CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos han permitido comprobar que la no participación de los brazos incide en reducción de los criterios de eficacia de la carrera. Frecuencia y longitud de zancada marcan claramente la diferencia básica entre los velocistas a los que se les permite la participación de los brazos y a los que no. Cada grupo, muestra diferencias significativas entre ellos. Los atletas a los que no se les permitía la participación de los brazos mantienen su velocidad a costa de aumentar la frecuencia por encima de la de los sujetos control y a disminuir la longitud de zancada por debajo de éstos. Parece aconsejable que deberían aumentar su longitud de zancada manteniendo una frecuencia menor de cara a ganar una mayor velocidad aquellos atletas que tengan brazos amputados (no participación de brazos), pero según los datos descritos en la literatura al incrementar la longitud de zancada supone un mayor momento angular de rotación de la pelvis, por lo que si no es contrarrestado por otro momento angular generado por los brazos el sujeto difícilmente podría mantener la estabilidad.

Las diferencias encontradas en las fases de apoyo y vuelo habría que buscarlos realizando un análisis mediante plataforma dinamométrica. Durante la fase de apoyo es cuando el deportista gana el impulso mecánico vertical necesario para despegar del suelo y hacer que el centro de gravedad gane cierta altura para adquirir una fase de vuelo. Este impulso, en los atletas a los que no se les permita la participación de los brazos, les impediría producir el cambio en la velocidad vertical necesario para lograr tiempo de vuelo similar que los del grupo control y por lo tanto el tiempo de apoyo será superior que los del grupo control, como se destaca en la literatura recurrida.

En esta línea, cabe destacar que seria necesario en investigaciones futuras determinar las mediciones que conciernen al centro de gravedad y poder reflejar las diferencias existentes en ambos grupos en cuanto a la relación entre la fase de apoyo y la fase de vuelo.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Brizuela, G. (1996). Análisis biomecánico de las técnicas deportivas: salto de altura. Números: Revista Consejo Superior de Deportes, 12, 132 – 135.
- Campos J., Ramón V. (1996). Análisis biomecánico de las técnicas deportivas: lanzamiento de jabalina. Números: Revista Consejo Superior de Deportes, 12, 81 – 83.
- Donskoi D., Zatsiorski, V. (1974). Biomecánica de las técnicas deportivas. Moscú (traducción al español en Ciudad de la Habana, Raduga, 1982).
- Dyson, H.G. (1980). Mecánica del atletismo. Dunton Green: Sevenoaks (traducción al español en Buenos Aires, Stadium, 1982).
- Ferro A., Graupera J.L., Blasco Mª., Barceló O., Antón E. (1996). Análisis biomecánico de las técnicas deportivas: carrera de velocistas de ciegos. Números: Revista Consejo Superior de Deportes, 12, 9 – 47.
- Gutiérrez, M. (1999). Biomecánica deportiva: Bases para el análisis (3ª ed.). Madrid: Síntesis.
- Hay, J.G. (1993). The biomechanics of sports techniques. New Jersey: Prentice – Hall.
- Hinrichs R.N. (1985). A three-dimensional analisis of the net moments at the shoulder and elbow joints in running and their relationship to upper extremity EMG activity. Números: Revista Biomechanics, 9, 337 - 342.
- Hinrichs, R.N., Cavanagh, P.R., Williams, K.R. (1987). Upper extremity function in running. : centre of mass and propulsion considerations. Números: Revista International Journal of Sport Biomechanics, 3, 222 – 241.
- Luthanen, P, Komi, P.V. (1978). Mechanical factors influencing running speed. Números: Revista Biomechanics, 6, 23 – 29.
- Mero, A., Komi, P.V. (1985). Effects of supramaximal velocity on biomechanical variables in sprinting. Números: Revista International Journal of Sport Biomechanics, 1, 240 – 252.
- Nelson, R.C., Gregor, R.J. (1976). Biomechanics of distance running: a longitudinal study. Números: Revista Research Quarterly for Exercise and Sport, 47, 417 – 428.
- Wood, G.A., Marshall, R.N. (1986). The accuracy of DLT extrapolation in three – dimensional film analysis. Números: Revista Journal of Biomechanics, 19, 781 – 785.

Daniel Ruiz Marín

CONSIDERACIONES SOBRE LA GUERRA EN LA UTOPÍA DE MORO

Elena María León Pérez

Es indudable la influencia que ha tenido la *Utopía* de Tomás Moro en la historia del pensamiento occidental. Su más leída obra se publicó por primera vez en 1516 en Lovaina, bajo el título: *De optimo reipublicae statu deque nova insula Utopia* (sobre la mejor forma de comunidad política y sobre la nueva isla Utopía). El mismo título ya contenía una sugerente invitación al lector, pues se añadía: Libellus vere aureus nec minus salutaris quam festivus (librito de oro, tan saludable como festivo). Hay que considerar esta obra como literaria, inscrita en la tradición utópica que se iniciaba en la Antigüedad con *La República* de Platón, pero que ahora, a partir de Moro, se institucionalizaría el género, llegando hasta la actualidad.

En cuanto a la interpretación de *Utopía*, existen algunos interrogantes, como es la actitud que manifiesta el autor con respecto al proyecto de sociedad que nos presenta, si se podría identificar su pensamiento, total o parcialmente, con las valoraciones del personaje imaginario, Rafael Hitlodeo. Pero a pesar de las múltiples lecturas, lo que es evidente es que, en su obra, Moro se deslizó con inteligencia entre la ficción y la realidad para llamar la atención de sus contemporáneos ante los abusos que se cometían en la Inglaterra y en la Europa de su época.

Estamos ante una elaboración estudiada, que ofrece ingenio y originalidad en un lenguaje críptico, que sería bien entendido por los lectores coetáneos al autor, dentro de su círculo humanístico. Ésta es más que una simple obra moralista, ya que permite vislumbrar las transformaciones socioeconómicas del momento, pero que concuerda al tiempo con un contexto histórico como es el de la época de los Descubrimientos, que todavía conserva elementos míticos.

Asimismo, en *Utopía* se refleja (en contraposición con la de los felices utópicos) una sociedad real cargada de tensiones, que compagina elementos de tradición feudal con un incipiente capitalismo, circunstancias que no escaparon a la comprensión moreana. También queda manifiesto en *Utopía* otra de las inquietudes de la época, la cuestión espiritual, que venía dada por el ambiente de prerreforma religiosa del mundo occidental desde la Baja Edad Media. En ese sentido, subyace en la obra de Moro una crítica al ceremonialismo frente al cristianismo de tipo erasmiano, interiorizado y anticlerical. Todos éstos y otros muchos aspectos destacados de la sociedad de a comienzos del XVI son tratados en la obra. Moro hace, por lo tanto, una presentación de los problemas reales de la *distopía*, para luego pasar a describir la situación utópica en la que esos problemas quedan resueltos.

En el Libro I ya se apuntan los principales factores de los males de la sociedad, del robo y de la pobreza. Entonces Moro sostiene una frase bastante significativa, al decir que «del príncipe brotan todos los bienes y desgracias de un pueblo». Hitlodeo afirma que se preocupan más de cómo conquistar nuevos reinos que de administrar bien su territorio. El ejemplo de Francia viene a subrayar el grave error que puede cometer un monarca al primar una política de guerras, aun a costa de agotar los recursos económicos y aniquilar pueblos inocentes. A esto se suma la explotación de la población por vía tributaria para recaudar dinero con que financiar las empresas en el exterior. Por otro lado, los estados no erradican las causas de la pobreza, sino que se limitan a castigar el latrocinio. El resultado es la corrupción de las costumbres, la imposición de la soberbia, la ambición, la injusticia de un mal reparto de la propiedad y del dinero, el triunfo de una oligarquía con poder económico y político que no trabaja la tierra, y unas leyes que castigan excesivamente el delito. Lejos de buscar la mejora de su pueblo, el rey se apoya en una corte de aduladores, que le permitan maniobrar como le plazca, antes que buscar el consejo de filósofos que pudieran ofrcer sabiduría y altos valores morales.

La cuestión de la guerra fue uno de los temas más discutidos entre los círculos humanistas del Renacimiento europeo, pues era un instrumento destacado en la política del Estado moderno. La situación internacional de la época se caracterizaba por el establecimiento de débiles alianzas, que se quebrantaban a menudo por los países más ambiciosos, siempre dispuestos a declarar la guerra con el objetivo de aumentar su poder y prestigio sobre los demás. En el abanico de las reflexiones políticas del Humanismo, se perfilan las tres grandes concepciones de la guerra que circulaban por las mentes del Quinientos.

El sentido que tenía en Maquiavelo, como un deber del ciudadano para conseguir la libertad y como una parcela indispensable de la política: «El arte de la guerra es el único estudio a que deben dedicarse los príncipes, por ser propiamente la ciencia de los que gobiernan» (*El Príncipe*, comienzo del Capítulo XIV). En cambio, la rotunda oposición ante el conflicto armado propia de Erasmo se tradujo en un pacifismo sustentado en la moral cristiana que invita a «unirse en un solo corazón y una sola alma en la abolición de la guerra y el establecimiento de la paz perpetua y universal» (*Querella de la paz*, Pág.98). Por último, la opción intermedia entre las dos anteriores podría ser la que se deduce a partir del discurso de Moro en *Utopía*.

En la Isla de los utópicos la guerra y sus circunstancias ocupan un lugar nada desdeñable, siendo éste un tema fundamental para matizar el supuesto idealismo del Estado perfecto descrito por Hitlodeo-Moro. En principio la guerra es condenada por la población utópica, no es algo que proporcione la virtud del honor y, sin embargo, no se huye de ella, sino todo lo contrario: hay un entrenamiento regular de hombres y mujeres para estar preparados cuando se imponga la necesidad de combatir. La guerra justa es defensiva, la que se debe a un ataque anterior. Los motivos que aduce Hitlodeo para considerar justa una guerra son políticamente ambiguos: «...proteger sus fronteras, expulsar de los territorios amigos al invasor o libertar con sus fuerzas y llevados por un sentimiento de humanidad a los

pueblos tiranizados del yugo y la servidumbre de su opresor... suelen ayudar a los amigos tratándose de guerras destinadas a la satisfacción y venganza de una injuria...». Estas motivaciones pertenecen también a la política real de la distopía. Son ideas que conectan con la doctrina agustiniana expuesta en la *Ciudad de Dios*, la defensa clásica de la guerra justa, y van a impregnar todo el siglo XVI europeo en el momento en que estallen los enfrentamientos políticos a raíz de la Reforma y las guerras de religión.

En Utopía cabe una paradoja ante el conflicto armado; odian la guerra, pero cuando la emprenden es con gran crueldad. Si se les ataca a sus intereses, son moderados pero cuando una nación amiga es agraviada, son implacables con los enemigos. Como ejemplo de ello se nos relata un enfrentamiento bélico atroz, en el que los utópicos apoyaron al pueblo de los *nefelogetas* (hijos de las nubes) frente a los *alaopolistas* (pueblo deshabitado).

Quizás el aspecto más llamativo sea el que, una vez que se justifica una guerra, se pueden utilizar todas las armas posibles. El oro, muy escasamente valorado en Utopía, se utiliza para comprar la voluntad de los oponentes y dar recompensas por la captura del príncipe y demás responsables que han llevado a la situación de guerra. Sorprende conocer que, tras haberse hecho hincapié en las virtudes morales de los utópicos, ahora se utilice como estrategia válida y estimada la corrupción de otras gentes a favor de los intereses de la Isla. Son un pueblo astuto, que procura evitar la guerra con acciones inteligentes y muy razonadas. A veces se llega hasta el terror para vencer al enemigo. El estilo de guerra que se predica aquí dista mucho de ser feudal, de moral caballeresca que respete al enemigo. Está más próximo a la guerra moderna, en la que vale todo.

Los que van a luchar lo hacen voluntariamente, aunque intentan no exponer a ninguno de sus ciudadanos al peligro bélico. Crean ejércitos mediante la compra de mercenarios (además de emplear a los distintos pueblos aliados), que básicamente son soldados *zapoletas* (traficantes). La descripción de estos últimos hace suponer que Moro está hablando de los suizos, quienes exportaban a jóvenes varones a todos los ejércitos modernos. El prototipo de guerrero mercenario europeo a comienzos del XVI es suizo, de ahí que ya en el Libro I, Hitlodeo-Moro criticaba el expansionismo francés que se apoyaba en estos suizos, los cuales estaban integrados en los ejércitos franceses y, al mismo tiempo, en los italianos. Se explica la cínica artimaña utilizada en la guerra utopiana al comprar a los mercenarios; los colocan en los sitios más arriesgados para tener que pagar tras la batalla al menor número de ellos.

A pesar de no ser un pueblo aguerrido, cuando deciden luchar, los utópicos son magníficos guerreros, que aplican estrategias incontestables. Tras leer estas páginas del relato, cabe preguntarse si la República Utópica se tendría que haber convertido con el paso del tiempo en un gran Imperio. De ser así, surgirían otros problemas que darían una mayor complejidad al modo de vida y organización de la Isla y de los territorios sometidos. Pero esta idea no se plantea y sin embargo sería una consecuencia inexorable de lo que expone Hitlodeo. Según este capítulo, debemos suponer que Utopía se quedaría encerrada en sí misma.

En definitiva, *Utopía* se entiende como una sátira o juego irónico: todos los aspectos que se han puntualizado a lo largo del relato, responden a una crítica implícita a la manera de actuar de las Coronas y Cortes europeas, lo cual se demuestra con el recurso de haber eliminado los problemas iniciales. La isla imaginaria que descubrimos es una manera de volver a una situación imposible, pero altamente deseable: la de el Paraíso Perdido; o bien, en términos paganos, la Edad de Oro. Bajo cualquier denominación que se le quiera dar, el anhelo que despierta esta obra no es otro que el de recuperar ese pasado remoto y legendario en el que la sociedad civil convivía sin guerra, sin penosos trabajos y en una ilimitada abundancia de bienes. Lo ideal es la sociedad utópica, desmilitarizada y comunista, solidaria y culturizada.

Guillaume Budé, sin duda uno de los mejores intérpretes de la obra de Moro, explicaba en una carta escrita en París, el 31 de julio 1517, que la isla de Utopía o *Udepotía* (de nunca jamás) se basaba en tres principios cristianos: «La igualdad de los bienes y de los males entre los ciudadanos. 0 si se prefiere: la ciudadanía completa de todas las clases. El amor constante y tenaz de la paz y de la tranquilidad. Finalmente, el desprecio del oro y de la plata». Intuyó, además, la trascendencia y significación que tendría la creación de Moro, pues terminaba su carta diciendo que «Nuestro tiempo y los tiempos venideros encontrarán en su historia un semillero de hermosas y útiles instituciones. De ella cada uno sacará costumbres y usos que podrá importar y adaptar a su propia ciudad».

Elena María León Pérez

UNIDAD DIDÁCTICA: "PELUSO Y YO"

Elisa Muñoz Rodríguez

1. JUSTIFICACIÓN

Esta unidad didáctica tiene como objetivo principal que nuestro alumnado conozca las características de su cuerpo y se conozcan mejor a sí mismos y obtengan, por descubrimiento, información acerca de sus propias capacidades y posibilidades y sobre las dificultades y los límites que también poseen.

Esta información debe contribuir a crear en los niños sentimientos de seguridad y confianza en sí mismos y a la mejora de su autoestima y de la propia imagen. También vamos a trabajar los hábitos tanto higiénicos como saludables.

Todo ello lo vamos a desarrollar utilizando como recurso didáctico a una mascota, que nos servirá como hilo conductor de las distintas experiencias que vamos a presentar a nuestro alumnado. A través de la mascota se tratarán otros aspectos como los estados de ánimo, los sentimientos, valores como la amistad, la fidelidad, el compañerismo; para finalmente tratar el abandono de los animales domésticos para tomar conciencia de la responsabilidad que éstos suponen.

2. TEMPORALIZACIÓN: Se llevará a cabo durante dos semanas.

3. NIVEL: primer nivel del segundo ciclo de Educación Infantil.

4. OBJETIVOS DIDÁCTICOS

- Conocer su cuerpo y las necesidades que de él emanan.
- Respetar las posibilidades y limitaciones de nuestro cuerpo.
- Desarrollar hábitos de limpieza como bienestar personal y como prevención de enfermedades.
- Reconocer la importancia de ir al médico y de curarse.
- Conocer las distintas posturas que puede adoptar el cuerpo humano.
- Manifestar de distintas maneras sus sentimientos y emociones.
- Conocer y respetar a los animales de compañía o mascotas.
- Valorar la amistad, fidelidad y compañía de los animales de compañía.
- Tomar conciencia de la responsabilidad que supone un animal en casa.
- Concienciar a toda la comunidad educativa sobre el abandono de animales de compañía.

5. CONTENIDOS

CONCEPTUALES:

- Los animales de compañía o mascotas.
- Los hábitos de salud e higiene.
- La posturas del cuerpo humano.
- Los sentimientos y emociones.
- Los valores: la amistad, fidelidad, ...

PROCEDIMENTALES:

- Conocimiento de distintos animales o mascotas.
- Realización de hábitos saludables de salud e higiene.
- Experimentación de las distintas posturas que adopta nuestro cuerpo.
- Manifestación libre de sentimientos y emociones.

ACTITUDINALES:

- Valoración y respeto hacia los animales de compañía.
- Disfrute y valoración hacia los hábitos de salud e higiene.
- Gusto y disfrute con la experimentación de las posturas de nuestro cuerpo.
- Respeto por los sentimientos y emociones de los demás.

6. DESARROOLLO DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

a) Detección de las ideas previas de los alumnos sobre las mascotas mediante la presentación a los alumnos de un perro llamado Peluso.

b) Motivación a los alumnos mediante una carta encontrada en el aula, por ellos mismos, que nos cuenta la historia de Peluso.

c) "Conocemos a Peluso": comparativa del perro con los seres humanos en relación a los siguientes aspectos:

- "Cómo es Peluso" (color blanco, peludo, tienen cuatro patas, un hocico, ...) y cómo somos nosotros (color del pelo, tenemos dos piernas, una boca, ...).
- "Qué hace Peluso" (damos órdenes al perro que éste realiza) y nosotros lo imitamos realizando las mismas posturas (sentado, de pie, boca arriba, boca abajo, ...).
- "Qué come Peluso" (pienso, agua, ...) y qué comemos nosotros (introducimos hábitos alimenticios saludables).
- "Los juguetes de Peluso" (pelotas, mordedores, peluches, ...) y los comparamos con los nuestros (vemos si se parecen, si son iguales, parecidos, si son diferentes, ...).
- "Qué guapo está Peluso": trabajamos los hábitos higiénicos como es el lavado de manos.
- "Peluso está malito": trabajamos la prevención de enfermedades, medidas higiénicas, ... a tener en cuenta en nuestra relación con los animales.

d) "No lo abandones, es tu amigo": Como actividad de ampliación realizamos una pequeña campaña en el centro para concienciar al resto de compañeros sobre el abandono de los animales.

7. EVALUACIÓN

Se basará en la observación directa y sistemática de nuestros alumnos.

Utilizaremos para la recogida de datos el diario de clase y el registro anecdótico.

Se realizará durante todo el proceso de enseñanza- aprendizaje, teniendo en cuenta tres momentos: evaluación inicial, procesual y final.

Elisa Muñoz Rodríguez

EL APEGO A LO LARGO DEL CICLO VITAL COMO BASE DEL DESARROLLO DE LA PERSONALIDAD

Enrique Francisco Carrillo de Albornoz Fernández

Desde el nacimiento, el ser humano experimenta preferencias por determinados elementos o estímulos del ambiente en que se desenvuelve, en especial por personas que lo rodean en el día a día. Asimismo, también se produce un rechazo de aquellos estímulos que puedan ser sinónimo de peligro. Esta conducta es adaptativa tanto desde un punto de vista filogenético como ontogenético, pues ayudaría a perpetuar la especie y preservaría a los individuos de amenazas potenciales animándolos a aproximarse a aquellos estímulos más útiles y atractivos, desde el punto de vista la supervivencia.

Dentro de este marco de referencia, que pretenden asegurar la adaptación al medio y perpetuación de la especie, y desde una dimensión de la persona puramente afectiva, va a emerger el concepto de ***apego*** desarrollado por la teoría de ***John Bowlby*** en su **teoría del apego**. Para Bowlby existe una tendencia de acercamiento por parte de los recién nacidos hacia las personas que los cuidan y los protegen de todo tipo de peligros reales o potenciales. Asimismo, aquellos individuos que posean dicho repertorio conductual tendrán mayores probabilidades de subsistir y que traspasar dicho mecanismo adaptativo a generaciones posteriores. Por ello, este autor define el apego como "la conducta que reduce la distancia entre las personas u objetos que suministrarían protección". El apego facilita la supervivencia del niño, al contribuir que éste se encuentre próximo al adulto mientras no es autónomo.

Después de todo lo mencionado con anterioridad no resulta extraño comprender la gran importancia que posee la figura de la primera persona que se hace cargo del cuidado del niño. Ésta va a ser en el mayor número de las veces, la madre. El tipo y la calidad de la relación que se establezca esta figura y el niño va a ser determinante para el desarrollo posterior de un estilo de apego seguro o inseguro. He aquí la trascendencia de este referente afectivo para conseguir potenciar o inhibir el desarrollo emocional del niño, así como del resto de las dimensiones que integran su persona (como unidad global de existencia). El establecimiento de un apego seguro va a ser una pieza clave para que el niño adquiera seguridad en el entorno en el que interactúa, potenciando la curiosidad y la exploración del mismo, conductas indispensables para la adquisición de nuevos conocimientos y habilidades, así como un correcto desarrollo.

Por lo tanto, el apego puede definirse como un fuerte lazo afectivo de carácter duradero que se establece entre el niño de persona más cercana a él, que generalmente es la madre. Este vínculo no puede apreciarse de forma directa, sino a través de conductas observables: *conductas de apego*.

En 1950 John Bowlby, psiquiatra británico, realizó un estudio con niños que separados de sus familias eran educados en instituciones. Pudo observar que a partir de la separación, los niños sentían miedo e intentaban escaparse. Más tarde pasaban por una fase de depresión que no lograban superar si no establecían algún vínculo afectivo con alguna persona de su entorno. En caso de que este vínculo no pudiera establecerse, se veían sumergidos en un estado de indiferencia hacia el contacto humano que denominó **desapego**. Éste fue la base sobre la que Bowlby comenzó a desarrollar su teoría.

Para Bowlby la personalidad adulta es un producto de la interacción del individuo con las figuras de apego durante los primeros años de vida. El establecimiento de un apego seguro sentará las bases para el desarrollo de una personalidad estable y equilibrada. Asimismo un apego inseguro constituirán un caldo de cultivo propicio para las alteraciones y los trastornos de la personalidad, lo que a su vez puede suponer una mayor predisposición para la aparición de otro tipo de psicopatologías (trastornos de ansiedad, depresión, etc.). Según algunos autores como ***Buchheim, Strauss y Kächele***, observaron una relación entre el apego ansioso y los trastornos de ansiedad, la depresión y trastorno limítrofe de la personalidad. Otros como ***Rosenstein*** y ***Horowitz***, demostraron que los adolescentes con un apego evitativo presentaban una mayor predisposición al desarrollo de trastornos de conductas, abuso de sustancias, trastorno de la personalidad narcisista o antisocial y rasgos paranoicos de la personalidad. Mientras que los que presentaban un estilo de apego ansioso eran más susceptibles desarrollar trastornos afectivos, un trastorno de personalidad obsesivo-compulsivo, histriónico, limítrofe o esquizoide.

Esto puede explicarse debido a que el niño va elaborando de forma paulatina, a lo largo de su desarrollo, una serie de **modelos de representación** (o esquemas mentales) que difieren en función de cómo hayan sido sus experiencias afectivas anteriores (amor, temor, seguridad, etc.). Los **componentes cognitivos del apego** que se van interiorizando hasta automatizarse (mediante el sobreaprendizaje), se presentan como elementos cuya importancia es de primer orden en la *diátesis cognitiva* hace un estilo afectivo sano y estimulador del desarrollo, o hacia estilo inhibidor y enfermizo.

Para Bowlby existen cuatro etapas en la constitución del apego:

1. **Etapas de preapego** (hasta las seis semanas).

   El niño responde de forma positiva a la interacción con los adultos. Existe ya una distinción entre la voz de la madre y la del resto de personas, aunque aún no existen conductas de apego.

2. **Etapa de formación del apego** (desde las seis semanas hasta los seis-ocho meses).

   Aparecen conductas que reflejan la distinción por parte del niño de la madre con respecto al resto de personas cercanas. Existe una mayor orientación y preferencia por la figura materna, apareciendo conductas para llamar su atención (balbuceo, sonrisas, etc.). En esta etapa aparece la aversión por la pérdida del contacto humano, aunque no de manera selectiva por ninguna de las personas cercanas al niño.

3. **Fase de apego** (desde los seis- ocho meses hasta los 18 meses-dos años).

   Aparecen reacciones de ansiedad y enojo cuando el niño se separa de su madre (ansiedad de separación). Esta conducta de apego nos indica que dicho vínculo afectivo se encuentra constituido. Existe una preferencia clara por la figura materna, llegando en ocasiones a rechazar el contacto con otras figura cercanas. El comportamiento del niño en esta etapa busca alcanzar la mayor presencia posible de su madre.

4. **Establecimiento de relaciones recíprocas** (a partir de los 18 meses-dos años).

   En esta etapa existe un avance de carácter cualitativo de gran significación, ya que el niño comienza a representarse mentalmente a su madre cuando ésta no está presente. Asimismo comienza a aparecer el habla. Ambos hitos son centrales para el descenso de la ansiedad de separación cuando el niño se aparta de su madre, ya que en pieza a entender que dicha separación es sólo temporal al hablar con su madre sobre cuando regresará. Según algunas investigaciones, aquellas madres que hablan con sus hijos sobre las razones por las cuales tienen que separarse de ellos, así como del tiempo que durará dicha separación, consiguen reacciones mucho más serenas y menos ansiosas por parte de sus hijos.

Este proceso finaliza, en el mejor de los casos, con el establecimiento de un vínculo afectivo estable, que permitirá establecer una base sólida sobre la que se podrán ir desplegando todas las facetas del infante. Pero no siempre se alcanza este resultado óptimo, ya que existen niños que no consiguen alcanzar la seguridad que aporta un sano estilo de apego, bien porque la madre en cuestión se encuentra generalmente ausente o es insensible (o poco receptiva) a las demandas del niño, o bien porque la capacidad del infante para evocar respuestas afectivas su madre es limitada.

Existen gran cantidad de datos experimentales que atestiguan la aparición de problemas en el desarrollo en aquellos niños que carecen de una relación afectiva temprana, teniendo más de susceptibilidad a las infecciones y enfermedades en general (debido a su mayor debilidad inmunológica), así como al retraso cognitivo y social (producto de una menor conducta exploratoria, así como de un mayor número y frecuencia de conductas autorreferentes).

En ocasiones se produce una separación temprana entre el niño en su madre una vez que se ha establecido en vínculo afectivo, lo que conlleva una serie de consecuencias negativas. En primer lugar, aparece la ***depresión anaclítica*** (producida en el niño por la pérdida de la persona con que ha establecido el vínculo afectivo). En segundo lugar, existen estos niños una mayor vulnerabilidad al estrés, lo que conlleva una mayor inhibición social y una menor tolerancia a la frustración. Según ***Spitz*** (que realizó trabajos sobre la privación afectiva en humanos), la deprivación socioafectiva puede traer consigo efectos muy graves en relación al desarrollo, salud e incluso la supervivencia del niño, especialmente cuando ya se ha establecido en vínculo de apego con la madre.

Apoyándose en la **teoría del apego** de ***Bowlby***, ***Mary Ainsworth*** define los diferentes tipos de apego, apoyándose en el diseño de una situación de laboratorio en la que se observan las separaciones y los reencuentros entre un niño y su madre. Esto le permitió identificar una serie de patrones conductuales, que le ayudaron a determinar los distintos tipos de apego:

a) **Apego seguro**. Hace referencia a los niños que utilizan a la madre como soporte de seguridad a partir del cual explorar el mundo que les rodea. Cuando los infantes se separa de sus madres manifiestan angustia y ansiedad, mostrando calma y satisfacción cuando se reencuentran con ella.

b) **Apego evitante**. Es característico de aquellos niños a los que no les es violenta la separación de la figura materna. Sienten ansiedad por quedarse solos, aunque se comportan de forma parecida ante su madre que ante personas extrañas. Exploran el entorno sin interactuar con los adultos próximos a ellos.

c) **Apego resistente**. Este tipo de apego es característico de aquellos niños que son reacios a la separación de sus madres, aunque cuando vuelven a encontrarse con ellas se muestran enfadados y agresivos. Presentan una conducta exploratoria limitada, aún cuando la madre se encuentra presente.

d) **Apego desorganizado o desorientado**. Dentro de este tipo de apego se encuentran los niños más inseguros. Cuando la madre vuelve encontrarse con ellos presentan conductas contradictorias que reflejan cierta desorganización. Es característico de ellos la manifestación de una expresión facial atónita, que demuestra su desorientación.

Estos tipos de patrones conductuales aludidos en los cuatro estilos de apego van a ser relativamente estables hasta los seis años de edad del infante, observándose una gran estabilidad en aquellos niños que no han sufrido muchos cambios ambientales y una menor estabilidad en aquellos otros que han atravesado por cambios importantes en su vida.

Aunque la clasificación de los distintos tipos de apego de ***Mary Ainsworth*** es la de mayor trascendencia en la actualidad, no hay que olvidar que existen otros autores que han realizado otro tipo de clasificaciones, que conviene mencionar:

- ***Main y Cassidy*** (1998) distinguen tres tipos de niños: el tipo A (evitante), el tipo B (seguro) y el tipo C (ambivalente).
- ***Vargas y Díaz Living*** (2001) establecieron siete estilos de apego: evitante-ansioso agresivo, seguro externo, seguro interno, evitante independiente, preocupado amistoso, ansioso manipulador e interdependiente cercano expresivo.
- ***Bartholomew*** (1993) propone cuatro estilos de apego, en función de la imagen que se tiene de uno mismo y de la figura de apego: seguro, temeroso, alejado y preocupado.
- ***Martínez-Stack*** (1994) hace referencia a cuatro estilos de apego: seguro-autónomo, dependiente-preocupado, evasivo-rechazante y desorganizado.
- ***Ojeda*** (1998) considera siete estilos de apego en la pareja: miedo-ansiedad, inseguro-celoso, seguro-confiado, realista-racional, independiente-distante, distante-afectivo y dependiente-ansioso.
- Etc.

Aunque la madre y el entorno se erigen como factores cruciales en la formación del apego, no son las únicas variables a considerar. También es necesario tener encuentra la figura paterna y las características personales de los niños. El apego a la figura paterna se forma durante el tercer trimestre del primer año de vida, siempre que el padre comparta bastante tiempo con su bebé.

Según ***Mary Ainsworth*** existen una serie de características en la madre que van a ser de gran importancia al ahora de determinar el estilo de apego de sus hijos:

- **Sensibilidad.** Las madres sensibles serían aquellas que anteponen las necesidades de sus niños a la suyas propias, por lo que podría considerarse que son altamente receptivas. Según ***Mary Ainsworth***, el grado de sensibilidad de la madre sería el predictor más determinante del tipo de apego a desarrollar por el infante.

- **Aceptación.** Aquellas madres caracterizadas por la aceptación, manifestarían agrado por el cuidado y atención de sus hijos, no considerando esta tarea molesta ni desesperante.

- **Cooperación.** Las madres cooperadoras respetan la autonomía de sus hijos, no imponiendo sus deseos y consideraciones. Cuando actúan intentan no coartarles, ni inhibirles en su interacción con el medio.

- **Accesibilidad.** Aquellas madres caracterizadas por ser accesibles para sus hijos, se caracterizarían por estar centradas en el cuidado y atención de sus hijos, aún cuando no están físicamente presentes (desde la distancia).

Como puede observarse, no es tan importante la relación entre madre e hijo en términos cuantitativos, como el grado de calidad de la misma. Esta variable es la mayor responsable del desarrollo de un apego seguro que garantice un desenvolvimiento óptimo y adaptativo de cara al futuro.

EVOLUCIÓN DEL APEGO

Según la **teoría del apego** de ***Bowlby***, las consecuencias positivas que derivan del establecimiento de un apego seguro, como vínculo afectivo estable y potenciador del desarrollo, van a ser las bases sobre las que va a asentarse el posterior funcionamiento psicológico del niño (con las importantes repercusiones que ello pudiera tener tanto de forma positiva como negativa).

El **apego seguro** está relacionado con una menor dependencia de los adultos, una mayor autonomía, una mayor empatía, una mayor flexibilidad y persistencia en las tareas de resolución de problemas, así como una mayor autoestima y competencia social.

El **apego evitante** se relaciona con la evasión y el aislamiento, una menor autonomía, empatía y competencia social, así como una menor autoestima.

El **apego resistente** está relacionado con niños que se consideran difíciles, molestos en el trato y con tendencia a tener rabietas.

Si bien es cierto que lo largo del ciclo vital las relaciones sociales ostentan un papel trascendental en el proceso del desarrollo y bienestar psicológico de los individuos, durante la adolescencia, período en que los jóvenes se van progresivamente desvinculando de sus progenitores, las relaciones con sus iguales van adquiriendo un papel preponderante sobre las figura paterna y materna. Es aquí donde aparece la figura de amigo íntimo, convirtiéndose en esta etapa del ciclo vital en la principal figura de apego.

Existen numerosos estudios realizados con adolescentes que avalan la existencia de buenas relaciones de amistad con los iguales y un mejor ajuste escolar y psicológico (mayor autoestima, satisfacción, estabilidad, así como un menor riesgo de trastornos psicológicos). Pues bien, serán aquellos adolescentes que cuando niños pudieron establecer con sus padres un apego seguro, los que ahora, y en esta nueva etapa, contarán con más recursos personales para desarrollar una mayor competencia social, con todos los beneficios personales, y demás colaterales, que este proceso traerá consigo.

Como ***Bowlby*** afirma, las relaciones de apego que se establecen entre los padres e hijos van a ejercer gran influencia en la y relaciones que estos van a tener. Las interacciones cotidianas con sus padres o cuidadores van a ayudaran niños a ir elaborando una serie de *expectativas* sobre las conductas que esperan de ellos, llamadas *modelos mentales* o *representaciones cognitivas*. Estos modelos o representaciones van a influir de forma decisiva en las posteriores relaciones venideras, ya que van a servir de “moldes” o “guías” sobre cómo interpretarlas a nivel subjetivo. Esto va a determinar qué sentir (modelos afectivos) al respecto y cómo comportarse (modelos conductuales) en relación a la interpretación inicial de la situación.

En la misma dirección que ***Bowlby***, ***Bartholomew*** (1997) afirma que, los estilos de apego quedan fijados desde la infancia y permanecen generalmente estables a lo largo de permitiendo elaborar en el individuo *esquemas o modelos mentales (o cognitivos)*: creencias que se tienen acerca de uno mismo, que servirán como punto de referencia para el desarrollo de la personalidad y la interpretación de las relaciones sociales.

Durante la infancia, gracias a la integración familiar, se van aprendiendo una serie patrones conductuales, estilos relacionales, cognitivos y afectivos, así como habilidades sociales, que podrán generalizarse a todas aquellas situaciones a las que niños enfrente. Luego el tipo de relación que se establezca entre los infantes y sus progenitores va a determinar la clase de apego, que irá asociado al desarrollo o inhibición de determinadas habilidades cognitivas, afectivas y conductuales.

Por todo ello, y en relación al concepto de *monotropía* establecido por ***Bowlby***, aunque puedan darse distintas figuras de apego, como referentes afectivos, existe una figura principal, constituida generalmente por la madre, la cual puede influir sobre otros vínculos que se establezcan con posterioridad, ya que el vínculo afectivo establecido con ella va a generalizarse a otras figuras.

Otro autor, ***Sears***, afirma que el apego se establezcan con *la madre* es el primero de los tres apego importantes que ocurren en la vida. El segundo de ellos sería *la búsqueda de la pareja* (algunos estudios han encontrado una mayor probabilidad de que sujetos con apego seguro se emparejen entre sí) y el tercero sería el establecido con *los hijos* (en el que se vuelven a reproducir los patrones afectivos pasados, ahora transmitidos a los hijos). Según afirman autores como ***Buchheim***, ***Brisch*** y ***Kächele***, los problemas de apego se transmiten transgeneracionalmente a no ser que alguien rompa la cadena. ***Gloger-Tippelt*** pudo observar que los padres que habían desarrollado un estilo de apego seguro, generalmente tenían hijos con apego seguro, mientras que aquellos padres que habían desarrollado un estilo de apego inseguro, tenían hijos con ese mismo estilo de apego, lo que viene a corroborar lo expuesto por ***Buchheim***, ***Brisch*** y ***Kächele***.

Al llegar a la tercera edad, el estilo de apego elaborado y consolidado con anterioridad, va a dotar al sujeto, o a echar en falta, aquellas habilidades de afrontamiento que van a permitir encajar de manera adecuada el inevitable proceso de involución. Tanto los problemas como las situaciones difíciles y cambiantes (como son el temor y la incertidumbre) que van a aparecer en esta época, van a ser resueltas en función del andamiaje psicológico con el que se cuenta para hacerles frente y poder superarlas.

Aquellos sujetos caracterizados por un apego inseguro, al envejecer, irían perdiendo progresivamente el interés y la motivación en la interacción social y demás actividades. Este tipo de respuesta traerá consigo un descenso de la autoestima (vista como una disminución de la competencia percibida y, por ello, del sentimiento de autoeficacia) y la búsqueda de situaciones de aislamiento social. De forma diferente, aquellos sujetos que cuenten con un apego seguro, podrán adaptarse de forma inteligente a esta nueva etapa del ciclo vital, afrontando la adversidad y aceptando lo irresoluble, desde el camino de la autoaceptación personal y la madurez emocional.

Es necesario añadir en consideración, un conjunto de variables correspondientes al tipo de familia, que podrían presentar interacción con los diferentes modalidades de apego que puedan haber desarrollado los ancianos. Estas variables actuarían amplificando o minimizando la magnitud de los problemas en función de las habilidades de afrontamiento desarrolladas a lo largo de la vida por cada persona en

particular. Existirían los siguientes tipos de familia:

- **Familias sobreprotectoras**. Se caracterizan por coartar la libertad y el poder de decisión del anciano, limitando así su autonomía e independencia.
- **Familias distanciadas**. En esta modalidad de familias los ancianos viven al margen del resto de los integrantes de la familia, que muestran poco interés y reconocimiento hacia ellos, por lo que van viendo progresivamente disminuida su competencia social.
- **Familias evitadoras**. Esta tipología se distinguía del resto por ingresar al anciano en una institución geriátrica, a la cual responsabilizarían de su cuidado y atención, quitándose de encima, de esta manera, el problema que supondría tener que realizarlo ellas mismas.
- **Familias normalizadas**. Se caracterizan por contar con recursos suficientes para la resolución de problemas y situaciones de crisis, ya que utilizan la comunicación y el diálogo entre todos sus integrantes, por lo que el anciano se encuentra suficientemente valorado y respetado (ya que cuenta con "voz" y "voto"). Constituyen sistemas familiares maduros, que no intentan evitar o escapar de los problemas sino que los afrontan con flexibilidad, delicadeza y eficacia.

Para concluir, es necesario destacar el gran avance que ha supuesto la **teoría del apego**, desarrollada por John Bowlby y operacionalizada, con posterioridad, por Mary Ainsworth, en el estudio de la dimensión afectiva de la persona, con las repercusiones que ello conlleva en otros ámbitos de la misma como son el cognitivo, el conductuales y el social. Esta teoría va a suponer un marco explicativo de amplio espectro mucho más completo e integrador que la **teoría del aprendizaje social**, por la que la principal fuente de aprendizaje de los niños sería el moderado y la imitación de sus progenitores.

La **teoría del apego** adquiere un indiscutible valor tanto desde una perspectiva evolutiva y educativa, como social o clínica, pues ilustra cómo a partir de la interacción con las principales figuras familiares, el individuo, desde su nacimiento, va a ir adquiriendo formas de representación de la realidad, de comportamiento y en consecuencia, de sentir. Esto supone ir poniendo las bases para que, desde la continua interacción sujeto-ambiente, vaya configurándose la personalidad del infante. Este proceso es trascendental en el desarrollo humano, ya que permite anticipar, en función del estilo de apego establecido, el tipo de personalidad, adaptativa o no, que el niño va a consolidar poco a poco de cara al futuro.

De esta manera, sería recomendable que tanto padres como educadores, principales figuras asociadas a los niños desde el infancia, tomen conciencia de la importancia que ir modelando y canalizando de manera correcta la plasticidad de los niños que tienen a su cargo. La finalidad de este proceso es conseguir el desarrollo de una personalidad estable y madura que permita el desarrollo de habilidades de afrontamiento adaptativas al medio (y no de respuestas evitativas o de escape). Esto supondrá la optimización de las potencialidades humanas, lo que repercutiría en una sana autoestima, autoconfianza, tolerancia a la frustración y la incertidumbre, así como una adecuada competencia social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOWLBY, J. (1997*). La pérdida afectiva: tristeza y depresión. Barcelona. Paidós.*
- BOWLBY, J. (1998). *El apego y la pérdida. Barcelona. Paidós*.
- CORRAL ÍÑIGO, A., GUTIÉRREZ MARTÍNEZ, F. y HERRANZ YBARRA, M.P. (1997). *Psicología Evolutiva. Tomo I. Madrid. UNED.*
- SÁNCHEZ-QUEIJA, I y OLIVA, A. (2003). *Revista de Psicología Social, 2003, 18 (1). Universidad de Sevilla.*

REFERENCIAS WEB

- MACHAY CHI, R.M.. *Estilos de Apego. Facultad de Psicología. Universidad Autónoma de Yucatán.http://www.monografias.com.*
- SCAGLIA, H. y MAMMANA, A.. *Sobre el apego y desapego en la vejez. http://www.geragogia.net.*

Enrique Francisco Carrillo de Albornoz Fernández

IMPORTANCIA DEL TRATAMIENTO DE DIENTES TEMPORALES

Esther Espinosa Torres

La CARIES es una enfermedad infecciosa que provoca la destrucción de los tejidos dentales y que está causada por los microorganismos de la placa dental.

CARIES EN DIENTES TEMPORALES

DIENTES TEMPORALES, DECIDUOS O "DIENTES DE LECHE" son aquellos que permanecen en boca durante los primeros años de nuestra vida y que, posteriormente, se exfolian y son sustituidos por dientes permanentes o definitivos.

Los dientes temporales presentan unas diferencias respecto a los dientes en el adulto en cuanto a su morfología y estructura dentaria que los hacen más sensibles ante la Caries. Estas son:

- Son dientes *más pequeños* en todas sus dimensiones.
- La capa de **esmalte** de los dientes temporales es *más delgada* (1 mm de espesor) y está *menos calcificada*: tiene más poros internos y menos material exógeno.
- La capa de **dentina** también es *más delgada* y *menos calcificada.*
- La **cámara pulpar** y **conductos radiculares** son de *mayor tamaño.*

De todo lo anterior se desprenden dos consecuencias:

- La caries avanza más rápidamente por estos dientes, pues son menos resistentes.
- Cuando el proceso cariogénico se inicia, la afectación de la pulpa se produce de forma más temprana que en el adulto, pues la estructura dental que la cubre es menor.

FACTORES QUE REPERCUTEN EN LOS DIENTES TEMPORALES

A estos condicionantes morfológicos y estructurales, se unen una serie de circunstancias que también favorecen la presencia de caries en los dientes temporales.

Para empezar, la edad en la que estos dientes están en boca (infancia) coincide con un periodo donde **el desarrollo intelectual está poco avanzado.** Esto hace que la higiene bucodental, que debería ser igual a la de un adulto, no se cumpla con la misma intensidad y eficacia que debiera.

Por otro lado, mientras que los dientes están erupcionando **no participan de forma activa en la masticación**, lo cual favorece la acumulación de placa dental, que no será eliminada mediante autoclisis.

Además, los más pequeños actualmente, llevan **una dieta excesivamente rica en alimentos azucarados**, lo cual, evidentemente no ayuda a mantener una correcta salud bucodental en nuestros niños.

Por todo ello, podemos afirmar que la caries no solo es una enfermedad presente en los dientes temporales, sino que dichos dientes son especialmente susceptibles ante este proceso que, sin lugar a dudas, debemos prevenir y curar.

¿POR QUÉ HAY QUE TRATAR LOS DIENTES TEMPORALES ?

La necesidad de tratamiento de los dientes temporales todavía hoy sigue siendo muy cuestionada por parte de nuestros pacientes, lo cual puede deberse a que no le dan a estos dientes toda la importancia que tienen. De hecho, es frecuente que escuchemos que "*los dientes de leche se van a caer y serán sustituidos por dientes sanos*".

Para desterrar este pensamiento se exponen a continuación las razones que justifican la **IMPORTANCIA DEL TRATAMIENTO DE DIENTES TEMPORALES** ante la caries:

- **Estética**. Aunque no pensemos en ello, una correcta estética es muy importante para los niños y , por tanto, muy beneficioso para el desarrollo favorable y la autoestima del menor.

- **Crecimiento craneofacial**. El crecimiento óseo adecuado tanto del cráneo como de la cara del niño está absolutamente relacionado con el correcto estado de su dentición.

- **Masticación**. Cada diente cumple una determinada función durante la masticación, así que, para que el niño aprenda a masticar correctamente es de vital importancia que sus dientes no estén deteriorados. Además, de ello dependerá que la alimentación sea la adecuada.

- **Deglución y Fonación**. Tanto una como otra función están también interrelacionadas con un estado óptimo de los dientes temporales.

- **DOLOR**. Cuando un diente está afectado por caries se puede originar dolor y para evitarlo es fundamental que los dientes afectados sean tratados inmediatamente.

- **Germen del diente permanente**. Debido en parte a las características morfológicas de los dientes temporales, las infecciones de estos dientes progresan fácilmente hacia donde está el germen del diente permanente, el cual también se afectará. Esto hay que evitarlo.

- **Diseminación de la infección**. Cuando se produce un foco dentario de infección, este puede diseminarse a distancia y provocar patologías a nivel cardíaco, renal,... Mucho cuidado!!!!

- **Conservación del espacio**. Los diente temporales son el mejor mantenedor de espacio que existe y constituyen una guía para la erupción de los dientes permanentes, guía necesaria para que estos se alojen correctamente en la arcada.

Por eso, la pérdida prematura de un diente temporal ocasiona maloclusiones, las cuales deberán ser tratadas mediante Ortodoncia.

Por último, además del diagnóstico y tratamiento dental, es tarea nuestra modificar los conceptos erróneos que todavía existen acerca de esta cuestión, para lo cual debemos hacer algo muy simple y a la vez muy importante: **INFORMAR A LOS PADRES** y hacer que conozcan todo lo concerniente a la salud de sus hijos, de la cual son los auténticos responsables.

Esther Espinosa Torres

GUÍA CINEMATOGRÁFICA PARA PROFESORES DE GEOGRAFÍA E HISTORIA

Federico Maestre González

En las líneas que siguen trataremos de exponer la relación existente entre la Historia y la filmografía analizada con el fin de que nuestro trabajo sirva para ayudar a los profesores de secundaria y bachillerato de Geografía e Historia a la hora de utilizar el cine como recurso en diferentes unidades didácticas de nuestra área. Presentamos para ello un breve comentario de diferentes largometrajes. Comencemos pues.

El primer film objeto de nuestro estudio es ***MacBeth*** (1948) primera adaptación cinematográfica de un texto de Shakespeare por parte del genio Orson Welles, que forma parte a su vez de la trilogía shakespeariana del mítico director de *Ciudadano Kane.* Apreciamos en esta película la figura del Tirano, historia de crímenes, brujas y dementes en la que se nos abre una interrogante, ¿hasta dónde llega el desenfreno humano por alcanzar el poder y perpetuarse en él?, La obra de Shakespeare cumple ya cuatro siglos y en muchos aspectos sigue reflejando hechos de personajes políticos de nuestro tiempo sin escrúpulos de ninguna clase. MacBeth, noble general escocés, que espoleado por su esposa asesina a Duncan, Rey de Escocia y es proclamado monarca, desde entonces los remordimientos sonámbulos acompañaran a Lady MacBeth con continuos intentos de lavarse la imaginaria sangre de las manos. En una escena se afirma: "MacBeth ha asesinado al sueño" y este horror que sufre la llevará hasta la muerte en forma de suicidio. La intranquila conciencia de su esposa se muestra segura en el Tirano por las profecías lanzadas por las enigmáticas tres brujas: "nadie nacido de mujer podría vencerle" pero resulta que su verdugo Mc Duff, había sido extraído del vientre de su madre ya muerta. Con el avance del bosque de Birman se confirma para MacBeth una muerte espantosa antes que un espanto sin fin para su pueblo.

En ***Cromwell*** de Ken Hughes (1970) y en ***Matar a un Rey*** (2003) de Mike Barker, se nos presenta la Guerra Civil de mediados de siglo XVII en Inglaterra que culmina con la ejecución de Carlos I y la presidencia de Oliver Cromwell con el título de Lord Protector. Irónicamente quien había luchado por ideales de libertad liderando una revolución a favor de un pueblo, establece una política de absoluta intolerancia hacía territorios católicos, régimen de persecución, su ejercito genera violencia y miedo a lo largo del país. Se trata sin lugar a dudas de un anticipo de los futuros acontecimientos de la Revolución Francesa, con sublevación popular como en La Bastilla, decapitación de un Rey como Luis XVI y un régimen de terror posterior y un precedente de los dictadores del siglo XX que se hicieron con el poder mediante el populismo.

Precisamente una visión externa de la Revolución Francesa, desde el prisma de una monarquía inglesa que mira con horror los desmanes parisinos ejecutados por un pueblo fanatizado, es lo que nos presenta el octogenario Eric Rohmer en ***La inglesa y el duque*** (2001), inspirada en la novela *Memorias sobre la Revolución Francesa* de la aristócrata inglesa Grace Elliot. Historia de amor y política en la Francia del terror, que ejemplifica lo que ocurre cuando llega la calma tras el huracán de un proceso revolucionario: las injusticias en nombre del pueblo soberano, horror, sangre y muerte que se justificaba bajo las consignas de libertad, igualdad y fraternidad. La incorregible monarquista inglesa lucha por sus ideales, la peligrosa aventura de defender la aristocracia ante la naciente burguesía en el contexto menos recomendado para ello. Rohmer nos omite los grandes acontecimientos, así por ejemplo la escena de la ejecución del rey le llega al espectador a través de la mirada por un sencillo telescopio de una criada de la dama inglesa. El film por su crítica mirada al proceso revolucionario sufrió una especie de veto en el país de la liberté.

Lujos y paseos a caballos de la aristocracia del XVIII también se ven reflejado en ***Valmont*** (1990) del director de "Alguien voló sobre el nido del cuco ", Milos Forman con su excepcional reparto (Malkovich, Pfeiffer, Thurman y Reeves).

Con ***Fausto*** (1926) de F.W. Murnau, película muda considerada obra maestra del expresionismo alemán, observamos rasgos del hombre de la contemporaneidad capaz de vender su alma al diablo a cambio de poder, en este caso por juventud y placeres carnales, un pulso entre un ángel y un demonio. En Gretchen, la joven que sucumbe a los encantos de ex frustrado pensador, se aprecia la misma soledad del mundo sin piedad que es el siglo XX y como en ***El Doctor Mabuse*** (Fritz Lang, 1922) existen apariciones de muertos en escena y sacamos conclusiones reveladoras sobre los Totalitarismos: la capacidad de imnotizar a las masas por "el hombre de las mil caras" en el film de Lang y la quema de libros como harán los nazis en Fausto.

Tristemente siempre es época de guerra y pocos tendrán la gran capacidad de relatar temas bélicos como la inmortal obra de León Tolstói ***Guerra y Paz***, algunos llegan a comparar su obra con la Íliada. Nos muestra con el trasfondo del peligro de invasión que para Rusia significaba Napoleón, el paso de la antigua concepción de la guerra, entendida como una parte natural de las cosas, a la concepción contemporánea de la guerra, fábrica de cadáveres para la población civil. La guerra, aunque en este caso más bien sería una eterna lucha por honor, es eje de ***Los Duelistas*** (1977) dirigida por Ridley Scott y basada en la novela de Joseph Conrad. Relato fiel retrato de la estupidez humana, la obsesión y el honor mal entendido del que hacen gala dos oficiales del ejército de Napoleón. La falta de tacto del teniente D´Hubert al detener al teniente Feraud será el detonante para que, dos soldados no precisamente faltos de trabajo se enfrasquen en continuas luchas durante quince años. Con el tiempo y el boca a boca se llega incluso a olvidar el motivo de la riña y sus hechos cobraran matices de relatos legendarios dentro del ejercito francés, "nadie se bate tres veces con un hombre para luego hablar mal de él". De esta película nos quedamos con que día a día es posible encontrar situaciones similares apelando al honor y al orgullo, momentos que de olvidar nos haría la vida mucho menos complicada.

Con ***El Gatopardo*** (1963), dirigida por Luchino Visconti, gran analista político como demuestra su filmografía, vemos la unión de la aristocracia y la burguesía frente a los cambios revolucionarios, ambientada en el Risorgimiento italiano en la isla de Sicilia en 1860. Las tropas de Garibaldi alteran la tranquilidad de la isla y el príncipe Don Fabrizio Salina (al que da vida un genial Burt Lancaster) se da cuenta de que debe renunciar a sus privilegios de clase, como un extraño que vive anclado en un tiempo pasado. Anima los amores de su sobrino con la hija del alcalde Don Calogero, representante de la burguesía adinerada, para aproximarse a la nueva clase social, de la que está excluido por naturaleza. La clave de la genial película de Visconti se puede resumir en las palabras que Tancredi dedica al príncipe para justificar su unión al ejército de Garibaldi: "Si queremos que todo quede como está, es preciso que todo cambie" la lapidaria frase resultó y la victoria final de los monárquicos fue entendida como un fraude para el pueblo siciliano.

El mito de ***Carmen*** en 2003 fue llevado a la gran pantalla por Vicente Aranda, tomando como base la novela de Prosper Merimée y no la opera de Bizet, fuente esta última, de la que beben la mayoría de los que se interesan por la historia de la gitana cigarrera. La primera escena de la película se desarrolla en el Rectorado de la Universidad de Sevilla, por aquello de ser la añeja Real Fabrica de Tabacos en épocas pasadas, escenario cotidiano y cercano a los estudiantes de Historia de la capital hispalense. La trama de la película se desarrolla en torno a la celda donde José, al que Carmen se le convirtió en obsesión y enloquecida autodestrucción: " no daba un paso que no me condujera al abismo", cuenta a Próspero el motivo de su sentencia a muerte. Nos ambientamos en una España de bandoleros andaluces, bailes de navaja, gitanas resultonas, rasgueos de guitarras y toreros de cartel. La película nos sitúa en el nacimiento de Isabel II, es decir, 1830, pese a que la verdadera Carmen lucharía en por sus ideales políticos en la época de la sublevación cabecense de Riego de 1820. En Carmen apreciamos una mujer adelantada a su época, sensual, apasionada y libre, una mujer que lucha, capaz de todo, por aquello en lo que cree para no permitir que nadie haga de ella lo que ella no quiera, "ándate con ojo que basta que me prohiban algo para que vuelva a hacerlo" advierte a un José víctima de esa fantasía tan masculina de poseer en exclusividad.

El temperamental y a la vez atractivo carácter de la gitana queda plasmado en rotundas citas como " las ordenes pronto las voy a dar yo" refiriéndose a José, "¿sabes cuantos lunares tengo en el cuerpo?" en su papel de mujer fatal o "me carteo con Satanás" al mismo tiempo que se santigua, nos muestra la embrujadora personalidad de nuestro protagonista, capaz de hacer sucumbir ante sus encantos a cualquiera.

Con ***Eleni*** (2004) película del griego Theo Angelopoulos, (dicen de él que es un filósofo de la Historia que entiende el pasado como la memoria de lo eterno) nos acercamos a la Europa de entreguerras, época de aparición de los totalitarismos, fin del cosmopolitismo e inicio de los nacionalismos. Años sin lugar a dudas confusos que hicieron tropezar a los hombres de nuevo en la misma piedra del conflicto bélico a escala internacional. A través del mito de Elena que reivindica el amor absoluto, presenciamos la Historia de Grecia desde la llegada del ejército Bolchevique a Odessa en 1919 hasta las consecuencias griegas del fin de la segunda gran guerra, la Guerra Civil entendida como una batalla más de los dos bandos de la Guerra Fría. Los protagonistas vagan por tierras perseguidos por el destino según la ideología en forma de lucha sindical o movimiento fascista que queda reflejado en una de las frases finales: "todos los uniformes son iguales" y quizás de algún modo todas las banderas terminan siendo iguales ante la guerra.

En el contexto del derrumbamiento del Imperio austro-húngaro nos sobreviene la estrepitosa caída del ***Coronel Redl*** (1985), historia que basada en hechos reales fue llevada al cine por Istvan Szabo, para mostrarnos la crueldad que pude llevar implícita la condición de homosexual y la no aceptación por una parte de la sociedad.

Finalizaremos con dos largometrajes que nos muestra el ascenso y el fin del régimen nazi en Alemania. Nos referimos a ***La caída de los dioses*** (1969), un nuevo clásico del cine mundial de la mano de Luchino Visconti, personal visión de MacBeth del maestro italiano inspirada en la familia Knupp magnates germanos del acero que verán como su declive es paralelo al ascenso de Hitler. En 1933 el nacionalsocialismo toma el poder en Alemania y desde ese instante inicia un auge que tendrá su cima en la victoria sobre Francia de 1940 momento en el que, el único dios que se creía Adolf Hitler, podía considerarse vencedor de una guerra que no terminó entonces. El Führer había devuelto a Alemania a su lugar perdido entre las naciones europeas, pero una serie de graves errores de estrategia militar llevaron al colapso de III Reich en mayo de 1945 y al ocaso de la peripecia nazi. Es entonces cuando la película ***El hundimiento*** (2004) de Oliver Hirschbiegel entra en acción.

Por ser la última de las películas objeto de nuestro estudio me tomo la licencia de piropear la genial actuación de Bruno Ganz en el papel de Hitler, sencillamente impresionante. A través de la mirada de la secretaria del dictador nos invade la angustiosa sensación de claustrofobia que refleja el búnker donde los líderes del nazismo pasarían sus últimos días mientras Berlín agonizaba. Observamos la doble personalidad hitleriana capaz de no sentir piedad convertido en un ser paranoico y atormentado y al mismo tiempo ser capaz de mostrar ternura hacía sus seres queridos. Llaman poderosamente la atención las escenas de reunión en el despacho del dictador de los pesos pesados del nazismo sobre la estrategia a seguir, en el que se aprecia a un Hitler que parecía tener perdido el sentido de la realidad. También impacta el matrimonio contraído entre Adolf y Eva Braun momentos antes de suicidarse y que sus cadáveres fueran incinerados para que no cayesen en manos de los enemigos, pero sobretodos ellos, la escena de la película que marca el fanatismo que provocaron los estados totalitarios es el terrorífico infanticidio cometido por Magda Goebbels envenenando a sus seis hijos para que no conocieran un mundo sin nacionalsocialismo.

Con esto ponemos fin al análisis de diferentes largometrajes que nos sirven para sacar valoraciones acerca de dramas de una Historia reciente, esperanzado en encontrar un significado a tanto desastre provocado por el hombre.

Federico Maestre González

LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA: ¿DE DÓNDE VENIMOS Y HACIA DÓNDE VAMOS?

Fernando Gómez Jiménez

Orígenes de la Orientación

Podemos decir sin error a equivocarnos que existían precursores de la orientación en la cultura griega y romana (culturas clásicas). En España son autores notables Ramón Llull (1235) o el propio Juan Luis Vives (1492). Pero no es hasta la entrada del Siglo XX, cuando podemos encuadrar el nacimiento de la orientación como una actividad propiamente profesional.

Frank Parsons, profesor norteamericano, en 1908 presenta un sistema de asesoramiento que constaba de tres importantes pasos:

1. Un Autoanálisis (con el objetivo de conocer al sujeto).
2. La información profesional (que perseguía conocer el mundo del trabajo).
3. Ajuste del hombre a la tarea más apropiada.

Como podemos ver el citado autor, marca un hito importante dentro de la orientación a principios del siglo XX.

Desde principios del siglo XX hasta nuestros días, podemos señalar que han coexistido dos concepciones teóricas diferentes, en relación al desarrollo de la función orientadora dentro del sistema educativo.

En primer lugar nos encontramos con una forma de ver a la orientación con una clara función de clasificar, distribuir a los escolares en función de sus capacidades personales. Es una concepción claramente basada en el Modelo del Déficit.
En segundo lugar, podemos señalar la postura que concibe a la orientación educativa como un elemento óptimo para el desarrollo integral del alumno. Desde esta perspectiva el concepto de educación va unido al de orientación, son inseparables el uno del otro. Esta es una postura defendida por autores como Bisquerra, R (1991); o el propio Rodríguez Espinar (1993).

¿Qué es la Orientación y cuales son sus principios básicos de intervención?

La orientación es un proceso continuo de ayuda por el cual se pretende ofrecer al alumno/a, un conjunto de servicios que le permitan llegar a la toma de decisiones en lo referente; a su vida personal, académica y profesional.

La anterior definición encierra dentro de ella un conjunto de conceptos, que es preciso desarrollar más detenidamente. Es por ello por lo que a continuación vamos a analizarla más detenidamente:

<u>¿Por qué la orientación es un proceso continuo de ayuda?.</u>

Es una ayuda que se desarrolla a lo largo de toda la escolaridad. Lo que pretendemos es que el alumnado se desarrolle plenamente, en lo educativo, social, familiar... etc. Vamos a apostar por un aprendizaje funcional (las cosas que aprendamos nos han de servir en la vida y para la vida).

<u>¿Con qué servicios vamos a contar?.</u>

Reseñar que la orientación es responsabilidad de todos los agentes educativos y sociales. Es por ello que debemos contar con la colaboración de; servicios externos al centro como los Equipos de Orientación Educativa, Los Servicios Sociales, el Ayuntamiento, Asociaciones del entorno... etc.

<u>¿Qué es eso de tomar decisiones?.</u>

El conseguir que nuestros alumnos tomen decisiones responsables y adecuadas, es uno de los objetivos que se perseguirán a lo largo de toda de la secundaria. Supone educar y asesorar sobre el propio proceso de decidir (los alumnos tendrán que decidir ellos mismos al tener que optar por determinadas área en la ESO, en la enseñanza postobligatoria.. etc.). El orientador y el Equipo Educativo, en este sentido le ayudará, asesorará, guiará, pero nunca decidirá por él. Es una responsabilidad del propio alumno y ha de afrontarlo con la mayor preparación posible.

<u>¿La orientación prepara para la vida personal, académica y profesional?.</u>

Tenemos que responder a la anterior pregunta con un rotundo sí. Se ha de considerar la educación del alumno, como el desarrollo de una educación integral. Es por ello que se trabaje aspectos como; el desarrollo de un buen autoconcepto y una buena autoestima, una visión positiva de su desarrollo académica, que se trabaje sus perspectivas laborales... etc.

Para responder a la segunda parte de la pregunta, diremos que la orientación debe ser proactiva, ello quiere decir que se ha de anticipar a la aparición de situaciones que puedan ser un obstáculo para el desarrollo del alumno.

Los principios básicos que vamos a seguir serán:

- Vamos a concebir a la Educación como Orientación para la vida. La orientación persigue la maduración de la personalidad de todos los alumnos. La orientación educativa destaca que los aprendizajes han de ser funcionales, es decir, han de responder a las necesidades e intereses del alumnado. Han de estar conectados con su contexto social y familiar.
- La orientación asesorará sobre caminos diferentes. Los alumnos no son máquinas programadas, que responden todos por igual a una orden, no tienen todos las mismas inquietudes ni las mismas visiones de futuro. Es por ello que orientar también es educar en la capacidad de desarrollar la toma de decisiones. Que cada alumno decida qué quiere hacer, cómo.. etc, contando eso sí con el asesoramiento y la ayuda necesaria.
- La orientación capacita para el propio aprendizaje. ¿Cómo lo consigue?, en este punto es fundamental la labor impagable que se desarrolla desde la acción tutorial. Se trabajarán las diferentes técnicas de estudio, la búsqueda y la buena organización de la información... etc.

¿Qué modelo de Orientación tenemos en Andalucía?.

Manuel Álvarez, en su conferencia inaugural en **el I Encuentro Nacional de Orientadores** celebrado en Toledo en junio de 2003, señala que la LOGSE estableció la estructura orientadora de la siguiente forma:
El modelo se basaba en tres niveles de intervención:

- La acción tutorial.
- Los Departamentos de Orientación.
- Equipos de Sector.

Cada vez está más claro pos distintas investigaciones realizadas en el contexto español la tendencia a reforzar la existencia de los servicios internos (D.O. en todos los centros). ¿Por qué?, pues porque hay una aceptación de la comunidad educativa y por la Evaluación positiva del profesorado.

En Andalucía los EOE, trabajan de manera zonal en Educc. Infantil y Primaria, y los D.O. trabajan de manera interna a los centros en los IES.

Lo más interesante e innovador de las últimas décadas en nuestro país en materia de orientación ha sido la creación y puesta en marcha de los D.O. en los centros, sobre todo de Secundaria, pero también en Infantil y Primaria como han hecho Galicia y Navarra.
Hace algunos años se promulgó la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. (La ya famosa LOCE).

A continuación vamos a realizar un análisis del articulado de la LOGSE (1990) y la LOCE (2002), en relación a la orientación educativa y veremos la manera de entender a la orientación educativa cada una de ellas.

La LOGSE (1990), es una ley con un carácter eminentemente compensador. Su filosofía educativa está guiada por el Principio de Atención a la Diversidad y por su concepto de Necesidades Educativas Especiales. Parte de un currículo común para todo el alumnado que se irá diversificando según las necesidades de cada alumno.

Vamos a citar dos artículos que dieron en su momento un gran paso, y aún hoy siguen teniendo mucha importancia. Son el artículo 55 y 60. Pasemos a verlos en profundidad.

Art. 55 (Derogado por LOCE).

Este artículo está dentro del Título IV; De la Calidad de la Enseñanza. Su desarrollo nos dice lo siguiente:

Los Poderes públicos prestarán una atención prioritaria al conjunto de factores que favorecen la calidad y mejora de la enseñanza, en especial a:

a) La cualificación y formación del profesorado.
b) La programación docente.
c) Los recursos educativos y la función directiva.
d) La innovación y la investigación educativa.
e) La orientación educativa y profesional.
f) La inspección educativa.
g) La evaluación del sistema educativo.

Mi pregunta al respecto del citado artículo es, ¿Por qué se derogó el artículo?, ¿Acaso los factores que hemos señalado no son aspectos de calidad ahora y siempre?.

Considero un error el que se derogara el anterior artículo, para conseguir la calidad educativa hace falta fortalecer una formación permanente del profesorado, darles más recursos a los centros, invertir en innovación e investigación educativa, fortalecer los Departamentos de Orientación en Secundaria e iniciar la implantación de Servicios internos de orientación en Infantil y primaria... etc..., lo que ocurre que para lograrlo hace falta mayores recursos económicos y eso no sabemos si los políticos están dispuestos a afrontarlo.

La calidad educativa no podemos entenderla como una superación sucesiva de pruebas, la separación de los alumnos según sus diferentes rendimientos académicos, como en parte proponía la LOCE.

Aunque al principio muchos nos llevamos un gran disgusto cuando vimos desaparecer de un plumazo, “nuestro queridísimo art. 55”, nos quedó un conato de esperanza al comprobar que el Art. 60 permanecía inalterable.

El Art. 60 tiene dos puntos que pasamos a describir:

1. La tutoría y la orientación de los alumnos formará parte de la función docente. Corresponde a los centros educativos la coordinación de estas actividades. Cada grupo de alumnos tendrá un profesor tutor.
2. Las Administraciones educativas garantizarán la orientación académica, psicopedagógica y profesional de los alumnos (.....).

Estos dos puntos supusieron una auténtica revolución en el campo educativo. La orientación dejaba de ser algo periférico a los centros, en manos de unos “expertos o chamanes poseedores de en algunos casos fórmulas mágicas”, para convertirse en parte del quehacer diario de los docentes. Desde esta postura se concibe que la orientación es educación y que son dos concepciones inherentes, no podemos entender la una sin la otra.

¿Podemos preguntarnos si la LOCE hace referencias a la orientación?, la respuesta es sí. Concretamente la citada ley habla en diez artículos, hay una referencia clara a la acción tutorial y a la orientación.

Art. 26. Regula los famosos itinerarios educativos, que se contemplan a partir de 3º de la ESO.

En tercero se presentaban dos itinerarios: el itinerario Tecnológico y el Científico – Humanístico.

En cuarto aparecía uno más y teníamos: el itinerario Tecnológico, el Científico y el Humanístico.

Una pregunta que nos podríamos hacer sería: ¿Pensaba la Administración en separar a los alumnos según sus rendimientos académicos?, ¿volveríamos al pasado donde los más capacitados cursarían estudios de Bachillerato y los demás una especie de F. P?, ¿Es justo encasillar al alumnado desde edades tan tempranas?, ¿están los alumnos capacitados para tomar decisiones?. Son muchas las cuestiones que se podrían plantear, aunque dejo al lector que reflexione al respecto y que saque sus propias conclusiones.

Art. 27. Nos habla de los Programas de Iniciación Profesional.

Los PIP estarán compuestos por contenidos curriculares de la formación básica y por módulos profesionales.

Un alumno que tenga cumplido los 15 años podrá entrar en un PIP, si supera el programa obtendrá el Título de Graduado en ESO. Es un aspecto que yo considero positivo ya que en los actuales Programas de Garantía Social el alumnado recibe un certificado de lo que ha cursado pero no obtiene el Título de Graduado ESO.

Art. 29. Está referido a la promoción.

Recoge que los alumnos podrán realizar una prueba extraordinaria de las asignaturas que no hayan superado. Cuando el número de asignaturas no aprobadas sea superior a dos, el alumno deberá permanecer otro año en el mismo curso. Cada curso podrá repetirse una sola vez.

Art. 31. Nos explica aspectos relacionados con la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria.

Art. 56. Funciones del profesorado.

e) La colaboración, con los servicios o departamentos especializados en orientación, en el proceso de orientación educativa, académica y profesional de los alumnos.

Como podemos comprobar la orientación le corresponde a los servicios o departamentos especializados en orientación, con los cuales en este sentido el profesorado colabora.

Insisto y planteo otras cuestiones; ¿volvemos de nuevo a la concepción del experto – teórico y el profesor - práctico?, ¿por qué separar dos concepciones que han de estar unidas?, ¿ el profesor no es un agente activo en el proceso de orientación?.

Reflexiono al respecto y considero que, es necesario que los profesores no se conviertan en agentes cooperadores de los servicios de orientación. Han de ser agentes activos del propio proceso orientativo, son ellos los que mejor conocen al alumnado, los que perciben de primera mano sus inquietudes, necesidades e intereses y por lo tanto quien mejor que ellos para orientar. Sin menoscabo, por supuesto, del asesoramiento y colaboración de los servicios de orientación

Podemos sintetizar de lo anterior que no se concibe a la orientación como una actividad con una entidad propia. Percibo que aparece como una tarea secundaria, encaminada hacia las decisiones puramente académicas y profesionales. La orientación sería una labor puntual que actuaría ante determinadas circunstancias como la elección de diferentes opciones, la promoción... etc.
Estoy totalmente convencido que la acción orientadora es mucho más, solo tenemos que echar un vistazo a los centros de nuestro alrededor y comprobar la rica labor que se desarrolla y la experiencia acumulada en estos últimos años. “Por favor ¡por que destrozar algo que está comenzando a funcionar! ”.

¿Qué importancia tiene la implicación de la familia, en el proceso educativo y orientativo?

La familia es un eslabón muy importante dentro del proceso educativo, ha de estar implicada e informada de todo lo escolar, ya que ello repercutirá en el proceso educativo de sus hijos. En este sentido es importante tener en cuenta el contexto socioeducativo donde vive el niño. Debemos ayudar a que aquellos contextos donde sus habitantes viven en condiciones desfavorecidas, perciban la importancia de la colaboración con el centro educativo, como motor de cambio y desarrollo de la zona y de sus habitantes. La educación es porosa al contexto al cual se dirige. ¿Pero que quiere decir la anterior afirmación?, pues que es la sociedad en su conjunto la que educa. Tenemos que abandonar la concepción de que el único ámbito donde se produce relaciones de enseñanza – aprendizaje sea la escuela. Hoy en día con toda la revolución en las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), cambios en la familia.. etc, los niños están en continuo aprendizaje, por ello tenemos que contar con la colaboración de toda la comunidad, es decir con todo el contexto en el cual se ubica el centro. El centro escolar no lo podemos entender como un centro cerrado en sí mismo, ajeno a todo lo que acontece fuera de el. Como afirman autores como Martín Moreno (1989) o el propio Pérez Gómez, debemos entender al centro educativo como un modelo de centro educativo abierto en continua interacción con los diferentes subsistemas que lo rodean.

Podemos afirmar para que quede la reflexión anterior mucho más clara que, la escuela y la casa son dos escenarios distintos, pero el niño es uno. De ahí la necesidad manifiesta de que exista una auténtica relación bidireccional entre Escuela y Familia. Nosotros como educadores no podemos estar educando en unos principios, en unos valores democráticos y de respeto... etc, y que la familia esté ignorando a la escuela o incluso adoctrinando a sus hijos en otras posturas totalmente distintas.

¿Pero que podemos hacer nosotros para que los padres/madres se impliquen y participen en el ámbito académico?. Pienso que en este sentido será fundamental el trabajo que se realice desde la propia tutoría, el trabajo de los orientadores y el compromiso de el equipo educativo y del equipo directivo, para desarrollar programas que respondan a las necesidades e intereses de las propias familias. Muchas veces olvidamos que debemos “engancharlos”, el como lo hagamos es lo importante. Para ello creo que debemos ofertar actividades que despierten su motivación, y que dejen de percibir a los centros educativos como algo reservado a una elite, donde no tienen cabida los excluidos o personas sin formación.

Recientes estudios sociológicos, afirman que la familia es el principal valor que se ha de fomentar. La investigación educativa recoge que para el profesorado, es muy importante el grado de participación que tenga la familia dentro de los centros docentes. Desde el campo de la orientación, se señala que ha de asumirse como área de trabajo y que se trata de una actividad beneficiosa y productiva. Vistas las anteriores conclusiones y en especial la que hace referencia a la orientación, ¿Se le dedica el suficiente tiempo desde los propios Equipos de Orientación Educativa y Departamentos de Orientación, al trabajo directo con Padres y Madres.?. Pienso que no, quizás en momentos puntuales derivados de procesos de diagnóstico o incluso alumnos con conductas disruptivas. En este sentido señalaremos que, los recursos con los que contamos en estos momentos son escasos y no hay ni medios ni tiempo, para desarrollar buenos programas en colaboración con las familias.

En resumen podemos concluir señalando cuáles serian los beneficios del binomio Escuela – Familia.

En primer lugar para los alumnos se refleja una adaptación mucho más rica al centro, mejora de su autoestima y un mejor rendimiento académico. En cuanto a las familias, les hace reflexionar sobre la importancia de la educación, conocen mejor a sus hijos y desarrollan un papel educativo mucho más conectado y óptimo con el colegio.

¿Cómo podemos asentar un modelo eficaz del sistema de orientación en España y por ende en el contexto de Andalucía?

Lo que se comenta a continuación es una propuesta que se dio a conocer en el primer encuentro nacional de orientadores celebrado en Toledo en el año 2003. Manuel Álvarez clasifica en una serie de puntos la necesidad de:

1. Clarificación y desarrollo del modelo organizativo y funcional de la orientación y la acción tutorial . Se deben delimitar las tareas para evitar el solapamiento y mejorar la coordinación con otros servicios y recursos.
2. Reestructuración de los Equipos de Sector (promover mayor interdisciplinariedad, intercambio de experiencias y la formación específica).
3. Implantación de D.O. en Infantil y Primaria y consolidación en Secundaria.
   Este punto es un reto todavía en Andalucía, esperamos que las funciones de la orientación se ejerzan internas dentro de los propios centros de infantil y primaria. Para ello se deben empezar a constituir departamentos de orientación internos. En secundaria se ha conseguido la implantación, pero debemos de seguir luchando y exigir a la Administración que regule la ratio número de alumnos – orientador. Se está pidiendo por cada 300 alumnos un orientador. Lo que no es viable es que existan centros de secundaria con más de mil alumnos/as, y sólo exista un orientador. Yo me pregunto ¿qué puede hacer un orientador/a ante tal circunstancia?. Pienso que hará lo que pueda, pero desde luego no podrá atender en condiciones de calidad a tal número de alumnos/as.
4. Dinamizar y potenciar la acción tutorial en los centros.
   (Dignificar el trabajo de los tutores, mejorar la formación inicial y permanente, se debe entender como una labor colaborativa y creando material específico que la facilite.)
5. Promulgación de una Ley Específica de Orientación Escolar y Profesional
   Es algo que nos urge y todavía no ha existido un compromiso por parte de los poderes públicos en este sentido.
6. Potenciación del asociacionismo profesional en el campo de la orientación.
   Es importante que se sigan creando y que la coordinación vaya a mayor. El asociacionismo profesional es una buena forma para defender nuestros propios intereses y luchar por lo que es justo y lo que en verdad falta todavía dentro de nuestro sistema educativo.

BIBLIOGRAFÍA

- ÁLVAREZ / BISQUERRA (2000). "Manual de Orientación y Tutoría." Ed. Praxis. Barcelona.
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. (1998). "Las familias andaluzas ante la educación". Sevilla.
- QUINTANA CABANAS, J.M. (1989). "Sociología de la Educación". Ed. Dykinson. Madrid.
- RODRIGUEZ ESPINAR, S (1993). "Teoría y práctica de la orientación educativa". Ed. PPU.

REFERENCIAS WEB

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

Fernando Gómez Jiménez

LA PRENSA Y EL DEPORTE

Francisco Sánchez Villalba

INTRODUCCIÓN

Quien corrobora, aprueba y ratifica o niega, desmiente y aclara en las cuestiones deportivas como en tantos órdenes de la vida, es ese medio que se ha dado en llamar el cuarto poder, es decir la "Prensa". Tras la jornada deportiva dominical, los resultados de los encuentros son comentados con opiniones para todos los gustos en los más diversos lugares.

En la gran mayoría de las ocasiones las conversaciones sobre temas deportivos, no aclaran ni unen los repetitivos puntos de vista, cada persona pretende tener razón y no admite más que una postura, la suya. Después de unos momentos de discusión, algunas veces demasiada acalorada, se llega democráticamente al consenso.

Sin embargo la posturas de aquellos aficionados o deportistas no se aclaran en muchas ocasiones por la disparidad de criterios entres los cronistas deportivos.

IMPORTANCIA DEL DEPORTE EN LA PRESA

Algunas de las mayores tiradas de diarios se obtienen, precisamente, en los dedicados única y exclusivamente a deportes. Un acontecimiento deportivo aumenta la tirada de todos los diarios nacionales. El número de páginas que cualquier diario de información aumenta.

La plantillas de redactores deportivos en lo diarios de información general es, en algunos casos, igual o superior a las de nacional y extranjeros. La mayor parte de la información deportiva se dedica a deportes profesionales. Del cincuenta por ciento al cien, estas informaciones son exclusivamente de fútbol.

El atletismo, deporte rey en las olimpiada, es un deporte casi desconocido en las páginas dedicadas al deporte.

Un récord del mundo, con el bagaje de esfuerzo y sacrificio para su obtención, ocupa, en el noventa por ciento de las veces, cuatro líneas de una columna.

IMPORTANCIA DE LA PRENSA EN EL DEPORTE

La prensa deportiva fue la que fomentó que el fútbol sea un fenómeno social o simplemente se resignó ha seguirle el juego.

En la actualidad es una prensa resignada y obligada a ocupar la mayor parte con información deportiva por causa económica, pero es ella la que eligió el deporte ,el cual es, el rey en la actualidad. En sus inicios por consecuencias del estado político, estaba censurado casi todo menos el fútbol, donde la mujeres y hombres no podían hablar de política, ni criticar el régimen, etc. La prensa creó al fútbol como espectáculo para cubrir ese hueco, con los cual los ciudadanos ya tenían un tema a discutir, criticar y con que conversar sin ningún miedo de recriminación del régimen político.

El fútbol ha sido con lo que el pueblo español ha ahogado las penas de su falta de libertad. Pero después, ha tomado autonomía y se ha convertido en un tema de conversación obligado. Esto ocurre desde la infancia donde la familia se reúne delante del televisor para animar a su equipo y disfrutar del espectáculo futbolístico, tema de conversación en el trabajo, con amigos, en el colegio y en cualquier momento libre. La prensa fomenta estas conductas, ayuda a verificar y dominar el tema de conversación.

La prensa refuerza la necesidad de información sobre fútbol en sus páginas, creando y rehogando polémica, entre los diferentes clubes, entre los jugadores con sus clubs, entrenador o directiva, la afición con sus ídolos, entrenador con las directiva y cualquier otra variante, e incluso entre los propios aficionados de un mismo club. Todo esto con un fin económico, es decir, aumentar las ventas, que solo puede llevarnos a un proporcional aumento de la agresividad, y olvidarnos del principio fundamental del deporte , " la participación".

Aunque la prensa deportiva nos informe sobre los deportes y fomente su expansión habría que evaluar si realmente lo cumple. La prensa tiene como función primordial hacer conocer, fomentar la expansión de los deportes y crear aficionados, pero no de silla y puro, sino aficionados activos y de esos hay muy pocos, porque el deporte es beneficioso para quien lo práctica, pero no para el que lo ve desde su casa, sentado, tomando una cerveza y fumándose en puro.

La prensa ha fomentado la creación de masas de aficionados a espectáculos deportivos (fútbol) y no a aumentar el número de aficionados practicantes de la modalidad deportiva.

PRENSA DEPORTIVA O PRENSA FUTBOLÍSTICA

La información deportiva es algo que se exige y se pide, cada día, con más insistencia, habiéndolo comprendido así los periódicos que hacen esfuerzos por cumplir, de la mejor forma posible, esta rama informativa y procurando llevar a sus páginas las mejores firmas en cada materia deportiva.

Lo que resulta indudable es que la información deportiva, en nuestros diarios, se concreta, en casi su totalidad, en un solo deporte, y que, además, es profesional: el fútbol.

La cultura deportiva en nuestro país, siempre con las excepciones de rigor, se limita a los cauces, sabiamente llevados, del deporte espectáculo o lo que es igual, a conocer los nombres de los jugadores de su equipo favorito, los de los rivales y los de algunas naciones o clubs extranjeros y a aquellos deportistas, que por sus hazañas deportivas, logran destacar en un determinado deporte.

El fútbol ha sido en su tiempo, el salvador del pueblo español, el fútbol profesional, por supuesto, quien sirvió para crear una afición deportiva artificial.

A través de una prensa controlada, que dedicaba páginas y páginas a los partidos de Liga, a los partidos de Copa, a las declaraciones de entrenadores y futbolista, a los traspasos financieramente fabulosos del balompié, el país empezó a apasionarse el fútbol.

Esta es, sin duda, la gran verdad del “boom” futbolístico en nuestra patria. Porque si es bien cierto que el fútbol ya había calado en el país, no es menos cierto que el auge del fútbol espectáculo comenzó a raíz de la terminación de la guerra española. La prensa eligió el fútbol por ser un deporte fácil de compresión y en el que parece norma fundamental que nadie se ponga en desacuerdo. El fútbol además llenaba los campos dedicados a tan sublime y encantador deporte, era practicado en las vacías calles, hacia olvidar a la población de la guerra y la dura posguerra. Los futbolistas, gracias al auge de la popularidad creada, comenzaron a recibir mejores salarios y mejorar los fichajes los club.

El fútbol en la actualidad es el deporte rey, creador de espectáculo y entretenimiento de masas en nuestro país y por lo tanto se puede hablar primordialmente de presa futbolística.

LA PRENSA DE LOS OTROS DEPORTES

La misión de la presa es educar sobre los deportes en general, por lo tanto no se puede olvidar del resto de los deportes existentes. La prensa tiene la obligación de divulgar todos los deportes y no discriminar a los grupos minoritarios.

Hay que hacer una diferencia entre los deportes profesionales, amateurs y aficionados. El boxeo interesa tanto en cuanto se trata un combate con título mundial o europeo en juego, gracias a la aparición o fabricación de un ídolo para llevar público a un deporte que, día a día, cuenta con menos aceptación. Si nos referimos al ciclismo, éste será tratado conforme a la publicidad que las casas comerciales introduzcan en los periódicos. Si hablamos de automovilismo habrá que decir que el espacio será acorde con el financiamiento publicitario de las marcas y productos para el vehículo que sirven para aconsejar o imponer una información.

Es una cuestión de supervivencia en la que deportistas, casas comerciales y periódicos tratan de hacer valer sus respectivos derechos, al igual que la televisión cada vez que pone en pantalla la retransmisión de una prueba deportiva, procura que los anunciantes o anuncios que tendrán que ser forzosamente televisados, paguen el canon correspondiente, en razón de la difusión que van a tener gracias a aquellas retransmisión deportiva.

Los deportes denominados amateurs, tendrán su difusión en razón de alguna publicidad, en algunos casos encubierta. El resto, aquellos minoritarios, tienen espacio en forma muy reducida, según sea la trascendencia de las competiciones.

Sería posible dar cabida, si no a todos los deportes minoritarios, al menos, y de forma extensa, a aquellos que por su importancia formativa y tradición olímpica merecen ser atendidos conforme a su real y auténtica categoría. Creo que puede contestarse afirmativamente, porque lo único que hace falta es querer realizarlo, querer poner en su sitio a cada deporte.

Periodistas deportivos.

Los diarios deben informar exhaustivamente de todo lo interesante en materia deportiva. El trabajo del periodista, a la hora de tener que juzgar un acontecimiento deportivo o una simple prueba local, puede estar sometido a una serie de presiones que en muchas ocasiones le llevan a desvirtuar, a sabiendas, los hechos producidos en el terreno de juego, con lo cual se interesa dar gusto a una masa o a unos pocos que influyen de muy diferentes formas, haciendo que su labor no sea imparcial.

Un cronista de provincia tiene, ante sí, la tremenda responsabilidad de saber escribir lo bueno que haga el equipo de su ciudad y callar lo malo que realice, para no verse repudiado por sus paisanos o caer en las furias incontrolables de los fanáticos del club.

En las grandes capitales, se pide imparcialidad para tratar los temas deportivos, pero es el mismo lector de los diarios deportivos y de las páginas deportivas de los periódicos de información general, quien provoca aquellas informaciones deformadas que nos es tan normal en contrastar de un informador a otro.

Por eso sucede que a los cronistas imparciales, a aquellos que no se dejan sobornar no son del gusto y agrado de deportistas, dirigentes y federativos.

Un periodista debe ser crítico, que sepa mostrase en una postura sincera, con fundamento, base constructiva, no intentar influenciar o manipular a los lectores, justificar en todo momento la información, sin desvirtuarla a su antojo, con el fin de aumentar la tira, mediante la creación de polémica.

Los periodista deben ser consciente de que son ellos los que crean a los “ídolos”, por medio de la difusión de sus hazañas, resaltando las cualidades, capacidades físicas sobrehumanas, pero sin darle tanta importancia a los valores morales del individuo, por lo que puede ser un mal modelo de ejemplo para quienes los idolatran.

RECONOCIMIENTO HACIA LOS PERIODISTAS DEPORTIVOS

El periodista es objeto de recriminación del público respetable, cuando lo que escribe o muestra en imágenes no es de su agrado.

Ha habido muchos deportista que se han enfrentado con compañeros, periodistas, etc., muchas de las veces, la perdición de estos deportistas, quienes protegidos insensatamente por el propio público, dirigentes federativos... alcanza una cima de soberbia mal reprimida que, en un momento dado, no reconoce a quienes les auparon al nivel deportivo que tienen, y llegan al instante en que el deportista se enfrenta con el publico y los periodistas.

Cuando existe enfrentamiento o acción reprobable de un deportista contra otro compañero, federación o público, se tratará de hacerle ver lo irracional de su acción y se aplicarán las medidas para que no se vuelva a repetir.

Cuando es el periodista quien recibe un grosero trato por parte del deportista, sólo los compañeros de profesión podrán las cosas en su sitio sobre lo sucedido, porque el ídolo tendrá, si no la razón, sí las simpatías, en muchos casos, de dirigente, federación y el publico , salvo en muy honrosas excepciones, se pondrá del lado del ídolo.

Los periodistas parecen que tienen la obligación de servir a los deportistas, dirigentes y federación en todo los que a ellos les interese, sirve para crearles un ambiente bondadoso, pero no para censurar ni criticar aquello que puede resultar sucio o simplemente manchado, esto se puede mostrar porque no se agradecen los halagos, pero sí se pide cuenta de las censuras.

DEPORTES MINORITARIOS Y LA PRENSA DEPORTIVA

Los deportes minoritarios tienen la única oportunidad de ser tratado con una mayor amplitud en el corto espacio del mes de agosto, cuando el fútbol profesional veranea. El rugby, como todos los llamados deportes minoritarios, hace lo que buenamente puede para conseguir un pequeño espacio en las páginas que, dicen, se dedican al deporte.

Las causas por la que no se dediquen más espacios a otros deporte puede estar dado porque:

- No existe reporteros o periodistas deportivos que entiendan y conozcan los demás deportes.
- Entre la variedad de deportes existe alguna como por ejemplo el atletismo que requiere una constante información nacional y extranjera.
- Otras de las razones es que al deporte como el fútbol lo sigue la prensa, pero a los deportes minoritarios no, porque los periódicos no pagan los desplazamientos, dietas, etc., para que sus periodista puedan asistir a las competiciones de estos deportes. Por ello, los clubs de estos deportes deben pagar los gastos del periodistas.

LA PRENSA DEPORTIVA

Las empresas periodísticas dedican el máximo espacio posible al fútbol, porque es lo que, dicen ellos, piden los lectores, tendrían que tener alguna compensación para poder reducir los espacios dedicados al fútbol o aumentar páginas con el fin de dar cabida a los restantes deportes.

La promoción deportiva en nuestro país necesita de la prensa deportiva y que ésta se vea involucrada en un quehacer formativo y no meramente informativo, por lo que es necesario de un apoyo y unión entre los órganos deportivos estatales, los clubs, deportistas y prensa.

LA CONCLUSIÓN

En la actualidad podemos observar la situación del deporte en nuestro país por medio de la prensa deportiva o las página de diarios generales. Aunque después del esfuerzo realizado durante las olimpiadas de Barcelona esta situación continúa, siendo el fútbol el deporte rey de este país por su carácter de espectáculo.

Las principales prensa deportiva de nuestro país son el "Marca", "Diario Sport", "Mundo Deportivo " y "AS".

Aunque existe revista especializada en un único deporte, como:

- Dedicada a los coches; "Grand PRIX" y " Auto Hebdo".
- Dedicada al baloncesto; "Gigante".
- Dedicada al fútbol; "Don balón" .
- Dedicado al motociclismo; "Sólo Motos".
- Dedicado Ciclismo; "BIKE" y "Monteen".

Gracias al estudio de las distintas prensas deportivas y diarios generales, podemos observar el número de páginas dedicadas a los diferentes deportes y la proporción con respecto al fútbol, deporte rey y el mayor espectáculo deportivo del momento, en nuestro país.

La prensa ha favorecido al crecimiento de aficionados deportivos de sillón (sedentario), a convertir al deporte en una forma de obtención de dinero y dominio de masas.

Se requiere un cambio de la prensa, para ser un promulgador del deporte como actividad física, para mejorar la calidad de vida de los ciudadanos y un medio de transmisión de valorares positivo y no sólo como un espectáculo.

Los periodistas deben ser consciente, que son ellos los que crean a los "ídolos", por medio de la difusión y divulgación de sus hazañas, resaltando las capacidades y cualidades físicas sobrehumanas, pero sin darle tanta importancia a los valores morales del individuo, por lo que puede ser un mal modelo de ejemplo para quienes los idolatran.

Francisco Sánchez Villalba

NEW YORK CITY, THE CITY THAT NEVER SLEEPS

Inés Rivera Aguilar

New York city is located on the Easter Atlantic coast of the United States, at the mouth of the Hudson River. The City is made of five boroughs, each of which is a county. Brooklyn (Kings Co.) and Queens occupy the western portion of Long Island, while Staten Island (Richmond Co.) and Manhattan are completely on their own landmasses. The Bronx, to the north, is attached to the New York State mainland.

NYC CENSUS

According to the U.S. Census Bureau, the population of New York City as of April 1, 2000, was 8.008.278, the largest enumerated census population in the city's history.

The percentage of population per borough is:

Bronx 16.6%, Brooklyn 30.8%, Manhattan 19.2%, Queens 27.8%, Staten Island 5.5%.

MAJOR SPEECH COMMUNITIES LISTED

White, black or African American, American Indian and Alaska native, Asian, Asian Indian, Chinese (except Taiwanese), Filipino, Japanese, Korean, Vietnamese, other Asian, Native Hawaiian and other Pacific Islander, Native Hawaiian, Guamanian or Chamorro, Samoan, other Pacific Islander.

To be brief:

White, Black or African American, American Indian and Alaska Native, Asian, Native Hawaiian and Other Pacific Islander and some other races.

LANGUAGES INVENTORY

The number of speakers of the different languages are the following:

English 4.008.451, Spanish 1.780.765 (25%), other Indo-European languages 3.293.169, Asian and Pacific Islander languages.

"If there is a dominant language in New York, I would have to say English. Many people there are native Spanish speakers as well, and come from hundreds of other countries around the world, so you can hear any language—from Russian and Farsi to Chinese and Korean and the languages of various African nations. Signs primarily are in English though in the last 30 years you see and increasing number also (or only in Spanish), such as for the bodegas, and in advertising."

Rachel Adelson, New Yorker

NEW YORK DISCOVERY AND SETTLEMENT

New York was briefly (1789-90) the US capital and was state capital until 1797. By 1790 it was the largest US city, and the opening (1825) of the ERIE CANAL, linking New York with the GREAT LAKES, led to even greater expansion.

In 1898 a new charter was adopted, making the city Greater New York, a metropolis of five boroughs. Massive IMMIGRATION, mainly from Europe, swelled the city's population in the late 19th and early 20th century. After World War II, many African Americans from the South, Puerto Ricans, and Latin Americans migrated to the city in search of jobs.

Manhattan: Giovanni da Verrazano may have been the first European to explore the region, and Henry Hudson visited it, but Dutch settlement truly began the city. In 1624 the town of New Amsterdam was established on lower Manhattan; Peter Minuit supposedly bought the island from its Native American inhabitants for about $24 worth of trinkets. In 1664 the English seized the colony and renamed it; during the American Revolution they held it form 1776 to 1781.

Brooklyn: It was settled in 1636, and chartered as part of New York City in 1898. The largest of New York's five boroughs, it has diverse industries and a waterfront handling foreign and domestic commerce. From Dutch and Walloon settlements it became the village of Brooklyn Ferry (1816) and the city of Brooklyn (1834), absorbing settlements like Flatbush and Gravesend as it grew; it became in 1855 the third largest US City.

Queens: It was largely unsettled except for small farms and rural settlements. Most of the settlement of this area has happened in the 19th and 20th centuries with an influx of immigrants looking for the American dream.

Bronx: It was originally settled by Jonas Bronck in 1636. He claimed the area for his farm. The population explosion that took place in the 19th and 20th centuries was due to an influx of Italian and Irish immigrants.

Staten Island: It was originally discovered by 16th century Florentine explorer Giovanni da Verrazano. In 1687 the Duke of York offered it as a prize to the winner of a sailing race. The region remained largely unsettled and rural because of its relative isolation from the rest of the city. Not until a ferry was started to the island and the Verrazano-Narrows Bridge was built has the island become accessible.

DOMINANT LANGUAGE ATTITUDES

Puerto Rican Community in suburban Brentwood on Long Island, NY

Many of the linguistic studies of Hispanic communities in the US operate under the assumption that contact with English has deformed Spanish spoken there. On the other hand, there are some other people that think that it is not a corrupted language, but rather a variety that is evolving in a restricted context.

There is the myth that Hispanic communities in the US are all the same. But in fact, is not true. For example, there are important differences between the speakers of Brentwood and those of other Latino enclaves.

Among salient findings are the following:

1. Spanish is widely used in the community, particularly in shops, social service organizations, churches, bilingual programmes and homes. It is used more in working class families, while English is more frequent in middle class families. It is the preferred language for speaking to parents and spouses. There is a strong emotional loyalty to Spanish, although it is not seen as the defining feature of being Puerto Rican.
2. Most residents report using both languages rather than either Spanish or English exclusively, and both languages coexist across social domains. The great majority opposes English-only legislation (which was proposed and defeated in Brentwood) and support bilingual education (which exists only in a very limited form in the community at present).
3. Code mixing or the alternation of the two languages, is very common. But, many feel it is a bad habit. They identify the practice as one of the reasons their speech is stigmatized.
4. In New York City, Spanish is spoken at home by more than 25% of the population, and more Spanish speakers have been fired for disobeying the boss's language injunction than any other group.

DOMINANT LAGUAGE FEATURES

The main features are the dropping of the postvocalic “r” and the broad "a". Other features are:

1. Substitute “k” for “p”
2. Drop articles in certain contexts
3. “d” is often deleted mid-word
4. “r” is a free agent. It appears between certain combinations of sounds.
5. Sentences and words with the all-purpose “fuck”: *absofuckinglutely* (absolutely).
6. Greeting rituals: “How you doing?”

Basic vocabulary:

- *Ax* (ask)
- *Bodega* (corner market)
- *The city* (it is said to be Manhattan)
- *Gedoutahea* (get out of here)
- *No problem* (you are welcome)
- *Regular* (cup of coffee with milk, no sugar)
- *Ongana* (I'm going to)
- *Terrific; devastating; hilarious*
- *Domeblokadoor* (a guard, in full cry)
- *Onnafyah* (a short order is being prepared)
- *Saddy* (last day of the week)
- *Takadiway* (please remove it from sight immediately)

- *Whuzzup* (request for information)

"The language takes on features and expressions of many of the languages used by the immigrants, such as Yiddish words and phrases brought by European Jews during the great immigration of the 20th century, and Spanish words and rhythms thanks to people from Puerto Rico, the Dominican Republic and Central America. New York also develops very colorful slang-idiomatic expressions." (Rachel)

WHAT THE REGION IS KNOWN FOR?

a. Culturally

NY's cultural ascendancy was the offspring or its wealth, tolerance, and close relation with Europe. During the first half of the 20th century, New Yorkers mobilized their resources for education and encouraged a code of talented writers and artists (Washington Irving, Walt Whitman…)

Growing wealth provided support for architects who built impressive buildings to mark their success and add distinction to their cities (St. Patrick's Cathedral).

Frederick Low Olmsted and Colvert Vaux designed Central Park to become a place where rich and poor, natives and immigrants could come together to enjoy the beauties of nature. The metropolis possesses the greatest number of important museums, libraries, galleries, and concert halls. And of course, the famous Broadway (and off-Broadway) plays. Aspiring artists and performers still say: *"You haven't made it till you've made it in New York"*.

b. Economically

"New York has always been the city of immigrants who work hard to make a better life for their children, and that fills the city with energy. And, of course, as a business center housing the great financial companies and the stock exchanges, along with many corporate and media offices, it circulates and influences much of the nation's and the world's money and ideas.

Rachel Adelson, New Yorker

The most significant factor is its excellent transportation. And also its commerce, finance, corporate headquarters, services, communications, and manufacturing.

The development of canals are relevant to the commerce relations, the Erie Canal, captured most of it.

They use the energy of the Niagara Falls to produce electricity. Some important names: C. Vanderbilt, the shipping magnate; George Eastman of Rochester, inventor of the Kodak camera.

New York has remained the undisputed capital of American finance with about 70% of all shares traded each day.

c. Linguistically

New Yorkers think the best thing two people can do is talk. It is a way to show friendship, especially to strangers.

They talk fast, and then faster. They have a lot to say, but never enough time to say it.

We can't forget the September 11th. Since then, security remains a major concern in the minds of New Yorkers. Police Department increased their presence and cameras have been installed in "sensitive places" in the subway system, under the fear of another possible terror attack

FROM INSIDERS

"New Yorkers think of their city as the greatest in the world—the center of commerce and arts, a great and bustling metropolis that attracts people from around the world.

Being from NY makes a lot of people proud, and we often assume that we are tougher, smarter and "savvier" than people from other areas. NY sends people with energy and ideal out all over the nation (and around the world) and have served to stimulate growth and development wherever they have found themselves."

Rachel Adelson, New Yorker

FROM OUTSIDERS

"People raised outside NY, or living outside NY, have more mixed feelings about the big city. Many love it, but some also felt that New Yorkers are arrogant and in-bred and don't know what "real life" is as in the rest of the U.S. They are also said to be trendy, snobbish and the "tough kind of people". They are always trying to get something from nothing.

New Yorkers are also commonly thought to be rude and abrupt, because they speak and walk quickly, but visitors to the city usually report with pleasant surprise that the "natives" are actually friendly and helpful. (Often, people need to go to Washington D.C. to appreciate NY's style of friendliness). People like to marvel at NY's cultural and historic resources, from the Statue of Liberty and New York Harbor to colorful Times Square and beautiful Central Park.

People think of NY as being Manhattan Island alone, but it comprises five boroughs. Each of them has its own distinctive style and population as well. They include NY's real neighborhood, where the majority of its people live in generally ethnic enclaves, such as the Russian of Brighton Beach; the Hispanic saturation of the Bronx; Asian in big areas of Queens and so on."

Rachel Adelson, New Yorker

Common surnames: The most common is Rodriguez with 22.712 entries. Then, you also have: Hustis, Smith, Buckbee, Barret, Cole, Post, Townsend, Mekeel, Philipse, Marston.

Business names: Supermarkets: Sheman AV Food Corporation, Manhattan Superette, Kennys Supermarket Inc., The Quarry Warehouse, and Endless Vine.

Regional Foodstuffs: "Food is a great common passion. NY is a place to eat good food form almost everywhere in the world. New Yorkers love to try new things and are enthusiastic about the many cultures they become exposed.

There is no typical food because immigrants always bring new treats over, but mainstays have included: good pizza and other Italian food, Chinese food ("take out"), Jewish delicatessen food (such as potato knishes and pickles) and truly wonderful bakeries—the bread in NY is like no other in the U.S.

More recent introductions have been Jamaican meat patties and jerk chicken, and all kinds of Hispanic island food, such as fried plantains, beans and rice, and tropical juices."

Rachel Adelson, New Yorker

As a multicultural city the kinds of restaurants is endless (American –H&H bagels from $0.50 to $1.50, Indian, Mexican, Irish, Spanish, Italian, Thai, Asian, English, French, Kosher, Vegetarian, Coffee Shops, Wings…

FOLKLORE

Much of the city's folklore has come in from outside. The folklore of modern life is buried under the complicated overlay of modern industrial society. The heart of NYC folklore consists of the anecdotes, sayings, and allusions that have grown up about the city's streets, neighborhoods, centers, landmarks, buildings, characters, occupations, past times, festivals, food, custom and beliefs. So the more NY changes, the more it remains itself.

MAIN FESTIVALS: Chinese New Year, St. Patrick's Day Parade, New York Film Festival, Halloween Parade, Macy's Biennial, New York International Auto Show, New York Antiquarian Book Fair.

SPORTS AND ACTIVITIES: Basketball, baseball (The Yankees, The Mets), football (The Giants, The Jets), tennis, biking, golf, bowling, gyms, health clubs, horseback riding, skating, running, swimming, boxing, cricket, ice hockey, soccer.

MEDIA PRESENCE

TV:
100 National Shows, 12 primetime series (*The Sopranos, Law & Order, Sex and the City).*
Channels: ABC, CBC, NBC, MTV.
Morning hits: *Today, Good Morning America, The Early Show.*
Soaps: *All my Children, One Live to Life.*
Children's shows: *Bear in the Big Blue House, Sesame Street.*
Talk shows: *The Late Show with David Letterman, Late Night with Conan O'Brien, the Chris Rock Show.*
TV networks: Time, Warner, Viacom.

TV tradition: Watching the Macy's Thanksgiving parade.

FILMS:

Every year, over 250 feature films are shot in NYC and State. (A Beautiful Mind, Analize This, In and Out, Kate and Leopold, K-Pax, Men in Black II, Spider-Man, Vanilla Sky, You have Got Mail, The English Patient). It is important the Independent Films.

Companies: Miramax, New Line, Scott Ruding, Tribeca.

Studios: Columbia, Disney, DreamWorks, MGM.

RADIO:

FM stations: ---62
AM stations: ---52
Hip hop (10), rock (7), folk, jazz, classical, reggae.
Latino (5), Spanish language (4), "Radio Unica".
Themes: Religious talk, sports, news, adult standards, languages.

NEWSPAPERS:

Themes: International, Business, Journal, Magazine, News.
Manhattan (30). The New York Times, Daily News, The Observer, Herald Tribune.
Spanish (2) "El Diario la Prensa"; Indian (3); Chinese (1); French (1);Irish (3); Jewish (1).
Bronx (2). Bronx News, Bronx Times Reporter.
Queens (3). Campana Greek American Review, Korea Central Daily News Inc., Queens Tribune.
Brooklyn (4). Brooklyn Daily, Canarcie Courier, Daily Challenge, Greenpoint Gazette.
Staten Island (2). Staten Island Advance, Staten Island Register.

Sources:

Internet:

- www.census.gov
- http://ccat.sas.wpenn.edu/plc/SLA/2entella.html
- www.nytimes.com, on March 9, 2003
- www.gothamgazette.com/rebuilding_nyc/index.shtml
- http://wwwnyc.gov
- http://wwwny.com
- http://forums.nytimes.com
- http://wwwnylovesfilm.com
- http://www.nta.nyc.ny.us

Books:

- B.A. Botkin, NEW YORK CITY FOLKLORE, published in New York by Random House, Inc., and in Toronto, Canada, by Random House of Canada, Limited, 1956.
- Cotter, Coleer, USA Phrasebook, Lonely Planet Publications, 1995.
- David Maldwyn Ellis, NEW YORK, State and City, first published in 1979 by Cornell University Press
- Perspectives on American English, edited by J.L. Dillard, Mouton Publishers, The Hague, The Netherlands, 1980.

Engine sources:

- www.google.com
- www.metacrawler.com

Inés Rivera Aguilar

REFLEXIÓN PERSONAL SOBRE LA AGRESIVIDAD EN LA INFANCIA

Inmaculada Muñoz Cristóbal

La regulación de la agresividad será uno de los principales conflictos que tendrán que resolver nuestr@s pequeñ@s. Los conflictos infantiles deben considerarse como algo natural para el desarrollo de toda persona, el problema radica cuando éstos persisten de una manera muy frecuente e incontrolada y ante cualquier tipo de situación.

Hoy día es alarmante el número de noticias referidas a acontecimientos violentos y acoso escolar entre jóvenes. Así como los casos de maltrato hacia sus propios padres, incluso en niños pequeños. Indudablemente algo está "fallando" en nuestra sociedad, y familia y escuela deben aunar sus esfuerzos para afrontar esta problemática que se torna cada día más preocupante y que genera un estado de inseguridad e insatisfacción generalizada.

¿Qué está fallando?, sin duda alguna, es una pregunta difícil de contestar, puesto que son numerosos los factores que confluyen en el desarrollo de la personalidad, y si se conocieran su interrelación, origen y cómo afectan en cada persona, probablemente no se hubiera llegado a la situación actual. Por ello, nos centraremos en algunos aspectos que parecen situarse en el origen de la problemática como son las vivencias en la infancia. Siguiendo a Freud, en su teoría psicoanalítica, uno de sus postulados aludía a la importancia de las experiencias vividas por el individuo en la primera infancia puesto que éstas condicionaban su personalidad futura. Y así lo han demostrado también estudios posteriores, que en relación a la temática que abordamos, demuestran cómo niños que son físicamente agresivos a temprana edad tienen tendencia a continuar dichos comportamientos cuando son mayores. Por tanto, la necesidad de intervenir desde la infancia es clara.

La familia constituye el primer agente socializador, en su seno se inician los primeros descubrimientos en torno a los demás, a sí mismo, al mundo que le rodea... y adquiere las primeras pautas de comportamiento, valores... Por todo ello la familia debe:

- Ofrecer modelos positivos ya que el autoconcepto del niño a estas edades se construye a partir de la imitación de esos modelos y sobre la base de lo que los demás piensan de ellos. Si el niñ@ tiene como referente modelos agresivos, terminará reproduciendo también dichos modelos.

- Ofrecer pautas claras de comportamiento, no difusas ni contradictorias, ya que el hecho de que uno de los padres permita todo y el otro nada, lo confundirá y probablemente la respuesta sea de rebeldía.

- Proporcionar al niño esos sentimientos que necesita para desarrollar una autoestima positiva, que siguiendo a Clemes y Bean sería:

  - Singularidad: es un ser único, diferente y como tal ha de ser tratado, respetando esa individualidad.
  - Vinculación: necesita sentirse querido, respetado, miembro importante.
  - Pautas: necesita referentes claros para dar sentido a sus comportamiento y saber cómo adecuarlos a cada situación.
  - Poder: necesitar intervenir y poder tomar decisiones en aquellas cuestiones importantes que les afecta.

Si profundizamos sobre las aportaciones de estos autores, podemos encontrar una similitud o correspondencia con algunos principios u orientaciones fundamentales de nuestra práctica educativa en las escuelas, como son: el principio de individualidad, las relaciones socioafectivas en un clima cálido y acogedor, el desarrollo de la autonomía desde la toma de decisiones, la elaboración de forma consensuada de las normas de aula que ofrece pautas claras de actuación.

La escuela constituye el segundo agente socializador y debe actuar en esa misma línea pedagógica que deben seguir las familias. Cuando se producen carencias en el ambiente familiar, el papel de la escuela cobra mayor relevancia como compensadora de déficits.

Es muy importante tener presente que en la etapa de Educación Infantil la agresividad que manifiestan l@s niñ@s, es un tipo de agresividad instrumental, no hostil, como medio para conseguir o mantener un objeto o seguir disfrutando de una situación. Es en esta etapa cuando se construye la *personalidad infantil,* siguiendo a Wallon, y es cuando nuestros comportamientos y los modelos que ofrezcamos van a influir decisivamente en la conformación de dicha personalidad, dando lugar a niños tiranos, que son aquellos que no han encontrado oposición a sus deseos, o niños tímidos, que no han sido valorados en sus esfuerzos por agradar.

La escuela infantil se debe caracterizar por un clima cálido y acogedor en el que se establezcan límites claros que el niño aprenda a respetar desde su comprensión, no imposición, ya que debemos movernos en el punto medio de ese continuo que entre permisividad y autoritarismo, que también debe continuarse en el modelo familiar para conseguir esos efectos positivos que buscamos en las conductas infantiles. Esos límites claros se consiguen cuando el niño sabe perfectamente lo que debe hacer porque así se le hace saber, promoviendo la reflexión y ofreciéndoles alternativas que fomenten la toma de decisiones autónomas, no una conducta que constituya una prolongación de la nuestra. Y teniendo presente que debemos desaprobar conductas inadecuadas, no al niño o la niña que las ha

realizado. Hay que ser firmes en las decisiones e imponer sanciones cuando sean necesarias, teniendo en cuenta las características del niño y su nivel de desarrollo. Sanciones como: traer un juguete para reponer el que hemos roto por una rabieta, sentarnos en la *sillita de pensar o debajo del árbol*, para meditar sobre lo que hemos hecho y cuando pidamos perdón al compañer@ podremos seguir jugando... Todo ello conducirá a que el niño perciba que sus conductas negativas y sus rabietas no conducen a nada y que existen otras formas de comportarnos que no hacen daño a nadie y con las que podemos ser felices tod@s.

Es necesario tener presente, que en el seno de familias conflictivas, la agresividad, puede llegar a ser la única forma que el niño conoce de comportarse en determinadas situaciones, carece de otras estrategias y en esta línea debemos actuar reforzando conductas positivas y ofreciendo modelos y pautas claras para saber comportarse. Muy importante ante esta problemática, el desarrollo del lenguaje y normas de pedir por favor o pedir prestado, y naturalmente el fomento de una autoestima positiva, valorando al niñ@ cuando desarrolle conductas apropiadas en un ambiente en el que se sienta querido y respetado.

Debemos destacar también la influencia de los medios de comunicación social. Las diferentes investigaciones demuestran cómo los niñ@s expuestos al la violencia y agresión repetidamente a través de la televisión, vídeos y/o películas actúan de manera más agresiva. Debemos conocer los contenidos de las imágenes que los niñ@s están viendo, compartiendo con ellos esos espacios preferidos, conversando, fomentando en el que sean receptores activos, no pasivos, de ese bombardeo de información que nos llega, desde la publicidad hasta las conductas de los personajes de determinadas películas o programas.

Por último, destacar la importancia desde un punto de vista educativo, de dos temas transversales de nuestro currículo: coeducación y educación en valores, con el objetivo de fomentar la igualdad entre sexos y culturas.

Inmaculada Muñoz Cristóbal

REINVENTAR LA DIFERENCIA

Isabel Arenal Aranda

Desde que a Pandora se le ocurrió abrir la fatídica caja, ha transcurrido mucho tiempo, pero no el suficiente, al parecer, para desterrar siglos y siglos de misoginia, agrupados por una forma de pensamiento que condena a la mujer al silencio o al desprecio por haber introducido la maldad en el mundo.

Nosotros vamos a investigar como se ha intentado legitimar y perpetuar el sometimiento del género femenino mediante una cobertura ideológica. Para abordar esta tarea hemos de remontarnos al mito, y, en particular, -por cuanto nos concierne especialmente-, a los mitos griegos, puesto que, junto a los mitos hebreos, encierran los grandes gérmenes ideológicos que, tras ser desarrollados por el derecho romano, el cristianismo y el Islam, conforman el núcleo de nuestra cultura.

A primera vista, diosas y dioses comparten el panteón heleno, sin embargo, una mirada atenta nos revela que las diversas generaciones divinas estuvieron encabezadas por un nombre masculino. Urano, Cronos y Zeus. Según los textos, no existe deidad alguna en el Olimpo por encima de Zeus, a quienes los poetas denominan con frecuencia el padre. Hera, su esposa, es descrita eventualmente con rasgos poco amable y, en varias ocasiones, nos la muestran doblegada, a su pesar, a la voluntad del soberano. Así, en los libros XIV y XV de la Ilíada se nos narra como Hera, llevada por un arraigado odio hacia los troyanos, trata de precipitar su derrota antes de tiempo. Para alcanzar su objetivo, debe alejar a Zeus, garante del destino, de la supervisión de la batalla. Con este propósito se acicala femeninamente, con esmero y, tras recabar con la ayuda de Afrodita (el deseo amoroso), consigue “embaucar” a Zeus y adormecerlo. Al despertar, contemplando cómo los aqueos, espoleados por Hera y Poseidón, están a punto de aniquilar a los troyanos, Zeus exclama:

“¡Ah, intratable Hera! ¡Seguro que tu engaño con malas mañas ha puesto al divino Héctor fuera de combate y en fuga a su tropa!

No sé si en pago de tus siniestras malas tramas Hacer que seas la primera en conseguir tu fruto y azotarte con mis golpes.

¿No recuerdas cuando estabas suspendida en lo alto y de los pies te colgué sendos yunques y te rodeé las manos con una cadena áurea e irrompible? En el éter y en las nubes estabas suspensa; y los dioses exigían venganza en el vasto Olimpo, pero no podían acercarse a desatarte (...).

Homero: Iliada. Madrid. Gredos. 1991. Canto XV Versos 14-22/ 32-33

Al analizar con detalle estos pasajes encontramos estigmatizadas en la figura de Hera, las armas consideradas femeninas: el acicalamiento, la seducción, son considerados “malas mañas”. Pero aún más, el texto muestra a Zeus ejerciendo brutalmente su autoridad, y también sugiere que cuando Zeus, el padre, esté ausente, y Hera, la esposa, campa libremente se subvierte el orden cósmico, amenaza el caos.

El panteón griego muestra un desequilibrio. Después de derrotar a los titanes, los tres hijos de Crono y Rea se reparten a suerte el universo: Hades obtiene el mundo subterráneo; Poseidón, los mares; Zeus, el ancho cielo; mientras “la tierra es aún común a los tres, así como el vasto Olimpo”.

Frente a esta impresionante acumulación de poder, las diosas detentan competencias más modestas: Temis simboliza la justicia, y Hestía el núcleo del lugar, pero ambas comparten estas funciones nada menos que con Zeus, quién posee la última palabra y por lo cual prioritariamente se le invoca. Por su parte, divinidades importantes como Démeter (madre de Perséfone) y Artemio, el poder virginal, recogen ya papeles muy concretos –la madre, la hija- y presiden acontecimientos específicamente femeninos: la menstruación, la maternidad, los partos. Más curiosos son aún los casos de Afrodita y Atenea, ambas nacidas sin el concurso de la madre, La primera, la fuerza pasional del amor, surge de l mar donde caen los genitales castrados de Urano y se la teme tanto como se la venera. La segunda, diosa y sabia guerrera, nace completamente armada de la cabeza de Zeus, y es en parte –por su origen y atrbutos- de naturaleza masculina.

Detengámonos ahora en los orígenes. Hesíodo, en su poema Trabajo y días, nos relata desde el lejano siglo VII a. C. el mito de las Edades de la Humanidad:

“Al principio los inmortales que habitan mansiones olímpicas crearon una dorada estirpe de los hombres mortales. Existieron aquellos en tiempos de Cronos, cuando reinaba en el cielo; vivían como dioses, con el corazón libre de preocupaciones, sin fatiga ni miseria; y no se cernía sobre ellos la vejez despreciable, sino que, siempre con igual vitalidad en piernas y brazos, se recreaban con fiestas ajenos a todo tipo de males. Morían como sumidos en un sueño; poseían toda clase de alegrías, y el campo fértil producía espontáneamente abundantes y excelentes frutos. Ellos contentos y tranquilos alternaban sus faenas con numerosos deleites y entrañables a los dones bienaventurados.”

Hesíodo, Trabajos y días. Madrid. Gredos. 2000 Versos 109-126

Esta estirpe de oro, sin que el mito nos ofrezca una razón, fue sepultada por la tierra y, en su lugar, los dioses olímpicos- posteriores a Cronos- crearon

"una segunda estirpe mucho peor, de plata, crearon después las que habitan las mansiones olímpicas, no comparable a la de oro ni en aspecto ni en inteligencia. Durante 100 años el niño se criaba junto a su solícita madre pasando la flor de la vida, muy infantil, en su casa; y cuando ya se hacía hombre y alcanzaba la edad de la juventud, vivían poco tiempo llenos de sufrimientos a causa de su ignorancia;"

Ibidem. Versos 127-135

Esta segunda estirpe ya albergaba una insolente violencia, y fue sepultada por Zeus por no otorgar el culto ni hacer los sacrificios debidos a los dioses del Olimpo.

El mismo Zeus creó una tercera estirpe, de bronce, tan terrible y vigorosa que solo estaba interesada por la guerra y por los actos de soberbia. Víctima de sus propias manos desapareció en el anonimato.

Como cuarta estirpe, más justa y virtuosa, Zeus creó a los héroes. Muchos de ellos murieron en las guerras de Tebas y de Troya, y a los demás Zeus accedió a concederles vida lejos de los humanos, en la isla de los Afortunados.

La quinta y última generación es la estirpe de hierro, a la que pertenece el mismo poeta. Aunque en un primer momento estos hombres aún "mezclaran alegrías con sus males", Hesíodo nos narra un sobrecogedor pasaje apocalíptico en el que se apodera de ellos la hibris hasta el extremo en que

"nunca durante el día se verán libre de fatigas y miserias ni dejarán de consumirse durante la noche, y los dioses les procurarán ásperas inquietudes; pero no obstante, también se mezclarán alegrías con sus males. Zeus destruirá igualmente esta estirpe de hombres de voz articulada, cuando al nacer sean de blancas sienes."

Ibidem, 177-182

El mito de las edades relata el proceso de degradación humano – exeptuando la época heroica, cuya estirpe mejora la precedente – simbolizado no solo en la menor nobleza del metal que las caracteriza, sino también por la edad de sus integrantes, pues mientras los de la edad de oro poseían siempre la misma vitalidad y los de plata permanecían 100 años infantiles, los hombres de hierro nacen viejos.

Precipitadamente, también se podría aventurar que nos narra los orígenes de la humanidad; pero, en rigor, al principio de este mito solo se habla del origen del hombre. Para hallar noticias concretas de la aparición de la mujer hemos de centrarnos en el mito de Pandora.

Hesíodo nos ofrece dos versiones, una en la Teogonía, otra en Trabajos y días. En el primer poema se nos dice que todo comenzó cuando los dioses y los hombres se separaron a causa de la falaz astucia de Prometeo –el protector de la humanidad según unos intérpretes, o el símbolo de la humanidad misma, según otros- que intentó engañar a Zeus en los sacrificios que les son debidos. Como castigo, Zeus no dio el fuego o lo escondió a los humanos; pero Prometeo lo engañó nuevamente y consiguió robarle el fuego. Ante esta segunda ofensa, Zeus montó en cólera:

"¡Japetónida conocedor de los designios sobre todas las cosas! Te alegras de que me has robado el fuego y has conseguido engañar mi inteligencia, enorme desgracia para ti en particular y para los hombres futuros. Yo a cambio del fuego les daré un mal con el que todos se alegren de corazón acariciando con cariño su propia desgracia."

Así dijo y rompió en carcajadas el padre de hombres y dioses; ordenó al muy ilustre Hefesto mezclar cuanto antes tierra con agua, infundirle voz y vida humana y hacer una linda y encantadora figura de doncella semejante en rostro a las diosas inmortales. Luego encargó a Atenea que le enseñara sus labores, a tejer la tela de finos encajes. A la dorada Afrodita le mandó rodear su cabeza de gracia, irresistible sensualidad y halagos cautivadores; y a Hermes, el mensajero de Argifonte, le encargó dotarle de una mente cínica y un carácter voluble.

El mito de Pandora institucionaliza y legitima ideológicamente la naturaleza secundaria de la mujer. En primer término, se nos sugiere – sobre todo si contrastamos este mito con el de las edades-, que la creación de Pandora acaeció en la edad de Plata: la edad de oro, ese paraíso perdido al que sueña retornar todo pensamiento reaccionario, es un mundo sin mujeres. En segundo lugar, este mito inicia la larga tradición de descalificaciones misóginas. La mujer es un mal, se afirma. O el mal en sí mismo. O, como aparece en Trabajos y días, la portadora de los males encerrados en la caja de Pandora, que se esparcirán apenas la abra ese torpe Adán griego llamado Prometeo; desde entonces, "las enfermedades ya de día, ya de noche, van y vienen a su capricho sobre los hombres, trayendo en silencio penas a los mortales."

Asombra constatar la precisión con que el mito recoge tempranamente las constantes del pensamiento machista: infravaloración y menosprecio del trabajo del hogar, al considerar a las mujeres holgazanas. Consideración de la sensualidad y los halagos como trampas

femeninas. Descalificación de la mentira y la doblez del discurso femenino, desde la –supuesta franqueza- y el valor varonil de la palabra. Atribución del carácter voluble de la mujer, reservándose para el hombre la firmeza.

Si los mitos hesiódicos de la creación no son muy halagüeños, tampoco será más favorable la consideración de la mujer que trasluce la Orestiada de Esquilo, un poeta que marca ejemplarmente el momento de transición de la época arcaica a la Grecia clásica de la polis.

La Orestíada versa sobre el final de la saga de los átridas, un sangriento clan inmerso, desde los tiempos de Pélope, en un espiral de crímenes familiares que se renueva sin cesar de padres a hijos. En la primera pieza de esta Trilogía, el poeta nos relata el asesinato de Agamenón a su regreso de la guerra de Troya, llevado a cabo por su esposa Clitemnestra. El motivo se remonta a más de diez años antes, cuando Agamenón, tras ser nombrado jefe de la expedición aquea contra Troya, sacrificó a su hija Ifigenia, para conseguir los vientos favorables que auspiciaban los oráculos.

La segunda obra, las Coéforas, nos narra como Orestes, hijo de Agamenón y Clitemnestra, regresa del destierro y, por mandato de Apolo, venga la muerte del padre matando a su madre.

La última pieza de la trilogía, Las Euménides, nos interesa especialmente. En ella Orestes, perseguido por las horrendas Erinias, se refugia en Delfos, desde donde, una vez purificado por Apolo, se dirige a Atenas para ser juzgado por su delito. Ante Atenea comparecen las diversas partes. Las Erinias, antiquísimas divinidades que castigan los crímenes familiares, exigen la culpabilidad del matricida; Apolo defiende abiertamente a Orestes hasta el extremo de declararse inductor del "asesinato de la madre de éste". Ante la presión de las diversas deidades, Atenea resuelve, en un primer momento, declarase incompetente y fundar el Areópago. Ante éste, mientras las Erinias lamentan el caos que pueden sembrar las nuevas leyes, Apolo construye su defensa: En primer término argumenta la tesis de que el hombre vale más que la mujer: es justo, incluso para Zeus Olímpico, "vengar la muerte del padre sin conceder a la madre honor ninguno", pues no es lo mismo que muera un varón noble a quién se venera que aquella que lo mató valiéndose de engaños.

En segundo lugar, recurriendo a una curiosa teoría de la reproducción similar a la que siglos más tarde se conocería como encaje animalculista, no se conforme con reivindicar la primacía del padre sobre la madre, sino que los hijos en rigor, lo son sólo del padre:

"No es la que llaman madre la que engendra al hijo, sino que es sólo la nodriza del embrión recién sombrado. Engendra el que fecunda, mientras que ella solo conserva el brote con tal de que no se lo malogre una deidad. Voy a darte una prueba de este aserto. Puede haber padre sin que haya madre. Cerca hay un ejemplo: la hija de Zeus Olímpico."

Esquilo: Las Euménides. Madrid. Gredos. 2000, versos 658-664

Tras escuchar a las partes, los jueces emiten su votación; y, en último lugar, Atenea explica su voto:

"Esta es mi misión: dar el veredicto en último lugar. Voy a agregar mi voto a los que haya a favor de Orestes. No tengo madre que me alumbrara y, con todo mi corazón, apruebo siempre lo varonil, excepto el casarme, pues soy por completo de mi padre. Por eso, no voy a dar preferencia a la muerte de una mujer que mató a su esposo, al señor de la casa. Vence, por tanto, Orestes, aunque en los votos exista empate."

Ibidem, versos 734-742

El veredicto de Atenea encierra una enorme trascendencia. No se trata únicamente de que la diosa de la sabiduría sancione, junto a Zeus y Apolo, la subordinación de la mujer, que resultaría ratificada así por las tres divinidades olímpicas más emblemáticas. Se trata, sobre todo, del lugar donde hallamos el mito: una obra de Esquilo, el más religioso de los dramaturgos griegos, cuyas obras pretender plasmar la existencia de la justicia divina. El Zeus de la Orestíada no es ya el dios omnipotente, pero caprichoso, de la Ilíada; un segundo atributo esencial se le atribuye desde Esquilo: la justicia; y es este mismo y, a la vez, nuevo dios, todopoderoso y justo, quien concuerda con los argumentos se Apolo y Atenea.

Resulta muy triste y significativo que la primera sentencia del primer tribunal de la nueva sociedad griega –el Areópago- sea la absolución de un matricida.

Veamos a continuación la tragedia Medea de Eurípides, un autor genial, pero con tal fama de misógino que, ya en su época, las mujeres le juzgaban su peor enemigo:

"De todo lo que tiene vida y pensamiento, nosotras, las mujeres, somos el ser más desgraciado. Empezamos por tener que comprar un esposo con dispendio de riquezas y tomar un amo de nuestro cuerpo. Y este es el peor de los males. Y la prueba decisiva reside en tomar a uno malo, o a uno bueno. A las mujeres no les da buena fama la separación del marido y tampoco les es posible repudiarlo. Y si nuestro esfuerzo, por agradar al marido, se ve coronado por el éxito y nuestro esposo convive con nosotras sin aplicarnos el yugo por la fuerza, nuestra vida es envidiable, pero si no, mejor es morir (...) Dicen que vivimos en la casa una vida exenta de peligros, mientras ellos luchan con la lanza. ¡Necios! Preferiría tres veces estar a pie firme con un escudo que dar a luz una sola vez".

Eurípides. Medea, en Tragedias, Madrid. Gredos. Versos 230-251

Pues bien, resultaría inexcusable ahora saltar por alto las obras de Homero. Sus textos, especialmente la Ilíada, sirvieron de ejercicio de lectura, sus temas como objeto de disertación para los ejercicios de retórica, sus batallas como clases de estrategias; sus máximas fueron consideradas como guías de conducta ético; las costumbres en ellas descritas, manuales de urbanidad. Todo ello le valió a su autor el título de "educador de Grecia", infundado por Platón.

En la Ilíada podemos entrever la concepción de la mujer como un botín para el guerrero, cuando no un objeto de venganza. Precisamente, la Ilíada comienza con la disputa entre Agamenón y Aquiles por el premio para el mejor –no por la mujer en sí misma-, que supone Briseida. Y termina con los lamentos fúnebres por el caudillo troyano Héctor, entre los que destaca por su descarnado patetismo el de su esposa, ahora viuda, Andrómana:

"¡Esposo! Te has ido joven de la vida y viuda me dejas en el palacio. Todavía es muy pequeño el niño que engendramos tú y yo, ¡desventurados! Y no confío en que llegue a la mocedad: antes esta ciudad hasta los cimientos será saqueada. Pues has perecido tú, defensor que la protegías y guardabas a los niños pequeños y a las venerables esposas, a quienes ahora pronto llevarán a las huecas naves, y a mí con ellas. Y tú también, hijo mío, o bien a mí me acompañarás a donde tendrías que trabajar en labores serviles penando bajo la mirada de un amo inclemente, o bien un aqueo cogido de la mano te tirará de la muralla, ¡horrenda perdición!"

Ilíada, XXIV, 725-735

La meta del héroe homérico es él mismo; la de la mujer, ser su esposa. Mientras el héroe sólo es fiel al destino con el que se identifica y batalla por su propia historia, la esposa carece de personalidad autónoma. El mismo día en que el héroe afronte la muerte que ha de reportar la plenitud de la gloria, la vida de su esposa quedará desolada y al desamparo.

La Ilíada y la Odisea nos han legado a Andrómana y Penélope como modelos de esposas. Su contrapunto, como no, Helena, la adúltera, quién en brazos de Paris abandonó la casa conyugal de Menéalo, desencadenando la guerra de Troya. Helena es sin duda una de las mujeres más injuriadas de la antigüedad. Sin embargo, lo fascinante de su historia consiste en descubrir hasta qué punto es más víctima que responsable de los males que se le atribuyen.

Todo empezó el día en que la Discordia arrojó una manzana en medio de una reunión frecuentada por las diosas, con una leyenda envenenada: "para la más hermosa". Hera, Afrodita y Atenea se apresuraron a recogerla y, tras una disputa, Zeus ordenó a Paris, el más bello de los mortales, que eligiera. El príncipe troyano quiso rehuir el encargo –pues sabía que quien prefiere a un solo dios ofende al resto de las divinidades- pero forzado a ello, tuvo que oír, secretamente, como cada una de las diosas intentó sobornarle. Hera le ofreció el imperio de Asia, Palas la primacía en la prudencia y el combate, Afrodita simplemente el amor de Helena. París concedió la manzana a Afrodita, y la diosa le otorgó a Helena. A partir de este momento Helena es constantemente manipulada por la divinidad. Asombra comprobar hasta qué punto las intervenciones de los dioses coinciden con la voluntad de los héroes homéricos, excepto en el caso de Helena, quién de modo constante lamenta su errátil destino:

"Ojalá que aquel día, nada más darme a luz mi madre, una maligna ráfaga de viento me hubiera transportado y llevado a un monte o al hinchado oleaje del fragoso mar, donde una ola me hubiera raptado, en vez de que esto sucediera."

Ilíada, IV, 345-348

Y reprocha a Afrodita la tiranía a que la somete:

"Desdichada ¿por qué anhelas tanto seducirme con embustes? ¿pretendes llevarme a algún otro lugar más lejano todavía, a una de las bien habitadas villas de Frigia o de la amena Meonia, si también allí hay algún mísero mortal que sea favorito tuyo?"

Ilíada, III, 399-402

Una interpretación racionalista nos diría que Afrodita representa la pasión, la fuerza irracional del amor que Helena no puede refrenar a pesar de su voluntad, pues es consciente de sus funestas consecuencias. Sin embargo, no debemos olvidar que la Iliada no es una tragedia estoica ¡estamos leyendo a Homero! Dentro del discurso mítico, Helena es la excusa, el medio del cual se vale Zeus para realizar sus designios. Así lo comprendió Héctor, quién siempre la defendió, y también el mismo Príamo:

"Ven aquí, hija querida, y siéntate ante mí y verás a tu anterior marido, a tus parientes políticos y a tus amigos. Para mí tú no eres culpable de nada; los causantes son los dioses, que trajeron esta guerra, fuente de lágrimas, contra los aqueos".

Ilíada, III, 162-165

¿Pero qué o quién es éste simulacro por el que constantemente luchamos? ¿Helena?, ¿la mujer?, ¿la pasión amorosa?, ¿el destino? O ¿la existencia en sí misma?

Una ligera mirada emparentará siempre a Helena con la Pandora hesíodica y con la Eva bíblica: arquetipos sobre el origen del mal –se dirá- o modelos disuasorios que identifican libertad de la mujer y caos. Pero todo mito tiene un reverso y quién fije la mirada podrá descubrir en él a la mujer como chivo expiatorio de la creación fallida de unos dioses, a su vez, creados por el hombre.

Mujer, mito, tragedia ¿y la cotidianidad? La cotidianidad es ésta que acabamos de ver disfrazada e idealizada por el mito. El mito nunca es inocente y gratuito. La mujer habrá culminado su lucha el día que consiga poblar el universo ideológico con mitos favorables.

Isabel Arenal Aranda

IDIOMA E INTERCULTURALIDAD

Isabel Fernández Naranjo

0. PRESENTACIÓN Y JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO

Este proyecto socioeducativo implica una propuesta de intervención en el área social y educacional con inmigrantes de habla "no hispana" en la ciudad de Sevilla, más concretamente, con inmigrantes que asisten a la organización *Sevilla Acoge*.

Varios motivos nos impulsaron a elegir este tema:

En **primer lugar**, queríamos colaborar con algún sector de la población que no sólo se encontrara desfavorecido por cuestiones económicas, sino también culturales.

En **segundo lugar**, nos sentimos identificados con ellos, pues, aunque afortunadamente nuestra experiencia de estancia en otros países no ha sido la misma que vivencian ellos en España, sí tenemos conciencia de que es encontrarse inmerso en otra cultura, y valoramos la dificultad de tener que aprender otra lengua para poder integrarse en un contexto diferenciado.

Por **último**, queríamos poner nuestro *granito de arena* para que muchas personas que llegan a nuestro país, puedan comunicarse y expresarse cuanto antes en nuestro idioma, y por supuesto puedan llegar a integrarse en nuestra cultura, enseñándonos a respetar y a valorar la suya.

1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

1.1. INTRODUCCIÓN

El marco teórico se centra principalmente en la transformación que ha sufrido España, al pasar de de ser un país emisor de emigrantes, a ser un país receptor de inmigrantes. Hacemos un repaso de la trayectoria cronológica de la emigración desde las primeras décadas del siglo XIX, cuando la mayoría de los españoles emigraban a países americanos como: Argentina, México, Brasil y Cuba, al igual que a Francia, aunque en este caso era sólo temporal para la campaña de la vendimia[1].

Asimismo, recogemos también el fenómeno de la emigración interna, sobre todo a Cataluña, Madrid, el País Vasco o Asturias, que tuvo lugar en España desde 1830 hasta 1914. Tras varias décadas después de esta fecha, la emigración al extranjero se paralizó por motivos políticos, y no es hasta mediados del siglo XX, cuando comienza una masiva partida a Europa de emigrantes españoles a países como Francia, Suiza y Alemania. Desde finales del siglo XX hasta la actualidad, el panorama migratorio en nuestro país ha dado un giro de 180º, al comenzar a recibir masivamente inmigrantes, principalmente desde los países africanos, Latinoamérica, y Europa del Este.

1.2. CONCEPTUALIZACIÓN

Para poder comprender mejor los conceptos que vamos a utilizar con más frecuencia durante la exposición de este proyecto, se hace necesaria una breve definición de cada uno de ellos. El procedimiento que se ha seguido para ello, ha sido el de seleccionar algunas definiciones y los enfoques o líneas de estudio más relevantes, para luego aportar una definición propia que refleje la perspectiva teórica llevada a cabo en este proyecto.

Los términos que hemos definido en este apartado han sido: **Migrar- Migración, Inmigrar-Inmigración, Integración Social, Cultura, Etnocentrismo, Relativismo Cultural, Multiculturalidad- Multiculturalismo, Interculturalidad, Ciudadania,** y **Nacionalidad.**

De estos términos, hemos destacado la importancia de crear una sociedad intercultural, donde las diferentes naciones y culturas que conviven en un mismo sitio se enriquezcan recíprocamente, en oposición a una sociedad multicultural, que supondría la convivencia de diversas naciones en un mismo lugar, pero donde no existiría el intercambio entre estas culturas.

1.3. APROXIMACIÓN LEGISLATIVA

Para poder ponernos en la situación del inmigrante, y llegar a entender su realidad desde todos los niveles, se describen en este apartado algunos puntos legislativos a nivel tanto educacional como laboral, que se consideran relevantes para el desarrollo de este proyecto de intervención.

[1] Este tipo de emigración se conoce como "Emigración golondrina".

Entre otros, el *Título primero de la Constitución Española*, recoge los derechos y libertades que gozan los extranjeros en España, al igual que algunos artículos del Real Decreto 2393/2004 de 30 de diciembre[2] , por el que se aprueba el **Reglamento de *la Ley Orgánica 4 /2000 de 11 de enero,* sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social.**

Esta ley ha sido de vital importancia para muchos inmigrantes, que han podido regularizar su situación en España.

Sin embargo, a pesar de los esfuerzos que se puedan hacer desde el gobierno, para la integración socio-laboral del inmigrante, ésta no sería completa, y no lo es, desgraciadamente en muchos casos, si estas personas no participan de la cultura española, y no consiguen poder llegar a expresarse ni aprender nuestro idioma. Por lo tanto, desde el gobierno español, se hace necesario también emitir leyes que amparen y dicten las cláusulas pertinentes para una apropiada educación e integración social de la población inmigrante, que en su mayoría son adultos. Por eso, la ***Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)***[3] hace referencia en su Título III a la Educación de Personas Adultas, y en su Título V al a igualdad de oportunidades en la enseñanza.

Así, pues, tenemos que destacar, sin duda, la ***Ley Orgánica 8/2000, de 22 de diciembre (Ley de Extranjería)***, que trata sobre la educación de alumnos inmigrantes en España, que les facilitará aún más su integración.

Se destaca también en este apartado algunos puntos del ***Manifiesto de Santander***[4] (Noviembre 2004), que apuesta por una enseñanza del español para extranjeros más profesional, a la vez que hace una llamada a la administración para que participe de forma unánime en el devenir de esta actividad.

Centrándonos en la Comunidad Autónoma Andaluza, encontramos varias leyes que hacen referencia al tema de la inmigración, éstas se recogen a su vez en el ***1er Plan Integral para la Inmigración en Andalucia,*** entre ellas destaca:

- La Ley andaluza 9/1999, de 18 de noviembre[5], de Solidaridad en la Educación, que señala entre sus objetivos fomentar el valor de la interculturalidad, integrando en la práctica educativa la riqueza que supone el conocimiento y respeto por la cultura de los grupos minoritarios, así como desarrollar actitudes de comunicación y respeto entre todos los miembros de a comunidad educativa, independientemente de su situación social o cultural.

Para finalizar destacamos el ***Plan para la Atención Educativa del Alumnado Inmigrante (2001)***, elaborado por la Consejería de Educación y Ciencia, que también fomenta el intercambio intercultural, a través de la educación en valores.

2. ANÁLISIS DE LA REALIDAD

2.1. HISTORIA Y EVOLUCIÓN DE LA ASOCIACIÓN "SEVILLA ACOGE"

Para poder tener una idea más amplia del funcionamiento y las actividades que se desarrollan, así como de los servicios que *Sevilla Acoge* ofrece al inmigrante, se hace necesario un *flashback*, o retorno al pasado, para conocer sus orígenes y su evolución. De esta forma, entenderemos mucho mejor su política de actuación y los pasos y decisiones que se han ido tomando, con la idea de mejorar siempre y ofrecer cada vez un mejor servicio a esas personas que allí llegan pidiendo ayuda.

2.1.1. ORIGEN Y EVOLUCIÓN

Sevilla Acoge es una asociación fundada en noviembre de 1985 por un grupo de siete personas[6], que tras haber pasado un tiempo en África y varios países de Sudamérica, se sienten sensibilizadas y comprometidas a mejorar la injusta situación que estos países, denominados del *Tercer Mundo,* están sufriendo.

Su fundadora se llama *Reyes García de Castro*, y en la semántica del nombre *Sevilla Acoge,* ella quiso plasmar ese sentimiento de **acogimiento** que estos países pobres ofrecieron a Reyes y a su grupo cuando ellos les visitaron. Por eso, bautizó a la asociación como *Sevilla Acoge*, para intentar devolver esa cariñosa acogida a los que llegaran a partir de entonces a la ciudad de Sevilla.

Sevilla Acoge tiene el honor de ser la primera asociación de este tipo que se crea en Andalucía para intervenir en el ámbito de la inmigración. Después de Sevilla, otras ciudades, como: Málaga, Granada, Almería, siguen su ejemplo, extendiéndose más tarde al resto de España (incluida la ciudad de Melilla).

---

[2] BOE nº 6, de 7 de enero de 2005.
[3] Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, BOE nº 238, de 4 de octubre de1990.
[4] Denominado así porque fue elaborado en el Campus de las Llamas, sede de los cursos para extranjeros de la Universidad Internacional Menéndez Pelayo (UIMP).
[5] Ley 9/1990, de 18 de noviembre, de Solidaridad en la Educación (BOJA nº 140, de 2 de diciembre de 1999).
[6] Asociación para la acción integral con Inmigrantes.

El objetivo principal de esta asociación, es promover la integración de los inmigrantes y sus familias para que lleguen a ser miembros de pleno derecho de esta sociedad, y para que se enriquezcan humanamente y culturalmente entre sí, sin olvidar las raíces e identidad de cada parte.

Su labor se centra en los principios de la solidaridad internacional y en la búsqueda de la justicia para la promoción de los derechos de los inmigrantes que viven en España.

2.1.2. ESTRUCTURA Y DEPARTAMENTOS DE LA ASOCIACIÓN

Sevilla Acoge la integran actualmente 90 voluntarios, que contribuyen de forma altruista a la mejora de la situación de los inmigrantes en aspectos tales como: social, laboral, familiar, etc. Además del voluntariado, la asociación tiene contratados 35 trabajadores, de los que 2/3 son extranjeros y 1/3 españoles, potenciando, como se muestra, la contratación de trabajadores inmigrantes.

Sevilla Acoge perteneció a la Federación Andaluza de Asociaciones Pro-Inmigrantes [7], a la que contribuyó a fundar en 1991. Sin embargo, esta pertenencia dura sólo hasta el año 2003 en el que debido a diversas discrepancias internas, Almería y Sevilla se desvinculan de ella.

También es miembro del Consorcio de Entidades para la Acción Integral con Migrantes (CEPAIM) que aglutina a diversas asociaciones de diferentes lugares de España en este ámbito de la acción social. Asimismo forma parte de la Coordinadora de ONG para el Desarrollo, realizando acciones conjuntamente con Cáritas y con la Asociación Comisión Católica Española de Migración (ACCEM).

Por último, forma parte de varias redes internacionales y actúa en partenariado con distintas entidades europeas que interviene en el campo de las migraciones. Entre ellas se encuentran: *Centre Bruxellois d´Action Interculturelle* (CBAI), y el *Centro Español de Formación y Acción*, *Universidad Obrera* (CEFA.UO), ambos en Bruselas.

Los programas de *Sevilla Acoge* se financian con subvenciones de organismos oficiales y privados, con las cuotas de sus socios y con donaciones particulares. Esta asociación cuenta con diversos departamentos de atención y ayuda a los inmigrantes. Entre ellos se encuentra el *Departamento Socio-Laboral*, Departamento de *Comunicación,* y el Departamento de *Formación.*

Sin embargo, ha sido a través del Análisis de la Realidad, de las técnicas que hemos utilizado para ello, como mejoremos llegado a conocer esta asociación y a detectar sus necesidades.

2.2. TÉCNICAS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

Este análisis de la realidad está basado en la recogida de información a través de contactos directos con personas de la asociación *Sevilla Acoge*, y los inmigrantes que allí recibían clases de español, además del análisis de documentos recopilados de otros organismos. Las técnicas utilizadas, son principalmente: la *Observación*, el *Diario de Campo*, el *Registro Anecdotario*, la *Entrevista Abierta*, la *Entrevista Estructurada* y la *Recopilación Documental*. La posición desde la que hemos realizado estas técnicas, ha sido la de profesora del Nivel Pre-Inicial de las clases de español para inmigrantes que esta asociación ofrece. Este nivel, tal y como su nombre indica, incluye a alumnos que nunca habían estudiado español antes, y llevaban poco tiempo en el país, por lo que su nivel de competencia en comprensión y fluidez oral era muy limitado.

También hemos recopilado datos oficiales, principalmente del censo de inmigrantes tanto referentes a España como los que han sido atendidos en *Sevilla Acoge*, a través de los siguientes organismos:

- Sevilla Acoge: Asociación para la Acción Integral con Inmigrantes.
- CEPAIM: Consorcio de Entidades para la Acción Integral con Migrantes.
- Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

Hay que destacar en nuestro análisis, la técnica de la Observación, (tanto Participativa como Explicativa), que ha dado lugar a la realización de otras, tales como: Diario de Campo, Entrevista, Dafo, y Pictograma.

2.2.1. CONCLUSIONES: DETECCIÓN DE NECESIDADES

A través de estas técnicas, que se han llevado a cabo con el mismo grupo de personas, se pueden destacar las siguientes **conclusiones/necesidades**:

1. La **necesidad inmediata** que tienen estas personas **de aprender nuestro idioma**, pues hasta que eso no ocurra no van a poder, por un lado, integrarse y sentirse parte de la sociedad, con todo lo que eso conlleva: relacionarse con más gente,

[7] Conocida popularmente como *Andalucía Acoge*.

entender lo que ocurre a su alrededor... Y por otro lado, sentirse más seguras de poder hacer frente a muchas situaciones cotidianas, que quizá ahora representen un obstáculo enorme para ellas como: ir al médico (detallar sus dolencias y necesidades...), ir a la peluquería (explicar cómo quieren el peinado...), rellenar un impreso oficial, entender qué documentos necesitas para regularizar tu situación, e incluso poder optar a un empleo mejor.

2. Otra conclusión que extraemos de los instrumentos aplicados, ha sido la necesidad de **desarrollar y trabajar** la parte **socio-afectiva, el ámbito emocional**. Sin duda, para nosotros, la más relevante. Al haber analizado los miedos, las inquietudes, los sueños de estas personas, es imposible no sentir empatía por ellos. No reconocer el gran esfuerzo que han tenido que hacer para buscar una "vida mejor", para poder encontrar no sólo para ellas, sino también para sus familias un futuro que en su país era imposible soñar (gran espíritu solidario y desprendido). Y todo ello a costa de un sufrimiento que les acompaña a diario. De su soledad, de los obstáculos que se amontonan y que les abruman, y de tener que vivir en otro país del que desconocen su idioma, su cultura, y al que ansían.

3. **Evitarles el aislamiento cultural**, no sólo compartir espacios (multiculturalidad), y **potenciar su coparticipación en proyectos comunes** (interculturalidad). El hecho de intercambiar ideas a través del lenguaje oral/escrito, posibilita el entendimiento, una vía para acceder a la cultura del otro. Se hace necesario crear una sola cultura (aunque lógicamente, existan subculturas) con ideas, inquietudes, valores, intereses, expectativas... compartidas.

3. PROYECTO

3.1. JUSTIFICACIÓN

La Declaración Universal de los Derechos Humanos de la ONU (Organización de las Naciones Unidas) de 1948, señala en su artículo 13 el derecho a la inmigración, y aplicando este artículo a nuestro momento presente, se convierte en un "hecho", más que en un derecho.

Resulta fascinante observar, allá donde estemos, ya sea una gran ciudad o un pequeño núcleo de población dentro de la geografía española, cómo siempre nos encontramos con personas inmigrantes que han venido a nuestro país buscando, tanto mejorar su presente, como conseguir un buen futuro para su familia al igual que para ellos. El adjetivo fascinante lleva implícito la idea de *asombro*, al apreciar cómo el número de inmigrantes ha aumentado en los últimos años, y de ahí la sorpresa de ver cómo estas personas no sólo llegan hasta las grandes ciudades (como ocurría al principio) o hasta las zonas rurales para la recolección de las cosechas, sino que se han instalado en cada rincón de nuestro país, pues, no sólo les une una relación laboral con España, sino que muchas acaban creando una familia junto a ciudadanos españoles, llegando a formar así parte de nuestra sociedad.

Ante esta nueva sociedad multicultural, la educación desempeña un papel destacado a la hora de promover la convivencia pacífica entre las diferentes culturas, el respeto y la diversidad cultural como fuente de enriquecimiento social. Pero, para llegar a ello, se contempla como primer paso la inserción lingüística que conducirá a la integración escolar, social y laboral de los inmigrantes.

Por eso, este proyecto se basa, principalmente, en el diseño de un plan de intervención socioeducativo, que intervenga en el proceso de inserción socio- laboral de estos inmigrantes que llegan a España, a través de la enseñanza del español, pues se dirige a esas personas de habla no hispana, entendiendo que si ya es difícil en sí el hecho de obtener la regularización de la mayoría de los inmigrantes que vienen a nuestro país, aún lo es más para estas personas que no hablan nuestro idioma, dificultando enormemente su integración en la sociedad.

La motivación original para diseñar este proyecto, surgió de nuestra inquietud de hacer algo útil por estas personas. De ayudar compartiendo conocimientos adquiridos durante nuestro período de formación, y a través de nuestra experiencia docente con personas que no pueden expresarse en español, y que necesitan aprender este idioma para subsistir. Así también, posibilite el acceso al mundo laboral, dotando de estabilidad económica a sus familias, de las que, en la mayoría de casos, han tendido que separarse, a causa de la precaria situación que vive su país.

El afán de hacer realidad este deseo, nos llevó hasta la asociación *Sevilla Acoge*, donde entramos en contacto directo con muchas personas que sufrían esta situación. También pudimos detectar las necesidades[8] que se plantean en el desarrollo de las clases de español, y que una vez analizadas, nos permitan diseñar un plan de calidad, que aporten un mejor servicio y aprovechamiento para las personas que las reciben.

Una de las causas que nos llevó a abordar este tema de la inmigración, fue principalmente, el aumento de inmigrantes provenientes del este de Europa, y de países africanos- Esto significaba que estas personas, que hablaban un idioma distinto del español, e incluso su alfabeto era diferente al latino, demandaban un nivel previo al básico de español, denominado *nivel de alfabetización.* Entre otros

[8] Según Pérez Serrano (1994) "*entendemos por necesidad una discrepancia entre la situación existente y la situación deseada*".

aspectos a mejorar, está la necesidad de contar con un local exclusivo para las clases de español, dotado de todos los medios y espacios necesarios para intercambios interculturales entre la población española e inmigrante.

3.2. DESTINATARIOS

El proyecto de intervención, diseñado para ser desarrollado en la asociación Sevilla Acoge, está dirigido principalmente a inmigrantes adultos provenientes de Europa del Este y países africanos, así como de otros países, cuya lengua materna no sea la española, y que no hayan tenido antes contacto con nuestro idioma, lo que implica no saber leer ni escribir en español.

3.3. OBJETIVOS

Objetivo General nº 1:

- Favorecer la plena integración social, laboral y personal de la población inmigrante, como sujeto de derechos y deberes, creando las condiciones que favorezcan dicha integración en el seno de la sociedad andaluza.

Objetivo General nº 2:

- Facilitar el aprendizaje del colectivo inmigrante de la lengua española como su cultura para conseguir la integración de estas personas en la sociedad española.[9]

Objetivo General nº 3:

- Mejorar permanentemente el conocimiento de la realidad y de las estrategias más adecuadas para la docencia de español a inmigrantes, mediante el mantenimiento sostenido de la actividad de investigación y la formación permanente del personal.

3.5. CONTENIDOS

Los contenidos a tratar en este proyecto se basan principalmente en la inmersión lingüística de los inmigrantes, en la obtención de habilidades comunicativas que le ayuden a expresarse y a ser entendidos por la comunidad nativa, en el conocimiento de la cultura de la comunidad de destino, en este caso la española, y la integración de estas personas en nuestra sociedad.

Los contenidos se dividen en tres grandes bloques, que son: *Habilidades Comunicativas, Lenguaje (Funciones lingüísticas y gramaticales, Vocabulario y Fonética) y Contenidos Socioculturales.* A su vez, cada contenido se dividirá en: *Conceptos, Procedimientos y Actitudes*. Al final de cada bloque de contenidos, o de cada unidad didáctica, se añadirá un complemento fundamental hoy en día en nuestra sociedad, y no sólo en el plano educativo, sino a todos los niveles en general, nos referimos a la *Educación en Valores*. Aunque estamos tratando con personas adultas, no debemos olvidar, que cada persona proviene de un país diferente, con una cultura y tradiciones distintas, por lo que habrá que fomentar sobre todo la tolerancia y el respeto mutuo, al igual que la igualdad entre hombres y mujeres, pues muchos inmigrantes proceden de países donde el *machismo* y la infravaloración de la mujer en la sociedad aún siguen muy vigentes. Este bloque de contenidos, se denomina: *Temas Transversales.*

3.6. METODOLOGÍA

Se ha destacado ya en varias ocasiones anteriores, que el dominio del idioma es el punto de partida para la integración de las personas que llegan a nuestro país, bien por cuestiones económicas, políticas o de otra naturaleza. Pero, para que la enseñanza de una lengua sea verdaderamente eficaz, tiene que adaptarse a las características de los alumnos, sin olvidar nunca su realidad socio-cultural.

La metodología diseñada para este proyecto se caracteriza por ser flexible y abierta, lo que implica que se ajusta en todo momento a las necesidades que van surgiendo durante su puesta en marcha y a las peculiaridades de los alumnos.

Por ello, los principios metodológicos en los que se basa este proyecto son los siguientes:

- Uso de la lengua con fines comunicativos, promoviendo así la comunicación entre los alumnos y el profesor, y haciendo la clase más activa y participativa.
- Desarrollo de la autonomía del alumnado.

[9] Este objetivo formaría parte del objetivo general anterior, ya que para conseguir la plena integración de cualquier inmigrante es fundamental el conocimiento de la lengua y cultura del país de destino. Se ha separado del primer objetivo general al considerar ya extenso la realización de este objetivo.

- Importancia de los procesos naturales de aprendizaje del alumnado, haciendo así la enseñanza más personal e individualizada, adaptada al ritmo de cada alumno.
- Potenciación de la diversidad cultural como elemento enriquecedor entre los alumnos y como agente inhibidor de prejuicios y comportamientos xenófobos.
- Concienciación de la dificultad que supone para estas personas aprender nuestro idioma y entender nuestra cultura.

Con respecto al papel que tendrá el formador/a, habría que destacar algunas características primordiales como:

- Ser consciente de la heterogeneidad de los alumnos y de sus diferencias culturales, al proceder de distintos países.
- Tener en cuenta el nivel cultural que presenta cada alumno, pues muchos contarán con una titulación superior, y otros sólo habrán podido acceder a estudios primarios en sus países de origen.
- Crear en el aula las condiciones idóneas para que el alumnado se sienta motivado y capaz de aprender nuestro idioma.
- Mostrar una actitud positiva y empática hacia los alumnos, mostrándose siempre cercano, y accesible al alumnado, creando un clima de confianza que les ayude a sentirse cómodos y sin miedo a hablar en otro idioma en clase.
- Ser facilitador del aprendizaje para los alumnos, proporcionándoles tanto ayuda personal como material.
- Ser el iniciador de las actividades, a veces actuando como co-comunicador otras veces como mero observador de la interacción ente los alumnos.

Por otro lado, se espera que el alumnado cumpla los siguientes requisitos:

- Ser responsable de su propio aprendizaje.
- Mostrar respeto hacia sus compañeros y su profesor/a.
- Adquirir una actitud activa y participante con respecto a las actividades que se planteen en clase.

Sobre las técnicas que se han utilizado para detectar las necesidades de este colectivo, podemos consultar el apartado 2.2.1, referido al *Análisis de la Realidad*, y en el que han sido ampliamente descritas. Este apartado se complementa con una serie de actividades que están detalladas en el documento original.

3.8. RECURSOS

Recursos Humanos

Este proyecto de intervención socioeducativa será coordinado principalmente por un Educador/a social. Esta figura representará el centro de control del programa, teniendo a su cargo a un número determinado de voluntarios, que participarán como docentes de lengua española.

Recursos Materiales

Los recursos materiales pueden clasificarse bajo las siguientes categorías:

Local: necesitaremos dos aulas que puedan albergar a 15 estudiantes, donde se pueda desarrollar la actividad docente adecuadamente. En las instalaciones de Sevilla Acoge, en el colegio de las Teresianas en la calle Arguijo.

Material inventariable: 32 sillas, 6 mesas grandes (1´50 x 80 cm), una pizarra plastificada para rotuladores, un ordenador con reproductor de CD y DVD, un cañón proyector, dos tableros de corcho, dos diccionarios de español.

Material fungible: 10 paquetes de folios de 80 gr. para fotocopias, 3 cajas de bolígrafos, 2 cajas de clips, 1 caja de rotuladores para la pizarra, dos cajas de chinchetas.

Transporte: 10 bonobuses de autobús urbano (como no sabemos el número exacto de personas que asistirán a las clases, se adquieran los 10 bonobuses, en principio, ya que cada uno contiene 10 viajes, por lo que podremos viajar a priori con un grupo de 50 personas ida y vuelta) para realizar las visitas culturales dentro de Sevilla, 40 billetes de ida

Recursos Financieros

Los recursos que hemos diseñado, aparecen traducido en cifras en el documento original, en este mismo apartado.

3.9. TEMPORALIZACIÓN

Este proyecto de intervención será desarrollado durante siete meses, divididos en dos sesiones semanales de dos horas cada una (la idea

de concentrar las clases semanales en dos días, es para facilitar la asistencia de los alumnos, pues la mayoría, se encontrarán trabajando, y tendrán difícil el desplazarse más de dos veces a la asociación).

El proyecto comenzará en el mes de octubre de 2005 y durará hasta mayo de 2006. Constará de 50 sesiones, que se han calculado teniendo en cuenta que los meses de diciembre, enero, marzo y abril, tendrán sólo tres semanas lectivas, debido a las vacaciones de Navidad en los dos primeros, y las de Semana Santa y Feria en los dos últimos respectivamente. Estas sesiones tendrán lugar los martes y jueves de 17:30 a 19:30 h., para un grupo, y lunes y miércoles de 17:30 a 19:30 h., para el otro. Aunque el horario y los días de clase pueden cambiar, atendiendo a las necesidades de los diferentes grupos.

Las visitas culturales y las actividades extraescolares se realizarán fuera de este horario, principalmente en fines de semana para garantizar la asistencia del mayor número de personas.

3.10. EVALUACIÓN

El tipo de evaluación que seguiremos en este proyecto será continua, y dentro de este proceso de continuidad, podemos destacar tres momentos en la evaluación, según Pérez Serrano (1994):

- *Evaluación diagnóstica,* que se llevará a cabo antes de comenzar el proceso, o durante los primeros momentos de éste, también conocida como Evaluación inicial.
- *Evaluación formativa*: tendrá lugar durante el desarrollo del proyecto, aplicada tanto al proyecto en sí, como a la evolución de los alumnos en clase de español, prestando atención a si se van cumpliendo los objetivos marcados, y si o es así, detectar los posibles errores en la planificación.
- *Evaluación sumativa*: se llama así porque recoge los resultados de las dos evaluaciones anteriores, por lo tanto, analizaremos los resultados obtenidos en la evaluación inicial y la formativa, y sacaremos conclusiones, que nos permitirá apreciar si definitivamente los objetivos diseñados para el proyecto se acabaron cumpliendo, en qué medida, y cómo han repercutido estos resultados en los beneficiarios.

4. VALORACIONES Y CONCLUSIONES FINALES

Según un estudio hecho por la revista *Psychologies*, en España hay 3 millones de personas inmigrantes empadronadas, lo que supone el 7% de la población total española. Si a ese número le sumamos las personas cuya situación no es regular aún, más las que siguen entrando diariamente en España, podríamos aumentar este porcentaje notoriamente. Por lo tanto, el motivo de nuestro proyecto, cobra aún más sentido y más entusiasmo, por mi parte, si cabe, pues, con más razón aún, debemos luchar por la integración de estas personas en nuestra sociedad.

Este ha sido el principal objetivo de este proyecto, que para llevarse a cabo, se ha desglosado en varios objetivos, tales como: el aprendizaje de la lengua española (para inmigrantes cuya lengua materna sea diferente a la nuestra) y el conocimiento de la cultura y tradiciones españolas, que eran las principales necesidades que presentaban los inmigrantes, al estar directamente relacionadas con la principal de ellas, que es indudablemente, el tener un empelo y unas condiciones de vida dignas en nuestro país. Estas intenciones han sido materializadas en una metodología, que ha supuesto la creación de varios niveles de dificultad en la lengua española, el diseño de unidades didácticas para cada nivel que incluyen contenidos adecuados para cada curso, que se transmitirán por medio de diferentes actividades. Los inmigrantes, tendrán también acceso a la cultura española, y en especial a la andaluza, por medio de actividades extraescolares, diseñadas para ampliar su conocimiento o darles a conocer lugares y costumbres populares, que hasta ahora no habían tenido la oportunidad de apreciar, tales como: visitas culturales, nuestra gastronomía, bailes típicos, etc., y al mismo tiempo darnos a conocer y compartir aspectos de la suya.

Los recursos detallados anteriormente, tienen que ser suficientes para dar respuestas a las necesidades de este colectivo, aunque al igual que la metodología y programación diseñadas, se irán adaptando a las circunstancias que vayan surgiendo, pues se trata de un proyecto flexible y abierto a posibles modificaciones.

Aunque este proyecto supone un granito de arena en el desierto de nuestra sociedad, puede ser de gran ayuda para muchos inmigrantes, que se encuentran y que continuarán llegando a la ciudad de Sevilla, en principio, auque está diseñado para aplicarse en cualquier sitio de España. Por eso resumiendo mis muchas expectativas en lo que es el objetivo principal de este proyecto, espero que este trabajo de intervención pueda cambiar la denominación de las estadísticas, y en vez de decir que hay tal número de *empadronados* en nuestro país, digamos, que ese número es el de los inmigrantes *integrados* en nuestra sociedad.

5. BIBLIOGRAFÍA

AUTORES:

- AMADOR MUÑOZ, L., MALAGÓN BERNAL, J.L. Y LUQUE DOMÍNGUEZ. P.A.: (Coord.) (2003): *Educación Social e Inmigración*. Sevilla: SIPS. Universidad de Sevilla.
- HERRERA MENCHÉN, M. M.(1998): *El Desarrollo de Procesos Acción Socioeducativa desde la Perspectiva de la Animación Sociocultural*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- GÓMEZ ASENCIO, J. Y SÁNCHEZ LOBATO, J. (2002): *Forma: Interculturalidad.* Madrid: SGEL
- MORENO TORRES, I. (2001): *Los Determinantes de la Inmigración Internacional en España: Evidencia Empírica 1991-1999.* Madrid: Instituto de Estudios Fiscales.
- PÉREZ SERRANO, G. (Coord.) (1998): *Contexto Cultural y Socioeducativo de la Educación Social.* Sevilla: Universidad de Sevilla.
- PÉREZ SERRANO, G. (1994): *Elaborar un Proyecto*. Madrid: Nancea.
- QUINTANA CABANAS, J.M. (1994): *Pedagogía Social*. Madrid. Dykinson.
- QUINTANA CABANAS, J (1993): *Los ámbitos profesionales de la animación*. Madrid: Narcea.
- SORIANO AYALA, E. (Coord.)(2002): *Interculturalidad: Fundamentos, Programas y Evaluación.* Madrid. La Muralla.
- TRILLA, J. (1994): *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y Educación Social.* Barcelona. Ariel
- ZAPATA-BARRERO, R (2004): *Multiculturalidad e Inmigración*. Madrid: Síntesis.

DICCIONARIOS Y ENCICLOPEDIAS:

- ANDRÉS O. y RAMOS G. (1999) :*Diccionario Manuel Seco del Español Actual.* Volumen II. Grupo Santillana de Ediciones, S.A
- EDITORIAL PLANETA (1991): *Diccionario Enciclopédico Larousse Ilustrado*. Planeta: Madrid.
- ENCICLOPÉDIA BRITÁNICA (1994)
- MICROSOFT (2003): *Enciclopedia Microsoft Encarta*.
- MOLINER, M. (1994):*Diccionario del Uso del Español*. Editorial Gredos, S.A.
- SÁNCHEZ, A. (2001): *Gran Diccionario del Uso del Español Actual* (2001) SGel: Universidad de Murcia.

LEGISLACIÓN:

- CONSEJERÍA DE GOBERNACIÓN: DIRECCIÓN GENERAL DE POLÍTICAS MIGRATORIAS 2001: *Primer Plan Integral para la Inmigración en Andalucía*.
- II PLAN NACIONAL DE ACCIÓN PARA LA INCLUSIÓN SOCIAL DE LREINO DE ESPAÑA (2003-2005). Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- LEY ORGÁNICA 4/2000 de 11 de enero sobre derechos y libertades de los Extranjeros en España y su integración social. BOE nº 10 de 12 de enero de 2000.
- LEY ORGÁNICA 8/2000 de 22 de diciembre de Reforma de la L.O. 4/2000 de 11 de enero sobre derechos y libertades de los Extranjeros en España y su integración social (LOEXIS). *BOE* nº 307 de 23 de diciembre de 2000: Ley Orgánica 8/2000 de 22 de diciembre de Reforma de la L.O. 4/2000 de 11 de enero sobre derechos y libertades de los Extranjeros en España y su integración social (LOEXIS).
- REAL DECRETO 2393/2004 de 30 de diciembre, *por el que se aprueba el Reglamento de la Ley Orgánica 4/200 de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social.*-BOE nº 6 de 7 de enero de 2005.
- LEY ORGÁNICA DE ORDENACIÓN GENERAL DEL SISTENA EDUCATIVO (LOGSE), de 3 de octubre de 1990.
- LEY ANDALUZA 9/1999, de 18 de noviembre, de Solidaridad en la Educación.

REVISTAS:

- *Psycholigies,* nº8. Septiembre de 2005. Madrid.

WEBGRAFÍA

- http://www.rapidimmigration.com/3_esp_immigration_history.html
- http://www.ugr.es/- Ftsaez/EL2admin
- http://www.ugr.es/-Ftsaez/mani.htm
- http://www.um.es/glosasdidacticas/doc-es/03trujillo.pdf
- http://www.club.telepolis.com/geografo/regional/espa/emigrar.htm).

Isabel Fernández Naranjo

UNA PAJA EN MI OJO Y UNA VIGA EN EL SUYO

Javier Arón Fernández Ascacíbar
Francisco Javier Sánchez Repiso

INTRODUCCIÓN

El título de este artículo surge de una interpretación distinta que hemos realizado del refrán popular *"vemos antes una paja en ojo ajeno que una viga en el propio"*. Hemos modificado la enunciación de dicho refrán, para aplicarlo al contexto escolar. Hemos dividido el refrán (y el artículo) en dos partes, que abordan cuestiones distintas desde una misma perspectiva, que parte de una concepción subjetiva. Aún no somos funcionarios, pero queremos serlo; por eso, nos ponemos en la piel de los profesores para visualizar el panorama que les rodea. La primera parte del artículo pretende reflejar los defectos y virtudes que vemos en los docentes. Por ello, la titulamos *"una paja en mi ojo"*. La segunda parte intenta detectar los *"defectos"* que vemos en los alumnos y los problemas que causan sus distintos comportamientos en el aula. Por ello, la titulamos *"y una viga en el suyo"*. Según el refrán, es más fácil descubrir la paja en ojo ajeno que la viga en el propio. Sin embargo, nosotros *"colocamos"* la paja en el ojo del profesor (el propio) y la viga en el ojo del alumno (el ajeno) porque el número de alumnos es mayor que el de profesores y la viga es más grande que la paja. A pesar de ello, es posible ver la paja en el ojo propio, aunque el vecino tenga una viga en el suyo. Por un lado, el profesor ha dejado de ser autoritario y, en muchas ocasiones, se encuentra en tierra de nadie, no sabe qué papel adoptar ni cómo controlar la situación y se ve superado por las circunstancias. Por el otro, los alumnos renegados se ven obligados a permanecer en la escuela hasta los dieciséis años y hacen lo imposible para romper esta norma. Con este artículo, pretendemos, con humildad, poner nuestro grano de arena para mejorar la relación profesor – alumno y, en consecuencia, el proceso de enseñanza – aprendizaje.

"UNA PAJA EN MI OJO..."

Ya que hemos revelado el paradero de una *"paja"* en nuestro ojo, nos centraremos en los profesores, a veces incomprendidos, en ocasiones desencantados, unos sin vocación, otros sin aptitudes, pero también muchos otros con *madera* de excelentes profesores. Igual que cada maestrillo tiene su librillo, cada librillo tiene sus erratas. Los profesores son personas y tienen *"derecho"* a equivocarse.

LAS LEYES DEL CAMBIO Y EL FILTRO DOCENTE

A lo largo de la historia, el poder ha hecho todo lo posible por controlar a las masas. Para ello, se ha servido de todos los medios de los que ha dispuesto, y la educación es uno de ellos. Las clases dominantes la han utilizado para transmitir su ideología y formar personalidades. En los últimos tiempos, cada forma de gobierno ha realizado diversas reformas del sistema educativo, aunque ya no se han regido tanto por la necesidad de conducir a la sociedad. A veces, se cambian las leyes educativas, sin que ello sea necesario. La educación ideal sería aquélla que estuviera totalmente desvinculada de la política. Sin embargo, una aplicación práctica de esta teoría parece más una utopía que una realidad.

El nuevo modelo de enseñanza debe pasar antes por el filtro del profesor. Tras este filtro, el cambio será invisible a ojos humanos. Un profesor actuará igual que siempre. Sus clases serán igual de aburridas o divertidas, las notas igual de altas o bajas, los deberes igual de fáciles o difíciles. Nosotros hemos vivido varias leyes educativas y no hemos percibido un cambio en los profesores. Lo que más nos abruma es que no sabemos qué podría cambiar ni cómo. Creemos que la renovación de la escuela a partir de una transformación de los contenidos culturales es utópica al no tener en cuenta la importancia del filtro docente. Muchos profesores se niegan a cambiar su método, que se ha convertido en una rutina que dominan fácilmente. No les importa que su índice de suspensos sea altísimo, y les echan la culpa a los alumnos. Algunos están anticuados y les cuesta adaptarse a los nuevos tiempos y a utilizar las nuevas tecnologías. Los docentes deberían hacer autocrítica para mejorar y ayudar así a los alumnos a que consigan mejores resultados académicos y que se formen como personas críticas y autónomas. Los profesores de secundaria se justifican, y no sin alguna razón, aduciendo que, durante su carrera, nadie les ha preparado para dar clase, a diferencia de los profesores de primaria, cuya preparación estuvo exclusivamente orientada a prepararles para ello. En muchas ocasiones, la práctica de un profesor de secundaria empieza cuando éste se convierte en funcionario.

EL LIBRO DE TEXTO

Los manuales escolares han sido, son y serán el principal instrumento de los docentes y, en muchos casos, el único. Es cierto que son muy útiles pero no son suficientes. Un buen libro de texto debe ser totalmente objetivo y debe evitar los adoctrinamientos políticos, religiosos, etc. Es difícil que en un libro no haya algún indicio de la ideología del escritor. Esto puede condicionar la concepción intelectual del alumno; por ello, se ha de evitar. Un alumno crítico y reflexivo, sabrá que hay *gato encerrado*, que a él no le tiene que convencer nadie de nada, que valorará todos los puntos de vista y se quedará con el que más le convenga (o con ninguno); pero un alumno alienable, sin espíritu crítico, absorberá como una esponja cualquier conocimiento transmitido por esas dos autoridades que son, por un lado, la insigne figura del maestro, y por otro, la irrefutable verdad de la palabra escrita. Qué es bueno y qué es malo es un juicio sobre el

que se atreven a discutir muchos manuales, esto no es necesariamente perjudicial pero tampoco necesariamente beneficioso. El profesor no debería proponer un camino, debería demostrar que cualquiera es capaz de elegir el suyo y que, con argumentos, todos pueden llegar a ser igual de válidos. Hay que aprender a desmitificar el libro y, en cierta manera, a *"perderle el respeto"*.

Jaime Mascaró Florit, director de ediciones de la editorial Santillana, dice en Cuadernos de pedagogía, nº 253, pág. 66, lo siguiente: *"no sé de ningún país en el mundo en el que no se utilicen los libros de texto"*. A estas alturas vendría mejor la afirmación siguiente: *no sé de ningún país en el que no se* ***compren*** *los libros de texto*. Cuando el libro de texto se convierte en un negocio pueden llegar a *pagar el pato* los alumnos. El simple hecho de haber colaborado en un manual, es suficiente motivo como para que treinta estudiantes compren dicho manual, aunque éste no *venga a cuento*. Es, por tanto, inadmisible que un profesor resalte la obligación de comprar un libro que no va a ser utilizado, de la misma manera que un colegio, en el que el libro sea el único recurso, va a tener problemas para crear mentes críticas y reflexivas. Es verdad que los centros no poseen todos los medios que muchos profesores desearían pero vivimos en la era de las comunicaciones en la que toda la información está al alcance de todos, y es más fácil para un profesor crear sus propios materiales didácticos.

FAUNA DOCENTE

Hay diversas clasificaciones que agrupan a los distintos tipos de profesores según el método que emplean a la hora de ejercer su profesión. Por esta razón, creemos que una clasificación más no hará daño a nadie.

- **El *"tirano"*, también conocido como el *"dictador":*** es aquel individuo que sueña con un glorioso regreso al pasado en el que el castigo físico a los alumnos infundía respeto y temor. Suele ser muy exigente. En su vocabulario no existe el término democracia, aunque en la ley de enseñanza aparezca hasta la saciedad. En muchos casos puede ser inseguro de sí mismo y algo paranoico. Cree que las risas de los alumnos en clase siempre van en su contra.

- **El *"pasota":*** es aquel individuo que carece de vocación pero le agrada ser funcionario. Su mayor preocupación es terminar de leer el periódico antes de que finalice la clase y le *joroba* tener que enseñar algo. Su máxima es *"todo lo que yo pudiera explicar está en el libro, leed y aprended todos de él"*. No es muy exigente a la hora de calificar.

- **El *"hueso":*** es aquel individuo que no para de engrosar su lista de repetidores. Sólo dos o tres alumnos serán los elegidos para la gloria y llegarán a algo en la vida al aprobar su asignatura. No entiende por qué la gente no dedica todo su tiempo a estudiar eso que a él tanto le apasiona.

- **El *"despistado":*** es aquel individuo que nunca está donde tiene que estar. Es afable y comprensivo. No hace exámenes, se le olvidarían. Sus notas son el resultado de un trabajo escrito que manda para casa, aunque no lo corrige, porque da aprobado general e, incluso, notable. Algunos despistados podrían ser "pasotas" camuflados.

- **El *"enrollado"*, también conocido como el *"coleguilla":*** es aquel individuo joven y moderno, que llega al instituto en moto y da clase con su chupa de cuero. No manda deberes. Es amigo de todos los alumnos pero no duda en suspender a quien lo merece. Las alumnas están enamoradas de él y los alumnos le tienen envidia.

- **El *"amargado":*** es aquel individuo muy entrado en años, culto y erudito, que no puede evitar hacer chistes y comentarios extremadamente agudos e ingeniosos sobre la torpeza y la incultura de los estudiantes. Suele hablar en términos arcaicos y nombra a los alumnos mediante vocablos como *"señorita"* o *"caballero"*.

- **El *"viva la virgen":*** es aquel individuo incapaz de ser respetado por sus alumnos y de mantener el orden. Sus clases son una fiesta. Cuando escribe en la pizarra, los alumnos le tiran bolas de papel o salen del aula. Cuando pregunta por el autor del crimen sólo consigue elevar el volumen de las risas.

Al margen de esta hiperbólica y humorística clasificación, diremos que para nosotros el ***"buen profesor"*** es aquel individuo consciente de su labor, que sabe que su trabajo no se reduce al horario escolar y prepara sus clases pensando en sus alumnos. Es profesor, educador y *"psicólogo"*, aunque no haya realizado tal carrera. Conoce su materia y con el tiempo ha descubierto que todo lo que él sabe no es todo lo que debe enseñar. Es abierto, amable y democrático, y convierte sus clases en auténticos diálogos. Permite desconectar a veces pero nunca llega a convertir el aula en una fiesta. Reconoce que su asignatura no es lo más importante del mundo, que en la mayoría de los casos, la experiencia que aporte al alumno su materia será meramente anecdótica o episódica y que, desde luego, hay muchas otras cosas más relevantes (o no) que van a influir en la vida del estudiante. El buen profesor debe adoptar ciertos rasgos del presentador televisivo, siempre y cuando tenga claros los límites entre ambos ámbitos. Así será capaz de improvisar cuando la situación lo requiera. Haciendo más amena su forma de enseñar, conseguirá que el alumno se interese por la materia. En contra de lo que piensan muchos estudiantes, este profesor sí existe.

LO QUE PIENSAN *"ELLOS"*

Es evidente que los estudiantes tienen mucho que decir sobre este asunto. Aunque no lo parezca, ellos valoran la profesionalidad de sus profesores y afirman que el buen docente debe poseer las siguientes cualidades: entusiasmo, dedicación, claridad en sus explicaciones, capacidad de convertir la materia en algo atractivo a los ojos de sus pupilos, disposición para dialogar, ecuanimidad a la hora de calificar, etc. Sólo así conseguirá la credibilidad de sus alumnos. Aquél que no cumpla con estos requisitos será un *"mal profesor"*.

CONCLUSIÓN

Todo lo que hemos dicho hasta ahora es subjetivo y casi todo parte de nuestra experiencia, tanto desde el pupitre como desde la mesa del profesor. La clasificación humorística de los profesores puede ser en algunos casos inquietantemente real. No nos cansamos de recordar que hemos tenido profesores muy buenos a los que les debemos mucho y que han sido modelos para nuestro comportamiento profesional, pero que otros habrían estado mucho mejor desempeñando cualquier otro oficio. No podemos olvidar que los profesores son personas, con buenos días, con malos días y que pueden errar igual que cualquier otro profesional. Si tenemos en cuenta que el hombre es un ser lleno de defectos, podemos decir que la mejor labor de un profesor es la de crear **escépticos**.

... "Y UNA VIGA EN EL SUYO".

La LOGSE amplió en 1990 la educación obligatoria hasta los dieciséis años, porque ésta era la edad mínima legal de incorporación al trabajo y para mejorar la cualificación académica de los jóvenes españoles, inferior que la de muchos europeos. Una escolarización más prolongada, igual que todas las *monedas*, tiene una cara y una cruz: por un lado enriquece la formación de los alumnos, pero por otro retiene a niños renegados, incrementándose así los problemas a los que tienen que enfrentarse diariamente los docentes. Parece ser que por este hecho los dos últimos cursos se han convertido en los más problemáticos.

Ya que hemos revelado el paradero de una *"viga"* en ojo ajeno, nos centraremos en los alumnos y, concretamente, en aquéllos que por cualquier razón impiden a sí mismos y a los demás la obtención de los objetivos formativos fijados. Hay diversas clasificaciones que agrupan a los distintos tipos de alumnos según el comportamiento que tienen en el colegio. Por esta razón, creemos que una clasificación más no hará daño a nadie.

FLORA ESTUDIANTIL

- **El *"pelota":*** es aquel individuo que admira incondicionalmente al profesor y siempre está de acuerdo con él. Es su *"guardaespaldas"*. Suele ser muy inteligente y participativo, pero también excesivamente pedante. Puede pensarse que su actitud es positiva, pero no lo es, porque puede despertar recelos en los demás compañeros. Su relación con el profesor puede suponer una especie de favoritismo. Para *"botar"* al pelota, habría que destacar el comportamiento de otros alumnos y reprocharle el suyo, pedir respuestas alternativas, guardar las distancias con él, manifestarle disconformidad, encomendarle misiones desagradables, etc.

- **El *"sabelotodo":*** es aquel individuo que todo lo sabe. Tiene una autoconfianza exagerada y se siente obligado a opinar sobre cualquier tema. Habla mucho y muy rápido. Está convencido de su vocación docente. Su actitud no es beneficiosa, ya que ejerce un monopolio en la clase, impidiendo la participación del resto de alumnos. Para *bajarle los humos* al sabelotodo, habría que hacerle exámenes previos, proponerle ejercicios avanzados, permitir la intervención de los demás alumnos, intentar desconcertarle planteando alguna cuestión que desconozca, etc.

- **El *"confundido":*** es aquel individuo que no conoce los objetivos y las exigencias de la asignatura o de la actividad que realiza el resto de la clase. Siente una permanente incertidumbre respecto a su relación con la clase. Le resulta difícil entender el racional de la materia y por ello retrasa el avance repitiendo preguntas ya formuladas, presentando ejemplos irrelevantes y haciendo comentarios fuera de contexto. Su nivel intelectual está por debajo de la clase y nadie sabe quién le ha enviado allí. Para orientar al confundido, habría que presentar detalladamente el programa, utilizar un lenguaje claro y sencillo, preguntar las posibles dudas constantemente y realizar resúmenes parciales al fin de cada tema.

- **El *"aburrido":*** es aquel individuo desganado que considera que la lección que explica el profesor es un auténtico rollo. Generalmente, no quiere estudiar y está allí por imposición. Suele sentarse al final de la clase. Para entretenerse recurre a libros, revistas o cómics, dibuja caricaturas de los profesores, juega al ahorcado con su compañero, o le tira papelitos a la niña que más le gusta. Cualquier estudiante puede convertirse en este individuo, aunque sólo sea durante un instante. Para incentivar al aburrido debemos cambiar el tono de voz con frecuencia para evitar la monotonía; hablar con claridad para que nos entienda; amenizar la clase con vídeos, diapositivas, proyecciones, etc. Los alumnos siempre agradecen un chiste, una anécdota, una curiosidad, una historieta, algo que sirva para desconectar un poco con la clase.

- **El *"dormilón":*** es aquel individuo que siempre está cansado y se duerme frecuentemente. Puede considerarse como una variedad del anterior, porque en muchas ocasiones lo que le lleva a dormirse es el aburrimiento. Suele manifestar desinterés por la asignatura y considera que es mucho más saludable para su cuerpo pegar una cabezadita. Para despertar al dormilón, tendremos que variar la entonación y aumentar la intensidad de la voz, evitando la monotonía. Podemos pedir a un alumno que esté a su lado que lo despierte. Si vemos que los alumnos se duermen, tendremos que olvidar la clase magistral y optar por realizar técnicas de aprendizaje en grupo, como debates, coloquios, diálogos, simposios, etc.

- **El *"ocupado":*** es aquel individuo que hace muchas cosas en la clase: escribe cartas, manda mensajes con su móvil, lee los apuntes de otras asignaturas, copia apuntes del día anterior, lee revistas, periódicos, cómics, etc. Suele desconectarse de la clase. Para disminuir las tareas del ocupado, hay que exigir que las mesas estén limpias antes de comenzar la clase, confiscar materiales que puedan servir de distracción, acercarse a los alumnos con frecuencia y observar sus quehaceres, etc.

- **El *"tardón":*** es aquel individuo que siempre llega tarde y siempre tiene alguna excusa para justificar su tardanza: el tráfico, una avería en el coche, el despertador que no ha sonado, ha perdido el reloj, no encontraba el aula, etc. Suele distraerse mientras el profesor explica el tema, pero quiere estar actualizado y entorpece el ritmo de la clase preguntando continuamente a sus compañeros. Para conseguir la puntualidad del tardón, habría que presentar el material atractivo al principio, exigir y agradecer la puntualidad, ubicar un reloj en el aula, detener la clase en el momento en que llega tarde algún alumno para reprender su conducta, etc.

- **El *"introvertido":*** es aquel individuo que no se atreve a hablar en público y no participa de manera activa en la clase. Suele ser inteligente. Es un chico silencioso que prefiere las clases magistrales en las que el profesor habla y los alumnos escuchan. Su vergüenza suele deberse al miedo a quedar mal, ya que concede mucha importancia a lo que los demás piensan de él. Para hacer participar al introvertido, podemos dividir la clase en grupos para que este individuo empiece hablando con sus compañeros, podemos premiar simbólicamente las intervenciones, podemos hacer actividades que no requieran hablar en público, podemos juntar a este individuo con un alumno extrovertido, que le ayude a perder el miedo escénico, etc.

- **El *"gracioso":*** es aquel individuo que necesita irremediablemente ser el centro de atención de la clase. Si lo consigue, se enorgullece de sí mismo. Es un líder y dispone de un séquito de súbditos. Se burla de todo aquél que enuncia una opinión seria y consistente, y pone en peligro la posible intervención de alumnos introvertidos. Para controlar al gracioso, habría que desconcertarle con alguna misión difícil y resaltar a otros alumnos agradeciéndoles su participación.

- **El *"pocholo":*** es aquel individuo que no hace ni el huevo y se pasa el día de juerga en juerga y cogiendo las más grandes cogorzas. Suele ser un *"pijo"* consentido cuyos padres quieren que estudie a toda costa. Sin embargo, él no tiene ningún interés por aprobar y se dedica a vivir del cuento y de sus padres. No hay que creer todo lo que dice, porque la gran mayoría de sus batallitas son ficticias. Para integrar al pocholo, habría que elaborar exámenes de ingreso por niveles, difundir anticipadamente el programa de estudios, fijar exigencias previas para la participación en la actividad, abordar los temas de una manera apropiada (de más fáciles a más difíciles), nombrar a un alumno que pudiera ayudarle, etc.

- **El *"charlatán":*** es aquel individuo que lleva a cabo varias conversaciones simultáneas, sobre todo mientras habla el profesor. Si éste le pilla in fraganti y le pide que comparta su charla con el resto de la clase, defiende que él no había dicho nada. También se comunica con sus compañeros mediante papelitos. Para callar al charlatán, habría que bajar el volumen de voz para que se le escuchara en toda la clase. Se podrían realizar trabajos en grupo para que su palabrería fuera productiva. Se le ubicaría en primera fila, al lado de alguien con quien no tuviera mucha confianza.

- **El *"prisionero":*** es aquel individuo que concibe su estancia en la clase como un castigo injustificado. Se muestra a la defensiva y no participa en las actividades. Se siente víctima de un complot entre sus padres y los profesores. Para *liberar* al prisionero, debemos atraer su atención hacia la asignatura, presentarle casos de personas que se han arrepentido tras dejar sus estudios, porque han visto cómo se le cerraban las puertas laborales, etc.

- **El *"escéptico":*** es aquel individuo al que nada le hace ilusión y todo le parece absurdo e innecesario. Cree que los métodos que emplea el profesor no van a funcionar, porque ya lo han intentado otros y han fracasado. Afirma que no necesita saber los conceptos que el profesor le enseña y no cree que puedan servirle en el futuro. Para motivar al escéptico debemos utilizar ejemplos reales, testimonios, agradecer la participación de los alumnos, revelar a los alumnos las ventajas del aprendizaje, etc.

- **El *"violento":*** es aquel individuo que ejerce la violencia contra personas u objetos. Por un lado, maltrata a sus compañeros psicológica, física o sexualmente. En el primer caso, traumatiza a sus víctimas a través de insultos, motes, burlas, etc. Para *"intimidar"* a este individuo, habría que castigarle y hablar con sus padres. En el segundo caso, propina a sus víctimas brutales palizas. Para pacificar a este individuo, habría que confiscarle sus armas y avisar a los padres, expedientarlo y/o expulsarlo del centro. En el tercer caso, el agresor, generalmente varón, acosa y/o viola a sus víctimas, generalmente mujeres, traumatizándolas de por vida. Para derrotar a este individuo, habría que expulsarle del centro. Por otro lado, destroza todo

cuanto ve. Le ha declarado la guerra a los objetos y no puede dejar títere con cabeza. Para contener al vandálico, habría que hacerle pagar de su bolsillo los destrozos que causara, reprimir su conducta delante de sus compañeros para que se viera afectado, y hablar con sus padres.

CONCLUSIÓN

Esta clasificación es hiperbólica, aunque puede llegar a ser inquietantemente real. Estos alumnos son problemáticos, pero no todos pueden *meterse dentro del mismo saco*. Los conflictos son propios de la convivencia entre personas, y si no nos creen, vean Gran Hermano. Es cierto que en los centros escolares hay muchos conflictos, pero no hay tanta violencia como se piensa. La mayoría de ellos se debe a conductas inapropiadas, que se han adquirido en el entorno familiar, en el círculo de amistades, a través de los medios de comunicación, o son el resultado de la personalidad y el carácter del alumno. Los comportamientos violentos son más problemáticos. Se han convertido en el enemigo público número uno de la comunidad educativa. Algunos, como el bullying, el acoso sexual o las extorsiones, suelen pasar desapercibidos, por lo que es muy difícil evitarlos. Sólo se harían visibles si un alumno se *"chivara"*, pero entonces se metería en un problema. Siempre ha habido violencia escolar, pero antes no trascendía los muros escolares y ahora sí porque ha aumentado la sensibilidad de la sociedad con respecto a este tema. Nosotros seguimos pensando que la *"mano dura"* no es la mejor solución a estos males. La comunidad educativa debería resolverlos y crear un buen ambiente para el desarrollo de la enseñanza – aprendizaje.

"VEMOS LA PAJA EN EL OJO PROPIO Y LA VIGA EN EL AJENO"

FILMOGRAFÍA

- **El club de los poetas muertos**. Basada en la novela de Tom Schulman, Peter Weir dirige un film memorable en el que John Keating (Robin Williams) difunde valores tan positivos como la lealtad, el compromiso, la pasión, etc.
- **Emperor´s club**. William Hundert, un profesor liberal de un colegio de Estados Unidos inculca valores positivos a Sedgewick Bell, un joven rico, caprichoso y gamberro que vive a la sombra de su poderoso padre.
- **La sonrisa de Mona Lisa**. Julia Roberts da clases en un colegio donde dominan estrictas medidas morales, a las que se enfrenta mediante la enseñanza.
- **La lengua de las mariposas**. En los albores de la Guerra Civil española, un viejo profesor de escuela intenta enseñar a sus alumnos los valores de la libertad y de la dignidad humana, lo que le reportará fatídicas consecuencias.
- **Rebelión en las aulas**. Sidney Poitier utiliza nuevas formas de enseñanza con un grupo de conflictivos alumnos en los difíciles años 60.
- **Mentes peligrosas**. Michelle Pfeiffer es una profesora que tiene que enfrentarse a unos chicos *"especiales"*, a los que endereza con constancia y paciencia.
- **Los chicos del coro**. Un profesor llega a un internado francés después de la Segunda Guerra Mundial y forma un coro con unos chicos indisciplinados.
- **El rector**. James Bellushi es el nuevo rector de uno de los institutos más peligrosos de Nueva York. Allí, liquidará a una banda de narcotraficantes, que gobernaban el instituto.
- **El sustituto**. Tom Berenguer disciplina a unos que habían apaleado a su novia, y acaba con una red de narcotráfico comandada por el director del centro.
- **Battle Royale**. Takeshi Kitano es profesor en Japón, donde se ha creado una nueva ley: los alumnos lucharán entre ellos en una isla y sólo quedará uno, que será dejado en libertad. Así se solucionarán dos problemas: el exceso de población y la creciente delincuencia juvenil. Irónica y exagerada, destaca por sus sangrientas escenas.

BIBLIOGRAFÍA

- http://comunidad-escolar.pntic.mec.es/705/tribuna.html#N1
- A: / Ponencia CIVE – 2001.htm (**cibereduca.com**)
- *"Comportamiento antisocial en los centros escolares: una visión desde Europa"*, de Juan Manuel Moreno Olmedilla, en Revista Iberoamericana de Educación, núm. 18.

Javier Arón Fernández Ascacíbar
Francisco Javier Sánchez Repiso

DESARROLLO COGNITIVO Y/O HÁBITOS TELEVISIVOS

Jesús Herrera Limones

Una simple mirada atenta ante el uso desmesurado que se hace de la televisión desde que un niño nace hasta que puede mantener una conversación con sus familiares en su hogar (en el propio hospital el día después de su nacimiento, como "ruido" de fondo de sus momentos de alimentación, como entretenimiento, como compañera y, por supuesto, como un familiar más sentado a la mesa incluso en los días más significativos) nos basta para darnos cuenta de la relevancia del análisis de la que podría ser considerada una de las más importantes e influyentes herramientas en la educación de nuestra era.

Pero ¿Cómo puede influir el uso y el abuso de este elemento en los procesos cognitivos, en el desarrollo neuroevolutivo y socioafectivo de los niños?

De pequeños, nuestro grado de plasticidad (creación de nuevas conexiones neuronales o sinapsis) es enormemente mayor que en la juventud o la etapa adulta, por lo que se procesa también un número mayor de información. Lejos de las afirmaciones populares sobre lo tranquila que es la vida de un niño pequeño, nos resultaría difícil imaginar la cantidad de novedades que éste puede llegar a estar asimilando en sus primeros años, cuando absolutamente todo es nuevo. Es en la más temprana edad cuando el niño busca la mayor estimulación posible sin descanso, organiza progresivamente la información que recibe creando esquemas de aprendizaje o de conocimiento, o la desecha si dicha información carece de funcionalidad o significatividad para él.

La televisión, como medio de comunicación caracterizado por el uso simultaneo de los canales visual y auditivo, supondrá sin duda en los primeros años de vida una fuente de estímulos satisfactorios y atrayentes, capaces de activar el septum (parte del sistema límbico vinculada a la aportación de impulsos de placer en el cerebro) y, por tanto, de movilizar muchos de los elementos más importantes para el aprendizaje de los más pequeños. Pero un exceso de estos estímulos acabará haciéndolos inservibles para ellos, por estar cargados de información innecesaria, irrelevante o demasiado efímera para almacenarla. Por ello podemos afirmar que si bien la televisión puede acaparar poderosamente la atención de un niño, también puede desaprovecharla al no favorecer los ritmos adecuados de los procesos cognitivos de éste. Su velocidad, presentación y tipo de información, su falta de interacción, de tiempo para la reflexión y de uso apropiado de la repetición pueden dificultar la memorización de aquello que resulte relevante, el proceso de enlazar significativamente con lo ya sabido y, por ende, crear, modificar o ampliar esquemas de conocimiento.

A lo largo de una vida, un ser humano recibe cantidades ingentes de información no aprovechable y, puesto que el cerebro no puede almacenar más que síntesis de lo que recibe y que intentar retenerlo todo significaría inundar la memoria de información innecesaria, contamos con el olvido, un mecanismo de saneamiento que acude en respuesta de una adaptación necesaria para la supervivencia.

De este modo resulta inevitable pensar que si en la niñez nos exponemos un gran número de horas a la televisión, estaremos fortaleciendo una rutina mental caracterizada por una atención preferente a la satisfacción inmediata, carente de intencionalidad, y por un rápido olvido necesario para sanear el limitado cerebro que está siendo bombardeado por una gran cantidad de información inservible. Esto supondría un gran desaprovechamiento de sinapsis y de posibilidades de desarrollo, al no permitir el procesamiento adecuado de la información ni la utilización de las conexiones neuronales ya existentes, al no poder afianzar información útil en la Memoria a Largo Plazo y al dejar de fortalecer los mecanismos del recuerdo y el aprendizaje para favorecer los del olvido.

La vida social también transcurre a una velocidad mucho más lenta de lo que lo hace la televisión. Con el objeto de asimilar la información necesaria para desenvolverse en ella, el cerebro se tomará su tiempo para explorar, tomar contacto, nombrar, reconocer, y asimilar los distintos acontecimientos y contenidos de aprendizaje. En ocasiones, la televisión permite espacios de cierto valor educativo para los más pequeños relacionados con las relaciones interpersonales, pero en la mayoría de ellas, el acelerado ritmo de planteamiento, desarrollo y resolución de las diferentes cuestiones hacen realmente difícil encontrarles una utilidad que vaya más allá del entretenimiento. Por el contrario, será la interacción con iguales la que permita con más naturalidad y fiabilidad una evolución adecuada de los distintos procesos descritos al tiempo que se ampliarán las posibilidades de alcanzar un mayor equilibrio entre recepción y producción de pensamientos, sentimientos y acciones. En psicología cognitiva está estudiado que el niño que interacciona tempranamente con otros niños tiene un desarrollo del aprendizaje mucho mejor que los que lo hacen en etapas posteriores.

"Los niños no saben jugar", "se pasan las horas muertas frente al televisor", "ya no existen los entretenimientos de antes"... Todas estas y muchas más son frases que denotan (además de la nostalgia de quien siente escurrírsele el tiempo de las manos) la función de pasatiempo educativo y de niñera que se le ha conferido a la televisión. Demuestran un tipo de análisis superficial de la preocupante situación que cada día viven muchos niños de los países enriquecidos. Pero la dispersión de responsabilidades en la educación de los escolares no puede enturbiar aspectos tan evidentes como que su desarrollo (incluidos el uso del tiempo libre, el tipo de juegos, de ocurrencias y de genialidades) vendrá determinado en gran medida por las posibilidades que les brinde su entorno familiar, social y educativo, por las experiencias que sus mayores les proporcionen o les permitan tener y por el grado de profundidad y significatividad que se le confieran a éstas. Nadie debería pasar por alto que los hábitos de pensamiento, de afectividad y de actuación de un niño son en gran medida educables, moldeables y fruto de la implicación responsable de sus cuidadores y de toda su sociedad.

Si existe una etapa evolutiva en la que estos aspectos revelen especialmente su importancia y den la cara de manera contundente, es la pubertad. En esta época de transformaciones y de crisis, se eliminan gran número de sinapsis por desuso y por bruscos cambios hormonales. Sin embargo los tipos de sinapsis creadas y los usos que se les haya dado a través de los diferentes hábitos adquiridos podrían condicionar un mayor o menor número de eliminación de ellas y, por tanto un mayor o menor impacto de la pubertad. Esta podría ser una de las causas por las que en ciertas culturas el paso de la niñez a la adultez no se ha considerado problemático o motivo de crisis y en la nuestra sí.

En ocasiones la vida del adolescente de nuestra sociedad se ha podido complicar más de lo necesario por la adquisición de hábitos incompatibles con las exigencias de la vida de estudiante. A estos hábitos podríamos atribuirles muchos de los problemas de atención que dificultan una lectura comprensiva eficaz. Por ello una de las recomendaciones encaminadas a la mejora de los procesos de codificación y memoria es precisamente la limitación del consumo de televisión, para no supeditar el acceso de la información a las imágenes.

Todos estamos al tanto de la dificultad de establecer ciertas limitaciones a los adolescentes (limitaciones acaso negociables en la pubertad pero ineludibles en la niñez), al igual que conocemos lo arraigada que se encuentra la presencia de la televisión en los hogares de todos aquellos que cuenten con la más mínima posibilidad de adquirirla. Ante esta situación parece razonable pensar que será más productivo realizar buenos acuerdos y seguimientos que una prohibición unilateral tajante. Del mismo modo que, si se va a ver la televisión, tendrá más sentido a nivel cognitivo, comentar los distintos aspectos vistos en un programa que recibir pasivamente todo lo que vemos y oímos sin más trabajo mental que el que pueda necesitar el cambiar de postura en el sofá.

En cualquier caso, siempre existen vías para reducir de un modo u otro las actividades mentalmente pasivas y siempre se pueden favorecer los hábitos adecuados y satisfactorios proponiendo las alternativas ajustadas a cada desarrollo. Por ejemplo, si a nivel cognitivo, tomamos como hábito apropiado la formación de los anteriormente citados esquemas de aprendizaje o de conocimiento, su práctica podría venir de la mano de actividades como: seleccionar buenas películas (mejor de cine o vídeo para reducir el bombardeo publicitario) o espacios televisivos para ver y comentar en familia o en grupos; usar grabaciones de programas o temas de interés (para manejar a voluntad una cantidad concreta de información); reservar momentos para escuchar música, interpretarla, producirla o intervenir de alguna forma en ella (inicialmente piezas sencillas con progresivos grados de complejidad musical y/o lingüística en cada audición); mantener contacto asiduo con el lenguaje a través del habla y la lectura (escuchar, leer y contar cuentos, historias, novelas, experiencias...); etc. Si nos fijamos bien, podremos encontrar en cada caso las diferentes formas de lograr tomas de contacto activas con la realidad, fabricar síntesis asimilables de ella y modificarlas o ampliarlas en las sucesivas tomas de contacto lo que significaría producir, modificar y ampliar esquemas mentales de conocimiento y aprendizaje.

Quizás el aspecto más interesante de todas estas actividades (incluida la de ver la televisión o la de tratar de leer esta reflexión) sea el trabajo que se realiza antes, durante y, sobre todo, después de cada una de ellas. Analizar, comentar, recapitular, compartir, opinar... son acciones que pueden aportar un sentido crítico y activo a cada actividad realizada, además de favorecer la interacción, permitir el análisis y la expresión de sentimientos y aportar valor e intencionalidad al tiempo del que disponemos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguaded Gómez, J. A. (2000): *Teleconsumidores activos: consumimos televisión, aprendemos a verla.* Consejería de Gobernación de la Junta de Andalucía.
- Aguaded Gómez, J. A. y otros (1997): *La otra mirada a la tele. Pistas para un consumo inteligente de la televisión*. Consejería de Trabajo e Industria de la Junta de Andalucía.
- Albero Andrés, M. (1996): "Televisión y contextos sociales en la infancia: hábitos televisivos y juego infantil" *Comunicar. Revista científica Iberoamericana de Comunicación y Educación, nº 6*. (pp. 129-139)
- Cambel, D. (2000): *El efecto Mozart para niños. Despertar con música el desarrollo y la creatividad de los más pequeños*. Barcelona: Ediciones Urano.
- Coll, C.; Marchesi, A. y Palacios, J. (1995): *Desarrollo Psicológico y educación (II). Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Levine, M. (2002) *Mentes diferentes, aprendizajes diferentes. Un modelo educativo para desarrollar el potencial individual de cada niño*. Barcelona: Paidós.
- Marina, J. A.; Marchesi, A. y Marijuan, P. (entrevista): "La jungla de las aulas". *Redes prog. 189.* Eduard Punset (dir.) Televisión Española, S. A., emitido el 11 de febrero de 2001.
- Marina, J. A. (2004): *Aprender a vivir*. Barcelona: Ariel

Jesús Herrera Limones

EL CONSENSO HUMANO: MITO O UTOPÍA (UNA REFLEXIÓN SOBRE LA CREATIVIDAD ÉTICA DEL SIGLO XX)

Jorge R. Colmenero Jurado

Tras la muerte de Dios[10] anunciada por Nietzsche y consumada tras el holocausto nazi, el ser humano quedaba desnudo de moral, de pautas de conducta en que basar su praxis, por lo que, es de sumo interés ver algunas iniciativas interesantes desde el punto de vista ético[11]. En absoluto pretendo hacer una síntesis filosófica de los autores más representativos de la pasada centuria, sino tomar algunas de sus ideas, bucear en ellas de manera crítica y hacerlas girar alrededor de una problemática que nace con la susodicha caída del hecho religioso cristiano y que –ahora es el momento de decirlo- llega hasta el pluralismo religioso y cultural de las últimas décadas. Me estoy refiriendo a la posibilidad o imposibilidad de un consenso moral en el ámbito de lo infinitamente complejo: las relaciones humanas. Y lo cierto es que para los pensadores éticos que voy a tratar, la creatividad ética ha sido más una exigencia que una opción. Vayamos al tajo.

Algunos surcos éticos significativos tras al hecatombe constituida por la II Guerra Mundial podrían ser los tres siguientes: de un lado, el dramatismo existencialista de Sartre; de otro, la apatía de los posmodernos – cuyo relativismo metafísico y moral ha contemplado paradójicamente el nacimiento de un peligro universal, y también moral, como es el fanatismo religioso -, y por último, la denominada por Fernando Vallespín "neoilustración", constituida por Rawls y Habermas[12].

En lo que concierne a los posmodernos, decir que afrontaron con serenidad la crisis moral derivada de los acontecimientos aberrantes del siglo XX[13]. Mantuvieron la movilidad de todo punto de referencia[14] y la apertura interminable de toda realidad –ésta ya no es algo fijo, ni único, sino variable y múltiple, considerando lo humano como unidad y diversidad interdependientes[15]. Lo que ocurre es que el relativismo moral consiguientel no es objeto de mi interés en este trabajo, porque en el contexto en el que nos movemos no tiene, a mi parecer, el juego filosófico y operativo de otras alternativas.

Sí que quiero detenerme, por el contrario, en la corriente existencialista y en la neoilustrada. Aquella, en contraste con la posmodernidad, ha vivido la reflexión filosófica y moral tras la crisis de la barbarie nazi con dolor y suplicio, con desgarramiento[16]. El filósofo más representativo de esta corriente en el terreno ético es Sartre[17].

Para el filósofo francés, una vez muerto Dios, el hombre ha de deshacerse de los cimientos y directrices que justificaban nuestra conducta; ya no hay referente moral que nos asista en la vida práctica, lo único que ha de fundamentar y mostrar lo que debemos hacer es nuestra libertad radical que, paradójicamente, nos tiene sometidos al imperativo de la elección y de la creación constante e interminable de normas morales -tantas como decisiones tomemos-.

¿Puede ser esta concepción particular del bien asentada en la libertad absoluta del hombre, una opción válida como ética universal neutral respecto de otras concepciones del bien? Pese a su radical formalismo y abstracción no lo creo, ya que el intento de justificación de la acción, apoyando ésta en el compromiso exclusivo del hombre con su libertad, no me parece una justificación legítima. Si bien es acertada la afirmación de que somos responsables de lo que hacemos, las razones que hemos de alegar para actuar en la vida han de ir más allá de la pura libertad. Decir que actué por ésta, es como decir que actué arbitrariamente: esa libertad nos puede llevar al irracionalismo ético[18].

Si bien la apuesta de Sartre por dejar la creatividad moral en manos de la libertad del individuo no parece que fuera lo más oportuno en ese momento tan crítico de la humanidad-aunque curiosamente casara con su postura atea-, sí que van a ser oportunos los rehabilitadores de la razón práctica: Rawls y Habermas, que asumirán con valentía la tarea creativo-moral.

---

[10] Con esta "muerte de Dios" me refiero al hecho sociológico de que la creencia en Dios dejara de ser una creencia unánime por parte de la sociedad occidental.

[11] Parto aquí de la distinción comúnmente aceptada entre ética y moral, según la cual la segunda haría alusión al comportamiento humano y a las normas particulares que lo rigen en un determinado momento y lugar, y el término ética estaría reservado para la reflexión sobre por qué seguir esas normas y no otras y para los problemas teóricos que suscitan las relaciones entre distintos códigos morales.

[12] *El neocontractualismo: John Rawls* en *Historia de la ética* editado por Victoria Camps en Crítica, p. 585.

[13] *El siglo posmoderno*, de Octavi Fullat, Editorial Crítica, p.113.

[14] Op cit. p. 51

[15] Op. cit. pp. 39-41

[16] Op. cit. p. 113.

[17] *El existencialismo es un humanismo* en *Doce textos fundamentales de la ética del siglo XX*, antología dirigida e introducida por Carlos Gómez Sánchez, Alianza Editorial.

[18] Dejar la moral en manos de los sentimientos, por ejemplo, es lo mismo que dejarla en manos de la arbitrariedad, dada la pluralidad e inestabilidad de aquellos. Un ejemplo actual lo tenemos en el atroz fundamentalismo islámico, cuya base moral la constituyen, entre otros factores, sentimientos religiosos irracionales.

Ambos filósofos han intentado fraguar sendos procedimientos de construcción de normas morales intersubjetivas neutrales respecto de las distintas doctrinas particulares definitorias del bien –como vemos, la idea de tolerancia de convicciones o creencias es aquí presupuesto básico-.

En definitiva, se hace exigible una rehabilitación de la razón práctica como único juez legitimador de códigos de conducta que aspiren a una validez universal y, al mismo tiempo, como única instancia con posibilidad de "crear" códigos de conducta aspirantes.

Detengámonos en primer lugar en uno de los problemas que Rawls plantea. En concreto, en la concepción de persona y de justicia, tachadas a veces de metafísicas.

El filósofo norteamericano afirma que los agentes morales ficticios de la posición original son libres e iguales, aclarando que ello no supone afirmar ninguna concepción metafísica del ser humano, sino tan solo manifestar explícitamente una característica de estos agentes que Rawls construye, o lo que es lo mismo, aportar meramente una concepción instrumental y circunstancial de la persona (aunque ¡qué raro! esas personas ficticias son racionales y razonables). Pero si esto es así, ¿son estos ciudadanos hipotéticos fieles representantes de los ciudadanos reales? Los principios de Justicia hallados por estos agentes artificiales no forman parte de la sustancia psíquica humana[19], sino que se deducen cuasigeométricamente de la descripción de la posición original, que es también artificial, un constructo. ¿Cómo pueden obligarnos si no están vinculados directamente al ser humano real? Lo más probable es que, por mucho que no quiera Rawls, su concepción de esas personas morales hipotéticas como libres e iguales sea en el fondo una concepción metafísica del ser humano –heredada de la kantiana, por cierto-. Sólo así resulta coherente la pretensión de validez de los principios de Justicia derivados de la posición original. Cosa distinta es que queramos o no aceptar unos principios sustentados metafísicamente.

Dicho esto, es menester tratar otro aspecto de la concepción de justicia de Rawls que también ha sido objeto de crítica. Se trata del tipo de neutralidad que plantea ante las distintas concepciones del bien existentes en una sociedad democrática. En concreto ha sido Ronald Dworkin, en su obra "Ética privada e igualitarismo político", el que se ha ocupado de este tema. Según él, Rawls propone una neutralidad basada en la discontinuidad entre ética y política, según la cual, el pacto o acuerdo hipotético que nos proporciona los principios de justicia es algo análogo a un contrato comercial, ya que dichos principios no tienen por qué congeniar con las convicciones propias de cada cual e incluso pueden estar en contradicción con las mismas. Esta analogía del contrato liberal con el contrato comercial permite que personas con concepciones del bien diferentes, abracen principios de justicia universales[20].

Frente a la postura contractualista, Dworkin defiende una suerte de neutralidad basada en la continuidad entre ética y política, de tal manera que propone una concepción ética liberal[21] de carácter sumamente formal y abstracto que fundamente la política liberal: "*la estrategia de la continuidad supone, …que todas las convicciones éticas propias están disponibles en política, que la política liberal surge no cuando se dejan de lado algunas de ellas, sino al contrario, cuando se activan plenamente aquellas convicciones éticas que son más globales y filosóficas. Desde este punto de vista la ética y la política están interrelacionadas de tal forma que algunas de las cuestiones de mayor alcance acerca del carácter de la buena vida son también cuestiones políticas*[22]*".*

Sin entrar en el estudio detallado de esta propuesta ética dworkiniana –ya que eso nos llevaría demasiado tiempo-, sí que me gustaría destacar una circunstancia que se vislumbra en la cita anterior: la movilidad de la frontera entre lo ético y lo político, entre los principios de justicia y las diversas concepciones del bien. Pero será más tarde cuando proceda detenerme en esta cuestión. Dirijamos nuestra mirada ahora a Jurgen Habermas.

El reciente premio Príncipe de Asturias de ensayo nos propone, como ya sabemos, una situación ideal – hipotética- de habla a partir de la cual surgirían normas morales universales en base al diálogo, a la argumentación discursiva.

Al igual que Rawls, Habermas pretende conciliar la autonomía moral del individuo con la existencia de normas morales intersubjetivas, pero en lugar de valerse del artificio racional del contrato –ya hemos visto los problemas que acarreaba éste, según Dworkin-, se vale de un procedimiento dialógico. En este sentido, el filósofo alemán establece dos principios -además de unas suposiciones pragmáticas constitutivas de derechos y obligaciones argumentativos, no morales- que van a ser fundamentales en el proceso de argumentación: "el principio discursivo" ("D"), según el cual solamente pueden pretender ser válidas las normas que en discursos prácticos podrían suscitar la aprobación de todos los presentes[23]; y el "principio de universalización", según el cual "*una norma es válida cuando las consecuencias y efectos laterales que se desprenderían previsiblemente de su seguimiento general…podrían ser aceptados sin coacción conjuntamente por todos lo interesados"*[24]*.* Me resulta más interesante el primero de los dos principios, porque cada interlocutor, según dicho principio,

[19] Véase nota 21 a pie de página de *Justicia como imparcialidad política, no metafísica* en *Doce textos fundamentales de la ética del siglo XX*, p. 211.
[20] *Ética privada e igualitarismo político.* Editorial Paidós, p.63.
[21] Para Dworkin una "concepción ética" es lo que venimos llamando una concepción del bien, una doctrina comprehensiva que nos identifica.
[22] Op. cit. p.65.
[23] *Doce textos fundamentales de la ética del s. XX*, p.p. 177-178.
[24] Op. cit. p. 178.

ha de tener como objetivo previsible la aprobación unánime de su propuesta, por lo que el nivel implicado de apertura al diálogo y al acuerdo es máximo. El motor que motiva la participación no es una razón estratégica egocentrista como en el caso del contractualismo liberal rawlsiano[25] -que no sale del monologismo kantiano- sino una razón auténticamente dialógica.

Ciertamente, a pesar de las loables pretensiones rawlsiana y habermasiana de búsqueda de unos mínimos morales que soslayen las cuestiones de identidad, ambos ámbitos –lo justo y lo bueno- se entrecruzan en muchos casos dada la difuminación de los límites entre uno y otro, circunstancia ésta, que también fue adelantada con ocasión del tratamiento del compatriota de Rawls, Ronald Dworkin[26]. Por tanto, la problematicidad en este tema está servida.

Para Rawls y Habermas, sobre todo para este último, el ser humano puede reflexionar moralmente unas veces como individuo y otras veces como ciudadano, cuestión ya planteada por Rousseau de manera explícita en "El contrato social", al hablar de una doble voluntad humana, la particular y la general. Pero ¿no se convierte así el hombre en un ser moralmente contradictorio, incoherente desde el punto de vista lógico?

Por otro lado, aun aceptando el desdoblamiento de la voluntad humana ¿Cómo se resolvería el caso en que un hombre como ciudadano quisiera algo totalmente incompatible con su voluntad como individuo? Posiblemente Dworkin contestaría: el ser humano no es ningún esquizofrénico moral, sólo tiene una voluntad moral que ha de concretar debidamente[27] -quizá éste sea el gran problema-.

Por otro lado, el afán rawlsiano por unos principios de justicia conseguidos procedimentalmente y aceptados por todos los individuos tiene, a mi entender, un matiz: muchos de los agentes morales reales que hubiesen aceptado aquellos principios lo habrían hecho sin hacerlos suyos, es decir, habrían cedido en algo para vivir en una sociedad común. Por esta circunstancia no serían unos principios aceptados libre y autónomamente. Una cosa es el sujeto hipotético libre, igual y autónomo de la "posición original" que acuerda dichos principios, y otra cosa muy distinta el sujeto empírico que, a veces, no acepta libre y autónomamente aquellos. En mi opinión, es más viable o realista apostar por concesiones no deseadas que por un consenso entre convicciones inconmensurables.

Para finalizar, un último interrogante ¿hemos avanzado lo suficiente después de Kant? ¿Estamos ante el "final de la reflexión ética"[28], o ante el comienzo de una "creatividad" ética sentada sobre los hombros del gigante alemán?

Nuestro querido Sartre, delegó la capacidad creadora de conductas, pero sí que creó algo, una quimera moral: la libertad radical y absoluta del hombre.

De otro lado, los inventos-procedimientos de Rawls y Habermas muestran un intento creativo, y por supuesto "esperanzado", como diría Bloch[29], que todo amante de la ética ha de agradecer.

En definitiva, no podemos olvidar que con las creaciones éticas del s.XX conviven intereses siempre recurrentes desde Kant, lugares comunes que, como ha dicho en alguna ocasión Javier Muguerza, no pueden echarse por tierra sin riesgo de perder al mismo tiempo la propia ética.

Sin este equipaje moral, ¿cómo convivir en una sociedad no elegida en la que aparecemos "arrojados"?[30]

Jorge R. Colmenero Jurado

---

[25] Op. cit. p. 178.
[26] Recordemos algunas de la palabras ya citadas del filósofo: *"… la ética y la política están interrelacionadas, de tal forma que algunas de las cuestiones de mayor alcance acerca del carácter de la buena vida, son también cuestiones políticas"*, en *Ética privada e igualitarismo político*, p. 65.
[27] Op. cit., p. 57
[28] Hacemos aquí un paralelismo con la obra de Fukuyama *El fin de la historia.*
[29] En mi opinión, la búsqueda utópica de Bloch es recuperada en la propia tradición marxista por Habermas, y en la contractualista liberal por Rawls. Lo "esperado" para éstos, es un acuerdo mínimo moral y no ya una empresa tan difícil como la salvación utópica y finita blochiana. Creo que para estos tres filósofos, tanto la "salvación" como la "perdición" forman parte de su proyecto, porque están latentes en la posibilidad real objetiva: *"el mundo sigue siendo un laboratorium possibilis salutis"*.Véase *¿Puede frustrarse la esperanza?* en *Doce textos fundamentales de al ética del s.XX*, pp. 165-172.
[30] *"Los ciudadanos no ingresan voluntariamente en la sociedad sino que nacen en ella, y suponemos (para nuestros objetivos aquí) que han de conducir sus vidas en ella"*. John Rawls, *Justicia como imparcialidad política, no metafísica*, en *Doce textos fundamentales de la ética del s.XX*, p. 202.

IDEAS PARA LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LAS MATEMATICAS EN EL NIVEL OBLIGATORIO

José Antonio Sánchez Zamora

Como un viejo submarino que navega en un mar turbio, de poca profundidad y con serios problemas para avanzar, nuestra educación matemática ha de soltar el lastre que ha forjado la tradición para salir a la superficie a respirar aire fresco, dejando en el fondo tantas horas de razonamiento incomprensible, para encontrar vías interesantes que permitan compatibilizar aprendizaje con felicidad, comprensión con diversión, progreso con utilidad.
Claudi Alsina y otros

En busca de aguas más trasparentes escribo estas breves ideas, estructuradas bajo los epígrafes de: igualdad, currículo, enseñanza, aprendizaje, evaluación, tecnología, entorno y formación del profesorado.

IGUALDAD

La igualdad no significa que todos los alumnos deban recibir idéntica instrucción, por el contrario, exige que se hagan adaptaciones razonables y apropiadas para que todos los estudiantes tengan la posibilidad de obtener logros, el éxito es fuente de motivación para emprender nuevos retos. Todos los alumnos, independientemente de sus circunstancias personales, deben tener la oportunidad para estudiar matemáticas y apoyo para aprenderlas. La propuesta de igualdad supone un reto frente a la creencia de que solo algunos estudiantes son capaces de aprender matemáticas. El sistema educativo debe arbitrar los medios organizativos, personales y materiales para atender las necesidades especiales de algunos estudiantes, sin entorpecer el aprendizaje de otros. La tecnología puede contribuir a alcanzar la igualdad en la clase.

CURRÍCULO

La educación matemática debe ir evolucionando acorde con unos objetivos nuevos y unos medios nuevos. Y podríamos decir que solo hay evolución positiva cuando existe una liberación de ciertos principios, ortodoxias, tradiciones y costumbres con el fin de encontrar caminos nuevos asumiendo el riesgo de lo desconocido.

Un currículo de matemáticas ha de ser coherente tanto en su diseño como en su aplicación en el aula. En un currículo coherente, las ideas matemáticas están ligadas y se construyen unas sobre otras para que la comprensión sea más profunda y mayor la habilidad para aplicarlas. Los profesores al planificar una lección tenemos que esforzarnos en organizar los contenidos para que las ideas fundamentales formen un todo integrado, las lecciones típicas japonesas, (y no olvidemos que Japón ocupa uno de los primeros puestos en el rendimiento matemático, según el informe PISA), se diseñan en torno a una idea central, que es cuidadosamente desarrollada y ampliada; en el desarrollo de la idea se va prestando la debida atención a la terminología, las definiciones, la notación y los conceptos y destrezas que van apareciendo en el proceso.

Un currículo de matemáticas, además de coherente, a de ser efectivo, es decir centrado en unas matemáticas que preparen para un estudio continuado y para la resolución de problemas en diferentes entornos: el aula, la casa el trabajo, etc.

Enseñanza

La educación debería soltar el lastre que la atenaza y ser menos canónica e histórica y mucho más versátil y actual, buscar menos respuestas y fomentar más preguntas, evitar la monotonía y abrirse al enfoque imaginativo, apartar los mecanismos y desarrollar más las ideas, ser más breve y más profunda, menos estática y más dinámica, menos ejercicios y más problemas, menos memoria y más conocimiento, menos abstracción y más experimentación previa, menos rigor absurdo y más conocimiento viable.

Una enseñanza eficaz de las matemáticas se basa en dos principios: a) Los profesores debemos conocer y entender profundamente las matemáticas que enseñamos y ser capaces de hacer uso de ese conocimiento con flexibilidad y b) los profesores tenemos que comprender a nuestros alumnos, confiar en ellos y ser cuidadosos al elegir y utilizar las estrategias pedagógicas y de evaluación. No olvidemos que los estudiantes aprenden matemáticas a través de las experiencias que les proporcionemos los profesores. En consecuencia, su comprensión de los conocimientos matemáticos, su habilidad para aplicarlos a la resolución de problemas, su confianza al hacerlo y su disposición hacia la asignatura, están determinadas por la enseñanza que reciben en las aulas.

Aprendizaje

El aprendizaje de las matemáticas ha de ser significativo donde cada concepto adquirido se ancla en un concepto preexistente y a su vez sirve para la adquisición de nuevos aprendizajes. Aprender con compresión es fundamental para capacitar a los alumnos en el uso de lo

aprendido para la resolución de nuevos tipos de problemas que, inevitablemente, tendrán que abordar en el futuro. Desgraciadamente, aprender sin comprender ha sido un resultado demasiado frecuente en la enseñanza de las matemáticas.

Evaluación

La evaluación no solo debería hacerse a los alumnos, sino también para los alumnos.

La evaluación tendrá una finalidad formativa, es decir, deberá proporcionar una información relevante y válida que ayude a mejorar tanto los procesos de enseñanza como los de aprendizaje. No puede limitarse a medir que han aprendido los alumnos sino que tiene que proporcionar datos que permitan que más alumnos puedan lograr mejores resultados. Para cumplir esta finalidad formativa, la evaluación ha de cumplir dos requisitos: a) que se evalúen todos y cada uno de los elementos y factores que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje: alumno, profesor, programación, organización y funcionamiento del aula y del cetro, etc. Y b) que sea un proceso continuo en el que el hallazgo de nueva información sirva para tomar nuevas decisiones.

Una buena evaluación puede enriquecer el aprendizaje de diversas formas. Por ejemplo:

- Que las tareas que se propongan a los alumnos para la evaluación de sus aprendizajes trasmitan un mensaje a los estudiantes respecto a que conocimiento matemático y que capacidades consideramos importantes. Este mensaje puede, a su vez, influir en las decisiones que tomen los estudiantes sobre donde conviene esforzarse.
- Que los trabajos propuestos en la evaluación sean merecedores de la atención prestada y del tiempo empleado por los alumnos.
- Deberían proponerse actividades que sean coherentes con las realizadas en clase y, a veces, las mismas.
- Si utilizamos técnicas de evaluación como la entrevista, la conversación, la observación, o los diarios interactivos, los alumnos probablemente aprendan al expresar sus ideas y al contestar las preguntas que se les formula.
- Las discusiones en clase en las que los alumnos presentan y evalúan diferentes enfoques en la resolución de problemas complejos, pueden agudizar su idea de la diferencia entre una respuesta excelente y una mediocre.

TECNOLOGÍA

Las calculadoras y los ordenadores, son herramientas esenciales para enseñar, aprender y hacer matemáticas. Cuando disponemos de estos medios, los alumnos pueden centrar su atención en tomar decisiones, reflexionar, razonar y resolver problemas. La capacidad de cálculo de los recursos tecnológicos amplía la serie de problemas asequibles a los alumnos, y los capacita para ejecutar procedimientos rutinarios con rapidez y seguridad, permitiéndoles así disponer de más tiempo para desarrollar conceptos y establecer modelos. He aquí un sencillo problema, con cierta potencia matemática pues necesita de reflexión, razonamiento, probar distintas soluciones y que sería muy costoso acometer si no se dispone de una sencilla calculadora. $\sqrt{LAPICEROS} = AAIIR$.

La tecnología ofrece posibilidades de adaptación de la enseñanza a las necesidades especiales de los alumnos. Así los que se distraen con facilidad pueden concentrarse más intensamente en las tareas con ordenadores. Los que tienen dificultades con los procedimientos básicos pueden desarrollar y demostrar otras habilidades matemáticas, las cuales a su vez pueden ayudarles, con el tiempo, a aprender los procedimientos. Las posibilidades para atraer a las matemáticas a los alumnos con discapacidades físicas aumentan considerablemente con las tecnologías especiales.

Los profesores debemos utilizar la tecnología, que tampoco es la panacea, para enriquecer las oportunidades de aprendizaje de nuestros alumnos, proponiendo tareas matemáticas que se beneficien de lo que ordenadores y calculadoras pueden hacer bien y eficazmente: hacer gráficas, visualizar y calcular. La tecnología no solo influye en como se enseñan y aprenden las matemáticas, sino que también afecta a qué se enseña y cuando aparece un tema en el currículo.

A pesar de lo expuesto, los profesores, somos reacios a la entrada de ordenadores y calculadoras en nuestras aulas. Los primeros no están disponibles en todas las escuelas e institutos aunque se está avanzando en los programas TIC, las calculadoras sí están al alcance de todo el mundo, son fáciles de usar y se tiene bastante experiencia acumulada en su utilización en el aula de matemáticas. ¿Por qué, entonces, la resistencia?.

Posiblemente, en la clase del 2050 se tenga colgada una foto de los ordenadores de hoy, los cuales se mirarán con la misma extrañeza con la que contemplamos el teléfono de manivela o la nevera de de hielo. Habrá otros medios. Quizás menos teclas y más micrófonos. Pero se seguirán haciendo matemáticas. Quizás la probabilidad y la estadística habrán pasado a la historia y se explicarán muchas cosas hoy desconocidas. Seguro que se seguirán estudiando las funciones, la trigonometría, las rectas, la aritmética, la geometría, etc., pero es impensable al ser vicio de que modelos estarán. Los profesores de matemáticas debemos dejarnos de nostalgias y aplicar aquel viejo aforismo: “El profesor no ha de enseñar lo que a él le guste sino lo que conviene”.

LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

La formación de los profesores es la variable con más peso y debería cambiar. La formación inicial es la más importante. La de los profesores de primaria es totalmente insuficiente; del profesor de secundaria, la de tipo de contenido matemático, suele ser bastante decente pero la que es útil para la pedagogía matemática es también insuficiente. Y a pesar de que la preparación didáctica que se da los profesores de primaria es inmensa respecto a la educación matemática que reciben, la parte útil para el qué se va a hacer luego en clase es muy escasa. Y está cuantificado incluso: hay maestros generalistas que han aprendido matemáticas el 3 o el 4% de su tiempo, claramente insuficiente.

EL ENTORNO

Asumiendo que no siempre el contexto es lo suficientemente rico y a pesar de la tan repetida cantinela sobre la universalidad científica, a nivel educativo hay que poner los pies en el suelo y asumir que la aventura de enseñar y aprender tiene lugar en un marco geográfico, social y temporal muy preciso.

En referencia al marco temporal, es bueno asumir las ventajas propias del momento, usar la tecnología que tenemos y usar los datos del momento: la noticia de un periódico, un informe económico, la celebración de unas elecciones, etc.

El entorno físico concreto ofrece posibilidades que debemos aprovechar. En el nivel obligatorio hay que comprometer la matemática con el lugar, sin excluir la universalidad de los resultados pero haciéndolos compatibles con lo que es físicamente cercano y familiar.

Vistos los documentos que se han elaborado sobre la educación matemática en los últimos años, para Claudi Alsina, los objetivos esenciales podrían concretarse en tres puntos mínimos:

1. Ofrecer una educación matemática interesante para todo el mundo, a la luz de los nuevos horizontes de vida que nos rodean, incorporando nuevas tecnologías.
2. Pasar de la simple transmisión de conocimientos, verdades o técnicas a crear una verdadera estimulación del aprendizaje donde primen los métodos, los modelos y las estrategias sobre los contenidos concretos, donde inducir, resolver, decidir, deducir, representar, verbalizar, explorar, investigar, etc.; sean verbos que marquen la nueva dinámica y jubilen antiguas costumbres como la de calcular rutinariamente.
3. Considerar que el aprendizaje es una labor continua que forma parte de la vida de la persona y a la cual habrá que ayudar siempre a cualquier edad y en todas las situaciones, consiguiendo poner en cada caso los medios adecuados de todo tipo.

BIBLIOGRAFÍA

- SAEM THALES: Principios y Estándares para la Educación Matemática. Sevilla 2003
- CLAUDI ALSINA Y OTROS: Enseñar matemáticas. Editorial GRAO, Barcelona 1996
- FREDERI UDINA I ABELLÓ: Aritmética y calculadoras. Editorial SINTESIS, Madrid 1989
- MIGUEL DE GUZMAN: Pensamientos en torno al queahacer matemático. Recopilación en CD
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN: Comprender la Evaluación. JUNTA DE ANDALUCIA, Sevilla 1999.

José Antonio Sánchez Zamora

METODOLOGÍA Y DINÁMICA DE AULA UNA PROPUESTA DE CONVIVENCIA

José Francisco Pérez Aguilar

RESUMEN

La necesidad de fomentar la convivencia y los valores del respeto y libertad en los alumnos y alumnas, debe producirse lo antes posible; para cuando, llegado el caso, estén preparados y tengan una base sobre la que asentar sus comportamientos y actitudes ante ellos y ellas y los demás.

El aula puede convertirse en un espacio en el cual es posible poner en práctica esas características de nuestra sociedad actual.

INTRODUCCIÓN

Un nuevo curso, unos nuevos alumnos y alumnas es una oportunidad para poner en práctica una metodología y una dinámica de aula apropiada para todos y todas; donde seamos escuchados, podamos expresar nuestras necesidades y motivaciones, y ante todo, seamos respetados, queridos e integrados en el complejo sistema aula.

Lo que proponemos a continuación es el trabajo de dos cursos (un ciclo) con un grupo de alumnos y alumnas de 2º ciclo de Educación Primaria estructurado, revisado y con elementos que deberían restar arbitrariedad y dar seguridad, armonía y equilibrio a las relaciones, situaciones, experiencias e intercambios que surgen a lo largo de un tiempo (el pedagógico) tan largo, como es un curso (o ciclo) escolar.

El desarrollo de las primeras semanas puede ser decisivo para la buena marcha del curso, pues inconscientemente todos y todas, tenemos expectativas sobre las personas que tenemos a nuestro alrededor. No se trata de cambiarlas desde el primer día, pero si, intentar consensuar *rituales* en el aula: turnos de palabra, salidas – entradas, utilización del material, intercambios comunicativos... que tiendan a cumplir esas expectativas iniciales que, de alguna manera, son inherentes a nosotros y nosotras.

Para ello, existen las formas más diversas de poner lo anterior en práctica. Lo que presentamos a continuación es nuestra propuesta, que no es ni la más válida ni la menos válida, sino el fruto de nuestra experiencia como docentes, el asesoramiento de los profesionales (pedagoga y psicóloga) del equipo pedagógico municipal y *algunas* lecturas que hemos realizado.

DINÁMICA Y METODOLOGÍA DE AULA

En primer lugar, partimos de una serie de juegos y dinámicas de grupos para presentarnos (maestro y alumnos - alumnas) y conocer los nombres de todos y todas desde el principio, que es más importante de lo que parece. Se pueden incluir actividades de lo más variopintas: estar sentados, moviéndose, dibujos, intercambio de papeles, roll-playing... Bien planificadas y estructuradas, esta constelación de actividades, podrían constituir el primer día de clase; donde tenemos el primer contacto con los chicos y chicas.
Una cuestión fundamental será la definición consensuada de los *rituales* del aula, constituyen lo que denominamos *normas del aula*, que serán las pautas que van a regir el intercambio del espacio y el tiempo educativo.

Para introducir algún tipo de dinámica que nos lleve al planteamiento, discusión y definición de las normas, podemos optar por dos formas o estilos:

- Lectura de un pequeño cuento denominado *"Las normas de las hormigas";* que trata sobre un hormiguero donde viven unas hormigas que hacen sus cosas a su aire, tienen desordenado el trabajo... Algunas de ellas llegan a la conclusión de que es necesario ordenarse y dictar unas normas que articulen el trabajo y la vida diaria.
- Visionar alguna película, como por ejemplo los primeros 25 minutos de la película "Rebelión en la granja"; donde los animales se sublevan a sus dueños, erigiéndose en los regentes de la granja y escribiendo sus propias normas de convivencia.

Una vez leído este cuento o visionado la película, que deben dar pie a la asamblea, a través de la dinámica "lluvia de ideas" se le pide a los alumnos y alumnas que, al igual que las hormigas o los animales, vayan proponiendo situaciones diarias que se den con asiduidad en el aula y que podríamos transformar en normas. Las ideas se van anotando en la pizarra e intentamos centrar la asamblea en pocas ideas al día, (dependiendo de la edad de los alumnos y alumnas), para no desviarlos y agobiarlos. Aquellas situaciones o normas que dicten con palabras peyorativas tales como NO, PROHIBIDO... debemos intentar traducirlas a positivo. Así, "no se puede hablar mientras trabajamos", podemos decir "Hay que estar en silencio cuando trabajamos". Es importante también, que estén formuladas como pequeñas retahílas fáciles de recordar: "Cuando un compañero habla: Silencio y atención".

Cuando tengamos definidas aquellas normas que nos interesan a todos y todas (alumnos - alumnos y maestro); se recogen en un cartel, del que participarán los alumnas y alumnos en su construcción, donde quedan todas escritas y visibles; en poco tiempo, los alumnos y alumnas las sienten como suyas y empiezan a respetarlas.

Pero... *¿cómo garantizar que las normas se cumplen y son respetadas por todos y todas?.* En un intento por sistematizar esta situación, se nos ocurrió poner en marcha un sistema de *avisos* (punto negativo que anotamos en un registro, cuando un alumno o alumna incumple o no respeta alguna(s) norma(s)) que regule el cumplimiento de las normas. El sistema de avisos, dura una semana y está compuesto por dos *ciclos* con un número determinado de avisos cada uno. Al completar el número de avisos del primer ciclo, el alumno o alumna se ve privado de un recreo. En el siguiente ciclo, se ve privado del resto de recreos de la semana. Cuando se agotan los dos ciclos, el maestro escribe una nota, que denominamos *nota negativa*, a casa del alumno o alumna el último día de la semana (viernes); debe venir firmada por los padres, al lunes siguiente.

Para ir analizando, revisando y mejorando la dinámica de clase, semanalmente se reserva un tiempo (media hora o 45 minutos) en el horario denominado *Tutoría*, donde se van desarrollando aquellos temas recogidos en el Plan de Acción Tutorial que tienden a favorecer nuestra dinámica de clase, así como ciertos temas de educación en valores.

Durante la semana van surgiendo roces, diferencias, problemas... que pueden enturbiar la relación entre los alumnos y alumnas, para ello creamos progresivamente *asambleas* donde se intenta delimitar el problema, analizar cuales son las conductas no deseadas, cuales si... comparando con las normas y cuál va a ser la solución; que es consensuada entre todos y todas a través de la propuesta de sanciones y posterior votación. El mediador de la asamblea durante este curso ha sido el maestro del grupo.

De nuevo nos surge el interrogante... *¿cómo equilibrar el sistema y premiar a los y a las que lo hacen bien?* Se equilibró el sistema poniendo en marcha dos dinámicas: "Tareas diarias" y "Puntos positivos".

Estas dos dinámicas están recogidas en dos carteles que están siempre visibles en clase y donde los alumnos y alumnas van reflejando su trabajo, esfuerzo y comportamientos diarios.

El cartel "Tareas diarias" tiene dos entradas, nombre de los alumnos y alumnas (de manera vertical) y áreas de conocimiento (de manera horizontal); cada área es representada por un color. A medida que los alumnos y alumnas van terminado las tareas en esas áreas, lo reflejan en su casillero, colocando un cuadrado del color del área. Cuando completan las áreas representadas en el cartel (colocando tantos cuadrados de colores como áreas estén representadas), consiguen dos puntos positivos, cuadrados de colores distintos a los de las áreas, que se anotan en el cartel "Puntos positivos", que tiene una sola entrada con el nombre de los alumnos y alumnas (de manera vertical) y espacio para colocar los puntos positivos.

Esos puntos se van sumando semanalmente, de manera que el máximo de puntos es diez. Cuando esta circunstancia ocurre, el alumno o alumna obtiene una *nota positiva* (con alguna frase elogiando su esfuerzo y comportamiento) que se envía a casa el último día de la semana (viernes), debe venir firmada por los padres, al lunes siguiente. Existe un segundo premio que es la posibilidad de sentarse en clase con quien el alumno o alumna que gana la nota positiva quiera y en el sitio que quiera, obteniendo ocho puntos durante dos semanas consecutivas.

El colofón a los puntos positivos es la *"Tienda";* está actividad consiste en un establecimiento que organiza el maestro colocando *pequeños regalos*, que pueden ir desde libros hasta juguetes, que *cuestan* una serie de puntos positivos. Los alumnos y alumnas disponen de un *billete*, donde mediante un número, se recogen los puntos positivos que han conseguido a lo largo de las semanas de ese trimestre. Cada alumno y alumna va pasando por la tienda *comprando* un regalo, que le pertenece gracias a su esfuerzo diario y el cumplimiento de las normas.

Junto con la "Tienda", existe otra actividad paralela que es la entrega de diplomas a los alumnos y alumnas, que han realizado ciertas tareas o comportamientos: buen comportamiento, buena presentación, mejor lector, más puntos positivos...

Como complemento a todo lo anterior, semanalmente un alumno o alumna se erige como "Encargado semanal" que es responsable, entre otros asuntos de...

- Pasar lista.
- Préstamo de libros de la biblioteca de aula.
- Atender las plantas de la clase.
- Atender los animales de la clase.
- Traer su mascota.
- Reparto de fichas y materiales.
- Fotocopias y recados...

PROPUESTAS DE MEJORA

Es posible sumar los puntos positivos de todos los alumnos y alumnas de manera mensual, ofreciendo a principios del mes una lista, que esté visible, de actividades a las que se pueden optar con un número determinado de puntos. De esta manera, motivamos a todos y todas en el trabajo diario y cumplimiento de las normas de manera grupal, para conseguir aquello que les gusta. Ejemplos: una tarta casera, más tiempo de educación física, una actividad complementaria, película en el video… indagando un poco, conoceremos perfectamente que es lo que les gusta en ese momento.

Con esta dinámica conseguiremos proponer objetivos a más corto plazo, ya que la posibilidad de comprar en la "Tienda" se ve un tanto lejana al principio del trimestre.

Otra propuesta de mejora sería la creación del "Cuadro de honor de la clase" donde constan los criterios que se premian a través de los diplomas y, semanalmente quedarían reflejados aquellos alumnos y alumnas a través de su foto. Quedaría mucho más clara, visible y transparente la entrega de diplomas.

Para el próximo curso se va analizar la posibilidad de introducir los grupos de mediadores para la resolución de problemas, tanto en el recreo como en las asambleas de clase.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- FERNÁNDEZ – ABASCAL, E.; MARTÍN, M.D y DOMÍNGUEZ, J. (2002): *Procesos Psicológicos Básicos.* Madrid: Pirámide.
- MARÍN, M. y GARRIDO, M.A. (Coor.)(2003): *El grupo desde la perspectiva psicosocial. Conceptos básicos*. Madrid: Pirámide.
- POZO, J.I (1996): Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje. Madrid: Alianza Editorial.
- VV.AA (2004): *La planificación didáctica.* Barcelona: GRAO.

José Francisco Pérez Aguilar

THE DIFFERENT VISIONS OF THE SAVAGE IN JOHN SMITH, MARY ROWLANDSON AND JAMES FENIMORE COOPER

José Francisco Haro Gómez

In this piece of work we will try to clarify one aspect of a controversial theme: the conception of the victors with respect to the dominated after the conquest and colonization of America. We will do it studying the famous English soldier and colonizer Captain John Smith's Captain John Smith's History of Virginia (1624), Mary Rowlandson's A Narrative of the Captivity and Restoration of Mrs. Mary Rowlandson (1682) and James Fenimore Cooper's The Last of the Mohicans (1826).

If something characterizes the beginnings of American literature it is the creation of the myth of the Indian. The conception of the Indian as savage rises from several purposes, of evangelization at first and then mercantile. These purposes are exacerbated due to the puritan mentality, which makes the cruellest aberrations against the Indians be valid in the name of Christian faith. ("Puritans could project their own sins upon people they called savages, then the extermination of the Indian became a cleansing of those sins from their own midst as well as the destruction of a feared enemy" (Berkhofer 27)). Thus, the Indian becomes the servant of the Devil, the seeds of violence, the ignorant to be educated according to western values (Puritan if possible). This vision that we don't know if is innocent or put to the service to the cruelest ambitions, is persistently described in the chronicles of the 17th century from different viewpoints; from the hopeful and humanitarian vision of John Smith to that conciliatory of J.F.Cooper in The last of the Mohicans including Mary Rowlandson's resigned one. Nevertheless, and despite the possible differences of thought among the authors, we mustn't forget that all of them are white and are marked by western influence in advance, which conceives the Indian as we pointed out above and as Hobbes would do afterwards in France: an uncivilized being who must be socialized. This topic will be present to a greater or lesser extent in these three authors as we will see.

Before going into the three authors' view of the Indian in depth, we must stop, as prolegomenon to understand better the chronicles, in the creation of the myth of the Indian. Henry Handel Richardson in his book Ultima Thule pointed out that America was dreamed before being discovered by the Europeans, that is, America was becoming more and more the realization of a great dream that the West had desired for years. In these dreams the idea of power stood out, the western control and supremacy. But in order to reach this supreme power the aboriginal cultures had to be annihilated and substituted by the new culture in its greater splendor. Therefore, it was necessary to exagerate the Indian's negative qualities (or at least the different ones) to justify this way the imposition of the white man in American lands. This way, free rein was given to the white's excesses in favor of Christian purity. The Indian is conceived therefore not only as a savage with regard to his way of life but, above all, to his spirituality, since he has demoniac powers, as Puritans asserted, being in direct contact with them by means of his evil rites. Is there a greater aberration to Puritan mind? The Indian should be led to the right way at any prize.

It is under this primary ideology that the authors we will deal with operate, although in a different way, since the direct contact with the Indian will modify their primitive ideologies.

If we deal with John Smith first, we can see how he travels to America with the mentality of the prevailing western ideology of justification of colonization as a political method beneficial to England but also as a useful method to educate souls with contact with the Christian culture and religion. John Smith, as white source, justifies colonization as a means to introduce culture and above all christianization. We find in his work "objetive" descriptions of the Indians' rites and way of life, where their negative features are highlighted, as Harvey Pearce summarizes from Travels and Works of Capitain John Smith: "so the religious ceremonies of these people are diabolical, with ontrageous costumes, conjuring, singing and dancing -even human sacrifice" (Pearce 15).

Therefore, the American man is defined by his lacks, without more connotations. In other words, if in many cases they practice devil worship, it is due to their ignorance, if their actions threaten Christian principles, it is due to their lack of knowledge in this aspect: "...in this lamentable ignorance doe these poore soules sacrifice themselves to the Divell, not knowing their Creator" (Pearce 15). So, he justifies colonization as a method to make up for the spiritual gaps of the Indian people.

His pages reveal, consequently, his compassion for the Indian, but always from the logical view of superiority that is adopted by the victor above the defeated.

If J. Smith is quite interested in religion, government is not less important for him. In this aspect J. Smith observes that "Although the countrie people be very barbarous; yet have they amongst them such government, as that their Magistrates for good commanding, and their people for due subjection and obeying, excell many places that would be counted very civill" (Pearce 15). This and other examples seem to indicate that for J. Smith, the colonizer's main area of action is religion since if the government is more organized, once one only spirituality is established, it will be easier to achieve the goal of reorganizing Indian policy under English canons, keeping this way the solidity of the empire that whites are trying to create. With all this we come to the conclusion that Smith is interested in clarifying the Americans' true way of life while describing the founding of Jamestown; but the truth is that his main concern was to encourage his

compatriots to settle in America appealing to their hope of economic improvement.

If J. Smith has been characterized, in general terms, as a hopeful activist, Mary Rowlandson is on the opposite side, who writes also from the experience of "the seen and the experienced". Her conception of the Indian is marked by her ideology, common to white people, of superiority with respect to the Native Americans and she is also marked by living according to the canons of the strictest Puritanism, which inculcates in her a mentality stricter than that of the English captain. But besides these two factors there is another, much more important, that is the fact that she suffers Indian captivity; so that the humiliation of being defeated by those who are supposed to be inferiors and subordinates makes her negativity towards the natives increase. She characterizes them in her preface as "atheistical, proud, wild, cruel, barbarous, brutish, diabolical creatures..., the worse of heathen".

Actually, the harrowing experience provokes in her a fall from the American Utopia built by the West to fall into the hell of the cruelest captivity, which permeates necessarily her work as Pearce says: "When frontier New Englanders suffered at the hands of Indians, they inevitably interpreted their suffering as a God's warning to New England through Satan. Of the hard captivity of Mary Rowlandson in 1676, the contemporary editor of her narrative concluded: [...] 'so none can imagine what it is to be captivated, and enslaved to such atheistical [...] creatures' " (Pearce 22, 23). This way, in her description of the barbarians there is a glimpse of hopelessness, and the narrative of her captivity becomes exclusively a device of propaganda against the Indian.

However, one essential aspect in her ideology is that her Christian faith eases her captivity ills, that is, it is her solid puritan base and her faith in God that help her to keep with strength behaving all the time as God's servant, as Pearce says: "there was yet to be a renewed hope, [...] They would help manage a miracle, save the worst of Satan's creatures, and thus gloriously justify their Puritanism" (Pearce 31). It is also the Christian resignation to which she clings which, although she has a negative conception of the Indian, enables that, on certain occasions, some gesture of mercy appears in her, leaving her resentment behind, as can be seen in her narration: "one of the Indians [...] came to me, and asked me if I would have a Bible, he had got one in his basket. I was glad of it, and asked him whether he though the Indians would let me read? He answered, yes. So I took the Bible" (47). Rowlandson's vision with respect to the Native American is strongly conditioned, then, by her experience, which makes her conception of the Indians to be totally partial and adverse in plenty of aspects.

Up to now, we have dealt with two authors who justify the English colonization starting from the image of the native as an inferior and savage being, who must be taught the white values as means of salvation. These two conceptions, oscilating between Smith's optimism and Rowlandson's hopelessness, are now against J. F. Cooper's equilibrated or less Maniquean vision. Actually, Cooper writes in a moment when the initial passions of colonization are over and it is the distance in time, with his own experience, which will allow him to judge the events from a more critical perspective. The choice of the novel as genre (as opposed to the chronicle), contributes also to the criticism that Cooper tries to introduce in his work, since this kind of narrative enables the author to get a distance on what he says as the narrator's voice works as an intermediary between him and his work. As it is said above, his work comes also from his experience, but now, in contrast to the last two cases, his experience helps to distinguish among the Indians and not to see them all through the same prism of negativity through which the last authors looked. The modernity of this author is in being able to discern between good and evil in both civilization and the savagery, and from this, he constructs all his ideology. As Leslie A. Fiedler states and quotes, James F. Cooper had learned "to play out his action on the 'ideal boundary' between two cultures, one 'civilized and cultivated', the other 'wild and lawless'" (Fiedler 171). Hence, Cooper is able to judge negatively both Indians, who are harshly described and without mercy as in the case of the Hurons and especially the wicked Magua; and some white people, as with the case of the Puritans such as David Gamut, whose emphasis on his Calvinist belief is a way of expressing Cooper's criticism to Puritanism. But he doesn't reject all the Indian tribes; on the contrary, his novel emerges to defend some tribes from white excesses, as it occurs with the Mohicans, a noble and ancient race. Thus, it seems that his work is in some occasions to protect the native making a defence of them occasionally, and on other occasions to instill fear in the whites by means of descriptions of other tribes' violence.

However, we cannot think that Cooper is not in favor of colonialism or the occupation of American lands. He seems to consider that colonization was a violent process full of greed, lack of understanding and gratuituous cruelty: "Cooper was not willing to be a mass entertainer of polite society; his books were to him weapons in the battle against the abuses of society [...] he engaged in a quarrel with his own country and people, his own time and place, marked by all the ferocity of baffled love" (Fiedler 172).

The three perspectives of the Indian we have seen throughout this piece of work are representative of the mentality of the whole of English society at two moments in history. The first, the 17th century, is when J. Smith and Rowlandson write. The chronicle echoes the established English values, so it is used to inform but also as propaganda of colonization, in some cases under the Puritan motto "Holy War against Satan". In a second moment, the 19th century, Cooper makes a novel from the history of one of the Indian tribes, the Mohicans, in their fight against other tribes, and it is from this that the condemnation of whites' abuses arises once more, although the criticism of the Indian is not left behind.

In short, we can notice how the way of thinking of one whole society, represented by the works of these three authors, has suffered an evolution that will mark definitely the beginning of a new ideology more humanitarian and implicated in Indian idiosyncrasy, although, unfortunately, the attempts of authors like Cooper couldn't eliminate the whites' despotism totally.

WORKS CITED

- Berkhofer, Robert F. *The White Man's Indian*. New York, 1978.
- Cooper, J. Fenimore. *The Last of the Mohicans*. Ed. McWilliams, John. New York, 1990.
- Fiedler, Leslie A. *Love and Death in the American Novel*. Ohio, 1962.
- Handel Richardson, Henry. *Ultima Thule*. Harmondsworth Penguin Books, 1978.
- Pearce, Roy Harvey. *Savagism and Civilization*. Maryland, 1965.
- Rowlandson, Mary White. *A Narrative of the Captivity and Restoration of Mrs. Mary Rowlandson*. 1682.
- Smith, John. *Captain John Smith's History of Virginia: A Selection*. Ed. Freeman Hawke, David. Indianapolis: Bobs Merrill Co. 1977.

José Francisco Haro Gómez

UNA MIRADA SOBRE RELATO SOÑADO / EYES WIDE SHUT

José Luis Ordóñez

A partir de la novela corta Relato soñado (Traumnovelle), escrita por el vienés Arthur Schnitzler en los años veinte, el cineasta Stanley Kubrick realiza una adaptación de la obra (en colaboración con el co-guionista Frederic Raphael) -y que responde al no traducido título de Eyes Wide Shut- en la que, si bien se aprecian ciertas diferencias con respecto al texto original, básicamente mantiene la misma estructura que se puede detectar en la prosa de Schitzler; así, desde el punto de vista argumental la mayor novedad que se advierte en el film es la existencia de un personaje llamado Victor Ziegler (interpretado por Sydney Pollack), ausente en el sustrato literario y que, de alguna manera, aporta una mayor simetría y claridad temática al desarrollo de la trama, especialmente a aquella que se siente más cercana al thriller, lo que provoca que, como señala Esteve Riambau, la novela resulte más abstracta y estilizada que la película; aunque cabría señalar que en otros aspectos, como por ejemplo en el que se refiere a la información sobre pasadas experiencias de Fridolin/Bill (interpretado por Tom Cruise) y Albertine/Alice (interpretado por Nicole Kidman), la novela se presenta más rica y compleja, mientras que en el film desaparece prácticamente toda posible referencia al pasado de ambos, salvo la esencial secuencia en la que Alice se sincera con su marido sobre una experiencia pasada, desatando algo en el interior de él que le hace embarcarse en una peligrosa odisea nocturna.

Una primera diferencia entre la novela y la película radica en la ubicación espacial y temporal de la acción: la Viena de principio de siglo es sustituida por el Nueva York actual, sin que ello repercuta para nada en el significado de la historia: no se trata de una novela naturalista y tampoco las referencias concretas a esa época tienen una importancia determinante; el núcleo de la historia hay que buscarlo en las ideas sugeridas, en la temática que suscita: la relación de pareja, los celos, la tentación, la mentira, el amor, la muerte, los sueños, la realidad... y dentro de este marco, el paisaje que rodee al mismo, ya sea ahora, hace cien años o el siglo que viene, aquí o en las antípodas, no parece ser en absoluto trascendental; es más, una reconstrucción de la época en la que se mueven los personajes de Fridolin/Bill y Albertine/Alice podría distraer la atención sobre lo que realmente le interesa al que realiza la adaptación y que no es otra cosa que la de presentar los temas previamente mencionados bajo una estructura genérica a medio camino entre el drama y el thriller, la realidad y el sueño.

Como ya hemos mencionado -y salvo las diferencias aludidas y otras a las que haremos referencia más adelante- la película sigue fielmente el desarrollo expuesto en la novela; como señala el crítico Richard Schickel: "Movies don't always follow the books on which they're based, but in this case anyone able to track down the novel from which the movie has been rather faithfully adapted by Kubrick and co-writer Frederic Raphael would have been more in the know". Por otro lado, a propósito de la novela de Schnitzler, comenta: "Like a lot of the novels on which good movies are based, it is an entertaining, erotically charged fiction of the second rank, in need of the vivifying physicalization of the screen and the kind of narrative focus a good director can bring to imperfect but provocative life"; y de alguna manera esto podría relacionarse con las propias palabras de Kubrick: "...cuando estoy buscando un tema y abordo una novela, no quiero considerar más que obras que, literalmente, no estén demasiado logradas..." (Cahiers du Cinéma); "La novela perfecta de la que se puede hacer una película es, creo, no la novela de acción sino, por el contrario, la novela esencialmente preocupada por la vida interna de sus personajes" (Sight and Sound); "¿es la novela traducible al cine? La mayoría de las novelas, si son buenas, no lo son" (El País). Aunque discutibles todas las opiniones, tanto las de Schickel como las de Kubrick (sobre todo teniendo en cuenta que años después de estas reflexiones el propio Kubrick acabaría adaptando Lolita de Nabokov), es un hecho absolutamente incontestable que a partir de un material literario de no excesiva calidad puede extraerse lo suficiente como para componer películas absolutamente magistrales (y viceversa); un ejemplo con el que, en líneas generales, raramente alguien puede estar en desacuerdo: generalizando, es habitualmente reconocida la calidad de las películas de Alfred Hitchcock pero, por el contrario, no es así igualmente valorado el material literario en el que se basan; dicho de otro modo, a Hitchcock no le hizo falta adaptar a Tolstoi, a Shakespeare, a Clarín o a Dickens para colocar películas suyas en un lugar privilegiado dentro de la historia del cine. Esto nos podría llevar a un largo debate que ya plantea Pere Gimferrer cuando se pregunta: "...¿qué es lo que realmente se adapta al llevar una novela al cine? ¿En qué medida se puede hablar de adaptación y no de creación nueva y autónoma?" .

Relato soñado , dividida en siete capítulos, se abre con un párrafo en el que la hija del matrimonio lee un cuento en el que aparecen príncipes y califas, esclavos y galeras... resumiendo, diríamos que es una historia que se desarrolla en un mundo lejano, fantástico e irreal; curiosamente, esa aureola de mundo ficticio, tal vez perteneciente al mundo de los sueños, se respira en la novela y en el film. En determinados momentos de la narración Schnitzler hace referencia explícita a ello: "Los que habían quedado allí arriba, tanto vivos como muertos, le resultaban por igual espectralmente irreales" (pág.29/III); "...desde aquella conversación vespertina con Albertine se había ido alejando cada vez más de la esfera habitual de su existencia hacia otro mundo distinto, lejano y extraño." (pág.39/IV); "Y se propuso contarle pronto, tal vez al día siguiente ya, la historia de la noches pasada, pero como si todo lo que había vivido hubiera sido un sueño... y luego, sólo cuando ella hubiera sentido y comprendido toda la futilidad de sus aventuras, le confesaría que habían sido realidad. ¿Realidad?, se preguntó..." (pág.129/VII). Por otra parte, en la película de Kubrick el desarrollo y aplicación del tratamiento cromático a la película se antoja fundamental, aproximándose al manierismo y potenciando expresivamente el desarrollo de la trama, así como ese ambiente fugado de la realidad. De esta manera observamos ,por ejemplo, que la iluminación en la escena de fiesta de Ziegler parece vista en su totalidad a través de un filtro de alguna tonalidad cercana al amarillo, consecuencia probablemente de la ingente cantidad de bombillas que decoran el lugar. Igualmente, tenemos el uso casi obsesivo a lo largo del film de los tonos rojos y azules; especialmente

podríamos detenernos en las dos secuencias que determinan dos puntos culminantes en la narración (tanto literaria como fílmica): las dos confesiones que Albertine/Alice hace a su marido en el dormitorio. En la primera, aparece rodeada de tonos cálidos, donde el rojo parece omnipresente; sin embargo, a medida que la discusión entre ambos se acalora y ella se levanta de la cama apreciamos un detalle especialmente interesante: ella permanece de pie dentro de los límites del dormitorio, donde el color rojo domina la situación. Sin embargo, a la espalda de Alice contemplamos otra habitación, pero esta vez bañada totalmente por un tono azul. Es como si una amenaza se cerniera sobre la "calidez" del matrimonio; el frío azul se muestra como un presagio de los acontecimientos que se sucederan (de la misma manera, el azul se mostrará de noche en muchas ventanas de los lugares que recorre Bill en su odisea nocturna). De hecho, en la segunda confesión de Alice, cuando le cuenta a su marido el sueño erótico que acaba de tener, el dormitorio ya está totalmente inundado de un azul asfixiante: Bill ya ha realizado su primera bajada a los infiernos y por tanto la relación entre ambos ya no puede ser la misma.

Eyes Wide Shut se abre con unos breves créditos en blanco sobre fondo negro donde aparecen los nombres de los actores y el director de la película, al mismo tiempo que escuchamos un hermosa pieza musical (Dimitri Shostakovich, Jazz Suite, Waltz 2). Justo a continuación vemos una imagen del personaje de Alice de espaldas, desprendiéndose de un vestido hasta quedarse totalmente desnuda, con el único abrigo de unos zapatos de tacón. A continuación terminan los breves créditos iniciales con el título del film, también en blanco sobre fondo negro. Esta presentación es bastante significativa, pues ya nos muestra un eje fundamental en el desarrollo de la película: Alice, su cuerpo desnudo, bello, tentador, que incita el deseo y que, sin embargo, jamás ha causado hasta ese momento celos en su marido, como el mismo confiesa justo antes de que Alice le revele la tentación que sufrió por el joven oficial de la marina.

La secuencia de la fiesta de Ziegler, en la que ambos cónyuges son tentados sexualmente, apenas aparece esbozada en un par de líneas de la novela de Schnitzler: "Por lo que a Fridolin se refería, apenas entró en el salón fue saludado, como un amigo esperado con impaciencia, por dos mujeres en dominó rojo cuya identidad no pudo averiguar, aunque ellas, sorprendentemente, sabían muchas cosas de sus tiempos de estudiante y del hospital"; y, además "...su esposa, que acababa de librarse rápidamente de un desconocido cuyo aire melancólico e indiferente y su acento extranjero, al parecer polaco, la habían cautivado al principio..." (pág.8/I). Podríamos concluir por tanto que a partir de una idea sugerida levemente en el texto narrativo, Kubrick y Raphael elaboran una secuencia de unos quince minutos en el que el habitual virtuosismo visual de Kubrick encuentra acompañamiento en un proceso de seducción magníficamente diálogado, especialmente entre Alice y el hombre maduro (como dice Francisco Gutiérrez Carbajo a veces "los procedimientos de recorte y condensación, inherentes a casi todas las adaptaciones cinematográficas, se sustituyen (...) por los de expansión y alargamiento"). Podríamos hablar de alguno de los recursos plenamente visuales utilizados: por ejemplo, a partir de un plano medio frontal de Alice (ya sola, sin la presencia de su marido), la cámara va girando hasta colocarse a sus espaldas, tras una mesa en la que ella coloca la copa de la que está bebiendo. El desconocido se da cuenta, observa la copa y la coge con sus manos. Ella lo observa, sorprendida, y le dice que piensa que la copa es suya, a lo que el hombre le responde que está absolutamente seguro y, a continuación, se bebe la copa de ella. Acto seguido tenemos un salto de eje que nos presenta a los dos personajes frontalmente y es, entonces, cuando Alice se presenta (a propósito del salto de eje podríamos decir que a lo largo del metraje se produce otro más adelante: en la tienda donde Bill alquila la ropa para ir al lugar donde toca Nightingale; lo vemos hablando con el propietario del establecimiento, se escucha un ruido y, seguidamente, observamos como el salto de eje actúa como clarificador espacial: nos muestra el lugar de donde procede el ruido que previamente hemos escuchado). A continuación inician un baile en el que, mientras escuchan la orquesta en un segundo plano, el desconocido ejerce todo su poder para intentar seducirla (con frases como: "Uno de los encantos del matrimonio es que hace del engaño una necesidad por ambas partes"). La labor de adaptación por tanto no se reduce a una mera recreación visual a partir de elementos sugeridos por el texto, sino que desemboca también en una creación a nivel literario a través del diálogo, donde personajes prácticamente inexistentes en la novela adquieren aquí vida y personalidad propias.

De igual modo, mientras en la prosa de Schnitzler podemos leer algo tan aparentemente simple -y a la vez expuesto a ser rodado de la forma más vulgar posible- como: "...cayeron en casa el uno en brazos del otro, con un amor feliz que desde hacía tiempo no experimentaban con tanto ardor" (pág.9/I), en el film de Kubrick la secuencia equivalente está cargada de matices y aparece, a la vez, mucha más ambigua y rica que la descrita por el escritor vienés. En el film vemos a Alice -rodeada de tonos cálidos y, especialmente, de un tono rojo que se extiende a la secuencia inmediatamente posterior, cuando le confiesa a su marido lo del joven oficial- desnuda frente a un espejo, despojándose de sus pendientes, mientras sigue con cierto ritmo una canción que lleva un título que se presenta como precursor de los acontecimientos que se irán desarrollando posteriormente y, a la vez, como improvisado juez de los flirteos que han mantenido los cónyuges en la fiesta de Ziegler: "Baby, Did A Bad Bad Thing" (interpretada por Chris Isaak). Ella, con las gafas graduadas puestas, se observa en el espejo mientras, muy lentamente, la cámara se va aproximando. Por tanto, la vemos desnuda físicamente, y esa desnudez física se va a transformar en una desnudez psicológica en la siguiente secuencia, cuando le confiese a su marido la tentación que tuvo de dejarlo todo por el joven oficial de marina. En cambio, en esta misma secuencia del espejo, su marido tarda unos segundos hasta que se produce su aparición en la pantalla -también desnudo- y comienza a acariciarla y besarla; de igual modo que tarda más que ella en producirse su desnudez física (al menos para el espectador), no se desnudará interiormente hasta el final de la película, cuando confiese todo lo sucedido en los dos días anteriores a su esposa. Además, está el tema -al que ya hemos hecho referencia antes- de la apariencia de irrealidad, de sueño, que fluye tanto del texto narrativo como del texto fílmico; a eso no parece ser ajeno el hecho de que en esta secuencia la cámara acabe centrándose en un primer plano sobre el reflejo de ambos sobre el espejo; es decir, sobre una textura que muestra imágenes inversas -por tanto, no reales- de ambos. Con respecto a ese "amor feliz" al que hace referencia Schnitzler podría ser susceptible de una mayor ambigüedad en la película, pues mientras vemos a Bill besándo a su mujer con

pasión, ella parece querer buscar su propia mirada en el reflejo del espejo, tal vez buceando en un mundo no real -quizá onírico o tal vez imaginado-, y que, en esta ocasión, sí, se recalca poco más adelante en la novela: "... y aquellos acontecimientos insignificantes se bañaron de pronto, mágica y dolorosamente, en el resplandor engañoso de las ocasiones perdidas"(pág.9/I); ¿es eso lo que busca Alice en el espejo? ¿Trata de dar forma en un mundo irreal a las frustadas fantasías que no puede materializar en el mundo real?

Justo después de la secuencia del espejo -en la que ambos culminan lo que de alguna manera no han materializado en la fiesta (tras el coqueteo descarado con el hombre desconocido Alice desea volver con su marido, mientra que éste se despide de las dos modelos con un inquietante "¿Continuará...?")- la rutina descrita por Schnitzler es igualmente visualizada en la película de Kubrick, nuevamente bajo la envolvente y agradable música de Shostakovich: "Al marido, su profesión lo obligaba a ir ya a primera hora a visitar a sus pacientes; y sus deberes de ama de casa y madres apenas dejaban descansar algo más a Albertine..." (pág.9/I).

Aunque ya hemos hecho referencia a la secuencia en que Albertine/Alice le confiesa a Fridolin/Bill el deseo que tuvo sobre el oficial de marina, podríamos volver, simplemente, para remarcar como se compone la escena en la película: Alice termina sentándose en el suelo, bajo una ventana (con fondo azul, como no), y obtenemos de ella primeros planos laterales, como si la información que estuviese saliendo de su boca fuera tan terrible, tan difícil de asimilar, que un plano frontal haría irrespirable la escena; esto contrasta, evidentemente, con el plano (esta vez sí) frontal -casi terrorífico- de Bill, totalmente desolado, perdido, ante lo que está escuchando. Podríamos crear un cierto paralelismo diciendo el fuego que el dragón expele por la boca (Alice) sólo permite un plano lateral, ya que de otra manera nos quemaría; en Bill no hay plano lateral sino frontal, pues permanece callado: no hay peligro de salir ardiendo. Mientras que la novela expone varias confidencias más de la pareja, el film focaliza totalmente la atención en esta confesión, olvidándose de todas las demás y tomando ésta como eje fundamental de la acción dramática (y propone como elemento que ayuda a su exposición el porro que Alice fuma, y que según su cónyuge "le sienta mal"). Además, aplicaríamos a la película lo que Company-Ramón atribuye al cine de Renoir: "...el texto fílmico de Renoir pone la visibilidad de las imágenes no al servicio de ellas misma, sino de lo que éstas representan", como así estamos viendo.

El sonido del teléfono (y la llamada en la puerta, en la novela) interrumpe la conversación del matrimonio y provoca que Bill tenga que ir a visitar a un paciente. En el primer párrafo ya acertamos a ver una diferencia respecto a la película que se deja notar en el tratamiento estético de la misma: mientras que en la obra de Schnitzler tenemos muy cerca "...la primavera inminente", en el film la historia se desarrolla en los días previos a la navidad, en el que el ambiente propio del momento se convierte en un elemento intrínseco a la historia y proporciona a Kubrick uno de los caminos por donde parece sentirse más a gusto: el de la ironía, el contraste -brutal, en ocasiones-, el doble lenguaje, la realidad distorsionada... Parecería evidente que una historia obsesiva y sórdida como ésta no podía emplazarla en otro lugar tan aparentemente puro, cargado de ilusiones, de inocencia y plenamente familiar como la navidad (y tal vez, por todo eso, también irreal): la antítesis como potenciador expresivo recurrente, en definitiva.

Los celos atraviesan el estómago de Bill en el interior del taxi que, en mitad de la noche, lo lleva por las calles de Nueva York en dirección al domicilio de su paciente. En la novela, sin embargo, el incisivo y amargo recuerdo de la confidencia previa de Albertine/Alice no se produce hasta que Marianne -la hija de su paciente- le confiesa su apremiante necesidad de vivir cerca de él: "La amargura hacia ella lo invadió, y un rencor sordo hacia aquel hombre de Dinamarca de la maleta amarilla en la escalera del hotel" (pág.25/II). Además, es precisamente en ese recuerdo de Fridolin/Bill (que en la película se mezcla con lo imaginado, pues vemos imágenes en blanco y negro donde aparecen el oficial y Alice acariciándose y besándose) donde se producen las primeras ansias de venganza, de tener unas experiencias similares a las de su mujer (parece no importarle el hecho de que las de ella sean imaginarias, y que él pretenda vengarse mediante experiencias reales; ambas se mantendrían en un mismo nivel para Fridolin/Bill) : "Atrajo hacia sí con más fuerza a Marianne, pero no sintió la menor excitación: más bien (...) una ligera repugnancia" (pág.26/II). Por tanto, si la escena del taxi alimenta en Bill su obsesión por una posible relación entre el oficial de marina y su mujer, la de Marianne lo nutre de la idea de una posible venganza libidinosa (por cuanto en vez de volver a casa, se lanza a un paseo sin destino -o tal vez sí- por las solitarias y peligrosas calles de Nueva York de noche); no obstante no se aprecia aquí en ningún momento un expreso deseo de seducirla; la llegada del prometido de Marianne frustra cualquier intento de ella por prolongar la situación. Aunque las escenas son similares, hay matices que conviene comentar: en la película el rechazo de Bill se muestra algo más expreso mientras que en la novela queda un cierto poso de ambigüedad, pues si bien es cierto que él siente "...una ligera repugnacia", cuando ella le susurra que le quiere, él responde "...pronunciando, no sin ternura, el nombre de Marianne" (pág.27/II). El rechazo en el film queda de alguna manera atenuado cuando, al día siguiente, en su consulta, y presa de las martilleantes imágenes en blanco y negro de su esposa haciendo el amor con el oficial de marina, marca el número de Marianne, tal vez con la intención de que ella se entregue a él y su obsesión quede así mitigada. El hecho de que cuando el prometido de Marianne decuelga el teléfono provoque que Bill cuelgue inmediatamente (tal vez avergonzado por su comportamiento) parece confirmarlo. De cualquier modo, lo que parece claro, como ya hemos dicho, es que Fridolin/Bill parece decidido a consumar una venganza libidinosa: contrarrestar con experiencias reales las fantasías (sexuales) imaginadas por su mujer.

Mientras en la prosa de Schnitzler Marianne, la hija del consejero, tiene ventiséis o ventisiete años, en el film parece ser una mujer que ronda los cuarenta años, lo que de alguna manera acentúa el carácter patético de la situación: es una mujer que acaba de perder a su padre, prometida con un profesor de historia del que no está enamorada... como sí lo está, en cambio, de Fridolin/Bill; y es algo que ella asume como inalcanzable: "No quiero irme de aquí. Aunque no vuelva usted nunca, aunque no pueda verlo jamás; quiero vivir cerca de usted" (pág.25/II). En esta secuencia el diálogo entre ambos se desarrolla en un plano contraplano que culmina cuando ella, en un

arrebato, se lanza sobre él, lo besa, ante su sorpresa y es, entonces, cuando vemos los rostros de ambos unidos en el mismo plano, casi por única vez. La escena es bastante similar a la desarrollada por Schnitzler, si bien el beso es un hallazgo del film que no hace sino acentuar un patetismo que ya hemos mencionado. Una vez más, en la obra de Kubrick apreciamos como aparece majestuoso el contraste: en una misma habitación tenemos el cuerpo sin vida del padre de Marianne, un hermoso árbol de navidad (la decoración navideña aparece omnipresente a lo largo de todo el metraje), y bajo el ilusorio tono azulado que se extiende sobre los personajes ese beso inesperado y grotesco.

Una vez más, en la novela se recalca el carácter irreal de los personajes: "Los que habían quedado allí arriba, tanto vivos como muertos, le resultaban por igual espectralmente irreales" (pág.29/III). Y, al igual que en el film de Kubrick, advertimos como Fridolin/Bill observa "...parejas estrechamente abrazadas" (pág.29/III). Curiosamente, en la novela se produce a esta altura de la narración una reflexión por parte de él que engarzará posteriormente con su salvación por parte de la mujer desconocida en la casa donde Nachtigall/Nightingale toca con los ojos vendados: "¡Si hubiera que preocuparse de todos... de la suerte de todos los desconocidos!", y, como vemos más adelante, es gracias a una misteriosa desconocida por lo que sale indemne de la casa donde se desarrolla el baile con máscaras. Pero ahí no queda todo: si se acaba de presentar lo desconocido como salvación, también aparece en forma de amenaza, como el grupo de gente con el que tropieza Fridolin/Bill por la calle... y es precisamente esa amenaza sobre él la que le hace focalizar su odio no contra ese grupo sino contra el joven danés con el que imagina a su mujer haciendo el amor.

Las referencias a la vida pasada de Bill son inexistentes en el film, mientras que de Fridolin tenemos varios pasajes dedicados a destacar algunos aspectos: "Desde sus tiempos del bachillerato no había vuelto a tener nada que ver con una mujerzuela de esa clase. ¿Volvía de pronto a sus años de adolescencia por el hecho de que aquella criatura lo atrajera? (pág.34/III). Es reseñable el hecho de que busque autojustificación en su encuentro con la prostituta debido a que "...todos se le habían vuelto totalmente espectrales. Y esa sensación, aunque lo hacía estremecerse un poco, era al mismo tiempo algo tranquilizador que parecía liberarlo de toda responsabilidad, incluso de toda relación humana" (pág.34/III). En la obra de Schnitzler él la rechaza; en el film de Kubrick es la llamada de su mujer al móvil la que lo despierta de ese "sueño" real y hace que desista en su idea. De algún modo, Bill parece más decidido a consumar la infidelidad que Fridolin, y sólo la voz de ese Pepito Grillo que es Alice le reconduce a recharzar los servicios de la prostituta (aunque se sienta obligado a pagarla).

Los paseos de Bill son rodados mediante sucesivos travelling laterales que lo muestran andando por las calles de Nueva York. Sólo obtenemos un travelling frontal de él cuando nuevamente imagina -de nuevo en blanco y negro- a su mujer con el joven oficial. Una vez más queda reflejado el contraste entre el ambiente navideño y la sordidez de la noche, de la que parece no querer separarse Bill: "...desde aquella conversación vespertina con Albertine se había ido alejando cada vez más de la esfera habitual de su existencia hacia otro mundo distinto, lejano y extraño" (pág.39/IV).

BIBLIOGRAFÍA / OBRAS CITADAS

- COMPANY-RAMÓN, J.M. (1986). La realidad como sospecha. Valencia: Mineápolis.
- EISENSTEIN, S. (1970). Reflexiones de un cineasta. Madrid: Artiach.
- GIMFERRER, PERE (1999). Cine y literatura. Barcelona: Seix Barral.
- GUTIÉRREZ CARBAJO, FRANCISCO (1993). Literatura y cine. Madrid: UNED.
- KUBRICK, STANLEY(1957) a Raymond Haire, "Bonjour Monsieur Kubrick", *Cahiers du Cinéma*, núm. 73, Paris.
  (1961)"Words and Movies", *Sight and Sound*, Londres.
  (1980)a Vicente Molina Foix,*El País* (*Artes*),número 59,Madrid.
- MASLIN, JANET (1999) *International Herald Tribune* (New York Times Service)
- RIAMBAU, ESTEVE (1999). Stanley Kubrick. Cátedra. Signo e Imagen / Cineastas. Madrid.
- SCHICKEL, RICHARD (1999). "All eyes on them". *Time Magazine*.
- SCHNITZLER, ARTHUR (1999). Relato soñado. Barcelona: El Acantilado.

José Luis Ordóñez

SOBREDOSIS DE IMÁGENES Y FIN DE LOS GRANDES RELATOS A TRAVÉS DEL ANÁLISIS FÍLMICO DE "CIELO SOBRE BERLÍN"

José Manuel Galeano López

1. EL CINE COMO ESPEJO

Un espejo en el que el espectador se reconoce. Los espejos ayudan a construir nuestra propia identidad.

El cine manipula las imágenes, el cine suplanta a la realidad y crea un modelo de conducta, de comportamiento. Más de uno aprendió a besar y a comportarse delante de una barra de bar... viendo cine, sobre todo norteamericano. Películas como "Cielo sobre Berlín" no abundan. De lo contrario es más que probable que afloraran nuevos comportamientos menos afines a los presentados por la industria cinematográfica (sobra añadir norteamericana).

2. EL MÚSCULO REFLEJO DE LA MEMORIA: LA MEMORIA HIPONOÉTICA

En "Cielo sobre Berlín" el propio título nos sitúa de antemano en dos planos: el de arriba, el cielo, y el de abajo, el de Berlín. Un Berlín con unas ineludibles connotaciones, una ciudad marcada durante toda la 2ª mitad del S. XX por su división, por su muro, por la guerra.

Es frecuente salir del cine y no recordar nada y, menos frecuente, que determinadas sensaciones que vivimos a lo largo de un día nos hagan recordar, sin saber bien porqué, que vimos una noche un film en el que aparecía el repetido estribillo "cuando el niño era niño…", un Homero candoroso, narrador que se estima indispensable para el mundo, los monólogos en off en los mundos aislados, tan unipersonales, el gris (o el blanco y negro) monocorde desde la mirada angelical, a veces sorprendido por el color, como un deseo del ángel y del espectador. Un circo circular como algunos de los movimientos de Marion, la trapecista, su belleza final, que más pareciera angelical que propia de una nacida, berlinesa o francesa, sobre la tierra, a la misma altura de los mortales, la pluralidad de lenguas, la repetición "... *cuando el niño era niño…*", o el "*quien soy yo…descubrir quién soy, en qué me he convertido*" (de Marion); un Homero que pareciera cerrar el círculo devolviendo una imagen infantil, con una especie de capacidad de volver a ver lo que con tanta facilidad se ve cuando es niño (se ven hasta los propios ángeles y pareciera inspirarse en ello el anuncio de la Lotería de Navidad en el que un repartidor de felicidad sólo puede ser visto por los niños). O de pronto quedamos sumidos, atrapados en un pensamiento con la sensación de una travesía del desierto entre la infancia y la edad de Homero, entre la claridad y facilidad para ver el paraíso en la infancia, y la edad adulta en que ésta se pierde (no así, excepcionalmente, en Homero). Un pensamiento que funciona como motor inconsciente, cual complejo de índole inenarrable que impulsara nuestros actos nuevamente hacia ese paisaje de la infancia. Pero el camino se hace espeso y las influencias, el prestigio y el poder acabarán desvinculando al hombre de ese impulso más primario, situándolo en una linealidad que lo aleja en una rutina sin sentido, ... un Peter Falk (actor) que desciende del avión mientras Homero asciende a la biblioteca. La biblioteca, lugar para conservar la memoria, espacio que almacena lo narrado a través del tiempo. La biblioteca y la trapecista en su trapecio quedan en un plano, intermedio, entre la tierra y el cielo, nos queda la reivindicación del asombro y la historia apacible frente a la acción reclamada en la película que se rueda dentro de nuestra película.

3. LAS INTENCIONES DE W. WENDERS

3.1. POSICIÓN DEL AUTOR O DE SU CÁMARA

Como si comprender el mundo fuera cosa de situarse por encima o, al menos, a cierta altura o distancia, Wenders coloca la cámara planeando por encima de los hombres, por encima de la ciudad, y es que sólo desde tan alto se puede mirar, apreciarlo todo sin quedar atrapado en lo minúsculo o intranscendente, es la actitud del asceta, del pensador, del ermitaño, del abnegado que, como suspendido en el tiempo, trata de comprender el devenir, el comportamiento humano, de su alma, de su cuerpo…, pero, mientras el eremita, monje tibetano…, quedan en su cueva, monasterio o soledad, en Wenders, el círculo se cierra tras ese detenimiento del hombre, del tiempo.., al entrar (el ángel) de "golpe y porrazo" en el mundo de los humanos, de sus sufrimientos y pequeños placeres..

Si algo distingue al cine postmoderno del cine clásico o del moderno sería que para el primero lo esencial es que detrás de cada imagen hay siempre otra imagen. ¿Esto se da en Wenders?. ¿Se puede reducir la obra de Wenders a la citación cinéfila cual nostalgia arcaizante?.

Deleuze denominará pedagogía de la percepción al carácter espiritualizador del cine moderno y ahí la pedagogía de Rossellini o la de Godard. Marzabal sitúa aquí a Wenders con una pedagogía particular en un mundo saturado de imágenes donde trata de determinar qué cosa ahora es materia para el ojo.

En "Tan lejos tan cerca", también de Wenders, apreciamos la continuación de "Cielo sobre Berlín" y, de la visión de ambas se nos antoja con Marazabal, la hipótesis general de ***intento de resolver la aparente oposición entre imágenes y narración*** por parte del director.

Un cine que desde la apertura a lo visible invoca la clausura de sentido, la significación, la unidad perdida. Desde esta conjunción planteo la intuición (en modo alguno desechable como método de conocimiento, científico o no), si se quiere a modo de hipótesis, sobre la extraña relación entre la pérdida de la infancia y la erosión de la "legalidad simbólica" por la alteración del orden del lenguaje, por su uso perverso y, si se apura, la relación con los grandes relatos (el marxismo, entre ellos) que la cultura dominante actual pretende degradar y relegar al olvido como podrían reflejar los solares baldíos de "Cielo sobre Berlín".

3.2. ¿UN CINE POLÍTICO?

De ser cierto esta última idea, no sería la única razón para calificar de cine político el de Wenders. Un cine que pretende mostrar, frente a la demostración, resistiéndose a la manipulación del espectador, no sujeto a la exigencia de una narración cerrada (de lo que nos queda alguna duda con el final de esta película). Cine en el que imagen y palabra buscan complementariedad: las cosas comienzan a cobrar sentido en el instante en que son nombradas.

Godard reivindicaba más que rodar películas políticas, rodarlas políticamente.

Wenders se da perfecta cuenta del fundamentalismo de la sociedad de la información y alcanza a ver cómo la reproducción tecnológica ilimitada, la difusión y colonización del lenguaje a través de los medios de comunicación de masas han desvalorizado el propio lenguaje. ¿Cuál es, según Win Wenders, la mirada sin prejuicios, la más noble y sensible?. La de los niños. Lo vemos en "Alicia en las ciudades" (1973) y en "Cielo sobre Berlín"... Ya Rilke, en sus Elegías de Duino, reivindica la mirada infantil como vía de acceso a la castidad del lenguaje, medio de humanización y eternización de las cosas.

Handke escribiría: no traicionemos a los acontecimientos con el lenguaje. El arte sería esperar hasta que los acontecimientos se conviertan por sí mismos en el lenguaje. Esto resulta a veces difícil de comprender porque el actual sistema educativo, caduco e incapaz de salirse de sí mismo, impuso atender las doctrinas que venían de fuera sin dar importancia a la escucha interior...¡Sal del lenguaje!, ordena Handke. Sólo así volverá a empezar la literatura. Dos tipos de memoria afloran aquí: la castrante, propia del sistema educativo y la invocada por Homero como afán de retener lo que se desvanece, representado en la geografía de la infancia, donde espacio y tiempo están aún por disociar, donde estas dimensiones están presentes como en quien alcanza un nuevo lenguaje, como la pintura, huyendo del habla y el "palabreo" que sólo tropieza con palabras ya dichas. Por eso el arte comenzaría cuando se logra salir del bloqueo impuesto por la escuela, por la sacralización de la literatura, por la intimidación.

Ahí encuentra principio político el cine de Wenders, fuera de todo apriorismo, (¿condición para el arte?) al problematizar el yo determinado por el texto y los modos narrativos habituales[31].

El mundo obsceno de las imágenes violentas que circulan impunemente guiado por la satisfacción consumista del deseo se ha vaciado de toda significación. Frente a ello, la reivindicación wendersiana de un cine comprometido con la vida, que pretende transformar las imágenes del mundo para transformar el mundo. Un afán por expresar lo esencial de un acontecimiento en detrimento del relato de la pura crónica, por incidir en la vivencia del tiempo más que en la conciencia de su medida, por dignificar lo cotidiano como objeto de disfrute estético, por tratar de transfigurar la realidad a través de los poderes del acto creativo (en esto, el aspecto más distintivo del hombre entre el resto de animales, observamos la conexión más estrecha con R. M. Rilke), por pretender recuperar una mirada moral para el hombre actual, por indagar antropológicamente en las relaciones fragmentadas, quebradas, del hombre con su medio y en el intento por superar esa ruptura mediante un retorno a lo primigenio, por recuperar al individuo para estar presente en su presente, en el juego del mundo que diría Handke.. Este es el maravilloso sentido político del cine de Wenders.

De otro punto de vista los motivos recurrentes que encontramos en lo que se da en llamar postmodernismo, compartidos, en algunos casos, con el postestructuralismo: 1) la desreferencialización de lo real, poniendo entre paréntesis el referente lingüístico, algo en lo que entramos más abajo al hablar del marco teórico que ofrece Deleuze con el que entendemos mejor a Wenders; 2) la desustancialización del sujeto o transmutación del ego estable anterior en una construcción fracturada y discursiva modelada por los medios de comunicación y los discursos sociales; 3) la desmaterialización de la economía: el paso de la producción de objetos a la producción de signos e información; 4) fin de la distinción arte elevado/arte vulgar, 5) atrofia del sentido histórico y 6) la divergencia en lugar del consenso.

Desde esta enunciación a modo de contextualización política, se hace pertinente definir la relación del cine de Wenders, concretamente de su película "Cielo sobre Berlín", con el postmodernismo, según la acepción que de éste escojamos, a saber: a) coordenada discursiva/ conceptual; b) corpus de textos (bien los que teorizan, bien nacidos del influjo de su teoría, ejemplo, Blade Runner); c) un estilo o estética (caracterizados por el tono alusivo y auto consciente, la inestabilidad narrativa, el reciclaje nostálgico y el pastiche); d) una época: la era de la información post-industrial y transnacional; e) una sensibilidad predominante: amnesia histórica ...; f) un cambio en los paradigmas; el fin de las metanarrativas ilustradas del Progreso y la Revolución. Obviamente algunos autores adoptan una perspectiva multidimensional, como Jameson que la aborda simultáneamente como discurso, estilo y época. Y nos atrevemos a

[31] Iñigo Marzabal: "Win Wenders". Cátedra. Madrid 1998

establecer la conexión de este autor y "Cielo sobre Berlín", en cuanto posición específica de Wenders, respecto al capitalismo tardío[32] (la profusión de informaciones contrapuestas, las exigencias tan diversas, la variedad de luchas y resistencias, la proliferación de productos, la exaltación de la actitud empresarial como potenciación de la originalidad, la diversidad cultural...). Jameson en sus textos y Wenders en "Cielo sobre Berlín" plantean la canibalización de la reflexividad por parte de los mas medias para sus propios fines. Tal vez, hasta en esta película encontremos alusión crítica, en su negación y "ninguneo" a la autorreferencialidad como pastiche sin propuesta alternativa y fagocitación de todos los estilos del pasado.

En este camino nos encontraríamos con Baudrillard ("El sistema de los objetos" o "La precesión de los simulacros") con sus 4 etapas de la representación básica a la simulación absoluta y volveríamos al tronco del lenguaje, el que cuestiona Handke, Wenders y el propio Jameson, en donde nuestro análisis político encuentra fundamento.

Wenders parece entender la posmodernidad, en general, como otra modalidad occidental de presentar su propia imagen, una manera de hacer pasar las preocupaciones provincianas de los sobrealimentados occidentales por condiciones universales, por ello, desde el principio encontramos ya en el título de su película el lugar concreto, específico, donde sólo se podía dar esa historia: Berlín, para mostrarnos lo que, tal vez, haya sido la contribución fundamental del posmodernismo: que las luchas políticas se libran en el campo simbólico de los medios de comunicación, y esto lo hace a través de la desigual lucha representada en la pretensión absorbente de Homero por restituir la memoria, frente a los mercenarios de los grandes y poderosos "medios de información".

Wenders se da cuenta del aspecto más positivo de la posmodernidad, entendida como nueva época: los nuevos tiempos requieren nuevas estrategias.

Finalmente, Wenders, por encima de todo con Der Himmel Über Berlin, ratifica una profunda convicción: "el cine, con o sin ángeles, no ha sido creado para distraer del mundo, sino para referirse a él"

3.3. CATEGORÍAS O CÓDIGOS DEL AUTOR

Las categorías contrapuestas: cielo-tierra, ascenso-descenso, linealidad-circularidad, infancia-edad adulta, ficción (narración)-representación, acción-contemplación, o mundo posible-profusión de imágenes sobre la muerte, u otras no contrapuestas sino unidas como la del espacio-tiempo, pero que Wenders pretende dislocar, nos marcan el terreno por el que hacer **circular** nuestro análisis.

3.4. MIRADA Y PREOCUPACIÓN DEL DIRECTOR

¿Logra transmitir una preocupación constante en su cine?. ¿La de la melancolía de la verdad?. El pasado perdido como verdad perdida por el influjo de la reproducción técnica, lo podríamos traducir como pérdida por la inevitable imposición de sentido al enmarcar uno u otro plano, al mostrar una u otra cosa, al mostrar interés por unas cosas en detrimento de otras. El mismo W. Wenders afirma que, en el cine, lo que está fuera del campo queda excluido para siempre, lo que está al lado no existe, no existirá nunca. Así, coincidiendo con J.L Godard, en el cine es menos importante encuadrar que centrar, es decir, organizar ese todo que constituye la imagen inmortal[33].

Contrapunto al ruido del mundo, a la acción por la acción, a las rutinas sin sentido, a la mirada torcida, a las cifras, a la dispersión entre tanta información...Wenders propone la inocente primera mirada que vertimos sobre el mundo, la apacible, creativa, soñadora primera imagen. Pero Wenders pretende recuperar, retratar ese modo de ver como si tomáramos conciencia por primera vez, como si aún pudiéramos sorprendernos y, a la vez, hacernos sentir que es algo aún latente en nuestro interior, que pudo hacernos lúcido en un tiempo, pero que lo perdimos sin saber bien por qué y que empezamos a olvidar, sin preocuparnos, desde entonces, en su recuperación.

El concepto de intertextualidad no refiere exclusivamente a influencias sino a todos los géneros que incorpora un filme como a todos los discursos que contiene, asimismo a la necesidad de acudir a otros textos para entender el mensaje global que un mismo autor trata de expresar y que difícilmente comprenderíamos con una parte tan sólo de su obra. En nuestro caso apreciaremos esa nostalgia, en "Tan lejos, tan cerca", continuación de la película objeto de análisis, en la que, desde su comienzo, con la cita del Evangelio de San Mateo "...Si tu ojo está sano, todo tu cuerpo estará iluminado, pero si tu ojo está malo, todo tu cuerpo estará a oscuras", podemos encontrar claves similares para entender, en gran medida, "Las alas del deseo". La cámara, en el cine, realmente nos muestra una mirada al mundo.

Pero también "Movimiento falso" de 1975, provoca una nostalgia repetida, al hablar de tiempos errantes, detrás de la cual, también hay un atisbo de esperanza[34]. Y, tal vez, como en esta película, en la que la secuencia del paseo por un camino entre la montaña y el mar habla de la imposible conciliación de la política y la poesía esté esta preocupación compartida en "Cielo sobre Berlín".

---

[32] Jameson, F "El posmodernismo o la lógica cultural del capitalismo avanzado"
[33] En "Win Wenders, un viaje a través de sus películas", de Boujout, M, publicado en español con traducción de Claudio Kim, editor, con el apoyo del fondo nacional para la Cultura y las Artes. Año 2001
[34] Emilio Toibero www./otrocampo.com/críticas/movimientofalso.html 2001

Como mensaje de alerta ante la preocupante sobredosis de imágenes, Wenders dice que nosotros somos el único mecanismo de control, pues no existe institución alguna en el mundo que vaya a plantear una ecología de las imágenes.

4. EN EL ORIGEN DE "EL CIELO SOBRE BERLÍN"

Como reconocerá el propio W. Wenders, un libro: "Lento regreso", de P Handke retrata su regreso a su relación con el mundo. De él toma su cuestionamiento de las formas lingüísticas, el cuestionamiento del lenguaje, sobre todo en lo que refiere a las categorías espacio y tiempo, algo presente en la película como eje principal. P Handke da sentido a una "geografía de la infancia", un espacio-tiempo que permita escapar de la fatiga de los conceptos y haga florecer nuevas palabras. Las nuevas palabras cuyo su uso inadecuado, la apropiación de significados, la tergiversación de los mismos... es un tema planteado por distintos pensadores, artistas...

La vida a tragos para el humano Damiel, la quietud o apacibilidad de la historia que se nos cuenta, el silencio primitivo como mirada primera que vertemos sobre el mundo, y los sueños como posibilidad de cerrar el círculo y tocar de nuevo la fantasía de esa geografía de la infancia, todo ello, se encuentra bajo amenaza de las radiaciones del poder mediático. Un poder, que trata de impedir la imaginación y la creatividad, sólo alentada para favorecer una actitud empresarial o para satisfacer aspiraciones burguesas de tenencia y consumo. Pero esta trama escapa, dribla a esos poderes.

Por otro lado, la oposición de la edad adulta (pérdida de la unidad armónica) a la infancia inconsciente en tanto no necesita pretextos ni la razón sofisticada para pensar los mejores y más sanos pensamientos, los más libres, como fuera del curso del tiempo..., la encontramos en las "Elegías de Duino" de Rainer María Rilke:

¿Quién puede describirnos a un niño tal cual es?
¿Quién lo coloca en el mundo estelar, y le pone en la mano
la medida de la distancia?....[35]

La unidad del relato aparentemente cuestionada por la fragmentación y la yuxtaposición de instantes que dificultan la visión unitaria del tiempo, queda recompuesta con la inserción de la condición angélica del ángel Damiel en el tiempo (humano), tiempo como hilo simbólico que hilvana un orden narrativo que da, por fin, sentido a lo cotidiano. Tiempo, pues, y también espacio, como condiciones de la narración.

Tal vez también se halle Rilke en los movimientos circulatorios y círculos que observamos profusamente en la película. Para Rilke, su elevada idea de la Naturaleza significaba concebirla como un movimiento circulatorio. En su poema *El carrusell*, de 1906, interpreta en este sentido la vida, y la película nos ofrece movimientos circulares de cámara en determinados momentos, el circo circular, los movimientos circulares de la trapecista, la redondez del circo ausente por donde corre Damiel dando patadas a la arena, en el diálogo de los ángeles sobre la invención de la palabra: *"después uno salió del círculo y corrió hacia delante*", o cuando se queja Homero: "*los lectores ya no se sientan en círculo sino solos"*.... Si sabido es que Rilke sólo pensaba en la vida carente de muerte, la existencia finita en una figura determinada representaba para él algo único. Refiriéndose a las cosas decía que ellas son

....una vez,
cada una, sólo una vez. Una vez y nada más

Y dirigiéndose a los hombres:

...y nosotros también
una vez. Nunca más.

Le pareció que el "ser en un figura" era el precio que había que pagar por poder existir sólo una vez. Se interpreta en Rilke un sentido de la muerte similar al que expone M. Maffesoli (autor postmoderno) en *El instante eterno*, donde defiende la incorporación homeopática de la muerte como planteamiento existencial, otorgando a este modo de encarar la existencia un componente trágico versus componente dramático.

La muerte se acarrea en lo más íntimo de la existencia y colma a ésta de aflicción, aflicción insustituible (como dolor eficaz y operante en lo íntimo, el único de los dolores que tiene sentido) para mantener despierto en el hombre el recuerdo del universo y para impulsar en él su tarea o misión de transfiguración. Y aquí, que debiéramos detenernos: si para Rainer María a la transfiguración se llega tras sufrir la aflicción en su pureza, a través de la cual el anhelo de amor se hace libre en el reino abierto de la oscilación y el sonido del universo, frente al ser amado como tal . . . . y así preguntando al ángel, decía: ....

[35] R. M Rilke: "Elegías de Duino. Sonetos a Orfeo". Cátedra. Madrid 1993. Pg 84

Una amante - ¡oh!, solitaria en la ventana nocturna
¿no te llegaba a la rodilla?

... si en estas elegías el autor invoca un espacio o reino abierto, infinito, donde residen los ángeles, aflicción como "camino de vuelta a lo libre", Wenders, podríamos introducir la cuestión, ¿ no plantea una vuelta de círculo más y hace regresar a los ángeles a la tierra para canalizar toda su potencia amorosa hacia lo concreto, hacia las pequeñas sensaciones, hacia las cosas de lo cotidiano . . .?, ¿no retoma el amante desechado de Rilke para colocarlo en primer y qué primerísimo plano, del goce más auténtico?

He aquí que Wenders parte del estado libre, del reino anhelado de las elegías de Rilke para salir de nuevo (y es aquí donde toma sentido pleno esa visión panorámica desde lo alto, desde el avión, que introduce la película) al reino de lo finito, del dolor, de los colores, el mundo humano, pero eso sí, bajo una mirada original. Original en el sentido de mirada primera sobre el mundo, en el sentido de aspiración a un mundo que . . . . . ¿ quién no soñó alguna vez cuando niño?.

Pero en el aspecto fundamental cual es el convencimiento del poeta de que el hombre, a través de la transfiguración, podía llegar a ser ángel dentro de su más "profunda naturaleza", nuestro director muestra absoluta coincidencia, aún cuando para expresar lo mismo, lo hace en el sentido contrario (de ángel a hombre), en una hábil maniobra de contar, puesto que el lenguaje cinematográfico es distinto al de la poesía, y han de utilizarse distintos códigos, a veces, para expresar lo mismo, cosa que Wenders consigue, a nuestro entender, con acierto.

El mensaje rilkiano, del que se hace portavoz Wenders es *ser,* en la finitud como ser consciente, pero al propio tiempo ha de introducirse un *"infinito fundamento*" en la conciencia, desde la que asciende la "íntima oscilación" que puede colmar la satisfacción del hombre. Penetra entonces lo infinito en el ser consciente finito. Su júbilo, aumentado por el conocimiento del sentido histórico y cósmico de la transfiguración, será tan inmenso que, de sumo grado, se puede aniquilar a sí mismo como un "número" tangible o como un determinado yo[36].

4.1. ¿QUÉ ÁNGELES?

Entre las diversas interpretaciones de la figura del ángel en Rilke tal vez la más acorde con nuestros planteamientos sea la de Buddeberg como figura de la trascendencia, " ..figura de perfección desprovista de toda caducidad, la visión intuitiva artística de un instante hecha culminar hasta la duración viviente..."

Para Rilke lo angélico era el anuncio de la futura esencia del hombre. "Los ángeles no habría que buscarlos en un lejano cielo, sino en un ámbito esencial que aún pertenece a la tierra....", el ángel es el modelo para los hombres, punto ideal de referencia de lo perfecto que el hombre siente erguirse en el límite de sus posibilidades dentro de su vida.

Ángeles de cielo diferente a los ángeles de los Ángeles. Ángeles que viven entre los humanos pero que no pueden ser vistos ni oídos, ni intervenir en sus vidas. Ángeles mensajeros de posibilidad de esperanza, de consuelo ante la soledad. Ángeles situados en una posición de jerarquía respecto a un Él al que se alude al final, sólo una vez, pero al final del filme cuando Damiel alude a la lejana esperanza de que los humanos recuperen a través de ellos -los ángeles- la mirada amorosa para estar más cerca de ellos y éstos de Él. Él: el jefe de los ángeles: Dios. Sean ángeles en un sentido de realidad teológica o tal vez símbolos mitológicos, este director de cine, con la ayuda del guionista y escritor P. Handke va a tratar de cinematizar, en el sentido deleuziano que apuntamos más adelante, lo que el propio Rilke considera indescriptible. Aquí cobra sentido nuestra propuesta de análisis a partir del marco teórico ofrecido por Deleuze[37], del carácter fragmentario del discurso y su teoría de la diferenciación que se debate entre el afán conciliador de afirmaciones totalizadoras y el impulso de encontrar una identidad social del mundo contemporáneo, de subjetividad cambiante hasta llegar a ser esquizofrénica. Elementos que quedan recogidos en nuestro filme según hemos tratado de desvelar.

5. ALGUNOS ELEMENTOS CENTRALES O CLAVES

5.1. LA DECISIÓN (de Wenders y del ángel)

Wenders reivindica la fantasía, la imaginación, la historia apacible, dulce, la paz, un compromiso con la existencia, el asombro, destierra el puro academicismo. Es preciso mostrar, no es preciso demostrar. El monocromatismo angelical frente a los colores que aprende por primera vez el humano Damiel, la ausencia de sensaciones queda relegada ante la proclamación apacible del instante eterno.

Frente al pretendido fin de los grandes relatos, la estrategia distrae, seduce, apelmaza con la profusión de imágenes, se instituye el más grande relato, ya la subjetividad trasladada al pequeño rincón, al individuo, sin capacidad de acción colectiva, el gran relato del orden

[36] WalterFalk: "Impresionismo y expresionismo". Ediciones Guadarrama. Madrid 1963
[37] Ver "Un diálogo sobre el poder", de G. Deleuze y M Foucault. Alianza Editorial, S.A. Madrid 1997, capítulos *Poderes y estrategias*, pgs. 73-85, y *Verdad y poder*, pgs. 129-145

único. Wenders se coloca de moda y aún no hay quien haya entonado una epopeya a la paz.

El instante eterno como goce no diferido. Fin de los grandes relatos que aplazan los placeres a otro mundo aún por conquistar. Por eso el ángel **se lanza de cabeza** a beberse las calles, los colores, las sensaciones pequeñas que le describe quien, luego descubriremos también, fue ángel que decidió, como Damiel, ser humano. Un compromiso con la existencia humana cotidiana. Una decisión, toda una decisión

¿Reduce este planteamiento al individuo a su contexto más doméstico o le posibilita una dimensión de implicación en luchas de futuro?. Al hablar de los grandes relatos no escapa el marxismo como uno entre los principales. Junto a él se arrastran otros grandes relatos para dar la impresión de un derrumbe masivo, cual indicador de fin e inicio de una nueva etapa: el posmodernismo, que deja atrás episodios que supusieron una fase más en la evolución. Episodios que conviene superar mediante la disuasión de los mismos y la penetración de historias fragmentadas. La fragmentación como otra forma nueva de división, *del divide y*... ¿Es, pues, el marxismo uno de los objetivos a castigar por el nuevo discurso postmodernista del fin de los Grandes Relatos? El ejercicio desigual de poderes trata de imponer sólo y sólo la verdad de la parte que invoca el pequeño relato, la vida doméstica, a ser posible sin relación con las causas globales, dejando la globalización sólo para la economía que, cual monstruo gigantesco e in-dominable, empequeñece al ser globalizado de a pie, que entonces busca refugio doméstico ante la impotencia, ante la imposibilidad aparente de no poder hacer frente a Goliat.

La propaganda del fin de los grandes relatos es la invención de un nueva etapa, inoculando ideología presentista en clara oposición a un marxismo no comprometido con su presente sino con un mundo diferido. Así las cosas, pareciera que el posmodernismo disolviera, con los nuevos pequeños relatos, las filosofías más pretendidamente universales, pareciera una nueva estrategia de división (del divide y vencerás) infiltrada desde superiores instancias. Pero, en nuestro caso, aplicando la misma mirada benévola de Wenders, ¿no es éste compromiso apacible con las pequeñas cosas, un nuevo camino, de resistencia a la imposición del poder mediático?. ¿No se inserta esta historia en una ciudad atravesada por poderes de los que se nos hace conscientes, en una posguerra permanente tan bien retratada, no se contrapone la historia principal (a la que se somete el propio director) al frío film sobre la guerra que se rueda en un espacio más áspero, dentro de la misma película?. ¿No se nos dice que aún no hay quien haya entonado un canto a la paz?. Hay, pues, compromiso con el futuro. Esta advertencia lejos de estar inconexa encuentra su razón en una nueva exégesis que incorpora al método marxista de análisis de la realidad social un compromiso ideológico amasado con harina de maíz de los maizales indígenas de Mesoamérica y agüita del río de la resistencia infantil, que no abandona la idea de perseguir los dictados de la primera imagen sobre el mundo.

Damiel decide comprometerse con la existencia y, con ello, con la finitud, acepta las coordenadas espaciotemporales distintas a la de su vida anterior, pero Wenders ya ha establecido un nuevo código: Damiel humano, aún en el mundo de éstos, consigue vivir un tiempo espacializado, fuera del curso del tiempo, similar a como lo puede vivir un niño sumido profundamente en el juego, sin conciencia de sí mismo, rescata la inocencia de la primera mirada sobre el mundo. Porque el ángel decidió hacerse hombre, mejor, niño. He aquí la clara reivindicación a la que hacíamos referencia en las intenciones de W. Wenders: el universo mítico de la infancia frente a la dispersión y el "sinsentido" del mundo.

5.2. BERLÍN

> *Cuando el niño era niño caminaba relajado. Quería que*
> *el arroyo fuera río. Que el río fuera torrente y que este*
> *charco fuera el mar. Cuando el niño era niño no sabía*
> *que era niño. Para él todo era divertido y las almas eran*
> *una. Cuando el niño era niño no tenía opiniones ni*
> *costumbres. Se sentaba en cuclillas y se escabullía de su sitio.*
> *Tenía un remolino en el cabello y no ponía caras raras cuando le fotografiaban.*

Este metacomienzo se inscribe en el relato aún antes de que éste comience a desplegarse y nos informa de la distancia entre la infancia como unidad (las almas eran una) e indefinición (no tenía opiniones ni costumbres) y la edad adulta en que esas cualidades se han perdido.

Berlín, una ciudad atravesada por un muro, es una metáfora sobre la división que rige el mundo del adulto. División en cuanto a las relaciones de los individuos, cada cual encerrado en sus pensamientos. Pero también encerrados hasta por barreras arquitectónicas, todas las calles dan al muro.

El muro puede significar también la discontinuidad del ser humano en tanto pérdida de su unidad armónica: separación entre mente y cuerpo, entre espíritu y materia, entre el discurso y lo real. Hasta hay quien confiere al muro la representación de la diferencia entre un *cine que muestra*, el de la mirada libre y los ángeles serían el puro ejemplo de ello puesto que son pura mirada frente a una posible narratividad, y el otro *cine articulado narrativamente* como texto unificado.

Berlín, también, como un lugar en el que lo antiguo y lo moderno se dan la mano, donde pasado y presente configuran un "lugar de memoria". La biblioteca viene a reforzar la idea de memoria, lugar del saber, donde aparece "el anciano niño" Homero quien, a su vez, cristaliza humanamente esta idea de memoria y, también, el esfuerzo por la narración, que pudiera interpretarse como un retorno a la tierra y a lo primordial. Esto que es una interpretación de José Jiménez (estudió la tradición angélica en el arte contemporáneo) parece que cobra sentido, fundamentalmente, a partir de la aparición de Marion. Si hasta entonces los ángeles eran los nexos de unión entre las fragmentadas historias (en estrecha correlación con un cine de la mostración), ahora, con Marion, la película comienza a enroscarse en torno a un hilo conductor por el que Damiel descenderá desde sus alturas para abrazar lo finito, lo finito de curvas tan redentoras. Esta segunda parte representaría un cine narrativo.

Esto, a su vez, nos lleva en nuestro análisis, también circular, a la media vuelta más, que tratamos de argumentar más arriba, de Wenders sobre Rilke. Ciento ochenta grados para retornar del cielo a la tierra, pero sobre todo como un recurso cinematográfico más que como una cuestión de diferente interpretación de la "misión" del hombre en el mundo, donde un amante sólo llega a la rodilla de todo el amor inconmensurable que podría llegar a alcanzar de superar el *muro* del dolor. Pero, para ambos, el ángel sigue siendo la referencia y en Wenders nos saca de dudas Peter Falk, cuya simpatía y conocimiento como hombre que alberga saberes indispensables, indicadores de haber vivido, nos acercan, como espectadores, a ese ideal.

5.3. EL LENGUAJE DE LOS PLANOS Y ESPACIOS. OTROS LENGUAJES

Planos como el del cielo, el de la tierra o el intermedio, en donde colocaríamos a la trapecista y a Homero, en su biblioteca. Planos que nos determinan unos espacios, pero también planos de la cámara que imponen un sentido.

Nos detenemos en dos espacios para nosotros especialmente significativos: el circo y la biblioteca. A éste ya se ha hecho referencia y Homero se vincula a él de manera directa como el narrador a salvo, a través del relato, de las turbulencias del presente y del futuro. Narrador como garante de la memoria y como preservador de la inocencia de la infancia. La referencia clara a la identidad está presente como elemento construido con pilares fundamentales y, a la vez tan frágiles: la memoria o la infancia.

El circo representa de manera directa la "geografía o paisaje de la infancia" a que nos referimos más arriba. En contraposición a las imágenes del metro, de la calle, el circo se nos ofrece como espacio privilegiado para imaginar, para compartir sueños, espacio comunitario en el que, otra vez, el círculo es la disposición que se nos presenta. Espacio en el que los niños *traspasan* la barrera, el muro, los límites de la *representación* (y todavía aquí, a estas alturas de la película, Wenders. mantiene el *cine que muestra).* Espacio en el que (como paisaje de la infancia) imaginaba fácilmente un paraíso, pero ahora, de mayor, difícilmente lo intuye. En oposición a este espacio encontramos el del rodaje de la película de guerra, guerra que, en palabras de Damiel, dura todavía. Y todavía.

Otros espacios, por los que transitan Homero y el propio Peter Falk, son solares vacíos que simbolizarán la huella perdida de los grandes relatos, desde donde se enuncia el intersticio con la cuestión *¿por qué no todos ven, cuando son niños, los pasos, los puertos y las quebradas abajo en la tierra y arriba en el cielo? Si todos los vieran, la historia sería sin homicidios ni guerras*.

Pero del espacio circo surge Marion, y ahí empezará una historia: *" ..tengo mi historia y la seguiré teniendo*". La historia que elige, por la que decide descender*, porque es la historia más grande*. *Sí, para conquistar mi propia historia. Lo que mi mirada abstracta me ha enseñado….Al fin y al cabo he estado fuera suficiente tiempo..Entrar en la historia del mundo, aunque sólo sea para tocar una manzana*. Poniendo en relación este párrafo con lo que adelantamos en nuestra comparación ascética, de retiro, y conjugándolo con *el ser una vez, sólo una vez* de Rilke, podríamos cerrar nuestro análisis circular.

Pero nos interesa la concepción de Deleuze, por su concepción filosófica de las temporalidades múltiples y las duraciones superpuestas y porque establece afinidades entre la historia de la filosofía y la historia del cine. Ello nos ayuda a entender algunas cuestiones del cine moderno y, específicamente, el de Wenders.

Cine y filosofía expresan una concepción del tiempo, pero el primero no emplea la abstracción discursiva sino la luz y el movimiento. Para Deleuze el cine interesa no como acontecimiento, no como representación, y, además, cinematiza la filosofía[38].

Así mismo coloca en primer término lo que siempre quedaba excluido del enfoque lingüístico del cine: ese encuentro entre materia y percepción que denominamos movimiento. Y, esto, en favor de una *parole* siempre cambiante, siguiendo a Bergson y rechazando los planteamientos de Saussure en sus emparejamientos del tipo significante-significado. Así, el realismo, por ejemplo, para Deleuze no remite a una adecuación mimética y analógica entre signo y referente, sino al sentimiento del tiempo, la intuición de la duración vivida. El cine no representa lo real, lo restituye. Para este autor el encuadre es inestable en tanto puede diluirse en el flujo del tiempo.

Fundamental en Deleuze es su concepción del plano orientado en dos direcciones: hacia partes situadas en el interior del encuadre y hacia un todo más amplio que se desarrolla en el exterior del encuadre. Y, en este sentido, confronta la imagen-movimiento que relaciona

[38] Robert Stam: "Teorías del cine". Cap. Justo a tiempo: el impacto de Deleuze. Pg 297

la parte con el todo en un conjunto orgánico, con la imagen-tiempo que engendra planos autónomos cuya causalidad es incierta, en un proceso donde se rompen los puentes de la continuidad. Y esto nos deja en sus imágenes Wenders, menos interesado por la lógica lineal de causa y efecto que por los procesos mentales de la memoria, el sueño y lo imaginario propios de la imagen–tiempo del cine moderno. De este enfoque participa claramente Wenders. El análisis de su obra desde esta perspectiva nos resulta más rico que desde la de autor postmodernista, entre otras cosas porque la postmodernidad no es un hecho sino un discurso, y Wenders utiliza elementos de este discurso, pero no necesariamente para identificarse con sus postulados. Sobre todo interesa el enfoque lingüístico apuntado en Deleuze, (que no es un autor posmoderno) que es lo interesante observar para profundizar y teorizar sobre la obra del cineasta alemán

¿Es postmoderno un cine por usar como recurso el desfase entre lo visto y lo dicho a través del tiempo verbal?

Al contrario, Wenders procura complementar imágenes y palabras, a veces mediante la confrontación del mundo de unas y el mundo de las otras, expresión que alcanzamos a contemplar, en nuestro caso, en las figuras de Peter Falk y Homero respectivamente.

Vemos que Wenders cinematiza su peculiar sentido o concepción filosófica del modo o modos de existir con un "tempo", una luz, un movimiento de cámara, cual si flotara, como despojada de toda fuerza gravitacional, estableciendo más que una analogía entre signo y referente, un sentimiento de paso, de fuga, de tiempo vivido. Como recursos utiliza los monólogos en las cabezas de sus personajes, los discursos fragmentados, la diversidad de discursos y de lenguas presentes en la película, la propia Marion habla en varias lenguas, en distintas situaciones, sin una lógica clara.

Como quiera que en los 80 asciende la teoría de la intertextualidad como otra de las características de la posmodernidad, pudiera entenderse que los propios ángeles del filme ya suponen un remake, una remezcla de otros ángeles tratados ya en el cine (más bien la remezcla tiene lugar años más tarde, en 1998, en City of Angels, con Meg Ryan y N. Cage) y también en la literatura, pero nuestro interés intertextual se ciñe a la obra total de Wim Wenders en la que temática, estilística y geográficamente plantea la crisis de identidad de sus personajes y la crisis del propio cine en un intento concomitante por hablar, aprender y reinventar un lenguaje cuya sintaxis tradicional tiende cada vez más a la insignificancia[39].

6. CIRUJÍA FINAL. LA MEMORIA. PASADO, PRESENTE Y FUTURO

¿Cuándo empezó el tiempo?, ¿dónde acaba el espacio?. Preguntas que se hacen cuando se es niño, como si fuese la vida apenas un sueño. Lo que vemos, oímos, olemos, tocamos ¿no es sólo la apariencia de un mundo frente al mundo**?[40].**

Aquí, soy extraña, sin embargo todo es familiar. De todos modos no me pierdo, siempre se llega al muro. ¿Cómo debo pensar?. Sé tan pocas cosas. Ella, al desaparecer el circo, busca en otro lugar su destino, lo asumirá cuando llegue en forma de búsqueda enigmática por parte de Damiel. Lo asume, asienta Maffesoli, como una necesidad de atrapar el presente. Busca su identidad. La inestabilidad del mundo, de sus discursos, la ambigüedad de sus valores, la diversidad de relatos, la extraordinaria fragmentación de los mismos, la confusión generalizada, la propia inestabilidad narrativa que pretende contener Homero, el contexto generador de significados nuevos, la provisionalidad, transitoriedad, la desustancialización del sujeto que se construye a partir de referentes fracturados, el bamboleo de códigos tan dispares y en tantas parcelas, la pluralidad, el dominio de la imagen, la preeminencia del sentido visual, sólo existe lo que aparece, lo que aparece en los medios de masas, la realidad aplastante construida intencionadamente por quienes dominan los medios de producción informativos, la suplantación, el simulacro, la serie que imita al modelo[41], modelo que gozan los que gozan el capital, ya sea cultural, social o económico[42], serie que simula lo moderno, el modelo, siendo no más que imitación, el uso que ya usaron varios años atrás quienes ahora usan otro modelo, la realidad construida y aplastante, la construcción de la estética, del gusto, la construcción cultural, el relativismo como moda a ver quien relativiza más, la subjetividad cambiante, esquizofrénica y los procesos de descontextualización y deslocalización económica alienantes en tanto impiden el conocimiento del proceso de producción, manufactura, el intercambio, su consumo, la imposible supremacía de unos valores sobre otros cuando los códigos culturales son distintos, la incompetencia cultural, el contexto generador de significados y los significados caóticos sin su contexto de partida, todo ello hace que Berlín sea el lugar concreto donde toman forma de alas los deseos de un director que deja aflorar y esparcir, como si un viento suave soplara desde su interior, los elementos idóneos con los que componer el mapa de las diversidades, encontrando las vías de comunicación soterradas, ocultadas por la vorágine de un progreso que se desmitifica como los otros mitos, excepto el de los ángeles guardianes, recuperado, puede que en un remake y con unas influencias del cine que busca rentabilidad, como recuperada y restituida resulta la utopía en este film.

Aunque sola, sabe que no se perderá porque todos los caminos llegan al muro. Del oeste del muro llega el ángel Cassiel, en blanco y negro, a la parte este donde Damiel espera los últimos instantes antes de llegar al mundo en color. El muro es el pasado, por él no

[39] Timothy Corrigan, en New German Film, The displaced image
[40] Debord, G. "La sociedad del espectáculo". Ediciones La marca. Buenos Aires 1995
[41] Baudrillard, J " El sistema de los objetos.
[42] Bourdieu (1998): La distinción. Criterios y bases sociales del gusto. PP. 124-125 y 165-189

podemos dejar de ser lo que somos; por el muro del pasado el presente debe volver a lo acontecido para sanar su herida[43]. Especie de nostalgia invocada, mas aún representada trágicamente en Homero quien decide no hablar ya, harto de buscar, de la historia universal, sino del instante fugaz en el que vivimos. Un mundo sin la amenaza constante de la guerra, sin fronteras para pensar lo verdaderamente humano aún en la tragedia que arrastra el progreso cargado de imágenes vacías, (como si el significante se sobrepusiera al significado o el continente al contenido, sin una relación mimética), ausente de poesía y de verdad.

El vencedor siempre será el mismo mientras queden en el olvido los crímenes cometidos en nombre del progreso. Por esto el ángel del ángelus Novus, de Paul Klee (aparece en la biblioteca de Berlín) tiene el rostro vuelto hacia el pasado, pero una tempestad lo empuja hacia el futuro dejando tras de sí una pila de ruinas que crece ante él hasta el cielo[44].

Estos ángeles se encargan de custodiar la **memoria** y, como los niños y los poetas, tienen conciencia de un mundo amurallado por la cobardía de justificar la violencia, de legitimar las desigualdades, de dar razones al sinsentido de la guerra. Sólo la memoria es capaz de derribar el muro de lo que hemos sido. De un lado del muro están los vencedores, dueños de la historia, del otro, los vencidos, narradores de la verdad que trata de ocultar la clase dominante. Los personajes de Cielo sobre Berlín representan a nosotros como seres históricos entre un pasado de horrores, un presente en ruinas y un futuro que funda el progreso en la mentira, el olvido, la injusticia.

La infancia de la humanidad no es la edad primitiva, es el tiempo de las verdaderas interrogaciones.

7. BIBLIOGRAFÍA

- Baudrillard, J (1998): “La precesión de los simulacros” Editorial Kairós. Barcelona
- Boujout, M (2001): “Win Wenders, un viaje a través de sus películas”. Claudio Kim, editor.
- Bourdieu, P (1988): “La distinción. Criterio y bases sociales del gusto”. Taurus. Madrid
- Debord, Guy (1995): “La sociedad del espectáculo”. Editorial La marca. Buenos Aires
- Debord, Guy (1988): “Comentarios sobre la sociedad del espectáculo”. Editorial Anagrama
- Deleuze, G y Foucault M (1997) : “Un diálogo sobre el poder” Alianza Editorial. Madrid
- Contracampo. Revista de cine, nº 21- Abril-Mayo 1981
- Contraluz libros de cine (CC), nº 6 (1999): W. Wenders: fragmentos de un cine errático. Ediciones de la mirada. Valencia
- Iñigo Marzabal: (1998) Win Wenders”. Ediciones Cátedra S. A. Madrid
- Jameson. Frederic (1995): “El posmodernismo o la lógica cultural del capitalismo avanzado”. Editorial Paidós. Barcelona
- M. Maffesoli (2001): “El instante eterno”. Ed Piados. Madrid
- Rainer Maria Rilke (1993): “Elegías de Duino” Ediciones Cátedra. Madrid
- Robert Stam (2001): “Teorías del cine” Ediciones Piados Ibérica. Buenos Aires
- Walter Falk (1963) : “Impresionismo y expresionismo”. Ediciones Guadarrama. Madrid
- Toibero, Emilio www./otrocampo.com/críticas/movimientofalso.html 2001

José Manuel Galeano López

[43] En Antroposmoderno, artículo de Angelina Uzín Olleros
[44] Benjamín, W. la dialéctica en suspenso. “Sobre el concepto de historia”. Chile. Arcis Lom. 1995. P 54

LA PARTICIPACION DE LOS PADRES Y LAS MADRES

Juan Carlos Cárdenas Martos

Mostramos a continuación un desesperanzador análisis del desarrollo participativo en los centros, con consejos escolares sin capacidad de decisión, reuniones de aula rutinarias, equipos directivos obsoletos o el desinterés de muchas familias con relación a las tareas desempeñados por las AMPAs. Y, como respuesta, proponemos algunas medidas para convertir la participación en una práctica cotidiana

Entre los objetivos de CEAPA (Confederación Española de Padres de Alumnos) figura, de forma explícita, la consecución de una escuela participativa, gestionada democráticamente, con la intervención de los padres y madres del alumnado y sus asociaciones. La Constitución, en su artículo 27, reconoce a los padres y madres su derecho a "intervenir en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos", pero las posibilidades de ejercer plenamente este derecho, en la práctica, quedán más bien restringidas.

Además, entendemos que mientras no se consiga una participación real y efectiva, el modelo educativo pensado para la escuela pública se encontrará en un proceso de construcción inacabado. Este tipo de escuela sólo se puede definir por el valor otorgado a la participación y a la democracia, por lo que el trabajo desempeñado por CEAPA se fundamenta y apoya en dos dimensiones básicas:

- Conseguir una legislación que permita desarrollar la participación en sentido pleno.
- Trabajar para que esta participación sea real en el día a día de la escuela pública.

La principal seña de identidad del modelo educativo de CEAPA es, precisamente, la participación de "todos" en un espacio común donde, por ser público, todo se intregra y nada se excluye. Ésta es la única garantía de que su construcción sea "de todos y para todos", porque en ella tienen cabida todas las ideas, pensamientos u opiniones, como reflejo de una sociedad diversa y pluralista.

La participación como factor para la democratización y la calidad de la enseñanza.

La participación es, sin lugar a dudas, el factor fundamental de un sistema democrático y el que puede garantizar además, la calidad de nuestro sistema educativo. El grado de desarrollo de la participación en los centros educativos nos puede servir para medir la salud democrática. Pero, ¿cuál es el estado actual de nuestras escuelas? ¿El desarrollo de la participación en nuestros días es una garantía de la calidad de la enseñanza? La respuesta a estos interrogantes la obtendremos tras realizar un pequeño análisis del funcionamiento de los centros educativos. A través de esta revisión, cada lector puede ampliar aquellos aspectos que configuren su realidad concreta y que ayuden a entender el estado de la salud democrática de las escuelas.

Los consejos escolares como órganos testimoniales y burocráticos.

El Consejo Escolar, un espacio que por sus características tendría que ser el lugar en el que convergiera la participación de todos los sectores de la comunidad educativa en un plano de igualdad, sigue siendo más un deseo que una realidad. El sentir mayoritario de padres y madres no deja lugar a dudas:" Los consejos escolares no sirven, son una pérdida de tiempo". Es una realidad que casi en la práctica totalidad de los consejos no se tiene capacidad de decisión, y las propuestas que allí se realizan o no se tienen en cuenta o sirven para enfrentar a padres y profesores.

Las reuniones de aula, para que el tutor hable y los padres callen.

Las reuninos de aula se han convertido, en la mayoria de los casos, en espacios donde el tutor habla y los padres y madres callan. Reuniones que, en un alto porcentaje, responden a unos rituales prescriptivos. En ellas el tutor transmite una información bastante rutinaria de lo que piensa hacer o ya está poniendo en práctica. Es desolador asistir, curso tras curso, a estas reuniones cuyos esquemas se van repitiendo, y donde el papael de los padres y madres sigue perviviendo marcado por la misma pasividad y lejanía. Una prueba contundente de esto es el número de padres y madres que asisten a ellas, que disminuye de manera progresiva conforme los hijos avanzan a lo largo del periodo de escolaridad. De una asistencia casi masiva en los primeros niveles educativos se va pasando paulatinamente a una asistencia casi testimonial en los últimos cursos de la enseñanza o bligatoria. Indudablemente, no es porque a los padres y madres les deje de interesar el aprendizaje de sus hijos, sino porque estos espacios no son, en la mayoria de ocasiones, lugares de encuentro y debate entre los padres y el profesorado para conseguir una implicación de ambos en la participación y el seguimiento de los procesos educativos.

Concepciones obsoletas de equipos directivos y profesorado.

Los obstáculos que encuentran muchas AMPAs por parte de algunos directivos y un sector del profesorado para disponer de un espacio en el centro o para el desarrollo de las actividades extraescolares son numerosos. Existen casos en los que se ha dificultado e incluso se ha prohibido que repartieran información dirigida a los padres, y son también numerosas las argucias de ciertos directores para que se

acepte el nombramiento del representante del AMPA que mas le conviene al Consejo. Y así podríamos seguir con un largo etcétera de casos que ponen de manifiesto la existencia, por parte de un sector del profesorado, de actitudes que demuestran sus reticiencias y recelos con respecto a la participación de los padres en el centro educativo. Con estas actitudes no solamente se le hace un flaco favor a la participación, sino que demuestran la existencia de concepci ones más propias de tiempos dictatoriales que democráticos.

La dificultad de implicar a los padres en la participación.

Por otra parte, nos encontramos con unas AMPAs que tienen grandes dificultades para interesar al conjunto de padres y madres en relación con el tema de la participación. Los numerosos problemas que deben afrontar para encontrar padres dispuestos a implicarse en las juntas directivas o para colaborar, por ejemplo, en comisiones de trabajo y en otras actividades son indicadores claros de una situación bastante generalizada. El desinterés que existe por la participación es tal, que ni tan siquiera se cuestiona. Estas situaciones nos avisan de que el problema es mucho más profundo de lo que a primera vista pueda parecer.

La experiencia vivida en reuniones de juntas directivas, asambleas de AMPAs, reuniones de aula o consejos escolares, entre otras actividades, nos hace conscientes de la situación real de la participación en el entorno educativo y de la distancia que media entre la normativa que la desarrolla y las prácticas del día a día. Esta situación, en la que la participación es más formal que real, es vivida diariamente por cientos de padres y madres, que se sienten impotentes pero, al mismo tiemo, albergan la esperanza de transformar en posibilidades reales y eficaces el derecho a la participación de todos, como un instrumento necesario para conseguir una escuela democrática.

¿Pero cuáles son los motivos de esta escasa participación?

Ante el déficit de participación detectado, no podemos cruzarnos de brazos, sino buscar las causas que lo generan. Éste es el único camino para poder adoptar medidas que, desde los distintos ámbitos, nos permitan superar los obstáculos que impiden que la participación llegue a ser práctica cotidiana. En este análisis encontramos, entre otras, las siguientes causas:

1. La ausencia de una cultura participativa

   A pesar del tiempo que lleva implantada la democracia en nuestro país, la participación no ha pasado aún a formar parte del sentir y el actuar habitual de la ciudadanía. Al hablar de cultura participativa nos estamos refiriendo al sentir y al actuar común del conjunto de las personas que, de una u otra forma, tienen algún tipo de implicación en la vida del centro. La cultura participativa debe abarcar todo el ámbito escolar, la vida del aula, las reuniones de tutoría con los padres y madres, las asambleas, los claustros, los proyectos, etc. Se trata de lograr que todos los que participan en el proceso educativo lleguen a sentir y percibir todo lo que se hace en el centro como algo común. Pero es importante saber que la participación no se improvisa, sino que forma parte del largo proceso de construcción de la escuela.

2. El individualismo y la ausencia de pertenencia a una comunidad

   Es fácil constatar ante cualquier acción que se plantee en la comunidad educativa cómo los intereses individuales priman sobre los colectivos. Una consecuencia de este individualismo es la pérdida del sentido de pertenencia a una organización o a la propia comunidad educativa. Sin él es difícil trabajar, colaborar, participar desde una perspectiva global de escuela, de comunidad educativa. El sentido de pertenencia nos brinda no sólo la posibilidad de identificarnos con las señas de identidad propias de nuestra comunidad escolar, sino también de ser portadores de ellas.

   Las señas de identidad conforman una serie de características que nos permiten distinguir a unos colectivos de otros. Facilitan su reconocimiento, su identificación, y gracias a ellas todo individuo puede vivir con orgullo la experiencia de sentirse representante en cualquier momento y lugar del colectivo al que pertenece. La adquisición de conciencia de grupo, de comunidad, nos permitirá situarnos en el lugar del otro, comprender su problema y hacerlo nuestro, en la medida en que incida en el colectivo.

3. La falta de información y formación

   Resulta contradictorio que, en la sociedad de la información, tantas y tantas personas carezcan de la información suficiente en el momento necesario. En la actualidad, a pesar de las llamadas autopistas de la información, nos encontramos con muchísimas situaciones, tanto individuales como colectivas, en las que se carece de la información suficiente para poder tomar decisiones con relación al colectivo al que se pertenece: la comunidad escolar, una asociación u organización, etc. Sin embargo, es fácil culpar a cientos de padres y madres por su escasa participación en el entorno escolar si no se tiene en cuenta que es, precisamente, la falta de información la que impide su participación en igualdad de condiciones.

Nadie pone en duda que la formación dirigida a los padres y madres resulta insuficiente para poder cubrir, como mínimo, lo que debería ser una formación básica. Las familias deberían saber qué hacer y cómo actuar en su relación con el centro, o en lo que respecta a los estudios de sus hijos; deberían saber cuáles son sus derechos, es decir, tener unos criterios mínimos para poder tomar decisiones en determinados momentos y ante ciertos planteamientos. Las AMPAs han dedicado la mayoría de sus esfuerzos a hacer llegar sus reivindicaciones a la Administración, a organizar actividades extraescolares y a colaborar de manera puntual con el colegio, dejando en un segundo plano aspectos tan fundamentales como la formación de los padres y madres.

4. Puntos de desencuentro con el profesorado

Es fácil constatar la cantidad de puntos de desencuentro que todavía perviven en los centros educativos. En muchos escuelas no existe la convicción de que se debe aceptar que los padres y madres entren en el centro. Se sigue pensando que son unos intrusos y que invaden un terreno que no les pertenece.

Así pués, se producen situaciones en la que los padres y madres desempeñan un papel meramente testimonial: las programaciones generales se siguen aprobando sin que exista un verdadero proceso participativo en su elaboración; las juntas directivas de las AMPAs están amañadas por la dirección del colegio para cubrir el expediente de la participación legalmente; se suceden las excusas y existe una clara falta de voluntad para acomodar determinados horarios y conseguir que los padres y madres puedan asistir a reuniones, entrevistas o participar en los órganos colegiados. Y todo esto forma parte de un largo etcétera.

5. Desconocimiento por parte de los padres de la relación participación-éxito escolar

Muchos padres y madres desconocen la relación directa que existe entre la participación y el éxito escolar. Mas de 30 años de investigación demuestran claramente que la participación de las familias en la escuela mejora el rendimiento académico, la autoestima, el comportamiento y la asistencia a las clases por parte del alumnado. En nuestro país, un estudio realizado en Cataluña permite extraer la siguiente conclusión: entre los factores que intervienen en el rendimiento y en el éxito escolar se encuentran la implicación de los padres con el centro, las reuniones periódicas mantenidas con el tutor, o el interés mostrado por las familias en relación con las actividades realizadas por sus hijos en la escuela.

6. Falta de apoyo de la Administración

Las Administraciones educativas, desde el gobierno central hasta los distintos órganos autonómicos, no siempre ofrecen a las organizaciones representativas del movimiento de padres y madres las ayudas necesarias para desarrollar sus funciones y compromisos participativos. Entre los recursos necesarios cabe mencionar los siguientes: dotación de recusos económicos para brindar una formación adecuada al colectivo de padres y madres; el establecimiento de convenios para mejorar la infraestructura y el funcionamiento de las asociaciones; mecanismos de control que velen por el cumplimiento de las funciones de los consejos escolares. En definitiva, un conjunto de medidas de apoyo para garantizar que los padres y madres se encontrarán con los menores obstáculos posibles para implementar su participación en los centros educativos.

BIBLIOGRAFÍA

- Escámez Sánchez, J.(2002): II Encuentro Institucional del Consejo Escolar de la Región de Murcia. Murcia: Región de Murcia.
- San Fabián Maroto, J.L.(1994): "La participación". Cuadernos de Pedagogía, 222(febrero), pp. 18-21.
- Santos Guerra, M.A.(1994):" El estado de la cuestión". Cuadernos de Pedagogía, 224(Abril), pp.66-67.

Juan Carlos Cárdenas Martos

LA EVALUACIÓN

Juan Francisco Rubielas Fernández

1. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA EVALUACIÓN

Dentro del bachillerato se dan una serie de materias que tienen una serie de funciones que justifican que estas sean impartidas dentro del sistema educativo. Las asignaturas referentes a filosofía promueve algo que no han parado de hacer desde sus orígenes: reflexión radical y crítica sobre los problemas fundamentales a que se enfrenta el ser humano en su búsqueda de una comprensión del mundo y de la vida a lo largo de la historia. Dichos problemas rondan alrededor de diversas esferas de la vida humana: el conocimiento, el trabajo, la moral, el derecho, la política, el arte... pero todo relacionado con todo, es decir, todo en un sentido global.

Las funciones de la filosofía, más concretamente, es: propiciar una actitud reflexiva y crítica, potenciar la capacidad de pensar de modo coherente, aprender a pensar de modo autónomo, integrar en una visión de conjunto la diversidad de conocimientos, creencias y valores y apreciar la capacidad normativa de la razón como instrumento de transformación y cambio. Pero todo esto desde una concreción que permita los alumnos situarse dentro del contexto de cada problema evitando una reflexión abstracta y ajena cada alumno en particular.

Hoy en días carece de sentido establecer al profesor el rol del gran ilustrado que transmite e ilustra a los aprendices los conocimientos para que estos repitan "como loros" unas tesis aprendidas de memoria y no llegar a comprender casi nada de aquello de lo estudiado. Por ello ya no es tanto transmitir, repetir y recitar tesis, sino producir y adaptar actividades con las que consigamos alcanzar el saber, formulando los problemas que subyacen a cada propuesta teórica. Ello fomentará la adquisición de hábitos por los que los alumnos/as pueden convertirse no solo en meros espectadores dentro del aula, sino que serán participantes y actores del proceso de clarificación de los problemas, propiciando a su vez la capacidad de reflexionar sobre la situación personal y colectiva. Así evitamos la unilateralidad y fomentamos el espíritu crítico de cada alumno descubriendo también así las inquietudes de estos.

2. CARACTERIZACIÓN DE LA EVALUACIÓN

Para comenzar a entrar en el tema de la evaluación quisiera establecer el por qué se evalúa, para quién y para qué. Las evaluaciones que se realizan representan dos funciones principales:

- **Carácter social** de selección y clasificación, aunque también de orientación y promoción del alumnado. Con ello se pretende tener información de la progresión de los aprendizajes de los estudiantes, consiguiendo así determinar qué alumnos han adquirido los conocimientos necesarios para que les pueda ser acreditada la certificación correspondiente que la sociedad requiere del sistema escolar. Aunque eso no es lo que yo considero más importante, ya que puedes tener un certificado de algo pero es posible que no tengas desarrollado ciertas destrezas y actitudes que se suponen en dicho certificado.

- **Carácter pedagógico**. Regulación del proceso de enseñanza-aprendizaje que nos permite reconocer los cambios necesarios que se deben aplicar durante el proceso para que los estudiantes asimilen mejor aquello que deben aprender de forma significativa. Esta segunda función aporta información útil para adaptar las actividades a las necesidades del alumnado, y de esta manera mejorar la calidad de al enseñanza en general. Pero estas adaptaciones han de realizarse tanto inicialmente como durante y al final del proceso de formación.

Después de describir ambas funciones nos queda claro que el principal protagonista de la evaluación es el estudiante, aunque también tiene su papel importante el profesor. Mientras que la intención hacia los alumnos es de conseguir ayudarles lo más posible en su proceso de aprendizaje, para el enseñante la evaluación le sirve de información que el permita aportar esa ayuda.

3. LA EVALUACIÓN EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE.

A continuación comenzaré a encuadrar el papel de la evaluación dentro del proceso enseñanza-aprendizaje. A mi modo de ver la evaluación no es una conclusión final de todo un proceso sino una continua regulación del aprendizaje que se va adaptando y transformando a lo largo del desarrollo del curso. El objetivo de cualquier proceso de enseñanza es conseguir que todos los alumnos y alumnas aprendan de forma significativa aquello que les corresponde. En ese proceso debemos tener en cuenta que no todos los estudiantes progresan de la misma manera. Cada estudiante construye sus propios conocimientos a partir de: sus ideas previas, sus formas de razonamiento, sus vivencias personales y su interacción con el medio cultural que le rodea. Teniendo en cuenta todas estas pautas lo único que pretendemos es atender a la diversidad, es decir, no tomar a la clase como una masa sino como un conjunto de individualidades que poseen sus particularidades. Por tanto ningún intento de aplicación sistemática respondería a las necesidades de los miembros del grupo-clase.

Un modelo que promueva la atención diversificada del alumnado[45] ha de contemplar los siguientes aspectos:

- La organización institucional y escolar.
- Los equipos docentes y a la acción tutorial compartida.
- El desarrollo curricular.
- La gestión social del aula.

Al hablar de aprendizajes, en las diferentes disciplinas del currículo, la atención se centra en los dos últimos aspectos, aunque en general todos los demás están interrelacionados. Por ejemplo, del mismo modo que debemos dar una educación adaptada la las facultades y necesidades de cada cual para atender a la diversidad debemos acercarnos al alumno como su tutor para formalizar esa personalización y conseguir entre una autorización generalizada una gestión social adecuada tanto dentro del aula como en el centro en general.

La puesta en práctica de todo esto nos exige que enseñar y aprender se un proceso continuo de regulación, como adecuación de los procedimientos utilizados por el profesorado a las necesidades y dificultades que el alumnado encuentre en su proceso de aprendizaje. Pero dentro de ese proceso de regulación también se incluye una autorregulación del estudiante cuyo objetivo es que sea consciente de la construcción personal del sistema para aprender y que sea capaz de ir mejorándolo. Por tanto, podemos establecer tres elementos principales en los procesos de aprendizaje: el profesor, el estudiante y la clase. O lo que es lo mismo:

a) **La evaluación como regulación** (realizada por los profesores).

Dentro de la actividad de evaluación podemos diferenciar tres etapas: recogida de información, análisis de esta información y juicio sobre el resultado de este y toma de decisiones de acuerdo con el juicio emitido. Estas etapas generales se muestran en varias modalidades de evaluación:

- **La evaluación diagnostica inicial** (predictiva) cuyo objetivo fundamental es determinar la situación de cada alumno al inicio de un preciso de enseñanza-aprendizaje para poder adecuarse a sus necesidades (información sobre sus ideas previas, procedimientos intuitivos, hábitos, actitudes...).

- **La evaluación formativa** (M. Scriven, 1967) cuya función es adaptación, por parte del profesor, del proceso didáctico a los progresos y problemas de aprendizaje observados en sus alumnos, con la finalidad de que los medios de formación respondan a las características del que aprende. Dentro de esta modalidad, y según Allal (1988), podemos distinguir tres tipos de de regulación formativa: Interactiva (interacción de los alumnos con los demás y los contenidos), retroactiva (actividades de refuerzo después de una evaluación puntual) y proactiva (actividades de refuerzo futuras orientadas a la consolidación y profundización de capacidades de los alumnos hacia la superación de dificultades específicas. A este tipo de evaluación podemos presentar una alternativa que pretende superarla, **la evaluación formadora**[46].

- **La evaluación sumativa** cuyo objetivo es establecer balances fiables de los resultados obtenidos al final de un proceso de enseñanza-aprendizaje. Con ello se consigue saber si los alumnos han adquirido los conocimientos que el enseñante ha previsto.

b) **La autorregulación de los aprendizajes** (realizada por los propios alumnos).

Debemos partir de que cada persona tiene un sistema personal de aprender que ha ido construyendo progresivamente de manera autónoma, es decir, que todo individuo desde su infancia son capaces de representarse sus propios mecanismos mentales. Podemos destacar varias líneas de investigación en el desarrollo de las teorías de autorregulación de los aprendizajes que tienen en común las nociones de aprendizaje y metacognición. Por metacognición debemos entender aquella capacidad de controlar y ser consciente de las propias actividades de aprendizaje. Ejemplos de comportamientos metacognitivos serían: la toma de conciencia sobre lo que se y sobre lo que no se, la planificación de la propia actividad y utilizar el tiempo de aprendizaje de manera efectiva, predecir el éxito de los propios esfuerzos de aprendizaje, etc. para mejorar la calidad de enseñanza y los resultados del aprendizaje, se tendría que enseñar a los estudiantes no solo los contenidos de la materia sino también los saberes metacognitivos (planificación de actividades, juzgar por si mismos aquellos que merece un esfuerzo y lo que no lo merece, autoevaluar cuando su aprendizaje es suficiente y cuando necesita un trabajo suplementario, etc.) más relevantes para dominar dichos contenidos.

En toda esta variedad de modelos de autorregulación encontramos que el alumno es un elemento agente activo en su proceso de aprendizaje, y que dicha autorregulación es interactiva y multidimensional desde tres dimensiones principales:

- **Desarrollo de la toma de conciencia metacognitiva** respecto a uno mismo, al contenido y a la situación.
- **Establecimiento, clarificación y utilización de los objetivos** basados en dicha toma de conciencia.
- **Implementación y gestión de actividades, acciones y operaciones** con la finalidad de alcanzar dichos objetivos.

La primera faceta es algo que no solo ha de desarrollarse en los estudiantes sino que también en los expertos de cada materia porque así podrán desarrollar esas capacidades necesarias para ejercer y mejorar su labor: controlar el aprendizaje, gestionar y corregir los errores, cambiar las propias conductas de aprendizaje, anticipar y planificar las acciones y actividades, y cambiar las propias conductas de aprendizaje.

En resumen, la autoevaluación, como representación de las propias capacidades y formas de aprender, pretende la implicación activa de los alumnos en al gestión del proceso y de los instrumentos de evaluación y regulación. De esta manera el estudiante **evalúa sus propias producciones** y esto llega a una **evaluación mutua** comparando los resultados obteniendo así una **coevaluación** (evaluación de la producción de un estudiante o un grupo por ellos mismos o por le profesor). De esta forma logramos que sean conscientes del grado de divergencia entre la producción y el producto esperado. Esto favorece la explicación y apropiación de los criterios e instrumentos de evaluación del profesor. Propiciando una confrontación de los distintos puntos de vista sobre el producto esperado, los alumnos gestionan sus errores y planifican acciones parar superarlos. Así la autoevaluación se transforma en un procedimiento pedagógico que sitúa a cada alumno en un ámbito autónomo desde donde es capaz de emitir un juicio sobre el trabajo por él o por sus compañeros.

c) **La interacción social en el aula** (regulación mutua).

Tanto la toma de conciencia de cada alumno y la autorregulación de su aprendizaje se produce en el marco de las diversas interacciones sociales que tienen lugar en el aula donde encontramos multitud de diferencias que debemos, durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, explicarlas y promover la diversidad de los puntos de vista. Y a continuación discutir dichas diferencias para reducir la diversidad de puntos de vista aplicando los que son más común al grupo clase.

Podemos destacar tres elementos principales en la interacción social en toda situación didáctica: profesor/a, alumno/a y contenidos. Mientras que el profesor se comunica tanto con los contenidos como con los alumnos, los alumnos son los que más se relacionan y mantiene mayor comunicación. Estos al mismo tiempo que se comunican entre ellos también lo hacen tanto con el profesor como con los contenidos que este les hace llegar.

Estos actos de comunicación subraya la continua influencia conjunta de los conflictos sociales y culturales, y de los cognitivos sobre el desarrollo de los procesos de pensamiento de los estudiantes.

Existen otras propuestas para las interacciones en el aula que se aplican en EEUU e Israel. Estas organizan el aula en grupos heterogéneos que se estructuran alrededor de un objetivo común. Para alcanzar este objetivo es imprescindible la aportación de todos los componentes del equipo, ya que el éxito del grupo es consecuencia del éxito de cada uno de los miembros de este.
Otra propuesta es la institucionalización de pactos explícitos entre profesorado y alumnado, e incluso entre los mismos alumnos. De tal manera que se establecen un sistema de aprendizaje con un itinerario determinado. La esencia de estos pactos didácticos es el acuerdo y compromiso que libremente se establece entre el profesor y los estudiantes, fomentando la toma de conciencia respecto a los diferentes implícitos de las interrelaciones que tienen lugar en el aula.

NOTAS

[1] ICE, 1992.

[2] Basada en *La Teoría de la Actividad del Aprendizaje* de la escuela rusa (Vygostky, Leontiev, Luria y Galperin) y las investigaciones sobre la actividad que despliega un individuo parar ejecutar una acción (Vermersch, Amigues & GuignardAndreucci, Bonniol).

Juan Francisco Rubielas Fernández

NOTAS PARA UNA HISTORIA DEL MOVIMIENTO CANTONAL EL BOMBARDEO DE ALMERIA POR LAS FRAGATAS INSURRECTAS

Juan José Tonda Martínez

INTRODUCCIÓN

La insurrección cantonal (julio de 1873 – enero de 1874) fue la lógica consecuencia de la ruptura interna de la I República Española, y esta a su vez constituye la fase de mayor crispación del Sexenio Democrático (1868-1874), posiblemente el proceso histórico mas complejo de nuestra Historia y sobre aún con muchos puntos oscuros por resolver.

Sobre los cantones hay mucho publicado, pero irregular. El Cantón de Cartagena es el mas estudiado (F. Bastarreche, Hennessy), y tampoco faltan buenos trabajos para otros casos mas efímeros, tal los de Martínez Shaw, Gutiérrez Contreras o Jiménez López sobre los cantones de Sevilla, Granada y Málaga respectivamente; sin embargo lo usual para el resto es una bibliografía no siempre rigurosa, con difusión reducida al tratarse de ediciones de ámbito local (ayuntamientos, diputaciones, universidades...), y generalmente resueltas con carácter divulgativo a partir de la prensa o crónicas de la época y documentación gráfica disponible pero sin entrar en aspectos mas allá de lo puramente local.

Lo que sigue (en parte inédito) no se plantea como divulgación en base a los relatos de los testigos de un hecho concreto, el bombardeo de Almería por fragatas del cantón de Cartagena el día 30 de julio de 1873, sino que pretende aclarar algunos puntos que a tenor de las descripciones y aproximaciones disponibles aparecen confusos. Es por lo tanto una aportación de nuevos datos obtenidos por investigación documental, que se suman a los ya existentes y que en su momento podrían servir de apoyo para un trabajo historiográfico con mayores pretensiones y alcance.

RELACIÓN RESUMIDA DEL EPISODIO INVESTIGADO

El 29 de julio de 1873 las fragatas cantonales "Vitoria" y "Almansa", procedentes de Cartagena y transportando fuerzas militares bajo el mando del general insurrecto don Juan Contreras, anclan frente a la ciudad de Almería y exigen a sus habitantes que se declarasen en cantón. Rechazada la exigencia por las autoridades, Contreras impone una contribución de guerra de cien mil duros a pagar por los propietarios adinerados y otros cincuenta mil a cargo del Ayuntamiento.

Ese día se producen varios encuentros entre Contreras y parlamentarios almerienses que primero consiguen una rebaja en la cantidad exigida y por último comunican al jefe de los cantonales la negativa a todas sus pretensiones y la disposición de la ciudad a resistir.

El día 30 las fragatas abren fuego intimidatorio sobre Almería y se suceden varios intentos de desembarco que son rechazados por los ciudadanos. Finalmente se retiran los buques atacantes sin conseguir ninguno de sus objetivos, poniendo proa a Málaga donde al parecer esperaba Contreras encontrar mas entusiasmo por su causa.

El episodio ha sido tratado en obras de carácter general y algunas de las citadas, casi siempre en base a testimonios directos de J. Santisteban o Garzolini, publicados los días de los acontecimientos en " La Crónica Meridional" y "El Diario de Almería" o reelaborados en forma de relato con posterioridad. Fernando Ochotorena se basa en esas fuentes y entre los investigadores actuales que tratan el hecho citaremos a Guillermo Méndez González, Sánchez Picón, Quirosa-Cheyrouse, etc...

1ª CUESTIÓN: ¿CUÁL ERA EL AUTENTICO OBJETIVO DE CONTRERAS?

Ya desde la proclamación en Cartagena de la autodefinida "República Federal Española", el General Contreras, Gálvez y otros jefes sublevados, advierten que no es un cantón lo que pretenden instaurar, " *una cosa pintorescamente improvisada...*" sino nada menos que el nuevo Estado español y, en efecto, dirigen el territorio "*...con calidad de estructura estatal...*" a través de una interesante serie de "*...decretos, bandos, proclamas, y disposiciones de carácter oficial , emanadas de los diversos órganos del gobierno del Cantón Murciano"*. (Caravaca y Orts-Ramos).

En cuanto al planteamiento militar, y Contreras lo era, la República que pretende instaurar desde Cartagena precisaba controlar un territorio lo suficientemente extenso como para ser reconocida como "Estado" por las potencias extranjeras, además de servirle de base para la conquista del resto de España, ahora el manos de un gobierno que la junta cartagenera considera ilegítimo; pero para conseguirlo debía dominar primero Alicante y Almería, plazas que desde el primer momento se declaran progubernamentales, lo que las convierte en autenticas "cuñas" centralistas enquistadas entre los cantones que ocupan desde Málaga a Valencia por la costa y hasta el corazón de Andalucía por el interior. Para el "gobierno" cartagenero, que contaba con gran parte de la Armada y una fuerza militar considerable, no seria difícil controlar e incluso disolver a las diversas juntas locales para convertirse en el único poder sobre buena parte del territorio

español, pero antes resultaba imprescindible eliminar la amenaza gubernamental que representaban Almería y Alicante.

El dominio de esas plazas era imprescindible antes de enviar a parte de sus tropas fuera de Cartagena, y esa es la principal razón de las expediciones contra dichos puertos y no la imposición de contribuciones de guerra o la rapiña (aunque ciertamente también se produjo al fracasar el primer objetivo). Hay que advertir que la propaganda gubernamental se centró en presentar a los lideres cantonales, sobre todo a Contreras, como unos vulgares piratas, en parte para alentar a la poblaciones a resistir, en parte para desacreditarlos ante las potencias extranjeras y, como veremos enseguida, sus Armadas.

El objetivo de conquista territorial aparece con mayor claridad en la primera expedición cantonal que se dirige contra Alicante transportando en los buques fuerzas de desembarco para "*...ayudar al pueblo alicantino a declararse cantonal...impidiendo que las fuerzas del Ejercito se opusiesen a los verdaderos federales; y en segundo lugar, allegar algunos recursos...*" (Pastor y Fernández de Checa); la ciudad levantina resiste con éxito el ataque en tanto desde Madrid se reacciona con el envió de fuerzas al mando de Pavia en el sur y Martínez Campos en el levante que poco a poco van cercando a los cartageneros por tierra en tanto el almirante Lobo reúne una escuadra capaz de neutralizar a la Marina cantonal, cuya superioridad en buques va a ir disminuyendo al declarar Salmerón "piratas" a todas las naves insurrectas y autorizar a los "*...comandantes de los buques de guerra de las Potencias amigas de España ...para detener a los buques mencionados ...y juzgar a los individuos que los tripulaban...reservándose el Gobierno español la propiedad de los buques...*" (Decreto del 20 de julio), lo que motiva la protesta del general Contreras como "*Capitán General de la República Federal Española, general en jefe de su Ejército y Armada, plenamente autorizado ...para entender con los representantes de las potencias extranjeras...*" .

La expedición cartagenera contra Almería y su prolongación hasta Málaga, cuyo cantón se hunde esas mismas fechas ante el avance de las tropas de Pavia, fue el principio del prolongado fin de la Republica Federal y un intento desesperado de reacción contra el cerco marítimo y terrestre que se estaba cerrando; suponer que tan costosa salida pretendía solo recabar fondos, es poco realista.

2ª CUESTIÓN: CONFUSIÓN DE FECHAS.

El bombardeo se efectuó el día 30 de julio, sin embargo en los documentos que conocemos no existe unanimidad respecto a la llegada de los buques atacantes y su marcha definitiva, incluso en un mismo documento, el Acta de la Sesión municipal del 2 de agosto se refiere a las acciones de "*defensa de la capital...los días 29, 30 y 31 del pasado mes..*" y renglones mas adelante recoge *"...gloriosa defensa que hizo de esta Capital los días 29 y 30 de julio ultimo...*". También entre los cronistas testigos de los hechos se repite el "baile de fechas" datando la llegada de las fragatas a la rada almeriense el día 29 de julio, excepto Joaquín Santisteban que escribe "*...era avanzada la mañana del 30 de julio de 1873 cuando las fragatas...entraron por el ancho golfo de Almería...*", lo que parece un error salvo que se refiera (como así creo) a la aproximación de los buques hasta situarse frente a la plaza instantes antes de iniciar el bombardeo.

Para calcular el momento exacto de la arribada de los buques hay que tener en cuenta que no pudieron zarpar de Cartagena antes del 28 según el acuerdo firmado por Gálvez con el comodoro de la fragata alemana "Friedrich Karl" (Pastor y Fernández de Checa entre otros), sabiendo por el relato de Garzolini que el mar estaba en calma y constándonos que en esas fechas la "Vitoria" solo hacia 9 nudos de velocidad (9 millas por hora, unos 16 kilómetros), la singladura entre Cartagena y Almería duraría unas 10 horas por lo que deducimos que las fragatas estaban a la vista de la ciudad en la mañana del 29.

3ª CUESTIÓN: COMPOSICIÓN DE LA FLOTA ATACANTE.

Los buques atacantes eran las fragatas "Almansa" y "Vitoria", a la que se denomina "Victoria" en algunos documentos dando lugar a la primera confusión. La causa no es otra que los cambios de nombre que sufrió el buque en paralelo a las crisis del Sexenio: al ser botado se bautizó como "Vitoria" pero durante el reinado de Amadeo de Saboya cambió su nombre " *...por el de "Victoria", en honor de la reina, volviendo a recuperar el primitivo cuando D. Amadeo renunció al Trono...*" (Lledó Calabuig).

El otro punto de confusión se refiere a las "cañoneras" usadas por los cantonales en sus intentos de desembarco y que en que los relatos de los testigos se describen como si se tratase de una flotilla de barcos de guerra pequeños tipo "vapores de aviso" de los que constan varios en poder de los cantonales, sin embargo se trataba solamente de los botes artillados de desembarco de la fragata "Almansa", como enseguida veremos.

Por ultimo hay que advertir que las características técnicas de las fragatas atacantes varían en algunos aspectos según sea el informador y la fecha de las fuentes ya que los barcos fueron reformados varias veces a lo largo de su vida en servicio; por ello, aunque reproducimos los datos disponibles mas próximos a la fecha del ataque, deben entenderse con ciertas reservas.

- ***Fragata "Vitoria":***

  Era un buque blindado de Primera Clase, con casco de hierro que desplazaba 7.366 toneladas, una eslora de 90,17 metros y capaz de alcanzar los 11 nudos por hora (algo mas de 20 kilómetros) aunque consta que los dias del bombardeo no superaba los 9 nudos ya que sufría averías en las calderas y sucios los fondos.

Protección: Coraza de planchas de hierro de 16 a 14 centímetros de grosor desde unos dos metros por debajo de la línea de flotación hasta la altura de la cubierta superior. El blindaje de las torres de artillería alcanzaba hasta los 14 centímetros.

Armamento: Lledó Calabuig indica "*30 cañones lisos de 68 libras o sea 20 centímetros de calibre*". Pastor y Fernández de Checa cita 23 cañones, sin detallar. Creo que son mas fiables los datos del Almirantazgo Británico que cita 30 cañones SB de 200 milímetros en el proyecto, pero que al ser construida queda definitivamente así :

- Baterías de costados: 4 cañones de 230 mm y 14 de 160 mm.
- Torres de cubierta (con corazas de 115 mm.): 2 cañones de 200 mm. Armstrong
- En el castillo de proa: 1 cañón de 200 mm. Armstrong.

Dotación: 600 hombres de tripulación. Además podía transportar 500 hombres con equipamiento de combate para su desembarco.

- ***Fragata "Almansa":***

La "Almansa" era una de las trece fragatas de hélice botadas inmediatamente antes de la revolución de 1868, unos magníficos barcos construidos en astilleros españoles pero que tuvieron una corta vida porque su casco de madera las hacia muy vulnerables, por lo que pronto fueron sustituidas por las fragatas acorazadas tipo "Numancia" o "Vitoria".

Desplazaba 3.960 toneladas (3.900 según Oyarzábal) con eslora de 84,56 metros si bien el Almirantazgo británico se asigna 84, 60. Su velocidad era de 12 nudos.

Armamento: Según Pastor y Fernández de Checa contaba con 48 cañones. Lledó Calabuig indica 50 cañones con las siguientes características y distribución:

- Batería principal: 30 cañones de 200 mm. (15 en cada banda lateral).
- Cubierta: 14 cañones rayados de 160 mm. (7 por banda, de ellos 8 en el alcázar de proa y 6 en el castillo de popa).
- En las lanchas: 2 cañones rayados de 120 mm.
- En los botes de desembarco: 2 obuses de 150 mm., 2 cañones cortos rayados de 80 mm. con cureñas de desembarco además del montaje para los 4 primeros botes.

Dotación: 600 hombres y capacidad para transportar una fuerza de desembarco de hasta 500 soldados con equipación.

Las lanchas artilladas de la "Almansa", que desempeñarán un papel fundamental en el bombardeo, eran al menos seis con unos 10 metros de longitud cada una y capacidad para 30 hombres. No constan datos fiables sobre las medidas y número de los botes pero su armamento (obuses del 150 y cañones de 80 mm.) delata que no debían ser pequeños.

Posiblemente la diferencia entre "lanchas" y "botes" se refiera a si contaban con su propia maquina para propulsarse o solo con remos. En cualquier caso, una vez botadas esas unidades, actuaban como una autentica flotilla autónoma de pequeños pero bien armados buques, lo que explica la imagen que de ellos dan los cronistas.

- ***Fuerzas de desembarco:***

Santisteban y Garzolini citan varios intentos de desembarco, José Luis Ruz indican que fueron cuatro pero en ningún caso se concreta a que unidades militares pertenecían los atacantes, aunque seguramente las fragatas transportaban fuerzas de Infantería y Caballería del Regimiento "Iberia" o de los "Cazadores de Mendigorria", (las mismas unidades que el 3 de octubre desembarcaran en Garrucha) En cualquier caso no creo que las fuerzas transportadas fueran muy numerosas a tenor del fracaso de sus intentos de desembarco pese al abrumador apoyo artillero que los buques le brindaban.

4ª CUESTIÓN: LOS DEFENSORES.

Hay información suficiente pero no siempre coincide el número de defensores que indican y mucho menos es posible saber la composición exacta de cada una de las unidades armadas que participaron en la defensa de la ciudad. A partir de las actas del Ayuntamiento y de la comisión creada tras el bombardeo (Fernando Ochotorena) podemos aproximarnos con alguna reserva a la composición de las unidades armadas que rechazaron el ataque.

En el presupuesto de fecha 9 de agosto se recoge el costo de 1200 medallas de plata para premiar a los defensores, sin embargo algunas fuentes indican que fueron 1400 los hombres en armas, incluidos paisanos. La composición de fuerzas mas probable seria esta:

- Un Batallón de "Voluntarios de la República" o "Nacionales" mandado por un Teniente Coronel Jefe y compuesto por ocho compañías mandadas por un capitán y dos o tres tenientes. La Compañía contaría con 100 soldados, lo que suma un total de mas de 800 hombres, próximo a los 835 hombres del reemplazo de 1861, el mas cercano a los hechos entre los documentados con seguridad (Santoyo)

  En algunos documentos se hace alusión a un segundo batallón, que podría referirse a las otras fuerzas militares que se citan a continuación.

- Una Compañía de la Guardia Civil, incluyendo Caballería. Calculamos que en total eran unos cien guardias mas los oficiales y suboficiales correspondientes.
- Un numero indeterminado de Carabineros "...que se había reforzado por muchos fugitivos de Granada..." (según Santisteban).
- Los relatos citan "marinería" sin aportar mas detalles. En todo caso no serian numerosos.
- Paisanos voluntarios, entre ellos ocho "*...ciudadanos de Roquetas...con armas propias dispuestos a contrarrestar la invasión del pirata Contreras...*". (Oficio del 7 de agosto).También se cita un alumno "*...del Colegio de Infantería...*" que pasaba las vacaciones en la ciudad.

Al frente de estas fuerzas estaba el Gobernador Militar, Brigadier D. Teodoro Alemán, D. Luis Tovar como Jefe de la Guardia Civil y D. Pompeyo Godoy al frente de los Carabineros, D. Antonio Campos posiblemente actuaba como enlace con la autoridad civil o responsable de la milicia. Desconocemos el nombre del Comandante de Marina que sin duda existía ya que el 12 de octubre el Almirante Lobo, Jefe de las Fuerzas Navales del Mediterráneo, emite un informe al Gobierno en el que lee: *" ...como me dijese en Almería el Comandante de Marina...."*, referido al día 7, fecha en la que fondeó en la rada.

En cuanto al armamento con que contaban los defensores era muy heterogéneo y de diversa eficacia, incluso constan armas de propiedad privada. En acta de Sesión Municipal de 26 de julio, días antes del ataque, se acuerda el pago de "*...1824 reales o sea, 456 pesetas (sic), al maestro armero D. Sebastián López , a instancia del Teniente Coronel del primer Batallón de Voluntarios de la República , por 6.220 cartuchos que le mandó hacer...*". Asimismo se congratulan "*...por esta prudente medida ...*" y ese mismo día se aprueba el pago de 185 pesetas y 50 céntimos, importe de la factura presentada el día doce de ese mes por D. Juan Tovar por "*...el arreglo y la compostura de armas de la 1ª, 2ª, 3ª y 8ª Compañías del 1º Batallón...*". Esta es una de las citas que permite suponer la existencia de un segundo batallón, siquiera sea en cuadros.

Juan José Tonda Martínez

EDUCACIÓN Y NUEVAS TECNOLOGÍAS

Juan Ruiz Zambrana

INTRODUCCIÓN: NUEVAS TECNOLOGÍAS Y NUEVOS ESPACIOS DE COMUNICACIÓN

Vivimos actualmente en un contexto caracterizado por un cambio permanente en el que el avance tecnológico se convierte en el medio de comunicación y de relación esencial que, sin duda, obliga a transformar muchos de los métodos tradicionales de nuestra sociedad y que afecta de forma directa al concepto de la formación y la educación. Lo que el sociólogo Daniel Bell llamó la "Sociedad del Conocimiento" se basa fundamentalmente en un nuevo sistema de generación de riqueza cuyo recurso productivo básico es precisamente el conocimiento. Además la sociedad de la información y el conocimiento nos afrenta al mismo tiempo al reto del cambio, un cambio constante que se produce a gran velocidad en los métodos de producción, las relaciones comerciales, las formas de comunicación, el acceso a los servicios, etc.... Ante esta realidad sólo nos queda la opción de conseguir la mejor formación posible: la inversión en educación y formación constituyen la clave del desarrollo económico y social de todo país.

Cuando hablamos de nuevos escenarios de la comunicación debemos además tener en cuenta el concepto de ***globalización de redes,*** que permiten y convierten la comunicación en el paradigma máximo de la nueva sociedad global. Con la llegada de Internet, la comunicación adapta concepciones nuevas: la información ahora circula "de muchos a muchos" y no de "uno a muchos", la multiplicidad, la heterogeneidad, la multiconexión son características de esta nueva concepción de las comunicaciones.

El fenómeno de Internet, muy distinto al que apareció en 1969 como aspecto de red informática experimental del Departamento de Defensa de los EE.UU, se ha convertido para los imperios multimedia en una "gigantesca operación comercial", fenómeno que está transformando radicalmente los hábitos, los modos y el sistema de relación entre los grupos humanos en todos los campos de la sociedad: en lo humano supone un cambio de concienciación basado en el concepto de " construir la inteligencia colectiva", conseguir un acceso de todos al valer a través de un aprendizaje cooperativo, donde la multiplicación recíproca de ideas sería su base fundamental, buscan o un sociedad más eficaz. En el ciberespacio cada uno es potencialmente emisor y receptor. En el terreno de lo económico el mayor impacto se da en la facilidad de cambio de información a través de la red, esta información está dominada por los auténticos dueños de los imperios multimedia, apareciendo contra ellos nuevas figuras como los hackers o piratas informáticos. En lo político, la información equivale a poder en este aspecto y la red cobra un carácter democrático y puede ser un medio de debate y reflexión. En el aspecto cultural, por su parte, el impacto más destacado es la dependencia a la tecnología; nuestra próxima identidad cultural irá, sin duda, relacionada con los avances tecnológicos y la red será una de sus bases más importantes.

Ante este nuevo fenómeno, debemos cuestionarnos qué tipo de modelo educativo se desarrollará en un futuro próximo y qué tipo de educación y formación nos encontraremos. Veamos algunas de los nuevos conceptos que han surgido en estos últimos años y su relación con las nuevas tecnologías.

EDUCACIÓN A DISTANCIA, E-LEARNING Y LOS NUEVOS ESTILOS DE APRENDIZAJE

La sociedad actual basa su futuro, como hemos anotado en párrafos anteriores, en el conocimiento, con lo que la educación se convierte en herramienta imprescindible del proceso de desarrollo social. A lo largo del siglo XX logró un crecimiento importante la educación a distancia que se propuso como una nueva alternativa al método tradicional y presencial. Esta alternativa se dirigía fundamentalmente a aquellas personas que presentan dificultades para acceder ala formación presencial, bien sea por su situación geográfica, bien por sus condiciones de trabajo, bien por sus condiciones físicas o por sus propia opción personal. Esta educación a distancia comenzó a incorporar los avances tecnológicos a su metodología a finales de los años 60 cuando empiezan a utilizar múltiples medios como recursos para su aprendizaje (televisión, vídeos, programas radiofónicos, ...) pero no será hasta mediados de los años 80 cuando incorporan la informática tanto a los procesos de enseñanza como a los de producción de materiales educativos, y hasta mediados de los 90 cuando la educación comienza a centrarse en la utilización de redes y campus virtuales apoyados en Internet, superándose así el déficit de otros medios en cuanto a interacción y comunicación entre alumno y tutor.

De esta forma y paulatinamente va surgiendo un nuevo método de enseñanza que hoy por hoy conocemos como " **teleformación" o "e-learning**". La propia Universidad Politécnica de Madrid en su Informe sobre Tele-Educación la define como "la integración de las tecnologías de la información y las comunicaciones en el ámbito educativo con el objeto de desarrollar cursos y otras actividades educativas sin que todos los participantes tengan que estar simultáneamente en el mismo lugar". El término e-learnig se refiere, por tanto, a la utilización de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación con un propósito de aprendizaje y con una serie de ventajas como la facilidad de acceso, convirtiéndola en una formación abierta, flexible y a distancia. Entre sus principales características, podemos enumerar:

- Independencia geográfica y temporal.
- Incremento de la comunicación entre tutores y alumnos.
- Sistema abierto.

- Acceso a material complementario a través de Internet..
- Accesible a un mayor número de alumnos.

Por el contrario, encontramos algunos inconvenientes como son:

- Mayor esfuerzo y dedicación por parte de tutores y alumnos.
- No existen normas que aseguren la calidad de los contenidos que se imparten.
- La privacidad y seguridad dela información que circula por Internet no está del todo asegurada.

Posteriormente al concepto de e-learning se han desarrollado nuevos métodos de enseñanzas recientes como el **"b-learning o blended learning**" (enseñanza mixta) que combina la formación on line con la realización de clases presenciales que dependerán de las necesidades específicas de cada cursos, y el **"m-learning o mobile learning**" (aprendizaje móvil) que consiste en el desarrolle de acciones e-learning empleando dispositivos móviles como teléfonos móviles o asistentes digitales personales (PDAs).

Ante estos nuevos métodos de enseñanza, no basta simplemente con adaptar la metodología tradicional haciendo uso de las nuevas herramientas que tenemos disponibles, es necesario además un cambio de planteamiento. La educación ha tenido que asumir las nuevas tecnologías como reflejo de la sociedad para la que pretender formar, y esto ha hecho que aparezcan nuevos objetivos, nuevos entornos de aprendizaje, nuevas estrategias didácticas y nuevos roles docentes.

La teleformación, por tanto, supone un nuevo paradigma de formación con un nuevo entorno de aprendizaje en su metodología. Veamos sus características principales:

La teleformación se dirige a un amplio número de alumnos de muy diversas características. Todos se encuentran en diferentes situaciones y presentan estilos de aprendizaje distintos. El tutor, teniendo en cuenta estas situaciones, deberá procurar adaptar el curso a las posibilidades e intereses de cada uno de ellos, y teniendo en cuenta las distintas teorías del aprendizaje y las características del aprendizaje adulto. Este aprendizaje debe ser activo, es decir, cada alumno debe implicarse en su propia formación, conociendo cuáles son los objetivos, ser capaz de elaborar su propio itinerario formativo y buscando, analizando y seleccionando la información necesaria. De esta manera, la comunicación resulta fundamental en la teleformación y debe ser abierta y flexible. El tutor resulta fundamental en teleformación y debe ser abierta y flexible. El tutor debe fomentar la participación de los alumnos y promover un entorno de aprendizaje colaborativo en el que cada alumno desarrolle habilidades para comunicarse con los demás, compartir ideas y trabajar en equipo.

LA SOCIEDAD DEL MAÑANA Y LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS

En este breve repaso sobre la irrupción de las nuevas tecnologías de la información y comunicación en nuestra sociedad y concretamente en el mundo educativo nos damos cuenta del acelerado cambio que están suponiendo éstas en nuestro hábitos y modos sociales; pero quizás deberíamos preguntarnos qué tipo de sociedad se alcanzará en ese futuro próximo y qué papel seguirá jugando estas nuevas tecnologías.

Lo que tenemos realmente claro es que la sociedad del mañana va a ser una sociedad informatizada, esta nueva sociedad va a ser que se experimente un verdadero desarrollo de la comunicación, por lo que los medios serán la base principal en ella. Siguiendo el planteamiento de que hay una clara tendencia a seguir el modelo de redes que ya vivimos actualmente y teniendo en cuenta que está en monopolio de grandes imperios multimedia estadounidenses, podríamos decir que esta sociedad del mañana se basará en el modelo norteamericano, donde el ciudadano se identifica con un consumidor dócil, un espectador pasivo que la calidad de vida según la cantidad e cosas que posea. La lengua de la nueva sociedad sería el ingles, por lo que esto se convertiría en un imperialismo cultural del modelo anglosajones y la economía global estaría proyectada desde el sector privado, tal y como hoy lo entiendo EEUU.

La introducción de Internet en la escuela como ayuda pedagógica parece estar clara por los profesionales de la enseñanza que ven la red como un instrumento cultural para abrirse al mundo, además de permitir crear situaciones de comunicación favoreciendo el aprendizaje, para ello deberíamos formar a nuestros alumnos a ser críticos en los nuevos medios de comunicación y en los enfoques de la red. Esta revolución informática repercutirá en las artes y en la creación, creando nuevas posibilidades de difusión; Internet servirá como instrumento uniformador de la cultura, prestando mayor atención a los sentidos del a vista y el oído. Muchos profesionales ya han adelantado que estamos viviendo en la era de paso del homo sapiens al homo videns.

La nueva sociedad de la información y el desarrollo acarreará, sin duda, un alto grado de riesgo de marginalización de los países menos avanzados. Actualmente se está trabajando en un plan de cooperación mundial para poder evitar precisamente esta marginalización de los países del sur, pero la inversión en autopistas de la información en estos países sería inútil si no se dispone de vías de acceso y de usuarios reales.

La infraestructura global de la información está llegando hasta tal extremo que no se necesita un terreno donde invertir, respondiendo así a los intereses de grupos industriales del norte que pueden desplegar sus infraestructura a nivel mundial sin movilizar inversiones en los

países más necesitados. Nos estamos refiriendo a las nuevas tecnologías espaciales.

Las nuevas tecnologías multimedias y redes interactivas pueden, por otro lado, buscar una sociedad, o cibersociedad, más convivencial, solidaria y democrática, buscando una mayor cohesión social y buscando soluciones a los grandes desequilibrios sociales pero todo dependerá de cómo se dirija este magno proyecto en el que hoy todos estamos siendo protagonistas.

Mientras tanto soy de la opinión que debemos ir valorando más y mejor nuestra propia identidad cultural, propiciando desde nuestra labor la formación de personas más preparadas y más críticas ante nuevas posturas casi efímeras que se nos presentan como el nuevo "ciberespacio" en el que todo es posible. ¿ No estamos ante un apasionante reto en el que la educación tiene uno de los papeles más importantes?

Juan Ruiz Zambrana

EDUCAR EN VALORES

Laura Camacho Barquero

Pretendo hacerme eco de un sentir general, reflejado en repetidas noticias y opiniones de expertos en educación, sociólogos y psicólogos, que harto frecuentemente se refieren a adolescentes que beben sin medida en las madrugadas de los fines de semana, dejando secuelas de vandalismo, como son basuras, quema de contenedores, cuando no de automóviles, pintadas y lo que es peor agresiones a mendigos, a otros jóvenes y a simples transeúntes, de los que se burlan.

Como triste colofón se añaden los frecuentes accidentes de tráfico protagonizados por adolescentes que conducen sin respeto alguno por las normas de tráfico y con niveles excesivos de alcohol, participando en carreras de velocidad y conductas suicidas, circulando en dirección contraria, poniendo en grave riesgo sus vidas y las de los demás conductores.

A ello se une la opinión del psicólogo Iñaki Piñuel que al referirse al "bullying" o "matonismo en las aulas" dice textualmente: "Mi pesimismo no está en el acoso laboral y escolar que hay, sino en el que habrá, porque cada vez hay más y más."

Ante este cúmulo de noticias pesimistas cabría preguntarse: ¿Qué educación estamos dando a nuestros adolescentes?. ¿Es posible que nos hayamos quedado en transmitirles informaciones y conocimientos de tipo técnico que los preparen para el mercado laboral o tal vez hayamos olvidado que la educación para ser tal debe ser integral, referida a la persona entera y no solo a la inteligencia y la memoria o como mucho al adiestramiento técnico necesario para desenvolverse profesionalmente? ¿Han perdido o nunca han tenido nuestros jóvenes valores como "civismo", respeto a las normas de convivencia, respeto a las personas y de modo especial a los más débiles, sentimiento de piedad, de respeto a la palabra dada, caballerosidad, trabajo en equipo, emulación, "fair play" en el deporte, solidaridad, tolerancia, etc.

A pesar de lo dicho, yo creo que existe una juventud sana y bien preparada que compite por acceder al mercado de trabajo e integrarse en la sociedad sin complejos, que participa activamente en política y acomete acciones de solidaridad en un "voluntariado" exento de intereses monetarios.

Los políticos, las familias y toda la sociedad en general han puesto en muchos casos una responsabilidad casi única en los profesores, que soportan una ingente tarea de enseñar y educar, de transmitir unos conocimientos y unas actitudes y valores, cuando esta tarea si bien es específica labor de los maestros y profesores, lo es también de toda la sociedad: de la familia en primer lugar, de las instituciones políticas y sociales y de los medios de comunicación, que deben empezar por prestigiar y no denigrar la labor docente, reforzando así la autoridad de los maestros y profesores ante sus alumnos para los que deben aparecen como modelos a copiar en sus comportamientos educativos

Centrándonos en el papel de educadores, debemos planificar cuidadosamente las estrategias necesarias para conseguir unos objetivos concretos y unos resultados que produzcan un mínimo de autoestima colectiva, que sin caer en el triunfalismo vayan atajando las conductas agresivas denunciadas, sin caer en el pesimismo o catastrofismo de pensar que está la batalla perdida de antemano.

Este planeamiento educativo tiene distintos niveles de concreción, partiendo de un diseño curricular base, establecido por los técnicos en educación y refrendado en las leyes que emanan de las mayorías democráticas en el Parlamento, siguiendo por el proyecto de centro que recoge las finalidades educativas que son el resultado de un estudio pormenorizado de las peculiaridades sociales de la zona donde está enclavado así como de las necesidades educativas reales de los alumnos, para llegar a la programación específica de las unidades didácticas que desarrollen el currículum de cada nivel educativo y aula concreta, sin olvidar la atención a la diversidad, que atiende a los alumnos con necesidades educativas especiales, asociadas a alguna discapacidad. Esta concreción termina en una personalización de la educación.

De forma expresa se programan entre los contenidos a desarrollar en cada unidad didáctica, no sólo los conceptuales, donde figuran los nuevos conocimientos a impartir, sino también los procedimentales, que recogen las destrezas que tienen que llegar a dominar los alumnos y, sobre todo en el terreno de la educación en valores, los "actitudinales" que se refieren claramente a las "actitudes" que hay que conseguir en ellos, sacando el máximo partido a cada unidad didáctica, tópico o tema en su relación con la "predisposición" que debe quedar en los alumnos. La "actitud" tiene mucho que ver con la voluntad y es de gran importancia su educación, si queremos que cada alumno vaya moldeando su vida a base de convicciones profundas que luego se manifiesten en sus conductas terminales, que puedan ser perfectamente evaluables como parte integrante y concluyente de todo el currículum.

Es la educación de la voluntad la que va a moldear de forma progresiva la personalidad de cada individuo para llegar a conseguir orientarla hacia la consecución de sus fines en la vida a base de planificación y de mucho esfuerzo, dada la competitividad existente en la sociedad. Nada nos viene regalado gratuitamente y la educación de la voluntad va dirigida hacia el tesón, la constancia y la utilización de los medios adecuados dentro de un gran sentido de la ética. No todo es válido, de ahí la importancia de la educación en valores, que fortalezca los comportamientos éticos, que han de anclarse en el respeto a los demás y a uno mismo, lo que nos lleva al sentido de la

dignidad y la autoestima. En este terreno la palabra clave es el “convencimiento” que conduce a cada persona a una actividad autónoma, fuera de toda influencia nefasta y al sentido de la autocrítica.

Tras este currículum expreso y detalladamente programado, existe un currículum oculto, un currículum “entre líneas” que se concreta en lo que llamamos “temas transversales” como la Educación para la Salud, Educación para la Paz, la no violencia y la tolerancia, Educación Ambiental, Educación para el Consumo, Educación para la igualdad de oportunidades de ambos sexos, Educación Vial, Educación Moral y Cívica, etc., que si bien deben ser impartidos por todos los docentes, dada su condición de educadores y transmisores de unos valores que representan un modelo de sociedad democrática y participativa que todos nos hemos dado y que desarrollan la inteligencia, las emociones y los sentimientos, también es tarea de toda la sociedad, empezando por los padres y continuando por todas las instituciones sociales y políticas y los medios de comunicación ya mencionados.

De ahí que esta colaboración debe dar sus frutos en la programación de actividades que en la Educación Secundaria Obligatoria se organizan en las tutorías lectivas que disponen de una hora semanal en el horario de los Institutos, con charlas formativas sobre los referidos temas transversales por profesionales, mesas redondas y visitas ilustrativas a las instituciones democráticas, fábricas y centros de trabajo, museos y exposiciones temporales, que enriquezcan y abran la educación más allá de las aulas a la sociedad en la que están incardinadas. Estas actividades también se programan en la Educación Infantil y Primaria, así como en las enseñanzas no obligatorias, como son la Formación Profesional Específica, el Bachillerato y en la propia Universidad.

Laura Camacho Barquero

LA IMPORTANCIA DE LA PRENSA Y OPINIÓN PÚBLICA COMO FUENTE HISTORIOGRÁFICA

Luis Alberto Sánchez Almeneiro

Si consideramos fuente histórica a cualquier material del que podamos conseguir conocimiento histórico, es indudable que la ciencia histórica debe tomar en consideración a la prensa y con ella a la opinión publica.

El desarrollo y la evolución de la prensa, desde sus orígenes hasta la actualidad, se ha relacionado con los elementos sociales, culturales, políticos, económicos, etc., del momento que le tocaba vivir. Esta relación se produce además en un doble sentido. Por un lado en la estructura formal, pues la prensa cambia con el paso del tiempo. Y por otro lado se produce la relación a través de lo que cuenta. De ambas, la historia puede extraer conocimiento histórico.

Si nos atenemos a la historia de España durante los siglos XIX y XX veremos numerosos intentos de creación de periódicos, con el intento además de controlarlos, pues se sabía de su influencia y su capacidad para trasladar a la opinión pública aquellos acontecimientos que se sucedían y que resultaban de interés nacional.

Es indudable que ese interés nacional dependía de muchos factores (políticos, económicos, culturales, legales...) que condicionaban a la prensa y que hacían de ésta un documento sujetivo. Sin embargo, no puede utilizarse este dato como argumento para rechazar el uso de esta fuente escrita y no considerarla una materia prima fundamental para la ciencia histórica.

Así, el conocimiento de los mecanismos de control de la opinión publica, a través de la prensa, se hace indispensable para entender en profundidad los distintos períodos que forman la historia. Para ésta, no es sólo importante reconstruir los hechos históricos acaecidos en el pasado y sus implicaciones sin más, sino que debe ir mucho más allá. Si algún periódico de cualquier época niega a través de sus escritos algún hecho probado científicamente, la historia debe estudiar cuáles son las causas que hacen que se produzca esa negación, porque esa negación en sí misma, es un hecho histórico del que se pueden, y deben, sacar numerosas conclusiones. De este modo, de la misma manera que el arte a lo largo de la historia fue utilizado como propaganda política, la prensa y la opinión pública se convirtieron desde sus orígenes en unos fenómenos fundamentales que todos han querido dominar. De ahí la importancia de la opinión pública y de su estudio.

La opinión pública y los debates que ésta plantea están inmersos desde tiempos remotos, hasta nuestra época, en la historia de la humanidad.

Por eso es vital que la historia aborde estudios sobre ella, y sobre aquello que la origina, que permita a la historiografía acotar y analizar las influencias que esta opinión tuvo, desde su origen, en los diferentes ámbitos que compusieron y componen a la sociedad.

El concepto “opinión” está siendo en los últimos años una idea mucho más productiva que antes y a la vez parece que ha ayudado a renovar la interpretación que sobre la sociedad moderna se ha hecho. Esto ha sido posible gracias a la labor de algunos autores como Jürgen Habermas, que con su obra *Historia y crítica de la opinión pública,* interpreta la manera en que se gesta dicha sociedad moderna frente a la del Antiguo Régimen, así como se pasa de una a otra. Habermas nos pretende decir que es la opinión pública lo que sirve de hilo conductor al proceso que supone pasar del Antiguo Régimen a la modernidad. Los parámetros del primer sistema serían una estructura feudal (desigualdad como algo básico en todos los ámbitos) estamental de castas aparentemente cerrada, de tipo religioso, donde cada persona es definida por el grupo donde nace. Dentro de cada uno habrá una complejísima división que también sirve para definir. Todos los órdenes de la vida están por tanto definidos por el estatus que se obtiene al nacer. Así, los impuestos se pagan dependiendo de donde vives, la posición social, etc. La importancia del individuo no reside en él sino en la clase a la que pertenece y esto estructurará toda la vida social. Cada acto se definirá de manera distinta según quien lo haga, teniendo una importancia enorme en esta sociedad la representación pública del rango, manifestándose esta situación a través de ceremonias y actos públicos que se escenifican (escudos, colores,...)

La sociedad moderna, en cambio, a partir de las revoluciones liberales se basa en una serie de principios abstractos que definen las relaciones universales fundamentadas en la igualdad y dignidad del ser humano. Es por tanto una sociedad de individualismo donde cada individuo aspira a ser autónomo. Existe un gobierno de la sociedad, que es una suma de las voluntades, y nadie tendrá derecho a la soberanía (salvo la Casa Real) por haber nacido en un lugar determinado. Por esto no se tendrá más derecho a participar en un gobierno, saliendo de aquí el gobierno representativo para medir la voluntad general y dirimir la vida colectiva.

Con todo esto se hace enormemente importante estudiar el punto intermedio entre un paso y otro, donde la prensa y la opinión pública tuvieron mucho que ver.

Respecto a la opinión pública, ésta tendrá un mayor interés cuando no existan vehículos institucionales que faciliten la manifestación. Las teorías de Habermas nos dicen que dentro de la sociedad del Antiguo Régimen se gestó una sociedad, una opinión pública, un consenso sobre la vida colectiva desde el espacio privado al espacio público.

En el espacio privado es donde primero irán naciendo esas opiniones públicas, así, por un lado podríamos hablar del mundo de los intelectuales ("República de las letras", que se relacionan a través de la razón, sobre un principio abstracto como era la racionalidad). Por otro lado estaría el espacio burgués, la vía de la ética burguesa. Los comerciantes se relacionaban entre sí en función de un criterio más o menos objetivo e individual y fácil de ver como era el dinero (acabando este concepto asociado al triunfo personal, al rango social).

Una de las fases más brillantes del desarrollo de la sociedad civil será la creación de espacios semi-privados o semi-públicos, como fueron las tertulias abiertas. El éxito de este tipo de salones dependió de que el rango se quedara lo más lejos posible. La opinión pública sería así, la sociedad organizada, la que opina, que no es toda, ya que nunca, y esto es tremendamente importante y debe tenerse en cuenta siempre, es la opinión de toda la sociedad sino que será la de un grupo influyente que formará un sector mucho más reducido que la sociedad en su totalidad. No es un concepto democrático, definiéndose esta idea de opinión pública por su capacidad de indefinirse.

Solo nace, por otro lado, de verdad, cuando no depende del intercambio personal cara a cara de los individuos. Por ejemplo cuando se pasa a la discusión escrita con cierta libertad, donde entra en escena la prensa.

Es el paso de la sociabilidad a la prensa creándose definitivamente el espacio público. Ya no se tiene delante a la persona que trata de convencer y no se tiene ya que respetar esas opiniones porque te la esté contando un amigo o persona influyente al que tienes delante.

Aunque eso sí, siempre existirá el eterno debate que estipula o constata que la prensa (y debate impreso) está mucho más controlado que el debate que se producía en la sociabilidad. A veces existirá el debate pero no podrá existir el reflejo (que es una prensa perseguida que puede producir alarma política) iniciándose una lucha política y social para conquistar el derecho a publicar u a opinar, por ejemplo.

Si nos referimos al siglo XX (y ya el XXI) parece que el concepto de opinión pública necesita nuevos estudios, al introducirse importantes matices que lo condicionan y que hacen necesarios tener en cuenta nuevos planteamientos, pues se empieza a ver que ya no existe una sola forma de entender este concepto y que debe ser por tanto un tema que entre en un verdadero debate historiográfico.

Comienza además la posibilidad de visualización de la opinión pública mediante los nuevos medios que condicionan este concepto, siendo necesario discutir problemas sociales, políticos, económicos, etc. con el debate, ya que con la discusión es posible descubrir nuevos matices.

El pensamiento marxista habla de una sociedad que no es homogénea, reconociendo el contexto de la lucha de clase y eliminando la abstracción de la que se hablaba en la Ilustración.

Por esta línea comienza a resquebrajarse el pensamiento único de la premisa o afirmación. La crítica del marxismo genera una vertiente que va por el lado de la sociología y da diferentes posiciones. Algunas se alejarán del marxismo como por ejemplo las de Mamheim que plantean un relativismo del público donde la opinión pública respondería a un grupo de intereses.

Sin embargo existiría un elemento que sería la puerta de salida formada por los intelectuales.

Para el marxismo la opinión de la clase que ha estado en el poder (burguesía) y la clase de ascenso construyen una verdadera concepción social, a la vez que se empieza a formular el concepto peyorativo de ideología disfrazando un interés de clase como opinión publica.

Para Mamheim el problema va por otro lado y la única salida será que los intelectuales puedan generar opinión pública y salgan del relativismo. Esta vía sería racional. Sin embargo habría también una irracional que plantearía clasificar las acciones como lógicas y no lógicas.

En las lógicas con fundamento racional (aquello que permanece a pesar de variaciones y cambios que es aquello que explica el porqué de las acciones, y serán las razones que vayan por el lado de la economía y lo del aspecto político y social irían por los irracional)

Freud plantea que el aspecto político tiene el mismo esquema de nueva estructura sicológica y acciones que han dejado huellas en nuestro psiquismo, pero en la madurez son acciones de las que no podemos dar cuenta racionalmente y para explicarlas decimos que son buenas para el bien común.

Ramonet planteará que ahora vivimos el momento ideológico del pensamiento único que ha sido desarrollado, robustecido y universalizado por los medios de comunicación, entre ellos la prensa.

Con esto son muchos los que ven que el reconocimiento de una opinión pública como mecanismo para alcanzar ciertas verdades en el terreno de los hechos políticos y sociales, se funda en el supuesto de que el ser humano es un ser capaz de alcanzar por sí mismo la verdad en el orden político y social. Y, que del libre debate entre los individuos, surgirán las orientaciones más adecuadas para la sociedad en su totalidad.

Así como la opinión pública hoy en día podría ser una tendencia u orientación en las opiniones individuales de la mayoría de todo un grupo social, debe ser un asunto de interés común para la historiografía.

Sin embargo aunque ambas afirmaciones pueden tener parte de verdad debemos verla con ciertos matices ya que si algo no se ha superado, a mi juicio, en el siglo XX y lo que llevamos en el XXI sino que por el contrario se ha ampliado, es lo abstracto de opinión pública.

Pero además hoy en día la prensa deja de estar sola y se le unen de manera más fuerte la radio, televisión, cine, Internet… (y lo que pueda estar por venir).
Una situación de enormes coyunturas que hacen muy complicado fijar algo concreto sobre la opinión pública pero que ayuda a sacar valores claros. Así, de una forma u otra, sin saber muy bien qué es esa opinión pública, todos los ámbitos de la vida parecen que la necesitan y quieren tenerla dominada.

Por ello lo primero que tenemos que plantearnos para su estudio es admitir que el concepto de opinión pública sigue siendo algo tremendamente abstracto que deja importantes desiertos y lagunas por rellenar.
Es posible que no podamos hacerlo nunca pero lo cierto es que al menos, generan debate, algo fundamental en una sociedad democrática.

Así, sí los últimos debates historiográficos sobre el liberalismo en Europa y en España parece que están empezando a ponerse de acuerdo respecto a no aceptar un único liberalismo y hablar de liberalismos, quizás se deba recoger esta idea para este tema defendiendo que puedan existir muchas opiniones públicas que son difícil de aglutinar.

Con esto quiero decir que del mismo modo que los medios de comunicación han influido e influyen en la opinión pública, tenemos que tener en cuenta que pueden existir tantas opiniones como tantas influencias podamos encontrar, y que todas son objeto de estudio, pues aunque la opinión pública no es la opinión de todos pero por el contrario si pretende afectar a todos.

Luis Alberto Sánchez Almeneiro

LA IMPORTANCIA ACTUAL DEL ARTE EN EL CAMBIO SOCIAL

Luis Gallardo Vera

INTRODUCCIÓN

En la sociedad postindustrial, propia del capitalismo multinacional, siguiendo a Ernst Mandel[47], el discurso de cambio del orden social, fundado en la razón clásica y moderna, no tiene poder de convicción. Las leyes económicas del capital que, en sus estadios anteriores, permitían prever la condición objetiva para asumir por parte de la clase obrera el discurso de la revolución, adolecen de la ausencia de una base empírica[48]. Las crisis por superproducción invitaban a una toma de conciencia por parte de la clase obrera, que, activada por el hambre, el abrigo, y el refugio, instintivamente, se percataba de la negación inherente al sistema capitalista. Mas, en la actualidad, la negación negadora del orden establecido no recibirá su impulso de los avatares del propio sistema[49]. Los nuevos modos de alienación invaden el terreno de lo conativo, desde la certeza de la existencia física, e intrometen en el individuo complejos mecanismos de la emoción. El sistema social pertrecha, de este modo, un aumento de la intensidad afectiva de la alienación.

Ante esta situación, el discurso revolucionario no tiene otra opción, si pretende un resultado en la *praxis*, que la de innovar en sus formas. El arte, aparece entonces, como la envoltura a adoptar por el discurso de la revolución.

ONTOLOGÍA DE LA OBRA DE ARTE

La obra de arte es resultado del *pathos*, que se ensalza como vía de aprehensión de lo real en su modo más puro y originario. La conformación de la obra de arte encuentra así su *locus* en el decurso de la emoción prerreflexiva que anima al creador como canto de lo más íntimo de lo real. La ontología como conocimiento del ser del ente -del ente en cuanto ente, de acuerdo con el acervo aristotélico- es, de este modo, ante todo, un fenómeno estético.

En la investigación del carácter ontológico de la obra de arte debe partirse de unos principios que, aquí, a modo de axiomas, permitirán hilvanar el *serium* de proposiciones estéticas. En este caso, mi *petitii principii* apunta a la validez que otorgo a la metafísica heideggeriana, metafísica que sitúa al sujeto humano inserto en una corriente experiencial de sentido, en el que los entes significan en su correlación con el sujeto[50]. El ente, es conocido por el sujeto, y apropiado a su *praxis*, por medio de la percepción de su imagen. En este contexto, la obra de arte posee la facultad de incidir en el *modus essenti* cotidiano del ente. Gadamer infirió la idea de que "el modo de ser de la obra de arte es la representación", siendo en la obra de arte en donde "la imagen reflejada es el ente mismo el que aparece en la imagen"; "cuando se representa así, esto deja de ser un proceso accidental para pasar a pertenecer a su propio ser" [51]. La obra de arte procura, por tanto, al ente un "incremento de ser". "La imagen originaria sólo se convierte en imagen desde el cuadro, y sin embargo el cuadro (la obra de arte) no es más que la manifestación de la imagen originaria" [52].

La esencia de la obra de arte como acicate del ser del ente es referida, así, al ámbito cognitivo, mas esta posición necesita el complemento de una aclaración de la obra de arte, como experiencia en sí, que de cuenta de sus propiedades no cognitivas. En este sentido la obra de arte es, con palabras de García Bacca, una "reviviscencia: volver a vivir algo en su género y especie misma de vida primigenia, sólo que reconcentrado, reducido a su esencia, en extracto"[53]. La inspiración es lo vivido, su modo de expresión es lo *que* se vive, en un suceso, en contraposición al del discurso reflexivo, de objetivación interna. La obra de arte es, en términos ontológicos, explosiva.

CRITERIOS DE VALIDEZ DEL JUICIO ARTÍSTICO

El hecho de que los contenidos impresos en la obra de arte sean emociones determina que sus criterios de valor no puedan ser de índole propositivo. La obra de arte en tanto experiencia, sólo es medible con los cánones del placer y el dolor.

El placer estético, como ha mentado asimismo Gadamer, es una consecuencia del conocimiento[54], en el placer el conocimiento es, por ende, corroborado. El placer, entendido en su amplio espectro, es erótico, con puntos erógenos disipados por el organismo, y no se

---

[47] Mandel, E.; *El capitalismo tardío*, Era, México, 1972.
[48] Habermas, J., *Problemas de legitimación en el capitalismo tardío*, Amorrurtu, Buenos Aires, 1975.
[49] Marcuse, H.; *El hombre unidimensional*, Planeta-De Agostini, Barcelona, 1985. Marcuse, H.; *Un ensayo sobre la metodología de la revolución*, El viejo topo, 41, 1980, p. 9. Sabiote, D.; *El problema del humanismo en E. Fromm y H. Marcuse*, Publicaciones Universidad pontificia de Salamanca, Salamanca, 1987, p. 215.
[50] Heidegger, M.; *Ser y tiempo*, Ediciones Universidad, Santiago, 1997; *Kant y el problema de la metafísica*, F.C.E., Madrid, 1986.
[51] Gadamer, H. G.; *Verdad y método*, Sígueme, Salamanca, 1977, pp. 186-187.
[52] *Ibid*., pp. 189, 191.
[53] Heidegger, M.; *Holderlin y la esencia de la poesía*, Anthropos, Barcelona, 1994, p. 53.
[54] Gadamer, H. G.; *op. cit*.; p. 156.

reduce al placer de lo físico sino que el estado emotivo abarca a lo eidético[55]. El placer que proviene de la obra de arte consiste, entonces, en un *totum revolutum* del cuerpo que se estremece en el orgasmo del contacto verdadero con lo real.

El arte, según Nietzsche, constituye un aliciente de la vida[56]. La obra de arte buena sería aquella que inyecta placer a la vida. Wellmer ha hablado del valor de la obra de arte *qua* un "saber hacer (...) una capacidad de hablar, juzgar, sentir o percibir más que al resultado de un saber cognitivo"[57]. Empero, una posición como ésta, que sólo se percata de la forma de la experiencia artística, supone un peligro para el principio del placer, y está a un paso de una apología del dolor. El placer es el enlace de la estética con la ética. Es más, la noción de la vida, en su conversión en obra de arte, anuda la ética y la estética en torno al unicornio de lo real que cabalga en pos de una misma meta. En este sentido se inscribe el aserto nietzscheano que versa que "sólo como *fenómeno estético* están justificados la existencia y el mundo", "el genio (...) es sujeto y objeto, poeta, actor y espectador"[58]. En esta visión, lo que opera de un modo oculto es una noción normativa de lo real. Los estados de cosas, los entes, muestran por tanto su ser en la emoción hedonista que invade al sujeto. La dicotomía entre los hechos y los ideales es abolida. Lo real no es, y en base a su esencia es evaluado[59], sino que la realidad es un bien que el genio concede a los entes con los que se topa.

Rudolf Rocker asumió como criterio de valor para la obra de arte el que se gestara en una sociedad donde lo político no existiera más que como relación directa entre los ciudadanos[60]. El poder estaría conglomerado, sin centro, formando parte de cada individuo. Pero se trata de un criterio que prescinde de la obra de arte tomada en sí misma, que tan sólo atiende a su origen social. De ahí que, el alemán afirme que "poder y cultura (...) son contradicciones insuperables"[61]. Rocker, en una confusión del principio por el efecto, define al arte desde su causa social sin elucidarlo desde su sensación. Esto explica que no valore con precisión los grupos de vanguardia que actuaron durante el siglo XX y que invirtieron los supuestos que parieron todo el arte precedente[62]. "Cada artista (articula Rocker) es (...) un miembro de una gran unidad cultural, la cual, según sus designios personales, determina sus creaciones"[63]. Sin embargo, en el entramado social, lo contingente es un elemento autónomo de las leyes sociales, que permite estilos subversivos.

OBRA DE ARTE, COMUNICACIÓN Y EMANCIPACIÓN

La obra de arte es un *locus* de comunicación *sui generis*. En el pensar de Heidegger, el hombre dispone de la palabra "para departir y compartir sus experiencias, decisiones y sentimientos (...) y únicamente donde haya Palabra habrá mundo"[64]. En este sentido decía el filósofo que "el Ser del hombre se funda en la Palabra, (...) el diálogo y su unidad soporta su realidad de verdad"[65]. La obra de arte es el modo de comunicación del ser *par excellence*, en tanto que sus contenidos son los propios del ser en su *aletheia*. Este flujo de experiencia, este mar de vida, torrente ácido de verdad, perpetra que, la obra de arte siente sus cimientos "en el hecho de que se convierte en una experiencia que modifica al que la experimenta"[66].

Mas qué es, con rigor, lo que acontece en la experiencia artística, qué es lo que mueve o libera la obra de arte. En opinión de Marcuse, la obra de arte se introyecta en el ultimo reducto en donde se deposita la represión, a saber, en el inconsciente[67]. La obra de arte así, por medio de la fantasía, elimina los lazos opresivos de los instintos, que los mantienen en *adaequatio* con el principio de realidad consolidado. La obra de arte, de este modo, atraviesa las barreras del Superyo, para emancipar al Ello. En este sentido Breton elevaba el arte surrealista al podio de ser el incentivo de la imaginación, ámbito donde opera el Ello. Los surrealistas, fieles a la 11ª tesis de Marx sobre Feuerbach, abogaban por cambiar la mente, mediante el arte, previamente al momento en el que el proletariado conquistara los medios de producción[68].

El surrealismo nacía inspirado por el minúsculo papel que el marxismo había dado a la superestructura social en el *continuum* histórico e, *in concreto*, en el cambio revolucionario. Los situacionistas, del mismo modo, a fines de los 60, estipularon que "el cambio necesario de la infraestructura puede ser retrasado por los errores de la superestructura"[69]. Los situacionistas se basaron en la idea de que el hombre es

---

[55] Marcuse; H.; *Eros y civilización*, Ariel, Barcelona, 2002, pp. 191, 196.
[56] Nietzsche, F.; *Obras completas (tomo II)*, Aguilar, Madrid, p. 310.
[57] Wellmer, A.; *Sobre la dialéctica de modernidad y posmodernidad*, Visor, Madrid, 1993, p. 35.
[58] Nietzsche, F.; *El nacimiento de la tragedia*, Alianza, Madrid, 1996, pp. 66-67.
[59] *Vid*. Platón; *República*, Bernat Metge, Barcelona, 1992. Heidegger, M.; *Carta del Humanismo*, Alianza, Madrid, 2000.
[60] Rocker, R.; *Nacionalismo y cultura*, Piqueta, Madrid, 1977, pp. 94-95.
[61] *Ibid*., p. 94.
[62] *Ibid*., p. 662.
[63] *Ibid*., p 661.
[64] Heidegger, M.; *Holderlin y la esencia de la poesía*, Anthropos, Barcelona, 1994, pp. 24-25.
[65] *Ibid*., pp. 26-27.
[66] Gadamer, H. G.; *op, cit*., p. 145.
[67] Marcuse, H.; *op. cit*., pp. 139-140.
[68] De Micheli, M.; *Las vanguardias artísticas del siglo XX*, Alianza, Madrid, 1998, pp. 174-179. Breton, A.; *Manifiestos del Surrealismo*, Labor, Barcelona, 1995, pp. 297-308.
[69] Debord, G.; *Informe sobre la construcción de situaciones y sobre las condiciones de la organización y la acción de la tendencia situacionista internacional*, www.sindominio.net\ash\informe\htm, p.10.

un cúmulo de situaciones fortuitas, que provocan la cultura, entendida como un marco estético, emotivo, y de hábitos que estimulan al sujeto modelándolo al *statu quo*. La teoría del arte emergía con el *leitmotiv* de construir ambientes que actuaran culturalmente en el sujeto, preparándolo para la revolución.

El arte anarquista aparece, desde el punto de vista estético y revolucionario, como el arte más acorde con los principios que dan cuenta de la obra de arte. En la revista *El Productor* se confería a la obra de arte la propiedad de "hablar a nuestra imaginación, obrar sobre nuestros sentidos, con una elocuencia, con una lógica superior a la del libro"[70]. Una lógica que encauzaba su destino en el hito de formar rebeldes.

Para Guyau, pensador acogido por los anarquistas, el arte poseía la misión de dotar de vitalidad a la vida; la belleza lograba, entonces, su *summum* en la irradiación vital[71]. Cumba sostenía el distingo entre el arte oficial, portavoz del Estado, "manifestación llorona y deprimente" y el arte del futuro que se nutre de "la alegría de la vida (...) con sus tiránicas luchas y hermosos triunfos"[72]. Y, en la misma línea, Urales proclamaba el fin de las obras de arte "severas, tristes, místicas (...) ahora las artes sólo deben recordar la vida, la risa y el placer"[73]. Los estetas ácratas tenían claro la emoción que debía resultar la experiencia artística; en palabras de Cunillera, la obra de arte buena tendería a "fomentar la alegría de vivir, a engrandecer e integrar la vida, a hacerla más intensa e impetuosa"[74].

Debido a que la creación *per se* es inocua, y presupone, perpetuamente, una relación con un contenido, el innovar no posee una calidad sino es en base al potencial emancipador que debe contener. El arte, en este sentido, para ser auténtico, ha ser la pistola que de la salida hacia la liberación.

EL LENGUAJE EXPERIENCIAL

El lenguaje emotivo de la obra de arte se contrapone al lenguaje propio del intelecto. Esta oposición fue captada por Derrida, para quien toda la cultura de Occidente está presa de los supuestos del movimiento racionalista, en su desprecio de la categoría de experiencia, valorando *in extremis* al acto intelectivo. El distingo entre lo sensible y lo inteligible no tiene *raison dêtre* en el *corpus* derridiano, que rebasa esta distinción. El signo aparece así como significante que implica significado, por una relación de cadena en la estructura del lenguaje. Pero Derrida diluye el significante en la huella, y con ello evapora los aspectos cognitivos del significante[75]. Lo sensible es *ipso facto* inteligible, que se patentiza al modo de un sonido interior[76] donde queda impresa la lógica del principio del placer como semántica de los entes. Derrida se embauca al no poner en al mismo nivel los opuestos que limitan la cultura de Occidente en una evidente *fuga mundi*.

Con esta acepción el sentido y lo referente, lo formal y lo material, se enhebran con resina de mora. El nivel ontológico del ente depende de su *modus* de presentación estético. Y el mismo acto intelectivo de la proposición es inerte si no considera a lo estético como el río de amianto por el que nada. El acto intelectivo es necesario en la medida en que supone un modo de orientación en el mundo inexcusable. Un pensar libidinoso que asegure la presencia de elementos estéticos en los actos intelectivos, incidirá en que la apertura *via ratio* al ente invada al sujeto *qua* experiencia estética.

La obra de arte es el medio para despertar en el espectador su instinto artístico, a fin de que sea aplicado al ámbito de la vida. El espectador, como el artista, se expresa en su sentir. Lo que el espectador consigue en la percepción del arte es un cultivo emotivo que conecta con su *praxis* vital. Una forma de comunicación del ser del ente en donde la expresión acontece de un modo nítido es el lenguaje no verbal, en donde el gesto aparece como la entidad de significado. La mirada de los amantes, por ejemplo, concentra, cohesiona, un cúmulo de lo inefable. En este sentido, la función que posee el galanteo supera la meta de la cópula, como Flora Davis indicó[77], por lo que la seducción posee un componente ontológico y artístico.

EL DECLIVE DEL ARTE CONTEMPORÁNEO

La intermitencia histórica de lo bello y lo feo aconteció en base a la relación del arte con el concepto, en la línea de Hegel. El arte, liberado de la razón, por la estética kantiana, logró codificar el concepto en términos de la emoción. La abstracción innovó el idioma del arte, pero, en su infraestúpida competición por los significantes estéticos declinó en mera forma, técnica, en desdén de su contenido emotivo. De este modo se instauró el posmodernismo -en su sentido estético- como "resultado de la canonización e institucionalización

[70] Litvuak, L.; *Arte, literatura y vida cultural en el anarquismo español (1880.1913)*, F.A.L., Madrid, 2001, p. 306.
[71] *Ibid*., p. 318.
[72] *Ibid*. p. 321.
[73] *Ibid*.
[74] *Ibid*., *supra*.
[75] Derrida, J.; *Posiciones*, Pretextos, Valencia, 1977, pp. 51-131.
[76] Kandinski, W.; *De lo espiritual en el arte*, Barnal-Labor, Barcelona, 1986, p. 56.
[77] Davis, F.; *La comunicación no verbal*, Alianza, Madrid, 1991, p. 37.

académica del movimiento modernista (...), que puede fecharse al final de la década de los años cincuenta"[78]. Una de las propiedades patentes de la involución del posmodernismo es que "sus propios rasgos ofensivos (...) no escandalizan (...), se han institucionalizado e incorporado a la cultura oficial de la sociedad occidental"[79]. "La producción estética actual se ha integrado en la producción de mercancías en general: la frenética urgencia económica de producir constantemente nuevas oleadas refrescantes de géneros de apariencia cada vez más novedosa (...) asigna una posición y una función estructural cada vez más fundamental a la innovación y a la experimentación estética"[80]. "La destrucción de los sonidos internos (...), la dispersión de las fuerzas del artista en el vacío es arte por el arte"[81], sentó Kandinski. El deseo por lo técnico, propia del tipo psicológico occidental, envuelve asimismo el ámbito del arte. En el hombre cibernético "los sentimientos se achatan y a veces se reemplazan por el sentimentalismo (...). El mundo se convierte en una suma de artefactos sin vida (...). No tiene plan ni fin en la vida sino hacer lo que la lógica de la técnica le impone hacer"[82]. "Sus símbolos son (...) máquinas limpias y brillantes. (...) Su modo de ver el mundo (...) es intelectual. (...). Esta orientación "monocerebral" (...) es común a una vasta parte de la población: trabajadores de oficina, agentes vendedores, ingenieros, médicos, gerentes y en especial muchos intelectuales y artistas"[83]. Esto supone límites pertrechos para la experiencia del arte, en donde el espectador se ve rebotado en la obra, incitando su carácter mecánico. El espejo ocupa el sitio del juego en la experiencia estética de la obra.

Del arte contemporáneo, es pertinente decir, *mutatis mutandis*, lo que Sánchez Noriega opina de las "imágenes sin referente" propias de la estética posmoderna. "El contenido de la imagen (...) es nulo. (...) Proceso por el cual el significante sustituye al significado, o mejor, deviene significado. (...) Se trata de otorgar un plus de valor a la forma estética desprovista de todo contenido"[84]. El arte así, inserto en la institución como valor de mercado y componente cultural, es cosificado en la forma de significante emotivamente inocuo.

AFORISMO DEL CREADOR

El arte es la *natura naturans* del ser en la experiencia súbita de su patencia
el arte es la inversión de la vacuidad del concepto, la representación explosiva
[de la vida

del ser aliciente

el arte acaricia la voluptuosidad del ser *in vivo*
el arte verdadero es el orgasmo de la experiencia de la *veritas*
es el declive de la vida hacia el *summum* de su apogeo matutino
el arte es el *modus vivendi* del creador cuando éste se libera de las cadenas
[de la decadencia
Cuando toma en sus manos las riendas de su destino fatuo y lo convierte en esencia

del artista nace el brote azul de hierbabuena que aumenta el erotismo de la esencia
el creador es el madroño que cose la esencia que bascula la minuciosidad de las cosas leves pero intensas
el creador ahonda lo existente, lo duplica en suspiros de velas
que penetran las manos de la vida que emana en su agonía rebasante.

Por boca del artista habla lo inmediato
por su boca afloran las séforas del ocaso matutino que se realiza pleno en la validez
[de lo infinito

el ápice que moldea el artista cuando crea.

Luis Gallardo Vera

[78] Jameson, F.; *El posmodernismo o la lógica cultural del capitalismo avanzado*, Paidós, Barcelona, 1991, p. 17.
[79] *Ibid*.
[80] *Ibid*., p. 17-18.
[81] Kandinski, W.; *op. cit*., pp. 24-25.
[82] Fromm, E.; *Anatomía de la destructividad humana*, Siglo XXI, Madrid, 1987, p. 348.
[83] *Ibid*., pp. 348- 349.
[84] Sanchéz Noriega, J. L.; *Comunicación, poder y cultura*, Nossa y Jara, Madrid, 1998, p. 97.

HABILIDADES SOCIALES EN EL CONTEXTO ESCOLAR: REVISIÓN DE PROGRAMAS Y PROPUESTA PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIALES EN LA E.SO. (1ª PARTE)

Luz María Blanco-Morales Díaz

Es evidente el auge que ha adquirido el ámbito de las habilidades sociales en los últimos años. La práctica totalidad de los documentos oficiales de la Administración Educativa en materia de orientación han incluido, entre las funciones y tareas específicas de los departamentos de orientación, actividades con grupos de alumnos/as para el desarrollo de la autoestima y de las habilidades sociales. Los profesores demandan a los profesionales de la orientación intervención en la solución de conflictos en las aulas, argumento que, sin ser novedoso, ha contribuido en gran medida a la aplicación de programas específicos.

Por último otro síntoma de este auge lo constituye la proliferación de publicaciones sobre el tema en nuestro país, traducciones y producción propia, durante los 80 y los 90. Michelson y col.(1987) daban las siguientes razones para explicarlo:

1º la correlación entre la competencia social en la infancia y el desarrollo social, académico y psicológico posterior, evidenciado por las investigaciones.
2º el progresivo reconocimiento de la importancia de las habilidades sociales para una buena adaptación.
3º la necesidad de dar respuesta a los conflictos generados en las aulas.

En la actualidad, cada vez se considera más importante el desarrollo de las habilidades sociales de niños/as y adolescentes en el contexto escolar y, también, es un hecho que su adquisición y mejora, ayuda a superar buena parte de los problemas que los chicos y chicas deben afrontar en el mismo.

La construcción social del conocimiento implica, por un lado, la necesidad de poseer unas adecuadas habilidades sociales que permitan una interacción positiva y eficaz y, por otro, la necesidad de que la escuela las enseñe, y que lo haga cuanto antes.

Las habilidades intelectuales han sido tradicionalmente tratadas con prioridad sobre las sociales, que se han obviado o dejado a la propia iniciativa del individuo. Progresivamente, estas últimas se abren camino en los centros, gracias, entre otras cosas, a su cambio de estado, al ser consideradas esenciales para el cumplimiento de las dos principales funciones que se le exigen a la escuela: la enseñanza y la socialización.

Consideramos lógico que el comportamiento interpersonal de un chico/a sea fundamental en la adquisición de conocimientos. Los que carecen de los apropiados comportamientos sociales sufren de aislamiento social, rechazo y, en definitiva, son menos felices. De la misma forma, se resiente su autoestima y se ve comprometida la asimilación de los papeles y normas sociales. Para Michelson y col. (1987), “son evidentes las repercusiones sobre la adaptación social, emocional y académica y las relaciones entre el rechazo por parte de los compañeros en la primera infancia y variables como fracaso escolar y absentismo, posteriores problemas de salud mental, suicidio, alcoholismo o delincuencia. Por el contrario, una adecuada competencia social en la edad escolar ha sido relacionada con un buen rendimiento académico así como con una buena adaptación social”. Ello tiene su base en una situación cíclica que comienza en la infancia y se perpetúa durante la adolescencia y posiblemente, en la vida adulta, en la que los/as chicos/as populares refuerzan socialmente a sus compañeros con mayor frecuencia que los/as poco populares, y reciben, a cambio, mayor cantidad de respuestas sociales positivas, tanto de los/as compañeros/as como del profesorado.

Las habilidades sociales constituyen recursos indispensables para realizar actividades fundamentales en la vida, como son relacionarnos con los demás, hacer y mantener amigos, trabajar en equipo, prestar servicios profesionales de calidad, etc. Las profundas y continuas transformaciones que se están produciendo en la sociedad - en el ámbito laboral, nuevos mercados, nuevas formas de producción, nuevas profesiones, o, en el ámbito de las nuevas tecnologías y comunicaciones, el ordenador personal, las redes de comunicación, etc. - No restan importancia a las habilidades sociales, sino que, además de potenciar su uso, abren nuevos ámbitos donde ser aplicadas: integración de trabajadores de distintos contextos culturales, dirección de equipos de trabajo eficientes, mantenimiento de relaciones a través de ordenadores (Internet...).

Profesores y orientadores observan que las soluciones a muchos de los conflictos se centran en desarrollar las habilidades de los jóvenes más que en imponer medidas disciplinarias. Por último como afirma Kanfer en el prólogo del programa de Goldstein(1989), “la participación constructiva en el proceso de enseñanza y aprendizaje requiere determinadas habilidades; y, por otro, es muy importante que los/as alumnos/as confíen en que será, capaces de alcanzar los objetivos propuestos. Los métodos de control de la clase, por sí solos, no necesariamente motivan aprendizajes".

“El sistema educativo que se define en la L.O.G.S.E. (Ley de ordenación general del sistema educativo) incluye entre sus finalidades proporcionar a los alumnos/as una formación que favorezca los diferentes aspectos de su desarrollo, lo cual supone e incluye la

construcción de un conjunto de valores, que no siempre se adquieren de forma espontánea. Estos valores, básicamente referidos a los ámbitos de la convivencia y la vida social, están relacionados en gran medida con necesidades, demandas y problemas cuya evolución reciente hace necesario su tratamiento en el centro educativo, y suponen una importante contribución a la mejora de la calidad de la enseñanza".

Así comienza 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. Entre los temas que según esta orden deben incluirse en la planificación y programación de los centros estaría entre otros:

- Educación para la convivencia y la vida en sociedad
- Educación para la salud

El programa que presento se incluye dentro del desarrollo de la educación para la convivencia y la vida social, además si nos centramos en la educación para la salud teniendo en cuenta el concepto de salud integrado por aspectos físicos, psíquicos y sociales, es evidente que conocer y mejorar, si fuera necesario, la competencia social y la autoestima del alumnado es una tarea a desarrollar en el contexto escolar.

REVISIÓN DE PROGRAMAS ESPECÍFICOS PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIALES

El aprendizaje estructurado.

Goldstein, Sprafkin, Gershaw y Klein(1989), basándose en los principios del aprendizaje estructurado, tratan un completo programa para mejorar el funcionamiento de los/as adolescentes en el seno de su comunidad. El/la joven conflictivo/a constituye un desafío permanente para los/as educadores/as. Las deficiencias en las habilidades sociales y de planificación de la conducta, así como las relacionadas con el estrés y la agresión, constituyen las causas de los conflictos más frecuentes con los compañeros y los profesores. Es preciso pasar a una intervención activa y centrada en los aspectos positivos de cada adolescente, procurando la mejora de sus habilidades sociales mediante procedimientos eficaces y suficientemente experimentados, con los que se pretende mejorar su capacidad para afrontar los conflictos interpersonales, aumentar su autoestima y, en última instancia, mejorar el clima del grupo o del aula afectados.

Programa de reforzamiento de las habilidades sociales, autoestima y solución de problemas.

Propuesta de trabajo (Vallés, 1994) integrada mayoritariamente por contenidos actitudinales y procedimentales favorecedores de una mejor comunicación de los/as adolescentes, de una mejor valoración de sí mismos y del aprendizaje de la solución de problemas en las relaciones interpersonales.

Programa de intervención con grupos de asesoramiento.

Se trata de un programa práctico de orientación cognitivo-conductual (Morganett, 1995), cuyo objetivo consiste en ayudar a los/as adolescentes/as a solucionar problemas y conflictos, habiéndose seleccionado los más frecuentes. La edad adolescente constituye una etapa de la vida frecuentemente problemática. Pero, aun sin patología propiamente dicha, el/la adolescente "normal" acostumbra experimentar alteraciones emocionales, conflictos interpersonales y disfunciones psicosociales que con frecuencia crean problemas importantes tanto en él como en quienes les rodean. Éstos son los temas abordados: separación y divorcio de los padres, relaciones con amigos y amigas, habilidades para la comunicación y asertividad, desarrollo de la autoestima, habilidades para afrontar situaciones estresantes, control de la cólera y la agresividad, técnicas de estudio y adaptación escolar, y afrontamiento de muerte y pérdidas de seres queridos.

Programa para la mejora de la autoestima.

Desarrollado por Pope, Mchale, y Craighead (1996), quienes consideran que en los últimos años el término autoestima se ha incorporado plenamente al lenguaje coloquial, después de ocupar un plano relevante como objeto de estudio de la Psicología. El concepto que cada uno tiene de sí mismo y el grado de aprobación o desaprobación que tal concepto le merece es un elemento básico del estado mental y emocional de toda persona. Una baja autoestima puede afectar a la evolución psicoafectiva del individuo e incluso originar alteraciones psicopatológicas. Y a la inversa, hay alguna de estas que determinan una autoestima negativa. Todo ello obliga a atender cuidadosamente a su estado a lo largo de la infancia y la adolescencia y a intervenir en la corrección de sus irregularidades y déficits.

Otros programas:

- Pionero en nuestro país, el Programa de entrenamiento de las habilidades sociales de Kelly. Contiene la enseñanza de saludos, iniciación de relaciones interpersonales, preguntar y responder, emitir elogios, participación en tareas o juegos cooperativos y capacidad de respuesta afectiva.

- El Programa de habilidades sociales infantiles de Michelson y col. (1987), incluye instrumentos de evaluación (escalas de observación, cuestionarios sociométricos, etc.). A través de "módulos de enseñanza", se tratan de hacer cumplidos, formular quejas, saber decir no, pedir favores, preguntar el porqué, solicitar a otro que cambie de conducta, defender los derechos propios, conversaciones, empatía, habilidades sociales no verbales, interacción con personas de estatus diferente, interacción con personas del sexo opuesto, tomar decisiones, interacciones dentro del grupo, afrontar y solucionar conflictos.
- El Programa de desarrollo de las habilidades sociales de niños entre 3 y 6 años de Álvarez y col. Es una guía práctica para profesores y padres, para el entrenamiento de: habilidades de interacción social (juegos, expresión de emociones, autoafirmación y conversaciones); y habilidades de autonomía (aseo personal, comida, vestido, tareas sencillas, ayuda a los demás y uso de herramientas, y desplazamientos).
- El Programa de habilidades de interacción social de Monjas, se aplica en grupos en la escuela y tiene un seguimiento en casa a través de personas significativas del entorno del niño/a (padres, profesores o compañeros). Los contenidos del programa son: habilidades básicas de interacción social (reír, saludar, presentaciones, favores, cortesía y amabilidad); habilidades para hacer amigos y amigas (reforzar a los otros, ayudar, cooperar y compartir); habilidades conversacionales (iniciar, mantener y terminar conversaciones); habilidades relacionadas con los sentimientos, emociones y opiniones; habilidades de solución de problemas; habilidades para relacionarse con los adultos.
- El Programa de habilidades sociales de Educación Infantil de Álvarez Hernández, tiene como finalidad la mejora de la socialización infantil a través de la potenciación y entrenamiento de habilidades de interacción social (saludos, cortesía, conversaciones, autoafirmación, etc.) y sentimientos, emociones (reconocer y expresar alegría, tristeza, miedo, sorpresa, enfado y aburrimiento).
- Machargo ha desarrollado un Programa de desarrollo de la autoestima que se aplica a grupos de niños de entre 9 y 13 años, pretende mejorar el autoconcepto en sus cuatro principales concreciones: académico, social, personal, emocional y físico.

PROPUESTA DE UN PROGRAMA PARA LA MEJORA DE LAS HABILIDADES SOCIALES EN EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

A) Introducción.

Con este programa pretendemos que el/la alumno/a aprenda a ser una persona auténtica y aprenda a convivir. Está dirigido al alumnado del grupo-clase; a aquellos que manifiestan conductas problemática
(Tanto comportamientos excesivos como inhibidos) y también a aquellos que no presentan ningún problema, y pueden beneficiarse de un enfoque preventivo de la convivencia social.

B) Objetivos generales del programa.

- ➥ Conocerse y aceptarse a sí mismo con sus capacidades y limitaciones.
- ➥ Trabajar en equipo, compartir las cosas, responsabilidades, aprender a comunicarse, cooperar, ser solidario y respetar reglas del grupo.
- ➥ Desarrollar habilidades para solucionar problemas cotidianos en sus relaciones sociales que les permita aumentar su sentimiento de competencia y valía personal.
- ➥ Manejar pensamientos negativos que deterioran la autoestima y la competencia social, cambiándolos por otros más eficaces.
- ➥ Practicar la relajación muscular. Aplicar dichas habilidades para hacer frente a situaciones provocadoras de ansiedad.

C) Bloques de contenidos.

El vehículo para alcanzar dichos objetivos son los siguientes contenidos:

1º Autoconcepto, sentido de la propia identidad.

Nos referimos a la conciencia que de sí mismo tiene cada persona como individuo diferente e independiente de los demás. Con las actividades planteadas en este bloque pretendemos que los/as alumnos/as analicen su autoconcepto físico, emocional, personal, social y académico.

2º Pertenencia al grupo de amigos, el equipo.

Pretendemos que valoren el hecho de tener compañeros, amigos y amigas, y que reconozcan la importancia de los demás en sus vidas.

3º Habilidades de comunicación, saber iniciar y mantener eficazmente conversaciones y expresar sentimientos, opiniones, derechos de manera directa y sin ansiedad.

4º Lenguaje interior y autocontrol. La relajación.

El lenguaje interior lo constituyen las frases y palabras que uno se dice a sí mismo. Si está cargado de valoraciones y sentimientos negativos la persona tendrá una autoestima negativa. También tiene que ver con el autocontrol de la conducta, ya, al hablarnos a nosotros mismos guiamos nuestro comportamiento y controlamos los impulsos. Igualmente este lenguaje está presente en nuestras atribuciones causales, una persona con una autoestima negativa tiende a echarse la culpa de las cosas que le salen mal y quitarle mérito a las buenas.

5º Solucionar problemas.

Los sentimientos de valía y competencia personal surgen en las personas cuando resuelven problemas diarios, son capaces de manejar con éxito las relaciones sociales y logran los objetivos que se plantean. Estos sentimientos están en la base de la autoestima positiva, por ello en este bloque planteamos enfrentar al alumnado con problemas similares a los de su vida diaria en el ámbito escolar, familiar y social.

D) Metodología

La metodología a seguir en el programa tendrá carácter activo, donde trataremos de provocar permanentemente conflictos cognitivos, para que el alumnado pueda profundizar en sus concepciones previas y/o cambiarlas; y participativo. El alumnado trabajará en distintas formas de agrupamiento yendo desde lo individual hasta lo colectivo, pasando por el pequeño grupo. El rol del tutor/a será el de animador/a, guía de las tareas que se desarrollen, deberá ser un dinamizador del grupo-clase. La observación constante de todos y cada uno de los alumnos será crucial para conocer y captar las dificultades que vayan surgiendo. Además proporcionará retroalimentación (información) a cada alumno/a sobre cómo se desenvuelve en las distintas situaciones que le plantea el programa.

Temporalización: el alumnado de E.S.O. (educación secundaria obligatoria) tiene establecido en su horario lectivo, una hora semanal de tutoría colectiva. La L.O.G.S.E establece que en esa hora podrán desarrollarse actividades como las planteadas en este programa, actividades para la mejora de las actitudes y desarrollo de las relaciones humanas de los/as alumnos/as de cada Centro Educativo.

E) Evaluación.

La Evaluación del Programa consta de dos partes:

- Evaluación del proceso.
  Conforme se realiza el programa, en el desarrollo de las sesiones los/as alumnos/as van extrayendo conclusiones de cada contenido que se trabaja, lo cual sirve de información privilegiada para el docente, así conocerá cómo se va avanzando y asimilando la información contenida en el programa. La observación, conjuntamente con algunos tests y ejercicios de autoevaluación, van a ser las principales fuentes para la evaluación del proceso.

- Evaluación de los resultados.

  Una vez finalizado el programa completamente, le pediremos a los/as alumnos/as que valoren el trabajo realizado planteándoles cuestiones de este tipo:
  - ¿ Te habías parado alguna vez a reflexionar sobre estos temas?.
  - ¿Crees que es bueno conocer cómo te valoras a ti mismo?.
  - ¿ Te es útil conocer las estrategias que has aprendido?. ¿ Crees que podrías aplicarlas a otras situaciones?.

También el docente deberá evaluar y valorar los siguientes aspectos:
- Participación.
- Conclusiones finales de cada bloque realizadas por el grupo.
- Evolución de los/as alumnos/as desde el comienzo del programa.
- Utilidad del profesor/a del programa desarrollado.
- Su propia actuación como guía del programa.

Luz María Blanco-Morales Díaz

ORGANIZACIÓN ÉTICA DE LA EMPRESA

María de los Ángeles Torres Vallejo

El objetivo fundamental de la organización y gestión de toda empresa debe tener presente siempre los siguientes principios:

- Las empresas mueren si no tienen capacidad de adaptación permanente a las situaciones cambiantes de competitividad, innovación y productividad.
- Toda actividad económica y social debe orientarse hacia el futuro de manera que ésta perdure en el tiempo.

Una gran parte de las empresas actuales, siguen una gestión que no tiene en cuenta la ética de sus trabajadores y por lo tanto la inteligencia de los mismos. Esto significa que se está perdiendo la motivación y capacidad de innovación que las personas poseen.

Los últimos sondeos nos informan que España tiene baja productividad y competitividad respecto a los países industrializados, esto significa, que se está gastando lo mismo para producir menos que los demás. Nos aborda la pregunta: ¿qué estamos haciendo mal?

La mayoría de las empresas españolas funcionan bajo los mismos criterios de la organización científica del trabajo de Taylor, y otras ya han introducido sistemas de Calidad Total. La aparición de la organización de Taylor trajo consigo innumerables avances técnicos y riqueza, pero hay que entender que la sociedad actual ha evolucionado hacia nuevas formas, tanto en el comportamiento humano como en la técnica, cambiando incluso las relaciones interpersonales. La organización de la empresa en Calidad Total, basada y asentada sobre los principios de un sistema organizativo que no funciona en la actualidad, como es la organización científica del trabajo de Taylor, tampoco seguirá la línea acertada, tratando de solucionar los errores cometidos por dicho sistema con técnicas que inciden sobre el diseño y el marketing, cuando el problema está más allá. Las nuevas organizaciones deben dirigirse hacia las personas.

Partiendo del hecho de que en toda empresa lo que en ella se hace se realiza por personas y para personas, y que cualquier cambio social está desarrollado por la evolución del hombre (valores, situaciones, cultura, moral, ética…); es lógico pensar que en el futuro de la organización las piezas fundamentales y sobre las que se debe centrar cualquier actuación serán las personas y por supuesto, las relaciones entre las mismas.

Los dirigentes de las organizaciones deberán tener en cuenta, a la hora de gestionar su empresa, los cambios sociales que se han producido en las nuevas generaciones consecuencia del avance de la técnica y las comunicaciones, y entender que el factor humano del que disponen se encuentra en un proceso de continuo cambio y adaptación a la realidad social a la que pertenece. Por lo que es posible afirmar que:

- Cada vez son más numerosas las relaciones sociales a través de Internet, donde las personas no se conocen físicamente. Esta actitud dificulta las relaciones tradicionales en la empresa.
- Existe una tendencia mayor a la utilización del ordenador con juegos interactivos en los ratos de ocio en detrimento de otras actividades más sanas.
- Los cambios medioambientales están incidiendo en la salud de los individuos.
- Disminuye el número de estudiantes en las carreras universitarias y ciclos formativos técnicos, repercutiendo esto en la formación de los trabajadores de la empresa.
- La movilidad laboral de las personas pertenecientes a los países miembros de la Unión Europea, junto con el aumento de la inmigración, da lugar a una diversidad cultural dentro de la empresa.
- La superprotección de los adolescentes por el sistema provoca una mayor inmadurez en el futuro personal empresarial.

Las nuevas formas de organización deben basarse en la gestión del comportamiento, la ética y la inteligencia de los individuos que la forman, desde el más alto al más bajo nivel. Dicha inteligencia debe aprovecharse al máximo en todos y en cada uno de los diferentes puestos de trabajo, como herramienta para el más eficaz desarrollo de la actividad empresarial.

En la nueva gestión empresarial se debe entender la empresa como un sistema en el que interactúan procesos, tanto técnicos como humanos, debiéndose prestar igual atención a cualquiera de ellos. Así pues para conseguir el fin de toda empresa, en este sistema actuarán como entradas:

- Aspectos técnicos: instalaciones, máquinas, sistemas de comunicación, equipos…
- Aspectos organizativos: procesos, calidad, diseño, productividad, competitividad, penetración en el mercado…
- Aspectos humanos: motivación, valores, creencias, voluntad, capacidad, innovación, cultura, principios, vivencias, formación…

María de los Ángeles Torres Vallejo

TEACHING OF GRAMMATICAL STUCTRURES AND LEXICAL ITEMS: GRAMMAR-TRANSLATION METHOD AND THE COMMUNICATIVE APPROACH

María de los Ángeles Urbano Checa

Language teaching is an interesting though problematic field in which extensive research has been developed along the history. The main concern about which scholars all over the world have argued is the answer to the following question, *which one is the best method to teach language?* When the question moves towards the field of second language the matter becomes even more complex. This essay tries to compare two methods; the Grammar-Translation method and the Communicative method, especially in relation to how they approach grammatical structures and lexical items. The reason to deal with these methods and not others in this essay is the fact that these method are those which either have been used in Spanish secondary education in the past, as in the case of the Grammar-Translation method, or it is being used nowadays as in the case of the Communicative method.

The main issue related to grammar teaching is whether grammatical structures should be taught deductively or inductively. On the one hand, the deductive approach holds that learners should be provided with grammatical explanations so that they could consciously learn the rules of grammar. On the other hand, the inductive approach holds that learner should "pick up" the grammatical rules unconsciouly from the input provided in the classroom. These two approaches will be relevant tools to classify and distinguish different teaching methods.

From these distinct manners of approaching grammar derive the choice of the activities commonly used in each teaching method. The deductive approach is the one traditionally used from classical period to nowadays. However, the inductive approach has not enjoyed such a continuous history. During the 19th century, the common method used to teach a second language was the Grammar-Translation method that followed a clear deductive pattern. This one, though heavily attacked by new methods born as a reformatory response to it, is still used in the majority of the secondary schools in Western Europe. During the Second World War, an inductive method known as Audiolingualism arose, followed by the Audio-Visual method in 1950s. In 1970s, a still newer method was proposed called the Communicative method. Though these are the most important ones, the history of language teaching is characterised by the many attempts to respond to the question cited above. Regarding the teaching of lexiacal items, the main issue is the importance or emphasis given to it by the different teaching methods. Some of them consider that vocabulary plays an essential role in language teaching, while others consider it not relevant at all.

The first method to be treated in this essay is the previously mentioned Grammar-Translation. This arose in the mid-nineteenth century, commonly used to teach language thet were not spoken such as Latin and Greek. This method places the emphasis on writing language, providing the learners with explicit knowledge of grammatical rules of the language. Therefore, learners are expected to possess an accurate knowledge of the language itself, though not of its use. Continuous practice is developed in classroom by means of translation of sentences into and out of the target language. A typical activity would be; *translate the sentence* '*The man is in the garden.*' into German.

Grammatical structures are presented in units by grades. Grammar rules are explained in the mother tonge and later applied in the translation of sentences. For instance, the first unit of a Grammar-Translation textbook to teach English could deal with the auxiliary verb to be. The teacher would explain the meaning, the form and the function of this verb and learners would proceed to practice with the translation of a long list of sentences of the type of *the child is short, the woman is tall...* The teaching of vocabulary is also developed through the translation from the native language into the the target one. Learners would have to study lists of vocabulary such as *the house: la casa* and *the mouse: el ratón*. These lists of vocabulary would be presented in each unit, completely isolated from any context.

The testing of the learner's knowledge of the language consists in checking the accuracy of the lexical and grammatical equivalence produced in the translation. The problem is that students learn to use the language neither in a contextual manner not at a spoken level. Sentences used in the exercises are highly artificial that prevent learners from using language in a creative and personal manner. Besides, the mother tongue is continuously used as areference in grammatical explanation and vocabulary learning. This brings the problem of interference, since learners will always associate a concept in the mother tongue expressed in a certain linguistic form with the concept and the linguistic expression in the target language, although borh concepts are not identical. For instance, the verb *esperar* in Spanish implicates three different concepts in English, which are expressed linguistically as *to hope, to wait* and *to expect* . So, if the learner only knows one of them, this could provoke confusion and interference. However, not everything is negative in the Grammar-Translation method. Lessons based on this method give the learning a strong grounding in grammar. This restictive environment leads to high command of rules, structures and correction.

The following method to discess is the Communicative method. This one arose during 1970s with the sociolinguitic work of Hymes. There are many different versions of Communicative methodology, though what is considered as the standard model is that developed in Britain. There are five major characteristics whithin the Communicative method that distinguish it from the rest of methods. These characteristics are the teaching of appropriateness, the message-focus, a real attempt to simulate psycholinguistic processes in language learning, risk-taking skills and the development of free practice techniques.

These characteristics derive from an emphasis of language as a communicative device. The great difference between this method from the rest is that this one gives a major importance to the use of language in real communicative interaction rather than to a series of grammatical rules and functions. However, this does not imply that the Communicative methodology does not consider grammatical rules at all. In fact, grammar is approached in an inductive manner and the mastery of grammar is important in terms of communicative means.

According to these ideas, the activities are structured in the basis of a message-focus. The most characteristic activities of the Communicative methodology are the information transfer exercises. In these exercises, learners can read a passage or listening to a recorder-tape in order to extract information to fill in a table. According to Widdowson, these exercises 'treat language input as use rather than usage.' For him, usage refers to the function of a linguistic item as an element of the linguistic system, while use refers to how it functions in communication, as a speech act.

For practice to take place, it is important that learners have the desire to communicate, so another useful activity to obtain communication practice among students is the activity called information gap. This exercise tries to imitate real life communication since in everyday life, people are continuously trying to obtain information when they interact each other. This is precisely in which this exercise consist of. In classroom terms, the exercise implies that a student has the information that another student does not have. The important thing is to find an interesting and motivating theme for the exercise so that students feel like communicating with their classmates.

Another activity is the so called role play and simulations. Students are given a situational context and they have to play a role, as the name itself indicates. An example would be a role play entitled *at the post office*. It can be similar to the dialogue exercise but the difference lies on the freedom learners have with this activity. It depends on the student; the possibility of surprise is underlined since they can choose the way of the conversation and learners take the grammatical structures unconsciously. With this type of exercise, a vocabulary guide and some general pattern can be given to learners so that they can use relevant lexiacla items and useful expressions according to the situation.

After an overview of these two methods with their respective psychological and linguistic implication, an important thing is clear. There are many ways to teach language, but traditionally. One way has excluded the others, without taking into account the real focus of the matter: the students. Every student is a different learner and each of them goes through their own process of language learning. The utopia to be applied would be to teach every student with the most suitable method for him or her. But the structure of secundary education in Spain nowadays does not allow this. Therefore, as the best solution I think that a blending of the positive points of every method should be made in order to suit the needs of students as best as possible.

BIBLIOGRAPHY

- Finocchiaro, Mary and Brumfit, Christopher, *The Functional-Notional Approach: From Theory to Practice,* (Oxford University Press, 1983).
- Johnson, Keith and Johnson, Helen, *Encyclopedic Dictionary of Applied Linguistics,* (Blackwell Publishing Ltd., 1998).
- Keith and Morrow, Keith, *Communication in the Classroom,* (Longman Group Ltd., 1981).

María de los Ángeles Urbano Checa

MUNDO EDUCATIVO

Número 14

Revista Digital de Educación

Febrero 2006

INTRODUCCIÓN A LA HISTORIA CONTEMPORÁNEA

María de los Ángeles Zamora Cabrera

La edad contemporánea es difícil de historiar ya que siempre se ha dicho que deben de pasar al menos 50 años para poder comentar un hecho. Este punto ahora se cuestiona bastante.

Es un período muy cruento en lo que a conflictos se refiere: guerras civiles, guerras mundiales, independencias, unificaciones... Los motivos por los que suceden son muy variados: religiosos, económicos, políticos, geográficos...

La historia de las relaciones internacionales se diversifica mucho, y sobre todo en los últimos años: se base en historia diplomática, política exterior, propaganda, espionaje, ONGs, guerras, armas, terrorismo, tratados de paz, mentalidades, ideologías...

En la Edad Contemporánea hay una desigualdad creciente entre los países y no hay un poder central que controle. Tendencia de los países a los nacionalismos y a los cambios y a la colaboración.

Los Estados sufren cinco problemas principales:

- Desigualdad en el reparto de poder.
- Disputas entre los nacionalistas y los que quieren mantener relaciones internacionales. Llegados a este extremo chocan dos posturas: por un lado los que abogan por una pérdida del poder internacional, en pos de una mayor soberania nacional, y por otro lado los que postulan una formación de organizaciones de carácter supranacional, con la consiguiente pérdida de soberanía por parte de los Estados.
- Se ponen en duda los soberanos.
- Pérdida de la No ingerencia.
- El control del Estado sobre la política económica es cada vez mas limitado.

El fenómeno nacional empieza a crecer en Prusia en el siglo XIX (porque pierde territorios frente a Francia). Se crea una nueva alianza (V coalición).

El primer sistema internacional surge hacia 1648, cuando tras la guerra de los Treinta Años se firmó la paz de Westfalia. Para algunos historiadores ha permanecido en vigor hasta el estallido de la Primera Guerra Mundial. Otros politólogos afirman que esto no es así.

Napoleón fue el primero en intentar (y lo consigue satisfactoriamente) crear un gran imperio. Es el que crea el primer orden internacional. Para lograrlo usa tanto la guerra como la diplomacia.

Tras Napoleón se intenta fijar otro sistema internacional. Esta vez se busca con el Congreso de Viena. Los vencedores quieren reorganizar Europa. Los protagonistas son Prusia, Rusia, Gran Bretaña y Austria. Sus principios son: restauración, legitimidad, compromiso con el Antiguo Régimen. (el equilibrio lo rompió Napoleón).

Finalmente Francia se agrega a estas potencias. Esta pentarquía llega intacta a Bismarck. Mientras hay multitud de pactos bilaterales:

- La Santa Alianza: con hegemonía Rusa.
- La cuádruple Alianza: con hegemonía inglesa.
- Sistema Metternich: con hegemonía austriaca.

Todos estos son organismos que intentan mantener el equilibrio en Europa. También se lleva a cabo a través de los congresos. Es la época de la Europa de los Congresos.

Las colonias se van independizando de sus metrópolis. Monroe dicta su conocida doctrina: promulga el respeto a los emancipados y la no intervención de Estados Unidos en las colonias europeas en América.

La cuestión de Oriente, básicamente se refiere a la descomposición del imperio turco y a los enfrentamientos de los europeos por controlarlo. También influyen las independencias, como la de Grecia.

Austria, Rusia y Gran Bretaña están interesadas en la descomposición por intereses étnicos, económicos, estratégicos... Los nacionalismos que surgen en el siglo XIX dañan a la convivencia y hay muchas minorías afectadas. Se les intenta controlar y mezclar sobre todo para evitar unificaciones.

En cuanto a la descomposición turca hay dos vertientes: los que aceptan lo europeo y lo moderno o los que lo rechazan. Hay varias etapas alternativas entre una corriente u otra.

En la década de 1820 Grecia se declara independiente. Turquía pierde territorios. Caen en manos rusas y de Gran Bretaña. Hay levantamientos y enfrentamientos varios. Entre ellos la guerra de Crimen y la Ruso – Turca.

El periodo de 1856 – 70 es de Anarquía internacional. Aparece Birmark. Turquía resurge de nuevo. Rusia desaparece. En 1875 – 80 aparece una nueva potencia: Alemania, que se convierte en la equilibradora de Europa. Al final del siglo XIX si que caen de verdad los turcos y aumentan los problemas en Austria – Servia y Rumanía. Hay una alta desconfianza contra los cristianos.

Los turcos sufren sublevaciones cristianas. También insurrecciones armenias y cretenses. Acaban uniéndose a Grecia.

En el periodo 1908 – 1914 hay tres conflictos principales: Bosnia – Herzegovina y la primera y segunda Guerras Balcánicas.

Gran Bretaña fomenta los nacionalismos. Los judios van consiguiendo derechos. Son una élite burguesa, son los que dan orígen al capitalismo. Se empieza a culparles de muchas cosas. Provocan la emigración en masa. Pasan a Palestina y se multiplican.

La Sociedad de Naciones reparte tierras y Gran Bretaña se queda con Palestina bajo su tutela. Piensa que les vendría bien tener ahí un Estado judío. Los judíos quieren la independencia de Israel. Estalla la Guerra entre Palestinos y Judíos 1936 – 39. Aparecen los movimientos terroristas. A lo largo del siglo Israel sigue generando hostilidades. No acepta las soluciones de la ONU. Se acerca cada vez más a Estados Unidos. Presionan a Israel para llegar a un acuerdo en Camp Davis. Egipto los reconoce por primera vez.

La última guerra es en 1982 – 83. En el Líbano hay una revolución popular por una política de ocupación.

Pero los conflictos no terminan. En 1988 la Yihad y Hamas y declaran la independencia. Pierden los apoyos de países árabes. Comienzan ataques suicidas. En el 2000 comenzó la segunda Intifada.

La estrategia seguida por Palestina es Paz por territorios. La estrategia judía es paz por paz.

La Europa bismarkiana: en 1870 es la unificación alemana e italiana. Es un giro en las relaciones internacionales. Los nacionalismos siguen fastidiando. Gran Bretaña y Alemania son las que controlan. Bismark consigue un sistema que mantenga el estatus quo de Alemania. Será el árbitro. Crea la Triple Alianza (Alemania – Austria – Italia). Quiere alejar a Francia. Se realizan pactos secretos.

Se mantiene todo hasta su muerte, momento en que Rusia despechada se acerca a Francia. Proceso que deriva en la Segunda Guerra Mundial.
Aparecen los Estados nación. Su poderío se mide en la capacidad de influir en la política mundial. Reforzamiento del poder del Estado y del desarrollo industrial. Es también la etapa del colonialismo, Bismark se convierte en el aliado necesario para todas las potencias. Europa se militariza. Se cierran fronteras. Los ejércitos cada vez son mas fuertes y están mas armados. Es la paz Armada, que dura desde 1870 – 1914.

Bismark quiere acercarse a Austria, que fue vencida por Alemania en la unificación y cree que deben unirse a ellos por afinidades políticas, históricas y étnicas. A través de su política exterior consigue que no haya alianzas anti – alemanas.

El siglo XX es el más nefasto en cuanto a conflictos se refiere, ya que en él se dieron dos guerras mundiales. Es un período en el que no ha habido un día sin una guerra en todo el planeta.

En la primera Guerra Mundial hay dos bandos claros: por un lado la Triple Alianza: con Austria – Hungría, Alemania e Italia. Por el otro la Triple Entente con Gran Bretaña, Francia y Rusia.

Ganan los aliados porque eran los mas potentes demográficamente. Además se les une Estados Unidos. La guerra dura cuatro años. Es muy dura. De ámbito mundial. Es una guerra de potencias industriales. Guerra aérea. Se usan nuevas armas. Se lucha en trincheras. Es una guerra económica y de desgaste psicológico e ideológico.

Las causas son:

- Rivalidades imperialistas.
- Miedo al crecimiento económico alemán.
- Nacionalismos.
- Los Balcanes y el ultimátum a Servia.

Alemania quería extender sus fronteras y reforzar las relaciones con Austria – Hungría. Rusia quiere mas influencia en los Balcanes. Francia quiere Alsacia y Lorena. Gran Bretaña quiere controlar a Alemania.

Tras la declaración de la Guerra de Austria a Servia, comienzan las alianzas y los apoyos. Hay varias maniobras de acercamiento.

El principal tratado de par es el de Versalles; por él Alsacia y Lorena vuelven a Francia. Alemania cede sus colonias. La culpable de la guerra es Alemania y debe pagar las pérdidas y daños. Además se desarmará. Se fijan los 14 puntos de Wilson.

Se crea la Sociedad de Naciones con el fin de facilitar la postguerra. Tiene los siguientes puntos: no ir a la Guerra para solucionar conflictos. Mantener a la luz pública las relaciones internacionales. Respeto a las obligaciones contraídas por los Estados.

La forma una asamblea con unos miembros fijos y otros rotativos. Será el precedente de la ONU. Sus errores son que se les da primacía a los vencedores. También que no se necesite mayoría para las decisiones. Cuenta con demasiados organismos. El hecho de que Estados Unidos no esté presente le resta fuerza.

Los objetivos de las guerras también han cambiado en estos dos últimos siglos: si anteriormente se buscaba dañar objetivos militares, ahora se atacan a los civiles. Son los denominados daños colaterales. Este período se caracteriza por una clara falta de moral. Todos los pactos y alianzas buscan el beneficio propio sin pensar en las posibles consecuencias. Estos se rompen según convenga.

Siguen naciendo comunismos. Declaración de la URSS. Surgen tensiones entre las potencias coloniales y las que no lo son.

El tema de las reparaciones de guerra ocasionó muchos problemas a Alemania. El desarme enfrentó a Francia con Gran Bretaña y Estados Unidos. También es problemático en el período de entreguerras por las sucesivas reivindicaciones territoriales.

El frágil equilibrio de 1929 – 30 se ve alterado por la crisis económica de 1929.

Fruto de las iniciativas expansivas de Alemania, Italia y Japón hay un viraje brusco hacia la guerra: primero se romper el sistema del pacto de Locarno. Después hay guerras periféricas y formación del Eje. La política nazi es muy agresiva.

Los protagonistas del período de entreguerras son: Stalin, Chirchill y Roosevelt.

La segunda Guerra Mundial será un conflicto de dimensiones planetarias. La marcan la bipolaridad y el hecho de que es una guerra sin neutralidad. No hay posibilidad de armisticios. El final será la destrucción de un bando.

Se llega a la paz con las conferencias de paz de Teherán, Yalta y Postdam.

Con el triunfo soviético en 1917 comienza un enfrentamiento entre dos sistemas totalmente diferentes. Su punto culminante lo alcanzó en 1945 al finalizar la Segunda Guerra Mundial. Y todo esto a pesar de que los enfrentados, Estados Unidos y Rusia habían luchado en el mismo bando. Fue un tira y afloja, un pulso en el que las dos superpotencias jugaban sus cartas a ver cual podía mas. Al final venció Estados Unidos. La URSS acabó desintegrándose. Estados Unidos vivió desde mediados de siglo el gran temor de que el comunismo se extendiese por el resto del mundo. Y a evitarlo dedicó la mayoría de sus esfuerzos: doctrina Truman, Plan Marshall...

Los periodos diferenciados claramente son: guerra Fría, coexistencia pacífica, distensión y nueva Guerra Fría.

Hasta la caída del muro de Berlín, el auge de la globalización y de los proyectos supranacionales (como la Unión Europea) son los protagonistas de las relaciones internacionales.

María de los Ángeles Zamora Cabrera

MUNDO EDUCATIVO

Número 14 | Revista Digital de Educación | Pág. 150

Febrero 2006

LA HIPERACTIVIDAD

María del Carmen Antúnez Martel

CONCEPTO

La evolución del término ha seguido las pautas del panorama psicológico general, partiendo de un enfoque médico para situarse posteriormente en una perspectiva más comportamental. De esta manera, la hiperactividad fue considerada en un principio como "un trastorno neurológico ocasionado por la existencia de una lesión cerebral", si bien las dificultades para comprobar la presencia de tal lesión y su ocurrencia en todos los casos llevaron a un cambio en la consideración del trastorno.

Es en el año 1972 cuando el concepto de hiperactividad experimenta un importante cambio ya que se sostiene que el déficit principal de los niños hiperactivos no es su excesivo nivel de actividad, sino su incapacidad para mantener la atención y su impulsividad. Esta incapacidad para "pararse, mirar y escuchar" explica la mayor parte de los problemas asociados que manifiestan estos niños.

La hiperactividad infantil es considerada actualmente un trastorno de conducta que se caracteriza básicamente por la imposibilidad de mantener la atención en una situación durante un periodo de tiempo razonablemente prolongado. Los comportamientos típicos son: moverse impacientemente, deambular, hablar en exceso, dificultad de participar en actividades 'silenciosas' como la lectura, y otros comportamientos similares.

PROBLEMAS QUE SUELEN IR UNIDOS A LA HIPERACTIVIDAD, HACIENDO HINCAPIÉ EN LA *HIPERACTIVIDAD ASOCIADA A PROBLEMAS ATENCIONALES*

Observamos que:

1. Puede venir asociada a problemas neurocognitivos: retrasos simples o complejos del desarrollo del lenguaje, problemas de lecto-escritura, déficit en el procesamiento visoespacial, torpeza motora más o menos importante, otros trastornos específicos del desarrollo (ej. cálculo).
2. Alteraciones inespecíficas neurofosiológicas.
3. Problemas emocionales: depresión. Normalmente, reactivas a experiencias sociales poco gratificantes: rechazo de los compañeros, actitudes negativas de los profesores, y algo también habitual, las actitudes de los padres que no consiguen controlar la conducta de su hijo dando lugar a relaciones bastantes conflictivas.
4. Ansiedad.
5. A veces, problemas de conducta que complican significativamente el pronóstico (impulsividad y agresividad).
6. Falta o escasez atencional, que es quizás el trastorno que tenga una mayor relevancia por la cantidad de casos registrados.

CARACTERÍSTICAS PRINCIPALES DE LOS NIÑOS CON TRASTORNO POR DÉFICIT DE ATENCIÓN CON HIPERACTIVIDAD (TDAH)

Hay que señalar que no todos los niños con trastornos de déficit de atención con hiperactividad mantienen las mismas características, pero las dificultades de atención, impulsividad e hiperactividad son rasgos comunes que presentan todos los niños.

Como características destacamos:

- Atención. Una de sus características principales es la falta de atención. En el ámbito familiar tienen dificultades para seguir las directrices que se le marcan, para organizarse y parece que no escuchan cuando se les habla. En el colegio cometen errores por no fijarse en los trabajos o en las diferentes actividades. Con frecuencia saltan de una tarea a otra sin terminarla.
- Impulsividad. Por regla general, poseen una gran impulsividad que se pone de manifiesto cada vez que tienen que responder a una pregunta o tomar una decisión. Actúan sin detenerse primero a pensar. Está inquieto con las manos o los pies y no puede sentarse quieto.
- Hiperactividad. *Presentan una actividad motriz excesiva. Se mueven constantemente y mucho más de lo normal. Siempre están en continuo movimiento, corren, saltan por la calle, nunca quieren ir cogidos de la mano... Su excesivo movimiento no persigue ningún objetivo, carece de finalidad, parece que se mueven por moverse.*
- Comportamiento. Su comportamiento es imprevisible, inmaduro, inapropiado para su edad. No son malos pero sí que son traviesos. Se muestran violentos y agresivos verbal y físicamente.
- Aprendizaje. La mayoría de los niños hiperactivos presentan dificultades en el aprendizaje. El 40 ó 50% de los niños hiperactivos tienen un bajo rendimiento escolar. Tienen dificultades perceptivas, con lo cual no diferencian bien entre letras y líneas y tienen poca capacidad para estructurar la información que recibe a través de los distintos sentidos. Las dificultades de los niños hiperactivos estriban en la adquisición y el manejo de la lectura, escritura y el cálculo.

- Desobediencia. El niño hace lo contrario de lo que se dice o pide, le cuesta seguir las directrices que se le marcan en casa.
- Estabilidad emocional. Poseen problemas de regulación emocional (cambios bruscos de humor, un concepto pobre de sí mismo y no aceptan perder, por lo que no asumen sus propios fracasos). A estos problemas se añade la dificultad que presenta a la hora de encontrar una motivación por las tareas que no tienen una recompensa inmediata o que no les resulta atractiva.
- Problemas de autoconcepto y autoestima. Como consecuencia de la acumulación crónica de frustraciones y castigos, estos, en su mayor parte dirigidos a su persona y no sólo a su comportamiento inadecuado, el niño/a suele llegar a la preadolescencia con un autoconcepto de si mismo/a muy malo y una baja autoestima.

El trastorno por déficit atencional asociado a la hiperactividad (TDAH) se pone de manifiesto desde el primer año de vida, aunque resulta difícil –cuando no imposible- confirmar tal diagnóstico hasta los 4-5 años de edad.

Todas estás características las podemos completar con otras características:

- Torpeza motriz. Se observan dificultades en el control fino de sus movimientos, por lo cual en muchas ocasiones se les hace participar en actividades de entrenamiento denominado “psico-motor”.
- Habla mucho y responde anticipadamente.
- Presenta una gran variabilidad en sus respuestas.
- Casi siempre juega estrepitosamente.
- Interrumpe y molesta a otros niños.
- Parece no escuchar a padres/profesores.
- Pierde con frecuencia las cosas que necesita para el colegio o en casa.
- Olvida con frecuencia actividades diarias.
- Le cuesta organizar tareas. Es característico en este tipo de personas la desarganización y el descontrol en cualquier tipo de tarea lo que hace aún más difícil su realización.

CAUSAS DEL TRASTORNO DEL DÉFICIT ATENCIONAL ASOCIADO A LA HIPERACTIVIDAD (TDAH)

Podemos afirmar que en la actualidad todavía no se ha producido un acuerdo total entre los investigadores sobre las causas de este trastorno, pero no cabe duda que constituye un trastorno neurobiológico ocasionado por una amplia variedad de factores biológicos y hereditarios. Durante algunos años se consideró que una posible causa del déficit de atención era una "lesión cerebral" quizás como resultado de una infección temprana o complicaciones al nacer. Pero esta teoría fue rechazada porque podía ser explicativa de sólo un pequeño número de casos. No toda persona con Déficit de Atención tiene una lesión cerebral o complicaciones de nacimiento.

Factores biológicos y genéticos

Las complicaciones prenatales, perinatales y postnatales destacan entre los factores biológicos no genéticos que se han señalado como causa del TDAH, así como el consumo materno del alcohol o tabaco durante el embarazo, bajo peso al nacimiento, retraso en la maduración, lesiones cerebrales, etc.

Tanto los investigadores como los clínicos también han observado que el TDAH tiene un componente genético sustancial. La mayoría de los niños hiperactivos tienen algún paciente afectado en mayor o menor medida por el mismo trastorno. Los estudios familiares indican que entre un 55% y un 91% de los niños hiperactivos han heredado el trastorno. Los hijos de padres con un THDA tienen un 50% de probabilidades de sufrir el mismo problema.

Factores ambientales.

Las variables del entorno del niño no son la causa del Trastorno del Déficit de Atención con Hiperactividad (THDA) pero contribuyen significativamente al desarrollo, y por lo tanto, al pronóstico, de los problemas comportamentales e interpersonales que experimental los niños afectados por este trastorno. Las interacciones que se producen entre los factores orgánicos y los ambientes tales como un pobre ejercicio de la paternidad, psicopatologías de los padres, bajo estatus socioeconómicos, etc.

CURSO EVOLUTIVO DE LOS SUJETOS HIPERACTIVOS

El TDAH constituye una deficiencia evolutiva de carácter crónico que merma significativamente la capacidad de las personas que lo sufren para enfrentarse a las exigencias ambientales a lo largo de todo el proceso vital.

a) *Período de la Primera Infancia.*

La mayoría de los niños hiperactivos fueron bebes con un temperamento difícil caracterizado por una dificultad notable para adaptarse a las situaciones nuevas.

Suelen también experimentar dificultades en el establecimiento de los hábitos de alimentación y de sueño. La mayoría de estos niños duermen menos horas de lo habitual en estas edades y se despiertan durante la noche llorando o gritando, manifestando patrones irregulares de respiración y de latidos cardíacos. En relación con las pautas de alimentación, los problemas de estos niños adquieren especial relevancia cuando se comienza a sustituir el biberón por los alimentos sólidos. Posteriormente, suelen ser caprichosos y obstinados con las comidas y con cierta frecuencia tienen cólicos.

b) *Etapa de Educación Infantil.*

En esta etapa sus padres los describen como niños difíciles de manejar, activos, enérgicos, a quienes es necesario vigilar constantemente, para evitar accidentes. Pero a pesar de todo ello, en esta etapa evolutiva resulta complicado distinguir a los niños hiperactivos. En los niños con THDA se produce una exageración de las conductas típicas de los preescolares sin problemas atencionales. Son niños inquietos que actúan como si estuvieran impulsados por un motor. Experimentan además serias dificultades para jugar solos y muestran una enorme curiosidad por los juguetes novedosos, aunque no los utilizan para jugar sino para manipularlos hasta que los rompen. No suelen seguir las reglas del juego, no aceptan perder, despliegan escasas conductas de cooperación e intentan imponer su voluntad a toda costa, lo que genera continuas discusiones con sus compañeros, por lo que terminan siendo rechazados por lo demás niños y excluidos.

Todas estas características hacen que los maestros tiendan a focalizar su atención en las conductas inadecuadas más que en las adecuadas. De esta forma el maestro o maestra actúa como un reforzador negativo.

c) *Etapa escolar.*

Aquí son evidentes sus dificultades para permanecer sentado, inhibir las conductas repulsivas, prestar atención y seguir las instrucciones de los profesores. Se agudizan sus problemas para compartir, cooperar, e interactuar adecuadamente con sus compañeros.

En relación con el rendimiento académico, los escolares hiperactivos presentan patrones de ejecución variables. Algunos días son capaces de realizar una actividad correctamente y terminarla en el tiempo establecido, mientras que otros días no. Sus pupitres suelen estar desordenados y pierden con frecuencia los libros y otros materiales escolares.

En esta etapa se evidencian con mayor claridad las deficiencias atencionales y organizativas y sus repercusiones negativas sobre el funcionamiento académico y conductual. Dedican menos tiempo al estudio, despliegan un menor esfuerzo para conseguir sus objetivos académicos y emplean estrategias de aprendizaje de un nivel de elaboración significativamente más bajo.

Los escolares hiperactivos, a causa de sus deficientes habilidades sociales, suelen ser poco tolerados e incluso expulsados de estos grupos con bastante frecuencia. Es en ese momento cuando se agudiza el rechazo social.

d) *Período de la Adolescencia.*

En la adolescencia, si bien la actividad motora gruesa ha descendido, el déficit atencional, la impulsividad y la inquietud persisten. Los cambios físicos, emocionales y mentales que experimentan los adolescentes pueden provocar discusiones, así como manifestaciones de comportamientos oposicionistas y desafiantes contra las figuras de autoridad. Los jóvenes hiperactivos además de presentar las dificultades propias de estas edades, tienen más probabilidades de manifestar un bajo rendimiento académico, inadaptación escolar, aislamiento social, depresión, baja autoestima... La problemática todavía se complica más en esta etapa de la vida porque aumenta considerablemente la asociación entre la hiperactividad y los trastornos de conducta. Pero lo más grave es que los adolescentes hiperactivos con un trastorno de conducta asociado se implican de dos a cinco veces más que los controles y que los hiperactivos puros en el uso y abuso de tabaco, alcohol y marihuana.

e) *Período de la vida adulta.*

Aunque las conductas repulsivas e hiperactivas se acentúan en esta etapa, suele persistir la sensación de inquietud, la tendencia a manifestar comportamientos faltos de premeditación, los problemas atencionales, la desorganización, la escasa memoria a corto plazo y las dificultades para mantener las rutinas diarias en el trabajo y en el hogar.

RESPUESTA EDUCATIVA.

Toda iniciativa terapéutica de tratamiento en este campo persigue el objetivo común de favorecer la adaptación y el desarrollo psicológico de los niños. Son numerosos los autores que se preguntan si el trastorno se resuelve mediante una intervención terapéutica centrada exclusivamente en el niño, o si, por el contrario es necesario llevar a cabo actuaciones específicas sobre la familia y el colegio para implicar a los padres y al maestro en la terapia.

En la actualidad, podemos disponer de tres modalidades para ayudar al niño: la farmacológica, la psicológica y la educativa. Nosotros nos centraremos concretamente en la educativa.

Una manera efectiva de modificar el comportamiento de un niño es a través de la ayuda educativa regida por diferentes técnicas:

- *PREMIOS.* Debe ser algo que el niño quiere y que tiene ganas de conseguir. Así pues el niño recibirá un premio cada vez que cumpla con la tarea deseada.

- *CASTIGO.* Los castigos implican privar al niño de algo que le agrada o forzarle a hacer algo desagradable. Puede resultar eficaz a veces, pero no siempre elimina las conductas inapropiadas en el niño hiperactivo. Si la conducta es indeseable el castigo más eficaz es ignorarla. Siempre y cuando la conducta no sea peligrosa.

- *ECONOMÍA DE FICHAS.* Esta técnica consiste en dar puntos negativos o positivos en función de si se cumple o no cierta conducta. Cada punto negativo elimina el valor del punto positivo. El número total de puntos se canjea por distintos premios . La lista con las conductas "objetivo" tienen que estar a la vista del niño, así como los puntos conseguidos. Se recomienda utilizar con niños de 3 a12 años.

- *COSTO DE RESPUESTAS.* Consiste en la administración de cierta cantidad de fichas significativas para el niño, al comienzo de cada sesión de tratamiento, las cuales se retirarán una a una cuando el niño transgreda las normas que se establecieron al iniciar la sesión, para lo cual se le instruye previamente, al final, las fichas podrán canjearse por premios.

- *SOBRECORRECCIÓN.* Este procedimiento consiste en remediar en exceso las consecuencias negativas de la conducta desadaptativa.

- *EXTINCIÓN.* Consiste en la no-aplicación de ningún reforzador o no prestar atención al niño cuando la conducta inadecuada es emitida.

María del Carmen Antúnez Martel

SOBRE EL POSIBLE CARÁCTER ERASMISTA DEL LAZARILLO

María del Carmen Montiel de Arnáiz

La tesis que defiende el carácter erasmista de la obra que tratamos, es -entre otras- la de J. Ricapito (vid. Su edición del *Lazarillo* en Cátedra). A su modo de ver, el tratamiento que en la obra reciben asuntos como el económico, social religioso... responden a una pluma erasmista. Incluso el propio argumento (la lucha por la supervivencia de un muchacho) es para Ricapito trasunto de la concepción vital de Erasmo: la vida como vida lucha.

O si seguimos la tesis de Rosa Navarro Durán al señalar a Alfonso de Valdés como autor del *Lazarillo* imprimiéndole así la ideología erasmista de tal autor a la obra.

No se trata de una idea descabellada. Desde nuestro punto de vista habría que precisar qué se entiende por "obra erasmista", ¿un manifiesto?, ¿una obra de contenido erasmista?, ¿una defensa de esa ideología...? Efectivamente encontramos erasmismo en el *Lazarillo,* o más bien elementos erasmistas. Pero el asunto no es tan simple. Marcel Bataillon, en *Erasmo en España. Estudios sobre la historia espiritual del siglo XVI,* ofrece una serie de razones por las que, en rigor, no se debe aceptar la inclusión del *Lazarillo* en el corpus de obras erasmistas.

Bataillon no niega que la obra que nos ocupa y la novela picaresca en general sean un legado de la herencia erasmista. Se puede decir que la literatura de la época de una manera inconsciente reflejaba el contenido ideológico que la sociedad destilaba. Pero que esos elementos del "ambiente" se manifiesten en la novela no es razón para ubicar una obra en una corriente determinada. Es más, en rigor, los elementos supuestamente erasmistas del texto pueden responder perfectamente a otras motivaciones, es decir, según Bataillon, en la obra no hay elementos privativamente erasmistas. Como él mismo afirma: (El erasmismo del *lazarillo no resiste un examen a fondo.* En su opinión el contenido ideológico de la obra puede fundamentarse en las raíces folklóricas de la Edad Media y del Renacimiento Italiano. Y que conste que Bataillon no descarta que el autor sea portador de la mentalidad de la que hablamos. Lo que ocurre es que el anticlericalismo del texto no es la clave de la obra, pues nada hay que difiera de los *fabliaux* medievales.

Por tanto, no se puede decir que haya en la obra un reclamo, no se puede decir que se esté animando en ella a un cambio de costumbres del clero hacia otros postulados (noción que verdaderamente responde al planteamiento de Erasmo). No hay un cambio de postulados sino más bien una reivindicación para que estos se cumplan efectivamente. No se están cambiando las bases católicas, sino que se está examinando hasta qué punto el clero cumple con lo establecido.

Por otro lado, de tratarse de un manifiesto erasmista su autor se habría preocupado de insertar en él, de la manera que fuere ciertos postulados que no encontramos en la obra. Ni una sola vez encontramos oposición al carácter ceremonioso tan contrario a la caridad y autenticidad defendidas por Erasmo, los Valdés, etc...

En otras palabras, tal vez esta ideología fue fundamental para que obras como el *Lazarillo* viesen la luz, pero eso no significa que esas mismas obras hayan de responder necesariamente a aquellos planteamientos.

También hemos de comentar la visión que los erasmistas muestran hacia la literatura de ficción. Generalmente la literatura en manos va a ser para ellos "instrumento" por el cual llegar a la sociedad. El puro entretenimiento no se concibe en la mentalidad erasmista, o por lo menos no se concibe como objeto que deba trascender lo más mínimo. Se puede decir que la literatura es para ellos un elemento subordinado a la transmisión de ideas. El arte no tendría función es sí mismo. Visto esto, la tesis erasmista del *Lazarillo* sólo podría agarrarse al hecho de que la ficción tuviese la única misión de esquivar la censura, cosa verdaderamente posible.

Sin embargo es revelador que autores como Vives condenasen la literatura moderna de entretenimiento (*Mujer cristiana*) por parecerle literatura inmoral y mentirosa. Por otra parte no debemos olvidar que la crítica de las novelas, sobre todo las de caballerías, es rasgo típico del erasmismo español: ritmo, medida,... están subordinadas a imprimir en las almas ciertas verdades. Sí se podría argüir en contra de lo que defendemos que autores como J. de Valdés reconocían disfrutar con la literatura de pura ficción. No obstante siempre subrayan la inutilidad y el carácter negativo que de ellas se puede desprender. Únicamente se acepta como lícita la *Historia etiópica* de Heliodoro (en griego). Arguyen que la mencionada obra tiene contenido filosófico y moral, y que es verosímil y refleja verdad psicológica.

Por todo ello, no encontramos pruebas contundentes que nos hagan pensar en una obra de carácter erasmista. Los elementos que en ella encontramos no son exclusivos de dicha ideología, pueden deberse a otras motivaciones. No podemos basarnos en una interesada ambigüedad. Tal vez ésta sea una cuestión irresoluble. A fin de cuentas el texto no está completo sin su contexto, sin lo que el autor supone y esto contribuye a que se barajen más hipótesis y suposiciones sobre la ideología, autor e intención del *Lazarillo*.

María del Carmen Montiel de Arnáiz

EL PROCESO DE SEÑORIALIZACIÓN DE LA ANDALUCIA* MEDIEVAL

María Jesús Angulo Barbero

La señorialización, tal y como expone Emilio Cabrera en un artículo, constituye un proceso que se da en Andalucía – el territorio correspondiente en los siglos bajo-medievales – tras la Conquista y Repoblación cristiana, y que explica la evolución histórica y toda la problemática posterior del reino fronterizo castellano.

Realmente y aunque la documentación, tanto general como monográfica, pasa por ser muy interesante y reveladora, ayudada por los estudios arqueológicos, el conocimiento cierto sobre el tema es muy precario, pues queda mucho por estudiarse, pongamos por caso los señoríos cordobeses. A ello se une la dificultad del investigador a la hora de adentrarse en los archivos nobiliarios, por las reticencias de sus dueños, privados muchas veces, o por lo arduo de un trabajo que navega entre confirmaciones de privilegios harto monótonas y la falta o pérdida de mucha documentación. Pero, por supuesto, podemos hallar valiosos testimonios, como los que ofrecen los grandes archivos de referencia para el estudio señorial, como son el Archivo Histórico Nacional, el Archivo de Simancas, el Archivo ducal de Medinaceli y los numerosos, aunque pobres en parte, archivos municipales, que hacen del estudio una investigación de equilibrio histórico, socialmente hablando.

Las causas del proceso señorializador son muchas y entremezcladas entre sí. Pero, en un primer lugar, podemos hablar de las recompensas monárquicas que reyes como Fernando III o su hijo Alfonso X entregaron por servicios prestados en los procesos de conquista. Se dirigieron sobre todo a órdenes militares, evidentemente, y al estamento eclesiástico, ante la necesidad de organizar religiosamente un territorio islamizado. Aunque si bien es cierto, la mayoría de las zonas fueron de realengo.

Más tarde, con los sucesores de Sancho IV, se hace imperiosa la necesidad de defensa de la frontera y de avance territorial conquistador, a instancias de la iniciativa privada. Esto produce un aumento de la señorialización ya iniciada, pero de signo laico, pongamos por caso al famoso Guzmán el Bueno o a Pay Arias. Se trata de recompensas por la participación en las guerras del Estrecho y por la repoblación de zonas estratégicas.

El auge del señorío laico llegará a un punto álgido con la dinastía advenediza de los Trastámaras, que emiten ya títulos nobiliarios y jurisdicción plena de zonas, temporalmente o de forma hereditaria, por el apoyo recibido en su lucha nobiliaria por el ascenso al poder regio.

Así las cosas, en 1530, la tierra de señorío laico ocupará el 35'5% de la superficie del territorio andaluz del momento, si bien las órdenes militares y la Iglesia, aunque en menor grado, poseerán también gran cantidad de tierras. Pero esta ocupación no se corresponde con la estricta concentración de las propiedades. ¿Por qué? Desde que las órdenes militares ocuparon la frontera para su defensa, siendo relevadas después por la iniciativa privada de la aristocracia, nació un *hombre* de frontera, en el seno de la nueva sociedad militarizada, con deseos de promoción social por su ayuda a la Corona. Ésta, veía paliada su imposibilidad de acción en tales zonas, tan lejanas de los grandes concejos y, por tanto, tan complicadas de dirigir. Además, colocando a la advenediza nobleza en este territorio periférico, se evitaba la cercanía de los mismos a los núcleos de realengo.

Pero no podemos dejar de lado como causa la presión a la que los beneficiarios futuros de estas tierras sometían a los monarcas. Evidencia de ello es el *rango* de las tierras que ocupan, pongamos por caso la Campiña de Córdoba y el Valle del Guadalquivir, o la zona de pastos al norte de Jaén.

Es cierto que, con la señorialización, y de la mano de otros procesos coyunturales, se acaba concentrando la propiedad de la tierra. Pero obedeciendo no tanto a la consecuencia repobladora sino al lento y continuo acaparamiento de las tierras por parte de la nobleza.

En cuanto a su funcionamiento, el señorío, primero territorial, pasa a ser jurisdiccional, por vía legal o, en su defecto, de modo fraudulento, tomando la plena propiedad de las tierras, aunque anteriormente ya existieran propietarios en la zona. Pero la mayoría de las veces las tierras que reciben son despoblados, por lo que también necesita atraer pobladores a cambio de parte de la misma. Aunque con la jurisdicción en sus manos, controlaban todo o parte de los bienes de propio de los habitantes de las villas señoriales.

El señor también compra tierras, obteniéndose de esta forma gran parte del patrimonio señorial, a gente absentista o pequeños cultivadores que siguen permaneciendo en las tierras después de la compra. La usurpación, sobre todo, de zonas de realengo era también muy frecuente, respondiendo al conflicto nobleza/monarquía y a la dedicación ganadera de los señores. Todo esto genera conflictos.

La explotación de las tierras no es directa, cediéndose temporalmente, por ejemplo, la sembradura – vitalicia o hereditaria –, pero obteniéndose elevadas rentas. El beneficio se destina a la compra de más tierras, aunque no nos engañemos, pues los señores también participaban en instalaciones industriales o caballerías, almadrabas, etc., poseyendo muchas veces el monopolio. Es decir, controlando la producción y el comercio. A esto se contrapone el elevado número de gastos que intuyen los investigadores, por ejemplo en sueldos y

boato.

El absentismo se fue generalizando poco a poco entre estos señores, a todos los niveles, pues la vida política, los cargos de corte y las instituciones de gobierno hicieron fluir a un gran número de ellos hacia la corte. Pero visitaban sus dominios frecuentemente, al más puro estilo itinerante*, para vigilar y dirimir conflictos. También pasaban mucho tiempo en la ciudad, ya que, a falta de una burguesía, controlaban los puestos concejiles. También aquí se crean conflictos, por contraposición de intereses señoriales tanto rurales como en el propio cabildo. A veces esto pasaba a convertirse en un problema regional afectando de sobremanera a los vasallos.

Objetivamente, y con perspectiva histórica, el régimen señorial se perpetuó durante mucho, por lo que debemos reconocer su eficacia. En Andalucía, la vida en un señorío no fue más mala que en tierras de realengo, porque se puede atisbar que los vasallos vivían no tan mal como en otros lugares de la Península, con corveas redimibles por pago y con visible movilidad, pues la abundancia de tierra facilitó su rápida liberalización. El señor enajenaba sus tierras de cultivo en concepto de terrazgo y los pastos en arriendo por un año a cambio de una suma de dinero. Libertad para unos y beneficio para otros. Aunque la escasa sujeción a la tierra del campesinado coexiste con la lenta erosión de la pequeña propiedad.

En cuanto a la organización concejil de las villas de señorío y la intervención del señor, se dan variadas situaciones, nombrando el señor a los oficiales, como en Moguer, o eligiéndolo de una terna o grupo que los vasallos le presentan. También puede dar ordenanzas él mismo, o bien decretarlas el concejo para que el señor las apruebe posteriormente.

La oposición no fue dramática, pero la hubo. Por abusos, las oligarquías de pueblos que aspiraban, por su status, a la autonomía, como por ejemplo en Andujar, se enfrentaron a los señores; también por rechazo al sistema, pequeños núcleos preferían seguir siendo de realengo, y pleiteaban igualmente. Pero ni la tributación señorial fue muy onerosa, ni los sometidos tendieron a huir, como lo demuestra el alto nivel demográfico.

La señorialización repercutió en la zona como plataforma de promoción de muchos lugares y villas, como Osuna, El Puerto, etc.; también como plataforma institucional para la repoblación. Y dejando fundaciones y obras benéficas en la zona, como hospitales, monasterios e, incluso, universidades, véase la de Osuna.

Pero el señor acaparó las fuentes de riqueza – tierra – aumentando el latifundismo, y descuidando la administración, lo que disminuyó la productividad y procuró una estructuración caciquil de la sociedad rural del sur medieval. Queda constatado en nuestra Historia Moderna, a través de figuras como los duques de Medina Sidonia o los Guzmanes y Portocarreros.

NOTAS

- No podemos hablar en estas fechas de Andalucía tal y como hoy la conocemos, pues, aunque hay testimonios textuales de denominación de las zonas conquistadas al sur como “El Andalucía”, por ejemplo, la provincia como tal no existía en estos siglos medievales.
- De ahí las grandes construcciones palaciegas que han legado a la mayoría de nuestros pueblos.

María Jesús Angulo Barbero

EL PROFESOR EN LA PRÁCTICA DIARIA

Manuela Tejero Ariza

CLASES DE PROCESOS DE APRENDIZAJE COGNOSCITIVOS DE PROFESORES.

1. El profesor y su conocimiento no surge de forma espontánea, sino que es un proceso largo y costoso que comienza antes de empezar a desarrollar su labor como docente. Cuando es estudiante universitario, se va conformando unas ideas acerca de cómo sería su labor como profesor, por lo tanto, éste sería un conocimiento subjetivo basado en la propia percepción del individuo. Aquí también contemplaría la realización del practicum por parte del profesorado, pues a través de ello el estudiante va creándose una visión de cómo sería su labor, su papel,...como profesor en un aula. Aunque también va tomando ideas de los diferentes profesores que han contribuido a su formación, ya sea para reproducir, por ejemplo: su metodología, o para rechazarla por completo.

   La adquisición de conocimiento por parte del profesor puede venir de varios procesos, o formas, y por lo tanto le llevará a adquirir distintos tipos de conocimiento:

2. A través de los conocimientos adquiridos en su periodo de formación y que intentará aplicar a la práctica, ello le supondrá inconvenientes pues vivimos en una sociedad que separa teoría y práctica, cuando la realidad es que ambas son un todo, que llevará al profesor a una incertidumbre pues se siente carente de posibilidades de actuar en su medio, ello se acentúa en los profesores recién entrados en la profesión que intenta aplicar a toda costa los conocimientos adquiridos en sus años de estudio, y se encuentra con que la realidad es mucho más complicada y enrevesada que como muestran los libros de texto que ha trabajado durante su carrera.

3. A través del conocimiento-en-la-acción, o sea, en la práctica situada, esta práctica estaría en contra de lo racional-técnico, supone un conocimiento práctico ello viene compartido con Schön [1] que valora el conocimiento adquirido a través de la propia enseñanza. Este sería un tipo de conocimiento situado, es decir, extraído de la realidad y también subjetivo pues es el propio individuo el que lo interpreta. Esta práctica tiene un valor añadido al extraer los conocimientos de la propia práctica, serán conocimientos situados aunque no extrapolable a otras realidades pues la idiosincrasia del centro,del aula, del alumnado es única y no se repite en ningún otro centro, ni aula de incluso el mismo centro.

4. A través de los compañeros, actualmente se concibe la adquisición de conocimientos a partir de las prácticas colaborativas entre los diferentes individuos que integran la comunidad escolar. Hemos de ser conscientes que la adquisición de conocimientos por parte del profesorado puede venir de muchos lugares, a nivel de contexto que le rodea, que lo podemos dividir en dos, a nivel macro que hace referencia a los inspectores, administración,...y a nivel micro que hace referencia a la composición de la escuela por una serie de profesionales de distinto estatus, poder, ideología,...pero que como punto en común esta que comparten un mismo medio.

5. A través del análisis de su propia práctica y del contexto en el que tienen lugar, ello supone una tarea dificultosa pues supone que el profesor debe volver sobre su práctica y posteriormente analizarla, con el fin de valorar su propia acción, para que en el futuro guié su acción de mejor forma. Este sería un conocimiento posterior a la práctica, lo que nos permitiría reflexionar sobre la misma, pero en ningún caso nos llevaría a actuar sobre la misma, pues es un hecho pasado. Aunque si nos ayudaría a tomar conocimiento, informaciones necesarias para futuras acciones, viendo aquellos fallos, o simplemente aquello que deberíamos mejorar.

TIPOS DE APRENDIZAJE COGNOSCITIVO DE PROFESORES

Una forma de adquirir aprendizajes por parte del profesor, es la que denominamos el ciclo de reflexión. He seleccionado esta técnica porqué es una de las más completas, ilustrativo de esta idea es la siguiente frase, la reflexión "es un don que nos damos a nosotros mismos"Killion,Todnem (1991)[1] .

En una situación de laboratorio, con ello me refiero a un espacio equipado para tal fin. Concretando aun más, sería un lugar dónde trabajando el profesor con un pequeño número de alumnos, se reproduciría una situación de clase, una videocámara; dónde se filmará todo lo que ocurre en el transcurso de la clase, preferiblemente optaría por una cámara fija en un lugar que visualizará todo el área del aula así evitaríamos fijarnos más en un aspecto que en otro, y también se recogería las conversaciones, frases,...que el profesor intercambiara con los alumnos. En ésta situación el profesor sólo debería preocuparse de dar la clase lo más parecido a su actuación en

[1] Citado en : Villar , L.M.(coord.).*Un ciclo de enseñanza reflexiva. Estrategia para el diseño curricular* .Bilbao: Mensajero, 56.
[1] Citado en:Villar,L,M.(Codo.). *Un ciclo de enseñanza reflexiva.Estrategia para el diseño curricular.Bilbao*: Mensajero, 63.

el aula. Una vez que el profesor haya terminado su lección se reunirá con otros profesionales, para llevar a cabo un aprendizaje colaborativo, que es mucho más eficaz y enriquecedor.

El ciclo reflexivo, es una estrategia que supone la vuelta atrás por parte del profesorado de su propia práctica, conjugándola con el contexto donde se desarrolla, y de esta forma, tomará decisiones sobre su práctica futura responsabilizándose de la misma. Pero podríamos diferenciar tres tipos de reflexión, todas ellas presentes en la situación de entrenamiento que hemos planteado. La reflexión después de la práctica, que es la que llevaríamos a cabo cuando el profesor visualizará el video y comentará sus acciones y como éstas son correctas o incorrectas en ese determinado tiempo y espacio, ello lo hará de forma autoevaluativa, evaluándose a si mismo o su propia práctica, pero también de forma colaborativa . Otro tipo de reflexión es en la acción, es una reflexión que se hace en el mismo espacio y tiempo. Y por último tenemos la reflexión para la acción, está también estaría plasmada en nuestra situación de laboratorio, pues el profesor al reflexionar sobre su práctica pasada y presente, reflexionará para sus prácticas futuras, con el objeto de ir mejorando aquello que no le ha parecido correcto. Pues he de señalar que el objeto de la enseñanza reflexiva no es el cambio total y momentáneo del docente, sino que busca la mejora progresiva en su forma de ver y entender la enseñanza, ello llevará al docente a un crecimiento profesional continuo y progresivo. Con ello se busca principalmente que el profesor reflexiones sobre sus prácticas pasadas, vea las presentes y las proyecte en un futuro mejorado, por ello se denomina ciclo. Ello supone una autoevaluación por parte del docente,pues debe ver su pasado y presente y enjuiciarlo para tomar decisiones futuras. Pero además anteriormente señalamos que era un proceso colaborativo, dónde el profesor no actúa de forma autónoma y solitaria reproduciendo los esquemas clásicos, sino que hay otros profesionales con él, que le orientan o ayudan en la toma de decisiones futuras. Ello estaría relacionado con otra estrategia de aprendizaje que es la que denominamos de coaching, del español preparación (centrada en los compañeros), que supone la unión de diferentes profesionales para solventar problemas que un compañero tiene en su práctica, y concretando un poco más se hace referencia al coaching desafiante, que es una técnica en que se ayuda a los profesionales a solventar problemas del diseño y de la realización de la instrucción. Ella nos llevará a un pensamiento más complejo y reflexivo.

SOCIALIZACIÓN DE PROFESORES

El profesor que llega nuevo a un centro, suele tener un choque con la realidad o el también denominado schok con la realidad, ello puede estar propulsado por diferentes factores entre los que están: la falta de preparación en la universidad, el control del aula, la gestión dela clase,..Ante éstos problemas hay diferentes optativas. Para mejorar la formación que la universidad ofrece se debería: llevar ha cabo un proceso dónde la teoría y la práctica sea un continuo, pues el nuevo profesor o el que va de práctica tiene conocimientos en bloques estancos dónde teoría es un área diferente al de las prácticas en la vida real pues lo considera dos polos diferentes. Se debería proponer una mayor conexión entre la formación inicial y la permanente .Ello se deriva en una necesaria relación más fluida, realista y contextualizada entre la universidad y los centros educativos Hay diferentes formas de socializar al nuevo profesor,a través de diferentes programas cuyo último objetivo es ayudar a los nuevos profesores en las problemáticas que se le puedan aparecer. Uno de éstos programas sería el denominado *la supervisión clínica*, basada en observaciones, entrevistas o conferencias. Es una estrategia analítica, tecnológica y procesual, además de un método para mejorar la enseñanza de forma individualizada En el proceso de supervisión clínica son básicos los colegas, que ayudan al nuevo profesor en los diferentes problemas que le pueden surgir en la práctica diaria. El proceso de supervisión clínica es un proceso dónde encontramos dos figuras básicas el supervisor y el supervisado. La supervisión clínica es un proceso descriptivo y evaluativo,por lo tanto,el supervisor es el encargado de juzgar y evaluar al supervisado. La figura del supervisado podría ser la de un alumno en prácticas,un profesor principiante,..El supervisor es un profesional,que puede ser de igual rango que el supervisado, aunque es necesario que tenga mayor número de años desarrollando su labor en dicha institución,pues de ésta forma tendrá un mayor conocimiento de la cultura del centro de necesaria transmisión para el profesor principiante o el alumno del practicum .Por lo tanto,la función principal del supervisor es la de ayudar al supervisado en el conocimiento de la cultura de dicha institución, de normas que regulan la actividad del centro,la organización interna,deberes y funciones, es decir,todo aquello que sea necesario para conocer la cultura del centro y adaptarse a la misma sin problemas. Otro programa es el denominado de *inducción profesional*, éstos aluden a la entrada del profesor en la profesión de enseñanza y a la ayuda planificada como fundamento de la inducción o iniciación profesional "Tisher (1980)[1] .El programa de inducción debe tener una serie de características como son: contar con profesores en ejercicio que colaboren en la planificación de dicho programa, adaptándola a las características y contextos donde están insertos los destinatarios. Deben ayudar en el desarrollo de dicho programa, haciendo incluso toma de decisiones y además deben aplicar las actividades planificadas anteriormente por ellos. Después se debe elaborar un sistema de desarrollo profesional, pues los programas de inducción o iniciación exigen las mismas características que los distintos programas de desarrollo o perfeccionamiento. Se exige además, que los programas de inducción deben estar pensado para actividades centradas en la escuela,es decir,de forma institucionada y en forma de talleres. Por último debemos considerar que la inducción no consiste solamente en un programa que se aplique y se evalúe sin más sino que coexiste una actividad supervisora del mismo para ver cómo se va desarrollando dicho programa y tomar las medidas oportunas sobre el mismo.

[1] Citado en : Villar,L.M.(1990).*El profesor como profesional : Formación y desarrollo profesional* .Granada:I.C.E. Y Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada , 332.

ASPECTOS ESENCIALES DE LA SOCIALIZACIÓN DE PROFESORES

En primer lugar podría definir la socialización, referida al profesorado, como un proceso a través del cual el profesor adquiere las normas, valores, intereses,...que predominan en la cultura profesional donde se haya inserto, adquiriendo el rol más adecuado para la situación que le rodea, de tal forma que podría afirmar que la mayoría de los problemas que el profesor principiante tiene se refiere a la socialización. Para aliviar dicha problemática contamos con algunos programas, entre los que se encuentra la supervisión clínica que supone un proceso de guía, ayuda,...que se de entre colegas y los programas de inducción profesional, que se basa en la ayuda planificada como fundamento. En el proceso de socialización están incluidos diferentes factores, que actúan en diferentes niveles, a saber; A nivel micro, haría referencia aquello que esta más cercano al profesorado, como son los pensamientos y expectativas del alumnado que influyen al profesorado, más aun en el caso de los profesores principiantes que intentan de buscar o conocer los pensamientos que tienen sobre el, para posteriormente aplicarlos y configurar su propia personalidad. Siguiendo a nivel micro tenemos otro factor que nos condiciona, como es la ecología de loa clase, con ello nos referimos a diferentes variables, como son: la movilidad del mobiliario, la estructura de la clase, materiales disponibles, tiempo disponible...todo ello condiciona directamente la adquisición de conocimientos por parte del alumnado y sus procesos de aprendizaje, además de favorecer o limitar las iniciativas que el profesor lleva.

Otro factor, también inserto dentro del denominado nivel micro, hace referencia a las formas de trabajo que desarrolla el profesorado .Con ello me refiero a que el profesor desarrolla su labor dentro de una comunidad educativa, donde hay profesionales de igual rango, como pueden ser otros profesores, superior, como puede ser el director o inferior, como podría ser el conserje o el portero, pero aun así su actuación se desarrolla en la más clara autonomía y solidariedad, siendo el último responsable de la buena marcha y el desarrollo de la clase. Pero aun así el profesor se haya tremendamente influenciado por los agentes que también desarrollan su labor en el medio educativo. En este proceso de socialización encontramos las variables denominadas macro, que afectan al profesorado, pero no están tan cercanas como los factores a nivel micro. Las influencias a nivel macro son; la política que limita la actuación del profesor, ello se refleja en muchas cuestiones, una bastante clara es el establecimiento de unos mínimos que establecen en que se debe centrar el docente y hasta donde puede llegar. Los profesores están controlados de diversas formas, que las dividiría en directas y cercanas, o externas, pero ambas con una misma función, que es la de control de lo establecido externamente a la escuela. Con referencia a las influencias cercanas e directas se hace referencia a los inspectores, director (que es un bloque intermedio entre administración y escuela),... que evalúan continuamente el desarrollo de la enseñanza en el aula, imponiendo incluso sanciones si no se cumple lo exigido. También esta presente el control burocrático, éste afecta a todos los niveles educativos, ejemplo de ello sería la elaboración de un proyecto de centro, en cuya elaboración participaría obligatoriamente todo el profesorado. Este tipo de control lo consideraría más externo, pues siguiendo el ejemplo del proyecto de centro, tengo conciencia que la mayor parte de los centros educativos lo realizan de forma superficial pues sólo se usa si viene una inspección al centro educativo. Otro tipo de control es el técnico, es el más presente e influyente de todos los demás, se manifiesta de diversas formas, como son la regulación del currículum, la instrucción,...: Villar, L.M.(1990). *El profesor como profesional : Formación y desarrollo profesional* .Granada:I.C.E. Y Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada

CONCEPTO DE CARRERA DOCENTE

En primer lugar señalaré que la carrera docente supone una labor desarrollada por un sujeto a través del tiempo, retribuido o no. Se afirma que la carrera docente puede tener dos *formas, una vertical y otra horizontal*. El desarrollo horizontal es el más común en el profesorado, un cambio horizontal sería el cambio de centro por parte del profesorado. El cambio vertical, es el más complicado y por lo tanto menos común, pero también es el más beneficioso, pues además de subir los escalones o niveles de profesionalidad, supondría un aumento económico, aunque ya he señalado que es poco común esta cambio. Entre otras muchas cuestiones, porque la carrera docente tiene muy poca consideración en nuestra sociedad, todo lo contrario sucede en los EE.UU. dónde se trata al colectivo de profesores con mayor consideración.

En el Concepto de carrera docente aparecen unos conceptos básicos para la comprensión de la misma, como son: *la responsabilidad*, esta cualidad es básica en el profesorado pues debe justificar sus resultados. Otro concepto básico es el de *promoción*, entendido éste como la subida en la escalera profesional que revertirá en la mejora de las condiciones de trabajo, mejora económica por su nueva función y un mayor estatus. Podría señalar que la promoción es una necesidad en el profesorado que pretende mejorar sus condiciones laborales, y por su influencia, y personales.

La carrera docente esta relacionada con la *condición social*,podríamos definir la condición social con referencia a la función docente como " tanto la posición social de esta función como de los papeles que le incumben: papeles esperados por los demás grupos sociales, papeles recibidos por los enseñantes, papeles percibidos por el enseñante, papeles desempeñado efectivamente por estos últimos" (Mara Mollo)[1], de tal forma que la condición social es una creación en cierta forma colectiva, que se relaciona con diferentes cuestiones. Diferentes estudios demuestran que la mayoría de los profesores de primaria son de ambientes sociales medios y bajos, por ejemplo: hijos de

[1] Citado en : Villar , L,M(1990) *El Prefesor como profesional: Formación y desarrollo personal.*Granada:I.C.E. y Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada,233.

ganaderos,...y también en gran parte vienen del medio rural. También se habla de una feminización del profesorado, pero no debemos asociar feminización con clase social baja .Ello es una realidad pues carreras como magisterio, pedagogía,...están llevadas prácticamente por mujeres, y desde mí visión ello es debido a esa tendencia que a la mujer se le ha colocado, y que ella misma ha aceptado, de madre, cuidadora. Ello se refleja en el misma definición de pedagoga/o que habla de guía, de enseñanza.

La carrera docente esta influenciada por las preocupaciones del docente, que se centra en la falta de preparación, recursos, métodos,...necesarios para desarrollar su labor en el aula. Esta situación crea en el profesorado angustia e incertidumbre, pues le lleva a cuestionarse su profesionalidad, su actuación,...Otro factor que afecta a la carrera docente es la falta de medios curriculares que nos guiarían hacia una enseñanza efectiva y de calidad. Relacionado con ello están las reformas que se dan a nivel educativo, éstas reformas le exigen al profesorado una serie de conocimientos y habilidades con los que no cuenta y además no se le ofrecen aquellos materiales que sean necesarios para la adquisición de las nuevas exigencias, pero hay veces que la administración propone los medios y son los profesores los que se niegan a utilizarlos por rechazo al cambio.

Como último factor que condiciona la carrera docente señalaré el estatus del mismo, pues en nuestro país el profesor tiene una consideración baja, ello ha dado lugar a .movilizaciones por parte del colectivo de profesores en pro de una mejor condición laboral que le repercuta positivamente en su estatus social

TEORÍA SOBRE CARRERA DOCENTE.

Mí teoría sobre la carrera docente se basa en una serie de puntos que he visto claves y en cierta forma repetitivos, después de examinar diferentes teorías sobre la misma.

La carrera docente supone una evolución del ser adulto, constituida por una serie de estadios diferenciados, por los cuales el profesor va pasando, sin que con ello quiera decir que establezca una secuencia preestablecida a razón de relacionar una edad determinada con un estadio determinado. En cambio, considero que el paso de una etapa a otra esta influenciada por una serie de factores, entre el que se encuentra el medio social donde se mueve el docente, el ambiente institucional,.... Ello es una cuestión muy importante, pues el profesor tiene una serie de experiencias vividas totalmente diferentes a cualquier otro profesor, incluso dentro de una misma edad y comunidad educativa. Con ello me refiero a que no creo que las diferentes etapas se correspondan con las diferentes edades. Cada etapa tendría valor en si misma.

Si tuviera que seguir alguna secuencia de etapas en la carrera docente, me volvería hacia la de Huberman[1] . Este autor propone siete fases, él argumenta que las tres primeras son comunes en la mayoría de los profesores, es en este punto donde no coincido con él, pues anteriormente he señalado que no creo que las fases sean universales para todos los profesores. La primera etapa que propone, es la de exploración, la segunda es la de estabilización, la tercera fase es la de experimentación, la cuarta etapa es la de replanteamiento, la quinta etapa es la de serenidad y distancia afectiva, la sexta etapa es la del conservadurismo y queja y en la séptima y última etapa él propondría el eclipse de la expansión: contratación y descompromiso.

Entre los motivos que llevarían al docente cambiar de una fase a otra estaría la insatisfacción por la falta de medios materiales, la incertidumbre,los incidentes críticos... que irían llevando al profesor, que entro lleno de ilusiones e iniciativas, paulatinamente a ese estadio de descompromiso que anteriormente he nombrado .El profesor nunca estará cómodo en la situación que vive lo que le llevará a entrar en conflicto continuado, pues siempre hay inconvenientes o problemas, que afectan la enseñanza, las relaciones entre los compañeros,... ello hará que el profesor vaya pasando de una a otra fase, independientemente de la fase en que sus compañeros de centro estén en ese momento . El desarrollo de la carrera docente es básico, pero la movilidad horizontal es la que prevalece, ésta sólo permite cambios irreales, como por ejemplo es el cambio de centro. Pero todo se complica aun más, cuando se comprueba que se ha limitado la carrera docente, a la adquisición de sexenios por parte del profesorado como forma para conseguir una mayor retribución económica.

Otro aspecto que señalaría de la carrera docente es que esta no es igual para hombres que para mujeres, hay diferentes factores que me llevan a afirmar esto, pues recalco que la mujer tiene una triple profesión, es decir, por un lado es ama de casa pues en la mayoría de los caos la única encargada de las labores del hogar, por otro es madre y por último es profesora. Este compendio de profesiones que la mujer debe llevar limita su dedicación a la profesión y su desarrollo en distintos ámbitos, en cambio el profesor suele tener el camino más despejado. También he de señalar otra diferencia significativa entre la mujer profesora y el hombre profesor, este se refiere al motivo de su actividad laboral. Con ello me refiero a que la profesora desarrolla su labor por dedicación, por lo gratificante de su profesión, y el profesor no. Por estos dos motivos señalados considero que es incorrecto dar una visión homogénea a la carrera docente.

[1] Citado en :Bolivar , A.(Dir.)81999).*Ciclo de vida profesional del profesorado de secundaria .Desarrollo personal y formación* .Bilbao: Mensajero,56.

BIBLIOGRAFÍA

- Villar, L.M. (coord.).*Un ciclo de enseñanza reflexiva. Estrategia para el diseño curricular* .Bilbao: Mensajero, 56.
- Villar, L.M. (1990).*El profesor como profesional: Formación y desarrollo profesional* .Granada:I.C.E. Y Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada, 332.
- Bolivar, A. (Dir.)81999).*Ciclo de vida profesional del profesorado de secundaria .Desarrollo personal y formación* .Bilbao: Mensajero, 56.

Manuela Tejero Ariza

LA MODERNIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN: APRENDE ECONOMÍA

María Anselma Alcaide Ciudad

INTRODUCCIÓN

Con las modificaciones introducidas desde hace unos años, se introduce la materia de Economía en la enseñanza secundaria, adaptándose a las nuevas tendencias de la realidad social. Hoy en día es muy importante disponer de conocimientos económicos, ya que, en nuestra vida cotidiana se recibe constantemente información de esta materia . Por tanto, es relevante que nuestros alumnos conozcan y analicen dicha información.

La Economía es una materia novedosa y difícil para nuestros alumnos y por ello hay que motivarles desde la primera unidad, para que se adapten al nuevo vocabulario y los conceptos. Para ello, vamos a ver un ejemplo de unidad didáctica: **"La economía como ciencia"**

JUSTIFICACIÓN

Con esta unidad se introduce por primera vez a los alumnos en el estudio del mundo económico, siendo esta la primera unidad a tratar en la materia de primero de Bachillerato "Economía".

OBJETIVOS DIDÁCTICOS.

- Explicar el problema básico de toda sociedad.
- Distinguir entre necesidades primarias y secundarias
- Mantener una actitud crítica ante las necesidades creadas a través de las técnicas abusivas de consumo y sus efectos.
- Interpretar y evaluar críticamente los rasgos estructurales y coyunturales característicos de la economía española.

CONTENIDOS

CONCEPTOS:

- La economía y su relación con otras ciencias
- La necesidad de elegir: el coste de oportunidad
- La frontera de posibilidades de producción
- La actividad económica y sus componentes. Bienes económicos y agentes económicos.

PROCEDIMIENTOS:

- Planteamiento de diferentes definiciones de Economía dentro de los elementos propuestos e interpretación de sus significados.
- Reflexión sobre los elementos en común que tiene la Economía con otras disciplinas científicas.
- Propuesta de ejemplos donde se confronten los costes de oportunidad de un grupo concreto en cuanto a la toma de decisiones que satisfacen necesidades.

ACTITUDES:

- Crear una opinión crítica y fomentar el interés por la información económica que proporcionan los medios de comunicación.
- Valoración de la influencia de los factores económicos en la sociedad.
- Considerar la importancia de las decisiones que una sociedad toma en cuanto a sus necesidades y los recursos productivos que las satisfagan.

TEMAS TRANSVERSALES

En esta unidad los contenidos transversales a tratar es la educación para el consumo. Con el estudio de la unidad se tratará de concienciar a nuestros alumnos sobre la importancia de ser unos consumidores responsables y conscientes de las necesidades que se deben cubrir con el consumo y la escasez de recursos de que se dispone para satisfacerlas.

METODOLOGÍA

Dadas las características del alumnado de Bachillerato, la investigación se convierte en principio metodológico general. Un principio que puede encauzar la actuación didáctica del profesorado, en el sentido que contemple su labor docente desde los planteamientos propios de la construcción del conocimiento escolar, esto es, como un trabajo fundamentado sometido a revisión y contrastación. Además de este principio metodológico, la comunicación y la interacción, junto con las exposiciones orales convenientemente contextualizadas formarán parte de los ejes básicos de las actividades de enseñanza y aprendizaje.

DESARROLLO DE ACTIVIDADES

Partiendo de la premisa básica de que el alumno es el protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje, y que cualquier concepto nuevo se vinculará con conocimientos previos y contextualizados en su realización más cercana. El desarrollo de esta unidad se estructurará así:

En primer lugar se realizará una actividad de motivación, la cual consistirá en una tormenta de ideas, donde los alumnos enunciarán una serie de conceptos que le sugiera el título del tema y que hayan escuchado en casa, la televisión, los periódicos,... Los cuales, se escribirán en la pizarra.

A continuación, se escribirán el guión inicial donde se enumerará los contenidos de la unidad.
Después se pasará a la exposición de los conceptos, para ello se recurrirá a ejemplos reales para su mejor comprensión. Con apoyo del libro de texto y materiales de apoyo (periódicos, noticias de televisión, de Internet, etc.).
Para afianzar los conceptos nuevos adquiridos se utilizarán prácticas sobre los mismos, como: actividades de investigación utilizando las nuevas tecnologías, actividades de clase como el cálculo de los costes de oportunidad en diferentes situaciones. Por ejemplo:

- Ejercicio: Calcula los costes de oportunidad que aparecen cuando una familia decide dedicar su presupuesto a la alimentación o bien utilizarlo para comprar ropa. Siendo las situaciones a comparar:
- Situación A: Dedicar a la alimentación 500 € y dedicar a la ropa 200 €.
- Situación B: Dedicar a la alimentación 150 € y dedicar a la ropa 550 €.

Con pruebas objetivas se evaluará la adquisición de los contenidos mínimos, ayudado con la evaluación diaria.

También se propondrán actividades de refuerzo para afianzar los contenidos mínimos, junto con actividades de recuperación para aquel alumno que no consiga los objetivos y actividades de ampliación aquellos otros que los demanden que pueden ser más ejercicios prácticos sobre el cálculo de los costes d oportunidad y la representación gráfica de la frontera de posibilidades de producción o comentarios de artículos periodísticos sobre el tema.

EVALUACIÓN

Se pretende comprobar que reconozcan la escasez y la necesidad de elegir como claves determinantes de los problemas básicos de la economía.

Se pretende comprobar si los alumnos son capaces de contrastar y evaluar críticamente las informaciones que aparecen en los distintos medios de comunicación sobre una misma cuestión económica.

Para ello se cuenta con los instrumentos de evaluación: asistencia a clase, cuaderno del alumno, actividades, pruebas escritas y la actitud y participación en clase.

CONCLUSIÓN

Con el desarrollo de esta unidad se pretende que los alumnos se sumerjan por primera vez en la realidad económica que les rodea, y de este modo a lo largo del curso aprendan y comprendan los hechos económicos, de una forma participativa, activa y global. Y a su vez les conciencie sobre su papel de consumidor en la sociedad.

María Anselma Alcaide Ciudad

LA VIOLENCIA ESCOLAR: TRATAMIENTO EN UN CENTRO DE COMPENSATORIA EDUCATIVA

María Dolores Moyano

INTRODUCCIÓN

La sociedad occidental del mundo desarrollado, a la que pertenecemos, posee características bastante definidas y estudiadas ampliamente (Pérez Gómez, 1998).

Entre ellas destacamos el hecho de ser una sociedad regida por lo que se denomina una democracia formal: la participación de los ciudadanos en las decisiones que le afectan directamente se convierte en un episodio que se repite cada cuatro años, pasando largos períodos en los que la capacidad efectiva de influir en los asuntos comunitarios queda mermada enormemente, cuando no anulada por completo en virtud de la delegación en representantes.

La segunda característica es el imperio indiscutible de las leyes del libre mercado al que van unidos conceptos como el de la rentabilidad y el de la eficacia que trascienden las relaciones meramente mercantiles y llegan a impregnar todos los campos de la vida social incluido el de la educación.

La tercera característica es la enorme influencia de los medios de comunicación de masas que son hoy día el agente socializador por excelencia, el medio a través del cual se presentan las características definitorias de la ideología social dominante. Los medios propagan valores contradictorios, en gran parte, con los que se pretenden transmitir desde el ámbito educativo. Si a todo esto unimos las cifras de paro, las diferencias persistentes y cada vez más agudizadas entre pobres y ricos, la proliferación de barrios marginales a pesar de las políticas sociales, la afluencia de población inmigrante desestructurada y sin políticas educativas adecuadas para su atención, la desaparición de la comunidad inmediata (pueblo, barrio) que se ha hecho más impersonal e incluso a veces agresiva, los nuevos modos de drogadicción que afectan muy directamente a los jóvenes; la falta de motivación para crear activamente un futuro...nos damos cuenta que el entorno de la escuela, es decir, la sociedad en la que se desarrollan nuestros jóvenes y niños, no es la más idónea.

«Las semillas de la violencia se siembran en los primeros años de la vida, se desarrollan durante la infancia y comienzan a dar sus frutos perversos durante la adolescencia. Estas simientes malignas se nutren de los aspectos crueles del entorno y crecen estimuladas por las condiciones sociales y los valores culturales del momento, hasta llegar a formar una parte inseparable del carácter de la personalidad o de la "manera de ser" del adulto» (Luis Rojas Marcos: Las semillas de la violencia, 1996).

En cuanto a los valores culturales dominantes difundidos subrepticiamente a través de los medios de comunicación, destacamos los siguientes:

La primacía del tener sobre el ser. La distinción individual se sustenta en la diferenciación por el consumo, es decir, por lo que se tiene, y no por lo que se es. El culto al tener trae como consecuencia inmediata la aparición y consolidación de la cultura de la apariencia.

La pasión por el goce inmediato, por la satisfacción instantánea de los deseos y de las pulsiones. Satisfacción que aparta a un lado la posibilidad o la conveniencia de hacer planes para el futuro, que se presenta como incierto e improbable.

El conformismo social, acompañado del rechazo paradójico del estado de cosas actuales. Es decir, no nos gustan las cosas como son, pero aceptamos que son así y no pueden ser de otra manera.

El debilitamiento de la autoridad. En todos los órdenes: autoridad religiosa, moral, del adulto, del político...

La ética del todo vale. Todo vale con tal de conseguir los objetivos propuestos a corto plazo. Los fines, en fin, justifican los medios.

Estos valores influyen en la sociedad de forma paralela a como lo pueden hacer la familia y la escuela. Debería existir colaboración e implicación activa entre los distintos estamentos socializadores.

En consecuencia, podemos afirmar que la violencia que se vive en la escuela es en cierta manera un reflejo de las condiciones sociales y de los valores transmitidos hegemónicamente por los medios de comunicación (se ha convertido en un contenido cotidiano de sus programaciones).

LA ESCUELA, COMO COMPENSACIÓN EDUCATIVA

Según Pérez Gómez, la escuela debe cumplir funciones compensatorias en una sociedad en la que la desigualdad y la diversidad siguen existiendo.

Los alumnos llegan a la escuela de formas muy diferentes, con intereses, expectativas, capacidades diversas, y cuando pasan los años las diferencias se incrementan; por lo tanto, la escuela tiene que adaptarse y atender la diversidad. Hoy día, la función del docente debe ser provocar el aprendizaje para adaptarlo a las características y necesidades de cada alumno (intereses, capacidades cognitivas, afectivas, y éticas).

El profesional del siglo XXI debe ser más creativo y más pragmático y, en consecuencia, su tarea más compleja. En las zonas marginales, especialmente, estas exigencias se agudizan y la formación del enseñante y las alternativas sobre su función docente deben potenciarse con una política educativa eficaz y coherente con la realidad y no ajena a ella.

Los centros educativos de compensatoria, se encuentran frecuentemente poco arropados por la Administración Educativa en la tarea diaria, en la que las soluciones teóricas no llegan a aportar los procedimientos adecuados para la reducción del conflicto y de los problemas escolares.

Sin embargo, existen muchos profesionales docentes implicados que buscan, experimentan, llevan a la práctica del día a día actuaciones para avanzar en este difícil camino. Es el caso de algunos I.E.S. situados en zonas marginales de las distintas capitales andaluzas, como Córdoba, en los que inciden además de los determinantes sociales indicados anteriormente, otros muy concretos:

- Son las zonas con más densidad de población por metro cuadrado.
- El tamaño de las viviendas es reducido.
- Los abuelos son, con frecuencia, los que están a cargo de los nietos.
- Un gran porcentaje de familias monoparentales, y en la mayoría de las cuales la cabeza de familia es una mujer, lo que hace que los niños soporten muchas horas de soledad y sin control (debido al trabajo de sus madres fuera de casa).
- El nivel de estudios en el distrito es muy bajo, con un elevado índice de analfabetismo y de personas que no han terminado estudios primarios.
- El absentismo y el abandono escolar son frecuentes debido entre otras causas a: la despreocupación de los padres por la educación de sus hijos, el trabajo del menor, bien ayudando a los padres (en la venta ambulante, temporeros…) bien haciéndose cargo de las tareas domésticas o cuidando a hermanos pequeños (en el caso de las niñas), rupturas familiares, separación de los padres, prisión, enfermedades…, elevado fracaso escolar.
- Elevado porcentaje de maltratos que exige la implicación de las instituciones en la concienciación del rechazo hacia las expresiones de violencia y hacia los maltratadores con objeto de que los niños no reproduzcan los hábitos de los mayores.
- El robo, con frecuencia es un medio de vida o de supervivencia, ante el cual impera la ley del silencio que impide percibir y manifestar este hecho.
- La drogadicción está situada en un porcentaje que se sitúa en más del doble de la media de la ciudad.
- En cuanto a la prostitución, es el segundo porcentaje más alto de toda la ciudad, muy unido al mundo de la droga y de la exclusión social.
- El absentismo escolar es el más elevado de la ciudad.

LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR DE ZONAS MARGINALES (CENTROS DE COMPENSATORIA)

A. La formación del enseñante.

En el informe de La Comisión Europea se dice: “La piedra angular de toda innovación pedagógica es sin lugar a dudas la formación inicial y continua de los enseñantes…” Los futuros docentes en ejercicio deberían tener la ocasión de profundizar en los principios de la pedagogía de acogida, de apoyo y de educación intercultural.

Pero en el mismo informe se constata la falta absoluta y flagrante en su formación inicial y permanente referida a la pedagogía intercultural en todos los estados europeos. El informe formula una serie de coincidencias en las que hay un amplio acuerdo sobre los principios que deben inspirar la formación inicial del enseñante:

- Que sepan apreciar una multiplicidad de culturas, que son las originales del alumnado, para que puedan situarlas, comprenderlas y respetarlas.
- Conocer otros sistemas pedagógicos y sus fundamentos psicológicos, así como los diversos sistemas de comunicación (no verbal).
- Elementos de antropología y sociología, no para conseguir una información completa acerca de ellos, sino familiarizarse en conceptos y metodologías que encuentren aplicación más adelante.

- El tratamiento de la diversidad en la escuela y el derecho a la diferencia.
- Sistemas de modificación de actitudes racistas.
- Conocimiento de los documentos legales sobre el derecho a la diferencia y en contra de racismos y xenofobias.
- Las didácticas de todas las materias que se aborden en la formación de "un enseñante intercultural" (didácticas diferenciadas).

Pero desgraciadamente la reforma en la formación de los enseñantes, no presenta muchos atisbos de esto, lo que hace que la formación permanente o continua se haga indispensable y tengamos que proponer el salir de la actual formación voluntarista, mínima y anecdótica, a un plan de formación para enseñantes de Centros C.A.E.P., que sea organizada, complementaria, real, con nivel, diseñada e impartida por especialistas con experiencia y a cargo de la Administración Educativa.

En definitiva, una preparación que parta de una formación de los enseñantes en un mejor conocimiento del medio, los ambientes, las costumbres, los modos de vida, las familias concretas del alumnado que asiste, su situación familiar, modo de habitación…solo así se puede pretender verdaderamente emprender una acción en profundidad sobre los niños y sus padres; de la búsqueda de una pedagogía adaptada a los niños, a su medio social y a sus necesidades, que los enseñantes puedan confrontar sus experiencias y conseguir que los escuchen las diversas instituciones cuando hagan sus propuestas.

B. Alternativas sobre la función del docente.

El informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI, destaca la conveniencia de una descentralización inteligente, que permita incrementar la responsabilidad y la capacidad de innovación de cada Centro Escolar.

Se está exigiendo mucho al docente cuando se espera que colme las carencias de otras instituciones, además de responsables de la enseñanza y la formación de los jóvenes. El docente se encuentra ante alumnos menos apoyados por las familias, pero más informados. Por ello, debe tener en cuenta el nuevo contexto para hacerse escuchar y comprender por ellos, para despertar su deseo de aprender y hacerles ver que la información no es conocimiento, sino que éste exige esfuerzo, atención, rigor y voluntad.

Los docentes, muchas veces, se sienten solos, no solo porque ejercen una actividad individual, sino por las expectativas que suscita la enseñanza y las críticas, la mayoría injustas, de que es objeto. Es necesario dotar al sistema de enseñanza de profesores adecuadamente formados, pero también de los elementos necesarios para impartir una enseñanza de calidad, libros, medios de comunicación modernos, entrono económico y cultural de la escuela, etc. Igualmente es preciso que los docentes trabajen en equipo, sobre todo en el nivel de secundaria, para lograr una conjunción y flexibilidad de programas de estudio.

La escuela, como lugar de vida social fuera de la familia, debe facilitar el desarrollo de la personalidad de cada uno, respetando y teniendo en cuenta las diferencias. En el caso de minorías, debe tener un papel de mediador entre las diversas comunidades y permitir la aceptación y reconocimiento de todos. No podemos verla como lugar en el que participan "alumnos escolares" sino "seres sociales".

El acto pedagógico forma una unidad, en la cual se interrelacionan didácticamente enseñante/enseñado a través del objeto o cosa que se enseña, con el objetivo claro de la aprehensión de ese objeto o cosa. Es decir, una interrelación que se busca conscientemente y se organiza socialmente de una determinada manera. Pero ello no basta si no se reconoce y, sobre todo, si no se activa pedagógicamente en una interrelación dialéctica. Para que ésta sea real es necesario que el docente conozca lo mejor posible el universo según el cual actúa el alumno y desarrollar una técnica pedagógica específica para ello.

PROPUESTAS CONCRETAS

- **La tutoría de convivencia** desempeñada altruistamente por profesores que tutelan individualmente a niños especialmente conflictivos, a través de un seguimiento exhaustivo que tiene en cuenta el cumplimiento de sus deberes como alumno y las posibles carencias afectivas o de otro carácter que puedan afectar al alumno tutelado. Tanto el tutor como el alumno firman un contrato en el que se comprometen formalmente. En el caso de que el alumno no cumpla con lo acordado, el equipo directivo aplicará las sanciones estipuladas en el R.O.F.

- **Aula de convivencia** (que funcionará en las horas más conflictivas como las últimas de jueves o viernes). Para el alumnado de Primer Ciclo que sea expulsado de clase y para aquellos alumnos privados de la asistencia a determinadas clases o a todas por periodos de tres días o de una semana, que hayan permanecido en el aula de guardia. En esta aula se trabajarán materiales específicos de Habilidades Sociales, Alternativas a la Agresión, etc., con profesorado coordinado por el Departamento de Orientación.

- **Aula de guardia:** Asistirán a ella los alumnos expulsados de clase y realizarán las tareas encomendadas por su profesor. También se les propone la realización de un cuestionario del Aula de Guardia con objeto de que reflexionen sobre su conducta y busquen posibles alternativas.

- **Con respecto al profesorado,** debe extremar el cumplimiento de sus obligaciones en la entrada y salida puntual a clase, en la aplicación de medidas correctoras, en la atención individualizada en casos específicos, en la preparación y adaptación de contenidos, atractivos y prácticos para los alumnos, en la efectiva vigilancia de las horas de guardia, etc.

- **Con respecto al Equipo Directivo,** organizará y colaborará en todas estas tareas, facilitará los cauces oportunos, establecerá una relación efectiva y directa con la Administración Educativa e intentará de todas las formas posibles motivar al profesorado. Este último objetivo es difícil, pero puede conseguirse, además de con todo lo enunciado, con actividades de convivencia y de comunicación entre los profesores del Claustro.

BIBLIOGRAFÍA

- Erezo, F. (Coord.): Conductas Agresivas en la Edad Escolar. Ed. Pirámide, Madrid, 1998.
- Casamayor, G. (Coord.): Cómo dar Respuesta a los Conflictos. La Disciplina en la Enseñanza Secundaria. Ed. Grao, Colección Biblioteca de Aula, Barcelona, 1998.
- Fernández, I. y otros: Violencia en la Escuela y en el Entorno Social. Una Aproximación Didáctica, Ed. CEP de Villaverde, Madrid, 1991.
- Fernández, I.: Prevención de la Violencia y Resolución de Conflictos. El Clima Escolar como Factor de Calidad. Ed. Narcea, Madrid, 1998.
- Melero Martín, J.: Conflictividad y Violencia en los Centros Escolares. Siglo XXI, Madrid, 1993.
- Olweus: Conductas de Acoso Y Amenaza entre Escolares. Ediciones Morata, 1998.
- Pérez Gómez, A.: Diversidad y conflicto en las instituciones educativas. Consejo Escolar de Andalucía, Sevilla, 1998.
- Sanmartín, J.: Violencia, TV y Cine. Ed. Ariel. Colección Estudios sobre la Violencia, 1998.
- Tuvilla Rayo, J. (Comp.): La Escuela: Instrumento de Paz y Solidaridad. Ed. Mecp Colección Cuadernos de Cooperación Educativa, Sevilla, 1994.

REFERENCIA WEB

- www.bullying-in-scholl.info: web europea sobre violencia escolar.

María Dolores Moyano

EUROPA EN LA ESCUELA A TRAVÉS DEL DEPORTE: ESTRATÉGIA METODOLOGICA PARA EL 2º TIEMPO PEDAGÓGICO

Mª Félix Méndez Domingo
Inmaculada del Pino Fernández

OBJETIVOS:

- Promover los valores de coeducación en el alumnado.
- Fomentar la participación de toda la comunidad educativa en el 2º tiempo pedagógico.
- Desarrollar el gusto por la práctica deportiva y de actividades físicas en el tiempo de ocio.
- Establecer relaciones positivas entre los participantes.
- Potenciar el valor del fair play.
- Conocer y respetar el papel del árbitro.

CONTENIDOS:

- Los propios de la educación física.
- Los juegos predeportivos (Fútbol, baloncesto, voleibol y balonmano)
- Los juegos populares.
- Los Juego de mesa.
- La figura del árbitro.
- Las reglas básicas del juego.
- Coeducación.

METODOLOGÍA:

Un poco de historia:

Europa en la escuela a través del deporte surge como consecuencia de la observación sistemática de una distribución no equitativa ni racional del espacio de juego de los escolares, de continuas disputas por el control de determinadas zonas y de la observación del sedentarismo de gran parte de l@s alumn@s.

Buscando un centro de interés general, que es la práctica deportiva, surge la idea de crear una liga escolar con las características de los campeonatos europeos de los deportes que se practican en la escuela, en la que hay un Grupo A, un Grupo B….los que sean necesarios, se crea un cuadrante en el que aparecen los equipos que juegan y el día concreto, se juegan los cuartos de final, semifinal y la final propiamente dicha.

Con ello conseguimos:

- El respeto de la zona de juego en la que se está jugando la liga.
- El respeto a la figura del árbitro que se encarga de velar por el juego limpio y rellenar el acta de cada partido.
- La participación de tod@s los alumn@s.
- Equidad de participación en la práctica deportiva.
- Acercar Europa a la escuela.

REGLAS DEL JUEGO:

- Los equipos están formados por 7 participantes.
- El deporte se adaptará a las necesidades espaciales, prima la participación.
- Es obligatoria la presencia continuada de niños y niñas para que el partido pueda jugarse, de lo contrario se considera ganador el que respeta las normas.
- Tarjeta amarilla o falta personal significan 5’ fuera del juego.
- Tarjeta roja o 3 faltas personales significan expulsado de ese partido.
- Cada jugador cuenta con su duo….y ¿qué es el duo? Es la persona con la que durante el partido nos vamos cambiando cada X tiempo de forma que continuamente hay cambios en la pista de participantes.
- Los cambios son obligatorios, ya que lo importante es que todos participemos.
- Para que un partido cuente como válido el equipo que ha jugado en todo momento debe ser mixto.

PROPUESTA DE EJEMPLO:

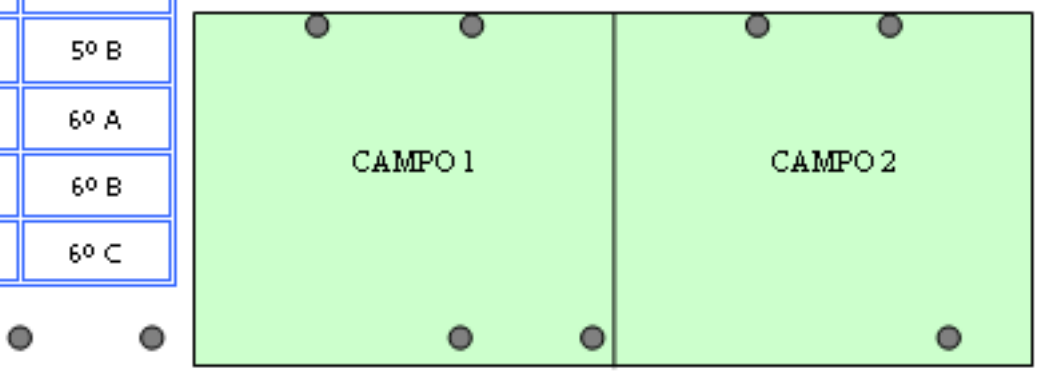
Europa en la escuela a través del deporte puede tratar del juego o deporte que queramos, de forma que aprovechemos bien los recursos espaciales con los que contamos.

- Una puede ser sobre fútbol. Champions League escolar.
- Otra sobre juegos populares. Juegos populares europeos.
- Otra sobre baloncesto. Eurobasket escolar.
- …. Todas las que queramos durante el curso.
- El curso que gana el campeonato obtiene el reconocimiento de la comunidad educativa en un acto público que puede realizarse en el SUM o patio haciéndo entrega de un diploma a cada alumno, a los demás curso se les obsequiará con otro detalle en agradecimiento por la participación, no olvidemos que debemos promover valores de participación y no competitivos, por lo que es importante premiar a tod@s.

A continuación se adjunta un ejemplo de lo que ha sido la 1º Champions League puesta en funcionamiento en el CEIP.Miguel de Cervantes de Castilblanco de los Arroyos en el curso académico 2005/06:

CHAMPIONS LEAGUE "Miguel de Cervantes"

GRUPO A	GRUPO B
3º A	5º A
3º B	5º B
4º A	6º A
4º B	6º B
	6º C



	GRUPO A	GRUPO B
JUEVES 24	LIBRE	5º A/5º B: CAMPO
VIERNES 25	3º A/3º B: 1	6º A/6º B: 2
LUNES 28	4º A/4º B: 1	5º A/6º C: 2
MARTES 29	LIBRE	5º B/6º A: CAMPO
MIÉRCOLES 30	3º A/4º A: 1	6º A/6º C: 2
JUEVES 1	3º B/4º B: 1	5º A/6º B: 2
VIERNES 2	LIBRE	5º B/6º C: CAMPO
MIÉRCOLES 7	3º A/4º B: 1	5º A/6º A: 2
VIERNES 9	3º B/4º A: 1	5º B/6º B: 2
LUNES 12	LIBRE	6º B/6º C: CAMPO
MARTES 13	LIBRE	LIBRE
MIÉRCOLES 14	CUARTOS DE FINAL:	
JUEVES 15	CUARTOS DE FINAL:	
VIERNES 16	3º Y 4º PUESTO:	
LUNES 19	1º Y 2º PUESTO:	

CHAMPIONS LEAGUE
"Miguel de Cervantes"

ACTAS DE LOS PARTIDOS DEL DÍA: _____

RESULTADOS

ACTAS DE LOS PARTIDOS DEL DÍA: _____

RESULTADOS

ACTAS DE LOS PARTIDOS DEL DÍA: _____

RESULTADOS

ACTAS DE LOS PARTIDOS DEL DÍA: _____

RESULTADOS

ACTAS DE LOS PARTIDOS DEL DÍA: _____

RESULTADOS

Mª Félix Méndez Domingo
Inmaculada del Pino Fernández

EL "BULLYING" EN LA ESCUELA DE HOY

María Francisca Ríos González

1. INTRODUCCIÓN

Son muchos los autores que señalan que el bullying o "acoso entre iguales", es un fenómeno que existe en la escuela desde siempre. No obstante, lo que observamos en la actualidad es su incremento, debido principalmente al aumento de la violencia de nuestra sociedad, quedando reflejada en la vida diaria de nuestros centros educativos.

Es un concepto que a pesar de su reciente aparición, se ha convertido en una de las palabras más mencionadas por todos los miembros de la comunidad educativa (alumnos, padres y profesorado), principalmente. El bullying, es un término ingles que deriva de bully (matón, bravucón), según el cual el alumno/a que lo sufre se convierte en víctima de otros alumnos/as que abusan de él/ella y lo maltratan física y psicológicamente.

Este "hostigamiento" entre iguales se manifiesta en conductas de persecución. Situaciones de las que la víctima no puede salir por sí misma: necesita la ayuda y el apoyo de otros.

Para que se producta éste "acoso entre iguales", se deben cumplir tres hechos: 1) intencionalidad por parte del agresor; 2) conducta violenta de forma reiterada, y 3) indefensión de la víctima.

Parece ser, que a los chicos se les atribuyen actitudes relacionadas con el abuso físico (agresiones, golpes, etc.), y a las chicas las actitudes de maltrato psicológico (descalificaciones, aislamiento, etc.). Ambos comportamientos se manifiestan especialmente en la edad de la adolescencia temprana, es decir entre los 13 y los 15 años de edad. Es en ésta etapa cuando se inician las conductas de riesgo para nuestros hijos/as y alumnos/as tales como: actitudes autodestructivas, violencia, integración en pandillas y grupos con comportamientos negativos, entre otras. Si a esto le añadimos la falta de madurez, seguridad y autoestima propias de los adolescentes, estos alumnos/as encuentran en el ambiente que les rodea un buen caldo de cultivo para iniciarse en estas prácticas, o ser víctima de las mismas.

Cabe señalar que lo peor del bullying es que es un fenómeno oculto; sólo lo conoce el que lo sufre y el que lo ejerce, siendo prácticamente imposible poderlo demostrar a terceros. A pesar de ello, señalamos a continuación los principales indicadores que deben alarmarnos de nuestros hijos/as y alumnos/as.

–SEÑALES DE ALARMA PARA PADRES Y PROFESORES–

- Temor del niño/a por ir a la escuela.
- Heridas, arañazos, cortes, hematomas en el cuerpo sin dar explicación clara de cómo fueron originados.
- Tristeza y decaimiento.
- Falta de motivación por el aprendizaje.
- Escaso interés por relacionarse con sus compañeros.
- Irritabilidad casi permanente.
- Bajo rendimiento escolar.
- Escasez de amigos/as.
- Permanecen mucho tiempo en casa.
- Agobio e inseguridad antes de ir a clase: domingos por la noche, etc.

2. ALGUNAS LÍNEAS DE INTERVENCIÓN

¿Qué podemos hacer ante estas situaciones?. Es obvio que al ser un fenómeno que se desarrolla en el seno de los centros educativos, los implicados en su intervención seamos tanto los padres como los profesores, actuando siempre de forma conjunta.

Es aconsejable, que si los padres perciben alguna alteración importante en su hijo/a se pongan en contacto con los responsables del centro, donde se deberá investigar en la raíz del problema y se programará un plan de actuación para solucionarlo.

Los profesores deben estar atentos a cualquiera de los aspectos manifiestos del bullying (físicos o psicológicos), e informar a los padres al respecto.

3. ¿PODEMOS PREVENIRLO?

Las principales medidas que debemos adoptar para prevenir este fenómeno son las siguientes: 1) explicar a los hijos/as y a los

alumnos/as lo que es el respeto hacia uno mismo y hacia los demás; 2) hablar con ellos sobre temas de igualdad, de dignidad de la persona humana y de integración; 3) estar pendientes del desarrollo evolutivo e integral de nuestros hijos/as y alumnos/as, y 4) intervenir desde el primer momento que observamos maltrato de cualquier índole.

Los padres, muy especialmente, debemos *dialogar* con nuestros hijos/as de una forma continua y fluida; hacerlos reflexionar ante cualquier acontecimiento violento que se produzcan en la vida cotidiana; conocer los amigos y grupos con los cuales se relacionan, evitar la sobreproteción y establecer unos límites claros sobre su comportamiento.

4. BIBLIOGRAFÍA

- BELTRÁN, J. y ROIG, A. (1993): *"Guía de los Derechos Humanos" .* Madrid. Editorial Alhambra.
- BOLÍVAR BOTÍA, A. (1998): *"Educar en valores. Una educación para la ciudadanía".* Junta de Andalucía.
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1998): *"La Convivencia Escolar: qué es y cómo de aborda".* Junta de Andalucía.
- MESA, M. (1994): *"Educación para el Desarrollo y la Paz".* Madrid. Editorial Popular.

María Francisca Ríos González

REFLEXIONES SOBRE LA PROBLAMÉTICA ACTUAL DE LA ENSEÑANZA EN LOS CENTROS DE SECUNDARIA

María José Lauroba Alagón
Mónica Montaño Candelario

1. SÍNTESIS DE PROBLEMAS QUE, CON MAYOR FRECUENCIA, SE PRESENTAN EN EL SISTEMA EDUCATIVO.

Los problemas que con mayor frecuencia podemos encontrar se dividen en dos grandes apartados: problemas de disciplina y aprendizaje.

PROBLEMAS DE APRENDIZAJE

Entre las múltiples definiciones que se han dado a lo largo de la historia y desde los distintos modelos teóricos se ha asumido la expuesta por el National Joint Comité on Learning Disabilities (NJCLD). Señala que las dificultades de aprendizaje es un término general que se refiere a un grupo heterogéneo de trastornos que se manifiestan por dificultades significativas en la adquisición y el uso de la escucha, habla, lectura, escritura, razonamiento o habilidades matemáticas.

Estos trastornos son intrínsecos al individuo, suponiéndose debidos a la disfunción del Sistema nervioso central, y pueden ocurrir a lo largo del ciclo vital. Pueden existir junto a las dificultades de aprendizaje, problemas en las conductas de autorregulación percepción social e interacción social, pero no constituyen por sí mismas una dificultad de aprendizaje. Aunque las dificultades de aprendizaje pueden ocurrir concomitantemente con otras condiciones incapacitantes (Diferencias culturales, instrucción inapropiada o insuficiente), no son el resultado de estas condiciones o influencias.

Criterios restrictivos de cara a clasificar a los estudiantes con problemas de aprendizaje:

- Exclusión: mediante este criterio se excluye de la definición de deficiencia de aprendizaje a niños cuyos bajos rendimientos son explicables por factores como déficit sensorial, retraso mental, alteraciones sociales y/o emocionales graves o condiciones extrínsecas como deficiencias culturales o ausencia de oportunidades educativas.

- Discrepancia: este criterio definitorio permite definir las dificultades significativas de los alumnos estableciendo la diferencia entre potencial (las capacidades que el alumno puede llegar a desarrollar, lo esperado) y rendimiento (lo que el alumno es capaz de hacer, lo observado).

- Especificidad: ya que los problemas de aprendizaje incluyen un grupo heterogéneo de trastornos que se muestran de forma específica en problemas de lenguaje, problemas de razonamiento o en la adquisición de los aprendizajes instrumentales básicos.

De entre las muchas clasificaciones que hay de las dificultades de aprendizaje, hemos elegido la de Kirk y Chalfant. Estos autores las clasifican en dos grandes apartados:

- **Dificultades de aprendizaje evolutivas**:

  Equivalentes a las deficiencias en procesos psicológicos y que implican habilidades básicas que el niño necesita para tener éxito en las tareas académicas. Se dividen a su vez en dos grupos, primarias y secundarias. Las primarias incluyen dificultades perceptivas, de atención y memoria, que influyen a su vez en el pensamiento y en el lenguaje oral, que se consideran por tanto como secundarias.

- **Dificultades académicas**:

  Representan los problemas que experimentan fundamentalmente los niños en la adquisición de los aprendizajes fundamentales:

  a) dificultades en la lectura
  b) dificultades en la escritura
  c) dificultades en el deletreo/expresión escrita
  d) dificultades en la aritmética.

PROBLEMAS DE DISCIPLINA

Un alumno poseerá una conducta problemática cuando resulte inadaptativa. Se entiende que presenta un problema de conducta cuando cierto comportamiento o comportamientos es exhibido con una frecuencia y/o intensidad tales que afectan negativamente la eficiencia adaptativa del individuo en su campo de actividad, en este caso, el centro educativo. Estos comportamientos violan los derechos básicos de los demás y las principales normas o reglas sociales apropiadas a la edad y/o en forma de comportamientos negativistas, desafiantes, desobedientes y hostiles.

Estos comportamientos engloban diferentes conductas que pueden ser: comportamientos agresivos, que causan pérdidas, daños o destrucción de la propiedad ajena, fraudes o robos sin violencia, comportamientos que contravienen gravemente las normas de determinados contextos, en este caso el centro educativo, accesos de cólera, terquedad persistente, hostilidad hacia los demás, no aceptar la responsabilidad de los propios errores, ser poco tolerante...

Estos comportamientos pueden aparecen en diferentes grados de gravedad y en combinaciones los unos con los otros o en forma de trastornos específicos. Entre estos últimos cabe destacar el trastorno disocial, el trastorno negativista desafiante y el trastorno antisocial de la personalidad.

PROBLEMAS DE CONVIVENCIA

La convivencia en la escuela no es todo lo deseable que se quisiera. Ésta no es un lugar de encuentro donde se acoge, se acepta y se respeta al otro (al diferente), por el contrario, es un espacio delimitado por un muro en el que el alumno debe permanecer seis horas diarias y en el que el profesor debe velar por el mantenimiento del orden y garantizar un modelo de enseñanza adecuado a los alumnos. Todo esto unido al abandono de los padres de sus obligaciones educativas con los hijos, la desmotivación de los alumnos... están contribuyendo al deterioro de la convivencia en los centros, donde los insultos, amenazas, peleas es están convirtiendo en algo común, sobre todo en los centros de Enseñanza Secundaria.

Los conflictos responden a situaciones cotidianas de la vida social y escolar, en que se dan enfrentamientos de intereses, discusión y necesidad de abordar el problema, la violencia es una de las maneras de enfrentarse a esa situación. Por supuesto ésta última debe erradicarse y denunciarse de inmediato.

CONDUCTA Y DIFICULTADES DE APRENDIZAJE

Hay una relación estrecha entre ciertas dificultades de aprendizaje y la falta de adaptación personal o social, aunque no resulta fácil la determinación de las características y sentido de esta relación. Un gran número de personas con problemas educativos padecen al mismo tiempo conflictos personales y sociales: pero las opiniones sobre la extensión de estas relaciones y sobre cuál de las dos variables sea la causa y cuál el efecto, distan mucho de ser unánimes.

Al comparar los datos recogidos por los cuestionarios y los resultados del test de Personalidad con el rendimiento lector, Sornson encontró que los fracasos en los aprendizajes producen efectos desfavorables sobre la vida emocional de los niños y les hacen perder la confianza en sí mismos.

Los trastornos emocionales de cierta gravedad pueden ser la causa, o al menos contribuir a la aparición, de dificultades de aprendizaje.

Los fracasos escolares, especialmente en las materias fundamentales, constituyen un serio contratiempo para los niños y provocan en ellos frecuentemente desequilibrios emocionales. Los fallos en la lectura, por su repercusión en el resto del aprendizaje suelen ser la causa de la mayor parte de los problemas emocionales de origen escolar.

El conocimiento de las formas inadecuadas de reacción emocional con las que los niños tratan de hacer frente a sus dificultades de aprendizaje, es de sumo interés para los educadores.

Las conductas se aprenden. Este aprendizaje conlleva también la aparición de unas dificultades. En las aulas se dan conductas problemáticas y, asociadas a ellas, las dificultades de aprendizaje, aunque no siempre necesariamente; pero son muchos los alumnos que presentan problemas conductuales y no aprenden. Es frecuente encontrarnos con niños con comportamientos conflictivos que presentan dificultades en el aprendizaje de las áreas curriculares, especialmente las denominadas instrumentales.

Investigaciones de Vidal-Abarca, Daoíz y Alcantud (1982) ponen de relieve la relación clara entre la presencia-ausencia de conductas problemáticas en el aula y el rendimiento escolar.

El alumnado con dificultades de comportamientos de carácter disruptivo (arremete, molesta, incordia, se levanta, pierde la atención...) no pone en práctica las habilidades que son necesarias para el aprendizaje escolar (atención concentrada, seguimiento de instrucciones,

persistencia en la tarea, permanencia en el lugar de trabajo...).

Un comportamiento escolar deseable y normalizado necesita de unas habilidades motrices, perceptivas, lingüísticas y cognoscitivas. Un alumno que presente dificultades en alguno de estos aspectos estará potencialmente predispuesto a manifestar algún tipo de conducta problemática que haga necesaria la intervención psicopedagógica para su modificación. Bien que por ausencia habilidades lingüísticas (disfemias, dislalias, escasa fluidez...) no se relacione con los demás compañeros y se aísle (conductas de evitación), bien porque la falta de control voluntario de su cuerpo (habilidades motrices) le induzca al movimiento sistemático (malas posturas, impulsividad en sus respuestas, empujones), bien porque la ausencia de habilidades de procesamiento de la información le lleve a manifestar un comportamiento irreflexivo, impetuoso, precipitado que altere el orden de la clase.

Por todo lo expuesto anteriormente, se hace necesario que nuestro sistema educativo provea e los medios y recursos necesarios para dar la respuesta adecuada a cada uno de los problemas que día a día nos encontramos en nuestras aulas y que inciden, no solo en los alumnos que tienen alguna dificultad, sino en la calidad de la enseñanza que se está impartiendo y en el aprendizaje de nuestros alumnos.

2. OPINIONES DEL PROFESORADO EN UN CENTRO DE SECUNDARIA.

El grupo elegido para llevar a cabo esta investigación está formado por treinta profesores de enseñanza Secundaria, por lo que las opiniones y conclusiones a las que se llegue estarán influidas por su visión de la enseñanza en esta etapa.

Se les reúne y tras explicarles en qué consiste esta investigación, se pasa a proponer las posibles causas de los problemas de disciplina. Los profesores van expresando espontáneamente, como en una lluvia de ideas, lo que piensan.

A continuación se detallan las ideas que surgen ya agrupadas, por consenso, sobre las causas principales de los problemas en la Educación:

1) El sistema educativo

- La obligatoriedad hasta los 16 años.
- Las faltas de disciplina no son sancionadas adecuadamente.
- Diversidad de alumnado.
- Promoción automática en Enseñanza Primaria y casi en la Secundaria.
- No se exige esfuerzo al alumnado.
- Falta de autoridad de los directores.
- Plantillas del profesorado insuficientes.
- El sistema exige demasiados requisitos para imponer las sanciones disciplinarias.
- Agrupamiento de alumnos muy heterogéneos.
- Demasiados contenidos para algunos alumnos.

2) El entorno social

- Influencia negativa de los medios de comunicación.
- Sociedad tolerante con los jóvenes.
- Individualismo, competitividad o éxito económico.
- Falta de valores en la sociedad.
- Agresividad en las películas o videojuegos.

3) La familia

- Los padres han perdido la autoridad.
- Los padres no se ocupan de la educación de sus hijos.
- Poca exigencia de responsabilidades en casa.
- Educan con permisividad.
- Problemas familiares.
- Los padres no valoran las opiniones de los profesores sobre sus hijos.
- No tienen la preparación necesaria.
- Poco nivel cultural de la familia.
- En la familia trabajan todos y disponen de poco tiempo libre para los hijos.
- Falta de coordinación con el centro educativo.
- Deja en manos del centro educativo la educación de sus hijos.

4) El profesorado

- Poca empatía con los alumnos.
- Falta de autoridad del profesor.
- Falta de preparación en pedagogía y psicología.
- Falta de comunicación con el resto de la comunidad educativa.
- No se atienden las necesidades de los alumnos.

5) Alumnos

- No respetan al profesor.
- Falta de interés por el estudio.
- Falta de esfuerzo y hábitos de estudio.
- Falta de educación.
- Educación pobre en valores positivos.
- Desmotivación.
- Absentismo.
- Fracasos continuados.
- Ocio poco constructivo: juguetes bélicos o videojuegos agresivos.

Éstas son, a grandes rasgos, las opiniones de un grupo de treinta profesores de la E.S.O. sobre los problemas de disciplina en las aulas.

REFERENCIAS DE FUENTES BIBLIOGRÁFICAS

- ANAYA NIETO, D. (2002). "Diagnóstico en educación". Madrid: Sanz y Torres.
- DESCONOCIDO. "Cuadernos de Pedagogía" – Nº 284- Octubre
- JIMÉNEZ GONZÁLES, J.E. (1999). "Psicología de las dificultades de Aprendizaje". Madrid: Síntesis.
- HERNÁNDEZ PRADOS, M. (2002). "Reflexiones sobre educación en el s.XXI. La agresividad en la escuela". Ponencia presentada al Congreso Internacional Virtual de Educación. Universidad de las Islas Baleares.
- VIDAL-ABARCA, E. – GILABERT, R. (1991) "Comprender para aprender" Madrid. CEPE.

Páginas Web consultadas:

- http://www.comunidad-escolar.pntic.mcc.es/698/infobrev.h...
- http://www.cnice.mecd.es/recursos2/orientacion
- http://www.proamazonia.gob.pe/bpa

María José Lauroba Alagón
Mónica Montaño Candelario

TALLER DEL PAPEL

María José Ortega Carranza

1. INTRODUCCIÓN

Durante el desarrollo de este proyecto se van a proponer una serie de actividades tipo, unas nociones metodológicas y la evaluación del mismo, que en este caso, referida a los alumnos, va a ser la realización de las actividades de manera apropiada el comportamiento y el cumplimiento de las normas establecidas al comienzo del taller, y, posteriormente, se realizará una memoria final sobre la evolución del taller y si se han cumplido los objetivos propuestos.

La duración de este programa, en principio, es de ocho semanas y las actividades programadas se desarrollarán durante este periodo de tiempo y están divididas en bloques temáticos.

El programa va dirigido principalmente a niños / as de edades comprendidas entre los 6 y 12 años. Como el tramo de edad es muy amplio, se distribuirán en dos grupos, tomando como criterio las edades de los mismos.

Presentamos una modalidad del amplio campo de las Manualidades que tanto les gusta a los niños / as, la rama elegida es el papel, por lo que todas las actividades están realizadas con papel en todas sus variantes y derivados. El nombre del taller podría ser, a modo informativo: **"EL TALLER DEL PAPEL".**

2. JUSTIFICACIÓN

La justificación ofrecida para el desarrollo de este taller en particular es, además de cubrir la necesidad de socializar a los niños / as y enseñarles valores como son compartir, respetar a los demás, dar valor a lo que tenemos... que tan descuidados están actualmente, la de ofrecer a los niños / as de edades comprendidas entre los 6 y los 12 años un lugar donde se les permita desarrollar su creatividad, lo cual favorecerá su desarrollo integral.

Con este **Taller del Papel** también se facilitará al niño / a el desarrollo de la Psicomotricidad fina a través de la manipulación directa de los objetos. También se les va a permitir obtener objetos útiles utilizando las herramientas más fundamentales, que son su imaginación y sus propias manos.

La sociabilidad y el respeto entre los alumnos se puede conseguir, utilizando el material comúnmente, de manera que el material pertenece a todos los alumnos / as y todos tiene que cuidarlos por igual, compartiéndolos con los demás y evitando así el uso de la palabra *mío/a* que en ocasiones es tan odioso y frecuente, sobre todos en estas edades.

Con la puesta en marcha de este proyecto también se persigue que los niños /as aprendan a atenerse a unas normas establecidas y a seguir los pasos establecidos para la realización de las actividades planteadas.

Se fomentará al máximo la creatividad e imaginación del alumno/ a en la realización de las actividades, ya que se darán las pautas de realización de la actividad y ellos la realizarán usando su imaginación.

3. OBJETIVOS

El principal objetivo es favorecer la integración social de los menores en edades comprendidas entre los 6 y los 12 años de edad, aprender a respetar unas normas y desarrollar las capacidades motrices de los niños.

También se pretende dinamizar a estos grupos para que mantengan ocupado parte de su tiempo libre en actividades productivas y educativa, parte del tiempo libre para que puedan estudiar y jugar, ambas cosas muy importantes para el desarrollo del niño / a, principalmente la primera de ellas.

4. CONTENIDO DEL TALLER DEL PAPEL

A continuación vamos a presentar las actividades propuestas para que se lleven a cabo durante el desarrollo del taller. Se presentan las actividades con los materiales necesarios.

Las actividades están divididas en ocho campos temáticos, todos relacionados con el tema principal del taller que es el papel. Se han escogido ocho campos temáticos por que la duración del mismo es, en principio de ocho semanas.

Las actividades se presentan en general, pero hay que tener en cuenta que hay dos grupos con dos edades diferentes, por lo que la

complejidad de las mismas se modificarán tomando como criterio la edad y la capacidad del grupo en general.

Las actividades propuestas se dividen por semanas, con variantes dentro de cada una de las mismas.

- 1ª Semana: Papiroflexia

  Durante esta semana se pretende enseñar a los alumnos diferentes modelos que se pueden realizar, a través de la papiroflexia, con papel charol.

  Los materiales que se necesitan en esta semana son, en general: tijeras, cartulinas, papel charol, papel de seda, papel pinocho de diferentes colores, papel de aluminio, lápices, lápices de colores o rotuladores témperas, pinceles, pegamento, caja de cartón...

- 2ª Semana: Collage.

  En esta semana se intentará que los niños / as utilicen una técnica pictórica que consiste en pegar diversos materiales como lienzo, madera, papel o cartón sobre una superficie plana. La diferencia decisiva y característica entre la técnica del *collage* (del francés *coller,* pegar) y la pintura es que en lugar de crear una imagen con color y línea, se construye el dibujo con materiales aparentemente tan incompatibles como periódicos, fotografías, ilustraciones, tejidos, madera, plumas y alambre, en realidad con cualquier cosa que se pueda sujetar a una superficie. Los objetos aplicados pueden ser combinados con fragmentos pintados.

  Como indica la definición se van a realizar actividades de pegado de diferentes materiales para obtener composiciones con sentido.

  En esta semana los materiales requeridos son: papel de seda, papel charol, papel dorado y de aluminio, cartulinas, papel de periódico y de revistas, tijeras, pegamento, papel de regalo, papel pinocho...

- 3ª Semana: Papel Maché

  El papel maché (papel con cola) significa papel machacado. La mezcla consiste en papel de celulosa o de periódico mezclado con cola y harina y con una cantidad de agua.

  Los materiales necesarios son papel de periódico o de celulosa, cola, globos, cajas de cartón, témperas, pinceles, platos para poner la mezcla de la cola, papel pinocho, cartulina, papel de seda...

- 4ª Semana: Disfraces y Complementos

  Durante esta semana nos vamos a disfrazar utilizando en lugar de aguja, hilo y telas, sólo papel y pegamento.

  Los materiales requeridos, al igual que en todos las demás actividades son papel de todas las clases, pegamento, tijeras, bobina de hilo elástico para las caretas...

- 5ª Semana: Tapices

  El trabajo a realizar durante esta semana es más monótono, por lo que se pueden realizar, además de tapices, otras actividades relacionadas, pero con diferentes técnicas. Podemos usar las bolitas de papel de seda para rellenar el dibujo, se pueden usar diferentes tipos de papel para dar un aspecto de tridimensional a un dibujo...

  Los materiales a utilizar son los mismos que en las actividades anteriores con la particularidad de que en la tercera actividad presentada necesitamos lazo de los que se utilizan para envolver los regalos.

- 6ª Semana: Animales con cajas de cartón

  Durante esta semana vamos a utilizar materiales derivados del papel como son el cartón de las cajas y cartulinas. Vamos a realizar animales como un mono, un elefante y también otros objetos como un carromato, una locomotora...

  Los materiales a utilizar en esta semana son menos, necesitamos cajas de cartón, cartulinas de diferentes colores, lana, témperas, pinceles, tijeras...

- 7ª Semana: Vidrieras

  Vamos a realizar vidrieras como las que aparecen en las iglesias de una manera muy sencilla, se coge una cartulina o un papel de folio, se dobla varias veces y se recortan piquitos por todo el papel, de esta manera cuando el papel se desdobla aparece un dibujo muy original, el cual se va a cubrir por la parte trasera con papel celofán de colores.

  Como puede imaginarse, cada niño va a obtener unas vidrieras diferentes de las de sus compañeros.

  Los materiales son las cartulinas, pegamento, tijeras, papel celofán...

- 8ª Semana: Adornos Navideños en papel.

  Los alumnos / as podrán adornar sus casas con sus propios adornos y no tendrán que salir a comprarlos. Todos los adornos están realizados con papel y cartulinas.

  Los materiales necesarios son papel dorado, plateado y de fantasía, cartulina, tijeras y pegamento, hilo, cintas de fantasía...

5. METODOLOGÍA Y EVALUACIÓN.

La metodología propuesta para llevar a cabo en este taller se basará siempre en los conocimientos previos de los niños / as sobre las técnicas y habilidades implicados en ellas, precedidos también siempre de una explicación previa de lo que se va a hacer.

Se pretende crear un clima de trabajo entre alumnos-alumnos y alumnos-monitores donde se favorezca la realización de las tareas basándose en la cooperación.

Se partirá siempre de los intereses del niño / a para el desarrollo de las actividades con el fin de motivarlos en la realización de las mismas, con lo que si es necesario se eliminarán actividades y se cambiarán por otras que sí motiven a los niños, ya que la motivación es uno de los objetivos del proyecto y cualquier trabajo con los niños de esas edades.

La consecución de los objetivos específicos se evaluará a través de la medida de participación y asistencia de los niños, así como de su grado de satisfacción y motivación. Se observará directamente a los niños para dar mayor motivación a aquellos que más lo necesiten.

María José Ortega Carranza

UNIDAD DIDÁCTICA: ¡¡FELIZ CUMPLEAÑOS!!

María Vega Leganés García

De todos es sabido la gran cantidad de dulces y golosinas que consumen nuestro alumnado. A esto hay que añadir las nuevas formas de celebrar los cumpleaños en los Fast-Food, que conducen aún más si cabe al consumo de productos poco saludables en la dieta de nuestros pequeños.

Por todo ello nos planteamos aprovechar nuestra aula para llevar a cabo un taller de cocina para celebrar las fiestas de cumpleaños de nuestros alumnos, donde descubriremos otras opciones más sanas de celebrarlos.

La propuesta que a continuación se propone sigue las directrices de la perspectiva globalizada que debe presidir cualquier actividad en la educación infantil.

1. FINALIDAD

Ofrecer otras formas alternativas de celebrar cumpleaños.

2. TEMPORALIZACIÓN

Se realizará durante todo el curso, de forma transversal dentro de la programación anual.

3. NIVEL

Se diseñó para el tercer nivel del segundo ciclo de ***Educación Infantil*** pero es aplicable a cualquiera, solo necesitará las adaptaciones oportunas.

4. OBJETIVOS DIDÁCTICOS.

Debido al carácter globalizador que preside esta actividad, algunos de los objetivos que se pretenden conseguir son los siguientes:

- Celebrar los cumpleaños de manera divertida y sana.
- Integrar a las familias en nuestro proyecto.
- Disfrutar en la elaboración de dulces caseros especiales para cumpleaños.
- Conocer alimentos sanos (como los frutos secos, bizcochos caseros, batidos de frutas) y experimentar con ellos.
- Conocer la importancia del consumo excesivo de azúcares y lo negativo que resulta para los dientes y nuestro organismo (obesidad, caries).
- Desarrollar hábitos de higiene saludables (cepillado de dientes).
- Agrupar utensilios, trabajar la noción de cantidad (mucho, poco, más, menos, bastante, demasiado, sobra, falta), la numeración, la resolución de pequeños problemas, la manipulación, las formas, los tamaños y los colores (Lógica- matemática).
- Desarrollar la motricidad fina, mediante las actividades de: untar, pelar, desmenuzar, espolvorear, manipular, ...
- Descubrir letras escribiendo recetas, ingredientes, elaborando menús, ...
- Dar pautas a las familias y alumnos para mantener una alimentación sana y equilibrada.
- Mejorar la calidad de vida.

5. CONTENIDOS

CONCEPTUALES:

- Hábitos alimenticios saludables.
- Grupos de alimentos.
- Los frutos de cada estación del año.
- Hábitos de higiene saludables.
- Las recetas.

PROCEDIMENTALES:

- Diferenciación entre hábitos de alimentación saludable y no saludable.
- Conocimiento de los distintos grupos de alimentos.

- Descubrimiento de distintas opciones de celebrar los cumpleaños.
- Elaboración de recetas sencillas para celebrar los cumpleaños.

ACTITUDINALES:

- Aceptación de una alimentación sana y equilibrada.
- Interés por probar alimentos nuevos.
- Actitud de ayuda y colaboración en la realización de las recetas.
- Actitud de cooperación en la recogida y limpieza del taller.
- Valoración positiva de los dulces caseros y frutos secos, como sustitutos de los envasados (la bollería, chucherías, ...)

7. ORGANIZACIÓN DEL TALLER.

Una vez iniciado el curso escolar agrupamos los cumpleaños de nuestros alumnos/as y los organizamos en las distintas sesiones de nuestro taller de cumpleaños. A modo de ejemplo:

CELEBRACIÓN DEL TALLER:	CUMPLEAÑOS QUE CELEBRAMOS:
OCTUBRE (otoño)	Septiembre, Octubre y Noviembre
ENERO (invierno)	Diciembre, Enero y Febrero
ABRIL (primavera)	Marzo, Abril y Mayo
JUNIO (verano)	Junio, Julio y Agosto

Como se puede observar el desarrollo del taller es un eje que nos permite además trabajar los productos típicos de cada estación otoño, invierno, primavera y verano), algunos de ellos serán cultivados por los propios niños/as en nuestro huerto y otros serán comprados en el mercado del pueblo.

El proceso que se llevará a cabo para el desarrollo de cada taller tendrá la siguiente secuencia:

1º Elaboramos las **invitaciones** para la fiesta.
2º Llevaremos a cabo un **libro de recetas móvil** donde los padres escribirán recetas que conozcan caseras y, a ser posibles típicas del pueblo.
3º Necesitamos los **ingredientes** para la elaboración de las recetas. Para hacer las recetas utilizaremos frutas de temporada, los frutos de cada estación.
4º **Decoraremos** nuestra aula para la celebración de la fiesta.

8. EVALUACIÓN

Se llevará durante todo el curso y se basará fundamentalmente en la observación del trabajo realizado por nuestros alumnos/as. En nuestro diario de clase anotaremos aquellas incidencias que sean de relevancia.

9. CONCLUSIÓN.

Esta experiencia nos permite introducir de una forma lúdica diferentes conceptos de cualquiera de los tres ámbitos de conocimiento y experiencia: medida, numeración, lengua escrita, lengua oral, cultura andaluza, desarrollo de la creatividad,....

Y sobre todo lo más importante, conseguir que nuestros alumnos/as se diviertan y sean felices en su proceso de enseñanza-aprendizaje porque aprendizaje y diversión no son polos opuestos sino complementarios.

María Vega Leganés García

CURRÍCULUM TRANSVERSAL Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Marina Cortés

El tratamiento de la diversidad en las aulas ha potenciado la incorporación al currículum de las diferentes áreas o ámbitos de aprendizaje de los Contenidos Transversales, centrados en aspectos considerados básicos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Un curriculum transversal implica la generación de nuevas estrategias y un uso adecuado de las nuevas tecnologías (dado este acceso a la tecnología que se expande cada vez más rápidamente dentro y fuera del aula, el ambiente lleva a la inclusión de alumnos con discapacidad que necesitan la tecnología para acceder al curriculum y expresar su conocimiento). Por tanto, un curriculum transversal conlleva a un curriculum flexible, donde la funcionalidad viene determinada por su inmersión en la comunidad y la posibilidad de que se pueda experimentar el aprendizaje de forma real, donde el aprendizaje significativo sea una constante.

El principio que subyace a una instrucción referida a la comunidad es una educación que les prepare para las habilidades y conocimientos que le sirvan para vivir y trabajar como parte afectiva de una sociedad adulta. Es en la propia comunidad donde emergen los problemas y demandas. La escuela como parte comunitaria debe conocer estas situaciones y transmitirlas de forma significativa a todos sus miembros. La transversalidad implica responsabilidad, contextualidad y sentido de la comunidad.

Es en ese curriculum transversal, funcional, relevante y comunitario, donde los llamados "Contenidos Transversales" pueden desempeñar un papel de primer orden en relación a la atención a la diversidad de todo el alumnado. Esta concepción de transversalidad, considera que el sistema educativo no debe servir solamente para preparar y capacitar a los alumnos en el dominio de ciertas habilidades cognitivas y técnicas instrumentales, sino también a ciudadanos críticos y comprometidos con su realidad social y cultural, es decir, como miembros activos y responsables de su sociedad, su cultura y su mundo.

Una escuela para todos desde la transversalidad significa partir de una serie de valores comunes. Una escuela basada en la igualdad requiere partir de una educación para la vida, donde los aprendizajes significativos deben impregnar todo el proceso educativo.

La incorporación de los Contenidos Transversales al currículum está favoreciendo la adopción de una perspectiva más práctica y funcional, favoreciendo así mismo el tratamiento a la diversidad en las aulas.

Si apostamos por la educación integral de la persona, con el objetivo último de potenciar ciudadanos autónomos, conscientes, participativos y críticos, los Temas Transversales desempeñan un papel de primer orden en el sistema escolar. Una escuela para todos debe asumir el reto educativo de:

- Educar en la tolerancia, ante la pluralidad de ideas.
- Propiciar la integración de todos los alumnos en la sociedad.
- Respetar las diferencias individuales.
- Fomentar la autonomía personal para la asunción consciente de valores.

Marina Cortés

ESCOLARIZACIÓN DEL ALUMNADO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

Marta Velázquez Montiel

¿Dónde se escolariza el alumnado que presenta alguna necesidad educativa especial?

Si queremos dar respuesta a esta pregunta hay legislación vigente que regula las distintas modalidades y emplazamientos de escolarización del alumnado que tiene necesidades educativas especiales. En concreto, podemos atender al Decreto 147/2002 de 14 de Mayo por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a sus capacidades personales, así como a la Ley 9/1999 de 18 de Noviembre de Solidadridad.

Para este alumnado, se pueden distinguir varios emplazamientos en los que escolarizarlos. El que se les escolarice en uno u otro, dependerá fundamentalmente de si se ven cubiertas o no las especiales necesidades educativas que presentan.

Los emplazamientos posibles son:

- Centros específicos de educación especial
- Aulas de educación especial en centros ordinarios
- Integración en la escuela ordinaria

El primer emplazamiento al que vamos a hacer referencia son los centros específicos de educación especial. En la actualidad, según la Ley 9/1999 de 18 de Noviembre de Solidaridad, se escolariza al alumnado en estos centros cuando, por sus especiales características o grado de discapacidad, sus necesidades educativas no pueden ser satisfechas en régimen de integración.

El alumnado al que se atiende en los centros específicos de educación especial presenta necesidades educativas permanentes asociadas a:

- Trastornos graves del desarrollo
- Retraso mental severo o profundo
- Problemas graves de comunicación
- Plurideficiencias

Y las necesidades educativas a las que se intenta dar respuesta son:

- De aprendizaje y desarrollo
- De compensación de las dificultades derivadas de sus condiciones personales
- De asistencia y cuidado

Estos centros no permiten la integración total del alumnado, por lo que suele recurrirse a ellos sólo cuando no existe otra alternativa posible que permita un mayor grado de integración, tal y como se recoge en la legislación anteriormente mencionada.

En segundo lugar, vamos a hablar de las aulas de educación especial en centros ordinarios. Para escolarizar al alumnado en estas aulas se aplica lo mencionado para los centros específicos de educación especial recogido en la Ley 9/1999 de 18 de Noviembre de Solidaridad.

Estas aulas presentan cierta problemática en su funcionamiento, como por ejemplo:

- Insuficiencia de recursos materiales
- Falta de coordinación entre el profesorado del aula de educación especial y el resto de profesorado
- Escasez de actividades compartidas que faciliten la integración

Según Mayor 1989, algunas de las características que deberían poseer las aulas de educación especial en centros ordinarios son:

- No ser algo fijo y cerrado, sino posibilitar las promoción del alumnado hacia entornos menos restrictivos
- Contar con los apoyos necesarios externos e internos
- Dotarle de perfil de aula de recursos
- Facilitar el desarrollo cognitivo, afectivo y social del alumnado
- Buscar la participación de la familia

En último lugar abordamos los centros ordinarios. Según el artículo 15 del Decreto 147/2002 de 14 de Mayo, al que ya hemos aludido, la escolarización en los centros ordinarios se podrá organizar en las modalidades siguientes:

- En un grupo ordinario a tiempo completo
- En un grupo ordinario con apoyos en períodos variables
- En un aula de educación especial, de la que ya hemos hablado con anterioridad

La mayor integración se produce cuando el alumnado con necesidades educativas especiales permanece a tiempo completo en su grupo ordinario y recibe ahí los apoyos y adaptaciones necesarias que responden a sus necesidades, ya sean adaptaciones de acceso o curriculares, facilitándoles los recursos humanos necesarios para que posea las mismas oportunidades que el resto de sus compañeros y compañeras. Claro que, como ya hemos mencionado, no siempre es posible este grado de integración.

En conclusión, aunque existan distintas posibilidades para la escolarización del alumnado que presenta necesidades educativas especiales, lo más importante es que éstos cuenten con las mismas oportunidades y posibilidades de desarrollo e integración que el resto de sus compañeros y compañeras de su edad y que vean cubiertas todas sus necesidades con los recursos, tanto materiales como personales, necesarios y en el emplazamiento que posibilite su mayor grado de integración.

Marta Velázquez Montiel

UNA RESPUESTA INTEGRADORA DESDE EL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA: PARÁLISIS CEREBRAL

Valverde Urdiales, Mª. C.
Mora Fernández, M.
González Montesinos, J. L.

RESUMEN

¿Cómo podemos integrar y hacer partícipes de las clases a aquellos alumnos que presenten parálisis cerebral desde el área de Educación Física? Este trabajo Presenta unas adaptaciones metodológicas y unos criterios de intervención, contribuyendo a los principios de integración y normalización del alumnado en el ámbito educativo.

1. INTRODUCCIÓN

La Educación Física es una de las áreas que más favorecen el desarrollo integral, la maduración y la integración del alumnado, ya que a través de sus contenidos y en especial los juegos y deportes se trabaja principalmente actividades cooperativas colectivas que permiten que el alumno, participe, resuelva problemas, interaccione con el grupo-clase y se conozca a sí mismo (posibilidades y limitaciones). Entre los fines que persigue esta área, está el cuidado de la Salud y el cuerpo incidiendo en la calidad de vida del alumnado, sin olvidar nunca el carácter lúdico de las actividades. Por lo tanto hemos de evitar que cualquier tipo de discapacidad, llegue a ser un obstáculo insalvable para realizar actividad física, ya que su realización implicará numerosos beneficios.

El alumnado con deficiencia motórica presenta una desventaja en el aparato locomotor en relación con aquellos compañeros de su misma edad y del mismo nivel educativo.

La parálisis cerebral es el déficit motor más frecuente, es un trastorno del control motor, del tono, del movimiento y de la postura causada por una lesión cerebral no progresiva a nivel encefálico, producida en el niño antes, durante o después del nacimiento, durante la primera infancia.

Se producirá un retraso en el paso de las conductas involuntarias e incontroladas a las conductas controladas y voluntarias. (Linares, 1993).

Un niño con parálisis cerebral va a tener problemas parciales o totales de movimiento, que va a repercutir en su manera de conocer el mundo, afectando en consecuencia sus esferas sensitiva y perceptiva, que constituyen la inteligencia sensoriomotriz.

Fundamentalmente, las características que presenta el desarrollo motriz se manifiesta en tres direcciones:

- Alteraciones en el tono muscular (hipotonía, hipertonía y Distonía).
- Alteraciones en la coordinación de los músculos que intervienen en una postura.
- Alteraciones en el movimiento (patrones anormales que imposibilitan o dificultan la ejecución).

Por otro lado, el desarrollo de la comunicación se ve gravemente afectado, produciéndose un retraso en el lenguaje comprensivo. También se pueden presentar alteraciones en la percepción y transmisión del sonido.

El ámbito cognitivo sufre un deterioro, que se manifiesta en la conducta: falta de atención, excitabilidad, falta de cooperación.....e inhibición social. (Toro y Zarco 1995).

Observando las características de este alumnado, será necesario incluir una serie de pautas metodológicas en la programación y puesta en práctica de las actividades motrices, para intentar lograr una mayor habilidad y soltura en los movimientos.

2. METODOLOGÍA

Partiendo de una evaluación psicopedagógica (Orden 19 de septiembre de 2002 por la que se regula la realización de la evaluación psicopedagógica y el Dictamen de Escolarización) conoceremos el nivel de desarrollo actual de las capacidades que presenta el alumnado con discapacidad motórica, en función de las cuales elaboraremos la respuesta educativa que mejor se adecue a tales capacidades. Los aspectos a tener en cuenta en esta evaluación, siguiendo la Guía para la atención educativa que edita la Consejería de Educación (2003) sobre la evaluación de esta discapacidad, serán los siguientes:

a) Conocer el cuadro motor ante el que nos encontramos, sobre todo para saber si estamos ante un retroceso en el desarrollo evolutivo.
b) Recabar toda la información posible de los servicios sanitarios y sociales que han venido atendiendo a este alumnado.
c) Considerar que una de las principales fuentes de información inicial va a ser la familia, y en algunos casos (cuando pueda manifestar sus deseos) la propia persona afectada.

A través de la evaluación, se debe intentar responder a las siguientes preguntas:

- ¿Cómo se desplaza la persona? Necesario para eliminar las barreras arquitectónicas y obstáculos. Si utiliza silla de ruedas, otros medios o tiene autonomía de marcha.
- ¿Cómo manipula? Para conocer la previsión del tipo de materiales que van a poder utilizar y si es necesario algún material alternativo.
- ¿Cómo se comunica?
- ¿Cómo vamos a sentarlo?
- ¿Controla esfínteres? ¿Tiene crisis convulsivas? ¿Tiene otras deficiencias asociadas? (Consejería Educación y Ciencia ,2003)

Tomando como referencia esta información sobre el alumnado con Parálisis cerebral, debemos plantearnos: ¿Qué contenidos reforzar y cómo debemos trabajarlos desde las clases de Educación Física en E.S.O.?.

Las actividades de nuestra área deben integrarse en un programa de intervención integral, trabajándose entre otros aspectos, el control postural, el reconocimiento de la propia imagen corporal, la estructuración espacio-temporal, la coordinación, etc, que conforman las habilidades perceptivas. También se hará hincapié en el desarrollo de habilidades motrices básicas: desplazamientos, lanzamientos y recepción.

En la Educación Secundaria, además de profundizar en la mejora de la autonomía del alumno, se contribuirá también al aumento de la capacidad de comportarse con espíritu de cooperación, responsabilidad moral, solidaridad y tolerancia, respetando el principio de la no discriminación d personas, la capacidad de valorar de forma crítica, los hábitos sociales, utilizar el deporte como medio de desarrollo personal, etc (Olayo, 1999).

Considerar que los alumnos con parálisis cerebral son alumnos en desarrollo, por lo que los principios básicos de instrucción, aprendizaje y motivación son los mismos que para cualquier alumno de su edad, con la salvedad de las adaptaciones que haya que realizar.

2.1. ADAPTACIÓN DE ELEMENTOS ORGANIZATIVOS Y RECURSOS DIDÁCTICOS

El objetivo durante una clase de Educación Física es lograr la máxima PARTICIPACIÓN e INTEGRACIÓN del alumnado, o sea una actuación simultánea del grupo. Según la organización de las actividades planteadas (distribución geométrica: filas o disposición libre) y el estilo de enseñanza que utilicemos (asignación de tareas: todo el grupo ejecuta a la vez, enseñanza recíproca: trabajo por parejas alternativo ó grupos reducidos: todos a la vez o consecutivo) lograremos un mayor grado de participación e integración.

En la participación del alumnado con discapacidad, tendremos en cuenta algunos aspectos:

- Esta será igual que para el resto de alumnos, no se debe realizar un trato especial.
- Se implicará y sensibilizará al resto de alumnos para que colaboren y ayuden en la realización de las actividades, nombrando alumnos colaboradores y rotándolos en su función.
- Evitar situaciones de aislamiento y potenciar continuas interrelaciones entre alumno-alumno (tutorización entre iguales) y profesor-alumno. Para ello plantear juegos que ayuden a la desinhibición, y actividades sencillas de confianza en los compañeros, donde hay que cooperar para lograr un fin o una meta. La utilización del lenguaje corporal a través de las actividades de expresión corporal contribuyen a potenciar las relaciones afectivas entre el alumnado.

2.1.1. ORGANIZACIÓN Y CONTROL DE LA CLASE

GRUPOS

- La agrupación de los alumnos puede tomar varias formas que van directamente relacionadas con el tipo de actuación del profesor, inclinándonos por el trabajo en pequeños grupos (parejas, tríos,4 ó 6...), ya que es más fácil efectuar ayuda para la realización de la tarea o dar conocimientos de resultados (corrección, refuerzo, motivación..). También permite la posibilidad de trabajar con diferentes niveles de habilidades y supone una forma estable de funcionamiento.
- El tiempo que mantenemos los grupos, estará en función de nuestros intereses. Los grupos fijos (una sesión, unidad didáctica o un trimestre), favorecen muchas situaciones de colaboración y ayuda (cada miembro del equipo asume un rol: capitanes, eligen nombre del equipo, colores...) y es un buen método para superar situaciones de aceptación y rechazo por parte de toda la clase,

posibilitando en gran medida la integración y aceptación del alumnado con discapacidad. Desde el punto de vista organizativo, se facilita el control de los juegos colectivos.

- La distribución de los grupos, no podemos olvidar el criterio "Emocional", no tener en cuenta la afectividad, es causa de muchos fracasos.

PROFESOR

- El profesor se situará dentro del grupo en una posición central cuando se dirige a toda la clase, e irá evolucionando por el espacio, observando, ayudando, motivando y corrigiendo a los subgrupos establecidos, prestando especial interés y atención aquellos donde haya alumnado con discapacidad, colocándolos en una posición más céntrica desde la cual puede controlar al resto. Ayudará, al alumno con discapacidad motórica siempre que lo necesite, dejándole la iniciativa para qué sea el quién la pida.
- Se establecerá un punto de encuentro, normalmente el centro de la pista para dar información al alumnado (inicial, durante y al final) sobre las actividades a realizar y un sistema de señales (visuales o auditivas) mediante las cuales sabrán cuando comenzar, parar o finalizar una tarea.
- La utilización de la explicación verbal unida a la demostración facilitarán la comprensión de la actividad al alumnado con discapacidad, permitiendo a la vez una rápida organización del grupo. Resulta muy positivo la utilización del alumno como modelo para las explicaciones. Estas serán breves, concisas y claras resaltando los aspectos más importantes que se pretende trabajar y las reglas a cumplir.
- Una de las funciones principales del profesor es mantener el nivel de atención y grado de motivación durante toda la sesión. Para ello, iniciará el calentamiento con juegos dinámicos y conocidos por los alumnos, intentando subir el nivel de motivación y captar la atención del alumnado. Durante la parte principal, tendrá que mantener y aumentar ese nivel alcanzado, planteando juegos y actividades significativas y variadas, con objetivos alcanzables (éxito), utilización de materiales alternativos y variados (colores, formas, tamaños…) y actividades grupales competitivas que se desarrollaran siempre al final de la sesión. Ya durante la vuelta a la calma, se plantearán juegos grupales sencillos (sensoriales, de relajación-respiración..), que normalmente no requieren de una adaptación específica, descendiendo la motivación de forma progresiva.
- Evitar actividades muy repetitivas y excesivamente largas, ya que potenciará el aburrimiento y abandono del alumnado con discapacidad, siendo difícil captar de nuevo su atención.

ESPACIO

- Tiene una interrelación directa con el estilo de enseñanza utilizado y con los demás recursos (grupos, material...). El alumnado con discapacidad motórica, debe tener un espacio amplio para poder desplazarse sin dificultad, pero se deben utilizar referencias visuales que le sirvan de guía y ayuda durante la ejecución de las actividades (conos, estafetas, líneas de colores...), ya que presenta problemas en la orientación y situación espacial.
- Trabajar de forma progresiva con espacios delimitados (áreas de juego más pequeñas) y situaciones reducidas (dos contra dos, tres contra tres...) donde el número de estímulos presentes no sea muy elevado (compañeros, adversarios, balón, metas.)
- Aumentar el tamaño de las porterías o metas y colocarlas más cerca, reduciendo el número de fallos y aumentando así las posibilidades de éxito.
- Modificar las líneas de salida o puntos de partida (por ej: en una carrera de relevos, el próximo alumno saldrá cuando el primero alcanza la mitad de su recorrido), aumentando el éxito y posibilidad de participación.

MATERIAL

Introducir materiales que sean fáciles de manejar y acordes con las posibilidades motrices de los alumnos (canaletas, raquetas con velcro para adaptarlas al brazo y/o la mano...) y dar un uso adecuado y alternativo al material convencional de Educación Física.

- Las pelotas utilizadas serán más ligeras, suaves y de mayor tamaño, también pueden usarse parcialmente desinfladas para actividades de bote y golpeo, haciendo que la velocidad del juego sea más lento y permitiendo al alumno disponer de más tiempo para preparar y ejecutar la habilidad.
- La utilización de saquitos de arena en vez de pelotas es una buena alternativa, ya que son más manejables y quizá más fáciles de lanzar para aquel alumnado que presente problemas de funcionalidad en la mano.
- Cuando se proponen juegos con implementos, utilizar para el golpeo material de mayor longitud y tamaño y menos pesados, permitiendo un mayor control de la habilidad y una reducción del número de errores, incrementando así las posibilidades de éxito para el alumno con discapacidad motórica.
- Los materiales alternativos (globos, pompones, indiacas, palas de shutball….) por su novedad, colorido y manejabilidad, lograrán captar la atención del alumnado y. Así mismo, los talleres de construcción(malabares, cariocas..) y el empleo de materiales de desecho para su uso posterior en las clases, contribuyen de forma muy positiva y despiertan el interés del alumnado por nuestro área. aumentando la motivación

ACTIVIDADES

Cuando diseñemos las actividades que conformarán nuestra sesión, debemos realizar también unas adaptaciones de las reglas o normas de juego buscando la máxima y mejor PARTICIPACIÓN del alumnado con discapacidad motórica.

- No existirá la competición, ni el juego directo cuando el balón está en el entorno próximo del alumno (dos metros), no hay contacto, dándole mayor tiempo para preparar y ejecutar la tarea motriz.
- El sistema de puntuación beneficiará la aparición de determinadas habilidades o aspectos técnicos (pases, botes…). Esto hace que se reconozca el esfuerzo del alumno, motiva el aprendizaje y posibilidades de éxito.
- Sólo usar las reglas esenciales y necesarias para el desarrollo de la actividad y dejar que los alumnos realicen ajustes del mismo y tomen decisiones.
- Las metas o porterías se amplían (toda la línea de fondo o fin del campo), permitiendo marcar más tantos y favoreciendo las oportunidades de éxito o gol. Asignar varios porteros.
- El Número de contactos con el balón u otro objeto o el límite temporal de posesión de balón, será ilimitado antes de cruzar la red o el centro de la pista. Todos los integrantes del equipo han de tocar o controlar el balón en una jugada, aumentando las oportunidades de realizar más contactos con el balón u objeto.
- Aumentar el número de ensayos realizados, por ej: numero ilimitado de intentos de golpear la pelota en béisbol, o tres tiros libres en vez de 1 sólo en baloncesto…, incrementa el nivel de éxito y la oportunidad de realizar las habilidades.

Las características del juego vendrán definidas no sólo por los aspectos de la motricidad, sino, también por la espontaneidad del propio alumno que lo realiza.

2.2. ¿QUÉ MÉTODOS DE ENSEÑANZA OPTIMIZAN EL APRENDIZAJE DEL ALUMNADO CON DISCAPACIDAD MOTÓRICA?

ESTILO DE ENSEÑANZA

El estilo de enseñanza del profesor es, sin duda, de todos los elementos curriculares, el que más dificultades puede entrañar para dar respuestas a las necesidades tan diversificadas de los alumnos con necesidades educativas especiales. Su planificación y puesta en práctica es compleja, ya que no existe un criterio, ni una metodología " ideal " para resolver los problemas que se plantean.

La metodología que se emplee para la consecución de los objetivos debe responder como mínimo a **los principios** de enseñanza activa, individualización y enseñanza autónoma.

Los estilos de enseñanza que proponemos para trabajar son:

La asignación de tareas, que favorece la autonomía de comportamiento del alumno, decidiendo este el momento de inicio y finalización de la actividad, ritmo, número de repeticiones, etc.

Estilos participativos como*: La enseñanza recíproca* (trabajo por parejas) y *Los grupos reducidos* que se establecerán según sus intereses o nivel de ejecución. En estos estilos, se le otorga al alumno mayor responsabilidad, por lo tanto se emplearán en aquellos grupos que tengan cierto grado de madurez.

En ambos estilos de enseñanza, la técnica de enseñanza empleada será la instrucción directa.

Para trabajar la creatividad, espontaneidad del alumno y que descubran por sí mismos movimientos básicos, posibilidades, limitaciones... se utilizarán los estilos de enseñanza cognoscitivos: *descubrimiento guiado y resolución de problemas.* La técnica de enseñanza que se utilizará será por indagación (Delgado, 1991).

ESTRATEGIA EN LA PRÁCTICA

Elegiremos aquellas estrategias de aprendizaje que resulten más apropiadas para el alumnado, en función de sus características, contenidos y objetivos que pretendemos alcanzar.

Principalmente se podrá utilizar una estrategia de tipo global cuando se trabajen: habilidades motrices perceptivas y básicas. Se puede o bien ejecutar el gesto en su totalidad (global pura), ó prestar atención sobre algún aspecto de este (global polarizando la atención)ó modificar el material, espacio, etc...(global con modificación de la situación real).

En tareas motrices que resulten de mayor complejidad para el alumnado, se dividirá el gesto en partes para su enseñanza. Utilizándose esta estrategia en el aprendizaje de habilidades motrices específicas y aspectos técnicos de diferentes deportes.

BIBLIOGRAFÍA

- Arráez, J.M. (2000). ¿Puedo Jugar yo?. El juego modificado. Propuesta para la integración de niños y niñas con necesidades educativas especiales. Proyecto Sur, Granada.
- Consejería de Educación (2003).*Guía para la atención educativa sobre la evaluación de la discapacidad motórica*. Sevilla
- Delgado, M.A. (1991). *Los estilos de enseñanza en la Educación Física. Propuesta para una reforma de la enseñanza.* I.C.E., Universidad de Granada
- Linares, P. (1993).*Fundamentos Psicoevolutivos de la Educación Física Especial*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada, Granada.
- Olayo, J.M. (1999). *El alumnado con discapacidad. Juegos y deportes específicos II*. Ministerio de Educación y Cultura, Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones, Madrid.
- Ríos, M.; Blanco, A.; Bonany, T. y Carol, N. (1999). *Actividad Física adaptada. El juego y los alumnos con discapacidad 2ª ed.* Paidotribo, Barcelona.
- Sánchez Bañuelos, F. (1989): *Didáctica de la Educación física y los Deportes.* Gymnos, Madrid.
- Toro, S. Y Zarco, J.A. (1998) *Educación Física para niños y niñas con necesidades educativas especiales*. Ediciones Aljibe, Málaga.

Valverde Urdiales, Mª. C.
Mora Fernández, M.
González Montesinos, J. L.

¡ARTE! ARTE ¿ARTE?

Máximo Jiménez Morillo

DIVULGACIÓN DEL ARTE CONTEMPORÁNEO EN LA ASIGNATURA DE EDUCACIÓN PLÁSTICA Y VISUAL. CURSO 3º ESO.

La intención principal del presente artículo es denunciar públicamente un dato que por otra parte es bien conocido por toda la comunidad educativa:

La inexistencia de una cultura artística en la población general sobre Arte Contemporáneo, e intentar explicar los motivos de ello. Dejamos para otro artículo futuro explicar qué es el arte contemporáneo y cuales son sus características.

Índice:

1. EL ARTE COMO LENGUAJE.
2. ¿LENGUAJE QUE SE ENSEÑA?
3. LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS EN EL ARTE.
4. CONCLUSIONES.

1. EL ARTE COMO LENGUAJE.

Partiendo de la base de que el arte es un lenguaje, para entender lo que nos cuentan los artistas o creadores necesitaremos estudiar su "idioma". Es decir, tendremos que aprender las características principales que definen los diferentes estilos artísticos (mediante obras maestras clave), las reglas del juego, y su relación con el contexto en el que surgieron, para poder pasar posteriormente a apreciar cada obra individualmente, a jugar con ella y disfrutar con lo que nos enseña. Con esto no quiero decir que haya que explicar cada obra por separado a cada espectador o grupo de espectadores, ni mucho menos, sino que estos espectadores deben haber adquirido anteriormente unos conocimientos mínimos que le permitan cambiar su actitud ante la obra, aceptándola como hecho artístico y apreciando su valor, o bien desechándola pero mediante una crítica argumentada no basada en el desconocimiento.

Si no seguimos este orden lógico, lo más seguro es que el espectador que se enfrente a una obra que se salga de los esquemas tradicionales la ignore o incluso la desprecie, ya que está siendo valorada mediante unos criterios que no le corresponden. Por ejemplo, sería como si estuviéramos hablando en chino con un francés, lógicamente no nos entenderíamos, y nos perderíamos lo que se podría aprender en ese posible diálogo.

Frente a esta forma de entender la enseñanza artística, explicando o investigando las características principales de los diferentes estilos o periodos artísticos a través de obras maestras claves, comprendo que existen otras opiniones que entienden que la relación obra-espectador debe ser directa, sin intermediarios. Esta teoría pude ser interesante en algunos casos, pero en otros puede ser muy negativa. Es atractiva la idea de que el espectador se emocione por sí solo ante una obra, que investigue individualmente, pero puede ocurrir que otro espectador que se enfrente con una obra que no comprenda, de la que no sea capaz de adquirir ningún valor positivo, siga su camino y olvide la obra. Esto podría remediarse si después de ver la obra recibiera alguna información oral o escrita que le permita acercarse a los valores de la obra en cuestión.

Hasta ahora hemos enfocado el artículo desde el punto de vista del espectador, pero... ¿qué ocurre si pensamos en el creador de la obra? Lógicamente siempre han existido y existirán artistas autodidactas, y otros que deciden adquirir conocimientos en escuelas o universidades, pero en todos los casos es necesario aprender las claves del lenguaje del arte.

2. ¿LENGUAJE QUE SE ENSEÑA?.

En la sociedad actual dominada por los medios audiovisuales, el Estado es consciente de que debe educar a todos sus ciudadanos en temas plásticos y visuales, enseñándoles unos conocimientos mínimos para formarlos como creadores y espectadores. El problema es que los recursos son limitados y la formación de los profesores no siempre es la adecuada.

La enseñanza del lenguaje audiovisual, no necesariamente artístico, siempre ha sido considerada como de segunda categoría frente a otras asignaturas que se basan en el lenguaje escrito. Si nos centramos en el lenguaje artístico, el caso es pero aún, recibiendo escasos fondos de la administración, y cada vez menos horas lectivas. Pero lo peor de todo es que los profesores de estas materias artísticas priorizan la enseñanza de estilos de siglos pasados antes que los contemporáneos, los que nos influyen diariamente y a todas horas.

Si estudiamos las programaciones de las diversas asignaturas artísticas desde el comienzo de la escolarización obligatoria hasta el término de la misma en tercero de la ESO, puesto que en cuarto la EPV es optativa, nos daremos cuenta de que el estudio de las manifestaciones artísticas del siglo XX y XXI no es obligatorio, puesto que se priorizan conceptos generales como la Comunicación, los Elementos del

Lenguaje, la Forma, el Volumen o el Análisis de los Valores Artísticos, igualmente aplicables a obras tradicionales, por lo que un alumno/a puede aprobar esta etapa escolar sin apenas estudiar obras modernas como el arte de las vanguardias de principios del siglo XX, tan influyente en el arte contemporáneo.

Si nos centramos en el bachillerato o en la universidad, lógicamente sí encontramos asignaturas específicas donde se recoge el estudio del arte del siglo XX, pero debido al escaso tiempo de que disponen, a los pocos recursos, y la actitud de la mayoría de los profesores, sólo tratan este periodo de forma puntual y superficialmente.

Por otra parte no debemos olvidar que la mayoría de la población española actual, se educó en sistemas educativos antiguos como la EGB, donde el arte del siglo XX no existía en el currículo.

3. LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS EN EL ARTE.

En el arte contemporáneo las nuevas tecnologías tienen un papel primordial, igual que ocurrió en todas las épocas pasadas.

La enseñanza de las nuevas tecnologías aplicadas al campo del arte se recoge en el currículo de la EPV, pero la dotación de los recursos imprescindibles para poner en práctica estas enseñanzas casi siempre es insuficiente. En los contenidos de la EPV se recoge el conocimiento y uso de los lenguajes integrados dentro del campo de las tecnologías de la comunicación (el video, la televisión, el cine, el diseño y la imagen por ordenador), pero la mayoría de los centros educativos apenas disponen de aparatos de televisión y video, y los escasos ordenadores existentes son antiguos y no soportan los programas informáticos actuales, ni siquiera los más elementales como los de software libre, pero tan importantes en este contexto.

Sin embargo, la implantación de los modernos centros TIC, nos deja abierta la puerta de la esperanza para creer que en un futuro cercano todos los centros públicos dispongan de los recursos técnicos necesarios.

4. CONCLUSIONES.

Para terminar el presente artículo es necesario exponer una serie de ideas claves que nos permitan mejorar la situación actual de la enseñanza del arte contemporáneo.

El arte que más influye en la sociedad actual es el arte contemporáneo, es decir, el arte que se realiza en la actualidad, incluso el que han realizado artistas actuales mayores en sus etapas de juventud, pero dicho arte no es en gran parte comprensible para la mayoría de la población.

Esto es debido a que el arte es un lenguaje que para ser disfrutado y valorado, como cualquier otro, es necesario que los espectadores adquieran unos conocimientos mínimos generales que les ayuden a entender las características principales de dicho lenguaje.

Este lenguaje apenas se enseña en las escuelas, y si nos centramos en el arte contemporáneo, el problema es mucho peor porque incluso a niveles universitarios su docencia es escasa y precaria. Por otra parte podemos señalar que la enseñanza del arte contemporáneo y del siglo XX es incluso más necesaria que en otros estilos o épocas, ya que dicho arte se caracteriza por la aparición de numerosos cambios radicales frente a la tradición, y en un periodo corto de tiempo, lo cual lo hace menos comprensible.

Frente a esta situación, los profesores de las asignaturas artísticas y en concreto los de EPV (priorizando el tercer curso de la ESO por ser el último que cursarán muchos alumnos sobre nuestra materia), deberían intentar introducir en sus programaciones más contenidos sobre arte moderno, posmoderno y contemporáneo, para equilibrar este desajuste entre lo que se enseña y la realidad actual fuera de las aulas. Este hecho mejorará indudablemente la motivación en las aulas y reducirá parte de los problemas de disciplina.

Además, mediante el trabajo de los alumnos, se puede intentar instruir al resto de la población sobre el tema en cuestión y otros de la asignatura. Para ello se realizarán exposiciones en edificios públicos cercanos a los centros educativos, como bibliotecas, casas de la cultura, ayuntamientos, etc.

Máximo Jiménez Morillo

MUNDO EDUCATIVO

Número 14 Revista Digital de Educación Febrero 2006 Pág. 193

EL USO DE PELÍCULAS, DIBUJOS ANIMADOS Y OTROS MEDIOS VISUALES EN CONJUNTO CON LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS (FILMS, CARTOONS, ADVERTISEMENTS)

Mónica García Leiva

Todos sabemos que en la enseñanza del inglés no sólo un juega papel importante el profesor sino también los alumnos, y como no la motivación, el interés, el dinamismo y por supuesto la ausencia de monotonía.

Está a nuestro alcance infinidad de posibilidades, y como no de materiales, que nos pueden ayudar a enfocar nuestra labor como enseñantes de un modo más estimulante para nuestros estudiantes y su vez lograr resultados positivos con respecto a la adquisición de conocimientos y un correcto uso de la lengua inglesa.

El uso de los medios visuales para la enseñanza del inglés es muy útil tanto para Educación infantil, Educación primaria y Educación Secundaria. Sólo será necesario hacer adaptaciones en relación a la edad, nivel y objetivos a cumplir por los alumnos pertenecientes a cada tipo de educación.

En primer lugar expongo las ventajas que conlleva hacer uso de medios audiovisuales en la enseñaza del inglés.

Ventajas del uso de medios visuales en clases de inglés:

- Aumento de la motivación e interés por el trabajo y el aprendizaje del alumno, ya que resulta una actividad muy amena y dinámica para los jóvenes.
- Adquisición de vocabulario, estructuras gramaticales (practicar estructuras ya aprendidas en clase y adquirir nuevas), mejoran la pronunciación (ya que escuchan películas en idioma original, lo cual les ayudan a educar el oído) y también escuchan acentos (accents) diferentes, lo cual les beneficia de cara a la comprensión ; ya que es sabido que en muchos casos les cuesta a los alumnos comprender lo que un nativo les dice al no estar en contacto real con los diferentes acentos que existen en el mundo angloparlante (British, American, Australian … etc). Este sería un camino más fácil y cercano de escuchar diferentes tipos de acentos.
- Es por supuesto muy útil para adquirir otros conocimientos, además de los propios del dominio y aprendizaje de la lengua inglesa.Esos conocimientos son los relacionados con los elementos socioculturales.

La lengua es algo vivo y por lo tanto su aprendizaje comprende varios aspectos, y no sólo típicamente relacionado con el aprendizaje de la lengua en sí.

Básicamente podríamos resumir en cuatros papeles posibles del uso del video : Desarrollar habilidades de “listening”, proporcionar información del cualquier tema, presentar o reforzar la lengua o estimular la producción de la lengua.

Tipos de videos:

- Animación/ dibujos animados
- Programas educativos
- Anuncios de televisión
- Música
- Drama: el uso de series de televisión o “soaps” son muy útiles especialmente para ver la vida en Gran Bretaña, aunque hay que decir que quizás no sea demasiado fácil de comprender por los estudiantes si estos no han vivido allí.

Como dije anteriormente cada profesor/a adaptará los materiales al nivel y edad de sus alumnos/as.

Adaptación y Beneficios del uso de materiales visuales en los tres tipos de educación existentes:

1. Educación infantil

El aprendizaje de inglés en educación primaria comprende desde 4 a los 6 años en la actualidad. Este periodo es básico para asimilar un idioma, ya que el niño es más dúctil y flexible a la hora de adquirir sonidos, acentos cercanos a los de un nativo. A partir de los 6 años, los alumnos aprenden a leer en su lengua materna,en este caso el español, lo cual nos deja un margen mínimo para llevar a cabo cierta actividades que no sea solamente la de ver el video y escucharlo. El uso de películas infantiles y dibujos animados es una buen elección para enseñar a niños de estas edades inglés. En este periodo de edades los chicos y chicas necesitan, por las características propias de su edad, actividades dinámicas y que el aprendizaje debe ser como un juego.

Las películas de Disney u otras productoras dedicadas a películas infantiles son muy adecuadas para chicos y chicas de esta edad. Los niños de estas edades están aprendiendo aun acerca del mundo que les rodea y el uso del video una forma efectiva de estudiar el lenguaje corporal, ya que parte de ellos todavía no dominan bien su lengua materna y por lo tanto es más difícil para ellos aprender otra lengua por el cauce normal como haría chicos de edades más avanzadas.La repetición es otro sistema para enseñar a estos niños, ya que los niños de corta edad aprenden por absorción e imitación, y visionar un video varias veces les permite a estos niños y niñas aprender la lengua mediante un continuo visionado de una película.

Hay un canal Disney (Disney Channel) en internet, desde el cual puede descargarse o visionar películas, canciones, trailers, e incluso juegos y actividades para realizar por alumnos de entre 4 y 6 años.

2. Educación primaria

La enseñanza de la lengua inglesa en educación primaria como su antecesora, las películas de Disney u otras productoras dedicadas a películas infantiles son muy adecuadas para los niños y niñas.Como estos niños y niñas tienen ya una base y dominio más avanzado de su propia lengua materna, podemos hacer uso de otros mecanismos y técnicas para enseñarles el idioma.
Además no sólo debemos enseñarles inglés sino también unas bases morales y sociales, las cuales pueden adquirir a través de la visión de estas películas, siempre teniendo cuidado de no dañar el estado emocional y psicológico de estos pequeños.

En Educación Infantil y Primaria como hay páginas webs útiles y adecuadas a la tipología y edad de estos niños y niñas. Aquí encontraríamos una óptima combinación del uso de las nuevas tecnologías (propiciado por el gobierno) y el empleo de películas o dibujos animados en versión original. En algunos casos es posible hacer uso de subtítulos (en inglés o español), aunque no sólo de una libre elección del profesor/a y sus alumnos, todo en consenso. En caso de alumnos de primaria e infantil (4 – 11) sería bueno usar subtítulos sean en inglés o en español.En este periodo de edad los chicos y chicas captan y aprenden mejor una lengua, y por ello hay que poner todos nuestros esfuerzos y medios a lograr el objetivo de aprender la lengua con fluidez.

3. Educación secundaria

La enseñanza secundaria comprende los cuatros cursos de ESO (1º, 2º, 3º y 4º) y los dos cursos de Bachillerato. La edad de los alumnos en estos seis cursos serían desde los 12 años hasta los 17 de bachillerato.

Se adaptará las películas y anuncios al nivel de cada curso de ESO y a los dos cursos de Bachillerato. Para este ultimo en internet ofrece varias posibilidades.

Hay un canal *Discovery channel*, que tiene su página web en internet, ofrece infinidad de temas relacionados con la naturaleza, las ciencias y el mundo animal, por lo cual no sólo es útil para el aprendizaje del inglés,como consecuencia de la visión de videos, sino también para los alumnos y alumnas que hayan elegido un bachillerato de ciencias,esta página web les acerca más al mundo real en relación a lo que han estudiado en clase.Sería el aspecto interdiciplinar de la enseñanza. La visión de videos sería en windows media player. La página web de CNN video, es otra posibilidad. Escuchan noticias de actualidad en relación al mundo entero, aunque este caso particular, principalmente noticias de EEUU. La BBC es la igual que la CNN un canal de noticias pero en este caso de Gran Bretaña, pero también se puede ver información de otros temas tales como *deporte, música, ciencia y naturaleza, sociedad y cultura* ...etc Para visionar los videos de BBC es necesario el Realplayer, pero se descarga el programa fácilmente desde internet en caso de tenerlo.

Otra página web a mencionar sería “Englishtrailers” en la cual podemos ver trailers de varias películas adaptadas a tres niveles de dificultad de la lengua inglesa: fácil (easy), medio (médium), difícil (hard). Para el primer nivel hay 24 trailers, para el segundo 34, y para el más difícil encontramos 18. El nivel más fácil sería el adecuado para las clases de ESO (3º y 4º), además como hay una amplia variedad de elección de trailers en los distintos niveles, el enseñante puede abarcar la enseñanza de diversos temas usando como herramienta el inglés, ya que cada película refleja una realidad o temática variada. Ya que el conocimiento de la lengua es más limitado en los cursos de ESO, los videos serían mejor con subtítulos en español o en inglés para una mayor comprensión. En los cursos de Bachillerato se podría poner los videos sin subtítulos y algunos casos con subtítulos pero en inglés.

Desventajas

Hay un par de posibles escollos a tener en cuenta por parte de los profesores en relación al uso de video en clase estos son :

- La pasividad de los alumnos sean de infantil, primaria o secundaria, al visualizar un video, y esto está motivado por la actitud pasiva que normalmente ven un video o la tele misma en sus casas, para evitar esto los profesores deberían proporcionar actividades estimulantes para que los alumnos interactúen entre ellos y el video y que además les sirvan para aprender conceptos y conocimientos nuevos.
- Los padres son otro asunto a tener en cuenta, ya que cuando sus hijos e hijas les comentan que en clase ha estando viendo un video, estos pueden pensar que eso lo pueden hacer en casa y sentirse molestos por tanto. Para evitar esto, los profesores

deberían llevar a cabo actividades con los alumnos y alumnas que estos puedan mostrar a sus padres, actividades concretas conectadas al video : como una foto, una hoja de ejercicios ... etc.

Criterios para la selección de videos

Cuando seleccionamos un video autentico (entendiéndolo como un video que es real, que no es una adaptación) en clase ciertos criterios generales deberían ser tenidos en cuenta:

- ¿Es el video interesante? ¿Quería un nativo ver el video?
- Qué el video sea entretenido y que los estudiantes disfruten viéndolo.
- Los videos no deberían ser demasiados largos entre 10 segundos y 10 minutos, sobre todo para estudiantes de edad más corta.
- El contenido debe ser apropiado a la edad, tipología, necesidades, nivel sociales y culturales de los alumnos y alumnas.
- El nivel del video debe ser adecuado a la madurez de los alumnos y alumnas ya que sino podrían ocasionarse casos de incomprensión o falta de motivación.
- El uso de materiales relacionados a la película o video por otra parte si puede ser un buen complemento junto al empleo de materiales auténticos.

Actividades aplicables al uso de medios visuales en clase de inglés :

Por supuesto la visión de una película, dibujo animado, anuncio o fragmento de una noticia o documental, es una actividad fantástica en sí misma pero es necesario complementarla con ejercicios o actividades que den cómo resultado un mayor aprovechamiento del uso de los medios visuales en clase. Hay que " explorar y explotar " la visión de una película en profundidad. Los profesores y profesoras de lengua extranjera deben seguir un proceso para la explotación de un video, el cual está caracterizado por 3 fases. La primera es la constituida por ejercicios o actividades que se pueden llevar a cabo antes de la visión del video, a continuación serían las actividades óptimas para realizar mientras los estudiantes ven el video y finalmente los ejercicios o posibilidades a realizar después de visionar el video.

Actividades anteriores a la visión de la película

- El profesor o profesora reparte un cuestionario con preguntas claves a cerca de la película que van a ver en clase, preguntándoles el título, el nombre del director, los actores principales, la trama de la película ...etc. El profesor o profesora elegirá una película una famosa y conocida por todos para que sea fácil responder a las preguntas.
- Otra actividad puede ser la de enseñar una serie de fotos de la película, cinco o seis fotos, que sean secuencias seguidas de una escena de acción en la película, entonces los alumnos tendrán que explicar lo que ven en cada foto en inglés, y después crear por escrito la secuencia total de la acción mediante la unión de todas las fotos. La primera actividad será oral, la profesora o profesor decide quien contesta para participen no sólo los estudiantes más adelantados sino también el resto de la clase. La segunda actividad es escrita y la realizará los alumnos individualmente. Es una actividad que puede durar unos 15 minutos.
- El profesor o profesora pone en la pizarra entre 10 o 15 palabras claves del fragmento de la película o documental que va a poner en clase, y los alumnos en pareja deberán crear un párrafo con lógico sentido en inglés. Después el profesor o profesora elegirá cuatro o cinco alumnos para que lean el párrafo hecho por estos al resto de la clase.
- Los alumnos tienen tres minutos para escribir las palabras que sepan en inglés sobre el tema tratado en el video.

Actividades durante la visión de la película o documental

- El profesor o profesora pone el fragmento de la película de duración aproximada 15 minutos, cada cinco minutos aproximadamente para la película, y entonces los alumnos exponen a la profesora o profesor lo seguiría a continuación, lo que suponen que va a suceder.
- Otra posibilidad es que el profesor o profesora ponga la película sin sonido en primer lugar, para que los alumnos se fijen en las imágenes de la película
- Los estudiantes identifica aspectos dados en clase en relación a la gramática tales como : los números, tiempos pasados, comparativos ... etc y lo anotan.
- Ven el video y comprueban las respuestas dadas en el cuestionario realizado en la fase de pre-visionado.

Actividades después de la visión de la película o documental

- La profesora o profesor puede elegir un dialogo del fragmento de la película expuesta, y crear una role play.
- Un cuestionario con preguntas específicas y a desarrollar sobre la película.
- Los alumnos y alumnas pueden llevar a cabo una " role play " sobre la historia de la película.
- Pueden también hacer un libro de la historia (" a story book ") basado en el video.
- Los estudiantes pueden crear posters sobre el tema

- También estos pueden hacer un proyecto de trabajo (“ Project work “) haciendo uso de internet y revistas.

Para concluir podemos decir que a través del uso de medios visuales en inglés, los estudiantes de distintas edades y nivel educativo pueden potenciar y aprender no sólo la lengua inglesa, en este caso, sino proporcionarles contenidos sobre diferentes temas tales como salud, igualdad entre sexos y razas, la paz, la guerra, el amor, la naturaleza, el medio ambiente ... etc, hay una amplia amalgama de temas muy interesantes y actuales para el alumno o alumna, y además a la misma vez aprender y adquirir conceptos y las habilidades de una lengua extranjera : *speaking, writing, reading, listening*. Estas cuatros habilidades pueden ser trabajadas en las actividades de explotación del film o anuncio.El profesor debe ante todo, pensar en que cada tarea o trabajo que realiza sus alumnos, proporciona a estos tanto dominio de la lengua como otros aspectos dignos de adquirir. Estos son los aspectos socioculturales, aspectos cognitivos y además conecta a los estudiantes con las realidades propia de otras civilizaciones a lo largo del mundo.

Mónica García Leiva

ESTUDIO SEMÁNTICO DE LA DENOMINACIÓN DE LAS CASETAS DE LA FERIA DE ABRIL DE SEVILLA. CREACIÓN Y SIGNIFICACIÓN.

Montserrat Contreras Iñiguez

Yo no sé si ustedes se han parado a leer con paciencia y curiosidad esa larga relación de casetas que con el plano oficial de la Feria nos ofrece todos los años el Excmo. Ayuntamiento de Sevilla. Rondan ya los mil nombres y la mayoría corresponden a empresas, peñas, clubes, círculos, hermandades y empresarios que figuran con sus firmas comerciales, nombres y apellidos. Pero también las hay, y en buen número, organizadas por grupos de tertulianos, amigos o familiares a los que luego se han ido agregando otros socios y que se autodenominan con nombres más o menos graciosos y sugerentes. Esos son precisamente en lo que nos vamos a fijar.

En principio podría decirse que son tantos los títulos y tan variados que da la impresión de que cada cual ha bautizado su caseta como primero se le ha ocurrido. ¡Hasta las hay "Sin bautizar"[85]!. Pero, si nos detenemos un poquito, enseguida veremos que pueden establecerse unas relaciones significativas y referenciales que dan lugar a varios campos de asociación. Caseta es palabra que, originariamente, roza lo despectivo pues significa casa de construcción endeble y ligera, hecha con pocas pretensiones. Curiosamente, aunque esas características materiales se cumplen, las casetas de la Feria de Sevilla no están levantadas bajo esos condicionantes psicológicos, antes al contrario: son la segunda vivienda que ha de cobijar a los sevillanos durante casi una semana y que no dudan en inscribir en concurso anual por ver si queda "La Primera". Este y otros nombres son buena fuente de información para que entendamos cómo las ven sus moradores.

Un primer grupo llevan por nombre un sinónimo (o sea, palabra que significa total o parcialmente lo mismo o parecido), bien en gradación ascendente o descendente, en relación que podríamos llamar metonímica: "Isbilia", "Hispalis", "Al- Andalus", "La Cartuja de Sevilla", "La Alcazaba", "El Castillo", "El Cortijo" ("El Cortijo de..."), "El Cortijillo", "La Granja", "El Refugio", "El Rincón", "El Soberao", "El Zaguán", "El Descansillo", "El Patio" ("El Patio de..."), "El Patinillo", "Nuevo Casino",... La caseta por antonomasia es "La Nuestra", "Nuestra Caseta".

Otro grupo estaría constituido por los antónimos (es decir, palabras que significan total o parcialmente lo contrario de lo que significa o está relacionado con el término originario). En este sentido, damos por antitéticos nombres como "El Agua", "Callejón del Agua", "Los Cafelitos". ¡Señores: en la Feria no se toma agua ni café! Se bebe manzanilla y para entonarse el cuerpo, allá a las tantas, caldito con hierbabuena y al despedirse chocolate con churros! En cuanto a otro nombre, "Esfumar" (italianismo que se aplica a la pintura o a la evaporación de algún líquido) solemos utilizarlo como verbo intransitivo, esfumarse, y con el significado de irse, marcharse. Tampoco es lo que se espera cuando se va a una caseta para saludar a un amigo. Probablemente no es ese el objetivo que persiguen sus socios y el nombre tiene otra intención. Como suponemos que lo tiene también "La Polémica", cuyo significado no es, sin duda, el estrictamente literal. En el lado opuesto estaría "La de toe r mundo" que no habrá que interpretar al pie de la letra, pues, pese a invitación tan generosa, una de las quejas tópicas entre los forasteros es que, en la Feria de Sevilla, o tienes caseta o te hartas de dar vueltas por el real. El espíritu de la Feria es abierto y es cerrado a la vez. La antítesis está en su propia esencia.

En lo que respecta al montaje de la caseta, labor que en muchos casos suelen realizar los propios socios en un bonito día de convivencia, también queda recogido en los nombres: "El Callejón", "El Fondo", "La Ventilá" hacen referencia a la realidad física de la construcción, pero no son despectivos. "Lienzo moreno" es el tejido que suele recubrir las lonas en la parte delantera de la caseta, la zona noble donde se sientan los contertulios, "Los Asomaítos", para ver pasar a sus paisanos y el paseo de caballos. "La Pérgola", "La Pergolita", "La Pañoleta más bonita de la feria", "El Encaje", "Los Caireles", "Los Faroles", "El Farolillo", "El Florero", "El Jarrillo", "La Cancela", "El Cancelín", "Las macetas", "Las Tinajas", "El Abanico", "El Aldabón", "La Badila", "La Chimenea", "Los Voladores", "El Mortero",... Todos los objetos más cercanos al entorno andaluz, a las realidades cotidianas andaluzas, son escogidos como elementos de decoración y para los nombres de las casetas. El domingo anterior a la inauguración "¡To está arreglao!" y "¡Ya güele a Feria!" y el lunes por la noche, con el alumbrado, lista para pasar "Siete días en la Gloria". Ese nombre se repite profusamente: "La Gloria", "Gloria bendita", "Gloria y Jazmines". De ahí en adelante, "La Alegría", "La Sonrisa", "El pitorreo", "La Marimonera", "El Porvorín" reinarán en todos los recintos.

El listado más amplio es el que corresponde a las denominaciones que aluden a los socios que integran la caseta, "Los Feriantes" (nombre genérico que no se refiere tanto a los que asisten al festejo como a los que lo hacen posible con sus chiringuitos, bodegones y cacharros). Encontramos en un primer subgrupo nombres que atienden el número de los socios: "Los Diez", "Los Quince", "Los Doce más Uno", "Los Doce amigos", "Los Catorce", "Los Veinte Magníficos", "Los Veinte más Uno", "Los Veintiuno y no más", "Los Treinta y Tres y la Malie", "Los Cuarenta Principales", "Los Ciento Sesenta y Uno", "Treinta y Tres y un kinké", "Los del 48", "Los del 76", "4 der 93",... Los significados primeros son más claros, los segundos se nos escapan. Sin especificación fija encontramos: "Los Petantos", "El Ciento y la Madre", "Los Justitos", "Los Apretaos", "Los Aprietaos" (con diptongación vulgar), "Sal si puedes", "Los Demasiao". Todos ellos connotan la falta de espacio, el agobio que se respira muchas veces en el interior de las casetas. Inconveniente que no se toma como tal porque ya se sabe: fraternidad y cordialidad, "Convivir en Sevilla" como reza un título de caseta; otros no son menos elocuentes: "La

[85] Todos los nombres que aparecen entre comillas corresponden a denominaciones reales de casetas de Feria

Amistad", "Los Amigos de...", "Los Compadritos". La relación de parentesco inicial queda de manifiesto en "Los Padrinos", "El Abuelo", "El Bisabuelo", "Los Matrimonios", "Los Desposados", "Los Liaos" (tómese en el sentido que se quiera). Estos nombres que se refieren a relación entre los participantes constituirían el segundo subgrupo y el tercero estaría formado por lo que podríamos llamar los socios pintados por sí mismos, a saber: "Los Selectos", "Los Sibaritas", "Los Olímpicos", "Los Mejores", "Los Fenómenos", "Los Magos","Los Macizos", "Los Duendes de Sevilla", "Los Marqueses",...; frente a: "Los Mojaos", "Los Náufragos", "Los Penúltimos", "Los Pesaos", "Los Rezagaos", "Los Tormentos", "Los Torpes", "Los Desesperaos", "Los hipotecaos", "Los Económicamente Débiles", "Los Pindongos". Como puede observarse, entre los primeros y los segundos hay una clara relación de oposición, si bien en todas las comparaciones y metáforas que los designan la litote y la ironía se dan la mano y los igualan. Animalización y cosificación también son recursos estilísticos utilizados: "Los Lepóridos", "Los Sin Freno", "Los Painas" (palabra poco usada en la Península; es americanismo que significa pelusa, miraguano), "Los Leños", "El Adoquín" (término coloquial frecuente para referirse a alguien muy bruto)...

En la misma línea de oposición y también persiguiendo la comicidad hallamos nombres que nosotros entendemos referidos a los miembros integrantes de las casetas: "El Pedigrí", "Garbo y Solera", "La Carroza" connotan elegancia y distinción; frente a "El Pegote", "La Morralla", "La Plebe" y la misma ironía pensamos que subyace debajo. El último grupo lo hemos organizado con el nombre de los oficios o relativos a ellos: "El Birrete", "El Boticario", "La Rebotica", "Los Curritos" (en el sentido de trabajar), "El Manijero", "Los Aceituneros", "Los Belloteros", "Los Alarifes", "Los Poseros", "Los Palmeros", "Los del Plumero", "El Machacante" (así se les llamaba antes a los soldados que asistían a un oficial, pero también lo he oído referido a dinero), "El Cornetilla", "El Acoplador" (pieza usada por los electricistas).

Dos elementos funcionales importantes en la Feria y a los cuales se les rinde, a mi parecer, escaso homenaje en los nombres de las casetas son el caballo y el toro. Sin paseo de caballos y sin la corrida este festejo no sería el que es. "Verde y Oro", "El Apeadero", "La Espuela",..."La Burra Campera" y nada más.

También recuerdan las casetas otras dos fiestas de gran tradición en nuestra tierra: la Semana Santa- "El Cirio", "La Chicotá", "Las Doce Horas del Viernes Santo"- y el Rocío-"De la Feria al Rocío", "La Carreta", "La Rueda", "La Verea", "Los Pinos", "Los Mosquitos",...-

Llegar a la Feria también tiene su intringulis: "De la Campana a la Feria", "Entre Triana y Sevilla", "El punete", "El Autocar", "El Bache", "Los de Fuera". Y una vez en la portada: "El Aguardo", "La Tardona", "Ya era Hora", "Nunca es tarde", "¡Por Chiripa!", "Saluten Butem" y, cuando por fín no falta nadie: "¡Tos palante!", "Gran Albero". Uno y otro año la historia se repite: a la Feria se va a cantar y bailar- "La Guitarra", "La Pandereta", "La Copla", "La Rumba", "Los Palillos"- y a "La Encomienda y la Embebiendo" (nombre que yo veo de los más plásticos y recurrentes, a pesar de que ninguna de las dos palabras existen: "encomienda" porque no tiene nada que ver con la comida que es a lo que aquí se refiere, y "embebienda" porque está formada copiando la estructura léxica de la primera, sobre el verbo beber, y no forma parte del vocabulario de nuestra lengua). Los cohipónimos se prodigan: "La Caña", "La Cañera", "Cañera", "La Latilla", "Las Chapas", "El Taponazo", "La Tajá Estable", "La Tranca", "La Última Carga", "Las Burbujas", "El Zurraque", "El Pirriake", "Una Copa de Menos", "Canela", "Lima-Limón", "Pimienta y Clavo", "Tres Barras", "El Aliño", "El Aroma", "El Pescaíto", "El Besugo", "El Buen Paladar", "Las Cebolletas", "Las Buenas Migas", "El Cogollo", "El Garbanzo Negro"... (¡hasta la suerte se materializa en cosas de comer!)

He recogido algunos nombres y me he dejado atrás mucho más. Soy consciente de ello, pero sólo he pretendido dejar constancia de que las denominaciones de nuestras casetas de la Feria no están por casualidad. Consciente o inconscientemente, todas están relacionadas con este festejo tan querido de los sevillanos.

Montserrat Contreras Iñiguez

PROPUESTA PARA EL FUNCIONAMIENTO DE LA ESCUELA DE FUTBOL

Néstor Javier Belén Castañola

Introducción

Esta idea de la escuela de fútbol, nació hace unos cuantos años en Uruguay, mi país natal. Pero varias circunstancias personales me obligaron a cruzar el Atlántico y "desembarcar" en Andalucía, mas precisamente en la provincia de Sevilla.

Aquí pude observar que el fútbol se vive, con la misma pasión que en Sudamérica. Y que también se cometen los mismos errores, especialmente en el trabajo con los niños.

Sabiendo esto, puedo afirmar que esta propuesta, es válida para plasmarla en cualquier institución deportiva, sea esta pública o privada. A continuación expondré, sintéticamente, los apartados mas relevantes del tema.

OBJETIVOS

- Introducir al niño en la actividad futbolística desde temprana edad, basándose en métodos recreativos-pedagógicos.
- Satisfacer su necesidad lúdica y de movimiento orientada específicamente dentro del fútbol.
- Respetar sus pasos evolutivos en la enseñanza del deporte.
- Lograr una perfecta armonía en el desarrollo psicomotriz, social y afectivo del futuro futbolista.
- Inculcarle el espíritu de sacrificio, cooperación y solidaridad para con sus compañeros.
- Enseñarle fundamentalmente a sobrellevar con hidalguía los resultados obtenidos, sean estos victorias o derrotas.
- Encaminarlos dentro del ámbito futbolístico con bases sólidas para el futuro.

INTRODUCCIÓN DEL NIÑO EN EL AMBIENTE FUTBOLÍSTICO

Los seres humanos cometemos frecuentemente el error de querer corregir y encauzar en los adultos, lo que debimos haber enseñado y orientado en los niños. Esto es una trasgresión total de las mas elementales leyes de la didáctica pedagógica. Este error largamente repetido es la causa directa de la inmadurez deportiva que muestran muchos países de todo el mundo, descuidan la formación integral infantil y quieren luego una generación adulta perfecta.

En realidad, el mundo del futuro, dependerá de la manera que tratemos, orientemos y eduquemos al niño de hoy. Este concepto tiene plena validez para todas las esferas del desarrollo humano y dentro de ellas la del deporte, nuestro deporte: el fútbol " pasión de multitudes" como lo definió un conocido periodista deportivo argentino.

Por que juegan los niños?

Innumerables autores han tratado y escrito sobre este tema. Gross sostuvo que los "niños juegan con el fin de proveerse los medios para tener éxito en el futuro..."

En el caso del fútbol, el niño recibe influencias de todo tipo que lo preparan para enfrentar la vida.

En el aspecto físico: robustece su organismo, adaptándolo para soportar esfuerzo mayores.

En lo moral, lo está integrando a senderos de respeto y orden. El simple hecho de integrar un equipo lo compromete a respetar reglas de juego, decisiones arbitrales y a los propios adversarios. De igual manera respetará luego las normas que le imponga la vida. Comprenderá a través del fútbol que la armonía y el compañerismo constituyen la esencia de todo grupo social.

El niño trae al nacer un bagaje de virtudes en estado de latencia que puede perder a lo largo del proceso de crecimiento. Un hijo o nieto de padre/abuelo futbolero, nacido en un país de efervescencia futbolera, se encontrará en un verdadero Edén.

Está, también, el niño con inclinaciones artísticas, cuyo interés por el fútbol es cero. Pero el padre lo empuja a practicarlo contra su voluntad ... ante hechos como este el entrenador de jugadores infantiles debe ser cauteloso. Antes de emitir juicio sobre el niño, de asumir una postura determinada, deberá documentarse e investigar sus antecedentes familiares.

Mucho casos se suscitan por el egoísmo de los padres que quieren que sus hijos logren lo que aquellos no pudieron alcanzar en su juventud. Esto lo único que consigue es que el niño se transforme en un inadaptado y deje el deporte para siempre. Por eso, insisto, los profesores entrenadores de niños deben tener alma de maestro, algo de psicólogos y mucho de papás...

Preparación Pedagógica indispensable

Es bueno recordar la diferencia entre pedagogía y didáctica.

Pedagogía es la ciencia de formar y educar a los niños, se refiere al proceso educativo. Este proceso es constante y universal.

Didáctica es la disciplina pedagógica de carácter práctico que tiene por objeto aplicar Técnicas de la enseñanza.

Esta ciencia tiene cinco componentes esenciales:

1. Educando
2. Maestro
3. Objetivos
4. Asignaturas
5. Métodos

Traspasemos estos cinco aspectos a nuestro fútbol infantil.

El educando es el niño en plena evolución. Con todas sus capacidades, cualidades, diferencias, limitaciones y virtudes Es el niño ansioso de recibir experiencias adultas. El que sueña con emular a sus ídolos favoritos y quiere acortar los plazos para conseguir ese objetivo lo antes posible.

El maestro, es el profesor especializado en la enseñanza de los niños. En muchos países, especialmente los latinos, se ha menospreciado esta tarea vitalísima de enseñar al niño futbolista, otorgando esta tarea a personas con buena voluntad, pero sin preparación ni dotes pedagógicas, que toman la tarea como un pasatiempo, es el caso de ex – futbolistas que desean prolongar su vida deportiva o de dirigentes que anhelan convertirse en directores técnicos.

Por otra parte es incuestionable que los ex – jugadores tienen mejores posibilidades de convertirse en técnico de fútbol, pero por error pretenden hacerlo solo por el bagaje de experiencias que les dejó su paso por el campo.

Esto a todas luces es insuficiente. Cuando se perfeccionan y adquieren conocimientos teóricos específicos de psicología y metodología tienen las mejores posibilidades de alcanzar sus propósitos.

El niño tiene la capacidad natural de fijar en su mente lo que se le trasmite. Si algo lo aprende mal, le resultará muy difícil corregirlo.

Enseñar a un niño es una tarea muy delicada que requiere el menor número posible de errores y cero de improvisación.

Los objetivos del proceso, son la metas a alcanzar. En el fútbol estos objetivos tienen relación directa con la transformación progresiva y adecuada del buen jugador. Estos objetivos se pueden sintetizar en:

1. Formación técnica
2. Entrega del talento personal al sentido de equipo.
3. Gradual perfeccionamiento del aspecto físico y desarrollo armónico de todos los componentes corporales.
4. Gradual formación técnico-táctica
5. Robustecimiento del aspecto moral.

Las asignaturas del fútbol son variadas.

En lo técnico, las destrezas de la recepción, pases, remates, juegos de cabeza, conducción, regates, saque de banda, entre otras.

En lo físico: fortalecimiento de capacidades y cualidades motrices.

En lo táctico: el conocimiento de aprender a jugar con y sin balón, el dominio de los fundamentos y reglas del juego.

En lo moral: el espíritu de sacrificio, la solidaridad hacia los compañeros, el respeto al adversario, al arbitro, a las disposiciones reglamentarias, al público.

El método es la forma de trabajo que fusiona todas anteriores para conseguir o alcanzar los objetivos.

ALGUNAS SUGERENCIAS...

a) *Exposición teórica breve y demostración práctica perfecta.*

Cuando trabajamos con niños, muchas veces queremos lucirnos con largas y aburridas explicaciones teóricas. Es un grave error. La teoría es buena cuando es breve. Es una broma de mal gusto insistir con estas charlas, cuando detrás nuestro hay 8 o 9 balones estáticos sobre el campo, con los que quisieran entrar en inmediato contacto. Recuerden explicación breve y demostración simple. Cuando enseñemos un determinado fundamento debemos concentrar nuestra enseñanza en uno o dos aspectos por vez. Por ejemplo en el golpe de cabeza, indicar la superficie de contacto (la frente) y mantener los ojos abiertos. Una vez que lo domina le agregamos complejidad: no esperar, ir al encuentro del balón, iniciar el golpe desde la columna, saltar colocando los brazos flexionados, etc. Si pretendemos enseñar a un niño todas las características peculiares del golpeo de cabeza de una sola vez, solo conseguiremos confundirlo y frustrarlo. Si la demostración de cada destreza no la puede realizar el propio profesor, deberá encontrar un auxiliar que la domine a la perfección. El niño debe observar lo correcto para aprenderlo de igual forma.

b) *La adecuada progresión es la base del éxito*

Un profesor de niños jamás deberá improvisar una lección. En la enseñanza del fútbol todo es progresivo y es necesario dominar los pasos formales de este proceso. Es absurdo enseñar el remate de volea si previamente no aprendió el remate con balón parado. Saltarse estos peldaños, también producirá confusiones.

c) *Captemos el interés del niño dándole amistad, variación en nuestro trabajo y lecciones agradables*

Aceleraremos su progreso futbolístico si ganamos su amistad y lo tenemos de nuestro lado. El primer paso es brindarle nuestro cariño y afecto. El pequeño jugador quiere alegría junto a una pelota. Ha soñado ese instante durante horas, no podemos defraudarlo. Debemos lograr mantener vigente su interés. Por eso debemos variar día a día las actividades para no aburrirlo.

d) *Nuestra disciplina debe ser cordial, pero el niño debe aprender a reconocer nuestra autoridad.*

No debemos humillar a un niño por un acto de indisciplina en público. Contemos hasta mil si es necesario pero no lo humillemos públicamente, porque habremos perdido desde ese instante su afecto y su fe en nosotros.

Hay sanciones pedagógicas que no lastiman al niño:

"Vas a dar 3 vueltas al campo, trotando, conduciendo el balón con los dos pies "
"Realizarás un circuito de fuerza mas que tus compañeros "

e) *Debemos proveernos de todo el material que esté a nuestro alcance.*

Cuando un profesor se enfrenta a un grupo de 20 niños y dispone de un solo balón, deberá hacer milagros para mantener el interés del grupo. Para que la sesión sea agradable y productiva, tendrá que tener un balón cada 3 o 4 niños. Luego: vallas, conos, porterías de distinto tamaño, petos de diferentes colores, balones de plástico o de goma, etc., todo es válido y útil para complementar nuestro trabajo. Si esto no nos preocupa es que somos profesores anticuados, rutinarios o irresponsables.

f) *Procuremos formar grupos homogéneos.*

Deberíamos trabajar con dos grupos: los avanzados, que son los que tienen condiciones naturales y aprenden con gran facilidad; y los menos aptos, con pocas cualidades para este deporte.

Si los hacemos trabajar a todos juntos, los primeros se aburren repitiendo actividades que dominan y los segundos se pueden acomplejar al no alcanzar el rendimiento requerido.

g) *El cumplimiento y la puntualidad son la base de la disciplina.*

Este apartado, supongo, que no necesita mayor aclaración.

CONCLUSIÓN

Insisto en que todos los que de un modo u otro estamos ligados al deporte, a la educación física, o a los niños en general, debemos entender que el fútbol es un fenómeno universal que podemos utilizar en provecho de los chavales. Ante tantas amenazas, les damos esta alternativa de jugar al fútbol sin mas recompensa que el juego mismo.

Sin olvidar que los niños tienen el derecho de recibir " el mejor profesor que llevamos dentro "

Néstor Javier Belén Castañola

LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO HACIA LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS

Pilar Lugo Enri

Desde el punto de vista de la innovación educativa la integración de las Nuevas Tecnologías en la escuela está generando grandes expectativas pedagógicas. Se habla de la necesidad de un nuevo perfil de profesorado y de que las funciones esenciales del maestro no deben cambiar. Sin embargo, si es preciso que experimente un proceso de adaptación gradual y paulatino que le permita adaptar su proceso metodológico al nuevo contexto y ofrecer a sus alumnos los recursos más adecuados para desarrollar sus potencialidades individuales.

LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO. SIGNIFICADO Y ALCANCE

Sin duda, la asignatura pendiente del planteamiento tecnológico en la enseñanza sigue siendo la formación de docentes en tecnologías de la comunicación y no abundan demasiadas aportaciones sobre el particular.

Cuando hoy hablamos de NNTT y formación del profesorado, no nos referiremos exclusivamente al uso de aparatos con finalidades instrumentales para dominar técnicas. La acción docente no puede reducirse a este dominio instrumental exclusivamente, ya que solo tiene sentido cuando esté acompañado de propuestas de trabajo donde los medios sean parte del proyecto global de enseñanza-aprendizaje que se desarrolle en determinados contextos.

En definitiva, al tratar el tema de la formación en recursos tecnológicos, en nuevos medios, en tecnología educativa estamos refiriéndonos, ni más ni menos a una formación en el uso de los medios de enseñanza.

El profesor ha sido tradicionalmente maestro del lenguaje oral y escrito, además hoy se le pide que lo sea del icónico, del informático y de una segunda lengua. Estos nuevos lenguajes, nuevas funciones y nuevas demandas se han convertido en una exigencia que va más allá de una determinada preferencia del docente por estos temas. Nos encontramos en un mundo tecnológico que le pide al profesor saber utilizar otras formas de comunicación que pasan por un dominio del lenguaje de la imagen, para potenciar el aprendizaje.

LA NECESIDAD DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO HACIA LAS NNTT

Existen varias razones importantes para pensar en la necesidad de formación del profesorado hacia las NNTT:

En primer lugar el hecho de que las Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación se han convertido en un instrumento importante que están conformando la realidad que nos toca vivir y tenemos que considerarlo desde muchas vertientes (sociales, económicas, pedagógicas, psicológicas, etc.).

Una de las finalidades de la educación es capacitar a los alumnos y alumnas para comprender, crear y participar en la cultura de su tiempo. Los nuevos medios suponen en ese ámbito una nueva forma de organizar, representar y codificar la realidad. El docente, no puede quedar ajeno a esta situación.
Las tecnologías del aprendizaje representan una de las fuerzas renovadora en los sistemas de enseñanza-aprendizaje y constituyen un elemento clave para el desarrollo de la educación y la formación.

Otra de las razones importantes de la necesidad de formación del profesorado en este ámbito radica en que no se puede abordar el tema de las nuevas tecnologías en la enseñanza como algo ajeno al planteamiento general de cambio educativo, de innovación en la enseñanza y de crear aquellas condiciones para una mejor enseñanza.

Por otro lado la tecnología puede ser una forma de atraer la atención del alumno hacia el aprendizaje, ya que teniendo en cuenta la medida en que actualmente atrae a nuestros discentes todo tipo de aparatos tecnológicos, podría convertirse en una útil estrategia de motivación.

Otra de las razones que considero importantes es el hecho de que los nuevos recursos ponen en nuestras manos algunas posibilidades de trabajo tan atractivas, y potencialmente innovadora, que incluso se puede pensar en desarrollar actividades que sin su existencia habría sido imposible programar.

Se cree que estas nuevas herramientas, por si solas, no pueden suponer ningún cambio trascendental para la educación. Es el maestro quien, puede provocar un proceso innovador en las aulas, ayudado por éstos y muchos otros recursos, pero en definitiva el proceso de cambio está en sus manos.

Si las Nuevas Tecnologías se llegan a integrar con naturalidad en las aulas, ayudando a conseguir los fines educativos hasta ahora analizados, creemos que se estará produciendo un verdadero proceso innovador, un cambio cualitativamente positivo en el proceso de

enseñanza-aprendizaje, una verdadera adaptación de los recursos a las necesidades de la sociedad actual.

Por último, y no por ello menos importante, señalar también que la falta de formación de los profesores en este ámbito, es uno de los aspectos más relevantes que dificultan la integración de las NNTT en la educación.
Cuando la tecnología de introduce en el lugar de trabajo, éste se altera, cambia y con la enseñanza debería pasar lo mismo. Sin embargo, no existe un paralelismo entre lo que se viene dando, a nivel de efectos laborales y de organización flexible, entre determinadas empresas y lo que ocurre en el mundo de la educación. El profesorado no se opone en principio a la implantación de tecnologías; sin embargo, las dificultades surgen cuando no se sienten formados. La mayoría de las veces la falta de tiempo para la preparación y la escasez de conocimientos suficientes para la creación de programas propios, suelen dejarse en manos de lo que ya está comercializado y muchas veces no se adapta enteramente a sus necesidades. De igual modo tiene que apoyarse en terceros, que le indiquen qué hacer y cómo hacerlo.

Relacionado con lo anterior, considero que existen tres motivos o razones por los que no se ha extendido más en nuestro país el uso de la informática en la educación:

La primera razón es la económica. El coste de los materiales ha impedido o al menos dificultado, en muchos casos que la informática, como herramienta didáctica, estuviera presente de forma masiva en nuestras aulas.

La segunda razón, es la falta de una adecuada adaptación entre el software educativo y el currículum escolar. Para la mayoría de los profesores se les hace totalmente imposible localizar y adquirir el software que responde a las necesidades derivadas de su currículum. Y como ya he comentado anteriormente, la falta de tiempo en muchos casos y la falta de formación en la mayoría, hace imposible que el mismo profesor desarrolle sus propias unidades temáticas.

Y la tercera y última razón es, como ya se ha mencionado, la falta de formación en general en el campo de las nuevas tecnologías.

¿LAS NNTT EXIGEN UN NUEVO PERFIL DE MAESTRO?

Desde el punto de vista de la innovación educativa, la integración de la Nuevas Tecnologías en la escuela está generando grandes expectativas. Como consecuencia de ello, en algunos ámbitos incluso se oye hablar de la necesidad de un nuevo perfil de maestro. En muchos casos el temor a “ese cambio necesario e inevitable”, está obstaculizando el proceso de adaptación gradual, pues para que sea efectivo debe asumirse con tranquilidad y sin temores ni complejos. Si los maestros se sienten implicados en un proyecto interesante e innovador, sin imposición externa, se cree, que las garantías de éxito pueden ser elevadas.

Pero... ¿qué nos hace pensar que sea necesario un nuevo perfil de maestro?

La aparición y auge de las Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación, ha contribuido a aumentar y facilitar el acceso e intercambio de la información; y como en cada periodo de la historia en el cual se ha producido un cambio o “revolución” en el modo de acceder al conocimiento, las personas que lo viven, experimentan un proceso de acomodación a las necesidades del momento. Lógicamente los responsables de la educación se encuentran implicados directamente en este proceso de cambio. Los cambios tecnológicos se producen a grandes velocidades, y la capacidad de adaptación de nuestra mente y nuestras costumbres posiblemente no se produzca a la misma velocidad. Sin embargo, ello no significa que los maestros deban cambiar en esencia, ni que sus funciones como docentes vayan a cambiar, sino que deben hacer un esfuerzo para adaptarse y, al mismo tiempo adaptar su modo de ejercer, a la principal función que tienen encomendada: la formación de los alumnos y su desarrollo personal.

En este sentido, no se opta por un perfil de maestro distinto, que deba cambiar como consecuencia de la aparición de las Nuevas Tecnologías, sino por aquel que conscientemente dedica todos sus esfuerzos a perfeccionar y actualizar constantemente sus técnicas docentes y la metodología utilizada con sus alumnos, en un proceso constante de investigación y evaluación de su propia práctica educativa.

Por lo tanto, se “apostaría” por un perfil de maestro que,, con un actitud atenta y responsable, analiza todas las posibilidades que el medio que tiene a su alrededor le brinda, para poder hacer más atractivo, adecuado y exitoso el proceso de aprendizaje de los alumnos con los que trabaja. Un maestro que tiene una actitud constante de revisión, de formación en la práctica, un maestro que pueda ayudar a sus alumnos a “aprender a aprender”, en una sociedad que cambia y evoluciona constantemente.

En definitiva, estamos definiendo un perfil general de maestro, no específico, que, conocedor de sus competencias, actúa de forma responsable. Pero, además, para poder aplicar los métodos más adecuados a las necesidades de cada alumno, éste debe tener un grado de conocimiento, lo más profundo posible, de todos aquellos recursos didácticos que se puedan poner a su disposición, y entre ellos, se encuentran, todos los que provienen del campo de las Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación.

EL PROFESOR ANTE LA APLICACIÓN DE LAS TECNOLOGÍAS. DIFICULTADES MÁS SIGNIFICATIVAS

Vale la pena plantearse, con seriedad y espíritu crítico, las razones de la aparente demora del cambio previsto, en qué medida se está avanzando realmente en la integración de las tecnologías en la educación, cuáles son los factores fundamentales de ese proceso y sus protagonistas.

Para que se pueda decir que una institución está realmente integrando las tecnologías en un determinado escenario educativo, se requiere, que una mayoría de los profesores que imparten enseñanzas en ese escenario conozcan, a título personal, cómo utilizar dichas tecnologías y que su empleo no se reduzca a algún grupo aislado de profesores con el espíritu característico de los pioneros.

Para que esta situación se alcance, es imprescindible crear las condiciones favorables por medio de medidas de apoyo a los profesores y por otra parte, sería deseable, que con las garantías adecuadas, se valorase por las autoridades académicas el esfuerzo y los resultados de los profesores en este sentido, actualmente muy poco considerados.

La mayoría del profesorado todavía reacciona ante la irrupción de las tecnologías, como si se tratase de una perturbación que, de alguna manera amenazara su forma de enseñar. Esto hace que la presión externa sobre el tema les haga adoptar posturas tal vez demasiado conservadoras y que se sitúen a la defensiva.

Las dificultades más significativas para la aproximación del profesorado al empleo de las tecnologías en la enseñanza son:

- Aislamiento en su forma de trabajar para preparar e impartir sus clases.
- Falta de información sobre las posibilidades de las nuevas tecnologías.
- Dependencia de técnicos, a los que consideran excesivamente críticos.
- Tendencia a una producción individual del material didáctico.
- Falta de incentivos para el cambio. Escasa valoración de esta tarea.
- La falta de infraestructura.
- La escasez de productos didácticos.

En general el profesor, especialmente el universitario, trabaja en una situación de relativo aislamiento que tiene como consecuencia que un profesor interesado por el tema se vea obligado a invertir bastante tiempo y no poco dinero en lo que se podría llamar “inventar la rueda”.

Estas ideas preocupan en estos momentos a profesores y gestores de gran número de universidades en todos los países avanzados y tratan de poner en marcha iniciativas para alentar a los profesores en este esfuerzo y poner en marcha redes con profesores de otras universidades.

En EE.UU una de las iniciativas lanzadas está patrocinada por EDUCOM, asociación sin fines lucrativos, constituida por más de 600 universidades y 120 empresas y que trata de desarrollar un sistema nacional para producir, distribuir y compartir todos los tipos de información necesarios para que los profesores empleen las tecnologías en su función académica.

En el Reino Unido, el Gobierno puso en marcha, hace algunos años, una iniciativa denominada CTI (Computer in Teaching Iniciative) con objeto de elaborar informes temáticos de evaluación de programas de software educativo existentes y difundir los resultados a todas las universidades del país. Como consecuencia de esta iniciativa se ha iniciado recientemente un programa de tecnologías aplicadas a la enseñanza y al aprendizaje que ha lanzado una convocatoria para desarrollar proyectos concretos para producción de materiales didácticos en el ámbito de las universidades británicas.

La rapidez del cambio tecnológico y la insistencia de las casas comerciales hacen, con frecuencia, que se ejerza presión social para el empleo de tecnologías todavía no suficientemente consolidadas, que requieren equi-pamientos nuevos ante los cuales el profesor muchas veces, se siente inseguro y muchas otras se ve obligado, a depender de otros, para ejercer su labor docente, restándole independencia y haciéndole añorar la simplicidad de la clase presencial “como siempre”.

Uno de los aspectos más dramáticos de esta integración de las tecnologías en la educación es la falta de infraestructura, o la rápida obsolescencia de la que existe, tanto en el campo informático como en el de las telecomunicaciones. Después de convencer a muchos profesores hay que enfrentarse a la dura realidad de los limitados presupuestos y la carencia de medios.
Esto afecta particularmente a la creciente exigencia de rapidez, funcionalidades y memoria del equipamiento informático para el empleo de gran parte de los materiales multimedia que se están experimentando.

Finalmente, si superamos las dificultades de encontrar profesores dispuestos a experimentar, contamos con el equipo adecuado y la infraestructura de red necesaria, aparece el problema de la escasa existencia en el mercado de productos didácticos, bien se trate de vídeos, como de programas informáticos o productos multimedia para el tipo de enseñanza en consideración.

Estas consideraciones, sólo pretenden poner de manifiesto las lógicas e indiscutibles dificultades de un proceso tan complicado y el tiempo que va a requerir una integración masiva de estas tecnologías. Es decir, algunas de las razones por las que la pregonada revolución en el campo educativo se demora, pero no hay ninguna duda de que el cambio, aunque sea más lento, está en marcha y es imparable.

Cada año que pasa es mayor el número de profesionales de todo tipo y estudiantes que disponen de ordenador personal, cada vez más potente y rápido. Aumenta el número de universidades que crean redes de interconexión en los campus y ofrecen a profesores y alumnos el acceso a ellas y asimismo se desarrolla cada vez mejor software educativo.

EL EMPLEO DE LAS NNTT EN EL PROCESO EDUCATIVO

Volviendo al tema de la necesidad de formar a los profesores en el uso de las nuevas tecnologías para su empleo en el proceso educativo, hay que distinguir dos áreas de actuación:

La incidencia de las NNTT en la metodología de la enseñanza:

Se trata de un campo de estudio e investigación que atrae a grupos de profesores que estudian y analizan la integración de las tecnologías en la educación, y van a plantear teorías, realizar investigaciones y proyectar los resultados en su entorno, incidiendo éstos positivamente en la mejora de la enseñanza.

Van surgiendo cursos de especialización, cursos de postgrado tipo Maestría y es posible que en un futuro no lejano vaya aumentando el número de tesis doctorales sobre el tema. También es probable que este conjunto de expertos constituyan un elemento promotor muy importante para la integración de las NNTT en la en enseñanza.

El empleo de las NNTT en la enseñanza de cualquier materia:

Esto hace referencia a una actividad de aplicación de las NNTT por profesores de cualquier tipo de materia que no desean convertirse en expertos de las tecnologías y que no tienen mayor interés en el análisis del fenómeno, sino en servirse de las tecnologías para su labor de en-señanza sin mayores complicaciones. En este caso se habla de cientos de miles de profesores con distintos niveles de formación.

La experiencia indica que es preciso contar con apoyo y asistencia para respaldar al profesor que tiene deseos de realizar una experiencia y que no desea convertirse en un experto sobre las tecnologías. Esta necesidad de apoyo y asistencia, se pueden concretar en:

- Información actualizada aplicable a “su caso”.
- Ayuda para el diseño de la experiencia que se propone realizar.
- Asesoramiento para la elección de las tecnologías más convenientes, si cabe elección.
- Aprendizaje y familiarización del empleo de los sistemas que vayan a utilizarse.
- Ayuda para la producción del material didáctico a utilizar en las sesiones.
- Acceso a Internet y familiarización con su empleo para las actividades del curso.
- Soporte técnico durante el curso, especialmente en las primeras experiencias.
- Formación de los usuarios, si es necesario, en el uso de los sistemas para garantizar el buen resultado de la experiencia.
- Ayuda en los aspectos organizativos del curso que dependan de los profesores, entro ellos los aspectos relativos a la gestión de esta modalidad de enseñanza y el tema de la confidencialidad.

La cuestión que se nos plantea es si este tipo de ayuda y apoyo debe adoptar la forma de un curso de preparación, o hay que buscar otras modalidades de prestación de este apoyo, el cual se debe aproximar mucho más a la idea de prestar unos servicios educativos que al concepto de impartir una formación.

Un técnico especializado en mecánica del automóvil, necesita cursos de formación para dominar dicha materia. Un usuario del automóvil necesita ayuda para aprender a conducir, unas someras nociones de lo que está ocurriendo dentro y contar con unos servicios de asistencia técnica para resolver los problemas. Un usuario de un sistema de telecomunicaciones no necesita grandes cursos de formación para su uso, sino una ayuda inicial, instrucciones claras y practicar un poco.

En el mismo sentido, a partir de la experiencia adquirida, los profesores necesitan las ayudas citadas no en forma de cursos de formación o entrenamiento, sino a través de su participación en experiencias demostrativas que les faciliten tanto el acceso fácil al uso de los equipos, como la ayuda al diseño y puesta en marcha de aplicaciones concretas y, que le aseguren la asistencia técnica durante la experiencia.

Se cree que la iniciativa más urgente en nuestro país es poner en marcha una serie de experiencias piloto con carácter demostrativo que de una respuesta a las necesidades planteadas anteriormente. Para ello la propuesta es iniciar las experiencias en dos escenarios

concretos:

Creación de un campus virtual interuniversitario.

Experiencias de tele-educación desarrolladas por un consorcio o grupo de universidades para el desarrollo de cursos cortos de actualización en diversos temas, a nivel de postgrado y apoyándose en tecnologías como la distribución de clases vía satélite o cable y la videoconferencia por RSDI.

Este tipo de experiencia permitiría evaluar las posibles ventajas de las tecnologías, ir creando grupos interuniversitarios de profesores interesados y poner en marcha en cada universidad las unidades de apoyo anteriormente mencionadas.

Impartición de cursos de postgrado y actualización dirigidos a la formación continua de profesionales en ejercicio.

Este tipo de cursos impartidos desde una universidad y dirigidos a los profesionales del entorno de la universidad, permitirían los ensayos necesarios para impartir clases "desde" la universidad en vez de "en" la universidad. Para este tipo de experiencia sería deseable contar con el apoyo y patrocinio de empresas e instituciones para evaluar los resultados de la aplicación en los entornos reales en que va a tener lugar la enseñanza.

La participación de profesores en este tipo de experiencias, ha permitido en otros países la creación de unos primeros núcleos interesados en el tema y cercanos a la realidad del entorno en que se imparten las enseñanzas, de sus problemas de infraestructuras y de las insospechadas dificultades que se encuentran en la adaptación de los contenidos al nuevo sistema de impartir las clases, al tiempo que tiende a valorar las posibilidades reales de las tecnologías para resolver problemas concretos de personas con necesidades más específicas, huyendo del habitual discurso milagrero sobre el vertiginoso desarrollo de las tecnologías que nos van a resolver todos los problemas de la enseñanza, incluso los que no hemos sido capaces ni de plantear.

Para concluir, decir que la puesta en marcha de este tipo de apoyo a los usuarios, puede ser un eslabón fundamental para promover y favorecer la integración de las NNTT en la enseñanza. Este primer paso, unido a la existencia de profesores especializados este tipo de aspectos metodológicos, pueden constituir el motor que en este momento está faltando, con carácter general, en nuestro sistema educativo.

BIBLIOGRAFÍA:

Revistas electrónicas.

- Valle Sánchez, R (2000):Educared, nº 14, sep. 2000. Consultada el 2/10/04.
- Cabero, J; Barroso, J; Duarte, A; (1998): Edutec, nº 9, oct. 1998. Consultada el 26/09/04.
- Sauledan Parés, N (1999): Eticanet, nº 3, nov. 2002. Consultada el 2/10/04.

Páginas Web.

- Negre Benassar, F: www.uib.es
- Martínez Ruíz, M: www.ugr.es
- Cebrian Serna, M: www.ugr.es
- Martìnez Gil, J: www.contexto educativo.com
- Salinas Ibáñez, P: www.tecno logíaedu.es

Consultadas el 2/10/04.

Pilar Lugo Enri

ESTRÉS LABORAL Y SÍNDROME DE BURNOUT EN DOCENTES

Pilar Ramírez Valiente

Las condiciones en las que se desempeña un trabajo son factores importantes en la salud del trabajador. La oportunidad de control, la adecuación entre las exigencias del puesto y las capacidades de la persona que lo desempeña, les permite demostrar su competencia y autodeterminación; las relaciones interpersonales, el salario y la seguridad física son, entre otros, aspectos importantes que ejercen una gran influencia sobre el bienestar psicológico, en la que se encuentra satisfacción y autocompensación. El grado en que un empleo reúne estos elementos está fuertemente asociado al grado de satisfacción laboral y de salud de los trabajadores**.**

Burnout, es un término anglosajón cuya traducción más próxima y coloquial es "estar quemado", desgastado, exhausto y perder la ilusión por el trabajo, aunque no existe una definición unánimemente aceptada. Pero si parece haber consenso en que se trata de una respuesta al estrés laboral crónico, una experiencia subjetiva que engloba sentimientos y actitudes con implicaciones nocivas para la persona y la organización.

El síndrome del quemado puede estudiarse desde dos perspectivas, clínica y psicosocial. La perspectiva clínica asume el burnout como un estado (concepción estática) al que llega el sujeto como consecuencia del estrés laboral, y la psicosocial, lo define como un proceso con una serie de etapas que se generan por interacción de las características personales y del entorno laboral. Desde una perspectiva clínica, Freudenberger (1974), empleó por primera vez el término burnout para describir un conjunto de síntomas físicos sufridos por personal sanitario como resultado de las condiciones de trabajo. Desde una perspectiva psicosocial, se acepta hoy la definición de burnout elaborada por Maslach y Jackson (1986), quienes lo consideran como una respuesta, principalmente emocional, situando los factores laborales y los organizacionales como condicionantes y antecedentes.

Gil-Monte y Peiró (1997) han constatado que el síndrome de quemarse en el trabajo queda establecido como una respuesta al estrés laboral crónico integrado por unas actitudes y sentimientos negativos hacia las personas con las que se trabaja y hacia el propio rol profesional, así como por una vivencia de encontrarse emocionalmente agotado. Esta respuesta se da, frecuentemente, en las organizaciones de servicios, aunque no está restringida a ellas.

Los rasgos definitorios del síndrome de burnout provienen de los trabajos de Maslach y Jackson quienes consideran tres componentes esenciales:

1. El Cansancio Emocional: constituye el elemento central del síndrome y se caracteriza por una sensación creciente de agotamiento en el trabajo, "de no poder dar más de sí", desde el punto de vista profesional. Para protegerse de este sentimiento negativo, el sujeto trata de aislarse de los demás, desarrollando así una actitud impersonal, deshumanización de las relaciones hacia las personas y miembros del equipo, mostrándose distanciado, a veces cínico y usando etiquetas despectivas o bien en ocasiones tratando de hacer culpables a los demás de sus frustraciones y disminuyendo su compromiso laboral. De esta forma intenta aliviar sus tensiones y trata de adaptarse a la situación aunque sea por medio de mecanismos neuróticos.
2. La Despersonalización: se refiere a una serie de actitudes de aislamiento de cariz pesimista y negativo, que va adoptando el sujeto y que surgen para protegerse del agotamiento.
3. La Falta de Realización Personal: el sujeto puede sentir que las demandas laborales exceden su capacidad, se encuentra insatisfecho con sus logros profesionales (sentimientos de inadecuación profesional) si bien puede surgir el efecto contrario, una sensación paradójica de impotencia que le hacen redoblar sus esfuerzos, capacidades, intereses, aumentando su dedicación al trabajo y a los demás de forma inagotable. Es un sentimiento complejo de inadecuación personal y profesional al puesto de trabajo, que surge al comprobar que las demandas que se le requieren exceden de su capacidad para atenderlas debidamente.

En conclusión, el enfoque psicosocial asume que burnout es un síndrome de *Agotamiento emocional*, *Despersonalización* y bajo *Logro* o realización personal en el trabajo. Estos tres aspectos están ligados entre sí a través de una relación asimétrica, donde el agotamiento emocional como primer componente conduce a la obtención de los otros dos, la despersonalización y a la auto evaluación negativa. Por otro lado, este síndrome está considerado como una variable continua, que se extiende desde una presencia de nivel bajo o moderado, hasta altos grados en cuanto a sentimientos experimentados. Además, la progresión no es lineal, más bien es un proceso cíclico, que puede repetirse varias veces a lo largo del tiempo, de forma que una persona puede experimentar los tres componentes varias veces en diferentes épocas de su vida y en el mismo o en diferente trabajo.

Los Factores que influyen en el desgaste profesional:

- Personalidad: Eventos vitales, edad y años de ejercicio profesional, sexo, familia y apoyo social. Una personalidad madura y una situación vital favorable serían factores protectores ante el desgaste profesional.
- Factores Laborales: Profesiones de gente que trabaja con gente. Condiciones laborales deficitarias en cuanto a medio físico, entorno humano, organización laboral, sueldos bajos, sobrecarga de trabajo.
- Factores Sociales: La extensión del síndrome de desgaste profesional hace pensar que el burnout puede ser un síntoma de

problemas sociales más amplios.

La evolución del cuadro y sintomatología asociada es:

- **1° Etapa:** Se percibe un desequilibrio entre demandas laborales y recursos materiales y humanos de formas que los primeros exceden a los segundos, lo que provoca una situación de estrés agudo.

- **2° Etapa:** El individuo realiza un sobreesfuerzo o aprieta el acelerador, para adaptarse a las demandas. Pero esto sólo funciona transitoriamente, empieza a perder el control de la situación y van apareciendo síntomas como menor compromiso con el trabajo, alienación y reducción de las metas laborales. Sin embargo, hasta aquí el cuadro es reversible.

- **3° Etapa***:* Aparece realmente el síndrome de desgaste profesional con los síntomas descriptos a los que se añaden:

  - ***Síntomas Psicosomáticos*:** como cefaleas, dolores osteomusculares, molestias gastrointestinales, úlceras, pérdida de peso, obesidad, cansancio crónico, insomnio, hipertensión arterial y alteraciones menstruales.
  - ***Síntomas Conductuales*:** como ausentismo laboral, abuso y dependencia de drogas, alcohol, café y otras sustancias tóxicas, consumo elevado de cigarrillos, problemas conyugales y familiares y conducta de alto riesgo como conducción temeraria.
  - ***Síntomas Emocionales:*** El rasgo más característico es el distanciamiento afectivo hacia las personas que ha de atender. Ansiedad que disminuye la concentración y el rendimiento, impaciencia, irritabilidad, actitudes recelosas e incluso paranoides hacia clientes, compañeros y jefes. Pueden volverse insensibles, crueles y cínicos.
  - ***Síntomas Defensivos*:** El individuo "desgastado" niega las emociones y conductas mencionadas y culpa a los clientes, compañeros, jefes, de su situación, no hace o no puede hacer nada para salir de ella.

- **4° Etapa:** El individuo deteriorado psicofísicamente, hace que tenga bajas frecuentes, ausentismos laborales y falta de eficacia en su tarea, que lo convierte en un peligro más que en una ayuda para los destinatarios de sus servicios.

Según la Sociedad Española para el estudio de la Ansiedad y el Estrés (SEAS), en estos momentos la docencia se encuentra entre las seis profesiones más estresantes. La enseñanza se caracteriza hoy en día por pertenecer a ese conjunto de ocupaciones consideradas tradicionalmente como estresantes.

Los problemas psicológicos son citados por ocho de cada diez profesores como principal dolencia de la profesión, se estima que hasta un tercio de los docentes podrían sufrir dolencias de tipo psicosocial, como el estrés, la ansiedad o la depresión. Aunque las cifras, no son de fiar. A veces ni siquiera se aprecian en los reconocimientos normales, o se disfrazan bajo otros nombres, puesto que muchos profesores tienen vergüenza si su dolencia se cataloga como "psiquiatría". Hay muchos procesos de depresión o de estrés que se enmascaran bajo gripe, o enfermedad común, con lo cual no suman en las estadísticas. De ahí la creciente conciencia que se tiene de los aspectos negativos del estrés laboral asistencial prolongado; que afecta tanto al bienestar físico como mental del profesorado, así como en las relaciones laborales con compañeros y de la organización; contribuyendo a la calidad de vida laboral para el docente, así como a la calidad de sus enseñanzas.

Conocer las causas que provocan el estrés en la profesión docente, así como las estrategias para combatirlo, permite encontrar nuevos caminos para aprender a trabajar y a afrontar las dificultades de una manera más relajada.

Las principales fuentes del estrés en la enseñanza son:

1. Los cambios en el sistema educativo, su puesta en práctica y la enorme cantidad de burocracia derivada de estos cambios.
2. La mala imagen en término de prestigio, la falta de promoción en el docente y la pérdida de autonomía dentro de la enseñanza.
3. El clima escolar. Los profesores experimentan problemas derivados de todos los aspectos de la conducta del alumnado (agresiones verbales o físicas), además tienen que enfrentarse con la falta de respaldo de los padres con respecto a la disciplina. La agresión física por parte de los alumnos es cada día más evidente en las escuelas.
4. El exceso de trabajo. La sobrecarga laboral está muy relacionada con el estrés. No sólo en términos de la cantidad de trabajo que deben realizar los profesores cada día, sino también, la cantidad que deben llevarse a sus casas, interfiriendo con sus vidas privadas. Deben asumir responsabilidades por las notas de los alumnos, aunque los profesores saben cuáles son las notas que merecen, muchas veces sienten que los padres y alumnos colocan la responsabilidad de las bajas notas en los profesores. A esto se suma otra presión o sobrecarga laboral debido a las labores del hogar que son complementarias a las relacionadas con el trabajo, y finalmente los conflictos entre matrimonios y entre padres e hijos.
5. La creciente falta de respecto hacia el docente.
6. La mala actitud de los alumnos hacia sus estudios como desinterés y apatía.
7. Falta de tiempo. El hecho de tener presente las fechas límite para terminar o entregar cosas hace que se sientan presionados.
8. Falta de apoyo. Debido a que a veces los profesores sienten que los jefes o administrativos no ofrecen el apoyo esperado para

resolver las decenas de problemas que tienen que enfrentar a fin de año.

Por qué los profesores son uno de los grupos que padece mayores riesgos profesionales, se debe en gran medida a que su trabajo tiene mucho que ver con el trato con personas. La relación con los alumnos es uno de los aspectos potencialmente más gratificantes, pero lo cierto es que en un número significativo de casos esta comunicación está presidida por la tensión, ya sea por indisciplina de los escolares, ya porque el docente carezca de habilidades sociales. En ocasiones, la convivencia en los centros escolares se rompe hasta el punto de que el proceso educativo se convierte en labor imposible. Algunos indicadores revelan que los problemas de comunicación han aumentado en las instituciones escolares. Otros factores explicativos de los daños psicológicos de los docentes son: la sobrecarga y la fragmentación de tareas, la inseguridad laboral, la ambigüedad de roles o el deterioro de la imagen del profesor.

Transmitir conocimientos, educar en valores, potenciar la imaginación, enseñar a pensar. Dar clases y ayudar a formar a las generaciones jóvenes. Ser profesor requiere grandes dosis de ilusión. Hace falta entrega, capacidad de escucha y de diálogo, flexibilidad, firmeza, curiosidad, intuición y mucho trabajo dentro y fuera del aula. Y de unos conocimientos actualizados en tal o cual materia, listos para ser transmitidos a un grupo de alumnos que, normalmente, no querrían estar sentados en un aula escuchando al profesor.

La escuela se coloca en el punto de mira cada vez que surgen problemas en la esfera de los jóvenes: drogas, racismo, violencia, marginación. Muchas veces la sociedad mira hacia el maestro exigiéndole funciones que los padres no realizan, o pidiéndole que sea capaz de contrarrestar la grandísima influencia de los medios de comunicación. Están en una incómoda posición intermedia, y se quejan: "Si las cosas salen bien, es que los alumnos son inteligentes; si salen mal, es que el profesor es malo". Las aulas son un punto donde confluyen muchos factores, que no siempre están relacionados con la enseñanza. Los niños y adolescentes son un espejo. Sus carencias son las carencias de su entorno. Muchas familias no saben, no pueden, no quieren ocuparse de la educación integral de unos chavales, que, en la mayoría de los casos, llegan a las aulas con una idea de su futuro bastante desdibujada y con poca motivación. El esfuerzo y la disciplina no son valores en alza. La sociedad les propone a cambio un modelo de ocio pobre y sin alternativas. El consumo es exaltado como un valor en sí mismo: tanto tienes tanto vales. A los profesores les toca, pues, lidiar con sus alumnos, los padres, la administración y, en ocasiones, sus propios compañeros; asumir trabajo administrativo y burocrático, trabajar fuera del horario lectivo, renovar conocimientos, sumarse al ritmo de actualizaciones que marcan las nuevas tecnologías. Y llegar a su trabajo a punto, listos para impartir una clase atractiva que no arranque los bostezos del auditorio. A pesar de todo lo nombrado, no es una profesión que cuente con un gran reconocimiento social. Los nuevos modelos de trabajo traen además aparejadas modernas dolencias como el denominado tecnoestrés, que acompaña a la irrupción de las nuevas tecnologías. La informatización de los centros de trabajo y el desarrollo de Internet han obligado a buen número de trabajadores a someterse a un proceso de adaptación que para muchos es engorroso. El tecnoestrés afecta sobre todo a quienes muestran mayores dificultades de adaptación a través de síntomas que se traducen en ansiedad, insomnio y una sensación profunda de incompetencia frente a la herramientas informáticas; sensación que, por otro lado, se acrecienta en las aulas, donde los alumnos suelen mostrar destrezas muy superiores a las de sus profesores. Si bien en un pasado la enseñanza era una dedicación vocacional, hoy cada vez más es una opción a la que se ven abocados muchos profesionales por exigencia del mercado, es decir, cuando otras puertas se cierran, la docencia es lo que queda. Este sobreesfuerzo tiene un coste emocional importante que, si no se equilibra, acaba pasando factura. Los docentes deben tomar medidas estratégicas que les permitan reducir las negativas manifestaciones del estrés:

1. **Estrategias laborales**

- **Administración del tiempo.** Los profesores tienen que mejorar sus habilidades para administrar el tiempo de forma efectiva, tanto fuera como dentro del trabajo, evitando que la enseñanza se entrometa en su vida familiar. La organización del tiempo y de las actividades, estableciendo horarios, es fundamental para poder descansar, no estar preocupados, no sufrir continuos sobresaltos, olvidos importantes, etc.
- **Estableciendo pausas a lo largo de la jornada escolar.** El problema del que más se queja el profesorado es que apenas tiene tiempo para respirar durante la jornada escolar, y que, por tanto, carecen de tiempo para recuperar fuerzas.
- **Aprendiendo a "desconectar" fuera del trabajo.**
- **Mayor respaldo de la administración educativa.** El apoyo de las administraciones educativas a sus profesores, tanto en el plano del reconocimiento profesional como en el de las retribuciones, debe ser un objetivo prioritario para garantizar la adaptación laboral y el equilibrio personal de los docentes.
- **Menos tareas administrativas.** Al docente se le forma para ser educador y, sin embargo, pasa gran parte de su tiempo realizando tareas administrativas comunes, o haciendo el papel de *guardián* o "*remediador*".
- **Mejora de los incentivos económicos, profesional y de imagen pública.**
- **Mejora de las oportunidades de promoción,** la falta de estas oportunidades está provocando una gran insatisfacción laboral.
- **Mejores políticas disciplinarias.**

2. Estrategias de lógica

- **Evitar implicar sentimientos en la resolución de conflictos.**
- **Utilizar técnicas de relajación.** El relajamiento muscular gradual reduce los factores asociados con la excitación simpática, como el ritmo cardíaco acelerado y la presión sanguínea elevada.
- **Establecer mecanismos de apoyo y cooperación.**
- **Aceptar el reto de los cambios:** asumir que todo está en continuo cambio.
- **Motivación y autoestima.** Lograr un nivel de autoestima adecuado, teniendo en cuenta el ideal docente y el docente real. Es necesario aprender a afrontar frustraciones y a controlar estados de ánimo.Si se ha hecho bien una cosa, reconocer la propia autoría y felicitarse por ello (no ha sido la suerte, sino nuestro esfuerzo y nuestra capacidad). Si se ha hecho mal una cosa, no echar balones fuera, reconocer que se ha actuado mal en esta ocasión, analizar nuestros errores y corregirlos, sin culpas, sin pensamientos negativos sobre uno mismo ("esta vez lo he hecho mal, debo corregirlo"). Es bueno quererse y tratarse bien.
- **Aprender a perdonar.** De todas las virtudes que debemos poseer, el perdón es la más importante para el control del estrés. La capacidad de renunciar a resentimientos del pasado es crucial para la salud. Aferrarse a antiguos agravios alimenta el resentimiento y el estrés. Si no logramos perdonar, nos convertimos en el blanco de nuestra propia amargura.

3. Estrategias de tiempos y otras

- **Resolver los problemas en cuanto aparezcan.** No dejar pasar los problemas: afrontarlos de una manera más activa o más pasiva, pero decidiendo qué es lo mejor en cada caso. Tomar decisiones siguiendo un proceso lógico: planteamiento del problema, análisis de alternativas (pros y contras), elección de la menos mala. No volver atrás. No analizar continuamente el problema o las alternativas: esto produce ansiedad.
- **Frenar la conducta de uno mismo y su estilo de vida.**
- **Hacer ejercicio físico.** La práctica moderada de algún deporte o ejercicio físico ayuda a relajarse. Por ejemplo, andar todos los días al menos treinta minutos. Utilizar las actividades de ejercicio físico para airearse (naturaleza) y airear los pensamientos charlando relajadamente con familiares o amigos.
- **Evitar el consumo de café.** El empuje que nos proporciona el café tiene un precio muy alto porque la cafeína estimula la liberación de adrenalina, la hormona del estrés.
- **Evitar el consumo de alcohol.** Aunque el alcohol entumece los sentidos y clama los nervios, el hábito de beber puede tener el efecto contrario.
- **Mentalizarse de que la educación y la instrucción de los alumnos no dependen exclusivamente de los profesores.**
- **Evitar el exceso de ruido y cuidar la salud física.**
- **Una dieta adecuada** aumenta la resistencia al estrés. Conviene comer sano, evitando las comidas que sobrecargan el organismo con pesadas digestiones u otras consecuencias negativas a corto, medio o largo plazo (obesidad, colesterol, etc.). Usar el tiempo de comer como momento de descanso y ruptura con las actividades profesionales. Es bueno aprovechar la comida para hacer vida social y familiar. No abusar del alcohol en las comidas.
- **Reducción de la hostilidad.**
- **Entrenamiento específico en técnicas de control de ansiedad y estrés:**

  - Practicar la relajación con cierta asiduidad en los momentos en los que nos encontramos peor, dedicándonos algún tiempo a nosotros mismos.
  - Leer algún libro bueno de autoayuda para aprender a pensar bien, eliminando algunos pensamientos erróneos, ideas irracionales, etc., que estresan.
  - Exponerse poco a poco a las situaciones que tenemos pánico.
  - Aprender a decir no, cuando cuesta mucho, pero se sabe que es mejor decir no.
  - Practicar las mejores habilidades sociales.
  - Si se tienen dificultades, no se sabe poner en marcha estas actividades que pueden ayudar a controlar el estrés, a reducir la ansiedad, ponerse en manos de un buen especialista. Si se sigue sus indicaciones, ayudará a recuperar el bienestar y la salud. Averiguar si otras personas han pasado por la misma situación y preguntarle cómo lo solucionaron.
  - Aprender a controlar las emociones: no enfadarse cuando se crea que se está cometiendo una injusticia con uno. Hay que intentar exponer las quejas con explicaciones basadas en hechos concretos y proponiendo soluciones. Es importante que cuando se exponga un problema se demuestre que no afecta solamente a uno mismo, sino a todo el equipo.

BIBLIOGRAFÍA

- SEAS. Sociedad Española para el Estudio de la Ansiedad y el Estrés.
- www.um.es/eglobal/. Revista electrónica semestral de enfermería.
- El síndrome de "burnout" o el desgaste profesional (I): revisión de estudios.
- Revista: Asociación Española de Neuropsiquiatría. Vol XI, nº 39, p. 257-265.
- Burnout en profesores: impacto sobre la calidad de la educación, la salud y las consecuencias para el desarrollo profesional. Memoria de investigación. Madrid, MEC-CIDE.
- MCKAY, M.; DAVIS, M Y FANNING.P. (1985). Técnicas cognitivas para el tratamiento del estrés.
- ROCHE, R. Y SOL, N. (1998). Educación prosocial de las emociones, valores y actitudes positivas. Barcelona.
- Habilidades de autocontrol aplicadas a la seguridad del trabajo. Revista de Psicología de la Universidad de Chile. 9, 31-74.
- Educar con inteligencia emocional. Barcelona: Plaza & Janes.
- Esteve, J.M (1984). El Malestar Docente. Barcelona.
- Instituto Superior de Estudios Psicológicos (ISEP).
- Ponencia. IV Congreso Iberoamericano de Psicología. Santiago de Chile, 19-22 de Julio de 2004. La investigación cualitativa y el estrés laboral en los docentes no-universitarios.
- Revista Fusión. Noviembre 2004. Profesores sin horizonte.
- Gaceta Universitaria. Reportaje: "Estar quemado", la nueva enfermedad del profesor.

Pilar Ramírez Valiente

LA CULTURA ANDALUZA EN EL CURRÍLO DE EDUCACIÓN INFANTIL

Rafael Alcántara Valle

UNIDAD DIDÁCTICA: "EL OLIVO"

La presente unidad didáctica, va dirigida a niños de 5 años del pueblo de Morón de la Frontera (Sevilla), a una clase de 25 alumnos.

Nuestra actividad, consiste en enseñarles a los niños de educación infantil, las fases por las que pasa la aceituna desde que se siembra en el campo y nace, crece en el olivar, hasta su recolección y su posterior conversión en aceite de oliva muy característico en las cocinas de las madres andaluzas.

Temporalización: La duración va a ser de 5 meses (Octubre, Noviembre, Diciembre, Enero, Febrero),coincidiendo con la recolección del fruto maduro, en una duración paródica de dos días a la semana.

Justificación: Hemos elegido este tema, por su incidencia en la cultura andaluza, así como también porque muchos padres y madres de nuestros alumnos pueden ser trabajadores durante este periodo en la recogida de aceitunas como jornaleros aceituneros. Consideramos que los niños de educación infantil deben tener total conocimiento de donde procede algo tan característico en Andalucía como es la aceituna y el aceite de oliva, así desarrollen su capacidad de comprensión y relacionar que la aceituna y el aceite son la misma cosa pero transformado mediante una series de fases.

Objetivos:

- Conocer como es el olivo.
- Aportar información de como influye el cultivo del olivo en nuestra sociedad andaluza.
- Desarrollar habilidades y técnicas que faciliten la participación.
- Elaborar planteamientos personales, exponer argumentadamente las informaciones recogidas, desarrollar juicios y aportaciones personales.
- Tomar conciencia sobre la importancia de este cultivo en Andalucía (puestos de trabajo, trascendencia, repercusiones...).
- Favorecer un clima favorable de trabajo en el aula, con participación crítica y productiva, en la toma de decisiones.
- Fomentar la cultura andaluza utilizando ejes transversales, se alude a temas transversales como: *educación ambiental, educación para la salud, educación para la igualdad de sexos o coeducación,educación para el consumidor.*

Contenidos:

CONCEPTUALES:

- Fomentación de la cultura andaluza mediante los ejes transversales: *educación ambiental, educación para la salud, coeducación, educación para el consumidor.*
- Conocimiento del olivo.
- Aportación de información sobre como influye el cultivo del olivo en nuestra sociedad andaluza.

PROCEDIMENTALES:

- Desarrollo de habilidades y técnicas que faciliten la participación de los alumnos.
- Elaboración de planteamientos personales, exposición argumentada de las informaciones recogidas, desarrollando juicios y aportaciones personales.

ACTITUDINALES:

- Toma de conciencia sobre la importancia de este cultivo en Andalucía (puestos de trabajo, trascendencia, repercusiones...).
- Favorecer el clima favorable de trabajo en el aula, con participación crítica y productiva, en la toma de decisiones.

Metodología: Hemos apostado por una metodología abierta y participativa, en la cual el alumnado se sienta involucrado y participativo con el tema de estudio, puesto que nuestras actividades no pretenden acatar todo el foro de debate, sino todo lo contrario, intentamos una conciencia crítica, una sensibilización con el tema que estamos tratando (el olivo).

Para profundizar en cada uno de los aspectos tratados en este tema, distinguiremos varios tipos de sesiones de trabajo:

- Sesiones de clase, donde los alumnos aportarán sus conocimientos y después el profesor presentará las cuestiones fundamentales de cada uno de los apartados del tema.
- Sesiones de análisis y debate en asamblea sobre lo visto en sesiones anteriores.
- Visitas a diferentes lugares como campos, cooperativas aceituneras...

La idea es tratar uno de los aspectos fundamentales de la agricultura andaluza como parte de su cultura. Consideramos conveniente, este tema tan complejo como importante se de en un periodo comprendido en 5 meses que serían octubre, noviembre, diciembre, enero y febrero, coincidiendo con la recolección del fruto maduro, en una duración periódica de dos días a la semana (martes y jueves por ejemplo). El tiempo concreto de cada día variará según la actividad que estemos desarrollando.

Nuestra unidad didáctica se divide en las siguientes fases que a continuación vamos a exponer:

FASE I

En los primeros días, se tratará de abordar todos los conocimientos previos que poseen los alumnos sobre el tema que tratamos (el olivo). Para ello, una de las primeras actividades que ha de proponer el profesor a sus alumnos, será sentarlos en circulo sobre la alfombra, con el fin de que los niños comenten sus ideas y conocimientos sobre el olivo, para ello formularemos preguntas del tipo:

¿Qué sabes acerca del olivo?
¿Qué fruto nos da el olivo?
¿Qué sabes acerca de su recolección?...etc.

Además, los alumnos deberán escribir todas estas ideas en papel contínuo (damos por sentado que estamos desarrollando o trabajando lectoescritura).

Al concluir esta actividad, el profesor pedirá a los alumnos que pregunten en casa sobre el olivo (padres, hermanos, tíos, abuelos...).

La temporalización de esta actividad sería en la sesión del martes en un tiempo aproximado de 15 minutos (la primera sesión se haría en la primerasemana de Octubre).

Al día siguiente que tratemos este tema (jueves), repetiremos la actividad del día anterior, pero ahora con los nuevos conocimientos aportados por la familia de los niños en boca de estos, la actividad quedará reflejada en el mismo papel contínuo de los alumnos.

Así el profesor llevará un control de las actividades realizadas por los alumnos, todo quedará reflejado en un cuadro de registro.

Toda la actividad de la fase I, se realizará la primera semana de Octubre, en dos sesiones de 15 minutos administradas entre martes y jueves.

FASE II

En la fase II, crearemos un rincón de carácter no permanente, donde los alumnos irán pasando en grupos reducidos de tres o cuatro alumnos, el profesor les enseñará libros y textos donde aparezca bien imágenes o más información del olivo.

El docente buscará con sus alumnos fases o etapas por la que pasa el olivo y por qué.

Del mismo modo podrá establecer las diferencias de árboles de hoja caduca y perenne, así como la diferencia entre cultivo de riego y de secano.

Esta actividad, nos llevaría desde la segunda semana de Octubre hasta el final de noviembre o principios de Diciembre.

FASE III

El primer martes de Diciembre se hará una actividad especial "visita al olivar", los niños podrán ver "in situ", como es todo el proceso de recolección de la aceituna y no solo eso, sino también podrán oir todo el argot característico de este trabajo tan andaluz : fardo, tractor, banco aceitunero, macaco, goteros...etc.

Podríamos proponer al capataz de la finca que nos explique todo el proceso por el que pasa el olivo antes de la recolección, enseñándonos los materiales que se utilizan (arao, goteo...).

El proceso por el que pasa la recolección de la aceituna es el siguiente:

1° Se limpia la aceituna.
2° Riego.
3° Abonos
4° Fumigar.
5° Arar
6° Recolección.

Todo este proceso quedará reflejado en el papel contínuo de los alumnos.

Para realizar esta actividad, contaremos con la ayuda de algunos compañeros y padres para controlar mejor la situación, además iremos recogiendo en fotos a los niños realizando esta actividad para tener un buen recuerdo de esta visita y tratarla en sesiones posteriores.

El próximo martes se hará una asamblea sobre todo lo que vimos, oimos y tocamos en la visita al olivar, utilizando el mismo sistema que hemos venido utilizando anteriormente.

El profesor seguirá rellenando todo lo realizado por los alumnos en su hoja de registros.

FASE IV

A la vuelta de nuestras fantásticas Navidades, el primer día haremos nuestra asamblea habitual en gran grupo, con lo que escribimos teniendo delante las fotos de la visita al olivar, para recordar lo aprendido (martes 2° semana de Enero).

El próximo jueves haremos una labor medio ambiental en pequeños grupos. Los niños en grupos de tres o cuatro alumnos, sembrarán un olivo en el rincón que teníamos preparado para el olivo, posteriormente lo trasladaremos al patio del colegio o en algún parque próximo. El olivo será cuidado y mantenido por los niños.

El profesor debe prestar la ayuda mínima con el fin de que los alumnos se den cuenta como lo tienen que hacer.

Esta actividad nos ocuparía lo que queda del mes de Enero.

FASE V

Esta fase se desarrollará en el mes deFebrero, comenzando con la visita a una cooperativa aceitunera. En ella, los encargados nos explicará todos los pasos por los que pasa la aceituna antes de salir al mercado, ya sea en forma de aceite o en aceituna. Toda esta experiencia la recogeremos en fotos.

La organización de la visita será llevada a cabo por el profesor, con la ayuda de algunos padres.

El día posterior a la visita a la cooperativa aceitunera, la primera tarea que realizaremos será comernos una deliciosa tostada con aceite puro de oliva (esta actividad será recogida en fotos), a través de ella estamos fomentando los temas transversales de educación para la salud y para el consumidor, así como la saludable dieta mediterránea.

Despúes nos reuniremos en asamblea para recordar todo aquello que vimos en la cooperativa, todo quedará reflejado en el papel contínuo de los alumnos.

La última semana de Febrero, nos reuniremos en grupo donde todos participaremos diciendo lo que más nos ha gustado de esta experiencia, así como aquello que hemos aprendido.

Además hemos visto buena la idea de realizar un pequeño dossier en el que aparezca y se recoja todas las actividades y copias de las fotos de lo desarrollado a lo largo de estos 5 meses.

Por último, se colgarán en las paredes del aula las actividades y fotos, así como el papel contínuo de los alumnos con todos los conocimientos adquiridos en esta experiencia. También se procurará de que los nuevos garrotes (pequeños olivos), sigan creciendo y desarrollando durante todo el curso con el fin de tener un buen recuerdo de esta gratificante actividad que no puede ser más significativa de nuestra cultura andaluza.

EVALUACIÓN

En principio la evaluación realizada a los niños de educación infantil es inicial o diagnóstica a través de la utilización de las ideas previas que cada uno de los alumnos tenían acerca del olivo y todo el proceso.

La evaluación ha sido contínua a través del papel contínuo con el que contaban los alumnos donde quedaba reflejado todas las actividades que se han venido realizando durante los cinco meses de duración. Por otra parte, el profesor ha seguido un control de los alumnos y las actividades realizadas a través de un cuadro de registros, donde controlaba día a día a sus alumnos.

Nuestra unidad didáctica también se ha servido de materiales donde ha quedado constancia de la labor de los alumnos, esos materiales son:

- Fotografías, en las que aparece la visitas realizadas al olivar, la cooperativa aceitunera, la plantación del olivo. Todo quedará plasmado en tablones en el aula siguiendo su orden, de forma que los alumnos puedan recordar todo el proceso de la aceituna desde su plantación hasta la recolección y su posterior conversión a aceite de oliva, así como recordar tan maravillosa experiencia.

- Papel contínuo de los alumnos, donde aparece los conocimientos previos de los alumnos sobre el olivo, así como todo lo que han venido aprendiendo a lo largo de estos cinco meses (también serán colgados en tablones el papel contínuo de los alumnos).

Al final todo quedará plasmado en un dossier que elaboraremos entre todos donde aparecerá las fotografías, así como los comentarios de las actividades realizadas por los alumnos, será un bonito recuerdo del que podremos disfrutar todos.

Rafael Alcántara Valle

MUNDO EDUCATIVO

Número 14 Revista Digital de Educación Febrero 2006 Pág. 217

LA FAMILIA Y LA EDUCACIÓN

Rafael Merchán Jiménez–Andrade

En este artículo, se pretende hacer una primera aproximación a la problemática, tan actual, del papel que juega la familia en la educación. En efecto, todos sabemos, y los docentes mucho mejor, que **algo falla en la educación actual**. ¿Tiene algo que ver la familia en todo esto? ¿Cómo influye sobre la educación el cambio en la estructura y funciones de la familia?.

Es evidente que este cambio familiar sólo puede ser calificado de revolucionario en los últimos años. La tesis de este artículo, es que, lamentablemente, **hoy día, la familia apenas si cumple su función de socialización primaria, haciendo más difícil la tarea del sistema educativo, y obligando al sistema educativo a educar más en ética y religión, educación sexual, drogas y violencia .**

EN LOS PRIMEROS AÑOS, LA IMPORTANCIA DE LA FAMILIA EN LA EDUCACIÓN ES VITAL

A estas edades los niños pasan mucho más tiempo con su familia que en la escuela o colegio. La "**socialización primaria**", en el hogar, es la base de la "**socialización secundaria**", en la escuela, amigos, etc. De modo que si la socialización primaria no se lleva a cabo con éxito, la secundaria será muy problemática. Cada año transcurrido los problemas pueden ser mayores.

El aprendizaje en la familia está recalentado de afectividad.

El ambiente familiar propicia un aprendizaje por "contagio e imitación", más que un aprendizaje formalmente estructurado. Es un aprendizaje muy distinto del escolar, puesto que, prácticamente, no hay barreras distanciadoras.

El principal instrumento motivador del aprendizaje en la familia es la amenaza de perder el cariño.

El niño no puede permitirse perder el cariño de su familia. Cuando lo percibe, la certeza de ser amado le produce una sensación de invulnerabilidad.

La educación familiar funciona por vía de ejemplo.

Si hay coherencia entre lo que se dice y lo que se hace, el niño lo percibirá. Si no la hay, aparte de ser un ejemplo negativo, el niño va a tomar como modelo lo que se hace. Cuando existe coherencia, y los modelos son positivos, hay una identificación con los mismos, que desembocará en la adopción de principios, para toda la vida. Si no, hay rechazo de los modelos y se adoptarán prejuicios.

EN NUESTRA ÉPOCA LA FAMILIA APENAS CUMPLE SU FUNCIÓN DE SOCIALIZACIÓN PRIMARIA.

Cada vez descarga más esta gran responsabilidad, en el **sistema educativo** o en otros agentes.

La dejación de funciones de la familia, tiene, en primer lugar, causas sociológicas.

Tales como la incorporación de la mujer al trabajo, los divorcios, y la reducción del número de miembros de la familia. Téngase en cuenta que los miembros de la familia que más tiempo pasaban con los niños eran las madres (que ahora trabajan fuera), y los abuelos (que ahora normalmente no pertenecen al núcleo de la familia).

Una causa importante de la decadencia de la familia es el fanatismo por lo juvenil.

Los modelos de comportamiento actuales son juveniles. No hay ideales "senior". A los viejos nadie los quiere. La madurez, antaño tan deseada y valorada, resulta hoy sospechosa y antipática. Nadie quiere ya el aprendizaje por experiencia.

Alguien tiene que hacer de adulto en la familia para que funcione educativamente.

Ahora los padres sólo quieren ser amigos de sus hijos, y las madres las hermanas mayores de sus hijas, cuando deben ser mucho más que eso. La familia resulta más simpática e informal, pero menos formadora de conciencias morales. Sus funciones, exigen que las asuma el Estado. Cuanto menos forman las familias más paternalista exigen que sea el Estado .

Existe hoy una crisis de autoridad en las familias.

El propio concepto de autoridad está en baja, y sobre todo ,nadie quiere ejercerla personalmente. Sin embargo la autoridad no consiste en mandar sino en ayudar a crecer. Pero no se hace.

La autoridad familiar debe configurar el "principio de realidad".

El cual supone restringir los propios deseos, en función de los de los demás, y aplazar la satisfacción de placeres inmediatos para conseguir otros objetivos más importantes a largo plazo. Está basado en el miedo, no necesariamente al castigo típico; puede ser miedo a perder el cariño y respeto de los padres, luego del profesor, y finalmente, de sí mismo.

La figura del padre es, hoy día, la más disminuida

La figura del padre es actualmente la más ingrata de todas, la más cuestionada y nadie quiere asumirla. Actualmente los padres quieren ser como fueron sus madres. Lo que es admirable, pero ¿quién hace de padre?

EL ESTATUTO DE LOS NIÑOS HA CAMBIADO, SOBRE TODO POR LA TELEVISIÓN

La infancia "inocente" de hace unos años ha desaparecido, siendo la causa principal la televisión, que educa mucho y con gran fuerza, pero no siempre bien. Lo cuenta todo de la vida, descarnadamente, siendo muy fácil acceder a su información. Ofrece modelos de vida, ejemplos y contraejemplos, tendiendo a reproducir los modelos de socialización primaria de la familia con su carga afectiva.

LA DECADENCIA FAMILIAR HACE MÁS DIFÍCIL LA TAREA DEL SISTEMA EDUCATIVO

Ya que ahora, la socialización primaria debe ser realizada en todo o en parte por el **sistema educativo,** con lo cual su tarea resulta doblemente complicada.

El sistema educativo debe formar en los niños el" principio de realidad".
Este principio será necesario para que acepten el esfuerzo que hace falta para aprender. Esta disciplina es previa a la enseñanza misma.

Hoy es más difícil provocar la curiosidad de los niños.
Puesto que, al llegar a la escuela, ya saben más cosas. Antes, el deseo de saber muchas cosas novedosas, les podía compensar el esfuerzo del aprendizaje. Hoy los niños llegan hartos de información, y el profesor debe orientarlos en su digestión y búsqueda de informaciones veraces y relevantes.

La socialización escolar puede tener algunas ventajas sobre la familiar*.*

Porque si dicha socialización es promovida por agentes diversos y tolerantes, puede ser más flexible y abierta que la familiar. La familiar tiende al prejuicio y a la esclerosis en la aceptación obligada de modelos sociales. Muchas veces los padres no educan para ayudar a crecer al hijo, sino para satisfacerse, modelándolo a la imagen y semejanza de lo que ellos quisieron haber sido.

LA DECADENCIA DE LA FAMILIA OBLIGA AL SISTEMA EDUCATIVO A EDUCAR MÁS, EN ÉTICA Y RELIGIÓN, EDUCACIÓN SEXUAL, DROGAS Y VIOLENCIA

Temas, que en buena lógica deberían ser en su mayor parte, responsabilidad de las familias, y sobre los que existe una gran demanda social de actuaciones urgentes. La sociedad le exige al sistema educativo, la defensa de unos valores que ella misma ha renunciado a defender, y la solución a unos problemas que ella misma fomenta.

La ética no sólo debe enseñarse de modo temático como una asignatura más, sino también impregnar todo el centro educativo.
Así el niño aprenderá por vía de ejemplo; aprenderá de las actitudes de sus profesores, sus modos de trabajar y tratar a los alumnos, etc.
No obstante, enseñar la ética por temas es importante para evidenciar que las preferencias éticas, son ideales racionales, no sólo rutinas sociales.

En la escuela debe impartirse ética para todos y religión para el que lo desee.
No debe ser una alternativa ya que no son excluyentes. Sus objetivos y métodos son diferentes, siendo la ética necesaria para todos, y la religión para quien lo desee, debiendo el sistema educativo garantizar estos derechos.

En un mundo de amplia libertad sexual, los niños y adolescentes deben ser mejor instruidos en aspectos biológicos e higiénicos.
Ya que hay una gran desproporción entre lo poco que saben y la mucha libertad que tienen.

Las drogas se consumen porque suplen otras carencias.
En este sentido no basta con dar una amplia información, aunque sea importante; hay que conseguir que el joven tenga expectativas, ilusiones, algo que perder.

Siendo la violencia un componente de la condición humana, la escuela debe enseñar a evitarla y temerla.

Lamentablemente, parece que la dosis de violencia cotidiana en nuestra sociedad, no hace sino crecer. Deben fomentarse los impulsos contrarios a la violencia, también naturales, como la cooperación, la concordia y la discusión racional.

BIBLIOGRAFÍA

- Arendt, Hannah. "La crisis de la educación " , *Between Past and Future,* Viking Press, Nueva York.
- Delval , Juan. "Los fines de la educación". Siglo XXI , Madrid .
- Freire, Paulo. "La educación como práctica de la libertad ."Siglo XXI , Madrid .
- Larrosa, Jorge. "Escuela, poder y subjetivación". Ediciones La Piqueta. Madrid.
- Meyer, Michel. "La insolencia" . Ariel. Barcelona.
- Tedesco, Juan Carlos." El nuevo pacto educativo". Anaya. Madrid.
- Ventimiglia, Carmine. "Paternitá in contraluce". Franco Angeli. Milan.

Rafael Merchán Jiménez–Andrade

LA EDUCACION INTERCULTURAL

Raquel Morales Arroyo

La progresiva relevancia del fenómeno multicultural en la sociedad de hoy en día, la persistencia de aspectos conflictivos y, sobre todo, la espera de una respuesta educativa de la escuela, requieren que el sistema educativo actual consiga afrontar, basándose en pautas fundadas y coherentes, las situaciones de contraste cultural y de intolerancia que por desgracia podemos encontrar también dentro del ambiente escolar.

Debemos resaltar que la educación intercultural no sólo se reduce a los posibles problemas creados por la presencia de alumnos extranjeros en las aulas, sino que se extiende a un nivel más elevado de complejidad, provocada por la puesta en común de distintas culturas en una dimensión educativa europea y mundial que sin duda constituye la respuesta más global y adecuada al racismo y al antisemitismo. Esta, conlleva a la pretensión de conocer y hacerse conocer, bajo la premisa del respeto a la identidad e integridad de cada persona y en marco de diálogo y de solidaridad.

La educación intercultural promueve la convivencia entre seres pertenecientes a distintas culturas, cuya puesta en común crea una riqueza excepcional digna de salvaguardarse y promoverse.
Las reflexiones sobre el concepto de "cultura" amplían el significado englobando en el mismo la totalidad de costumbres y formas de vivir, de pensar y de expresarse, de cada grupo social que lo integran. Reconociéndose, la capacidad de todos y cada uno de los pueblos de "producir"cultura.

Al mismo tiempo, se acentúa el valor universal de la persona como parte integrante de una cultura común a la totalidad, expresándose en la Declaración Universal de Derechos Humanos (ONU, 1948) los valores fundamentales de aceptación general. El enfoque relativista, se verá por tanto, influenciado por una visión universalista en donde el reconocimiento de las diferencias culturales se sitúa en un contexto de búsqueda de similitudes.

La educación intercultural se basa, pues, en los principios de unidad, libertad y diversidad. Conciliándolos dentro de una sociedad en la que el creciente aumento de situaciones de naturaleza multicultural y pluriétnica, en las que en ocasiones se verifican actitudes de intolerancia e incluso de racismo, se traduce en una inmejorable ocasión para educar dentro de la convivencia, la cooperación y la aceptación de las diversidades. Valorando la oportunidad que se nos ofrece para fomentar los pilares democráticos de nuestra sociedad.

Por último, llegamos a la conclusión del increíble enriquecimiento, tanto general como personal, que nos reporta este intercambio cultural. Ya que no todos los valores que dan sentido a la vida son exclusivos de la sociedad que nos ha visto nacer, pero tampoco, son monopolio de otras culturas. Además, no se concretan en el pasado, en el presente o en el futuro, sino que forman los eslabones de una cadena infinita. Por ello, ojalá logremos concienciarnos de una vez por todas del incalculable valor humano y educativo que nos regala esta generosa puesta en común.

Raquel Morales Arroyo

MANUALES DE LITERATURA

Rita Laura Navas Martínez

INTRODUCCIÓN

Nuestro objetivo es analizar tres manuales que tratan sobre la historia de la literatura, de forma que el opositor que necesite ampliar temas de literatura sepa que manual es más adecuado a sus necesidades.

En ellos encontraremos qué criterios se siguen para periodizar la literatura, la importancia que se les concede a los autores...
Hemos elegido el manual del estudioso Valbuena Prat y el de Díez Borque y en contraposición a estos extensos manuales haremos un leve estudio del manual de F. B. Pedraza y M. R. Cáceres que consta de un único tomo.

VALBUENA PRAT, ÁNGEL, *HISTORIA DE LA LITERATURA ESPAÑOLA*, BARCELONA, GILI, 1968.

La obra está dividida en cuatro tomos; como podemos deducir no está dividido por siglos, sino que en cada manual se abarca más de una época, a excepción del segundo que abarca todo el siglo XVII.

Tomo I:

El índice está al final del tomo y vemos que está dividido en dos épocas:

I. Época medieval
II. Los siglos de Oro, pero sólo recoge el siglo XVI al que llama "Apogeo del Renacimiento".

Consta de 31 capítulos, cada capítulo posee su título y a continuación viene dividido en partes, según los temas que va a tratar.

No tiene un criterio fijo para estudiar la materia, puede dedicar un capítulo:

- A un género:
  Capítulo II Los Cantares de Gesta.
- A un movimiento:
  Capítulo IV El Mester de Clerecía.
- O a un autor:
  Capítulo VI El Arcipreste de Hita.

Apenas dedica espacio a la época social y política en la que surgen los autores y los movimientos.

El manual carece de prólogo en el que se nos explique cuál ha sido la intención del autor al realizar la obra, al igual que carece de un índice general que abarque todos los tomos, es decir, un índice que nos explique cómo están estructurados los tomos, para que al hacer una búsqueda de un tema en concreto tengamos mayor rapidez.

Sin embargo como ya veremos más adelante los capítulos son correlativo de un tomo a otro, por ejemplo el primer tomo va desde el capítulo 1 hasta el 31 y el tomo segundo comienza con el capítulo 32. Con lo cual podemos pensar que es una forma de dar cohesión a la obra.

Tampoco aparece un índice onomástico, ni un índice con la bibliografía consultada o por la que podamos completar el tema, como por ejemplo aparece en el manual de *Las épocas de la literatura* que sí posee este tipo de bibliografía.

Este tomo está formado por unas 800 páginas y está editado en 1968, aunque podemos encontrar ediciones desde 1937.

Aparecen notas a pie de página que son aclaratorias, pero la bibliografía que aparece citada está incompleta le faltan datos.

Tomo II:

Este tomo al igual que el anterior tiene alrededor de 800 páginas.

Está dedicado en su plenitud al siglo XVII.

Lo titula “Los Siglos de Oro” y lo subtitula “Período nacional. El siglo XVII”.

Como podemos observar utiliza un título en el que mezcla la literatura con la historia, deducimos de esto que vamos a encontrar en el tomo ambas visiones y así es.

Lo que es llamativo es que ambos tomos tengan el mismo número de páginas y sin embargo el primero abarca dos momentos de la literatura como son Edad Media y Renacimiento y este segundo tomo está dedicado por completo al siglo XVII. Con lo cual es obvio que este siglo está más estudiado y con más profundidad. Seguramente el autor considere esta época como la más importante de la literatura, quizás porque hay autores tan importantes y que marcarán nuestra literatura como Cervantes, Lope de Vega...

Comienza el tomo en el capítulo 32 y llega hasta el 52.

Está dedicado plenamente a los autores mayores (Cervantes cap.32, Lope de Vega cap.40) y a los géneros o escuelas que de éstos derivan (la evolución de la picaresca y otras formas de la novela..cap.36)

En este manual también aparecen notas a pie de página, pero al igual que en el tomo anterior y como veremos en los otros dos tomos están citadas de manera incompleta.

Al comienzo de cada capítulo aparecen las partes en las que está dividido dicho capítulo. Lo mismo ocurre en los otros tomos.

Al igual que el tomo anterior carece de prólogo, de un índice bibliográfico y de un índice onomástico.

Tomo III:

Este tomo es el que más épocas abarca, puesto que el período estudiado va desde el siglo XVIII hasta 1926. Por lo tanto los hechos aquí no están muy profundizados.

Se estudia:

Época moderna o de la ilustración al Vanguardismo, y a su vez está dividido en:

A) Período de la ilustración. El siglo XVIII.
B) Siglo XIX. Romanticismo y realismo.
C) Período contemporáneo I (1896-1926).

Este apartado se divide a su vez en Modernismo, Generación del 98, Novecentismo y Vanguardia.

En este tomo tampoco sigue ningún tipo de criterio para el estudio de la literatura de ese momento puesto que divide los capítulos por:

- Autores: El padre Feijoo y la ilustración española (capítulo 53).
- Géneros: De la poética de Luzán al triunfo del neoclasicismo (cap.54)
- Incluso mezcla ambas cosas: Los fabulistas, la sátira y la personalidad de Jovellanos.

Abarca desde el capítulo 53-76, contiene alrededor de 600 páginas, tiene la misma estructura que el resto y carece de las mismas cosas.

Tomo IV:

Este tomo se ocupa desde la época contemporánea o del Vanguardismo al existencialismo.

Es un tanto especial, en el sentido de que es diferente a los demás porque aparece en él:

- Un índice onomástico.
- Un índice de las obras citadas a lo largo de los cuatro manuales.

Sin embargo sigue careciendo de un prólogo y de un índice bibliográfico.

DÍEZ BORQUE, JOSÉ MARIA, *HISTORIA DE LA LITERATURA ESPAÑOLA*, MADRID, TAURUS, 1982.

Este manual está compuesto de cuatro tomos. Mezcla la división por siglos y por épocas. Veamos:

Tomo I: Edad Media
Tomo II: Renacimiento y Barroco (siglos XVI y XVII)
Tomo III: Siglos XVIII y XIX
Tomo IV: Siglo XX

A simple vista podemos ver que hay una división descompensada, hay tomos que abarcan varios siglos y otro, en concreto el cuarto, se dedica en exclusiva a un siglo, el XX.

Esto podemos verlo como algo negativo, porque significa que las épocas anteriores no están estudiadas de manera profunda y a la vez podemos ver algo positivo porque siempre se le dedica más atención a los siglos pasados y menos al actual, quizás porque al ser actual hay pocos estudios, por eso es bueno que dispongamos de manuales donde a la actualidad se le conceda una gran importancia.

Los tomos poseen la misma estructura:

- Un índice general al principio.
- Un índice del tomo al final del mismo.
- Un índice onomástico.
- Un índice de obras citadas.

La novedad que acompaña al manual es la bibliografía crítica al final de cada apartado.

Ahora vamos a estudiarlos uno a uno:

Tomo I:

Está dividido en siete capítulos y contiene alrededor de 700 páginas.

El primer capítulo está dedicado a las fuentes de la literatura, revistas, archivos, bibliografía general y está realizado por el estudioso J. S. Díaz.

Cada capítulo está hecho por un colaborador distinto, lo que parece muy positivo para que no esté todo estudiado bajo la óptica de una misma persona.

Colaboran estudiosos tan importantes como: H. L. Morales, M. Alvar, F. L. Estrada...

En este manual no encontramos estudio sobre autores menores, tampoco hace referencia al Mester de juglaria, ni posee al principio de cada apartado las partes de las que está compuesto.

Es un manual algo insuficiente, porque es poco profundo en los autores. Por ejemplo autores como Alfonso X y D. J. Manuel son poco estudiados. Se le concede más importancia al género literario que a los autores. De hecho los apartados están divididos por géneros.

Ya J. D. Borque nos manifiesta en la presentación que ha decidido organizar la obra por siglos y por géneros a pesar de conocer las disputas sobre la frontera entre prosa y verso, lo que le obligará a tratar la obra de un autor en diferentes apartados.

Aparece al final de cada apartado una bibliografía específica que está dividida según los apartados.

Posee notas a pie de página aclaratorias.

Tomo II:

Tiene nueve capítulos y unas 700 páginas.

Posee un primer capítulo dedicado a las características generales del Renacimiento y a continuación el capítulo de la prosa, el de la poesía y el del teatro.

El primero hecho por A. G. Morell, dedicado a los autores y el segundo realizado por C. C. García dedicado a subgéneros de la poesía

El siguiente capítulo es el dedicado a las características generales del siglo XVII con sus tres siguientes apartados: prosa, poesía, teatro.

Cervantes lo estudia en el siglo XVII.

Es curioso que a autores de la talla de Góngora, Calderón... les dedica muy poco espacio. Por ejemplo a Góngora lo estudia en el apartado de poesía y lo titula "Góngora y la nueva poesía" dedicándole siete páginas.

También posee notas aclaratorias a pie de páginas, y tiene la misma estructura que el tomo anterior.

Tomo III:

Está formado por ocho capítulos y unas 500 páginas.

Sigue la misma estructura que la de los tomos anteriores, es decir, el primer capítulo está dedicado a las características generales del siglo XVIII y a continuación el capítulo de la prosa, luego el de la poesía y después el del teatro. El siguiente capítulo está dedicado a las características del siglo XX y los siguientes a la prosa, a la poesía y al teatro.

El contexto histórico apenas es tocado, en algunos capítulos sí, pero no es algo general. Suponemos que como cada capítulo está realizado por un estudioso el contexto aparecerá en aquel capítulo realizado por un estudioso que le conceda importancia al contexto histórico.

Le dedica el mismo espacio a autores mayores que menores.

Por ejemplo: En la prosa del siglo XVIII tienen el mismo espacio Diego de Torres, J. F. de la Isla, J. De Cadalso y G. M. De Jovellanos.

Tomo IV:

Es el último tomo, está dedicado al siglo XX, formado por unas 500 páginas y contiene siete capítulos. Abarca hasta los años 80 que es cuando se edita el manual.

El primer capítulo está dedicado al pensamiento español en el siglo XX y a continuación el capítulo de la prosa, el de la poesía y el del teatro pero sólo hasta el año 1936 y luego estudia la prosa, la poesía y el teatro a partir del año 1936.

Con lo cual vemos que el autor establece un antes y un después de la guerra civil.

Por lo demás mantiene la misma estructura que los otros tomos.

PEDRAZA JIMÉNEZ, FELIPE Y RODRÍGUEZ CÁCERES, MILAGROS, *LAS ÉPOCAS DE LA LITERATURA ESPAÑOLA*, BARCELONA, ARIEL, 1997.

Frente a los manuales tradicionales, como los anteriores, que centran su atención en los grandes autores y sus obras mediante densos tomos, este manual trata de lo que aporta cada generación y cada autor a la historia de la literatura y lo hace en un sólo volumen para hacerlo más asequible y manejable tanto a profesores como alumnos pero por este mismo motivo no es nada exhaustivo, no profundiza en los temas.

Los autores de este manual han querido subrayar el entorno de la cultura occidental en que nacen las diversas corrientes de nuestra literatura, el marco político-económico, las circunstancias que inciden sobre su difusión y su sentido, las generaciones de autores y la variedad y evolución de los géneros.

El libro es una síntesis. Según sus autores el manual aspira a estar en una zona intermedia entre un libro de texto de la enseñanza preuniversitaria y los monumentales manuales de literatura. Quieren que sirva de guía a los que buscan una visión de conjunto.

En el libro encontraremos:

- Una descripción de los fenómenos artísticos y culturales de mayor relieve.
- Un sucinto recordatorio de circunstancias históricas y políticas.

En realidad este manual debe mucho al *Manual de literatura española* realizado por estos dos autores. De él han:

- Resumido algunos capítulos.

- Ampliado aspectos que resultan de interés para los fines que busca este libro.
- Actualizado conceptos y bibliografía.

La periodización que hacen estos autores es por épocas, dividen el manual en once momentos de la literatura. Veamos:

- Edad Media · Prerrenacimiento · Renacimiento · Barroco · Siglo XVIII · Romanticismo · Realismo · Fin de siglo · Novecentismo y Vanguardia · Posguerra y luego hay unos apuntes sobre la época contemporánea.

No hay entradas por autores ni por obras, lo que sí tiene es una lista con entradas de las bibliografías citadas después de cada época y también algo que nos parece muy positivo una bibliografía para ampliar cada tema.

Rita Laura Navas Martínez

LA MUJER EN LA AVENTURA AMERICANA

Rocío Camacho Macias

SEVILLA: PUNTO DE PARTIDA DE LA AVENTURA AMERICANA.

Sevilla fue elegida como puerto y puerta de Indias por motivos de diversa índole: su enclave en la Baja Andalucía y el Golfo de Cádiz ofrecían innumerables ventajas por el conjunto de condiciones geotécnicas, por la rentabilidad del tiempo y costo de las expediciones, por la infraestructura naval de la zona y la tradición náutica. Sevilla había ejercido desde el siglo XIII la capitalidad del comercio con el norte de África, Portugal y las islas del Atlántico Medio, poseía tradición mercantil, con casas comerciales, bancas y agentes extranjeros asentados, prestigiosos organismos mercantiles y judiciales, atarazanas y una nutrida burocracia. Con sus setenta mil habitantes aproximadamente en 1500, era la metrópoli del Sur, muy segura además por su condición de puerto interior. Todo ello, le llevó a alzarse como capitana del descubrimiento, colonización y tráfico americano. El esplendor hispalense fue más bien causa y no efecto de su elección.

En 1503 se estableció en Sevilla la Casa de la Contratación tras el cuarto y último viaje de Colón; va a tener plena competencia en la navegación con Indias, el control migratorio, apresto de flotas, fiscalización del tráfico y registro de mercancías y más tarde también fomentará actividades científico-naúticas y judiciales. También se estableció el Consulado de Mercaderes que era una asociación de mercaderes que defienden sus intereses, se ubicaría en el actual Archivo de Indias de donde se trasladó debido a la cercanía de la catedral. Otro organismo era la Universidad de Mareantes en la plazuela de Santa Ana, asociación de maestres y pilotos que iban al Nuevo Mundo, tenían una cofradía, defienden sus intereses frente a Madrid, fundan un hospital gracias a las huchas que llevan en los navíos y ayudan a los huérfanos y las viudas.

Sevilla tenía un barrio marinero por excelencia que era Triana, unidas ambas por un puente de barcas y en la cual se encontraba la Universidad de Mareantes, la iglesia de Santa Ana y la plazuela de este mismo nombre; la influencia de este barrio se va a apreciar en Indias en el nombre de algunas calles, en su actividad artesanal que va a pasar de la mano de sus marineros. La capital era centro del comercio, pero, no tenía suficiente infraestructura de producción para abastecerlo por lo que se tenían que traer productos de fuera como, por ejemplo, velamen, madera, cordaje para satisfacer la industria naval.

VIAJE DE LA MUJER HACIA EL NUEVO MUNDO.

El objetivo del súbdito del monarca español no se limitaba a conquistar unas tierras sino que debían también poblarla, actividad ésta última en la que la mujer tuvo un papel decisivo. El derecho de residencia en el Nuevo Mundo se estableció como un privilegio a los súbditos españoles al igual que el derecho a comerciar desde el puerto único de Sevilla, lo que propició que más de la mitad de las mujeres que embarcaban para América procediesen de Andalucía, y una tercera parte de Sevilla. Al estudiar la procedencia de las pasajeras no sabemos si son vecinas de la ciudad o habitantes del campo.

Las familias solían viajar separadas, es decir, algún miembro se adelantaba para preparar la llegada de los demás, normalmente el marido cuya estancia estaba limitada legalmente. Las motivaciones de estos periplos son variadas en función de sus protagonistas y de sus intereses. La mujer llega a América a partir del tercer viaje de Cristóbal Colón en el cual los Reyes Católicos ordenan que entre los trescientos hombres deben ir al menos treinta mujeres (alrededor de un 30%). Además de éstas los funcionarios y conquistadores también comienzan a hacer pasar a sus mujeres al otro lado del Atlántico. El estado civil de las mujeres que viajan es variado desde solteras a viudas pasando por las mujeres que pasan ante el reclamo de sus maridos que ya les precedían en la aventura americana. Las solteras solían encontrar marido con gran facilidad en América ya que muchos de los integrantes de la hueste son hombres jóvenes. También podían viajar a América como esclavas de alguna familia.

Nos podemos plantear como eran las circunstancias de estos viajes. Los galeones solían tener dos zonas: la del maestre que es la zona de carga y la de arriba donde está la cubierta que era un micromundo en el que se reflejaban los más diversos ambientes, desde una correría de ratones a la muchacha refinada que pasa el tiempo leyendo. Los escasos espacios del navío dificultaban la separación entre hombres y mujeres; debido a esto era muy importante que si la mujer viajaba sola se hiciese acompañar de una familia respetable o con un hombre casado para no ver comprometida su honra. Así muchos esposos aconsejaban que debían poner cuidado para velar por su honra *"venid en compañía de un hombre casado, que vengáis mucho a vuestra honra, mira que en vos está mi vida y mi muerte, por eso señora abrid los ojos, mira que al día de hoy no hay mayor riqueza en el mundo que es la honra, más yo estoy tan confiado de vos y satisfecho, que lo haréis como quien vos sois"*[86].

[86] Archivo general de Indias, Indiferente General, 2050. Expediente de solicitud de licencia de Leonor Bernal. Carta de Antonio de Blas. México, 1 de Noviembre de 1566.

El viaje entrañaba un gran peligro debido a las inclemencias de tiempo, a la carga que a veces se hacia en exceso, la insalubridad. Además esto se agravaba ya que la mujer cuando llega a puerto debe en la mayoría de los casos dirigirse por tierra a su lugar de destino, de forma que si se dirigía al virreinato de Perú debía ir por tierra hacia panamá y de allí embarcar hacia al sur hasta un puerto del Pacífico y si su destino era el interior continuaban el camino. La bienvenida de estas mujeres podía ser o bien la espera en el puerto o bien sus familiares ante la noticia de la llegada de la flota, salían para allá.

Algunas de las mujeres no pudieron superar las vicisitudes del viaje y se encontraron con la muerte o en ocasiones fueron su maridos los que abandonaron este mundo por lo que se vieron obligadas a continuar la aventura en solitario. Debido a los peligros que entrañaban la aventura americana se confortaban con promesas, supersticiones como el hecho de que ningún marinero podía subir a bordo sin confesar, amuletos y devociones como la de la Virgen de Sanlúcar.

Las ropas que solían llevar las mujeres como equipaje (una mujer pudiente) era *"un vestido de camino de algunas de esas jerguillas que se usan, de un color honesto, y otro par de los negros o pardos, con sus dos mantos, con que podáis saltar a los puertos, y con un baúl y vuestra cama, y ocho o diez camisas, hagáis mantolaje para vos y para una criada, que si la hallases de vuestra edad sería más a propósito que muy moza"*[87]. En cuanto a la alimentación durante la travesía era bizcocho (pan cocido dos veces), habas, garbanzos (con bacalao), queso, salazones, golosinas sola para niños y enfermos. Las bebidas eran agua, muy delicada porque se corrompía, aceite para aderezo y medicina, vinagre y vino; en uno de los documentos que se conservan en el Archivo de Indias se relata instrucciones para completar los alimentos que entregaba la tripulación: *"A cada uno os darán por la mar media azumbre de agua, dígolo para que metáis doce botijas de agua. De la del pan, mete para cada uno un quintal de bizcocho, y para todos, un quintal de pasas, tres jamones de tocino, almendras, azúcar, una arroba de pescado, otra de tollo, especial un celemín de garbanzos, avellanas"*.

Para hacer frente a los gastos del viaje solían pedir préstamos para lo cual tenían que presentar un aval que en ocasiones eran todos sus bienes, por lo que ante los gastos y el riesgo del viaje se planteaban el hacer testamento. El Juzgado de Bienes de Difuntos es una institución que mantendrá unidos a Sevilla y al Nuevo Mundo ya que cuando alguien moría habiendo otorgado testamento este organismo debía velar por el cumplimiento del mismo tanto en las honras fúnebres como en la voluntad del reparto de sus bienes por lo que muchos de ellos regresan a Sevilla a las manos de los descendientes. Era ante el testamento donde se daba la igualdad jurídica entre hombres y mujeres ya que en otros aspectos del derecho de la época se daba poco respaldo a las mujeres que siempre dependían del hombre. Era el estado de viudedad el que otorgaba mayor capacidad de decisión en la sociedad colonial.

La mujer cuando se decide a hacer la aventura americana rompe la separación física de muchos matrimonios que fue muy combatida por la Corona con medidas que les facilitaban el viaje: *"los casados no tendrán que pagar flete alguno por ellos ni por sus mujeres, ni hijos, mientras que los solteros pagarán doce ducados de flete"*[88]. Estos privilegios llegaron en alguna ocasión a eximir del trámite de la licencia y dispuso que *"dejen pasar a Indias todos los que lleven sus mujeres aunque no lleven licencia de su majestad"*. A pesar de todas estas medidas se detectaron irregularidades para lo cual se dictaron leyes para paliarlas ya que el matrimonio es muy importante para la estabilidad social y era el objetivo del rey preservarla guiado por el bien común, no por determinados preceptos morales para lo cual los casados debían vivir juntos y si el marido no llevaba a su mujer en tres años a América éste podía ser obligado a regresar. La legislación fue tan abundante que en 1680 las leyes de Indias dentro del libro VII tenían un capítulo dedicado íntegramente a este campo, pero, a pesar de ello en ocasiones se convertían en letras mojadas.

Un requisito legal indispensable para el viaje era la licencia que tenía como objetivo tener un efectivo control de la emigración española a Indias y dejar constancia en la Casa de la Contratación de Sevilla de quienes se marcharon a Indias para saber sus herederos y sucesores. Estaba prohibida a gitanos, judíos, conversos, castigados por la Inquisición, gitanos y todos aquellos que no se ajustaran al modelo de cristiano viejo que quería fomentar la Corona; de esta forma, los requisitos para concederlas eran similares a hombres y mujeres aunque éstas no tenían la misma autonomía ya que las casadas no podían solicitarla por ellas mismas para obligarlas a ir acompañadas de sus maridos o bien fuesen reclamadas por éstos desde América; podían pasar todas, salvo, casos particulares como las de "vida airada", hijas y cuñadas de gitanos y el de hijas y nueras de virreyes de Méjico y Perú para evitar un posible tráfico de influencias. En 1570 Felipe II impone sanciones severas para aquellos que viajasen a Indias sin licencia disponiendo que sus bienes pasasen a formar parte del erario público.

VIDA DE LA MUJER SEVILLANA AL OTRO LADO DEL ATLÁNTICO.

La mujer acude al Nuevo Mundo acompañada por su marido o como respuesta a su llamada o para cambiar su estado civil en estas latitudes. También hubo mujeres que por el miedo al viaje no abandonaron nunca Castilla. La mayoría de ellas fueron casadas que viajan movidas por el amor, la búsqueda de riquezas, la fidelidad, la familia , las creencias, el afán de aventura. El papel más importante de la mujer fue el ser protagonista del arraigo de la cultura española en Indias. La mujer actúa movida por su carácter emprendedor y por el

[87] Archivo general de Indias. Indiferente General, 2104. Expediente de solicitud de licencia de María Sánchez. Carta de Diego de Espina. Callao, 9 de Abril de 1597.
[88] Konetzke, R. La emigración de mujeres españolas a América durante la época colonial. Madrid, 1945, pág. 31.

objetivo de velar por la integridad familiar y en muchas ocasiones le costaba la vida. La consolidación de la actividad colonizadora se llevó a cabo gracias a la labor de la mujer en el seno de la familia.

La mujer empleaba la mayor parte de la jornada en las labores del hogar y el cuidado de la familia. Estos trabajos consistían en ir a por el agua, la limpieza de la casa, cocinar, hilar, coser la ropa y un largo etcétera; la principal de todas era parir, criar y alimentar a los hijos y después educarlos en la cultura que habían dejado al otro lado del Océano y en ocasiones, incluso, hacerse cargo de niños que no eran sus hijos. Algunas mujeres trabajaban fuera del ámbito del hogar en diferentes actividades: en el seno de una familia acomodada siempre que fuese por una necesidad como medio de progreso y de mejora social. En ocasiones las vemos en la documentación relacionada con la compra-venta a nivel familiar, con las actividades de hilado, tejido y confección de ropa y ajuar para la casa o con los empeños donde la mujer actuaba de forma directa por lo que éste último oficio se convertía en una fuente de ingresos importante en el seno familiar que estaba formado por un mayor número de miembros si lo comparamos con nuestro concepto actual. Se entendía como familia al grupo formado por padres, hermanos, hijos, nietos, sobrinos, primos, tíos, etc...,y también se mantienen lazos estrechos con los miembros que permanecen en la metrópoli. Aparecen además vínculos entre los vecinos de la misma calle, los compañeros de profesión o los amigos.

El hogar que creaban los esposos en América era un espejo del que dejaban en su lugar de origen ya que necesitan sentirse cerca de su tierra por lo que tienen los mismos hábitos alimenticios aunque a veces no pueden ver cumplidos su anhelo por la dificultad de adaptación de determinados productos a un medio muy diferente. La disposición de los espacios y de los muebles también era muy parecida, por ejemplo, las camas tendidas, las flores en la mesa con su mantel, oraciones junto a sus imágenes devotas, etc... En todo esto el papel de la mujer era primordial ya que es ella la que le da unidad y calor al hogar que en América era diferente a la metrópoli ya que en el Nuevo Mundo se trazaba la ciudad de forma clásica en damero o a cordel por lo que las viviendas se distribuían en cuadras (manzanas) cuadradas o rectangulares de las mismas dimensiones con la plaza mayor en medio donde se ubicaban los edificios mas emblemáticos de la ciudad: el cabildo, la catedral, los soportales para las transacciones comerciales. Las casas solían ser en propiedad, concesión que se fue perdiendo por venta, alquileres o por grabarlas con censos y en algunos casos era la dote de la mujer para casarse, como marco del matrimonio y de la estabilidad familiar en la que la mujer estaba en el centro . Otro factor importante eran los bienes muebles entre los que podemos señalar mesas, sillas, guardamasíes, bufet, alfombras para mitigar el frío, repostero, camas que eran muy cuidadas con un amplio ajuar doméstico que consistía en colchón, sabanas blancas y negras de ruán y de lienzo casero, almohadas bordadas, mantas, frasadas, toallas. Entre los elementos destacados de un hogar estaban los instrumentos musicales que fueron muy importante desde tiempos muy tempranos, los Reyes Católicos le indican a Colón en su tercer viaje: *"llevarse algunos instrumentos de música para pasatiempos de las gentes que allá han de estar"*: También aparecen en algunos hogares los animales domésticos como vehículo, fuente de alimento o como compañía.

Como ya hemos señalado con anterioridad los castellanos trataban de reproducir en América sus hábitos alimenticios. Las despensas al llegar a esta tierra debían estar escasas debido al desembolso de dinero que suponía el viaje. Las judías y legumbres eran consideradas lo más valioso de la cosecha ya que eran una fuente de hierro y proteínas. La mujer andaluza llevó al Nuevo Mundo la tríada mediterránea , es decir, trigo, vid y olivo. El primero de estos productos provocó numerosos problemas y el pan de trigo se convirtió en tortas de maíz. Estos tres productos eran importantes no sólo para la alimentación sino también para el culto. De la metrópoli recibían algunos productos como las aceitunas, el vino o las alcaparras. El fogón era una de las dependencias más destacadas de la casa junto con los aposentos. En la zona de cocinar se cuidaban todos los detalles con cacharros de los más diversos tipos como vajillas para almacenar y mantener el agua para el consumo, olla, platos, escudillas, hervidor, almirez, calderas, barril de tener el vino, bateas de diferentes tamaños, brasero, trévedes, etc... Los materiales más usados para estas vajillas eran la loza, el pestre, el barro y en las mesas de las familias acomodadas la plata, el vidrio de Venecia o la porcelana de China.

Al estudiar el desarrollo de la vida de la mujer en América debemos abordar también sus costumbres en el vestir. Las características más importantes en el vestir eran el valor elevado de los trajes debido a la escasez y carestía de las telas, la difícil confección, y el lujosos ornato. Las piezas de vestir eran, por todo ello, muy valoradas y se heredaban de madres a hijas o, incluso, se regalaban como signo de amistad o como medio para saldar una deuda. En una sociedad tan piadosa llegaba a ser un cargo de conciencia el utilizar vestidos tan caros. El cronista Juan de Castellanos recoge la magnificencia de estos trajes: *"Salen a la luz vestidos recamados con admirables frisos guarnecidos. Relumbran costosísimos tocados que rayos del sol son heridos. Otros sacan cabellos encrespados en redecillas de oro recogidos. Y así, con vestimentas excelentes llevan tras sí los ojos de las gentes".* El negocio en torno a los materiales relacionados con la confección eran muy rentables y, sin duda, tenían un claro sabor de origen como se puede observar, por ejemplo, en la utilización del denominado "manto de Sevilla viejo". Los tipos de telas y colores utilizados fueron muy variados sin faltar entre el vestuario la ropa negra de tejido recio para el luto conocido como monjil. Alrededor de este mundo podemos citar los productos que las mujeres utilizaban como aderezo para blanquear sus caras, perfumes, al igual que las joyas y complementos como piedras preciosas, cruz de plata o de perlas, etc.. Esto iba a variar dependiendo de las posibilidades económicas de cada mujer.

Otra labor importante del género femenino en Indias fue la trasmisión de la cultura y de la lengua que realizó a través de la familia. Eran pocas las mujeres que sabían leer y escribir ya que la educación de la mujer estaba principalmente vinculada al desempeño de las tareas domésticas como señala Cervantes: *"Después de haberle enseñado todas las cosas que puede y debe saber hacer una doncella bien nacida, la enseñaron a leer y a escribir, más que medianamente; pero en lo que tuvo extremo fue en tañer todos los instrumentos que a*

una mujer le son lícitos y estos con toda perfección de música". La mujer en ocasiones se preocupa también por el aprendizaje de sus hijos.

El testimonio de que la mujer sabía leer o escribir nos ha llegado a través de los testamentos en los que firmaban en muy escasas ocasiones o la correspondencia. El libro era un objeto de lujo que aparecía en muy contadas ocasiones. Sevilla como puerto único se había convertido en el gran centro librero de América. Una de las principales familias de impresores durante el siglo XVI fueron los Crombergers. Los libros antes de pasar al Nuevo Mundo debían tener el visto bueno de la Inquisición.

La vida cotidiana de las ciudades se rompía con la celebración de fiestas tanto populares como civiles; entre éstas últimas podemos destacar la del pendón de la ciudad, los autos de fe, y diversas distracciones como las corridas de toro, las monterías, las luminarias, etc. Las fiestas religiosas eran desde la celebración de sacramentos como el bautismo o el matrimonio pasando por las procesiones que eran eventos de los más destacadas. La que podríamos citar como predominante era la del Corpus-Cristhi que al igual que en Sevilla tenía un gran eco en Indias se va a convertir en un acontecimiento social de primer orden en el que participan todas las autoridades civiles y religiosas, niños con flores, la tarasca que representa al pecado y la representación de las diferentes cofradías de la ciudad, los gremios por orden de antigüedad y en quedaba de manifiesto el sincretismo entre las diferentes culturas.

Las cofradías y las procesiones es otro reflejo de cómo se traspasa la religiosidad a América ya que el objetivo de la presencia española en estas tierras era evangelizar y las procesiones eran una de las manifestaciones religiosas más populares de la metrópoli, especialmente de Sevilla. Una de las principales advocaciones españolas que se van a trasmitir es el culto a la Inmaculada Concepción de María de la que la capital hispalense era bandera. Era frecuente encontrar en los hogares españoles en el Nuevo Mundo imágenes de sus devociones y en los documentos se hace referencia con frecuencia a la protección de la Virgen o a devociones variadas como la Virgen de la Antigua o el Sagrado Sacramento.

La mujer que llega a América está inmersa en un mundo marcado por las prácticas piadosas y la caridad que se refleja, por ejemplo, en el dejarle dote a las jóvenes que no disponían de medios para el matrimonio o para ingresar en un convento, en realizar misas y capellanías, en darle la carta de libertad a los esclavos, el desvelo por los cristianos cautivos que se denominaban "abandonados de Dios" en manos infieles (especialmente los capturados por los musulmanes) o en ayudar a que se realizaran las honras fúnebres a los difuntos, ya que el paso al otro mundo era muy importante y, por ello, las mandas testamentarias y los responsos tenían que ser cumplidos tal y como el difunto había establecido. En un primer momento se celebraron en la metrópoli, pero, posteriormente se decidió realizarlos en el lugar del fallecimiento. Las cofradías también van a velar por el eterno descanso de todos sus cofrades para lo cual ayudan a bien morir, corren con los gastos del sepelio y celebran los sufragios. Los entierros dependían de la posición social del individuo de modo que si era una persona bien situada se le enterraba con el hábito franciscano o de alguna orden militar o descalza y descansaba en capillas de alguna iglesia y dejaba en el testamento que se celebrasen misas, oraciones, regalos y mandas a las órdenes religiosas para dejar constancia de su importancia y su nivel económico y a la vez ayudarlo a ascender a los cielos. Las personas de menor status siempre tendían a imitar estas costumbres.

Rocío Camacho Macias

MUNDO EDUCATIVO

Número 14 Revista Digital de Educación Febrero 2006 Pág. 230

¿ES NEGATIVA LA GLOBALIZACIÓN PARA EL MEDIO AMBIENTE?

Yolanda Salinas Castelló

1. INTRODUCCIÓN

Actualmente existe cierta polémica en torno al tema de la globalización. ¿ Es beneficiosa la globalización? ¿ Para quién? Frente a quienes defienden la globalización afirmando que provoca un aumento del bienestar mundial, están todos aquellos que destacan sus posibles efectos negativos: empobrecimiento de los países en vías de desarrollo, empeoramiento de las condiciones laborales en occidente, homogeneización cultural, crisis financieras y devastación medioambiental. Surge de esta forma el movimiento "anti-globalización", constituido por todos aquellos que consideran que la globalización trae consigo todas estas consecuencias y formado principalmente por sindicatos, algunas ONGS dedicadas al desarrollo y grupos ecologistas. Precisamente, éstos últimos afirman que la globalización supone un importante agotamiento de recursos naturales y destrucción medioambiental, y acusan a los organismos de carácter internacional de no actuar para resolver este problema e incluso de agravarlo. ¿ Es esto cierto? En el presente artículo se trata de presentar de forma detallada cuáles son los argumentos que emplean estos grupos ecologistas, y de analizar la postura de aquellos que sostienen que la globalización no es dañina para el medio ambiente.

2. ¿QUÉ ENTENDEMOS POR GLOBALIZACIÓN?

No existe una definición precisa y ampliamente aceptada, pero, tal y como señala el Banco Mundial, el elemento común a todas las definiciones es que en los últimos años han aumentado vertiginosamente las relaciones económicas entre personas de distintos países. Este aumento de las relaciones económicas asume distintas formas:

a. Aumento del comercio internacional: entre los países desarrollados la proporción del comercio internacional en el producto total ha pasado de un 27% en 1987 a un 39% en 1997. En los países en vías de desarrollo ha aumentado del 10% al 17%. (World Development Indicators 2000, Banco Mundial)
b. Aumento de la inversión extranjera directa: en todo el mundo se triplicó la inversión extranjera directa entre 1988 y 1998. (World Development Indicators 2000, Banco Mundial
c. Aumento de los flujos financieros:

3. ¿QUÉ ENTENDEMOS POR MEDIO AMBIENTE? PRINCIPALES PROBLEMAS MEDIOAMBIENTALES

Podemos definir el medio ambiente como "un conjunto de elementos que constituyen el marco, el medio y las condiciones de vida de la humanidad" (Díaz Mier y González del Río, 1999).

En los distintos países existen normas que pretenden la regulación de cuestiones medioambientales. Una enumeración de los contenidos a que se refieren dichas normas son las siguientes: (Díaz Mier y González del Rio, 1999):

- Cuestiones y regulaciones relativas a la diversidad biológica y a su conservación
- Cuestiones y regulaciones referentes a los recursos naturales (atmósfera, agua, medio marino, mares, etc.)
- Cuestiones relativas a la contaminación (también incluiríamos ruidos, tratamiento de residuos, etc)
- Cuestiones referentes al entorno urbano (acondicionamiento ciudadano, de ámbitos rurales, etc)

Ahora bien, hemos de tener en cuenta que, todos estos problemas que hemos considerado a escala nacional tienen efectos acumulativos y por ello se demanda una consideración de los mismos a escala mundial. Pensemos que "sólo hay una atmósfera" y que por lo tanto debería existir una regulación de carácter internacional o al menos acuerdos entre distintos países para resolver problemas medioambientales. Podemos incluir dentro del conjunto de problemas ambientales de ámbito global que causan alarma los siguientes: (Allende Landa, 2000)

- Recalentamiento global del planeta
- Efecto invernadero
- Agotamiento de la capa de ozono
- Extinción de especies
- Agotamiento de determinadas fuentes de energía
- Desaparición de la selva tropical y zonas boscosas del planeta
- Desertificación a gran escala y erosión-deterioro generalizada del suelo productivo
- Contaminación de las aguas superficiales y subterráneas, de los mares y de la atmósfera
- Proliferación de residuos tóxicos y peligrosos

4. RELACIÓN GLOBALIZACIÓN-MEDIO AMBIENTE. ¿LA GLOBALIZACIÓN DEBILITA LA PROTECCIÓN MEDIOAMBIENTAL?

4.1. LA GLOBALIZACIÓN SÍ DEBILITA LA PROTECCIÓN MEDIOAMBIENTAL

Algunos grupos ecologistas afirman que la globalización ha incrementado y agravado los problemas medioambientales. La organización ecologista Friends of Earth destaca, como ejemplos, que el Reino Unido protege sus bosques, pero importa madera más barata de otros puntos del planeta, o que Canadá, cuyos caladeros de bacalao están agotados, compra este producto a Noruega o Rusia. Algunos problemas medioambientales que los grupos ecologistas achacan a la globalización son los siguientes:

- La deforestación global es cada vez más acusada: el valor del comercio forestal global ha aumentado progresivamente en las últimas décadas, pasando del los 47.000 millones de dólares en 1970 hasta 139.000 millones de dólares en 1998.
- El 50% del oro que ha de extraerse en los próximos 20 años provendrá de lugares naturales, como bosques, poniendo en peligro la conservación de los ecosistemas (Worldwatch Institute, 2000)
- Adopción de sistemas de cultivos intensivos gravemente dañinos para el medio ambiente en países en vías de desarrollo, donde la producción agrícola es una parte importante del P.I.B.

Destacan también los grupos ecologistas que la creciente competencia internacional entre los distintos países convertirá a muchos países en vías de desarrollo en paraísos de contaminación.

Otro de los argumentos utilizados por aquellos que creen que la globalización destruye el medio ambiente es que dicha globalización supone crecimiento económico y éste siempre trae consigo mayor uso de recursos naturales y mayor contaminación. La idea fundamental, sostienen, del sistema actual de comercio es que ha de incrementarse continuamente el consumo de bienes y servicios para que de esa forma crezca la economía. Los países desarrollados aumentan su consumo utilizando los recursos naturales de los países en vías de desarrollo y éstos reclaman su derecho a crecer haciendo un uso abusivo de los recursos naturales, porque ésta fue la forma de crecimiento empleada por los países desarrollados. Un ejemplo de cómo el incremento del consumo supone destrucción medioambiental es el de la madera. El consumo de madera es una de las razones por la que muchos bosques están desapareciendo. Así, por ejemplo, la FAO estima que el consumo de madera mundial de uso industrial ha aumentado de 1'5 billones de metros cúbicos en 1990 a 2'7 billones de metros cúbicos en el 2010. Estos niveles de consumo, según Friends of Earth, no son compatibles con los límites ecológicos de la tierra, por lo que sería necesario disminuir su consumo, destaca la organización ecologista, utilizando el reciclaje, disminuyendo el derroche de papel y aumentando la eficiencia del proceso de producción. El problema, según ellos, muchas medidas que se establecen para disminuir el consumo de madera entran en conflicto con las reglas del libre comercio de la OMC.

De acuerdo con estos grupos de ecologistas, la globalización supone daños medioambientales por las siguientes razones, además de todas las enumeradas anteriormente:

- Disminución de los estándares medioambientales
- Aumento de los monocultivos
- Daños medioambientales causados por el transporte de larga duración
- Los costes causados por la degradación medioambiental no se internalizan. El libre comercio no facilita que las empresas asuman esos costes, por lo tanto el libre comercio no es tan beneficioso.

¿Qué proponen los grupos ecologistas?

- Mayor participación en los distintos órganos de cooperación económica internacional y mayor democratización de dichos órganos.
- Medidas para la condonación de la deuda externa de los países en vías de desarrollo
- Paralización de las negociaciones de la OMC y disolución de la OTAN (Ecologistas en Acción)
- Comprensión y resolución de problemas medioambientales a nivel global, aunque se actúe a escala local.
- Impuesto Tobin sobre los flujos financieros
- Establecimiento de un gobierno a nivel internacional para tratar temas internacionales. Friends of Earth propondrá en la Cumbre de Johanesburgo que tendrá lugar en Septiembre del 2002, la creación de este gobierno. De acuerdo con el Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente y de la Comisión para el Desarrollo Sostenible creada a partir de la Cumbre de Río es que no tienen recursos financieros suficientes ni tampoco ningún mecanismo de resolución de disputas. En cualquier caso, este organismo se creará dentro del ámbito de la ONU.
- Inclusión del FMI, OMC y BM dentro del ámbito de la ONU
- Las decisiones de la OMC no tienen que afectar a los acuerdos medioambientales (Greenpeace)
- Reconocer que el uso sostenible de los recursos limitados y el mantenimiento de la biodiversidad son objetivos económicos en sí mismos.
- Disminución de las inversiones especulativas y aumento de las inversiones de la economía real

4.2. LA GLOBALIZACIÓN NO DEBILITA LA PROTECCIÓN MEDIOAMBIENTAL

Hay quienes sostienen que la globalización permite una mejor resolución de problemas medioambientales porque así éstos se tratan a nivel internacional. Desde los años 60, los convenios internacionales que afectan al medio ambiente se han multiplicado. El número de tratados medioambientales superaba, en 1996, los trescientos. (DIEZ MIER, 1999). Ahora bien, tal y como sostienen muchos ecologistas, no existe la obligación de cumplir esas normas de carácter medioambiental. En cualquier caso, existen acuerdos internacionales de carácter medioambiental como el Convenio sobre el Comercio Internacional de Especies en Peligro de Flora y Fauna Salvaje (Convenio CITES, 1973) que incluye la prohibición de comerciar una serie de especies protegidas. El problema es que los países que tienen la mayor parte de las especies protegidas no firmaron el acuerdo. También podemos citar el Convenio de Basilea de 1989 sobre movimientos transfronterizos de residuos peligrosos que obliga a informaciones previas sobre el embarque, pero que tampoco ha sido firmado por muchos países, y por último, el Convenio de Montreal de 1987, que contiene distintas prohibiciones sobre importaciones y exportaciones de sustancias que dañan la capa de ozono.

Los que defienden los efectos positivos de la globalización afirman que el abuso de medidas medioambientales puede traducirse en barreras adicionales al comercio, lo que supondría una pérdida importante de eficiencia.

En cuanto a que la globalización trae consigo crecimiento y éste agotamiento de recursos naturales, estudios empíricos han demostrado que algunos agentes contaminantes tienen una relación de curva de U invertida con el ingreso. La contaminación entra en aumento a medida que los países pasan del nivel de ingresos bajos al nivel de ingresos medio, y después cuando el país llega a determinado volumen de ingresos, la contaminación empieza a caer. Pero en algunos países en vías de desarrollo se adaptan medidas medioambientales antes de que se alcance ese nivel de ingresos. En un estudio reciente del Banco Mundial sobre la contaminación orgánica de las aguas se demostró que la intensidad de la contaminación baja un 90% al tiempo que el ingreso per cápita aumenta de 500$ a 20.000$, registrándose la disminución más rápida antes de que el país alcance el nivel de ingresos mediano.

El abuso de recursos y la explotación de los mismos se debe a que el coste que éstos tienen para la sociedad no se refleja fielmente en el precio que pagan los usuarios privados (por ejemplo, los pescadores individuales no consideran el efecto de sus actividades en la población mundial de peces) y no a la liberalización del comercio y de las inversiones. Es más, si la apertura de la actividad al comercio y a las inversiones internacionales puede agravar la pérdida irreversible de recursos ecológicos, ¿ por qué se ha de reglamentar sólo el comercio internacional del producto? la reglamentación debería ser tanto interna como externa. El problema al que se enfrentan los países en desarrollo, reconoce el BM, es que, en muchos casos no tienen la capacidad institucional suficiente para poner en práctica estas políticas medioambientales no discriminatorias, por lo que la no apertura del sector puede ser la política realista preferible hasta que se configura la capacidad normativa suficiente para proteger el medio ambiente en estos países.

Por otra parte, señala el BM, no existen pruebas de las inversiones extranjeras directas se realicen en aquellos países con normativa medioambiental más laxa. Es probable que sean más importantes factores tales como los costes de la mano de obra y de las materias primas, la transparencia de la reglamentación y la protección de los derechos de propiedad. En Asia Oriental, por ejemplo, durante los años setenta las economías de crecimiento rápido conocidas como “tigres” (Corea, Taiwán, Singapur y Hong Kong) comenzaron a aumentar el volumen de exportaciones de ciertos sectores, altamente contaminantes, mientras que Japón empezaba a reducir sus exportaciones en esos sectores. Esa tendencia, sin embargo, se desvaneció en los 80 cuando apareció en esas economías un patrón estable de cierto predominio de las importaciones sobre las exportaciones de los sectores fuertemente contaminantes. En China, la proporción que corresponde a las cinco industrias más contaminantes dentro de la producción industrial total ha disminuido, mientras que ha habido un aumento real de las importaciones de productos muy contaminantes (Banco Mundial, 1987)

La globalización consigue que el sector industrial pierda importancia en el PIB de muchos países y que la gane el sector terciario, un sector caracterizado por causar menor daño medioambiental. Los gobiernos, por otra parte, también intentan aumentar la efectividad de sus políticas medioambientales, a la vez que aumenta la cooperación entre gobiernos y se aprueban más medidas a nivel nacional e internacional.

5. CONCLUSIÓN

En el presente artículo se han intentado reflejar las opiniones de aquellos que atacan el proceso globalizador, por ser éste un proceso que perjudica al medio ambiente. ¿Tienen razón? Los científicos afirman que los problemas medioambientales se están agravando. En cualquier caso, el empeoramiento medioambiental se debe a muchos otros factores, y no sólo al aumento del comercio internacional. La educación medioambiental es la clave para que los ciudadanos tomemos, al menos, conciencia de los problemas medioambientales, y aportemos nuestro granito de arena para no deteriorar más la naturaleza.

Yolanda Salinas Castelló

MUNDO EDUCATIVO

Número 14

Revista Digital de Educación

Febrero 2006

LA FELICIDAD

Rocío Galán González

¿Por qué no es un objetivo prioritario del sistema educativo conseguir la felicidad?, ¿por qué la felicidad no es una habilidad que se enseñe?, ¿por qué no somos educados para ser felices?

Estas y otras preguntas surgen tras el visionado de una entrevista a J. Luís Arsuaga (antropólogo), según el cual, los seres humanos nacemos biológicamente dispuestos a ser felices.

Nuestro cerebro está dispuesto a la felicidad, sólo el cinco por ciento de éste está relacionado con el dolor, un cuarenta y cinco por ciento está relacionado con aspectos positivos, es decir, que podrían llevarnos a la felicidad, y el cincuenta por ciento restante es neutro.

Así que sólo un pequeño porcentaje puede ser fuente de infelicidad para el ser humano biológicamente hablando, y esa incapacidad para ser felices viene dada por la cultura: la manera de relacionarnos, los conflictos humanos, la certeza de la muerte, y por supuesto la educación. La educación es una herramienta con una incidencia directa sobre el cerebro, según el modelo de educación que obtengamos tenderemos hacia la felicidad o la infelicidad.

Centrándonos en nuestro contexto sociocultural más próximo, podemos decir que no tenemos como valor primordial ser felices. Aunque todos queremos serlo nadie nos enseña a ser felices. ¿Te han dicho alguna vez cómo conseguir la felicidad? Y lo curioso es que luego sí te lo preguntan, *¿eres feliz?*, también podemos escuchar a jóvenes recién casados que dicen *somos muy felices,* pero ¿alguien les ha enseñado a serlo? La respuesta es clara: No. Ni sus padres, ni sus profesores, ni su abuela, ni su vecino, nadie.

Nos enseñan a vestirnos, a atarnos los cordones de los zapatos, a asearnos, a peinarnos, a hacer la cama, nos enseñan a cumplir las normas, a ser obedientes, a ser puntuales, a ser comprensivos, a ser amables, simpáticos, solidarios, tolerantes..., nos enseñan a comer, a sentarnos en la mesa, nos enseñan canciones, letras, números, adivinanzas, poesías, refranes..., nos enseñan latín, griego, matemáticas, lengua, historia, arte, literatura, física, química, música...., nos enseñan a escribir, a leer, a montar en bici, a montar a caballo, a jugar al fútbol, a bailar, a tocar la guitarra..., nos enseñan a amar al prójimo, amor por la naturaleza, por nuestros padres, a ser respetuosos con los mayores..., nos enseñan todo lo que se puede enseñar y lo que se puede aprender, pero no nos enseñan lo más importante de todo: A SER FELICES.

Y aunque nadie nos enseñe, todos pretendemos alcanzar la felicidad, todos tendemos a conseguirla. Anhelamos tener cubiertos todos los ámbitos de nuestra vida: salud, amor, dinero, etc. Y ¿para qué? , para ser felices. Y como nadie nos dice cómo serlo pulsamos el botón y...¡alejob! Aquí está la solución: compra, compra y compra, porque cuantas más cosas tengas más feliz serás.

La televisión nos está vendiendo continuamente felicidad, sobre todo a través de los spots publicitarios, pero no una felicidad real, sino una felicidad que se compra y se vende.

Nos vende coches, cremas antiarrugas, cerveza, teléfonos, ordenadores, televisión digital, liposucciones, colchones, compresas, perfumes, lavadoras, champús o videojuegos. Pero debajo de ellos se encuentra un gran mercado de valores, como son la belleza, el amor o la libertad.

Nos venden hasta el tiempo. En las últimas décadas hemos entrado en el gran mercado del tiempo. El tiempo es el más preciado tesoro que tenemos, se compra y se vende al precio del oro. Lo ganamos, lo perdemos, lo invertimos, lo ahorramos, lo gastamos.

La televisión, por supuesto, también nos lo soluciona vendiéndonos hasta lo invendible para “perder” el mínimo tiempo posible.

Y ¿cuál es el objetivo último de todo este gran mercado?: que seamos felices. No quiero culpar con esto a la televisión, pues los verdaderos culpables somos nosotros, que nos creemos “a boca llena” todo lo que nos dice la “reina de la casa”, quizás porque necesitamos creerlo. Necesitamos creer que podemos conseguir la felicidad, aunque sea comprándola.

La escuela en colaboración estrecha con nuestros padres, debería educarnos en y para la felicidad. Aunque todos los padres del mundo quieren que sus hijos sean felices ninguno sabe cómo educarlos para que lo sean. El sistema educativo, por su parte, pretende obtener el desarrollo pleno del alumnado, un alumnado crítico, autónomo, con capacidad para tomar decisiones, que sabe aprender, sabe ser, sabe hacer y sabe convivir.

¿Por qué no implantar en el currículum como materia transversal, La Educación para la Felicidad?

Una materia que tuviese muy presente el tipo de felicidad que nos venden y que inculcarse en nuestros alumnos el valor de la felicidad. Educar para que las futuras generaciones sean más críticos, más capaces de diferenciar lo ficticio de lo real y crean en una felicidad no material.

Quizás esta sea la clave, educar a la sociedad para que sea capaz de conseguir la felicidad, darle las herramientas necesarias para construirla, darla la llave para abrir todas las puertas. Y que en su consecución de la tan anhelada felicidad no se interpongan obstáculos de ningún tipo, que tengan en su mano conseguirla y se sientan preparados y capaces para ello.

Yo intentaré educar a mis hijos EN Y PARA LA FELICIDAD, para que éstos a su vez eduquen a sus hijos, y mis nietos a sus hijos, y éstos a sus nietos. Y espero que para entonces también lo hagan desde la escuela, pues eso sería una señal inequívoca de que desde la educación se estaría enseñando A SER, en toda su extensión.

Rocío Galán González

LA FAMILIA EN EL AULA

María del Rosario Mendoza Poley

Según el Decreto 107 / 92 de 9 de Junio, por el que se establece el currículo de Educación Infantil en Andalucía, se especifica que las relaciones entre familia y escuela deben ser estrechas y fluidas para garantizar todas las condiciones de éxito.

Es con el proyecto que a continuación exponemos lo que pretendemos conseguir entre familia y escuela, no sólo como una obligación legal sino como una necesidad en Educación Infantil.

Somos un equipo de profesoras de una escuela de Educación Infantil perteneciente a la cornisa del Aljarafe, de una localidad muy próxima a la capital. Con nuestra iniciativa e ilusión queremos compartir nuestro proyecto con todos los docentes que crean en la posibilidad de llevar a cabo programas como éste.

Este proyecto forma parte de un grupo de trabajo que contribuye a la formación docente de este centro, aprobado por el CEP.

Durante varios años trabajamos con la familia en el aula a través de “los cuentos”, organizando a nivel de ciclo un TALLER DE CUENTACUENTOS, en el que se inmiscuyen familias, pudiendo participar tanto padres, madres, tíos, abuelos, ..., de forma que a los mas mayores les hace rememorar costumbres, tradiciones, leyendas de antaño, etc., y a los docentes nos ayuda a recuperar cuentos y leyendas perdidos en el olvido.

Cualquiera que ha contado cuentos a niños/as pequeños, ha comprobado la fascinación producida por la palabra; la palabra dicha con una tonalidad, con un ritmo, con unas cadencias adecuadas. Sabe de los ojos como platos, imaginando aquello de lo que se está hablando. Sabe de los movimientos del cuerpo de los niños/as, levantando brazos, encogiendo hombros, asustándose o riéndose junto con los personajes. Sabe de la censura y corrección de los oyentes ante una omisión o modificación del argumento. Sabe en definitiva, de la influencia de la voz en un ambiente propicio, relajado y cálido, cuando se pronuncian las palabras mágicas: érase una vez, en un lugar muy lejano ...

El cuento evoca además situaciones muy cargadas de emociones, en las cuales adultos y niños/as están cercanos, se adentran juntos en el mágico decorado de la historia y disipan después las fuertes tensiones acumuladas con la resolución de encantamiento y la salvación o la victoria del protagonista – héroe.

El trabajo planificado por nuestro equipo docente lo trasladamos a la familia para que se conviertan en partícipes y protagonistas en el aula, con los que nuestros alumnos de 3,4 y 5 años SE DIVIERTEN APRENDIENDO.

Y lo hacen de una forma segura, tranquila, distendida y relajada, aspectos que consideramos claves teniendo en cuenta las características psicoevolutivas que nuestro alumnado presenta debido a su corta edad, ya que son personas cercanas a ellos los ARTISTAS DEL DÍA.

Este hecho implica que cada niño/a se sienta protagonista, feliz y querido el día que su familiar nos visita para deleitarnos con sus aventuras, peripecias y leyendas, pudiendo participar cada niño/a en el desarrollo de la actividad con su familia. De esta forma ayudamos de forma activa al desarrollo de su autoestima.

PROCESO A SEGUIR

Los profesores trabajamos sobre un listado de cuentos que pueden ser tradicionales, populares, de antaño, adaptados e inventados e incluso sumamos a nuestra lista cuentos interculturales, ya que en nuestras aulas existen niños/as pertenecientes a otras culturas. De esta forma el alumnado se enriquece y aprende a respetar y valorar no sólo su cultuta propia sino a la pluralidad cultural, y por supuesto los docentes damos respuesta y atendemos a dicha diversidad.

Planteamos la propuesta a las familias y elegimos unos veinte o veinticinco cuentos que nos resulten significativos. Colgamos el listado en el corcho exterior de cada aula, para que cada familia se apunte para participar en la fecha conveniente.

Intentamos cazar estos cuentos con las unidades didácticas que se desarrollan a lo largo del curso, para impregnar el proceso educativo de un carácter globalizador.

Cada semana el familiar en cuestión se reúne con cada tutora para organizar el cuento y adaptarlo en caso de necesidad, aportar ideas sobre recursos y materiales didácticos para su interpretación en el aula.

Son las familias de nuestro alumnado, quienes, de forma libre, aportan todo e material didáctico y de apoyo que estimen conveniente, quedando éste registrado en el centro y en el CEP para su consulta y ayuda.

Cabe destacar la creatividad y originalidad de los padres ante la confección y elaboración de algunos materiales, utilizando todos aquellos recursos que su imaginación les permite. Algunos: secuencias temporales, disfraces, marionetas, fotos, instrumentos musicales, mascotas, murales, cintas y grabaciones, ..., quedando todos ellos a disposición del CEP y de la dotación del aula.

En el taller de cuentacuentos se trabaja un cuento por semana, convirtiéndose cada niño/a y su familia en los artistas del escenario, escenario decorado por ellos, donde la magia del cuento hace que todos aprendamos significativamente, desarrollando la imaginación y fantasía hasta límites insospechados.

En este mundo mágico todo es posible aunque a veces "la realidad supere a la ficción".

El equipo docente intentamos cuadrar el número de cuentos con el número de niños/as por aula, para dar la posibilidad a que todos participen.

Y ni que decir tiene, que el cuento es un recurso tan valioso, que todo este proyecto nos permite desarrollar actividades ANTES, DURANTE y DESPUÉS DEL CUENTO, utilizando la cámara de vídeo, de fotos y otros recursos, desarrollando todos los aspectos del currículo de Educación Infantil (la lógica matemática, los aspectos lingüísticos, la música, la psicomotricidad, ...).

Al finalizar la interpretación en el taller del cuentacuentos por las familias, se les entrega un documento para que puedan evaluar todo el proceso, indicándonos incluso como se han sentido durante el desarrollo de la actividad. Este hecho nos permite reflexionar, valorar, introducir modificaciones en caso de necesidad y facilitar propuestas de mejora para actividades posteriores.

OBJETIVOS QUE PERSEGUIMOS

3 AÑOS
- Fomentar la participación de las familias dentro del ritmo de trabajo en el aula.
- Interesarse y disfrutar en la representación de los relatos.
- Mantener una actitud relajada y atenta durante las audiciones, dramatizaciones y representaciones de los distintos cuentos.
- Acercar el lenguaje escrito a los alumnos/as.

4 AÑOS
- Mantener una actitud relajada y atenta durante las audiciones, dramatizaciones y representaciones de los distintos cuentos.
- Interesarse por los cuentos y el lenguaje escrito.
- Leer, interpretar y producir imágenes basadas e los cuentos trabajados en clase.
- Comprender y reproducir textos de cuentos trabajados, observando y distinguiendo las letras que lo forman.
- Utilizar técnicas y recursos básicos de las distintas formas de representación y expresión para aumentar sus posibilidades comunicativas.
- Utilizar las diversas formas de representación y expresión para evocar situaciones, acciones, deseos y sentimientos de tipo real o imaginario.

5 AÑOS
- Fomentar la participación de las familias en el aula para conocer de forma directa el contexto escolar, donde transcurre la vida de sus hijos/as.
- Trabajar de forma contextualizada la lectoescritura, utilizando para ello los títulos de los cuentos y el nombre de los familiares de los alumnos/as.
- Desarrollar en nuestros alumnos/as la capacidad de escucha y atención ante las narraciones y/o escenificaciones de los cuentos relatados por los familiares.
- Aprender a valorar y respetar la cultura propia y la de los demás.

Para concluir, animar a todos los que quieran compartir esta aventura divertida donde familia y escuela se cohesionan, importando no los intereses personales, sino los intereses de nuestro alumnado, para que APRENDAN JUGANDO.

Reseñar que las familias de nuestro alumnado son padres y madres trabajadoras que se esfuerzan por dedicar "ese día" en el taller del cuentacuentos para que su hijo/a sea feliz en el aula, participando y colaborando con el equipo docente.

En nuestra escuela, utilizamos la literatura infantil **como medio** para que el **alumnado aprenda a leer** y consiga el **hábito de la lectura**.

María del Rosario Mendoza Poley

ESTABILICEMOS LA EDUCACIÓN

María Trinidad Ramos Sánchez

Desde que en el año 1970 se aprobara la LGE (Ley General de Educación) que por primera vez estructuraba de forma global nuestro sistema educativo han sido muchos los cambios legislativos que se han producido en este ámbito. Dichos cambios han sido importantes para el desarrollo de la enseñanza en nuestro país pero también han creado desconcierto en la comunidad educativa y a la sociedad española en general.

Desde entonces se han ido aprobando varias leyes. Entre ellas caben destacar las siguientes: la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE) que se aprobó a principios de los años ochenta y que fundamentalmente regula la participación de los distintos sectores del sistema educativo; la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), que es la norma parcialmente vigente en la actualidad, entró en vigor en la siguiente década. Esta ley (LOGSE), además de regular una nueva estructura del sistema educativo distinta a la de la Ley General de Educación (LGE), introduce innovaciones muy notables como la ampliación de la enseñanza obligatoria hasta los dieciséis años y aspectos pedagógicos de crucial relevancia como la comprensividad, entre otras cuestiones y metodologías innovadoras tales como atención a la diversidad, necesidades educativas especiales, áreas transversales, formación integral de la persona...

Y a finales de 2002 se aprueba la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE). Esta ley, aunque sin derogar completamente ninguna de las leyes orgánicas anteriores, introduce una serie de modificaciones significativas en la estructura y en la filosofía del Sistema Educativo como son: la creación de diferentes itinerarios en el segundo ciclo de la ESO, la designación del director por parte de la Administración Educativa, la eliminación de la promoción automática en la ESO y el establecimiento de la Prueba General de Bachillerato, como aspectos más significativos. Igualmente en esta ley se “diviniza” la cultura del esfuerzo del alumnado frente a la comprensividad de etapas.

A partir del nuevo cambio de gobierno que se produjo en las elecciones del 14 de Marzo de 2004, ha sido de nuevo anunciada la reforma de la LOCE que parece concretarse en la aprobación de un aplazamiento del calendario de aplicación de la misma, la devolución del carácter voluntario y no evaluable de la asignatura de Religión y el compromiso firme de modificación de los itinerarios de la ESO.

Todos estas modificaciones producidas se han realizado en su mayor parte por los cambios en el gobierno central y en la mayoría de los casos sin tener en cuenta el mayor interés de los padres y de los niños, éstos últimos destinatarios de la educación y, por tanto, los que padecen todos esos cambios.

Desde mi punto de vista y, teniendo en cuenta la realidad española y el interés de la sociedad en general, sería bueno que cuando se hablara de políticas educativas participaran en ellas todos los agentes implicados: partidos políticos, asociaciones de padres, asociaciones de alumnos y profesorado, entre otros, con la finalidad de crear un pacto educativo que vaya en beneficio de la educación y de quien de ella se beneficia: nuestros niños y niñas.

Por tanto, alcemos la voz de una vez por todas y gritemos al unísono “Estabilicemos la educación” para que sea cual sea la reforma se realice para que dure en el tiempo y que no estemos a la deriva en este vaivén de leyes.

Para concluir con este pequeño artículo, es conveniente comentar que todos los cambios que se hagan para la reforma de la ley se realicen con un planteamiento económico serio que dé respuesta a todas las necesidades educativas, evaluando y viendo los beneficios que nos aportan a todos y todo ello sin perder de vista la necesidad de ir evaluando para introducir mecanismos de mejora e los casos en que sean necesarios y, claro está, teniendo en cuenta y sin perder de vista en ningún momento a los destinatarios de la misma: los alumnos y las alumnas.

María Trinidad Ramos Sánchez

ROMAN BRITAIN. (c. 55 b.C – AD. 440)

Serafín Aguilar Parra

1. THE BEGINNINGS OF BRITISH HISTORY

British history for four centuries was controlled by a foreign power: 'The Roman Empire'. British society was very similar to that one in Northern Europe. The first inhabitants belonged to an ethnic group called '*celtics*'; a very similar culture to the one existing in the north-western part of Europe called Gaul, already controlled by the Roman Empire.

Economy, at that time, was based on farming, and society was very heterogeneous. At the top of the social scale, there was a king or queen followed by artistocracy (warriors), which were followed by the rest of the population (farmers, common people and the like). It is important to take into account that there was not a national identity. They did not feel they were English. That feeling would be found with the arrival of the Anglo-Saxons.

From the 3rd to 2nd b.C., Rome was a state-city whose inhabitants were mostly farmers, and during these centuries, Rome became the most powerful nation in the European side. This expansion developed because they had a so-called democratic system, i.e., the power of Rome was controlled by a small group of families that could vote and govern. In these state-cities, there were also some assemblies where they discussed politics. Magistrates were elected among this small group of people. With the passing of time, the Senate became the most important assembly.

Nevertheless, the two highest offices known as consulships were controlled by an even smaller group of families. In order to be a consul, that person should have a good prestige through the army or through the law. Usually, a senatorial career included both a good warrior and a good lawyer. Conquering brought more wealth and power to Rome, and the people that conquered those territories were the generals as the most important people.

During the 1st century b.C., several civil wars within the empire occurred: generals fighting against each other for power (Pompeyo vs. J.Caesar), due to these wars, the Roman Empire, which had a republican system, was falling apart. The generals then, were a number of people who were dependent upon a general. These soldiers depended on the generals to receive lands after their retirement.

2. THE CONQUEST OF GAUL AND BRITAIN

During the years 54-53, Caesar sent troops to Britain and obtained the submission of Celtic tribes. But the Gaulish people were constantly rebelling against Rome. Instead of conquering the island, Caesar concentrated on stopping the Celtic rebellion. The most important tribes are in the area of Essex. Caesar went to the London area, but because of the problems in Rome he had to leave and to control the Celtics in Gaul. Nevertheless, Caesar, a good warrior and a good politician, led in Britain a slight control over the island establishing 'client-kings' i. e., these were kings who paid tribute to Rome, but they did not belong to the Roman Empire, in exchange of protection against other Celtic tribes.

Caesar thought that he could not leave his troops there, he could not get the political prestige and power, but he could get some benefits. Since the south-eastern part of England was protected, it was a peaceful territory, migrations of other tribes from the continent as the Belgic migration took place. Therefore, some Belgic tribes settled on the southern part of the island. Belgic culture influenced that culture, because labour is going to be specialised, farmers and shepherds.

The kind of settlement changed: permanent settlements surrounded by walls, forts and more land for farming. These villages produced iron, wheat, silver and gold, (which were very important products for the development of the Roman Empire) in order to extend their frontiers. Britain was not yet a Roman province, just a commercial link. Each tribe had its own client-king.

After Julius Caesar died, the Empire was a chaos, disorder was everywhere, because the generals were fighting against each other for power. The general who became Caesar was Augustus, and had to obtain prestige and power by himself, he tried to expand the Roman Empire in the following way: one of the options was to conquer Britain, but he decided not to do so, because the Britons were not a thread to the Empire, so it was better to keep them under economical control than getting political power over them. Augustus rejected the idea of conquering Britain, but the situation did not last long; because the 'Catuvellauni' (a celtic tribe led by their king Cunobelinus, not a client-king of Rome) attacked the 'Trinovantes' (a tribe protected by Rome). Rome helped the Trinovantes by invading the whole island.

3. THE ROMAN CONQUEST OF BRITAIN.

Some Caesars thought of the invasion of Britain. After Augustus, some other Caesars thought about it. One of them was Caligola, but he had too many problems within the empire. However, Claudius, who was a very traditional person, decided the conquest of Britain because

he was careless of prestige. Therefore, he thought that prestige could be obtained by means of invading Britain. As a consequence, in the year 43 AD forty thousand Roman soldiers were sent to conquer Britain.

Roman Army was divided into two different categories:

a) Legions: roman citizens (soldiers)
b) Auxiliary troops: soldiers without citizenship.

Generals gave them land, and this is what professional soldiers received after their retirement. The land was in the new territory conquered. Auxiliary troops' children received citizenship rights, and they were allowed to serve in roman legions, so that they would get lands after their retirement.

The leader of the British army was probably a king or queen. Small groups of warriors (aristocracy), followed by the rest of the population. The rest of the population were not professional warriors, but farmers. These farmers, for a time of the year, had to come back to their farms and stop fighting to take care of their animals, lands, whereas the Romans had established a system of links between Rome and Britain, so Roman professional soldiers could go on making the war. As a consequence, it was easier for the Romans to conquer Britain. In AD 47, Britain became a province of the Roman Empire. It was a very rich territory and the head or capital city was Colchester.

Government was a mixture of Roman and Celtic traditions: a roman governor but different kings. The Romans respected the different kings at first, they let the kings to be kings but with obedience to Rome. Together with the governor, other people from Rome arrived. They were part of that aristocracy. Celtic and Roman government was known as 'Civitates'. Governor, local authorities, and the Procurator Provinciae, which was a kind of spy who informed the Emperor about everything in this province.

For some time, the relationship between Rome and Britain was very good. But problems came when Rome tried to force them to work for the empire to make them slaves. Romans abused on this Celtic population so some celtic tribes rebelled. The most important rebellion was led by a queen 'Boudica' in AD 61, queen of the 'Iceni' and she was helped by the 'Trinovantes'. Her army defeated the Roman Army in different battles. She was able to take control over some Roman provinces. The Iceni moved towards the south, destroying every single Roman village they found. She burnt Colchester and London. For a while, she was able to defeat the Roman Army so Rome, sent more troops and they were able to re-establish control over Britain. As a consequence, Rome put an end to the system of client-kings; because, these had too much power. The new type of government was a governor followed by local authorities. The Romans then tried to 'romanise' the native population which was Celtic in origin.

4. THE ROMANISATION OF BRITAIN.

The native population had to adjust their culture to Roman culture. No more native governors, nor client-kings, now Roman governors. The landscape also suffered this process of romanisation: theatres, buildings.. The celtic army also suffered this romanisation; that is, native people enrolled in Roman army. But the romans did not control completely the island, because in the northern part, the celtic population kept on living by their own way. Emperor Hadrian was scared of the Celtics from the north, so he decided to build a wall which had two functions: to prevent the invasion from the north, and as a frontier to Roman territory in the island.

People in Rome did not like this policy because they did not romanise completely the territory. Hadrian built and administered but not conquered. Therefore, for the first time there are 'uplands' (barbarians) and 'lowlands' (romanised) separated for the first time.
There is another wall built by emperor Antonine. Celtic presence was too strong (they conquered cities and went back to celtic territories) from now on Barbarian presence everywhere is going to be very strong.

As regards economy, it was mainly based on trading, especially with Rome and with the other provinces as well. There was a mixture of Celtic and Roman traditions in culture, for example in religion. There is classical roman art, roman fashions are going to be imposed. Roman religion was assimilated and mixed it with their own gods. In 163 AD, Marcus Aurelius died and the Roman Empire entered into a civil war. It started within the Empire and the winner was the general Septimus Severus who became emperor. Septimus Severus divided the society into two different groups:

a) *Honestiores* (upper-class)
b) *Humiliores* (rest of population)

Generals fought against each other to get control, because now they are the upper-class. By the year 260 part of the Empire separated: the western part became independent. Barbaric tribes settled in the roman territory. This is the end of the Early empire. In 260 Germany, Gaul, Spain, Britain adhered to an independent emperor forming together the 'Empire of the Gallic provinces'.

5. BRITAIN UNDER THE LATE EMPIRE.

In 270 emperor Aurelian brought all the provinces back to the empire, but after the division nothing remained the same. Emperor Diocletian divided society to give political stability to the empire, to crate a new system of government. He named two senior emperor and called them 'augusti' and two junior emperors who were called 'caesars', so power was divided in different hands. He even divided the empire into **dioceses** and these were divided into smaller territories. Diocletian gained control of these provinces with a governor called 'Praetorian Prefect'. Dioceses were divided into provinces and each province will have another governor, a 'vicari'.

Britain had four provinces, and each province had a vicari. Vicarii had less power than the praetorian prefect. Under his command there were four provincial governors of 'Maxima Caesariensis' (base in London); 'Britannia Prima' (base in Cirencester), 'Britannia Secunda' (base in York), and 'Flavia Caesariensis' (base in Lincoln).

The commander in chief of the roman troops in Britain was Dux Britanniarium. Another institution that changed was religion. Roman religion was very good fro the purposes of the state: emperor was considered a god. Some people of the aristocracy were influenced by a religion of a single god and relationship between the individuals 'Christianism'. By the '**Edict of Milan**' (313), emperor Constantine legalised 'christianism'. Up to that time, Christians were prosecuted but after that edict, Christianity was allowed and became a legal religion.

When Constantine died, divied the empire between his three sons, and Britain was under control of Constantine II. The three sons were fighting among them to get control of the whole empire. This circumstance was essential because the Barbarian tribes were pushing more and more the Roman border. For instance, the Picts, the Scots, who came from the north, invaded Britain, and the Attacontti, rebelled against Roman authority.

Other Germanic tribes are the Franks, and the Saxons attacked the Gaul which was the most important colony in the western empire. Once they were in the Roman territory, they destroyed everything they found. At the beginning they were not looking for permanent settlement, but after that, the Romans could not solve the problem and asked these tribes to settle inside the frontiers of the empire. Allowing the settlement of these tribes, it was a shield against any other attack from the other different Barbarian tribes.

With emperor Theodosius peace and order came back again, but he divided the empire between his two sons. He gave the western part of the empire to Honorius and the Eastern part to Arcadius. This division will mean the end of the Roman Empire. The kind of government established in both sides will be different. In the west, the emperor had to share his power with the nobility. These members of aristocracy lived in their own territory and had their own army; whereas in the east the emperor was the highest authority.

6. THE END OF ROMAN RULE OVER BRITAIN.

The Barbarians took advantage of the conflict between the western roman emperor and the rich land-owners. They invaded Roman territories. In Britain, the Saxons invaded Britain in 409 and started to settle permanently there. It is said that the Britons (roman and celtic population) were governed by Tiranni. After the Saxon's attack, roman authorities left the island and moved back to Rome, so power was empty; therefore, the rich land-owners took power, but they were unable to stop saxon invasions. Once, the Saxons took control over the island, they broke up with roman authorities; but Roman tradition and culture remained for a long time.

7. CONCLUSION.

Among other evidences of romanisation must be included the use of latin language. It was acquired by townsmen principally through lessons in grammar and rhetoric, initiated by the disciples of Agricola. It is estimated that about eight hundred words were borrowed by native speakers from the Latin tongue, of which six hundred occur in Welsh. As the Romans were in occupation of the province for nearly four hundred years, this represents a small proportion. Latin was preserved in Britain by the Church and its historians, consequently Christianity supplied a large number of the loans borrowed from the standard Latin of the schools.

8. BIBLIOGRAPHY.

- Baugh, A.C. *A History of the English Language.* Routledge & Kegan Paul Ltd (2nd ed). London, 1971.
- Churchill, W.S. *The Birth of Britain.* Dodd, Mead & Co. New York, 1956.
- Partridge, A. C. *A Companion to Old and Middle English studies.* André Deutsch Ltd. London, 1984.

Serafín Aguilar Parra

ESOS PEQUES DE 3 AÑOS...

Rocio Salgado Fernández

Este escrito deriva de lo sucedido esta mañana, cuando tras no poca ilusión, he llegado a la clase de tres años, con todo mi material preparado, para enseñar a mis pequeños niños y niñas esas palabras que aún no saben para qué las están aprendiendo, en ese idioma tan desconocido para ellos que es el inglés. De nuevo me vuelvo a preguntar ¿Se estarán enterando de algo?¿Servirá lo que he preparado hoy?¿Les gusta lo que oyen?¿Diferencian esta lengua de la

Suya materna para poder expresarse en distintas situaciones? Sorprendentemente y tras fijarme detenidamente en esas caritas sorpresa y su gran capacidad para repetir y entusiasmarse con todo lo que iba diciendo, puedo decir con mayúsculas que **SÍ**.

Para mis peques, soy la seño HELLO! (Aún sigo sonriendo cuando me llaman así. Ellos esperan con ilusión que entre por la puerta para cantar la canción de bienvenida, despertar a Danny, la marioneta que aunque siempre esté dormida en la bolsa mágica sale de ella para saludarles y hablar inglés y además atender las órdenes que su seño les va indicando SIT DOWN, PLEASE! JUMP! TOUCH YOUR HEAD! CLAP YOUR HANDS! POINT TO ...!

También me gustaría destacar la capacidad tan sorprendente de interpretar lo que se les quiere decir, aunque no sepan que significa I'M VERY HAPPY!! Saben muy bien que no debe ser algo muy malo cuando observan la cara de alegría con la que les estoy mirando, además muchos de ellos también se entristecen y fruncen el ceño cuando algo sucede y la seño HELLO! les dice una y otra vez I'M VERY SAD!!! SIT DOWN PLEASE AND LISTEN TO ME!! ¡Qué mágico el mundo de los gestos y lenguaje no verbal!

Esta experiencia gracias a la anticipación del inglés a los tres años, es algo fantástico que nos está sucediendo a aquellos profesores y profesoras que tenemos la oportunidad de enseñar esta lengua a unos alumnos y alumnas que siempre nos esperarán con ilusión, con una gratificante sonrisa y lo más importante con ganas de aprender y conocer tantas y tantas cosas que les esperan a lo largo del curso escolar.

Pero ¿Qué se le puede enseñar a un nin@ de 3 años?¿Qué es lo que más les interesa? Bajo mi punto de vista, considero que no es tanto el qué sino el cómo y cuándo enseñarlo. Lógico es pensar que un niñ@ de 3 años no puede mantener la atención durante una hora por lo que la división del tiempo es muy importante y sesiones de media hora serían suficientes para que nuestros alumn@s aprovechen bien el tiempo que podemos dedicar a la enseñanza de esta lengua. Además si tenemos la oportunidad de elegir el horario la primera hora de la mañana es la más ventajosa, ya que estarán más receptivos y menos cansados.

Y ¿Cómo? Otra de las cuestiones importantes a resolver. En primer lugar me gustaría decir que ante todo mucha paciencia y tranquilidad, no podemos pretender que nuestros peques lo aprendan todo en un par de sesiones o que podamos hacer todo lo planeado para ese día, pero sí, hemos de estar satisfechos cuando al despedirnos con el usual BYE BYE tengamos la sensación de que hayamos aprovechado el tiempo.

La técnica de la AEIOU es muy válida a la hora de planificar una clase de tres años y darnos cuenta si somos capaces de transmitir distintos aprendizajes:

- **A**legría
- **E**speranza
- **I**lusión
- **O**ptimismo
- **U**topía

¿Tenemos en cuenta todos estos aspectos? Si no es así podemos ver en qué hemos fallado, qué es lo que nos falta, no hemos de ser licenciados en lengua inglesa, pero sí licenciados en buscar estrategias y diversas formas de enseñar a nuestros alumnos/as y ser capaces de enfrentarnos a ellos.

¿Hemos de motivarles? Pues como a cualquier ser humano todo lo que les guste y llame la atención, será mejor aprendido que aquello que les aburra o les resulte poco atractivo.

Si nuestro planteamiento en una unidad es enseñarles por ejemplo los colores, no basta con repetir ROJO:RED; AZUL:BLUE. Hemos de encontrar la fórmula más entretenida y menos monótona de adquirir el vocabulario. Algún ejemplo que se me podía ocurrir podría ser la enseñanza de estas palabras a través de diversos juegos. Para citar algunas actividades que realmente han funcionado en mi aula, voy a nombrar las siguientes:

- Repartimos cartulinas de colores por todo el aula, pegadas en distintos sitios y los alumnos bailan. Cuando paremos la música, sacamos un lápiz de color de la bolsa mágica, el profes@r dice por ejemplo: Touch colour,,,blue, los alumn@s van hacia ese color y tocan la cartulina. Poco a poco irán aprendiendo todo el vocabulario.

- Le damos a cada niño un folio en blanco y diversos colores, irán pintando lo que ellos quieren al ritmo de la música. Cuando digamos STOP!!!, ell@s dejan de dibujar, el profes@r dirá Show me colour RED!!! ell@s mostrarán el color, cuando la música siga, ell@s seguirán pintando. Al final de la actividad, cada alumn@ mostrará el dibujo que les ha quedado.

La ejemplificación de las actividades anteriores son claros ejercicios que pueden considerarse atractivos para ell@s.

Concluyendo, no me gustaría terminar este artículo sin decir que est@s pequeñ@s seres de tres años, a los que a veces nos da miedo enfrentarnos, son la mejor manera de empezar el día y la mayor satisfacción con la que un profes@r pueda encontrarse. Una carga de energía y vida para un MAESTR@ DE INGLÉS.

Rocio Salgado Fernández

¿QUÉ CONLLEVA SER COORDINADOR O COORDINADORA DEL I PLAN DE IGUALDAD ENTRE HOMBRES Y MUJERES EN EDUCACIÓN?

Teresa Salgado Fernández

En este curso 2005/06 ha surgido el "I Plan de Igualdad entre hombres y mujeres en Educación" en todos los centros de Infantil, Primaria y Secundaria dependientes de la Junta de Andalucía. La Orden que desarrolla dicho plan, será publicada próximamente en el BOJA.

¿Por qué surge este programa en los Centros? Debido a la Ley Integral de Violencia contra las mujeres, con objeto de impulsar la igualdad entre los sexos en la comunidad educativa, favorecer el aprendizaje y la participación activa del alumnado en condiciones de igualdad.

Hay que decir que es un proyecto totalmente novedoso y que todos los centros lo desconocían. Por todo esto me gustaría informarles del nuevo Plan en este artículo.

Tras una carta enviada a los Centros por la Dirección General de Innovación y Formación del Profesorado; la dirección del mismo designa a un Coordinador o Coordinadora responsable del Programa de Coeducación.

Las ***funciones*** de los coordinadores o coordinadoras serían las siguientes:

- Elaborar un diagnóstico para conocer la realidad de la igualdad en el Centro e Identificar discriminaciones y estereotipos sexistas. Por ejemplo: observar cómo juegan los niños y niñas en el recreo, cómo actúan, cómo se sientan en clase, observar el número de hombres y mujeres que forman el Claustro, los materiales, libros de texto etc.
- Proponer medidas educativas al Claustro y Consejo Escolar que corrijan situaciones de desigualdad.
- Realizar un informe sobre la situación detectada en el diagnóstico para incluirlo en la Memoria final.
- Hacer propuestas de mejoras para el curso siguiente.

Hay que añadir que ser Coordinador o Coordinadora de este programa no sólo te brinda la oportunidad de sumergirte en un programa nuevo sino que también tiene sus compensaciones administrativas como la liberación del cuidado y vigilancia de recreos, el uso del horario obligado de permanencia en el centro y una Certificación Académica (válida para Oposiciones, Concursos de Traslados etc.)

Por supuesto, esta tarea, no es sólo tarea de los Coordinadores y Coordinadoras del Plan, es muy importante la implicación de toda la Comunidad Educativa para obtener buenos resultados. Es necesario el apoyo del equipo directivo, el consejo escolar debe estar informado, se deben establecer relaciones de colaboración con grupos de trabajo, departamentos de orientación. EOEs, coordinadores TICs, colaborar con otras instituciones como los Centros de Información de la mujer, Concejalías etc.

Para formar específicamente a los Coordinadores y Coordinadoras, el CEP crea encuentros y cursos de formación para tod@s los interesados. Además de ofrecer su biblioteca con una gran bibliografía de la materia.

Próximamente la Consejera de Educación realizará la presentación del Plan y la presentación de la Guía de Buenas Prácticas con orientaciones y propuestas para trabajar en los Centros a tod@s ell@s.

LA COEDUCACIÓN ES TAREA DE TODOS Y TODAS.

Teresa Salgado Fernández

THE IMPORTANCE OF PRAGMATICS IN MEANING: THE CASE OF *IDIOMS*

Vanesa Auden Tamayo

1. INTRODUCTION

The following essay is intended to provide a general overview of the importance of Pragmatics when learning a second language, that is, the reflection of cultural and social factors in any language. Throughout this essay, We will analyse the particular case of *idioms,* structures that are meaningless if pragmatics is not applied by the speaker. We will provide a set of idioms, that will illustrate what has already been mentioned. Moreover, we will even emphasise the importance of pragmatics by making reference to sets of idioms in both Great Britain and America. These sets of idioms have the same meaning but are not unintelligible unless you are either British or American. That further highlights the importance of Pragmatics in the study of a L2 because we can even find cases where idiomatic structures are not even understood by speakers within the same language. Finally we will make reference to the importance of taking into consideration social and cultural factors when studying a L2.

2. *WHAT IS AN IDIOM?*

One of the most important ideas of Traditional Semantics is that sentence meaning is compositional, that is, by the meaning of the parts, you get the meaning of the whole. But what happens with "*idioms*"? In this case the meaning of the parts does not contribute to the meaning of the whole, so it does not have compositional meaning. It can be said that when a phrase has a special meaning that we cannot decode properly by looking up and understanding the individual words of which it is composed, then we know we are dealing with an *idiom*.

An *idiom* is said to be an expression whose meaning is not predictable from the usual meanings of its constituent elements or from the general grammatical rules of language, and which is not a constituent of a larger expression of similar characteristics. There are different syntactic forms which can be considered to be an *idiom*, some of them are verbal in nature such as "get away with", "work out" or "turn in"; others are nouns as "hot dog", "cool cat" and many are adjectives as we see in the example "His hair is pepper and salt" that means "black hair mixed with grey". Others are adverbials in nature as the example "like the breeze" that means "easily, without the force". There are other *idioms* that are of largest size, often they are an entire clause in length, for instance, "to kick the bucket" meaning "to die" or "to be caught between the devil and deep blue sea" that means "to have to choose between two equally unpleasant alternatives". One of the main characteristics of *idioms* is the lack of precise meaning, but this is not the only criterion of idiomaticity. Set phrases of the kind "How about a drink?" or "What do you say, John? (as a greeting)" are also idiomatic although their meaning is precise. What is idiomatic (unpredictable) about them is their construction.

Throughout the L2 process we have studied that the meaning of words and sentences are studied by a branch of linguistics called Semantics, but this assertion fails when applied to *idioms*. In order to know the meaning of *idioms* not only Semantics is essential, but also some extra linguistic elements that contribute to comprehend the meaning of these expressions.

3. AMERICAN vs BRITISH IDIOMS (ETYMOLOGICAL STUDY)

We will analyse some American *idioms* with a historical perspective to get to know how these meanings of these fixed expressions have developed throughout years. Although there are no radical differences in actual use between American and British English *idioms*, there are some differences in the situation where these idiomatic expressions are used:

American English adopts and creates new *idioms* much faster than British English. Also the *idioms* of American English origin tend to spread faster and further. The reason for all these facts is that Britain is not the world power it used to be and it must be said that the U.S has taken the role of the leading nation in the development of language, media and popular culture. Britain just does not have the magnitude of media influence that the United States controls. The turning point from British influence to American leadership was the Second World War. During the war English-speaking nations were united against a common enemy and the U.S took the leading role. The Second World War was the turning point in many areas of life. This may also be the case in the development of the English language. The reason that there is so much American influence in British English is the result of the following:

- Magnitude of publishing industries in the U.S.
- Magnitude of mass media influence on a worldwide scale.
- Appeal of American popular culture on language and habits worldwide.
- International political and economic position of the U.S.

It will be of great interest to study the extant relationship between the semantics of *idioms* and the influence that history and culture have traditionally had on them. In order to demonstrate the relationship between *idioms* and history, we will focus our analysis on several

idioms which reflect American history or rather American culture of different historical periods, since, in fact, *idioms* can more easily than other language units store events about the past, cultural semantics of a nation, traditions, customs, folklore, etc.

Before analysing the role that history plays on **American idioms**, it is important to remark that these idioms come from two different sources: those which were borrowed from British English, though some components (one or two words) have been changed, and those which are originally American.

3.1. IDIOMS BORROWED FROM BRITISH ENGLISH

The first group is illustrated by the British English *idiom* "a storm in a tea cup" and the American idiom "a tempest in a teapot", which basically both share the same meaning, that is, "to get stressed or nervous very easily". In this regard, another example can be "not to see the forest for the trees" which the American has adapted from the British expression "not see the wood for the trees".

We know that England and America share historical events that are related to the **nautical environment**. This fact is reflected in *idioms* and both the American and the British community share the same expressions, for instance:

- "to put one's oar in (into my boat)" meaning "it is interfered in someone else's business".
- "When my boat comes in". The idiomatic meaning is a promise "to pay off and outstanding debt". The origin is a colloquial adoption of the old legal phrase dating from 1683 in "Select Pleas in the Court of the Admiralty" whereby a person / merchant promise to pay within so many days of the safe arrival of his ship.
- "Any port in a storm". The idiomatic meaning refers to when someone is in serious difficulties, they will go anyway for help and safety.
- "Sail close to the wind". The idiomatic meaning is "to take risk by defying rules". Figuratively, "to act so as just to escape the letter or infringement of the law".
- "Worst things happen at sea" meaning "if things are bad ashore, then they could be ten times worse at sea".
- "Ships that pass in the night". The idiomatic meaning is "the chance acquaintance only encountered once".
- "In deep water" meaning "someone in serious difficulties".

3.2. IDIOMS ORIGINALLY AMERICAN

The second group is more numerous and it will be illustrated in detail. This kind of idioms has their origin exclusively in American history and culture. In this sense, we will provide a list of American idioms, which are diachronically divided according to the relevant historical events that originated them.

First of all, we will refer to some idioms which reflect the way of life on the **American frontier** because the role of the frontier is tremendous not only in the history but also in the contemporary life of Americans. The impact of frontier arose attitudes towards democracy, nationalism and individualism, and therefore, American people develop identifiable traits not shared by the European ancestors.

The first idiom we will refer to is "to rope (someone) in". This idiom reflects the experience of catching and collecting cattle with the help of lassoes by the frontiersmen in the west. This is the direct meaning and the idiomatic meaning is "to include someone, to persuade someone to join in doing something", for instance: "we roped him in to help".

Another idiom originally American which reflects the way of life on the American frontiers is "this neck of the woods", which originally denoted a remote community in the woods. Later, the idiomatic meaning developed to "a particular place or part of the country", for example: "what do you do in the evening in this neck of the woods?".

The **life on the woods** is also reflected in the idiom "to have a chip on one's shoulder". The etymological meaning of which is a reference to "a man who carries a piece of wood balanced on his shoulder in the hope that someone will give him an excuse for a fight by knocking him off". Now, this idiomatic expression is applied to a person that has "a quarrelsome nature; readiness to be anger", for instance: "Jim often gets into fights because he goes around with the chip on his shoulder".

The origin of the idiom "run of the mill" has reference to the life in the woods too. Originally, it meant, "ungraded sawn timber as produced by a sawmill". The idiomatic use is applied to something "of a common kind; ordinary or usual", for example: "the movie we saw yesterday was run of the mill".

There is a last idiom which refers to another facet of frontier history whose etymological meaning expressed "anticipation of gold miners to find gold or silver". This idiom is "strike (it) lucky". Its idiomatic meaning is "to have luck in a particular matter", for instance: "Mary certainly struck lucky in finding that husband".

As regards those idioms that come from the historical events of **the seventeenth century**, the most significant one is "a witch-hunt" which originally referred to the organised hunts for witches which took place in New England during the 1690's. It was especially harsh in Salem village. In 1692, nineteen people were hanged and more than hundred people were jailed. Now, the idiomatic meaning this expression has stands for a hysterical movement or situation during which people were persecuted for having political or religious views considered different or unpopular, for example: "During the McCarthy era many innocent Americans were accused of being communists, as republican patriotism deteriorated into a witch-hunt".

More recently, **the twentieth century** also gave rise to several idioms. The period of prohibition represents a historical event which gave birth to idioms related to the organised crime. Many Americans first heard about this kind of crime in the 1920's when it was started by Al Capone with bootlegging in Chicago. Later, he took the control of much of the illegal activities: extortion, gambling, prostitution, and narcotics. The activities of gangsters are reflected in the idiom "to take (someone) for a ride". The original meaning is "to take someone out in a car intending to murder without attracting attention". This idiom was originally gangster's slang. The metaphorical meaning is "to play a trick on someone" as for instance, "The girls told Linda that a movie star was visiting the school, but she did not believed them. She thought they were taking her for a ride."

4. CONCLUSION

After this analysis it has been made clear that if you are not a native speaker of the language and if you do not have a cultural background knowledge, you would probably fail to guess the meaning of these idioms by analysing every single lexical units. Instead, we should pay attention besides to context and the mutual knowledge that exists between the members of a particular community.

It is striking that even sharing the same language, some American idiomatic expressions may not be understood in a British English context. So we, as second language learners, should pay attention to several factors and aspects that surround language such as history, culture, folklore, customs and traditions which facilitate our correct understanding of these idiomatic expressions. To learn the culture and social factors that surround a language are as important as to learn a second language *per se*, and this factor may be taken into consideration by both speakers and learners.

Vanesa Auden Tamayo

MUNDO EDUCATIVO

Número 14 Revista Digital de Educación Febrero 2006 Pág. 247

LA EDUCACIÓN AMBIENTAL EN EL AULA. PROPUESTA EDUCATIVA.

Verónica Martos Martínez

"La Tierra no pertenece al hombre, el hombre pertenece a la Tierra".
(Proverbio indio)

El informe PISA del 2003, un estudio de evaluación internacional del rendimiento de los alumnos de 15 años, reflejaba las carencias que detectan los alumnos de Educación Secundaria en su educación en uno de los temas transversales: **educación medioambiental**.

La educación escolar, fundamentalmente en su etapa obligatoria, tiene la finalidad básica de contribuir a desarrollar en los alumnos aquellas capacidades que se consideran necesarias para desenvolverse como ciudadanos con plenos derechos y deberes en la sociedad donde viven. Esta es la base de los ejes transversales y de su presencia en el currículum.

El enorme problema medioambiental que vive hoy nuestro mundo ha llegado a ser de tal importancia que se han visto implicados desde organismos internacionales, hasta las instituciones locales, pasando por las nacionales. Temas como la continua y progresiva desertización, el acelerado crecimiento de la población en relación con la distribución de los recursos naturales, la lluvia ácida y la disminución de la capa de ozono, el peligro de accidentes nucleares, etc., son objeto de preocupación para gran parte de la población mundial.

Curiosamente, la conciencia acerca de esta situación, así como las primeras iniciativas relacionadas con la educación no surgen dentro del campo de la escuela, porque a excepción de algunas acciones esporádicas que fueron puestas en marcha por determinados países europeos, los verdaderos programas de educación ambiental llegaron por medio de la UNESCO. El hecho de que la educación ambiental haya nacido fuera del ámbito escolar nos puede dar una idea de la poca presencia de esta disciplina dentro del currículum escolar.

Las experiencias de educación ambiental desarrolladas en el contexto escolar, ponen de manifiesto las enormes dificultades para incorporar las materias ambientales al currículum. Así pues se ha intentado incorporar la dimensión ambiental manejando el concepto de "transversalidad", como mecanismo de inclusión de los temas ambientales en las áreas académicas. Parece entonces indudable y necesario el trabajo de todos para conseguir la integración de la educación ambiental en el currículum y considerar el mundo ambiental como un principio esencial para el desarrollo.

Una educación ambiental bien enfocada debería proporcionar al alumno unas responsabilidades y una participación directa en la gestión del medio, empezando por una toma de conciencia que no se limite simplemente a asumir consignas, sino que desarrolle la toma de valores por parte de alumnos y desemboque en la comprensión de los modelos de intervención en el medio vigentes en nuestra sociedad. Es importante que el alumno desarrolle actitudes responsables respecto a las consecuencias de nuestras formas de vida y de nuestras actuaciones con respecto al medio, lo cual favorecerá su capacidad de tomar decisiones personales respecto a la problemática ambiental.

La educación ambiental es una disciplina que se presta extraordinariamente para ser muy activa y participativa en el currículum escolar, por lo que el sistema educativo tiene la obligación de emprender todo tipo de procedimientos para que así sea, pero siempre teniendo en cuenta que el alumno se tiene que sentir como el verdadero protagonista y el eslabón más capacitado para intervenir en la sociedad con la intención de preservar la naturaleza.

Este enfoque transversal, por supuesto, también afecta a las asignaturas de "letras" (Conocimiento del Medio, Cultura Clásica, Literatura,...), que como tales son las encargadas de fomentar la comunicación oral y escrita entre las personas y el diálogo como medio fundamental de resolución de conflictos y como vía para alcanzar compromisos y soluciones a los problemas que se nos plantean. Es esta característica de las asignaturas de "letras" la que vamos a utilizar en este caso como recurso para introducir el tratamiento de la educación ambiental en el aula, planteando el comentario crítico de un texto y el posterior debate de los aspectos que plantea dicho texto en relación a los problemas medioambientales.

A modo de ejemplo de cómo se puede enfocar el tratamiento de la educación ambiental en el aula, se propone plantear a los alumnos la lectura por grupos del manifiesto ambiental de Noah Sealth, que trata de la explotación masiva de los recursos naturales a manos del hombre y de cómo los valores y buenos gestos de algunas personas son tapados por las acciones irresponsables de otras que, de forma individual o colectiva, atentan contra los derechos de todos. Esto último es algo que se puede apreciar fácilmente en nuestra sociedad.

Se puede pedir a los alumnos que comenten en grupo los aspectos más importantes del texto, que han sido destacados en negrita. Cada uno de estos puntos se corresponde con un problema ecológico: la contaminación del agua, el concepto de desarrollo sostenible, la contaminación acústica, la contaminación del aire, la extinción de especies con la consiguiente pérdida de la biodiversidad, la acumulación de residuos tóxicos, el abuso de pesticidas, etc.

A continuación, se pasará a la puesta en común, en debate o asamblea, de las conclusiones a las que haya llegado cada grupo. La asamblea debe ser dirigida, en la medida de lo posible, por los propios alumnos para que se formen como personas autónomas y responsables. El profesor actuará como moderador orientando el debate para que los alumnos no se dispersen y pierdan el enfoque principal, pero evitando dar su opinión para no condicionarlos, y como guía para ayudar a los alumnos a que alcancen el consenso y posibles soluciones y alternativas a los problemas que se plantean (reciclaje, reducción del gasto de ciertos recursos, recuperación de especies en vías de extinción, etc.).

Se pueden utilizar datos y frases como las siguientes para la reflexión o para reconducir el debate cuando sea preciso:

- Una sola pila botón puede contaminar el agua que una familia consume durante toda su vida.
- Utilizando papel reciclado 100 % evitamos la destrucción masiva de los bosques.
- Si cada español sustituyera una bombilla normal de 100 w por una de bajo consumo de 20 w (iluminan igual), se podría cerrar una central nuclear.
- La pérdida de protección del ozono supone serios riesgos de enfermedades para los seres humanos y graves problemas para la agricultura, la pesca y la ganadería.
- Utiliza el transporte individual con moderación.
- Cada año se destruyen 15,4 millones de hectáreas de bosques en el mundo.

Con esta actividad se pretende hacer ver a los alumnos que la naturaleza no es una fuente inagotable de recursos, motivándolos e implicándolos en su conservación y en el restablecimiento del equilibrio medioambiental. Por otra parte se trata de hacerles comprender y descubrir que la solución de los problemas del medio ambiente pasa por la colaboración entre las personas y la cooperación entre las naciones. Además, el desarrollo de debates o asambleas como ésta lleva también al aprendizaje de valores democráticos de respeto, tolerancia, solidaridad, etc., ya que no siempre se estará de acuerdo a cerca de un determinado tema y habrá diversidad de opiniones.

LA CARTA DEL JEFE INDIO NOAH SEALTH, 1854

En el año 1854 el jefe indio Noah Sealth respondió con esta carta a la propuesta del presidente Franklin Pierce "Gran Jefe Blanco", en referencia a la oferta formulada para adquirir una gran franja de territorio indio. El presidente de los Estados Unidos les prometía instaurar una "reserva" para los pueblos indígenas y así acabar con los enfrentamientos entre indios y blancos. Suponía el despojo de las tierras indias. En el año 1855 se firmó el tratado de Point Elliot, con el que se consumaba la expropiación de las tierras a los nativos indios. Noah Sealth, con su respuesta al presidente, creó el primer manifiesto en defensa del medio ambiente y la naturaleza que ha perdurado en el tiempo.

"¿Cómo se puede comprar o vender el firmamento, ni aun el calor de la tierra? Dicha idea nos es desconocida. Si no somos dueños de la frescura del aire ni del fulgor de las aguas, ¿cómo podrán ustedes comprarlos?

Cada parcela de esta tierra es sagrada para mi pueblo. Cada brillante mata de pino, cada grano de arena en las playas, cada gota de rocío en los bosques, cada altozano y hasta el sonido de cada insecto, es sagrada a la memoria y el pasado de mi pueblo. La savia que circula por las venas de los árboles lleva consigo las memorias de los pieles rojas.

Los muertos del hombre blanco olvidan su país de origen cuando emprenden sus paseos entre las estrellas, en cambio nuestros muertos nunca pueden olvidar esta bondadosa tierra, puesto que es la madre de los pieles rojas. Somos parte de la tierra y, asimismo, ella es parte de nosotros. Las flores perfumadas son nuestras hermanas; el venado, el caballo, el gran águila; éstos son nuestros hermanos. Las escarpadas peñas, los húmedos prados, el calor del cuerpo del caballo y el hombre; todos pertenecemos a la misma familia.

Por todo ello, cuando el Gran Jefe de Washington nos envía el mensaje de que quiere comprar nuestras tierras, nos está pidiendo demasiado. También el Gran Jefe nos dice que nos reservará un lugar en el que podemos vivir confortablemente entre nosotros. Él se convertirá en nuestro padre y nosotros en sus hijos. Por ello consideraremos su oferta de comprar nuestras tierras. Ello no es fácil, ya que esta tierra es sagrada para nosotros. El agua cristalina que corre por los ríos y arroyuelos no es solamente agua, sino que también representa la sangre de nuestros antepasados. Si les vendemos tierras, deben recordar que es sagrada y, a la vez, deben enseñar a sus hijos que es sagrada y que cada reflejo fantasmagórico en las claras aguas de los lagos cuenta los sucesos y memorias de las vidas de nuestras gentes. El murmullo del agua es la voz del padre de mi padre.

Los ríos son nuestros hermanos y sacian nuestra sed; son portadores de nuestras canoas y alimentan a nuestros hijos. Si les vendemos nuestras tierras, ustedes deben recordar y enseñarles a sus hijos que **los ríos son nuestros hermanos** y también los suyos, y por lo tanto, deben tratarlos con la misma dulzura con que se trata a un hermano.

Sabemos que el hombre blanco no comprende nuestro modo de vida. Él no sabe distinguir entre un pedazo de tierra y otro, ya que es un extraño que llega de noche y toma de la tierra lo que necesita. La tierra no es su hermana, sino su enemiga y una vez conquistada sigue su camino, dejando atrás la tumba de sus padres, sin importarle. Le secuestra la tierra de sus hijos. Tampoco le importa. **Tanto la**

tumba de sus padres, como el patrimonio de sus hijos son olvidados. Trata a su madre, la Tierra, y a su hermano, el firmamento, como objetos que se compran, se explotan y se venden como ovejas o cuentas de colores. Su apetito devorará la tierra dejando atrás sólo un desierto. No sé, pero nuestro modo de vida es diferente al de ustedes. La sola vista de sus ciudades apena la vista del piel roja. Pero quizás sea porque el piel roja es un salvaje y no comprende nada.

No existe un lugar tranquilo en las ciudades del hombre blanco, ni hay sitio donde escuchar cómo se abren las hojas de los árboles en primavera o cómo aletean los insectos. Pero quizá también esto debe ser porque soy un salvaje que no comprende nada. **El ruido parece insultar nuestros oídos**. Y, después de todo, ¿para qué sirve la vida si el hombre no puede escuchar el grito solitario del chotacabras ni las discusiones nocturnas de las ranas al borde de un estanque?

Soy un piel roja y nada entiendo. Nosotros preferimos el suave susurro del viento sobre la superficie de un estanque, así como el olor de ese mismo viento purificado por la lluvia del mediodía o perfumado con aromas de pinos. **El aire tiene un valor inestimable** para el piel roja, ya que todos los seres comparten un mismo aliento -la bestia, el árbol, el hombre-; todos respiramos el mismo aire. El hombre blanco no parece consciente del aire que respira; como un moribundo que agoniza durante muchos días es insensible al hedor. Pero si les vendemos nuestras tierras deben recordar que el aire es inestimable, que el aire comparte su espíritu con la vida que sostiene. El viento que dio a nuestros abuelos el primer soplo de vida, también recibe sus últimos suspiros. Y si les vendemos nuestras tierras, ustedes deben conservarlas como cosa aparte y sagrada, como un lugar donde hasta el hombre blanco pueda saborear el viento perfumado por las flores de las praderas. Por ello consideraremos su oferta de comprar nuestras tierras. Si decidimos aceptarla, yo pondré una condición: El hombre blanco debe tratar a los animales de esta tierra como a sus hermanos.

Soy un salvaje y no comprendo otro modo de vida. He visto a miles de búfalos pudriéndose en las praderas, muertos a tiros por el hombre blanco desde un tren en marcha. Soy un salvaje y no comprendo cómo una máquina humeante puede importar más que el búfalo al que nosotros matamos sólo para sobrevivir.

¿Qué sería del hombre sin los animales? Si todos fueran exterminados, el hombre también moriría de una gran soledad espiritual; porque lo que le sucede a los animales también le sucederá al hombre. Todo va enlazado.

Deben enseñarles a sus hijos que el suelo que pisan son las cenizas de nuestros abuelos. Inculquen a sus hijos que la tierra está enriquecida con las vidas de nuestros semejantes, a fin de que sepan respetarla. Enseñen a sus hijos como nosotros hemos enseñado a los nuestros que la tierra es nuestra madre. Todo lo que le ocurra a la tierra les ocurrirá a los hijos de la tierra. Si los hombres escupen en el suelo, se escupen a sí mismos. Esto sabemos: la tierra no pertenece al hombre; el hombre pertenece a la tierra. Todo va enlazado, como la sangre que une a una familia. Todo va enlazado. **Todo lo que le ocurra a la tierra, le ocurrirá a los hijos de la tierra**. El hombre no tejió la trama de la vida; él es sólo un hilo. Lo que hace con la trama se lo hace a sí mismo. Ni siquiera el hombre blanco, cuyo Dios pasea y habla con él de amigo a amigo, queda exento del destino común.

Después de todo, quizás seamos hermanos. Ya veremos. Sabemos una cosa que quizá el hombre blanco descubra un día: nuestro Dios es el mismo Dios. Ustedes pueden pensar ahora que Él les pertenece lo mismo que desean que nuestras tierras les pertenezcan; pero no es así. Él es el Dios de los hombres y su compasión se comparte por igual entre el piel roja y el hombre blanco. Esta tierra tiene un valor inestimable para Él y, si se daña, se provocaría la ira del creador. También los blancos se extinguirán, quizás antes que las demás tribus. **Contaminan sus lechos y una noche perecerán ahogados en sus propios residuos**. Pero ustedes caminarán hacia su destrucción rodeados de gloria, inspirados por la fuerza de Dios que los trajo a esta tierra y que, por algún designio especial, les dio dominio sobre ella y sobre el piel roja. Ese destino es un misterio para nosotros, pues no entendemos por qué se exterminan los búfalos, se doman los caballos salvajes, se saturan los rincones secretos de los bosques con el aliento de tantos hombres y se atiborra el paisaje de las exuberantes colinas con cables parlantes. ¿Dónde esta el matorral? Destruido. ¿Dónde está el águila? Desapareció. Termina la vida y empieza la supervivencia."

Verónica Martos Martínez

AZORÍN Y NIETZSCHE
NOTAS SOBRE FILOSOFÍA Y LITERATURA

Yeray Bazo Varela

INTRODUCCIÓN (O EL CENTAURO FILOSOFÍA Y LITERATURA)

Desde el amanecer de los tiempos la explicación vino acompañada de la narración. "¿Cómo se sostiene el mundo?" –preguntaba el desconcertado heleno-, "Descansa sobre los brazos del fornido titán Atlas" –respondía el rapsoda-. La mitología era una explicación vía narración, pues es más sencillo entender cuando se nos representa lo problemático como un cuento, esto es, cuando tiene un principio, una trama y un desenlace. El primer hito del que se da noticia en las aulas de filosofía es el archiconocido paso del mito al *logos*, el triunfo de la razón, o si quiere, la anteposición de la explicación a la narración. Muchos podrían pensar que este salto se da de manera inmaculada pero serían muchos los que estarían equivocados. Platón, por citar alguno, difunde su filosofía imaginando diálogos entre Sócrates y distintos personajes, donde todos ellos acaban reconociendo la verdad en las palabras del maestro o, al menos, dudando de sus certezas más incuestionables. Su filosofía está impregnada de imaginación, ficción, mitología y narración.

No es un caso aislado, los ejemplos abundan. En la Francia del XVIII Voltaire cuestiona el optimismo leibniziano del "mejor de los mundos posibles" mediante un bello cuento titulado *Cándido*. Diderot, aparte de escribir filosofía como Voltaire, ataca la vida monacal en una no menos bella novela epistolar titulada *La religiosa*. Rousseau, ¡todo un filósofo!, deja caer gotas de su pensamiento más especulativo en la novela *La nueva Eloisa*. Desde una oscura y angosta torre de la Bastilla (torre que, curiosamente, se llamaba "La Liberté") Donatien Alphonse François –más conocido como el marqués de Sade- escribe obras que eran como arietes contra la doble moral que se imponía en los más altos tronos del país. Sus novelas y cuentos no dejan de tener infinidad de reflexiones sobre la moral, la hipocresía que le mantendría encerrado la mayor parte de su vida, sobre la naturaleza, sobre la sociedad, sobre el hombre.

La Alemania del racionalismo exacerbado es la Alemania de Hegel. Este gran sistematizador que todo lo deglutía elabora una de sus obras más importantes, la *Fenomenología del Espíritu*, al modo del *Bildungsroman* o novela de formación personal. El Espíritu, en su errar histórico por el mundo, adquiere experiencias que le construyen y dan forma. Ésta no es otra que la temática de novelas como *Los años de aprendizaje de Wilhenm Meister* de Goethe o el *Hyperion* de Hölderlin, por lo que el regusto literario de esa obra queda remarcado. No muy lejos de allí el Kierkegaard de *Migajas filosóficas* publicaba la novela *Diario de un seductor* y es muy probable que Heidegger dedujese el concepto de "angustia existencial" de la novela y no del ensayo filosófico.

Más cerca en el tiempo tenemos el caso Sartre. Pocas ideas permanecerán en la mente del lector poco o mucho instruido tras la lectura de *El ser y la nada*, pero sin duda paladeará el sentimiento que el filósofo francés describe en *La náusea* y entenderá mucho mejor la filosofía existencialista sin tener que rebuscar en ilegibles tratados de especialistas; acercándose, simplemente, a algo tan poco conceptual como es una obra literaria. El ejemplo español por excelencia es don Miguel de Unamuno. De él es la novela –qué digo, "nivola"- *Niebla* y allí pone en práctica sus especulaciones puesto que es en lo onírico donde mejor se despliega la realidad de sus pensamientos. En una carta a su traductor norteamericano, y a propósito del tema del ente de ficción como realidad autónoma, explica: "lo expuse en una novela porque no lo habría podido hacer en un tratado didáctico de filosofía, donde la argumentación, a falta de fantasía, pierde toda su fuerza. Y ello aun a riesgo de que digan de mí, como de Royce, que he escrito libros de filosofía y... ¡novelas! Pero yo sé que la más honda filosofía del s. XIX europeo hay que buscarlas en las novelas. ¡Pobres filósofos sin novelería!".

Con estos retazos y pinceladas se intenta ahondar en una tesis básica: filosofía y literatura, lejos de ser dos géneros que se excluyen, son como un centauro que para galopar necesita de sus dos mitades. Más aún, la literatura varía según la sociedad en que se origine y su fidelidad a la estructura es tal que se usa como un instrumento moralizante más. El profesor de estética Enrique Lynch[89] sintió esto en su propia carne. Él mismo explica el poder de sugestión de las fábulas remitiéndonos a su odio a la figura del traidor, odio que germinó en su alma cuando le explicaron en la escuela la derrota de Leónidas y sus guerreros en el desfiladero de las Termópilas debido al deleznable Efialtes que ayudó a los persas. El mismo Nietzsche[90] desarticula la moral cuando descubre que en su fondo laten innumerables metáforas de las que hemos olvidado que lo son. Con todo esto se quiere dar a entender que imaginación y razón no son dos mundos ajenos entre sí, a veces entrecruzan sus caminos, se circundan, y, desde luego, la razón no es un modo más alto que la imaginación, pues, como anota Luis Racionero a propósito de Blake, "Quienes no imaginan amputan la parte creativa del cuerpo. Es más fácil pensar racionalmente que imaginar, porque razonar es repetir, mientras que imaginar es crear"[91].

Puede que cuando tomemos un libro de literatura no busquemos en él filosofía y a la inversa, el problema es que nos las encontremos.

---

[89] Enrique Lynch. *In-moral. Historia, identidad, literatura.* FCE de España. Madrid. 2003.
[90] Friedrich Nietzsche. *Verdad y mentira en sentido extramoral* en Alfonso Moraleja (ed.) *Nietzsche y la "gran política". Antídotos y venenos del pensamiento nietzscheano.* Cuaderno Gris. Madrid. 2001, pp. 227-237.
[91] Luis Racionero. *Filosofías del underground.* Anagrama. Barcelona. 2002, p. 31.

UN MOTIVO: AZORÍN Y NIETZSCHE

Las ideas antes recogidas sirven como buen preámbulo de la pulsión de este comentario. Filosofía y literatura se entenderán aquí desde la doblez de un rostro jánico, es decir, dos caras sí pero sostenidas por un mismo cuerpo, irrigadas por la misma sangre. Azorín es quizás el caso contrario a la mayoría de los expuestos más arriba: él no es un filósofo metido a literato sino un escritor que usa ideas filosóficas para elaborar su obra creativa. En sus primeras obras, aquellas comprendidas entre 1901 y 1904 (entre los 28 y los 31 años de edad), a saber: *Diario de un enfermo* de 1901, *La Voluntad* de 1902, *Antonio Azorín* de 1903 y *Las confesiones de un pequeño filósofo* de 1904, en todas ellas, la filosofía de Schopenhauer, Nietzsche y Montaigne está sobre la base de su narrativa. Esto justifica una comparación, una mirada sosegada a cómo la filosofía despliega sus alas en la materia narrativa. De todas las obras mentadas es en *La Voluntad* donde esto se percibe de manera más diáfana, pero si tuviésemos que nombrar un filósofo que apadrinase este libro no deberíamos dudar y decir: Schopenhauer. Sin embargo, aquí la comparación se establece con Nietzsche y veremos cuán justa, ajustada y estudiada está esta relación. El que José Martínez Ruiz (nótese que le llamo por su nombre y no con su pseudónimo, protagonista de las historias mentadas, pues será después de 1904 cuando su rúbrica y algo dentro de él cambien) conoce la obra de Nietzsche es algo incuestionable: sin duda había leído la obra de Lichtenberger sobre el filósofo y son conocidas también las conversaciones con el suizo Paul Schmidtt que mantenían Baroja y él. Mal entendido al principio como anarquista, el pensamiento nietzscheano henchía las páginas en las que se vertían las críticas más demoledoras de nuestro escritor-periodista. Interpretado más certeramente desde el aristocratismo, las ideas del alemán favorecen a aquél que reniega de su inicial impulso explosivo e iconoclasta. Otro punto de conexión podría ser el vitalismo nietzscheano que asume Azorín aunque se vea truncado en la novela citada más arriba. Creo que son muchos los puentes que pueden tenderse y espero poder demostrarlos con claridad.

Si Azorín es un escritor peculiar, mucho más peculiar es Nietzsche como pensador. Su obra más importante se titula *Así habló Zaratustra*, y es seguramente el libro de filosofía menos conceptual que existe (recuérdense estas palabras de Nietzsche: "los conceptos, necrópolis de las intuiciones"). Todo son tropos, figuras, símbolos; las nociones que se plantean se hacen de forma alusiva, sin sostener en su mano el bisturí del concepto. La historia de Zaratustra es justamente eso, una historia: Zaratustra baja de la montaña tras años de soledad para predicar su doctrina. Nacido póstumo habla aquí y allá sin que le presten mucha atención, algunos discípulos le siguen pero acabará retornando a la soledad de la montaña. Esta gran metáfora sirve para expresar las más importantes ideas de la filosofía de Nietzsche.

Hay que entender la importancia de un pensamiento de tal calibre en el panorama intelectual del momento. Cuando Nietzsche escribe las manos del científico ya han sido puestas sobre la filosofía, la naturaleza, e incluso sobre la literatura. El concepto de sujeto ha eclosionado y lo ha teñido todo de sí, el *cogito* domina la escena y el mundo autoclausurado de la certeza fortifica una empalizada contra toda duda. Tal cerrazón sólo podía ser quebrada con una filosofía del martillo, un martillo que irrumpió en la historia de la filosofía asido a la mano trémula, delirante y excepcionalmente lúcida, de un Friedrich Nietzsche. Muchos fueron los molinos que derribó y dos los éxitos que quiero descollar: por un lado, él como nadie desenmascaró el entramado de tropos y metáforas que subyace al lenguaje (acusación de tal calibre que desarticula a la moral misma, como se dijo), por otro, su concepción estética de la vida marca un hito y sirve de hilo de Ariadna para no perdernos en el laberinto de Dédalo que es la obra de Martínez Ruiz. Una obra que no entenderíamos sin pensar en la España desde la que escribe y contra la que se dirige.

Hasta ahora sólo se ha aludido a las comparaciones posibles, de lo que se trata es de probarlas.

JOSÉ MARTÍNEZ RUIZ, NIETZSCHEANO

"-¿Cómo resume usted la vida, su vida íntima?
-En una melancolía y un pesimismo suave –me responde-;
un pesimismo no en relación a la política ni al arte, ni a ningún
problema solitario, sino a todos los problemas hondos de la vida"
J.Mª Zugazaga, "Entrevista con Azorín" en *Juventud*, 18 julio 1944

La Generación del 98 alzó la bandera que había sido levantada por Nietzsche: la destrucción de los valores caducos para crear otros nuevos en todos los ámbitos. "Martínez Ruiz, Baroja y Maeztu empezaron a ser nietzscheanístas por la urgencia terapéutica de afirmar su voluntad y la de España contra la parálisis, la abulia, el marasmo, la atonía, la postración, el nihilismo, la pasividad"[92]. Martínez Ruiz, más que ninguno, se encargó de enarbolar esa bandera en el ámbito literario. De Nietzsche asume su espíritu de protesta, la moral señorial, la araña como animal nietzscheano, el eterno retorno. Él también siente la tragedia del tiempo y la relación con la idea del eterno retorno de lo mismo pero si Nietzsche supera la angustia de este eterno retornar con la voluntad de poder, Azorín (en adelante usaré indistintamente ambos nombres) sucumbe al dolor y la monotonía, y su voluntad y su metafísica se acercan así más al pesimismo schopenhaueriano. La mejor forma de fijar y demostrar estas conexiones es atender a la obra narrativa de nuestro autor haciendo las pertinentes referencias al filósofo.

[92] Gonzalo Sobejano. *Nietzsche en España*. Gredos. Madrid. 1967, P. 403.

PRELUDIO: EL NIHILISMO DE *DIARIO DE UN ENFERMO*

Esta obra, primera del autor, sería el testimonio de una época de agitación interna y externa del autor, la tempestad como antesala de la maduración total. En ella se nos presenta a un personaje hastiado y abúlico ("mi voluntad se evapora"[93], grita) que pierde su tiempo en turbias filosofías viendo pasar la vida desde su balcón. La narración es desgarrada y angustiosa, y sorprende el tratamiento despectivo que de la filosofía hace debido a su carácter contemplativo: el pensar por el pensar excluye la acción y eso nos aleja de la vida. Por eso afirma:

"Y yo aquí leyendo filosofías... ¿Dónde está la vida: en los libros o en la calle? ¿Quién es más filósofo: yo que paso horas y horas devorando las hórridas metafísicas de estos bárbaros, o el desenfadado mozo que siente palpitar junto a sí el abultado pecho de una hembra enardecida, y aspira su aliento, y lee en sus ojos ansias de espasmos deliciosos? ¿Quién es más hombre? Vivamos, vivamos. Los grandes artistas *crearon* porque *vivieron*". Luego añade: "¡No más libros; no más impresas y polvorientas hojas, catálogos de sensaciones muertas, índices de ajenas vidas, huellas de los que fueron, rastros de los que amaron! Quiero vivir la vida en la vida misma; quiero luchar, amar, crear" (*OE*, pp. 173-174).

Desde el más oscuro pozo surge una gran afirmación de la vida que tampoco en esta novela va a triunfar. Aún así, este vitalismo de raigambre nietzscheana aparece en este texto del joven Martínez Ruiz. Me parece interesante resaltar la parte final de la cita por su parecido con una de las páginas más incendiarias del también en aquel entonces joven Nietzsche. El texto al que me refiero se titula *Schopenhauer como educador* y es una crítica contra la decadencia de la cultura alemana que lejos de favorecer el surgimiento del genio favorece el establecimiento de una cultura de eruditos. En este texto, al que volveremos al hablar de *La Voluntad*, afirma:

"Me complazco imaginándome que los hombres se cansarán pronto de la lectura y de los escritores, que el sabio se decidirá un día a hacer su testamento, ordenando que su cadáver sea quemado junto con todos sus libros, incluyendo sus manuscritos. Y si árboles y bosques comenzaran a escasear, ¿no habría llegado ya el momento de tratar las bibliotecas como leña, paja y broza? La mayor parte de los libros han nacido, realmente, de vapores y humo de las cabezas. Que se conviertan, por tanto, en humo y vapor. Y si no llevaban fuego dentro, que el fuego les castigue por ello"[94].

La bilis del enfermo azoriniano se extiende hasta el arte de su tiempo e incluso hasta la idea misma de progreso: "El progreso es el bienestar de las presentes generaciones a costa de las luchas y de los sufrimientos de las generaciones pasadas. ¿Cómo reparar la justicia irreparable? ¿Cómo indemnizar, oh puritanos, a los hombres que antaño por nosotros penaron y lucharon? El progreso es una *explotación retroactiva*" (*OE*, p. 183). Esta cita –que se repetirá casi textualmente en *La Voluntad*[95]- nos permite añadir la dimensión política al comentario. Es conocida la atracción que el anarquismo ejerció en Martínez Ruiz y sus primeros escritos, literarios o periodísticos, están imbuidos de esta preocupación social. Pero a este *Diario* lo preside un profundo nihilismo que hace que cualquier concepción de cambio esté de más. Su inicial anarquismo revolucionario se empieza a descomponer por dos razones: de un lado, padece una profunda abulia escéptica sobre la reforma de la sociedad, de otro, vive un afán de pequeñas reformas concretas que minan su sentido global. Este texto es un gran "no" que ansía una afirmación que no llega, que busca sin encontrar. El trozo de madera húmedo al que se agarra en este estrepitoso naufragio es una mujer. Hecha su esposa la ve languidecer hasta que muere. La desolación crece hasta que su espíritu se agota en el cansancio y la fatiga. En la edición que manejo el final original se ha suprimido: el enfermo no se suicida. No es sólo que suprima el final que completa el sentido del texto, sino que todo se trastoca puesto que la última frase no es otra que "He sonreído". Pierde, por tanto, ese regusto romántico al estilo del *Werther* goethiano.

Esta obra expresa, en definitiva, un desaliento vital y literario; la muerte de su mujer y el suprimido suicidio son un símbolo de la desesperanza del autor, cuyas ilusiones morales y sociales se han derrumbado ya, llegando a una incisiva crítica de la idea misma de progreso. Martínez Ruiz no se agota en la indiferencia que predica, él y su grupo se mueven hacia un fin más elevado: la acción social. El resultado, teñido de escepticismo, desembocará en *La Voluntad*. Si este diario es una expresión del nihilismo, *La Voluntad* sería su superación por medio de la acción social. Superación, digámoslo ya, que no se consigue.

LA TRILOGÍA DE ANTONIO AZORÍN

Todas las novelas que se comentarán a continuación tienen un mismo protagonista: Antonio Azorín. La primera de ellas, *La Voluntad*, se publica en Barcelona entre junio y julio de 1902, dos años antes de que Martínez Ruiz haga suyo definitivamente el pseudónimo de Azorín. De ella dice Valverde que hay una cohesión "casi filosófica" por su insistencia en reflexionar a modo existencialista sobre la esencia del vivir pero dirigiendo sus especulaciones a un posible centro moral para la acción y la vida, aunque el intento fracase en la novela con el aburguesamiento de Antonio Azorín. Valverde define esta obra como la novela de la abulia, del fracaso de la voluntad.

[93] Azorín. *Obras escogidas. I Novela completa*. Espasa. Madrid. 1998, p. 180.
[94] Friedrich Nietzsche. *Schopenhauer como educador*. Biblioteca Nueva. Madrid. 2001, p. 54.
[95] José Martínez Ruiz. *La Voluntad*. Castalia. Madrid. 1982, p. 229.

La novela mezcla hechos reales como la cruzada de "Los Tres" en Málaga o el acto conmemorativo a Larra en el cementerio o el viaje a Toledo con Baroja (Olaiz en la novela), los mezcla con la historia ficticia de Azorín. Los hechos reales aparecen revestidos de ficción y los hechos ficticios impregnados de realidad (las impresiones de Yecla o Madrid corresponden con acontecimientos reales del propio Martínez Ruiz). A modo de resumen podremos decir que en lo que a acción narrativa se refiere no ocurre gran cosa. Tenemos a Azorín en Yecla que, apadrinado por el maestro Yuste, se prepara intelectualmente para la acción social. Tras un desengaño amoroso y la muerte de su amada en el convento, marcha a Madrid para desplegar su ingenio periodístico y allí el desengaño será mucho mayor. Tras unos años tumultuosos decide volver a Yecla donde se casará con Iluminada y su voluntad acaba por apagarse.

Los personajes que aparecen quedan descritos, aparte de por la referencia a sus lecturas y sus gustos pictóricos, por su voluntad: Yuste sería el equivalente a la voluntad pesimista schopenhaueriana y Azorín le iría cerca aunque con ciertos rasgos de la afirmación nietzscheana que no acaba de llegar. También aparece el padre Lasalde que coincide en muchos aspectos con Yuste; tenemos a la amada Justina, que se enclaustra en un convento donde su voluntad se desintegra ("Justina es ya novicia: *su Voluntad ha muerto*"[96]) y a Iluminada, de voluntad libre y espontánea. Ella es quizás la más sencilla y su exceso de voluntad llena las carencias de Azorín dejándose arrastrar a una vida de voluntad dormida. Justina encarnaría a la perfección esa moral de la resignación que Nietzsche llamó *moral de los esclavos*, una resignación cuyo origen cifra en el pueblo judío. Lo cierto es que la acusación supera este origen hasta afirmar que es justamente esta moral la que ha invertido el sentido de lo bueno y lo malo quedándose para sí todo lo positivo (la bondad, la resignación, la otra mejilla) y calificando como negativo todo lo que denote poder, fuerza y vigor. De ahí la proclama nietzscheana de invertir los valores, de trasmutarlos, de volver a "acuñar la moneda", como decía uno de los precedentes más carismáticos de Nietzsche: el cínico Diógenes de Sínope. Esta misma proclama es la que invoca el aún no vencido Azorín tras beber una copa de aguardiente: "Hay que romper la vieja *tabla de valores morales*, como decía Nietzsche. Y Azorín de pie ha gritado: *¡Viva la Imagen! ¡Viva el Error! ¡Viva lo Inmoral!* Los camareros, como es natural, se han quedado estupefactos. Y Azorín ha salido soberbio del café"[97].

Uno de los personajes más importantes es Yuste. Aparece como un pensador radical, anarquista, teóricamente nihilista pero un poco desinflado y burgués. Similar a Proudhon en lo que a las ideas de la propiedad se refiere[98], además de pensar que su superación sólo puede darse mediante una destrucción del orden existente con el arma de la fuerza[99]. Esta fiereza se debe a que el mundo le obvia como autor, por lo que cuando Azorín entra invocando la misma fuerza para destruir el estado de cosas, Yuste, que esa mañana había leído una buena crítica que de él habían hecho, se muestra complaciente y discurre sobre lo positivo de mantener la estructura tal y como está. Como se ha dicho, es la encarnación de la voluntad pesimista schopenhaueriana. Para este filósofo el *mundo* es voluntad aunque aparezca como *representación* con la paradójica implicación de que esa *Voluntad* universal quita libertad y sentido a la voluntad personal: la voluntad en el individuo no es más que fuente de dolor y de fracaso, y por eso debemos suprimirla hasta llegar a la abulia de un nirvana indio. Esta es la voluntad de Yuste y la voluntad que acabe imponiéndose a Azorín: la voluntad sochopenhaueriana, sustancia negra y universal que juega inconscientemente con la vida humana, vence a la voluntad nietzscheana de afirmación sin paliativos de la personalidad y la vida (aunque él se define como "admirador de Schopenhauer, partidario de Nietzsche", p. 267).

Este tipo de reflexiones cobran vida en la materia narrativa cuando Azorín habla de los dos hombres que habitan en él. De un lado está el *hombre-voluntad*, "casi muerto", "casi deshecho", un espíritu castrado por una educación clerical basada en el encierro y el alejamiento de lo natural y fecundo. Por otro, el *hombre-reflexión* al que dieron a luz innumerables lecturas (otra vez la visión negativa de la erudición en tanto alejamiento de la vida) y ahora domina al otro: un aumento de la inteligencia conlleva una disminución de la voluntad. Por eso, admira a los frailes por la misma razón que Nietzsche los detesta, por su desprecio a la voluntad. Es sintomático que estas mismas ideas germinasen en Martínez Ruiz. Publicó un artículo titulado *Todos frailes* en el que a todas luces muestra un decaimiento de la voluntad de poder que conlleva una sumisión a la moral de esclavos. Este artículo comienza con un Martínez Ruiz que avisa sobre su intención de escribir furibundas páginas contra los frailes, pero una "suave tristeza" hace que evoque su pasado y frena su mano. Tras largas disquisiciones concluye con congoja: "¿Decís que todos llevamos dentro de nosotros un fraile? Llevamos la tristeza, la resignación, la inercia, la muerte del espíritu, que no puede retornar a la vida..."[100]. A ojos de Nietzsche esta derrota sería total; sucumbe a un debilitamiento de la voluntad que contraviene a la mismísima voluntad de poder que es expansión, una salida de sí fundada en la supervivencia. Esto es lo que diferencia a los señores de los esclavos, éste es el fino hilo que sustenta el aristocratismo nietzscheano. Un aristocratismo tan firme que no se basa en el odio sino en el vano desdén del cazador a su presa. Valga como ejemplo lo que sigue:

"El que los corderos guarden rencor a las grandes aves rapaces es algo que no se puede extrañar: sólo que no hay en esto motivo alguno para tomarle a mal a aquéllas el que arrebaten corderitos. Y cuando los corderitos dicen entre sí "estas aves de rapiña son malvadas; y quien es lo menos posible un ave de rapiña, sino más bien su antítesis, un corderito, -¿no debería ser bueno?", nada hay que objetar a este modo de establecer un ideal, excepto que las aves rapaces mirarán hacia abajo con un poco de sorna y tal vez se dirán: "Nosotras no estamos enfadadas en absoluto con esos buenos corderos, incluso los amamos: no hay nada más sabroso que un tierno cordero". –

[96] *Íbid.*, p. 166.
[97] *Íbid.*, p. 215.
[98] "Yo no necesito invocar á nadie para saber que la tierra no tiene dueño, y que un príncipe, ó un ministro, ó un industrial, no tiene más derecho que yo, obrero, para gozar de los placeres del arte y de la naturaleza". *Íbid*, p. 83.
[99] "Nosotros emplearemos la fuerza para crear otro estado social que sea manantial de bienandanzas...". *Íbid.*, p. 82.
[100] Azorín. *Artículos olvidados de J. Martínez Ruiz (1894-1904)*. Narcea. Madrid. 1972, p. 264.

Exigir de la fortaleza que *no* sea un querer-dominar, un querer-sojuzgar, un querer-enseñorearse, una sed de enemigos y de resistencias y de triunfos, es tan absurdo como exigir de la debilidad que se exteriorice como fortaleza"[101].

Un elitismo similar es el que predica Azorín en las postrimerías de la novela cambiando las aves rapaces y corderos por educadores y educados:

"El número no podrá ser nunca una razón; podría serlo si la masa estuviese educada; pero para educarla, alguno tiene que ser el educador, y ese educador tiene que estar más alto, para imponer una enseñanza que quizás la misma masa rehusara..."[102].

Es curiosa esta actitud aristocrática en un Martínez Ruiz al que todavía conmueven las ideas anarquistas. Siendo justos con la descontextualización, Azorín dice estas palabras cuestionando la Democracia en tanto "absolutismo del número". Guardaría, pues, una íntima fidelidad con el desprecio al Estado que siente cualquier anarquista de a pie. En esta novela siempre está presente el cambio que no llega, si bien es cierto que la praxis no se efectúa, la teoría es una asignatura bien aprendida. Sólo cuando Martínez Ruiz se convierta en Azorín, cuando, tras su exilio a Francia, retorne a la España fascista y empiece a escribir en periódicos del movimiento, cuando, en fin, acabe su novela *El escritor* con un inquietante canto fascista que invalidaba todo ímpetu juvenil, solo en ese momento, empieza a entender el aristocratismo nietzscheano como la certeza de pertenecer al señorío, de la misma manera que lo malentendieron los ideólogos nazis alemanes (valgan como ejemplo estas palabras de Hitler: "quien no entiende el nacionalsocialismo más que como un movimiento político sabe muy poca cosa. El nacionalsocialismo es más que una religión: es la voluntad –otra vez esta palabra- de crear al superhombre"[103]).

Aún quedan algunos aspectos que rematar de la relación entre Martínez Ruiz y Nietzsche. Para la profesora Anna Krause, Nietzsche es a Martínez Ruiz lo que Schopenhauer a Nietzsche, esto es, hubo de encontrar en la figura intelectual de Nietzsche y en su valoración autoeducativa de su relación con Schopenhauer un estímulo para el moldeamiento de su personalidad a través de su alter ego Azorín. En esta novela se patentiza la búsqueda del filósofo educador, encarnado en el maestro Yuste, siempre en coloquio con el exaltado discípulo. Nietzsche aporta, pues, el estímulo para configurar el ideal del filósofo educador; más allá aún, el interés que tiene Nietzsche en Schopenhauer será el mismo que sentirá Martínez Ruiz por Nietzsche y, dato significativo, ambos abandonarán la fuente cuando sus caminos se bifurquen. De no hacerlo incurrirían en el error que denuncian (seguir ciegamente la doctrina de un preceptor intelectual) y no verán el sol que buscan por estar a la sombra de un gigante que les impide desarrollarse por sí mismos: Nietzsche, a pesar de que siempre lo mantuvo en alta estima, acabó criticando a Schopenhauer por su pesimismo y negación de la vida; Martínez Ruiz, al menos en esta primera etapa, intentó trasmutar el individualismo nietzscheano por una visión más sensible a lo social.

Ahora bien, ¿qué más le podía aportar la lectura de este opúsculo? Ante todo, el cuestionamiento de la cultura de eruditos y filósofos de despacho era algo que debía sentir como suyo. Profundizando un poco más, la profesora Anna Krause opina que toda la primera parte de *La Voluntad* no es más que el ensayo hecho ficción. No es ocioso, por tanto, extrapolar algún punto concreto del ensayo filosófico para determinar su posible influjo en la obra literaria. Uno de esos aspectos pudieran ser los peligros que, para Nietzsche, acosan la figura de Arthur Schopenhauer. Estos peligros serían tres: i) todos nosotros llevamos en nuestro interior una productividad original que puja por salir. Hacernos conscientes de ella nos hace partícipes de lo extraordinario pero la mayoría de nosotros desoye esta llamada pues es una tara demasiado pesada de sobrellevar. El peligro es desoír esta llamada aunque su canto es como el de las sirenas que devoran nuestra alegría, seguridad, ligereza, en fin, todo lo que hace que nuestra vida sea feliz aunque insulsa. ii) El segundo peligro se podría resumir bajo la fórmula de que tanto pensar impide vivir. La vida queda reducida a mero especular, al laberinto fantasmal de la ciencia pura que nos hace vivir en continua negación y duda, sin valor ni confianza, sin esperanza, en un estado de putrefacción. iii) El endurecimiento, esto es, el alejamiento del ideal genera una infecundidad (intelectual o moral) que entorpece el desarrollo y nos convierte en un ser inútil a la cultura. Estos peligros perseguirían a Schopenhauer desde lo más profundo de su condición pero, además, se las tendrá que ver con su realidad externa, trozos de cristal que al final hay que pasar descalzo. Estos son los problemas de su época: la humanidad débil y decadente que le rodea, el intento de salvar el presente siendo intespectivo y luchando contra él aunque sea una batalla sin sentido y destructiva. Maltrecho y malherido desgarró el velo de la hipocresía de la vida acomodada de la época sabiendo que era posible otra vida.

Estos mismos problemas amenazan a Yuste y a Azorín. Ellos tienen en su frente el estigma de Caín del que hablaba Hesse en *Demian*, no pertenecen al número pero esto no alivia sus inquietudes sino que las lanza hacia el infinito. Lejos de ser felices su vida es un profundo desengaño, una amarga tristeza, porque asumir esa genialidad conlleva el vivir ajeno a los hombres y mujeres de tu tiempo. A ellos también el pensamiento les impide ser dichosos, el mismo Azorín reconocía que en él el hombre-reflexión había triunfado sobre el hombre-voluntad, y Yuste muere en un silencio y aislamiento desgarradores. Sin embargo, ambos sucumbieron al tercer peligro que asolaba a Schopenhauer, a saber: ambos se fueron alejando poco a poco del ideal que daba sentido a sus vidas y no sólo dejaron de ser fecundos para la cultura sino que dejaron de ser fecundos a sí mismos. Podría pensarse que el boceto que dibuja Nietzsche es coloreado y elevado a lienzo por aquél que pintaba cuadros con palabras.

---

[101] Friedrich Nietzsche. *Genealogía de la moral*. Madrid. Alianza. 1982, p. 51.
[102] José Martínez Ruiz (1982), *op. cit.*, p. 237.
[103] Citado en Antonio Moraleja, *op. cit.*, p. 22.

Antes de entrar en las ideas de gran calibre, en las tesis más luminosas de Nietzsche, y ver su relación con la obra de Martínez Ruiz, hay que mentar las pequeñas coincidencias. Por ejemplo, Azorín repite en varios de sus libros una consigna que presidía la vida en el pueblo: *Ya es tarde*. La picardía de su ojo no pudo más que hacerle sonreír si leyó esta reflexión sobre la prisa de Nietzsche: "La prisa es general, porque todos huyen de sí mismos"[104]. Otro dato curioso es la desvalorarización que J.M.R. hace del pensamiento filosófico que sin duda suscribiría Nietzsche. Azorín emplea "filosófico" como un adjetivo que aplica al andar pausado de un caracol o incluso a una comida. Esta forma de proceder, aplicando el adjetivo a cosas que, en principio, son ajenas a la filosofía, vulgariza jocosamente la disciplina. También se menciona el caso de una "araña nietzscheana" –concretamente en la novela *Antonio Azorín*-, un arácnido que devora con avidez moscas en clara alusión al darwinismo que traspira en muchos escritos del filósofo: "¡Cuán decididamente querría aplicarse a la sociedad y a sus fines una enseñanza que pueda sacarse del estudio de todas las especies del mundo animal y vegetal, en lo que lo único que cuentan son algunos ejemplares superiores, donde sólo lo más raro, poderoso, complejo y fructífero juega algún papel!"[105]. De la filosofía se llega a decir incluso que los que ostentan tal sabiduría (los grandes: Kant, Hegel, Descartes y demás) son "fabricantes de juguetes" y afirma que "el hombre juega con las filosofías para distraer la convicción de su ignorancia perdurable"[106]. El mismo ataque que dirige contra la filosofía afecta, por su honda expansiva, a la ciencia y su brazo armado: el positivismo. Se dice desde que la metafísica es su andamiaje, hasta que es la mayor vanidad del hombre o recordando como incluso Comte recomendaba la oración ("el positivismo tenía también sus sacramentos"[107]).

Éstas serían varios de los pequeños puentes que podrían tenderse. Sin embargo, estas coincidencias no dan fe de la relación explícita entre los avatares de Antonio Azorín y la filosofía de Nietzsche. Esto sólo podrá observarse asiendo las grandes ideas nietzscheanas (a saber: superhombre y muerte de Dios, voluntad de poder y eterno retorno de lo idéntico) para luego determinar el influjo que sobre J.M.R. ejercieron.

La primera gran idea que aparece en el *Zaratustra* de Nietzsche es su conocido y malinterpretado SUPERHOMBRE. Ya en el texto que comentamos más arriba Nietzsche nos da un anticipo: "... nada menos fácil que comprender que el fin de su evolución se encuentra allí donde una especie ha alcanzado su límite y comienza su transición a otra especie superior..."[108] Aunque no se refiera directamente a su idea de superhombre, que vendría después, esta cita nos da una idea de la superación de la especie que concibe Nietzsche. El paso previo es la muerte de Dios, la desaparición de los viejos valores de la resignación que impiden que la vida se desarrolle con plenitud. Zaratustra baja de las montañas tras diez años de soledad y la primera persona que se encuentra es un santo que se había apartado de los hombres para amar sólo a Dios. Tras hablar con él piensa: "¡Será posible! ¡Este viejo santo en su bosque no ha oído todavía nada de que *Dios ha muerto*!"[109]. Antes que él el "hombre loco" de el *Gay saber* buscaba de día y con su linterna encendida a Dios, "cuenta además –dice Nietzsche- que el hombre loco aquel mismo día entró en varias iglesias y entonó en ellas su *Requiem aeternam Deo*. Y que habiéndolo sacado y haciéndolo hablar, siempre había replicado solemnemente: ¿qué son, pues, estas iglesias ya, sino las sepulturas y los monumentos funerarios de Dios?"[110]. Tras su muerte el lenguaje pasa a dirigirse del hombre al hombre y este paso permite la enseñanza de la doctrina del superhombre; dice Zaratustra: "Yo os enseño al superhombre. El hombre es algo que debe ser superado"[111]. Ahora el hombre se trasciende, va más allá de sí, pero no en dirección a Dios sino a la tierra hacia la que vuelve para hallar su libertad en ella no dejándose engañar así por los venenos sobrenaturales (similar, con muchos matices, al Dios inmanente del que nos hablaba "el tísico Spinoza", como decía él). Esta superación de sí se sustenta en la voluntad de poder, su conocimiento depende del conocimiento de la muerte de Dios y a la inversa, ambos conocimientos se complementan. Zaratustra-Nietzsche no se veía a sí mismo como un *über-mensch*, como un hombre que está por encima, sino que pertenecería al señorío de los grandes despreciadores que son puente y no meta, son sus precursores, el indicador del cambio, su encarnación y prefiguración. Él es el anunciador de ese rayo que caerá sobre la tierra y por ello le acompañan el águila y la serpiente, símbolos del orgullo y la astucia.

La muerte de Dios se ha dado *de facto* pero todavía no somos consciente de este hecho esencial, aún no hemos pasado por las tres transformaciones necesarias: del camello al león, del león al niño, o lo que es lo mismo, de la sumisión a la negación, de la negación a la afirmación. El camello es el espíritu sumiso a la omnipotencia divina, el león es el espíritu respetuoso y sumiso que se revuelve contra sus taras y se pone frente a frente con la divinidad: el león dice *no*, es el momento de negatividad. La nueva voluntad será querida, un querer creador que elaborará nuevos valores: esta capacidad la tiene el niño.

"Inocencia es el niño, y olvido, un nuevo comienzo, un juego, una rueda que se mueve por sí misma, un primer movimiento, un santo decir sí. Sí, hermanos míos, para el juego del crear se precisa un santo decir sí: el espíritu quiere ahora *su* voluntad, el retirado del mundo conquista ahora *su* mundo"[112]

---

[104] F. Nietzsche (2001), *op. cit.*, p. 71.
[105] *Íbid.*, p. 75.
[106] José Martínez Ruiz (1982), *op. cit.*, p. 100.
[107] *Íbid.*,p. 225.
[108] F. Nietzsche (2001), *op. cit.*, pp. 75-76.
[109] F. Nietzsche. *Así habló Zaratustra*. Alianza. Madrid. 1998, p. 36.
[110] F. Nietzsche. *Gay saber*. Austral. Madrid. 2000, p. 186.
[111] F. Nietzsche (1998), *op. cit.*, p. 36.
[112] *Íbid.*, p. 55.

Ese "santo decir sí" nunca fluyó de los labios de Antonio Azorín; desde este planteamiento se habría quedado en la negatividad del león para poco a poco ir retrocediendo a la sumisión del camello.

"*Muertos están todos los dioses: ahora queremos que viva el superhombre* -¡sea ésta alguna vez, en el gran mediodía, nuestra última voluntad!"[113]. Esta llamada al superhombre no pasó inadvertida para Martínez Ruiz pero la orienta de manera diferente. Por ejemplo, tiene un artículo titulado *Nietzsche español. Una conjetura*, en el que se dice que el ascendente intelectual del teutón es Baltasar Gracián, pero merece mucho más la pena detenerse en su artículo *Las confesiones de un pequeño filósofo: el mal de España*. Este artículo comienza así: "¡*Zaratustra* no vendrá a España!". Con esta contundente frase se abomina de la espera de un remedio milagroso de todos los males que azotan al país, de la espera de un *super-hombre* que aniquile el caciquismo y resuelva las corruptelas. Un hombre tal, piensa Martínez Ruiz, no puede darse en un medio tan decadente como el nuestro porque "nada se crea de nada"[114], pero de darse se estrellaría contra una realidad imposible de salvar. Los cambios que se producen en países como éste son hijos del instante, son como velas que antes de consumirse brillan más intensamente. Afirma que los superhombres son imposibles y sitúa el poder de acción no en un individuo sino en muchos: "No se puede hacer sobre un asunto tan vivo una cosa tan abstracta. Y sobre esta abstracción, en el ambiente del despacho, rodeado de cartapacios y volúmenes, fácil es fabricar otra abstracción: el hombre-salvador"[115] (no se refiere a Nietzsche sino a Joaquín Costa). Afirma que hay que descender al pueblo, empaparse de él, de su miseria y tristeza, para ver que un solo hombre es incapaz de cambiar una mentalidad tan profundamente arraigada: "ésta no es obra de un hombre ni de una generación; ésta es obra lenta, desinteresada, pertinaz, heroica, de millares y millares de hombres. Volved de vuestros sueños. ¡*Zaratustra* no vendrá a España!"[116]. Se supera el planteamiento nietzscheano aceptando sus puntos de partida pero extendiendo a todos los hombres lo propio del "superhombre" en busca de la igualdad y del bienestar general. Un planteamiento de aristócratas acaba convirtiéndose en un planteamiento de masa.

Volviendo al hilo argumental de la exposición de Nietzsche, la definición de sí mismo como creador (aquello que dijimos más arriba de la voluntad como un querer crear) introduce la idea de VOLUNTAD DE PODER. Aparece, en primera instancia, vista desde el hombre como autosuperación creadora propia de una existencia que juega libremente; el hombre transformado, el hombre hecho niño, es el creador. Ahora bien, este crear estará circunscrito en el tiempo, el tiempo es su marco, puesto que crear es fijar metas y superarlas, la esencia del crear es superación de todas las metas finitas de la voluntad. Será a partir del capítulo *De las tarántulas*[117] donde se empiece a introducir más prismas a esta noción. Aquí Nietzsche ve en las tarántulas el espíritu de venganza, ve en ellas a los predicadores de la igualdad, una venganza que se origina en un impotencia vital y que se dirige a las formas de vida poderosas. Basa su planteamiento en una desigualdad que se acrecentará según una vida sea más influyente y creadora y otra más débil e impotente, y originará una jerarquía y una nobleza del alma. La voluntad de igualdad de los débiles sería una impotente voluntad de poder, por lo que la idea de justicia escondería tras de sí una voluntad encubierta de poder, un veneno inoculado por los débiles. Ahora estamos en la lucha por la vida en cuanto tal y esto significa voluntad de poder. El capítulo en que más claro se expresan estas ideas se titula *De la superación de sí mismo*[118]. Allí, tras lanzar un anatema contra los sabios, habla de la voluntad de poder en sentido universal: "En todos los lugares donde encontré seres vivos encontré voluntad de poder; e incluso en la voluntad del que sirve encontré voluntad de ser señor"[119]. La vida tiene una tendencia a ascender, continuamente crea productos de poder, vida como "la lucha constante y el antagonismo de todo existente individual contra todos los demás"[120]. Esta conquista de poder no se frena a posición conquistada, siempre quiere más, es un ir siempre hacia delante. Esto provocaría problemas con su concepción temporal pero Zaratustra tiene "un saber más profundo del tiempo" que adelanta en *La más silenciosa de todas las horas*[121] cuando algo, desde su interior, le dice que él lo sabe pero tiene miedo a decirlo; todavía no está preparado para la misión que debe realizar por lo que abandona a sus amigos y retorna a la soledad inicial. Esta idea que no se atreve a enunciar domina la tercera parte del libro: EL ETERNO RETORNO DE LO MISMO.

Antes de iniciar su análisis quedaría comentar, brevemente, el influjo que pudo ejercer en Martínez Ruiz. Obviamente, la voluntad aquí descrita por Nietzsche no coincide con la que detenta Antonio Azorín. Ya se había dicho que el sí, la gran afirmación, era una tarea pendiente de este personaje que se movía más cómodo en el pesimismo confortable de Schopenhauer. Desde el planteamiento nietzscheano, Azorín sí tiene, en tanto ser vivo que busca su supervivencia, voluntad de poder, pero en él fracasa por un acceso de debilidad que le impide pasar de la negación a la afirmación. Este tipo de voluntad sería un buen contrapunto a la que se despliega en las novelas de Martínez Ruiz, pero nada más que eso, un contrapunto que no un ejemplo.

La concepción temporal de Nietzsche es su idea más luminosa y da coherencia a la totalidad de su pensamiento; además ha sido llevada de una manera única a la literatura por Martínez Ruiz. En el aforismo 341 del *Gay saber* se dice de ese conocimiento que es "la carga más

[113] *Íbid.*, p. 127.
[114] Azorín (1972), *op. cit.*, p. 230.
[115] *Íbid.*, p. 232.
[116] *Íbid*, p. 232.
[117] F. Nietzsche (1998), *op. cit.*, pp. 155-158.
[118] *Íbid.*, pp. 174-178.
[119] *Íbid.*, p. P. 176.
[120] Eugen Fink. *La filosofía de Nietzsche*. Alianza. Madrid. 1981, p. 95.
[121] F. Nietzsche (1998), *op. cit.*, pp. 217-220.

pesada". Su aceptación hará que a cada acto que acometamos nos preguntemos "¿quieres que se repita esto otra vez y aun innumerables veces?". Esta carga tan pesada es la que hace que Zaratustra retorne a la soledad de la montaña y se hunda en un monólogo interno. Recordemos: del superhombre habla a todos, de la muerte de Dios y de la voluntad de poder a unos pocos y lo del eterno retorno se lo reserva para sí mismo. Con el superhombre se proclama que la exigencia hecha al hombre depende de la muerte de Dios y la misma muerte de Dios sólo es posible por el hecho de que Zaratustra descubre dentro de todo lo viviente la voluntad de poder (todo existente es voluntad de poder). Pero de lo existente destaca su movilidad, por lo que esta movilidad conduce al conocimiento de la voluntad de poder que conforma a todo lo existente desde el momento que está en el tiempo. La voluntad de poder está proyectada hacia el futuro por lo que está sometida al poder del tiempo, se basa en el correr del tiempo mismo. El avance es que se da un giro al pensar el mundo de manera envolvente y no lo que existe dentro del mundo.

Una bonita alegoría de estas ideas está en el capítulo *De la visión y enigma*, primera exposición de la idea de eterno retorno. Zaratustra habla a los marineros que le acompañan en un barco y les cuenta una historia. Les habla de una ascensión por un sendero, siempre hacia arriba, que simboliza el camino que él marca al hombre, la ascensión a la humanidad suprema, al superhombre. La senda por la camina no es otra que el camino de la voluntad creadora, el camino del creador. En esta ascensión lleva encaramado a su espalda a un enano: el espíritu de la pesadez que tira de él hacia abajo (el pensamiento opresor que quebranta toda voluntad de futuro). Este enano le susurra que es una piedra lanzada muy alto pero que ha de caer. A Zaratustra le asusta el abismo que ve frente a sí pero, con valentía, afirma: "¿Era *esto* la vida? ¡Bien! ¡*Otra* vez!"[122]. El abismo es el abismo del tiempo; los proyectos se hunden porque no es posible una ascensión infinita, el tiempo infinito lo impide, muestra la caducidad de nuestros proyectos y el vértigo nos paraliza (el tiempo limita nuestra voluntad de poder). El valor ante esta idea abismal mata a la muerte y hace que ante la vida se manifieste una voluntad de repetición. Esta afirmación hace que el enano salte de su hombro, es la afirmación de las afirmaciones, es el gran sí. Comienzan, entonces, una conversación sobre la eternidad como giro desde el pórtico *instante*, allí donde tropiezan presente y pasado, uno hacia delante y otro hacia atrás pero igualmente eternos. Zaratustra muestra así la heterogeneidad y contradicción en las dos callejas del tiempo, señalando su infinitud, la duración infinita de ambos caminos divergentes nos sugiere la pregunta por esta exclusión y antagonismo de ambas eternidades. La conclusión que obtiene de pensar que detrás de cada momento ahora se esconde una eternidad es que lo que está ocurriendo ocurrió y volverá a ocurrir de idéntico modo. El eterno retorno se basa, por tanto, en la eternidad del curso del tiempo.

Discuten sobre el tiempo pero el ladrido plañidero de un perro le despierta de sus ensoñaciones y ve a un joven pastor retorciéndose de cuya boca colgaba una serpiente negra. Zaratustra tira de ella pero no sale por lo que grita al pastor que le muerda la cabeza. El pastor le hace caso, muerde, y escupe la cabeza de la serpiente. De repente, "ya no pastor, ya no hombre, -¡un transfigurado, iluminado, que *reía*! ¡Nunca antes en la tierra había reído hombre alguno como *él* rió!"[123]. El eterno retorno es una negra serpiente que muerde nuestra garganta y de la que no podemos zafarnos. Su sola idea provoca asfixia. La única forma de liberarnos de ella es mediante la afirmación, mediante una aceptación total de todo el sufrimiento y el dolor, y un querer que todo vuelva una y otra vez. Como bien dice Fink: "El superar, el resistir la idea del eterno retorno, produce la transformación de toda seriedad y de toda pesadez en la ligereza, en la sobrehumana ligereza de la risa"[124].

Como se dijo, Martínez Ruiz ha hecho suya la forma pero no el contenido de estas ideas. En sus escritos se percibe una tendencia a librarse del tiempo desde la eternidad de una voluntad sufriente acotada por los sucesos y acontecimientos de la historia que repiten una y otra vez el mismo fatídico círculo de la voluntad. El eterno retorno de Nietzsche representa el círculo de la voluntad que se quiere a sí misma, en dirección al futuro y al pasado, que se abraza a la totalidad de su acontecer y anilla el tiempo en el instante único del sí a lo acontecido. En Nietzsche el eterno retorno nos ayuda a superar el sinsentido de la historia, es una superación del tiempo mismo. El único modo de adormilar la conciencia dolorosa del tiempo es adentrarse en la visión estética de lo idéntico, de lo que permanece en la terrible danza de cambiantes apariencias. En Azorín, este pequeño reducto ajeno al dolor de la eterna vuelta está en la visión de la naturaleza, en la contemplación de las pequeñas ciudades de provincias donde el tiempo se ralentiza (en este sentido, la invención del paisaje en la Generación del 98 en general y en Azorín en particular, significa una huida de la historia). En estos parajes, dice angustiado Martínez Ruiz, *se ha dormido el tiempo*. Por eso, lo que hace es desarticular el tiempo descomponiéndolo en sensaciones aisladas. Esto hace que no haya relato, devenir o historia, sino la irreductibilidad pura de una determinada sensación que luego sincronizará de manera imaginativa o evocativa. "El tiempo –afirma el profesor Cerezo- ha sido doblemente superado, en su sucesividad y en su irreversibilidad. No hay relato, devenir, historia. Se trata del apresamiento estético del instante fugaz mediante la imagen. Lo que queda es el instante mágico de una equivalencia de esas sensaciones, la real y la evocada, en el espacio interior del alma, alma espejo, en cuyos ensoñadores cristales se refigura el mundo"[125]. Es la identidad de lo diferente, la equivalencia del pasado y el presente en la recreación simbólica del alma.

Desde un punto de vista más formal, podemos decir que la novela es un género difícil de categorizar pero la característica que nadie se atrevería a eliminar es la temporalidad, la historia como un discurso no ajeno a la sucesión temporal. Tradicionalmente esta temporalidad

[122] *Íbid.*, p. 229.
[123] *Íbid.*, p. 232.
[124] E. Fink, *op. cit.*, p. 105.
[125] Pedro Cerezo. *El mal del siglo. El conflicto entre Ilustración y Romanticismo en la crisis finisecular del siglo XIX*. Biblioteca Nueva. Madrid. 2003, p. 609.

consistía en la narración y por ello se nos presentaba una situación articulada por el ensamblaje de los tiempos verbales. Contra esta tendencia establecida se enfrenta Azorín, en él, "el tiempo se hace insensible desde que la acción se niega, se autoanula o no tiene consecuencias"[126]. Aquí, se desprecia lo contingente para sumergirse en una eternidad imposible, la conciencia del tiempo despierta un vivo sentimiento de ansiedad, como si viviésemos en un presente sin memoria. La idea nietzscheana del eterno retorno es una influencia crucial aunque tal idea cíclica no está ligada al proyecto del superhombre. Las referencias a Nietzsche abundan en este período de su obra pero tan pronto se reconcilie con la ortodoxia que había cuestionado, todas estas ideas críticas del tiempo y el espacio de nuestra experiencia van buscando una traducción cristiana y mística. En *La Voluntad* tanto Yuste como Azorín e incluso Lasalde afirman el tiempo cíclico. Yuste afirma:

"Y así, tú y yo, siendo los mismos y distintos, como es la misma y distinta una idéntica imagen en dos espejos; así tú y yo acaso hayamos estado otra vez frente á frente en esta estancia, en este pueblo, en el planeta este, conversando, como ahora conversamos, en una tarde de invierno, como esta tarde, mientras avanza el crepúsculo y el viento gime" (p. 73).

"Todo es igual, todo monótono –dice en una conversación con Lasalde-, todo cambia en la apariencia y se repite en el fondo a través de las edades [...]; la humanidad es un círculo, es una serie de catástrofes que se suceden idénticas, iguales" (p. 168).

Azorín no se queda corto:

"Lo doloroso es que esta danza durará millares de siglos, millones de millones de siglos. ¡Será eterna!... Federico Nietzsche, estando allá por 1881 retirado en una aldea, entregado a sus fecundas meditaciones, se quedó un día estupefacto, espantado, aterrorizado[127]. ¡Había encarnado de pronto en su cerebro la hipótesis de la *Vuelta eterna*! La Vuelta eterna no es más que la continuación indefinida, *repetida*, de la danza humana... (p. 220).

Pero añade: "Yo no siento la angustia que sentía Nietzsche ante la Vuelta eterna [...]; la sentiría si en cada nuevo resurgimiento tuviésemos conciencia del anterior" (p. 221)

En Azorín la circunferencia temporal se combina con una recta, esto es, en sus dispersas reflexiones sobre el tiempo defiende ora un tiempo como sucesión ora como repetición. La imagen que sintetiza este sentir son las nubes que son siempre distintas y las mismas. Dan, en definitiva, una imagen de fugacidad y eternidad, de cambio y repetición. En fin, vivir es pasar y ver volver, toda experiencia es irreversible e irrepetible para el individuo, pero se reitera indefinidamente en la colectividad: la referencia al individuo o a la humanidad eliminaría la tensión entre la recta y el círculo.

Volviendo a los aspectos formales, la actitud respecto al tiempo es la de quebrarlo en una serie de planos discontinuos proyectando el tiempo y el espacio psíquico sobre el mundo físico (la realidad interior del personaje se confunde con la exterior), pero no se avisa al lector del cambio de plano. Así, se constituye un universo intemporal que nos sugiere diferentes dimensiones de las que nosotros percibimos. El principal procedimiento estructural que usa Azorín para destruir el tiempo novelesco es la discontinuidad generalizada de todos los planos. Fragmenta la narración en retazos de cosas vistas, oídas, dichas o vividas, lo que deshilvana los capítulos haciendo que el lector no pueda fijar su vista en una única cosa. Estilísticamente, completa esta actitud mediante el uso de frases cortas y yuxtapuestas, usando una síncopa continua y un uso preferente del indicativo o del presente perfecto que nos muestra los actos eternizados en su cumplimiento (como Nietzsche eternizaría a Dios en el ocaso). El movimiento se anula y, por ende, el tiempo. Esto introduce también una discontinuidad en el sentido. Por tanto, la discontinuidad se refuerza con la inacción de los personajes. Azorín se salva de la ilusión del tiempo eternizándose a través de la literatura y, en particular, desde una concentración sensitiva.

Hasta ahora hemos hablado de una visión teórica, formal y estilística de la idea del eterno retorno. Para finalizar este extenso comentario sería un buen cierre un ejemplo de praxis literaria de la misma. Para ello, me remito al último de los libros de Antonio Azorín, libro titulado *Las confesiones de un pequeño filósofo*. Este libro muestra un claro cambio respecto a las novelas anteriores (la menos comentada sería *Antonio Azorín* pero valga como parche que yo la entiendo como si fuese un episodio aislado en la vida del Azorín de *La Voluntad* cuando marchó a Madrid por lo que no me preocupa la polémica de si la escribió antes o después o simultáneamente), en él la inquietud del autor se ha aquietado y nos muestra un cuadro de su niñez en Yecla a través de los ojos del "pequeño filósofo". Muchos años más tarde vuelve a Yecla y es allí desde donde está escribiendo las páginas que leemos. Camina por las calles, se baña en la espesa tristeza de la villa y retorna al lugar donde reposan sus viejos recuerdos. Vuelve al claustro donde pasó su niñez y el ruido de los niños le trasporta a sus años de escolar. Y concluye: "... y yo, aunque pequeño filósofo, me he estremecido, porque he tenido un instante, al ver a estos niños, la percepción aguda y terrible de que *todo es uno y lo mismo*, como decía otro filósofo, no tan pequeño; es decir, de que era yo en persona que tornaba a vivir en estos claustros; de que eran mis afanes, mis inquietudes y mis anhelos que volvían a comenzar en

[126] Antonio Risco. *Azorín y la ruptura de la novela tradicional*. Alambra. Madrid. 1980, p. 155.
[127] Se refiere a las experiencias narradas por Nietzsche en *Ecce homo*. Allí, dice Federico que se encontraba paseando en el bosque junto al lago de Silvaplana y se detuvo ante una roca cuando le sobrevino este pensamiento. Poco después redactó un esbozo que firmó así: "Primeros de agosto de 1881 en Sils-Maria, a 6000 pies sobre el nivel del mar y mucho más alto aún sobre todas las cosas humanas".

un ritornelo doloroso y perdurable. Y entonces me he alejado un poco triste, cabizbajo, apoyado en mi indefectible paraguas rojo" (*OE*, p. 610).

La historia empieza donde acaba, acaba donde empieza. Su relato de la infancia acaba con una evocación de la misma que le da la sensación de que lo vivido volverá a vivirse una y otra vez. Lejos de usarse como un recurso formal y estilístico, la idea del eterno retorno da sentido a la novela de Azorín, es una encarnación literaria de una idea filosófica.

Todas estas ideas pretenden una única cosa: mostrar, como buenamente se pueda, que la filosofía puede ser puesta a prueba, llevada a cabo, en la materia narrativa. Concebirlos de manera distante limita nuestra visión, tratarlas como si se complementasen daría una nueva profundidad a la literatura mientras que a la filosofía le aportaría las flamantes alas de la imaginación.

BIBLIOGRAFÍA

- Azorín. *Artículos olvidados de J. Martínez Ruiz (1894-1904)*. Narcea. Madrid. 1972.
  Obras escogidas. I Novela completa. Espasa. Madrid. 1998.
- Pedro Cerezo Galán. *El mal del siglo. El conflicto entre Ilustración y Romanticismo en la crisis finisecular del siglo XIX.* Biblioteca Nueva. Madrid. 2003.
- Eugen Fink. *La filosofía de Nietzsche*. Alianza. Madrid. 1981.
- Enrique Lynch. *In-moral. Historia, identidad y literatura.* FCE de España. Madrid. 2003.
- José Martínez Ruiz. *La Voluntad*. Castalia. Madrid. 1982.
- Friedrich Nietzsche. *Genealogía de la moral*. Alianza. Madrid. 1982.
  Así habló Zaratustra. Alianza. Madrid. 1998.
  Gay saber. Austral. Madrid. 2001.
  Schopenhauer como educador. Biblioteca Nueva. Madrid. 2001.
- Luis Racionero. *Filosofías del underground*. Anagrama. Barcelona. 2002.
- Antonio Risco. *Azorín y la ruptura con la novela tradicional*. Alambra. Madrid. 1980.
- Gonzalo Sobejano. *Nietzsche en España*. Gredos. Madrid. 1967
- José Mª Valverde. *Azorín.* Planeta. Barcelona. 1971.

Yeray Bazo Varela

SICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

Eloy Rozas Ventosa

REALIZACION DE UN TES DE IDEAS PREVIAS:

TEMA ELEGIDO: LA MADERA

INTRODUCCION:

He realizado el cuestionario en base a criterios sencillos sobre el tema de la madera, y he esperado hasta el último día dando pie a que se creara un clima de acercamiento alumno-profesor adecuado para poder impartir la clase y por tanto el tes de ideas previas.

CONTEXTO DEL CENTRO:

El colegio dónde estoy realizando las prácticas de Tecnología es el IES Nervión, situado en un barrio obrero de Sevilla cerca del centro llamado La Juncal.

Estoy asistiendo a clases con 1º, 2º, y 3º de ESO, y he decidido realizar el tes al curso 1º E, eligiendo el tema dicho anteriormente, que les tocaba dar ahora, pues anteriormente habían dado estructuras, y así he aprovechado para realizar el Cuestionario y dar la clase el mismo día.

He elegido a 1ºE pues se ha creado un buen ambiente entre nosotros, ya que he estado asistiendo a clases de taller con ellos desde principios de año, ayudándoles y apoyándoles en el proyecto que estaban llevando a cabo, el cual era la construcción de una casa formada por palitos creando una estructura sólida mediante la triangulación.

En este punto he de mostrar mi gratitud con el profesorado de Tecnología que me ha permitido participar en las clases.

CONTEXTO DEL AULA:

Los alumnos de 1ºE tiene edades comprendidas entre 12 y 13 años son un total de 28 alumnos, el día en cuestión faltaron 5 alumnos, en general son chic@s buenos, educados, no existen problemas de indisciplina ni de violencia en el aula, es cierto que 3 o 4 alumnos son mas inquietos, atienden poco y hay que mandarles callar mas de una vez pero aparte de esto en la clase se respira respeto.

INSTRUMENTOS

En el tes de ideas previas se lo he dado ya hecho en formato papel pasado a ordenador, solo para que contestaran a las preguntas, pensé que si les dictaba las preguntas se iba a perder mucho tiempo.
Las preguntas del cuestionario son de cultura general sobre la madera, sencillas y claras.

En la exposición oral he utilizando la pizarra, mediante un índice explicativo del tema, dibujos de la madera, preguntas abiertas sobre tipos de árboles dentro de la clasificación dada...

PROCEDIMIENTO:

Le pedí el favor a la profesora de tecnología que me dejara actuar solo en la clase, desde entrar y pedir silencio hasta el final y así lo hizo, al principio estaban los alumnos un poco alterados, pero al rato se calmaron y empecé diciéndoles que me tenían que realizar un cuestionario, les tuve que dar varias explicaciones para indicarles que no era un examen, lo comprendieron rápido y pasaron a realizarlo.

A continuación después de terminarlo me puse a explicar el tema en cuestión, al final de la clase hicimos juntos una actividad relacionada con la tala de los árboles.

Me he sentido muy cómodo, sereno y tranquilo, los alumnos han participado en todo momento con corrección y respeto, copiando lo que les dictaba y preguntando cuando no entendían algo dado.

METODOLOGIA:

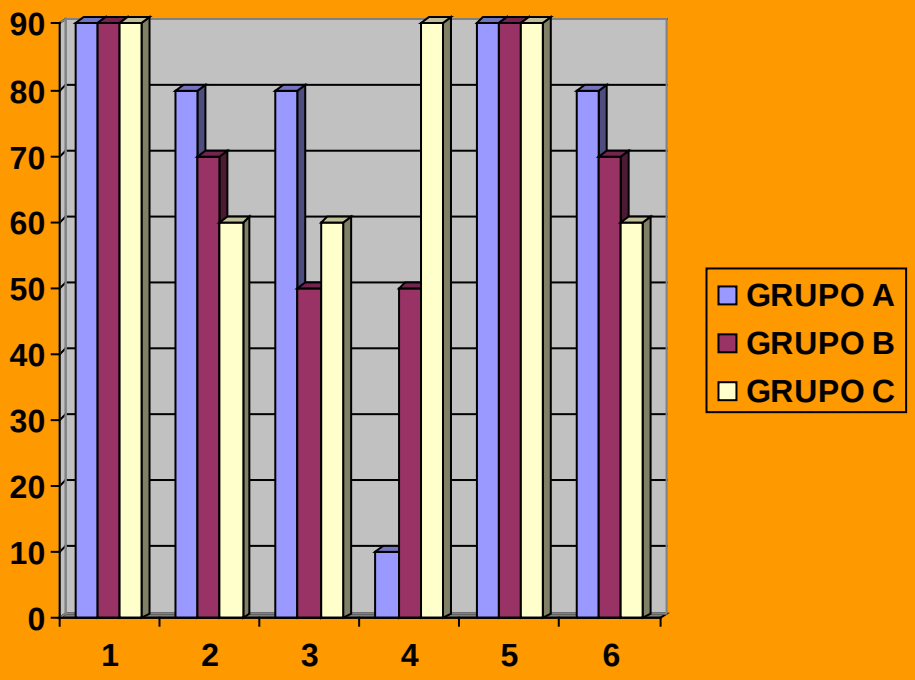
He utilizado sido el modelo constructivista interaccional, dónde el alumno ha participado, ha sido activo, curioso y responsable y ha existido una interacción en el aula multidireccional abundante entre profesor y alumno.

APORTACION PERSONAL:

Cómo conclusión decir que ha sido una experiencia muy positiva, me he sentido muy bien, ya no tanto por la explicación del tema sino por el comportamiento de los alumnos que ha sido ejemplar.

Desde que empezó el CAD he asimilado y aprendido muchas cosas y me han hecho pensar en la educación como algo respetable desde todos los puntos profesores, educadores y alumnos, también decir que creo que la raíz de una sociedad seria, responsables con sus actos y con ideas constructivas se debe en mayor o menor parte a una buena educación en valores, y que dicha educación se puede y debe dar.

GRAFICA DEL RESULTADO DEL TES DE IDEAS PREVIAS:



CON EL TES DE IDEAS PREVIAS, OBTENEMOS INFORMACION SOBRE LOS INTERESES DE LOS ALUMNOS, MOTIVACIONES, CAPACIDADES Y FORMA DE APRENDIZAJE.

PERO LO QUE ES MAS IMPORTANTE A LA HORA DE REALIZARLO ES QUE DETECTAMOS LAS ACTITUDES DE LOS ALUMNOS EN ALGO TAN BÁSICO COMO EN LA REALIZACION DEL TES

HE DIVIDIDO A LOS ALUMNOS EN GRUPOS PARA PODER VER CON CLARIDAD LA GRAFICA, EN EL EJE HORIZONTAL ESTÁN LAS 6 PREGUNTAS Y EN EL VERTICAL LOS RESULTADOS APROXIMADOS.

TABLA SOBRE EL CUESTIONARIO DE LA MADERA:

En la tabla he puesto los nombres de todos los alumnos y las preguntas, y nos dan el resultado.

Hay preguntas muy básicas como la 1 y la 5 que todos las han contestado bien, y otras como las 2 y 6 que son de dificultad media para finalizar las preguntas 3 y las 4 son las mas difíciles.

	PREGUNTA 1	PREGUNTA 2	PREGUNTA 3	PREGUNTA 4	PREGUNTA 5	PREGUNTA 6
ADRI	B	R	B	B	B	R
SARA	B	B	R	B	B	B
AMALIA	B	B	B	B	B	B
ESTEFANIA	B	B	R	M	B	R
ROCIO	B	R	B	M	B	R
FRANCISCO	B	B	B	M	B	B
ANA	B	B	B	B	B	B
FRAN	B	B	R	M	B	B
SARA Mª	B	B	B	M	B	B
TANIA	B	B	B	M	B	B
PATRICIA	B	B	B	M	B	R
ANTONIO	B	R	R	B	B	B
DEBORA	B	R	B	B	B	B
CARMEN	B	R	R	B	B	R
SAMUEL	B	R	B	B	B	B
TOMAS	B	B	B	B	B	B
JOSE	B	R	B	M	B	R
FERNANDO	B	B	R	B	B	R
MARTA	B	B	B	B	B	B
RAQUEL	B	R	R	B	B	R
ESTEFANI	B	R	B	M	B	R
ELI	B	R	R	M	B	B

B --- Respuesta correcta

R --- Respuesta no del todo correcta

M --- Respuesta incorrecta

Analizando el tes de ideas previas obtengo que en general saben los conceptos básicos de la madera, pero que mas en profundidad desconocen bastante del tema, no sólo por lo que me han escrito sino por las preguntas que me hacían en relación con el cuestionario, Si tuviera que dar el tema una vez analizado el tes no hubiera cambiado nada en la forma de explicar el tema, quizá algo en el contenido.

1.- DISEÑO DE UNA SESION DE CLASE DIVERSIFICADA

1.1 - CONTEXTO

El Aula es de alumnos de 1º de ESO y la componen 20 alumnos, se va a realizar una dinámica de grupo para observar sus reacciones y actitudes

Para ello y evitar que se agrupen por amigos he utilizado el método de darles un número del 1 al 4 aleatorios y luego agrupar todos los 1, todos los 2 y así sucesivamente hasta conseguir los 4 grupos de 5 alumnos cada uno
También voy a utilizar agrupamientos Heterogéneos para intentar adaptar de una forma sencilla la integración de todos los alumnos por igual

Hay dos grupos claros de alumnos en la clase, uno digamos son los que suelen traen las actividades hechas, participan en la clase y su evaluación es positiva, y otro grupo menor en número sobre 8 o 9 alumnos participan menos en la clase y su valoración no es tan positiva, al realizar el agrupamiento como lo he hecho se han mezclado unos con otros, por lo que espero que se contagien y participen todos

TEMA: ACTIVIDADES QUE PUEDEN HACER LOS CHICOS Y NO LAS CHICAS O VICEVERSA

El tema que les he dado a tratar opino que es un tema latente entre ellos, pues en clase de Tecnología siempre están diciendo que una cosa u otra es de chicos o de chicas, y va a crear debate.

Ya tengo los grupos separados y cada uno esta trabajando en el tema y exponiendo sus ideas.

Al principio tengo que nombrar un moderador por grupo ya que cada uno quiere hablar al mismo tiempo y se forma un caos.

Carmen y Emilio del grupo 3 han tenido reacciones violentas y se han insultado, por que uno decía que las chicas no sabían montar bien en bicicleta
Mediante el registro Acumulativo de cada alumno veo quien se expresa mas y mejor, quien es mas tímido o quien es mas agresivo, también apunto que alumno se lo ha tomado mas es serio y ha participado viendo así su aptitud, que es uno de los Objetivos a valorar en la evaluación.

En los diarios e informes escribo la actividad de la dinámica del grupo, entre otras actividades que se están desarrollando a lo largo del curso

GRUPOS	ACTITUD FRENTE AL TRABAJO	CAPACIDAD DEL ALUMNO	PARTICIPACION EN EL GRUPO	INTEGRACION EN LA CLASE	MUESTRA RESPETO	ATIENDE	SE INTERESA TEMA
Grupo 1							
Pepe							
Maria							
Salvador							
Marta							
Tomas							
Grupo 2							
Jose							
Antonio							
Mª jose							
Lidia							
Yolanda							
Grupo 3							
Carmen							
Pepa							
Emilio							
Santos							
Manuel							
Grupo 4							
Vicente							
Adolfo							
Cristina							
Esmeralda							
Agustin							

En las listas de control anoto cada grupo y los integrantes de cada uno, valorando el respeto que han tenido hacia ellos y hacia sus compañeros como hacia el profesor.

Por ultimo basándome en una escala de Likert autoevalúo al propio alumno y veo sus capacidades y sus necesidades, he puesto una de ejemplo de uno de los alumnos

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	En acuerdo	Muy de acuerdo
Considero que ha existido dialogo entre nosotros	X			
Pienso que mis compañeros son trabajadores		X		
Me encuentro a gusto entre mis compañeros				X

He escogido a este alumno pues se ve muy claramente que aunque cree que no ha habido dialogo el esta muy a gusto entre sus compañeros, se vuelve a ver que el compañerismo esta latente entre ellos

Este alumno ha sido uno del grupo 2 donde han coincidido alumnos de las mismas o parecidas condiciones culturales.

Como conclusión he observado bastante participativos a mis alumnos aunque en varias ocasiones he tenido que poner orden pues se iban por las ramas o se desviaban del tema a tratar,

Desde mi punto de vista como docente la actividad ha sido positiva y aunque no se hayan planteado muchas diferencias entre chicos y chicas, lo que se ha puesto encima de la mesa se ha tratado bien.

Esta primera Actividad me ha acercado a conocer a mis alumnos, sus aptitudes y sus ganas de trabajar, y me ha servido para conocer sus ideas para poder enseñarles cualquier tema.

1.2.- TEMA A TRATAR:

La madera: Propiedades y Clasificación

1.- **DESCRIPCION DE LA UNIDAD DIDACTICA**

En esta unidad se pretende que el alumno tome un primer contacto con el mundo de la tecnología, que aprenda a desenvolverse en el aula y en el taller, que conozca los aspectos fundamentales del método de trabajo

Es un proyecto muy básico y sencillo, pero el alumno empezará a comprender el proceso de diseño y construcción, trabajo en grupo, manejo de herramientas y respeto a las normas de seguridad.

Voy a continuar con los mismos agrupamientos que he hecho anteriormente, y por tanto solamente existirán unos objetivos y unos contenidos y por supuesto basándome en ellos unos criterios de evaluación.

2.- **OBJETIVOS DIDACTICOS**

1. Adquirir conocimientos de la madera sus propiedades y clasificación
2. Adquirir destreza en las técnicas para el análisis y diseño del proyecto
3. Analizar objetos y sistemas técnicos para conocer y comprender el funcionamiento
4. Desarrollar habilidades para manipular las herramientas necesarias para llevar a cabo el proyecto
5. Desarrollo de actitudes de responsabilidad y colaboración en el aula y en el taller de Tecnología

3.- **CONTENIDOS**

3.1.- **CONTENIDOS CONCEPTUALES**

1. Realización de vistas a mano alzada
2. Técnicas básicas de acotación
3. La madera: Propiedades y clasificación
4. Identificación y uso de las herramientas

3.2.- **CONTENIDOS PROCEDIMENTALES**

1. Trabajo en grupo y puesta en común de ideas
2. Dominio de las herramientas del taller utilizadas para cortar, serrar, y pegar.
3. Tener siempre presente y acatar las normas de seguridad e higiene en el taller

3.3.- **CONTENIDOS ACTITUDINALES**

1. Respeto por las ideas y opiniones de los demás
2. Colaboración en los trabajos de grupo
3. Interés por las actividades a desarrollar

4.-. **ACTIVIDADES**

Se adaptan los contenidos a las necesidades de aprendizaje de los alumnos, en un mismo aula nos vamos a encontrar con alumnos de diversas características, diferentes ritmos de aprendizaje, diferentes conocimientos previos y diferentes intereses y motivaciones. Debemos conseguir que cada uno de ellos sea y se sienta protagonista del proceso educativo.

1. Test de ideas previas: Donde nos da información de en que punto de partida nos debemos de situar para impartir el tema
2. Práctica de serrado y ensamblaje de piezas de madera
3. Realización de una casa en madera de tipo Aglomerado
4. Hacer un listado de los árboles que conozcan los alumnos y incluirlos dentro de la clasificación dada

5**.- METODOLOGIA**

1. Método de proyectos- construcción dentro del cual van incluidas las metodologías Transmitiva, investigativa y experimental
2. Método de Análisis para fomentar la capacidad de autoaprendizaje de los alumnos.

6**.- MATERIALES CURRICULARES**

1. Biblioteca del aula
2. Libro de texto 1 ESO
3. Material para realizar la práctica, madera, cartón, herramientas, pegamento

7.- **RECURSOS DIDACTICOS**

1. Pizarra
2. Retroproyector
3. Video y cinta para ver en clase una sesión de Bricomanía

8.- **ATENCION A LA DIVERSIDAD**

Atendiendo a la diversidad dentro del Aula se realizaran agrupamientos heterogéneos de 4 alumnos integrando en cada grupo al alumno menos capacitado.

Pudiendo realizarse para estos alumnos menos capacitados un ACI (Adaptación Curricular Individualizada).

Se realizará el Contrato Didáctico con aquellos alumnos problemáticos, este método activa y mantiene la motivación así como la implicación del alumno en el desarrollo de su aprendizaje. El alumno se compromete a aprender mediante la pedagogía del contrato escrito. Además es una herramienta adecuada para la socialización y la resolución de conflictos y de indisciplina en el aula.

1. Actividades complementarias: Explicación por escrito del tratamiento de la madera para la exposición al exterior

2. Actividades de refuerzo: Favoreciendo su autoestima e integrarlos activamente en el grupo de trabajo: Cortar con una Segueta tablas de marquetería figuras sencillas como triángulos, cuadrados. Círculos.

9.- **TEMAS TRANSVERSALES**

1. Educación para la salud: El alumno debe conocer las normas de seguridad e Higiene en el trabajo

2. Educación para la igualdad de oportunidades entre personas de distinto sexo: Cortar con las diferentes sierras con apoyo del tutor, tanto alumnos como alumnas

3. Educación Ambiental. La Tala desproporcionada de árboles y la escasa repoblación han debilitado el ecosistema: Tema de debate

10.- EVALUACION

10.1.- CRITERIOS DE EVALUACION

1. Valorar si el alumno es capaz de abordar con autonomía la construcción requerida
2. Valorar la capacidad de planificar la tarea
3. Comprobar la capacidad de expresión y el uso correcto de los medios de dibujo
4. Respetar y aceptar las normas de seguridad
5. Comprender las propiedades básicas de la madera
6. Comprender y expresar en escala mediante vistas y perspectivas objetos sencillos

10.2.- INSTRUMENTOS DE EVALUACION

1. Cuaderno de clase
2. Pruebas orales
3. Pruebas escritas
4. Realización de esquemas y murales
5. Diarios e informes
6. Listas de Control
7. Escalas

11.- RELACION CON OTRAS AREAS

1. Dibujo Técnico: Conocimientos de vistas trazado y perspectivas del dibujo
2. Ciencias Naturales: Conocimiento del medio ambiente y de los ecosistemas

12.- BIBLIOGRAFIA.

1. Herramientas y técnicas. Trabajo en madera. J. Single Ed. Mc. GrawHill
2. El mantenimiento y conservación de la casa. A. Jacckson Ed. Blume
3. Enciclopedia del Bricolaje Tomos 2,3

1.3.- AUTOEVALUACION

1. Mi actitud en el módulo de didáctica general creo que ha sido muy positiva, me lo he tomado con muy buen interés, no he faltado ningún día, y he estado atento en clase, aparte es que me interesan mucho todos estos temas.
2. Frente al trabajo le he dedicado bastante tiempo y esfuerzo, creo que la implicación personal ha sido buena.
3. Realmente he aprendido mucho ya que era totalmente profano en esta materia, vengo de la empresa privada donde he estado 11 años y me he implicado mucho en este nuevo proyecto complementándolo con la oposición.

He experimentado cambios generales en mi pensamiento de cómo es la educación, lo que ha cambiado en estos últimos años y del comportamiento del docente, ante los alumnos y ante la enseñanza.

Antes de matricularme en el CAP me decía la gente, que iba a ser una pérdida de tiempo, que no servía para nada, pero pienso que las cosas según se las tome uno así las siente, y a mi realmente me ha gustado y he aprendido.

Eloy Rozas Ventosa

UNIT: CENTRE OF INTEREST: HEALTH

Daniel González Caro

Duration: 6 sessions (2 weeks).
Didactic objectives

- To increase the knowledge of vocabulary about health and habits.
- To practice comprehension of short written factual texts.
- To practice with the new examples of the passive voice AND clauses of purpose.
- To develop useful strategies for the Selectividad exam.
- To learn about the life of the US president.

These objectives contribute directly to general stage objectives c) (on the develop-ment of healthy habits related to physical exercise) and d) (on the critical analysis of the contemporary reality). They also contribute to all the general objectives of the subject of Foreign Languages, with special attention given to the ones which are instrumental for the university entrance examination (selectividad), like objective 3 (on the capacity to comprehend written texts) or objective 4 (on the reflection upon how the foreign lan-guage functions in communication.

Contents
(include procedures, concepts and attitudes; the underlined terms refer to concepts)

Communicative skills: obtaining general and specific information from a newspaper article; writing a description; organizing ideas in an opinion essay, formulating an opin-ion to contribute in a debate.

Language awareness: reflecting upon the differences between the active and the pas-sive forms of verbs, placing phrasal verbs in different tenses, identifying the correct pro-nunciation of the past participles, organizing information using enumerative connectors.

Sociocultural aspects: finding information about the life and work of the President of the United States,

Education on values: education for health.

Learning to learn: the use of dictionaries, identifying and correcting mistakes.

Evaluation criteria:

Communicative skills: students formulate a general idea about the meaning of the text, they locate specific information in a text, students can express their opinions on a sub-ject related to health both orally and in writing in a correct way.

Language awareness: purpose clauses are used in an opinion essay and orally with the correct form and reflecting the intended meaning, transformations between passive and active sentence reflect the understanding of the underlying principles of these struc-tures; a new set of vocabulary is actively used in writing and speaking.

Sociocultural aspects: one can notice curiosity about a foreign leader, students handle new information without prejudices, students are willing to use English in everyday communication.

Sequence of activities:

SESSION 1

A. Comments from the teacher on the results of the last exam and guidelines for correction at home.
B. READING:

Pre-reading with images of people practising sports – students comment on their habits.

While/after-reading – EXAM PRACTICE - first for general ideas (oral comments), then for vo-cabulary and comprehension activities (SAMPLE MATERIALS PAGES 1 AND 2).

C. FINAL GAME – find a word with the phoneme /…/ in the text.

HOMEWORK – write a short paragraph about you favourite pastime.

SESSION 2

A. Homework CHECK through peer evaluation; students use rubrics (SAMPLE MATERIALS PAGE 3) to evaluate their peers work and to become more aware about the evaluation criteria in the exam.
B. VOCABULARY WORK AND EXAM STRATEGIES (SAMPLE MATERIALS PAGE 3):
C. GRAMMAR WORK – focus on the passive voice and practice with activities typical of the Selectividad exam (transformations and completing sentences.

HOMEWORK – vocabulary and grammar activities with extra reinforcement for weaker students.

SESSION 3 COMPUTER ROOM

A. LISTENING COMPREHENSION PRACTICE – a text related to the subject 'health'.
B. PRONUNCIATION PRACTICE.
C. INTERACTIVE GRAMMAR WORK OR SEARCH FOR INFORMATION ABOUT THE WHITE HOUSE depending on the level of students (http://www.isabelperez.com OR http://www.whitehouse.gov/history/life)

SESSION 4

A. Homework CHECK (from session 2) through reading the answers aloud and collective corrections.
B. Higher level students present their findings about the White House using visual materials and the blackboard
C. GRAMMAR WORK – focus on a new grammatical point (SAMPLE PRINTED MATERIAL PAGE 4).
D. SPEAKING - Students work in groups to prepare a set of common opinions on the proposed topic "Different ways to keep healthy". The debate follows in the form of presenting prepared opinions and con-trasting them.
HOMEWORK – vocabulary and grammar activities with extra reinforcement for weaker students.

SESSION 5

A. Homework CHECK through self-correction, using the answers provided by the teacher.
B. READING - analysing an opinion essay and the use of clauses of purpose in it (SAMPLE PAGE 5).
C. SPEAKING – a game-drill with clauses of purpose.
D. WRITING – Students write a draft of an opinion essay (EXAM STRATEGIES).
HOMEWORK – write an essay.

SESSION 6

EXAMINATION, 'selectividad' format without the composition to be done in 1 hour.

Daniel González Caro