universidad abierta

REVISTA DE ESTUDIOS SUPERIORES A DISTANCIA

NUMERO 5 AÑO 1985

Centro Provincial Asociado de la U.N.E.D.

"Lorenzo Luzuriaga"

universidad abierta

En la elaboración de esta Revista han intervenido:

Secretaria:
Mercedes León Fernández

Impresores:
Cristobal Jiménez Gallego
José Antonio Carnicer García

Alzado y encuadernación:
Sacramento Peinado Martos
Tomás Jiménez
José Sánchez Gómez

Director Técnico:
Juan Antonio Jiménez Gallego

Coordinador:
Francisco Cecilio Arévalo Campos

universidad abierta

Sumario

Todas las ideas y opiniones que puedan aparecer en las colaboraciones son de exclusiva responsabilidad de los autores, cuyos textos se reproducen íntegramente.

COORDINA:

Departamento de Educación Permanente,
Investigación y Promoción Cultural

EDITA:

Centro Asociado de la UNED
C/ Seis de Junio, Valdepeñas (C-Real)

IMPRIME:

COPI-SERVIC
Avda. Alfonso X el Sabio, 5-1º, Ciudad Real

DEPOSITO LEGAL: C. Real - 738 - 1.983

PRESENTACION

La ***Revista*** *"Universidad Abierta" culmina con este número una primera etapa de afianzamiento, que durante dos años ha logrado editar, sin apenas recursos económicos, cinco números llenos no sólo de contenido universitario, sino también, y fundalmentalmente, de ilusión y entusiasmo.*

En esta primera etapa, cada número de "Universidad Abierta" ha recogido el quehacer investigador y las experiencias educativas de nuestro Centro. El número uno respondía a la necesidad de conocer mejor el funcionamiento, organización, metodología y características sociológicas de sus alumnos, del Centro Asociado de Valdepeñas. El segundo número recogió la solemnidad del acto de apertura del curso 83/84, las conclusiones de los Cursos de la I Universidad de Verano, los propósitos del Departamento de Educación Permanente e Investigación y su proyección en el Congreso Internacional de Universidades Abiertas. El número tres fue una monografía con la investigación económica de Ciudad Real y Castilla-La Mancha, que realizara un grupo de alumnos de Económicas y Empresariales del Centro Asociado. El tomo primero del número cuatro recoge los trabajos sobre historia provincial (desde la prehistoria hasta la época moderna y contemporánea), geografía humana y política educativa de C. Real durante los siglos XIX y XX. El tomo segundo analiza los aspectos más destacados de los doce Cursos de Perfeccionamiento, celebrados en el marco de la II Universidad de Verano.

Los temas del presente número los hemos agrupado en tres bloques: actos, lección magistral y discursos del acto inaugural del curso 84/85; artículos de investigaciones históricas y sociológicas, y los temas educativos, no sólo de la educación superior a distancia, sino de política educativa, investigación y experiencias escolares. En este sentido, cabe destacar el elevado nivel de estos artículos y la colaboración de varios Profesores de la Sede Central de la UNED; en particular, nos honramos con la colaboración de D. Francisco Samaranch Kirner y Dª Gloria Pérez Serrano, ambos de reconocida autoridad en el terreno de la Filosofía y de la Pedagogía.

Comenzamos por la temática histórica, con un estudio sobre el recibimiento en Madrid de la Reina Dª Margarita de Aus-

tria (24 de octubre de 1599), los preparativos -actuación urbanística, ornato, música, danza, luminarias y fuegos artificiales- y el programa iconográfico que preparó la villa de Madrid. Nos interesa que nuestros alumnos publiquen sus investigaciones, y buena muestra de ello es el trabajo realizado por Isidoro-Angel Martín Aragón, funcionario del Ministerio de Obras Públicas, sobre el eremitorio rupestre del Cortijo de Valdecanales (Jaén), muestra del arte de la época visigoda o hispanoárabe.

Francisco Asensio y Antonio Castro pretenden, en su aproximación sociológica a una Semana Santa, esclarecer el trasfondo social de la Semana Santa en un mundo rural de características especiales, como es Almagro, y desentrañar la estructura no religiosa de un hecho religioso.

En el campo de la educación superior a distancia, se estudian las variables que determinan o delimitan el problema del abandono del alumnado en el Centro Asociado de la UNED de Málaga (Javier Calvo de Mora), se analizan los recursos humanos y materiales que utilizan los Centros Asociados (José Luis Garcia Llamas) y, por último, se sintetizan los principales aspectos del desarrollo de la tutorización de la Pedagogía Experimental desde el Centro Asociado de Valdepeñas (Francisco Cecilio Arévalo).

Los artículos posteriores, de política educativa, investigación educacional y de experiencias escolares, suponen una valiosa aportación al contenido de la Revista. Nos permiten, por ejemplo, valorar los factores que justifican la necesidad de la educación compensatoria, según José Luis Vega Toledo, uno de los componentes de la Primera Promoción de Licenciados del Centro de Valdepeñas; comprobar el hecho de que caminamos hacia una Administración educativa, basada en el reparto de competencias, que potencia la vida autonómica; evaluar la investigación educativa que tan meritoriamente se ha realizado, durante la última década, en los ICEs de las distintas universidades españolas y en el Centro Coordinador (CENIDE e INCIE), y conocer una experiencia educativa: la introducción de la Arqueología en la escuela con alumnos de 6º de E.G.B.

Quizá las ideas expuestas en estos artículos constituyan elementos motivadores para el fomento de la investigación en nuestros alumnos. Si así fuera, tan sólo con eso el esfuerzo que el Centro realiza para publicar esta Revista estaría suficientemente justificado.

Francisco Cecilio Arévalo Campos

SOLEMNE INAUGURACION DEL CURSO ACADEMICO 84-85 Y ACTO DE INVESTIDURA DE LA PRIMERA PROMOCION DE LICENCIADOS

Por Ramón Fernández Gómez

Valdepeñas.- El pasado viernes, a las ocho y media de la tarde, como estaba anunciado, tuvo lugar el solemne acto de apertura del Curso Académico del Centro Provincial de la UNED para sus sedes de Valdepeñas, Alcázar de San Juan y Almadén, en el salón de actos de la Casa Municipal de Cultura que se encontraba totalmente abarrotado de gente. El mismo estuvo presidido por el vicerrector de Ordenación Educativa de la UNED, don Faustino Fernández Miranda, al que acompañaban el presidente de la Diputación y presidente del Patronato Provincial de la UNED, don Francisco Javier Martín del Burgo Simarro; el alcalde de Valdepeñas, don Esteban López Vega, el profesor y doctor en Filosofía de la UNED, don Francisco Samaranch Kirner; el director del centro provincial, don Salvador Galán Ruiz Poveda, el secretario, don Miguel Peñasco Velasco y el primer director del Centro don José Luis Navarro González. En el acto estuvieron presentes diversas autoridades provinciales y locales así como representantes de diversas Cajas de Ahorro.

Abrió el acto el señor Miranda Fernández para conceder la palabra al señor López, que tras los saludos de rigor recordó los comienzos de la actividad universitaria a distancia en Valdepeñas, hace ya cinco años, que para Valdepeñas y la provincia fue una esperanza hacia el futuro. Entonces añadió plagiábamos a Saavedra Fajardo, con el Ferendum et Esperandum "El sufrimiento y la esperanza llegan a ver logrado el trabajo y se dan por bien empleadas las espinas que rindieron tal hermosura si la obra está terminada".

Esa fue la obligación que a partir de entonces nos impusimos. Y ha pasado un lustro desde entonces de esfuerzo permanente de todos, docentes, discentes y rectores a quien en estos momentos les doy las gracias por la labor realizada.

A continuación hizo alusión al balance positivo desde hace cinco años hasta hoy del centro que ha alcanzado para este curso una matriculación de cerca de 1.500 alumnos, a las carreras impartidas, al nivel académico del Centro, a la Universidad de Verano, seminarios, simposyum, publicaciones, áreas de investigación, etcétera, a la graduación de los primeros licenciados, a lo que ha contribuido el apoyo, entre otros, de un municipio modesto, Valdepeñas, que dio respuesta a una demanda social latente y que hoy es palpable.

Continuó diciendo: "como telonero de esta etapa, si debo hacer una

reflexión en voz alta y un agradecimiento emocionado.

En la primera manifestó como el centro ha ejercido una rectoría social en todas las actividades de tipo comunitario y un magisterio en cuantas actividades se ha visto implicado, que ha servido para valorar su categoría docente.

En la segunda dio las gracias a todos de forma emocionada, por esta etapa, que como dijo "me ha hecho vivir momentos de mis años universitarios". Los agradecimientos llegaron a todos pero con mayor énfasis al primer director de esta empresa, José Luis Navarro y al secretario, Miguel Peñasco.

Finalmente deseó que esta nueva andadura que hoy se inicia con la asunción de las responsabilidades sobre el patronato provincial por parte de la Diputación, sirva para consolidarlo y acrecentarlo.

Terminando con estas palabras: "debemos ser conscientes de que nuestra actuación está en función de la sociedad a quien servimos, para que aquella frase de Eurípides sea una realidad: "Si no tenéis más que palabras en palabras se os pagará. Pero si mostráis obras se os pagará en obras".

PALABRAS DEL PRESIDENTE DE LA DIPUTACION Y DEL PATRONATO PROVINCIAL DE LA UNED

Al segundo orador que se le concedió la palabra fue al presidente de la Diputación Provincial y presidente del Patronato Provincial de la UNED de Ciudad Real, señor Martín del Burgo Simarro, que tras los saludos protocolarios empezó su disertación haciendo mención de la visita que había realizado en ese día a Madrid, de donde acababa de llegar, y donde había estado reunido con el ministro de Política Territorial, el cual nos ha expuesto -dijo-, el criterio de lo que han sido y lo que van a ser las Diputaciones provinciales en el marco de las comunidades autónomas que va a venir dado especialmente por el voluntarismo y por la capacidad financiera. Pero básicamente por el voluntarismo, porque independientemente de las competencias que tengan que asumir dentro de las provincias, básicamente cuando hay una voluntad decidida de retomar, de asumir y de echar hacia adelante en algo que se considera básico, elemental y necesario en la provincia, ahí debe de aparecer el papel subsidiario de apoyo y de elevar a cotas más altas, la labor de las Diputaciones provinciales.

Dijo que arrancando de este principio expuesto por el Ministro de Política Territorial del voluntarismo político, de la decisión decidida ha sido el acuerdo de la Diputación Provincial de toda la corporación que presido el apoyo tomado por nuestra parte en asumir algo que era de ámbito provincial y al mismo tiempo era de obligado cumplimiento y de necesidad provincial. Habló del abandono en todo tiempo en nuestras tierras castellano-manchegas del magistral saber que sólo lo da, lo puede dar la Universidad. Por eso un nuevo

modelo de Universidad que es la Universidad a Distancia, que como dijo la Magnífica Rectora en Ciudad Real con motivo de la firma del convenio marco que contempla un patronato provincial de carácter educativo y económico por partes proporcionales y alícuotas, decía la rectora que hay una diferenciación clara del estudiante clásico de Universidad y el estudiante de Universidad de Educación a Distancia. Distinguió en que el primero lo hace de forma libre y espontánea ya que hay que hacer una carrera, cuando hay medios para hacerlo. Es una exigencia social y lo que es más importante hay una edad escolar lógica ya que la ley dice que el estudiante al terminar el BUP debe pasar a la Universidad para alcanzar la mayor magistratura docente. En la de Educación a Distancia no se da ninguno de estos condicionantes y el alumno acude a esta universidad, porque cree que es necesaria esa formación universitaria, porque es necesaria para la sociedad, para él, para su familia.

Después pasó a hacer un recordatorio para todos los que han hecho posible este modelo de Universidad. En primer lugar, recordó al Ayuntamiento de Valdepeñas que, hace años -dijo- vio que era un espacio que había que ocupar y lo ocupó. En segundo término a los representantes de la UNED, por causas muy semejantes y definidas, que están esta tarde aquí con nosotros. Yo soy testigo presencial de lo que han hecho estos hombres por conseguir un modelo de Universidad de Educación a Distancia, regida por un Patronato Provincial que pueda responder a cualquier iniciativa de carácter provincial. Tuvo también un recordatorio hacia el primer director de Centro, José Luis Navarro, del que dijo: "que con su actuación, creo se lo ha puesto muy difícil al director entrante, le ha puesto una cota bastante alta y va a ser muy difícil el poder superarla. Es fácil que lo pueda igualar pero muy difícilmente lo va a poder superar. Destacó su entusiasmo con que ha vivido esta experiencia y lo consideró como hombre ideal que ha posibilitado estos jalones que hoy tenemos.

Expuso brevemente los cometidos del nuevo Patronato Provincial y expresó su confianza en que el alumnado hoy existente tendrá en dos o tres años un efecto multiplicador importante en toda la provincia.

Mostró su satisfacción por ser el presidente de este Patronato y el deseo que entre todos, profesores y alumnos esta Universidad de Educación a Distancia sea cada vez mayor y productiva para la sociedad y para nuestra provincia.

Terminando sus palabras con un agradecimiento a todos los presentes por su asistencia al acto.

INTERVENCION DEL SECRETARIO DON MIGUEL PEÑASCO VELASCO

En tercer lugar el secretario del centro, señor Peñasco Velasco, dio lectura a la memoria del curso pasado de la que entresacamos los aspectos más importantes de la misma: carreras impartidas en el Centro durante el curso

83/84: acceso, 279 alumnos; Derecho, 268; Geografía e Historia, 102; Filología Hispana, 34; F.ª y CC. de la Educación, 17; Económicas, 69; Empresariales, 49; Químicas, 42; Psicología, 89; CC. Educación 169; Varios, 5.

Tutorías, se han impartido en el curso 4.212 horas.

Exámenes: en febrero, 2.118 y en junio, 1.300; en septiembre, 835. Total, 5.594.

Convivencias, conferencias y seminarios: en Derecho, 3 conferencias: Curso de Acceso, 4 conferencias; Pedagogía, 6 conferencias; Historia, 3 conferencias; Psicología, 2 conferencias. Se han desplazado a Madrid un total de 33 profesores tutores para los seminarios con los distintos departamentos. Se celebró el I Simposium de H.ª de La Mancha y un Seminario sobre Textos Históricos, así como la segunda Universidad de Verano con 3 cursos abiertos y 12 cursos de perfeccionamiento.

Para el presente curso hay 1.440 alumnos matriculados, lo que dan un aumento sobre el curso anterior de un 18 por ciento aproximadamente a los cuales atenderá 60 profesores-tutores, de los cuales 8 ejercerán en la Delegación de Alcázar de San Juan y el resto en Valdepeñas.

EL DOCTOR DON FRANCISCO SAMARANCH KIRNER PRONUNCIO LA LECCION INAUGURAL

La lección inaugural del curso, como estaba anunciado, correspondió al doctor don Francisco Samaranch Kirner, doctor en Filosofía que pronunció su disertación sobre el tema "La cara oculta del Logos". Tratar de resumir nosotros aquí tan docta y elevada lección filosófica como la que pronunció el señor Samaranch sería prácticamente imposible dado que no somos especialistas en la materia y la profundidad filosófica que la envolvió tampoco puede ser expresada con pocas palabras que es lo que nos podría permitir el corto espacio de que disponemos para ello, toda vez que fueron muchas las cosas e intervenciones que tenemos que narrar en esta crónica periodística. Sólo hacer la observación del interés que despertó en todos los presentes y decir que su charla o mejor conferencia la dividió en dos partes, la primera trató sobre "Los rasgos que constituyen la cara oculta del Logos" y la segunda sobre "Aproximaciones puntuales para desarrollar después un esbozo del mismo". La conferencia duró cuarenta minutos y al final de la misma fue muy aplaudido y felicitado el señor Samaranch por ella.

PALABRAS DEL PRIMER DIRECTOR DEL CENTRO DON JOSE LUIS NAVARRO GONZALEZ

Con el perfecto léxico y matiz poético que el señor Navarro González

suele dar a sus discursos, en esta ocasión nos dio una nueva prueba de ello en estas palabras de despedida como director del Centro en Valdepeñas. (Ver discurso anexo).

ACTO DE INVESTIDURA DE LOS NUEVOS LICENCIADOS

Se procedió a continuación al acto de investidura de los nuevos licenciados que recibieron de manos de las autoridades presentes el diploma acreditativo de su licenciatura, la banda correspondiente a su carrera y una insignia en plata de la UNED. Después también se les impuso la insignia en plata de la UNED a los tutores del Centro. El alcalde hizo entrega al señor Samarach Kirner de una medalla con el escudo de Valdepeñas. Y por su parte el señor Santa María Blanco, en nombre de la dirección y profesorado del centro entregó a Esteban López Vega, como muestra de recuerdo y agradecimiento, una colección monográfica de tres libros de las "Siete Partidas". Los administrativos, señores Villegas y Rodero, así como la secretaria del anterior patronato Manoli López de la Torre, también fueron distinguidos con la medalla en plata de la UNED.

Don Elías Lacave del Solar, en nombre de todos los nuevos licenciados, pronunció unas palabras de agradecimiento a la labor municipal y en la persona de su alcalde, así como a la dirección, secretaría, tutores y personal administrativo por las facilidades que siempre habían encontrado los alumnos en ellos. Y rogó se dote al Centro de cosas tan importantes como Biblioteca, sala de audiovisión y laboratorio de Química.

PALABRAS DEL NUEVO DIRECTOR DON SALVADOR GALAN RUIZ-POVEDA

El señor Galán Ruiz-Poveda tuvo una intervención sencilla en la que sobresalió la exposición de los objetivos prioritarios que la Dirección del Centro pretende conseguir en el presente curso académico. (Ver discurso anexo)

PALABRAS E INAUGURACION DEL CURSO POR EL VICERRECTOR DE LA UNED

Cerró el acto el vicerrector de la UNED don Faustino Fernández Miranda, que pronunció unas breves palabras para expresar como el profesorado de la Sede Central tiene la satisfacción de ver al Centro de Valdepeñas y considerarlo como uno de los Centros modelos de la UNED en España. Dijo que conocían también la penuria económica en la que se ha venido desenvolviendo y desde la Sede Central somos conscientes de sus problemas y luchamos con absoluto desasosiego por resolver esos problemas. Pero indicó que en 1.972 que se inició la UNED con 16.000 alumnos hasta 1.983 que ha tenido 96.000 alumnos la

plantilla de profesores es la misma.

Indicó como la Sociedad y la Administración no han tomado todavía conciencia de lo que es la UNED y de los actos como el que se está celebrando hoy, donde la UNED da titulos de licenciados sin moverse de su casa. Y añadió, si no disponemos de mayores métodos es porque no tenemos medios.

Dio gracias al patronato, a los directores, a los tutores y alumnos, terminando sus palabras inaugurando el curso académico 84-85 en nombre de Su Majestad el Rey.

LA CARA OCULTA DEL "LOGOS"

(A M.S.B.)

Por Francisco Samaranch Kirner

PROPOSITO

Mi disertación aspira a tener el tono de una distendida divagación filosófica. "Filosófica" porque, aunque sólo sea por limitación o deformación profesional y dentro de unas coordenadas modestas, filosofar es una cosa que se supone tengo que saber hacer. "Divagación" o ensayo -y no "lección" en sentido fuerte-, porque como modelo de mi quehacer aquí, en voz alta, aquel "sobrevuelo de la conciencia" en que Raymond Ruyer sitúa la filosofía (1). Este discurrir en sobrevuelo me va a permitir tender algunos hilos entre campos del saber en apariencia muy distantes y distintos. Procuraré, en fin, una divagación lo menos encorsetada posible en empaques formalistas. La quiero, pues, "distendida". Pero no trivial: el rescoldo de preguntas que, al término de mi charla, nos quedará entre las manos no es compatible, a mi entender, con ninguna fácil frivolidad.

"DEL MITO AL LOGOS": EL MITO SE OCULTA TRAS EL "LOGOS"

(a). En el título de la disertación se menciona el "Lógos" y también su "cara oculta". Esa mención -o imagen lunar- de una "cara oculta" atribuída al **Lógos** encierra una consciente y querida paradoja. Cuyo desciframiento es precisamente el cometido que me he impuesto aquí. Para expresarla de una manera concisa, tuve que quedarme con el término griego **Lógos**, porque no encontré equivalente satisfactorio en nuestra lengua. Los términos castellanos al uso, en la jerga técnica o especializada, están excesivamente depurados y, al mismo tiempo, semánticamente sobrecargados. La historia va dejando esa doble huella -para bien y para mal- hasta en las palabras. O, tal vez, sobre todo en las palabras. Esto hace especialmente imperativa una primera aclaración en torno al concepto **Lógos**. Una vez cumplido este requisito, tendremos que justificar la afirmación de que tal **Lógos** no es transparencia pura, sino que, visto en una perspectiva que llamaríamos antropológica, posee una "cara oculta". La exploración de esa "cara oculta" y las consecuencias que de ella reviertan sobre la valoración del **Lógos,** ocuparán el resto de nuestro tiempo.

(b). En una tenaz tradición, el término **Lógos** ha estado íntimamente

vinculado a "filosofía". Ha servido incluso para caracterizarla o hasta definirla. Así Platón (p. ej. FEDON, 61 b) o Aristóteles (POLITICA, 1336 a 30) contraponen **Lógos** a **Mito**, como formas alternas y excluyentes de pensamiento o sabiduría. Y la filología historicista del s. XIX y aun comienzos del XX se hizo eco de esta contraposición clásica para acuñar la célebre fórmula que pretende explicar por sí sola el nacimiento de la filosofía en Grecia: **"Del Mito al Lógos"**. La filosofía, en efecto, sería un relevo crucial en los modos del pensar humano, un relevo del **Mito** por el **Lógos. El Lógos,** un factor inserto -veremos cómo- en ese primitivo filosofar, asume -por sinécdoque- la representación de la filosofía misma. Que, por supuesto, se opone al Mito como la luz a la tiniebla No lo olvidemos.

La fórmula, sin embargo, es tan brillantemente concisa como traicionera. Por lo que al Mito concierne, los especialistas andan aún en busca de acuerdo, no ya sobre una definición unívoca y objetiva de esa realidad tan inmediata como huidiza, sino sobre una mera interpretación uniforme de sus características y su papel como pensamiento. En cuanto al **Lógos...** Al menos, con una definición objetiva y clara del mismo, podríamos alcanzar el ser del Mito, por vía de negación -una cierta **via remotionis**-, como aquello que "no es **"Lógos".** Vano intento: ¿dónde está, en efecto, tal definición? Dondequiera buscamos encontramos más bien lo contrario de una univocidad: frente a una ideal unidad semántica, una compleja constelación de sentidos. Permítanme que presente un par de muestras "cuantificadas" de lo que digo, tomadas de los dos instrumentos de consulta que tengo más a mano. Y me voy a ceñir exclusivamente al término **Lógos,** no a sus derivados o afines. Para el conjunto de la lengua griega clásica, tomo el LEXICO GRIEGO-INGLES de Liddell-Scott (2); los usos no metafóricos del término **Lógos** se agrupan en diez entradas, con hasta siete matices derivados en algunas de ellas, en una extensión total de cuatrocientas sesenta líneas y cinco columnas y media. Reduzcamos el ámbito de referencia a la obra de Aristóteles. EL INDEX ARISTOTELICUS de Hermann Bonitz (3) recoge cuatro acepciones básicas del término, con un total de sentidos derivados o afines que asciende a catorce, y con una extensión de quinientas ochenta y una líneas, en nueve columnas y media.

Es evidente que estos números nos alejan de cualquier univocidad técnica. Nos encontramos ante una pluralidad semántica no reducida. Aunque tampoco absolutamente caótica o dispersa, sino concentrada en torno a un grupo de factores que se constituyen de alguna manera en sistema. Para el contexto filosófico, podríamos señalar tres vértices de significación preferentes. Recordemos que **Lógos** es extra-filosóficamente, lenguaje en general, palabra, fórmula **-oráculo,** por ejemplo-, discurso, narración -también **mito!**-. Y paralela o latentemente, significa también la idea de "recoger", "tomar desde abajo" -sobre todo con la intención de unir (de ahí "colección"). Al entrar en el contexto filosófico, **Lógos** viene a ser, por una parte, "decir inteligible o razonado"; por otra parte, es "el principio inteligible de ese decir", esto es, la "razón (universal)" que genera el ámbito de inteligibilidad del decir, la fuente de que nace esa inteligibilidad; y es, finalmente, el principio --abstracto, ordenado e inmanente- que hace inteligible -y posible- el conjunto de lo que es.

Este no es el orden de una procesión cronológica: no hay una secuencia histórica de aparición de esos sentidos. A no ser, tal vez, el que señala el decir como representación unificada de lo "recogido" en la experiencia sensible. Por lo demás, es un orden convencionalmente sistemático, en el que la "razón (universal)" que genera la inteligibilidad hace como de pivote entre el primero y el tercero. En el marco de la filosofía, estos tres puntos de referencia semántica se irán definiendo en un sentido muy preciso. El primero tenderá a concentrarse en los significados de "definición -prototipo de fórmula unívoca y clara- y "argumento" o prueba -prototipo de discurso que termina en claridad irrefutable-. Por su parte la segunda acepción tenderá a significar la facultad humana de representar o crear la inteligibilidad, a partir de los datos del mundo. Aristóteles, por ejemplo, definirá reiteradamente al hombre como "único viviente que posee **lógos"** y hablará de "facultades con **lógos"** (4).

(c). En cuanto al tercer vértice de ese sistema, la idea de un **Lógos** que es principio de todo, inteligible o efectivo, sólo en parte es un hallazgo de la filosofía. También aquí es válido -como en la célebre fórmula **"Del Mito al Lógos"**- el principio de F. M. Cornford (5): entre mito y filosofía no hay, ciertamente, mera continuidad; pero tampoco hay ruptura radical, creación a partir de la nada -que es como se entiende el célebre "milagro griego" (6): hay un complejo tejido de continuidades y discontinuidades. El complejo semántico **Lógos** tiene ya, en efecto, un largo prestigio mítico-sagrado cuando nace la filosofía. Brevemente quisiera ofrecer unas muestras de ello. Con dos presentaciones específicas: la que hace del **Lógos** principio efectivo de la realidad; y la que hace del nombre propio portador de la esencia o naturaleza del ser.

Tenemos un ejemplo de la primera en la llamada Teología Memfita, del s. XL (IV milenio) a. de C., en el Antiguo Egipto. Una de las versiones más nítidas de ese pensar se nos ha conservado en la estela del rey Shabaka, que la recogió de un viejo papiro "comido por los gusanos". He aquí un fragmento de este bello texto: "Ptah el Grande, este corazón (pensamiento) y esta lengua de la Enéada de los dioses. El que se hace corazón, el que se hace lengua... es el Gran Jefe Ptah... Todos los seres humanos, todos los rebaños, todos los reptiles viven en virtud (de la facultad que él tiene) de pensar y de enunciar todo lo que le place... El corazón es el que hace brotar toda perfección y es la lengua la que repite el pensar del corazón..." (7). El significado me parece nítido: el pensar-decir, como actividad divina, es el principio de toda eficacia productora.

Veamos dos ejemplos de la segunda. ENUMA ELISH es el nombre con que se conoce el Poema babilónico de la creación. Voy a citar unos versos sueltos de la primera tablilla: "Cuando no había cielo alguno, ninguna tierra, ninguna altura, ninguna profundidad, ningún **nombre** (...), cuando los dioses carecían de **nombre** (...), Lahmu y Lahamu fueron **nombrados**..." (8). También el sentido es claro: se accede a la existencia accediendo a un **nombre** y la existencia es fruto del **nombrar** divino.

Por la misma razón -y paso así al segundo ejemplo conocer el **nombre** de algo o alguien es tener un cierto poder sobre ello. Este es el principio que justifica las fórmulas mágicas que mayoritariamente constituyen el LIBRO DE LOS MUERTOS egipcio. Esta colección de textos funerarios no es un relato de juicio final al modo cristiano. Es más bien un recetario de fórmulas que han de garantizar al difunto su éxito en "el paso al más allá". En ese tránsito, dos tipos de amenazas gravitan sobre el muerto: el olvido o pérdida del nombre propio en el mundo intermedio; y la presencia de oscuras potencias divinas que, en la sala de las dos Maât, decidirán sobre su suerte **post vitam.** El cap. 25 nos ofrece una fórmula para conjurar la primera amenaza: "Que se me devuelva mi nombre en el Per-Our (Santuario que representa el Alto Egipto), que se me recuerde mi nombre en el Per-Neser (santuario que representa al Bajo Egipto), en esta noche en que se cuentan los años y se calculan los meses. Yo soy N. y N. Daré a conocer mis descendientes el nombre de cualquier dios que no venga a mi ayuda". Una vez más el sentido es transparente: la pérdida del propio nombre significa una vuelta, sin más, al no ser. Hay que pasar esta prueba y enfrentarse luego, en la sala de justicia de las dos Maât, a los dioses no registrados en el censo de divinidades diurnas. Veamos dos fórmulas del cap. 125: "Salud a tí, gran dios, señor de las dos Maât (...) Yo te conozco y conozco el **nombre** de los cuarenta y dos dioses que están contigo en la sala...". Y, un poco más abajo: "No me sobrevendrá daño en este país, en esta sala de las dos Maât, PORQUE conozco el **nombre** de los dioses que se encuentran en ella" (9). Conocer, poder proferir el **nombre** del otro es tener la capacidad de paralizar o prevenir cualquier acción hostil de ese otro.

Si, pues, el prestigio del **Lógos** tiene una larga historia mítica, previa a la filosofía, ¿dónde está la original y específica aportación de ésta? De otra manera: ¿Hay ruptura junto a esta continuidad? ¿Dónde está y en qué consiste entonces esa discontinuidad?

En ambos contextos, el **Lógos** -o cualquier otro nombre de pila que tenga en otra lengua y cultura- es algo último y radical a lo que se apela en última instancia. Pero no hay más apelación después del **Lógos:** es la última palabra. Porque también es la primera. Es decir, el antes de un pensar nunca es otro pensar: en su raiz es una creencia. El propio Aristóteles tuvo que llegar a esta conclusión en su teoría de la ciencia -en especial SECUNDOS ANALITICOS-, por más que intentara disfrazar el hecho de luminosidad inmediata e inmanente. **Eis ápeiron iénai ouk ésti,** no es posible caminar hacia el infinito: **anánke stênai,** hay que detenerse. Es, pues, como un reducto último ante el cual toda pregunta queda interrumpida en silencioso acatamiento. Acatamiento que esboza ya la predilección que tendrá el poder por el espacio de la palabra...

Sin embargo, junto a esta continuidad hay también ruptura. Si, en el marco mítico, la adhesión al **Lógos** o su acatamiento se impone sin más desde la soberana trascendencia sagrada, en el marco de la filosofía se justificará por la inmanente coherencia y claridad del discurso en sí. Frente a la eficacia mágica y preparacional de la palabra, la filosofía levantará la autónoma eficacia del discurso inteligible. Desde la pregunta que se rompe desde

la distancia sobrenatural, el poder de un decir que quiebra a otro decir en un cuerpo a cuerpo entre discursos, por la sola fuerza de su íntima coherencia. Frente a una excentricidad de fuerzas en juego, el postulado de la total centricidad del sistema de fuerzas. Ahí está la novedad de la filosofía.

Preguntemos entonces: si hubo transformación y no salto en el vacío, ¿qué elementos pudieron mediar en ella?

(d). El punto de inflexión está perfectamente encarnado en Parménides. En LA IDEA DE PRINCIPIO EN LEIBNIZ (10), Ortega y Gasset describe así este hecho: "Esta es -nos dice- la efectiva innovación de Parménides: el descubrimiento de que hay un modo de pensar exacto frente a innumerables otros que no lo son". Y este pensar exacto "consiste en que el pensamiento se vuelve de espaldas a las cosas y se atiene a sí mismo, es decir, a las significaciones, ideas o conceptos que las palabras expresan".

Lo que a Parménides, pues, se le revela es la posibilidad, en el seno mismo del decir, de un espacio de inmancillada coherencia. Un espacio en que es posible la intangible identidad, libre de los flujos y reflujos de la plural y variable marea empírica y sensorial. Esta es la inauguración oficial del nuevo camino. Se dejará a un lado la incontinencia imaginativa -entre poética e iniciática- del Eleata, y también su tanto de desmesura o **hybris** mental contra un básico sentido común. Pero se mantendrá el compromiso de buscar la claridad inteligible de las cosas en el espacio que delimita el decir. La condición primera que deberá cumplir cualquier posible principio del mundo será su inteligibilidad y coherencia lógica. Sin esta condición, cualquier mundo podrá, sin más, ser rechazado. La **verdad** perderá casi del todo su valor de desvelamiento o hallazgo revisable -su carácter de **a-lëtheia-**, para deslizarse casi exclusivamente a su valor de coherencia lógica. Y la **Lógica**, que no es -y no puede ser- más que la codificación de las leyes de coherencia y posibilidad dentro del sistema de un lenguaje dado, se pretenderá código único -metafísico y a **priori**- de las normas de posibilidad de cualquier mundo. Entre ellos, del pequeño gran mundo de la conducta y el quehacer humanos, que quedarán -deductivamente- bajo el cuadro de valores de la homogeneidad, la normalidad, el orden, etc.

Con todos los matices que exigiría la aplicación de ese modelo a cada pensador concreto de la Grecia clásica, podemos afirmar que la filosofía nació y se desarrolló como "racionalismo". Y no sólo la filosofía: también el resto del saber humano se ha hecho, críptica o confesadamente, bajo la bandera de la **Razón-Lógos**, como código de legalidad universal inscrito en la mente humana y cuyo destino es detectar, unas veces, bajo el engaño de lo sensible, la correlativa razón universal que lo vertebra, o bien organizar, otras veces, el mundo fenoménico, de espaldas a la cosa en sí incognoscible, de acuerdo con sus propias estructuras **a priori.**

La validez universal y objetiva de ese código de coherencia y posibilidad de lo "racional" es un postulado clave, más o menos tácito, del pensar occidental. Pero junto a él late, mucho más oculto, mucho más al abrigo -si

cabe- de toda **sospecha**, otro postulado más radical: el lenguaje en que se expresa esa legalidad es un adecuado instrumento de la ideal neutralidad representativa de la verdad. Este es el punto a que vamos a dedicar la segunda parte.

DE LA MANO DE LA ANTROPOLOGIA EVOLUTIVA Y LA ETOLOGIA: EL LENGUAJE, ESPACIO DE AUTONOMIA Y POLISEMIA

(a). En la primera parte han quedado levemente dibujados algunos de los rasgos que constituirán la "cara oculta" del **Lógos**. Sin embargo tales rasgos no superan la categoría de indicios o consecuencias de algo más radical. Para llegar a ello debemos situarnos en otra perspectiva, en otra dimensión: primariamente la de la bioantropología y la etología. De la mano de ellas, apoyado en algunos de sus planteamientos, voy a intentar una serie de aproximaciones puntuales, para ensayar luego una especie de esbozo sintético del problema. Al final puede resultar clarificada, en una tal vez inesperada luminosidad, aquella otra valoración -por lo menos chocante- que del viejo Parménides hizo Ortega. En ORIGEN Y EPILOGO DE LA FILOSOFIA, en efecto, escribió que "el ingreso ejemplar en la inmensa extravagancia que es la filosofía, nos lo ofrece Parménides, el loco de la Razón, que, con su radicalismo nunca emparejado, nos proporciona la impresión más vivaz, la experiencia drástica de la gran insensatez que es la lógica" (11).

(b). El primer hecho no previsto en el marco del racionalismo es que la vida, toda vida, es "información y conocimiento" (12). Antropocéntricamente, desde una experiencia ingenua de sí mismo, el hombre identificó "conocer-consciente" con conocimiento sin más. Y, a su vez, "conocer" con "conocimiento verbalmente formulado". Pese a lo cual, aunque no "sabe que sabe", como le ocurre al hombre, la vida "sabe".

La vida, en cuanto inversión episódica y parcial del segundo principio de la termodinámica, es devoradora de información. La actividad que es la vida consiste en un continuo mantener su programa de diferenciación -que eso es invertir la entropía del segundo principio- frente al medio y sirviéndose del medio y es, por lo mismo, constante "adaptación". Nefasta palabra esta que, nacida al calor del racionalismo, escamotea la realidad bajo un término que sabe a acatamiento y sometimiento. Cuando esa "adaptación" consiste precisamente en inventar a cada momento recursos y estrategias que permitan a toda costa el éxito vital. Cuando la vida deja de inventar, se produce la muerte.

La vida, pues, sólo es posible gracias a una copiosa información sobre el medio en que se desarrolla. Su "aprendizaje" sigue la vía del ensayo y error y pacientemente se va almacenando en los códigos genéticos. De modo que, aunque sea al precio de enormes fracasos y pérdidas, su resultado estadístico es finalmente positivo.

(c). Creo necesario un inciso metodológico. Deseo llamar la atención sobre un hecho fundamental: en toda esa parte de mi exposición, me serviré de un modelo -para la relación causa efecto completamente distinto del habitual. No tiene que ver con el usual modelo, linealmente temporal y espacialmente ordenado, del racionalismo y del lenguaje, donde siempre -y necesariamente- la causa "antecede" y el efecto es el "consecuente". Uso, por el contrario, un modelo recursivo, en "bucle" -como lo llama E. Norin (13)- donde las funciones de causa y efecto son intercambiables a lo largo del proceso, donde ambos factores interactúan, se estimulan mutuamente y recíprocamente se corrigen o regulan, en una trayectoria resultante que, a su vez, se regula en retroacción con otros sistemas, etc., etc. Es un modelo donde la complejidad -"hipercomplejidad": E. Morin- y la multiplicidad vectorial de los agentes en juego ha sustituído a la simplicidad y transparencia inmediatas. El modelo no es cómodo y claro para el sujeto, pero parece acomodarse mucho más a los hechos.

(d). Entre los factores clave de la hominización hay que señalar la "liberación de las señales". Este fenómeno no puede ser separado de otros dos, con los que actúa en "bucle": la progresiva desespecialización de la mano y la correlativa especialización y desarrollo del cerebro. Sin embargo, me referiré aquí al primero de ellos por exigencias de mi tesis.

Lo que parece definir el aparato instintual del animal es la inmediatez y univocidad en la secuencia estímulo-respuesta (14). El animal es, masivamente, un repertorio de respuestas estereotipadas. La hominización se produce precisamente en y por la ruptura de esa continuidad e inmediatez: hay, en el **homo**, una progresiva recesión de las respuestas estereotipadas y, con ello, un aumento correlativo del abanico de respuestas alternativas posibles. Incluída como posible la suspensión de la respuesta.

Esto tiene consecuencias fundamentales. Con esa "desarticulación progresiva del orden del mensaje-estímulo,... el rito orgánico inmediato y unívoco es transferido a un nivel de articulación representativa... donde cabe la **interpretación** y la **polisemia...**" (15). La no inmediatez de la respuesta deja, pues, un espacio, un vacío, entre esa y el estímulo que la solicita. La no univocidad de la respuesta deja una zona de elección y libertad. Una zona de indeterminación y desajuste, en que ha de producirse la búsqueda y hallazgo de una estrategia que no viene codificada en la vida. En ese espacio, que lo es también de la **reflexión** y la **representación,** vendrá a albergarse de manera muy específica el lenguaje.

(e). Este espacio intermedio se presenta con un marcado carácter "objetival". Rota la inmediatez entre estímulo y respuesta, queda rota también esa "intimidad" y continuidad con el mundo que impedía, en el animal, la escisión de aquel en sujeto y objeto (16). Ese proceso de ruptura dualizadora que inició el utensilio, lo culminará el lenguaje.

El lenguaje, escribió Cassirer (17), es "un proceso de objetivación gradual" que tiende a crear un espacio propio, en el que él mismo se hace

objeto y/o suple al objeto. En la medida en que lo representado en el decir puede sustituir -y sustituye- a lo recibido por la experiencia, "el lenguaje -escribe Lorite Mena- adquiere un espesor de realidad que reemplaza la presencia de las cosas" (18). Entonces, objetividad, posibilidad de decir y realidad pasan a ser equivalentes. Pero el propio lenguaje logra disimular a la conciencia el vacío de la discontinuidad que él ha venido a llenar: en el decir, el mundo cobra la densidad de la presencia inmediata. Y, por otra parte, la coherencia del decir, refrendado por la mayoría, reduce -en apariencia- la dimensión de "prueba" inherente a la libertad. En apariencia sólo, porque la objetividad consiste no más que en un "estar ahí en común", y sólo por espejismo se confunde con la realidad. El éxito parcial de esa estrategia no deja ver a la conciencia el subterfugio en que ha caído. Porque el lenguaje, como mediación del vacío de la discontinuidad, no puede restaurar la continuidad perdida: la continuidad -como en lógica el principio de identidad- excluye cualquier mediación entre sus dos términos. La conciencia, pues, no recupera la respuesta codificada, pero cree haberlo hecho a través del lenguaje. La razón la libera de la incertidumbre.

(f). Sin duda esta ruptura tan radical entre el estímulo y la respuesta no afecta por igual a la totalidad de la vida humana: el actual desarrollo de la conciencia no permite al hombre hacerse cargo de la inmensa complejidad de su vida entera. Por otra parte, el lenguaje no solo no reduce la pérdida de la continuidad, sino que más bien amenaza con radicalizarla, al disimularla. Esta radicalización se esboza en el cerebro.

La especialización y desarrollo del cerebro humano supone una centralización masiva de la información. Y eso se produce en interacción con la desespecialización de la mano y la utensiliación de la vida. En interacción, por tanto, con la aparición de este espacio objetival intermedio que han generado el utensilio y el lenguaje. Nada extraño, pues, que tienda a desarrollarse escindido. En el hombre, en efecto, funcionan dos hemisferios cerebrales, uno "mudo y otro sonoro". Son, respectivamente, el derecho y el izquierdo. En este se encuentran también las zonas del córtex lingüístico. Al hemisferio "mudo" le corresponde "el pensamiento sintético -en un sentido kantiano- de configuración" del mundo; y sus "procesos transcurren de forma inconsciente, suministrando a la conciencia tan sólo los resultados" (19). "Nuestro hemisferio mudo es un arsenal de saber. Sus "juicios previos" -que son sólo a modo de conclusiones- "nos instruyen por todas partes. Muchas veces son certeros" -por ejemplo, esas intuiciones inquebrantables que llevan lejos; ese "sentido común", que no advertimos o que despreciamos por "común"; esas afinidades preelectivas que nos orientan, como una brújula, por entre las masas anónimas que nos agobian; esa "inspiración" que embarga al artista y que Platón (consecuente con su reducción del conocer a la conciencia refleja) tuvo que asignar a la obra de un "daimon"... ¿de dónde vienen, si no de ese inmenso acervo de pequeños saberes que acumula el hemisferio derecho y que él mismo procesa en los sótanos de la conciencia?-. "Luego atribuímos el éxito, las mas de las veces equivocadamente, a nuestra razón **racional"** (20).

Qué corresponde al hemisferio "sonoro". De este procede "la experiencia analítica de las causas" (21). En él se desarrolla la mitad lógico-deductiva de nuestro pensar y todo él "posee una conexión plena con nuestra conciencia" (22). Su especialidad es el cálculo lógico, la manipulación abstracta de los términos del lenguaje, de las cantidades sin referente específico; y la deducción tecnificadora. "Por eso hace tiempo -escribe Riedl- que poseemos una matemática, una lógica formal y un teorema de causalidad" (23). Pero apenas ayer hemos logrado una teoría de la información celuluar; y aún no hemos elaborado una teoría heurística capaz de emular los éxitos de la vida. El predominio de este hemisferio parece, por el momento al menos, algo innato. Si bien sabemos que "puede ser reforzado **por la educación"** (24). Y lo es de hecho en nuestro medio cultural: ¿acaso nuestros **test** no miden **reductoramente** la inteligencia humana por medio de la agilidad verbal y el cálculo abstracto y formal?

CONCLUSION. LA "CARA OCULTA" DEL LOGOS: HOMO SAPIENS-DEMENS

La premura de tiempo ha forzado un recorrido muy somero por esa selva de datos. Aun así serán suficientes.

Hemos visto cómo el **Homo** se constituye en la ruptura de la continuidad estímulo-respuesta. Hemos visto cómo el lenguaje, a la par que el utensilio pero con unas dimensiones mucho más amplias, entra a llenar ese vacío, escamoteando a la conciencia su verdadero papel de intermediario heterogéneo. Y hemos visto al propio cerebro humano escindido en dos hemisferios: uno es el responsable del fondo insondable de conocimiento que es la vida; pero es **mudo**: no nos dice cómo procesa tan certeramente -unos millones de años de éxito de la especie- los datos que recopila. Su método de acopiar conocimiento es modesto: es el método heurístico, la recogida de datos por ensayo y error. Donald Campbell y Konrad Lorenz lo han definido como un "realista hipotético", con capacidad para auto-corregirse. Su objetivo, en fin, no es la VERDAD sin tiempo, sino la optimación de las condiciones vitales en medio dado. El hemisferio "sonoro" se vincula, por el contrario, a la conciencia refleja, que no es -antropogenésicamente- más que "una tenue capa superficial sobre el subsuelo profundo ... de sus propios presupuestos no conscientes" (25). Pero es responsable del cálculo abstracto, de los grandes sistemas lógicos. Su método es la deducción impecable, el descenso desde la claridad, para iluminar la oscuridad de lo que hay. Su objeto es la VERDAD, sin fronteras de tiempo ni de espacio. Se autodenomina **Lógos,** la **Razón.**

Este resumen me impone con urgencia la revisión de algunos conceptos tradicionales. Que sólo podré sugerir esquemáticamente.

1º) El lenguaje, que no es inmediato, ni a las cosas ni a la mente, tampoco es "neutro". Por el contrario, es un instrumento estructuralmente comprometido.

Sabemos que los sentidos son grandes y finos analizadores. Pero su función no consiste simplemente en clasificar y sistematizar, sino en orientar a la vida informándola sobre la constancia en la diferencia. Y no deja, como residuo, ninguna valoración óntica ni de la constancia ni de la diferencia. A su vez, el sistema nervioso aferente parece ser agudamente diferenciador: a través de él, las impresiones sensibles llegan al cerebro muy individualizadas, con esa irrepetible unidad de lo igual y distinto. Con el lenguaje rompemos esa unidad: reducimos el dato empírico a elementos más o menos simples, manipulables como unidades en todo caso; los clasificamos y valoramos, los jerarquizamos ónticamente -sustantivo, adjetivo-; los etiquetamos -rojo, verde-. Luego intentamos comunicar la representación vivida combinando esos elementos. Lo que entró como unidad individualizada, sale como suma de elementos heterogéneos. Siempre insuficiente, siempre asintóticamente inacabada. Como ha escrito M. Foucault, "por más que uno diga lo que ve, lo que uno ve nunca se aloja en lo que uno dice" (26). Conciencia racional y lenguaje trabajan a una, se estimulan y desarrollan en bucle. Cada lenguaje acaba por poseer implícita una conciencia, una visión del mundo. Cada visión del mundo tiene su lenguaje. Cuando entran en la espiral gozosa del cálculo terminológico, en un vacío de representación, ensimismados, estamos en el idealismo. Lo sustantivo -lingüístico aún- pasa a sustancia -óntica ya-. Lo adjetivo, a accidente. La ontología de Aristóteles es la hermenéutica idealista de su lenguaje.

2º) La Razón "racional" no puede ser más la diferencia específica del **Homo**. Lo específico del **Homo** sería más bien la simple **conciencia** en cuanto **capacidad de sobrevuelo**. En cuanto capacidad de tomar distancia, intelectiva e inteligente, incluso respecto de la propia conciencia -la posibilidad de los sobrevuelos es teóricamente ilimitada- y, por supuesto, respecto de la razón lógica. Y la razón lógico-racionalista sería no más que un punto de intensificación acaso coyuntural -y, en todo caso no enteramente gloriosa, pese a sus indiscutibles logros- dentro de la más amplia capacidad humana de pensar y saber. Pero su carácter diferencial no la autoriza a asumir ninguna soberanía jerárquica o tiránica.

3º) El lineano **Homo Sapiens** es, evidentemente, un tributo al racionalismo. Un eco del aristotélico "viviente dotado de **lógos**". En esa nomenclatura se ignora que el que opera realmente afincado en el **humus** humano y mundano es el hemisferio mudo del cerebro. La conciencia racionalizante, en cambio, "puede hacer -en palabras de Washburn y Mc Cown- que casi cualquier sistema" -por disparatado que sea- "parezca natural" (27). Es decir, escribe Konrad Lorenz, "creer en el puro sin sentido es un privilegio del hombre". Del hombre que, añade R. Riedl, "desconfía de lo que continuamente conoce y se confía a lo que no puede conocer. Duda de la realidad del mundo y, al mismo tiempo, lo destruye" (28).

E. Morin (29) ha llegado, por una vía ligeramente distinta, al mismo punto: nuestro privilegio es ser SAPIENS-DEMENS. Es la conciencia la que, frente a la masiva y mayoritaria información de la vida, se muestra escindida y esquizoide. Es la conciencia la que, con su capacidad de independizarse en

el vacío del pensar sin raíces, nos amenaza con ponernos fuera de la realidad. Lo verdaderamente irracional del **Homo** es su capacidad de despeñar la vida por los riscos de cualquier dogma ideológico. En el filo mismo de nuestra conciencia engreída de sí misma, anida la semilla de la locura y la demencia. Este es nuestro privilegio.

4º) Verdad. Rompamos de una vez el embrujo: la verdad no es la vida. La vida tiene muy poco que hacer con la verdad. La verdad como aproximación a la realidad puede ser un valor de la ciencia, con tal que no aspire a alcanzar la cosa en sí. Más fundamentalmente es un valor lógico: la coherencia interna de un sistema. Pero esa verdad sólo nos habla de la posibilidad del círculo. Pretender ser, además, el propio círculo es una intolerable extrapolación. La vida, por el contrario, se nutre de sus aciertos, de sus éxitos., La calidad humanizadora de un mito -por ejemplo- no depende para nada de su valor de verdad. Y el valor de humanidad y vida de muchas "verdades" intocables -reveladas o ideológicas, da lo mismo- es más que discutible. La vida y la lógica están en dos dimensiones distintas, heterogéneas, de una realidad compleja. ¿Por qué reducir a unidad lo que es "distinto"?

5º) Finalmente, la "diferencia". Según la leyenda, vivía en Erineo, en el camino de Atenas a Eleusis, un personaje de apodo PROCRUSTO -el "Estirador"-. Su ocupación favorita, cuentan, era la de invitar a los caminantes a que pasaran la noche en su casa. Una vez en ella, luego de robarles cuanto llevaban, los tendía en su célebre lecho. A los que sobrepasaban la medida del mismo, les cortaba la parte de extremidad que sobraba. A los que no daban la talla, los estiraba hasta que medían lo fijado. Cuentan también que Teseo acabó con él, sometiéndolo a la misma extraña medición. Pues bien, la Razón racionalista padece un cierto complejo de Procrusto. La racionalidad es, en efecto, igualadora. Y todo poder, y toda ideología enquistada. Tolera mal la "diferencia". La "diferencia" va por libre. No hay, no puede haber una diferencia idéntica a otra. La "diferencia" representa el puro estallido de la pluralidad y, en un mundo dinámico, que está quieto, no cesa ella misma de diferenciarse. Para el sueño dogmático de las esencias eternas, del decir en coherencia y perennidad sin tacha, la "diferencia" es una pesadilla. De ahí la pelea sin fin de la racionalidad y el decir perfecto, exacto, con las diferencias. Sabe que no puede cerrarse en el sinsentido parmenidiano de simplemente negarlas todas. Pero desarrolla sus tácticas para reducirlas. Integra algunas en su clasificación ordenada del mundo. Las hace "diferencias específicas", es decir, las inmoviliza en parentesco con las esencias y les da un rango jerárquico, fijo. Las rodea de un ritual de conductas estereotipadas. No ha podido prescindir de ellas, pero al menos ha amputado lo "diferente" de la "diferencia".

Y ¿qué clase de orden es éste? En el campo de la ciencia se llama orden a aquella situación en que las cosas ocupan un lugar "propio", diferenciado. El orden viene a ser un problema de entropía **negativa** -principio de Von Pauli-. El orden es adecuada diferenciación -en el átomo, en la vida... Por el contrario, la homogenización es el resultado de la entropía positiva, de la degradación de la energía en materia cada vez más informe. ¿Cómo califi-

car, tan hostil a las diferencias? En cuanto "orden lógico" sería una sección de la realidad en transversal a la cuarta dimensión, al tiempo. No podría tener otro referente físico. Lo demás sería su autocomplaciente vocación a las construcciones abstractas. Pero, si pretendiera ser algo más, si aspirara a una capacidad de dictamen, por exacta deducción, sobre la vida y conducta humanas, la razón sería un privilegiado sacerdote del ritual de Procrusto. ¿Y no es esto lo que, día a día, el "otro" de la masa anónima hace con todo aquel que quiere ser él mismo?

La "diferencia" no es esa extravagancia postiza con que jugamos a ser **distintos**, *según un patrón ya sancionado*, claro. La moda, por ejemplo, sería una especie de Procrusto redivivo: nos iguala y encima, por hacerlo, nos roba. No es eso la "diferencia". La "diferencia" la somos biogenéticamente, hereditariamente. Aunque apenas nos permitan serlo. Aunque nos hayan educado más bien para vivir la "diferencia" como envidia o veneración servil -cuando se trata de la ajena-, como complejo o autoatribución de derechos abusivos -cuando se trata de la propia-. ¿Podrá la "diferencia" llegar a ser mera "diferencia", sin que nadie se moleste ante ella, sin que nadie haga de ella la bota que nos aplasta?

Concluyo muy brevemente. El **Lógos** es bifronte, es dual. Está escindido. Su "cara oculta", la que nos escamotea, es la irracionalidad. -Por eso la llamé "cara oculta": ¿no es la **luna**, en los ámbitos de la mitología, una irradiadora de locuras?-. Lo irracional no es lo que llama con ese nombre la racionalidad. Eso es calided vital, emoción, sagrada llama de la existencia. La negación de la razón como tal brota en la misma racionalidad, en el punto en que esta, en su histriónica altivez, niega la materia oscura que la alimenta, se declara autosuficiente y convierte en absoluto lo que es tan solo su "diferencia": cuando se cree soberana y con derecho a arrasar toda otra "diferencia". Procrustianamente.

NOTAS.

(1) Ver R. Ruyer, **Paradoxes de la conscience et limites de l'automatisme,** Albin Michel, Paris 1966.
(2) Oxford, edición 1968.
(3) **Aristotelis Opera,** Vol. V, Berlín, De Gruyter, 1961.
(4) Ver, por ejemplo, **Politica I, 2, 1253 a 9 s.; o GEN. ANIM. V, 7, 786 b 21 ss.**- "Facultades con **lógos**", de **la Interpretación, 13, 22 b 38 ss.**
(5) Ver R. M. Cornford, **Fron Religion to Philosophy,** Arnold, London, 1912.
(6) Burnet, J. **Early greek philosophy, 3ª ed.,** Londres 1920, p. V, escribía: "es vano buscar en el pasado los orígenes del pensar racional. El pensamiento verdadero no puede tener otro origen que él mismo. **Mythe et pensee chez les grecs,** Maspero, Paris 1969 (2ª ed. p. 285).
(7) Ver A. M. Frenkian, **L'orient et les origines de l'idealisme subjectif dans la pensee europeenne,** Tomo I, Paris, P. Ceuthner 1946, pp. 52 ss.
(8) **Poems of heaven and hell from ancient Mesopotamia,** Penguin Classics, Lon-

don 1971, p. 73 ss. (Los subrayados son míos).

(9) Ver **Le livre des morts (des anciens egyptiens)**, trad. de P. Burguet, Les Editions du Cerf, Paris 1967, pp. 71 y 158/160.

(10) J. Ortega y Gasset, O.C. vol. 8, Madrid 1982, p. 209.

(11) J. Ortega y Gasset, **Origen y Epílogo de la filosofía**, El Arquero, 2ª ed., Madrid 1967, p. 115.

(12) Ver, p. ej., Rupert Riedl, **Biología del conocimiento**, Labor, Barcelona 1983, Introducción, Cap. I y passim.

(13) E. Morin, **El Método I, La naturaleza de la naturaleza**, Cátedra, Madrid 1981, Introd. y I parte.

(14) Para toda esta cuestión se puede ver, p. ej., J. Lorite Mena, **El animal paradójico**, Alianza Universidad, Madrid 1982, en especial la Segunda Parte, pp. 107-257.

(15) Ver Lorite Mena, o.c., 388.

(16) Ver, p. ej., G. Bataille, **Theorie de la religión**, Gallimard, Paris 1973 (pp. 44, 47, 55, 59, etc,).

(17) Ver E. Cassirer, **Antropología filosófica**, F.C.E., México 1945, p. 177.

(18) Ver Lorite Mena, o.c., 30.

(19) Riedl, o.c., 217.

(20) Ibid., 36. (Los incisos entreverados en el texto entrecomillado, son míos).

(21) Ibid., 217.

(22) Ibid., 221.

(23) Ibid., 217.

(24) Ibid., 224.

(25) Ibid, 57.

(26) M. Foucault, **Les mots et les choses**, Gallimard, Paris 1966, p. 25.

(27) Ver Lorite Mena, o.c., 276.

(28) Ver o.c., 31.

(29) E. Morin, **El paradigma perdido**, kairós, Barcelona 1974, pp. 113 ss.

DISCURSO DE JOSE LUIS NAVARRO GONZALEZ

Ilustrísimas autoridades
Queridos compañeros del Claustro de Profesores
Queridos alumnos, Señoras y Señores:

Cuesta mucho trabajo decir con la cabeza lo que se piensa con el corazón. De ahí que haya contraído conmigo mismo un doble compromiso a la hora de pronunciar estas palabras; de un lado no hacer mención a nombres propios ni de personas ni de instituciones; será la mejor forma de contener en muchos casos mis afectos y en algunos mis desafectos; de otro, no elaborar un discurso de despedida; nada hay en efecto más propio de necios o de imprudentes que pronunciar un discurso de despedida porque se abandona un cargo directivo. Y máxime si como en este caso se realiza sin brusquedades ni presiones, por alto tan elemental como que se ha terminado el tiempo previsto para un mandanto al frente de este Centro Universitario. Evidentemente cuando el tren llega a la última estación lo natural, lo normal, lo racional es apearse. Y eso es lo que hago yo, Pero apearse del cargo es una cosa y despedirse del Centro Asociado o de Valdepeñas es otra. Y como sigo vinculado al Centro desempeñando otro tipo de funciones, no hay motivo para pronunciar palabras de despedida.

Lo que sí es obligado, creo yo, es hacer unas reflexiones sobre estos cinco años de funcionamiento del Centro. Funcionamiento que sin ser perfecto sí ha sido cuando menos positivo; fruto de ello son los primeros veinte licenciados en la historia de nuestra provincia. Estos licenciados son el resultado de un trabajo en equipo; son consecuencia del quehacer solidario de un grupo de personas. De un lado un Patronato entusiasta y tenaz, movido, si se me permite la expresión, por el aliento dionisíaco y la fuerza contagiosa de su Presidente. Un Patronato que no se ha limitado a pagar y a exigir, sino que se ha entregado en cuerpo y alma a resolver los problemas del Centro, que no han sido pocos. De otro, un grupo de profesores-tutores alegres, competentes, con una enorme capacidad de diálogo y con un desinterés bien puesto a prueba. Con el mismo módulo retributivo de 1979 han llegado al final de 1984. Su trabajo ha sido ejemplar, y su reputación en la Sede Central de Madrid es -me consta positivamente- excelente. En tercer lugar -last but not least- hemos tenido en el centro dos excelentes funcionarios públicos. Que se dice muy fácil así, funcionario y público. Han funcionado a la perfección y han hecho de su trabajo un auténtico servicio público. Como ellos han tratado y tratan a los alumnos no los ha tratado nadie. Por último, el Secretario y yo hemos intentado crear un modelo de Centro Universitario acorde a las peculiarida-

des de esta zona. Nos marcamos una meta; en una región de grandes distancias, vamos a acortar la distancia. En una región sin tradición universitaria vamos a demostrar que se pueden tener 650 alumnos en la Universidad de Verano y 1500 en la de invierno. Y vamos a demostrar que se puede investigar creando un órgano propio de publicación y difusión. Vamos a demostrar que creemos en la ilusión, sí en la ilusión, no en la utopía, y que no se trabaja por dinero sino por cariño al trabajo que se hace. Vamos a construir con imaginación un centro abierto, que no tenga ventanillas, en el que el alumno, que es quien le da su razón de ser, sea el primero, el protagonista. Vamos a poner absolutamente todos los problemas encima de la mesa y vamos a buscarles solución porque todos la tienen -mejor o peor- pero la tienen. Miguel y yo, la amistad nuestra que nació en Valdepeñas y que creció y se fortaleció en la vieja Grecia, pensábamos así en los comienzos de 1979. Lo dije ya, citando a Bob Kennedy en esta misma tribuna. "Algunos hombres ven las cosas como son y se preguntan "por qué" Yo sueño cosas que nunca fueron y me pregunto ¿por qué no?. ¿Por qué no iba a ser posible levantar de la nada un centro universitario serio y alegre a un tiempo?. Era posible; es posible; ha sido posible. Ni ésto era una universidad de segunda división ni nosotros unos soñadores o unos chiflados. Estos licenciados son la prueba más palpable.

El sentido común -tan ausente de muchas de nuestras universidades- la humildad y la ausencia de divismo en el equipo de profesores -tan ausente en muchas de nuestras universidades-, la atención preferente al alumno -tan ausente en muchas de nuestras universidades-, la capacidad de diálogo -tan ausente en muchas de nuestras universidades-, la eficacia y la amabilidad en el trato de los funcionarios administrativos -tan ausente en muchas de nuestras universidades- y sobre todo la ilusión y el calor humano -tan ausente en todas nuestras universidades- han sido los soportes sobre los que se ha asentado nuestro trabajo. Hemos tenido el Centro presente en la cabeza primavera, verano, otoño, invierno, laborables y fiestas de guardar. Pero el desgaste ha merecido la pena.

En fin; a la luz pública se ha sacado lo que se ha hecho. Se han publicado baremos, presupuestos, reglamentos, datos académicos. Ahí se ve que en lo académico estamos muy por encima de la media nacional, y en lo económico muy por debajo. Esperemos, y de hecho esperamos, que el nuevo convenio venga a resolver esta situación. Lo cierto y verdadero es que estos alumnos que hoy se licencian no le han costado a los institutos públicos ni a las entidades de ahorro más de 18.000 pesetas por año, ésto es, bastante menos de lo que paga cada estudiante por matrícula al principio de cada curso. La austeridad ha sido constante obligada de nuestro quehacer. Y cuando faltan recursos y uno no quiere renunciar a una serie de objetivos y logros no le queda más remedio que poner en marcha la creatividad y la imaginación.

Hay razones para que al hacer balance de estos cinco años me sienta contento y casi satisfecho. Y aun hay algo que me invita a ser optimisma y a estar totalmente seguro de que la labor iniciada se va a ver prolongada, reforzada y mejorada por el nuevo director. Salvador empezó con nosotros en 1979. Al terminar su trabajo los viernes por la tarde en una importante firma

de alimentación infantil, cogía el coche desde Alicante, sí, desde Alicante, y se venía a Valdepeñas a atender sus tutorías a primera hora de la mañana del sábado. No faltó ni un solo día. Y lo hacía a cambio de una cuantía irrisoria, que sería hasta de mal gusto mencionar aquí. Después cambió voluntariamente la empresa por la enseñanza. Y aquí está. Estoy contento porque al frente del centro se queda un universitario de los pies a la cabeza iniciado en la Universidad de Granada y forjado en la de Londres, un hombre honesto, sencillo y trabajador. Pero sobre todo queda al frente del Centro un auténtico enamorado de la Universidad a Distancia.

No necesitas consejos, pero te voy a dar sólo uno que he aprendido bien de mis lecturas griegas. Grecia me habla de Ulises y del mar. Y el mar nunca está quieto. Salva; **no te detengas jamás,** como el mar, que puede remansarse, pero no detenerse, como el Ulises corajudo y batalloso cuyo cuerpo parece que descansa en el país de los feacios, mientras su cabeza está pasando y repasando sus aventuras marineras. Si te detienes, estás perdido. Aquí siempre hay algo que hacer. Y si toda Universidad es un reto, la UNED, por su propia índole es un desafío constante al reposo, al inmovilismo y a la quietud.

Termino ya. Recordarás, Esteban, que me sacaste de clase una tarde de primavera 1979 cuando explicaba el verbo griego en el I.B. Bernardo Balbuena y me pediste, me suplicaste y al final me convenciste, casi me obligaste a hacerme cargo de la dirección del Centro. Y recuerdo perfectamente lo que contesté a tu propuesta; "Señor Alcalde; se ha equivocado Vd. de persona por dos razones; porque yo no creo en la Universidad a Distancia y porque a mí mismo no me gusta ser director. Me gusta ser profesor, que es la palabra mejor que hay en el mundo". Lo recuerdas, ¿verdad?. Pues bien; tengo que confesar de mil amores que era yo el que estaba rotundamente equivocado. Hoy creo firmemente en la Universidad a Distancia y me gusta haber sido director de un equipo humano de tutores, de un personal administrativo y de un colectivo de alumnos que no me han dado más que satisfacciones. Con vosotros ha sido un placer ser director.

Pero se acabó ya ese tiempo, que como dice El Libro de Libros, "hay un tiempo para cada cosa y cada cosa tiene su momento bajo el sol". Fue tiempo de ilusiones, de acción y de vivencias calurosas. Fue tiempo de lucha sostenida y de aventura inquieta. Fue tiempo de amistades, de viejas amistades y de amistades nuevas. Para mí ahora es tiempo de poso y de reposo, es ya tiempo de paso y de repaso, de calma y de bonanza. Después de cinco años es tiempo de caricias y juguetes, es tiempo del fuego y de la lumbre. Dejad que vuelva ya despacio a casa, que tengo allí esperando, colgadas de los árboles, las cítaras eternas de mis poetas griegos.

DISCURSO DE SALVADOR GALAN RUIZ-POVEDA

Ilustrísimas Autoridades, queridos compañeros tutores, queridos alumnos, señoras y señores

Sirvan mis primeras palabras, primeras palabras que dirijo como Director del CENTRO PROVINCIAL ASOCIADO A LA UNED, para manifestar agradecimiento y felicitación. Agradecimiento por partida doble: en primer lugar, mi agradecimiento personal al Patronato Provincial y a sus componentes por la confianza que, al nombrarme, han depositado en mí. Confianza a la que espero y confío seguir siendo acreedor. Por otra parte, quiero manifestar mi agradecimiento más sincero a todos los compañeros -profesores-tutores- y alumnos por el apoyo moral y la ayuda real que me han ofrecido y prestado en estos primeros y difíciles pasos de mi nueva andadura. A todos pues, muchas gracias.

Y también quiero manifestaros mi felicitación más cordial; a TODOS. A todos los que han hecho posible con su esfuerzo, trabajo e ilusión, que este Centro Asociado haya podido cumplir su primera fase: la de su puesta en marcha y consolidación. Pero, especialmente, a todos vosotros, la Primera PROMOCION DE LICENCIADOS, nuestros primeros Licenciados, que sois la prueba más palpable y fehaciente de lo que puede rendir el esfuerzo y el trabajo continuo y sistemático, a la vez que demuestra que este Centro ha caminado y camina... hacia adelante.

A la vista de lo que han dicho las Ilustres Personalidades que me han precedido en el uso de la palabra, no voy a extenderme y volver a incidir en temas y emociones ya conocidos de todos. No.

Quiero exponerles, de la manera más rápida y escueta posible, los objetivos prioritarios que esta Dirección (y les aseguro que no regatearé esfuerzos) pretende conseguir en el Curso que, hoy, solemnemente inauguramos:

1.- En primer lugar, es preocupación mía elevar aún más el alto nivel académico establecido y alcanzar, si cabe, mejores resultados a final de curso.

Para lograr este objetivo se hará un especial hincapié en el CURSO DE ACCESO DIRECTO, ya que además de contar con un número bastante elevado de alumnos, tendrán que superar las dificultades inherentes que toda remodelación, por nueva, conlleva. Hago, por tanto, un llamamiento especial a profesores y alumnos para que, con su habitual dedicación y entrega, puedan salvar todos los obstáculos. De que se puede, hoy tenemos aquí elocuentes ejemplos.

2.- Es también empeño primordial de la nueva Dirección evitar el gran número de abandonos -la gran sangría de la UNED- que se produce entre el alumnado. Soy consciente de que será una labor ardua, pues si bien las causas que lo generan son de todos conocidas, también lo es que el remedio es difícil, aunque no imposible. Por eso, creo que la ilusión, el estímulo e, incluso, algo de sacrificio por parte de todos pueden servir de tapón para que tanto esfuerzo no se pierda, por desgracia, en la nada.

3.- Consecuencia lógica de mi anterior propósito será el intento de volver a captar el mayor número posible de alumnos que, en cursos anteriores, han estado matriculados en la UNED y que, por una u otra causa, han abandonado los estudios. Pienso que una llamada directa y personal a sus puertas, puede rendir sus frutos.

4.- Es, sin género de dudas, también una de mis máximas preocupaciones que este CENTRO ASOCIADO PROVINCIAL pueda contar, de una vez por todas, con la adecuada infraestructura de material didáctico y de apoyo administrativo que debe corresponder a un Centro Universitario con 5 años de antigüedad y 1.500 alumnos matriculados en sus tres sedes Almaden, Alcázar y Valdepeñas. Por ello, y sometiendo a su consideración, además de estos datos, que el Centro cumple una clara misión social, al posibilitar estudios universitarios a una amplia y variada masa de población que, de otra forma, nunca hubiera podido acceder a ellos, es por lo que, claramente y en voz alta, expongo mis peticiones y ... PIDO.

LIBROS: Libros para dotar una biblioteca que, después de cinco años, SOLO tiene catalogados unos 1.300 volúmenes; libros a todas luces insuficientes para un Centro de este tipo, teniendo en cuenta que este curso corresponde a cada alumno matriculado menos de 1 libro por alumno. Quiero imaginar que en poco tiempo podamos contar con unos 3.000 volúmenes.

Y pido también MATERIAL DIDACTICO AUDIOVISUAL. Estarán de acuerdo conmigo en que no se puede entender una enseñanza superior a distancia sin disponer de los medios que los avances tecnológicos ponen, hoy, a nuestro alcance.

Y también necesitamos UN LABORATORIO PARA PRACTICAS DE QUIMICAS. Perdonen que en esta petición pueda haber un interés personal por mi formación profesional. Pero aparte de eso, estarán de acuerdo conmigo en que no disponer en una Carrera Experimental de un laboratorio, viene a ser como intentar aprender a conducir sin un automóvil.

Y, por último, pido también PERSONAL Y MATERIAL ADMINISTRATIVO. Si queremos que la DISTANCIA que es esencia de esta Universidad pueda ser cada vez menor, no podemos seguir con la precariedad de medios humanos y materiales que hasta el presente hemos padecido. Son datos reales: hemos pasado de 350 alumnos matriculados en el curso 79/80 a unos 1.500 en el 84/85, y sólo se ha aumentado un administrativo para la sede de Alcázar. Falta, pues, personal que agilice las relaciones entre la Sede Central, el Centro Asociado y sus alumnos.

5.- También quiero continuar la labor emprendida por mi antecesor de estimular la investigación, la difusión cultural y todo aquello, que sin ser genuinamente académico, va unido, de forma indisoluble, al concepto UNIVERSIDAD.

Por ello, se intentará crear y potenciar las siguientes actividades:

- La revista del Centro "UNIVERSIDAD ABIERTA".
- La 3ª UNIVERSIDAD DE VERANO.
- La puesta en marcha de "LA ESCUELA DE PRACTICA JURIDICA", "EL GABINETE PSICOPEDAGOGICO" y "EL GABINETE DE ORIENTACION EDUCATIVA". etc.
- Además de esto, las puertas de este Centro estarán abiertas para todas aquellas manifestaciones de carácter científico y cultural que sirven para demostrar que la Universidad no está encerrada en sí misma y que se vuelca hacia la sociedad en la que está inserta, le da vida y a la que debe servir.

Ya sé que alcanzar todas estas metas, costará trabajo. Pero también sé que nada se alcanza sin esfuerzo y estoy convencido de que cuando el trabajo es común y el camino se recorre en compañía, la meta acaba por ser alcanzada.

Y en este camino no hay solitarios. Estamos, al menos CUATRO estamentos implicados a los que yo les pido, ante todo y sobre todo, GENEROSIDAD:

A LA SEDE CENTRAL, generosidad en su colaboración académica y administrativa, para que, como fuerza motriz de la UNED, transmita a este Centro el impulso catalizador necesario para cumplir la misión que la UNED encomienda a los Centros para el mejor servicio a los alumnos.

AL PATRONATO PROVINCIAL, también le pido GENEROSIDAD ECONOMICA, ante todo. Pues sin ella la existencia y el crecimiento del Centro sería inviable. Creo que sin el mecenazgo de las Instituciones representadas en el Patronato, la función social que desempeña el CENTRO PROVINCIAL al posibilitar los estudios superiores a un número cada vez más elevado de personas que, de otra forma, no hubieran podido realizarlos, sería imposible de todo punto.

AL PROFESORADO: También os pido GENEROSIDAD:

- En vuestra ilusión, para que seáis inasequibles al cansancio y al desaliento.
- En vuestra entrega personal para intentar paliar el desánimo que a veces cunde en los alumnos ante lo solitario de su trabajo.
- En el estímulo y trato cariñoso con los alumnos que, aveces, tan necesitados están de ellos.

A LOS ALUMNOS: Les pido generosidad en su fe y en su trabajo, actitudes esenciales y necesarias para su realización personal y para salvar las barreras que se interpondrán en su camino hacia la meta.

Finalmente, quiero terminar mi primera intervención desde esta tribuna, de manera análoga a como la empecé. Si mis primeras palabras expresaron agradecimiento y felicitación, quiero ahora volverlas en bienvenida y en recuerdo sinceros. Bienvenida a todos aquellos miembros del nuevo Patronato, profesores-tutores de las sedes de Alcázar y Valdepeñas y alumnos de todas las sedes- que, por su vez primera formáis parte de nuestra casa. Y os hago partícipes asimismo de un recuerdo muy sincero y especial para todos aquellos que han hecho posible esta magnífica realidad que hoy vivimos: ellos fueron y son miembros del anterior Patronato, profesores-tutores y alumnos que hoy no están entre nosotros. Pero, mi recuerdo va de, forma muy particular, a ESTEBAN LOPEZ, JOSE LUIS NAVARRO, MIGUEL PEÑASCO, JOSE ALFONSO RODERO Y MARIANO VILLEGAS, sin cuyo esfuerzo e ilusión, tal vez, todo esto no hubiera sido posible. A ellos por su trabajo y a ustedes por su apoyo, atención y presencia. MUCHAS GRACIAS.

"NUEVAS APORTACIONES AL ESTUDIO DEL RECIBIMIENTO EN MADRID DE LA REINA DOÑA MARGARITA DE AUSTRIA"

(24 DE OCTUBRE DE 1599)

Por Pilar Flores Guerrero, Catedrática del I.B. de La Solana y Carmen Cayetano Martín, Archivera del Ayuntamiento de Madrid

INTRODUCCION

Leyendo con atención los libros de acuerdos de nuestros concejos, se observa la importancia que tuvo dentro de la política municipal, la organización de "fiestas".

Madrid ocupa desde el siglo XVI, una posición especial en este panorama, por el peso de la Corte. Toda la Villa vivía volcada en los preparativos de estos actos; los gremios participaban activamente, colaborando en la confección de arquitecturas, luminarias, vestiduras y todos los elementos imprescindibles en el espectáculo. Mientras que las fuerzas del Ayuntamiento se dirigían a costearlo, olvidando necesidades más perentorias. Los efectos que durante meses y a veces años, tenía el nacimiento de un infante, el recibimiento de una nueva reina o la muerte de un príncipe, eran incalculables.

Sin embargo, no todo era negativo, los artistas tenían campo libre a la experimentación, poetas, escultores y pintores aportaban su trabajo; asimismo, las industrias suntuarias se veían extremadamente favorecidas ante el alza generalizada de la demanda, y en fín, el pueblo se divertía.

Entre las innumerables fiestas que en honor de la Casa Real costeó Madrid, destaca por el interés de sus artistas y el mucho trabajo y dinero invertido en ella, el Recibimiento de Doña Margarita de Austria, esposa de Felipe III.

Madrid era una corte insegura, hasta el punto de que a instancias del Duque de Lerma se trasladó ésta a Valladolid en 1601. Este debe ser uno de los motivos por el que el Concejo puso tanto interés en el recibimiento de la reina; era necesario mostrar la capacidad de organización y la devoción de la Villa a sus Reyes.

Creemos, pues, que una visión de lo que fue aquella ceremonia puede resultar interesante para conocer la vida, administración, economía y gustos

ya "barrocos" del Madrid de finales del siglo XVI.

FIESTAS EN HONOR DE LAS NOVIAS DE LA CASA DE AUSTRIA

Un Madrid, construido en piedra y ladrillo, con calles tortuosas y mal alumbradas, se transforma, por imperativos del protocolo, en una vía triunfal para recibir a las nuevas reinas. Felipe II había fijado el ceremonial de estos actos cuando casó con Isabel de Valois en 1559.

El espíritu que presidía estas celebraciones es el que animó las fiestas borgoñonas desde el siglo XV, lejano a la sencilla etiqueta castellana, contrario al loco despilfarro de días y semanas dedicadas a fiestas y torneos de las "Joyeuses entrées" de esta raza nórdica que gastaba en costosos y alborazados festejos, las cuantiosas ganancias de su próspero comercio. (1).

La reina, antes de su recibimiento tenía que pernoctar en el Cuarto Real de San Jerónimo (2). Al día siguiente salía montada a caballo, rodeada de sus damas y caballeros, atravesaba el Prado y penetraba en la Villa, por la Carrera de San Jerónimo, donde era recibida por el Consejo, con su corregidor al frente. Después ascendía la comitiva hasta llegar a la Puerta del Sol, donde casi siempre se erigía algún motivo especial, arco triunfal, estatua...etc. Desde allí pasaba a la Calle Mayor y lentamente iba dejando atrás la Puerta de Guadalajara, centro de los plateros de la Corte (3) y la Plaza de San Salvador, así alcanzaba la Iglesia de Santa María, primera parroquia de la Villa, donde el Arzobispo de Toledo recibía a la reina, ésta entraba en el templo, oraba ante la imagen de la Almudena y proseguía su camino hasta el Real Alcázar.

Para solemnizar la ceremonia se pedía el concurso de todo el pueblo de Madrid y los artistas que trabajaban para la Corte en ese momento. La organización corría a cargo del Concejo de la Villa, que debía agenciarse los medios económicos para sufragar los gastos tan crecidos y conseguir el "placet" real por los proyectos.

El soporte material de los recibimientos estaba constituido por arquitecturas fingidas (arcos triunfales, puertas, fuentes artificiales), que a su vez iban adornadas con esculturas y pinturas. Al color se sumaba la luz y los efectos sonoros producidos por el agua.

Sobre este verdadero escenario teatral se representaba la "Apoteosis" de la Monarquía. Los protagonistas son la reina y el pueblo que con música y danzas manifiesta su adhesión a la Corona (4).

RECIBIMIENTO DE LA REINA MARGARITA DE AUSTRIA EN MADRID

Margarita de Austria sale de Gratz, el 30 de Septiembre de 1598, acom-

pañada del Archiduque Alberto (5) y de su madre la archiduquesa María, que deseaba estar presente en la ceremonia nupcial. El 21 de Marzo de 1599, la comitiva desembarcó en Vinaroz y se estableció por algunos días en Murviedro, esperando que se dispusiese su recibimiento en Valencia, donde el 18 de Abril se celebró la ratificación de los desposorios. Y no llegaron a Madrid hasta el mes de Octubre, celebrándose la entrada triunfal el 24 de este mes. (6).

Los preparativos

El 11 de Enero de 1599, el Ayuntamiento de Madrid encomendó a los Señores Gregorio de Usategui y Melchor Matute la confección de un memorial para comunicar a Don Felipe, lo que la Villa se proponía realizar para recibir dignamente a la reina Doña Margarita (7). Sin esperar la respuesta de su Majestad, cuatro días más tarde, el Concejo votó la concesión de un servicio extraordinario tal como se había hecho con motivo de las bodas de Felipe II con Isabel de Valois y doña Ana de Austria, "... considerando la mucha obligación que esta Villa tiene a su Majestad..." (8).

Pasó todo el mes de Febrero sin que se pudieran iniciar los trabajos (9) y por fín, el 9 de Marzo, el Ayuntamiento se reúne y hace público el programa de festejos.

Los puntos fundamentales de la actuación municipal iban a ser:

1) Actuación urbanística - Reforma de la Iglesía de Santa María
   - Rectificación de alineaciones
   - Empedrado
   - Jardines
2) Ornato - Adornos de fachadas
   - Arcos triunfales
   - Fuentes artificiales
   - Esculturas exentas.
3) Música y danzas
4) Luminarias y fuegos artificiales.

La Iglesia de Santa María jugaba un papel importante en la ceremonia, en sus gradas el Arzobispo de Toledo debía recibir a la desposada, -como ya hemos dicho antes-; este antiguo templo no reunía las condiciones requeridas para estos actos y por ello, se decidió transformar las gradas de la puerta principal y cambiar su fachada. El arquitecto elegido para dar las trazas fue Diego Sillero (10). El trabajo estaba bastante adelantado ya en Agosto y podemos leer en un Acuerdo del 27 de este mismo mes que "... se pague a Andrés de Henares los gastos para hacer la fachada de piedra de Santa María y por los cinco sepulcros que se quitaron para ensanchar la puerta ..." (11).

También se intentó acabar el edificio del Ayuntamiento y hacer modificaciones en las Casas del Corregidor (12) y de la Justicia (13). Parece que

por entonces, se acaba la Casa Nueva de la Panadería, pues los reyes vieron desde ella el 2 de Diciembre, los toros y juegos de cañas que organizó en su nombre el Concejo. (14).

Se ensanchó la Calle de Alcalá adquiriendo las huertas de Sardaneta y Urbina (15). Pero las obras más intensas en este sentido se llevaron a cabo sobre el tramo de la Calle Mayor que unía la Plaza de San Salvador con la Iglesia de Santa María; Los afectados, el Marqués de Cañete, don Bernardo Ramirez de Vargas, doña Luisa de Silva, el Capitań Barrionuevo y las monjas de Constantinopla (Convento de la Salutación) debían pagar las obras a medias con el Concejo. (16). Se amplia también, el tramo correspondiente a la Platería, derribando todas las casas de mano izquierda. Y para facilitar el paso de la comitiva se completó el empedrado de la Calle de Alcalá y se arregló el camino de Vallecas. (17) y (18).

Como el Ayuntamiento esperaba a la reina pasado el verano, se decide "regar el Prado desde el primer día de Pascua" seguramente para que la zona conservara su buena apariencia hasta Noviembre (19) y adornarle con jardines artificiales (20).

Las calles y las plazas debían quedar cubiertas por tapices y colgaduras "poniendo en esto mucho cuidado" (21). A este respecto, es curioso hacer constar el papel que jugaron los plateros en el ornato de la Puerta de Guadalajara, exhibiendo ésta "beinte y çinco aparadores de oro y plata con ricas pieças y fuentes y muchas joyas de oro y perlas puestas con muy buen orden..." (22).

Se proyectaron cuatro arcos triunfales, el primero junto al Hospital General, el segundo en la Puerta de Guadalajara, el tercero en la Plaza de San Salvador y el último en la Plaza del Palacio Real, (23) sin embargo, sólo se realizaron tres. El que estaba situado junto al Hospital General era el más grande, tenía tres vanos y estaba adornado con cuatro columnas de orden corintio, resaltadas con pintura dorada (24). El Concejo creyó oportuno cambiar el emplazamiento del arco destinado a la Puerta de Guadalajara aunque las obras ya habían empezado. Quedó, pues, definitivamente situado éste, junto a las casas de los Roperos, entre las Calles que bajan a San Ginés; era más pequeño que el anterior, de un solo vano, orden corintio, mármol figurado y estaba también adornado con cuatro columnas. El tercero se erigió junto al Alcázar, era de orden compuesto y tenía un solo vano.

Aunque el tramo del Camino de Alcalá, que se encontraba pasando la actual Plaza de la Cibeles, no estaba incluido dentro del trayecto ceremonial propiamente dicho, sin embargo, la reina debía atravesarlo para llegar al Convento de los Jerónimos, por esa razón, se hace una Puerta, la antigua de Alcalá, a modo de arco triunfal (25), de piedra y ladrillo, con las armas reales y de la Villa, con dos figuras representando a Manto y a su hijo Ocno, los fundadores míticos de Madrid, "Mantua Carpetana" (26).

En el Prado de San Jerónimo se erigió una fuente monumental, de forma

semicircular, pintada de blanco y negro, ornamentada con columnas doradas, pilastras de jaspe, esculturas, pinturas y surtidores. El agua se recogía en un enorme estanque que abarcaba todo el semicírculo y en el medio una isleta con cuatro esferas que con el agua daban vueltas. (27).

Además de este decorado que podemos llamar arquitectónico, se levantaron esculturas exentas en el Camino de Alcalá, Lonja de San Felipe, Plaza de San Salvador y fachada del Alcázar. (28).

Pero el pueblo de Madrid no recibe a su reina, únicamente con magníficos aparatos escenográficos sino también, con música y danzas. El Ayuntamiento en el memorial ya citado, dice expresamente "... que aya danças de la Villa y lugares de su jurisdiçion sacando cada uno de los ofiçios su propia dança..." Esta disposición provoca incidentes variados. Los plateros se niegan en redondo aduciendo que no son simples menestrales sino artistas, y por tanto, no participaran en las danzas de los gremios (29). Los sastres piden al Concejo que se les exima de costear una danza (30). También, se establece un premio para el mejor baile gremial "... se dará premio de cinquenta ducados a la dança de donçellas en cavello que mejor saliera para dicho día ..." (31)

Para embellecer estas danzas se pide al rey dispensa de las leyes suntuarias que impedían vestir sedas y terciopelos, brocados, bordados de hilo y plata ... (32) y (33).

Las danzas preceden a la reina. En primer lugar, aparece en el cortejo, la danza "Clásica", hecha a costa de la Villa con veinticuatro sátiros, faunos y un sileno, vestidos al "natural" (34).

A continuación, desfilaba la danza de "la boda", que iba a cargo de los mercaderes de hierro, herradores, cerrajeros, herreros, caldereros, latoneros, agujeros, la componían cuatro villanos y villanas, un novio, un padrino, una madrina, alcaldes, un cura, un sacristán, un tañedor, todos vestidos de sedas, terciopelos, raso, y damascos bordados. (35).

Los taberneros se encargaron de la danza de "los caballejos", formada por doce figuras, vestidas de distintos colores, verde, azul, amarillo, rojo y nacarado, con turbantes y plumas en la cabeza y empuñando adargas, lanzas y banderillas de los mismos colores que el vestido, que les servía para aguzar los caballos..." todo nuevo, recién salido de la tienda" (36).

Los zapateros, curtidores, zurradores, chapineros, corambreros, cebestreros, guadamecileros, labradores, hortelanos y esparteros, sacaron una danza de catorce dioses y diosas acompañados de cuatro pastores y pastoras, vestidos, también con oro y brocados. (37).

En la danza de los tratantes de la plaza participaron dieciseis ninfas.

El gremio de cajoneros, mesoneros, posaderos y alquiladores presenta-

ron una danza de Pandorga. (38)

Los sexmos de Vallecas y Villaverde pagaron una danza de "espadas" y otra de "monos". Mientras que a Aravaca le correspondió organizar la danza de "las doncellas". (39)

Los pasteleros, tratantes en el rastro y bodegoneros iban representados por dos elefantes, en cada uno montaba una india, vestida de oro, no mayor de 15 años, acompañada de siervos. (40)

Los doradores, freneros, guarnicioneros, silleros, espaderos, maleteros y los demás gremios de armas de la Villa prepararon la danza de "los pigmeos y las grullas".

Los calceteros, lenceros castellanos, relateros que hacen medias y en general los "que hacen ministerios de calzas "escogieron para participar en el cortejo la danza de las "amazonas". (41)

Los sastres de la Villa y Corte, apresadores, pellejeros y tiradores de oro exhibieron la danza de "los montañeses y montañesas", con trece figuras, cuatro salvajes, cuatro sayagüeses y sayagüesas "vestidas a su uso".(42)

Los cordoneros, sombrereros, tundidores, pasamaneros, tejedores, torcedores de seda, hiladores y cosedores bailaron la danza de "los salteadores".

Los roperos y los jubeteros sacaron una danza "de música" con ocho figuras de damas y galanes cada uno con su instrumento musical. (43)

La danza de "los locos" era de los confiteros, especieros, joyeros, guanteros, jaboneros y tejedores de lienzo y paños.

Los portugueses de negocios, flamencos, italianos, los buhoneros franceses y castellanos ofrecieron a la Reina, la danza de "la zambra", con once figuras. (44)

Los albañiles, ensambladores, soladores, ladrilleros, carpinteros, tratantes de madera y canteros desfilaron con la danza de los "Portugueses músicos" (45).

En esta relación podemos apreciar una representación exhaustiva de los oficios que en 1599 se practicaban en Madrid, incluso con indicación de nacionalidades.

Además de las danzas gremiales deben concurrir al desfile las máscaras y cuadrillas de la nobleza (46) y el Concejo tiene que mandar al Escorial a Gregorio de Usategui para rogar al Duque de Uceda se encargue de una cuadrilla en lugar de su padre que no podía. (47) Estas cuadrillas intervinieron también, en los regocijos de toros y cañas que se prepararon para los días

siguientes al recibimiento. (48)

Otro capítulo importante en los preparativos es el referente a las "ropas". La descripción detallada de las vestiduras que se lucieron en tal ocasión, demuestra como los ediles madrileños aprovecharon bien el permiso concedido por Felipe III. El corregidor y los regidores vestían ropas de oro, rizal fino de Milán, forradas de lo mismo, con pasamaneria, medias de seda espadas doradas en vainas de terciopelo negro. El procurador de la Villa y los escribanos lucían ropas de plata forradas de raso encarnado. El mayordomo de propios y el receptor de las alcabalas, como corresponde a su misión, iban todo de negro, con telas de terciopelo y raso... Y en fin hasta se estrenaron mazas nuevas, de plata que se habían encargado a Pedro Perez, platero. (49)

El Concejo, también preparó tablados en las calles (50) sobre todo a lo largo de la Carrera de San Jerónimo (51), pidiendo para ello la colaboración de los carpinteros reales. (52)

Y buscó musicos: tamborileros y gaitillas en Barcelona, (53) cantores y seises en Avila (54) y atabales en Torrejón de Velasco (55).

No podían faltar en estas fiestas, los fuegos artificiales y luminarias. Los plateros se encargan de la instalación de estos últimos, como ya lo habían hecho en otros recibimientos (el de 1570) (56). En la plaza de Palacio construyen dos artilugios bastante complejos, una fuente "de fuego" con estatuas rellenas de cohetes, y una figura de Atlante sobre un pedestal, en cuyas esquinas iban fijadas cuatro "ruedas de fuego" (57). En las calles y plazas más importantes se colocaron cien hachas de cera amarilla de cinco libras, velas, candelillos, faroles y otras cien hachas de pez que convertían a la ciudad en un ascua de luz, resaltando las casas del Ayuntamiento, Panadería, Torre de San Salvador y Carnicería (58). Sin embargo, debían arder con prudencia "procurando que las çien achas de cera sirviesen para entrambas noches..." (59). Pues el Concejo tenía previsto hacerla arder la noche en que doña Margarita tocara tierra en España y la de su recibimiento en Madrid. Las luminarias eran responsabilidad de los comisarios de la cera, Luis Mendez de Xibaxa y Gabriel Galarza. Y el encargado de colgar las luminarias fue Diego Perez. (60)

Todos estos gastos no pudieron ser cubiertos con el presupuesto municipal ordinario, que en aquel año estaba sobrecargado con las obras del posito, por lo que hubo que pedir una real cédula emitida en Zaragoza el 13 de Septiembre de 1599, autorizó al Concejo para que sobre sus propios y sisas pudiera tomar a censo de por vida en una cuantía de 150.000 ducados, para pagar por un lado el trigo y por otro los gastos del recibimiento. (61) Este asunto dio lugar a un expediente administrativo donde quedaron reflejados con todo detalle los ducados que costaron los arcos, fuentes, estatuas, músicos, danzas, máscaras y toros, en honor de doña Margarita. (62)

Los artistas

Los artistas que participan en la ejecución de estos proyectos, son componentes del equipo formado a la sombra de Felipe II en el Escorial, principalmente los italianos Patricio Caxés, Bartolomé Carducho y Pompeyo Leoni. A cargo de éste último se dejó la parte escultórica del recibimiento, sobre todo las esculturas del Atlante y la efigie en oro de Felipe III, destinadas a la Plaza de Santa María (63), sobrecargado de trabajo, -desde 1590 trabajaba en los mausoleos del Escorial pide al Concejo, solicite al Rey conceda a su hijo Miguel Angel, licencia para venir a Madrid a ayudarle (64). La labor pictórica fue tarea de Bartolomé Carducho, mientras que Patricio Caxés dio las trazas de la fuente artificial. Parece que Francisco de Mora hizo las de los arcos (65). Veedores de las obras fueron Antonio Ricci y Juan Pantoja de la Cruz, en ese momento "pintores de su Majestad", por lo que cobraron treinta ducados. (66) La parte literaria, -versos alusivos, carteles, sonetos, octavas y cuartetas-, corrió a cargo del poeta Jerónimo Ramirez, sus fuentes son fundamentalmente clásicas, Virgilio, Marcial, Séneca, Horacio, Salustio, Plinio y Plutarco son los nombres que aparecen con más frecuencia, -influencia de la cercana Universidad de Alcalá de Henares- (67).

Programa iconográfico

Todos estos preparativos, música, danza. arcos triunfales, se combinan para representar ante la Reina:

. el amor y la alegría que despierta en sus súbditos
. y la grandeza que envuelve al rey, su esposo.

Los temas fundamentales del programa del recibimiento son:

- Madrid y el reino
- El rey, prototipo de buen gobernante, digno representante de la Casa de Austria
- La reina, símbolo de la Paz
- El matrimonio.

Lo primero que ve Doña Margarita, cuando llega a Madrid, es la Puerta antigua de Alcalá, desde ella, Ocno y su madre Manto (68) ofrecen a la nueva reina, las llaves de la Villa.

Más abajo, Palas Atenea le muestra las "bellezas" del Prado (69).

En la fuente monumental de la Carrera de San Jerónimo, seis osas de bronce "con las armas de Madrid, de pintura de colores, echaban agua por la boca" (70) y junto a ellas se pinta la historia de la Ninfa Calisto que con su hijo formó la Constelación de la Osa Mayor; no hay que olvidar que Madrid

es la villa de las siete estrellas.

Los reinos de la corona estaban representados en el primer arco, por una figura femenina con un cetro en la mano (71). Una variación sobre el mismo tema, vuelve a aparecer en el conjunto iconográfico erigido sobre las gradas de San Felipe, los reinos peninsulares, dispuestos alrededor de una matrona armada, símbolo de España. (72)

En el arco de la Calle Mayor, la India Oriental y Occidental presentaban a la novia, sus bienes, oro, perlas, incienso y pimienta. (73)

En la Plaza de San Salvador, sede del Concejo, la Osa coronada de estrellas ofrece una colmena de miel a la reina. (74)

La segunda mitad del siglo XVI, había estado ocupada por la figura, algo sombría de Felipe II, su muerte abrió un periodo de alegre expectación, que llegó a su momento álgido con el casamiento del nuevo rey. Felipe III era muy joven y estaba en condiciones de personificar las esperanzas de su pueblo. Los símbolos que aluden a sus hipotéticas virtudes como gobernante, llenan practicamente todo este programa.

En el primer arco, Pompeyo Leoni y Bartolomé Carducho componen una alegoría compleja sobre un rey poderoso en los dos hemisferios, al mismo tiempo, centinela y general, defensor de la fe católica, rodeado de los símbolos de la justicia, sabiduría, prudencia y valor. (75)

Las representaciones plásticas del segundo arco estaban dedicadas a ensalzar la figura de la reina y su matrimonio. Esta presidía, en lugar de Apolo, a las nueve Musas, (lugar destacado para la Soberana). Y las estatuas de Juno, Lucina, Proteo y Nereo auguran un matrimonio venturoso a la pareja real.

En el tercer arco, tenemos los símbolos del buen gobierno, unidos a la efigie de don Felipe, con los que se cierra esta "apoteosis" de la dinastía de los Austrias. El rey como Atlante soporta al mundo sobre su cabeza, dirige ejércitos victoriosos e impulsa las artes y el comercio. Doña Margarita llega del hogar original de la familia real para colaborar con su esposo y traer la paz a los reinos de la Corona.

Los augurios que se lanzaron al aire el 24 de Octubre de 1599, no se cumplieron en su totalidad. La Villa, pasada la euforia de los preparativos y de las fiestas, tuvo que pagar durante largos años, una factura costosa, los arcos, fuentes y estatuas "fingidas" desaparecieron y sólo quedó para atestiguar lo que fueron aquellas jornadas, las palabras de Leon Pinelo "... fue, en efecto, la entrada más ostentosa que ha hecho esta Villa, que gastó en ella más de cien mil ducados..." (76)

NOTAS

(1) Antonio BALLESTEROS BERETTA, **Proemio** y **epílogo** a la **obra** de **Carlos Brandi "Carlos V"**, Madrid, 1943. págs. 535.

(2) Elías TORMO, **Las Iglesias del antiguo Madrid,** Madrid, Instituto de España, 1972, págs. 200

"... Los monarcas tuvieron habitaciones y el tal "Cuarto Real de San Jerónimo", desde Carlos V (con tribunas al Templo)..."

(3) Isabel IBAÑEZ LOSADA, **El siglo XVII hablando en plata.** Madrid. Instituto de Estudios Madrileños, 1977. págs 7-8.

(4) Dalmiro de la VALGOME Y DIAZ VARELA, **Entradas en Madrid de las reinas de la Casa de Austria.** Madrid, Ayuntamiento, 1966.

(5) **Manuscrito** que se conserva en ASA (Archivo de Secretaria del Ayuntamiento, (4-122-15) Fol. 1r.

(6) María Jesús PEREZ MARTIN, **Margarita de Austria, reina de España.** Madrid, Espasa Calpe, 1961.

(7) **Libro de Acuerdos** de ASA. Tomo XXIV, Lunes 11 de Enero de 1599, Fol. 2v.

"... En este Ayuntamiento se cometio a los señores Gregorio de Usategui y Melchor matute den memorial a su Majestad suplicandole de la orden que convenga para el resçibimiento de la reina nuestra señora para que esta Villa esté prevenida con tiempo de que a de hazer y se able al señor presidente para que de orden se de Licencia..."

(8) **Libro de Acuerdos** de ASA. Tomo XXIV, fol. 3v - 4r. Madrid, 15 de Enero de 1599.

"En este ayuntamiento... Francisco Ruyz, Euxenio Ortiz, Antonio Hernández porteros del Ayuntamiento dieron fe que an llamado para oy a todos los caballeros, regidores de esta Villa para la concesión del servicio extraordinario y servicio que a de hazer para el casamiento con la reina... y luego los dichos señores abiendo visto una certificaçion de don Juan de Ynestrosa secretario de... sobre el serviçio que se hizo al rey que este en gloria en los casamientos de las reynas doña Ysabel y doña Ana y considerando la mucha obligación que esta Villa tiene a su Magestad, acordaron de conçeder el servicio extraordinario y el mismo que al rey su padre se le concedio en cada uno de sus casamientos que son ciento conquenta ducados pagados de la misma forma..."

(9) **Libro de Acuerdos** de ASA, Tomo XXIV, Fols. 13 v - 14 r.

"... El 25 de Febrero de 1599, el ayuntamiento quejoso de no haber recibido respuesta al memorial que al tiempo de la partida del rey

le dirigio para saber que debería prepararse para la entrada de la reina, decide volver a enviar otro del mismo tenor".

(10) **Libro de Acuerdos** de ASA, tomo XXIV, fol 31 r.
"... delantera de la Iglesia de Santa María... Cometiose al señor don Lorenço de Prado para que haga hazer a Diego Sillero una traça para la forma como a de quedar las gradas de la puerta principal de la Yglesia de Santa María desta Villa para que se ponga con el ornato que contiene para la entrada de la reina nuestra Señora y hecha se trayga a este ayuntamiento para que se ordene y se execute (21 de abril de 1599)".

(11) **Libro de Acuerdos** de ASA, tomo XXIV, fol. 77 r.
"... que se pague a Andrés de Henares... y al platero Pedro Perez por las mazas de plata hechas para el Ayuntamiento..."

(12) **Libro de Acuerdos** de ASA, tomo XXIV, fol. 36 v. (30 de Abril de 1599)
"... se recomienda al señor Antonio Diaz de Navarrete el reparo de las casas del señor corregidor y ... haga ver la traça que ay para proseguir el quarto del Ayuntamiento y lo aga traer para primero ..."

(13) **Libro de Acuerdos** del ASA de Madrid, Tomo XXIV, fols. 40 v - 41 r (Acuerdo del diez de Mayo de 1599)
"... reparo de las casas de la Justicia, donde están las escrituras del Ayuntamiento ..."

(14) **Manuscrito** en el ASA de Madrid (4-122-15), Fol. 61 v
"... a los dos del mes de deziembre luego seguiente ubo en la plaza Mayor toros y juego de cañas, el dia fue juebes hizole muy bueno y apaçible donde sus magestades se allaron y los vieron en la casa nueba que se a hecho sobre la Panaderia ..."

(15) **Ibidem**, Fol. 34 v
"... se ensanche la calle Alcalá y para ello se quitaron unas huertas de Sardaneta y Urbina que se las compro para tal efecto ..."

(16) **Libro de Acuerdos** del ASA de Madrid, Tomo XXIV, fol. 22 r - 22 v.
"... ensanche de la calle nueva a Santa María. Cometiose a los señores Gabriel de Obiedo y doctor don Leonardo de Cos para que agan que se acave de ensanchar la calle que se a començado a ensanchar junto a San Salvador y Santa María y quel marques de Cañete y Luisa de Silva y el licenciado de Solis y el capitán Barrionuevo y las monjas de Constantinopla y don Bernardo Ramirez y agan que los suso dichos levanten y adornen sus delanteras conforme a la traça que les a dado o se los diese y quello se execute con mucha brevedad porque conviene asi por el poco tiempo que ay y de lo que fueron haziendo y dificultades que ubiere bayan dando cuenta al Ayuntamiento para que probean lo que convenga ..."

(17) **Libro de Acuerdos,** ASA de Madrid, Tomo XXIV, fol. 23 r.
"... empedramiento de la calzada de la calle de Alcalá
Fol. 170 r
"... los empedradores fueron Agustín de Guerra y Juan Lorenzo..."
según un Acuerdo del Viernes, 29 de Octubre de 1599.

(18) **Libro de Acuerdos,** ASA de Madrid, Tomo XXIV, fol. 31 v
"... arreglo del camino de Vallecas ..."

(19) **Ibidem,** fol. 50 v. Según un Acuerdo del 28 de Mayo de 1599.

(20) **Expediente,** ASA (2-56-45). Fol. 3 v.

(21) **Libro de Acuerdos,** ASA de Madrid, Tomo XXIV, fols. 14 v hasta el 15 v.

(22) **Manuscrito** custodiado en ASA de Madrid, (4-122-15) fol. 53 r.

(23) **Libro de Acuerdos,** ASA, Tomo XXIV, fol. 14 v.

(24) **Manuscrito,** ASA de Madrid, (4-122-15). Fol. 36 v.

(25) **Libro de Acuerdos,** del ASA de Madrid, Tomo XXIV, fol. 21 r. Según el Acuerdo del 18 de Marzo de 1599.
"... se encargo a licençiado Diego de Urbina que pida al consejo que de los gastos del resçibimiento se haga una puerta en el camino de Alcalá con ornato como mas combenga, que sea perpetua ..."

(26) **Manuscrito,** ASA (4-122-15) fol. 34 r.
(27) **Ibidem,** fol. 36 r.
(28) **Ibidem, fol. 57 v.**
(29) **Ibidem,** fols. 53 r - 53 v.
(30) **Libro de Acuerdos,** ASA de Madrid, tomo XXIV, fols. 85 v. Acuerdo del Miércoles, 9 de Septiembre de 1599.
"... Hizose relaçion como los sastres que apellado para el Concejo sobre mandarlos que sirvan con alguna dança e ynbençion para el resçivimiento de la Reyba, nuestra Señora y se quieren eximir de asi lo hazer ... el Ayuntamiento acordo que se defienda la pretension de los sastres ..."

(31) **Libro de Acuerdos,** ASA de Madrid, tomo XXIV, fol. 22 v
(32) **Ibidem,** fol. 16 r.
(33) **Ibidem,** fol. 101 v.
"... se manda a Gregorio de Usategui al Escorial para pedir al rey liçençia para acer y sacar vestidos ricos"

(34) **Manuscrito,** ASA (4-122-15), fol. 58 r.
(35) **Ibidem,** fol. 59 r.
(36) **Ibidem,** fol. 59 r.
(37) **Ibidem,** fol 59 r.

(38) **Ibidem,** fol. 59 r.
(39) **Ibidem,** fol. 59 v.
(40) **Ibidem,** fol. 59 v.
(41) **Manuscrito, Ibidem,** fol. 59 v.
(42) **Ibidem,** fol. 60 r.
(43) **Ibidem,** fol. 60 r.
(44) **Ibidem,** fol. 60 r.
(45) **Ibidem,** fol. 60 r.
(46) **Ibidem,** fols. 60 r y 61 v.
(47) **Libro de Acuerdos,** ASA de Madrid, Tomo XXIV, Fol. 101 v. Según Acuerdo del Viernes, 15 de Octubre de 1599.
(48) **Manuscrito,** ASA (4-122-15), fols. 62 v y ss.
(49) **Expediente,** ASA (2-56-45), fol. 2 r.
(50) **Libro de Acuerdos,** ASA, Tomo XXIV, fols. 14 v - 15 r - 15 v.

" ... que preçediendo la liçençia de su magestad se agan tablados en partes publicas donde se representen comedias los dias seguientes despues que entrare la reyna con que se entretenga al pueblo en regoçijo ..."

(51) **Ibidem,** fols. 15 v y 91 r.

"... y que salgan asi a resçevir a su magestad en el Prado de San Jeronimo donde a destar hecho un **tablado** ricamente adereçado donde ayan de besar a su Magestad la mano ..."

En el fol. 48 r.

"... un tablado en la callejuela de la calle mayor ..."

(52) **Ibidem,** fol 165 r.
(53) **Ibidem,** fol. 15 r y 23 r.
(54) **Ibidem,** fol. 168 r.
(55) **Ibidem,** fol. 168 v.
(56) **Ibidem,** fol. 15 r.

"... y se procure que los plateros agan en la plaça de palacio algun castillo de su ynbençion de fuego ... y que con este junte la Villa otras maquinas de fuego"

(57) **Manuscrito,** obra cit. fols 57 v y 58 r.
(58) **Libro de Acuerdos,** ASA, tomo XXIV, fol. 22 r.

"... se encarga de hazer çien achas de cera amarilla y las belas que se an de menester y çien achas de pez ... para las luminarias del desembarco y resçivimiento de la reyna nuestra señora para poner ... en las casas del ayuntamiento y Panadería y casas que estan sobre la Carniceria que son de esta Villa y en la Torre de San Salvador y en las demas partes publicas que se ordenaron ... y faroles ... para que se pongan repartidos por la Villa en las plaças y calles mas publicas ..."

(59) **Ibidem,** fol. 22 r.

"... procurando que las çien achas de cera sirviesen para entrambas noches ..."

(60) **Ibidem,** fol. 168 r.

(61) **Expediente** (ASA 2-388-74)

(62) **Expediente** (ASA 2-56-45). Cuadernos de gastos ejecutados en la entrada de doña Margarita de Austria. Domingo, 24 de Octubre.

(63) **Manuscrito** (ASA 4-122-15), fol. 54 v.

"... realizo las estatuas de la Plaça de Santa Maria y otra del rey Felipe III de oro, con la tierra a sus pies y la mano extendida y abierta asegurando a sus vasallos la paz ..."

(64) **Libro de Acuerdos** del ASA de Madrid, tomo XXIV, fol. 47 r. Acuerdo del 24 de Mayo de 1599.

"... acordose que se suplique a su magestad en su consejo de Camara aga merced de dar liçençia a Micael Angel hijo de Pompeo Leoni para que por quatro meses pueda entrar en esta Villa a ayudar a su padre en la fabrica de los arcos y maquinas que haze para la entrada de la reyna nuestra señora y se da memorial sobre ello antento que es parte de importançia por su abilidad ..."

(65) Cristóbal PEREZ PASTOR. **Noticias** y **Documentos relativos** a **la Historia y Literatura española.** Madrid, 1914. Tomo XI de las Memorias de la Real Academia Española, pág. 78.

(66) **Manuscrito,** ASA (4-122-15). Fol. 65 r.

"... fueron veedores de los arcos Antonio Ricchi y Joan Pantoja de la Cruz y se les pago a cada uno treinta ducados por su trabajo ..."

(67) Luis ASTRANA MARIN, **Vida ejemplar** y **heroica** de **Miguel** de **Cervantes Saavedra,** 1949. 2 vols. II vol. fol. 158 nota 1.

Según Luis Astrana Jerónimo Ramirez fue un poeta bien conocido en la segunda mitad del siglo XVI. Dedicó un Epithalamio a las bodas de Felipe II y doña Ana de Austria, incluso se asegura que Jerónimo Ramirez enseñó en el Estudio de villa.

(67 Bis) **Manuscrito,** ASA (4-122-15), fol. 65 r.

"... se dan a Jerónimo Ramirez, poeta por las ynbençiones de los arcos 400 escudos ..."

(68) **Ibidem,** fol. 34 r.

"... se hizo una puerta en la calle de Alcala ... A la derecha, Manto, hija de Tiressias que se caso con Terberino rey de Ytalia por lo cual Madrid se llama Mantua, ofresçia con ambas manos a la reyna una corona de oro con estos versos:

. Manto, o reyna poderosa te ofrece y te presenta
. esta real corona de quien la insigne Villa
. de Madrid tomo el antiguo nombre de Mantua.

A la izquierda, la escultura de Ocno, hijo de Tiberina y Manto, el cual fundo la ciudad de Mantua en Ytalia y también a Madrid poniéndole el nombre de su madre, 1058 años antes de Cristo como lo

afirma Francisco Jarafe, autor en el teatro y como a tal lo cita sobre el mismo particular Abraham Ortelio ..."

(69) **Ibidem,** fol. 35 r.
"... la diosa Palas de marmol blanco al natural con los brazos extendidos y abiertos, las manos con demostraçion de que le ofresçia a su magestad el Prado y las fuentes de San Jeronimo para su recreaçion con estos versos:
. Palas, gran diosa de los pastores
. o esposa del gran Felipe te ofrece y dedica
este Prado con sus fuentes para tu recreaçion ..."

(70) **Ibidem,** fol. 35 v.
(71) **Ibidem,** fol 38 r.
" ... la primera estatua representa los muchos y espaciosos reinos de su magestad con un cetro en la mano, muchas coronas puestas en el con esta letra de Virgilio
. Imperium sine fine ..."

(72) **Ibidem,** fol. 46 r.
" ... estaba España de marmol fingido muy al natural de treinta pies de alto, armada a lo antiguo con una lanza en la mano y en la otra las armas reales ..."

(73) **Ibidem,** fol. 47 r - 48 r.
"... entre las mismas columnas a sus lados había dos estatuas doradas cada una en su nicho de treçe pies la de la derecha era de la India Oriental con un sol en la frente y mucha pimienta e incienso de que es muy abundante que la ofresçia a su magestad con estos versos
. Recibe reyna, excelente
. el don de olores suaves
. mientras el tesoro y llaves te ofresco de todo Oriente
La otra estatua correspondiente era de la India Occidental tenía en la mano un plato de oro lleno de perlas que en latín se llaman margaritas que las estaba ofresçiendo a la reyna nuestra señora con estos versos:
. esta ofresco a tu grandeza
. margaritas de la suya
. aunque en la presencia tuya
. pierden su nombre y finura ... "

(74) **Ibidem,** fol. 53 v.
(74 Bis) Sobre el escudo de Madrid, veáse el artículo de José María BERNALDEZ MONTALVO, en la Revista de la Biblioteca Archivo y Museo del Ayuntamiento de Madrid, 2ª época, nº 5 (1979), págs. 151-189.

(75) **Manuscrito,** (ASA 4-122-15), fol. 37 y ss.

(76) Antonio, LEON PINELO, **Anales de Madrid, desde el año 447 al de 1658.** Madrid, Instituto de Estudios Madrileños 1971. págs. 172-173.

(77) Eloy, BENITO RUANO, **Recepción madrileña de la reina Margarita de Austria.** Anales del Instituto de Estudios madrileños. 1966. Tomo I, págs. 85-98.

APENDICE DOCUMENTAL

Zaragoza, 1599, septiembre, 13

Cédula Real por la que Felipe III autoriza a la Villa de Madrid, a tomar a censo de por vida sobre sus propios y sisas, ciento cinquenta mil ducados para pagar el trigo y los gastos del recibimiento de doña Margarita de Austria.

(Original, papel, ASA 2-388-74)

El Rey. Por quanto por parte de vos la Villa de Madrid nos fue fecha relaçion que teniades liçençia nuestra para tomar a çenso çien mill ducados para ayuda a conprar pan para el abasto de buestro Posito; y aunque aviades echo muchas diligençias para buscarlos no los aviades podido hallar a causa de las enfermedades que avia avido; y los jueçes y compradores que avian ydo a conprar trigo que yban conprando, de que resultava gravisimo daño; y considerando la neçesidad que ay de qual dicho pan se conpre, es avia pareçido que siendonos servido se podrian tomar a çenso de por bida çiento y çinquenta mill ducados tomandolos por una bida conforme a la pragmatica, para con ellos yr pagando el trigo que estava conprado y se fuese comprando para el dicho Posito, tomando dellos la cantidad que fuese neçesarias para acavar de pagar lo que se restava para haçer para el reçibimiento de la Reyna, doña Margarita, nuestra muy cara y muy amada muger, por aberse prestado para el dicho efecto muchos dineros y hera justo belvellos a quien los avia dado en el ynterin que se tomavan a çense, por no hallares a catorçe mili el millar, conforme a la liçençia que teniades y por ser tanta y tan preçisa la neçesidad avia pareçido se tomasen a cambio y por ser mucho el ynteres seria mas cobiniente se tomasen en el dicho çense de por bida por que contraria mucho menos segun a la cantidad que corria en las plaçcas. Mes pedisteis y suplicasteis os diesemos liçençia y facultad para que pusieredes tomar a çense de por bida los dichos ciento çinquenta mill ducados pues otra vez se avia echo en semejante neçesidad; tomandole por una bida o de la forma que fuesemos servido, conforme a la dicha pragmatica, carganseles sobre los propios y rentas desta dicha Villa y sobre las sisas que le estavan conçedidas por su desempeño, con sumision a los alcaldes de Nuestra Casa y Corte y de las Nuestras Chancillerias de Valladolid y Granada y al regente y jueçes de la Nuestra Audiençia de Sevilla porque con mayor façilidad se hallasen y los que diesen no repasasen en ninguna casa como la nuestra merçed fuese. Lo qual visto por los del Nuestro Consejo, fue acordado que deviamos mandar dar esta nuestra çedula para ves en la dicha raçan y nos tuvimosle por bien por la qual vos damos liçençia y

facultad para que sobre los propios y rentas desa dicha Villa y sisas que le estan conçedidas, podais tomar y tomeis a çenso de por bida el quitar, de quales quier personas o cençejos que os les quisiesen dar, hasta en cantidad de los dichos çiento y çinquienta mill ducados con que no sea menor de a siete mill maravedis al millar por una sola bida, conforme a la pragmatica por Nes sobre ello acha, para con ellos pagar lo que resta por haçer para el reçevimiento de la Serenissima Reina doña Margarita, nuestra muy cara y muy amada muger, sin les conbertir ni gastar en otra cosa alguna; y para la seguridad de los conçejos e personas que ves dieron a çenso los dichos çiento y çinquenta mill ducados, podais obligar e obligueis los dichos propios y rentas desa dicha Villa y sisas que la tenemos conçedida para su desempeño y otorgar las escrituras y contratos que conbengan con las fuerças, binculos y firmeças que sean neçesarias a las quales para su balidaçion ynterponemos nuestra autoridad y decreto real y para execuçion de los tales contrtos y escrituras o podais someter al fuero y juridiçion de los alcaldes de Nuestra Casa y Corte y al de los de las Nuestras Audiençias de Valladolid y Granada y regente y jueçes de la Nuestra Audiençia de Sevilla dentro de çinquenta dias primeros siguientes despues que abierades tomado el dicho çenso ynbiad ante los del nuestro Consejo a poder de Juan Gallo de Andrada, nuestro caballero de Camara de los que en el residen relaçion verdadera como haga fes de la cantidad de maravedis que obierades tomado a çenso en virtud desta nuestra çedula y otros queales quier maravedis que obierades tomado a çenso antes, para el dicho efecto o para otra cosa y de como se an empleado en los susodicho para que por ellos visto, se probea lo que sea justicia, so pena de veinte mill maravedis para Nuestra Camara, si non la ynbiaredes dentro del dicho termino y con aperçivimiento que vos haçemos que nonbraremos persona que os lo haga cumplir. Y las personas o conçejos de quien tomaredes el dicho çenso, cunplan con los dar y entregar a esa dicha Villa o a quien su poder obiera, sin que sea obligado a mostrar si enbiastes la relaçion o los enpleasteis en pagar el dicho trigo y haçer los dichos gastos. Y mandamos que tome la raçon desta nuestra çedula, el dicho Juan Gallo de Andrada. Fecha en Caragoça a treze dias del mes de septiembre de mill y quinientos e noventa y nueve.

Yo el rey. Por mandato del Rey, nuestro señor, don Luis de Salazar:

EREMITAS EN VALDECANALES

Por Isidoro-Angel Martín-Aragón Pacheco

NOTA PRELIMINAR

Como funcionario del Ministerio de Obras Públicas formo parte de un equipo que proyecta la construcción de una presa en el río Guadalimar, que se denominará de Giribaile por su cercanía al castillo de dicho nombre, en la provincia de Jaén. En el desarrollo de mis actividades profesionales "descubrí" en cierta ocasión unas cuevas excavadas en roca, que llamaron mi atención por las bellas arquerías talladas en un corte vertical de la mencionada roca. Creyendo que dichas cuevas quedarían sumergidas en el lago que se crearía por la construcción de dicha presa de embalse, verifique algunas pesquisas por las instituciones culturales de Jaén (Instituto de Estudio Giennenses, Museo arqueológico provincial, Delegación de cultura, Diputación provincial) con resultado negativo.

A comienzos de este curso académico 1983-84, y como estudiante de Historia del Arte Medieval y Renacentista, leía un libro de Joaquín Yarza -"Historia del Arte Hispánico. La Edad Media". En su página 10, del capítulo dedicado al Arte de la España visigoda, encontré estas frases: "Aún quedan interesantes restos de estos eremitorios rupestres. En el Cortijo de Valdecanales (Jaén) se conservan varias unidades de habitación, entre las que destacan los doce arcos de herradura con que se organiza la fachada de un santuario al que se penetra por tres puertas. Entre el adorno escogido están varias veneras de tradición clásica". Una llamada a este párrafo añadía: "Una descripción en R. VAÑO, Oratorio rupestre visigodo del Cortijo de Valdecanales, Rus (Jaén) "M.M.", 1970, pp. 213-222. Un mapa de este tipo de refugios en H. Schlunk, Die Hónlenkirche beim Cortijo de Valdecanales, "M.M.", 1970, pp. 223 ss.".

Mi "descubrimiento" se transformó así en simple encuentro, pero mi interés creció inusitadamente al corroborar que no se trataba de unas vulgares cuevas, de tantas como abundan en los medios rurales dedicadas a refugio de pastores, sino de algo de mayor interés, que había merecido la atención del profesor Helmut Schlunk de la Universidad de Heidelberg. Debo añadir que dicho interés se vio incrementado por la desagradable sospecha de que posiblemente el complejo artístico indicado se viera sumergido bajo las aguas de un embalse que yo contribuiría a ejecutar.

Inmediatamente, adopté dos decisiones: Estudiar si esa sospecha era

cierta (después de unas comprobaciones topográficas -Lámina 3-, observé con agrado que el resultado era positivo, ya que las cuevas quedarán ligeramente más altas que el máximo nivel de las aguas del embalse), y ponerme en contacto con el señor Vañó Silvestres que -extraordinariamente amable- me ha proporcionado, por medio del Instituto Arqueológico Alemán, las exhaustivas publicaciones mencionadas con planos que presuntuosamente he comprobado y complementado (Láminas 2 y 4).

Gracias al hallazgo y estudios del señor Vañó, el día 14 de abril de 1970 fue declarado "Monumento histórico-artístico" en el Boletín Oficial del Estado, como se puede observar por la fotocopia que acompaño en la Lámina 1.

Como por la Sede Central de nuestra Universidad se nos requiere a efectuar un estudio de investigación, en grupo o individualmente, sobre cualquier tema artístico de la Edad Media, he considerado a éste apropiado para ese requerimiento, al estimarlo del período de transición a la Alta Edad Media. Si en sus inicios se trataba de una verdadera investigación, el desarrollo de mis inquisiciones ha conducido a un mejor conocimiento de la situación, ya investigada pero que me he atrevido a completar tomando como base la totalidad de los competentes estudios de Vañó y de Schlunk, publicados en Madrider Mitteilungen, 1970.

Al socaire de esta exposición he osado sentar ciertas hipótesis sobre cultura y origen de formas artísticas visigodas, fruto tal vez de la escasez de mis conocimientos (por algo se afirma que nada existe más atrevido que la ignorancia). Pero debo confesar, también, que no son enteramente mías: a la bibliografía utilizada me remito. Lo único propio es haber ordenado es una dirección ciertas opiniones de autorizadas autores y sacar unas conclusiones, no suficientemente meditadas quizás, que la obsesión, o tal vez la curiosidad, no me han permitido soslayar.

CONTEXTO SOCIOHISTORICO

La penetración de pueblos germánicos dentro de las fronteras del Imperio Romano va a producir, como consecuencia inédita en nuestra Península, la creación del primer Estado español: el visigodo. Pero este Estado se va a caracterizar por una aplastante mayoría de población, ya hispano-romana, que conformará la economía, la sociedad, la religión y las expresiones culturales, como corolario de la correlación demográfica de integrantes y de la escasez cultural de los bárbaros. Así lo corroboran las estimaciones, de base arqueológica, que cifran en 80.000 el número de visigodos asentados, frente a los presupuestos 4.000.000 de hispano-romanos establecidos (1).

Todo parece indicar que las áreas más densamente pobladas por los visigodos son las comprendidas al norte del Sistema Central y al oeste del Ibérico, pero no debemos olvidar que la escasez de testimonios arqueológicos al sur de estas regiones quizás se deba a la persistente ocupación musulmana y

a su efecto destructivo, así como al empobrecimiento de las soluciones arquitectónicas adoptadas para sus edificios. Se trata de una sociedad cuya producción económica sólo se orienta a subvenir las inmediatas necesidades de comida, habitación y vestido; de una sociedad exclusivamente rural, que asiste a la paulatina desaparición de cualquier vida urbana, en la que apenas existen ciudades; de una sociedad, pues, que vive en el campo o en aldeas, las cuales proporcionan la fuerza humana necesaria para las grandes explotaciones señoriales. Sociedad, en resumen, pobre como reflejan sus testimonios arqueológicos.

Esa sociedad se ha ido creando paulatinamente por la fusión de las gentes godas con el elemento indígena, o por el simple crecimiento vegetativo de éste, dominado por aquél. Pero existe una fusión que la legislación va favoreciendo (supresión de la prohibición de matrimonios mixtos, por Leovigildo), que supera las barreras religiosas (conversión de los arrianos visigodos al catolicismo, obra de Recaredo), que tiende a una igualación de estatutos entre godos y romanos (unificación del derecho por Recesvinto).

Ramón de Abadal sugiere que en la España visigoda coexisten tres estructuras de gobierno: la visigoda, que sustituye a la antigua autoridad romana; la hispano-romana, que sostiene el semidesintegrado aparato civil y administrativo de la población indígena. Y la eclesiástica, que tenderá a absorber a la anterior. Su influencia será mayor cuando se produzca la conversión del elemento godo al catolicismo.

La evolución de esa sociedad está orientada, pues, por la Iglesia. La necesidad de hacer llegar el cristianismo a todos los núcleos de población, motiva la creación de parroquias rurales y la extensión del monacato desde el simple anacoreta a la más compleja comunidad presidida por un abad. Al igual que en todo el ámbito de la cristiandad, el monacato tiene un amplio florecimiento en la Península. Sus manifestaciones oscilan entre el anacorismo de un S. Millán o un S. Valerio y las grandes reglas monásticas de S. Martín, S. Fructuoso o S. Isidoro. Abnegación, pobreza, humildad, trabajo y oración, son sus notas más destacadas. Y, habitualmente, se sostiene que la Iglesia es, en el turbulento período de transición al Medievo que nos ocupa, la receptora y conservadora de la cultura clásica. Habitualmente, también, se afirma que la presencia de gentes venidas del Norte de Africa produce un "renacimiento" de la cultura antigua. En fecha no determinada, pero dentro de la segunda mitad del siglo VI, llegan Donato y sus monjes con una notable carga de libros que instalan en el que se supone importante monasterio Servitano que, aunque dentro de la Cartaginense, no sabemos donde está ubicado exactamente. S. Leandro, y sobre todo su hermano menor Isidoro, serán los portaestandartes de la "renovatio" cultural dirigida por el clero, quizás con la intención paralela de prestigiar la Iglesia de los hispano-romanos ante el poder de la Corte visigoda.

Pues bien, asistimos a un abandono a la ciudad por el campo (ya iniciado en los últimos siglos del dominio romano), a una disminución de las clases urabanas, del comercio, del artesanado... a la consolidación de una igle-

sia oficial, jerarquizada, con obispos, edificios para el culto, parroquias... y, fundamental para nuestro estudio, a la extensión del monacato. En ocasiones, el monasterio se organiza en torno a un primitivo eremitorio ocupado por un solo hombre, en sitios apartados de los centros de comunicación o en las afueras de las ciudades. Al reunirse en comunidad, o bien hacen un pacto, o bien se someten a una regla. Se construyen así templos y monasterios rupestres, durante el siglo VII, dispersos, en sitios alejados: Un ejemplo bien puede ser éste de Valdecanales.

A MANERA DE HIPOTESIS

Resulta sugestivo deducir de las circunstancias indicadas en el capítulo anterior, y en cuanto a las manifestaciones artísticas se refiere, que el elemento germánico invasor reduce su aportación al arte a esos objetos de ajuares personales (fíbulas, broches, etc.) tan comunes entre los pueblos bárbaros, suplementados o copiados después con esas cruces o lámparas votivas que los tesoros de Torredonjimeno o de Guarrazar nos han mostrado. Los visigodos, como pueblo relativamente nómada y alejado de los ambientes mediterráneos, poseyeron una orfebrería con escasa figuración antes de entrar en contacto con el Imperio romano. Esas fíbulas para túnicas, tan adornadas, y esas hebillas de cinturón de placas decoradas, caracterizarán luego otro tipo de obras (patenas eucarísticas, jarritos litúrgicos, coronas votivas, cruces) por esa ornamentación tabicada, tan rudimentaria como singular. Y el mundo hispano-romano sometido -después hispano-godo fuertemente influido por la tradición romana, no es extraño que imponga su cultura (2). Entendemos que ésta es la opinión de García Cortázar, que afirma: "Serán los hispanos-romanos, a medida que progresa la fusión, quienes eduquen a los visigodos en la individualidad de Hispania".

Situación política de dominio, que no tiene por qué traducirse en un arte visigodo. Se trata de formas artísticas elaboradas en esa época por una mayoría hispano-romana para su propio uso o el de la minoría en el poder -la goda-, aprovechando el pasado inmediato, recogiendo tal vez todo lo posible del romanizado Norte de Africa en crisis profunda, y quizás volviendo la cabeza al renovado oriente cristiano, pero sin impedir que aflore con fuerza el espíritu indígena, ahogado hasta entonces por el arrollador impulso romano. No; no creemos posible que un pueblo dominante sobre una inmensa mayoría -que seguramente es casi cincuenta veces superior en número-, sea capaz también de imponer una cultura de la que son parcos detentadores. Nada sabemos tampoco de la existencia de una arquitectura arriana.

No sólo queremos argumentar esto. La situación exceéntrica de la Península respecto del mundo mediterráneo, y su privilegiada situación como punto de encuentro de unos pueblos venidos de más allá de los Pirineos con los que cruzaron el estrecho de Gibraltar, ha permitido una unidad de culturas y de civilizaciones patentes en su carácter y -por qué no decirlo- en sus contradicciones. El realismo magdeleniense, el geometrismo de las cuevas levanti-

nas, el flujo y reflujo de iberos venidos del Sur, las inversiones precélticas llegadas del Norte, las colonias fenicias y griegas, las célticas llegadas del Norte, las colonias fenicias y griegas, las aportaciones judías, sirias o bizantinas, los conductores de elefantes cartagineses y las legiones romanas, han ido depositando los sedimientos de las más variadas corrientes artísticas. El resultado bien puede considerarse una sincreción con ciertas originalidades.

Y, si bien la continuidad de una inspiración oriental en las artes hispánicas no se debe subvalorar, estimamos que con excesiva frecuencia se arguye un origen oriental cuando se desconocen las fuentes de cualquier manifestación artística. ¿No es posible que muchas surjan de la conciencia estética indígena? Sin pretender ser pedantes o pretenciosos, y conociendo la profundidad de cuanto desconocemos, ¿no son anteriores las cuevas de Altamira a la Cádiz fenicia, a la Ampurias griega, a Bizancio, a Cartago, a Roma o a Recesvinto? ¿Por qué no buscar el origen del arco visigodo en este pueblo que ha sido conquistado, invadido o visitado y, por tanto, influido por tantas otras gentes foráneas, pero siempre en minoría?

Y argüimos más. Nos parece que el pueblo hispánico se ha sentido siempre solidario con lo visigodo. "Descender de estirpe goda" ha sido una pretensión de la nobleza desde los primeros tiempos de la Reconquista, y una fórmula humorística después como expresión de grandeza inmerecida. Si en principio ese emparentamiento se justifica como una pretensión monárquica del incipiente reino astur para establecer una continuidad con Toledo y sus instituciones, en anhelo de herencia legal y predominio con respecto a los restantes reinos cristianos, posteriormente la insistencia es menos explicable. Toledo ha sido el símbolo quintaesenciado de ese mito visigodo. ¿No será posible una buscada exageración en la valoración cultural de esos invasores? Recordamos nuestros años juveniles en la escuela primaria, y la pretensión de nuestros maestros por dar un carácter tradicional a esa continuidad de la monarquía visigoda a lo largo de la historia. Pero la brevedad del dominio visigodo es incompativle con aquellas famosas listas de reyes godos -que aprendimos de memoria .varias generaciones de españoles- y que comenzaban generalmente con Alarico I, a pesar de que fue rey de los visigodos cuando éstos no habían ni soñado pasar los Pirineos.

Es así que ha existido una creencia muy generalizada en atribuir un origen oriental al arco visigodo; pero, en 1906, M. Gómez Moreno publica su "Excursión a través del arco de herradura", y llama la atención sobre la antigüedad de los documentos que atestiguan el empleo de esta forma arquitectónica en la Península. En efecto, este arco se encuentra ampliamente representado en la epigrafía asturiana y, nada menos, que es conocido desde el siglo II,

Estela funeraria hispano-romana de época imperial (siglo II), procedente de la provincia de León. M.A.P. de León.

que sepamos; y también en Castilla, con los ejemplares de dos estelas funerarias de la comarca de Lara. Sabemos de la existencia del arco de herradura

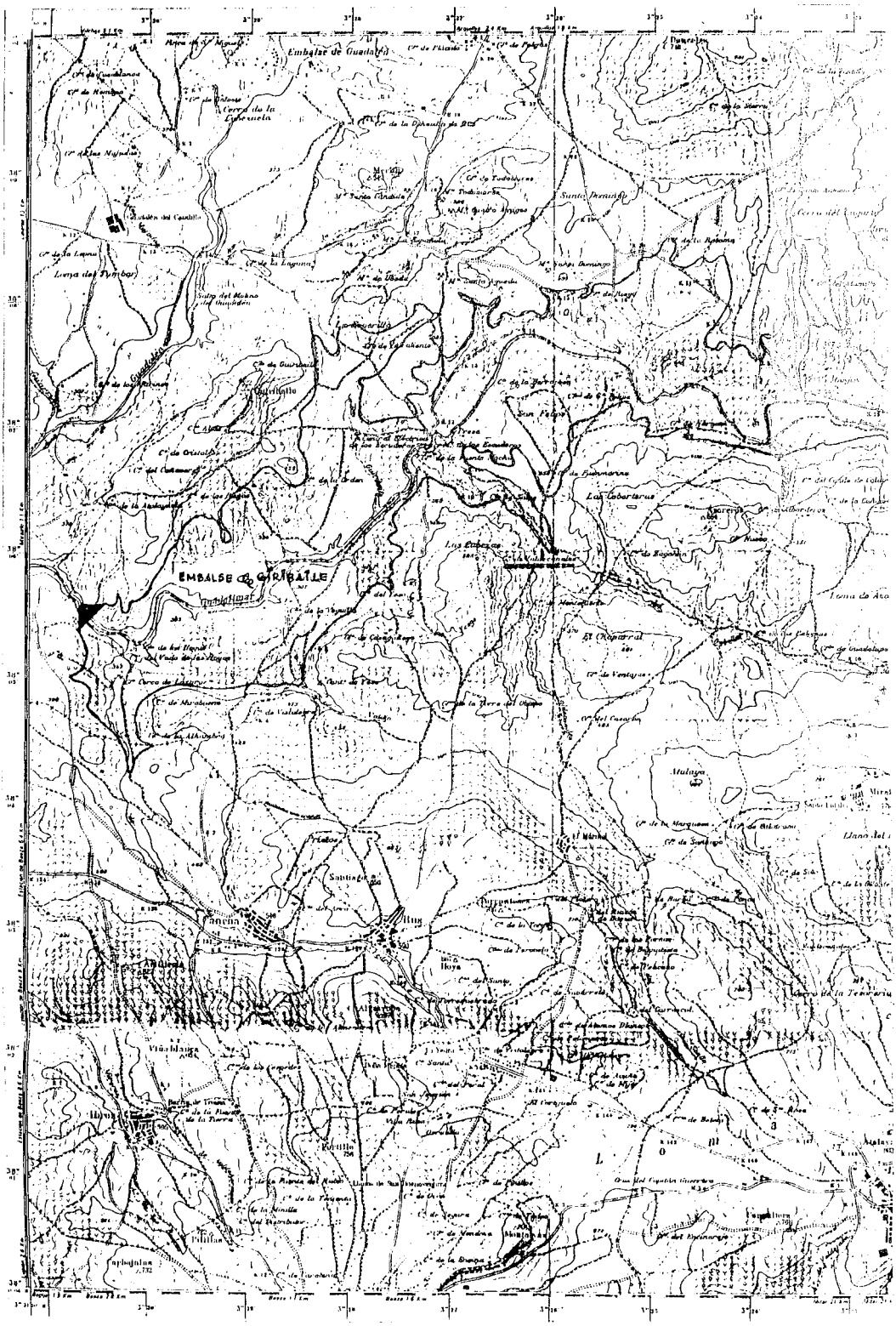
Estela funeraria hallada en la Iglesia Pinta, dedicada a Ambara Caelica, hija de Gaius, muerta a la edad de 42 años. M.A.P. de Burgos.

en Oriente como forma arquitectónica, e incluso como decoración pintada. Es el caso del Evangelario de Rábula; pero data del año 586. También conocemos la utilización de dicho arco en algunas iglesias rupestres de Capadocia (3); pero, aun en el caso de que fueran anteriores al siglo XI, como han sido datadas cronológicamente, es difícil imaginar el camino seguido desde esas regiones ásperar y desoladas de la Turquía actual hasta el corazón de España y con anterioridad al siglo II, cuando su profusión en las estelas funerarias hispánicas es especialmente notable.

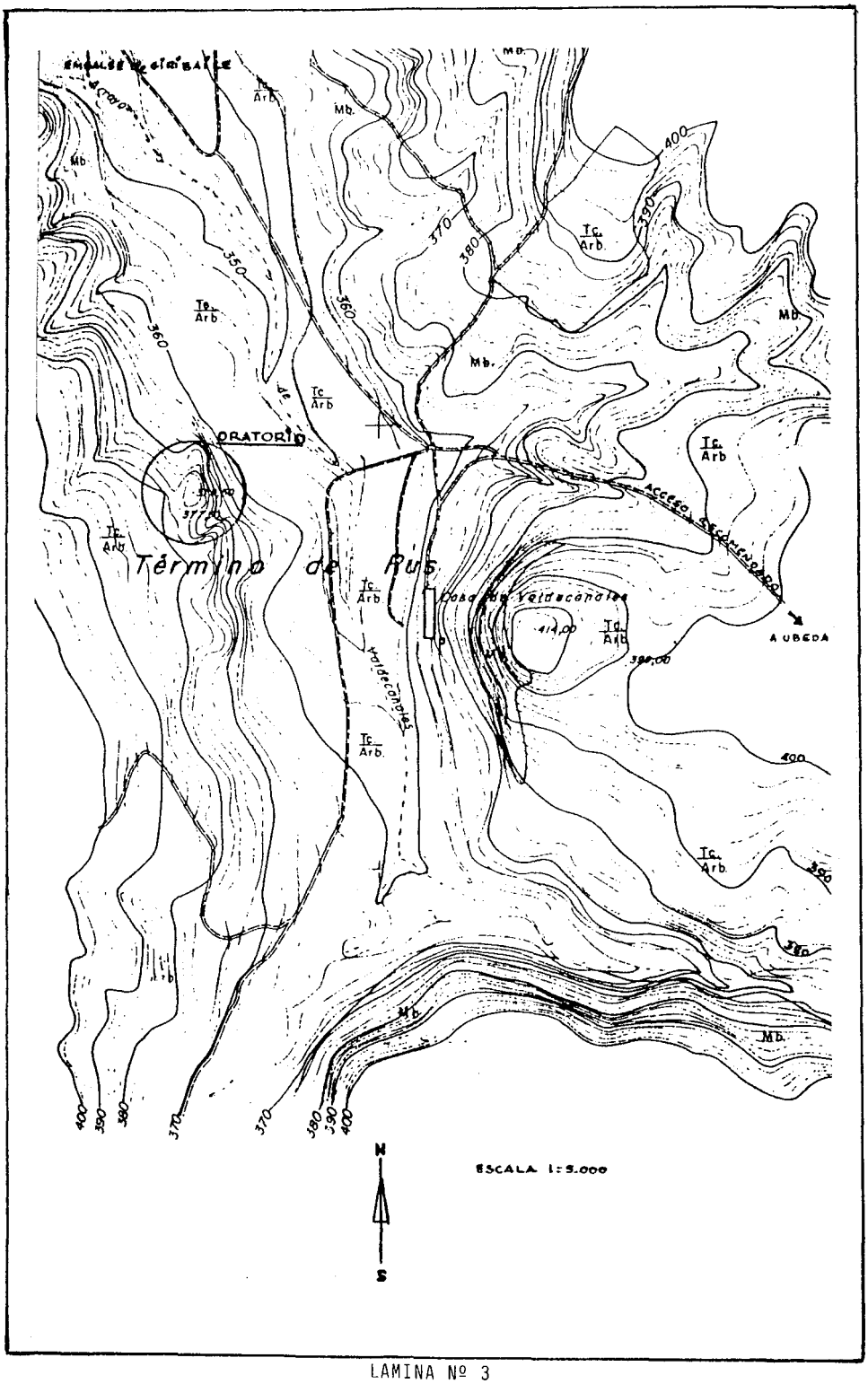
No es posible aceptar sin más las conclusiones arqueológicas de hace más de un siglo, cuando se publican las obras históricas de San Isidoro, ni ver artífices germánicos visigodos en el arte hispánico del siglo VII (4). Tampoco se debe caer en la tentación de un bizantinismo en dicho arte. Tanto el germanismo como el orientalismo son fuentes que debemos arrumbar. Lo indígena parece más patente. Se supone, en definitiva, que las artes del metal son la única manifestación personal de los godos, pero incluso se pone en tela de juicio. Jacques Fontaine, en su obra "L'art Préroman Hispanique", así lo manifestaba: "Sus armas, en especial la "scramasax" de nombre bien germánico, pudieran ser los únicos objetos genuinamiente germánicos que nos han legado algunas tumbas visigodas". Nada tiene de extraño en un pueblo invasor, sin más bagaje que sus armas de guerra. La misma decoración visigoda, y sus formas típicas de carácter geométrico, estaban en su mayoría aclimatadas desde tiempos antiguos en la escultura, mosaicos y pintura de la Hispania romana. Y, en lo que se refiere a la influencia del arte bizantino, se ha de tener en cuenta que es precisamente lejos de la franja meridional ibérica, ocupada por Bizancio, donde se manifestaba con mayor intensidad. Circunstancia muy sospechosa si se añade que, además, esa manifestación es anterior a posterior al período de los tres cuartos de siglo que dura la ocupación bizantina en España. Concluyamos, pues, que se trata de un arte de síntesis con profundas raices hispánicas.

DESCRIPCION Y SITUACION ESPACIO-TEMPORAL

El punto de encuentro del meridiano 3º 26' 06'' longitud Este con



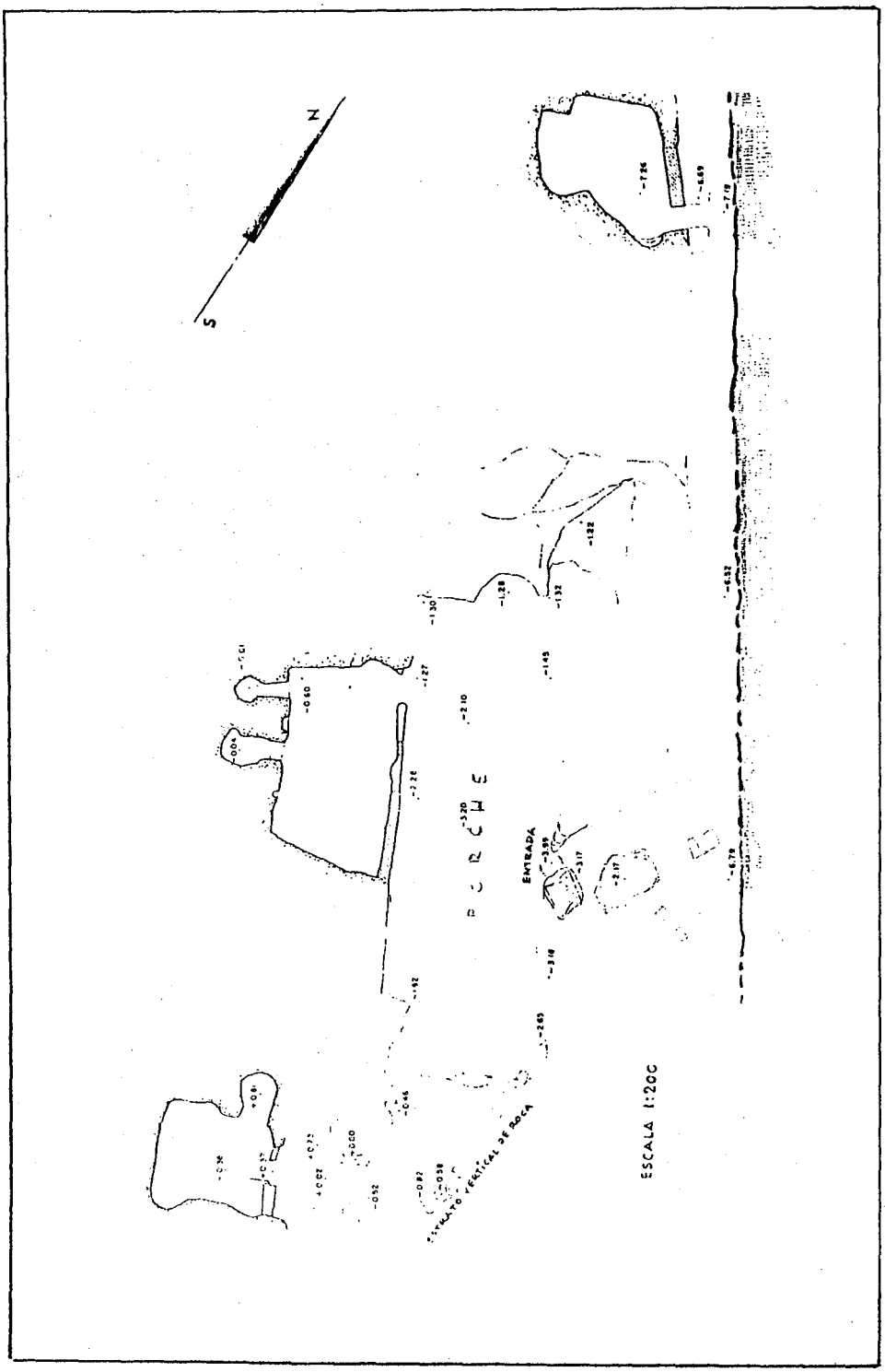
LAMINA Nº 2. Plano de la zona. Escala 1:50.000



LAMINA Nº 3

el paralelo 38º 05' 56'' latitud Norte, según el meridiano de Greenwich, es el lugar de ubicación del complejo estudiado (Lámina 2). El paraje -verde olivar de la provincia de Jaén, término municipal de Rus- se encuadra dentro del valle del rio Guadalimar, en cuyas riberas han aparecido numerosos yacimientos prehistóricos e ibéricos, que nos hablan de su temprano y continuado poblamiento humano; muy cerca transfiere sus aguas al Guadalquivir -el Betis portador de tantas culturas. A 25 kms. de Valdecanales, y hacia el Oeste, las ruinas de Cástulo nos hablan de Aníbal mientras sus indígenas asisten a las luchas romano-cartaginesas por el dominio de Iberia. Con una simetría perfecta respecto a Valdecanales, y tomando como eje el rio Guadalimar, se alzan imponentes -y en la margen derecha- las ruinas del castillo de Giribaile que han presenciado las luchas reconquistadoras. Muy próximas, la adelantada Baeza y la renancestita Ubeda, son puntos de partida para acceder a la iglesia. Desde esta última ciudad -la romana Bétula asentada sobre el poblado neolítico del tercer milenio a. de C., y reconstruida por Abd-al-Rahman II con el nombre de Ubbadat-al-Arab- y hacia el Norte, una carretera -que cruza el río Guadalimar y se une en La Carolina con la N-IV de Madrid a Andalucía permite, después de recorrer 9 kms., tomar un camino al Oeste, que termina en el santuario de la Virgen de Guadalupe y del Gavellar, probable cenobio de la baja Edad Media convertido en centro de romerías actuales. A partir de aquí el camino es penoso, pero transitable en vehículo "todoterreno"; va descendiendo durante 5 kms., a la derecha del arroyo del Gavellar, hasta el cortijo de Valdecanales, y unos centenares de metros antes se distingue -en la ladera opuesta del redondeado cerro de Las Cabezas un pequeño promontorio que horada el manto de olivar, cubierto de un verde tapiz de hierbas y mostrando, frente por frente, un corte vertical donde se vislumbra una serie de arcos tallados en la rojiza roca; a la izquierda, antes de atravesar el arroyo, se encuentra el cortijo de Valdecanales (Lámina 2), distante del lugar 275 metros.

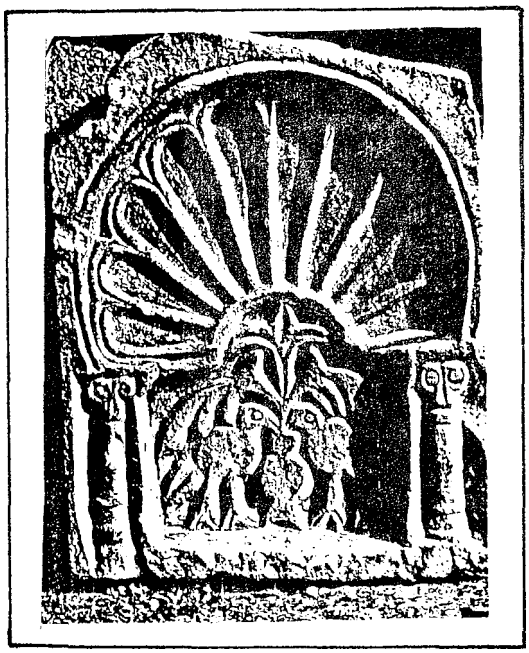
El pequeño promontorio es el resto de una formación de areniscas amarillento-rojizas, que la erosión diferencial ha dejado al descubierto. La facilidad de talla de esta roca ha permitido excavar en su interior tres cuevas, de las que la central es la mayor y posee vestigios arqueológicos más abundantes. Muy próxima y al Sur se encuentra la de mayor altitud del conjunto, pues su planta se desarrolló sobre un plano de un metro más alto que esta central. Delante de ambas existe una explanada en forma rectangular irregular, de 28 mts. de longitud por 6 mts. de anchura media, limitada por el corte vertical de la roca que sirve de entrada, en un lado, mientras el otro lo constituye un estrato vertical de poca altura y de la misma formación litológica, que, por su mayor dureza respecto a los estratos adyacentes, se mantiene aún como un muro de piedra de 70 cms. de espesor. Da la impresión de que sobre ella se alzaría un atrio cubierto, sostenido por ese estrato en forma de muro, y tal vez suplementado con obra de albañilería y por el corte vertical tallado. Esta es la opinión de Vañó Silvestre, que observa por encima de los arcos dos filas de orificios circulares de diámetro uniforme y regularmente distribuidos a todo lo largo del paramento, y que bien pudieran ser mechinales donde se apoyaría un alero. Si así fuera, el paramento exterior actual habría sido el interior de un porche, con esos arcos ciegos de herradura, en función de atrio, que en Valdedios y en tantas iglesias románicas de Castilla serán tan



LAMINA Nº 4

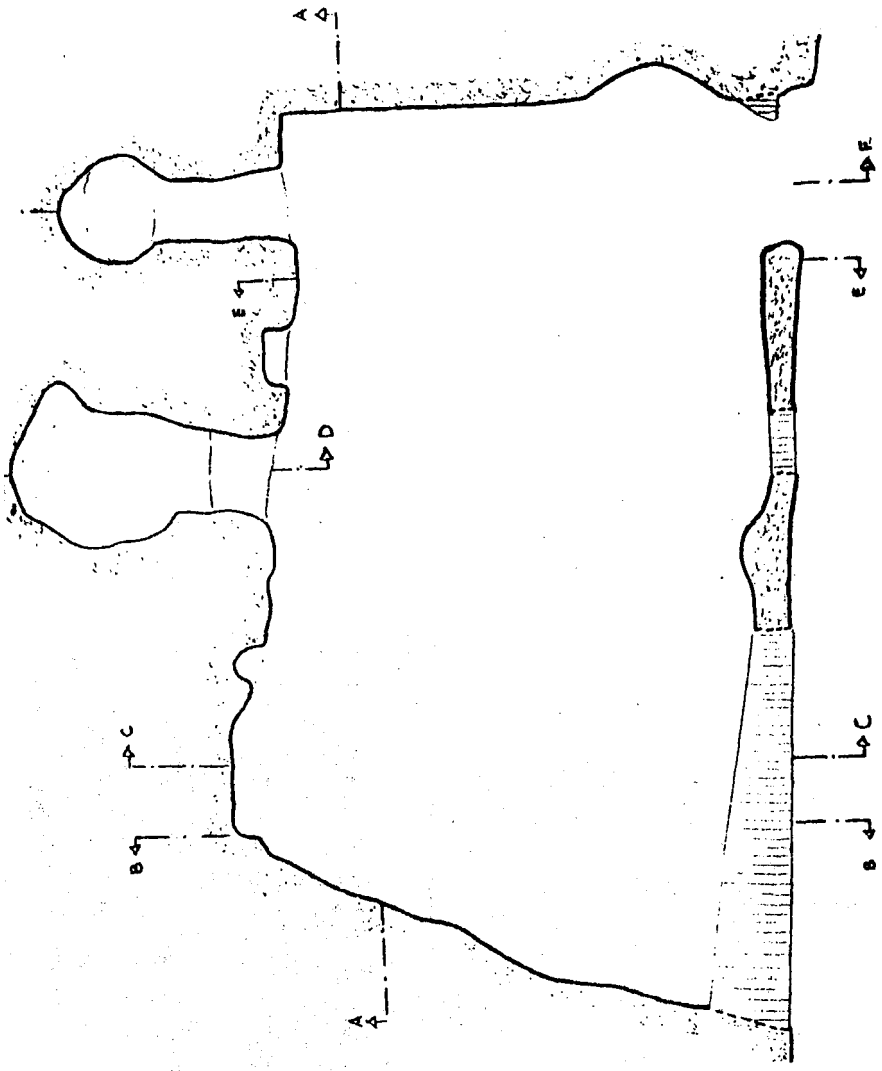
singularmente atractivos. Al Norte, y en un plano inferior, se abre una tercera cueva que pasa desapercibida para una mirada poco atenta, al encontrarse semioculta por frondosos árboles. La Lámina 4 recoge detalladamente la situación, altura y posición de las tres cuevas.

El rasgo más sobresaliente es la seriación de arcos ultrasemicirculares, que en número de doce están tallados en la roca; de los dos extremos apenas si quedan vestigios; los restantes están labrados en hueco de 15 cms. de profundidad media. Se extienden en una longitud de 17,50 mts., con una altura media hasta el intradós de sus claves de 2,50 mts., su diámetro es de 1,25 mts., aunque no son todos exactamente iguales, si bien es cierto que el desgaste de los contornos, producido por la erosión, hace difícil la precisión de sus magnitudes. Tres de ellos se decoran con palmas; el contíguo a la derecha de la puerta de acceso es el mejor conservado; sus centros coinciden con el de los arcos; las palmas son de diez hojas. Este motivo decorativo es la venera de tradición clásica que parece ajeno a lo islámico; la figura adjunta nos muestra un tipo de las que se conservan en el Museo Arqueológico de Mérida; su utilización anterior está probada así como su profusión, sobre todo a partir del Cristianismo. No es extraño que Al-hakam II las tome de esa tradición para las pequeñas bóvedas del miḥrab de la mezquita de Córdoba.

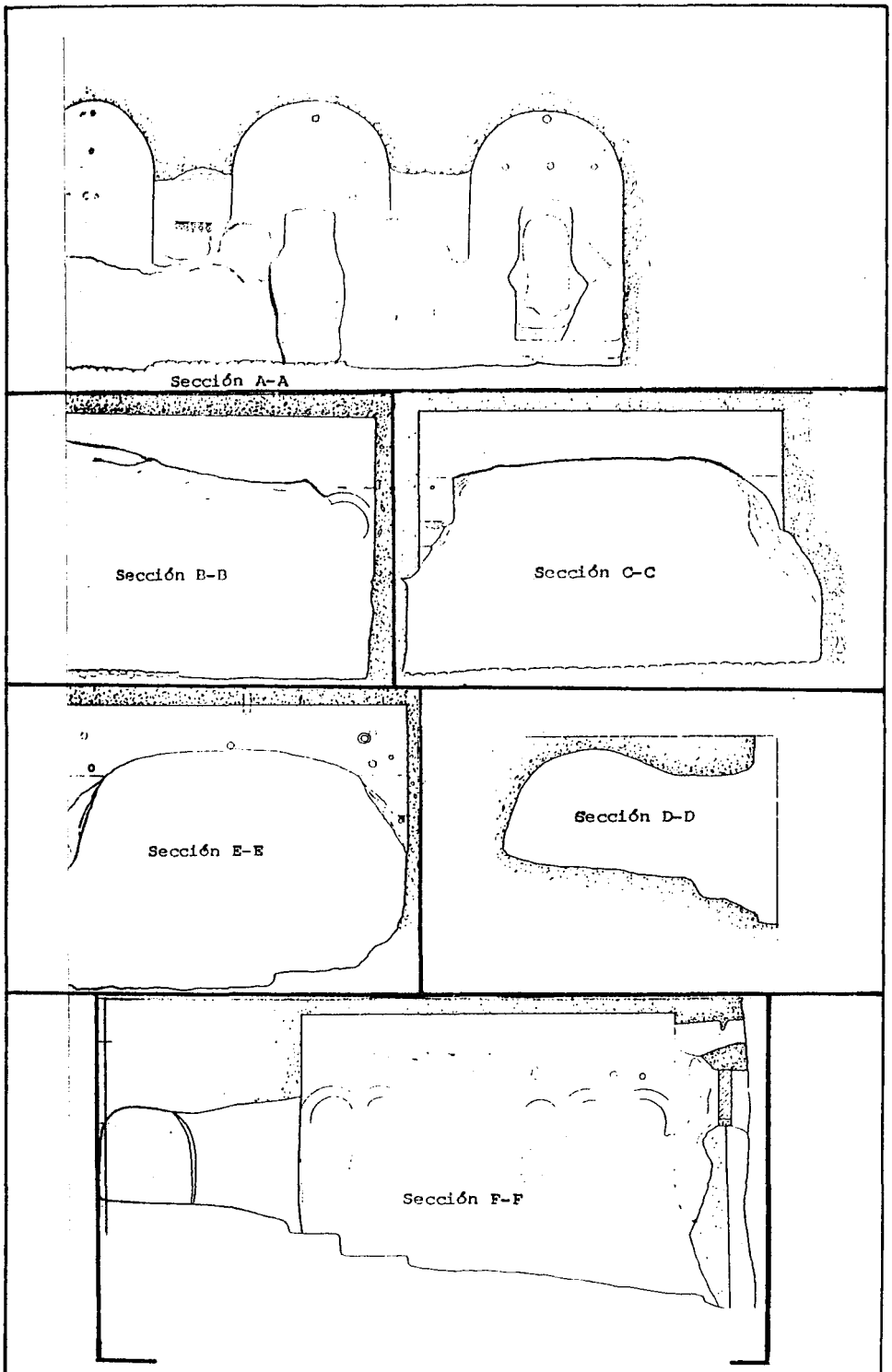


Ya hemos hablado de la existencia de arcos ultrasemicirculares en las estelas funerarias leonesas y castellanas; de su continuidad visigoda; de la posterior utilización por los mozárabes. Estos de Valdecanales se caracterizan porque la línea de arranque del arco está situada a 0,55 m. del radio, por debajo del centro del círculo. (Ver figura adjunta). Se afirma que el módulo visigodo así referido es un tercio del radio, pero esto no es siempre cierto. La figura siguiente describe el arco de separación del ábside con el crucero de la iglesia visigoda de San Juan de Baños de Cerrato, una de las más clásicas de origen visigodo, conservada; su módulo es bastante superior: un 0,40 del radio; pero, además, se debe tener presente que los arcos meramente decorativos -como son los del caso que nos ocupa- presentan un módulo superior al tercio del radio en numerosas ocasiones. Luego, no es una peculiaridad limitativa.

La cueva principal -la central- tiene tres dependencias (5): una más amplia -rectangular en planta- que se supone el oratio propiamente dicho, y



LAMINA Nº 5. Cueva central. Planta. Escala 1:100



LAMINA Nº 6. Cueva central. Secciones transversales. Escala 1:50

otras dos -de planta circular- a las que se accede desde la principal. Tres espacios, determinados por dos arcos transversales, dividen el interior de 4,70 mts. de ancho por 8,50 mts. de longitud (dimensiones medias) y arrancan de dos pares de pilastras adosadas a los muros laterales, de 90 cms. de anchura por 40 cms. de profundidad. Estos arcos son rebajados y separan tres bóvedas de cañón de 1,80 mts. de luz, cuyas claves se encuentran a 3 mts. del suelo. Los paramentos interiores, cubiertos por una espesa capa de hollín acumulado por las hogueras de cuantos allí se han refugiado a lo largo de los siglos, nos muestran apenas signos de posibles pinturas o inscripciones; sólo una serie de huecos, horadados en formas variadas de hornacinas y otros tipos irregulares. Sin embargo, en algunos sitios de las pilastras, tanto en sus laterales como en sus frentes y en la línea de arranque de los arcos transversales, quedan restos de una cenefa o imposta de 11 cms. de anchura, formada por anillos tangentes y triángulos mixtilíneos en sus enjutas, que H. Schlunk compara con los del arranque de la bóveda del ábside lateral de S. Juan de Baños. Y en los muros de cabecera y pie quedan huellas de haber tenido adosadas unas bandas de círculos decorativos de 50 cms. de diámetro, a la misma

HOHLENKIRCHE BRIM CORTIJO DE VALDECANALES

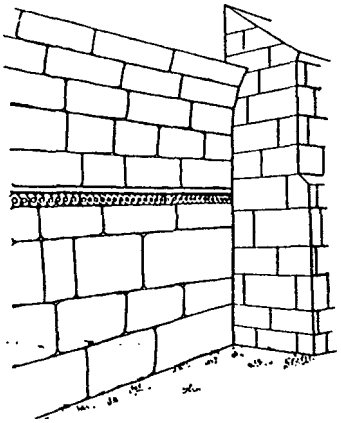


Abb. 5. Baños de Cerrato, San Juan. Profil am Gewölbeansatz der Seitenapsis.

altura que las cenefas anteriores, que parecen unas fajas de arcos de herradura, similares a la del muro exterior. Coincidiendo con el centro de las dos primeras bóvedas de cañón, en relación con la puerta de entrada y en el muro de enfrente, se abren las dos mencionadas salas adyacentes, de planta irregular ovalada y techo cupuliforme, con muy reducidas dimensiones. Los dos textos referidos a monasterios o cenobios, hablan de cámaras cerca del altar. Así, la "Vida de S. Fructuoso" cita la existencia de un incómodo "ergastulum" cercano al altar en que vivía el monje, y otra habitación con ese nombre sirvió a Valerio del Bierzo para el mismo fin. Son razones que apoyan la tesis del uso por el ermitaño o asceta como dormitorio. En este caso puede ser así, pero Vañó opina que esta gruta central sería el oratorio, la de la derecha el baptisterio y la de la izquierda vivienda. (Vivienda, sacristía, diaconi-

kon, prothesis...; cualquier opinión puede ser cierta).

La constitución geológica ha sido providencial para su mantenimiento: el estrato más bajo -de fácil labra- se ve cubierto por otro de mayor rudeza. Esta disposición estratificada hubiera sido suficiente para que estructuralmente se conservara; lo demuestran otras disposiciones cercanas que nos ha dejado esa especie de dolmen natural. No obstante, los constructores de estas grutas procuraron asegurar su firmeza dividiendo el espacio en tres tramos mediante esos arcos fajones reforzados sobre pilastras, y sobre los que desarrollaron tres bóvedas de cañón. Estructura suficiente para la estabilidad del conjunto.

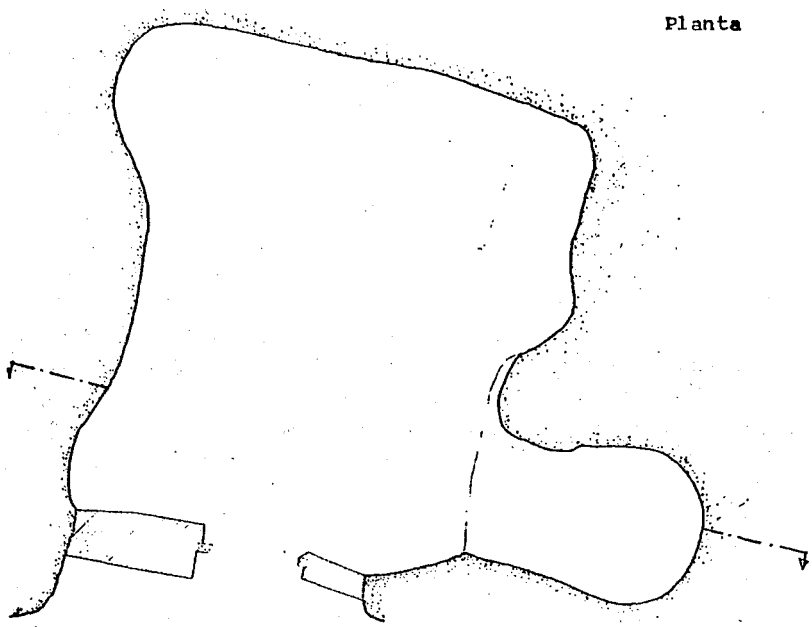
La gruta a su derecha, y a mayor altura, es contigua a la central, de la que queda separada por un saliente rocoso; su fachada es también vertical, y se accede a ella por medio de unos escalones tallados en la roca. No aparece elemento decorativo alguno, sólo dos filas de orificios circulares, como en la gruta anterior, que pueden ser los mechinales del porche que ya hemos citado. Excavada con bóveda de cañón, parece una nave de 4,50 mts. de largo por 2,20 mts. de ancho, con una altura máxima de 4,00 mts. Una hornacina o capilla circular se ubica a la derecha de la entrada en forma de planta circular -bóveda de media naranja-; su mayor altura es de 2,60 mts. y su anchura 1,60 mts.

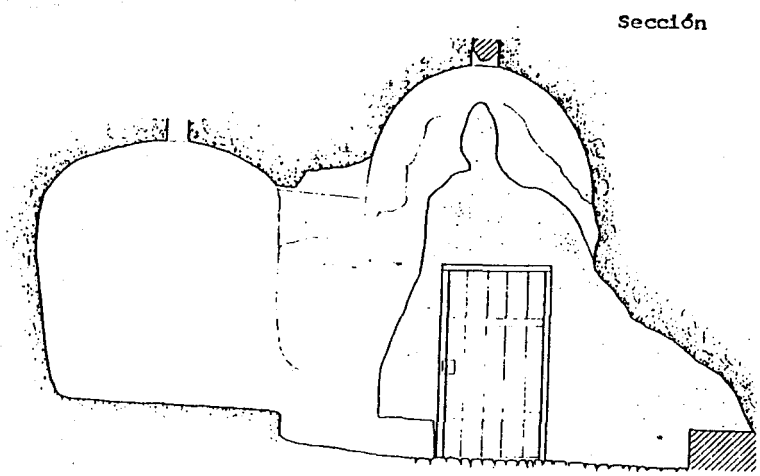
Más retirada está la cueva más baja, pero, así como las dos anteriores parecen tener una lonja común, ésta tiene cierta autonomía. De planta casi cuadrada, su techumbre la forma un estrato rocoso de mayor dureza, y parece haber restos de una bóveda de cañón cuya altura es de 1,70 mts.

La existencia de estas grutas, utilizadas probablemente desde su origen -como viviendas las laterales y como oratorio la central-, nos induce a pensar si nos hallamos en presencia de un pequeño monasterio rupestre o de una serie de eremitorios con su capilla. Una extraña fortuna ha hecho que, mientras existen numerosos textos que mencionan iglesias y monasterios en las importantes ciudades de Mérida, Tarragona, Toledo, Córdoba, Sevilla o Zaragoza, y existen otros varios pequeños como la de Sta. Camba de Bande, S. Pedro de la Nava, S. Juan de Baños o Quintanilla de las Viñas, todas se encuentran al Norte de Toledo. Se ha explicado por la mayor permanencia musulmana en el Sur, y la consiguiente posibilidad de destrucción.

Pero, en tiempos de S. Isidoro y en la diócesis de Acci (la actual Guadix), sabemos que "el obispo Pablo consagró tres santuarios a la gloria de la Trinidad indivisa, edificados con la colaboración de santos monjes, por el ilustre conde Gudiliva y a su costa, con obreros del pais" (6). Si tanto se ha construido en la áspera y antigua diócesis de Guadix, es de suponer que no sería menos en las ricas provincias de la cuenca bética. (Restos arqueológicos visigodos han sido hallados con profusión en esta provincia de Jaén: Torredonjimeno, Bailén, La Guardia, ...).

Junto a estas iglesias también se han construido numerosos eremitorios





LAMINA Nº 7. Cueva Sur. Escala 1:50

rupestres, difíciles de datar por las modificaciones sufridas a lo largo del tiempo o por su austeridad decorativa. H. Schlunk, en su trabajo mencionado, nos habla de 24 (Láminas nº 10 y 11), todos en Orense, León, Santander, Palencia, Burgos, Alava, Logroño y Segovia. Solitario aparece éste de Jaén. El mapa de la Lámina nº 10 es bien elocuente.

Comparada con esas pequeñas iglesias rupestres encontradas en buen número en el Norte de España, este oratorio sobresale por su decoración, que ha permitido a Vañó su datación en el siglo VII. Este autor supone que el oratorio no es una construcción posterior a la invasión árabe. La zona estaba poblada con anterioridad: tres grandes núcleos urbanos -Ubeda, Baeza y Cástulo- ya existían como burgos importantes bajo la dominación árabe; una población que ya hemos dominado hispano-romana y visigoda siguió conviviendo con los nuevos y poco numerosos invasores, como señalamos en el capítulo anterior. La toponimia de la zona nos proporciona nombres ibéricos (Sta. Eulalia, de gran devoción en la época, puede ser el nombre ibérico de "Olaya"), nombres del latín bárbaro (Valdecanales, Gavellar), y otros de claro origen árabe (Zagahón, Alcobilla). La tolerancia religiosa de los primeros tiempos árabes se torna -bajo el reinado de Abd-al Rahman II- en un endurecimiento de las condiciones de vida de los cristianos, y en su persecución religiosa. Esa tolerancia había limitado a los cristianos la construcción de nuevos templos, e incluso la prohibición de reedificar los que se habían arruinado (7). Pero, a partir de ahora -en el 842- se incendian o destruyen; aquí, quizás no se llegara a la total destrucción, merced a la naturaleza de su construcción.

Basándose en esa escasa decoración y en ese contexto histórico, Vañó opina que corresponde cronológicamente al siglo VII, y que sus arquitectos son esos hispanos que viven la época visigoda. Schlunk corrobora esa opinión y completa sus estudios añadiendo unas supuestas formas. Son las que se acompañan en las Láminas nº 12 y 13.

Un sendero de corta longitud, perdido por el laboreo agrícola y el abandono, conduce allí, al pie de las grutas, a un paraje íntimo rodeado de grandes álamos, donde se cobija una raquítica fuente -la de La Alcobilla-. Su escuálido chorrito habla de la frugalidad de esos cenobitas que calmaban allí su sed para, inmediatamente después, recogerse en su austera vivienda y tratar de apaciguar su otra sed -la divina- en el recogimiento de su oración.

NOTAS

(1) Datos aducidos por J.A. García de Cortázar en "Epoca medieval de Historia de España" Alfaguara II, aclarando que la minoría goda representa, a lo sumo, el dos por ciento de la población de la España de la época.

(2) Así lo ha entendido Palol, al titular su obra: "Arte hispánico en la época visigoda" -consideración que debemos tener presente.

(3) El parecido de dichas iglesias rupestres, según las fotos tomadas de J. Pijoan en su "Historia General del Arte". Summa Artis, con el eremitorio de Valdecanales que estudiamos, es verdaderamente sorprendente. Llamamos la atención a los expertos que pudieran establecer una relación.

(4) Así se opinaba en Monumenta Germaniae Historica.

(5) Planos y datos de las tres cuevas se reproducen en las láminas nº 5, 6 y 7.

(6) Citado por Jacques Fontaine en "L'art Préroman Hispanique".

(7) Así lo afirma Simonet en "Historia de los mozárabes españoles".

DECRETO 1052/1970, de 21 de marzo, por el que se declara monumento histórico-artístico los hipogeos de Valdecanales, en el término municipal de Ruz (Jaén).

En el término municipal de Rus, del partido judicial de Ubeda (Jaén), se han descubierto recientemente unos hipogeos en el llamado Cerro de la Fuente de la Alcobilla del cortijo de Valdecanales.

La cueva principal en que se encuentra el primero de estos hipogeos hubo de tener una fachada monumental que aún conserva testimonios de su antigua belleza, pese a las erosiones y menoscabos causados por el transcurso del tiempo. La compone una arquería ciega, tallada en la roca, con diez arcos de herradura con sus soportes, decorados tres de ellos con una gran venera, que llena a modo de tímpano todo su interior. La cámara es un ámbito de planta rectangular, dividida en tres tramos iguales por dos arcos transversales rebajados que arrancan de dos pares de pilastras adosadas a los muros laterales. Los espacios comprendidos entre esos arcos y los muros de cabecera y pie están cubiertos por tres bóvedas de cañón, que, en algunos aspectos, dan la sensación de bóveda vaída y en otros produce la impresión de medio punto peraltado. En algunos sitios de las pilastras quedan restos de una cenefa o imposta formada por anillos tangentes y pequeños triángulos mixtilineos en las enjutas, tallados en profundidad sobre el paramento. En los muros de cabecera y pie quedan restos de otra banda de circulitos biselados, y en la pared lateral del fondo se abren sobre el nivel del suelo dos pasadizos que dan acceso a sendas capillas circulares como techumbre semiesférica y la roca vista en toda la superficie.

Los otros dos hipogeos están excavados a uno y otro lado del principal, pero independientes de él. El de la izquierda contiene una hornacina o capilla de planta circular con techo en forma de casquete esférico; mientras que el de la derecha tiene las características de un simple refugio, lo que no excluye la posibilidad de que su origen y finalidad sean los mismos que

el de los dos anteriores.

El conjunto forma como un porche cerrado de singular belleza, realzado por el contraste de su color rojizo con el verdor del monte que lo rodea.

Aunque no es posible precisar ni definir el caracter y la época de estos hipogeos, si puede decirse, en principio que ésta puede ser visigoda o hispanoárabe.

Por todo ello y dado el evidente interés histórico, artístico y arqueológico que presentan las cuevas descritas, es aconsejable colocarlas bajo la protección del Estado mediante la oportuna declaración monumental.

En su virtud, a propuesta del Ministerio de Educación y Ciencia y previa deliberación del Consejo de Ministros en su función del día veinte de marzo de mil novecientos setenta.

D I S P O N G O:

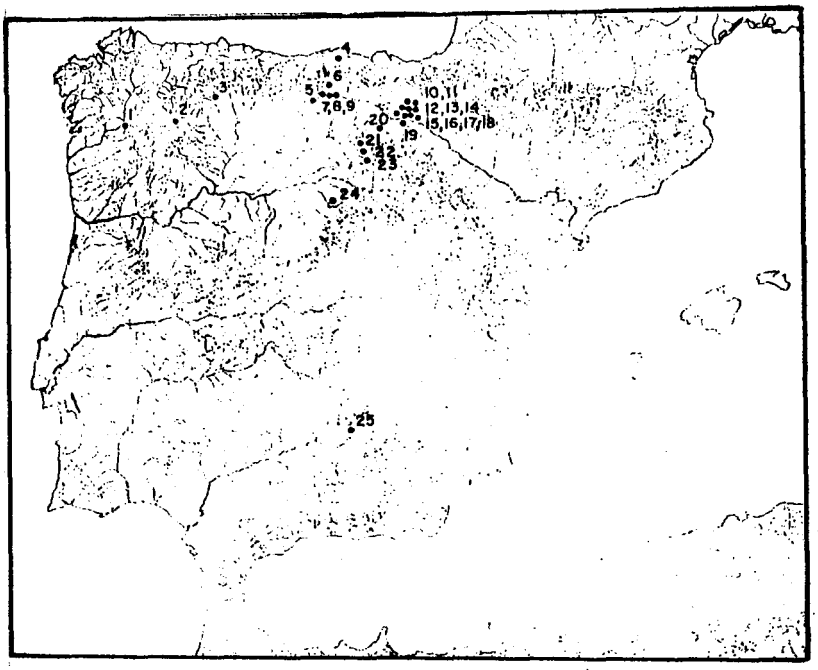
Artículo primero.- Se declara monumento histórico-artístico los hipogeos de Valdecanales, en el término municipal de Rus (Jaén).

Artículo segundo.- La tutela de este monumento, que queda bajo la protección del Estado, será ejercida a través de la Dirección General de Bellas Artes por el Ministerio de Educación y Ciencia, el cual queda facultado para dictar cuantas disposiciones sean necesarias para el mejor desarrollo y ejecución del presente Decreto.

Así lo dispongo por el presente Decreto, dado en Madrid a veintiuno de marzo de mil novecientos setenta.

FRANCISCO FRANCO

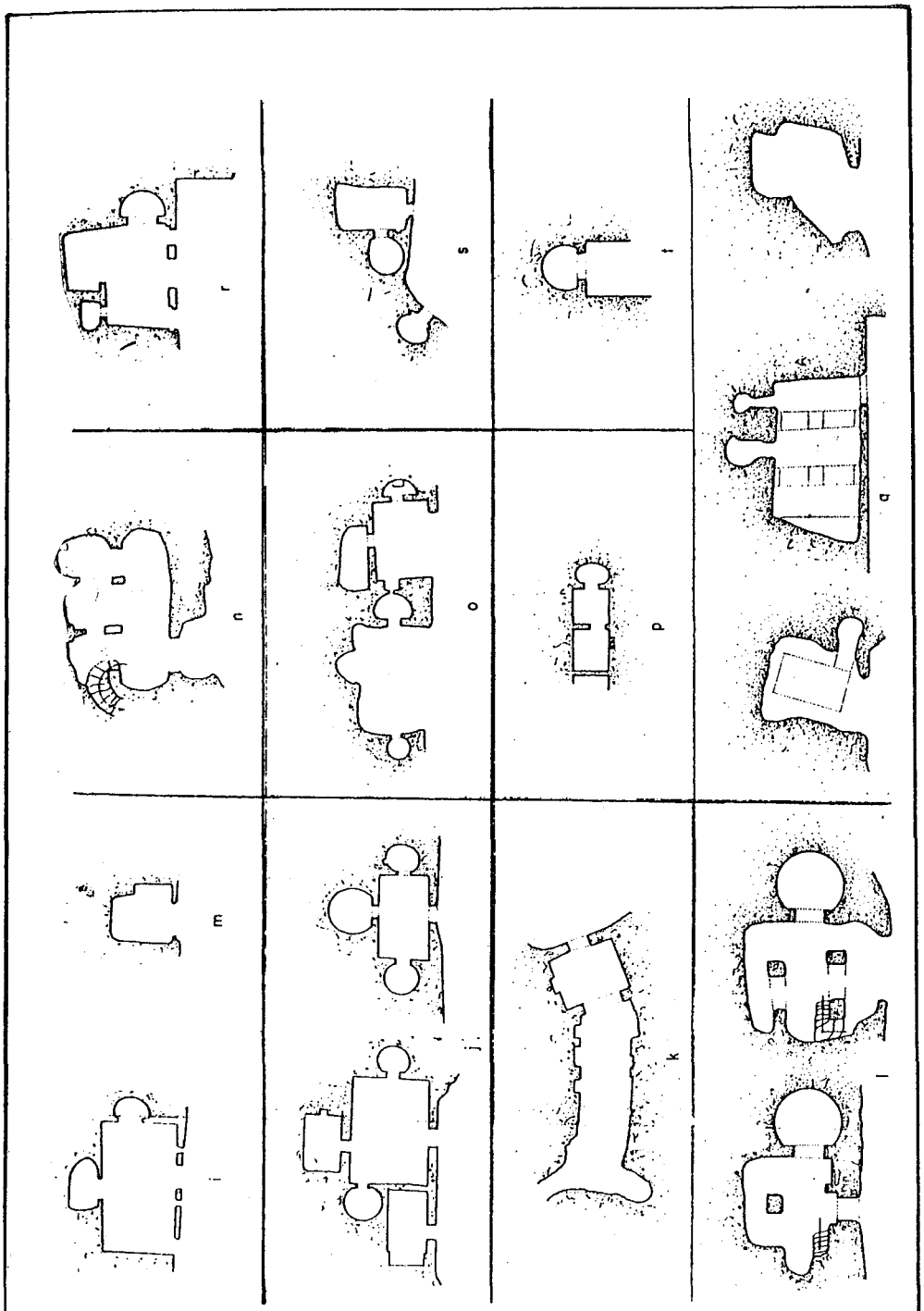
El Ministro de Educación y Ciencia,
JOSE LUIS VILLAR PALASI



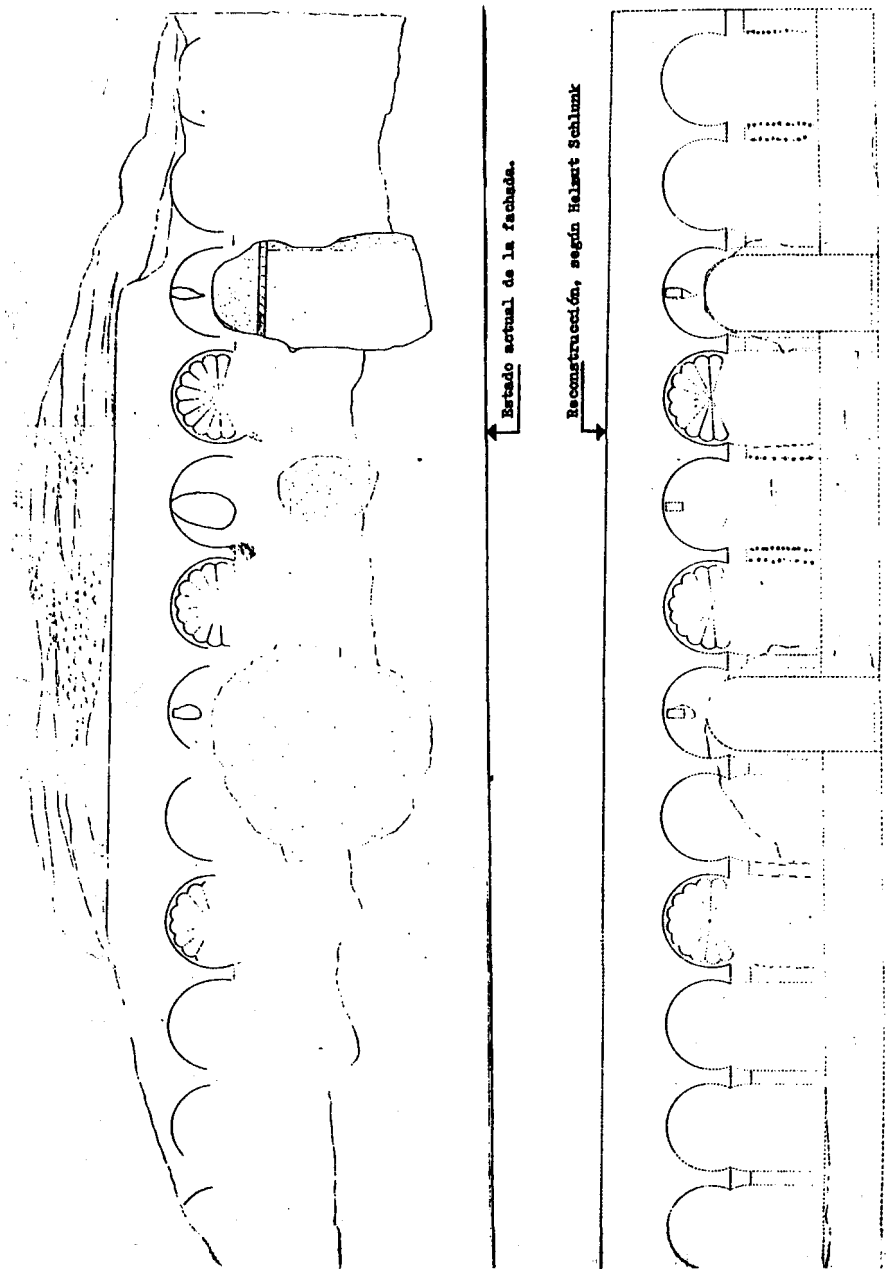
Zusammenstellung der bisher bekannten Höhlenkirchen auf der Iberischen Halbinsel (Abb. 6). Die Buchstaben beziehen sich auf die Grundrißzusammenstellung. (Bei den Monumenten ohne Buchstaben ist kein Grundriß bekannt.)

1 (a)	S. Pedro de Roena	(ORENSE)
2	S. Juanin	(LEÓN)
3 (t)	S. Martin de Villamoros.	(LEÓN)
4 (p)	S. Juan de Socuevas	(SANTANDER)
5 (e)	Olleros de Valoria	(PALENCIA)
6 (u)	Las Presillas (S. Miguel)	(BURGOS)
7 (b)	Santa Maria de Valverde	(SANTANDER)
8	Cadalso	(SANTANDER)
9 (l)	Arroyuelos	(SANTANDER)
10 (m)	El Montico de Charratu	(ALAVA)
11 (o)	Sarracho (Izquiz)	(ALAVA)
12 (f)	La Goba	(BURGOS)
13 (j)	Laño	(ALAVA)
14 (h)	Albaina	(ALAVA)
15 (s)	S. Miguel de Faido	(ALAVA)
16 (i)	Santorcaria	(BURGOS)
17 (r)	La Peña de Kruzin	(ALAVA)
18 (c)	Faido (Virgen de la Peña)	(ALAVA)
19 (d)	Marquinez	(ALAVA)
20 (g)	S. Millán de la Cogolla	(LOGROÑO)
21	S. Millán de Lara	(BURGOS)
22	Salas de los Infantes	(BURGOS)
23	Grupo de Arlanza	(BURGOS)
24 (k)	S. Frutos (siete altares)	(SEGOVIA)
25 (q)	Valdecanalos	(JAÉN)

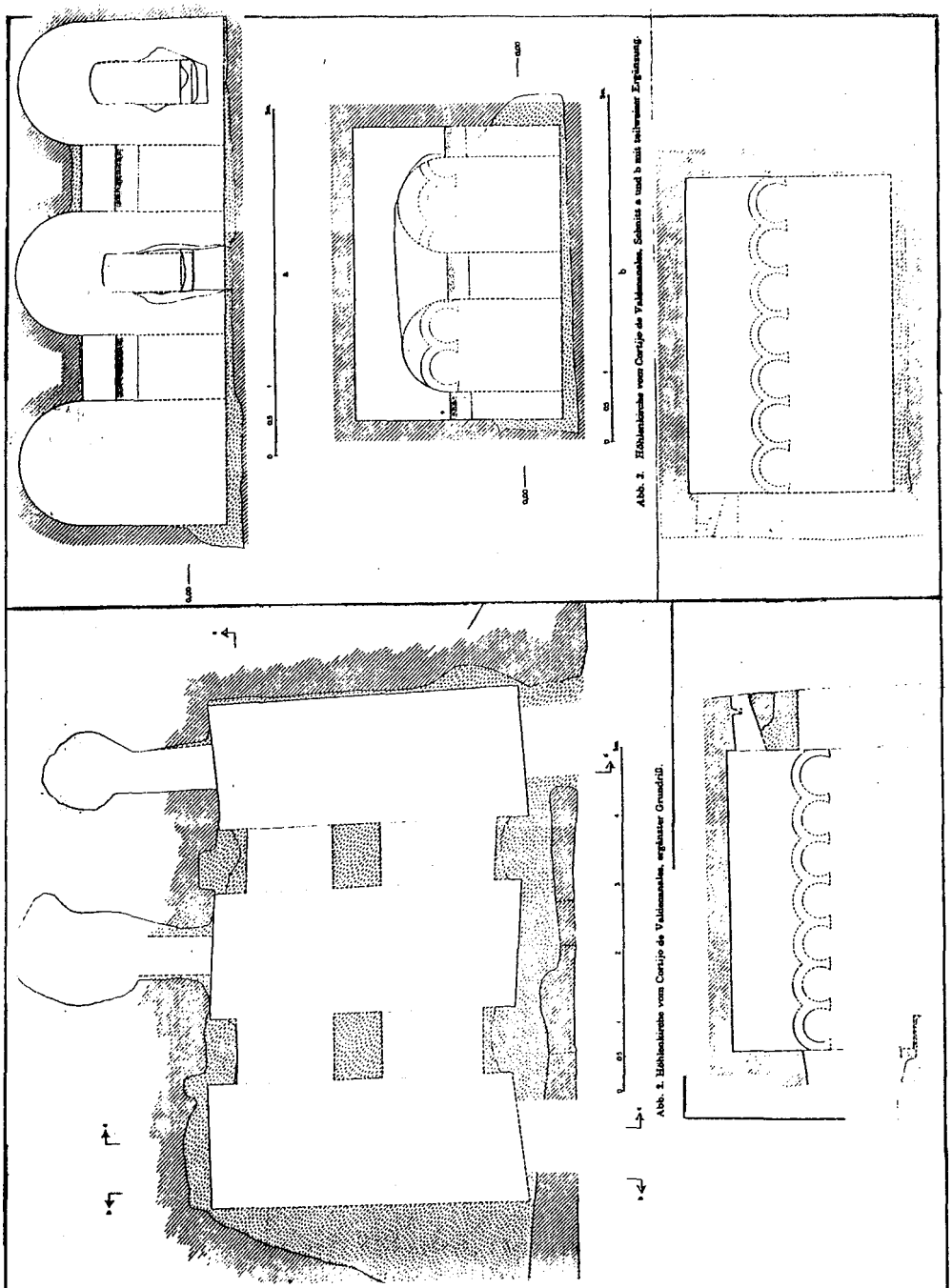
LAMINA Nº 10. Situación de los oratorios rupestres hallados en España, según Helmut Schlunk



LAMINA Nº 11. Descripción de los oratorios rupestres anteriores, según Helmut Schlunk



LAMINA Nº 12. Reconstrucción de la fachada, según Helmut Schlunk



LAMINA Nº 13. Reconstrucción del interior, según Helmut Schlunk

APROXIMACION SOCIOLOGICA A UNA SEMANA SANTA: LA SEMANA SANTA DE ALMAGRO

Por Francisco Asensio Rubio, Doctor en Historia
Antonio Castro Cuadra, Licenciado en Filosofía.

INTRODUCCION

La vida, en su multiplicidad de aspectos, se condensa y se expresa ejemplarmente en momentos especiales como manifestación religiosa. Dentro del marco religioso del occidente europeo, al cristianismo católico, la "Semana Santa" -como momento privilegiado- condensa y expresa a su vez la vivencia religiosa de los creyentes.

El mundo rural, al vivir acontecimientos importantes, los expresa a través de una envoltura religiosa. El hombre dedicado fundamentalmente al trabajo y a otras actividades "ordinarias" despliega, cuando llega el "tiempo", una gran riqueza de gastos especialmente traducidos intencionalmente como vivencia religiosa.

La Semana Santa de Almagro reviste la característica fundamental de acentuar a veces hasta el extremo una serie de contradicciones que muestran de modo quizá único el trasfondo que subyace a este movimiento "exclusivamente religioso", repetido cíclicamente sin apenas variación alguna.

Suponer una explicación exclusivamente desde el punto de vista "religioso" de este fenómeno lleva inexorablemente a su falseamiento, ya que tendría que centrarse únicamente en el aspecto formal de la vivencia religiosa y olvidaría la aportación fundamental de la Fenomenología de la Religión, que resalta la "intencionalidad" como aspecto esencial del hecho religioso (1). Sin embargo, reducir cualquier manifestación religiosa a uno de sus posibles aspectos (económico, social, político ...) como explicación única del hecho total lleva al mismo falseamiento, pues se corre al riesgo de convertir un análisis pretendidamente científico en una nueva "Waltanschauung", una cosmovisión, es decir, una nueva metafísica que sustituiría al antiguo Dios sabelotodo y su "Iglesia" por las nuevas divinidades del momento, la psicología, la sociología, la economía, etc... y sus nuevos sacerdotes.

Consideramos nuestro modo de enfocar el tema como una mera aportación, cuya intención fundamental es esclarecer el trasfondo social de la Semana Santa en un mundo rural de características especiales como es Almagro. Una

atención al hecho que se quiere a sí mismo como religioso ocupa nuestra última preocupación, pero no tal como lo hace la Fenomenología, buscando las intenciones que lo estructuran como tal hecho religioso, sino como hecho atravesado por coordenadas no meramente intencionales, como son la configuración social de la sociedad, o la expresión ritual objetivable y la simbolización de estructuras ideológicas; dicho de un modo más claro, pretendemos desentrañar la estructura no religiosa de un hecho religioso.

El enfoque no es histórico, no pretende mostrar algo así como un período o un aspecto de la historia de un pueblo. Al contrario, buscamos dar expresión a la discontinuidad siempre presente en los fenómenos sociales, a la imposible repetición de toda manifestación cíclica. Somos conscientes de que no vale una objetividad "a priori", pues no disponemos de un método matemático que guía desde el principio por caminos seguros a la investigación. Sabemos que el tema puede ser observado, descrito e interpretado desde otros puntos de vista.

Sin duda, acontecimientos políticos, sociales y hasta económicos pueden interpretarse también como manifestaciones religiosas (2), por ejemplo, la ritualización del consumo en los grandes almacenes. Todo esto apunta a la complejidad de clarificar fenómenos sociales.

Lo dado al observador, en una primera toma de contacto, por la Semana Santa de Almagro no ofrece caracteres de discontinuidad o ruptura; el marco urbano, la gente, los actores de la "gesta" que se "celebra" parece formar un cuadro homogéneo, pero la discontinuidad se vuelve transparente cuando el fenómeno es desentrañado y reconstruido con técnicas adecuadas.

El primer estrato investigado que plantea problemas es el propio lenguaje. El adjetivo "santo" aplicado al término "Semana" no se esclarece sin más con ir al diccionario o interpretandolo según al "dogma"; lo mismo ocurre con otras palabras: "hermandad", "armaos", "paso", "túnica", "mantilla", "hermano mayor", "Cristo", "Virgen"... ¿cómo reconstruir arqueológicamente aquí y ahora el significado de estas palabras sin recurrir a otras que las condicionan estructuralmente y semánticamente como son: "mito", "Clase social", "nivel económico general de los integrantes de una hermandad", "sentido de un símbolo elegido por el grupo social integrado en una hermandad", "ideología de la interpretación oficial de una manifestación popular, etc...? En el mismo escenario se representan entrecruzadas intenciones religiosas, resabios románticos, propósitos políticos y culturales velados que estructuran el sentido del lenguaje especial empleado estos días.

LO MITICO

Un tiempo, una serie de personas y lugares "especiales" son los encargados de trasmitir los aspectos invariables de una cultura, aunque ello vaya envuelto en una variabilidad y movimiento aparentes (la televisión, por ejem-

plo, no es más que la continua visualización de lo mismo a través de una cantidad siempre trasformada de protagonistas). El mito es una categoría importante a la hora de comprender fenómenos que se caracterizan no sólo por su invariabilidad intencional, sino incluso por su invariabilidad formal; pero es precisamente la invariabilidad lo que caracteriza a la Semana Santa de Almagro como hecho discontinuo, ya que en ella se expresa la rebeldía frente a una variabilidad del tiempo ordinario que se experimenta como opresora y esclavizante. Por supuesto, la interpretación oficial -el mito racionalizado- al pretender convertirse en la eterna actualizadora del mito, e incluso al querer "modernizarlo", no es más que la confirmadora siempre invariable del orden establecido.

La Semana Santa, desde el punto de vista mítico, es la nueva experiencia de "aquel tiempo" en el que los mismos gestos fueron realizados, detiene el tiempo ordinario y lo convierte en tiempo fuera del tiempo y esto, en Almagro, no sólo desde el punto de vista religioso, sino también desde el punto de vista político-social.

La experiencia de el "tiempo aparte" es seguramente el momento esencial del paso por el pueblo de los "hijos pródigos", que constituyen un grupo social muy determinado: no teniendo medios que les permitieran sobrevivir en el pueblo tuvieron que emigrar; obligados así al desarraigo de su lugar de origen e inmersos en una cultura urbano-industrial, que sólo han asimilado superficialmente, vuelven cada año ofreciendo un ejemplo típico de mezcla cultural. La Semana Santa supone mucho para ellos; el cambio de lugar de residencia, el ocio, el cambio de ritmo vital y, sobre todo, la participación activa en el desarrollo de la Semana Santa constituye para ellos la experiencia mítica del tiempo originario en el que los gastos eran gratificantes por sí mismos y realizaban su propio sentido, olvidando momentáneamente la prisa económica que caracteriza la vida urbana. Algunos vuelven con la intención primordial de representar su papel de "nazareno" o "armao", otros se limitan a ser espectadores y a grabar las imágenes de este mundo mítico en la intemporalidad del celuloide.

Tanto para los que viven fuera y vuelven cíclicamente, como para los que residen habitualmente en el pueblo, la vuelta a la convivencia primera de la familia, el clan, constituye uno de los aspectos fundamentales del mito. La convivencia, acentuada por unos días, se convierte en expresión sagrada de la unión primordial que "antes" -en un "principio" cada vez más lejano- existía. Los padres alegres por la vuelta de los hijos y los hijos que vuelven bajo el signo aparente de la buena suerte supone ya una primera realización del tiempo mítico.

Económicamente hablando la Semana Santa constituye también un tiempo aparte; el dinero se gasta sin miramientos, es como mejor, se invita a los amigos y se es invitado por ellos, es decir, se experimenta un lugar-tiempo no común de convivencia. Aquí se situa un lugar clave en la discontinuidad del sentido de la Semana Santa: lo que antes se había configurado casi exclusivamente como experiencia religiosa formal, es ahora casi exclusivamente ex-

periencia social.

Las minorías bien situadas económicamente en el pueblo eligen también su vivencia mítica de la "Semana": los "ricos" escogen la playa u otros lugares adecuados como salida del tiempo ordinario. Por su parte, los jóvenes con medios, que se sienten ahogados en los estrechos límites rurales, recorren los pueblos cercanos en busca del paraiso perdido.

El momento cumbre de la vivencia mítica (no hay que olvidar que para ciertas señoras es posible faltar el jueves o el viernes de esta "Semana", pero la procesión de la Soledad es lugar sagrado de lucimiento al sábado Santo) en la Semana Santa lo ocupan las procesiones, convertidas en un nuevo reloj, lugar y protagonistas del tiempo mítico. Actores y espectadores realizan la gesta común que sintetiza el pasado y el presente.

Una oportunidad especial se le brinda a las mujeres en el desarrollo de la Semana Santa actual; alejadas durante siglos de toda manifestación sagrada oficial, efecto de una sociedad machista y patriarcal, en la decadencia de la expresión religiosa tradicional les posibilita una participación activa y con ello una cierta igualdad, bajo la capucha la mujer no es claramente distinguible del hombre. Los hombres racionalizan este hecho justificándolo como posibilidad de seguir manteniendo las procesiones y, a veces, como signo de cambio. Sin embargo, desde nuestra perspectiva, se trata de una prueba más del carácter discontinuo de esta celebración cíclica: la presencia activa de la mujer supone una trasformación semántica del contenido de las celebraciones religiosas; por otra parte, integrar a la mujer (sobre todo si la mujer se experimenta a sí misma como integrada) dentro de este "orden" supone librarse de un potencial fermento revolucionario, aunque sólo sea en pequeña escala.

En la mixtificación del acontecimiento "religioso", las autoridades eclesiásticas y civiles viven su momento mítico como depositarios del mantenimiento del orden establecido. La fiesta religiosa se presenta para ellos como un importante mecanismo de control (no importa que lo racionalicen con estas mismas palabras a nivel subjetivo) de la población, sobre todo si la participación activa de las autoridades en la fiesta religiosa oculta la intención esencialmente no religiosa del control político.

EL MARCO DE LA SEMANA SANTA

Almagro ofrece una estructura urbana especialmente adecuada para servir de marco a una manifestación mítico-religiosa. El trazado urbano, al concentrar los núcleos de poder económico en el centro de la ciudad y dejar la periferia -los antiguos arrabales- a las clases más necesitadas (3) configura de forma típica toda manifestación religiosa que se desarrolle en un punto determinado de la misma, desbordando su sentido y convirtiéndola en manifestación de carácter socio-político.

La plaza, por el contrario, gran santuario integrador de todas las diferencias nivela los estratos sociales bajo el inexorable poder del orden establecido. Es el lugar más popular, pero también el más fácilmente manipulable (es el lugar preferido de todos los dirigentes de masas).

El urbanismo almagreño muestra también una capacidad propia de fundir el pasado (las calles y sus nombres, las iglesias, la plaza, etc...) y el presente (la gente, siempre nueva, que sigue realizando los mismos gestos en el mismo marco).

Las cofradías, configuradas de acuerdo con el estrato social que representan, eligen el espacio propio de su representación dentro de su espacio urbano-social; sin embargo, hay un espacio común en el que todas coinciden: el núcleo aristocrático de la ciudad.

CLAVES PARA UNA INTERPRETACION

a) La Semana Santa popular

Este encabezamiento viene justificado por la aceptación masiva de la "celebración" por parte tanto de los protagonistas como de los espectadores.

A primera vista hay un hecho importante que resalta dentro del ámbito de las hermandades, que presentan com el lazo de unión entre el pasado y el presente: en la preparación de la manifestación religiosa se ven trabajar juntos miembros de generaciones, clases y mentalidades distintas; el tiempo y el espacio sagrado los une en un presente mítico más amplio que todas sus diferencias reales. Preparar una carroza y salir en una procesión hace iguales, "hermana"; no sin motivo el jefe de turno de cada hermandad se llama "Hermano Mayor". Es también normal que el "Hermano Mayor" sea aquel que tiene el nivel económico más alto dentro de la hermandad representa a veces el cruce de status en relación con otras hermandades. Es muy significativo que en este presente mítico las diferencias padre-hijo y patrón-obrero desaparezcan. A partir de todo esto podemos interpretar la Semana Santa, en uno de sus niveles, como la focalización del miedo al cambio, a la libertad y al futuro.

En relación con el nuevo papel de la mujer hay que hacer notar la diferente proporción de su participación según las hermandades; resulta curiosa la coincidencia del más alto nivel de participación en las hermandades que representa los estratos sociales más bajos, y por tanto, los más oprimidos. De este modo, las procesiones se convierten, en el campo mítico-religioso, en un fenómeno semejante a la lucha por la liberación de la mujer en el trabajo, la familia y la política. Esta afirmación queda confirmada por el hecho de que la hermandad es exclusivamente hermandad de "hermanos" y éstos realizan en la Semana funciones que en el tiempo ordinario se consideran exclusivas de la mujer, como limpiar, colocar flores...

Las hermandades están integradas por elementos pertenecientes a todas las clases sociales, pero en cada hermandad hay una mayoría que se caracteriza por pertenecer a una determinada clase social. De ahí que, desde una perspectiva sociológica, se pueda hacer una división de las hermandades según el estrato social dominante en ellas.

1.- Existen dos hermandades, la Cofradía de "el Rescatado" y la Cofradía de "Nuestro Padre Jesús Nazareno", integradas fundamentalmente por elementos pertenecientes a las clases bajas; su composición profesional está constituida por labradores y artesanos fundamentalmente (5). El espacio urbano ocupado por la mayor parte de sus componentes está situado fuera del núcleo central de la ciudad, en los arrabales habitados en épocas históricas anteriores por judios, moriscos y campesinos, es decir, por grupos marginados. Las ermitas donde guardan sus imágenes, San Juan y la Magdalena, se encuentran también situadas en los arrabales y su construcción, financiada por suscripción popular, está realizada en materiales pobres, aunque no carecen de cierta belleza estética.

La vestimenta usada por estas cofradías son pobres en calidad y colorido, el morado, resaltando de este modo el sentido que para ellos tiene la Semana Santa. Sus valores se ven expresados también en las imágenes que prefieren: Cristos maniatados, con la cruz a cuestas y crucificados. Las horas en que celebran sus procesiones tienen un fuerte sentido penitencial: la medianoche y el mediodía.

2.- Otro grupo de hermandades, la "Exclavitud de la Santa Vera Cruz" y la "Hermandad de Santiago Apostol", podemos ubicarlo dentro de la clase media. La composición profesional de estas hermandades engloba a burócratas, comerciantes y propietarios medios, aunque no faltan obreros que trabajan en las empresas de propietarios pertenecientes a estas hermandades. Generalmente viven en zonas más céntricas y sus ermitas, Santa Ana, están también situadas en la misma zona. Sus túnicas son más ricas y de colores más alegres, rojo y blanco. Prefieren imágenes sufrientes, pero consoladas: Jesús confortado por el Angel, Jesús en los brazos de su Madre, Jesús hablando con Juan y María ...

La hermandad que representa a las clases superiores es única, la "Cofradía de Nuestra Señora de la Soledad y Santo Entierro". Sus componentes son empresarios y gente allegada a estos con pretensiones de poder a nivel ideológico y político. Ocupan el espacio aristocrático de la ciudad y sus procesiones recorren los puntos más estratégicos de la misma; sus túnicas son las más ricas y solemnes, terciopelo negro con una cruz de Calatrava en rojo (este signo viene a reforzar el sentido que ya de por sí tiene la hermandad: prestigio, poder, categoría social...) La Virgen de la Soledad y el Santo Entierro constituyen sus dos únicos pasos; no es mera coincidencia la elección de esta simbología: el Dios-hombre aparece muerto, es por tanto algo susceptible de ser manipulado y usado al servicio de las clases dirigentes del pueblo; por otra parte, la Virgen Madre, llorosa por su Hijo muerto, pero cargada de joyas, actúa como símbolo de la seguridad ofrecida por el seno materno, de

la inmovilidad que caracteriza a los poderes establecidos. Esta imaginería es un vivo retrato ideológico de la clase dirigente (6). Las procesiones las realizan en horas propicias al lucimiento, entre las ocho y las once de la noche.

En la procesión de la Soledad el Sábado Santo la mujer recobra el papel decorativo que tradicionalmente le ha sido asignado en las clases altas: jóvenes y viejas, cubiertas por las "clásicas" mantillas, se convierten así en expresión de la ideología dominante. La mujer, que en otros momentos de la Semana Santa había desempeñado un papel revolucionario en cierto sentido, retorna como defensora de los valores tradicionales (7).

Los "armaos" constituyen la manifestación más popular de toda la Semana Santa (8), representando de modo ejemplar el trasfondo ideológico y social de la Semana Santa. Sin embargo este grupo ha sido interpretado oficialmente dentro del pueblo de un modo carente de toda objetividad (9).

El resultado de un análisis social de esta organización muestra que sus miembros pertenecen generalmente a las capas sociales más bajas, si hacemos excepción de alguno de los mandos. Campesinos y obreros forman el grueso de esta organización.

Su estructura paramilitar puede llevar también a errores de interpretación; la disciplina (10) es sólo aparente (no hay que olvidar, por ejemplo, que mientras unos hacen la guardia ante el Sagrario, otros, se dedican a festejar alegremente la Semana Santa). Su lenguaje -a parte de la imitación paramilitar de los gritos de rigor- es totalmente anticlerical y supone, de alguna manera, la denuncia de una opresión sin otras vías de escape.

La actividad que desarrollan a lo largo de la Semana Santa tiene, desde nuestro punto de vista, un hondo sentido revolucionario, pues no queda reducida a momentos esporádicos en las procesiones, sino que está continuamente presente: el pueblo se convierte estos días en el dominio de este pequeño ejército improvisado, algunos de sus componentes pueden mirar de frente, mientras el resto del año tienen que mirar siempre hacia arriba. El "prendimiento" que efectúan en la procesión del Jueves Santo, la guardía ante el Monumento, la presencia en lugar distinguido durante los Oficios, etc... muestran la vuelta al revés del orden establecido, justificado "más allá" del tiempo, puede interpretarse como una toma de poder; no hay que perder de vista el estrato social de los "armaos".

Dentro de la sociedad tradicional, en el marco de un espacio mítico que engloba una multiplicidad de niveles a veces contrapuestos, lo revolucionario aparece dentro del orden, como una imitación suya. Los "armaos" transmiten oralmente sus reglas y tradiciones y a veces las cumplen en sentido estricto, esto nos informa de su carácter "popular" y "primitivo" como tendencia a la obediencia impuesta desde arriba frente a un poder que sólo se puede combatir parodiándolo: realizar, aunque solo sea por tres días, los mismos gastos que el sector más fuerte del poder establecido supone convertirse en ese

mismo poder, recrearlo. La "autoridad" impone en la sociedad tradicional rural que cualquier posible manifestación revolucionaria se canalice según los moldes establecidos por ella misma, consiguiendo anular todo intento de subversión y convirtiendo a los posibles revolucionarios en defensores del propio orden.

El ejemplo que imita de la mejor manera posible la estructura social de Almagro es la procesión del Santo Entierro el Viernes Santo, todas las cofradías y organizaciones de la Semana Santa están presente, siguiendo un riguroso orden jerárquico: los "armaos", y las hermandades que representan a las capas sociales más bajas desfilan en primer lugar, seguidas de las otras hermandades hasta culminar en el vértice de la hermandad aristocrática y las autoridades religiosas y civiles del pueblo.

Podemos concluir este apartado diciendo que la celebración de la Semana Santa a nivel popular constituye un fenómeno complejo en el que se mezclan todos los aspectos fundamentales de la vida humana: opresión, sumisión, rebeldía, miedo, autoridad, triunfo, fracaso, expresándose de una forma que puede definirse como mítico-sagrada.

B) La Semana Santa Oficial

En Almagro el protagonista de la Semana Santa es el pueblo. Con la decadencia de las procesiones y otras manifestaciones de tinte sagrado (los Oficios son el ejemplo típico), los sitios de reunión han cambiado, los bares actúan claramente como fenómeno substiturio, ya que están tan llenos en estos días como antes lo estaban las iglesias, según dicen. Desaparece de este modo el carácter sagrado y ancestral de la Semana Santa, el pueblo se sumerge en una extraña mezcla de cultura rural y urbana.

Como fenómeno a parte, casi oscurantista, la Iglesia Oficial acompañada de las autoridades civiles celebra "su" Semana Santa. A través de una serie de ceremonias y ritos extraños, acompañados de un lenguaje ininteligible se realiza la mixtificación de la vivencia popular. Los Oficios se caracterizan hoy, en primer lugar por la casi absoluta falta de asistencia popular y por ser una clara manifestación de los poderes oficiales: el sagrado y el civil. Los curas siguen usando su lenguaje iniciático, oscuro y falto de sentido, aunque se emplea la lengua castellana, y toman ese aire especial que los asemeja a personajes metahistóricos. Las autoridades, en sillones especiales, ocupan los lugares más importantes de la iglesia. Más aún, en el momento cumbre de la celebración del Jueves, el traslado del "Santísimo" al Monumento, símbolo de los poderes ocultos que justifican el poder manifiesto de los que se llaman a sí mismos su representantes y elegidos para cumplir su voluntad, el párroco y el alcalde, en la parroquia de San Bartolomé, pendían de sus cuellos sendas llaves del Sagrario, símbolo éste que clarifica de modo único la realidad que ha venido viviendo el pueblo (este rito ha dejado ya de realizarse). Según esta simbología se muestra abiertamente la unión Iglesia-Estado,

en la que la Iglesia desempeña el papel de justificadora sobrenatural del poder y del orden establecido y el Estado el de soporte de la unidad religiosa que le justifica como poder. Es esta seguramente una de las causas del carácter impopular de los Oficios, lugar central de la celebración oficial de la Semana Santa.

La Iglesia expresa su ideología en los sermones que se suceden casi ininterrumpidamente no sólo en las celebraciones dentro de las iglesias, sino incluso hasta en algunas procesión. Estas predicaciones se caracterizaban, hace unos años, por ser un fenómeno típico de transformación del evangelio en ideología para la sumisión: el sacerdote comenzaba saludando al cuerpo eclesiástico y a las autoridades, rodeado de un aire especial de Arca de la Sabiduría y de la Verdad, luego se centraba en una serie de temas obligados, la Eucaristía era el primero de ellos, presentada como institución divina y caracterizada según la presencia real "ex opere operato", es decir algo mágico y externo; el segundo punto era el sacerdocio, presentado también como institución divina, como poder sagrado o depósito de las fuerzas sobrenaturales, como vocación eminente, etc... es decir como justificación de toda posible manipulación en nombre de lo sagrado; el "amor" constituía el tercer tema, esta palabra, con su hermosa resonancia, llena los corazones de emoción: palabras bonitas, gestos teatrales, limosna de los ricos a los pobres..., algo que nada tiene que ver con la justicia.

El Viernes Santo, aprovechando el desarrollo de una procesión, desde el balcón central del ayuntamiento, un sacerdote se dirige al pueblo en tono campechano, pero lo único que logra es un discurso moralizante, que ha llegado repetidas veces a defender un sistema político concreto. La financiación de este sermón es por suscripción popular; ésto muestra también una de las contradicciones de que hablamos: el pueblo enseñado a someterse, amante de la seguridad, busca la justificación de su propia opresión.

LO TRADICIONAL Y LO CONSERVADOR

Una impresión fundamental sobre el comportamiento del pueblo durante la Semana Santa en los últimos años es el cambio en los comportamientos vitales. El mejor nivel económico hace que el pueblo no tenga que esperarlo todo de las veleidades sobrenaturales, ello justifica, por ejemplo, que los bares se convierten en los nuevos templos. Dios queda allá arriba "por si acaso" resulta que es verdad lo que los curas dicen, pero la vida comienza a señalar otras direcciones. El automóvil, los electrodomésticos, las vacaciones y, en definitiva, el ideal de progreso consumista de nuestra sociedad, han producido un cambio en la mentalidad primitiva. Esta es una manifestación del "mundo moderno" dentro del mundo tradicional.

Para una mayoría de los que participan activamente en la Semana Santa, la fe es algo heredado, nunca ha sido una opción y mantienen esa herencia por una falta absoluta de capacidad crítica. El barroquismo de los ritos, la acep-

tación pasiva de comportamientos, la doctrina simple y hasta supersticiosa, la comunión por opresión y adhesión, el juridicismo de las Juntas de las Hermandades..., nos meten de lleno dentro del esquema de la sociedad tradicional que no puede subsistir sin convertirse en conservadora.

Según la idea popular del mundo, teatro en el que cada uno encarna su papel prefijado de antemano, todos participan del "otro" mundo sagrado cuando realizan aquello que ocurrió en el principio, por eso los gestos que lo recuerdan son gratificantes y llenos de sentido, este sentido se diluye hoy en los límites de un mundo que ya no puede mantener dentro de sí a la sociedad tradicional más que convirtiéndola en un producto pronto a ser consumido y falsificado.

Se acentúa por parte de la clase dirigente la no intencionalidad político-social de las manifestaciones religiosas populares; sin embargo, este acento no hace más que mostrar el intento de volver toda manifestación en manifestación del orden establecido. El poder ha procurado mantener la rebeldía dentro del ámbito de lo sagrado, es ahí donde le causa menos daño. La justificación del mantenimiento de la Semana Santa busca, quizá sin saberlo, la desaparición de la dimensión misterica del hombre, convirtiéndola en devoción manipulable. El poder es conservador, nunca "tradicional".

EPILOGO

En los últimos años, coincidiendo con la transición política española y el consiguiente estado casi permanente de crisis, agravada por la recesión económica, se está produciendo una vuelta de fenómenos paramilitares en ciertos sectores de la sociedad. Una Semana Santa que es capaz de coger el pulso de un pueblo no es ajena a ello, de ahí que comiencen a surgir nuevas bandas junto a los "armaos", con un sentido claramente distinto y más parecido a desfile "germanizante", que están suponiendo el debilitamiento del grupo más popular de la Semana Santa, exponente máximo de su rebeldía, y la acentuación del falseamiento a que está obligada toda manifestación popular por parte de los núcleos de poder. ¿En qué se convertirá la Semana Santa...?

NOTAS

(1) "Solo la atención a este génesis de la significación a partir de la encarnación de la intencionalidad religiosa en sus medios de expresión permitirá descubrir, sin recaer en las explicaciones de tipo histórico y psicológicos, la "entelechia" del fenómeno religioso, la ley de desarrollo y de constitución de su estructura: Martín Velasco, J., Fenomenología de la Religión, en Filosofía de la Religión, Madrid, Revista de Occidente, 1973, pag. 62. Para mayor profundización del tema desde el punto de vista fenomenológico: van der Leeuw, G., Fenomenología de la Religión, Mexico,

Fondo de Cultura Económica, 1964; Eliade, M., Lo sagrado y lo profano, Madrid, Guadarrama, 1967; idem, Tratado de historia de las religiones, Madrid, Ed. Cristiandad, 1974. Una bibliografía muy abundante se ofrece en el libro de J. Martín Velasco.

(2) A este aspecto M. Eliade ofrece algunos puntos de análisis en el capítulo "Lo sacro y lo profano en el mundo moderno", de su obra ya citada "Lo sagrado y lo profano", pp. 169-179.

(3) Hay que tener en cuenta que cuando cristaliza un "nuevo rico", la mayoría de las veces, viene a vivir en los lugares que antes ocupaba la aristocracia del pueblo, con la desventaja de que sólo imitaba a aquella en algunos aspectos. Por ejemplo, carece en numerosos casos de sensibilidad artística ocasionando pérdidas importantes en la arquitectura popular.

(4) Si se echa un vistazo a las guías de Semana Santa de Almagro desde el año 1950 a 1979, por ejemplo, puede constatarse este hecho.

(5) Referida a la primera de ellas, se dice así: "Se hicieron gastos numerosos, pero la Hermandad sabe perfectamente que todos ellos, carroza, túnicas, reparación de la iglesia, etc; y exención de cuotas han sido abonadas por "alguien" que poco a poco ha ido levantando la Santa bandera de esta antiquísima Hermandad que gracias a Dios y a los corazones con fé hoy sale a nutrir los actos religiosos y SU SEÑOR es llevado por hombres del campo que llevan impregnados en sus rostros olores de campo y sementera". Guía de Semana Santa, Almagro, abril 1965, s.p.

(6) Sobre todo este tema E. Fromm en su libro, El dogma de Cristo, Paidos, Buenos Aires, ofrece una brillante clarificación desde el punto de vista sociológico y psicológico.

(7) Como muestra de los valores de dicho grupo recogemos una declaración de la junta de esta hermandad: "Sin duda alguna, después de la Hermandad de la Santa Vera Cruz, la de la Soledad va a continuación en antiguedad, remontándose...; sus Juntas Directivas apoyadas por las Jerarquías de la Iglesia, han venido sucediéndose en el trabajo y abnegación por dotar a la misma de gran número de túnicas negras de terciopelo que en la Procesión del Santo Entierro se completan con una capa blanca.

Hace unos años se invirtió por su Directiva más de 300.000 pesetas en carroza para el Sepulcro...; como dato curioso se puede asegurar que el valor llevado en esta Procesión (La Soledad) entre mantillas, joyas, carroza, túnica, etc., se aproxima a los DOS MILLONES DE PESETAS". Semana Santa, Almagro, Abril 1965, s.p.

(8) "Es sin duda alguna el signo más peculiar de la Semana Santa almagreña en lo externo, el desfile por nuestras calles de la Compañía Romana". D.M.C., Los armaos, Semana Santa, idem.

(9) "En medio de la apostasía ética y dogmática de la mayor parte de los pueblos, y entre la indiferencia religiosa que golpea y corros a la sociedad moderna, es consuelo gratísimo escuchar en los días de Semana Santa.. los sones espectaculares de tambores y trompetas...

(...) no es raro que al pasear por las calles de nuestra pintoresca ciudad, abundante en piedras amarillentas y en casas solariegas de fantásticos aleros y nobiliarios escudos, rica en hierros retorcidos y clavos herrumbrosos... ropieces son la banda de los "armaos", que marcialmente van de aquí para allá, en formación germanizante...

Bajo sus cascos adivinamos rostros juveniles y adultos que convencidos en la precisión de su orden... marchan con una rara rigidez, impasibles, precisos y absortos por parecer auténticos soldados romanos del viejo imperio. "Kalmar, Almagro. Feria y Fiestas de San Bartolomé, 1978. Está claro que falta aquí una absoluta objetividad, explicándose un fenómeno social a base de tópicos pseudopoéticos e interpretaciones claramente fascistas.

(10) "Lo más admirable de la Compañía Romana es el espíritu de disciplina de todos sus miembros más admirable aún puesto que es disciplina voluntaria..." D.M.C., idem.

EL ABSENTISMO ESCOLAR EN EL CENTRO ASOCIADO DE LA UNED EN MALAGA

Por Javier Calvo de Mora Martínez

INTRODUCCION

El I.C.E. de la UNED distingue dos tipos de abandono del alumnado: el abandono sin comenzar, es decir, aquellos alumnos que se matriculan y no participan en ninguna actividad académica, y, aquellos, que tras permanecer activamente durante un tiempo, dejan los estudios. Los criterios que emplea este instituto, para discernir entre un tipo de abandono y otro, se refiere a la presentación a exámenes y a la entrega de cuadernillos de evaluación a distancia; aquí utilizaremos el mismo criterio para estudiar el abandono escolar en el Centro Asociado de la UNED en Málaga.

La hipótesis de trabajo se ciñe a estudiar qué variables estructurales o propias del sistema inciden más que otro tipo de variables clásicas como profesión, lugar de residencia, etc. Solamente a nivel descriptivo, no inferencial para otros centros asociados, ni mucho menos para la educación superior a distancia.

Así pues, con este trabajo se intenta incidir más en unos criterios propios del sistema de la UNED, para estudiar su incidencia en el abandono del alumnado (tan numeroso) y lograr de este modo una optimización del mismo.

ABANDONO Y PERMANENCIA DEL ALUMNADO

A través de cinco cursos académicos el abandono real y sin comenzar del alumnado es considerable. Este, es numeroso en las especialidades experimentales, menor en las especialidades humanísticas. El siguiente cuadro especifica tal panorama.

Si tenemos presente que el porcentaje de matriculados en las especialidades técnicas es menor, su mayor porcentaje de abandono y la nula titulación de los ingresados, presenta una situación que estimamos negativa. Adoptamos el criterio de considerar, para el estudio del factor perseverancia, las especialidades de Derecho y Fª y Letras; esto es, para ofrecer una significatividad de las conclusiones.

SITUACION ACADEMICA DEL ALUMNADO HASTA JULIO DE 1983

ESPECIALIDAD	DERECHO %	Fª Y LETRAS %	ECONOMICAS %	CIENCIAS %	ETS %	TOTAL %
Abandonos	56	60	80	77	84	63
Matriculados	41	38	19	23	16	34
Licenciados	3	2	1	-	-	3
Total	1211	885	285	275	106	2762

Elaboración personal

Los datos globales de la UNED no son enteramente homologables al Centro Asociado de Málaga, pero sí indican la misma tendencia apuntada.

SITUACION ACADEMICA DEL ALUMNADO HASTA 1980

ESPECIALIDAD	DERECHO %	Fª Y LETRAS %	ECONOMICAS %	CIENCIAS %	ETS %	TOTAL %
Abandonos	58	77	76	76	82	72
Matriculados	39	22	23	23	18	27
Licenciados	3	1	1	1	-	1
Total	26153	40192	19869	11013	5067	102294

FUENTE: UNED; La UNED y sus alumnos. I.C.E. de la UNED, Madrid, 1980

Las diferencias más significativas entre los datos globales y los del Centro Asociado de Málaga, se aprecian en Fª y Letras y Económicas, respecto del abandono. Por otra parte, hay menor porcentaje de abandono en total, en los datos del Centro Asociado, que está determinado por los porcentajes de menor abandono en las dos especialidades, que procederemos a estudiar.

FACTOR PERSEVERANCIA EN CUANTO A PROFESION DEL ALUMNADO

La profesión del alumno se distribuye en una clasificación paramétrica de seis grupos. En tal clasificación se han mantenido dos criterios: profesión declarada del alumno y titulación de ingreso en el curso académico 82/83. Fácilmente puede pensarse que la escala es ordinal; si planteásemos la condición "mejor titulación menor abandono viceversa" está justificado el or-

den, aquí no partimos de esta correlación. Pues aquel alumno de buena posición social con una titulación de licenciado o doctor, no acude a una Universidad cuyo objetivo es ofrecer una "segunda oportunidad", más que ofrecer una alternativa, propia de las Universidades Abiertas, que persiguen la extensión cultural sobre el acceso a un título académico. La clasificación profesiones-titulación es como sigue: A. Profesiones que requieren una titulación de licenciado o doctor; B. Técnicos de grado medio con una diplomatura como titulación; C. Profesores de E.G.B.; D. Aquellos cuya profesión exige una titulación de bachillerato superior; E. Profesiones en que se exige una titulación de E.G.B. o algunos cursos de Formación Profesional y F. para aquellos sin titulación definida y que acceden por el procedimiento de mayores de 25 años.

FACTOR PERSEVERANCIA. CURSO 82/83

ESPECIALIDAD	DERECHO		Fª y LETRAS	TOTAL		
	ABANDONO	PERMANENCIA	ABANDONO	PERM.	ABN.	PER.
	%	%	%	%	%	%
A	24	22	20	10	22	18
B	6	7	4	4	5	6
C	15	8	45	57	27	25
D	35	25	14	15	27	21
E	15	27	11	6	13	20
F	3	8	2	6	3	7
TOTAL	153	123	102	66	255	189

Elaboración propia

Las profesiones del cuadro anterior reflejan dos distribuciones claramente definidas: hay un porcentaje minoritario de licenciados y doctores, que estudian este Centro Asociado, su permanencia en tal Centro es la tercera menor de la escala; en segundo lugar, los mayores porcentajes de profesiones-titulaciones, se concentran en aquellas y aspiran a la titulación de licenciado (maestros, bachilleres y trabajadores), cuyos porcentajes de permanencia son los más altos. Esta situación corrobora el aserto anterior, donde justificamos esta escala de profesiones-titulaciones como paramétrica.

Debido a esta concentración de los datos en las profesiones C, D y E, las diferencias en relación al factor perseverancia no son significativas. Tal diferencia entre los dos subfactores es de 92. Entre el factor profesión, a través de los seis grupos, tampoco se aprecia una diferencia significativa, pero ello es debido al peso de las tres profesiones citadas anteriormente.

FACTOR PERSEVERANCIA EN CUANTO A EDAD DEL ALUMNADO

Hemos visto que los factores profesión y perseverancia no se presentan con variaciones significativas. Introducimos el factor fijo edad, porque ésta nos define unas actitudes particulares, ya sea ante la relación educativa con el profesor tutor y el tipo de orientación que se reciba de éste, es decir, la afinidad de edad con el responsable de la tutoría establece un tipo de relación diferente, que aquella relación con una persona mayor o menor. Este tipo de relación se estudiará en posteriores investigaciones. La edad define también otro tipo de actitudes, como la acomodación de la metodología educativa de la UNED a la preparación y experiencia del alumno. En principio parece que los dos factores no son independientes.

EDAD POR PERSEVERANCIA. CURSO 82/83

ESPECIALIDAD	DERECHO		Fª y LETRAS		TOTAL	
	ABANDONO %	PERMANENCIA %	ABANDONO %	PERMANENCIA %	ABN. %	PER. %
-20	6,22	3,69	1,55	1,55	7,7	5,2
20-24	6,22	4,28	6,03	3,3	12,2	7,5
25-29	8,17	6,22	5,6	2,1	13,8	13,2
30-34	6,6	5,4	3,3	2,9	9,9	13,2
35-39	2,33	2,72	1,5	1,5	3,8	4,2
39-	3,6	3,11	6,00	,01	5,4	3,6
TOTAL	177	159	120	62	514	

Según la tabla anterior, el alumnado de este Centro Asociado de la UNED, se concentra en grupos de edad menores a treinta años. Es una población joven, con aspiraciones a una titulación de licenciatura, hay un sentimiento de promoción profesional o personal. Ello es así porque las profesiones de tales alumnos de este Centro Asociado tienen una calificación de diplomado o cuadro medio para abajo.

Desde un punto de vista operativo, la F_{AB} es de 4,26, la cual es significativa a los niveles de confianza de 95 y 99 percentiles respectivamente. Esta falta de identificación de los factores se debe a la concentración del factor A (edad) contra una distribución homogénea del factor B (especialidad); de ahí que la edad es un factor diferenciador respecto a la perseverancia, ya sea en su grado de abandono real o en el grado de permanencia, ya sea en su grado de abandono real o en el grado de permanencia; pero tal factor diferenciador, sólo tiene sentido teniendo presente el peso considerable de los

intervalos de edad 20-24 y 25-29.

Otro aspecto a considerar de esta tabla es el paulatino aumento de la diferencia entre los subfactores de "perseverancia". Esta diferencia es: 2,5;4,4; .6; -3,3; -.4; 1,8. Las diferencias entre abandono y permanencia es mayor en los primeros grupos de edad, hasta 24 años, y en el último grupo, pero en menor cuantía. Dos grupos minoritarios en porcentaje de matriculados en esta edad, nos referimos a los intervalos 30 + 34 y 35-39 presentan un mayor porcentaje de permanencia que de abandonos.

En conclusión, la edad supone un factor diferenciador respecto del abandono o permanencia en el Centro Asociado. La explicación de esta realidad no la sabemos, sólo podemos argumentar que la edad como definidora de unas actitudes y expectativas, influye en el tiempo en que se permanece en el Centro Asociado. A la hora de proceder a una evaluación cualitativa de este centro, hay que diferenciar a los alumnos por grupos de edad y constatar: qué diferencia a los distintos grupos de edad y cuál es su trascendencia en cuanto al factor perseverancia.

LUGAR DE RESIDENCIA DEL ALUMNADO

Incluimos esta variable por la importancia que tiene, en educación a distancia, la asistencia continua al centro de orientación.

La sede del Centro Asociado está próximo al centro de la ciudad de Málaga. Así pues, los accesos a este centro de la UNED no resultan complicados. Ahora bien, hay que fijarse en la distribución del alumnado por la provincia, pues este centro asociado únicamente abarca a la capital y provincia de Málaga.

Esta distribución es:

DISTRIBUCION DE ALUMNOS CURSO 82/83

REGIONES	N	%
MALAGA	514	67,55
ANTEQUERA	43	5,65
SERRANIA RONDA	28	3,67
COSTA OCC.	144	18,92
COSTA OR.	32	4,2
TOTAL	761	100,00

Fuente: Servicio de estadística de la EXCMA Diputación de Málaga

Se puede concluir que la dificultad de acceso al Centro Asociado de la UNED queda desestimada. La mayoría del alumnado se localiza en zonas próximas a dicho centro, un porcentaje menor, como los alumnos residentes en Antequera y Serranía de Ronda, zonas alejadas de la capital, pueden encontrar dificultad para visitar y consultar con los profesores tutores. Ante tal situación, se puede contactar telefónicamente con dicho profesor.

TUTORIAS DEL CENTRO ASOCIADO

Introducimos un nuevo tipo de variables, con el objetivo de acercarnos a la estructura del Centro Asociado. En educación a distancia, la tutoría y la orientación son elementos imprenscidibles de la metodología educativa; pensemos que el alumno contrasta su parecer presencialmente de manera inmediata; el profesor tutor aconseja, ya mediante una orientación, ya con una indicación expresa. La relación educativa establecida incide sobremanera en la continuidad de los estudios.

La primera pregunta que hemos de hacernos es si se aprecian diferencias significativas entre las distintas tutorías. Tales diferencias se refieren al factor perseverancia.

Antes de proceder a tal análisis presentamos, en una y otra especialidad, cual es el tipo medio de tutoría. En la especialidad de Fª y Letras, el profesor tutor suele tener el grado de doctor, el 64 por ciento de la plantilla de profesores tutores de esta especialidad son doctores. Cada profesor tutor se encarga de una media de ocho asignaturas, no siempre pertenecientes a la misma subespecialidad; la media de subespecialidades es de tres en cada tutoría. Por último la media de alumnos por tutoría es de 104.

En resumen el cuadro es el siguiente:

Titulación	nº asignaturas	subespecialidades	cursos o niveles
Dr	8,41	3,11	3,05

diferentes	nº de alumnos.
	104

Las tutorías en Fª y Letras no están definidas por una división clara según subespecialidades (GEOGRAFIA, HISTORIA, CC. EDUCACION, ETC), ni tampoco el profesor tutor se encarga de un nivel o curso determinado, sino que abarca por lo menos tres niveles distintos como media. Este panorama heterogéneo de la composición de los elementos principales de la tutoría, quizá puede impedir la dedicación individualizada tanto a un tipo determinado de alumno, como de carrera. Un dato que ayuda a comprender tal situación, es que la homogeneidad se ha buscado más que en la subespecialidad, en las asignaturas afines dentro de Fª y Letras.

La especialidad de Derecho contrasta con ésta última. Aquí la homogeneidad de la especialidad favorece más la dedicación a un tipo particular de asignaturas, con una visión de conjunto, de toda la especialidad. La distribución es la siguiente:

Titulación	nº de asignaturas	asig. diferentes	cursos
Dr	4	2	3

nº de alumnos.
120

El número de alumnos aumenta considerablemente, pero se reduce tanto el número de asignaturas a cargo del profesor tutor y la homogeneidad de estas es considerables, sólo dos asignaturas diferentes.

Ahora bien, en Derecho se abandona menos que en Fª y Letras . Vamos a comparar mas que especialidades, respecto otro factor; comparamos tutorías diferentes que correspondan a una especialidad y a las dos especialidades.

Nos interesa averiguar si existen diferencias significativas entre las distintas tutorías, ya en distintas especialidades, ya en una misma especialidad. Como aclaración, decimos que sólo se han incluido en este estudio de varianzas los alumnos de la especialidad o subespecialidad considerada, no así el resto del alumnado en esa misma tutoría, pues como se ha observado anteriormente, pertenece a otras carreras.

La conclusión evidente del análisis de las varianzas entre una misma subespecialidad es que ésta no es significativa, ya sea en Derecho o en Fª y Letras; si es significativa la diferencia entre las dos especialidades. Así pues, la tutoría, sus características generales y otras que no se han apreciado en ese estudio, pero que se considerarán; supone un factor de variación. En Derecho el alumnado, proporcionalmente, abandona menos que en Fª y Letras. En ésta última las subespecialidades de CC de la Educación y el primer ciclo de Psicología presentan un abandono considerable. Un dato curioso es que las tutorías de CC de la Educación abarcan un número considerable de asignaturas, de diez a dieciseis asignaturas. El número de asignaturas quizá tenga una influencia en el abandono de los estudios, por el alumnado.

ANALISIS DE LOS FACTORES CURSO Y PERSEVERANCIA EN FILOSOFIA Y LETRAS Y DERECHO

Una diferencia que esperamos encontrar, con una significación positiva es la referente a la variable curso o nivel de estudios. Los datos extraídos han sido muestreados tanto para una especialidad como para otra, en números semejantes. Se han seleccionado cien fichas para cada grupo, pero hay que apuntar que algunos datos están repetidos. Podemos encontrar alumnos matriculados en varios cursos, o asignaturas semejantes (pj Derecho Civil) que co-

rresponden a varios cursos. En algunas de éstas se presentan abandonos en las otras continuidad, pero el dato sobre el alumno es el mismo. Se advierte, pues, que en posteriores estudios hay que solventar estos problemas, desarrollando un programa más aproximado a esta problemática.

Otra fuente de posible error es que el muestreo no es estratificado, y, por tanto, aparecen más alumnos en los cursos de diplomatura o primer ciclo, sobre todo en primero y cursos de adaptación, que en el segundo ciclo.

El cuadro que resulta, con las dos advertencias citadas, el siguiente:

CURSO Y PERSEVERANCIA EN DERECHO Y Fª Y LETRAS

ESPECIALIDAD	DERECHO		Fª Y LETRAS		TOTAL
	ABANDONO	PERMANENCIA	ABANDONO	PERMANENCIA	
	%	%	%	%	%
1	25	18	22	21	
	12,5	9	11	10	43
2	11	7	18	4	
	5,5	3,5	5	2	16
3	7	4	7	6	
	3,5	2	3,5	3	12
4	9	7	12	11	
	4,5	3,5	6	5,5	19,5
5	3	9	2	5	
	1,5	4,5	1	2,5	9,5
TOTAL	55	45	53	47	100,00
	27,5	22,5	26,5	23,5	

Fuente: Elaboración propia

La única diferencia esperada con valor significativo es la correspondiente a la variable A o nivel de estudios. Entre las dos especialidades los porcentajes tienen poca variación. Esta diferencia real es cuestionable como dijimos antes; pero hay que relacionar estos datos con los presentados anteriormente.

El segundo ciclo presenta una diferencia (Abandono/Permanencia) mucho menor que el primer ciclo, esto es normal y consecuente con el programa que hemos desarrollado para presentar los datos. En la tabla o cuadro de edades, la diferencia es menor en el grupo de edad de aquellos alumnos entre 25 y 39 años, que se supone (y en esta comunicación no puede incluirse) estudian en

el segundo ciclo; o es lógico pensar, por simple cálculo probabilístico, que se han de concentrar en el ciclo superior. Los alumnos matriculados en quinto curso son los menos, de ahí el escaso número de titulados, un tres por ciento. Así pues, parece que hay una congruencia en estos datos, a pesar de las dificultades mentadas.

La hipótesis de trabajo expuesta en la introducción se ha comprobado. En anteriores estudios sobre educación a distancia, también se concluye que la estrucutra del sistema y las características del alumnado, son las que definen el grave problema del abandono de los estudios. De nada sirve proceder a cuantificar número de aprobados, suspensos, etc., si antes no se expone con claridad el esquema de las variables que determinan o delimitan este problema.

En los estudios de rendimiento escolar, en educación a distancia, sólo cuantificamos, a pesar de tener un buen programa o diseño de recogida de datos, un cincuenta por ciento del alumnado o menos. En Educación Básica para Adultos a distancia sólo el alumnado propiamente adulto es objeto de estudio, en cuanto a rendimiento escolar se refiere; el otro alumnado, aquellos que han fracasado en la escuela y buscan una alternativa a este fracaso (alumnos de 15 a 20 años) abandonan también, masivamente, los estudios y éstos representan casi el 60 por ciento.

La UNED, como universidad de segunda oportunidad, presenta el mismo problema. Aquí se esboza el ejemplo de un Centro Asociado, que quizá no es homologable a cualquier centro asociado, pero sí lo es en el sentido de que hay que centrar los estudios e investigaciones posteriores, más que en análisis cuantitativos y estadísticos que reflejan una realidad conocida; en estudios cualitativos, que sus mismas conclusiones sean una renovación y mejora de la educación a distancia, en este caso, a nivel superior.

UTILIZACION DE LOS RECURSOS HUMANOS Y MATERIALES EN LOS CENTROS ASOCIADOS DE LA UNED

Por José Luis García Llamas, Profesor de la Sede Central de la UNED

INTRODUCCION

En el sistema multimedia de la enseñanza a distancia existen algunos elementos innovadores que conviene analizar para lograr una buena utilización de los recursos disponibles.

La enseñanza a distancia requiere una conjugación múltiple y variada de medios tecnológicos y didácticos, recursos humanos y materiales; lo que exige elaborar una planificación detallada de todos los elementos que inciden en la buena marcha del sistema educativo.

En este trabajo intentamos analizar los recursos humanos y materiales que utilizan los Centros Asociados, pieza clave de la UNED; con el fin de ofrecer una visión sistemática de los mismos. Para ello se han recogido datos referentes a:

- la creación y financiación de los Centros Asociados,
- el funcionamiento y organización de los mismos y
- el coste por alumno en la enseñanza a distancia y en cada uno de los Centros Asociados.

La metodología utilizada en este estudio ha sido fundamentalmente el análisis de documentos, la mayor parte de los cuales figuraban en diversos archivos del Rectorado y algunos pocos se han extraido de las publicaciones de la UNED. No obstante, se ha recurrido a los propios archivos de los Centros Asociados cuya documentación no figuraba en la Sede Central.

VISION GENERAL DE LOS CENTROS ASOCIADOS

Los Centros Asociados facilitan el contacto del alumno con su Universidad y constituyen los brazos que extienden y hacen llegar la Universidad a los lugares más alejados geográficamente.

CUADRO Nº 1. Carreras que se imparten en los Centros.

Centros Asocia.	Derecho	Gª Hª	Filología	Fª y C. Ed.	Psic.	Económicas	Empresal.	Físicas.	Matemátic.	Químicas	Ingenie.	Accesc
Albacete	X	X	X	X	X	X	X					X
Algeciras	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Almadén	X					X	X					X
Almería	X					X	X					X
Alzira	X	X	X	X	X	X	X		X			X
Avila	x	X	X	X		X	X					X
Barcelona	X	X		X		X	X					
Bergara	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Burgos	X	X	X	X	X	X	X				X	X
Cádiz	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Calatayud	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Cantabria	X		X	X	X	X	X					X
Cartagena	X	X	X	X	X	X	X					X
Castellón	X	X	X	X		X	X				X	X
Cervera	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Ceuta	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Denia	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Elche	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Gerona	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Huelva	X	X		X	X	X	X			X		X
Lanzarote	X	X	X						X			X
Las Palmas	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Logroño	X	X	X	X	X				X			X
Madrid	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Málaga	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Melilla	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Mérida	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

Pamplona	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Ponferrada	X	X	X	X	X	X	X		X		X	X
POntevedra	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
La Palma	X	X	X	X		X	X					X
Segovia	X	X	X	X	X	X	X		X			X
Soria	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Talavera de R.	X			X			X					X
Tortosa	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Valdepeñas	X	X	X	X	X	X	X			X		X
Admón. de Just.	X	X	X			X	X					X
Correos y Tele.	X					X	X					X
F.E.R.T.	X	X		X		X	X					X
Fuerzas Armadas	X	X		X	X	X	X	X				X
Mº. Hacienda	X					X	X					X
Corte Inglés	X					X	X					X
Córdoba	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
Cheste	X	X	X	X	X			X	X	X		X
Gijón	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
La Coruña	X	X	X	X	X			X	X	X	X	X
Sevilla		X	X					X	X	X	X	X
Tenerife												X
Vitoria	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Palencia	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Palma de Ma.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

En ellos, el alumno puede encontrar los instrumentos básicos necesarios para el quehacer universitario como son las bibliotecas, los laboratorios, salas de medios audiovisuales. El Centro es, además, un lugar de convivencia e intercambio de los problemas que se le pueden plantear al alumno universitario.

En la actualidad existen en la UNED cuatro tipos de Centros Asociados: regionales, comarcales, de enseñanzas integradas e institucionales. Los principales son los Centros Regionales que ocupan una circunscripción análoga al distrito universitario, aunque no necesariamente coinciden con ellos. Los Centros Comarcales extienden su acción a un sector comarcal, provincial o insular. Los Centros de Enseñanzas Integradas son financiados por el Instituto Nacional de Enseñanzas Integradas (INEI). También existen Centros Institucionales dirigidos en exclusiva a los trabajadores de la empresa o entidad que los patrocina. Por ejemplo El Corte Inglés, Ministerio de Hacienda, Chrysler S.A.

En relación a las carreras (1) que se imparten en los Centros Asociados que existen en la actualidad, puede indicarse que la única que tienen todos los Centros es la de Derecho. También es muy común el curso de Acceso para mayores de 25 años. Sin embargo, las carreras de Ciencias e Ingeniería Industrial se imparten en muy pocos Centros. Por lo que respecta a Filosofía y Ciencias de la Educación conviene subrayar que se imparte en la mayoría de los Centros Asociados excepto en aquellos que cuentan con muy pocos alumnos como: Almadén, Almería, Lanzarote, Administración de Justicia, Correos y Telecomunicaciones, Ministerio de Hacienda, El Corte Inglés, Sevilla y Tenerife.

La **financiación** es el problema principal con el que se tienen que enfrentar los Centros Asociados para su subsistencia y para poder desempeñar del modo más eficaz posible su tarea de extensión universitaria. En ese sentido, una fecha clave para la enseñanza a distancia es el año 1979, en que se promulgó un Real Decreto por el que se permitía a la UNED que dedicase hasta un 10% de su presupuesto a subvencionar aquellos Centros que alcanzasen determinado nivel de funcionamiento, tanto por el número de alumnos, como por los medios disponibles. Esta medida permite completar la financiación, mejorar los servicios de los Centros Asociados e intensificar las relaciones con la Sede Central.

Normalmente las entidades patrocinadoras son las Corporaciones Locales: Ayuntamientos y Diputaciones Provinciales y las Cajas de Ahorros. En algunos Centros también colaboran otras entidades públicas o privadas. Los Centros Institucionales, al estar destinados exclusivamente a su propio personal, son financiados íntegramente por sus entidades promotoras.

Para **crear un Centro Asociado** el Vicerrectorado de Centros Asociados de la UNED exige, a la hora de iniciar las conversaciones, la aportación de un estudio-propuesta que cubra al menos los siguientes puntos:

- Estudio sobre la comarca a que se haría extensiva la acción del Cen-

tro: delimitación de la comarca, pueblos y número de habitantes, tipo de economía de la zona.

- Infraestructura de la zona: medios de locomoción entre el Centro y las localidades de sus alrededores.

- Censo actual de la población escolar de la comarca, especificando sobre todo el número de alumnos de COU.

- Relación de los Centros Universitarios más próximos y carreras que imparten.

- Relación de los Centros Docentes de E.G.B. y segunda enseñanza de la zona.

- Estimación razonada del número de alumnos que podría acoger el Centro.

- Carreras que el Centro impartiría.

- Financiación con que contaría el Centro Asociado.

- Local en que se ubicaría la Sede del Centro.

Los primeros Centros Asociados fundados en 1972 fueron el de Las Palmas y el de Pontevedra. En 1973 entraron en funcionamiento ocho nuevos Centros Asociados y a partir de esa fecha la tendencia a la aparición de nuevos Centros ha sido progresiva debido fundamentalmente a la demanda del alumnado que accede a este tipo de enseñanza. En el momento actual existen 52 Centros Asociados repartidos por toda la geografía española.

En la década que lleva funcionando la UNED también han desaparecido algunos Centros, debido fundamentalmente a razones de tipo económico, falta de entendimiento entre los miembros que componen el Patronato y la absorción de alumnos por la fundación de otros Centros próximos.

El Centro Asociado se caracteriza primordialmente por ser un centro Universitario. Por tanto, ha de disponer de los medios necesarios para que los alumnos puedan llevar adelante sus estudios.

En la enseñanza a distancia se necesita una gran variedad de recursos didácticos que el alumno puede encontrar en el Centro Asociado. Estos recursos tienen como función la de estimular, motivar y animar al estudiante en su carrera universitaria. En la medida en que el alumno utilice y explote estos recursos tanto más fácil y asequible le resultará estudiar en una universidad a distancia. De ahí que sea necesario destacar el papel que juega el profesor-tutor como planificador, introductor, orientador y guía del alumno en la utilización de este tipo de recursos tecnológicos.

Con el fin de analizar más detenidamente los recursos didácticos que pueden influir en la **organización del Centro Asociado,** se va a proceder para su estudio a un análisis de los elementos materiales, personales y funcionales.

Por lo que respecta a los recursos **materiales**, el problema del edificio es común a casi todos ellos, pues al no contar con edificios propios se recurre, normalmente, a edificios dedicados a actividades de tipo docente y cultural. En general, colegios públicos que se utilizan por dos comunidades distintas en horarios diferentes.

Un elemento esencial para el buen funcionamiento del Centro lo constituye la **biblioteca**, en la que deben figurar una amplia gama de obras científicas que permitan un estudio serio y crítico de las distintas materias cursadas por el alumno. Existen algunos libros básicos recomendados por la Sede Central de los que los Centros disponen de varios ejemplares para poder ofrecer un sistema de préstamo a los alumnos y estos puedan consultarlos en sus domicilios con más facilidad.

Otro elemento material importante es el **laboratorio de prácticas,** en la mayoría de los Centros solamente se utiliza para el primer ciclo. En el segundo ciclo se tiende a centralizar su realización en laboratorios de otras universidades más completos y equipados de medios para el nivel que se exige. Los Centros suelen firmar convenios con la Universidad convencional para facilitar las prácticas a sus alumnos.

Asimismo se necesitan instalaciones para la utilización de los medios **audiovisuales**: magnetófono, cassettes, proyector, retroproyector, diapositivas, transparencias, videocassette.

El Centro debe contar también con un salón de actos o en su lugar un aula de las suficientes dimensiones que permita reuniones de grupos numerosos, celebración de convivencias, charlas, seminarios, conferencias.

No obstante, el elemento clave para el buen funcionamiento del Centro lo constituye el **personal** que está vinculado al mismo. En este sentido, merece la pena destacar la función del profesor-tutor en la enseñanza a distancia, dado que juega un papel insustituible al servir de nexo entre el alumno y el profesor o profesores de la Sede Central. Es el intermediario cualificado, el orientador cercano que hace llegar la materia diseñada desde la Sede Central al alumno; y su labor sirve de apoyo y complemento para que los alumnos comprendan las asignaturas, programen su estudio, superen dificultades y aclaren dudas que les surjan en su estudio individual.

La misión del profesor-tutor en este tipo de enseñanza no consistirá, por tanto, en dar una lección magistral sino que su función primordial será la de abrir camino e introducir al alumno en la utilización de un modelo didáctico para el que no está preparado. Si el alumno se familiariza con este nuevo modelo de enseñanza acudirá con mayor asiduidad al Centro Asociado para

explotar los múltiples recursos que este le ofrece.

En la labor del tutor no se dan normas rígidas de actuación ya que esta viene condicionada por las peculiaridades de los alumnos del Centro, es decir, ambiente social y laboral, disponibilidad de tiempo, cercanía o lejanía al mismo. Cada Centro Asociado tiene sus propias características y por tanto, cada profesor-tutor adecuará su tarea a las posibilidades y a las necesidades de sus alumnos.

Al crear la figura del profesor-tutor la UNED pretende que el alumno encuentre en él una ayuda eficaz para que la distancia sea sólamente geográfica y no académica.

El profesor-tutor, por regla general, es una persona que reside en la zona donde está ubicado el Centro Asociado, y por tanto, está arraigado en la población lo que facilita la relación del Centro con la sociedad a la que sirve; conoce mejor la problemática de los alumnos de la zona y ello le permite realizar de manera más eficaz su labor tutorial.

El profesor-tutor para relacionarse con sus alumnos a la vez que estos con el tutor, disponen de diversos recursos tecnológicos, entre los que pueden destacarse por su especial importancia los siguientes:

- Los cuadernillos de evaluación a distancia: son un excelente medio para ayudar al alumno en el análisis de los contenidos del estudio y en la estructuración de los mismos. Constituyen un instrumento muy útil de trabajo como autocomprobación del nivel de asimilación de la asignatura y como entrenamiento para las pruebas personales. En ellos el alumno puede pedir aclaraciones, orientaciones, consultar dudas.

- La correspondencia y el teléfono: debemos considerarlos medios auxiliares de la labor tutorial. Se utilizan fundamentalmente con aquellos alumnos que residen lejos del Centro Asociado.

- La entrevista personal: es sin duda el medio fundamental por sus mayores posibilidades. Permite una interrelación dinámica, una retroalimentación "feed back"; la conducta del orientador puede ajustarse a las necesidades del alumno en cada momento con lo que le grado de motivación es mayor. Es el medio más rentable y gratificante para el alumno.

La asistencia de los alumnos a los Centros Asociados (2) es, en general, muy baja, aunque el 60% de los alumnos viven en ciudades donde existen Centros o lo tienen a menos de 30 kilómetros.

Acuden regularmente al Centro Asociado algo más de la tercera parte del total de los alumnos. Los que más frecuentan el Centro son los menores de 20 años, siguiéndoles el grupo comprendido entre los 26 y 30. Los asisten-

tes más irregulares son los de mayor edad. Los motivos fundamentales para asistir al Centro son: participar en clases, reuniones y coloquios.

Las **actividades** del Centro Asociado van encaminadas a los propios alumnos y a la sociedad en general. Dentro de las actividades dirigidas a los alumnos pueden indicarse: Tutorías, que suelen ser muy intensas en los primeros cursos para seguir después un ritmo decreciente según las necesidades del alumno; reuniones orientativas dirigidas a explicar a los alumnos qué es y cómo funciona la UNED; conferencias y seminarios realizados por profesores de la Sede Central u otros especialistas; excursionistas y visitas culturales; prácticas de las asignaturas experimentales, convivencias.

Las actividades dirigidas a la sociedad gozan de plena autonomía en cada Centro Asociado, aunque deberá tratarse de actividades auténticamente universitarias.

COSTE POR ALUMNO EN LOS CENTROS ASOCIADOS (3)

En este estudio se ha analizado el coste por alumno de forma aproximativa en el último curso en cada uno de los Centros Asociados de la UNED. Para ello, se han recogido datos referentes al número de alumnos y a los presupuestos de cada uno de los Centros, dato muy difícil de conseguir dadas las resistencias de algunos de ellos a ofrecernos este tipo de documentación. No obstante, hemos podido completar prácticamente todos los datos, si bien conviene destacar que los Centros de Enseñanzas Integradas (INEI) no facilitan su presupuesto, por lo tanto no se puede incluir en el cuadro general.

El Estudio del rendimiento que se espera obtener de la educación a distancia es de muy difícil, si no imposible, medición directa. No obstante, intentaremos delimitar algunos indicadores que nos permitan calcular la relación coste-eficacia en algunas variables de interés, quizá las de más fácil cuantificación, pero a la vez debemos reconocer que en todos los modelos de estudio del rendimiento de instituciones se tienen en cuenta además otros aspectos referidos no sólo al número de alumnos atendidos, sino también a otras variables de tipo cualitativo y por lo tanto de más difícil medición.

Dadas las especiales características metodológicas de la enseñanza a distancia, ésta requiere para el análisis de coste unos términos o categorías específicas propias de este tipo de enseñanza. Santiago Alegre (4) enumera las siguientes: coste técnico, coste de concepción, coste de producción, coste de distribución y coste de utilización. Hace especial hincapié en los denominados costes unitarios donde distingue dos tipos: el coste unitario del medio tecnológico y el coste unitario por alumno.

En este trabajo no se han tenido en cuenta los indicadores señalados anteriormente, ni se han evaluado todos los costes directos e indirectos que se precisa analizar en este tipo de estudios. Tan sólo se han barajado datos

relativos al número de alumnos matriculados en cada Centro Asociado y al presupuesto del mismo.

El objetivo de este estudio se centra tan solo en el análisis del coste por alumno de una forma global y por tanto, con un carácter meramente indicativo de cada uno de los Centros Asociados; se intenta comprobar qué Centros resultan más o menos económicos, teniendo en cuenta el número de alumnos. Por ello, nos limitaremos a ofrecer uno de los indicadores más significativos del rendimiento del Centro que es el "coste por alumno"; aunque con las carencias y limitaciones anteriormente citadas.

CUADRO Nº 2. Coste por alumno. Número de alumnos y presupuesto de los Centros Asociados. Curso 1981-82.

Centros Asociados	Presupuestos	Alumnos	Coste por alumno
Albacete	24.000.000	900	26.666,67
Algeciras	11.000.000	490	22.448,98
Almadén	2.000.000	40	50.000
Almeria	13.000.000	320	40.625
Alzira	18.000.000	500	36.000
Avila	19.520.000	371	52.614,55
Barcelona	10.000.000	650	15.384,62
Bergara	60.000.000	2.500	24.000
Burgos	39.371.000	638	61.722,57
Cádiz	31.000.000	2.400	12.916,67
Calatayud	21.999.600	1.800	12.222
Cantabria	14.000.000	634	32.082,02
Castellón	9.000.000	480	18.750
Cervera	11.500.000	796	14.447,24
Ceuta	21.365.000	256	83.457,03
Denia	16.000.000	375	42.666,67
Elche	36.000.000	2.000	18.000
Gerona	14.000.000	1.000	14.000
Huelva	16.000.000	430	37.210
Lanzarote	1.070.000	69	15.507,25
La Palma	8.000.000	90	88.888,88
Las Palmas	35.000.000	1.800	19.444,44
Logroño	15.000.000	740	20.270,27
Madrid	64.783.000	9.274	6.985,44
Málaga	22.000.000	800	27.500
Melilla	29.800.000	340	87.647,06
Mérida	21.000.000	1.300	16.153,85
Palencia	16.920.000	1.489	11.296,17
Pamplona	27.157.174	1.060	25.619,97
Palma de Ma.	6.790.000	939	7.231,10
Ponferrada	17.000.000	450	37.777,78
Segovia	14.700.000	357	41.176,47

Soria	5.800.000	306	18.954,25
Talavera de la R.	11.500.000	350	32.857,14
Tortosa	15.878.194	661	24.021,47
Valdepeñas	11.500.000	780	14.743,59
Vitoria	27.643.398	1.346	20.537,44
Admón. de Justicia	1.602.421	368	4.354,40
Chrysler	20.000.000	176	113.636,36
Correos y Tele.	25.000.000	753	33.200,53
F.E.R.T.	18.503.000	1.076	17.196,10
Fuerzas Armadas Mº	9.380.000	1.016	9.232,28
Mº de Hacienda	8.667.540	772	11.227,38
R.T.V.E.			
Corte Inglés		337	
Córdoba		385	
Cheste		250	
Gijón		1.346	
La Coruña		800	
Sevilla		513	
Tenerife		68	

A continuación destacaremos los Centros en los que el coste por alumno es más elevado, más bajo y también prestaremos atención al término medio general en la mayoría de los Centros.

Los Centros cuyo coste por alumno supera las 50.000 ptas son los siguientes: Almadén, Avila, Burgos, Ceuta, La Palma, Melilla, Chrysler S.A. y R.T.V.E., siendo los Centros más caros Melilla, La Palma y R.T.V.E. Entre las 30.000 y las 50.000 ptas se hallan los Centros de: Almería, Alzira, Bergara, Denia, Ponferrada, Pontevedra, Segovia, Correos y Telecomunicaciones y Cheste.

Los Centros en que el coste por alumno resulta más económico son los siguentes: Entre 20.000 y 30.000 pts. están: Albacete, Algeciras, Cantabria (Santander), Castellón (Villarreal), Logroño, Huelva, Málaga, Pamplona, Talavera de la Reina y Tortosa. Entre 10.000 y 20.000 pts. se encuentran: Barcelona CEU, Cádiz, Calatayud, Cervera, Elche, Gerona, Lanzarote, Las Palmas, Mérida, Palencia, Soria, Valdepeñas, Vitoria, F.E.R.T. y Ministerio de Hacienda. Con un gasto inferior a 10.000 pts por alumno y curso solamente se hallan: Madrid, Palma de Mallorca, Administración de Justicia y FAS.

Con todos estos datos podemos concluir que el coste medio por alumno y curso, donde se engloban la mayoría de los Centros Asociados, podemos cifrarlo entre las 25.000 y las 35.000 pts. En general, puede afirmarse que los Centros más económicos son los que cuentan con un mayor número de alumnos.

Los costes -con notables oscilaciones- según Marín Ibáñez (5) suelen establecerse en torno a una cuarta parte de la enseñanza presencial, si bien

se requieren estudios más pormenorizados para determinar los niveles críticos de matrícula que hacen rentable un sistema determinado.

Por lo que respecta a la enseñanza a distancia en la UNED al compararla con la enseñanza tradicional, puede indicarse que según los datos facilitados en este estudio, el coste por alumno y curso en los Centros Asociados más el coste adicional que supone cada uno a la Sede Central se cifra en torno al 50% del coste por alumno y curso en la enseñanza presencial. Por lo que puede afirmarse que la enseñanza en la UNED resulta considerablemente más económica que en la Universidad tradicional.

NOTAS

(1) Carreras que se imparten en los Centros Asociados de la UNED. (Véase cuadro nº 1).

(2) **La UNED y sus alumnos. Curso 80-81.** ICE de la UNED 1982. Pág. 102.

(3) Coste por alumno. Número de alumnos y presupuesto de los Centros Asociados. Curso 81-82. (Véase cuadro nº 2)

(4) ALEGRE GOMEZ, S.: "Los indicadores de los costes en la evaluación de los proyectos y programas de educación a distancia". **Rev. de Educación.** Enero-Abril 1980, Número 263. Págs. 59 y 60.

(5) MARIN IBAÑEZ, R.: "Coste-eficacia de la educación a distancia". **Rev. de Educación.** Enero-Abril 1980, Número 263. Pág. 75.

LA TUTORIZACION DE LA PEDAGOGIA EXPERIMENTAL DESDE UN CENTRO ASOCIADO DE LA U.N.E.D.

Por Francisco Cecilio Arévalo Campos

INTRODUCCION

El alumno de la UNED precisa del apoyo y la motivación de los compañeros y, especialmente, del profesor-tutor. Los alumnos que asisten al Centro se enriquecen y superan las dificultades por medio de consultas horizontales (unos alumnos con otros) y verticales (con los tutores respectivos). Dos de las posibles causas del alto abandono de estudios pueden encontrarse en la desmoralización ante las dificultades a superar en solitario y la falta de orientación.

Las clases presenciales impartidas por los tutores se dedican a determinadas actividades relacionadas con la información: la adquisición de técnicas y hábitos de estudio, la aclaración de las dudas académicas, la discusión en grupo, la explicación de aquellos temas de especial dificultad o importancia, la realización de prácticas e intercambios de experiencias. El tutor ha de saber compaginar estos grupos de actividades, con las propias de la acción orientadora, para que el alumno valore positivamente las tutorías.

En especial estas tutorías desempeñan gran importancia en las asignaturas del Departamento de Pedagogía Experimental y Orientación, de la Sección de Pedagogía de la UNED, siempre atenta a agilizar las relaciones con los Centros Asociados y los alumnos. En esta línea, dicho Departamento ha organizado Jornadas, Seminarios y las tradicionales convivencias en la sede de los Centros Asociados, que permiten el contacto directo con los alumnos y los tutores.

Este artículo pretende sintetizar los principales aspectos del desarrollo de las tutorías de Pedagogía Experimental en el Centro Asociado de la UNED de Valdepeñas, la convivencia con el Dr. D. Ramón Pérez Yuste, el Seminario sobre "Análisis factorial" y las Primeras Jornadas de Orientación Educativa, celebradas del 14 al 16 de marzo de 1983.

LA PEDAGOGIA EXPERIMENTAL EN LA UNED. OBJETIVOS

El Licenciado en Pedagogía por la UNED, gracias a los conocimientos,

habilidades, técnicas y destrezas adquiridos por medio de La Pedagogía Experimental, ha de saber: comprender cualquier informe científico-experimental; valorar dichos informes de investigación, lo que supone tener una formación para decidir sobre la valía de los trabajos, con rigor y base científica, y realizar investigaciones aplicando la metodología experimental en la formulación de proyectos de investigación propia. Estas finalidades se sistematizan en unos objetivos generales, que sirven de indicador a los profesores tutores de los Centros Asociados de su acción tutorial; veámoslos brevemente:

* Adquirir una idea precisa sobre la Pedagogía Experimental, así como de sus características principales y su localización en el conjunto de las Ciencias de la Educación.

Atendiendo a la ordenación que hace el Dr. D. José Fernández Huerta de las Ciencias de la Educación -distingue cinco zonas: medular, plasmática, selectora, distribuidora y periférica-, la Pedagogía Experimental estaría comprendida en la zona plasmática, es decir, la zona del conjunto de saberes y situaciones que proporcionan a los educadores sus sistemas de creencias que les predisponen a orientar, educar, enseñar y organizar. En esta zona están las siguientes Ciencias de la Educación: Teología de la Educación, Filosofía y Teoría de la Educación, Antropología pedagógica, Psicología y Sociología pedagógicas, Experimentación pedagógica ("sostiene nuestras creencias en que la educación -en algunas de sus facetas- puede ser objeto de experimento y nos ofrece una gama extensa de modelos de perfeccionamiento humano y de control de los métodos didáctico-pedagógicos" (1).

* Análisis de las diversas etapas de los métodos de investigación en Pedagogía Experimental, con preferente atención a la selección y utilización de instrumentos de recogida de datos y de medida y, en su caso, para la construcción de los mismos.

En las tutorías presenciales consensuamos, tras la consulta de varios autores, las siguientes etapas de un plan de experimentación:

1 - Resumir el estado de la cuestión mediante el examen de la bibliografía.
2 - Planteamiento y definición del problema concreto de la investigación.
3 - Enunciado de la hipótesis.
4 - Selección de la muestra, indicando la manera de elegir los sujetos, de asignarlos a grupos y de cuántos deberá constar cada grupo.
5 - Especificar los instrumentos que se van a utilizar para apreciar los resultados, en la recogida de datos.
6 - Informar qué variables deben ser controladas.
7 - Seleccionar el DISEÑO de investigación para contrastar la hipótesis: plan para la recogida de datos. Consiste en: la organización de las condiciones experimentales, la especificación de las variables dependientes, la manipulación de las independientes, el man-

tenimiento constante del influjo de las variables experimentales y registro de los cambios observados en la variable dependiente.

8 - Hacer una lista de los pasos de su procedimiento experimental.

9 - Especificar el tipo de análisis estadístico que se empleará, adecuado para el análisis de datos.

10 - Expresión de los resultados (tablas y gráficos).

11 - Intepretación de los resultados.

12 - Preparación de informe de la investigación: enunciado del problema, hipótesis, procedimientos empleados, instrumentos, presentación y análisis de las pruebas, resumen y conclusiones, referencias bibliográficas.

* Conocimiento de la Estadística como ciencia instrumental, básica, de la Pedagogía Experimental -en su doble vertiente: Descriptiva e Inferencia estadística- y la aplicación de este estudio a la comprensión y realización del tratamiento estadístico adecuado a los diseños de investigaciones pedagógicas experimentales.

* Introducir al alumno en los principales campos de aplicación de los métodos experimentales e iniciarles en el diseño y realización de investigaciones, utilizando como instrumento la comprensión, valoración e interpretación correcta de investigaciones reales.

PECULIARIDADES DE LA TUTORIZACION DE LA PEDAGOGIA EXPERIMENTAL EN EL CENTRO ASOCIADO DE VALDEPEÑAS

1. Asistencia

Si bien la asistencia media sobre el número de sesiones reales ha sido alrededor del 35% en Pedagogía Experimental, podemos distinguir los siguientes tipos de alumnos:

a) Los alumnos que no han asistido al Centro Asociado y no han enviado las pruebas de evaluación a distancia.

b) Los alumnos que han enviado algún "cuadernillo" o/y el trabajo obligatorio de investigación, han asistido esporádicamente al Centro, pero no se han presentado a las dos pruebas de evaluación presenciales.

c) Los alumnos que, sin acudir al Centro Asociado, han enviado las pruebas a distancia, el trabajo escrito, y además se presentaron a los exámenes de febrero y junio.

d) Los alumnos que han asistido a las clases del Centro, han entregado sus pruebas de evaluación a distancia, los trabajos y se han presentado

a las pruebas presenciales.

Precisamente, éste último grupo por su rendimiento-superior al de los otros tres grupos- es el que, a pesar de no ser la asistencia a clase presencial obligatoria, nos hace valorar extraordinariamente la importancia de asistir con asiduidad al Centro Asociado para contactar con el tutor y los demás compañeros.

2. Metodología

Ante la imposibilidad de desarrollar todo el programa con una hora de clase semanal, ha sido preciso seleccionar las ideas y conceptos que consideráramos básicos, desarrollándolos mediante supuestos prácticos; los alumnos han participado en dicha selección mediante sus opiniones y preguntas. Metodológicamente creí lo más conveniente desarrollar el programa mediante ejercicios y problemas resueltos, desde luego, por la importancia de los mismos cara a los exámenes. La resolución de estos casos hace más participativa la clase, sobre todo cuando se ha establecido de común acuerdo con los alumnos.

El problema fundamental de Pedagogía Experimental, no está en su gran dificultad de contenidos, sino en la necesidad perentoria de Unidades Didácticas. En la enseñanza a distancia, es básico el material didáctico escrito y, si fuera posible, autosuficiente. Esta exigencia se fundamenta en el poco tiempo de que dispone el alumno de la U.N.E.D. y en el difícil acceso a bibliotecas especializadas para la consulta de los textos recomendados.

Los temas se han ido entregando fotocopiados cada semana, reuniendo a final de curso una interesante colección de apuntes que intentan, en la medida de lo posible, paliar lagunas detectadas. Se han conseguido con este sistema tratar casi la totalidad de los programas. En las clases, además, en todo momento, he intentado resolver las dudas o consultas que se les han planteado a los alumnos en su estudio personal. Deseo resaltar el gran interés mostrado por la mayoría de los alumnos asistentes a clase.

En resumen, ha existido un grupo de alumnos que permanentemente han participado en las clases presenciales con interés y atención. Su nivel de preparación y su capacidad de trabajo han sido muy buenas. Esta asistencia al Centro Asociado les ha servido, no sólo para adquirir conocimientos o resolver dudas, sino, también, para estimularse mutuamente. La relación con los alumnos ha sido muy gratificamente, encontrándome satisfecho de todos, y muy especialmente de esos que han asistido a clase. Los contactos con estos alumnos tienen poco parecido con la tradicional relación universitaria, tornándose en una comunicación entre personas amigas que se ayudan mutuamente. El profesor puede motivar a los alumnos, orientarles y facilitarles sus relaciones con la Sede Central.

3. La evaluación

3.1. Características del sistema de ealuación en la U.N.E.D.

La evaluación en la UNED puede calificarse de plural, continua, integradora y formativa. En efecto:

- es **plural,** ya que se compone de diversos tipos:

. cuadernillos de evaluación a distancia, que son remitidos al Centro Asociado para su corrección, calificación y orientación;
. *trabajos de elaboración personal, complementarios o sustitutorios* de los anteriores cuadernillos;
. prácticas, no sólo en las carreras de Ciencias, sino también en las materias experimentales y metodológicas;
. las actividades recomendadas, propuestas en las Unidades Didácticas, y los ejercicios de autocomprobación;
. las simulaciones reales de examen, organizadas por los tutores en el Centro Asociado, y
. las pruebas presenciales;

- es **continua** cuando a lo largo de cada semestre se recoge la máxima información de cada alumno en los informes de los tutores a la Sede Central;
- es **integradora** cuando se concede valor real a la evaluación de los objetivos de cada asignatura por otros medios y personas, y no sólo por los "productos" de la prueba presencial;
- es **formativa** en cuanto que, comunicando al alumno sus errores, posibles lagunas y aspectos a mejorar, se cumple la función orientadora y se establece la comunicación profesor/alumno.

3.2 El informe del tutor y las pruebas de evaluación a distancia

Estas cualidades dejan de cumplirse cuando la evaluación del alumno se basa solamente en la **nota obtenida** en la prueba presencial, convirtiendo la educación a distancia en una **enseñanza libre, no tutorizada.** Un buen sistema de evaluación de los alumnos en la UNED exige conceder una consideración y peso real **al informe individualizado del tutor** al equipo docente de la Sede Central; para ello, es conveniente, primero, que dichos informes recojan toda la información sobre la marcha de los alumnos y, segundo, crear un **estado de conciencia** entre los profesores tutores y -sobre todo- alumnos en todas las carreras, del valor real de dicho informe y su influencia, que debería ser cuantificada, en la calificación final.

Esta conciencia debería abarcar, igualmente, a las ventajas potenciales de las pruebas de evaluación a distancia:

- si responden a los objetivos de la asignatura, su lectura antes de estudiar las U.D. orientaría el trabajo;
- después de contestados, el profesor-tutor según los resultados obtenidos realizará la orientación adecuada;
- posibilitan que el alumno formule consultas o dudas al tutor, en el espacio destinado a tal fin;
- culminan un auténtico aprendizaje activo, porque las respuestas exigen una actividad de búsqueda, interés y aplicación de lo aprendido;
- su correcta realización, y en las fechas previstas, motiva el estudio programado en el tiempo;
- antes de las pruebas presenciales, su repaso debería ser de utilidad, si tienen relación sus respectivas preguntas.

Parece urgente revitalizar su importancia como instrumento de trabajo, medio de orientación y comunicación, concediéndoles un porcentaje en la calificación final. Estas evaluaciones son compatibles con las similaciones reales de examen, que sirven para valorar el trabajo, localizar fallos y conocer mejor al alumno.

A pesar de que las pruebas de evaluación a distancia suponen un esfuerzo positivo y son un medio de controlar el tiempo anual de estudio, la impresión general de su inutilidad ocasionan una cierta despreocupación por la presentación en las fechas marcadas.

He aconsejado la confección detenida de estas pruebas, ya que su respuesta exige una labor de búsqueda y de síntesis que, por años anteriores sabemos, facilita el repaso y el autocontrol de lo aprendido. Los alumnos quisieran que estos trabajos prácticos correctamente diseñados fueran eficaces para evaluar el aprendizaje adquirido.

En los informes del tutor sobre el rendimiento de los alumnos, se ha recogido fundamentalmente las calificaciones de las pruebas de evaluación a distancia, el conocimiento sobre cada alumno y los referidos trabajos de investigación. Estoy convencido que sería muy conveniente, tanto para los alumnos como para la importancia del tutor, que estos informes, sin ser determinantes, tuvieran un peso específico a la hora de la calificación final; porque el tutor, como responsable del seguimiento continuo del alumno durante el curso, es el mejor testigo de las circunstancias y labor personal del alumno.

LECCION MAGISTRAL DEL DR. D. RAMON PEREZ JUSTE, DIRECTOR DEL DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA EXPERIMENTAL Y ORIENTACION DE LA UNED

El día veintidos de enero de mil novecientos ochenta y tres, pronun-

ció el Dr. D. Ramón Pérez Juste una lección magistral sobre la Pedagogía Experimental dentro del nuevo Plan de estudios de la carrera de Filosofía y Ciencias de la Educación.

Comenzó por definir los núcleos temáticos de la asignatura de Pedagogía Experimental, única dividida en tres cursos. La Pedagogía Experimental I tiene tres bloques temáticos fundamentales: qué se entiende por Metodología experimental; Estadística Descriptiva, que sintetiza en unas medidas un conjunto grande de datos, y medición. La Pedagogía Experimental II desarrolla un gran núcleo: el diseño experimental. La Pedagogía Experimental III contiene: diseños, investigaciones correlacionales e investigación multivariable (centrándose en el análisis factorial).

Se refirió, a continuación, a la investigación experimental como un proceso estructurado, riguroso, para solucionar problemas científicos, sustentados por una teoría que será probada con la investigación. Cualquier investigación se reduce a tres momentos claves:

* Precisar el problema en forma interrogativa.
* La conjetura de solución del problema, que conlleva la búsqueda de información en revistas, autoridades académicas y experiencias, para conocer el estado de la cuestión.
* Probar la **hipótesis.** Se debe demostrar la validez de la hipótesis, para ello tengo que ser capaz de desaprobar otras hipótesis sobre el mismo fenómeno.

Es preciso un método riguroso: **el diseño,** que pretende controlar todo el proceso, desarrollando el proceso de la prueba de hipótesis en situaciones de control para deshacer otras hipótesis. Hay que diseñar dos grupos de estrategias: unas para igualar grupos, inicialmente, con dos estrategias básicas -el azar y la técnica de emparejamiento-; otras que permitan poder decir que, a lo largo del tiempo de la investigación, la igualdad entre los grupos se mantiene (validación del diseño).

Y junto al diseño la medición. Toda investigación experimental requiere medición. Es requisito fundamental para probar la hipótesis, que necesita el tratamiento de los datos recogidos mediante los instrumentos de medida. Aparece, ahora, la Estadística como técnica para manejar los números.

En este punto, el Dr. Pérez Juste llamó la atención sobre como el investigador debe ser cauto antes de considerar su hipótesis probada, no puede comparar directamente los números obtenidos de las muestras, debe averiguar la estimación significativa. Básicamente se reduce a un contraste entre unas diferencias empíricas y un error muestral.

SEMINARIO SOBRE "ANALISIS FACTORIAL"

Dirigido por el ilustre Dr. D. Mariano Yela Granizo y organizado por

el Departamento de Pedagogía Experimental y Orientación de la UNED, se celebró un Seminario sobre Análisis Factorial, que contó con la presencia de los profesores del Departamento de la Sede Central y profesores tutores de los Centros Asociados. Con las líneas siguientes, deseo resumir algunas de sus brillantes enseñanzas.

El análisis factorial: su objeto

Con el análisis factorial se pretende estudiar campos donde se observen múltiples relaciones entre sus variables para reducirlas a un número menor de factores que las expliquen. Quedó definido como una técnica matemática, cuyo objeto es averiguar las variables fundamentales de un campo de covariación empírica, aspirando a explicar lo más posible de la varianza por medio de los factores comunes. La aplicación de esta técnica supone que dicho campo es susceptible de ser explicado en función de una estructura simple, es decir, como dice Yela, que hay un número de factores menor que el de variables empíricamente observables, y que cada uno de ellos interviene en algunas variables, pero no en todas. Así pues, "el criterio de la estructura simple supone, primero, que $r < n$, es decir, que el conjunto n de variables se puede expresar en función de un número menor de r factores, y, segundo, que los ejes se pueden colocar de modo que $rj < r$, es decir, que cada variable se puede expresar en función de un número rj de factores menor que el número total r de factores que exigen todas las variables" (2). De esta manera, cada factor deberá explicar una conducta más compleja que la explicada por varias variables empíricas.

Introducción Histórica

Surge el análisis factorial en torno al problema de la inteligencia. A comienzos del siglo (1904), Spearman, para analizar las correlaciones entre las medidas obtenidas mediante tests, desarrolló el análisis factorial; quiso proporcionar una base empírica a su teoría de que la inteligencia es función de un factor intelectual general: "g". Por el contrario, Thomson defiende la teoría muestral de la inteligencia: cada tarea o actividad del hombre resultaba de una muestra al azar de una población de elementos no estructurada.

Cuando se observaron grupos parciales de covariación, se desarrolla el análisis multifactorial en las actividades inteligentes. Spearman y Thomson tuvieron que reconocer la existencia de factores intermedios con la consiguiente necesidad del análisis multifactorial. Para la Escuela inglesa, de Burt, Vernon, Eysenk, la inteligencia sería una estructura jerárquica ortogonal, desde el factor general "g", más otros factores comunes, a las tareas concretas; entonces, existen factores comunes y específicos, junto al factor

"g". Thurstone, de la Escuela americana, ha llegado a una jerarquía de factores interdependientes llamada oblicua, que van convergiendo al factor "g". "Al estudiar las relaciones entre el factor "g" de Spearman y los estudios factoriales posteriores ha notado que los factores primarios se correlacionan positivamente (...). Las capacidades correlacionadas se representan en análisis factorial por medio de ejes de referencia oblícuos" (3).

Esta introducción histórica se cerró con la teoría, formulada por el propio M. Yela, del continuo heterogéneo. En ella, la inteligencia es un continuo de variación no homogéneo, donde hay zonas de covariación muy intensa, junto a otras de poca; esta apreciación de subzonas de covariación permite la división del continuo según los criterios que se utilicen.

Ecuación definitoria

Se pasó posteriormente a explicar la siguiente ecuación definitoria:

$$z_{ji} = \left[f_{j1}x_{1i} + f_{j2}x_{2i} + \ldots\ldots + f_{jm}x_{mi} + f_{jr}x_{ri} \right] + \left[v_j r_{ji} \right]$$

La puntuación z del sujeto i en el test j, es el resultado de sumar el producto de los coeficientes factoriales f_{jm} (grado en que cada prueba depende de cada factor) por las puntuaciones factoriales x_{mi} (grado en que cada sujeto i posee cada factor en cuestión) más un factor singular de la prueba o test j.

Esta ecuación se puede resumir matricialmente: Z = FX + UV donde Z es la matriz de puntuaciones típicas z_{ji}, de N individuos (columnas) en n pruebas (filas); y F es la matriz de coeficientes factoriales comunes, de r factores en n pruebas, que explican las correlaciones y comunalidades de las pruebas, es decir, la parte de la varianza que es atribuible a los factores comunes. El objetivo principal del análisis factorial consiste en averiguar los coeficientes factoriales f_{jm}.

Para calcular dicha ecuación, el Dr. Yela se detuvo en la explicación de cuatro fases: preparación, factorización, rotación e interpretación.

1ª Fase: PREPARACION

Una vez planteado el problema y formuladas las hipótesis -éstas, se referirán al número y naturaleza de los factores, cuya existencia habrá de probar mediante el análisis factorial-, se elaborarán los tests para medir

las variables dependientes de los factores; dice Thurstone: "... cuando emprendemos un estudio factorial, dedicamos más tiempo a la elaboración de tests experimentales que a todo el trabajo de cálculo, incluidas las correlaciones, la factorización y el análisis de la estructura" (4); por tanto, el análisis factorial no es algo "exclusivamente limitado al algebra y a la estadística". El investigador "aplica después los tests de tal manera y a tales sujetos que aumente las probabilidades de que cada supuesto factor, si existe, contribuya a diferenciar las respuestas de los sujetos a los test en que ese factor interviene. Esto logrado, halla las correlaciones entre cada par de tests" (5).

El objetivo es calcular la matriz R_{zz} de correlaciones total, de n filas y n columnas, con 1 en la diagonal, expresión de la varianza completa de cada variable. Los cálculos, expresados matricialmente, serían los siguientes:

$$R = 1/N\ (Z'Z),$$

donde Z' es la transpuesta de la matriz de puntuaciones típicas z; una vez obtenido el producto de matrices Z'Z, debemos multiplicar cada elemento resultante por 1/N.

2ª Fase: FACTORIZACION

A partir de R_{zz} queremos llegar a la matriz F_{jm}, que nos dice **cuántos** factores necesitamos para explicar la comunalidad de las pruebas. La parte de la matriz de correlaciones total que puede ser explicada por los factores comunes se denomina matriz de correlaciones reducida R, cuyos elementos diagonales son las comunalidades h_j -la comunalidad de una prueba es la parte de la varianza de cada prueba atribuida a los factores comunes, calculada sumando los cuadrados de sus coeficientes factoriales comunes de dicha prueba- de las n pruebas y los elementos laterales son las correlaciones r_{jk}.

La factorización se reduce a descomponer dicha matriz R en otra matriz F tal que:

$$FF' = R$$

siendo F' su transpuesta.

Equivale a pasar de una configuración vectorial a una estructura simple. Se pretende construir una estructura factorial, constituida por el conjunto de vectores y ejes, que sea equivalente a la matriz factorial F. Para factorizar convertimos la matriz de correlaciones en una configuración vectorial, donde cada prueba estará representada por un vector, cuya longitud corresponde a su comunalidad y su angulo dependerá de las correlaciones. Dada esta configuración de n vectores, se introducen r ejes de coordenadas, pasando por el origen común de los vectores, de un modo arbitrario.

El Dr. Yela demostró, en este Seminario, el teorema que nos va a permitir construir la configuración vectorial a partir de la matriz de correla-

laciones R; según el cual, la correlación entre dos pruebas es igual al producto escalar de los dos vectores correspondientes que, a su vez, se obtiene del producto de sus longitudes por el coseno del ángulo comprendido.

$$r_{jk} = h_j h_k \cos \varphi_{jk},$$

y, aplicando el teorema de Pitágoras, la longitud de un vector es igual a la raíz cuadrada de la comunalidad de la prueba que representa. Los ángulos entre ellos nos vienen dados por las tablas trigonométricas, una vez hallado su coseno por la ecuación:

$$\cos \varphi_{jk} = \frac{r_{jk}}{h_j h_k}$$

Los vocablos correspondientes de la matriz F serán las proyecciones de cada vector en cada eje. Pero puede ocurrir que los vectores se extiendan en un espacio abstracto de más de dos dimensiones. Este método de efectuar la factorización, hallando geométricamente las proyecciones, sólo es posible *cuando el número de ejes (factores) es menor o igual que tres*. Por tanto, se debe recurrir a otros métodos; en este Seminario, se describió el más sencillo: el **método diagonal.**

El método diagonal nos va a permitir calcular las proyecciones de cada vector en los ejes sin necesidad de dibujarlas. En la práctica, basta multiplicar una columna de la matriz de correlaciones, de una prueba K por la constante $1/\sqrt{h^2_k}$. Tenemos, así, extraídos los coeficientes factoriales del factor I. El segundo paso es la construcción de la tabla que nos indique qué parte de las correlaciones explica el factor I. Para ello, multiplicamos cada coeficiente de nueva matriz F por todos los demás. El tercer paso consiste en restar a cada coeficiente de la matriz R los valores de la tabla anterior; es decir, a cada correlación se le quita lo que explica el primer factor, el resultado nos indicará, pues, la parte de las correlaciones residuales que quedan por explicar.

Si los residuos no son nulos, la tabla de correlaciones residuales ha de ser sometida al mismo proceso, para extraer otro factor que explique al máximo posible de estos residuos. Escogemos la prueba con mayor comunalidad residual -estamos eligiendo el vector de mayor longitud- y construimos las tablas mencionadas, que nos indicarán qué parte de la correlación se debe al segundo factor. Y así, sucesivamente, hasta que los residuos sean muy pequeños o nulos.

El proceso terminará con la construcción de la matriz factorial F, que tendrá tantas filas como variables. Como hemos dicho, cada columna de la matriz es un factor, y los elementos de cada factor denominados cargas factoriales, pueden interpretarse como índices de correlación entre cada una de las variables y ese factor. Si sumamos los cuadrados de las filas de la matriz, obtendremos la varianza común de cada una de las variables explicada

por todos los factores (expresada por h_j^2).

La factorización conseguida con el método diagonal se apoya, por tanto, en los valores de las comunalidades, que no son conocidos en su valor exacto, sino sólo estimadas. No se garantiza que al extraer un factor este sea el que dé la mayor explicación, y por ello, pueden salir más factores de los necesarios. Para evitar estos inconvenientes, se ha propuesto el método de los componentes principales, el método de los factores principales -el mejor, al trabajar con la varianza común- y el método de la máxima verosimilitud. Estos métodos son, hoy, muy utilizados gracias a la utilización de los programas de ordenadores.

3ª Fase: ROTACION

Como la situación de los factores obtenidos es el resultado de una decisión arbitraria -la colocación de los ejes se ha hecho coincidir con determinados vectores arbitrariamente-, es necesario recurrir a la rotación de dichos ejes hasta una posición juzgada significativa, que tenga la mayor concentración de vectores; es decir, contando con la representación gráfica de la configuración vectorial de la matriz F, rotamos los ejes para obtener una estructura simple -se pretende llegar a una configuración simple, donde el producto de los cuadrados de las coordenadas de las distintas pruebas sobre los nuevos ejes sea mínimo-. "Para ello, se observa la configuración vectorial, por ver si existen en ella hiperplanos bien definidos. Si los hay, se giran los ejes hasta que cada uno sea perpendicular a un hiperplano. Las proyecciones de los vectores en estos ejes formarán una nueva matriz factorial caracterizada por la abundancia de elementos nulos..." (6).

Con la rotación, se intentan hallar unos factores cuyas cargas factoriales sean muy altas en unas cuantas variables y muy bajas (próximas a cero) en la mayor parte de las mismas; y, al mismo tiempo, que no haya dos factores que tengan las cargas altas y bajas distribuidas de modo parecido. En este sentido, el Dr. Yela se detuvo en la exposición de las condiciones de la estructura simple. Nos hizo ver que tenemos un punto de partida: la matriz R_{zz} y un solo punto de llegada: la estructura simple. Sea el que fuere el método usado en la factorización, al girar los ejes a una posición de estructura simple, se obtiene el mismo resultado final.

Los procedimientos aritméticos concretos que se siguen en la rotación, para evitar hallar gráficamente las proyecciones de los vectores en los nuevos ejes rotados, consisten, sencillamente, en multiplicar la matriz F_{jm} por la matriz Λ_{mp}, llamada matriz de transformación; esta, la matriz Λ_{mp}, se construye con las proyecciones de cada nuevo vector de referencia, de longitud unidad, en los antiguos ejes. Este producto de matrices equivale a calcular las proyecciones de los vectores en los nuevos ejes. El resultado es la matriz final, que indica la relación entre las pruebas y los factores, equiva-

lente a la estructura simple

$$F_{jm} \Lambda_{mp} = V_{pp}$$

En la actualidad, la rotación de factores no se realiza de forma gráfica, sino con métodos matemáticos objetivos, como el Varimax, desarrollado en 1958 por Kaiser.

En los experimentos reales es más frecuente que los hiperplanos no sean perpendiculares entre sí, sino que los vectores constituyan una configuración simple oblicua. Si los factores están representados por ejes oblicuos quiere decir que están correlacionados; es decir, en el campo estudiado, los factores están relacionados y son estadísticamente interdependientes. Cuando esto ocurre, hay que continuar el análisis para calcular las correlaciones entre los factores.

Por la complejidad del proceso de rotación, en los últimos años, se vienen empleando criterios objetivos que permitan computarizar los cálculos de la matriz de estructura simple. Se comentaron, como uno de los mejores procedimientos, para la rotación ortogonal, el denominado VARIMAX, que pretende maximizar la varianza de los factores.

4ª Fase: INTERPETACION

Como se ha dicho, "el objeto principal del análisis factorial, considerado como método de investigación en psicología, es llegar a ciertos factores interpretables psicológicamente. La interpretación de los factores se hace en función de los coeficientes que en ellos tienen los diversos tests" (7). Se trata, ahora, de responder a la preguna ¿**cuáles** factores?. Para ello, se hará un detenido estudio de las cargas factoriales, interpretando la relación que existe entre cada factor y cada una de las variables; es decir, conocer el contenido de los factores.

"Debe advertirse -como precisa Thurstone- que un estudio factorial puede hacer una aportación científica importante para nuestro conocimiento de la mente e incluso si no consigue identificar claramente todos los factores comunes. Se puede hacer una importante aportación incluso si solamente se ha aislado y descrito psicológicamente un nuevo factor, aunque el resto de la varianza sea un embrollo indescifrable" (8).

Estas cuatro fases, descritas aquí, del análisis factorial fueron aplicadas a la solución de un problema concreto, lo que contribuyó a su mejor comprensión.

Finalmente, se puso de manifiesto como, por la introducción de los

ordenadores en la investigación -que ha simplificado la realización del análisis factorial- se viene aplicando el análisis factorial de forma creciente y generalizada. A.L. Comrey ha intentado categorizar las áreas donde se están aplicando la técnica factorial: en el análisis y perfeccionamiento de instrumentos de medida; análisis y perfeccionamiento de criterios; la investigación de las dimensiones básicas de áreas de estudio; la identificación de tipos y la comprobación de teorías; en efecto, "como la sustitución de un amplio conjunto de medidas específicas, por un número reducido de conceptos y relaciones es una de las metas de la investigación científica, el análisis factorial se convierte en un método de gran interés para la construcción y comprobación de las teorías científicas" (9).

PRIMERAS JORNADAS DE ORIENTACION EDUCATIVA

Organizadas por el Departamento de Pedagogía Experimental y Orientación, en colaboración con el Instituto de Ciencias de la Educación de la UNED, se celebraban las Primeras Jornadas de Orientación Educativa, en Madrid, del 14 al 16 de Marzo de 1983, con motivo de la puesta en marcha de la especialidad de Orientación en el nuevo plan de estudios de Ciencias de la Educación.

La jornada inaugural contó con la presencia del doctor don Victor García Hoz, quien disertó sobre "La especialidad de Orientación en los estudios pedagógicos". Descendiendo al campo de la experiencia, se preguntaba qué se le pide al orientador: que resuelva los casos escolares difíciles, que difunda técnicas de estudio, que haga la predicción técnica sobre los estudios a realizar y la guía de la conducta de los estudiantes. Concretó los rasgos de la personalidad del orientador: la comprensión personal, la "empatía", "el sentir con"; técnica y actitud abierta hacia los educandos y los profesores. Ante estas exigencias y estos rasgos, el orientador en su formación necesita: conocimientos sobre la persona, el ambiente y los estímulos educativo-educadores; precisa actitudes para el diagnóstico, la predicción, el uso de estímulos y la evaluación.

A continuación, en la mesa redonda con los ponentes de las sesiones especializadas sobre el tema expuesto por García Hoz, el doctor García Yagüe incidiría en la conveniencia de superar la predicción desde modelos exclusivamente cuantitativos; afirmación que se vería corroborada por don Victor mediante una imagen muy expresiva: lo técnico-expresiones matemáticas- es el esqueleto de la descripción; no lo es todo; la carne y la sangre son los aspectos cualitativos. Dª María Luisa Rodríguez preconizó que se seleccionara con rigor a los aspirantes a la modalidad de Orientación, como en las Universidades de otros países. Opinó doña Carmen Bellido que el doctor García Hoz había subrayado poco el papel de la familia; a lo que éste respondió que en la orientación la máxima responsabilidad le corresponde a la familia y se mostró partidario de una asignatura llamada Educación Familiar, más amplia que

Bajo el título de "Técnicas de diagnóstico y evaluación educativas", el doctor don José Fernández Huerta recordó distintos planes de estudios de Madrid y Barcelona, años 1945, 1968, 1973. En la UNED se van a impartir dos especialidades: Organización y Orientación. Manifestó que esta asignatura del nuevo plan aspiraba a conseguir ver convertidos a los Licenciados de Pedagogía en "expertos" en evaluación y "assessment" (estimación procesual). Para él, el orientador debería lograr una perfecta comunicación entre los profesores; es un hombre de relaciones públicas.

Mientras la Orientación Profesional procura ayudar a un individuo para resolver el problema de la elección profesional, es decir, aconseja una ocupación -diría el doctor don Francisco Secadas Marcos-, la selección profesional parte del puesto del trabajo y busca el sujeto más apto para un empleo. Difieren la orientación -mira desde la aptitud- y la selección profesional -actúa desde la actitud-, aunque tienden a converger: aspiran a la integración del hombre en el trabajo. El orientador deberá atender a que el sujeto culmine con éxito las etapas del desarrollo vocacional, abriendo la mente del sujeto para una elección sensata, deshaciendo fantasías y prejuicios. Dejó en el aire la pregunta sobre cómo podría actuar la orientación vocacional en la formación del profesorado.

El doctor don Andrés Sopeña Alcorio presentó la asignatura "Orientación personal y educativa" en una doble dimensión teórico-práctica. La Orientación personal se centra en el sujeto, pretende ayudarle en su propia realización; una ayuda en la solución de problemas. La orientación ha de tener una respuesta para los problemas de control de conductas, problemas de relaciones, de aptitudes, de decisión sobre el propio destino, problemas de inadecuación (escolar, familiar y social), incluso la búsqueda y elección de valores. Analizaría, pues, los conceptos de autorrealización, integración personal, autoidentificación. Por tanto, se practicarán las técnicas más adecuadas para resolver los problemas que se presenten en sus vertientes personal y educativas.

En el posterior coloquio el doctor don Ricardo Marín Ibáñez, ante el palpitante problema del desempleo juvenil, del trabajo como bien escaso y, sobre todo, de la crisis de valores, puso el énfasis en buscar el máximo común denominador de los valores positivos.

La Teoría y Procesos de la orientación "debe entenderse como una asignatura fundamentante que proporciona el concepto, los objetivos y la incordinación de la Orientación educativa en las Ciencias de la Educación, junto con la metodología científica de investigación, a la vez que, prepara a los futuros orientadores en la fundamentación teórica de las diversas escuelas, y en las funciones y organización de los Servicios de Orientación" (10). La doctora doña Elvira Repetto, en su ponencia perfectamente estructurada, dio a conocer los objetivos generales y específicos de la materia, los núcleos temáticos y las actividades a realizar por los alumnos de la UNED. Concretamente,

el contenido de la asignatura se concretaría en estos puntos: fundamentación científica de la Orientación Educativa, teorías de la Orientación, dinámica de las relaciones humanas necesarias para el proceso efectivo de la Orientación, elementos organizativos en los centros educativos y las técnicas generales de la Orientación Educativa.

En la ponencia "Diagnóstico pedagógico y técnicas de Orientación, el doctor don Juan Antonio Martín describió exhaustivamente una investigación realizada sobre la estructura y organización de la personalidad, con el empleo de los tests Beta 3, Cappa S, Forma B, lota B, y Alfa S, de la Batería de Tests Cospa. Su documentada exposición se dividió en cuatro partes: los rasgos significativos a detectar en el diagnóstico pedagógico (Aptitudes mentales, Rasgos de personalidad, Hábitos y Actitudes e Intereses profesionales), repercusiones en el "Rendimiento académico" de los aspectos psicológicos detectados, constantes evolutivas (estudios longitudinales de los Rasgos de Personalidad) y función predictiva de las Aptitudes, Hábitos y Actitudes escolares.

La finalidad de la Pedagogía Correctiva -dijo el doctor don José A. Ríos González -no es identificar el problema, abarca mucho más que los aspectos negativos, basándose en lo diagnosticado, corrige lo normal alterado; coordina e integra los elementos del diagnóstico con vistas a la integración del sujeto para ponerlo en condiciones de que madure. Se pueden corregir los procesos no eficaces, no madurativos, no estables, no coherentes; la Pedagogía Correctiva debe ayudar a la eficacia, el progreso, la estabilidad y la cohesión. Describiría detalladamente los contenidos y actividades de esta nueva asignatura.

En la tarde del martes 15, se celebró una mesa redonda sobre el tema "La Orientación en los Centros Educativos", con la participación de D. Lucio Izco de la Iglesia, Dª Carmen Bellido, D. Fernando Soto y Dª Mª Carmen Medrano. El primero delimitó la meta del orientador escolar en ayudar a padres, profesores y alumnos a conocer a los alumnos para que puedan hacer su propio proyecto de vida; a continuación, analizaría qué debe saber un orientador en cuatro áreas:de la instrucción y aprendizaje, de la orientación familiar, de la orientación personal y de la profesional. Dª Carmen Bellido habló del Departamento de orientación en los Centros educativos, de sus relaciones intracentros (con alumnos, padres y profesores), y extracentros (con casas técnicas, con psicólogos clínicos), de las líneas psicodiagnóstica y reeducativa, finalizando con una exhoratación a contar con la colaboración práctica de la familia. Don Fernando Soto sintetizó las cualidades del orientador escolar, diciendo que debería ser capaz de divulgar convenciendo, saber escuchar, ser receptivo al entorno y, sobre todo, ser prudente en las relaciones interpersonales en el Centro. Por último, Dª Carmen Medrano describió las funciones, programa anual e investigaciones del Servicio de Orientación Escolar y Vocacional de la provincia de Soria.

La segunda de las mesas redondas giró alrededor del tema "El curriculum universitario de la Especialidad de Orientación". Don Andrés Sopeña Alcar-

[illegible] enumeró las asignaturas de: Orientación Escolar y Profesional (4º Curso), Orientación Personal (5º Curso) y Orientación Profesional (5º Curso de especialidad), en la Universidad de Salamanca. Doña Luisa Rodríguez Moreno, de la Universidad de Barcelona, puso de manifiesto el ascenso de las asignaturas de Orientación con la llegada del Dr. Fernández Huerta a Barcelona y la creación del Departamento de Pedagogía Experimental, Orientación y Terapeútica; describiría las asignaturas de Diagnóstico Pedagógico, Orientación Educativa, Orientación Vocacional, Teorías y proceso de la Orientación, Medida y evaluación. Por la Universidad Complutense estuvo don Angel Lázaro Martínez, quien ser refirió al efímero comienzo de la modalidad de Orientación a comienzo de los años 70; para después enumerar las asignaturas obligatorias del plan actual: Diagnóstico, Orientación Personal y Orientación Escolar y Profesional; por útlimo, puso de relieve la necesidad de auténticas prácticas de laboratorio y de campo.

La conferencia de clausura fue pronunciada por el doctor don Juan García Yagüe, sobre el tema: "Nacimiento y evolución de los servicios de Orientación en España". Comenzó hablando de la preocupación por la orientación en la escuela, en algunos movimientos de reforma de la educación del siglo pasado; había una sensibilidad ante el problema de la higiene escolar. Esta preocupación es tardía y no permite participar en las primeras aventuras de la orientación en los laboratorios americanos (1890-1904). La respuesta vendría de la mano de los pedagogos: Marcelino Oca (1901) y Rufino Blanco (en 1903, montó un gabinete de antropometría, recogiendo datos de 600 escolares madrileños, con el diseño de registros y fichas para cada alumno).

La puesta en marcha -continuó diciendo Gª Yagüe- de los servicios de orientación alcanza su apogeo entre 1924 y 1936, gracias a un grupo prestigioso (Ramón y Cajal, Simarro, Rodrigo Roselló, Mira y López, César Juarros, Alejandro Gali) que tienen fe en estos Servicios; sin embargo, su difusión se deberá realizar desde las Revistas porque la Universidad no acoge estas disciplinas. Los años 28, 30, 33 y 34 fueron los de oro de los Servicios de Orientación Profesional y Psicotécnia.

El relanzamiento de 1945-1970 se pretende hacer con especialistas orientadores. El grupo de profesores de Pedagogía, con Victor García Hoz al frente, trabajan alrededor del Instituto San José de Calasanz. Con la publicación de la Ley General de Educación se recoge el papel orientador del tutor; aunque sus buenas intenciones quedaron en la letra de la ley.

Los imperativos del espacio han forzado este somero recorrido por el denso programa de estas Primeras Jornadas de Orientación. Aun así estas breves líneas habrán puesto de relieve el gran interés de sus ponencias, paneles de expertos, mesas redondas y coloquios.

Este artículo demuestra que durante un curso académico siempre hay algo que hacer desde la tutoría de un Centro Asociado, si se cree en la Universidad a Distancia y se quiere contestar con ilusión al desafío constante de llenar de contenido la figura del profesor tutor de la UNED.

NOTAS

(1) FERNANDEZ HUERTA, J.: "La didáctica: Concepto y encuadramiento en la enciclopedia pedagógica", en **Enciclopedia de Didáctica Aplicada**, Ed. Labor, Barcelona, 1973, p. 11.

(2) YELA, M.: "La significación estadística en la estructura simple en el analisis factorial". **Revista de Psicología General y Aplicada,** vol. XXIII, núm. 92, 1968, p. 314.

(3) THURSTONE, L.L.: "Implicaciones psicológicas de análisis factorial". **Revista de Psicología General y Aplicada,** vol. IV, núm. 13, 1950, pp. 24-25.

(4) **Ibíd.**, p. 20.

(5) YELA, M.: "La técnica del análisis factorial". **Revista de Psicología General y Aplicada,** vol. XI, núm. 38, abril-junio 1956, p. 318.

(6) **Ibídem.**

(7) **Ibíd.**, p. 305.

(8) THURSTONE, **op. cit.**, 27.

(9) UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACION A DISTANCIA: **Psicometría.** U.D. 4, tema XIX, U.N.E.D., Madrid, p. 6.

(10) UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACION A DISTANCIA: **Guía 84-85 de Ciencias de la Educación.** UNED, Madrid, 1984, p. 333.

FACTORES QUE JUSTIFICAN LA NECESIDAD DE LA EDUCACION COMPENSATORIA

Por José Luis Vega Toledo, Licenciado en Ciencias de la Educación por la UNED

Durante muchos años nuestro sistema educativo, de hecho, ha producido grandes desigualdades, sobre todo en las clases más deprivadas. Así, por ejemplo, escasa o nula educación preescolar para los más necesitados de ella; escasa y mala dotación de material educativo en los centros escolares; poca atención para los alumnos más difíciles y con más problemas de aprendizaje. Todo esto ha conducido, en definitiva, al alto porcentaje de fracasos escolares.

Como dice ROTGER AMENGUAL, "parece como si nuestro sistema educativo estuviera concebido sólo para atender alumnos y situaciones normales; en cuanto surge alguna "anormalidad" -intelectual, social, familiar, etc-, nuestro sistema "hace agua" por todos lados. Sencillamente no sabe qué hacer."

Por su parte, EDOUARD HERRIGT afirma que la enseñanza, tal como se dá en nuestra escuelas, no responde de ninguna manera al espíritu de la democracia, fundada en el principio del reparto equitativo de las riquezas intelectuales entre todos los ciudadanos. Es necesario, pues proclamar el derecho absoluto del niño pobre a recibir una enseñanza integral. (1)

Ya en 1.792, CONDORCET sostenía que el objetivo primordial de una Instrucción Nacional debería ser el ofrecer a todos los individuos de la especie humana los medios para desarrollar en toda su extensión los talentos recibidos de la naturaleza, y, por ello mismo, establecer entre los ciudadanos una igualdad de hecho, es decir, hacer real la igualdad política reconocida por la ley.

Considero que entre los factores más importantes que justifican la necesidad de implantación de la Educación Compensatoria se encuentran:

A) INFLUENCIA DETERMINANTE DEL AMBIENTE

Muchos son los factores de los que depende la influencia educativa del ambiente. MOEHLMAN señala los siguientes (2):

POBLACION: se refiere a las raíces étnicas, a la cantidad, edad, etc.
- ESPACIO: extensión, factores geográficos.
- TIEMPO: desarrollo histórico y evolución de la cultura.
- LENGUAJE: símbolos, sistemas de mensaje y comunicación.
- ARTE: preocupación por la belleza.
- FILOSOFIA: valores, aspiraciones, ideales.
- RELIGION: relación del hombre con lo trascendente, creencias, ritos.
- ESTRUCTURA FAMILIAR: organización de la familia: autoridad, sexo, clases sociales.
- GOBIERNO: ordenamiento de las relaciones humanas, relaciones de poder.
- ECONOMIA: satisfacción de necesidades, cambio, producción y consumo.
- TECNOLOGIA: nivel alcanzado por la técnica en la utilización de los recursos naturales.
- CIENCIA: grado de conocimiento alcanzado.
- SALUD: grado de bienestar físico, mental y emocional, incluyendo las condiciones de vida.
- EDUCACION MISMA: como proceso social de aprendizaje dirigido formal e informalmente.

La influencia de estos factores, según MOEHLMAN, determinan el **perfil de educación** de un país.

Si consideramos el ambiente como "el conjunto de estímulos culturales no directamente educativos con los que entra en contacto la persona por el hecho de estar en un lugar y tiempo o de abrirse a la vida" (3), podemos intuir la importancia que tienen en la formación del individuo.

La interacción entre el ambiente y el individuo es inevitable. Su influencia es mútua: mientras que el ambiente actúa sobre el individuo, éste, a su vez, trata de adaptarlo a su persona, a sus intereses, modificándolo, incluso, para obtener de él los mayores beneficios.

DEWEY afirma que "el medio ambiente consiste en aquellas condiciones que promueven o dificultan, estimulan o inhiben las actividades características de un ser vivo..." (4).

Los educadores debemos intentar hacer del ambiente en el que se mueven los educandos, un aliado nuestro. Evitar en lo posible que sea negativo, pues esto contrarrestaría la eficacia del proceso educativo. Y aún más, hemos de "llenarlo" de múltiples valores pedagógicos que refuercen la educación formal. Es decir, debemos perseguir una auténtica **"educación ambiental".**

Sin embargo, no debemos ser muy optimistas a este respecto, pues sabemos por experiencia que esto no siempre es posible.

En muchísimas ocasiones nos encontramos con ambientes que en nada favorecen la acción educativa, o lo que es peor, la dificultan e incluso anulan.

Estos ambientes, dejarán su huella negativa a quienes en ellos se desenvuelven.

Estas personas irán arrastrando a lo largo de su vida una profunda demora en su formación total, tal vez, más acentuada en el aspecto cultural. Es lo que conocemos con el nombre de **"deprivación cultural"**.

Se trata, en definitiva, de una falta de estimulación beneficiosa y necesaria para el correcto desarrollo humano, debida a una falta de medios materiales, a un relativo aislamiento, o a un ambiente defectuoso.

Esta deficiencia puede llegar a causar retrasos o deterioros en la evolución de la personalidad, en su doble vertiente: **intelectual** y **afectiva,** así como en el proceso de socialización.

PINILLOS cita como consecuencias de un ambiente defectuoso para la actividad escolar: (5)

a) La disminución de la motivación de logro debido a un sentimiento de incapacidad para enfrentarse a tareas académicas y la disminución del nivel de aspiraciones.
b) La asimilación de modelos defectuosos (referidos tanto a la conducta, el lenguaje, las actividades, etc.)
c) La inadecuación entre los códigos y refuerzos utilizados en el medio escolar y los códigos utilizados por el sujeto con deprivación.
d) La falta de claves para una autorregulación efectiva del propio trabajo.
e) La prevalencia de modos concretos de pensamiento, con dificultades para la utilización de representaciones simbólicas (imágenes, esquemas, etc.)
f) Dificultades para la elaboración y utilización del lenguaje interiorizado, unidas a dificultades para la lectura.

Así pues, según esto, podemos afirmar que existen, dependiendo del ambiente que les ha tocado vivir, unos individuos **favorecidos** y otros **desfavorecidos.**

STAMBAK afirma que la desventaja social engloba los siguientes conceptos: (6)

- Relación entre origen socioeconómico y desarrollo.
- El origen de las variaciones en el desarrollo se localizan en las desigualdades culturales de las familias según su pertenencia social

Como efectos inmediatos de la deprivación ambiental en los alumnos se señalan: (7)

1) Dificultades de lectura, malos hábitos de estudio, dominio del lenguaje conversacional pero no del lenguaje interior preciso para

la reflexión y el razonamiento.

2) Prevalencia de modos concretos de pensamiento. Razonamiento más inductivo que deductivo. Dificultades de análisis y clasificación.

3) Dificultades para manipular representaciones, imágenes, esquemas, etc. Inferioridad de procesos perceptivos; mala discriminación, lentitud.

4) Reducción de las perspectivas temporales del comportamiento; contracción al presente, actualismo. Dificultad de operar con metas y recompensas lejanas. Sensibilidad para los refuerzos tangibles, no para los intelectuales o morales.

5) Inferioridad del nivel de aspiraciones escolares, en función de la correlativa percepción de un fututo con menos oportunidades.

6) Disminución general de los procesos internos de regulación del comportamiento, con el consecuente aumento de susceptibilidad a la manipulación por refuerzos externos.

Pero no debemos creer que las deficiencias que presentan estos niños que se hallan insertos en ambientes desfavorecidos se limitan exclusivamente al plano cultural.

En investigaciones realizadas por DELL'ACQUA en Italia, se demuestra que es más frecuente la inestabilidad emocional, el neuroticismo e irritabilidad en sujetos pertenecientes a status sociales más deprimidos o inferiores, obteniendo puntuaciones muy bajas en la escuela de autonomía social de Vineland. (8)

Es racional pensar, entonces, que estos sujetos necesitan un tratamiento educativo lo más **individualizado** posible. Aquí la Educación Compensatoria está llamada a jugar un gran papel.

Numerosos estudios han demostrado, igualmente, como niños con C.I. similar, a los cuales se les ha situado en diferentes ambientes, han madurado de distinta forma y han conseguido distintos grados de desarrollo.

Esto induce a considerar seriamente las teorías ambientalistas.

A pesar de ello, tampoco debemos considerar exclusivamente este factor ambiental, pues, de hecho, existen **otros factores** que también, en mayor o menor grado, influyen en situar a determinados niños en una situación de desventaja con respecto a otros.

Uno de estos factores es **la herencia.**

JANSEN afirma que existen condicionamientos genéticos que mantienen

la tendencia del nivel intelectual, independientemente de los valores estimulantes del ambiente (9), y a su vez, SHOCKELEY defiende que la diferencia de capacidad entre los individuos se debe a causas hereditarias. (10)

No creo oportuno entrar aquí en la tan conocida polémica entre genetistas y ambientalistas. Si bien, soy partidario de la línea que considera la interacción entre ambos (herencia y ambiente) y estoy convencido de que un entorno rico en estímulos culturales potencia el desarrollo cognitivo.

En esta misma línea, J.W.E. DOUGLAS afirma: "No intento negar que la distribución de la inteligencia y eficiencia en la población está subordinada a la influencia de factores genéticos; de esto no cabe duda. Pero también es influido por el medio en que los niños se crían y enseñan." (11)

Igualmente considero muy acertadas las palabras de ANASTASI cuando dice: "Cualquier factor ambiental ejercerá una influencia diferente que dependerá de la herencia material específica sobre la que opere. Y cualquier factor hereditario operará de modo diferente bajo distintas condiciones ambientales. Es obvio que cualquier cálculo de la contribución proporcional de un factor hereditario o ambiental es incompatible con este punto de vista, puesto que la proporción variaría a media que varían los factores hereditarios o ambientales. A la pregunta: ¿Cuál es la contribución relativa de la herencia y el ambiente a las diferencias individuales, por ejemplo al C.I.?. habría de este modo un número infinito de respuestas posibles". (12)

Otro de los condicionamientos, estudiado entre otros autores, por Gª YAGUE y A. LAZARO, (13) es el denominado como "FRATRIA". Respecto a él, dicho autores llegan a las siguientes conclusiones:

- Las calificaciones de las asignaturas, a medida que crece el número de hermanos, disminuye la nota media, excepto en gimnasia, aunque si en ella prescindimos del hijo único, sigue ocurriendo lo mismo.

- En el esquema del total de sobresalientes destacan, en mayoría aplastante, los hijos únicos, quedando el grupo de dos hermanos más rezagados que los otros.

- Por otro lado, el mayor porcentaje de carencia de suspensos lo alcanza el hijo único, aunque la agrupación de muchos vuelve a aparecer en cabeza. Las fratrias numerosas destacan en exceso.

- La tendencia a obtener una determinada calificación, en líneas generales, es superior en las familias de tres, cuatro o cinco hermanos que en otras.

- Según las asignaturas, es más alta la correlación en Geografía, Latín y Religión, menos alta en Matemáticas y nula en Gimnasia.

Es evidente que dentro del amplísimo campo de actuación que tiene la

Educación Compensatoria no siempre actuará de la misma forma, ni con los mismos objetivos, ni con los mismos medios. Tampoco los resultados serán idénticos.

B) DESVENTAJOSA SITUACION DE LA POBLACION RURAL

Llevando estas consideraciones al terreno educativo, a la práctica cotidiana de nuestras escuelas, no podemos dejar de tratar el tema de la población rural, sobre la cual va a ejercer su influencia particularmente la Educación Compensatoria, debido a las connotaciones específicas que posee.

No debemos olvidar que según el Censo de Población del INE, el 43% de los municipios españoles poseen una población inferior a los 500 habitantes, lo cual supone 3.449 del total de municipios, cifrado en 8.022.

Presenciamos en nuestra sociedad, dos tipos de vida muy distintos entre sí: la vida del hombre de ciudad, en grandes aglomeraciones, alejado de la naturaleza, rodeado e inmerso en la técnica, y la del hombre del campo, en pequeños núcleos de población, en contacto directo con la naturaleza.

Por esto, creo que resulta obligado hablar de una **educación rural** en contraposición a una **educación urbana.**

Si bien es cierto que ambos modos de vida se distinguen claramente en sus manifestaciones extremas, como afirma el profesor Gª HOZ, en sus manifestaciones intermedias son muy difíciles de separar. (14)

Una y otra tienen distintos tipos de trabajo, de recreo, de aspiraciones, y, sobre todo, distintas posibilidades culturales.

En el terreno educativo, esta diferencia se manifiesta en que la adquisición espontánea de conocimientos técnicos es superior en la sociedad urbana, mientras que la adquisición espontánea de conocimientos relativos a la naturaleza es mucho mayor en el medio rural.

Dentro del ámbito de las aspiraciones, aún sigue predominando la idea en el medio rural -aunque justo es reconocer que en mucha menor escala que en años atrás- de proporcionar una formación eminentemente agrícola a la juventud, predestinándola así a desempeñar esta actividad.

Es evidente que las posibilidades culturales del medio rural son mucho más reducidas que las del medio urbano. Este dispone de bastantes más instituciones y medios culturales y recreativos.

Todo esto se refleja, sin duda, en el desarrollo mental de los niños de ambos medios. McNEMAR ha publicado los resultados de la aplicación del test

"Terman-Merril" a una muestra de niños urbanos y rurales.

De ellos se desprende que para las edades comprendidas entre dos años y dos y medio, el C.I. medio de los primeros (urbanos) era 106'3 y el de los segundos (rurales), 100'6; en edades comprendidas entre los seis y catorce años, los niños de ciudad presentaban un C.I. medio de 105'8, y los de pueblo, 95'4; entre los chicos mayores (quince a dieciocho años), los C.I. eran de 107'9 en los urbanos y de 95'7 en los rurales. Excepto en niños muy pequeños, en los demás la diferencia de C.I. se eleva a la notable cantidad de 10 u 11 puntos a favor de los chicos que han vivido en núcleos importantes de población. (15)

¿A qué podemos achacar estas diferencias? Pienso que tal vez, los dos factores más decisivos sean: el **menor desarrollo del lenguaje,** por un lado, y la **falta de estímulos** y **fuentes culturales** por otro.

Como podemos intuir, en ambos casos, la Educación Compensatoria tiene mucho que decir, y mejor aún, que hacer.

Pero además, existen otros factores que a mi juicio, no por menos importantes dejan de tener gran influencia a la hora de calibrar los rendimientos de los niños de estos ambientes distintos. Entre ellos se encuentran:

a) **La escuela:** Hasta hace relativamente poco tiempo, las escuelas rurales eran casi en su totalidad escuelas unitarias -aún hoy día existen alrededor de 5.000-. Todos sabemos que la eficacia pedagógica de estas escuelas, a pesar de la voluntad y del trabajo de sus profesores, es muy limitada. Su carencia de medios es casi absoluta en lo relativo a bibliotecas, laboratorios, medios audiovisuales, profesorado especializado, etc.
Dentro de este apartado conviene mencionar también la negativa influencia que ejerce en el ritmo de aprendizaje del alumno la asistencia irregular que se observa en estas escuelas. Esto es debido a que los niños ayudan a los padres en las tareas agrícolas, lo que les priva de una continuada asistencia.

b) **La vivienda:** Esta puede limitar o estimular las distintas actividades del niño.
Sabemos que las viviendas rurales no suelen gozar de las condiciones idóneas para el estudio y el enriquecimiento personal del niño.
No debemos olvidar que "el niño es quien más sufre el influjo de las dimensiones de la vivienda, de su situación y hasta de su estructura." (16)

c) **La formación de los padres:** En los ambientes rurales ésta suele ser escasa, y a veces, no sólo no posibilita un mayor enriquecimiento del nño, sino que lo dificulta y entorpece.

Estos factores, representan ya, de entrada, un grave hándicap para estos niños.

El informe PLOWDEN, elaborado en Inglaterra, ha demostrado que las variaciones del nivel intelecutal de los niños se deben al hogar en el 50% de los casos, a la escuela en el 20%, y a las influencias culturales y motivaciones en el resto de los casos. (17)

Si pensamos que la población rural es deficitaria en todos estos aspectos mencionados, comprenderemos la imperiosa necesidad que tiene de una Educación Compensatoria.

Existe también otros trabajos que atestiguan la significación de la familia en el desarrollo cultural del niño. Se refieren concretamente a la influencia de la familia en el éxito escolar.

Así, BOURDIEU y PASSERON explican las desigualdades en los éxitos escolares por la existencia de **"desigualdades culturales"** socialmente determinadas. Según ellos, los niños son desiguales ante la escuela y la cultura porque las oportunidades de éxito escolar y de acceso a la cultura está en función del **"capital cultural"** suministrado por las familias de los alumnos.

Es evidente que para ellos, las causas de las **"desventajas"** de los niños se hallan situadas inicialmente en sus familias. Ellas mismas estarían socialmente disminuidas: aparecerían en ellas "una pobreza de informaciones y de conversaciones, una limitación de los centros de interés, una falta de diversidad de los medios en contacto", que producirían una debilidad de la aportación cultural. (18)

Recordemos que ya hace algunos años, LORENZO MILANI, fundador de la "Escuela Barbiana" reconocía estos impedimientos con los que cuenta el niño rural.

Afirmaba que el fracaso de estos niños se debía a las siguientes causas:

- Incapacidad de los padres para ayudar a sus hijos a estudiar unos contenidos determinados.
- Falta de libros en casa.
- Formas incorrectas de hablar.
- Problemas de espacio: imposibilidad de tener un lugar para estudiar.
- Inadecuado empleo del tiempo libre.

Quizá esta última, era para él, la más influyente. Por eso sostenía el sacerdote italiano que "al niño burgués le bastan unas pocas horas de escuela, porque la verdadera escuela la tiene en casa, en las conversaciones de sus padres, los libros de la biblioteca familiar, los discos, las excursiones de los domingos, los viajes de vacaciones. Para el niño pobre todas las horas que está fuera de la escuela son horas de **empobrecimiento cultural.** En

casa no hay libros, ni discos..." (19)

Pienso que lo que está defendido L. MILANI con tanto entusiasmo, esa **"escuela a tiempo completo"**, no es ni más ni menos que una auténtica Educación Compensatoria.

Son las circunstancias ambientales las que, junto con las individuales, impiden que el rendimiento educacional alcance sus niveles potenciales; ignorar esto equivale a desperdiciar una importante oportunidad de permitir que los niños alcancen la cota máxima de sus posibilidades reales.

Corroborando esta idea, HALSEY mantiene que sólo una parte de la variación en los resultados es atribuible a las características individuales, y el imputar el resto a la suerte o a la distribución aleatoria de las oportunidades vitales equivale a mostrarse poco realista acerca del papel desempeñado por las condiciones sociales y por el medio cultural en que se desenvuelve el niño. (20)

Por último, podemos preguntarnos: ¿qué papel desempeñan los factores ambientales en la estrategia educativa a seguir?

A esta pregunta, R. SMITH y T. JAMES (21) contestan destacando dos papeles distintos:

- Servir como pauta para la asignación de recursos entre las áreas que los necesiten.
- Determinar qué tácticas deben emplearse.

Así la Educación Compensatoria tendrá dos focos de actuación:

a) Identificar a los niños que estén en peligro educacional.
b) Ayudar a esos niños a superar su entorno social, compensándolos por dicho entorno cuando éste no es propenso para un desarrollo cultural idóneo.

C) FUNDAMENTO PARA LOGRAR UNA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES

En el apartado anterior ha quedado reflejado como existe una situación de desigualdad en muchos factores o niveles según los distintos ambientes en los que se desarrolla la vida de los individuos.

A corregir estas desigualdades, en lo posible, va encaminada la Educación Compensatoria.

Como hablamos de igualdad, no hemos de olvidar que nos referimos a ella, más bien, como a un ideal, pero que efectivamente puede actuar sobre

una realidad palpable.

ROUSSEAU afirmaba: "Yo concibo en la especie humana, dos tipos de desigualdades: una, que yo llamo natural o física, porque está establecida por la naturaleza, y que consiste en la diferencia de edad, de salud, de fuerza corporal y de cualidades del espíritu o alma; y la otra, que se puede llamar desigualdad moral o política, porque depende de una especie de convencionalismo, establecido o al menos autorizado por el consentimiento de los hombres... Este (convencionalismo) consiste en los diferentes privilegios de los que, algunos gozan en perjuicio de otros, como el ser más ricos, más respetados, más poderosos que ellos, e incluso capaces de hacerles obedecer." (22)

Ese doble aspecto que mencionábamos más arriba, lo ideal y la realidad, debe coordinarse, de tal manera, que la igualdad como principio ideal actúe sobre la realidad, transformándola.

La igualdad, no es un valor absoluto; es evidente que hace referencia a otros valores. Así, por ejemplo, en el campo educativo una primera exigencia de la igualdad, sería la escolarización para todos. Pero actualmente, sabemos que esto no es suficiente, ya que entre estos niños escolarizados, surgen profundas desigualdades.

LIEBERMAN propone, que en vez de hablar de igualdad en la educación, deberíamos hablar de **"situaciones de desigualdad aceptables e inaceptables",** pues afirma, que cuando decimos que hay igualdad, en realidad lo que queremos decir, es que consideramos aceptables las desigualdades existentes y que al utilizar los términos de desigualdades aceptables e inaceptables, tendríamos una mayor conciencia, de la complejidad que encierra el tema de la igualdad en el campo de la educación, y de las desigualdades existentes en cualquier situación educativa. (23)

Tal vez, podríamos afirmar que es en el campo educativo donde confluyen mayor cantidad de factores productores de situaciones de desigualdad. En él inciden los factores económicos, culturales, geográficos, experiencias, familiares, emocionales, psicológicos, etc.

Todo ello hace, casi imposible, que podamos hablar fundamentalmente de igualdad en la educación.

Por otra parte, hemos de pensar también, que la educación es una prestación social, es un bien público y como tal debe ser **"repartido"** justamente. La Educación Compensatoria trataría de contribuir a aminorar el mal reparto existente.

El problema surge al considerar cual es ese reparto que pretendemos sea justo.

Existen tres criterios de reparto:

1) Reparto económico: se obtiene más o menos educación en la medida en que se tiene más o menos capacidad económica para conseguirla.

2) **Reparto meritocrático:** considera que la prestación educativa debe ser suministrada con arreglo al mérito y capacidad de cada cual, independientemente de su capacidad económica.

3) **Reparto igualitario:** *parte de la base de la igualdad esencial de* las personas humanas, y de la necesidad de remediar mediante la educación, las desigualdades, tanto económicas, sociales y naturales, que llevan consigo.
Pretende no una igualdad de oportunidades en el proceso educativo, sino una igualdad en el contenido de la prestación.
Igualdad de oportunidades no significa igualdad de tratamiento. Va aún más allá. Es decir, no igualdad para todos, sino dar más a quien más lo necesita.
Indudablemente, es en este tipo de reparto donde se asienta la Educación Compensatoria.

Pienso que para lograr una igualdad de oportunidades, la educación debería promocionar a las capas sociales inferiores, de lo contrario, las diferencias sociales cada vez serán más acentuadas, y entonces, la educación se habrá convertido en factor de discriminación y de injusticia social.

Está claro que diversas circunstancias sociales impiden a muchos individuos disponer de los medios necesarios para conseguir una adecuada educación. En corregir estas deficiencias tiene su justificación la Educación Compensatoria.

Lógicamente, no pretendo al afirmar esto, que la Educación Compensatoria sea una panacea, ni que pretenda conseguir que todos los individuos alcancen las mismas cotas. Sabemos que existen diferentes capacidades y aptitudes, y que cada persona tiene "su techo". Sería, por tanto, absurdo querer igualar en este aspecto.

Lo que intenta la Educación Compensatoria es asegurar que las diferencias se deban exclusivamente a esas capacidades y aptitudes y no a la carencia de determinados factores o a la influencia negativa de otros.

Las clases más deprivadas, económica y socialmente, tienen menos motivación para el estudio. Esto se debe a que poseen un nivel más bajo de aspiraciones y además porque valoran menos la educación. De aquí que estas clases deban ser más directamente beneficiadas por la Educación Compensatoria.

Refiriéndonos más concretamente al plano escolar, hay un aspecto muy determinante de las diferencias en el rendimiento académico. Es el **lenguaje**

BERSTEIN nos habla de la influencia del lenguaje en el posterior desarrollo cultural del niño. (24)

Los ambientes empobrecidos suelen emplear lo que él denomina **"código restringido"**, consistente en una gran pobreza de vocabulario, en el empleo de frases cortas, escasez de nociones abstractas y poca precisión verbal.

Los ambientes más favorecidos culturalmente emplean el **"código elaborado"**, con mayor riqueza de vocabulario, frases complejas, mayor grado de abstracción y mayor rigor verbal y mental.

Como consecuencia de esto, los niños de zonas deprivadas consiguen un coeficiente intelectual menor en los test de inteligencia, sobre todo en los verbales.

Se da el caso de que estos chicos, con una inteligencia normal, no saben sacar de ella todo el partido necesario, pues no consiguen adaptarse al lenguaje académico.

Es dificultoso, para ellos, entender los libros y a los profesores, e incluso a compañeros de otros ambientes más culturalizados, difiriendo así mismo, en sus formas de expresión.

Por otra parte, al no aprovechar totalmente el aprendizaje escolar, consiguen calificaciones más bajas. En algunos casos, esto les induce al desaliento, produciéndose entonces lo que llamamos **"fracaso escolar"**.

La intervención a tiempo en esta situación mediante una adecuada Educació Compensatoria evitaría el problema.

El "padre de la escuela común", HORACE MANN, veía la escuela como un instrumento de la sociedad abierta para la obtención de justicia social, la eliminación de la pobreza y el logro de la igualdad de oportunidades. Habitualmente se refería a la escuela denominándola "Gran igualadora". (25)

COLEMEN, en el informe dirigido al Departamento de Educación de los Estados Unidos, señalaba que "la igualdad de oportunidades implica no sólo escuelas "iguales", sino escuelas igualmente eficaces, cuyo influjo superará las diferencias en el punto de partida entre los niños de diferentes grupos sociales". (26)

Por su parte, JAMES R. GASS, director del CERI (Centro para la Investigación y la Innovación Educacionales) afirma que las políticas derivadas de la idea de hacer formalmente igual el acceso a las oportunidades, han demostrado tener un "impacto decepcionantemente limitado".

La reconsideración determinada por el fracaso parcial de unas políticas previas tendría que tener en cuenta medidas que vayan más allá de la eliminación en el ingreso de "obstáculos para pasar a acciones políticas positivas de compensaciones y apoyo, con el objetivo último de obtener un resultado social más igualado." (27)

D) TEMPRANA APARICION DE LAS DIFERENCIAS

Es evidente que, en este sentido, cuanto antes se actúe, más se consigue.

El influjo que los padres, escuela, comunidad, ejercen sobre el niño, es tanto más intenso cuanto menor es aquél.

Solamente por esto, estaría justificada una temprana actuación de la Educación Compensatoria en todos aquellos individuos que lo necesitaran.

Las diferencias que aparecen posteriormente entre los niños (C.I., expresión, personalidad, etc.) se determinan en la primera infancia.

Al ser el hogar el recinto de mayor permanencia del niño en este periodo de tiempo, se desprende que el ambiente cultural que reine en él, lo marcará de manera decisiva.

A este respecto, el profesor QUINTANA CABANAS (28), cita la experiencia llevada a cabo por la Universidad de Jerusalén con un grupo de niños de edades comprendidas entre los cuatro y los cinco años, que provenían de distintos ambientes sociales: de familias europeas con profesiones, liberales y de familias orientales con baja cultura.

Tras dos años de educación en común, no se logró igualar las diferencias mentales de estos niños.

Igualmente interesante es la opinión de DOUGLAS, que sostiene que "las escuelas procuran compensar las deficiencias de los hogares, pero las raíces de muchos problemas educacionales se hallan en los años preescolares. Si bien hasta una grave privación temprana puede compensarse aparentemente con la enseñanza posterior, todavía no existen buenas pruebas de que estemos en condiciones de planificar un programa compensatorio eficaz para niños de hogares poco facorecidos. Este es, tal vez, el problema educacional más importante que enfrentamos en la actualidad, y mientras no esté resuelto, no hay posibilidad de lograr la igualdad de oportunidades ni el pleno aprovechamiento del talento". (29)

Como colofón a estas opiniones cito la tajante afirmación de BOSQUET: "los años más decisivos son los cuatro primeros de la vida del hombre". (30)

De lo dicho anteriormente, se deduce que un aspecto básico de la Educación Compensatoria debe ser la educación preescolar. Máxime cuando aún hoy existen gran número de niños que no disfrutan de esta enseñanza. Recordemos que aquí, en nuestro país, todavía no es obligatoria.

Pero, ¿qué es la educación preescolar?

Es un término impreciso que abarca tanto la acción de la familia y el entorno como la del centro educativo destinado a tal efecto.

Comprende este periodo hasta los seis años, edad en que comienza la enseñanza obligatoria. En ella integramos todo el conjunto de actividades desarrolladas en orden a su educación e instrucción, con anterioridad al periodo obligatorio.

La importancia de la acción educativa ejercida en el periodo preescolar, es reconocida unánimemente por todos. Donde ya no hay tanta unanimidad es en señalar los objetivos, contenidos y métodos de esta formación.

Son muchas las justificaciones que podríamos dar a la educación preescolar. WOLFGART señala, a mi juicio con acierto, las siguientes:

a) el desarrollo de los niños depende no sólo de su patrimonio genético, sino también de un juego complejo de influencias recíprocas entre el patrimonio genético, los procesos de maduración, la influencia del medio ambiente y una "autorientación".

b) los primeros años de la vida comprenden fases de adquisición de conocimientos que posteriormente no se puede recuperar de cualquier manera.

c) la aptitud de los niños para aprender depende ampliamente de factores sociales y culturales, y no corresponde a un orden de magnitud inmutable en el tiempo (31).

Si es evidente que este tipo de educación es importante y necesaria para todos los niños, ¿cuánto más no lo será para aquellos que viven inmersos en ambientes de deprivación cultural?

No es de extrañar, por esto, que gran número de los programas existentes de Educación Compensatoria estén destinados a niños de estas edades.

Recordemos, por último, que la acción educativa sobre el niño pequeño es ya antigua. Hombres como Comenio, Froebel, Montesori, Montesinos, y otros muchos dedicaron sus vidas a estos pequeños, porque consideraban que la formación de la personalidad viene esencialmente determinada por las diversas orientaciones que se dan al niño durante sus primeros años, y que los conocimientos adquiridos en ese periodo tienen una influencia decisiva en la ins-instrucción posterior.

Es cierto que durante las últimas décadas han aparecido algunos movimientos que orientados más bien a lograr una igualdad de oportunidades, trataban de remediar esa situación de desventaja en la que se encuentra la sociedad rural.

Así, por ejemplo, podemos citar las tentativas de concentración de

escuelas rurales en centros de mayor población; la aparición de las escuelas familiares agrarias, la creación de centros de formación permanente, la alfabetización funcional de adultos, entre otros.

La verdad es que su eficacia deja mucho que desear.

Pienso que la implantación de una adecuada y temprana Educación Compensatoria tal vez evitaría llegar a situaciones que luego tienen difícil solución.

Considero que todos los factores que hasta aquí he señalado tienen el suficiente peso para justificar plenamente la necesidad de poner en marcha los programas de Educación Compensatoria en aquellos lugares que, por sus específicas características, los requieren.

BIBLIOGRAFIA

(1) Citado por AVANZINI, G.: **La Pedagogía del siglo XX.** Ed. Narcea. Madrid, 1979. Pág. 21.
(2) Citado por GARCIA HOZ, V.: **Principios de Pedagogía Sistemática.** Ed. Rialp. Madrid, 1978. Pág. 474.
(3) Gª YAGUE, J. y LAZARO, A.: **Condicionamientos ambientales de la personalidad.** Ed. Magisterio Español. Madrid, 1971.
(4) DEWEY, J.: **Democracia y Educación.** Ed. Losada. Buenos Aires, 1967. Pág. 20.
(5) PINILLOS, J.L.: **Principios de Psicología.** Ed. Alianza. Madrid, 1977. Pág. 673.
(6) STAMBAK, M.: **Educación Compensatoria.** M.E.C. Madrid, 1977. Pág. 71.
(7) PINILLOS, J.L.: op. cit., pág. 674.
(8) DELL'ACQUA, M.: **Educación Compensatoria,** M.E.C. Madrid, 1977. Pág. 225.
(9) Citado por LAZARO, A. y otros: "Consideraciones en torno a la educación compensatoria". **Revista de Educación.** Nº 272. 1983. Pág. 12.
(10) Citado por QUINTANA CABANAS, J.M.: **Sociología de la Educación.** Ed. Hispano Europea. Barcelona, 1980. Pág. 180.
(11) Citado por QUINTANA CABANAS, J.M.: loc. cit.
(12) ANASTASI, A.: **Psicología Diferencial.** Ed. Aguilar. Madrid. 1975. Págs. 231, 238.
(13) Gª YAGUE, J. y LAZARO, A.: op. cit. Pág. 13.
(14) Gª HOZ, V.: op. cit., pág. 462.
(15) Citado por QUINTANA CABANAS, J.M.: op. cit., pág. 103.
(16) Gª YAGUE y LAZARO, A.: loc. cit.
(17) Citado por QUINTANA CABANAS, J.M.: op. cit., pág. 180.
(18) STAMBAK, M.: op. cit., págs. 78, 79.
(19) MARTI, M.: **El maestro de Barbiana.** Ed. Nova Terra. Barcelona, 1972.
(20) HALSEY, A.H.: **Educación Compensatoria.** M.E.C. Madrid, 1977. Pág. 100.
(21) SMITH, R. y JAMES, T.: **Educación Compensatoria.** Madrid, 1977. Pág. 100,

(22) ROUSSEAU, J.J.: Discurso sobre el origen de la desigualdad entre los hombres. Pág. 67.
(23) Citado por UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACION A DISTANCIA. **Teoría de la Educación.** U.D. 3. tema 17. UNED. Madrid, 1979. Pág. 11.
(24) DICCIONARIO DE LAS CIENCIAS DE LA EDUCACION. Ed. Santillana, 1983. Tomo I. Pág. 267.
(25) HUSEN, T.: **La escuela a debate. Problemas y Futuro.** Ed. Narcea. Madrid, 1981. Pág. 72.
(26) Ibid.
(27) Ibid.
(28) QUINTANA CABANAS, J.M.: op. cit., pág. 206.
(29) Citado por QUINTANA CABANAS, J.M.: op. cit., pág. 207.
(30) Ibid.
(31) WOLFGART, H.: **Educación Compensatoria.** M.E.C. Madrid, 1977. Pág. 301.

EDUCACION Y AUTONOMIAS. EL PROCESO DE TRANSFERENCIAS EDUCATIVAS

Por Francisco Cecilio Arévalo Campos

BUSQUEDA EUROPEA DEL EQUILIBRIO

Analizando los sistemas educativos de algunos países europeos, parece vislumbrarse una cierta tendencia a buscar el equilibrio entre la descentralización total de competencias y el centralismo educativo. En Italia, Francia y España, se han tendido a descentralizar funciones en las administraciones regionales o locales. En Alemania, en sentido contrario, pero en la búsqueda del equilibrio, se propende a que Gobierno y Parlamento Federal dispongan de mayores competencias.

En la práctica, todavía, estos intentos de cambiar el alto grado de centralismo no han cristalizado totalmente, porque las oficinas regionales y los consejos locales no participan en la toma de decisiones importantes. En efecto, en los países de la Europa Meridional, la centralización sigue predominando pese a los intentos de regionalización: Francia sólo ha llegado a una desconcentración funcional y burocrática; Italia no ha llenado de competencias fundamentales, de carácter normativo o de gobierno, las oficinas regionales y los consejos de distritos; en Grecia, el Ministerio de Educación Nacional centraliza la administración educativa.

La intención descentralizadora de España, con una sólida estructura de gobierno centralista -el MEC ha sido un enorme y complicado aparato burocrático, hacinado en edificios insuficientes, alejado de los problemas reales de los Centros educativos y las circunstancias regionales-, se está traduciendo en hechos innegables. El desarrollo de nuestra Constitución y de los Estatutos de Autonomía exige una gestión descentralizada de la política educativa, en consonancia con las aspiraciones de autogobierno de las diversas nacionalidades y regiones españolas; exige, igualmente, una actitud de mutua confianza entre la administración central y la autonómica.

Quizá, al igual que Canadá y Austria, cuando las Comunidades Autónomas tengan plenas compentencias educativas, fuera conveniente fundar un Consejo de Coordinación de todos los Consejeros de Educación y el Ministerio de Educación y Ciencia, como instrumento del equilibrio entre la Administración Central y los poderes autonómicos.

La Constitución española ha establecido una nueva organización autonómica del Estado español, que conlleva una desconcentración y descentralización del sistema educativo. Con la aprobación de los Estatutos de Autonomía asistimos a una serie de cambios sensibles en la administración educativa.

Actualmente, en la mayoría de las Comunidades Autónomas -Cataluña, País Vasco, Andalucía, Galicia, Valencia, Canarias-, es ya completo el traspaso de competencias educativas, excepto las que corresponden al Estado, que se contemplan en los artículos 27 y 149 de la Constitución (1); de este modo, la ordenación general del sistema educativo corresponde al Estado y se garantiza que cualquier alumno que estudie en una Comunidad pueda continuar sus estudios en otra cualquiera sin grandes dificultades.

Las Comunidades han aceptado este papel de "garante" de la ordenación general del sistema, así "el Estado mantiene la unidad del sistema educativo para garantizar a todos los españoles los derechos fundamentales que la Constitución les reconoce. Esta unidad está sostenida por un entramado mínimo homogenizador en cuanto a ordenación general del sistema educativo, fijación de las enseñanzas mínimas, actuación de la Alta Inspección y regulación por la ley orgánica de las "condiciones básicas" que garanticen la igualdad de todos los españoles en el ejercicio de sus derechos y el cumplimiento de los deberes constitucionales y las "normas básicas" que desarrolle el artículo 27 de la Constitución" (2).

No obstante, por ejemplo, los obispos vascos en una carta pastoral opinan que la competencia exclusiva del Estado, a la hora de programar, coordinar la educación y definir las necesidades prioritarias, de acuerdo con la planificación económica del Estado, recorta transferencias en materia escolar al gobierno vasco.

El desarrollo de la Constitución y de los Estatutos de Autonomía exige una gestión descentralizada de la política educativa, en consonancia con las aspiraciones de autogobierno de las diversas nacionalidades y regiones españolas; exige, igualmente, una actitud de mutua confianza entre la administración central y la autonómica, y, cuando exista una cierta divergencia o duplicidad entre sus atribuciones, cada organización debe modular sus intereses a un diferente nivel: el Estado, los intereses generales y la Comunidad Autónoma sus intereses específicos.

La Constitución, en su artículo 149, que regula las competencias exclusivas del Estado, en su apartado tercero dice: "Las materias no atribuidas expresamente al Estado por la Constitución podrán corresponder a las Comunidades Autónomas en virtud de sus respectivos estatutos". Como el Estado se reserva exclusivamente la regulación de las condiciones básicas y normas básicas para el desarrollo del artículo 27 de la Constitución, los Estatutos otorgan a sus Comunidades un amplio repertorio de competencias, que han sido con-

firmadas y potenciadas por los acuerdos de las comisiones de transferencias en materia educativa.

El Ministerio de Educación y Ciencia, consciente de la nueva distribución de competencias, está remodelando su Administración Central. Esta se reserva las competencias exclusivas que garanticen la igualdad de todos los españoles a recibir enseñanza, la ordenación general del sistema educativo, la planificación económica general de las inversiones, la determinación de la duración de la escolaridad obligatoria, la regulación de niveles, especialidades, ciclos y modalidades de enseñanza, así como el número de cursos y los requisitos de acceso de un nivel a otro. El Real Decreto 1534/1981, de 24 de julio, adapta la estructura orgánica del MEC a esta nueva situación, propicia el encuadramiento de la Alta Inspección del Estado, garantizando las relaciones de cooperación con las Comunidades Autónomas y la unidad del sistema educativo español. Este Real Decreto potencia la existencia de una Subsecretaria de Educación y Ciencia orientada exclusivamente hacia una gestión educativa, para el fomento y la ordenación de todos los aspectos técnico-pedagógicos de la enseñanza, aspectos que adquieren una especial importancia en el nuevo Estado de las Autonomías, especialmente por la necesidad de coordinar y fijar contenidos mínimos, ordenar las enseñanzas, regular titulaciones, etc.

La disposición adicional 1ª de la LODE viene a confirmar esta línea de competencias exclusivas, aunque faculta a las Comunidades Autónomas que tengan reconocidas plenas competencias a desarrollar dicha ley, reservando al Estado las siguientes materias:

a) La programación, coordinación y ordenación generales del sistema educativo.
b) La aprobación de los contenidos básicos de la enseñanza y la regulación de las demás condiciones para la obtención, expedición y homologación de títulos académicos y profesionales válidos en todo el territorio español.
c) La Alta Inspección y demás facultades que conforme al artículo 149.1. 30ª de la Constitución (3) le corresponde para garantizar el cumplimiento de las obligaciones de los poderes públicos.

Parece, pues, que caminamos hacia un sistema educativo que, lejos que conducir a una contrifugación desordenada de funciones y servicios, establece con firmeza una estructura común, a nivel estatal, que es desarrollada y adaptada, según sus peculiares características, por cada Comunidad Autónoma. La intervención del Estado es y debe ser compatible con las competencias autonómicas. Un gobierno socialista ha de defender que "al Ministerio de Educación y Ciencia le quedaran reservados aquellos aspectos que garanticen la calidad de la docencia y una solidaria igualdad de oportunidades ante el sistema educativo por parte de toda la ciudadanía, independientemente de su origen social" (4).

COMPETENCIAS, SERVICIOS Y FUNCIONES QUE SE RESERVA LA ADMINISTRACION CENTRAL DEL ESTADO

Como consecuencia de las reuniones de la Comisión Mixta de Transferencias prevista en cada uno de los Estatutos de Autonomía, se vienen acordando la transferencia de competencias y funciones del Estado en materia de enseñanza no universitaria de cada Comunidad y se le traspasan los correspondientes servicios e instituciones y medios personales, materiales y presupuestarios, de forma que pueda disponer de medios y fondos para dar efectividad a las prestaciones correspondientes. En los Reales Decretos (5) de traspaso de funciones y servicios, se hace una referencia a los artículos 148.1, 149.1, 147.2 d) y 149.3 de la Constitución, que establecen la distribución de competencias entre la Administración Central del Estado y de las Comunidades Autónomas; asímismo, se cita el artículo (6) del Estatuto de Autonomía que contempla la competencia plena de la Comunidad en la regulación y administración de la enseñanza. Según estos últimos Reales Decretos, la Administración Central del Estado se reserva las siguientes funciones y actividades:

a) Las condiciones básicas que garanticen la igualdad de todos los españoles en el ejercicio de sus derechos y deberes en materia de educación, de acuerdo con el artículo 149.1.1º de la Constitución.
b) Las normas básicas para el desarrollo del artículo 27 de la Constitución, sin perjuicio de la competencia de cada Comunidad Autónoma para el desarrollo legislativo, ejecución y aplicación de la legislación del Estado en esta materia.
c) La planificación económica general de las inversiones en materia de enseñanza dentro del ámbito establecido por el artículo 131 de la Constitución, de acuerdo con las previsiones que le sean suministradas por la Comunidad Autónoma.
d) La ordenación general del sistema educativo de aplicación en todo el territorio nacional, en concreto:
   - La determinación de la duración de la escolaridad obligatoria.
   - La regulación de niveles, grados, especialidades, ciclos y modalidades de enseñanza, así como el número de cursos que en cada caso corresponda y los requisitos de acceso de un nivel de enseñanza a otro.
e) El establecimiento de la normativa básica y la determinación de los requisitos mínimos que deban reunir los Centros docentes e instalaciones escolares.
f) La regulación de las demás condiciones para la obtención, expedición y homologación de títulos académicos y profesionales válidos en todo el territorio español, así como la determinación de los efectos académicos y profesionales de los mismos.
g) La fijación de las enseñanzas mínimas a que se refiere la disposición adicional 2, b), de la ley Orgánica 5/1980, de la Jefatura de Estado, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares (La futura LODE habla de contenidos básicos de la enseñanza).

h) La regulación de las condiciones básicas que garanticen el derecho y el deber de conocer la lengua castellana, sin perjuicio de las competencias de la Comunidad Autónoma para la elaboración de normas y adopción de cuantas medidas sean necesarias para garantizar el derecho al uso y conocimiento de su lengua propia.
i) La regulación de las condiciones para la convalidación de estudios y de títulos académicos y profesionales.
j) El establecimiento de las características básicas del libro de escolaridad que se establezca con carácter obligatorio y general para cada nivel de enseñanza.
k) El protectorado sobre las fundaciones docentes de ámbito nacional e internacional.
l) La titularidad y administración del CENEBAD y del INBAD.
m) La titularidad y administración de los centros estatales en el extranjero y el régimen jurídico de los centros extranjeros en España.
n) La inscripción de todos los centros docentes en el registro dependiente del MEC.
ñ) Los actos de administración personal, no atribuidos a la comunidad autónoma, así como el establecimiento de normas generales de coordinación, programación de efectivos, retribuciones, régimen de trabajo y cuantas otras materias sean necesarias para garantizar la igualdad de los funcionarios del Estado transferidos a las distintas comunidades autónomas, sin perjuicio de lo que, en su día el artículo 149.18 de la Constitución.
o) La elaboración de estadísticas de enseñanza para fines estatales a cuyo efecto la Comunidad Autónoma proporcionará los datos para su realización. Del mismo modo, la Administración Central del Estado facilitará a la Comunidad Autónoma cuantos datos sean precisos para los fines propios de ésta.
p) La cooperación internacional bilateral y multilateral en materia de enseñanza.
q) La convocatoria, adjudicación y renovación de las becas y ayudas al estudio.
r) La Alta Inspección, de acuerdo con lo establecido en la disposición adicional dos de la Ley Orgánica del Estatuto de Centros Escolares y en los Estatutos de Autonomía.

DESCONCENTRACION-DESCENTRALIZACION. LAS DIRECCIONES PROVINCIALES

Según el artículo 103 de la Constitución, la descentralización y desconcentración son dos principios de actuación de la Administración Pública.

Manuel de Puelles Benítez y otros, respecto a la descentralización dicen que "las competencias del poder central son encomendadas, haciendo deja-

ción de las mismas salvo los poderes generales de tutela del Estado, a entes con personalidad distinta de la del Estado (...)" En el segundo procedimiento de distribución territorial de competencias "el de la desconcentración, las competencias del poder central son encomendadas a órganos territoriales que son una pura emanación del poder central y que no tienen más peculiaridades que el asumir la resolución de determinados asuntos por razón del territorio en que los mismos se producen. Cuando la organización territorial resuelve los asuntos por sí sola se habla de desconcentración. Cuando la organización territorial se limita a servir de intermediario, se habla de delegación toda vez que actúa en el mero ejercicio de facultades que le han sido delegadas por los servicios centrales" (7).

El proceso seguido en la distribución de competencias ha pasado por dichas fases: delegación, desconcentración y descentralización. Las antiguas Delegaciones Provinciales eran órganos territoriales que actuaban como delegados de la Administración Central, en el cuadro geográfico de la provincia, a título de meros intermediarios en el ejercicio de unas facultades delegadas, principalmente asuntos de trámite, propuestas o simple información.

Las funciones de las Delegaciones Provinciales del Ministerio de Educación y Ciencia eran las siguientes:

- "Dirigir, programar, coordinar y ejecutar la actividad administrativa de todos los centros culturales y docentes a excepción de la Universidad.
- Integrar todos los servicios y delegaciones del Ministerio en la provincia.
- Ejercer cuantas facultades puedan ser delegadas por las autoridades centrales en las áreas específicas de actividades del Departamento" (8).

Cuando se fueron asumiendo competencias con capacidad resolutiva, encomendadas a las anteriores Delegaciones Provinciales, se puede hablar de un proceso de desconcentración. Se fueron delegando atribuciones en materia de contratación de personal y contratación de presupuestos modestos. El Real Decreto 71/1979, de 12 de enero, por el que se modifica la estructura de las Delegaciones del MEC, viene a incidir en el proceso de desconcentración de competencias y funciones en dichas Delegaciones, en materia de personal docente, transporte, contratación de obras, gestión de becas y ayudas etcétera.

Por último, la descentralización ha supuesto que las competencias del Poder Central son traspasadas a las Comunidades Autónomas. La descentralización se viene caracterizando por una progresiva desconcentración, con la consiguiente dotación de medios humanos y económicos, como presupuesto imprescindible de su auténtica viabilidad. La descentralización de la Administración del sistema educativo atesora importantes ventajas (9), que conviene potenciar:

- Una mayor participación de los ciudadanos en la vida escolar.

- Una mayor acomodación real del sistema a las circunstancias regionales.
- Una programación de metas y objetivos más realistas.
- Una adecuada distribución de los medios.
- Una más rápida revisión y control del sistema.

El Real Decreto 3186/1978, de 1 de diciembre ("B.O.E." 20-1-79), de desconcentración de funciones en las Delegaciones Provinciales del MEC, transfiere las siguientes competencias:

- En materia de personal: concesión de licencias y permisos, fijación del periodo de vacaciones, declaración de excedencia, concesión del reingreso, la declaración de jubilación forzosa, reconocimiento de trienios, nombramiento de cargos directivos y de personal interino y contratado.

- En materia de Centros docentes: resolución de expedientes de creación, transformación y supresión de unidades de EGB, autorización previa de Centros no estatales, tramitación de becas y ayudas al estudio.

- En materia de construcciones, instalaciones y equipo escolar: la contratación de obras por importe, inferior a treinta millones de pesetas y suministros de mobiliario y material didáctico.

- En materia de transporte escolar, comedor, Escuela-Hogar y Centros de vacaciones escolares: la implantación de dichos Servicios la concesión de ayudas y la contratación del transporte escolar.

- En materia de libros de texto y material didáctico: la autorización para sustituir libros de texto y material didáctico.

Es decir, este Real Decreto realizó una importante desconcentración de funciones en las Direcciones Provinciales, que, lamentablemente, la Orden Ministerial de 8 de febrero de 1.979 ("B.O.E." del 15-2-79) aplazó, la desconcentración en algunas materias (administración de personal y centros de enseñanza), por falta de medios materiales y personales. Con la O.M. publicada en el "B.O.E." de 12 de agosto de 1.983, se suprimen las limitaciones sobre aplicación del R.D. 3186/1978, asumiendo las Direcciones provinciales, tras la publicación en el Boletín Oficial del Estado del día 26 de agosto de un Real Decreto sobre desconcentración de funciones, las siguientes competencias (10):

- Contratación de obras por valor de hasta cien millones;
- Celebración de contratos de servicios técnicos complementarios a las construcciones, cuyo importe no exceda de tres millones de pesetas.
- Resolución de los expedientes de creación transformación y supresión de unidades escolares de EGB y Preescolar.
- En materia de funcionarios: el reconocimiento de servicios, el nombramiento de personal interino y contratado, la declaración de excedencia especial por servicio militar y excedencia voluntaria, la concesión del reingre-

so provisional y la declaración de jubilación forzosa.

La gestión, selección, adjudicación provisional y resolución de reclamaciones corresponde a las Direcciones provinciales del MEC o, en su caso, a las Comunidades Autónomas con plenas competencias en materia de educación, según lo establece el R.D. 2298/1983, de 28 de julio, por el que se regula el sistema de becas y otras ayudas al estudio.

La supresión de las Direcciones provinciales de los departamentos ministeriales conforme vayan transferiendo la mayor parte de sus funciones a las Comunidades Autónomas, y la adscripción a las unidades resultantes de la reorganización a los Gobiernos Civiles del resto de competencias del Estado no transferibles a las Comunidades, se recogen en el Real Decreto 1223/1983, "B.O.E." de 17 de mayo, sobre reorganización de la Administración Periférica del Estado. "La única novedad la constituye la creación, con carácter excepcional, de la figura de los directores comisionados de los ministerios a fin de concluir el proceso de adaptación de la Administración periférica al nuevo Estado de las Autonomías" (11). Estos delegados estarán bajo la autoridad del Delegado de Gobierno, con funciones de comunicación y coordinación. Su nombramiento corresponderá al ministro del departamento correspondiente entre los funcionarios de carrera de grado superior de la Administración del Estado.

La desaparición de las Direcciones provinciales y la reorganización de la Inspección puede propiciar la creación, dentro de las Consejerías o Departamentos de Educación de los gobiernos autónomos, de unas agencias territoriales, especialmente comarcales, en aquellas regiones de gran extensión, como Castilla-La Mancha, para acercar la administración a los ciudadanos y a los problemas.

COMPETENCIAS DE CASTILLA-LA MANCHA

En la contestación del Gobierno regional de Castilla-La Mancha a las preguntas que el senador José Luis Aguilera formuló sobre transferencia de competencias -LANZA, 26-1-84- se decía, en materia de educación, que "la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha ha accedido a la autonomía por la vía del artículo 143 de la Constitución. Por ello, las competencias que puede asumir son las relacionadas en el artículo 148.1 de la norma constitucional y el artículo 31 de su Estatuto de Autonomía, aprobado por la ley orgánica 9/1982 de 10 de agosto. Entre estas competencias sólo figuran, por lo que se refiere a educación, los conservatorios de música de interés para la comunidad autónoma, el fomento de la investigación y, en su caso, de la enseñanza de la lengua de la comunidad autónoma. Como consecuencia de ello, no procede en este momento la transferencia de servicios de educación a la citada Comunidad Autónoma. Esta transferencia sólo podría realizarse en el supuesto de aplicación del artículo 148.2 de la Constitución (transcurso de cinco años desde la aprobación del Estatuto de Autonomía y reforma de éste) o del 150.2

(transferencia o delegación de facultades de titularidad estatal mediante ley orgánica)".

El traspaso de funciones y servicios se ha completado en Cataluña, Euskadi, Galicia, Andalucía, Valencia y Canarias. Pero, ¿qué ocurre con aquellas otras instituciones de autogobierno, como Castilla-La Mancha, cuyos Estatutos de autonomía se elaboraron según el artículo 143 de la Constitución, y apenas tienen competencias educativas? ¿Mantendrán -se preguntaba Gómez Llorente -los actuales gobernantes del Estado esta irritante asimetría? ¿Se hará uso de lo que previene el artículo 150.2 de la norma constitucional, permitiendo la transferencia en cualquier momento de las nuevas competencias a tales regiones?

Como no creemos que el MEC pretenda retener el máximo poder e impedir que el resto de las Autonomías alcancen los "techos" de las "históricas", hay que confiar para Castilla-La Mancha la pronta negociación de la Transferencia de competencias y funciones del Estado en materia de enseñanza no universitaria, y se le traspasen los correspondientes servicios e instituciones, medios personales, materiales y presupuestarios, de forma que puede disponer de medios y fondos para dar efectividad a las prestaciones correspondientes.

A tenor de lo dispuesto en los Reales Decretos (5) de traspaso de funciones y servicios de la Administración del Estado a las Comunidades Autónomas, Castilla-La Mancha podría asumir las siguientes:

a) Las competencias, funciones y servicios de las Direcciones provinciales de Educación y su personal.

b) Las Inspecciones Provinciales de Educación Básica del Estado, Formación Profesional y las Inspecciones de Bachillerato. Se incluyen todas sus funciones, facultades y servicios.

c) La dependencia, la titularidad administrativa y, en su caso, la propiedad y demás derechos reales que el Estado ostenta sobre los edificios e instalaciones de los Centros Públicos, incluidas las Escuelas Anejas.

d) Las competencias relativas a la creación, puesta en funcionamiento, modificación, transformación, clasificación, traslado, clausura, supresión, régimen jurídico y administrativo de los centros, secciones y unidades públicas, tanto de régimen especial, así como los de carácter experimental y de enseñanza a distancia en sus diversas modalidades.

e) Las competencias, funciones y atribuciones que respecto a los centros privados confieren al Ministerio de Educación y Ciencia la legislación aplicable.

f) Respecto del personal transferido, los actos administrativos de personal que se deriven de la relación entre funcionarios y la Comunidad Autónoma, dentro de su ámbito territorial y entre ellos los siguientes:

- La convocatoria específica y provisión de vacantes en la Comunidad Autónoma, incluido el nombramiento de Tribunales, dentro de las pruebas selectivas generales que convoque la Administración Central del Estado, previo acuerdo de la Comunidad, por lo que se refiere tanto a dichas vacantes como

al establecimiento, en su caso, de las correspondientes peculiaridades culturales. La Administración del Estado, previa consulta con la Comunidad Autónoma, dictará una norma general por la que se regirá las bases de la referida convocatoria.

- La convocatoria y resolución de los concursos de traslados dentro del ámbito de la Comunidad Autónoma, de conformidad con las normas que establezca la propia Comunidad y las de carácter general que se dicten de común acuerdo.

- Los nombramientos y ceses de los funcionarios para ocupar puestos de trabajo.

- Los nombramientos para proveer interinamente vacantes, así como la facultad de formalizar contratos de colaboración temporal.

- Concesión de compatibilidades.
- Reconocimientos trienios.
- Concesión de comisiones de servicio, licencias y permisos.
- Régimen de trabajo y vacaciones.
- Ejecución del régimen de retribuciones y reconocimiento de dietas.
- Concesión de premios y recompensas.
- Iniciación, tramitación y resolución de los expedientes disciplinarios, excepto los que supongan separación definitiva del servicio.
- Resolución de recursos administrativos y ejecución de sentencias en materia de personal.
- Selección, formación y nombramiento de Directores de Centros Públicos y demás cargos directivos.

g) La realización de programas de perfeccionamiento del profesorado y del personal de administración y de servicios.

h) La regulación de los niveles, grados, modalidades y especialidades de enseñanza y la elaboración, aprobación y ejecución de planes, programas, normas y orientaciones pedagógicas que desarrollen y complementen las enseñanzas mínimas que establezca el Estado dentro de la ordenación general del sistema educativo.

i) La tramitación y propuesta de los programas experimentales para cada profesión en Formación Profesional.

j) La elaboración, desarrollo y realización de planes y proyectos de experimentación e investigación.

k) La edición de los libros de escolaridad, de acuerdo con las condiciones reguladas por el Estado.

l) La aprobación de los libros de texto y material didáctico en que se concreten los programas y orientaciones pedagógicas que desarrollen las

enseñanzas mínimas determinadas por el MEC, previo informe de la Alta Inspección del Estado.

m) La elaboración, aprobación y ejecución de los programas de inversiones en construcciones, instalaciones y equipamiento escolar, en función de las necesidades específicas de la Comunidad Autónoma.

n) La elaboración, supervisión, aprobación, contratación y ejecución de proyectos de nuevas construcciones, reforma, ampliación o mejora de las existentes, así como la dotación y el equipamiento de los centros públicos.

ñ) La convocatoria, tramitación y resolución de los expedientes para la concesión de subvenciones de gratuidad a los centros privados.

o) La tramitación y propuesta de las declaraciones de interés social e interés preferente.

p) Las competencias relativas a transporte escolar, comedores escolares, escuelas-hogar, centros de vacaciones escolares y las que la legislación artribuye al MEC en materia de cotos y mutualidades escolares.

q) La inscripción de todos los Centros públicos y privados en el ámbito territorial de la Comunidad Autónoma a cuyo fin cada una establecerá su propio Registro.

Estas competencias en materia educativa, han sido asumidas ya por Cataluña, Euskadi, Galicia, Andalucía, Valencia y Canarias. "Pero el problema educación-autonomía también concierne a los demás territorios, cuyos Estatutos se elaboran en base al artículo 143 de la Constitución. Es claro que las instituciones de autogobierno de tales territorios no tienen apenas ninguna competencia educativa. ¿Mantendrán los actuales gobernantes del Estado esta irritante asimetría? ¿Se dará continuidad a líneas iniciadas en el segundo cuatrienio de los años que glosamos, y se hará uso de lo que previene el artículo 150,2 de la Constitución, permitiendo la transferencia en cualquier momento de nuevas competencias a tales regiones? Sería muy penoso que en el MEC anidase la tentación de concebir como un mal sin retorno la pérdida de ciertos controles en algunos lugares, y la voluntad de retener todo lo posible el máximo poder sobre el resto, impidiendo que las demás regiones puedan llevar a cabo su propia planificación y programación" (11).

VINCULACION DE LA UNIVERSIDAD CON LA COMUNIDAD AUTONOMA

A lo largo de su articulado, la Ley de Reforma Universitaria (LRU), en el nuevo marco autonómico institucionalizado por el título octavo de la Constitución y los correspondientes Estatutos de Autonomía, configura una concepción de la Universidad vinculada a su correspondiente Comunidad Autónoma.

Así, por ejemplo, el artículo 5.1 del título primero de la ley decreta que la creación de las Universidades se llevará a cabo "por ley de la Asamblea Legislativa de la Comunidad Autónoma en cuyo ámbito territorial hayan de establecerse".

Al Consejo de Gobierno de la Comunidad Autónoma le corresponde:

- Autorizar el comienzo de las actividades de las nuevas Universidades (art. 5.4);
- a propuesta de la Universidad respectiva, la creación o supresión de Facultades, Escuelas Técnicas Superiores y Escuelas Universitarias (art. 9.2);
- la creación de los Institutos Universitarios de investigación científica y técnica o de creación artística (art. 10.2);
- la aprobación de los Estatutos elaborados por la Universidad (art. 12.1);
- el nombramiento del Presidente del Consejo Social, "órgano de articulación entre la Universidad y su entorno social" (art. 14.4);
- nombrar para cuatro años al Rector elegido por el Claustro Académico (art. 18.2).

Por lo que se refiere a Castilla-La Mancha, según establece la disposición adicional tercera de la LRU, y de acuerdo con el artículo 150.2 de la norma constitucional, hasta que no se negocie la transferencia de bienes y servicios necesarios para el ejercicio de las facultades de desarrollo legislativo y de ejecución, las Cortes Generales y el Gobierno mantendrán las competencias, que anteriormente hemos enumerado, atribuidas a la Asamblea Legislativa y del Consejo de Gobierno de la Comunidad.

LA INSPECCION

Las funciones del Servicio de Inspección Técnica de Educación (12), a nivel provincial, están recogidas en el artículo 142 de la Ley General de Educación de 1.970, y son las siguientes:

a) Velar por el cumplimiento de las Leyes, reglamentos y demás disposiciones en todos los Centros docentes estatales y no estatales, en el ámbito de la función educativa.

b) Colaborar con los Servicios de Planeamiento en el estudio de las necesidades educativas y en la elaboración y actualización del mapa escolar de las zonas donde ejerza su función, así como ejecutar investigaciones concernientes a los problemas educativos de la zona.

c) Asesorar a los Profesores de Centros estatales y no estatales sobre

los métodos más idóneos para la eficacia de las enseñanzas que importan.

d) Colaborar con los ICE en la organización de cursos y actividades para el perfeccionamiento y actividad del personal docente.

e) Evaluar el rendimiento educativo de los Centros docentes y Profesores de su zona respectiva de la especialidad a su cargo en colaboración con los Institutos de Ciencias de la Educación.

El R.D. 71/79, de 12 de enero, especifica que esta evaluación se realizará en función del rendimiento promedio del alumno; la titulación académica del profesorado; la realización numérica alumno-profesor, la disponibilidad y utilización de medios y métodos modernos de enseñanza; las instalaciones y actividades docentes, culturales y deportivas; los servicios de orientación, y la formación y experiencia del equipo directivo del Centro, así como la relación de éste con la comunidad educativa.

"Pero la función fundamentalísima de la inspección es la de diagnosticar el rendimiento del sistema. Un inspector tiene que poder determinar si el centro que visita, está rindiendo con arreglo a sus posibilidades. Y si no lo está, cuáles son las causas y el tratamiento a aplicar". (13)

El traspaso de las Inspecciones Provinciales de Educación Básica del Estado a las Comunidades Autónomas ha producido un cierto malestar por la posible pérdida del carácter estatal. La Unión Sindical de Inspectores Técnicos de Enseñanza (USITE), por lo que respecta al Cuerpo único a nivel estatal, reclama la convocatoria única del concurso de traslados y, también, la convocatoria única del concurso oposición. Precisamente, por haberse convocado (14) concursos de traslados de este Cuerpo por cada una de las Comunidades Autónomas acordaron plantear un recurso jurisdiccional contra dichas convocatorias por considerar que lesionan sus derechos.

La construcción del Estado de las autonomías hace inevitable una reforma de la inspección educativa. Junto al Servicio de Inspección Técnica a nivel provincial, la Inspección General de Servicios, a nivel central, ha sido el instrumento de supervisión de los aspectos administrativos, organizativos y de personal. Cataluña ha organizado por el Decreto 305/1983 su propia Inspección General de Servicios del Departamento de Enseñanza. Sus funciones son de: vigilancia del correcto funcionamiento de las unidades y trámites administrativos, análisis de la situación real de los servicios y centros, asesoramiento a los órganos centrales del Departamento y a los centros y, por último, propuestas de corrección, revocación o expedientes.

A continuación, reproducimos algunos aspectos sobre los nuevos orgánigramas administrativos, expuestos en el Pazo de Mariñán (Bergondo), durante la semana del 11 al 16 de julio, por los responsables de las políticas educativas autonómicas de Cataluña, País Vasco, Galicia y Valencia.

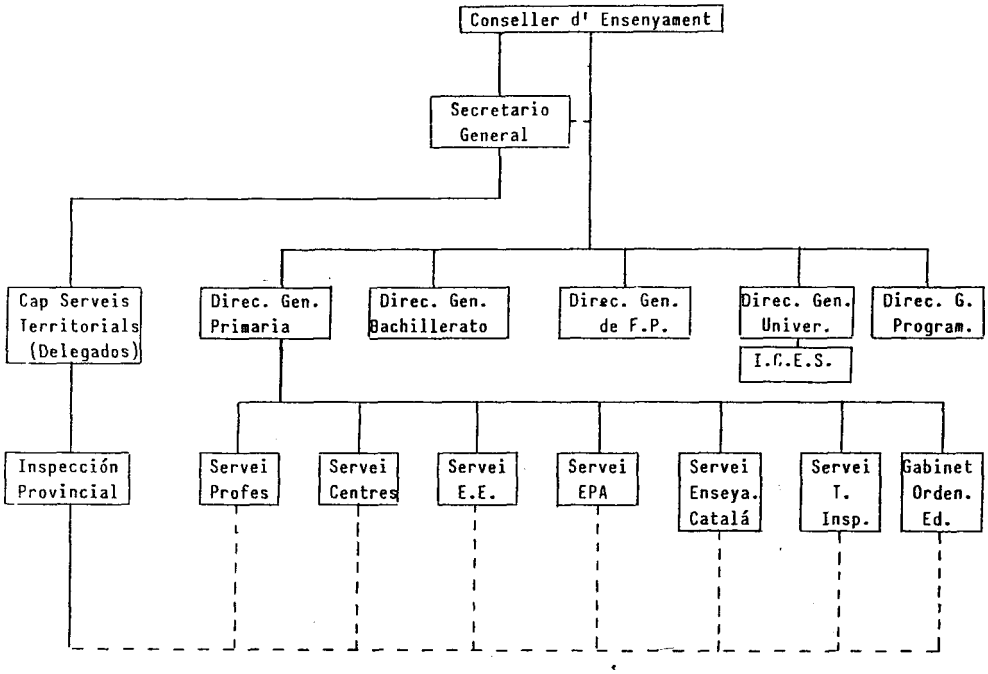


Gráfico 1. Estructura del Departamento de Enseñanza en Cataluña

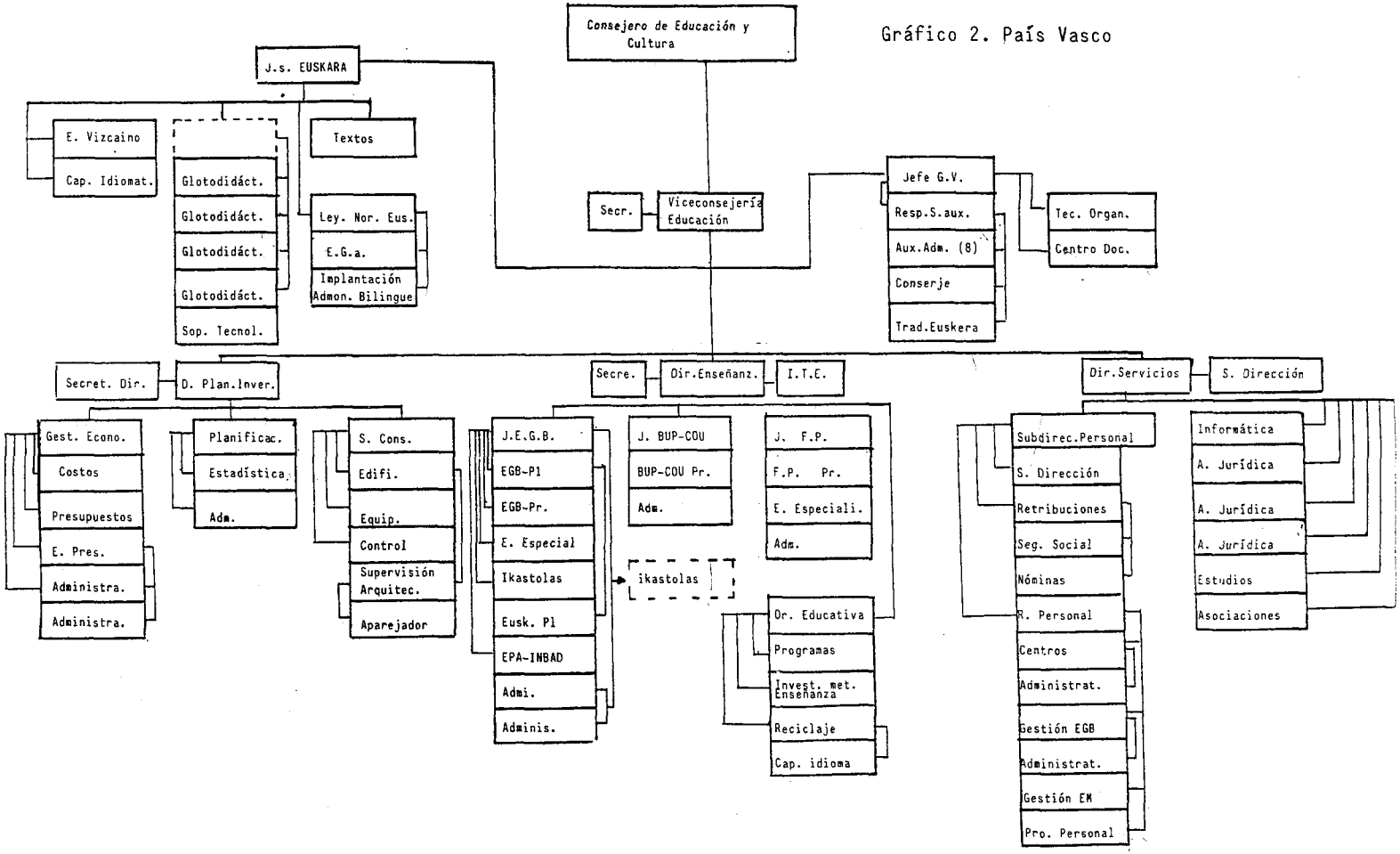
En Cataluña, la Inspección conserva su anterior estructura y funciones. La reforma se encamina a la creación de unos "sectores educativos" (equipo de inspectores de todos los niveles en un área geográfica). Las principales características de estos sectores serán:

1. "Un sector es una comarca o área geográfica con un equipo de inspectores de E.G.B. (de 3 a 10).
2. Se considera esencial la coordinación de las tres inspecciones: E.G.B. Bachillerato y F.P.
3. El sector tendrá carácter administrativo con un subdelegado, cuando la lejanía o entidad de la comarca lo aconseje.

En cuanto a las funciones son las de siempre. Se intenta reducir el número de unidades por inspector (aumentando la plantilla), a la vez que se quiere potenciar los apoyos de la inspección: desde los equipos de apoyo psicopedagógico y didáctico, hasta la existencia de un administrador en cada sector que se ocupe de los asuntos materiales". (15)

En el País Vasco la Inspección de Educación Básica, a nivel regional, dentro del Departamento se ha creado una Inspección Coordinadora (unipersonal)

Gráfico 2. País Vasco



VICECONSEJERIA DE EDUCACION Organigrama funcional

Fuente: Ponencia de Remedios García y Mª Carmen Arberas, en las Jornadas de Mariñán (1.983)

y el Consejo de Euskadi, al que pertenecen la Inspección Coordinadora, los Inspectores Jefes y uno más por provincia, elegidos por el Consejo de Inspección Provincial. Los Servicios Especializados, tanto a nivel regional como provincial, son: Educación Especial, Perfeccionamiento del Profesorado, S.O.E.V., Euskera, Planes y Programas, Evaluación de Centros y E.P.A.

Las líneas básicas del Plan de Inspección de la Comunidad (16) se concretan en tres objetivos básicos: mejora de la calidad de la educación, euskaldunización del Sistema Educativo, mayor eficacia de las acciones administrativas.

En el Decreto sobre Estructura de la Consellería de Educación (D.O.G. 18-8-82) de la Xunta de Galicia se establecen las Delegaciones Provinciales, en su seno permanecen la figura del Secretario Provincial, el Servicio de Construcciones, los Servicios de Inspección de cada nivel y el Consejo Asesor.

La estructura de la Inspección Básica experimentó algunas variaciones positivas (17): se potenció la Secretaría de la Inspección al asignarle las unidades de Planificación y Centros, Mobiliario y Material y Asuntos Generales, lo que ha permitido una mayor fiabilidad de los datos estadísticos; se potencian los servicios comarcales de Inspección; se cubren la mayor parte de las vacantes por Inspectores extraordinarios, seleccionados mediante concurso de méritos; se ampliarán los Servicios de Orientación Escolar y Vocacional; asignando un equipo de orientación a cada servicio comarcal de inspección y se han comenzado a potenciar los equipos multiprofesionales.

En resumen, las funciones de la Inspección en el marco de las Autonomías no han sufrido sustanciales variaciones. Fundamentalmente se ha coordinado y armonizado la actuación inspectora a nivel regional, creando un Consejo Regional, presidido por una nueva figura: la Inspección Coordinadora o Jefe del Servicio de Inspección. Al Consejo Regional pertenecen los Inspectores Jefes provinciales y los representantes de cada Consejo de Inspección Provincial.

La comarca es el criterio fundamental para la determinación de las zonas de inspección. Se pretende acercar la Administración y la Inspección a las cabezas de comarcas, que por razón de su lejanía y densidad de población exijan una atención cercana y diferenciada. En Cataluña estas áreas geográficas tendrán un subdelegado administrativo.

Otra línea de actuación es el aumento de los equipos de apoyo y asesoramiento, tanto pedagógicos como de orientación, formados por profesores de EGB licenciados, seleccionados a través de una convocatoria pública de méritos. En la Comunidad Valenciana funciona también un Servicio de Recursos Didácticos.

Las numerosas vacantes en los Servicios de Inspección se han cubierto mediante los llamados inspectores extraordinarios, medida necesaria hasta que se convoquen oposiciones al Cuerpo de Inspectores o se reforme su acceso en

el marco de la carrera docente y la ley de la función pública.

La dependencia de estos Servicios de Inspección a las respectivas Comunidades Autónomas, hace necesario una inspección que garantice el cumplimiento de las competencias exclusivas del Estado en materia de enseñanza. En la actual estructura orgánica del MEC, dentro de los Servicios Centrales del Ministerio, se adscribe a la Oficina de Coordinación y de la Alta Inspección la Subdirección General de la Alta Inspección y la Subdirección General de Direcciones Provinciales.

Por los Reales Decretos 480/1981, de 6 de marzo, "B.O.E." de 21-3-81 y 1982/1983, de 23 de mayo, publicado en el "B.O.E." del 23 de julio, la Alta Inspección del Estado en materia de enseñanza no universitaria se ejercía en todas las Comunidades Autónomas a partir del momento en que se transfieran los servicios mediante los R.D. de traspaso de competencias.

El R.D. 480/1981, de 6 de marzo del mismo mes, que reguló el funcionamiento de la Alta Inspección del Estado en materias de enseñanza, fue impugnado ante el Tribunal Constitucional por los gobiernos del País Vasco y la Generalidad. Pues bien, el Tribunal ha ratificado la legalidad del citado decreto según sentencia dictada el día 22 de febrero de 1982. La Alta Inspección es un instrumento lícito del control del Estado en materia de enseñanza.

Don Rogelio Medina, anterior director general de la Alta Inspección, en una entrevista concedida a Escuela Española (18), hace una serie de consideraciones sobre el fallo del Tribunal Constitucional:

"...El M.E.C. debe tener competencias para garantizar la unidad del sistema educativo nacional, y esas competencias, ha dicho el Tribunal, las tiene a través de la Alta Inspección".

Destaca varios aspectos del fallo jurídico y, entre ellos, concreta "...el reconocimiento a la Alta Inspección de la facultad de velar, comprobar, vereficar y averiguar la adecuada satisfacción de los derechos lingüísticos de los ciudadanos que habitan en territorios de las comunidades autónomas bilingües y, en particular, el de recibir enseñanza en la lengua oficial del Estado en los términos que las leyes establezcan".

La sentencia reconoce "que el sistema de controles en la relación Estado-Comunidad no se agota en el listado de controles generales costosos y prolongados, enunciados por la Constitución, sino que ha de ser completado con aquéllas más flexibles e inmediatas que definan para ciertas materias los estatutos de autonomía y las leyes orgánicas; y justamente es lo que ha hecho el real decreto de funciones de Alta Inspección..."

En estas cuestiones educativas "habrá que actuar en una prudente línea que acierte a conciliar la necesaria intervención del Estado (sin "ismo" alguno) con el respecto a la autonomía de las referidas comunidades. Porque tan cierto es que el Estado debe ser fiel observante de tal autonomía en materia de educación como que tiene indeclinables deberes reguladores que exigen que la Alta Inspección sea algo más que un ente convidado a constatar la reali-

dad". (19)

LAS DIPUTACIONES Y LOS AYUNTAMIENTOS

La descentralización de funciones del Estado en las Autonomías debería culminar en el máximo acercamiento de la gestión de gobierno y control a los ciudadanos. Diputaciones y Ayuntamientos han de ser protagonistas en dicha gestión, a través de una ley de bases de régimen local. Ambas instituciones vienen desarrollando una difícil tarea, pero digna de elogio, al atender las demandas sociales de sus ciudadanos en el marco limitado de sus competencias y, sobre todo, de sus recursos. Diputaciones y Ayuntamientos democráticos han gestionado y promocionando actividades y servicios educativos con un sacrificio que habremos de agradecer todos.

"Con su actividad, los entes locales aportaban la visión de un modelo educativo más rico (dinamización de la participación social, utilización de los recursos del medio, apoyo a los movimientos de renovación pedagógica, etc.)" (20). El valor de estas acciones crece cuando responden a demandas sociales y problemas reales de la comunidad educativa.

En materia de edificios e instalaciones culturales y educativas los municipios han venido asumiendo las siguientes obligaciones y competencias:

a) Propiedad de los edificios públicos escolares.

b) Aportación de los solares para construcciones escolares y campo de recreo y deporte.

c) Vigilancia de los centros, dotándolos, por exigencias del número de unidades, de personal subalterno.

d) Conservación de las viviendas para maestros (21).

e) Conservación, reparación (cristalería, lavabos, fontanería, pintura, mobiliario), agua, luz, calefacción, alumbrado, desratización, jardineria, material sanitario y limpieza de los edificios escolares. Las obras de conservación y reparación de mayor envergadura se llevan a efecto por la Junta de Construcciones de las Direcciones Provinciales.

"Así, y desde hace varias décadas, los ayuntamientos, más que competencias en materia de educación, tienen obligaciones, como son las de cesión de terrenos para edificios escolares el mantenimiento y conservación de éstos, sufragar los gastos de calefacción y limpieza y pagar al personal no docente que trabaja allí. Como contrapartida de estas prestaciones, a los ayuntamientos se les concede la titularidad de los edificios escolares construidos por

el Ministerio de Educación. Se trata, sin embargo, de una titularidad "sui géneris", puesto que si desean utilizar éstos edificios -que en teoría le pertenecen- fuera del horario escolar, deben solicitarlo a las autoridades ministeriales, que son las que deciden si procede o no la realización de las actividades no extrictamente escolares" (22).

Los ayuntamientos y diputaciones han sufrido una cierta marginación de las responsabilidades y servicios educativos. Hasta tanto desarrolle la nueva Ley de Régimen Local, la legislación actual no les permite una gran capacidad de maniobra y decisión, muy mermada en sus atribuciones.

Ayuntamientos y diputaciones puede ser motores básicos de la política de servicios sociales. La capacidad económica de las diputaciones les permite llegar allí donde la administración central sólo atiende "los mínimos"; por ejemplo, subvencionado actividades de promoción cultural y educativa, creando equipos multiprofesionales de educación especial, tanto para deficientes como marginados sociales, fomentando actividades de relación en el entorno local y provincial y, especialmente, colaborar en programas de educación compensatoria de las enormes deficiencias debidas al subdesarrollo socio-económico y cultural. Estas acciones son compatibles con el desarrollo de una política educativa propia, acorde con las peculiaridades de cada municipio y provincia.

En efecto, los ayuntamientos deberían por el conocimiento de las auténticas necesidades de la comunidad, tener capacidad de gestión educativa, complementada con la organización de actividades de promoción cultural. "Es imprescindible que en el terreno de las competencias educativas se transfiera a los municipios, entre otras, la de una participación activa en la planificación y creación de centros, la capacidad de adquisición de material para los mismos, la admisión y adscripción de alumnos en los colegios, la utilización de éstos fuera del horario escolar y la de promocionar, conjuntamente con la Administración los servicios y actividades que tiendan a mejorar la calidad de la enseñanza". (23)

Por tanto, ayuntamientos y diputaciones tienen un importante papel que jugar, he aquí algunas actividades (24) y realizaciones que han realizado o pueden propiciar:

a) Dinamización cultural, creación de bibliotecas municipales, apoyo a club y entidades culturales, etc.
b) Universidades populares, creadas por iniciativa municipal y apoyadas y coordinadas por las diputaciones provinciales.
c) Escuelas y cursos de formación para padres.
d) Programas provinciales de visitas histórico-artísticos, ecológicos y distintos aspectos de la actividad productiva de las industrias o el campo.
e) Promoción de escuelas infantiles en aquellos barrios desatendidos, social y culturalmente.
f) Creación y financiación de gabinetes psicopedagógicos, con clara

función preventiva.

g) Centros Asociados de la Universidad Nacional de Educación a Distancia, mediante la firma de un Convenio con dicha Universidad y el ayuntamiento, diputación y entidades provinciales de ahorro.
h) Apoyo a las iniciativas de innovación y renovación, como las Universidades y Escuelas de Verano.
i) Creación de centros de investigación y coordinación pedagógica pegados a la realidad cotidiana.
j) Las diputaciones pueden incluso, financiar, en colaboración con las cajas de ahorro, una emisora de F.M. para los distintos Centros Universitarios, con un contenido de índole cultural.
k) En el actual curso 1983-84, la constitución de los servicios de apoyo escolar y centros de recursos, dentro del programa de educación compensatoria, obligará a conjugar los esfuerzos de los ayuntamientos, diputaciones y comunidades autónomas con la Administración Central. Este programa de compensación de desigualdades también está abierto a otras entidades públicas y privadas.

CONCLUSIONES

La nueva organización que supone el Estado de las Autonomías constituye uno de los hechos históricos con más fuerza regeneradora en la educación de los españoles, porque cada una de ellas podrá organizar y crear formas, sistemas, métodos y criterios diferentes, a la hora de ordenar la educación adaptándose en gran medida las exigencias y características de cada comunidad, "no hay razón alguna que impida o no justifique una organización propia, si ésta ofrece más garantías de eficacia y servicio a los administrados". (25)

Parece que caminamos, firmemente, hacia una Administración educativa, basada en el reparto de competencias, que potencia la vida autonómica, la eficacia administrativa, la normalización lingüística y el enriquecimiento cultural de todos los pueblos de España. En 1984, se consumaron las transferencias presupuestarias y de personal a Cataluña, Euskadi, Galicia y Andalucía. El proceso de transferencias al resto de las Comunidades Autónomas se culminará en 1987.

Al mismo tiempo, se ha de elevar el nivel de competencias desconcentradas, con medios económicos y materiales, en favor de los Ayuntamientos y, por último, se potenciará la participación de los diversos sectores de la comunidad educativa en la planificación y fijación de objetivos.

La polémica LODE decreta la creación de los Consejos Escolares de Estado y de Centro, mientras que la regulación de los Consejos Escolares a otros niveles -local, provincial y autonómico- corresponderá a las Comunidades Autónomas, por una ley de sus Asambleas legislativas. Los Consejos Escolares Locales participarían en: la planificación de los servicios educativos, cara a

una completa escolarización de tres a dieciseis años; la programación de los puestos escolares de la localidad; en la mejora y mantenimiento de los edificios; la organización de actividades extraescolares; la racionalización de las instalaciones escolares y deportivas, fuera del horario escolar, y, especialmente, en la atención de los jóvenes y adultos, en el marco de las Universidades Populares, con una amplia variedad de enseñanzas y cursos ocupacionales acordes con las necesidades y deseos de los ciudadanos.

NOTAS

(1) Por los artículos 27, 149.1.1º y 149.1.30º de la Constitución, y por la Disposición adicional, punto 2, del Estatuto de Centros Escolares son competencias exclusivas del Estado las siguientes: la ordenación general del sistema educativo; la fijación de las enseñanzas mínimas o comunes para todos los españoles; la regulación completa de las condiciones de obtención, expedición y homologación de títulos académicos y profesionales; el establecimiento de las normas básicas para el desarrollo del artículo 27 de la Constitución; la garantía del cumplimiento de las obligaciones de los poderes públicos y de la igualdad ante el derecho a la educación de todos los españoles; la alta inspección para garantizar el cumplimiento de las obligaciones de los poderes públicos.

(2) ARRIBA, Carlos: "La renovación educativa desde las autonomías". **Revista Escuela Española,** núm. 2682, 28 de julio de 1983, p. 7.

(3) Art. 149.1. El Estado tiene competencia exclusiva sobre las siguientes materias:
1º La regulación de las condiciones básicas que garanticen la igualdad de todos los españoles en el ejercicio de los derechos y en el cumplimiento de los deberes constitucionales.
30. Regulación de las condiciones de obtención, expedición y homologación de títulos académicos y profesionales y normas básicas para el desarrollo del artículo 27 de la Constitución, a fin de garantizar el cumplimiento de las obligaciones de los poderes públicos en esta materia.

(4) **COMUNIDAD ESCOLAR:** Editorial, 1 de julio de 1983, p. 3.

(5) R.D. 2808/1980, de 26 de septiembre, sobre traspaso de servicios del Estado a la Comunidad Autónoma del País Vasco en materia de enseñanza ("B.O.E" 31-12-80).

R.D. 3195/1980, de 30 de diciembre, por el que se completa el traspaso de servicios del Estado a la Comunidad Autónoma del País Vasco ("B.O.E." 15-4-81).

R.D. 2809/1980, de 3 de octubre, sobre traspaso de servicios del Estado a la Generalidad de Cataluña en materia de enseñanza ("B.O.E" 31-12-80)

R.D. 1763/1982, de 24 de julio, sobre traspaso de funciones y, servicios de la Administración del Estado a la Comunidad Autónoma de Galicia en materia de educación ("B.O.E" 31-7-82)

R.D. 2092/1983, de 28 de julio, sobre valoración definitiva y ampliación de medios adscritos a los servicios traspasados a la Comunidad Autónoma de Galicia en materia de educación.

R.D. 3936/1982, de 29 de diciembre, sobre traspaso de funciones y servicios de la Administración del Estado a la Comunidad Autónoma de Andalucía en materia de educación ("B.O.E" 22-1-83)

R.D. 2091/1983, de 28 de julio, sobre traspaso de funciones y servicios de la Administración del Estado a la Comunidad Autónoma de Canarias en materia de educación ("B.O.E" 6-8-83)

R.D. 2093/1983, de 28 de julio, sobre traspaso de funciones y servicios de la Administración del Estado a la Comunidad Autónoma de Valencia en materia de educación ("B.O.E" 6-8-83)

(6) Artículo 15 del Estatuto de Autonomía de Cataluña: "Es de la competencia plena de la Generalidad la regulación y administración de la enseñanza en toda su extensión, niveles y grados, modalidades y especialidades, en el ámbito de sus competencias, sin perjuicio de lo dispuesto en el artículo 27 de la Constitución y leyes orgánicas que, conforme al apartado primero del artículo 81 de la misma, lo desarrollen; de las facultades que atribuye al Estado el número 30 del apartado 1 del artículo 149 de la Constitución y de la alta inspección necesaria para su cumplimiento y garantía".

(7) PUELLES BENITEZ, M. y otros: **Elementos de Administración** Educativa, Servicio de Publicaciones del MEC, Madrid, 1980, p. 77.

(8) MEDINA RUBIO, R.: **Organización de la Administración educativa española.** Editorial Anaya, Salamanca, 1977, p. 44.

(9) UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACION A DISTANCIA: **Organización y Dirección de Centros Educativos.** UNED, Madrid, tema V, apartado 3.1.

(10) Legislación educativa sobre la Administración periférica educativa:

R.D. 3186/1978, de 1 de diciembre, sobre desconcentración de funciones en las Delegaciones Provinciales del Ministerio de Educación y Ciencia.

R.D. 71/1979, de 12 de enero, sobre estructura y funcionamiento de las Delegaciones Provinciales del M.E.C.

O.M. de 8 de febrero de 1979, sobre aplicación gradual del Real Decreto 3186/1978.

R.D. 573/1981, de 6 de marzo, por el que se amplía a cincuenta millones, la facultad de los Delegados Provinciales del MEC de contratar obras y suministros.

R.D. 3315/1981, de 29 de diciembre, sobre adaptación de la estructura periférica del Ministerio de Educación y Ciencia al Real Decreto 1801/1981 ("B.O.E" 20-1-82). Las Delegaciones pasaron a denominarse Direcciones Provinciales y a estar bajo la autoridad del Gobernador, integradas en los Gobiernos Civiles, pero dependiendo orgánica y funcionalmente del M.E.C.

O.M. de 3 de agosto de 1983, "B.O.E" de 12 de agosto de 1983 y el R.D. 2293/1983, de 1 de agosto, "B.O.E" de 26 de agosto de 1983, sobre desconcentración de funciones en las Direcciones Provinciales y supresión de las limitaciones sobre aplicación R.D. 3186/1978, de 1 de diciembre.

(11) ANGULO, Javier: "Desaparecen las delegaciones provinciales de los ministerios en las comunidades autónomas". **Diario El País,** 9 de mayo de 1983, p. 27.

(11) GOMEZ LLORENTE, L.: "La Política Educativa". Cuadernos Pedagógicos, núm. 100, abril 1983, p. 14.

(12) **LEY GENERAL DE EDUCACION.** Editorial Escuela Española. Madrid, pp. 73-74.

(13) SANCHEZ MIRAS, D.L.: "Entrevista". **Comunidad Escolar,** 1-julio-1983, p.9.

(14) **COMUNIDAD ESCOLAR,** 19-mayo-1983, p. 7.

(15) BUSQUETS DALMAU, LLUIS: "La Inspección de E.G.B. en Catalunya" **Documento de las Jornadas de Mariñán** (11-16 de julio de 1983).

(16) GARCIA RODRIGUEZ, R. y ARBERAS RAMIREZ, Mª C.: "La Inspección de E.G.B. en el País Vasco". **Documento de las Jornadas de Mariñán** (11-16 de julio de 1983)

(17) CONSELLERIA DE EDUCACION DE LA XUNTA DE GALICIA: "Funcionamiento de la Inspección en Galicia". Jornadas sobre Inspección (Mariñán).

(18) Revista Profesional **EL MAGISTERIO ESPAÑOL,** num. 10594, año 115, 10 de abril de 1981. Editorial: "Al fin, la Alta Inspección" p. 3.

(19) Revista Profesional de Educación **ESCUELA ESPAÑOLA,** año XLII, núm. 2616, 11 de marzo de 1982, p. 3.

(20) PEREZ MARTIN, A.: "Entes locales y competencias educativas". **Escuela Española,** núm. 2657, 27 de febrero de 1983, p. 2.

(21) Principales disposiciones legales sobre obligaciones y competencias de los ayuntamientos en materia educativa:

Ley de 3 de diciembre de 1953 ("B.O.E". del 4-12-53), por la que se traspasa al Estado las obligaciones de los ayuntamientos respecto a la casa-habitación. No obstante, como edificios escolares, su conservación y reparación corresponde a los Ayuntamientos.

Ley 86/1964, de 16 de diciembre ("B.O.E." de 18-12-64), sobre Reforma de las Construcciones Escolares de 1953. Establece como deber de los Ayuntamientos aportar los solares para las escuelas públicas de nueva construcción; asimismo, en los presupuestos municipales se consignarán las cantidades precisas para atender a la conservación, reparación, electricidad, agua, calefacción, alumnado y limpieza.

Ley 169/1965, de 21 de diciembre ("B.O.E.", del 23-12-65). Considera a los Ayuntamientos como propietarios de los edificios públicos escolares y señala las obligaciones de los ayuntamientos respecto a los centros de prescolar y E.B.B.

Decreto 2324/1974, de 8 de agosto ("B.O.E". de 24-8-74). Regula los convenios que la Junta de construcciones, instalaciones y equipo escolar del M.E.C. podrán acordar con las diputaciones y ayuntamientos para la construcción o reforma de los edificios escolares.

Ley 41/1975, de 19 de noviembre, de bases del Estatuto de Régimen Local.

Ley orgánica 5/1980, de la Jefatura del Estado, de 19 de julio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares ("B.O.E." del 27-6-80). Establece que en los consejos de dirección participará un miembro de la corporación municipal.

(22) **COMUNIDAD ESCOLAR:** "Dossier: Ayuntamientos y educación", 5 de mayo de 1983, p. 11.

(23) **Ibíd.** p. 12.

(24) PEREZ MARTIN, A.: **op. cit.**

(25) ARRIBA, C.: **op. cit.**

EVALUACION DE LA INVESTIGACION CIENTIFICA

Por Gloria Pérez Serrano, Secretaria del Departamento de Pedagogía Sistemática de la Sede Central de la U.N.E.D.

INTRODUCCION

En este trabajo pretendemos analizar la investigación educativa que se ha llevado a cabo en España en la última década. Conviene subrayar, desde el principio, que no intentamos abarcar todos los ámbitos donde se realiza la investigación educativa sino que, vamos a ceñirnos a una parcela muy concreta, pero a la vez representativa en el campo de la investigación educativa.

El objetivo de este estudio, por tanto, consiste en evaluar la investigación educativa realizada en los Institutos de Ciencias de la Educación, de las distintas universidades españolas y en el Centro Coordinador. En un primer momento el Centro Nacional de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación, C.E.N.I.D.E. y, posteriormente, en el Instituto Nacional de Ciencias de la Educación (I.N.C.I.E.). Se intenta, de este modo, ofrecer una panorámica general de la investigación educativa desarrollada en estos centros, desde su creación hasta el momento actual.

LA RED ICEs/CENIDE E INCIE: CREACION Y FUNCIONES

Al estudiar la investigación en la Red ICEs/CENIDE e INCIE, parece obligado hacer una referencia, aunque sea breve, para explicar, citar y definir estas instituciones.

Para ello nos referimos fundamentalmente a los documentos legales que definen la creación, fines y competencias de dichos organismos, así como a la evolución a que han sido sometidos desde su creación hasta el momento actual.

Los Institutos de Ciencias de la Educación se crean por Decreto (1), en el año 1969, para dar respuesta a una necesidad detectada y profundamente sentida en el sistema educativo. En este Decreto se los concibe como órganos

integrantes de la Universidad a la que consideran como la Institución rectora y matriz de la educación. Se le atribuyen las siguientes funciones:

- Formar pedagógicamente a los universitarios tanto en la etapa previa o inicial, respecto a su incorporación a la enseñanza, como en el ulterior perfeccionamiento y reentrenamiento del profesorado en ejercicio.

- La investigación activa en el terreno de las Ciencias de la Educación.

- La asesoría en materia de educación a centros e instituciones escolares, ya sea en un aspecto estrictamente pedagógico, ya en la temática social, económica o situada genéricamente en el campo de las Ciencias de la Educación.

Conviene subrayar que en este mismo Decreto se crea el Centro Nacional de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (CENIDE) al que se le asignan las funciones de:

- Coordinar al más alto nivel el funcionamiento de los ICEs.
- Asegurar una actuación concertada en materia de investigación por parte de los ICEs.
- Garantizar la difusión y extensión de los resultados que alcancen los ICEs.
- Posteriormente la Ley General de Educación de 4 de agosto de 1979, recoge y reitera para estas Instituciones los planteamientos que había señalado el Decreto de 1969.

Los ICEs-CENIDE, se crearon con el fin de implementar e instrumentar la reforma educativa española. A través de ellos se ha procurado crear los mecanismos apropiados para que el sistema educativo pueda asimilar los cambios de la evolución socioeconómica y el progreso técnico.

El intento de adaptación al cambio social que supone la reforma permanente encierra una triple actividad (2):

- una actividad de **investigación** mediante la que se prevean las condiciones del cambio, las necesidades educacionales que estas condiciones van a imponer y los nuevos medios que implican.

- una actividad de **formación** y **perfeccionamiento del profesorado** en relación con las actividades educacionales y tecnológicas impuestas por el cambio social.

- una actividad de **experimentación** de las nuevas técnicas, métodos, medios y procedimientos exigidos por la necesaria adaptación al cambio social y tecnológico.

Esta triple actividad renovadora se realiza a través de unos órganos, los Institutos de Ciencias de la Educación, que actúan en cada una de las Universidades españolas. Esta segmentación geográfica era necesaria, no sólo por el principio de división del trabajo, sino también por el de las exigencias de la diversidad que imponían las peculiaridades regionales. Se hacía asimismo imprescindible para sumar los esfuerzos aislados, establecer interacciones, intercambiar resultados y planear la política de renovación educativa de una forma unitaria y coherente. En este contexto se crea el Centro Nacional de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (CENIDE), con el fin de contar con un espacio que sirviera de lugar de encuentro en el que se posibilitara la coordinación e intercomunicación entre los ICEs.

La Red de ICEs-CENIDE se configura como un sistema de comunicación que irradie la innovación educativa a todos los niveles escolares, aunque con especial referencia a la Universidad y geográficamente a toda España. Por lo que respecta a la investigación educativa en la Red, desde los primeros Planes Nacionales de Investigación estuvo presidida por los siguientes criterios:

- **Práctico:** se partió de la idea de que deberían estudiarse los problemas que de una manera más acuciante planteara la reforma educativa española.

- **Técnico-científico:** Admitiendo que las investigaciones deberían abordar una serie de problemas concretos que la realidad educativa presenta. No por ello se deberían abandonar aquellas investigaciones que se denominan básicas, fundamentales o a largo plazo.

- **Globalizador:** Tanto se tratara de investigaciones básicas como aplicadas, se propuso que, en cualquier caso, la investigación educativa debería arrancar de una concepción amplia, globalizadora e interdisciplinaria.

Posteriormente en el año 1974, se crea por Decreto (3) el Instituto Nacional de Ciencias de la Educación (INCIE), que asume las funciones del antiguo CENIDE y potencia las siguientes:

- Organización y coordinación de los planes de perfeccionamiento del Profesorado.
- Coordinación de las actividades e investigaciones realizadas por los ICEs.
- Realización de investigaciones con especial referencia a:

  . Prospección educativa.
  . Prospección de la demanda social en materia educativa.
  . Formulación de objetivos.
  . Estudio sobre contenidos, métodos, estructuras y consecuencias de la educación.
  . Evaluación del sistema educativo.

Las disposiciones posteriores, hasta la supresión del INCIE (4) no modifican el cuadro general de competencias correspondientes a la Red ICEs-INCIE.

A partir del 10 de Octubre de 1980 el organismo queda dividido en dos Subdirecciones Generales, una de Perfeccionamiento del Profesorado y la otra de Investigación Educativa.

Como se desprende de los datos anteriores, desde su creación, estos organismos han tenido como función prioritaria la investigación educativa, vinculada estrechamente con el perfeccionamiento del profesorado, dado que constituyen los dos elementos fundamentales para la búsqueda de soluciones a los problemas que plantea la práctica pedagógica cotidiana. Se trata, por tanto, de investigación aplicada a la resolución de problemas con un carácter innovador. De este modo, se vincula desde un principio la investigación a los centros escolares, contando con centros pilotos y experimentales en los que se ponían en práctica o se experimentaban las principales innovaciones educativas, antes de generalizarlas a los centros escolares. Esta vía innovadora, en cierto modo, se abrió para llevar a cabo experiencias con carácter piloto y, de vanguardia en centros concretos dependientes de los ICEs. Se contaba también, con otro tipo de centros en las tareas renovadoras, llamados experimentales. Estos eran los centros ordinarios, tanto públicos como privados, en los que el ICE supervisaba proyectos pedagógicos. Finalmente, se ensayaban los programas en los centros ordinarios para contrastar los resultados de la investigación. Este modo de funcionar permite pasar de experiencias de carácter aislado, de laboratorio que exigen un mayor control, hasta la experimentación de aquellas innovaciones, ensayos o programas que consiguen un cierto éxito para difundirlas y generalizarlas a los centros ordinarios.

LA INVESTIGACION EDUCATIVA EN LA RED ICEs-INCIE

La investigación educativa vinculada y promovida por estas instituciones responde a una política investigadora bastante clara, la inserción de la investigación en el sistema escolar con el fin de buscar soluciones y respuestas innovadoras que generen un dinamismo interno de renovación permanente.

La UNESCO (5) en una recomendación sobre metodología de investigación decía: "los metodólogos de la investigación deben orientarse hacia el diseño de métodos que sean aplicables a esa fase vitalmente importante del desarrollo en el proceso que une la investigación básica con el establecimiento de las prácticas educativas."

Esta vinculación de la investigación a la práctica educativa parece ser la idea matriz que ha promovido la investigación que se desarrolla en los

Institutos de Ciencias de la Educación.

La filosofía que ha inspirado e inspira la investigación en los ICEs según E. González (6) se inscribe en este marco de referencia:

1. Los ICEs están enclavados en cada uno de los distritos universitarios, con la misión de analizar la misión educativa regional e investigar su problemática.

2. Simultáneamente la Red ICEs-INCIE constituye un adecuado sistema de irradiación a todos los Institutos de los resultados conseguidos por cada uno, toda vez que cada investigación debe circular al resto. De esta forma la colaboración administración-sociedad tiene un marco institucional flexible y operativo, que permite encauzar adecuadamente la dinámica compleja del sector.

3. La idea de participación es básica en este entorno organizativo de la investigación. Los ICEs son centros abiertos al investigador de todos los niveles y especialidades, abordan los fenómenos educativos con una visión totalizadora e interdisciplinaria.

La planificación anual de la investigación educativa de la Red sigue el proceso que se indica a continuación:

Elaboración. Para ello se recogen las propuestas y sugerencias de los Institutos de Ciencias de la Educación de acuerdo con las necesidades educativas de sus respectivos distritos y las indicaciones y prioridades de las Direcciones Generales del MEC, respecto a los temas que se refieren a las competencias de cada nivel. Se toman también como marco de referencia las tendencias de la investigación educativa en los Organismos Internacionales de Educación. Con toda esta información se construye el listado de áreas prioritarias que sirven de orientación al investigador para la presentación de los proyectos.

Ejecución. Una vez elaborados y seleccionados los proyectos, la Subdirección de Investigación ejerce las funciones de seguimiento y una cierta supervisión de los mismos para lograr un mejor cumplimiento de los objetivos propuestos.

Con este propósito se han instrumentado una serie de reuniones entre investigadores de diferentes ICEs que trabajan en áreas semejantes, con el fin de facilitar el intercambio de hallazgos, problemas, metodología... Este tipo de encuentros se ha revelado de gran utilidad, puesto que ha servido de estímulo, al compartir con otros las dificultades con las que el investigador se encuentra en el desarrollo de su trabajo. Al mismo tiempo, representa el esfuerzo de elaborar un informe sobre el estado de la cuestión del estudio, aspecto muy útil para reflexionar sobre la marcha del mismo y procurar reencauzarlo o reorientarlo si fuera necesario. Este punto es de gran interés, dado que se reúnen investigadores de la misma área, algunos de los cuales

cuentan con varios años de trabajo en una misma línea, y por tanto, pueden aportar mucho a los que se inician en un campo nuevo.

Dado que los planes de Investigación se instrumentan y planifican anualmente, estas reuniones de seguimiento de la investigación son un elemento de gran utilidad para mejorar la calidad de las investigaciones, asegurar el intercambio de experiencias y ayudar a un mejor cumplimiento de los plazos.

La finalidad de la investigación de la que se ocupan los ICEs no es la ciencia, por la ciencia sino para su diseminación y aplicación. Así se promueven nuevos ensayos, técnicas, métodos y procedimientos para mejorar la calidad de la educación.

La investigación promovida por los ICEs, tanto a corto como a medio plazo, debe conducir al desarrollo didáctico, a la innovación curricular y a la toma de decisiones para la mejora, sin olvidar los campos que afectan al profesorado y a su perfeccionamiento profesional.

Líneas de investigación educativa

A continuación se va a ofrecer una visión panorámica de la investigación educativa que se ha desarrollado en la red ICEs-CENIDE/INCIE desde 1970 a 1983. Se presentan tan sólo las concluidas, no se insertan en este informe las investigaciones en curso o pendientes de presentar la memoria final.

Para la presentación de la investigación desarrollada en la Red haremos referencia continua al análisis que ofrece el propio INCIE en dos libros publicados sobre la investigación de la Red; el primero abarca desde 1974-1978 y el segundo desde 1978-1982. Asimismo es de gran interés el trabajo de V. Benedicto (7), presentado al seminario sobre "Modelos y métodos de Investigación educativa".

Al intentar presentar la investigación educativa desarrollada en España en los últimos años, nos vemos obligados a ofrecer una sistematización de la misma. Por ello creemos conveniente delimitar líneas, áreas o núcleos temáticos con el fin de poder ofrecer una visión global. No obstante, nos preguntamos por los **criterios** que pueden definir mejor una determinada línea de investigación. Para ello se tienen en cuenta la existencia de **dos o más investigaciones** respecto a un tema y la **metodología de investigación** utilizada para llevarlas a cabo.

Según B. Echevarría (8) se pueden definir las líneas de investigación como el conjunto de actividades investigadoras en torno a un área o núcleo temático con una serie de rasgos característicos como los que se reseñan a continuación:

El conjunto de personas que las desarrollan se aglutinan en torno a un **director.**

- Suelen albergar un **fondo documental** (bibliográfico, técnico-industrial...) y un material clasificado.
- Se relacionan con **otros círculos** que se mueven en idéntica o similar línea.
- En ocasiones los trabajos se articulan en una **estructura piramidal,** con cuantiosas investigaciones exploratorias en la base sobre las que se asientan un número más reducido de investigaciones aplicadas. El efecto "feed-back" está presente en todas y cada una de las esferas.
- En cuanto a las **pautas metodológicas** el criterio de homogeneidad parece ser más aconsejable en las épocas iniciales.

En estos criterios pueden ayudarnos a enmarcar mejor las líneas de investigación que se van a analizar a continuación. No obstante, se ha tenido en cuenta también la clasificación por áreas temáticas realizada en base al sistema de descriptores EUDISED y por áreas disciplinarias según el sistema clasificatorio universal. "Ambos criterios son complementarios y permiten analizar la estructura de la información científica desde perspectivas, al mismo tiempo que convergentes, diferenciales" (9).

En la presentación de este estudio se utilizaron varios criterios; en primer lugar, se ofrece una visión panorámica de la investigación llevada a cabo en estos 12 años en los ICEs, incluyendo el número de proyectos en cada uno de ellos y el presupuesto con el que han contado para llevarlos a efecto. También se presentarán las investigaciones por núcleos temáticos e incluso por el sistema de descriptores previsto por el Thesaurus Multilingüe EUDISED, esta taxonomía ayuda a distribuir las investigaciones por problemas de estudio y dispone de un modelo de clasificación de documentos que permite comparar los resultados con los de los países del Consejo de Europa.

Distribución de proyectos y presupuesto en los ICEs

En la tabla nº 1 se presenta la distribución de proyectos en los Institutos de Ciencias de la Educación y el porcentaje que corresponde a cada uno de ellos, tanto en lo que respecta a las investigaciones como al presupuesto asignado, desde su creación hasta el momento actual. Conviene subrayar que existen algunos ICEs de muy reciente creación y, por tanto, presentan un balance menor tanto en el número de estudios como en la asignación presupuestaria. En la misma tabla se ponen de relieve los ICEs que han realizado un mayor número de investigaciones como son Madrid Complutense 8.53%, Barcelona Autónoma 6.56%, Granada 5.91%, Valencia Literaria 5.25%, Madrid Autónoma y Santiago de Compostela 4.60%. El resto de los ICEs cuentan con menos de 20 proyectos.

Por lo que se refiere al dinero que se le ha concedido a cada ICE para investigación, puede observarse una cierta relación con los estudios que ha realizado, aunque no hay una correspondencia exacta, dado que existen proyectos de investigación que por su índole y características específicas exigen recursos más cuantiosos para poder llevarlos a cabo. No obstante, siempre se ha tomado como criterio para la concesión de recursos a la investigación, la redistribución entre los distintos ICEs. Así el ICE de Madrid Complutense se ha llevado 9.04% del total de los recursos, le sigue Madrid Autónoma con un 8.41%. A continuación el ICE de Barcelona Autónoma con 7.20% y el del Valencia Literaria con un 6.51%. Como puede observarse en la tabla nº 1. la distribución de recursos a los distintos Institutos no se ha realizado con criterios totalmente proporcionales, sino que ha jugado otra serie de factores, como pueden ser, entre otros, la calidad de los proyectos, la prioridad de áreas de investigación...etc.

La cantidad global dedicada a la investigación de la Red asciende a 428.334.674 millones de pesetas, mediante la que se han realizado 457 investigaciones, redistribuidas entre todos los Institutos de Ciencias de la Educación desde su creación hasta 1983. Si reflexionamos un poco sobre estas cifras podemos considerar como un balance realmente positivo el que ha logrado la Red, al sobrevivir con tan pocos recursos y poder llevar a cabo un número considerable de estudios de muy diferente calidad, pero que representan, sin lugar a dudas, un hito importante en la investigación educativa realizada en España en los últimos años.*

Areas temáticas de investigación educativa

Las áreas temáticas en las que se puede clasificar la investigación están distribuidas en tres períodos diferentes con el fin de observar mejor la evolución de los estudios dentro de cada área. (tabla nº 2)

En los años 1970-75 podemos comprobar que el núcleo que ha englobado un mayor porcentaje de investigaciones es el que se refiere al **Curriculum.** Este área va seguida, muy de cerca, por la dedicada a la **Estructura educativa y planificación.** Ambos aspectos tuvieron una importancia considerable en España en este período, debido entre otras causas, a la implantación de la reforma educativa que exigía una atención prioritaria a los problemas referentes a la planificación y, sobre todo, al nuevo Curriculum que había que diseñar e instrumentar.

Las áreas de **Profesorado, Métodos** y **medios de enseñanza, Psicología y Sociología de la Educación** reciben una atención menor que las anteriores,

---

* Se hallan en curso 42 proyectos correspondientes al último año.

TABLA Nº 1. Distribución de proyectos y presupuestos en los Institutos de Ciencias de la Educación desde 1970-1983

I C E s.	PROYECTOS Número	%	PRESUPUESTO Importe	%
Alcalá de Henares	2	0.44	1.683.442	0.39
Alicante	10	4.57	3.816.757	0.89
Barcelona Central	23	5.03	19.716.508	4.61
Barcelona Autónoma	30	6.56	30.858.800	7.20
Barcelona Politécnica	17	3.72	12.818.760	2.99
Cádiz	5	1.09	3.070.000	0.72
Córdoba	7	1.53	4.980.000	1.16
Extremadura	12	2.63	7.991.750	1.87
Granada	27	5.91	20.873.400	4.87
La Laguna	15	3.28	13.034.426	3.04
León	2	0.44	1.862.000	0.43
Madrid Complutense	39	8.53	38.739.985	9.04
Madrid Autónoma	21	4.60	36.012.400	8.41
Madrid Politécnica	17	3.72	17.107.255	3.99
UNED	15	3.28	17.105.130	3.99
Málaga	8	1.75	8.952.538	2.09
Murcia	17	3.72	14.074.200	3.29
Oviedo	11	2.41	8.747.986	2.04
País Vasco	13	2.84	12.403.102	2.90
Salamanca	18	3.94	14.985.720	3.50
Santander	15	3.28	10.219.562	2.39
Santiago de Compostela	21	4.60	19.730.455	4.61
Sevilla	20	4.38	17.477.168	4.08
Valencia Literaria	24	5.25	27.903.599	6.51
Valencia Politécnica	16	3.50	13.090.548	3.06
Valladolid	18	3.94	23.179.818	5.41
Zaragoza	19	4.16	18.972.211	4.43
Deusto	5	1.09	4.024.904	0.94
Navarra	9	1.97	2.580.250	0.60
Pontificia Salamanca	1	0.22	1.247.000	0.60
TOTAL	457		428.334.674	

pero se han llevado a cabo un buen número de estudios, algunos de ellos de gran interés.

Al área de **Evaluación del rendimiento** y de **Educación especial** se le dedicó muy poca atención en este primer período, preocupados principalmente por la implantación de la reforma, la introducción de nuevos medios y métodos y la democratización de la enseñanza.

En el período comprendido entre 1975-78, las prioridades de la investigación en los diferentes núcleos o áreas temáticas sufren una considerable evolución. El mayor número de estudios se realizó en el campo de la evaluación del rendimiento escolar. Los intereses evolucionaron de los problemas referentes al curriculum, a la preocupación por la valoración de la calidad de la educación, aunque sigue desempeñando un papel importante el esfuerzo dedicado a los estudios referentes a los métodos y medios de enseñanza. En el área de **Educación especial** se incrementaron considerablemente los estudios referidos a este campo, si bien la red no ha primado nunca este tipo de investigación.

TABLA Nº 2. Investigaciones realizadas en distintos períodos por áreas temáticas

AREA TEMATICA	1970-75	1975-78	1978-82
Curriculum	21	7	5
Profesorado	11	10	12
Métodos y medios de enseñanza	12	15	19
Sociología de la educación	10	10	9
Psicología de la educación	11	7	10
Evaluación y rendimiento	5	17	23
Estructura educativa y planificación	19	11	9
Formación profesional y empleo	8	5	7
Educación especial y otros	3	18	5
N	(131)	(96)	(180)

En el último período 1978-82, el área de Evaluación del Rendimiento alcanza un número considerable de investigaciones, considerándola como área prioritaria en varios ICEs. Asimismo los trabajos dedicados a los Métodos y medios de enseñanza han desempeñado un papel importante.

En general puede afirmarse que las áreas en las que se han llevado a cabo un mayor número de estudios son las dedicadas a "Métodos y medios de enseñanza", "Estructura educativa y planificación" y "Profesorado". El ámbito de las investigaciones referentes al Curriculum y a la Estructura educativa y planificación constituyó una gran preocupación en el primer período de funcionamiento de la Red y posteriormente, los trabajos en este campo han experimentado un cierto descenso. Sin embargo, el área referente a Evaluación y Rendimiento y la de Profesorado, han incrementado el número de estudios con una tendencia creciente hasta el momento actual. Este dato pone de relieve que los intereses de los investigadores van evolucionando progresivamente, al intentar buscar respuestas adecuadas a los nuevos planteamientos educativos que el país demanda.

TABLA Nº 3. Investigación realizada en los Institutos de Ciencias de la Educación, en el período 1978-82, clasificada por áreas, niveles y metodología utilizada

AREA TEMATICA	TOTAL	%	NIVEL EDUCATIVO	METODOLOGIA
CURRICULUM	9	5.	2 EGB 5 E.Medias 2 Universidades	6 Descriptivo 2 Descrip. y Explicativo 1 Descrip. Explica. Predictivo
Profesorado	22	12.2	11 Prees. EGB 6 E. Medias 3 Universi.	18 Descriptivo 2 Descrip. Comparativo 1 Descrip. Redictivo 1 Explica. 1 Experimental
Métodos y medios de Enseñanza	34	18.8	8 Prees. EGB 3 E. Medias 13 Universidad 10 Internivel.	16 Descriptivo 6 Experimental o cuasiexpe. 3 Descrip.+explicati,compa. 9 Elaboración material y ot.
Sociología de la Educación	17	9.4	5 EGB 4 E. Medias 6 Universidad 2 Internivel	14 Descriptivo 2 Descrip+explicativo 1 Predictivo
Psicología de la Educación	18	10.	15 Prees. EGB 3 E. Medias	7 Descriptivo 2 Descrip.+experimental 5 Experimental 4 Otros.
Evaluación y Rendimiento	41	22.7	14 Preesc.EGB 3 E. Medias 20 Universidad 4 Internivel	2 Explicativo 7 Descrip.+explicativo 1 Predictivo 8 Otros
Estructura y planificación Educativa.	16	8.8	3 Presc.EGB 6 Universidad 3 Internivel	9 Descriptivo 4 Descrip.+predictivo 3 Predictivo y otros
Formación P. y Empleo	13	7.2	4 E. Medias 3 Universidad 6 Internivel	7 Descriptivo 2 Descrip.+explicativo 1 Predictivo 3 Otros.
Educación Especial y otros	10	5.5	6 EGB 4 E. Especial	3 Descriptivo 5 Experimentales

Parece conveniente analizar de un modo más concreto la investigación realizada en el último período desde 1978-82, clasificándola por **áreas, niveles y metodología utilizada.** Por tanto, se presentará a continuación la investigación, comenzando desde las áreas o núcleos temáticos que han absorbido un mayor número de estudios hasta las que se cuentan con una menor representación.

La tabla nº 3. se ha elaborado tomando com fuente para la clasificación de las investigaciones según su metodología*, la ponencia de V. Benedicto presentada al Seminario de modelos y métodos de investigación educativa.

El área que engloba un mayor número de estudios es el referente a **Evaluación y rendimiento,** éste es uno de los temas prioritarios en la investigación educativa española, debido fundamentalmente a la preocupación existente en todos los niveles del sistema educativo por el fracaso escolar de los estudiantes, sus causas, aspectos a tener en cuenta para mejorar el rendimiento, la elaboración de instrumentos para diagnosticar y pronosticar el rendimiento. La preocupación por este aspecto se pone de relieve al constatar que se han llevado a cabo 41 estudios sobre este tema, lo que implica un 22.7% del total de investigación educativa desarrollada en la Red.

La evaluación del rendimiento tiene una relación muy estrecha con la preocupación por la calidad de la educación, y la investigación en este campo abarca aspectos tan importantes como los referentes al rendimiento escolar, éxito y fracaso, problemas de abandono de los estudios, selectividad, elaboración de instrumentos, valoración de material y evaluación de aprendizajes de materias escolares.

---

* Las investigaciones **descriptivas:** tratan de describir la estructura de los fenómenos y de descubrir las **asociaciones** relativamente estables de las características que los definen, sobre la base de una observación sistemática de los mismos, una vez producidos.

Las investigaciones **explicativas:** no sólo describen los fenómenos sino que buscan **explicaciones** de por qué se presentan así, mediante el estudio de las **relaciones** entre variables.

Las investigaciones **predictivas:** se basan en la descripción y explicación de los fenómenos, emplea un control de las variables más riguroso que las anteriores, con el fin de **prever dentro de un margen** de incertidumbre el comportamiento de un fenómeno.

Las investigaciones **experimentales:** añaden a la descripción y explicación, el **control** sobre las condiciones de producción de un fenómeno en base a constructos que se relacionan entre sí formando hipótesis.

La mayoría de los proyectos (20) se han realizado en el ámbito universitario lo que demuestra el interés que ha suscitado el tema en este nivel educativo, le siguen a continuación 14 realizados en preescolar y E.G.B. y, tan sólo, se han desarrollado 3 estudios en lo que a las Enseñanzas Medias se refiere.

La metodología que se utiliza con predominio sobre las otras es la descriptiva en 23 estudios. Se apoyan fundamentalmente en la encuesta, la elaboración de pruebas, la observación directa, el análisis de contenido y el análisis factorial. Los métodos explicativo, predictivo, y experimental también se hallan presentes aunque en menor grado, constituyendo un núcleo rico y variado, tanto desde el punto de vista temático como metodológico.

Otra área que conviene destacar es la que se refiere a los **Métodos y medios de enseñanza.** Representa un 18.8% de la investigación que se ha realizado en este período. Los proyectos se refieren a estrategias didácticas, elaboración de material de muy diversa índole y metodologías de las distintas materias.

Los niveles educativos se encuentran todos ellos representados con cierta proporción. Entre ellos se puede destacar el predominio de estudios a nivel superior (13), le sigue el nivel preescolar y básico (8), un menor número hace referencia al nivel de Enseñanzas Medias (3), y existe un buen número (10), que podría clasificarse como interniveles.

En cuanto a la metodología utilizada predomina la descriptiva en 16 estudios, también aparece la experimental y la comparativa, además de la descriptiva y proyectos cuasi-experimentales.

En las áreas dedicadas a **Psicología de la educación, sociología de la Educación** y **Profesorado** se realizan un gran número de estudios. La psicología de la educación representa el 10% del total de la investigación llevada a cabo en este período. La Sociología de la Educación el 9.4% y los estudios referentes a Profesorado alcanzan un 12.2%.

En cuanto a los niveles educativos sobre los que se realizan estos trabajos, puede indicarse que las investigaciones referentes a Psicología de la educación y a Profesorado predominan en el nivel Preescolar y Básico. Sin embargo, las de Sociología de la Educación alcanzan un mayor número en la Universidad.

La metodología de la investigación que predomina en todas estas áreas es la descriptiva, aunque conviene reseñar qué en Psicología de la Educación se utiliza con bastante frecuencia la experimental.

Las áreas dedicadas a la **Estructura** y **planificación** educativa, **Formación Profesional** y **Curriculum** han tenido una menor presencia en los ICEs que las aludidas anteriormente. En lo que al Curriculum se refiere la investigación experimenta en este período 1978-82 un considerable descenso con respecto a los períodos anteriores y los estudios se dedican a contenidos discipli-

narios concretos. La investigación en este área adquiere una mayor relevancia en las Enseñanzas Medias. Sin embargo, la referente a la Estructura y planificación educativa se centra casi exclusivamente en la Universidad. Con respecto a la Formación Profesional se han llevado a cabo estudios en el nivel de las Enseñanzas Medias.

La metodología utilizada, con predominio sobre las otras, es la descriptiva y en alguna de las áreas con el empleo casi exclusivo a la encuesta.

Finalmente, el área de **Educación Especial,** siempre ha absorbido un menor número de proyectos en la investigación de la Red, esta relegación puede explicarse, en cierto modo, porque existen instituciones específicamente dedicadas a este campo. A pesar de todo se han llevado a cabo algunos estudios interesantes en los niveles básicos predominantemente, utilizando métodos descriptivos y experimentales.

Principales descriptores de la investigación educativa

Consideramos de interés estudiar también la investigación educativa a través de los descriptores que la definen. La tabla nº 4 recoge la investigación educativa realizada en la Red desde 1970 a 1982, agrupada en los 21 descriptores previstos en el Thesaurus multilingüe EUDISED. Se ha dividido para su estudio, en dos períodos, el primero abarca desde 1970-1977 y el segundo, desde 1978 a 1982. Esta división obedece a la posibilidad de establecer una comparación aproximativa del porcentaje de unidades que absorbe cada descriptor principal en ambos períodos. Para establecer esta comparación contamos con un valioso estudio sobre la investigación pedagógica en España desde 1946, realizado en el ICE de Salamanca (10).

Los autores de este estudio señalan:

> "Vale la pena subrayar que la investigación educativa producida en este sector en sólo 7 años (165 programas contabilizados) equivale al 60.21% del conjunto total de las tesis doctorales en un recorrido cinco veces superior (36 años), lo que indica su fuerte expansión en términos comparativos".

Como se desprende de este trabajo, el desarrollo de la investigación educativa vinculado a los ICEs supone en términos cuantitativos un sector de suma importancia si se quiere ofrecer una visión de la investigación educativa que se lleva a cabo en España.

En el período comprendido entre 1970-77 el mayor número de unidades de información corresponde al descriptor "Centro de Enseñanza" que alcanzó 121 unidades, seguido con una diferencia considerable por el de "Psicología

de la educación" que cuenta con 59 unidades de información.

En el período comprendido entre 1978-82, el descriptor "Centro de enseñanza", sigue llevando la primacia en cuanto a las 54 unidades de información que contiene, no obstante, le sigue muy de cerca el descriptor "Programa de estudio" con 52 unidades.

TABLA Nº 4. Principales descriptores de la investigación educativa de la Red ICEs-CENIDE-INCIE.

DESCRIPTORES	1970-77	%	1979-82	%
1. Alumno. Estudiante	14	3.13	16	4.05
2. Centro de enseñanza	121	27.01	54	13.67
3. Programa de estudio	42	9.38	52	13.16
4. Método de enseñanza	19	4.24	40	10.12
5. Medios de enseñanza	17	3.79	13	3.29
6. Trabajo de los alum.	5	1.12	3	0.75
7. Profesión docente	23	5.15	16	4.05
8. Psicología de la E.	59	13.17	37	9.37
9. Fisiología. Salud	9	2.01	10	2.53
10. Gestión	32	7.14	35	8.86
11. Personal	10	2.23	11	2.78
12. Edificio	2	0.45	5	1.26
13. Equipo	4	0.89	3	0.75
14. Admon. Pública. Planifica.	20	4.46	12	3.03
15. Economía de la Educación	7	1.56	18	4.56
16. Sociología de la Educa.	40	8.93	37	9.37
17. Filosofía de la Educación	8	1.79	-	-
18. Investigación Pedagógica	13	2.90	32	8.10
19. Documentación. Informa.	3	0.67	1	0.25
20. Organizaciones Internacio.	-	-	-	-
21. Países	-	-	-	-
TOTAL	448	100%	395	100%

SINTESIS Y REFLEXION CRITICA

Una vez estudiada la investigación que se ha desarrollado en la Red, ha llegado el momento de elaborar una breve síntesis sobre los puntos más relevantes que se ponen de relieve para tomarlos como punto de partida, reflexión crítica y valoración serena del balance que presenta la investigación educativa en estos años.

En primer lugar conviene subrayar el gran número de estudios que se han llevado a cabo con pocos recursos. En números absolutos podemos señalar como saldo favorable, el que se hayan concedido 457 proyectos de investigación repartidos entre los distintos Institutos de Ciencias de la Educación. El presupuesto que se ha invertido en investigación asciende a 428.334.647 millones de pesetas, lo que implica una cantidad, por término medio, inferior al millón de pesetas para cada proyecto.

La escasez de recursos que se destinan a la educación es un problema que lo tienen planteado también otros países. En lo que a España se refiere es acuciante, sobre todo, si comparamos los recursos que se dedican a la investigación educativa con los destinados a otro tipo de investigación, como puede ser la de tipo científico o técnico. Esta falta de recursos repercute indudablemente en los equipos investigadores, en los pocos proyectos planificados a largo plazo, la interrupción de los estudios y la fuga de personal preparado. La crisis económica tiene, sin duda, repercusiones en diversos sectores de la sociedad, pero existen campos que a nivel político se consideran menos urgentes y vitales, en este sentido, los capítulos dedicados a la inversión en investigación educativa han sufrido el impacto de la crisis económica, política y social.

Algunos ICEs han ido creando una investigación propia y característica, delimitando líneas concretas de trabajo, lo que ayuda a configurar la investigación en determinados temas, núcleos o áreas, llegando a crear una especialización e determinados campos, lo que induce a considerarlos, en cierto modo, como una escuela de formación de investigadores.

En lo que respecta a la metodología empleada por los investigadores en las distintas áreas, puede comprobarse una utilización casi abusiva de los métodos descriptivos con predominio sobre cualquier otro. Un gran número de estudios se apoyan especialmente en la encuesta, que se ha revelado, sin duda, como un instrumento útil pero conviene emplearla no de modo exclusivo ni excluyente. No obstante, se observa una tendencia creciente a utilizar también métodos explicativos, predictivos y experimentales.

La investigación llevada a cabo en los ICEs tiene un carácter fundamentalmente práctico, al estar vinculada a la realidad educativa; tiene como objetivo la mejora y eficacia del trabajo escolar.

Con la creación de la Red ICEs-CENIDE la investigación educativa como señala A.Hinojal (11) experimenta un giro, pasa de una investigación aislada, académica y orientada al conocimiento, a una investigación que gira hacia lo práctico e inmediato. Este viraje fue tan drástico, que desde 1973 se viene denunciando, dado que en vez de invertir en la formación a largo plazo de equipos de investigación se pretendió obtener enseguida resultados útiles para la puesta en marcha de la reforma. No obstante, se ha creado un clima favo-

rable a la investigación educativa, se han obtenido resultados, quizás no todos los que se buscaban pero han tenido gran repercusión en la calidad de la educación.

El grupo de expertos de la UNESCO al evaluar los primeros cuatro años de experiencia de la Red ICEs-CENIDE afirmaban: Los ICEs y el CENIDE, por cierto, no han logrado renovar las escuelas en España, pero sí han cambiado el clima de la educación... Si se acepta abandonar el espejismo de las reformas totales, incesantemente proclamadas y jamás realizadas, y admitir el hecho de que -salvo previa transformación total de la sociedad- los cambios reales en la educación siempre son muy lentos y muy limitados, entonces la experiencia de la Red ha sido excepcionalmente fructuosa. (12)

Considerada globalmente la investigación llevada a cabo en la Red ha producido notables resultados y todavía no contamos con una perspectiva histórica suficiente como para poder apreciarlos en su justa medida. No obstante, nos atrevemos a esbozar una síntesis de los aspectos que consideramos más relevantes.

La realización de estos estudios ha permitido y posibilitado la creación de equipos de investigación interdisciplinaria en torno a determinados temas, englobando a profesionales de diversas áreas y niveles educativos, de este modo se pasa de la investigación aislada e individualista a una investigación basada en la cooperación y coordinación.

Se han ido configurando paulatinamente líneas concretas de trabajo en algunos Institutos que han logrado crear un clima y ambiente propicios para llevar a cabo una investigación sistemática en el campo de las Ciencias de la Educación.

También conviene destacar la formación progresiva de investigadores, sobre todos en los aspectos metodológicos, que ha posibilitado la elaboración de estudios con un carácter cada vez más riguroso y científico. Esto ha contribuído a elevar la calidad de la investigación educativa en España. Además del aspecto cualitativo de importancia primordial en el campo en el que estamos tratando, desde el punto de vista cuantitativo también conviene subrayar que cada año se presenta un mayor número de proyectos para participar en los Planes Nacionales de Investigación, lo que eleva considerablemente el nivel de los mismos y a la vez es un índice de la preocupación existente por la investigación.

Se ha vinculado la investigación al aula, sobre todo a través de los planes de desarrollo de la investigación e innovación educativa, cuyo objetivo es **aproximar la investigación a los Centros en un esfuerzo contínuo de alimentar, fomentar, e instrumentar la innovación, haciendo operativos sus resultados.** De este modo se ha implicado en el desarrollo de experiencias a profesores de todos los niveles educativos que desde cualquier punto geográfico han tenido la oportunidad de participar en la elaboración y desarrollo de experiencias.

La investigación vinculada a la Red, ha contribuido, de esta forma, a incrementar el bagaje de conocimientos en las Ciencias de la Educación, a elaborar investigación multidisciplinar, a desarrollar y fomentar la innovación en educación, a la difusión y conexión entre investigadores y usuarios y, en definitiva, a la mejora de la calidad educativa.

No seríamos justos si al presentar la investigación en estos doce años, sus resultados, repercusión en la formación de investigadores y, en definitiva, en la calidad de la educación, si no señalamos algunas de las limitaciones con las que se ha encontrado. Entre ellas podemos indicar:

La escasez de proyectos a largo plazo, que no se consolide lo suficiente la infraestructura de recursos, medios, métodos, contenidos y, sobre todo, de equipos humanos interdisciplinares, conjuntados y con expectativas de permanencia en las tareas específicas de su especialización. Sin proyectos de este tipo, no se pueden abordar ciertos estudios experimentales y de evaluación de programas y métodos con garantías de validez y fiabilidad. Al trabajar con unos plazos delimitados, concretos y demasiado breves, aumentan las dificultades de innovar y se impiden, muchas veces, reformas que podrían llevarse a cabo si se planificasen investigaciones y experiencias de más largo alcance. Este hecho posibilitaría la profundización temática y el logro de una mayor conexión de los investigadores ligados a un determinado campo.

La investigación educativa se encuentra, además, hoy con otro tipo de problemas, se espera de ella no sólo aumentar el conocimiento para hacer avanzar las Ciencias de la Educación, sino que fundamentalmente se buscan resultados inmediatos para la resolución de problemas concretos. Así cobra cada día más relevancia la investigación aplicada, intentando resolver problemas prácticos y locales. En general, este tipo de investigación busca el resultado inmediato, urgida con frecuencia por presiones políticas o sociales. Los estudios de este tipo por su contacto directo con la realidad se han centrado fundamentalmente en la construcción de material didáctico con el objetivo de mejorar la eficacia del trabajo escolar a nivel local.

La investigación aplicada ha contribuido en algunos ICEs a una falta de profundización, a una cierta dispersión temática y a ofrecer una imagen superficial debido, en parte, a la urgencia de resolver los múltiples problemas prácticos que se plantean. En este sentido conviene indicar que los investigadores dedicados a reflexionar en el campo de la educación no se dejen llevar por el señuelo y la satisfacción del resultado inmediato y la resolución de problemas puntuales. Deben dedicarse no sólo a la investigación aplicada sino también a la investigación básica, para generar nuevas hipótesis y campos de estudio para la investigación aplicada. Conviene subrayar la interrelación entre estos dos tipos de investigación, dado que la una le ofrece a la otra preguntas, problemas, reflexión, nuevos horizontes y campos de acción.

La ciencia para su progreso necesita de las dos, pero no podemos correr el riesgo de parcializarnos en la búsqueda de soluciones de los proble-

más concretos sin detenernos un poco separados o alejados de ellos a reflexionar para ofrecer soluciones con una mayor perspectiva. Es más, la investigación activa se verá considerablemente enriquecida y encontrará una mejor respuesta a sus problemas si no se agota en sí misma y amplía su campo a través de una reflexión detenida. Este tipo de investigación revierte también en la escuela y en la sociedad ofreciendo a más largo plazo nuevas aportaciones, datos, perspectivas, focalización e interpretación de los problemas que tiene planteados la educación.

La investigación en los ICEs no debe ser ni simplemente básica ni exclusivamente evaluativa o verificadora. Se encargará de realizar ambos tipos de investigación, haciendo especial hincapié en la última y, sobre todo, dando una importancia relevante a la difusión de la investigación.

Uno de los papeles fundamentales que deben desempeñar los ICEs y, sobre todo, el centro coordinador, es la difusión y el desarrollo de la investigación con el fin de servir de intermediarios entre la investigación y su utilización posterior. Los usuarios son diversos, por una parte están los planificadores y gestores de la educación y por otra, los profesores, alumnos, padres y la comunidad en general. La dificultad de lograr una verdadera conexión entre la investigación y su posterior desarrollo y aplicación es uno de los principales problemas con los que se enfrenta la política científica actual. La difusión de la investigación y el aprovechamiento de los resultados científicos en el campo de la educación es una de las tareas más difíciles de solventar. Si no se difunde y utiliza la investigación podemos preguntarnos para qué se investiga. Dentro de este marco la Red debe contribuir muy especialmente a la difusión y adopción de los hallazgos con el fin de mejorar la calidad del producto y ayudar a una toma de decisiones más cualificada.

En este sentido los ICEs cuentan con algunos recursos privilegiados para la difusión de la investigación, puesto que a través de los programas de asesoramiento y de perfeccionamiento profesional pueden implicar a personas y centros educativos en la investigación para lograr su propio perfeccionamiento. De este modo se vincula la investigación y el perfeccionamiento; se investiga para perfeccionarse y se perfeccionan profesionalmente para realizar una investigación más cualificada.

Hemos ofrecido una panorámica general de la investigación educativa desarrollada en los distintos ICEs y en su Centro Coordinador. No obstante, debemos preguntarnos, con una mirada prospectiva, por la investigación educativa en una situación contextual diferente. En el momento actual en el que se ha constituido el estado de las autonomías, la situación geográfica y sociopolítica que configura las distintas comunidades autonómicas ha experimentado ciertos cambios. El traspaso de competencias a las distintas comunidades genera situaciones nuevas en muy diversos campos y, también, en lo que respecta a la investigación educativa. Por ello, el momento de cambio en la que nos encontramos nos obliga a buscar planteamientos nuevos, sistemáticos y rigurosos a la vez que creativos e innovadores para reformular y recrear la investigación educativa en España.

NOTAS

(1) Decreto 1678 de 24 de Julio de 1969.
(2) VARIOS: **El CENIDE.** Ministerio de Educación y Ciencia. 1973.
(3) Decreto 750/1974 de 7 de Marzo.
(4) Real Decreto 2183/80. Art. 12, 10 de Octubre de 1980.
(5) **The Role of Research on Educational Change.** A report sponsored by The UNESCO Institute for Education. Hamburg International Studies in Education. 10, Palo Alto, California Pacific Books Publ. 1971.
(6) GONZALEZ GARCIA, E.: "La organización de la investigación educativa en la Red INCIE/ICEs. **Temas de investigación educativa.** Publi. del MEC 1979. Págs. 12 y 13.
(7) BENEDICTO, V.: **La investigación en los ICEs.** II Seminario sobre modelos y métodos de investigación educativa. Sitges, 1983.
(8) ECHEVARRIA, B.: **La investigación empírica de carácter educativo en las universidades españolas. 1980-83.** II Seminario sobre modelos de investigación educativa. Sitges, 1983.
(9) ESCOLANO y otros: **La investigación pedagógica universitaria en España** 1940-76. Salamanca, ICE 1980, pág. 115.
(10) ESCOLANO, A y otros: **La investigación pedagógica universitaria en España 1940-76.** ICE de Salamanca 1980.
(11) ALONSO HINOJAL, I.: **Investigaciones educativas en la Red INCIE-ICEs 1974-78.** MEC, 1979.
(12) UNESCO-CENIDE.: **Informe sobre los resultados del proyecto conclusiones y recomendaciones.** París, 1973, pág. 17.

BIBLIOGRAFIA

ALONSO HINOJAL, I.: Investigación educativa en España: elementos para una evaluación de la realizada en la red INCIE-ICEs en el MEC. **Investigaciones educativas de la red INCIE-ICEs 1974-78.** Madrid. MEC, 1979.

ALONSO HINOJAL, I.: Nuevas investigaciones educativas. Continuidad y riesgo en MEC: **Investigaciones educativas de la red INCIE-ICEs 1978-82.** Madrid. MEC, 1982.

ALONSO HINOJAL, I.: La investigación prospectiva y los Institutos de Ciencias de la Educación. **Rev. Studia Paedagógica,** nº 9. Enero-Junio, 1982.

BENEDITO, V.: **La investigación en el ICE de la Universidad de Barcelona.** Informe ICE, 1982.

BENEDITO, V.: **Introducción a los métodos de investigación pedagógica.** CEU, Barcelona, 1976.

DELVAL, J.: "La investigación educativa". Rev. Cuadernos de Pedagogía, nº 100. Abril 1983, pág. 77.

ESCOLANO, A.: **Fuerzas de resistencia a la innovación educativa en el Bachillerato Unificado y Polivalente.** ICE de Salamanca, 1982.

ESCOLANO, A., GARCIA CARRASCO, J. y PINEDA, J.M.: **La investigación pedagógica universitaria en España 1940-76.** Salamanca. Ediciones Universidad, ICE, 1980.

ESCOLANO, A.: "La investigación educativa en los ICEs". **Studia Paedogogica,** nº 9. Enero-Junio, 1982.

ESCUDERO, T. y FERNANDEZ, E.: "La investigación en los ICEs". **R.E.P.**, nº 133. Julio-Septiembre, 1976.

GIMENO SACRISTAN, J.: **El profesor como investigador en el aula: Um paradigma de investigación y formación de profesorado.** Ponencia 1 . Simposium Internacional de Didáctica General y Especiales. Murcia, 1982.

GIMENO SACRISTAN, J.: **Teoría de la enseñanza y desarrollo del Currículo.** Madrid, Anaya, 1981.

GONZALEZ GARCIA, E.: "La investigación educativa en los Institutos de Ciencias de la Educación: Los planes nacionales de la red". **Revista de Educación** nº 258-259, Septiembre-Diciembre, 1978.

GONZALEZ GARCIA, E.: "La organización de la investigación educativa en la red INCIE-ICE. Los ocho primeros planes nacionales", en **Temas de investigación educativa.** Madrid, INCIE, 1979.

GONZALEZ GARCIA, E.: El desarrollo de la investigación educativa: Experimentación y aplicación, en **Temas de investigación educativa II.** MEC, 1982.

INFANTE MACIAS, R.: **Determinación de prioridades en la actualización y perfeccionamiento del profesorado de enseñanzas medias. Planificación en los cursos de perfeccionamiento.** ICE de Sevilla, 1982.

ORDEN HOZ, A.: Exploración en torno a los estilos cognitivos y sus aplicaciones educativas. **Revista de investigación educativa,** nº 0. Barcelona, 1983.

PEREZ GOMEZ, A.: **Investigación en el aula y paradigma ecológico.** Ponencia presentada al I Simposium Internacional de Didáctica General y Especiales, Murcia, 1982.

SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGIA: **La investigación pedagógica y la formación de profesores.** 2 tomos. Madrid, 1980.

VAZQUEZ GOMEZ, G.: Los principios curriculares de la relación entre la teoría y la práctica y de la investigación en la formación de profesores. En I Encuentro Nacional de Escuelas Universitarias. ICE de Málaga, 1981.

VAZQUEZ GOMEZ, G.: Nº 1. Un nuevo paradigma de investigación pedagógica. **Rev. Española de Pedagogía,** nº 151. Enero-Marzo, 1981.

VAZQUEZ GOMEZ, G.: Supuestos básicos para la investigación en los Institutos de Ciencias de la Educación. **Rev. Studia Paedagogica,** nº 9. Enero-Junio, 1982.

LA ARQUEOLOGIA EN LA ESCUELA

Por Luis Alañón Flox, U.N.E.D. Valdepeñas

INTRODUCCION

Este trabajo tiene una doble finalidad. Así, exponer a todos los profesionales de la enseñanza una experiencia educativa realizada en el nivel 6º B del C.P. "Ignacio de Loyola" de Calzada de Calatrava durante el curso académico 1.983-84. También, dar a conocer una serie de yacimientos y materiales arqueológicos descubiertos, como consecuencia de la misma, en los alrededores de nuestro entorno escolar.

Experiencias semejantes se han llevado a la práctica en diversos centros educativos de nuestro país. En el ámbito escolar de la provincia de Ciudad Real contamos con un precedente, realizado también por nuestra parte, aunque en el campo de la Etnología, folklore y Artes Populares (1).

Arqueológicamente estos hallazgos se suman a nuestros descubrimientos en el alto Jabalón (2), en la cuenca media del Azuer (3), y, sobre todo, los realizados desde 1965 en colaboración con mi hermano Teodoro en el Campo de Calatrava-bajo Jabalón (4), donde está situado nuestro entorno escolar. Estos datos, junto a los obtenidos por otros autores (5) serán una aportación importante para el estudio de la Arqueología manchega.

Sirva también esta introducción para destacar y agradecer la colaboración e inestimable ayuda prestada por D. Gregorio Fernández Velasco -Director del C.P."Ignacio de Loyola"- a lo largo de toda la experiencia.

ASPECTOS GENERALES DE LA EXPERIENCIA

Seguiremos las líneas generales ya expuestas en **Raíces** (6).

Núcleo de trabajo

El proyecto de trabajo se ha centrado en torno a una serie de **actividades de Arqueología de Campo y otras complementarias,** realizadas en el marco

de nuestro entorno inmediato, como punto de partida para el estudio de las Ciencias Sociales.

Justificación Teórica

Interacción de escuela y entorno

La escuela debe considerarse -según Arévalo Campos (7) de acuerdo con Gómez Dacal (8) -como un sistema dinámico en cuya configuración influye un mecanismo permanente de ajuste a su entorno. Dentro del proceso educativo -para Carson (9)- la educación ambiental es un estilo de educación.

El entorno formativo -dice Fernández Huerta (10)- es tan verdaderamente educador que hemos de contar con él. En general, la Ecología pedagógica ha crecido tan desmesuradamente que ha dado lugar a las utopías desescolarizadoras de Ivan Illich, Reimer, etc. y la concientización de Freire, para el que lo básico será el clima social de toma de conciencia o de difusión ambiental de la cultura.

Conceptos tan actuales en el campo pedagógico-didáctico como los de educación permanente, educación recurrente, ciudad educativa, escuela abierta y aula sin paredes, entre otros, cobran especial relieve dentro de la interacción de escuela y ambiente (11).

Sin embargo, la utilización del medio ambiente como recurso didáctico no constituye un logro actual (12). Los centros de interés de Decroly, el trabajo libre por grupos de Cousinet, el método de proyectos de Kilpatrick -inspirado en el pragmatismo pedagógico de Dewey- y otros sistemas educativos del movimiento de la Escuela Nueva, han tratado de usar los datos próximos que ofrece el entorno inmediato como contenidos del curriculum.

Hoy -recuerda Rico Vercher (13)- el tema medioambiental forma parte de los programas escolares de la mayoría de los países modernos. En España los Programas Renovados de los ciclos inicial y medio le dedican varios bloques temáticos. (14)

La importancia del binomio escuela-entorno explica la gran proliferación bibliográfica sobre el tema, tanto general (15) como específica (16). En la provincia de Ciudad Real contamos con **Raíces,** nuestra experiencia personal publicada en 1980 (17), los datos teóricos aportados por Arévalo (18), varios trabajos ecológicos -así los llevados a la práctica desde los centros escolares de Granátula de Calatrava y Malagón, aún sin publicar por ser relativamente recientes- y alguna otra referencia.

Objetivos propuestos

- Conseguir que los alumnos amen verdaderamente la Arqueología, sin convertirse en futuros aficionados clandestinos.
- Lograr una actitud nueva y positiva hacia las Ciencias Sociales.
- Despertar el interés por la investigación.
- Usar mapas y contactar con trabajos y publicaciones históricas.
- Ampliar el conocimiento de los aspectos evolutivos del medio ambiente histórico.
- Conocer y valorar la Historia local y del entorno.
- Estudiar la vida y costumbres de nuestros antepasados a partir de sus restos arqueológicos.
- Clasificar los distintos materiales arqueológicos según tipología, cronología, etc.
- Observar aspectos físico-geográficos de la localidad.
- Desarrollar las capacidades de observación, reflexión, análisis y síntesis.
- Desarrollar actitudes sociales en el niño.
- Participar en los trabajos de equipo, mostrando comportamiento de cooperación y respeto a los otros.

Para conseguir estos objetivos, dentro de la dinámica programadora, hemos realizado, entre otras, las actividades señaladas en el apartado 3.

Principios didácticos

- **Principio de vitalidad.** Implica una escuela abierta a la vida y a la comunidad circundante. El vitalismo adquiere su mayor importancia a partir de Ferriére.

- **Principio de intuición.** En relación directa con el anterior, supone partir del entorno para lograr conocimientos más amplios. Básico desde Pastalozzi.

- **Uso del medio como recurso didáctico.** Consecuencia de los anteriores. Muy significativo en Decroly, Cousinet, Kilpatrick y otros.

- **Principio de actividad.** Pretende aprender haciendo. Está presente, desde Montessori, en todos los programas de la Escuela Nueva.

- **Principio de Socialización.** En base a que el trabajo está programado por grupos. Importante en Cousinet, Dewey, Natorp y Durkheim.

- **Principio de libertad.** Cada grupo, que se ha formado libremente, puede elegir aspectos de su trabajo como lugares a investigar, organización de la Memoria de Arqueología de Campo, etc. Fundamental en Rousseau, Tolstoi y Montessori.

Adaptación al educando. Obliga a programar en base a las características del grupo-clase y a sus presupuestos medioambientales. Presente mayoritariamente en la Escuela Nueva, en consonancia con la escuela a la medida o funcional de Claparéde.

Todos ellos han constituido el soporte pedagógico de esta experiencia escolar de Arqueología.

Recursos Didácticos

Fundamentalmente los materiales arqueológicos que se vayan recogiendo. También nos podemos servir de visitas y excursiones; láminas y fotografías; mapas y hojas del I.G.C. a escala 1:50.000; libros de texto y de biblioteca; medios audiovisuales, etc.

Valoración didáctica de los resultados

La experiencia ha sido muy positiva, no sólo por la gran cantidad de datos y materiales arqueológicos aportados, sino preferentemente porque se han alcanzado la totalidad de los objetivos propuestos.

La cultura ha desbordado los libros de texto y la escuela y se ha sumergido en el entorno y en la vida, fiel al nuevo concepto de aula sin paredes. Observación e investigación del medio ambiente, en cierto modo, acompañarán al alumno en sus momentos de ocio y tiempo libre, repercutiendo en su futura educación permanente.

Nuestros alumnos no degenerarán en futuros aficionados clandestinos. En consecuencia, detectores de metales, profanación de excavaciones, deterioro de monumentos y pérdida del patrimonio artístico-cultural les repugnarán ética y socialmente. La Historia, a medida que la cronología se aleja de nosotros, es como un libro cuyas páginas sólo deben ser abiertas y leídas por el arqueólogo. Por ello, los materiales desprovistos de su contexto arqueológico tienen excaso valor.

La amplitud de este sistema de trabajo no se ha agotado en la evaluación de lo realizado en una puesta en común; antes bien, los materiales arqueológicos han sido objeto de estudio diario en el tiempo de Ciencias Sociales o en alguna de las situaciones educativas presentadas al respecto. Así, el grupo-clase se ha venido enriqueciendo colectiva e individualmente durante varios meses. Al mismo tiempo se ha sensibilizado arqueológicamente a todo el grupo escolar, sobre todo en el momento de las exposiciones.

La técnica del trabajo en equipo -importante desde Cousinet (19) y básica en la época actual- ha funcionado bien en las modalidades ensayadas. El problema inicial de varios cambios de grupo por parte de algunos alumnos se fue paulatinamente solucionando, a medida que los niños se fueron conociendo y eligieran libremente el grupo adecuado de trabajo.

Otro pequeño inconveniente ha sido el hecho de que la mayoría de los niños que han realizado la experiencia quisieran ser arqueólogos de profesión; problema que se clarificaría, en los casos en que nuestra información vocacional no haya sido suficiente, mediante un buen Departamento de Orientación en el Colegio.

Respecto a la calificación final -realizada por heteroevaluación entre alumnos y profesorado sobre los materiales y el trabajo-memoria presentados-, tres equipos han obtenido globalmente notable alto, dos notable y uno bien alto. Tales resultados guardan relación con los conseguidos en las demás asignaturas, lo que prueba su repercusión, como sistema eficaz de trabajo, en el estudio de las mismas: de los 33 alumnos de 6º B, han aprobado la totalidad en Ciencias Sociales y en Matemáticas, y la mayoría en las restantes materias fundamentales. Esta experiencia arqueológica, lejos de restar posibilidades de realización a las demás actividades que integran el programaeducativo escolar, cada vez más amplio, ha servido para potenciar el rendimiento en las otras disciplinas. Esto es explicable en razón a una constante identificación del alumno con el trabajo escolar, facilitada por esta experiencia.

PUESTA EN PRACTICA Y ACTIVIDADES

Toma de contacto y motivación

Pretende crear un clima adecuado para la mejor realización de la experiencia -cuya importancia nadie cuestiona en la actualidad (20)- es básica en esta primera toma de contacto con la clase.

Conviene dejar muy claros los objetivos que deseamos conseguir -señalados en el apartado "Objetivos Propuestos"-. Presentaremos el proyecto o Plan de Trabajo en Equipo de Arqueología de Campo -que figura en el apéndice documental- y analizaremos sus partes y pormenores, aclarando los conceptos que presentan alguna dificultad. Se entregará un ejemplar a cada niño -al que dejaremos aportar ideas- y podemos poner otro en el tablón de anuncios, corcho o lugar visible del aula. Desde este momento hasta el final de la experiencia, materializado en la muestra-exposición de la misma, habrán transcurridos varios meses.

Plan de trabajo en equipo

Sirve de guía de trabajo del alumno, por lo que ha de ser flexible. Corresponde los siguientes apartados:

- Núcleo de trabajo: Arqueología de Campo.
- Objetivos a conseguir.
- Fuentes arqueológicas y localización de los yacimientos.
- Temas a investigar.
- Investigación y estudio de un yacimiento.
- Metodología a seguir.
- Actividades a realizar.
- Bibliografía.

Trabajo libre por grupos y búsqueda del material arqueológico

Los alumnos formarán libremente equipos de trabajo autónomo, decidiendo ellos mismos los temas, lugares y tiempo de investigación según las directrices recibidas. En nuestra clase se constituyeron los siguientes grupos de 4 a 6 componentes cada uno: la Atalaya, Atenas, Capricornio, la Cuádriga, los Halcones del Carretón y los Linces de la Atalaya.

Clasificación frecuente del material e inventario de las prospecciones arqueológicas por equipos

Se irá confeccionando un cuadro en el que figuren, para cada uno de los utensilios: número de pieza, tipología, yacimiento, cronología, material, color, medidas, otros aspectos.

En nuestro caso, el total de piezas inventariadas se ha aproximado a los 300, número que hubiese podido ser mayor, de no haber sugerido a los alumnos el no recoger o devolver a su lugar de origen los materiales dudosos.

Dibujo de los principales materiales arqueológicos

Siguiendo el método clásico, se indicó la conveniencia de dibujar los útiles en varias posiciones, destacando los cortes de las distintas caras y poniendo al lado una escala gráfica de 3 cm. Luego se incluirían en la Memoria de Arqueología de Campo.

Materiales ibero-romanos y medievales.

Materiales del Paleolítico y de la Edad del Bronce.

Parte de los alumnos ante la Exposición Escolar de Arqueología de Campo.

Consulta bibliográfica

Resulta necesaria para el alumno, que quiere ampliar las explicaciones del profesor y de los libros de texto, en base al interés suscitado por el descubrimiento y clasificación de los materiales arqueológicos.

Los temas más consultados han sido los relativos a Prehistoria y Arqueología manchegas. Se ha trabajado tanto en la Biblioteca Municipal como en la del Colegio. Previamente se trataron aspectos como organización bibliotecaria, autores más representativos de cada disciplina y las normas internacionales para consignación bibliográfica.

Síntesis histórica de Calzada de Calatrava, nuestro entorno

Reflejo de los conocimientos adquiridos, que ahora han de ser sintetizados al máximo. Abarcará desde la Prehistoria hasta la repoblación definitiva y de aquí hasta nuestros días. Resulta imprescindible el manejo de la bibliografía específica existente (21).

La historia de Calzada de Calatrava en comic

Muy interesante para los niños, quienes expresarán plástica y gráficamente la síntesis histórica anterior. Creatividad, colorido y libertad de técnica y útiles de pintura serán las notas imperantes. Comprende dos modalidades, realizadas separadamente:

Individual

Tamaño folio dividio en varios cuadros. Un comic por cada alumno de la clase. Se colocarían en la muestra-exposición del Colegio.

En equipo

Realmente impresionante por sus medidas -80 X 60 cm aproximadamente- detallismo y colorido. Intervinieron en su ejecución unos 10 alumnos seleccionados durante varios días, sin contar con los retoques finales del profesorado. Sus temas se entresacaron preferentemente de los tebeos individuales. Bá-

sicamente se hizo con rotuladores de diversos colores, luego se retocó con acuarelas y finalmente se repasaron las líneas y los detalles con rotulador fino negro. Se reservaría para la exposición final en la Cafetería Piscis, donde causó gran impresión.

El espacio del comic se organizó dividiéndolo en 6 partes -cada una con su correspondeinte dibujo, título y texto explicativo- encabezado con el rótulo **Historia de Calzada de Calatrava** y, a ambos lados, el escudo local y la cruz de Calatrava. La sucesión de estos recuadros fue la siguiente: Paleolítico Inferior y Medio, Edades del Cobre y del Bronce, Epoca romana, Alta y Plena Edad Media, Fundación y repoblación de La Calzada, Baja Edad Media y Edad Moderna, Edad Moderna.

Excursiones complementarias

Museo Arqueológico Provincial y principales monumentos de Ciudad Real

Durante toda la mañana del 15 de Diciembre 6º B completo y varios alumnos de 8º acompañados de tres profesores, como si de team-teaching se tratara, tuvimos nuestro lugar de trabajo en las distintas salas y vitrinas del Museo. Restos paleontológicos de Alcolea de Calatrava; Paleolítico Inferior y Medio de Porzuna; montajes de pinturas esquemáticas de la provincia de Ciudad Real; parte de nuestra colección personal donada al Museo; ... yacimientos del Bronce manchego como el poblado en altura de La Encantada y las motillas del Azuer y los Palacios; estelas decoradas de Aldea del Rey y Alamillo; escultura zoomorfa y cerámica ibérica; materiales de Oreto y La Bienvenida; arqueologías romana, visigoda y medieval; todo ello, con sus paneles y mapas explicativos, fue estudiado cuidadosamente, en especial los datos referidos a nuestro entorno. También aprovechamos para ver la sección de Bellas Artes -especialmente pintura manchega- y una exposición de grabados de Goya.

Asimismo, vimos de paso los principales monumentos de Ciudad Real -murallas y puertas de acceso, el gótico de San Pedro, la Catedral también gótica, casa de nacimiento de Hernán Pérez del Pulgar, plaza y ayuntamiento, etc.- En la carretera, antes de llegar a la capital, también habíamos aprovechado las situaciones arqueológicas presentadas -así el paso cerca del puente romano del Alguacil-.

La motivación e influencia didáctica ejercida en los niños por el Museo y los monumentos, de Ciudad Real y luego de Almagro, fue enorme, pudiendo comparar los estilos arquitectónicos.

Almagro monumental y artística

El mismo día, por la tarde, llegamos a Almagro, donde contamos con la ayuda de un guía local. Visitamos el Convento de los Dominicos -donde nos impresionó su claustro renacentista-, la plaza y Corral de Comedias, el Salón de Sesiones del Ayuntamiento, y la iglesia barroca de San Agustín -aquí se analizaron los diversos elementos arquitectónicos y pinturas-.

De regreso, ya en el término municipal de Granátula de Calatrava, observamos, desde la carretera, el mencionado poblado de La Encantada, casa de nacimiento del general Espartero, yacimiento tardo romano-visigodo de Columba e inmediaciones de Oreto -cuya cronología va de la Edad del Bronce a la época musulmana-.

Otros aspectos

Previamente a la realización de estas excursiones a Ciudad Real y a Almagro, se contó con la autorización escrita de cada uno de los padres de nuestros alumnos y de la Inspección. A esta se remitió un ejemplar de la **Memoria de viaje cultural** realizada tras finalizar las visitas anteriores, con los objetivos, organización y desarrollo del viaje.

Prospección arqueológica del grupo-clase en Güedos

Este es uno de los yacimientos más importantes de Calzada de Calatrava, dado a conocer con anterioridad por nuestra parte (22). Ofrece materiales del Paleolítico Inferior y Medio, así como de la Edad del Bronce. Está situado a pocos km. al Sur del pueblo -hoja número 811 del I.G.C.-. Le dedicamos una tarde, porque -como dice Arévalo (23)- lo que se ha venido en llamar los espacios abiertos no se limitan a las instalaciones escolares sino que se extienden, como mínimo, a los espacios didácticos que proporciona el entorno. La organización de paseos, visitas o excursiones son actividades decisivas para la motivación creadora.

Memoria de arqueologia de campo por equipos

Resume todas las actividades realizadas en la experiencia. Su contenido es variable de unos grupos a otros, ya que, como orientación, se sugirió a los alumnos las siguientes partes:

- Plan de Trabajo en Equipo.

- Inventario de las prospecciones arqueológicas.
- Mapa arqueológico de yacimientos.
- Dibujos y fotografía de las piezas más importantes.
- Resumen tipológico-estadístico de materiales y yacimientos -Fósiles, Paleolítico Inferior y Medio, Edades del Cobre y del Bronce, Cronología posterior.
- Resumen de las características de los distintos periodos cronológicos.
- Síntesis histórica de Calzada de Calatrava.
- Bibliografía.
- Otros aspectos.

Puesta en comun y evaluación

Prácticamente es el final de la experiencia, ya que sólo nos queda la exposición pública de los materiales arqueológicos. Cada grupo expondrá su material y su memoria de trabajo, que será leida por el portavoz. Todo ello se evaluará por el profesorado y los restantes equipos. En nuestro caso, ya indicábamos los resultados en el apartado "Valoración didáctica de los resultados".

Para que este momento sea una verdadera puesta en común -se decía también en **Raíces** (24), una experiencia similar- el grupo-clase y el profesor completarán las posibles lagunas apreciadas.

Muestra-Exposición de arqueologia de campo

Justificable en base a la proyección social del Colegio; para que la comunidad pueda beneficiarse de nuestro trabajo. La motivación creadora de los niños se verá especialmente potenciada cuando éstos observan que su trabajo es útil y apreciado por las demás personas del entorno. Para ello, se le dio gran publicidad verbalmente, mediante carteles rotulados y por la prensa provincial -así en **Besana**-(25).

Decorada con la **Historia de Calzada de Calatrava** en comic, sus cerca de 200 materiales seleccionados se organizaron así:

- Fósiles -que no teníamos previsto incluir al principio-.
- Paleolítico Inferior y Medio.
- Edades del Cobre y del Bronce.
- Cerámicas de diversas cronología -del Bronce, ibérica, romana, medieval y postmedieval.
- Metales de cronología variada -meteoritos, mundo ibero romano, medieval y postmedieval.

INDICE

Departamento de Educación Permanente

Investigación y Difusión Cultural

Desde el 23 de septiembre de 1983, el Centro Asociado de Valdepeñas cuenta con una Revista de Estudios Superiores a Distancia, "Universidad Abierta". Es un órgano con una clara voluntad de difundir las inquietudes investigadoras o de innovación educativa de los profesores y alumnos del Centro Asociado. Prueba de la seriedad y rigor con que se abordó este ambicioso proyecto han sido su continuidad, su difusión "extra-muros" y la profundidad de los contenidos desarrollados en sus cinco volúmenes, que han afianzado su raigambre universitaria.

SERVICIO DE PUBLICACIONES