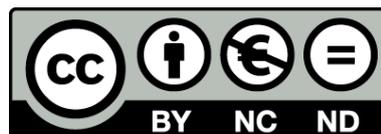




UNIVERSITAT DE  
BARCELONA

## Desarrollo didáctico de la eficiencia lectora

Rafael Bisquerra Alzina



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència **Reconeixement- NoComercial – SenseObraDerivada 4.0. Espanya de Creative Commons.**

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia **Reconocimiento - NoComercial – SinObraDerivada 4.0. España de Creative Commons.**

This doctoral thesis is licensed under the **Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0. Spain License.**

UNIVERSIDAD DE BARCELONA  
FACULTAD DE FILOSOFIA Y CIENCIAS DE LA EDUCACION

DESARROLLO DIDACTICO DE LA EFICIENCIA LECTORA



Tesis de Doctorado de  
RAFAEL BISQUERRA ALZINA

Director  
Dr. D. JOSE FERNANDEZ HUERTA

Junio 1980

BIBLIOTECA DE LA UNIVERSITAT DE BARCELONA



0700341457

*Handwritten signature:*  
J. Huerta

### 3. DEFECTOS EN LA LECTURA

Los principales defectos que retrasan la velocidad lectora son: a) movimientos corporales, b) pobre percepción de los ojos, c) vocalización, d) subvocalización, e) regresiones, f) vocabulario deficiente.

#### 3.1. Movimientos corporales

Los movimientos que más impiden aumentar la rapidez de lectura son:

- señalar las palabras
- movimientos de la cabeza

Hay lectores que señalan con el dedo (o con el lápiz) las palabras que están leyendo. Este hecho retrasa la velocidad. Solamente la vista debe seguir la lectura si queremos imprimir un ritmo más rápido a nuestra lectura.

Los movimientos de la cabeza consisten en girarla siguiendo el compás de lectura de cada línea. Esto también es un obstáculo. La cabeza debe permanecer quieta mientras leemos; es la vista la que debe recorrer el texto.

#### 3.2. Percepción visual pobre

Una percepción visual pobre conlleva el tener que realizar excesivas fijaciones por línea. Son causas de este hecho: reducido abanico de visión o querer hacer un análisis demasiado detallado de la configuración física de las palabras.

Las fijaciones lentas también son un defecto, si bien es preferible realizar fijaciones que abarquen un amplio campo visual, aunque sean un poco más lentas, que efectuar fija-

ciones muy rápidas pero con un campo visual muy reducido. Los buenos lectores suelen captar más palabras por fijación, aunque en ellas inviertan un poco más de tiempo (que no supera una décima de segundo).

### 3.3. Vocalización

La vocalización consiste en mover los labios, pronunciando las palabras que se van leyendo, aunque sea en voz muy baja, imperceptible por el que está al lado. Es uno de los factores que más retrasan la velocidad de lectura.

La vocalización supone un "circuito marginal" en la lectura oral que debe ser eliminado. El circuito visual es el único que posibilita una lectura más eficaz.

### 3.4. Subvocalización

Subvocalizar consiste en repetir mentalmente cada una de las palabras que se van leyendo. En la subvocalización no hay movimientos corporales; sólo persiste un tipo interior de lenguaje: se está diciendo, mentalmente, cada palabra a sí mismo. Es uno de los obstáculos más difíciles de eliminar. En el fondo es un circuito marginal camuflado. Se puede detectar cuando al leer rápidamente se nota un cierto cansancio en la parte trasera de la lengua. Para implantar plenamente el circuito visual hay que esforzarse en eliminar la subvocalización.

Hay que leer de un modo activo: ir directamente a la idea.

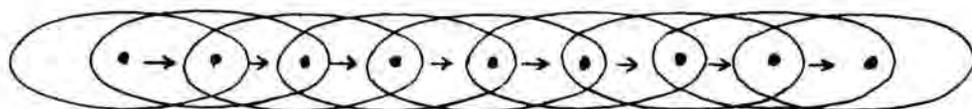
### 3.5. Regresiones

Una regresión consiste en volver atrás sobre lo leído. Las regresiones pueden ser controladas o involuntarias. Son controladas cuando el lector conscientemente vuelve atrás para comprender mejor el significado de lo leído; suele darse en textos difíciles. En este caso no puede considerarse nocivo, mientras no se abuse de ello; en algunos casos será, incluso, necesario.

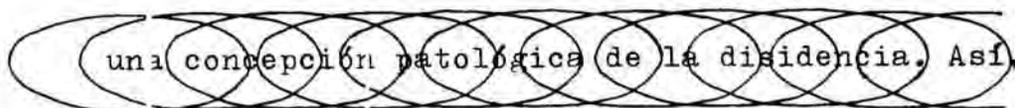
Las regresiones involuntarias pueden ser por: a) confusión de palabras, b) cabalgamiento de márgenes visuales.

Se da una regresión por confusión de palabras cuando no se está seguro de haber leído bien alguna palabra. Es un defecto de precisión en la percepción, o de limitación del vocabulario.

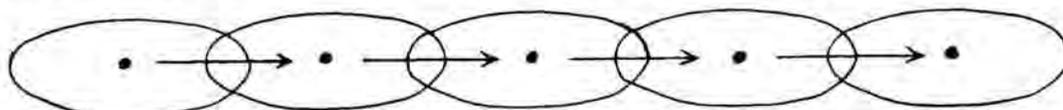
Las regresiones por cabalgamiento de márgenes visuales se dan cuando un lector realiza excesivas fijaciones por línea, debido a una inseguridad en la lectura o por excesivo análisis de las palabras. Es una falta de ritmo (recordemos que ritmo es la suma de rapidez más amplitud).



Cabalgamiento de márgenes visuales



Lector normal:



Las causas de las regresiones son:

- temor de no haber percibido bien una palabra
- temor de no haber entendido bien una idea
- simple hábito o mero automatismo
- vocabulario deficiente del lector
- texto difícil: palabras extrañas, estilo confuso, ideas difíciles (en este caso las regresiones son justificadas).

### 3.6. Vocabulario deficiente

Cuando al leer algún texto nos encontramos con un número considerable de palabras cuyo significado desconocemos es evidente que su comprensión se nos hace sumamente difícil, cuando no imposible, retrasando considerablemente la velocidad lectora. De ahí la necesidad de ir aumentando el vocabulario y de dominar, al menos, la terminología corriente en la especialidad a la que uno se dedica.

### EJERCICIOS

1. Observar movimientos corporales
2. Vocalización
3. Subvocalización
4. Regresiones (por parejas)
5. Test de vocabulario
6. Lectura en 3 fijaciones por línea
7. Slalom
8. Rápida percepción de expresiones
9. Palabras cortadas
10. Test de comprensión

## Ejercicio de percepción

al fin	no sé	no es
un día	un par	por él
se fue	su tos	sin más
al bar	mi rol	de día
al sur	por él	no veo
un gin	el río	un haz
le dan	os veo	de día
su pan	es que	es mía
dan más	no hay	mal día
hay gel	al cabo	a ras
ser con	en casa	más fe
más cal	el voto	por bien
una coz	no eran	menos mal
sin par	ni menos	a las tres
por qué	en paz	no lo veo
el rema	han dado	de los dos
hay luz	las once	ven a pié
son diez	una hora	si no es
una mesa	de menos	tal caso
han sido	las mías	en cara
más alto	eran tres	era ayer
tal cosa	tan solo	que me da
ellos son	por nada	no me ve
las doce	como era	mira lejos
tan solo	es que hay	tanta cosa
a la vez	son las dos	sus prisas
ver bien	en el tren	nos va bien
dos días	sin el mal	de la obra
en fuga	con un pez	del siglo
no lo es	en el mar	más fácil
sin pena	casi nada	punto de vista
por otro	doce días	yo te amo

comida sana  
 buena salud  
 bella mujer  
 ahora o nunca  
 feliz ocurrencia  
 casa de campo  
 bosque frondoso  
 bebida fresca  
 muebles antiguos  
 vanta a plazos  
 sala de juntas  
 pescado frito  
 noche de bodas  
 tracción animal  
 dormir a la sombra  
 misa de requiem  
 águila real  
 pantalla de radar  
 estar deprimido  
 cepillo de dientes  
 aurora boreal  
 oveja negra  
 coche descapotable  
 ramo de flores  
 sabiduría popular  
 guerra fría  
 granos de arroz  
 orientación profesional  
 personalidad creadora  
 sala de máquinas  
 balsa de aceite

felices fiestas  
 hasta luego  
 estoy cansado  
 queridos padres  
 sala de fiestas  
 perro de caza  
 sueño tranquilo  
 batalla campal  
 baile de gala  
 molido a palos  
 frío invernal  
 noticias importantes  
 asunto privado  
 guardar silencio  
 reloj de arena  
 pollo asado  
 coche cama  
 soñar despierto  
 seguir la corriente  
 canto gregoriano  
 cine sonoro  
 futurá mamá  
 final feliz  
 prohibido fumar  
 material de oficina  
 ama de casa  
 vida conyugal  
 hoja de servicios  
 duro esfuerzo  
 oficial de guardia  
 cama de matrimonio

muchas felicidades  
relajación consciente  
divergencia de opiniones  
alto el fuego  
amistad incondicional  
humilde en la grandeza  
complejo de inferioridad  
sistema socialista  
sin atar cabos  
aguja en un pajar  
el resto del mundo  
en primer lugar  
con toda probabilidad  
sentimiento de extrañeza  
con la excepción de  
mi humilde opinión  
la pregunta crucial  
de extrema importancia  
profundo significado  
canto a la esperanza  
nuevos conocimientos  
sin ton ni son  
métodos de observación  
curiosidad científica  
nadar contra corriente  
proceso de orientación  
futuro de la humanidad  
un montón de problemas  
el camino más difícil  
reyerta callejera  
florecimiento de las ciencias

buenos antecedentes  
falta de experiencia  
nobleza obliga  
identidad personal  
situación acomodada  
situación desesperada  
sociedad capitalista  
una feliz unión  
mi impresión es que  
frágil como el cristal  
por la misma razón  
ni por casualidad  
me siento satisfecho  
el legado de la historia  
con los brazos cruzados  
juego de imaginación  
en cualquier caso  
feliz coincidencia  
excepcionales cualidades  
en completo desorden  
productos manufacturados  
influencia del ambiente  
funciones de adaptación  
sentimientos humanos  
circuitos cerrados  
observaciones interesantes  
comunicación de masas  
las cosas se complican  
medicina de placebos  
el corazón del hombre  
clasificación sistemática

## Ejercicio con palabras cortadas

### Cantidad de notas que hay que tomar

No es sencilla la respuesta al problema de la extensión que han de tener vuestras notas. Las notas de clase se sitúan siempre entre la información tomada palabra por palabra y el esquema más sencillo. La toma de notas puede estar entre estos dos extremos. La cantidad que necesitáis tomar depende de:

1) El contenido de la clase. Una clase de exposición de hechos muy concretos puede necesitar gran cantidad de notas.

2) Si estáis o no familiarizados con el tema. Cuanto menos familiarizados estéis con el tema, mayor cantidad de notas serán necesarias.

3) Si la información está de un modo inmediato al alcance en un libro de texto o en otra parte. Si no hay otra fuente inmediata al alcance, las notas han de ser completas.

Al tomar las notas se abren ante vosotros tres caminos:

1) podéis tomar de la clase tanto como os sea posible; 2) podéis sacar notas esquemáticas, que incluyan con mayor detalle, definiciones, tablas de figuras, gráficos, etc., cuando os parezca necesario; 3) podéis tomar sólo una línea esquemática, o ninguna clase de notas. En general se recomienda el sistema 2), pero examinemos los pros y los contras de cada uno de ellos:

1) Es imposible anotar todas las palabras, a menos que se usara taquigrafía, puesto que la mayor parte de gente que habla profiere unas 130 palabras por minuto. Pero es posible tomar notas muy completas, puesto que la mayoría de profesores hacen pausas ocasionales, o borran la pizarra o utilizan ayudas visuales. Sin embargo, todas las clases, excepto las que sólo contienen datos, incluyen temas redundantes a modo

de observaciones introductorias, repeticiones y reiteraciones, ilustraciones múltiples e historias oportunas y anécdotas, y otros temas de "relleno". No vale la pena anotar estas cosas con mucha extensión, incluso si creéis (de forma equivocada) que a los profesores, que también son examinadores, les gusta que les repitan sus propias palabras y frases. Los que toman notas muy extensas suelen hacerlo como medida de seguridad cuando no pueden comprender plenamente la explicación y, por consiguiente, no pueden distinguir lo importante de lo que no lo es. Todos podemos encontrarnos, a veces con esta dificultad y entonces es conveniente tomar notas completas e intentar aclarar el tema después de la clase. El principal argumento en contra la toma de notas completas de un modo habitual es que el que escribe de prisa no tiene tiempo de pensar y seguir el argumento general y puede perder de este modo el sentido de la explicación en su totalidad. Además, cuando ha de repasar y aprenderse sus notas, muchas páginas seguidas de escritura son difíciles de organizar y retener. Los puntos sobresalen y son mucho más fáciles de fijar en la memoria cuando las notas están fragmentadas, numeradas o clasificadas, bien espaciadas y alternadas con diagramas. Los autores de libros de texto de iniciación han comprendido muy bien esto y han fragmentado su texto con subtítulos, diagramas, "casilleros" y tablas. Es de desear en vuestras notas el mismo tipo de variedad del modelo visual: las páginas escritas sin nada que destaque presentar un campo visual demasiado homogéneo para ser organizado y recordado con rapidez.

2) Las notas esquemáticas tienen la ventaja, sobre las notas redactadas totalmente, de que se organizan y reconstruyen en la memoria con mayor rapidez. Como el estudiante no escribe todo el tiempo, puede escuchar de un modo más inteligente y pensar sobre lo que está diciendo el profesor.

En **realidad** habéis de ser capaces de comprender **una** explicación para **poder** sacar unas notas esquemáticas **buenas**. Si anotáis **meramente** las frases más destacadas o los puntos interesantes, tal como van saliendo, las **notas** que resulten quedarán **probablemente** de forma inconexa.

Por lo menos habrías de asegurar que la **transición** de un tema al **siguiente** está bien recalcada mediante separaciones en **vuestros** notas. Utilizad títulos y **subtítulos**, y dejad **mucho** espacio para la elaboración o **ampliación** después de la clase. Cuando tomáis notas, a **menudo** será suficiente una **sola** palabra para acordaros de una **ilustración** o un ejemplo, de modo que podéis **reconstruir** lo que se ha dicho al final de la **clase** o durante el mismo día.

Sin embargo una semana más tarde es **posible** que hayais olvidado el **contexto** o perdido el objeto de la ilustración. Por esta razón habéis de repasar vuestras notas **esquemáticas** el mismo día. **Ello** no quiere decir que tengan que copiarse de nuevo, lo cual sería una **terrible** pérdida de tiempo, sino recorrer **rápidamente** vuestras notas para asegurarnos de que su significado es claro, añadiendo una palabra **adicional** o frase **aquí** o **allá**, y **señalar** los puntos que no hayan quedado muy seguros. A veces, puede que sea posible **hacer** esto en los diez últimos minutos de **clase**, cuando algunos profesores resumen **atentamente** los puntos principales que han intentado fijar o invitan al diálogo. Pero lo más **frecuente** será que **tenáis** que hacerlo más tarde, durante el mismo día.

3) El tercer sistema **consiste** en no tomar notas en absoluto, o sólo el esquema más reducido. **Esto** es absurdo, evidentemente, **en** una clase en la que se dan gran cantidad de datos, a no ser que estos se **puedan** encontrar en un libro de **texto**. Puede ser un procedimiento razonable en una **clase** de literatura, **filosofía** o en una clase que tenga como fin

el **estimular** más que el enseñar.

Si ya poseéis un amplio conjunto de **conocimientos** sobre el **tema**, puede ser más importante seguir **atentamente** el argumento e ir **pensándolo**, que tomar notas. Pero las impresiones se desvanecen muy **depressa**, de forma que **incluso** en este caso se **requiere** un tipo determinado de línea esquemática. Y ya que escribir es, **después** de todo, un **procedimiento** automático, las **notas** breves no distraen necesariamente la atención **del** contenido y propósito de la clase.

En una charla corta los recuerdos y las **impresiones** se suceden **unas a otras** tan de prisa que sólo es posible recordar luego unas cuantas **impresiones** entre las más vívidas y **recientes**. Pensad en el tipo de clase "tutorial", tal como se practica en las universidades británicas, **en las que** alguien lee un **trabajo** corto durante veinte minutos, seguidos de cuarenta minutos de discusión **en grupo**.

A **menos que** el que habla o el que preside haya hecho una lista detallada de los **principales** puntos tratados, el grupo **casi** siempre discute largamente sólo una **pequeña** parte del trabajo, y descuida **enteramente** algunas cuestiones y conclusiones **importantes**. Lo mismo ocurre en las clases. Si no tomáis algunas notas, ciertos detalles se **agudizarán** y cobrarán **importancia** y otros se desvanecerán completamente y tendrán lugar las inexactitudes y **simplificaciones**. La psicología **experimental** de la memoria ha demostrado de forma desoladora los límites del ser humano **en lo que se refiere** a instrumentos **registradores**. No podéis, pues, permitirnos el lujo de no tomar notas.

(H. MADDOX, Cómo estudiar, Oikos-Tau, Barcelona, 1970, pp. 104-106).

Test 3

1.483 palabras

Marx estudiante. Su matrimonio.

A finales de 1835, el joven Karl Marx se trasladó a la Universidad de Bonn para estudiar derecho. Contaba entonces diecisiete años.

Entró en los círculos liberales, estrechamente vigilados por la policía. Los miembros del "Club de los Poetas", del que formó parte Karl Marx (pues escribía poemas y tenía la intención de dedicarse a la literatura) se reclutaban entre los hijos de la burguesía liberal. En la primavera de 1836, estalló un violento conflicto entre estos clubs independientes y el "Korps Borussia", una organización aristocrática y reaccionaria.

Karl Marx se batió en duelo con un miembro del "Korps" y recibió un corte debajo del ojo izquierdo.

Los que pretenden que el pensamiento marxista no tiene en cuenta la individualidad harían bien en leer las cartas que veinte años más tarde envió Marx a Lassalle sobre la cuestión del duelo. El honor de tipo feudal y el principio del duelo -escribía Marx- no tienen base alguna. Pero dada la estrechez de la vida en las condiciones burguesas, puede ocurrir que la individualidad sólo se pueda manifestar a través de formas anticuadas.

Marx nunca se pronuncia, nunca juzga un acontecimiento sin examinar la situación y sin analizar las múltiples relaciones que esta situación implica; es un método que tanto se aplica a los actos y a los hombres como a los hechos históricos.

En 1836, Karl Marx se prometió secretamente con Jenny von Westphalen.

Por parte de su madre, Jenny descendía de los condes de Argyll, nombre que se encuentra a menudo en la historia de Escocia. Su abuelo paterno, inspirador y consejero del duque de Brunswick, había demostrado poseer un verdadero genio militar.

La familia Von Westphalen pertenecía, pues, a una "clase" social diferente a la de Karl Marx. Sin embargo, Ludwig von Westphalen, el padre de Jenny, no compartía los prejuicios aristocráticos. Su cultura era inmensa (para conquistarlo, Marx le dedicó su tesis doctoral llamándole "amigo paternal"). Había sido subprefecto francés en el departamento del Elba, pero en 1813 se había unido a la causa de Prusia, sin abandonar completamente el liberalismo. Pese a la oposición del resto de su familia, Ludwig von Westphalen con-sintió, en 1837, al matrimonio de su hija Jenny con el joven Marx.

Jenny tenía cuatro años más que su prometido. Reinaba en Tréveris por su belleza. Muchos años más tarde, los círculos mundanos de Tréveris todavía se acordaban de la "princesa encantada" y de la "reina de los bailes", tal como la llamaban. La aristocracia renana no podía comprender que la bella, rica y noble hija de un consejero del gobierno se enamorase de un estudiante pobre, de porvenir incierto, físicamente poco atractivo... y de familia judía.

El padre de Marx le escribió, a propósito de su noviazgo:

"Jenny hace por ti un sacrificio inapreciable; muestra una abnegación que sólo la fría razón puede valorar debidamente. Nunca debes olvidarlo".

Ludwig von Westphalen y Hirschel Marx murieron antes del matrimonio. La oposición de la familia Von Westphalen se hizo entonces categórica. Un hermano de Jenny, Ferdinand,

convertido en jefe de la reacción clerical de Renania, iniciaba una brillante carrera política que iba a llevarle hasta el ministerio del Interior en Berlín. ¿Qué pensaba de los amores y proyectos de su hermana? No es difícil adivinarlo...

Nada Falta en la "novela" de Jenny y Karl; todo contribuye a darle el más emotivo, el más "novelesco" y el más "romántico" de los caracteres. En 1842, a los veinticuatro años, Karl Marx empezó su vida de revolucionario. Después de desaparecer su padre, se querelló con su madre (que murió mucho más tarde, después de haber pronunciado una frase digna de perdurar como ilustración de lo que son los malentendidos en las familias burguesas: "Karl habría hecho mejor en acumular un buen capital, en vez de escribir libros sobre el capital..."). Se encontraba, pues, virtualmente proscrito, sin familia, sin profesión determinada. Cuántas muchachas en aquellas condiciones habrían roto el noviazgo!

Pese a la violenta oposición de su familia, pese al porvenir (o a la falta de porvenir, en lenguaje burgués) que le ofrecía su prometido, Jenny conservó su amor y fue fiel a la promesa. El matrimonio de Karl Marx y Jenny von Westphalen se celebró el 23 de junio de 1843 en Kreuznach.

El amor y la ternura impregnaron no sólo la época de su "novela" y de su noviazgo, sino toda su vida.

Por una suerte única en la historia, Marx había encontrado en una amiga de la infancia la compañera que necesitaba. Jenny Marx supo acompañar y sostener a su marido en todas sus luchas; nunca decayó su confianza en él. En el curso de las pruebas más duras, le rodeó de afecto, fue la confidente de sus pensamientos, le ayudó en sus investigaciones y compartió sin quejas su vida.

En los Archivos Secretos del Estado prusiano en Berlín, se ha encontrado un documento muy curioso: el informe de un

confidente de la policía que en 1853 consiguió entrar en el círculo de amistades de Marx, en Londres. El informe describe la vida familiar de Marx y de su mujer:

Marx es de talla mediana; tiene 34 años; sus cabellos empiezan a blanquear; es de fuerte contextura. Luce una espesa barba; sus grandes ojos, penetrantes y brillantes, tienen algo de demoníaco; se tiene en seguida la sensación de estar ante un hombre lleno de genio y energía. Su superioridad intelectual ejerce entre los que le rodean un poder irresistible... Es un hombre de costumbres totalmente irregulares... No tiene nunca una hora fija para levantarse e irse a la cama; con frecuencia pasa noches enteras sin dormir y a mediodía se tiende sobre un diván y duerme hasta la noche, sin preocuparse de las personas que entran y salen de su casa como de un molino. Su esposa, hermana del ministro de Prusia, es una mujer culta y agradable que se ha acostumbrado a la miseria y se ha adaptado a la vida bohemia. Ha tenido dos hijas y un hijo, todos muy hermosos... Cuando se entra en casa de Marx se encuentra una nube de humo tan espesa que uno tiene que avanzar a tientas, como en una caverna... Nada de esto molesta a Marx y a su esposa; te reciben con amabilidad, te ofrecen una pipa, tabaco, un refresco. Su conversación, inteligente y agradable, acaba por compensar los defectos domésticos, por hacer soportable la falta de comodidades... Este es el cuadro fidedigno de la vida familiar del jefe comunista Marx...

Todos los documentos (cartas a Weydemeyer, a Engels, recuerdos de Liebknecht, de Lafargue, etc.) confirman este cuadro y nos muestran -en lo que el confidente prusiano llamaba la "vida bohemia" de Marx- una completa libertad de maneras y pensamientos, una ternura constante, una alegría y una cordialidad, una salud moral y un equilibrio que resistieron a todos los golpes del destino.

No es inútil subrayar desde ahora este lado "humano" de Marx.

En las "Hojas dispersas" que publicó en 1895, su hija Eleanor cuenta que cada miembro de la familia tenía un apo-

do pintoresco. Su mujer llamaba a Karl Marx "el Moro", a causa de su tez morena. Sus hijos le llamaban "Diablo" u "Old Nick". Eleanor cuenta que el "Moro" era un caballo maravilloso:

... Mi hermano y mis hermanas lo uncían a menudo a un sillón, y se sentaban en él. Escribió algunos capítulos del "18 Brumario" haciendo de caballo de sus tres hijos, que lo fustigaban con un látigo...

Pese a la miseria y a las persecuciones, la familia mantuvo siempre un tono cordial y alegre. Cantaban canciones negras, bailaban, hacían excursiones al campo, se paseaban montados en asnos. Marx y su mujer, que tenían una cultura y una memoria prodigiosas, podían recitar cantos enteros de la "Divina Comedia" o escenas de Shakespeare (recuerdos de Liebknecht). La familia Marx rendía un verdadero culto a Shakespeare. En uno de los manuscritos de 1844, la crítica del dinero empieza con una larga cita de Shakespeare:

Oro!, Oro precioso, brillante! Tú haces blanco lo negro, hermoso lo feo, justo lo injusto, noble lo ruín, joven lo viejo, valiente lo cobarde... Este esclavo amarillo anuda y rompe los votos, bendice al maldito, hace adorar la lepra pálida, confiere a los bandidos títulos, honores y consideraciones haciéndoles sentar en el banco de los senadores; por él la viuda desolada se desposa de nuevo... Maldito metal! (Timón de Atenas)

El pensador que esbozó la figura del hombre total, y que propuso esta idea a los esfuerzos del hombre hacia la libre realización de sí mismo, conoció personalmente la plenitud de la vida.

Poseyó el amor, alcanzó el conocimiento y mostró su valor en la acción. Además conoció la amistad perfecta, la de Friederich Engels, realizando en esta amistad un sueño antiguo: dos hombres geniales se encontraron unidos por su genio y su pensamiento. (H. LEFEBVRE, Síntesis del pensamiento de Marx, Nova Terra, Barcelona, 1971, pp. 97-101).

#### 4. AMPLIACION DEL VOCABULARIO

Poseer un vocabulario extenso es un requisito previo para leer con soltura textos mínimamente especializados. Los ejercicios que siguen no pretenden solucionar el problema de un vocabulario insuficiente. En el fondo es el lector quien debe tomar conciencia de su insuficiencia y de que es trabajo suyo ampliar el vocabulario.

Entre las cosas que se pueden hacer para mejorar el vocabulario están:

-utilizar un buen diccionario, manejarlo con frecuencia y buscar en él todas las palabras desconocidas,

-utilizar las palabras nuevas en el lenguaje especializado, escrito u oral,

-adquirir un glosario de palabras técnicas empleadas en los estudios,

-para ser sistemáticos se puede utilizar un sistema de fichas.

#### EJERCICIOS

1. Ejercicios de vocabulario
2. Slalom
3. Palabras cortadas
4. Lectura en 3 fijaciones por línea
5. Ampliación del campo visual
6. Test de comprensión

Prefijos, sufijos y otros elementos de etimología griega de uso frecuente

a	sin	acromático, amoral, anomia, anormal, ateo
algia	dolor	neuralgia
antropo	hombre	antropófago, antropomorfo, antropología, antropometría
arqueo	antiguo	arqueología, arqueozoica, arquetipo, arqueólogo
arquía	poder, mando, gobierno	monarquía, oligarquía, autarquía, jerarquía
auto	por sí mismo	automóvil, autorretrato, autonomía, autobiografía, autodidácta, autosugestión
biblio	libro	biblioteca, bibliografía, bibliofilia, Biblia
céfalo	cabeza	encéfalo, cefalopodos, cefalotórax, acéfalo
ciclo	círculo	hemiciclo, ciclomotor, ciclotomía, triciclo
cosmo	mundo	cosmovisión, cosmonauta, cosmogénesis, cosmología
cracia	poder	democracia, autocracia, fisiocracia, dedocracia
cromo	color	policromía, acromático, cromatina, cromofotografía
crono	tiempo	cronómetro, anacrónico, cronología, cronografo

cripto	oculto	criptografía, criptograma, criptomarxismo, criptógama
demo	pueblo	democracia, demografía, demagogía, democrático
dromo	carrera	hipódromo, velódromo, canódromo, aeródromo
epi	sobre	epidermis, epifenómeno, epidemia, episcopado
fagia	comer	antropofagia, antropófago
filo, filia	que ama, amor	filosofía, filantropía, zoofilia, paidofilia, filatelia, filarmonía
fisio	naturaleza	fisiocracia, fisiología, fisionomía, metafísica
fobia	horror, miedo	claustrofobia, hidrofobia, xenofobia, agorafobia, nictofobia, acrofobia
fono	sonido	fonógrafo, fonología, fonética, fonema
foto	luz	fotografía, afótico, fotometro, fotograma
gamia	matrimonio	monógamo, poligamia,
gastro	estómago	gastronomía, gastrointestinal
geno	que engendra	hidrogeno, génesis, genealogía, genital
geo	tierra	geografía, geomorfología, geodesia, geometría
gono	ángulo	polígono
grafo, grafía	escritura	dactilografía, mecanografía, bolígrafo, caligrafía

helio	sol	heliocéntrico, helioterapia, helioscopio, heliotropismo
hemo	sangre	hemoglobina, hemorragia, hemopatía, hemofilia
hetero	otro	heteróclito, heterodoxo, heterogéneo, heteronomía
hidro	agua	hidrofobia, hidroavión, hidrogeno, hidrografía
hiper	sobre	hipermetropía, hipérbole, hipertrofia, hipertensión
hipo	bajo	hipocondría, hipoglucemia, hipoacusia, hipotensión
hipo	caballo	hipodromo, hipopotamo
homo	semejante	homogéneo, homólogo, homófono, homónimo
iso	igual	isomorfo, isómero, isósceles, isotermino, isótopo
lito	piedra	monolito, litografía, litografía, litosfera
logía	ciencia	geología, filología, biología, psicología, axiología, ecología, escatología, etiología
manía	locura, furor	cleptomanía, erotomanía, megalomanía, sitiomanía
mega	grande	megalítico, megaterio, megaciclo, megalomanía
meso	medio	mesocracia
meta	después	metafísica, metamorfosis, metatarso, metapsíquica
micro	pequeño	microbio, microscopio, microfono, microorganismo

macro	grande	macrocéfalo, macrofotografía, macrocosmos, macronúcleo
mis	que odia	misoginia, misántropo,
metría	medida	kilometro, aritmómetro, psicometría, simetría, uranometría, batometría
morfo	forma	morfología, morfosintaxis
mito	fábula	mitología, mítico
necro	muerto	necrópolis, necrología
neo	nuevo	neófito, neorrealismo, neologismo, neolítico
neuro	nervio	neurosis, neurotico, neuralgia, neurona
nomía	ley, norma, regla,	ergonomía, fisionomía, taxonomía, autonomía
oftalm	ojo	oftalmología, oftalmoscopio
orto	recto, derecho	ortografía, ortodoxo, ortopedia, ortogonal
pan	todo	panteísmo, panamericanismo, pangermanismo, panlogismo
pato	dolor	patología, psicopatología, biopatología, patológico
piro	fuego	piromano, pirotecnia
poli	muchos	poliandria, poliginia, policromo, políglota, polimorfo, politeísmo
pseudo	falso	pseudónimo, pseudología
psico	alma	psicología, psiquiatría, psicoanálisis, psíquico, metempsicosis, psicópata

scopio	mirar	estereoscopio, calidoscopio, microscopio, telescopio
sofia	sabiduría	filosofía, sofisma
tafio	tumba	epitafio
tecnia	ciencia, arte	nemotecnia, tecnología técnico, zootécnica
tele	lejos	teléfono, telegrafía, televisión, telepatía,
teo	Dios	teología, teológico, ateo
terapia	curación	psicoterapia, fisioterapia
termo	calor	termómetro, isoterma
tipo	letra	teletipo, tipografía
tomo	cortar	anatomía, átomo, atomizar
topo	lugar	topografía, toponimia

#### Algunos prefijos latinos de uso corriente

ambi	dos	ambivalente, ambidextro
ante	delante, anterior	anteanoche, anteayer, antepasado, antecámara, antebrazo, antecedente, antediluviano, antedata
bis	dos	bicicleta, bicolor, bienal, bifurcación, bigamia, bilingüe, bisección
circum	alrededor	circunferencia, circunciso, circunstancia, circunvalación
co, con	con	colaboración, coautor, contigo, consanguinidad

contra	frente a	contradecir, contrabando, contrastar, contraproducir
in, i	no	ineptitud, ineficaz, ilegal, impropio, irreverente, indeclinable, indecisión
inter	entre	interceder, interferencia, interrelación, intermedio, internacional, interponer
intra	dentro	intramuros, introspección, introvertido, introyección
para	más allá	paranormal, parapsicología
pos, post	después	posponer, póstumo,
pre	antes	precaución, precursor, predicción, prehistoria, prematureo, preponderancia
pro	delante, por, en vez de	prohombre, proconsul, proyecto, prólogo, pronombre
re	repetición, volver a	reedificar, regresar, releer, reanimar, reproducción
sub	debajo	submarino, subsuelo, súbdito, subdirector
super	sobre	superabundancia, superávit, superficial, supervivencia
trans	a través	transcontinental, transformar, translúcido, transportar

#### Abreviaturas más usadas en las notas

cf.	confer	comparar
ibíd.	ibídem	en el mismo lugar
id.	ídem	igualmente, lo mismo
loc. cit.	loco citato	en el sitio señalado

N. B.	nota bene	nota importante
N. del T.		nota del traductor
op. cit.	opere citato	en la obra citada
p.		página
pp.		páginas
P. S.	post scriptum	post data (se añade al final)
v. gr.	verbi gratia	por ejemplo
vid.	vide	ver

### Locuciones latinas

a fortiori	con mayor razón
a priori	en principio
a posteriori	posteriormente
a prorrata	en proporción
ab absurdo	por el absurdo
ad hoc	a propósito
ad libitum	libremente
ad refferendum	a condición de que luego sea aprobado
bona fide	de buena fe
corpus delicti	cuerpo del delito
de facto	de hecho
de motu proprio	espontáneamente
de visum	de vista
ex abrupto	frase brusca, inesperada
ex cathedra	con autoridad de maestro, infalible (referido al Papa)
ex nihilo	de la nada
ex profeso	de intento
grosso modo	sin rigurosa exactitud
hic et nunc	aquí y ahora
in albis	en blanco, sin nada, ni idea

in extremis	en los últimos momentos
in statu quo	en el mismo estado
inter nos	entre nosotros
ipso facto	en el mismo momento
máxime	mayormente
mutatis mutandis	cambiando lo necesario
némine discrepante	por unanimidad
opera magna	obra principal
opera omnia	toda la obra
opera prima	la primera obra
per accidens	accidentalmente
rebus sic stantibus	en las mismas condiciones
sensu stricto	en sentido estricto
sine qua non	sin la cual no
sine ulla querella	por unanimidad
statu quo	en el estado actual
sub conditione	bajo condición
sui generis	de características propias
ultimatum	último plazo
velis nolis	quieras o no

## Ejercicio con palabras cortadas

### Un peligro de toda enseñanza

La comunicación del maestro con sus **educandos**, cualesquiera que sean la edad y cultura de éstos, no puede menos de **estrechar** el horizonte intelectual del primero, por la exigencia imprescindible de **acomodar** el grado de su pensamiento a otro menos desarrollado, aunque no sea más que en aquella **esfera**. Para tratar con niños es menester hacerse niño; para enseñar a adultos ignorantes hay que **hacerse** (pero no serlo) **ignorante**. Y es de notar que mientras la enseñanza cumple mejor su fin, mientras más íntima es y más fecunda, semejante estrechamiento es mayor. El **profesor** que reduce su obra a **pronunciar** una serie de conferencias en discursos seguidos puede aislarse de su auditorio en cierto límite, hablar más para sí propio y **entregarse** a la serie de **pensamientos** que van interesando su atención. En una enseñanza de laboratorio, por decirlo así, familiar, cooperativa, socrática, aquel **aislamiento** es imposible. No hay modo de evitar las preguntas, observaciones y reparos con que el **discípulo** nos obliga a tenerlo siempre delante y a **ocuparnos** de sus necesidades mentales.

Sin duda estas mismas **observaciones** rompen con ingenua espontaneidad a veces la construcción que teníamos ya dispuesta en **nuestro** pensamiento y despiertan en él nuevas ideas; no hay educación que no refluya sobre el **educador** desde el educando. Pero aun esto mismo no puede verificarse sino en la medida de nuestra **disposición** interior. Así, verbigracia, la **ocurrencia** de un niño, como la lámpara de Galileo, sirve quizá mucho a la persona capaz de seguir con **reflexión** la nueva corriente que en su espíritu excita; al hombre inculto, fuera de la primera **novedad**, nada le aprovecha; como

la piedra con que tronezamos, si puede ser ocasión de un descubrimiento y hasta, quién sabe, de una reforma fundamental en la geología, para el vulgo es más que una piedra.

En todos los órdenes de la educación se realiza esta ley: en la filosofía, en la arqueología, en la vida moral, en la formación del sentido estético, exactamente lo mismo que en los ejercicios y juegos corporales. En éstos, por ejemplo, jamás puede el maestro desplegar libremente sus fuerzas: sería inútil, si es que no perjudicial para sus alumnos, en interés de los cuales se ve siempre obligado a moderarlas y acortarlas en vez de desenvolverlas progresivamente.

De tal fenómeno se seguirá la decadencia inevitable de todo maestro y todo educador si no hubiese manera de compensar sus efectos. Por fortuna, ésta es muy sencilla y puede formularse así: que el maestro sea a la vez maestro y discípulo. Y discípulo puede serlo en dos sentidos: de las cosas mismas, investigando por sí; de otros hombres, manteniendo constante comunicación con los de más elevado espíritu que le sea dado alcanzar y recibiendo de ellos enseñanza, ya directa y personalmente, ya por medio de lectura: camino este más lento, sosegado, profundo; mientras que el otro lo es para despertar con mayor relieve, integridad y calor las potencias todas de la vida, aunque, por lo mismo, de un modo más superficial, tal vez y pasajero. Verdad es que, dada la limitación de nuestro ser, todos estos medios nos hacen falta y de todos debemos ayudarnos: leer, hablar, escribir y más que nada pensar, investigar, abrir nuevos horizontes a nuestros ojos y reflexión cada día..., todo es poco para fortalecernos en esta lucha de cada momento contra nuestra pereza, pronta a desfallecer y a consolarse fácilmente.

Infinitas aplicaciones y leyes de conducta nacen de este principio; pero bastará citar dos.

1ª. El maestro -de párvulos, de niños, de jóvenes, de adultos, hasta de científicos y hombres ya experimentados- procure buscar para el desenvolvimiento personal de su espíritu una esfera siempre superior, no ya a la que por razón de sus funciones cultiva en relación con sus alumnos, sino a la más alta que pueda hallar dentro de sí cada vez; esforzándose sin tregua por conquistar, uno tras otro grado, la mayor plenitud posible de su vida. Y este movimiento ascensional, este progreso (merced a nuestra finitud, interminable), jamás lo reduzca al pensamiento y a la ciencia, sino que ha de extenderlo igualmente a todas las energías de su ser: espíritu moral, amor a lo bello, fuerza y agilidad corporales, nobleza de maneras, gobierno de las relaciones sociales..., régimen entero de vida; y ante todo, a lo que pudiera anullidarse el sentido ideal de ésta sobre el tono de la vulgaridad, que no piensa, ni gusta, ni pretende sino lo que se complace cada vez con su estado en cuya limitación se complace. De otra suerte, si él no se afana por elevar más y más su nivel; si descansa satisfecho en cualquiera de sus grados, por eminente que sea; si no compensa, por decirlo así, con nuevas fuerzas las que va gastando de hora en hora, decaerá de hora en hora también, no sólo como hombre, sino aun en el desempeño de su propia función, cuya vitalidad orgánica parece bien pronto a manos de un rutinario mecanismo.

2ª. Toda sociedad que aspire a tener la función de la educación y la enseñanza organizada de manera que responda a sus fines necesita asegurar, ante todo, a sus maestros las mayores facilidades posibles, no ya para sostener, sino para elevar constantemente su vida en todas las esferas: intelectual, moral, material, etc. Por ejemplo: pretender que puede lograrse una buena enseñanza primaria abandonando los estu-

dios **científicos**, es tan absurdo empeño cuanto que los progresos en este orden son el primero y más **fundamental** origen de todos los de aquí, que cae en la más rutinaria postulación tan luego como le falta el constante alimento de las **investigaciones superiores**. ¿Cómo culpar a los maestros porque no mantengan a grande altura la **enseñanza** de la geografía, o de la lengua, o de la física, en un pueblo donde no hay geógrafos, ni **lingüistas**, ni físicos de profesión? O bien: suprimanse de la historia de la pedagogía los **nombres de Locke, Rousseau, Pestalozzi, Herbart, Froebel, Spencer...**, y pidamos luego maravillas al maestro.

De igual suerte, **establecer** las más perfectas Escuelas Normales y enviar después a los maestros al desierto intelectual de una aldea, sin libros ni **publicaciones** de importancia, sin la visita frecuente de hombres capaces de sostener y mejorar su cultura, **prolongando**, por decirlo así, la acción educadora de la Escuela Normal, cada vez en más alto nivel (en lugar de la inspección usual entre nosotros); o sin hacerles salir de su localidad de tiempo en **tiempo** a otras de dentro, y más **todavía** de fuera de su patria, para ensanchar su **horizonte** y ponerle delante de otros tipos, otros ejemplos, otros elementos de vida y otra **sociedad**, es bien absurdo sacrificio.

Ningún Estado, como ninguna Corporación interesada seriamente en la **enseñanza**, puede prescindir de estas condiciones, por más extremadas que a nuestra común **indiferencia** aparezcan.

1884

(F. GINER DE LOS RIOS, Ensayos, Alianza, Madrid, 1969, pp. 118-121).

## Ejercicio de percepción

De los niños

Y una mujer  
criatura junto

"Háblanos de

Y él dijo:

no son hijos

Son los hijos

cuanto la Vida

sí misma.

por medio de

mas no de

Y aun estando

no os pertenecen.

Podéis otorgarles

mas no vuestros

Porque ellos poseen

Podéis dar cobijo

mas no a su

Porque sus almas

morada del futuro,

podéis conocer,

vuestros sueños.

por ser como ellos,

que ellos sean

Porque la vida no

ni se para

Sois los arcos de

vuestros hijos

como dardos vivos.

el blanco en el

y El os doblará

para que sus dardos

y raudos.

llevando una  
al pecho, dijo:  
los niños".

"Vuestros hijos  
vuestros.

y las hijas de  
desea para

Son concebidos  
vosotros,

vosotros.

con vosotros,

vuestro amor,  
pensamientos.

los propios.

a su cuerpo,  
alma.

habitan en la

la cual no

ni siquiera en

Podéis esferzaros

mas no intentéis

como vosotros.

anda hacia atrás

en el ayer.

los cuales

han sido disparados

El arquero ve

camino del infinito,

con su poder

puedan ir lejos

Permitid que  
 sea la mano  
 la encargada de  
 Pues aun cuando  
 que vuela,  
 por el arco

De la amistad

Y un joven  
 "Háblanos de  
 A lo que  
 "Vuestro amigo  
 a vuestras necesidades.  
 en el que sembráis  
 cosecháis con  
 Y él es vuestra  
 hogar.  
 a él con vuestra  
 buscando la paz.

Cuando vuestro  
 su mente  
 en vuestra propia  
 guardéis el "sí".  
 que no cese vuestro  
 al suyo.  
 en la amistad,  
 brotan y son  
 ese placer que  
 Cuando os apartéis  
 no os entristezcáis.  
 amáis más,  
 en su ausencia

por placer  
 del Arquero  
 doblegaros.  
 El ama al dardo  
 también siente amor  
 en tensión.

le dijo:  
 la Amistad".  
 respondió así:  
 es la contestación  
 El es ese campo  
 con amor y  
 agradecimiento.  
 mesa y vuestro  
 Porque os aproximáis  
 hambre, y

amigo revele  
 no temáis el "no"  
 mente, y tampoco  
 Y cuando esté silencioso  
 corazón de escuchar  
 Pues aun sin palabras,  
 todas las esperanzas  
 compartidas con  
 no necesita palabras.  
 de vuestro amigo,  
 Porque lo que en él  
 quizá se vea más claro  
 al igual que la

montaña es más  
 contemplada desde  
 Y no permitáis  
 alguno en la  
 de cuanto signifique  
 espíritu. Pues  
 busca algo que  
 de su propio misterio  
 sino una red que  
 adelante, y con la que  
 lo inútil.  
 lo mejor de vosotros  
 amigo. Si él ha de  
 vuestra marea,  
 conozca su reflujo.  
 amigo es al que  
 deseáis matar  
 Buscadle cuando  
 por vivir.  
 colmarán vuestra  
 vuestro vacío.  
 la amistad hallaréis  
 en aquello que es  
 rocío de las cosas  
 el corazón el frescor

clara para el montañés  
 el llano.  
 que exista interés  
 amistad, a excepción  
 profundizar en el  
 el cariño que  
 no sea la revelación  
 no es cariñoso  
 se lanza hacia  
 solamente pescamos  
 Y haced que  
 sea para vuestro  
 conocer el flujo de  
 permitidle que también  
 Porque ¿qué clase de  
 sólo buscáis cuando  
 algo de tiempo?.  
 dispongáis de horas  
 Porque las suyas  
 necesidad, más no así  
 Y en la dulzura de  
 la risa y la participaréis  
 grato. Pues en el  
 pequeñas, encuentra  
 de su mañana".

(G. Jalil Gibran,  
 "El Profeta")

Test 4

1.780 palabras

La cibernética

Aunque, en su sentido actual, la palabra "cibernética" data de poco más de quince años, ha adquirido un lugar importante en la literatura científica y técnica, en la prensa e incluso en el lenguaje corriente. Pocas palabras, sin duda, han obtenido un éxito tan rápido. Sigamos su evolución para comprenderlo mejor.

La cibernética de Wiener

La cibernética entró en Europa gracias al libro de Norbert Wiener Cybernetics, editado en París en 1948. En él se define la nueva ciencia como "todo el campo de la teoría del control y de la comunicación, tanto en la máquina como en el animal".

Más de la mitad de la obra de Wiener está dedicada a una exposición de ciertas teorías de física matemática que, en su mayor parte, eran poco conocidas en Europa y a cuyo desarrollo habían contribuido N. Wiener y sus discípulos. Son éstas: la mecánica estadística de Gibbs, la teoría de las series temporales -en la que la contribución del propio Wiener es especialmente importante- y la llamada teoría de la "información" de Shannon. Estas teorías iban acompañadas de críticas a la mecánica clásica y aparecían como la forma en que inevitablemente debería modelarse la futura concepción de las máquinas.

Tales teorías se expresaban tanto en un lenguaje de divulgación dirigido a un público cultivado, como en un lenguaje matemático que, lógicamente, debería seducir a matemáticos en búsqueda de interpretaciones físicas o técnicas

de las teorías concebidas en la pura abstracción; así como a lectores menos preparados, prestos a dar su confianza a un autor cuyos razonamientos les son inaccesibles.

Los capítulos siguientes de la obra de Wiener están dedicados a describir las semejanzas que se encuentran entre estos conceptos y conceptos importantes de la fisiología, la psicología, la psiquiatría y la sociología. El título de cada uno de los capítulos dice bien claramente cuál es su propósito: "La Gestalt y los universos"; "La cibernética y la psicopatología"; "Información, lenguaje y sociedad".

Un tema tan amplio no se agota en unos cuantos capítulos. Este libro no puede contener el desarrollo de la "teoría del control" y de la "comunicación en el animal", sino solamente un esbozo de los contornos de "todo el campo" de esta teoría, y los ejemplos necesarios para mostrar que es racional dar existencia a este "campo" y, por lo tanto, a la cibernética.

### El pensamiento cibernético en las ciencias exactas y en la construcción mecánica

En la primera parte de su libro, Wiener propone como teorías con espíritu cibernético a la mecánica estadística, la teoría de la información de Shannon y la teoría de la retroacción (feed-back) en mecánica.

Así se agrupan bajo un mismo vocablo doctrinas ya bien fundamentadas y que en sus campos respectivos han demostrado su validez.

Estas doctrinas han alcanzado su normal desarrollo gracias al esfuerzo de especialistas, y han encontrado aplicaciones nuevas, muchas veces espectaculares, tales como el pilotaje automático de los aviones, los cohetes teledirigidos y la teoría de la medida de una magnitud física de Denis Gabor y Léon Brillouin.



## El pensamiento cibernético en las ciencias del ser vivo

En Cybernetics se mostraba con claridad que las teorías fisicomatemáticas expuestas en sus primeros capítulos estaban destinadas a explicar los fenómenos biológicos, psicobiológicos e incluso psicológicos que se observan en el ser vivo, y también los fenómenos relativos al comportamiento social. La explicación por medio de una teoría consiste, según se ve en la obra, en establecer analogías entre los seres en observación y los conceptos que encierra la teoría. Por ejemplo:

-Entre la estructura de la corteza del cuarto ventrículo humano en circuitos cerrados y las memorias de ciertas máquinas de calcular, deduciendo de esta forma que estos circuitos del sistema nervioso son el asiento de la memoria.

-Entre la estructura de la corteza del cuarto ventrículo del cerebro y la de un aparato apto para reconocer la forma de las letras, cualesquiera que sean sus dimensiones y el ojo que las mira, deduciendo el modo por el cual se crearía el concepto de "forma" en el cerebro (analogía von Bonin-Mac Cullogh).

-Entre las curaciones obtenidas por electro-choc y la vuelta al funcionamiento de máquinas de calcular gracias a impulsos enviados al azar, deduciendo la similitud de los circuitos de las máquinas calculadoras y los circuitos del cerebro.

Nuevas analogías entre mecanismos electrónicos y estructuras cerebrales han sido señaladas en el congreso que sobre "las máquinas de calcular y el pensamiento humano" se celebró en 1951, y en el que se encontraban reunidos todos los sabios, procedentes de diversas disciplinas, que habían colaborado con Wiener en la primera elaboración de la cibernética. Al mismo tiempo, Mac Cullogh y sus discípulos

intentaron determinar experimentalmente si la transmisión nerviosa cumplía las teorías de la información de Shannon. Grey Walter y Ross Ashby construyeron, el uno sus "tortugas" y el otro el homostato, mientras que Mac Kay intentaba aplicar la teoría de la información a los fenómenos psicológicos y Mandelbrot al estudio de la estructura de los lenguajes. En definitiva, también se debe a la cibernética los métodos de organización del trabajo agrupados generalmente bajo el nombre de automación, de tan profundas repercusiones sociales.

... ..

### La pedagogía cibernética

En su sentido más amplio, la pedagogía está constituida por todos los medios de transmisión de informaciones de forma que se fijen en la memoria del receptor.

Los análisis cibernéticos sugieren medios nuevos, que, en lo esencial, pueden resumirse como sigue:

-la conservación de los conocimientos convenientemente clasificados en memorias o en documentos;

-la utilización de estos conocimientos, valiéndonos de razonamientos cuyo mecanismo puede ser de dos clases: razonamiento deductivo y razonamiento analógico.

En una rápida reflexión sobre estos puntos diremos que las clasificaciones de los conocimientos actuales son convencionales y están establecidas al capricho de las circunstancias. Además, la utilización del razonamiento deductivo exige el desarrollo de un mecanismo mental. Y la aptitud para el razonamiento analógico necesita el desarrollo de la imaginación y un posterior control experimental.

La cibernética aporta a la pedagogía la preocupación por la eficacia y, en numerosos puntos, medios experimentados para aumentar la eficacia de la acción pedagógica.

1º. Memorización de los conocimientos.

La forma usual de aprender a escribir a máquina sugiere un procedimiento para mecanizar la memorización de los conocimientos.

Los alumnos teclean escalas, es decir, leen una letra de la escala, pulsán la letra que creen le corresponde, leen la letra pulsada y pasan a la letra siguiente si la letra pulsada es la correcta; en caso contrario la corrigen. A esta situación le corresponde el siguiente esquema de operaciones mentales: la letra leída en la escala desencadena un sistema de órdenes de control dirigidas a los músculos que hacen pulsar la tecla correspondiente; estas órdenes asociadas a la imagen de la letra que permanece en la memoria, constituyen una semántica ligada a un soporte constituido por el dibujo de la letra; la letra pulsada es comparada con la clase de letra a la cual pertenece la letra de la escala; como resultado de esta comparación se tomará una decisión; concretamente en el caso de desigualdad, las operaciones se repiten hasta que la letra de la escala produzca el juego de órdenes musculares que le corresponde.

Reemplacemos ahora la letra leída en la escala por una pregunta cualquiera formulada en un lenguaje normal, y cuya respuesta está en la memoria de una máquina. Al mismo tiempo, demos cuatro posibles respuestas, correspondiendo a cada una de ellas una tecla diferente en un teclado. Si la tecla pulsada corresponde a la respuesta correcta, un visor de la máquina indica la situación de la nueva pregunta que debemos contestar; en caso contrario, el mismo visor indica el párrafo que se debe repasar. Un aparato concebido de esta forma constituye lo que se llama una máquina de enseñar.

Sin entrar en una exposición tecnológica, recordaremos tan sólo que:

- a) con este método, se pueden aprender todas las mate-

rias sin considerar las estéticas;

b) los resultados obtenidos en los Estados Unidos, en donde este método ha sido aplicado a centenares de miles de alumnos, han sido los siguientes:

-estadísticamente, el valor medio de las clases instruidas por este método es superior, al terminar el curso, al valor medio de las clases en las que la enseñanza se ha impartido según los métodos clásicos;

-individualmente, se permite a cada alumno progresar al ritmo que corresponde a sus propias aptitudes; de esta forma, se destacan mucho más los alumnos aventajados;

-el papel del profesor consiste en exponer los conocimientos fundamentales a los que se aplican estos mecanismos mentales; su acción resulta depurada y mejor dirigida hacia su fin verdadero, por lo que resulta más eficaz.

## 2º. Representación de los conocimientos.

Sin duda las máquinas de enseñar aseguran la fijación de los conocimientos en la memoria. Así el primer contacto con los conceptos nuevos de una disciplina puede hacerse de diversas formas que se pueden graduar en una escala en cuyos extremos encontramos la exposición oral hecha por un profesor, según la tradición, y en el otro extremo existiría la exposición hecha por la propia máquina.

La experiencia de la enseñanza con máquinas y de la enseñanza de las materias técnicas nos ha demostrado que la progresión debe ser muy lenta, de forma que sólo sea presentado cada vez un concepto nuevo, y no una combinación de conceptos nuevos, incluso si estos conceptos responden a la misma palabra. A esta forma de actuar se le ha llamado atomización de la información. Esta condición se ha de observar incluso para los alumnos con memorización rápida, pues es el número de repeticiones necesarias lo que se reduce para ellos.

### 3º. El conocimiento cibernético.

Esta condición nos plantea el siguiente problema: ¿Existe alguna clasificación de los conocimientos que sea la más eficaz, ya sea para la utilización de estos conocimientos o bien para su memorización mecánica?

Esta cuestión sólo podía ser planteada por la cibernética, ya que no es tema de la estética, ni de la ciencia, ni de las técnicas, consideradas normalmente como una aplicación de la ciencia. A partir de este momento, la cibernética puede ofrecer una respuesta parcial.

a) una clasificación es mejor que otra, si las clases que la componen tienen un sistema más sencillo de atributos esenciales y/o un número más elevado de atributos accidentales;

b) la definición de una clase debe ir acompañada, en el momento de su memorización, del dominio de eficacia de la clase y de su comprensión con indicación de las definiciones equivalentes.

Una exposición de los conocimientos construidos según estos criterios constituye el conocimiento cibernético. Que está en curso de elaboración.

(L. COUFFIGNAL, La Cibernética, A. Redondo, Barcelona, 1970, pp. 9-12 y 144-147).

## 5. FLEXIBILIDAD

### 5.1. La flexibilidad lectora

Uno de los objetivos de este curso es aumentar la velocidad de lectura. Se trata de correr, pero no siempre a la misma velocidad.

Comparémoslo con un conductor de automóvil. Entendéremos que es un conductor eficaz cuando desarrolla la máxima velocidad posible en cada circunstancia, siendo dueño en todo momento de la situación. El conductor novel suele conducir despacio, aún no está lo suficientemente adiestrado para alcanzar grandes velocidades. La velocidad aumenta con la práctica. El conductor experimentado sabe cuando puede correr sin grandes riesgos, por ejemplo en una autopista, cuando hay poco tráfico, cuando conoce la carretera, etc. Asimismo también sabe cuando imprudente correr: cuando desconoce la carretera, cuando hay mucho tráfico, si la carretera está en mal estado, si hay muchas curvas, etc. Por otra parte es posible que alguna vez conduzca por el simple placer de pasear, y en este caso puede correr o no. Pero sobre todo sabrá que, cuando tenga mucha prisa, que sabe bien adonde se dirige y conoce la carretera, al aumentar la velocidad deberá poner el máximo de atención posible en lo que está haciendo, centrando su mirada en el punto exacto de la ruta, despreciando otros aspectos como puedan ser el paisaje, la charla con los que viajan con él, etc.

Igualmente el buen lector sabe discernir cuando puede correr y cuando es aconsejable ir más despacio. Lo que caracteriza al lector maduro es su flexibilidad.

## 5.2. Tipos de velocidad

Podemos establecer los siguientes tipos de velocidad:

- a) Reflexiva: la más lenta de todas. Cuando el material de lectura requiere la máxima atención y concentración para atender a consideraciones creadoras, evaluadoras o comportamentales.
- b) Retentiva o de estudio: se centra sobre lo que podría ser objeto de examen, aunque de hecho no lo sea. Se intenta interiorizar la información con el logro de su asimilación.
- c) Normal, completa o informativa: intenta captar toda la información, con estilo de noticia, a una velocidad de "cruce", considerablemente rápida pero sin fatiga.
- d) Deslizante: es la máxima rapidez cuando no se han alcanzado hábitos adicionales a través de técnicas adecuadas. Es una lectura selectiva de las informaciones.
- e) Oceánica o superdeslizante: el sujeto apenas ve las páginas del libro, pero logra una imagen oceánica o borrosa del mismo, de su contenido y estilo. Puede denominarse también de "contacto adivinatorio" (Fernández Huerta, 1968).

El lector debe adiestrarse en cada uno de los tipos de velocidad. Aprender a discernir cuando es aconsejable ir rápidamente y cuando es imprudente el hacerlo. Debe actuar con flexibilidad al abordar un texto de lectura, sabiendo adaptarse al material que tiene delante.

## EJERCICIOS

1. Aprender a elegir la velocidad más adecuada en distintas clases de textos.
2. Ejercicio de ampliación del abanico de visión
3. Lectura en 3 fijaciones por línea
4. Slalom
5. Test de comprensión

## Ejercicio de percepción

Detector de mentiras

"En 1492,	Colon
descubrió	América..."
A partir de	este hecho
discutido,	cada uno de
nosotros	describirá
la historia	de este país
de modo	diverso.
Es, sin	embargo,
razonable	suponer que
la mayoría	haremos
referencia	a lo que se
ha dado en	llamar
"proceso	democrático"
y a la	estima en que
es tenido	por los americanos
o, al menos,	a la estima
en que	aseguran
tenerlo.	Aquí reside
el problema.	Uno de los
principios	de toda
sociedad	democrática
es que	cada hombre
puede pensar y	
expresarse libremente	
sobre cualquier	
materia, hasta	
el punto de poder	
pronunciarse contra	
la idea misma de	
sociedad democrática.	

En la  
 en que  
 escuelas son  
 de tal  
 deben

en los  
 no sólo  
 de dicha  
 sino la

ejercitarla  
 y perspectiva  
 imprescindibles  
 con eficacia.

ineludible,  
 que la sociedad  
 autotransformándose  
 para hacer frente  
 obstáculos y  
 imprevistos.

como podremos conseguir lo  
 que John Gardner

define como "una  
 sociedad en perpetua  
 renovación". Hasta  
 aquí la teoría.

En la práctica,  
 tenemos otro cantar.

En nuestra sociedad,  
 como en otras,  
 hay hombres influyentes  
 a la cabeza de

importantes instituciones

medida  
 nuestras  
 instrumentos  
 sociedad,  
 desarrollar  
 jóvenes

la conciencia  
 libertad,

voluntad de  
 y la capacidad

intelectuales  
 para hacerlo

Esto es  
 si queremos

continúe  
 y modificándose

a amenazas,  
 oportunidades

Es de este modo

que no  
 permitir  
 errores  
 a la luz,  
 encuentran  
 cambio  
 quizás  
 y que gozan  
 financieros  
 que deben  
 toda costa.

en consecuencia,  
 amenazadas en  
 por la teoría  
 democrático y  
 una sociedad en  
 renovación.

Hay individuos  
 no presiden  
 importantes,  
 se sienten  
 amenazados,  
 identificado con determinadas  
 ideas e instituciones,  
 a las que desean  
 ver libres de  
 toda crítica o  
 cambio. Este  
 tipo de personas  
 preferirían unas  
 escuelas casi o

pueden  
 que sus  
 salgan  
 que  
 todo  
 inconveniente,  
 intolerable,  
 de intereses  
 o políticos  
 conservar a  
 Estas personas,

se ven  
 muchos frentes  
 del proceso  
 a la idea de  
 constante  
 Más aún.

anónimos que  
 instituciones  
 los cuales  
 igualmente  
 porque se han

del todo  
 en el ejercicio  
 a los jóvenes  
 dudar o, desafiar  
 aspecto de la  
 que viven,  
 aquellos más

Al fin y al cabo  
 hombres prácticos-,  
 nuestras escuelas  
 promover nuestros  
 que también esto  
 proceso democrático!.

Y aquí llegamos  
 de verdadero

Sin embargo, a  
 las escuelas,  
 qué intereses

Somos conscientes de que  
 se trata de preguntas  
 sobre las que  
 cualquier profesor  
 de educación que se  
 respete podría escribir  
 varios libros,  
 encabezados todos  
 con la reflexión de  
 que el problema no  
 puede plantearse como  
 una disyunción: blanco  
 o negro, sí o no.

inoperantes  
 de estimular  
 a preguntar,  
 cualquier  
 sociedad en  
 especialmente  
 vulnerables.

-dicen estos  
 se trata de  
 y deben

intereses;  
 es parte del

Es cierto.

a un punto  
 conflicto.

¿Quién pertenecen  
 y al servicio de  
 deben dirigirse?.

Pero no  
de nosotros  
conduzcamos  
profesores ni  
prudentes.  
sugerir  
supervivencia  
desarrolladas  
escuelas. Esto  
enfáticas.  
escuelas deben  
instrumento para  
los jóvenes  
técnicas de  
política y cultural.

Este aserto  
suficiente.

otras palabras:  
la década de  
entrevistador

sonsacar a Ernest Hemingway  
su opinión acerca de las  
características personales  
necesarias para ser un  
"gran escritor".

Hemingway iba  
rechazando cada una  
de las diversas  
posibilidades a  
medida que el otro  
se las iba sugiriendo.

esperéis  
que nos  
como  
como personas

Se trata de  
estrategias de  
que puedan ser  
en nuestras  
exige respuestas

Creemos que las  
ser el principal

desarrollar en  
actitudes y  
crítica social,

Un momento!.

carece de énfasis

Expresémoslo con

Al principio de

los sesenta, un

intentaba

Por fin,  
frustrado,  
entrevistador:  
no hay ningún  
especial que  
identificar?.

Hemingway:  
Para ser un  
debe tenerse un  
a toda prueba,  
de mentiras.  
en esta respuesta,  
una estrategia esencial  
y la función más  
escuelas de nuestro  
Una de las posibles  
de la historia del  
su consideración  
constante contra la adoración del  
"engaño". La historia de  
nuestra intelectualidad  
es la crónica de la  
angustia y sufrimientos  
de unos hombres que  
intentaron ayudar a sus  
contemporáneos a ver  
qué parte de sus  
convicciones más íntimas  
eran conceptos erróneos,  
prejuicios, supersticiones  
e incluso mentiras descaradas.

sintiéndose  
pregunta el  
-¿Es que  
ingrediente  
pueda usted  
Replica  
-Lo hay.  
gran escritor,  
sentido innato,  
de detección  
Nos parece que,  
Hemingway definió  
de supervivencia  
importante de las  
mundo actual.

interpretaciones  
género humano es

cómo una lucha  
como una lucha

Los mojones  
 el camino de  
 desarrollo  
 señalan los  
 alguien desarrolló  
 perspectiva, una  
 interpretación o  
 metáfora. Ahora  
 una nueva educación  
 precisamente cultivar  
 expertos en "detección  
 Hay muchas maneras  
 función de las  
 muchos autores  
 David Riesman,  
 la denomina enfoque  
 la educación,  
 que las escuelas  
 aquellos valores que no son  
 acentuados por otras instituciones  
 importantes en la cultura.  
 Norbert Wiener insiste  
 en que las escuelas  
 actuales deben funcionar  
 como "sistemas de alerta  
 antientrónicos", utilizando  
 la palabra entropía para  
 significar la tendencia  
 general e infalible de  
 todos los sistemas del  
 universo -naturales o

que jalonan  
 nuestro  
 intelectual,  
 puntos en que  
 una nueva  
 nueva  
 una nueva  
 nosotros concebimos  
 que se proponga  
 ese tipo de personas:  
 del engaño".  
 de describir esta  
 escuelas y  
 lo han hecho.  
 por ejemplo,  
 "anticíclico" de  
 es decir,  
 deberían acentuar

creados por  
 a perder impulso,  
 e inutilizarse. Es  
 irreversible, pero  
 ralentizado y controlado  
 Una de las técnicas de  
 del "sostenimiento".  
 este término,  
 que el nivel de  
 uno de los mejores  
 cualitativo de vida  
 Wiener emplea una  
 para expresar la  
 para que exista  
 debemos poseer  
 de alerta.

necesitamos instrumentos que  
 nos adviertan cuando empieze  
 la regresión y cuándo  
 se precisa el "sostenimiento".  
 Según él, tales instrumentos  
 serían personas adecuadas  
 para reconocer los cambios,  
 sensibles a los problemas  
 causados por éste, y  
 poseedores de motivación  
 y valentía suficientes para  
 dar la alarma cuando  
 el proceso entrópico alcanzara  
 un grado peligroso de aceleración.  
 Esto es a lo que nos referíamos

el hombre-  
 desintegrarse  
 un proceso  
 que puede ser  
 en parte.  
 control es la  
 Eric Hoffer usa  
 creyendo además  
 sostenimiento es  
 índices del nivel  
 en una cultura.  
 metáfora distinta  
 misma idea. Dice que,  
 una fuerza antientrópica,  
 adecuados sistemas  
 En otras palabras:

al hablar de  
engañó". A lo  
John Gardner

la "sociedad en  
y Kenneth Boulding  
"conciencia social".

apuntamos a que la  
en los jóvenes

-el más subversivo  
perspectiva antropológica.

individuo ser parte

propia cultura y,  
estar fuera de ella.

actividades del

observar sus ritos

sus presunciones,

al modo de un

antropólogo.

De esta manera, uno puede

darse cuenta de cuando

la realidad empieza a

distanciarse excesivamente

de la comprensión de la tribu.

Es obvio que la adquisición

de una perspectiva de tales

características es

extremadamente difícil y,

entre otras cosas,

exige una considerable

dosis de valor.

Estamos hablando,

ni más ni menos,

"detectar el  
mismo alude  
con su idea de  
constante renovación"

con la de

Con todo lo dicho

escuela desarrolle

este instrumento

de todos- : la

Esta permite al

integrante de su

al mismo tiempo,

Contemplar las

propio grupo,

tribales, sus temores,

su etnocentrismo,

de conseguir un  
 independencia de las  
 intelectuales y sociales  
 Pongamos un ejemplo:  
 que los individuos de  
 víctimas de falsas  
 la nuestra se ha librado.  
 las cosas nos parece  
 extraña que otras  
 capaces de persistir  
 creencias absurdas.  
 que, para la mayor  
 la aceptación de unas creencias determinadas  
 se debe sobre todo a un accidente de  
 nacimiento. Puede decirse de ellas  
 que son "ideológicamente intercambiables",  
 es decir, que hubieran aceptado  
 cualquier conjunto de creencias adoptadas  
 por la tribu en que accidentalmente nacieron.  
 Cada uno de nosotros, seamos americanos,  
 rusos o hopi, ha nacido no sólo  
 en un medio físico determinado, sino  
 también simbólico. Desde muy temprana  
 edad nos hemos acostumbrado a hablar  
 y a que nos hablen de la manera más  
 "natural" acerca de la verdad. De modo  
 completamente arbitrario, nuestra percepción  
 de lo "verdadero" o real lleva la impronta  
 de los símbolos e instituciones manipuladoras de  
 símbolos de nuestra tribu. Casi todo el  
 mundo aprende, poco a poco,

alto grado de  
 coerciones  
 de la propia tribu.  
 es corriente creer  
 las otras tribus son  
 enseñanzas de las que  
 Nuestro modo de ver  
 "natural" y nos  
 gentes sean  
 maliciosamente en  
 Desde luego es indudable  
 parte de las personas,  
 la aceptación de unas creencias determinadas  
 se debe sobre todo a un accidente de  
 nacimiento. Puede decirse de ellas  
 que son "ideológicamente intercambiables",  
 es decir, que hubieran aceptado  
 cualquier conjunto de creencias adoptadas  
 por la tribu en que accidentalmente nacieron.  
 Cada uno de nosotros, seamos americanos,  
 ha nacido no sólo  
 determinado, sino  
 Desde muy temprana  
 acostumbrado a hablar  
 de la manera más  
 la verdad. De modo  
 nuestra percepción  
 lleva la impronta  
 manipuladoras de  
 Casi todo el  
 poco a poco,

a reaccionar fervorosa  
 ante una serie  
 verbales que les  
 sentimiento de una  
 La palabra más adecuada  
 evidentemente, la de  
 Nadie puede  
 pero es característico  
 el no dejarse aprehender  
 abstracciones arbitrarias  
 cuyo seno le ha  
 En nuestra misma  
 en un medio coloquial que incluye y aprueba  
 conceptos como el de la "superioridad de  
 los blancos", el individuo puede  
 "moralmente" integrarse en el  
 proceso de asesinato de los  
 defensores de los derechos  
 civiles. Del mismo modo, si una  
 persona vive en un medio coloquial  
 en el que la expresión "black power"  
 proporciona una entidad ideológica,  
 podrá entregarse también "moralmente"  
 a actos de violencia contra personas  
 no negras y sus propiedades. La  
 ausencia de sensibilidad con respecto a los  
 efectos inconscientes de nuestras metáforas  
 "naturales" nos condena a visiones muy  
 parciales de la realidad y, por consiguiente,  
 a patrones alternativos de conducta muy  
 limitados.

y ardientemente  
 de abstracciones  
 proporcionan el  
 identidad ideológica.  
 para expresarlo es,  
 "prejuicios".  
 librarse de ellos,  
 del "detector de mentiras"  
 del todo por las  
 de la comunidad en  
 cabido en suerte crecer.  
 sociedad, si se nace  
 que incluye y aprueba  
 "superioridad de  
 los blancos", el individuo puede  
 "moralmente" integrarse en el  
 proceso de asesinato de los  
 defensores de los derechos  
 civiles. Del mismo modo, si una  
 persona vive en un medio coloquial  
 en el que la expresión "black power"  
 proporciona una entidad ideológica,  
 también "moralmente"  
 contra personas  
 propiedades. La  
 con respecto a los  
 nuestras metáforas  
 a visiones muy  
 y, por consiguiente,  
 de conducta muy  
 Quienes poseen

dicha sensibilidad con respecto a los a su medio "natural", "subversivos" a los carecen de ella. probablemente, nada porque no puede ser bajo una u otra etiqueta tener la facultad palabras los fundamentan cada "May Man Prevail?", proporciona el ejemplo de un hombre (él mismo) en el proceso: convencidos de representar el socialismo, porque hablan en términos de ideología marxista; pero no caen de cómo se a las formas de avanzado. Los ser representantes de individualismo, ética humanística, a nuestras propias no tenemos conciencia instituciones se han hecho, cada vez más similares sistema comunista. religiosa es otro

dicha sensibilidad prejuicios inherentes aparecen como ojos de quienes No existe, más peligroso, encasillado fácilmente ideológica, al de ver tras las procesos que ideología. En su obra Erich Fromm nos Los rusos están en la cuenta parece su sistema capitalismo más occidentales creemos genuinos de un sistema iniciativa privada y porque nos aferramos convicciones; pero de que nuestras en la práctica, a las del odiado La enseñanza ejemplo que

ilustra este

Alan Watts:

irrevocable a una  
sólo un suicidio  
también una carencia

porque cierra

visión nueva

es sobre todo

acto de confianza

De acuerdo con esto,

"detección del error"

acerca de lo que

"las religiones

Dicha perspectiva puede aplicarse

también al conocimiento.

Sustituyendo la palabra "religión"

por "conjunto de hechos";

en la cita precedente,

obtendremos una afirmación

igualmente rigurosa e importante.

La necesidad de una tal perspectiva

ha sido siempre imperiosa, pero jamás

tanto como ahora. No vamos a someternos

de nuevo a la penosa recensión de

problemas que aquejan al siglo veinte.

Hay, no obstante, tres problemas

en particular que nos llevan forzosamente

a la conclusión de que las escuelas deben

autoconvertirse conscientemente en

centros de adiestramiento para la "subversión".

De hecho constituyen un problema único,

pero en orden a su análisis es

punto. Citemos a

La entrega

religión no es

intelectual, sino

positiva de fe,

la mente a toda

del mundo. La fe

apertura, un

en lo desconocido.

el sentido de la

exige una perspectiva

Watts llama

estandarizadas".

mejor descomponerlos  
 vertientes citadas.  
 etiquetado como  
 medios de comunicación".  
 favorita del Padre  
 Universidad de Fordhan,  
 han aparecido muchas cosas,  
 se enchufan en las paredes.  
 cierta perspectiva  
 electrónica, imaginemos  
 nuestro hogar y  
 edificios del vecindario han sido aislados  
 del resto y  
 de todos los  
 y electrónicos  
 los últimos cincuenta años.

Este desmantelamiento se hará  
 siguiendo un orden inverso,  
 es decir, empezando por los  
 inventos más  
 recientes.

Lo primero en  
 es, pues, el  
 Ya tenemos a  
 parado, como si  
 al funeral de un  
 -Y ¿qué vamos a hacer

Tras reagrupar el  
 disimular el espacio  
 sugerirás ir a ver  
 Pero no hay cine.  
 cintas magnetofónicas,

en las tres  
 El primero es  
 "revolución en los  
 Según una expresión  
 John Culkin, de la  
 en nuestro siglo  
 la mayoría de las cuales  
 Para alcanzar una  
 acerca de la invasión  
 por un momento que  
 las demás casas y  
 se los ha despojado  
 adelantos eléctricos  
 aparecidos durante

desaparecer de casa  
 televisor.

todo el mundo  
 estuvieran asistiendo  
 amigo, preguntándose:  
 esta noche?.

mobiliario, a fin de  
 vacío en la habitación,  
 una película.

Tampoco hay discos,  
 radio, teléfono

o telégrafo.

Si piensas que la desaparición de los aparatos afectará tan sólo a su entretenimiento e información, recuerda que, en determinado momento, van a privarte de la luz eléctrica, nevera, calefacción y aire acondicionado. En resumen: tendrás que ser una persona totalmente distinta, si quieres sobrevivir más de veinticuatro horas. Hay pocas probabilidades de que consigas alterar tus normas de vida y creencias con la celeridad suficiente que te permita salvarte. En el momento de expirar sabrás algo, por lo menos, acerca de la realidad de las cosas antes de que aparecieran los enchufes. Quizá no. En todo caso, si posees energía e interés suficiente para escucharlo, cualquier ecólogo competente podrá informarte de cuán lógico es tu problema: un cambio en las circunstancias ambientales, raramente

tiene sólo  
un carácter  
aditivo o lineal.

Raramente, si es que  
ocurre alguna vez,  
sobrevivirá tu medio  
ambiente con la única  
variante de la adición de  
un nuevo elemento: una  
imprensa o un enchufe. A  
lo que te enfrentarás  
será a un medio comple-  
tamente nuevo, que te exigirá  
un repertorio completo de  
nuevas técnicas de supervivencia.  
Nunca resulta esto más cierto que  
cuando los elementos son de tipo  
tecnológico. Luego, en ningún aspecto,  
poseerá el nuevo medio una diferencia  
tan radical con respecto al antiguo  
como en el de las formas de vida  
políticas y sociales. Cuando  
enchufas algún aparato, algo se  
conecta también dentro de ti.

Esto significa que necesitarás  
nuevos patrones de defensa,  
percepción, comprensión y  
evaluación. Necesitarás  
un nuevo tipo de educación.

Fue George Counts quien  
observó que la tecnología  
atentaba contra el  
"Bill of Rights".

Durante el  
 siglo dieciocho,  
 un panfleto podía  
 tener influencia sobre  
 la nación en peso. Hoy  
 en día, todas las ideas  
 juntas de los Noam Chomsky,  
 Paul Goodman, Edgar Friedenberg  
 y hasta I.F. Stones, llaman menos  
 la atención que una emisión de 30  
 minutos de Walter Cronkite.  
 A menos, es evidente, que a  
 uno de ellos se le ofreciera  
 un programa emitido simultáneamente  
 por todos los canales en el momento de  
 mayor audiencia, en cuyo caso  
 se parecería más a Walter Cronkite  
 que a sí mismo. El mismo Marshall  
 McLuhan, que va a la cabeza en  
 el estudio de los medios de difusión,  
 ve transformadas y truncadas sus propias  
 ideas por las normas adoptadas por dichos  
 medios para ejercer adecuadamente sus  
 funciones características. Una de  
 las exigencias es, por ejemplo,  
 que una idea o persona deben  
 ser "sensacionales" para  
 conseguir audiencia.  
 Con arreglo a ello,  
 McLuhan no aparece  
 como un universitario  
 que estudia los

sistemas de difusión,  
sino como el "Apostol de  
la Electrónica". Confiamos  
en que resulte evidente que  
no tratamos de hacer el clásico  
y quejumbón ataque académico  
contra los medios de difusión.  
No estamos en contra de ellos.  
En la misma medida que McLuhan está  
a su favor. El cambio tecnológico  
resulta irreversible. Los aparatos que  
se conectan, están aquí para permanecer.  
Pero podemos hacer un estudio para  
descubrir cuáles son sus efectos sobre  
nosotros. Como ha dicho McLuhan, no hay  
nada irremediable mientras exista  
la voluntad de examinar lo que  
está sucediendo. Pocos de nosotros  
han estudiado con más rigor  
los efectos del avance de los  
medios de comunicación, como Jacques Ellul,  
quien ha dado descorazonadoras  
voces de alarma. Sin los medios de  
comunicación de masas, dice Ellul, no  
puede haber propaganda efectiva. Con ellos  
no hay mucho más. "Sólo mediante la  
concentración de un gran número de  
medios de difusión en unas pocas  
manos, se puede conseguir una  
verdadera orquestación,  
una continuidad y una  
aplicación de métodos

científicos para influenciar a los individuos". Que esta concentración está ocurriendo día a día, es un hecho -dice Ellul- y su resultado puede ser la homogeneización de ideas entre todos aquellos que se encuentran dentro del radio de acción de dichos medios de difusión. No podemos permitirnos ignorar la observación de Norbert Wiener, cuando nos advierte que la paradoja de que nuestra capacidad tecnológica en el terreno de la comunicación electrónica, si bien aumenta en número de mensajes, disminuye la cantidad de información transmitida. Tenemos cada vez más medios de difusión para comunicar cada vez menos ideas importantes. Otra manera de decirlo es que, mientras el número de medios de comunicación se ha visto espectacularmente incrementado, ha habido al mismo tiempo un descenso en el número de canales de comunicación "democráticos" a disposición de las personas y que resulten viables, puesto que los medios de comunicación de masas funcionan -por su estructura misma- en un sólo sentido de comunicación. La asamblea de ciudadanos, por ejemplo, no existe ya como medio de participación en la política municipal.

Cada vez son  
 menos frecuentes  
 las acciones comunitarias  
 importantes (no violentas).  
 Es absurdo pensar en una pequeña  
 imprenta particular, casera, como  
 instrumento de cambio social.

Las formas tradicionales de  
 disensión y protesta parecen hoy  
 impracticables; por ejemplo, las  
 cartas al director, discursos en las  
 esquinas, etc. Nadie tiene oportunidad  
 de conseguir una audiencia importante,  
 a menos que consiga acceso a los medios de  
 comunicación de masas. En la época en que  
 se escribe este libro, no hay en la práctica  
 ningún sistema de comunicacación de  
 doble sentido con respecto a la  
 política y procedimientos de  
 los Estados Unidos en Vietnam.

Todas las comunicaciones tienen este  
 mismo rasgo distintivo de  
 sentido único: de arriba abajo,  
 a través de los medios de  
 comunicación de masas, especialmente de  
 la televisión. Es una presión que se  
 ejerce sobre cada uno en particular, para  
 que suscriba, sin preguntar nada, las directrices  
 políticas formuladas por el Pentágono. Aparece el  
 Presidente por la pequeña pantalla y claramente enuncia  
 la teoría de que quienquiera que no acepte "nuestra política",  
 sólo puede ser considerado como portador de ayuda para el

enemigo.  
divulgado  
a través de  
de difusión  
de que los  
incumplen su  
ayudar a nuestros  
ultramar.  
de tal proceso  
de nosotros no  
los de privarnos de  
que no sea  
las directrices políticas,  
actuar de acuerdo  
emanadas de arriba,  
política oficial  
ni diálogo.

Edgar Friedenberg  
"Eichmannismo rastrero",  
funcionamiento mecánico,  
abstracto, que  
lugar para la opinión

Como Paul Goodman  
hay muy diversas  
y una de ellas es el  
a los micrófonos a  
ideas divergentes,  
alguna idea.  
de hacer  
conspirar para ello),  
son propiedad y están  
empresas mastodónticas

Se ha  
cuidadosamente  
los medios  
la opinión  
"pacifistas"  
obligación de  
muchachos de  
Los efectos  
sobre cada uno  
son otros que  
toda alternativa  
la aceptación de  
obligarnos a  
con las órdenes  
y apoyar la  
sin objeciones

Es lo que  
ha definido como  
una especie de  
sin espíritu,  
no dejar apenas  
y la acción individual.

ha señalado,  
clases de censura,  
impedir el acceso  
quienes tienen  
o siquiera

Esto es muy difícil  
(y no se necesita  
cuando dichos micrófonos  
bajo la dirección de  
que han hecho enormes

inversiones en  
 Lo que tenemos  
 sistema político  
 en el que cabe la  
 que una condición  
 detectar un cargo  
 de haber tenido  
 como personalidad  
 espectáculo. Escribe  
 Conquered Province":  
 americana es que una  
 puede construirse de  
 de la política oficial,  
 a una sólida resistencia,  
 comunitaria, a la  
 a la vigilancia de los  
 proteger su libertad...  
 si nuestro hermoso  
 pluralista y populista  
 actuales circunstancias.  
 debo confesar que no  
 sistema político aceptable  
 un hombre sin patria.  
 de personas se estén  
 ¿Personas cada vez más  
 del poder?, ¿Personas que  
 a su disposición y cada vez  
 seriamente y con eficacia?  
 que de ello se deriva, sea una de las causas del frecuente  
 uso de la violencia como forma de expresión?.

su propiedad.  
 es, pues, un  
 enteramente nuevo,  
 posibilidad de  
 esencial para  
 político sea la  
 éxito previamente  
 en el mundo del  
 Goodman en "Like a  
 La opinión tradicional  
 sociedad decente no  
 ningún modo, a través  
 sino únicamente gracias  
 a la cooperación  
 empresa individual y  
 ciudadanos a fin de  
 La cuestión estriba en  
 experimento libertario,  
 resulta viable en las  
 Si no lo es, entonces  
 conozco ningún otro  
 y, en consecuencia, soy  
 ¿Es posible que millones  
 quedando sin patria?  
 apartadas de las fuentes  
 cada vez tienen menos ideas  
 menos medios para expresarse  
 ¿Es posible que la frustración  
 que de ello se deriva, sea una de las causas del frecuente  
 uso de la violencia como forma de expresión?.



Llegamos a  
 problema, que  
 postula de las  
 función "subversiva"  
 con propiedad  
 A fin de ilustrar  
 nos referiremos  
 medios de comunicación  
 metáfora de la  
 Tomemos como unidad  
 la esfera del tiempo  
 hombre ha disfrutado  
 escritura. Nuestro reloj  
 tres milenios y  
 cincuenta años.  
 escala, no se han  
 significativos en los  
 hasta hace unos nueve  
 momento empezó la  
 en la cultura occidental.  
 llegaron el telégrafo, la  
 Hace dos minutos, el teléfono,  
 películas animadas,  
 y la radio. Hace tan sólo  
 La televisión ha aparecido  
 segundos, las computadoras,  
 los satélites de comunicaciones  
 laser -quizás el más poderoso  
 surgió hace tan sólo una

Es posible confrontar  
 vitales con nuestro reloj  
 las mismas mediciones.  
 campo de la medicina. En él no ha habido cambios destacables

un segundo  
 necesariamente  
 escuelas una  
 puede denominarsele  
 "Revolución del Cambio".  
 lo que esto significa,  
 de nuevo a los  
 y utilizaremos la  
 esfera del reloj.  
 total divisible para  
 durante el cual el  
 de las técnicas de la  
 representará así unos  
 cada minuto unos  
 Basándonos en esta  
 producido cambios  
 medios de difusión  
 minutos. En dicho  
 utilización de la imprenta  
 Hace tres minutos  
 fotografía y la locomotora.  
 la prensa rotativa,  
 el automóvil, el aeroplano  
 un minuto, el cine sonoro.  
 dentro de los diez últimos  
 en los últimos cinco, y  
 en el último. El rayo  
 medio de comunicación-  
 fracción de segundo.

casi todos los aspectos  
 y conseguir a grosso modo  
 Tomemos, por ejemplo, el

Tomemos, por ejemplo, el

hasta este último minuto  
 -como ha dicho Jerome Frank-  
 casi la totalidad de la historia  
 de la medicina se reduce a la  
 historia del efecto placebo.  
 Hace un minuto llegaron los  
 antibióticos. Hace unos diez segundos,  
 la cirugía a corazón abierto.  
 En realidad, probablemente se  
 han dado más cambios en la medicina en  
 los últimos diez segundos que en el resto del  
 tiempo representado en nuestro reloj.  
 Es lo que algunos llaman la "explosión del saber".  
 Ocurre lo mismo en todos los ámbitos  
 del conocimiento susceptibles de ser  
 investigados científicamente. La respuesta habitual  
 a toda reflexión sobre el cambio (es la que  
 dan, sin ir más lejos, la mayoría de educadores)  
 es la de que dicho cambio no es nada nuevo y  
 resulta muy fácil exagerar su importancia.  
 Norbert Wiener tenía una respuesta muy útil  
 para estas réplicas: La diferencia entre  
 una dosis mortal de estricnina y una terapéutica  
 "es sólo cuestión de grado". En otras palabras:  
 el cambio no es nuevo; lo que sí es nuevo es  
 el grado de cambio. Como sugería nuestra  
 metáfora de la esfera del reloj, hace unos tres minutos  
 apareció una diferencia cualitativa en el carácter del  
 cambio. El cambio cambió. Esto es, de verdad, un  
 problema completamente nuevo. Hasta la última generación,  
 por ejemplo, era posible en los Estados Unidos nacer, crecer  
 y pasar la vida sin alejarse más de cincuenta millas del

propio hogar,  
jamás a dudas  
a la propia escala  
convicciones y normas  
Los rasgos predominantes  
y la consecuente posibilidad  
-dentro de los

Pero ahora, precisamente  
hemos llegado a un  
cambio es tan rápido,  
nosotros debe elaborar  
escala de valores,  
de conducta viables  
particular. Sucede entonces  
instante en que hemos  
capaz de funcionar,  
debido a la gran cantidad  
lo elaborábamos,

Como es natural,  
-que tanta frustración  
también a nuestra educación.  
veinte años, la matemáticas  
escuela, son ya "anticuadas";  
enseñaron, está ya superada  
biología, completamente  
historia en serio entredicho.  
decirse de ti, suponiendo que  
de las cosas que leíste y te  
una enciclopedia ambulante de

Como ha remarcado Alfred North Whitehead en "The Adventure of Ideas": Nuestras teorías sociológicas, nuestra filosofía política, nuestros principios comerciales prácticos, nuestra

sin enfrentarse  
serias con respecto  
básica de valores,  
de comportamiento,  
eran la estabilidad  
de predicción  
"ciclos naturales"-  
en el último minuto,  
estadio en que el  
que cada uno de  
continuamente una  
creencias y normas  
para cada uno en  
que, en el mismo  
conseguido un sistema  
éste es ya inoperante  
de cosas que, mientras  
han cambiado.

este estado de cosas  
produce- se aplica  
Si has cumplido los  
que aprendiste en la  
la gramática que te  
y desacreditada; la  
pasada de moda; y la  
Lo mejor que puede  
recuerdes la mayor parte  
explicaron, es que eres  
información anticuada.

política económica y nuestras ideas sobre educación, derivan de una tradición ininterrumpida de grandes pensadores y ejemplos prácticos que van desde la época de Platón... hasta finales del siglo pasado. Toda esta tradición se ve falseada por el supuesto gratuito de que cada generación vivirá en circunstancias básicamente idénticas a las que se regían en la vida de sus padres, y que estas circunstancias pasarán a su vez a configurar las vidas de sus hijos. Estamos viviendo el primer período de la historia del género humano en que dicho supuesto es falso. Todo lo precedente nos lleva al tercer problema: la "burocracia gobernante". Hemos llegado hasta este punto, porque las burocracias, a pesar de aparecer como indispensables, por su propia naturaleza son extremadamente reacias al cambio. El lema de muchas de ellas es: "Sigue adelante con lo que hacías, sin atender a tu alrededor". Hay en ellas una falta de comprensión básica que las obliga, la mayor parte de las veces, a acelerar la entropía más que a impedirlo. Las burocracias raramente se preguntan el porqué, sino sólo el cómo. John Gardner que, como Presidente de la Carnegie Corporation y Ministro de Sanidad, Educación y Bienestar, ha adquirido gran experiencia directa acerca de las burocracias, las ha descrito con mucha propiedad: Para efectuar una renovación, necesitamos saber qué la impide. Al hablar de revitalización de la sociedad, tendemos a poner un énfasis exclusivo en el hallazgo de nuevas ideas. Pero, por lo común, no hay carencia de ellas.

El problema es conseguir que sean escuchadas. Esto supone atravesar la rígida costra y obstinada complacencia del "statu quo". La vieja sociedad elabora complicadas defensas contra las ideas nuevas. "Esposas mentales", en expresión plástica de William Blake... A medida que una sociedad intensifica su interés por la tradición y los precedentes, se va preocupando más por el modo como se hacen las cosas y menos por su realización. No triunfa quien es eficaz en dicha realización, sino aquel que posee un conocimiento arraigado de las reglas y prácticas usuales. Es menos importante la consecución del objetivo que el comportamiento de un modo apropiado. El conjunto de hábitos, convenciones y modos "honorables" de comportamiento, ejercen un efecto tan opresivo sobre las mentes creadoras que, a menudo, los nuevos avances en un campo determinado se producen fuera del área de las prácticas respetables. En otras palabras: las burocracias son los sustitutos de los prejuicios convencionales y rutinas inveteradas, dos de los más importantes aceleradores de la entropía. Podríamos ponerlos ante los ojos un volumen de citas paralelas -desde Maquiavelo hasta Paul Goodman- que describirían como las estructuras burocráticas retrasan el desarrollo y puesta en práctica de nuevas estrategias de supervivencia. Pero al hacerlo nos arriesgaríamos a causaros la impresión de simpatizar con los anhelos de Goodman por una especie de Utopía anárquica en la que no existiría el Ejército, la Policía, la General Motors, el Ministerio de Educación, Correos, etc. No estamos "en contra" de las burocracias más de lo que podamos estar "a su favor". Son como los enchufes. Todo

parece indicar que seguirán existiendo; pero deben ser controlados, si queremos que las prerrogativas de una sociedad democrática permanezcan a la vista y a nuestra disposición. Por esto pedimos a las escuelas que sean "subversivas", que funcionen a modo de una burocracia antiburocrática, al enseñar a los jóvenes a contemplar su propia sociedad bajo el criterio de la utilidad específica de cada cosa. Es ciertamente utópico esperar que esta función la realicen quienes controlan los medios de difusión. Ni siquiera los generales y los políticos. Tampoco es razonable esperarlos de los intelectuales, puesto que no tienen acceso a la gran masa de jóvenes. Pero los maestros sí lo tienen, y es que por este motivo que la responsabilidad recae principalmente sobre ellos. La dificultad estriba en que la mayor parte de dichos maestros tienen un concepto muy distinto de su función. Algunos piensan que su tarea consiste en la "diseminación de información". Esta labor era razonable hasta hace un minuto o dos de nuestro reloj. (Por aquel entonces eran también razonables el oficio de herrador de caballerías o el de apagavelas). El fracaso de sus actividades se manifiesta de mil maneras, pero siguen aferrados a ellas con más diligencia si cabe. Santayana nos dijo que un fanático es quien redobla sus esfuerzos una vez que ha perdido de vista la finalidad propuesta. En nuestro caso, si bien la finalidad no se ha olvidado, resulta sencillamente absurda y, a pesar de ello, los esfuerzos por conseguirla se han visto redoblados. Algunos pedagogos piensan que su labor consiste en la "transmisión de nuestra herencia cultural"

lo cual no es irrazonable si se extiende  
 a la esfera completa del reloj y no sólo a sus  
 57 primeros minutos. El inconveniente está en que  
 la mayor parte de tales maestros encuentran excesivamente  
 arduo enfrentarse a los tres últimos minutos; y ahí  
 precisamente radica la causa de su posición errónea.  
 Los alumnos encuentran angustiosos y desconcertantes estos  
 tres mismos minutos -especialmente los últimos 30 segundos-  
 y necesitan ayuda. Por un lado tienen que convivir  
 con la televisión, las películas, los discos, los  
 satélites de comunicaciones y los rayos laser, mientras,  
 por el otro, sus maestros están aún hablando como  
 si el único medio de difusión existente fuera la imprenta  
 tal como la concibió Gutenberg. Se les exige,  
 por una parte, que comprendan psicología y psicodelia,  
 antropología y antropomorfismo, el control de la  
 natalidad y la bioquímica: entretanto, sus maestros  
 se entretienen enseñándoles "materias" que, en su mayor  
 parte, ya no existen. Necesitan encontrar para sí mismos  
 nuevas funciones que ejercer como organismos sociales,  
 políticos y religiosos que son; sus maestros (como  
 tan penosamente ha documentado Edgar Friedenberg)  
 actúan, sin embargo, como reclutadores en favor de los  
 intereses de las estructuras y los forman para convertirlos  
 en funcionarios de una u otra burocracia. A menos que  
 nuestras escuelas reconviertan sus actividades hacia su  
 verdadera finalidad, su clientela desertará de sus filas  
 (muchos lo están ya haciendo) o padecerá un ataque  
 grave de lo que, en acuñación relativamente moderna,  
 se ha llamado "shock del futuro". Este shock  
 aparece cuando el individuo se enfrenta al hecho de que  
 el mundo para el que te han educado, no existe. Tus imágenes

acerca de la realidad son alucinaciones que desaparecen con el contacto. Hay diversas formas de reaccionar a esta enfermedad. Una de ellas consiste en la renuncia y en dejarse invadir por un sentimiento de impotencia. Más corrientemente se continúa actuando como si las apariciones fueran reales, siguiendo inexorablemente una línea de acción que se sabe nos va a frustrar. Seguramente conoces muchos dirigentes políticos, sociales o religiosos que sufren a todas luces procesos avanzados de shock del futuro. Repiten una y otra vez, sin descanso, las palabras que se supone representan el mundo que los rodea. Pero nada parece seguirse de ello. Entonces repiten las palabras de nuevo una y otra vez. Alfred Korzybski usaba una metáfora algo distinta para describir lo que hemos dado en llamar "shock del futuro". Comparaba el lenguaje de una persona a un mapa. El mapa quiere representar el territorio que llamamos "realidad", es decir, el mundo que rodea nuestra piel. Cuando mapa y territorio se corresponden exactamente, suele haber un alto grado de efectividad en la situación de actuación, especialmente en aquellos aspectos que se refieren a la supervivencia. Cuando la coincidencia entre mapa y territorio es mínima, se da un fuerte impulso al aumento de la entropía. Si nos situamos en este contexto, la aterradora pregunta "¿qué has aprendido hoy en la escuela?" adquiere suma importancia. Quizás no sobrevivamos a otra generación de inconscientes favorecedores de la entropía.

¿Cuál es la tarea propia de las escuelas?

¿Crear ávidos consumidores? , ¿Transmitir ideas, valores y metáforas muertas, e información de hace tres minutos?,

¿Crear burócratas que funcionen sin crear problemas?

Estos fines sí son subversivos, puesto que socavan

nuestras posibilidades de supervivencia como sociedad viable y democrática. Actúan en nombre de la costumbre y las prácticas inveteradas. Quisiéramos que las escuelas se dedicaran a la función antientrópica. Desde luego, esto es también subversivo. Pero nuestro propósito es subvertir las actitudes, creencias y prejuicios que nutren el caos y la inoperancia.

(N. Postman y Ch. Weingartner,  
"La enseñanza como actividad crítica")

Test 5

402 palabras

La "teoría" fascista: "Lo Stato totalitario", G. Gentile

La "conquista del Estado" italiano tuvo lugar en tres momentos: Marcha sobre Roma, elecciones de 1924 (cuyo resultado fue impugnado por el diputado socialista G. Matteotti, lo que le costó la muerte) y golpe de Estado de 3 de enero de 1925, que produjo la ruptura definitiva con el régimen liberal y la implantación del sistema político del fascismo.

Pero, ¿cuál era ese "sistema", cuál su "teoría", sistema y teoría de los que, al principio, como vimos, carecía enteramente?. La filosofía italiana predominante a lo largo del siglo XIX y comienzos del XX fue la hegeliana. La concepción hegeliana del Estado es, como se sabe, ético-política. Las tendencias antitéticas de la moralidad individual y familiar y las procedentes de los antitéticos intereses económicos individualistas, se sintetizan en la culminación política del "Estado ético". El discípulo de Hegel, von Stein -cuya doctrina, por cierto, hicieron suya en España los primeros miembros del Opus Dei interesados en la teoría política-, que hubo ya de enfrentarse con la problemática de la lucha de clases, mantuvo con ingenuo idealismo que el Estado ético de Hegel, como instancia suprema, imparcial, superclasista, podía lograr la síntesis de los intereses del proletariado y el empresariado. Giovanni Gentile, hegeliano y filósofo del fascismo, hizo suya esta doctrina del Estado ético y él o el mismo Mussolini acuñaron la expresión de "lo Stato totalitario". Gentile cultivó la filosofía de la educación y consideró esta última, dirigida "more fascista" por los "capi d'Instituto", como función esencial de la vida del Estado, consistente en el sacrificio y superación de los impulsos individualis-

tas en aras de la constitución de lo Universal o Ley.

La doctrina política, pedagógica y -como veremos en seguida- también sindical del fascismo afirmó por tanto la supremacía "total" del Estado. La estrategia a seguir por el partido o "movimiento" habría de consistir pues en la conquista y ocupación total del Estado, en la conversión del partido en Estado. Se reconoce así la supremacía estructural del aparato y organización estatal. La tarea final del fascismo es la fascistización, sin residuo, del Estado. El fascismo habrá cumplido su misión al lograr su estatalización. Este "estatalismo" es, en último término, "estatismo" también, en contraste con el "Movimiento" incesante en que habría de consistir, como veremos, el nazismo. (JOSE LUIS L. ARANGUREN, Qué son los fascismos, La Gaya Ciencia, Barcelona, 1976, pp. 19-20).

## 6. LECTURA SELECTIVA

La lectura selectiva consiste en buscar y encontrar en cada texto lo más importante para nuestros intereses. Se trata en definitiva de seleccionar lo que se ajusta a lo que estamos buscando. En este tipo de lectura presuponemos encontrar una determinada información, y este factor es el que nos impulsa a leer seleccionando. Esa clase de lectura exige mucha concentración.

Puede compararse con el conductor que va a gran velocidad, viéndose precisado a seleccionar, sin reparar en lo superfluo.

La lectura selectiva sirve principalmente para buscar información y localizar información específica. En los ejercicios siguientes veremos unos casos de lectura selectiva.

### EJERCICIOS

#### 1. Lectura selectiva

- a) Buscar lo más rápidamente posible palabras clave en:
  - el diccionario
  - el listín de teléfonos
  - páginas de anuncios clasificados en los periódicos
  - índices analíticos de libros
  - notas a pie de página
  - bibliografías
  - folletos de información bibliográfica
- b) Buscar en un libro: un tema determinado, nombres propios, palabras clave, cifras, fechas y otros datos de interés.

2. Rápida percepción de palabras clave (3 por conjunto)
3. Ejercicio de percepción
4. Ejercicio de lectura en 3 fijaciones por línea
5. Test de comprensión

## Ejercicio de rápida percepción de palabras clave

## estructura

agricultura, cultura, estructura, vivencia, condolencia, arquitectura, gobierno, fortaleza, estructura, condensador, pregunta, sociedad, estructura, grandeza, descubrimiento.

## filosofía

filantropía, anarquía, pedagogía, galena, apátrida, filosofía, entropía, melodía, cristalografía, psicología, metafísica, cibernética, filosofía, sistema, filosofía, marítimo.

## ciencia

cuenca, ciencia, torpedo, palacio, escudo, ciudad, ciencia, pantano, viaje, balandro, compuesto, apache, cinema, pase, ciencia, metáfora, bilingüe, catalán, maquillaje, señora.

## escolar

apuntar, malgastar, escolar, recreo, libro, puchero, museo, paseo, escuela, escolar, neolítico, resorte, engrama, marca, escuela, alumno, pupitre, tintero, escolar, escalar.

## profesional

terciaria, agricultor, profesional, herrero, carpintero, formación, enseñanza, archiduque, melocotón, profesional, profesional, abogado, editorial, bosque, proceso.

## aprendizaje

impersonal, rendido, contemporáneo, aprendizaje, biblioteca, interpretación, estímulo, operante, recompensa, aprendizaje, efecto, refuerzo, motivación, contribución, aprendizaje.

## libertad

amistad, libertad, verdad, estudio, amor, justicia, libertad, enciclopedia, paz, libertad, libertaria, libertinaje, amigo, sociedad, libertad, comuna, barrera, censura, expresión.

## compromiso

respuesta, guionista, orquesta, política, compromiso, luego, trabajo, cinema, sinfonía, compromiso, conciencia, riesgo, inseguro, compromiso, peligro, tendencia, probable.

## percepción

percatar, persiana, perfecto, persona, perfume, percepción, padrino, piadoso, percepción, perogrullada, pastelería, picaresca, percepción, perforación, pedagogía, palacio.

## teoría

tercera, tendero, tanque, teoría, tendido, tanteo, techador, teoría, tablero, trabajo, tortuga, trastada, triunfo, trilla, tristeza, tuerto, teoría, tractor, torero, tirante.

## educación

epicentro, espectro, envase, estimación, educación, escoba, espátula, educación, eventual, entroncar, entonar, estimar, educación, entelequia, ecléctico, educere, endurece, eclipse.

## lectura

lactancia, laboral, legumbre, legado, lectura, lujoso, lupa, luxación, luterano, lectura, lumbrera, lectura, lumbago, luminoso, locomoción, localidad, liturgia, literato, local.

## medicina

monarquía, monitor, momento, medicina, molestia, médico, molécula, maleta, modalidad, moderno, marear, medicina, marinero, micrófono, medicina, mañana, metemática.

## actividad

acrílico, actividad, acupuntura, acuchillar, acuático, actividad, acuario, acoplado, aceituna, actividad, activo, abolición, ambulancia, alevosía, artillería, artanense.

## recepción

reacción, rebaño, retuerto, ráfaga, recepción, repasar, reorganizar, reactivar, recepción, retroacción, resistir, recepción, retroalimentación, reflexión, realización.

## bicameral

bizantino, bizcocho, baleárico, balneario, bolero, bolígrafo, bicameral, bohemia, beneficio, bisquera, bicameral, bizco, bombardeo, bocadillo, bicameral, besugo, bracero, bufuelo.

## aguja

águila, agua, aguilera, aguja, aguijón, aguar, aguinaldo, agujeta, agudo, agua, agachar, agonía, aguja, agencia, agente, aguja, agenda, ágape, agalla, agitar.

## corazón

cerrazón, cerrar, corazón, coralina, corbata, cerrado, corre, corazón, coraza, carcoma, cereza, corchete, corazón, carne, cotorra, cortante, convenio, corregido, cordero, corneta.

## impostor

impuesto, imprenta, inoportuno, importante, impostor, implica, impotencia, impostor, importancia, implacable, impresión, impostor, importador, imperio, impedir, imperial.

## hortensia

hortera, hortícola, hortensia, horror, hostería, hostigar, hospedaje, hosanna, hospital, hornillo, hortensia, horno, hoyuelo, hostiario, hospicio, horquilla, hortensia, hosco.

## uranio

uréter, urbano, urgir, urgente, usanza, urdimbre, uranio, uralita, uranio, universo, unido, unisexual, untado, uñero, uranio, unidad, unipolar, unificar, uterino, utensilio.

## sistema

sístole, sirviente, similar, sistema, simular, sinapsis, sincopado, sistema, simulacro, simpatía, sistema, simetría, simbiosis, sintonía, sinónimo, sinfonía, sindicato, sínfin.

## orientación

orientalismo, organizado, orgullo, orientación, orgánico, orgasmo, orientación, oriflama, orificio, ordinario, oreja, orientación, ordenación, oración, orientar, ordinal.

## didáctica

diestro, digestión, dietética, deficiente, diéresis, didáctilo, didáctica, difusión, dietario, didáctica, diagrama, dictador, dictaminar, discende, didáctica, docente, dicotomía, dibujo.



## Ejercicio de percepción

Los tres sentidos principales de la palabra "educación"

Las palabras tienen su historia, y podrían evitarse numerosas discusiones si se procurara precisar bien el sentido con que se las utiliza. Maurice Debesse recuerda que "la palabra educación es relativamente reciente. Derivada del latín, presenta un doble origen: educare quiere decir criar, alimentar, y educere: sacar de, llevar a, en una palabra: amaestrar. Alimentar y amaestrar. Son las dos tendencias seculares y a menudo en conflicto de una educación preocupada unas veces más bien por alimentar al niño con conocimientos, y otras veces para hacerle rendir en todas las posibilidades". La lengua contemporánea la utiliza con significados diferentes que, sin embargo, corresponden al mismo campo semántico. Si abandonamos la perspectiva histórica podemos examinar la palabra educación en tres direcciones diferentes.

Hablar de educación es ante todo evocar una institución social, un sistema educativo. Así pues, se opone la educación soviética a la educación americana, o la educación moderna a la educación antigua. La educación en tanto que institución posee sus estructuras, sus reglas de funcionamiento, incluso si estas son poco precisas o poco explícitas, como todavía podemos observar en algunos grupos o tribus. La educación francesa es un conjunto que tiene, a la cabeza, un ministro; posee establecimientos, un cuerpo de profesores, alumnos; un conjunto de leyes y de reglamentos determinan su funcionamiento. Pero, en esta primera perspectiva, sería restringir el sentido de la palabra educación el querer reducirlo al aspecto estrictamente institucional y/o oficial. Existen, como vamos a verlo en las páginas siguientes, sistemas más o menos difusos de la educación (radio, televisión, por ejemplo), un conjunto de estructuras o de organismos que completan la acción del ministro



de Educación y a lo que se puede educación francesa reciclado de los animación cultural, religiosa, etc.) estudiar la historia tal conjunto para su estado actual; entre los diferentes de interés teórico

Todos los que aparecen en de países objetivo en relación a son siempre y a menudo la experiencia de países cuyas condiciones sociales, económicas, técnicas y políticas son análogas.

El lenguaje corriente utiliza la palabra educación en otro sentido: el del resultado de una acción. Se ha recibido una buena o mala educación; se es el producto de una educación clásica, por oposición al que ha recibido una educación técnica. De echo, nos colocamos aquí en el plano del individuo que es

que pertenecen llamar la (formación y adultos, enseñanza privada, Es posible y la dinámica de intentar conocer las comparaciones sistemas no carecen y práctico.

proyectos de reforma un gran número tienen como mejorar el sistema normas que no unánimamente aceptadas, tienen en cuenta

el "producto" de tal o cual  
 parte del sistema educativo.  
 No recordaremos aquí Un mundo feliz  
 de Aldous Huxley, donde los  
 productos de la educación son  
 claramente definidos en vistas a  
 un cierto equilibrio social.  
 Pero, en general, es sobre estos  
 "productos" que se valora el  
 sistema educativo o la educación  
 tomada en el primer sentido de la  
 palabra. Se considerará que la  
 educación prepara a los jóvenes y  
 los adapta a la vida actual o que,  
 al contrario, los alumnos que  
 salen del sistema no tienen la  
 suficiente imaginación, creatividad  
 e iniciativa. Se dirá que  
 "el nivel baja" porque los niños  
 ya no tendrán exactamente los  
 mismos conocimientos que adquirieron  
 sus padres en los pupitres de  
 la escuela. De ahí los proyectos  
 de reforma de la educación-sistema  
 para mejorar la educación-producto.  
 De ahí las discusiones y las protestas  
 porque no se puede conocer,  
 sin una serie de largas preexperimentaciones,  
 cómo será la educación-producto  
 resultante de la reforma de  
 la educación-sistema.

El tercer  
 la palabra  
 se refiere al  
 que relaciona,  
 prevista o imprevista.  
 seres humanos  
 comunicación,  
 intercambio y de  
 recíprocas.  
 este modo  
 explicar la  
 se ve que  
 ampliamente el  
 en el que se la  
 y que la  
 es un hecho  
 se observa en  
 de la vida y en  
 de la vida humana. Es esta  
 la que intentaremos definir  
 en las páginas siguientes.  
 (G. MIALARET, Ciencia de la  
 educación, Oikos-Tau,  
 Barcelona, 1977, pp. 11-13).

sentido de  
 "educación"  
 propio proceso  
 de una forma  
 a dos o más  
 y los pone en  
 en situación de  
 modificaciones  
 Comprendida de  
 (e incluso antes de  
 definición),  
 la educación rebasa  
 cuadro escolar  
 solía considerar,  
 educación—proceso  
 muy general que  
 todas las edades  
 todas las circunstancias

Pablo Ruiz Picasso

Un precursor catalán es Isidro Nonell (1873-1911), muerto prematuramente; su valor está en que para él la pintura se emancipa del asunto para ser sólo pintura, senda por la que marchará el arte contemporáneo; su rica y densa paleta, sus pinceladas anchas, aisladas, le llevan a construir figuras monumentales de color suntuoso y espeso; sus bustos de gitanas, abrumadas por la vida y la miseria, tendrán su acción sobre el primer Picasso de la época azul. Naturalmente, es Pablo Ruiz Picasso, hijo de un pintor andaluz nacido en Málaga en 1881, el gran meteoro de la pintura del siglo XX, el triunfador internacional, el destructor de todos los convencionalismos, incluso los suyos propios. "Esencialmente español", como han dicho Gertrude Stein, Uhde o Gieure, pasa su juventud en la Barcelona del modernismo, la de las primeras agitaciones obreras y los atentados anarquistas. Picasso obtiene algún premio en las Exposiciones Nacionales (1897 y 1899), ha tomado contacto con la generación del 98, en la tertulia del Café Levante en Madrid, y ha publicado en la Corte una revista, "Arte joven", en la que colaboraron Baroja, Azorín y Unamuno. Ya hay españoles que han triunfado en París, y a París va Picasso en 1900, estableciéndose definitivamente en Montmartre en 1904. Son los años de miseria del Bateau Lavoir y de los lienzos y dibujos vendidos por unos pocos francos para poder subsistir. Una especie de romanticismo pesimista, de atracción por la miseria, de profunda humanidad dolorida, caracteriza su época azul. Sus cambios de estilos comienzan: la época rosa es de 1905; surge el fauvismo de Matisse y en el verano de 1906 se inicia en las obras de Picasso la distorsión deformante, que estalla

en 1907 con las "Chicas de Aviñón" (Museo de Arte Moderno de Nueva York). Viene el cubismo, que sistematiza las formas en volúmenes aristados, primáticos, en variados puntos de vista simultáneos. Este cubismo, llamado "analítico", no dura mucho. Picasso cambia de estilo porque es la revolución permanente de la pintura. Su obra está hecha de bruscos cambios, de saltos, de rupturas, de recurrencias. Es, como Goya, otro artista "cuántico", de reacciones imprevisibles. De 1913 a 1921 cultiva una serie de cuadros que los críticos llaman el "cubismo sintético", pero ya desde 1915 le tienta el denominado "cubismo clásico", la vuelta a la línea, conocida como la época Ingres o la "época griega", tendencia que se refuerza con su viaje a Italia y su relación con los "ballets russes" de Diaghilef y su boda con la rusa Olga Koklova. Es la más serena época de su arte, que algunos -Eugenio d'Ors- creyeron iba a ser definitiva, una especie de "retour à l'ordre" que estuvo por aquellos años en el ambiente. La experiencia la aprovechó para la época llamada del "gran cubismo" (1921), en que la distorsión y la violencia ejercida sobre el natural son compatibles con la gran composición, la fuerza del color y la monumentalidad de la forma. Todo esto hace crisis hacia 1925, la época aberrante de las "Tres bailarinas"; nace por entonces el surrealismo, que, levemente, afecta a Picasso, para seguir luego su propio camino en el llamado "cubismo metamórfico" -la época de los monstruos sólidos y duros-, que deriva al llamado "estilo hueso" (1931), seguido de cuadros en los que impera un cubismo barroco, curvilíneo. Pocos años después comienza el distorsionismo violento, rico de color, de sus mujeres expresionistas, o el dramatismo simbólico, que culmina en su "Guernica". Tras la guerra mundial, que pasa en parte en Royan y en parte en París, sus deformacio-

nes arbitrarias se exacerban, sin que por ello deje de intercalar en esta producción obras más serenas, de belleza y armonía excepcionales. Desde 1944, por lo menos, gusta de tomar como modelo obras famosas de la historia de la pintura ("Bacanales" de Poussin, "Argelinas" de Delacroix, "Señoritas decimonónicas" de Coubert, "Las Meninas" de Velazquez), para realizar sobre ellas subjetivos ejercicios de distorsión destructiva, variaciones arbitrarias. Desde 1945 se instala en el sur de Francia (Cannes, Mougins, el castillo de Vauvenargues), donde trabaja siempre; se entusiasma con la cerámica en Vallauris y realiza una producción abundante y llena de ingenio; cultiva constantemente (cuadros, grabados, aguatinas, litografías) el motivo hispánico de los toros, en el que no cesa de encontrar inspiración. Sus 80 años son celebrados con un homenaje mundial en la Costa Azul.

Está ahora cercano a los 90 y aún sigue alerta y, de vez en vez, activo, aun, pinceles o lápices en mano. Características de su última época son sus series del pintor y la modelo y sus grandes desnudos deformantes. La gran exposición-homenaje que se le hizo en París en 1966 comprendía 965 obras, venidas de todos los lugares de la tierra. "Picasso domina su siglo como Miguel Ángel el suyo", ha dicho un crítico francés, y Alfred Barr junior escribía, hace ya bastantes años: "Sobre ningún pintor del mundo se ha escrito tanto; a nadie se le ha atacado o defendido tanto, ningún artista fue tan explicado u oscurecido, tan insultado o ensalzado por tantos escritores y por medio de tantas palabras". (E. LAFUENTE FERRARI, Historia de la pintura española, Salvat-Alianza, Biblioteca Básica Salvat, Navarra, 1971, pp. 88-90).

## 7. SKIMMING

La palabra "skimming" proviene del inglés y significa la acción de sacar la nata a la leche. Por lo que se refiere al acto lector, el "skimming" es una técnica que consiste en leer rápidamente un texto para sacar solamente las ideas principales, o lo que a uno le interesa de modo especial.

El "skimming" es una lectura de información general para formarse una idea del contenido. Se trata de descubrir con rapidez, precisión y seguridad la estructura básica, junto con las ideas clave.

El obstáculo que puede presentarse es la excesiva meticulosidad con que solemos abordar las lecturas. Para superarlo hay que aprender a prescindir de palabras e ideas secundarias o accidentales.

Su eficacia depende de la capacidad de síntesis y comprensión que el lector haya desarrollado.

Al aplicar la técnica del "skimming" a un texto conviene seguir los pasos siguientes:

- descubrir la estructura cuanto antes
- prestar atención a los títulos y subtítulos
- manejar los párrafos
- vigilar las palabras con mayúsculas y las palabras clave
- explorar lo que interesa
- pasar por alto lo obvio

Las principales aplicaciones del "skimming" son:

- cuando no se dispone de tiempo para leer toda la obra
- antes de decidirse a iniciar la lectura de una obra

- revisar, recordar, repasar y memorizar
- previsión de qué, cuándo y cómo deberá leerse
- saber si conviene leer un texto en profundidad o si la información así adquirida es suficiente

## EJERCICIOS

### 1. Ejercicios de "skimming"

Realizar prácticas de "skimming" en libros, revistas, periódicos, tesis, tesinas, folletos, etc.

### 2. Lectura selectiva

Rápida asociación de sinónimos (uno en cada conjunto)

### 3. Ejercicio de percepción

### 4. Lectura con 3 fijaciones por línea

### 5. Test de comprensión

## Ejercicio de rápida asociación de sinónimos

## triunfo

austero, soborno, hambre, peludo, recóndito, zapato, candil, molusco, maldecir, victoria, mujer, kilómetro, sacudir, peso, talla, sopa, solitario, estómago, máquina, cuadrado, calor.

## esperanza

solitario, sabiduría, medicina, aumentar, confianza, gallina, retroceso, combinar, carretera, ordinario, costumbre, variar, tontería, balcón, tamaño, columpio, justicia, mancha, pelo.

## palabra

probable, embajador, vocablo, rescatado, subvenir, explorar, octavo, similitud, femenino, complot, galleta, farsa, coral, peso, espárrago, festivo, duración, revelar, información.

## asesorar

párrafo, corresponde, llamada, importancia, radical, regla, general, contener, esperar, aconsejar, considerar, verdad, dificultad, fundamental, normal, mayoría, centrarse.

## posible

manejo, transcribir, diferencia, número, notable, regular, capilar, órgano, cambio, imperturbable, existente, tejido, factible, cualquiera, extenso, incógnita, ejemplo, frase.

## raciocinio

fundamento, identificar, prácticas, resultante, conversión, agilidad, lecciones, entendido, necesario, razonamiento, indicación, comprensión, corresponde, resulta, pendiente.

## usar

mirar, comer, pensar, andar, decir, central, explicar, ver, actuar, aparte, resultar, emplear, indicar, lectura, reloj, heno, consecuencia, arroz, peso, media, hora, papel.

## trabajar

paisaje, atreverse, consulta, mostrador, antiguo, soberbio, noticia, laborar, desaparecer, invierno, nuevo, cigarrillo, saborear, ver, ostentar, mediano, sanción, informal, trío.

## provecho

esquina, arboleda, temperatura, sentimiento, empleado, valor, brillante, beneficio, lamento, soldado, espejo, editorial, devoto, preámbulo, garantía, mezclado, construcción, enigma.

## eficacia

condición, sendero, persuadir, color, avance, eficiencia, fidelidad, farmacia, sentencia, pendencia, efímero, dolor, persecución, finalizar, esgrima, estuche, freno, reserva.

## colocar

colorar, romper, sentir, asistir, poner, cartón, locuáz, toser, especial, importancia, primera, expectativa, loción, colorado, carbón, colorín, morsa, corcho, tapón, versión.

## admitir

advertir, simplificar, renunciar, sentir, calificar, rendir, mendigo, rectificar, fastidio, viajero, oficina, aceptar, asimilar, clasificar, ignorar, asumir, dimitir, vincular,

## disfrutar

política, medular, armada, aparición, gozar, radiar, vender, comercial, hermano, pueblo, situación, teatro, acción, ojo, repartir, sintetizar, caminar, arbusto, carretera, sanidad.

## reflexión

contaminación, asunción, sumisión, construcción, visión, transacción, persecución, meditación, repartición, pareja, apatía, felicidad, reanudar, recopilar, remediar, relajar.

## soliloquio

solitario, anatomía, verbocálida, monólogo, campaña, enlace, semejante, satisfacer, monogamia, extranjero, revolución, proletario, servidumbre, comunicación, instrucción.

## melodía

melancolía, logopeda, diatriba, disfemia, antología, nudo, recitar, armonía, palacio, filosofía, persecución, ascenso, valiente, señora, indagación, semejante, declaración.

## felicidad

feldespato, fiebre, fecundidad, febrilmente, febrero, fiero, garza, garganta, carbón, desdicha, desilusión, dicha, fecha, citación, limosna, linimento, fastidio, dadivoso, unión.

## estirar

fastidiar, esturión, estuario, escarnecer, alabar, ensuciar, alarde, enjambre, espermatozoo, alargar, especificar, abrir, esconder, advertir, simpatizar, ensimismar, siempre, trance.

## expatriación

excesivamente, exclusivamente, excepción, apadrinar, animar, vencer, evitar, extracción, extrañamiento, extintor, extracto, examen, endodermo, endometrio, extenso, intenso, espejo.

## invariable

imprescindible, infancia, insensible, atrevido, inútil, uno, inalienable, inadmisible, impulsivo, inalterable, infame, variación, incansable, vacaciones, realidades, blasfemia.

## honradez

holgazán, hombre, rapidez, desnudez, arado, hondero, hotel, homogéneo, hormiga, horario, navegar, honestidad, hambre, rencor, religión, demencial, crucial, homenaje, región.

## gratitud

grandeza, altitud, adecentamiento, pensamiento, pureza, amor, grandilocuente, agradecimiento, sufrimiento, granate, granada, agradar, título, gramófono, fonética, firmeza, simplificación.

## tolerancia

toledano, tomate, intolerable, insoportable, todavía, toldo, conceptual, actual, toalla, lenguaje, toga, condescendencia, descendencia, centrifugación, sentencia, tómbola, topografía.

## potencia

puerta, portaaviones, ferocidad, pormenor, teneduría, locuáz, cianuro, importancia, fuerza, averiguación, postura, posición, situación, proposición, delincuencia, circulación, topacio.

## Ejercicio de percepción

El aprendizaje y la formación de conceptos

El aprendizaje humano difiere fundamentalmente del de los demás animales en que hace un uso de los conceptos. La percepción, la impresión del mundo que obtenemos a través de los sentidos, es un aspecto muy importante de la formación de los conceptos. Mediante la experiencia del mundo aprendemos a percibir los objetos de nuestro medio en su existencia propia: si no los percibiésemos así, no seríamos capaces de formarnos conceptos. El lenguaje empleado por los demás influirá en grado sumo sobre nuestra percepción, ayudándonos a aislar del medio aquellos rasgos que son de mayor significación.

Piaget ha estudiado la formación de los conceptos en los niños durante un largo período, y sostiene que se produce a través de una serie de etapas. La primera etapa es la sensomotora (del nacimiento a los dos años),

cuando el niño depende por entero  
 para su conocimiento del mundo  
 de sus impresiones sensoriales de lo concreto.  
 En ella reconoce eventualmente el objeto  
 permanente. La segunda etapa es la  
 de la inteligencia preconceptual: el niño  
 comienza a formarse conceptos, pero hasta  
 el momento no tiene idea de que  
 haya distintas clases de cosas. En  
 este estadio acompañará su actividad con  
 una especie de comentario hablado continuo  
 que se relaciona - con su actividad motora  
 real. La tercera etapa es la  
 del pensamiento intuitivo: los niños  
 valoran la realidad sobre la base  
 de sus apariencias sensibles dominantes.  
 Por esto confundirán los cambios superficiales  
 en los fenómenos con los cambios fundamentales.  
 Piaget dice que tales niños carecen de la  
 noción de conservación. La cuarta etapa  
 es la de las operaciones concretas:  
 el niño ya ha conseguido la idea de  
 la conservación en muchos campos,  
 pero depende aún de la realidad concreta

para las operaciones mentales.

La quinta etapa se caracteriza por las operaciones formales y en ella el niño puede razonar ya sin depender de lo concreto. Puede razonar valiéndose de relaciones. Sin embargo, no siempre razonará de esta manera. Las investigaciones de Piaget han revelado que los conceptos no nacen con nosotros, sino que se desarrollan durante la infancia. Aunque pretende estudiar el desarrollo de los conceptos prescindiendo del aprendizaje, parece claro que la experiencia y la enseñanza afectan a los procesos de formación de los conceptos y que las edades y las etapas apuntadas pueden variar de acuerdo con el trasfondo cultural y con la educación del niño en cada caso. El concepto de esquema de Piaget es de un interés particular en el aprendizaje. El comportamiento plenamente adaptativo no está constituido por reflejos aislados, sino por patrones organizados de actividad motora y cognoscitiva, elaborados en diferentes situaciones y de aplicación posible a las situaciones similares que surjan en el futuro (E. STONES, Psicología educativa, pp. 143-144).

Test 7

1.239 palabras

La teoría de la Relatividad

Desde la antigüedad griega, es sabido que, para descubrir el movimiento de un cuerpo, hay que referirse al movimiento de otro cuerpo, con el cual se relaciona el movimiento del primero. Se relaciona el movimiento de un coche con el sol, el movimiento de un planeta con la totalidad de las estrellas fijas visibles. En física, los cuerpos son los que se relacionan, en lo referente al espacio, los fenómenos se designan con el nombre de sistemas de coordenadas. Por ejemplo, las leyes de la mecánica de Galileo y Newton no pueden formularse más que utilizando un sistema de coordenadas.

Pero para que las leyes de la mecánica sean válidas, no se puede escoger a voluntad el estado de movimiento del sistema de coordenadas (debe estar sin rotación y sin aceleración). Un sistema de coordenadas admisible en mecánica se llama "un sistema de inercia". Pero el estado de movimiento de un sistema de inercia no se determina, según la mecánica, sin ambigüedad por la naturaleza. Hay que decir, más bien, que un sistema de coordenadas que se desplazan con línea recta y con movimiento uniforme con relación a un sistema de inercia, es igualmente, un sistema de inercia. Por "principio de relatividad restringida" se entiende la extensión de la proposición de arriba a cualquier fenómeno natural; toda ley general de la naturaleza, válida para un sistema de coordenadas  $K$ , debe ser válida, sin modificaciones, para un sistema de coordenadas  $K_1$ , animado de un movimiento de traslación uniforme con relación a  $K$ .

El segundo principio sobre el que reposa la teoría de la relatividad restringida es el "principio de la constancia de la velocidad de la luz en el vacío". Este principio

dice: la luz tiene siempre, en el vacío, una velocidad de propagación determinada (independiente del estado de movimiento y de la fuente luminosa). La confianza que el físico concede a este principio es debida al éxito de la electrodinámica de Lorentz y Maxwell.

Los dos principios citados arriba se ven poderosamente apoyados por la experiencia, pero no parecen, lógicamente, compatibles. La teoría de la relatividad restringida ha llegado finalmente a realizar esta unión lógica modificando la cinemática, es decir, la doctrina de las leyes referentes al espacio y al tiempo (partiendo de un punto de vista físico). Ha demostrado esto: decir que dos hechos son simultáneos sólo tiene significación con relación a un sistema de coordenadas, y es evidente que la longitud de los metros y la marcha de los relojes deben depender de su estado de movimiento con relación al sistema de coordenadas.

Pero la antigua física, que comprende las leyes de Galileo y Newton, no se adapta a esta cinemática relativista en cuestión. De esta última se desprendían condiciones matemáticas generales, a las que las leyes naturales debían corresponder, si los dos principios generales en cuestión fuesen ciertos. La física debía adaptarse a éstos. En particular, se ha llegado a una nueva ley del movimiento para los puntos materiales (desplazándose rápidamente), que se ha comprobado perfectamente en las partículas cargadas eléctricamente. El resultado más importante de la teoría de la relatividad restringida se refiere a las masas inertes de un sistema de cuerpos. Se ha demostrado que la inercia de un sistema debe depender de su contención en energía, y se ha llegado, por decirlo así, a la concepción de que unas masas inertes no son otra cosa que la energía latente. El principio de la conservación de la masa ha per-

dido su autonomía y se confunde con el de la conservación de la energía.

La teoría de la relatividad restringida, que no era sino la prolongación matemática de la electrodinámica de Maxwell y Lorentz, ha abierto nuevos caminos pasando de sus propios límites. La independencia de las leyes físicas con relación al estado de movimiento del sistema de coordenadas, ¿debiera limitarse al movimiento de traslación de los sistemas coordenados, unos con relación a otros? ¿Qué tiene, pues, que hacer la naturaleza con los sistemas de coordenadas introducidos por nosotros y su estado de movimiento? Incluso si es necesario, para describir la naturaleza, emplear un sistema de coordenadas escogido a nuestro gusto, la elección de su estado de movimiento no debería ser absolutamente independiente de esta elección (principio de relatividad generalizada). La aplicación de este principio de relatividad generalizada es fácil de comprender por medio de una experiencia harto conocida, según la cual la gravedad y la inercia de un cuerpo están regidas por la misma constante (igualdad de las masas gravitante e inerte). Piénsese, por ejemplo, en un sistema de coordenadas animado por un movimiento de rotación uniforme con relación a un sistema de inercia en el sentido de Newton. Las fuerzas centrífugas que intervienen, relativas a este sistema, deben ser concebidas, en sentido de la doctrina de Newton, como efecto de la inercia. Pero esas fuerzas centrífugas son, exactamente, como las fuerzas de gravedad, proporcionales a la masa del cuerpo. ¿No sería posible, en unas circunstancias, concebir el sistema de coordenadas como inmóvil y las fuerzas centrífugas como fuerzas de gravitación? Es fácil concebirlo, pero la técnica clásica se opone a ello.

Esta consideración, hecha de pasada, nos deja presentir

que una teoría de la relatividad generalizada debe suministrar las leyes de la gravitación, y la prosecución lógica de la idea ha justificado esta esperanza. Pero el camino ha sido más duro de lo que podía creerse, porque exigía el abandono de la geometría de Euclides. Lo cual significa que las leyes según las cuales los cuerpos sólidos deben disponerse en el espacio no concuerdan exactamente con las leyes espaciales que prescriben la geometría euclideana; es esto lo que quiere decirse cuando se habla de la "curvatura del espacio". Los conceptos fundamentales, "la recta", "el plano", etc., pierden, de este modo, su significación exacta en física.

En la teoría de la relatividad generalizada, la doctrina del espacio y el tiempo, la cinemática, no juega el papel de un fundamento independiente del resto de la física. La manera de comportarse unos cuerpos y la marcha de los relojes dependen, más bien, de los campos de gravitación, que son producidos a su vez por la materia.

La nueva teoría de la gravitación se separa notablemente, desde el punto de vista de los principios, de la teoría de Newton; pero sus resultados prácticos concuerdan tanto con los de esta teoría, que es difícil encontrar pruebas de diferencias que sean accesibles a la experiencia. He aquí las que hasta ahora se han encontrado.

1º. La rotación de los elipses de las órbitas planetarias alrededor del Sol (comprobada por Mercurio).

2º. La curvatura de los rayos luminosos por los campos de gravitación (comprobada por las fotografías inglesas de eclipses solares).

3º. Un desplazamiento, hacia el rojo, de los rayos espectrales de la luz que envían las estrellas de masa importante.

El principal atractivo de la teoría es que constituye toda una lógica.

Si una sola de estas consecuencias se demostrase inexacta, habría que abandonarla; cualquier modificación parece imposible sin derrumbar todo el edificio.

Pero nadie debe pensar que la gran creación de Newton puede realmente ser suplantada por esta teoría, o cualquier otra. Sus ideas, amplias y claras, conservarán siempre, en el futuro, su importancia eminente, y es sobre ellas sobre las que hemos fundado nuestras especulaciones modernas sobre la naturaleza del mundo. (A. EINSTEIN, artículo publicado en The Times, de Londres, (1919), trad. G. Torrente.)

## 8. SALTEO

En la técnica del "salteo", también llamada "skip-reading", sabemos de antemano lo que buscamos. Hemos decidido hacernos una idea más profunda de la que nos ha dado el "skimming". La técnica del salteo consiste principalmente en leer:

- el primer párrafo (o los dos primeros) de forma completa; suelen contener la introducción a la idea que se pretende desarrollar
- el comienzo del segundo (o tercer, según se haya procedido en el caso anterior) párrafo
- la oración inicial de cada uno de los párrafos siguientes
- algún párrafo completo, cuando consideremos que reúna un especial interés
- procurar buscar la oración clave de los párrafos
- el último (o los dos últimos) párrafos se leerán completos, ya que suelen contener un resumen de la idea que se acaba de exponer

Con la técnica del salteo lo que se pretende es encontrar la idea central.

### EJERCICIOS

1. Ejercicios de salteo
2. Ejercicio de percepción
3. Lectura con 3 fijaciones por línea
4. Test de comprensión

Investigación Operativa

Una técnica que se ha desarrollado extraordinariamente en los últimos años es la Investigación Operativa. El fin de la Investigación Operativa es hacer posible la dirección y actividades de una organización con una base científica mediante la solución de problemas que incluyen la interacción de diversos componentes de la organización.

El fin de la Investigación Operativa se alcanza cuando se llega a la "decisión óptima" de acuerdo con las condiciones de la organización.

Si bien la Investigación Operativa se utiliza principalmente en la industria, puede ser empleada con eficacia en una escuela o en un sistema escolar, porque estas instituciones tienen una organización en la cual entran muchos factores.

Una escuela,  
y aún más, un sistema  
escolar son ciertamente "sistemas  
humanos complejos".

Las etapas que generalmente se consideran  
en la Investigación Operativa

son las siguientes:

1. Formulación del  
problema. 2. Construc-  
ción de un modelo  
para representar  
el sistema que se  
estudia. 3. Derivar  
una solución del modelo.
4. Comprobar el modelo y la so-  
lución derivada de él. 5. Establecer el  
control de la solución. 6. Utilizar  
la solución en la actividad de  
que se trate.

Como se puede ver en  
el párrafo anterior,  
el elemento fundamental  
en la Investigación  
Operativa es el  
"modelo".

Un modelo se puede  
considerar como un  
conjunto que representa  
a otro conjunto. La posibilidad  
de representación está basada en el  
"isomorfismo" de los con-  
juntos comparados.

En la investigación científica se considera que dos conjuntos son isomorfos cuando cumplen las dos condiciones

siguientes: primera, que haya

correspondencia de todos y cada

uno de los elementos de

un conjunto en el otro,

y segunda, que existan

ciertas estructuras

semejantes en los

dos conjuntos.

Así,

un retrato se puede

considerar el modelo

de una persona. La primera

condición se cumple por el hecho

de que los distintos elementos del

conjunto "persona" (ojos, nariz,

boca, etc.), tienen su correspondiente

representación en el conjunto

"retrato"; la segunda

condición se cumple

porque, así como

en la realidad

los ojos están

por encima de la

boca, otro tanto ocurre

en el retrato, lo cual

quiere decir que los elementos en el

retrato están dispuestos en la misma

estructura que en la realidad.

Se suelen distinguir tres tipos generales de modelos: icónico, análogo y simbólico.

El modelo icónico es una representación física, total o parcial, del sistema o conjunto que se estudia o representa. Una fotografía, por ejemplo, es un modelo icónico.

El modelo análogo es un esquema, un diagrama, o un tipo similar de representación en el que se emplean los elementos de un sistema, que previamente es familiar al que estudia. Un mapa geológico en el cual los distintos tipos de tierras son representados por diferentes colores puede ser un ejemplo de modelo análogo.

En este caso un conjunto de propiedades (estructura geológica) está representado por otro conjunto de propiedades (color).

La utilización de modelos análogos requiere la existencia previa de un código en virtud del cual se establezca la

relación existente  
entre los elementos del  
modelo y los del conjunto que  
quiere estudiarse.

El modelo simbólico es una fórmula o representación  
que resulta de la utilización  
de símbolos para designar  
los elementos del  
sistema que se estudia.

Un ejemplo de modelo  
simbólico es una  
ecuación matemática,  
en la cual los dis-  
tintos elementos del  
sistema estudiado están re-  
presentados por un símbolo.

En la investigación pedagógica, e  
incluso en la actividad  
escolar, se utilizan con  
mucha frecuencia los tres  
tipos de modelos  
que se acaban de  
mencionar. La  
clásica esfera  
es un modelo icónico  
de la tierra; las  
distintas representaciones de  
animales de las partes del  
cuerpo humano, tan frecuentes.

en la enseñanza de las ciencias, son  
igualmente icónicos, como  
lo son también

las fotografías,  
pinturas, esculturas y  
material semejante. Los diagramas, esquemas,  
mapas, tan frecuentes en la enseñanza geográfica,

histórica y social, son un buen ejemplo  
de modelos análogos. Todo el trabajo  
matemático se realiza sobre  
la base de modelos sim-  
bólicos, y aun extre-  
mando la significa-  
ción, pudiera con-  
siderarse que el  
lenguaje no es más  
que un modelo simbólico  
de la realidad.

Se puede establecer un modelo análogo  
general en el cual se incluya  
también posible investigación  
de tipo experimental.

Si establecemos un  
conjunto de elementos  
que es isomórfico con  
los elementos reales  
que se han de utilizar  
en una investigación  
pedagógica. El siguiente puede  
ser considerado como un modelo  
análogo general en la investigación  
pedagógica cuyos elementos serían los si-  
guientes:

1. El problema
2. La hipótesis
3. El campo de trabajo
4. Recolección de datos
5. Elaboración de datos
6. Decisión. (Interpretación e inferencia estadística).

Algunos

de estos elementos

incluyen a su vez  
 en su desarrollo  
 otros modelos,  
 simbólicos prin-  
 cipalmente.

Las llamadas comunmente

expresiones gráficas

de los fenómenos educativos

son modelos que se pueden utilizar

dentro del modelo análogo general

que acaba de describirse. Así,

las curvas de magnitud,

frecuencia y desarrollo,

que expresan la situación

de los grupos y

de los individuos

dentro del grupo

o la evolución de

un proceso individual

o colectivo. Los perfiles,

modos de expresión gráfica

que se aplican principalmente

a los individuos, pero que también pueden

aplicarse a los grupos. Los dia-

gramas y perfiles de

correlación,

que son la  
 expresión gráfica de la  
 relación entre dos fenómenos.

Modelos simbólicos serían las  
 ecuaciones utilizadas para  
 expresar las medidas de  
 posición y los índices  
 de variabilidad:  
 las expresiones  
 analíticas de in-  
 dividuos, como  
 puntuaciones y  
 percentiles; las  
 expresiones analíticas  
 de individuos, como puntuaciones;  
 y, por último, expresiones analíticas  
 de procesos.

En general modelos matemáticos  
 utilizados con más frecuencia  
 en la investigación  
 pedagógica experimental  
 implican la aplicación  
 de técnicas estadísticas  
 a los fenómenos  
 pedagógicos. Por  
 eso su valor no es absoluto,  
 como el de una ley física  
 perfectamente conocida, sino  
 que se trata más bien de leyes  
 estocásticas, cuya validez se ex-  
 presa fundamentalmente  
 en términos de

probabilidad  
 y con un margen, aunque  
 sea mínimo, de error. Con  
 esto se ha dicho implícitamente  
 que la estadística tiene un  
 valor instrumental,  
 pero necesario,  
 en la investigación  
 pedagógica experi-  
 mental.

### Problemas de contenido

Si de los problemas que plantea la Pedagogía Experi-  
 mental, pasamos al  
 examen de los hechos  
 educativos que pueden ser estudiados,  
 nos muestran tres campos fundamentales:

el de los elementos personales,  
 el del ambiente y el de  
 la técnica de la educación.

El problema experimental

Psicología de la educación  
 cubre uno de los  
 campos de la

Pedagogía experimental,

el dedicado al estudio de  
 los elementos personales  
 del proceso educativo.

Biología de la Educación

debe ser considerada como un campo autónomo  
 de las ciencias pedagógicas.

Sociología de la edu-  
 cación, en lo

que tiene de  
ciencia positiva, cae  
también dentro de la Pedagogía  
experimental.

Por último, el estudio de las técnicas  
de la educación se plantea  
también en términos  
experimentales desde  
el punto de vista  
del rendimiento,  
es decir, del  
resultado efectivo  
y objetivamente  
apreciable que la apli-  
cación de dichas técnicas  
educativas produce. La Didáctica,  
la Orientación y formación y la  
Organización escolar tienen también un  
planteamiento empírico-  
científico que cae dentro  
de la Pedagogía  
experimental.

(V. GARCIA HOZ,

Principios de

Pedagogía sistemática,

Rialp, Madrid, 1975,

8ª ed., pp. 100-105).

Test 8

3.364 palabras

Clericalismo y pedagogía durante la Restauración

Ya vemos que en España -a diferencia de lo ocurrido en Francia, en Bélgica, en Italia, etc.- antes de la Restauración no hubo ni asomos de un "catolicismo liberal". Había, sin duda, muchos liberales que eran personalmente católicos, pero públicamente no procedían en cuanto tales. En cambio el "catolicismo como actitud" aparecía siempre ligado al reaccionarismo, a la crítica de la civilización moderna, a la defensa de los "intereses" de la Iglesia, a la alianza del Trono y el Altar, al paternalismo, al régimen de Cristianidad, etc. Era, pues, en el sentido fuerte de la expresión, un catolicismo político, particularmente, como ya vimos, un catolicismo antiliberal.

Nuestro problema del presente capítulo es este: ¿Qué pasa con ese catolicismo en la Restauración? Por de pronto hay que reconocer que, bajo el influjo de las Encíclicas de León XIII, cuyo pontificado coincide casi exactamente con el período, adquiere, aunque muy tímidamente y paternalmente, una cierta dimensión social: favorece la creación de cooperativas, organismos de crédito y cajas de ahorros, especialmente en Castilla la Vieja y León, confederación a los trabajadores, y en suma, sin que su labor sea ni muy visible ni muy importante y mucho menos avanzada, es positiva. Naturalmente tendrán que pasar muchos años, habrá que esperar a nuestros mismos días para que la mentalidad del clero -del clero joven, naturalmente- cambie radicalmente. Pero el ligero progreso de la Restauración, gracias a la experiencia, no ocurrida en vano, de la Revolución, y repito, gracias al impulso papal, es innegable.

Pero, ¿qué pasa en el plano político? También aquí, en definitiva, el saldo es favorable. La antigua presión ecle-

siástica sobre el Trono a través de las desastrosas camari-llas desaparece completamente. Y en su lugar se crea la llamada "Unión Católica", que se propuso como fin reunir a cuantos, bajo la dirección de los obispos, estuviesen dispuestos a defender la influencia social y política de la Iglesia, sin dejar por eso de seguir perteneciendo, en cuanto a las cuestiones temporales, en el partido que juzgasen conveniente. El Cardenal Primado aceptó su presidencia y la Unión en cuanto unidad de los católicos por encima de sus opiniones políticas fue bendecida por León XIII. Pero quien de hecho adhirió a ella fue poco más que una fracción del partido tradicionalista, expulsada de su seno; Alejandro Pidal, líder de la "Unión", al verse rechazado por los Nocedal, se alió a Cánovas, inclinando la política de éste a un mayor conservadurismo. Pero, por el otro lado, Ramón Nocedal, en El Siglo futuro, desencadenó una campaña contra los obispos que apoyaban la "Unión", con lo que León XIII se vio obligado a promulgar la Encíclica "Cum multa" (1882), en la que propugnaba la unión de los católicos por encima de las opiniones políticas. Ortí y Lara trató de justificar la sumisión a León XIII y la repulsa de la Unión en cuanto que, según él, era imposible ser liberal y católico a la vez. Esta tesis tenía buena acogida entre los pensadores de las órdenes religiosas más influyentes en España, especialmente los Jesuitas, y el Papa tuvo que recurrir a nuevas gestiones personales, a través del Nuncio, lo que suscitó nuevos graves incidentes.

El Pretendiente Don Carlos, alarmado ante la insensata actitud de los Nocedal, al morir Cándido, prescindió de su hijo Ramón, como su sucesor en la jefatura del partido y, finalmente, hubo de expulsarle en 1888. La reacción de Ramón Nocedal y sus seguidores fue la fundación del partido integrista o íntegramente tradicionalista, pues también el

tradicionalismo de Don Carlos estaba, a su juicio, contaminado de liberalismo. el cual, llegó a escribir, "es un pecado, peor por naturaleza que el robo, el asesinato o el adulterio". Esta tesis fue presentada en forma de libro, titulado justamente El liberalismo es pecado (1884), por Félix Sardá. Hasta que una nueva gestión personal de León XIII, consistente en una carta al obispo de Urgel que contenía, en la expresión de su disgusto, una alusión a los jesuitas, hizo que éstos fuesen deponiendo su actitud, como por lo demás también lo hicieron Ortí y Lara y el mismo Félix Sardá. Como muestra de la confusión reinante en torno a la cuestión del liberalismo, no me resisto a transcribir el siguiente fragmento del Casus conscientiae presentado por el P. Villada:

"Confesor.- ¿Ha pecado contra la fe?

Penitente.- No señor.

C.- ¿Cree usted todo lo que cree Nuestra Santa Iglesia?

P.- Todo lo creo.

C.- ¿Con que tampoco es usted partidario del liberalismo?

P.- Soy, en verdad, amante de la libertad moderada para todos.

C.- ¿Y no sabe usted que Pío IX condenó el liberalismo?

P.- Algo he oído. Pero soy católico. Ahora, en cuanto a la política, sigo lo que me parece. ¿Qué tiene que ver la Iglesia con la política?

C.- ¿Por ventura la Iglesia no debe dirigir con sus altas miras o proveer a que la política no sea perjudicial a la religión?

P.- Vamos, yo he venido a confesarme, no a tratar de política. Además el liberalismo que yo profeso no es malo: lo profesan muchos clérigos y aun obispos y el mismo Papa, lejos de excomulgar a los príncipes o reyes liberales, se entienda o pacta con ellos..."

Nocedal, abandonado al final por todos, se queda sin más reinado que el "reinado social de Jesucristo" en los Estados y los pueblos, contra el cual "no hay ley que obligue, ni derecho que prevalezca, ni autoridad legítima"... Nocedal, influido como todos nuestros tradicionalistas, por el verbo apocalíptico de Donoso Cortés, consideraba al partido liberal-conservador (el de Cánovas) como el "peor y más dañoso", pues catastrofistas pero a la larga optimista, prefería que la revolución violenta, que comenzó con el liberalismo, se consumiese, porque así, tras una horrible catástrofe, se produciría, al fin, el retorno al catolicismo integrista o integral. Esta posición demencial, pero no exenta de grandeza subjetiva, a la espera del gran apocalipsis por la purificación mediante la efusión de torrentes de sangre, a lo De Maistre, era ciertamente mucho más propia de un vidente que hubiese recibido una Revelación particular y terrible sobre el sentido preciso y concreto de la historia, que de un católico apostólico romano.

Pero hasta ahora no hemos hablado más que de una posible y a juicio de León XIII deseable unión entre todos los católicos, por encima de sus discrepancias políticas. Mas se recordará que, al discutir, en el capítulo anterior, el concepto de la "constitución histórica de España" se suscitó la cuestión de si pertenecía a la esencia de esa "constitución" la "unidad religiosa a todo trance" o más bien la "tolerancia". En principio todos los católicos españoles de la época consideraban, probablemente, el pluralismo religioso y, a mayor abundamiento, la descristianización y la falta de fe, como un mal simpliciter, respecto del cual lo más que se podía tener es tolerancia. Pero ¿cómo preservar, o mejor dicho recuperar esa feliz unidad religiosa, parte irrenunciable, según los católicos de entonces, de esa "constitución histó-

rica"? Esto nos lleva, tras haber hecho alusión, al comienzo de este capítulo, a un cierto catolicismo social y a la admisión, aunque a regañadientes, de un posible catolicismo político liberal (conservador), a tratar el grave problema del catolicismo docente. Pues si la Iglesia quería -como, por lo demás, debía- procurar la unidad religiosa, y no podía ya servirse de la compulsión material (Inquisición, etc.) y había dejado de surtir el menor efecto, entre los no católicos, la admonición moral, ¿qué hacer? Sólo el apostolado, sólo en la educación religiosa cabía confiar.

Acabo de emplear las palabras "apostolado" y "educación religiosa" como si fuesen sinónimas. Evidentemente, hoy comprendemos muy bien que no lo son y que cabe un apostolado por el testimonio, por el comportamiento que no requiere, o apenas palabras, sino la capacidad de vivir todos y cada uno de los momentos de nuestra vida con sentido religioso. Pero en aquella época el racionalismo eclesial, quiero decir, la falta del sentido del "misterio" dentro de nuestro catolicismo, era inmenso. Y, por otra parte, nunca desde la Ilustración había gozado el tema de la educación de un prestigio comparable al de entonces. Como dice Yvonne Turin, todo el mundo, toda la élite intelectual estaba convencida de la importancia de la educación, más aún, de la omnipotencia de la educación y, como dijo el gran pedagogo Manuel Bartolomé Cossío, "los tiempos actuales están saturados de pedagogía".

Ahora bien, la Iglesia española, consciente de que el catolicismo informaba cada vez menos el espíritu de los hombres cultivados y de que, por tanto, la "unidad religiosa" de los españoles cada vez iba dejando más y más de ser efectiva y real; desconfiada, por otra parte, como acabamos de ver a propósito del liberalismo, de la civilización moderna en general; pobre intelectualmente, es menester confesarlo

así, con una actividad cultural centrada en la polémica, nunca en la iniciativa (basta leer el nada sospechoso Menéndez Pelayo para darse cuenta de ello); y, como consecuencia de todo ello, aferrada a la teoría conservadora de la "defensa social", adoptó una actitud defensiva, expresión, en definitiva, de inseguridad y falta de fe en sí misma, que le condujo a dos errores fundamentales.

El primero de ellos consistió en interesarse mucho más por el aspecto político -control de la enseñanza- que por el aspecto propiamente educativo -contenido y métodos-. O, dicho con otras palabras, planteó el problema de ¿Enseñanza, por quién?, mucho más que este otro; el verdaderamente técnico: ¿Enseñanza de qué y cómo? La Iglesia pensaba -de acuerdo en esto con la Revolución de 1868- que la enseñanza debería ser completamente libre y, por tanto, privada, a cargo de la familia, de las Ordenes religiosas, etc., y no del Estado. Pero como por otra parte discrepaba fundamentalmente de la Constitución de 1869, por cuanto que exigía que el Estado fuese católico, y procribía cualquier enseñanza laica, neutral, no-confesional o como quiera llamarse, en definitiva lo que hacía era reclamar para sí el monopolio de la enseñanza libre y, a la vez, exigir que la enseñanza del Estado (subsidiaria siempre, y justificada en España por la falta de iniciativa privada, por el desinterés social del semi-feudal capitalismo español en el problema de la educación y, también, en lo que se refiere a la enseñanza superior, por el bajo nivel intelectual del clero, incapaz de montar eficientes "Universidades católicas"), fuese estrictamente católica. (La separación de un cierto número de profesores universitarios de sus cátedras, en 1875, es buena prueba de ello).

Por el contrario fueron los no-católicos quienes acome-

tieron la tarea -que marca una época en la historia de la pedagogía española- de la renovación del contenido y el método de la enseñanza. En este sentido la conversión de Giner de los Ríos de "krausista" en pedagogo, y la transferencia de la parte principal de su actividad, de la filosofía de Sanz del Río -del cual continuó siendo fiel discípulo por lo que se refiere a sus estudios de Filosofía del Derecho y, sobre todo, en cuanto a la exigencia moral- a la Institución Libre de Enseñanza, es una muestra sorprendente de su capacidad de comprensión del espíritu de los tiempos nuevos, de lo que en el capítulo anterior llamamos, en sentido amplio, el ethos positivista de la Restauración. Giner no llegó nunca, ni mucho menos, a ser positivista. Pero entendió perfectamente la exigencia -necesaria de complementación, como veremos en seguida- que el positivismo envolvía.

La influencia del Plan General de Estudios francés, fundamentalmente literario, y el prestigio, en este caso obstaculizador, del humanismo clásico de Menéndez Pelayo, no impidieron que las gentes más avisadas se diesen cuenta de la necesidad de dar a la juventud una formación profesional, científica y técnica que respondiese a las demandas de la sociedad moderna. "El primer factor de la industria, el primer elemento de la producción agrícola y manufacturera es la escuela, es la educación. Suprimid la escuela y podéis estar seguros de que habréis herido de muerte la industria y la riqueza de las naciones". Y, como es bien sabido, como reacción frente al noventa y ocho, Costa y su grupo insistirán obsesivamente en esta idea.

Giner de los Ríos, aun aceptándola, no se contenta con ella, la encuentra demasiado estrechamente positivista o utilitarista, y por ello busca, a través de un modo más íntimo de concebir la relación entre el profesor y el alumno, de la educación moral, de la sensibilidad estética, del conoci-

miento directo de la vida social y profesional y de la formación física, "un nuevo humanismo, un humanismo del hombre moderno". Es como se ve, el problema mismo con el que nosotros también tenemos que enfrentarnos: la "educación para el desarrollo económico" que sea, a la vez, una educación moral y social. Aun cuando yo no creo que la Institución Libre de Enseñanza sea ya, en su integridad, un modelo válido para nuestro tiempo, no hay duda de que Giner de los Ríos fue un precursor de los planteamientos actuales y que su sensibilidad está mucho más cerca de la nuestra que del erudito, humanista a la antigua usanza y ya, en su propia época, más bien anticuado Menéndez Pelayo, a quien, sin embargo, con tanta insistencia se ha presentado como maitre à penser de las nuevas generaciones.

Si la reforma de la enseñanza fue grande en cuanto al contenido, mayor aún lo fue en cuanto al método. Pero si exceptuamos al P. Manjón, bienintencionado, autodidacto y descubridor de Mediterráneos, vino también aquí de los no-católicos, de Giner, de Cossío y, en general, de la Institución. La enseñanza por el método intuitivo, dentro del cual el alumno goza de toda libertad y posibilidades de iniciativa para preguntas, objeciones, planteamiento de problemas, etc.; la renuncia a los castigos, al espíritu de competición y, en lo posible, a la enseñanza libresca (libros de texto); el acortamiento de la distancia entre el maestro y el discípulo, la conversación socrática, lo que hoy, en la enseñanza superior llamamos el Seminario; la fusión de la primera y la segunda enseñanza y la supresión del papeleo administrativo y las excursiones, por de pronto dentro de Madrid, y no sólo a los Museos, sino también a las fábricas y talleres, a las Cortes, a los Ministerios, a la Bolsa, a los Bancos, al Monte de Piedad, las excursio-

nes a otras ciudades, incluso extranjeras, y las excursiones al campo, la inmersión del joven en la naturaleza, el "descubrimiento" de la Sierra de Guadarrama. Pero todo ello, no como esparcimiento o para que el alumno se limite a ver las cosas por sí mismo, directamente, lo que ya es bastante, sino como permanente leçon de choses, como "enseñanza integral y continua", como condensación o abreviatura de la vida. Por este arraigo de la enseñanza en la vida, tal como realmente es, se hacía necesaria la coeducación y asimismo el surgimiento del patriotismo al contacto con la realidad concreta de España; el estudio de la Historia, partiendo del presente y de sus problemas, más fáciles de ser entendidos por el muchacho que los tiempos lejanos; el de la Geografía, recorriendo los montes y siguiendo el curso de los ríos, etc.

La Institución Libre, pese a que, por la orientación misma que daba a su enseñanza, estaba destinada a ser una obra de élite, sirvió de modelo a instituciones que fueron fundándose en distintos lugares de España y ejerció una gran influencia fuera de su propio círculo, a través de los famosos Congresos Pedagógicos. La réplica dada a éstos por la Iglesia con sus Congresos Católicos, puramente protestatarios y a la defensiva, incapaces de tomar la menor iniciativa docente y que movilizaron al pobre P. Manjón, sacándole de su verdadero ambiente, para hacerle hablar de "la política del diablo" frente la "política de Dios", continuaron la misma línea equivocada de desentenderse de toda renovación en el contenido y el método de la enseñanza, para no hacer otra cosa que disputar sobre su control.

El segundo error fundamental de la Iglesia fue todavía más grave que el que acabamos de analizar. Al fin éste dependía de que técnicamente los pedagogos católicos estaban muy por bajo de los de la Institución, lo cual no tenía re-

medio sino muy a la larga y siempre que la Iglesia se decidiese a tomar en serio la Pedagogía y a estudiar para ello, previamente, como había hecho la Institución, la psicología infantil. Pero ya que no en el terreno de la calidad, podía haber orientado su actividad docente, dándole un giro popular, lo que a la Institución le estaba, en principio, vedado por el carácter minoritario exigido por su tipo de enseñanza. (Aunque es menester decir que fue la Institución Libre la que, tomándola de Inglaterra, introdujo en España, y concretamente en Oviedo, de donde pasó a otras Universidades, la Extensión Universitaria, con cursos para obreros, explicados de forma fácil de comprender, y sobre materias que directamente les atañían). Sin embargo, reflexionando sociológicamente, se comprende por qué desaprovechó esta ocasión. La Iglesia se apoyaba socialmente sobre la clientela de los partidos confesionalmente católicos, cuyos grupos dirigentes estaban compuestos por hidalgos rurales o, a lo más, provincianos, clase declinante, cantada nostálgicamente por Pereda, y condenada a la desaparición. A las masas campesinas que estos hidalgueros controlaban se pensaba mantenerlas en una sencilla y honrada ignorancia, puesto que debían ser consideradas como menores de edad, y la alfabetización introduciría fatalmente, más pronto o más tarde, la actitud política y, con ella, la inquietud social. El inmovilismo, incluso local, la permanencia de cada cual en su propio status, sin pretender salir del lugar y posición en que Dios le ha puesto, y el regionalismo o fomento del amor al terruño, para no mirar más allá de él, eran para este "catolicismo" retrógrado el único medio de disponer de una masa -la masa campesina- que, ignorante de sus propios intereses, contrapesase el creciente inconformismo social y político de la clase obrera de las grandes ciudades.

"El maestro: he ahí el enemigo", el que viene a reemplazar al cura y al Señor en el dominio espiritual -y material- del pueblo", habrían podido decir, y sin duda así lo pensaban, estos llamados, por una verdadera antífrasis, "neocatólicos". Medítese en el hecho enormemente expresivo de que hasta el año 1901, bajo el Gobierno de Sagasta y por iniciativa de Romanones, -la bête noire de la revista Razón y Fe, fundada por entonces, y de toda la derecha católica- los maestros de enseñanza primaria no empezaron a ser remunerados por el Estado (hasta poco antes habían estado a cargo del correspondiente Municipio, y no recibían su remuneración sino con enormes retrasos), y eso en los dos tercios de su sueldo, pues el tercer tercio quedaba a cargo de los padres. ¿Cómo no hiba, pues, a haber analfabetismo, y cómo no continuaría habiéndolo mientras la enseñanza primaria no sólo fuese obligatoria, sino también enteramente gratuita? Pero en la derecha, ya lo hemos visto, eran muchos los que consideraban el analfabetismo no como un mal, sino como un gran bien.

A partir de la repatriación, tras el desastre del 98, del clero español que estaba en Cuba y Filipinas, y la instalación en España de muchas Casas religiosas francesas, dedicadas a la enseñanza, como consecuencia de la Ley sobre Asociaciones religiosas hecha aprobar por Waldeck-Rousseau en 1901 y aplicada a continuación por Emile Combes con todo rigor, el problema de instrucción pública, que en España pasó al primer plano, fue el de la enseñanza media, en cuanto a los colegios privados que eran, en su inmensa mayoría, religiosos.

Vimos más arriba que la Iglesia de la Restauración prefirió responder a la pregunta ¿Enseñanza, por quién?, mucho más que a interesarse, en serio, por la enseñanza de qué y

cómo. Ahora bien, como acabamos de ver, también respondió mal a otra pregunta parecida: ¿Enseñanza, para quién? Por miedo, por espíritu reaccionario, contestó: para la burguesía. Y no, salvo raras excepciones, tal la del P. Manjón, como debía haber respondido, como era su misión haber respondido: enseñanza para el pueblo. Dejó a Labra y, sobre todo, a Joaquín Costa, esa iniciativa. Pero con esto nos tropezamos otra vez con el tope de nuestro trabajo: el año 1898. (JOSE LUIS L. ARANGUREN, Moral y sociedad, EDICUSA, Madrid, 1970, pp. 177-185).

## 9. OTRAS TECNICAS

Existen variedad de técnicas y ejercicios encaminados a dar una mayor agilidad lectora. De entre ellos destacamos los siguientes.

Lectura telegráfica. Consiste en leer sólo las palabras más significativas del texto, como si estuviera escrito de forma telegráfica.

▲ Método de la Z: la mirada sigue unas líneas imaginarias, que forman grandes zetas de toda la página, en busca de la información deseada.

Método inclinado: igual que el anterior, pero con la diferencia de que en lugar de zetas la vista recorre la página desde el extremo superior izquierdo hasta el extremo inferior derecho, diseñando una línea inclinada.

Lectura vertical, consiste en realizar una sola fijación por línea. Puede emplearse fácilmente en la lectura de periódicos.

Una de las bases del éxito está en imprimir un ritmo que nos haga sentir incómodos. De la incomodidad surge el progreso. La comodidad conduce al aletargamiento. Hay que permanecer atentos para que cuando nos sintamos cómodos imprimamos un ritmo más acelerado. La sensación de comodidad indica la posibilidad de leer más rápido.

## EJERCICIOS

1. Lectura con ocultaciones
2. Percepción vertical
3. Ejercicio de percepción
4. Skimming
5. Lectura selectiva
6. Salteo
7. Lectura con 3 fijaciones por línea
8. Test de comprensión

## Ejercicio con ocultaciones

### Definición de la orientación

Como hemos visto, orientación significa diferentes cosas para personas sin conocimientos. Todavía oyen en algunos sitios afirmaciones como "la orientación es para los especialistas", "orientación es educación", "orientación es enseñanza" "el profesor es la clave programa de orientación". En cada de estas afirmaciones existe algo verdad. Pero en ellas hay también algo de generalización y de dogmatismo que puede inducir error. Todas estas nociones incompletas, pues no indican principios fundamentales de orientación.

Orientación es el proceso por el que se ayuda a los individuos a lograr la autocomprensión y autodirección necesarias para conseguir el máximo ajuste a la escuela, al hogar y a la comunidad.

Con objeto alcanzar este objetivo, programa de orientación escolar debe a) realizar estudio sistemático y completo de alumnos; b) proporcionarles información acerca de sí mismos y de sus oportunidades educacionales, profesionales sociales; c) ofrecerles la oportunidad recibir ayuda individual a través asesoramiento; d) prestar servicios de carácter informativo, formativo y de investigación al personal docente de escuela, a los padres y a los organismos de la comunidad con objeto de ayudarles a satisfacer necesidades de estos alumnos. Los medios y técnicas utilizados para procurar estos servicios pueden diferir en distintos niveles de educación e incluso entre escuelas situadas en un mismo nivel. No obstante, estos servicios resultarán más eficaces si entrañan esfuerzos cooperativos de todo el personal de escuela.

■, y la comprensión y apoyo ■ hogar, la iglesia y ■ instrumentos de ■ comunidad.

No es infrecuente ■ la expresión "orientación y asesoramiento" o "asesoramiento y orientación" en ■ revistas no especializadas y en ■ periódicos ■ ■. Con igual frecuencia ■ emplean las palabras "asesor de orientación" (guidance counselor). Sin embargo, ■ asesoramiento no es más que uno de ■ servicios que comprende ■ programa de orientación. Al servicio de asesoramiento se ■ ha llamado el "cerebro", y ■ el "corazón", del programa de orientación. Independientemente de la parte ■ que represente, sigue siendo una "parte" ■ del proceso ■. Dolph Camp dijo ■ ■: "Emplear la expresión orientación y asesoramiento equivale a decir que para trasladarse a alguna ■ uno va a emplear su coche y ■ ruedas del mismo". "Asesor de orientación es ■ redundancia, ya que ■ dar a entender ■ algunos asesores orientan y otros no. Si queremos emplear las dos palabras juntas, será más exacto hablar de orientador asesor, reconociendo ■ que algunos orientadores ■ pueden actuar como asesores y otros no.

■ expresión "servicio de asistencia al alumnado" se emplea ■ en muchas ■ primarias y secundarias. Considerado al principio ■ como ■ función administrativa que abarcaba aspectos ■ como ■ la asistencia a la escuela, y la ausencia ■ (sin conocimiento de ■ padres), el "servicio de asistencia al ■" se ha convertido para algunos ■ sinónimo de "servicio de orientación". Sin embargo la ■ de las autoridades conceden al "servicio de ■ al alumnado" una connotación más amplia. Froehlich distingue tres categorías ■ de servicios relacionados con ■ alumnado: a) servicio regula-

dor y relativo aspecto numérico (admisión y registro de alumnos, censo escolar, asistencia en escuela, permisos para trabajar, ausencias no justificadas, disciplina y conducta del alumno); b) servicio clínico a miembros de las facultades no docentes de nuestras escuelas, y c) servicio de orientación. Hatch y Steffler de acuerdo con este punto de vista y afirman que son muchas las actividades encaminadas a resolver problemas al alumno y que no pueden considerarse servicio de orientación. Dichos autores establecen la siguiente subdivisión "servicio de orientación al alumno": a) servicios de orientación, b) servicios sanitarios, c) servicios de control numérico de alumnos, d) servicios psicológicos especiales, e) actividades estudiantiles, f) actividades colectivas especiales.

El autor considera la expresión "servicio de asistencia al alumnado" más amplia que "servicio de orientación" y constituye una adición necesaria a su vocabulario. Su empleo implica una filosofía de la ayuda en la frontera de los campos administrativo y del alumnado que antes se consideraban administrativos (como la observación de las leyes de asistencia obligatoria). Sin embargo, la terminología no siempre denota existencia de una filosofía. Sería necio suponer que el empleo de una u otra de dichas expresiones por una escuela es una prueba de una actitud hacia la ayuda a los estudiantes en estas áreas fronterizas.

(FRANK W. MILLER, Principios y servicios de orientación escolar, Ed. Magisterio Español, Madrid, 1971, pp. 19-21).

## Ejercicios de percepción vertical

a  
una  
madre  
peligra  
disuelven  
manteniendo  
especialmente  
desempeñándolos  
tendencia general  
incremento fabuloso  
proceso de liberación  
resultado de una acción  
de pequeñas consecuencias  
superación de la aïenación

y  
sol  
salir  
comedor  
liberarse  
susceptible  
sostenimiento  
psicolingüistas  
sistema educativo  
retorno a la acción  
examinar la situación  
planificación educativa  
fundamentos de psicología  
intercambio de equivalentes

ve  
arte  
un

es  
bebe  
si

ir  
cine  
el

es  
solo  
no

me  
vela  
su

sal  
color  
una

luz  
radio  
tal

gas  
broma  
vos

pez  
padre  
zen

mil  
noche  
mus

bar  
pluma  
mar

fin  
queso  
con

ser  
fresa  
son

cal  
silla  
sin

cid  
siglo  
paz

gil  
casa  
golfo  
voz

bum  
mesa  
perro  
par

liz  
tras  
sonda  
dar

rey  
real  
culto  
tos

sol  
toro  
nariz  
mis

río  
agrio  
anchura  
armar  
ras

gol  
tribu  
familia  
jabón  
mes

sub  
pasta  
utópico  
vivir  
tez

mfo  
usura  
caballo  
picar  
ala

tal  
cedro  
lámpara  
comer  
boa

más  
tieso  
célebre  
frase  
sed

tus  
curar  
decimal  
oasis  
aro

los  
latir  
pisotón  
motor  
eje

tul  
hasta  
peligro  
cerdo  
uña

vas  
sabio  
estatua  
morse  
oso

dúo  
palma  
sensato  
torre  
ver

sus  
argos  
factura  
legal  
pan

hoy  
barba  
fuentes  
falta  
feo

doy  
bozal  
lectura  
dosis  
mío

ama  
olivo  
duendes  
ruego  
ola

que  
reloj  
fachada  
noche  
has

pie  
termo  
verdura  
saldo  
día

don  
señal  
teórico  
libro  
ten

uva  
hueco  
becerro  
prospecto  
limosna  
mundo  
has

amo  
delta  
antiguo  
blasfemia  
subasta  
borde  
ala

pez  
sobre  
público  
palmotear  
oblicuo  
muela  
ver

año  
forma  
burgués  
bendición  
caballo  
yogui  
nos

sur  
ozono  
oscuro  
universal  
espanto  
marzo  
gel

dan  
traje  
traemos  
melocotón  
espuela  
total  
dos

gen  
lapso  
petanca  
cristiano  
soldado  
cifra  
una

pan  
papel  
segundo  
constante  
palabra  
negro  
sin

can  
dedal  
últimos  
fotocopia  
trabajo  
noche  
bus

fan  
drama  
hallaba  
hipérbola  
presión  
madre  
sky

son  
picar  
obreros  
comunista  
aumenta  
suena  
más

san  
saque  
fuerzas  
monarquía  
demanda  
broma  
con

pez  
pecho  
pechuga  
pedagogos  
pedagógicos  
pedagogía  
pedante  
pedal  
paz

rey  
remar  
renovar  
reflexión  
relatividad  
relativos  
relajar  
rezar  
res

mar  
mambú  
manejar  
mamíferos  
mallorquina  
malvender  
malvado  
mamar  
más

cía  
circo  
círculo  
circuitos  
circuncidar  
circunstancia  
cibernética  
cirenaico  
cinemas  
cerca  
con

ama  
almas  
álgebra  
alcachofa  
alcornoques  
alcoholímetro  
almacenador  
almidonar  
alcohol  
alaba  
ala

faz  
filón  
figurar  
finalizar  
filantropía  
fibrovascular  
figurativas  
filosofía  
finanza  
final  
fin

año  
antes  
apócope  
aproximar  
apologética  
apartadamente  
aproximadamente  
aparcamientos  
apartamento  
aplicable  
apartar  
apear  
acá

sol  
sobre  
socavón  
sobremesa  
socialmente  
sobresaliente  
sobrepujamiento  
socialización  
socialistas  
sociólogo  
socorro  
socio  
sos

pro  
prono  
profeta  
psicólogo  
psicológico  
psicoterapias  
psicopedagógico  
psicoanálisis  
psiquiatría  
psicótico  
proceso  
prisa  
psi

## Ejercicio de percepción

Un estudio sobre W. Reich

Luego aparece Reich.

Y con él la luz enfoca .....  
 problema ideológico. Observemos .....  
 Freud tiene setenta y un .....  
 . Reich hizo evolucionar .. .....  
 .. fenómeno-autoridad .....  
 .... análisis científico de ..... psicoanálisis ....  
 .... política cotidiana .....  
 ..... Reich insistió sobre .. .....  
 ..... ideológicas en pugna .....  
 ..... ideología dominante?.

Reich ..... dar respuesta, presta .....  
 ..... ideas que Marx expresa, .....  
 ..... condiciones de existencia .....  
 ..... Hitler ..... industriales capitalistas .....  
 ..... contradicciones y antinomias .....  
 ..... sociedad autoritaria se .....  
 ..... reproduce en el individuo .....  
 ..... familia autoritaria. La .....  
 ..... sexualidad infantil .....  
 ..... explotación económica.

Siendo .. ..... moral sexual o antisexual  
 ..... represión sexual .....  
 ..... ligazón al padre .. ...  
 ..... **Führer** .. ..... autoritarismo .....  
 ..... clase dominante ..  
 ..... impuesta por la fuer-  
 ..... sus abusos. Así  
 ..... desarrollo del

niño, el hecho .. .. .  
 "aparato psíquico" e .. .. .  
 Reich, nuevo Rousseau, ha sido .. .. .  
 autorregulación de la sexualidad y del .. .. .  
 ..... alcanzado el orgasmo perfecto.

Reich ..... fascinado por la sexualidad .....  
 ..... estudios de medicina. . . . .  
 ..... .. potencia orgástica .....  
 ..... .. agresividad debida  
 .. .. coraza caracterial  
 ..... .. salud psíquica.  
 ..... .. socioeconómicas  
 ..... .. bloqueo del pen-  
 ..... .. neurosis de .....  
 ..... .. inhibición y .....  
 ..... .. se vuelve introvertido .....  
 ..... .. (Rank, Ferenczi, Mélanie Klein, Anna Freud)  
 ... .. eminentemente patriarcal de .....  
 ..... líbido, llamados pregenitales.

Por lo que antecede es .....  
 .. Wilhelm Reich, entre .....  
 "buenos salvajes" ..... Malinowski .....  
 trobriandeses .....  
 sin neurosis .....  
 ni agresividad .....  
 .. autorregulación de .. .. .  
 .... Eros y Tánatos de Freud .....  
 ..... El deseo humano, con .....  
 ..... vivencia de placer total, .. .. .  
 ... .. como ha podido surgir en la juventud  
 ..... toma de conciencia del condicio-  
 ..... autoritario. El  
 ..... reforzando la

ideología y ... ..  
 institucionales entre .... ..  
 fuente de todo poder, incluyendo .. ..  
 del principio de autoridad, basado, en .... ..  
 ..... el temor inconsciente de una .....  
 ..... pérdida de amor. En cuanto .. ..  
 ..... el Estado autoritario .....  
 ..... representado en la .....  
 ..... familia autoritaria  
 ..... por el padre.

En ..... revolución neo-  
 ..... antropológico es  
 ..... equipo neurofisi-  
 ..... libidinales, agresivos,  
 ..... Reich, más optimista que Rousseau ....  
 ..... retorno de la Edad de Oro. Ya .....  
 .. descubrimiento por parte del ... ..  
 .... niño, y luego del adulto .. ..  
 .... para Marx no es nunca .....  
 .... "Sin antagonismo no ... ..  
 .. Reich y Marx coinciden .....  
 . sociedad futura .. ..  
 no conflictiva, .....  
 Rousseau sobre Marx .....  
 .. mediación de Hegel, .....  
 .... admirador de .....  
 ..... también por él.

El sociopsicoanálisis institucional .....  
 ... fuerza de la autoridad o de .. ..  
 .... actividad de los trabajadores .....  
 ..... de orden psicológico o  
 institucional. (G. MENDEL, C. VOGT, El manifiesto de la edu-

Test 9

1.686 palabras

La práctica del amor

Una actitud, indispensable para la práctica de amar, que hasta ahora sólo hemos mencionado de modo implícito, debe examinarse explícitamente ahora, pues es fundamental: la actividad. He dicho antes que actividad no significa "hacer algo", sino una actividad interior, el uso productivo de los propios poderes. El amor es una actividad; si amo, estoy en constante estado de preocupación activa por la persona amada, pero no solo por ella. Porque seré incapaz de relacionarme activamente con la persona amada si soy perezoso, si no estoy en un constante estado de conciencia, alerta y actividad. El dormir es la única situación apropiada para la inactividad; en el estado de vigilia no debe haber lugar para ella. La situación paradójica de multitud de individuos hoy en día es que están semidormidos durante el día, y semidespiertos cuando duermen, o cuando quieren dormir. Estar plenamente despierto es la condición para no aburrirnos o aburrir a los demás -y sin duda no estar o no ser aburrido es una de las condiciones fundamentales para amar. Ser activo en el pensamiento, en el sentimiento, con los ojos y los oídos, durante todo el día, evitar la pereza interior, sea que ésta signifique mantenerse receptivo, acumular o meramente perder el tiempo, es condición indispensable para la práctica del arte de amar. Es una ilusión creer que se puede dividir la vida en forma tal que uno sea productivo en la esfera del amor e improductivo en las demás. La productividad no permite una tal división del trabajo. La capacidad de amar exige un estado de intensidad, de estar despierto, de acrecentada vitalidad, que sólo puede ser resultado de una orientación productiva y activa en muchas otras esferas de la vida. Si no se es productivo en otros aspectos,

tampoco se es productivo en el amor.

El examen del arte de amar no puede limitarse al dominio personal de la adquisición y desarrollo de las características y aptitudes que hemos descrito en este capítulo. Está inseparablemente relacionado con el dominio social. Si amar significa tener una actitud de amor hacia todos, si el amor es un rasgo caracterológico, necesariamente debe existir no sólo en las relaciones con la propia familia y los amigos, sino también para con los que están en contacto con nosotros a través del trabajo, los negocios, la profesión. No hay una "división del trabajo" entre el amor a los nuestros y el amor a los ajenos. Por el contrario, la condición para la existencia del primero es la existencia del segundo. Comprender esto seriamente sin duda implica un cambio bastante drástico con respecto a las relaciones sociales acostumbradas. Si bien se habla mucho del ideal religioso del amor al prójimo, nuestras relaciones están de hecho determinadas, en el mejor de los casos, por el principio de equidad. Equidad significa no engañar ni hacer trampas en el intercambio de artículos y servicios, o en el intercambio de sentimientos. "Te doy tanto como tu me das", así en los bienes materiales como en el amor, es la máxima ética predominante en la sociedad capitalista. Hasta podría decirse que el desarrollo de una ética de la equidad es la contribución ética particular de la sociedad capitalista.

Las razones de tal situación radican en la naturaleza misma de la sociedad capitalista. En las sociedades precapitalistas, el intercambio de mercaderías estaba determinado por la fuerza directa, por la tradición, o por los lazos personales de amor o amistad. En el capitalismo, el factor que todo lo determina en el intercambio es el mercado. Se trate del mercado de productos, del laboral o del de servicios, ca-

da persona trueca lo que tiene para vender por lo que quiere conseguir en las condiciones del mercado, sin recurrir a la fuerza o al fraude.

La ética de la equidad se presta a confusión con la ética de la Regla Dorada. La máxima "haz a los demás lo que quisieras que te hagan a ti" puede interpretarse como "sé equitativo en tu intercambio con los demás". Pero, en realidad, se formuló originalmente como una versión popular del "Ama a tu prójimo como a ti mismo" bíblico. Por cierto, la norma judeo-cristiana del amor fraternal es totalmente diferente de la ética de la equidad. Significa amar al prójimo, es decir, sentirse responsable por él y uno con él, mientras que la ética equitativa significa no sentirse responsable y unido, sino distante y separado; significa respetar los derechos del prójimo, pero no amarlo. No es un accidente el que la Regla Dorada se haya convertido en la más popular de las máximas religiosas actuales; obedece ello a que es susceptible de interpretarse en términos de una ética equitativa que todos comprenden y están dispuestos a practicar. Pero la práctica del amor debe comenzar por reconocer la diferencia entre equidad y amor.

Aquí, sin embargo, surge un importante problema. Si toda nuestra organización social y económica está basada en el hecho de que cada uno trate de conseguir ventajas para sí mismo, si está regida por el principio del egoísmo atemperado sólo por el principio ético de equidad, ¿cómo es posible hacer negocios, actuar dentro de la estructura de la sociedad existente y, al mismo tiempo, practicar el amor?, ¿No implica lo segundo renunciar a todas las preocupaciones seculares y compartir la vida de los más pobres? Los monjes cristianos y personas tales como Tolstoy, Albert Schweitzer y Simone Weil han planteado y resuelto ese problema en for-

ma radical. Otros comparten la opinión de que en nuestra sociedad existe una incompatibilidad básica entre el amor y la vida secular normal. Llegan a la conclusión de que hablar de amor en el presente sólo significa participar en el fraude general; sostienen que sólo un mártir o un loco puede amar en el mundo actual, y, por lo tanto, que todo examen del amor no es otra cosa que una prédica. Este respetable punto de vista se presta fácilmente a una racionalización del cinismo. En realidad, es implícitamente compartido por la persona corriente que siente: "me gustaría ser un buen cristiano, pero tendría que morir de hambre si lo tomara en serio". Este radicalismo resulta un nihilismo moral. Tanto los "pensadores radicales" como la persona corriente son autónomas carentes de amor, y la única diferencia entre ellos consiste en que la segunda no tiene conciencia de serlo, mientras que los primeros conocen y reconocen la "necesidad histórica" de ese hecho.

Tengo la convicción de que la respuesta a la absoluta incompatibilidad del amor y la vida "normal" sólo es correcta en un sentido abstracto. El principio sobre el que se basa la sociedad capitalista y el principio del amor son incompatibles. Pero la sociedad moderna en su aspecto concreto es un fenómeno complejo. El vendedor de un artículo inútil, por ejemplo, no puede operar económicamente sin mentir; un obrero especializado, un químico o un médico pueden hacerlo. De manera similar, un granjero, un obrero, un maestro y muchos tipos de hombres de negocios pueden tratar de practicar el amor sin dejar de funcionar económicamente. Aun si aceptamos que el principio del capitalismo es incompatible con el principio del amor, debemos admitir que el "capitalismo" es, en sí mismo, una estructura compleja y continuamente cambiante, que incluso permite una buena medida de

disconformidad y libertad personal.

Con esa afirmación, sin embargo, no deseo significar que podemos esperar que el sistema social actual continúe indefinidamente y, al mismo tiempo, confiar en la realización del ideal de amor hacia nuestros hermanos. La gente capaz de amar, en el sistema actual, constituye por fuerza una excepción; el amor es inevitablemente un fenómeno marginal en la sociedad occidental contemporánea. No tanto porque las múltiples ocupaciones no permiten una actitud amorosa, sino porque el espíritu de una sociedad dedicada a la producción y ávida de artículos es tal que sólo el no conformista puede defenderse de ella con éxito. Los que se preocupan seriamente por el amor como única respuesta racional al problema de la existencia humana deben, entonces, llegar a la conclusión de que para que el amor se convierta en un fenómeno social y no en una excepción individualista y marginal, nuestra estructura social necesita cambios importantes y radicales. Dentro de los límites de este libro, no podemos más que sugerir la dirección de tales cambios. Nuestra sociedad está regida por una burocracia administrativa, por políticos profesionales; los individuos son motivados por sugerencias colectivas; su finalidad es producir más y consumir más, como objetivos en sí mismos. Todas las actividades están subordinadas a metas económicas, los medios se han convertido en fines; el hombre es un autómata -bien alimentado, bien vestido, pero sin interés fundamental alguno en lo que constituye su cualidad y función peculiarmente humana. Si el hombre quiere ser capaz de amar, debe colocarse en su lugar supremo. La máquina económica debe servirlo, en lugar de ser él quien esté a su servicio. Debe capacitarse para compartir la experiencia, el trabajo, en vez de compartir, en el mejor de los casos, sus beneficios. La sociedad debe

organizarse de tal forma que la naturaleza social y amorosa del hombre no esté separada de su existencia social, sino que se una a ella. Si es verdad, como he tratado de demostrar, que el amor es la única respuesta satisfactoria al problema de la existencia humana, entonces toda sociedad que excluya, relativamente, el desarrollo del amor, a la larga parece a causa de su propia contradicción con las necesidades básicas de la naturaleza del hombre. Hablar de amor no es "predicar", por la sencilla razón de que significa hablar de la necesidad fundamental y real de todo ser humano. Que esa necesidad haya sido oscurecida no significa que no exista. Analizar la naturaleza del amor es descubrir su ausencia general en el presente y criticar las condiciones sociales responsables de esa ausencia. Tener fe en la posibilidad del amor como fenómeno social y no sólo excepcional e individual, es tener una fe racional basada en la comprensión de la naturaleza misma del hombre. (ERICH FROMM, El arte de amar, Paidós, Buenos Aires, 1974 -15ª ed.-, pp. 149-155).

## 10. ANALISIS DE ESTRUCTURAS

Al comunicar una idea la dividimos en varias partes o secuencias a fin de posibilitar su expresión a través del lenguaje. El conjunto de todas las partes en que se ha desglosado la idea se llama estructura de la comunicación. En el caso de la comunicación escrita, los elementos de la estructura son:

letra → palabra → oración → párrafo → capítulo → libro

Es conveniente que cada lector aprenda a reconocer la estructura y a distinguir los distintos tipos de estructuras.

Antes de pasar adelante vamos a clasificar los escritos en: a) objetivos, y b) subjetivos.

Los escritos objetivos comunican ideas o conceptos; como, por ejemplo, las obras científicas, filosóficas y Ciencias Sociales.

Las obras subjetivas expresan estados interiores, sentimientos, emociones, etc. Las obras literarias y artísticas pertenecen a esta categoría.

La organización es el esqueleto de la obra. La organización está en relación directa con los escritos objetivos (ciencia) y en relación inversa respecto de los escritos subjetivos (arte). Cuanto más científico es un escrito, más organización posee; cuanto más artístico, menos organizado está. Esta idea se puede expresar a través de la fórmula siguiente:

$$\text{Organización} = \frac{\text{Ciencia}}{\text{Arte}}$$

$$O = \frac{C}{A}$$

Los escritos artísticos se dirigen a la imaginación del lector, para que él descubra la organización. Los escritos científicos tienen un punto de vista más claro y su organización resulta más evidente.

Una vez hechas estas consideraciones previas, podemos pasar a analizar las estructuras. Es importante aprender a manejar las estructuras y saber reconocer el valor relativo de cada parte, relacionándolo con la visión global.

En los escritos objetivos, simplificando mucho, podemos considerar tres clases principales de estructuras:

- hechos
- problema-solución
- tesis-demostración

Los hechos, a su vez, pueden ser hechos-experiencia y hechos-información. En los primeros se trata de una narración de una vivencia propia, mezclando parte de subjetividad en el relato. Los hechos-información intentan ser más objetivos, como el estudio de la Historia.

La estructura problema-solución se compone de : planteamiento del problema, discusión y solución. En una lectura rápida, muchas veces se podrá pasar del planteamiento a la solución, evitando las partes intermedias.

Los elementos de la tesis-demostración son: tesis, demostración y consecuencias-aplicaciones.

## EJERCICIOS

## 1. Reconocimiento de estructuras

Practicar en Tesis y tesinas, manuales, Ciencias Sociales, Historia, Literatura, ciencias, poesía, etc.

## 2. Ejercicio de percepción

## 3. Skimming

## 4. Lectura selectiva

## 5. Salteo

## 6. Lectura con 3 fijaciones por línea

## 7. Ocultaciones

## 8. Test de comprensión

La Didáctica

Creemos que hoy resulte pacífica la recuperación de la didáctica de la fagocitosis idealista y su restablecimiento como ciencia práctico-normativa distinta, aunque dependiente de la pedagogía, pero conviene precisar mejor el objeto y el contenido.

Ante todo, es necesario trazar una neta distinción entre los conceptos de educación, instrucción y enseñanza en el sentido de que, mientras la educación representa el fin trascendente (y al mismo tiempo inmanente) -en cuanto que su objeto formal viene dado por la consecución de la capacidad habitual de vida moral en relación al fin último del hombre-, la instrucción, constituiría uno de los medios propios e inmediatos de la educación misma, que tiene a su servicio, como medio, a su vez subalterno, la enseñanza. La instrucción -como sugiere también su etimología: in-struere (construir dentro)- consiste en la formación interior de la mente. Lo que quiere decir que no es instrucción la simple acumulación de nociones, la memorización de datos inconexos. Auténtica instrucción es la que da por resultado una construcción de estructuras mentales (que no han de concebirse, ciertamente, como categorías vacías) y el afinamiento de las funciones lógicas (claridad de percepción, seguridad de juicio, secuencialidad de ilaciones, etc.). Tal formación mental tiene lugar mediante la asimilación de la cultura, la cual es conte-

nido y forma: contenido del patrimonio intelectual conquistado por el pensamiento humano en el largo trabajo de generaciones seculares; forma de nexos lógicos, pero derivados de reales relaciones ontológicas entre datos, acontecimientos, objetos, y elaborados por la vis penetrativa, discursiva y ordenativa de la mente humana.

Por tanto, la cultura contiene en sí un poder formativo y disciplinador del intelecto, en cuanto que sus contenidos se traducen en estructuras mentales, y sus formas perfeccionan las funciones lógicas. En este sentido la cultura, aunque no identificándose necesariamente con la educación (hecho esencialmente ético), puede y debe tender a devenir educativa. La instrucción, así, será educativa solamente cuando esté en función de un crecimiento moral.

Pero tampoco se debe confundir instrucción y enseñanza. Y la razón es simple. "Enseñar", etimológicamente, significa que se apropie de él intelectualmente. Por tanto, la enseñanza consistirá precisamente en el presentar "in signo sensibili" los objetos, que el alumno deberá asimilar mediante su conocimiento. Entendámonos, no es que toda la obra de la escuela deba reducirse a esta simple función ostensiva de nociones abstractas, incorporadas en objetos o en acciones para que sean engullidas, sino que la enseñanza, tomada en su sentido más estricto, significa esencialmente esto: significar

los conceptos (que evidentemente deberán ser de valores). Si la enseñanza es esencialmente esto, de ello se deriva una conexión no necesaria entre la acción de enseñar y el efecto del aprender (de lo cual resulta la instrucción). Es decir, la enseñanza puede reducirse a la proposición externa sensible de los contenidos conceptuales, sin que los signos sean efectiva o eficazmente interpretados por el discípulo: de tal modo que la intercomunicación conceptual quede bloqueada por el mismo medium, en el signo ineficaz o inadecuado. Y esto por varias razones que ahora no podemos indagar. Por consiguiente, una cosa es enseñar y otra cosa es instruir. El instruir se distingue por cuanto que es enseñar con efecto.

He aquí, pues, cómo surgen a un tiempo el problema filosófico y el problema didáctico. El problema filosófico, ¿es posible enseñar instruyendo efectivamente?, o, en otros términos, ¿es posible la instrucción a través de la enseñanza?. He aquí el problema didáctico: supuesta la posibilidad de una enseñanza instructiva, ¿cuáles son las condiciones que hacen eficaz la enseñanza?, y, consecuentemente, ¿qué modo se señala para que la enseñanza surta su efecto? La respuesta, compleja, viene a constituir precisamente la didáctica. Ella responderá evidentemente, pero no mediante una preceptiva detallada, que hipotecaría

el acto didáctico individual en su múltiple contingencia, sino indicando las grandes directrices tácticas que la filosofía, las ciencias antropológicas, la historia y la experiencia espontánea y experimental hayan puesto de relieve en virtud de cuidados análisis de los factores del enseñar.

La triple distinción establecida entre los tres conceptos de educación, instrucción y enseñanza corresponde a una distinción análoga en el orden científico. En efecto, el estudio de la naturaleza y de la articulación del proceso educativo pertenece a la Pedagogía, es decir, a aquel complejo sistemático de conceptos y principios que constituyen la Teoría de la Educación. La instrucción o formación intelectual representa un aspecto específico del proceso educativo y, por tanto, juntamente con la enseñanza, medio extrínseco para la formación intelectual, constituirá el objeto propio de la Didáctica.

Como se ve, la distinción de estas "ciencias" pedagógicas se funda simultáneamente sobre una especificación de fines y sobre una creciente aproximación a la situación educativa concreta. La Pedagogía considera el fin último del proceso educativo (la formación de la voluntad moralmente buena) y los aspectos particulares que condicionan el resultado educativo general; y

los considera no sólo en sus finalidades específicas, sino también y, sobre todo, en sus modalidades de actuación, ya que la consideración "pedagógica", para ser tal, debe mirar a un "cómo hacer" (en realidad la pedagogía es ciencia práctico-poyética). Será solamente en el ámbito didáctico donde la metodología general se traduzca en términos de metodología especial; es decir, especificada por los fines próximos de la enseñanza instructiva y de la función escolar y directamente conectada con las situaciones que son peculiares de la escuela.

Nos parece que es preciso distinguir método y técnica: el método viene dado por el sistema de principios generales directivos, que se presentan como válidos para la consecución de un cierto fin, considerado en sí mismo y prescindiendo de posibles y variables condiciones determinantes de un modo concreto, mientras que la técnica representaría un expediente específico y bien articulado en sí mismo, capaz de resolver ciertas situaciones particulares. En suma, se trata de un "cómo" (medio, procedimiento, modalidad) adaptado a determinados momentos de la actividad educativa o didáctica.

Ahora bien, la Didáctica en su sentido más amplio, en cuanto que trata de regular el proceso instructivo de

formación intelectual, es una metodología de la instrucción; pero en su más estricta acepción es también una tecnología de la enseñanza; o sea, una especificación ulteriormente concretada de la metodología pedagógica.

En cuanto que ella no es una pura técnica, en el sentido de ejecución en acto segundo, sino un estudio de las finalidades, de las condiciones y de las modalidades de la técnica del enseñar, es "tecnología" (es decir, teoría de la técnica), distinguiéndose así de la docencia, que es técnica de la enseñanza misma en acto; en definitiva, en cuanto que toda ella está teleológica y funcionalmente ordenada a una potenciación del proceso educativo, aun permanece distinta, se subordina, sin embargo, a la pedagogía. En efecto, ella puede ser situada entre las ciencias pedagógicas, en cuanto que no se reduce a pura técnica del enseñar, como podría serlo la ciencia-técnica de la propaganda y de la opinión pública; pero en cuanto que asume, como finalidad última, la misma en la que se inspira la pedagogía, enfoca el estudio de lo que sirve para crear un el educando su específica madurez humana.

(R. TITONE, Metodología Didáctica, Rialp, Madrid, 1970, pp. 27-31).

## Ejercicio con ocultaciones

### El estructuralismo

A menudo se ha dicho que es difícil **caracterizar** el estructuralismo, debido a que ha revestido unas formas demasiado múltiples para presentar un denominador común, y que las "estructuras" **invocadas** han adquirido unos significados cada vez más diferentes. Compárense los diversos sentidos que ha tomado el estructuralismo en las ciencias **contemporáneas** y en las **discusiones** corrientes, desgraciadamente cada vez más de moda; sin embargo, parece posible intentar una **síntesis**, pero con la expresa condición de distinguir los dos problemas siempre unidos de hecho, aunque **independientes** en derecho, del ideal **positivo** que cubre la noción de **estructuras** en las conquistas o las esperanzas de las diversas variedades de estructuralismo, y de las intenciones críticas que han acompañado el nacimiento y el desarrollo de cada una de ellas, en oposición con las **tendencias** reinantes en las diferentes disciplinas.

Para librarnos de esa disociación debemos reconocer que existe un ideal común de **inteligibilidad** que alcanzan o que buscan todos los "estructuralistas", mientras que sus intenciones críticas son infinitamente variables: para unos, como en matemáticas, el estructuralismo se opone a la **compartimentación** de los temas **heterogéneos** al volver a encontrar la unidad gracias a isomorfismos; para otros, como en generaciones sucesivas de lingüistas, el estructuralismo se ha primordialmente distanciado de las **investigaciones** diacrónicas referentes a fenómenos aislados para encontrar sistemas de conjunto en función de la sincronía; en **psicología** el **estructuralismo** ha combatido ante todo las tendencias "atomísticas" que buscaban reducir las **totalidades** a unas asociacio-

entre elementos previos; en las discusiones se observa al estructuralismo tomar como referencia el historicismo, el funcionalismo y a veces echa mano a todas las formas de recurso de la persona humana en general.

Es evidente, pues, que si se intenta definir al estructuralismo como opuesto a otras actitudes e insistiendo en aquellas que ha podido combatir, no encontraremos más que variedad y contradicciones, unidas a todas las peripecias de la historia de las ciencias o de las ideas. Por el contrario, si nos centramos en los caracteres positivos de la idea de estructura, nos encontraremos al menos con dos aspectos comunes a todos los estructuralismos: por una parte, un ideal o unas promesas de inteligibilidad intrínseca fundadas en el postulado de que una estructura se basta a sí misma y no necesita, para ser captada, recurrir a ninguna clase de elementos ajenos a su naturaleza; por otra parte, unas realizaciones en la medida en que se han llegado a alcanzar efectivamente ciertas estructuras y en que su utilización pone en evidencia algunos caracteres generales y aparentemente necesarios que estas presentan a pesar de sus variedades.

En una primera aproximación una estructura es un sistema de transformaciones que entraña unas leyes en tanto que sistema (por oposición a las propiedades de los elementos) y que se conserva o se enriquece por el mismo juego de sus transformaciones, sin que estas lleguen a un resultado fuera de sus fronteras o reclame unos elementos exteriores. En una palabra, una estructura comprende los tres caracteres de totalidad, de transformaciones y de autorregulación.

En una segunda aproximación, aunque se puede tratar tanto de una fase ulterior como inmediatamente subsiguiente al descubrimiento de la estructura, esta debe poder dar lu-

a una formalización. Únicamente hay que comprender muy bien que esta formalización es la obra del teórico, mientras que la estructura es independiente de él, y que esta formalización puede inmediatamente traducirse en ecuaciones lógico-matemáticas o pasar por el intermediario de un modelo cibernético. Existen, pues, diferentes grados posibles de formalización que dependen de las decisiones del teórico, mientras que el modo de existencia de la estructura que este descubre debe precisarse en cada terreno particular de investigaciones.

La noción de transformación nos permite en primer lugar delimitar el problema, pues si fuera necesario prohibir en la idea de estructura todos los formalismos y todos los sentidos del término, el estructuralismo cubriría de hecho todas las teorías filosóficas no estrictamente empiristas que recurren a unas formas o a unas esencias, de Platón a Husserl, pasando sobre todo por Kant, e incluso ciertas variedades de empirismo como el "positivismo lógico", que apela a unas formas sintácticas y semánticas para explicar la lógica. Ahora bien, en un sentido definido al momento, la lógica en sí misma no siempre comporta "estructuras" en tanto que estructuras de conjunto y de transformaciones; en múltiples aspectos ha seguido siendo tributaria de un atomismo bastante resistente y el estructuralismo lógico sólo está en sus inicios.

(JEAN PIAGET, El estructuralismo, Oikos-tau, Barcelona, 1974, pp. 7-10).

Test 10

811 palabras

Modernismo y Noventa y Ocho

Vamos a intentar, a través de estas líneas, enfrentarnos con el complejo de escritores a los que -único trazo común y negativo- une el menosprecio hacia la literatura imperante hasta los últimos años del siglo XIX, es decir, hacia la literatura romántica y hacia la reacción naturalista subsiguiente.

Este grupo de escritores forma un bloque que hace facilísima la confusión de tendencias y actitudes. De hecho, la crítica ha operado siempre en este terreno equívoco y ha atribuido indistintamente a unos y otros actitudes mezcladas o, por lo menos, imprecisas. En el bloque que estamos estudiando figuran en primer término las figuras de Gánivet, Unamuno, Azorín, Pío Baroja, Maeztu y Antonio Machado, las que desde ahora asignamos resueltamente al sector denominado Noventayochismo; frente a este grupo, el que integran Rubén Darío, Benavente, Valle-Inclán, Manuel Machado, Marquina, Martínez Sierra y Juan Ramón Jiménez constituye el sector que denominamos Modernismo.

Importa señalar ahora que Noventa y Ocho y Modernismo no son dos matices diferenciales o el resultado de dos actitudes sucesivas y consecuencia, por tanto, la segunda de la primera. Por el contrario, señalamos ya desde ahora que, a pesar de un sincronismo -si no matemático, sí aproximado- Noventa y Ocho y Modernismo constituyen dos posiciones radicalmente distintas y separadas, dos concepciones diversas de la vida y del arte y que, situadas en la base de la literatura española contemporánea exigen una discriminación rigurosa y el diseño exento de sus características espiritua-

les, ya que cada una de estas dos generaciones tiene perfectamente marcada su extraordinaria personalidad.

Se da, pues, el caso de que coexistan en tiempo y espacio dos radicales actitudes y sólo a través de esta consideración podremos estudiar los orígenes de la literatura española contemporánea.

Si de algo puede servir la constatación que acabamos de hacer, es para hacer notar la necesidad de estudiar el fenómeno literario español en función de la complejidad hispánica. Permitidme una insistencia, porque en mí esto debe ser siempre una repetición de viejos textos. No son de ayer ni de anteayer unas páginas más en las que propugno el entendimiento de lo español como un conjunto sinfónico.

Una concepción cerradamente unitaria de nuestra cultura nos ha dejado mutilados de una de nuestras mejores riquezas: la de nuestra diversidad. El daño procede de la escuela primaria, en la que nadie se ocupa de hacer entender al niño de hoy y hombre de mañana que España es una unidad coexistente a una diversidad fecundísima. En vez de explicarle al alumno que la lengua española es el castellano, ignorando las otras lenguas como si no fueran españolas o relegándolas a la categoría de dialectos -lo cual es un disparate filológico-, ¿imagináis, en cambio, que a los niños de nuestras escuelas se les acostumbrara a entender que "España tiene la inmensa fortuna de poseer varias formas de expresión lingüística, lo que supone una riqueza y una multiplicidad de posibilidades literarias de la que todos debemos sentirnos orgullosos"? Cuántas molestias de un lado y de otro quedarían ahorradas!

Pero la argumentación que vamos llevando no se apoya siempre en la diferente expresión lingüística. Lo que yo llamo "las Españas" es el resultado de matices estéticos,

de diversas concepciones espirituales. En mis libros de carácter didáctico intento la explicación de dos conceptos a los que provisionalmente denomino "castellanismo" y "mediterraneidad". El castellanismo es la expresión estética que corresponde a la España interior: expresión también interiorizada, estimadora de los valores morales, adusta en la forma, preocupada por la trascendencia de las cosas en derredor, por lo que el paisaje está vivido siempre en función de realidades ulteriores (el sentido místico, la emoción patriótica, el significado económico de la tierra, etc.). Por el contrario, las Españas litorales sienten el alago de las formas del mundo exterior, válidas en su sensual realidad, incitadoras como fuente de goce y armonía. Pues bien: el Noventa y Ocho es el reflejo de la castellanidad como el Modernismo es la expresión del mediterraneísmo.

Conviene aclarar bien esto, porque del estudio de la mecánica de las generaciones -hoy tan de moda- se suele sacar la impresión de una sustitución lineal de unas por otras a través del tiempo, es decir, para usar de esos que Menéndez Pidal llama "terminachos" a la moda, que se trata de una función diacrónica, en la que cada época tiene un signo que desplaza -en virtud de la fatiga de la postura previa- al signo de la generación anterior. En la realidad las cosas son mucho más complejas. No existe un "clima" único sólo desplazable por la presión de una mecánica "sucesiva", sino que, por el contrario, la verdad es que coexisten las actitudes más diversas, en un momento dado; Zola y Baudelaire, por ejemplo, pueden vivir en la misma ciudad y respirar el mismo ambiente.

(GUILLERMO DIAZ-PLAJA, España en su literatura, Salvat, Navarra, 1969, pp. 151-154).



## 11. UNIDADES DE SIGNIFICACION

En todos los escritos las unidades elementales de significado son:

letras → palabras → frases

Ahora bien, lo importante no son las palabras, ni las frases, sino el pensamiento y la intención del autor. Para descubrirlo hay que dirigirse a la idea. Hay que buscar unidades de significación más amplias que la frase, para llegar a la idea. El párrafo puede considerarse la unidad de significación por excelencia.

### 11.1. El párrafo

El párrafo constituye una unidad de pensamiento. En el párrafo se trata de localizar la frase principal, ya que en ella se halla, generalmente, la pista para llegar a la idea del autor. En la frase principal suele encontrarse la palabra que más se repite, lo cual nos facilita su localización.

Además de la frase principal, en un párrafo se dan las frases secundarias. Estas suelen ser por: a) repetición, b) contraste, c) ejemplificación, d) justificación.

Existen párrafos excepción que contienen más de una idea o que, por el contrario, no tienen idea principal.

### 11.2. El capítulo

La unidad de significación a un nivel inmediato superior al párrafo lo constituye el capítulo (o el artículo). El capítulo está compuesto por elementos, que son los párrafos, que íntimamente relacionados forman el capítulo.

Al abordar un capítulo hay que detenerse, en primer lugar en el título. Después se pasará a los subtítulos, al mismo tiempo que se da una visión general por medio del "skimming". A continuación, si interesa el tema, se puede leer el capítulo con la técnica del salteo. Si el texto nos interesa mucho, lo suficiente como para que decidamos concederle más tiempo, o si la lectura es muy difícil, se podrá efectuar una profundización más detenida, sin olvidar la norma de tres fijaciones por línea, como máximo.

### 11.3. El libro

Para leer un libro conviene seguir los pasos siguientes:

1. Título de la obra, subtítulo, título original.  
 Autor, presentación (portada y contraportada).  
 Editorial, colección, otras obras de la editorial.  
 Copyright, lugar, fecha, traductor.  
 Conveniencia de hacer una ficha.
  
2. Prólogo.  
 Introducción.  
 Índice (muy detenidamente).  
 Bibliografía
  
3. Lectura selectiva.  
 Skimming.  
 Títulos de capítulo, subtítulos, mayúsculas, cursivas, cifras, tablas, gráficas, figuras y otros datos de interés.  
 Resúmenes, índices analíticos, notas a pie de página.  
 Conclusión.
  
4. Leer las partes de interés con la técnica del salteo.

5. Lectura reflexiva de las partes elegidas, previamente señaladas.

6. Revisión.

#### 11.4. Hacia la interdisciplinariedad

La disciplina (del latín "discere" = aprender, instruir) define, principalmente dos cosas: a) el objeto del conocimiento y de la enseñanza; b) la actitud necesaria para la concentración mental que permite aprender. Nos centraremos en el primer aspecto.

Cada libro pertenece a una determinada disciplina, y por tanto puede relacionarse con otras obras de su misma especialidad. El conocer distintas publicaciones sobre una misma materia es muy provechoso, indispensable para profundizar, ayuda a crear una idea imparcial y completa del tema, facilita la lectura, aumenta la comprensión, etc. Para poder establecer buenas interrelaciones entre distintas obras de una disciplina es conveniente aprender a organizar y clasificar el material, y saber situar cada obra en el lugar que le corresponde. Un sistema de fichas puede ser una ayuda en este sentido.

Uno de los peligros actuales es la "superespecialización" en una determinada disciplina, con desconocimiento de las otras áreas del saber. Efectivamente es imposible dominar más de una especialidad; pero los buenos estudiantes y las personas cultas no limitan sus lecturas al estrecho campo, aunque profundo, de su disciplina; sino que procuran saber algo de Historia, Temas de actualidad, Política, Filosofía, Literatura, Ciencias Sociales, Bellas Artes, etc. Asimismo es conveniente saber relacionar entre sí las distintas disciplinas, ya que de cada día se observa una mayor

interrelación entre las distintas ramas del saber, tendiendo a una concepción unitaria de la ciencia y al surgimiento de las ciencias interdisciplinarias.

### 11.5. La Biblioteca

Saber donde puede encontrarse la información, cuando se necesita, es tan importante como el estudio. La mayoría de bibliotecas generales emplean el sistema de Clasificación Decimal Universal (C.D.U.), cuyos principales apartados son los siguientes:

- 0 Obras Generales
- 1 Filosofía
- 2 Religión
- 3 Ciencias Sociales
- 4 Filología
- 5 Ciencias puras
- 6 Ciencias aplicadas
- 7 Bellas Artes
- 8 Literatura
- 9 Geografía e Historia

Las bibliotecas especializadas suelen desarrollar con la máxima amplitud la parte que les corresponde de la clasificación general. Por eso es indispensable familiarizarse con la clasificación utilizada en las bibliotecas que frecuentamos.

## EJERCICIOS

1. Buscar la frase principal en párrafos
2. Rápida percepción de palabras clave (repetición)
3. Rápida localización de sinónimos (repetición)
4. Manejo de capítulos
5. Lectura integral de libros
6. Bibliotecas: sistemas de clasificación, Clasificación Decimal Universal (C.D.U.), clasificaciones de Pedagogía, etc.
7. Ejercicio de ocultaciones
8. Test de comprensión

## Ejercicio de análisis de párrafos

PRINCIPIOS GENERALES DE LA ADAPTACION DEL NUEVO COMPORTAMIENTO  
ESCOLAR AL MEDIO AMBIENTE

Se impone una readaptación de nuestra escuela pública para poner al servicio de los niños de esta mitad del siglo XX una educación que responda a las necesidades individuales, sociales, intelectuales, técnicas y morales de la vida del pueblo en la época de la electricidad, la aviación, el cine, la radio, el periódico, el teléfono, la televisión, en un mundo que esperamos que sea pronto el del socialismo triunfante.

Evocaremos sucintamente los principios esenciales que nos guiarán en esta readaptación. Pero no vamos a justificar los fundamentos psicológicos ni el valor pedagógico de los mismos, con los cuales podrán familiarizarse nuestros lectores consultando los libros que indicaremos al final de la presente obra.

1. Finalidad de la educación

Habrá que reconsiderar por entero la propia finalidad de la educación.

¿Qué queremos obtener de nuestros niños?

Antes de instalar la fábrica, el ingeniero tiene una idea precisa de lo que pretende fabricar. Ha hecho un sondeo comercial preliminar para darse cuenta de las posibilidades y de las condiciones de salida de sus productos, de lo cual deducirá las normas de fabricación que le permitan enfrentarse con la competencia. Existe parcialidad en este examen, originada por la inhumana racionalización capitalista, puesto que el industrial no se plantea la pregunta esencial: "¿Será útil a la sociedad el producto que yo ob-

tenga?", sino únicamente esta otra, egoísta y accesoria totalmente: "¿Podrá venderse mi producto? ¿Conseguiré venderlo suficientemente caro y en bastante cantidad? ¿Podré reducir suficientemente mis gastos generales para recoger un beneficio sustancial que merezca crear la empresa?"

Los padres y la sociedad -esos padrinos naturales de nuestra escuela pública- desgraciadamente razonan con mucha frecuencia como el capitalista interesado.

Para la mayoría de los padres, en efecto, lo que importa no es la formación, el enriquecimiento profundo de la personalidad de sus hijos, sino la instrucción suficiente para afrontar los exámenes, ocupar las plazas envidiadas, entrar en tal escuela o poner el pie en tal otro empleo oficial. Ciertamente son consideraciones humanas cuya flaqueza no incumbe únicamente a los padres, puesto que es la consecuencia de una concepción muy directamente utilitaria de la cultura, por creer como única virtud en la adquisición formal.

Por otra parte, la sociedad no es ni más comprensiva ni más generosa. Con mucha frecuencia, está dominada por la preocupación política de durar, sin tener tiempo para pensar en lo que ocurrirá dentro de diez o veinte años. Sólo le obsesiona el inmediato mañana. Sólo para este mañana inmediato pide a la escuela que prepare al niño, para las finalidades inmediatas que impone y que quizá no sean más racionales, ni más humanas, que aquéllas que el industrial invocaba para emprender la fabricación en serie y el lanzamiento de un objeto inútil a la sociedad, o incluso peligroso y nocivo.

Frente a estas dos concepciones interesadas, que no tienen en cuenta, ninguna de las dos, el punto de vista del niño, tendremos que definir nosotros la verdadera finalidad educativa: el niño desenvolverá su personalidad al máximo en el seno de una comunidad racional a la que sirve y que le sirve. Cumplirá su destino, elevándose a la dignidad y a la

potencia del hombre, preparándose así a trabajar eficazmente, cuando sea adulto, lejos de las mentiras interesadas, para la realización de una sociedad armoniosa y equilibrada.

Pero también sabemos que éste no es sino un ideal, aunque no es superfluo el formularlo. Sabemos que en la práctica los educadores tendrán que enfrentarse continuamente con el egoísmo, el interés mal entendido, la organización irracional y de cortos alcances, consideraciones todas que ponen en peligro de descentrar y perpetuar el proceso educativo. Razón de más para que los educadores estén iluminados siempre por una clara visión del ideal al que, muchas veces, serán ellos los únicos en consagrarse.

## 2. La escuela centrada en el niño

Técnicamente hablando, la escuela tradicional se centra en la materia que debía enseñar y en los programas que definían dicha materia, precisándola y jerarquizándola. La organización escolar, los maestros y los alumnos tenían que supeditarse a sus exigencias.

La escuela del mañana se concentrará en el niño, miembro de la comunidad. Las técnicas, manuales e intelectuales, que deban dominarse, las materias de enseñanza, el sistema de adquisición, las modalidades de la educación se desprenderán de las necesidades fundamentales del niño en función de las necesidades de la sociedad a la que pertenezca.

Se trata de un verdadero cambio de enfoque pedagógico, racional, eficiente y humano, que ha de permitir que el niño alcance su destino de hombre con la máxima potencia.

### 3. El niño construye por sí mismo su personalidad con nuestra ayuda

Si bien es posible establecer con certeza suficiente cuáles son las necesidades funcionales de la sociedad en virtud de las cuales el Estado plantea, más o menos autoritariamente, sus exigencias límites, por el contrario es más fácil conocer con suficiente intimidad al niño, su naturaleza psicológica y psíquica, sus tendencias y sus posibilidades, su riqueza interior y su ímpetu, para poder basar nuestro comportamiento educativo en estos conocimientos. Cualesquiera que sean los progresos de las ciencias del niño en los últimos cincuenta años, todavía no podemos apoyarnos con éxito sobre lo que son solamente balbuceos. Nos veremos, pues, obligados a actuar como el criador de ganado que no consigue sino imperfectamente distribuir a las bestias la alimentación específica que aseguraría su desarrollo óptimo, por lo que no se le ocurre nada mejor que conducir a sus potros hasta el prado, donde los deja en libertad para que puedan escoger a sus anchas, entre galopes, la hierba sabrosa que dará agilidad y vigor a su cuerpo y un lustre de salud a su pelaje.

Actualmente no podemos pretender conducir metódica y científicamente a los niños, administrando a cada uno la educación apropiada, por lo que nos contentaremos con prepararles y ofrecerles un medio ambiente, un material y una técnica susceptibles de facilitar su formación, preparar los caminos por los que avanzarán, según sean sus aptitudes, sus gustos y sus necesidades.

Ya no daremos más relieve a la materia que se memoriza, ni a los rudimentos de las ciencias que haya que estudiar, sino:

- a) a la salud y al ímpetu vital del individuo, a la

persistencia en él de sus facultades creadoras y activas, a la posibilidad, que forma parte de su naturaleza, de seguir avanzando siempre para realizarse con un máximo de potencia;

b) a la riqueza del medio educativo;

c) al material y las técnicas que, en este medio, permitirán la educación natural, viva y completa que preconizamos.

#### 4. La escuela del mañana será la escuela del trabajo

No significamos con esto que se utilice el trabajo manual como ilustración del trabajo escolar intelectual, ni que se oriente hacia un trabajo productivo prematuro, o que el preaprendizaje desbanque en la escuela al esfuerzo intelectual y artístico. El trabajo será el gran principio, motor y filosofía de la pedagogía popular, actividad de la cual se desprendan todas las adquisiciones.

En la sociedad del trabajo, la Escuela que hayamos regenerado y encauzado estará perfectamente integrada al proceso general de la vida ambiental, constituyendo una rueda del gran mecanismo del cual hoy se ve separada muy arbitrariamente.

#### 5. Cabezas bien formadas y manos expertas antes que odres repletos

La necesidad de fundamentar en el trabajo toda la actividad escolar, según acabamos de mencionar, supone que la escuela dé la espalda definitivamente a la manía de la instrucción pasiva y formal, pedagógicamente condenada; que se vuelva a plantear totalmente el problema de la formación ligado al de la adquisición; y que se organice, para ayudar a los niños, a realizarse por la actividad constructiva.

En teoría, hoy todo el mundo admite esta nueva orienta-

ción; en la práctica, tropieza con los hábitos persistentes y rutinarios de la escolástica; socialmente, están contra ella todo el sistema de selección, de exámenes, que siguen concediendo los lugares privilegiados a los odres repletos, en detrimento de las cabezas bien formadas servidas por manos expertas, que han de imponer su superioridad luchando enérgicamente.

#### 6. Una disciplina racional, emanación del trabajo organizado

Esta nueva orientación pedagógica y social lleva en sí una armonía nueva que suscita un orden profundo y funcional, una disciplina que es el propio orden en la organización de la actividad y el trabajo, una eficiencia que es el resultado de una racionalización humana de la vida escolar; conquistas todas ellas que, por encima de los formalismos en desuso, concurren a la formación armoniosa de los individuos dentro del cuadro social regenerado.

La Escuela del mañana no será de ninguna manera una escuela anárquica, como frecuentemente afirman los detractores de cualquier novedad, una escuela en la que el maestro no conseguiría mantener su necesaria autoridad. Por el contrario, será la más disciplinada por su superior organización. Lo que habrá desaparecido efectivamente de ella será esa disciplina exterior y formal que impide que la escuela actual sea el caos y la nada. La disciplina de la escuela del mañana será la expresión natural y el resultado de la organización funcional de la actividad y de la vida de la comunidad escolar.

En consecuencia, el problema disciplinario pasa a un segundo plano en beneficio de la organización material, técnica y pedagógica del trabajo, que debe ser el elemento esencial y decisivo del equilibrio escolar.

## 7. Una escuela del siglo XX para el hombre del siglo XX

La Escuela, que estará penetrada así por una vida nueva a imagen del medio, tendrá que adaptar, en consecuencia, no solamente sus locales, sus programas y sus horarios, sino también sus útiles de trabajo y sus técnicas, a las conquistas esenciales de nuestra época. No sigamos adaptados por más tiempo a una escuela que lleva un retraso de cien años por su verbalismo, sus manuales, sus manuscritos, el balbuceo de sus lecciones, la recitación memorizada, sus modelos de caligrafía. En el siglo del reinado incontestable de la imprenta, de la imagen fija o animada, de los discos, de la radio, de la máquina de escribir, de la fotografía, del tomavistas, del teléfono, del tren, del auto y del avión!

Este contraste -al cual es verdaderamente sorprendente que educadores, padres y legisladores no sean más sensibles- plantea en toda su acuidad la tarea de readaptación que se impone. Pero para las finalidades humanas que hemos definido.

## 8. Esta readaptación se hará partiendo de la base

Esta readaptación, esta modernización no se harán bajo el signo de la fantasía o de la moda, ni siquiera porque lo decreten así las autoridades superiores, por lo menos en lo que concierne a los detalles.

No se trata de quemar con ira todos los vestigios del pasado para sacrificarlos a un porvenir agitado e inquieto, dominado por la velocidad y la máquina. Esta adaptación se hará bajo el signo del equilibrio y de la armonía al servicio de la vida. Esto supone una educación mejor fundamentada que nunca sobre el país, la familia, la tradición, el esfuerzo perseverante de los hombres que nos han precedido;

una formación que no descienda desde lo alto -no importa cuál sea la comprensión y la buena voluntad de la autoridad que lo decreta-, sino que ascienda de la vida ambiental, bien arraigada, bien nutrida, vigorosa y robusta, capaz de elevar hasta muy alto, en el esplendor de un destino provechoso, a los niños que están llamados a construir un mundo mejor que éste, que nosotros hemos permitido que se hunda como un lamentable castillo de naipes.

#### 9. Complejidad social de esta readaptación

El problema pedagógico así concebido nos sitúa en el mismo centro de la complejidad social. En consecuencia, no descuidaremos ninguna de las necesidades sociales de la escuela; no subestimaremos ni el problema financiero, ni el problema de la formación y de la readaptación de los maestros. Cualesquiera que sean las convulsiones que acompañen al nacimiento de un orden nuevo, nuestra revolución pedagógica nacerá del desorden existente, construirá el futuro en el seno del presente, buscará el convencimiento antes que la imposición, convenciendo no con palabras, sino con la evidencia de un progreso esencial en la organización, por el deslumbramiento de una eficacia multiplicada, por la irradiación casi mística del entusiasmo que anima a aquellos que, como precursores, han osado abrir las vías salvadoras de esta readaptación.

#### 10. La escuela del pueblo no puede existir sin la sociedad popular

Nuestra insistencia en relacionar la obra del mañana con un pasado que sabemos que está condenado no ha de interpretarse como una tendencia hacia el estatismo político y

económico. Por el contrario, denunciarnos la ilusión de los tímidos que esperan hacer florecer dentro del caos social una pedagogía y una escuela susceptibles de servir de modelo para las realizaciones del porvenir.

La experiencia nos obliga a ser mucho más humildes. Nos muestra que, salvo algunas raras excepciones, la Escuela no está nunca a la vanguardia del progreso social. Puede estarlo en teoría -lo cual no es suficiente nunca-, pero en la práctica su florecimiento está sumamente condicionado directamente por el medio familiar, social y político, para que jamás se la haya visto desprenderse por una hipotética liberación autónoma.

Por el contrario, la Escuela sigue siempre con un lamentable retraso a las conquistas sociales. Nosotros podemos reducir este retraso y habremos conseguido una victoria apreciable.

El feudalismo tuvo su escuela feudal; la Iglesia mantuvo una educación a su servicio; el capitalismo ha engendrado una escuela bastarda, con su verborrea humanista que disfraza su timidez social y su inmovilidad técnica. Cuando el pueblo acceda al poder, tendrá su escuela y su pedagogía. Su acceso ya ha comenzado. No esperemos más para adaptar nuestra educación al mundo nuevo que va a nacer.

(C. FREINET, Por una escuela del pueblo, Laia, Barcelona, 1976 -5ª ed.-, pp. 21-30).

## Ejercicio con ocultaciones

Consecuencias para la enseñanza

Hopkins cita el caso de un profesor universitario que estaba satisfecho porque su hijo, aunque sólo estaba en los primeros grados, estaba aprendiendo ya a deletrear. Algunos de sus colegas en el campo de educación señalaron que el muchacho estaba aprendiendo a deletrear en listas fijadas, predeterminadas y entregadas a los niños para su estudio. El profesor replicó que a él no le importaban los métodos, la "teoría tonta" de los educadores. Él quería resultados y los cuestionarios de examen de su hijo demostraban que la escuela le estaba enseñando a deletrear. Dos años más tarde, el niño fallaba la mitad de las veces al deletrear y sentía una antipatía por la ortografía. Y lo que es peor, estaba fallando también en lectura, geografía y aritmética. Al padre-profesor le costó tiempo darse cuenta de que los métodos con los que su hijo había aprendido a deletrear tenían mucho que ver con la cuestión de si quería seguir aprendiendo a deletrear y, de ser así, si quería continuar aprendiendo otras cosas también. Al muchacho le habían enseñado con unos métodos que no se aproximan al modo en que se adquiere y se utiliza la ortografía en la vida real. Las palabras aprendidas no servían a otro propósito que el conducir al niño a otra lista carente de sentido y de utilidad. Los niños a quienes se enseña a deletrear, leer y calcular en situaciones en las que el conocimiento o la destreza son necesarios para satisfacer algún propósito del alumno, para resolver algunos problemas con los que se enfrenta -es decir, a través de la experiencia viva- le mantendrán estudiando y gustándole aprender. El valor y el uso

del material ~~que~~ pone de manifiesto de ~~un~~ modo inmediato ante el niño. En el ejemplo anterior, la experiencia de aprendizaje no estaba viva.

Los padres están ~~que~~ intranquilos en estos tiempos por ~~que~~ las escuelas modernas no parecen estar enseñando la lectura, la escritura y la aritmética en los primeros grados tan adecuadamente ~~como~~ "cuando yo iba a la escuela". Estos mismos padres tampoco aprendieron esas cosas en ~~los~~ primeros grados, pero ellos no se dan cuenta ~~de~~ ~~esto~~!. Es completamente cierto que las escuelas modernas aplazan mucho la enseñanza formal de la aritmética hacia los últimos grados. Los alumnos de más corta edad no sólo carecen de suficiente madurez (de ello se volverá ~~a~~ hablar en ~~el~~ capítulo 7), sino que carecen del bagaje de experiencias lo ~~suficientemente~~ amplio como para comprender las abstracciones aritméticas. La escuela moderna facilita una gran cantidad de experiencias en aritmética informal, funcional, en ~~el~~ empleo de los números en situaciones que son reales para los niños y comprensibles por ellos. Es ~~cierto~~ cierto que los niños de los primeros grados de las escuelas modernas no consiguen puntuaciones tan altas en las pruebas ~~de~~ de aritmética como los niños que asisten a las escuelas tradicionales. Pero las pruebas son engañosas. Los alumnos que puntúan alto suelen no poder aplicar las destrezas ~~que~~ que han conseguido dominar. Muchas actitudes desfavorables y hábitos incorrectos de cálculo no se revelan en las pruebas. Por último, y es lo ~~que~~ importante, lo aprendido por memorización, aisladamente ~~de~~ de las situaciones reales, pronto se desvanece. Este último hecho es cierto para todos los niveles. Un estudio hecho en Darmouth demostró que muchos alumnos que aprobaban el examen de ingreso ~~universitario~~ se ~~mostraban~~ más tarde incapaces de permanecer en la univer-

sidad. Estos alumnos habían asistido a famosas escuelas preparatorias que se enorgullecían de que algunos alumnos salvaban los exámenes de ingreso en las universidades. Forzados por estos exámenes más allá de su capacidad y aptitud, los alumnos conseguían "salvar" las pruebas, pero más adelante se veía que no había tenido lugar el aprendizaje funcional.

Los niños que aprenden la aritmética más tarde, cuando están lo suficientemente maduros y poseen la experiencia adecuada, y que aprenden a través de experiencias vivas, sobrepasan pronto a los alumnos de las escuelas tradicionales. Incluso la destreza de la lectura, que muchos padres y maestros consideran que es el primer vehículo de gran parte del aprendizaje, no se puede adquirir hasta que no se posee un suficiente bagaje de experiencia. Muchos padres y maestros se vanaglorian de que niños de los primeros cursos de la escolaridad primaria pueden decir palabras, pueden "leer" un fragmento del libro de lectura. Las pruebas de comprensión demuestran que los niños no entienden el significado de las palabras, por lo tanto no han leído de verdad. Los padres de un niño de edad inferior a la de la entrada en la escuela dijeron que habían "enseñado" a su hijo a leer. Podía leer de cualquier libro o periódico. El autor le dio un libro en español y otro en francés. El muchacho los leía con tanta facilidad como lo hacía en inglés, y con el mismo grado de comprensión! Los padres habían aprendido la diferencia entre leer y decir palabras. Un supervisor convenció una vez a un maestro de que la locuaz "lectura" de algunos alumnos de primer curso no era lectura en absoluto, cortando la página por la mitad y doblando sola-  
mente la mitad superior. Los alumnos leyeron entonces la historia que se refería al grabado de la mitad superior de la

página. Las palabras ni siquiera **estaban** a la vista. Los alumnos habían memorizado la apropiada jerigonza que corresponde a cada grabado y **la** reproducían al verlo. Antes de que la lectura adquiriera significado se debe **poseer** una gran **experiencia** de las cosas y los procesos. Una vez más, el aprendizaje se basa **en** la experiencia. De esta experiencia, el niño adquiere un acopio de **significados**. Ahora aprende fácilmente los letreros para esos significados, es decir, las **palabras**. Puede entonces traducir las palabras a los significados: puede leer. La lectura, la misma **técnica** que **ellos** creen que es un **sustituto** de la experiencia, no es posible hasta tanto no se haya adquirido la suficiente **ex-**  
**periencia** viviendo.

Hay mucho que decir acerca de las **consecuencias** para la enseñanza del **hecho** de que el aprendizaje se basa en la experiencia. Todos los capítulos de este libro están dedicados a esto. Por el momento **subrayaremos** que los métodos del maestro **estarán** determinados, en parte, por su concepción del origen del conocimiento: por su **epistemología**; en parte, por su concepción del **aprendizaje** y del alumno, y finalmente su comprensión de la naturaleza del proceso de la **enseñanza**.

Los maestros que creen que **el** conocimiento es estático, que está **predeterminado** y que se conserva a salvo en las fuentes escritas, asignarán partes de este conocimiento **organizado** para ser aprendido, es decir, **memorizado**. Estos maestros **examinarán** luego oralmente a sus discípulos y les harán rellenar cuestionarios de vez en cuando **para** **comprobar** que el material **memorizado** se recuerda bien. Al final de unas partes determinadas harán unos exámenes finales en mayor escala. Estos maestros pasan por alto el hecho, o no conocen, de **que** este material asignado a **alumnos** que ca-

recen de madurez fue compilado y organizado por mentes adultas maduras.

Los maestros que creen que el conocimiento surge de la experiencia en el transcurso de la persecución de fines vitales, considerarán antiguo el procedimiento denominado "enseñar, estudiar, recitar, examinar", cuando se usa indistintamente, como una especie de ídolo al que se rinde un culto ridículo. Para estos maestros, las situaciones de enseñanza-aprendizaje serán tan parecidas a las actividades intencionales de la vida como sea posible. Sus alumnos participarán en la estructuración de situaciones de las que los alumnos necesitarán y querrán respuesta. Los objetivos propuestos por los maestros se desarrollarán en comprensión, actitudes y aptitudes deseables y no en la memorización de la materia de estudio. El maestro sabe que estos objetivos no se pueden alcanzar rápidamente o de una forma definitiva. Los considera como objetivos de progreso dirigido (directional-process goals), lo que en lenguaje corriente significa objetivos que dirigen el proceso de aprendizaje y que se alcanzan en sucesivos niveles de madurez a través del proceso continuo de experiencias. Estos maestros probarán y examinarán algunas veces para estar seguros, pero lo que principalmente les importa es la demostración de la aparición de los aprendizajes deseados en el comportamiento de los alumnos. Harán mucho uso de los registros de comportamiento, de los esquemas de observación, entrevistas, inventarios de intereses, etc. Incluso hasta las destrezas se comprobarán por medio de pruebas de aplicación mejor que por pruebas normalizadas, aunque las pruebas normalizadas y otras pruebas pueden proporcionar un diagnóstico.

Cada uno de estos dos grupos de maestros dirá cosas absurdas al referirse al otro. El que uno u otro grupo ten-

ga razón dependend de la validez de la investigación epistemológica, biológica y psicológica de los eruditos en esos campos. Dicho de un modo simple, esto significa que los procedimientos de enseñanza que más se aproximan a los que hacen aparecer el conocimiento, la aptitud y la actitud se son los mejores. Se cree que el conocimiento surge de la experiencia y del análisis de la experiencia.

Ambos grupos pueden dejar de ver que se pueden obtener importantes resultados de la materia de estudio orgánica en el nivel apropiado de madurez. La continuidad y la creciente complejidad de los métodos de pensamiento, y los resultados dentro de este campo especializado son resultados vitales. No toda la experiencia puede ser directa. ¿Cuáles son las consecuencias que se derivan para la enseñanza del hecho de que sea necesaria la experiencia indirecta de los diferentes grados? En general, los alumnos pueden aprender indirectamente por medio de la experiencia indirecta, (a), si poseen un fondo adecuado de experiencia directa relacionada con el material mediato; (b), si poseen un grado de madurez mental suficiente para manejar abstracciones, aplicar generalizaciones y aprender con ellos, y (c), si las técnicas didácticas tienen en cuenta la insuficiencia de la experiencia indirecta. El maestro, al estructurar estas técnicas, debe tener presente la necesidad de hacer una prueba previa a los alumnos o, en otro caso, darse cuenta del background previo de experiencias de los alumnos, además de tener un amplio conocimiento del ambiente social y del nivel social y económico del que proceden los alumnos. El maestro y la escuela se esforzarán en proporcionar la mayor cantidad posible de material tangible (mapas, monedas, grabados, etc.) para suplementar las lagunas en la experiencia previa lo an- posible.

Cuanto más directa  la experiencia, mayor será el número de  alumnos que podrán beneficiarse,  especialmente en los grupos heterogéneos; cuanto menos directa sea la experiencia, menor será el  de los que se beneficien y más grande será la diversidad de niveles de  comprensión. Los métodos más directos son  necesarios para los niños jóvenes,  ignorantes, menos formados; los métodos menos directos se  utilizar a medida que aumenta la madurez con los alumnos más brillantes y  formados. En los niveles  altos, en algunos casos y con ciertas clases de aprendizaje, puede  ocurrir que los métodos abstractos sean más  valiosos. La mayor diversidad de  reacción no revela meramente las diferencias  entre los alumnos, sino que  pondrá de manifiesto muchas aportaciones distintas, muchas sugerencias originales y puntos de  individuales sobre el problema.

Muchas escuelas utilizan  materias de estudio tradicionales y  siguen una teoría de aprendizaje que aboga por la memorización de  materias . No obstante, aun en esas situaciones, el aprendizaje puede mejorarse esforzándose en utilizar  procedimientos de enseñanza y aprendizaje  dentro de la estructura de la materia de estudio.

(W. H. BURTON, Orientación del aprendizaje, Ed. Magisterio Español, Madrid, 1970, pp. 109-113).

Test 11

941 palabras

Teoría General de los Sistemas y unidad de la ciencia

Quizá pueda resumirse como sigue la función integradora de la teoría general de los sistemas. Hasta aquí se ha visto la unificación de la ciencia en la reducción de todas las ciencias a la física, en la resolución final de todos los fenómenos en acontecimientos físicos. Desde nuestro punto de vista, la unidad de la ciencia adquiere un aspecto más realista. Una concepción unitaria del mundo puede basarse no ya en la esperanza -acaso fútil y de fijo rebuscada- de reducir al fin y al cabo todos los niveles de la realidad al de la física, sino mejor en el isomorfismo de las leyes en diferentes campos. Hablando según lo que se ha llamado el modo "formal" -es decir, contemplando las construcciones conceptuales de la ciencia-, esto significa uniformidades estructurales en los esquemas que estamos aplicando. En lenguaje "material", significa que el mundo, o sea la totalidad de los acontecimientos observables, exhibe uniformidades estructurales que se manifiestan por rastros isomorfos de orden en los diferentes niveles o ámbitos.

Llegamos con ello a una concepción que, en contraste con el reduccionismo, podemos denominar perspectivismo. No podemos reducir los niveles biológico, del comportamiento y social al nivel más bajo, el de las construcciones y leyes de la física. Podemos, en cambio, hallar construcciones y tal vez leyes en los distintos niveles. Como dijo una vez Aldous Huxley, el mundo es un pastel de helado napolitano cuyos niveles -el físico, el biológico, el social y el moral- corresponden a las capas de chocolate, fresa y vainilla. La

fresa no es reducible al chocolate -lo más que podemos decir es que quizás en última instancia todo sea vainilla, todo mente o espíritu. El principio unificador es que encontramos organización en todos los niveles. La visión mecanicista del mundo, tomar como realidad última el juego de las partículas físicas, halló expresión en una civilización que glorifica la tecnología física conducente a fin de cuentas a las catástrofes de nuestro tiempo. Posiblemente el modelo del mundo como una gran organización ayude a reforzar el sentido de reverencia hacia lo viviente que casi hemos perdido en las últimas y sanguinarias décadas de la historia humana.

#### La teoría general de los sistemas en la educación: la producción de generalistas científicos

Después de este somero esbozo del significado y las metas de la teoría general de los sistemas, permitaseme hablar de algo que pudiera contribuir a la instrucción integrada. A fin de no parecer parcial, citaré a unos cuantos autores que no se dedicaban a desarrollar la teoría general de los sistemas.

Hace años apareció un artículo, "The Education of Scientific Generalist", escrito por un grupo de científicos, entre ellos el biólogo Winsor. Los autores hicieron hincapié en "la necesidad de un enfoque más sencillo y unificado de los problemas científicos":

Oímos con frecuencia que "un hombre no puede ya cubrir un campo suficientemente amplio", y que "hay demasiada especialización limitada"... Es necesario un enfoque más sencillo y unificado de los problemas científicos, necesitamos practicantes de la ciencia: en una palabra, necesitamos generalistas científicos. (Bode et al., 1949).

Los autores ponían entonces en claro el cómo y el porqué de la necesidad de generalistas en campos como la fisicoquímica, la biofísica, la aplicación de la química, la física y las matemáticas a la medicina, y seguían diciendo:

Todo grupo de investigación necesita un generalista, trátase de un grupo institucional en una universidad o fundación, o de un grupo industrial... En un grupo de ingeniería, al generalista le incubirían naturalmente los problemas de sistemas. Tales problemas surgen cuando se combinan partes en un todo equilibrado. (Bode et al., 1949.)

En un coloquio de la Foundation for Integrated Education, el profesor Mather (1951) discutió los "Integrative Studies for General Education". Afirmó que:

Una de las críticas a la educación general se basa en el hecho de que fácilmente degenera hacia la mera presentación de información tomada de tantos campos de indagación como alcancen a ser repasados en un semestre o un año... Quien oyese a estudiantes adelantados charlando, no dejaría de escuchar a alguno diciendo que "los profesores nos han atiborrado, pero ¿qué quiere decir todo esto?"... Más importante es la búsqueda de conceptos básicos y principios subyacentes que sean válidos en toda la extensión del conocimiento.

Respondiendo a propósito de la naturaleza de tales conceptos básicos, Mather dice:

Investigadores en campos muy diversos han dado independientemente con conceptos generales muy similares. Semejantes correspondencias son tanto más significativas cuanto que se fundan en hechos totalmente diferentes. Quienes crearon estas correspondencias solían desconocer las labores del prójimo. Partieron de filosofías encontradas, y aun así llegaron a conclusiones notablemente parecidas...

Así concebidos -concluye Mather-, los estudios integrados demostrarían ser parte esencial de la búsqueda de comprensión de la realidad.

No parecen hacer falta comentarios. La instrucción habitual en física, biología, psicología o ciencias sociales las trata como dominios separados, y la tendencia general es hacer ciencias separadas de subdominios cada vez menores, proceso repetido hasta el punto de que cada especialidad se torna un área insignificante, sin nexos con lo demás. En contraste, las exigencias educativas de adiestrar "generalistas científicos" y de exponer "principios básicos" interdisciplinarios son precisamente las que la teoría general de los sistemas aspira a satisfacer. No se trata de un simple programa ni de piadosos deseos, ya que, como tratamos de mostrar, ya está alzándose una estructura teórica así. Vistas las cosas de este modo, la teoría general de los sistemas sería un importante auxilio a la síntesis interdisciplinaria y la educación integrada.

(LUDWIG VON BERTALANFFY, Teoría General de los Sistemas, Fondo de Cultura Económica, Madrid, 1976, pp. 49-51).

## 12. PRENSA

### 12.1. Periódicos

Los periódicos tienen una estructura diferente de los libros. Son una mezcla de texto revuelto y novela por entregas. La unidad de significado es la noticia. Al leer el periódico buscamos información de las noticias de actualidad.

Al leer una noticia se trata de averiguar:

Quién (protagonista, periodista)

Qué (hecho)

Dónde (lugar de la acción)

Cuándo (tiempo en que ha tenido lugar)

Cómo (forma de desarrollarse)

Por qué (causas y motivos, así como las posibles repercusiones).

El proceso más recomendable a seguir en la lectura del periódico puede ser la siguiente:

-Fijarse un tiempo máximo de lectura

-Titulares y subtítulos

-Lectura selectiva y "skimming"

-Salteo de trozos seleccionados

-Leer las columnas con una sola fijación por línea

### 12.2. Revistas

En las revistas de información general se puede seguir un proceso parecido al seguido en los periódicos. El índice puede servir para programar un plan de lectura.

En las revistas especializadas y de documentación cien-

tífica muchas veces será suficiente leer los títulos de los artículos para saber si se ajustan o no a nuestro interés. Se procederá al "skimming" de los que llamen la atención y, si consideramos que tiene un especial interés, podrá ser objeto de un estudio más detallado.

## EJERCICIOS

### 1. Lectura del periódico

- a) lectura de las noticias (quién, qué, dónde, cuándo, cómo, por qué)
- b) titulares y subtítulos
- c) lectura selectiva, "skimming", salteo
- d) una fijación por columna

### 2. Revistas

- a) títulos y subtítulos
- b) utilizar el índice
- c) lectura selectiva, "skimming", salteo
- d) una fijación por columna

### 3. Revistas especializadas

- a) aprender a manejarlas
- b) índice
- c) "skimming", lectura selectiva y salteo de lo seleccionado
- d) tres fijaciones por línea

### 4. Lectura con ocultaciones

### 5. Test de comprensión

## Ejercicio con ocultaciones

Freud y el psicoanálisis

Freud .. había señalado .. ... primeras obras ... el contenido de ... sueños, ... lapsus linguae, ... fallos .. .. memoria, eran síntomas neuróticos . .... regidos por factores subconscientes. Además, ... miedos eran . .... manifestaciones de deseos . .... no conocidos por .. consciencia. Partiendo .. estas ..... observaciones, desarrolló dos teorías ..... :  
 1) .. hipótesis .. .. sexualidad infantil, . 2) .. teoría ... complejo de Edipo.

Freud ..... .. conclusión .. ... existían dos impulsos o instintos básicos ..... personalidad humana. El impulso de conservación y el impulso de procrear. .... denominó el segundo "libido" o "energía sexual". Este ..... instinto se ve . .... reprimido por ... convenciones . .... sociales, .. ... . provocar tensión. La sexualidad, ... .., no es un puro impulso ... .. Está asociado con ... .. variedad .. sensaciones placenteras .....  
 ..... .. comienza, .... ..  
 ....., .... .. al nacer. Los niños .. ... corta edad ..... . satisfacen ..... .. libido al chupar, tomar alimento, orinar . defecar, frotándose ... genitales . .... zonas erógenas ... .. La energía sexual .. ... adultos ..... está asociada con .. boca . .. ano, además de ... .. genitales, y es sublimada por varios canales .. .....  
 .. ..... , .. ..... , .....  
 .....  
 .....

... ..  
 .....  
 ....

Los niños de pecho están sometidos . . . perturbaciones sexuales y . placeres libidinales. En .. principio .... instinto .... asociado ..... boca. ....  
 .....  
 mamar, .. .., .. chuparse el dedo ....  
 ....., ..... sirve para desahogar .. energía libidinal. Estos placeres perduran toda la vida: .. beso, .. fumar, .. comer . beber, . ..... actos presexuales conservan ....  
 .. fase oral .. .. Hasta .. ..  
 seis meses .. placer oral es pasivo. ... ..  
 dientes, .. desarrollan impulsos agresivos . ..  
 .....

El principal discípulo de Freud, Karl Abraham, desarrolló la teoría de la libido .. ..  
 ....., . ... ..  
 .....  
 ..... de lo aportado por Abraham, Freud llegó a considerar la energía libidinal .... organizada en ..... etapas. En la fase oral, el niño ..... darse cuenta .....  
 .. existencia .. otras personas ... .. y .  
 formar relaciones básicas con su madre. ....  
 ... dos años, .. ..... satisfacción libidinal pasa al ano (fase anal). .. educación .. .. evacuación ..... .. compromiso entre .. satisfacción ..... y ... reglas .....  
 ... .. sociedad. El niño ..... aprender a renunciar .  
 .. ..... para complacer . .....  
 ..... y conseguir .. ..... favores ...  
 remotos. ... ..  
 .. .., ... .., .....

Entre ... cuatro y ... cinco años comienza .. fase fálica. .... .. satisfacción .. .. libido .. .. genitales. .... .. varones ..... madre ... atracción ..... .. celos ... padre. .... engendra sentimientos de culpabilidad . .... (.. ..). .... denomina Freud complejo de Edipo, ..... Si se resuelven felizmente, el muchacho acepta la represión de su sexualidad, .... teme perder su masculinidad (complejo de castración).

Las niñas ..... complejo de Electra. .. satisfacción .. .. libido ..... en .. clítoris, .. inferioridad .. .. en comparación con el pene ..... niña . envidiar .. varón . .. cuando renuncia .. masculinidad . acepta .. papel femenino ..... resuelto el complejo. .... período .. sexualidad latente ..... hasta .. pubertad (.. ..).

Hasta 1910, Freud creyó ... neurosis ..... provocadas por la represión .. .. libido y llevan . .. retroceso ..... maneras infantiles .. .. La histeria es ..... retroceso a ..... fase fálica, ..... etapa anal, etc.

Pero esta teoría quedó profundamente modificada de resultas de las discusiones en la Sociedad Psicoanalítica y de las discrepancias y disputas entre sus miembros. (R. THOMSON, Breve historia de la Psicología, Guadiana, Madrid, 1970, pp. 265-267).

Test 12

1.273 palabras

Federación y Confederación

Las palabras "federación" y "confederación" significan dos fenómenos políticos completamente distintos, que, sin embargo, se confunden en la práctica, dando lugar a malentendidos muy graves y de gran trascendencia política. Por eso voy a detenerme un momento a distinguirlos.

La confederación de Estados ha sido, históricamente, una fase previa a su federación, como lo atestigua la Confederación de antiguas colonias americanas, que hoy conocemos como el Estado federal de los Estados Unidos o la Confederación Helvética, la cual aún hoy mantiene ese nombre para designar el Estado federal suizo. La confederación es una alianza estable entre Estados independientes que gozán de plena soberanía y que, en cualquier momento, se pueden separar de la confederación. Internacionalmente, cada uno de los Estados soberanos de la Confederación conserva su propia personalidad. Todos ellos deliberan y toman acuerdos en el seno de un órgano común, distinto y no superior a los mismos. El lazo jurídico que los une viene a ser un tratado internacional.

La federación de Estados o Estado federal, por el contrario, constituye un nuevo Estado común o "super-Estado", en el cual los Estados pactantes delegan una parte de su soberanía en forma de competencias o poderes concretos, reservándose de común acuerdo las que crean convenientes. La separación no es jurídicamente posible (en la práctica política puede serlo, como toda secesión); a los efectos de reconocimiento internacional sólo existe la personalidad jurídico-política del Estado federal y no la de los Estados miembros (aunque a veces y para ciertas cuestiones diplomá-

ticas, culturales y económicas, pueden ser reconocidos por otros Estados); y, en fin, la representación de cada Estado miembro en el seno de la Federación se produce a través de una segunda cámara parlamentaria y legislativa de carácter federal. El vínculo jurídico que une a los Estados es la Constitución federal. Cada Estado miembro tiene constitución propia, reguladora de las competencias que el Estado conserva y en ningún caso contraria a la Constitución federal, la cual tiene siempre la preeminencia. Un Tribunal Federal es el encargado de resolver los posibles conflictos entre el Estado común de la federación y los Estados federados, así como los que existan entre estos últimos.

La confusión entre "federación" y "confederación" no nace sólo de la similitud de los vocablos y de que, hasta hace muy poco, tanto los políticos como los teóricos tendían a utilizarlos indistintamente o con muy poca precisión, sino del hecho político -que se dio y se da, sin duda, en España- de unas aspiraciones "secesionistas", independentistas, de algunos pueblos o nacionalidades respecto a un Estado unitario y centralista, considerado como opresor o invasor de dichas nacionalidades.

En el caso vasco o catalán, para ser más concretos, la corriente doctrinal y política que concibe a ambos pueblos como nacionalidades con derecho a darse su propia organización política estatal debe afirmar, para ser coherente, que existe una incompatibilidad entre el Estado español y el futuro Estado catalán o vasco. Esta reivindicación, incompatible con cualquier tipo de dependencia política respecto al Estado español es lo que suele calificarse de "separatismo" catalán o vasco.

No obstante, ya hemos visto que para algunos también era separatismo el federalismo e, incluso, cualquier reivin-

dicación de un margen de competencias autonómicas regionales. La pretensión de un Estado catalán o vasco sólo era, en puridad, separatista si exige la plena soberanía e independencia respecto al español, como puede hoy tenerla el Estado francés, italiano o polaco, es decir, si no se propugna ningún tipo de "confederación" entre el Estado catalán o vasco y el Estado español.

Es este último caso, los nacionalismos citados, sin dejar de reivindicar un Estado soberano e independiente -y, en ese sentido, "separatista"- persistirían en la voluntad de mantener una alianza estable y orgánica con el Estado español. Si se acepta la distinción -que considero fundamental-, podríamos decir que los Estados de que hablo no se separarían de los españoles (también ellos son hispanos, aunque tengan entidad propia), sino de la organización estatal española pre-existente.

Ahora bien, en cuanto ese confederalismo es centrífugo y no centrípeto, quiero decir, en cuanto supone la máxima cota de un proceso previo de "descentralización" que afecta a la plenitud de soberanía del Estado español sobre Cataluña o el País Vasco, está claro que, jurídicamente, supone una separación, sobre la cual deben pronunciarse y decidir -si no media una guerra armada- tanto los habitantes del territorio catalán y vasco, como los del resto del territorio estatal español.

Es verdad que la simple descentralización administrativa y, posteriormente, política, de "regiones" como Cataluña y Vasconia aparecen a los ojos de algunos españoles como el primer paso de una futura descentralización del Estado español en forma de estados federados (entre ellos, por supuesto, el catalán y el vasco) y, al final, el tránsito a una secesión o separación independentista de ambos mediante la fór-

mula de la confederación entre Cataluña, Euzkadi y el Estado español. Y cito estos pueblos para no mencionar otros que, tal vez, pudieran, como Canarias, contar con esa corriente separadora.

Ciertos nacionalistas de estos pueblos confirmarían estas apreciaciones al considerar los Estatutos de Autonomía -en los que centraremos más tarde nuestro análisis- como punto de partida de su estrategia independentista (en Escocia está pasando hoy algo parecido) y al rechazar incluso la fase intermedia de ese "gradualismo separatista", o sea, el Estado federado dentro del Estado federal español. Con cierta lógica, los confederales destacan el carácter unitivo de la federación, es decir, su condición de freno objetivo a la separación, pues con el Estado federal, el Estado catalán o vasco o canario alcanzan el máximo grado de competencias en el seno de un Estado español descentralizado, pero siguen delegando en él una parte de la soberanía de sus respectivos pueblos, que ellos presuponen indelegable e irrenunciable.

Aquí, sin duda, la cuestión se hace complicada y confusa desde el mero ángulo jurídico. El rechazo del federalismo por parte de los confederales se debe a la idea de que el Estado federal es todavía un lazo impuesto, un lazo que amarra a una Nación, que quiere y debe ser independiente y plenamente soberana, a otra Nación diferente. La cuestión se plantea, pues, desde un nacionalismo contrapuesto a otro y, en ese punto, es irreductible. Como el siglo XX nos ha enseñado trágicamente, los nacionalismos que reivindican como única forma de organización política nacional el Estado plenamente soberano, es decir, sin delegación de competencias ya sea en un super-Estado (federalismo centrípeto), ya sea en un estado federado o en una región autónoma (federalismo centrífugo), han de chocar irreductiblemente. Sólo la vio-

lencia y la fuerza pueden conducir a una situación de imperialismo o de independencia. Pero la consecuencia más trágica consiste en que si el nacionalismo victorioso impone por la fuerza su Estado a la nacionalidad irredenta, difícilmente le permitirá gozar en el futuro de autonomía alguna, como saben muy bien las nacionalidades españolas. Y si el nacionalismo irredento logra su independencia violentamente, no es nada probable que quiera aliarse confederalmente con su antiguo opresor.

De ahí, que, para concluir este análisis -imprescindible- sobre el federalismo, debamos dejar bien sentado que el confederalismo centrífugo se basa en un nacionalismo que reclama como única fórmula la plena independencia política y que, por tanto, nada tiene que ver, pese a la confusión semántica y política, con el federalismo. Mucho menos aún, como veremos luego, con los Estatutos de Autonomía, si bien estos últimos puedan ser considerados por los confederales como un "mal menor", un inicio de reconocimiento de la personalidad política de una nacionalidad oprimida y un punto de partida estratégico para su irrenunciable vocación independentista. (J.A. GONZALEZ CASANOVA, Qué son los Estatutos de Autonomía, La Gaya Ciencia, Barcelona, 1977, pp. 22-26).

### 13. ANTICIPACION Y ANALISIS

Para un buen aprovechamiento de la lectura es conveniente, como hemos visto, aprender a usar los conocimientos anteriores. Adelantarse a las ideas del autor, preparar el camino y realizar un pensamiento predictivo son recursos que ayudan a realizar una anticipación de lo que se va a leer. Un método de anticipación puede ser el formular títulos y subtítulos en forma interrogativa, intentando contestarlos a continuación. Si al abordar un texto adoptamos una actitud de anticipación nos facilitará mucho la labor.

Sin embargo no debemos leer para confirmar nuestras ideas, sino para ampliar conocimientos. Toda lectura debe suponer cierta similitud con un viaje. Una cosa es hacer turismo y otra muy diferente es viajar. En el primer caso se sale con una conciencia forjada y se regresa con ella intacta. Viajar, por el contrario, supone salir dispuesto para asimilar todo lo que nos resulte interesante y regresar enriquecidos por las relaciones efectuadas.

No es lo mismo adoptar una actitud de juicio que de prejuicio. La actitud de juicio va acompañada de un análisis crítico. Se tiene una opinión y una predisposición hacia lo que se va a leer; se está a favor o en contra; mediante la lectura damos nuestra conformidad o disconformidad con los puntos de vista del autor. La actitud de juicio va acompañada de un análisis crítico en el que se valoran los argumentos presentados. Los juicios hechos sin considerar los hechos son prejuicios.

Para efectuar una lectura crítica se puede evaluar un texto de la siguiente forma:

## 1. Evaluación global

### 1.1. Datos

- si los datos son exactos
- no han sido deformados
- la información es exhaustiva
- no han sido omitidos datos de interés

### 1.2. Interpretación

- la interpretación es acertada
- no ha sido tergiversada tendenciosamente
- es lógicamente correcta

### 1.3. Conclusiones

- la conclusión es legítima
- son las únicas conclusiones que pueden sacarse
- han sido bien probadas y establecidas
- son aceptables total o parcialmente

## 2. Evaluación de los argumentos y razonamientos

Los argumentos y razonamientos pueden ser defectuosos por:

### 2.1. Tendenciosidad

- palabras y argumentos emotivos
- abuso del argumento de autoridad
- empleo de ejemplos seleccionados

### 2.2. Falta de rigor lógico

- término medio mal distribuido
- condición-consecuencia
- argumento en círculo

### 2.3. Desviación del tema

- intencional hacia un aspecto preferido
- no intencional, hacia lo secundario

### 3. Defectos de la exposición

- empleo de palabras emotivas
- generalización indebida
- demostración por ejemplos seleccionados
- desviación
- el argumento del término medio
- argumentos ilógicos
- argumento especulativo
- analogía imperfecta
- argumento de autoridad
- cambio de significado de un término en la argumen-  
tación.

### EJERCICIOS

#### 1. Anticipación

#### 2. Análisis crítico

#### 3. Lectura rápida de libros

- Anticipación
- Lectura selectiva, "skimming"
- Anticipación, salteo, sólo 3 fijaciones por línea
- Análisis crítico

#### 4. Prensa

- Titulares y subtítulos
- Lectura selectiva, "skimming"
- Anticipación, salteo, sólo una fijación por columna
- Análisis crítico

#### 5. Ejercicio con ocultaciones

#### 6. Test de comprensión

## Ejercicio con ocultaciones

Los dos tipos de aprendizaje

A diferencia de ... otros teóricos que estudiamos .....  
 ....., Skinner reconocía dos tipos ..... de aprendizaje.  
 Son diferentes ..... cada uno comprende una clase .....  
 de conducta. La conducta respondiente .. producida por estí-  
 mulos específicos. Dado .. estímulo, .. respuesta tiene lu-  
 gar automáticamente. La conducta respondiente .... formada  
 por ... conexiones específicas de estímulo-respuesta llama-  
 das reflejos. Nacemos con ..... número de reflejos y adqui-  
 rimos otros a ..... del proceso de condicionamiento. ....  
 aprendizaje .. .. conducta respondiente sigue la pauta ...  
 ..... antes con el nombre de condicionamiento clásico,  
 aunque Skinner no utilice ... término. Un ..... estímulo es  
 apareado con ..... que ya produce la respuesta y después de  
 ..... apareamientos .. ... el nuevo estímulo llega  
 a producir respuesta.

Sin ....., Skinner sostiene que, .. .., la con-  
 ducta es .. ..... distinta y la llama conducta operante.  
 Mientras ... la característica ..... de la conducta  
 respondiente ..... en que es la respuesta a estímulos, la  
 conducta operante .. caracteriza ..... opera sobre el medio  
 ambiente. No existe un estímulo ..... que produzca  
 ..... una respuesta operante. Skinner ..... que  
 la conducta operante es emitida por el organismo, más ....  
 que producida por estímulos. Por lo ....., la conducta es  
 de esta clase; caminar, ....., trabajar y ..... son conduc-  
 tas ..... por respuestas operantes.

Skinner no quiere decir ... .. que la conducta operan-  
 te no esté influida por estímulos. Gran ..... de su análisis  
 de la conducta .. dedica al estudio .. ... formas .. que la  
 conducta operante es sometida .. control .. ... estímulos.  
 Sin embargo, ..... control sólo es parcial y condicional.

La respuesta operante de obtener .. alimento no es producida ..... por la vista ... alimento; depende ..... del hambre, de las circunstancias ..... y de otra variedad de condiciones de estímulos. A causa de .... .., Skinner no considera útil suponer ... .. conducta operante está formada de conexiones ..... de estímulo-respuesta en .. sentido .. que lo está la conducta respondiente. En ..... Guthrie analiza .... pizca de conducta en función de ... estímulos que la producen, Skinner ..... considerar ... la mayor parte de la conducta (... .... operante) es emitida por el organismo, sin preocuparse ... tomar en cuenta .. multitud de estímulos que tienen .... que ver con su ocurrencia. En .... .., la diferencia ..... Guthrie y Skinner es de énfasis y conveniencia, más .... que de desacuerdo ..... Ambos concuerdan .. ... la conducta depende de la pauta total de estímulos, externos e ....., que están ..... cuando sobreviene esa conducta, pero .. ..... Guthrie prefiere destacar este punto para ..... las respuestas, Skinner prefiere ignorarlo en ..... casos en ... que no hay ..... estímulo particular ... .. fundamental para la ..... .. respuesta.

El aprendizaje .. .. conducta operante .. ..... también .... condicionamiento, .... .. diferente del condicionamiento de reflejos. El condicionamiento operante .. .. misma ..... .. aprendizaje que ..... Thorndike y ..... porque para Skinner éste es, ..... .., el .... .. aprendizaje más importante, es ... .. temas en ... que él y Thorndike se aproximan ..... Si la ..... .. respuesta operante (a menudo .. .. simplemente operante) es seguida por un refuerzo, aumenta .. probabilidad .. .. ocurra de nuevo. Para ... reflejos .. reforzador es .. estímulo incondicionado, mientras ... para ... operantes es una

recompensa (o, .... diría Thorndike, un factor de satisfacción). De ...., podemos decir ... la recompensa que sigue a una operante hace más probable que esa respuesta ocurra nuevamente. Esta es ... aprendizaje operante, ... que estudió Skinner.

### Reforzadores positivos y negativos

Si bien Skinner se interesa ... por los reforzadores positivos, reconoce ... existencia de reforzadores negativos. Los ... negativos son estímulos adversos, o sea ... que el individuo trata ... de evitar. El refuerzo resulta de ... ocurrencia de un reforzador positivo, pero ... también de la terminación ... reforzador negativo. El shock eléctrico, ...., es un reforzador negativo ... la terminación del shock es reforzante. Por ... , se puede reforzar ..., ya sea presentando un reforzador positivo o eliminando ... negativo.

Un punto importante ... reforzadores, ... es que pueden ser condicionados. Si un estímulo ocurre repetidamente con ... reforzador positivo, tiende ... a adquirir ... capacidad ... reforzar la conducta. Entonces ... llama reforzador positivo condicionado.... Análogamente, un estímulo que ocurre con ... reforzador negativo tiende a convertirse en ... reforzador negativo condicionado, ...

El ... refuerzo negativo está relacionado ... con el castigo, pero ... exacta no ... El refuerzo negativo ... eliminación ... reforzador negativo, mientras ... el castigo ... presentación ... reforzador negativo. ¿Qué efectos tiene ... el castigo ... ? Skinner ... castigo no es ... medio ... confiable de evitar ... ocurran ... respuestas. El refuerzo aumenta la probabilidad ... respuesta,

pero el castigo no reduce ... la probabilidad. Cuando lo hace, ... puede tener tres causas: Primero, ... el estímulo adverso ... castigo tenga efectos emocionales. ...

El segundo ... .. extensión del primero. Cuando un estímulo neutral es apareado ... estímulo adverso que produce ... conducta respondiente, tenemos ... situación de condicionamiento. ....

El tercer ... .. Cuando ... se aleja de los estímulos adversos ..., ... elimina a estos estímulos y produce ... refuerzo negativo. De este modo, ... es reforzado por ... una respuesta ... incompatible con la respuesta castigada. ... ..

En general, Skinner ... castigo ... método pobre de controlar la conducta ... .. técnica en la que no se puede confiar para controlar la conducta ... .. puede tener efectos secundarios desagradables.

(W.F. HILL, Teorías contemporáneas del aprendizaje, Paidós, Buenos Aires, 1973 -5<sup>ª</sup> ed.-, pp. 103-111).

Actitudes sexuales

No he tenido nunca un alumno que no haya traído a Summerhill una actitud morbosa hacia el sexo y las funciones corporales. Los niños de padres modernos a quienes se les dijo la verdad acerca del origen de los niños tienen hacia el sexo una actitud muy parecida a la de los niños de fanáticos religiosos. Encontrar una orientación nueva en las cosas del sexo es la tarea más difícil para el padre y para el maestro.

Sabemos tan poco de las causas del tabú sobre el sexo, que sólo podemos aventurar conjeturas acerca de su origen. No me interesa de un modo inmediato por qué haya un tabú sobre el sexo. Que "hay" un tabú sobre el sexo es de gran interés para un hombre a quien se confía la curación de niños reprimidos.

Los adultos fuimos corrompidos en la infancia; no podemos nunca sentirnos libres en materias sexuales. "Conscientemente" podemos ser libres; hasta podemos pertenecer a una sociedad para la educación sexual de los niños. Pero temo que "inconscientemente" sigamos siendo en gran medida lo que hizo de nosotros el condicionamiento durante la infancia.

Estoy totalmente dispuesto a creer que mi actitud inconsciente hacia el sexo es la actitud calvinista que una aldea escocesa me impuso en los primeros años de la vida. Posiblemente no haya salvación para los adultos; pero hay muchas probabilidades de salvación para los niños, si no les imponemos las horribles ideas sobre el sexo que nos impusieron a nosotros.

El niño aprende en edad muy temprana de la vida que el pecado sexual es el gran pecado. Los padres invariablemente castigan con la mayor severidad una falta contra la moral

del sexo. Las mismas personas que se quejan contra Freud porque "ve el sexo en todas partes", son las que cuentan, escuchan y celebran los relatos de este tipo. Todo el que ha estado en el ejército sabe que el lenguaje del ejército es un lenguaje sexual. A casi todo el mundo le gusta leer las picantes informaciones de casos de divorcio y de delitos sexuales en los periódicos de los domingos, y la mayor parte de los hombres cuentan a sus mujeres las historias que han oído en los clubs y en los bares.

Ahora bien, nuestro gusto por los cuentos sexuales se debe enteramente a nuestra insana educación en la materia. El picante interés sexual se debe a las represiones. El cuento, como dice Freud, suelta al gato de la talega. La reprobación del adulto hacia el interés sexual del niño es hipócrita y farsante; la reprobación es una proyección, un modo de arrojar la culpa sobre otros. Los padres castigan severamente las faltas sexuales porque están vital, aunque insanaamente, interesados en las faltas sexuales.

¿Por qué es tan popular la crucifixión de la carne? Las personas religiosas creen que la carne arrastra a uno hacia abajo. Al cuerpo se le llama vil; nos tienta al mal. Es este odio al cuerpo el que convierte la charla sobre el nacimiento de los niños en asunto para los rincones escondidos de la sala de clase y que convierte toda conversación cortés en encubridora de los sencillos hechos cotidianos de la vida.

Para Freud el sexo es la mayor fuerza de la conducta humana, y todo observador honrado tiene que convenir en ello. Pero la instrucción moral ha dado excesiva importancia al sexo. La primera corrección que hace la madre cuando el niño se toca el órgano sexual, convierte el sexo en la cosa más fascinadora y misteriosa del mundo. Prohibir una fruta es hacerla más deleitosa y tentadora.

El tabú sexual es el mal radical en la represión de los niños. No restringo la palabra "sexo" a los genitales. Es probable que el niño de pecho se sienta desgraciado si la madre desapruueba cualquier parte de su cuerpo, o contraría el placer que halla en su propio cuerpo.

El sexo es la base de todas las actitudes negativas hacia la vida. Los niños que no tienen culpabilidad sexual no piden nunca ni religión, ni misticismo de ninguna clase. Puesto que se considera el sexo como el gran pecado, los niños bastante libres del miedo al sexo y de la vergüenza del sexo no buscan ningún Dios a quien puedan pedir perdón y gracia, porque no se sienten culpables.

Cuando yo tenía seis años mi hermana y yo descubrimos los genitales de uno y otro, y jugábamos con ellos del modo más natural. Averiguado esto por nuestra madre, fuimos severamente azotados, y a mí me encerraron durante unas cuantas horas en una habitación oscura. Después me hicieron ponerme de rodillas y pedirle perdón a Dios.

Me costó decenios vencer este primer choque, y en realidad me pregunto a veces si llegué a librarme completamente de él.

¿Cuántos de los adultos de hoy han tenido una experiencia análoga? ¿Cuántos niños de hoy tienen convertido todo su amor natural a la vida en odio y agresión a causa de ese tratamiento? Se les dice que tocarse los genitales es malo y pecaminoso y que la evacuación natural del vientre es repugnante.

Todo niño que sufre a causa de la represión sexual tiene el vientre como una tabla. Observad la respiración de un niño reprimido y observad después la bella gracia con que respira un gatito. Ningún animal tiene el estómago rígido ni tiene la menor conciencia del sexo ni de la defecación.

En su conocido libro Character Analysis, Wilhelm Reich advirtió que una enseñanza moralizadora no sólo desvía el proceso de pensar, sino que actúa estructuralmente en el cuerpo, acorazándolo literalmente con la rigidez de la postura y la contracción de la pelvis. Estoy de acuerdo con Reich. He observado, en muchos años de tratar con diversidad de niños en Summerhill, que cuando el miedo no ha dado rigidez a la musculatura, el joven anda, corre, salta y juega con gracia maravillosa.

(A. S. NEILL, Summerhill, Fondo de Cultura Económica, México, 1974 -8ª reimpresión-, pp. 173-175).